Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2024. Т. 47, № 4, С. 150–176
Lomonosov Psychology Journal. 2024. Vol. 47, № 4, P. 150–176

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/LPJ-24-44
УДК/UDC 159.922.72; 159.922.6; 159.942.33; 159.922.736.3

Взаимосвязь объема словарного запаса и понимания эмоций у детей в возрасте 5–7 лет

Д.А. Бухаленкова, А.Н. Веракса ✉, У.Д. Гусева, Е.С. Ощепкова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ veraksa@yandex.ru

Резюме
Актуальность. Идея Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта продолжает развиваться на эмпирическом материале. Большое внимание уделяется эмоциональному развитию ребенка, что влияет на социальную и академическую эффективность. Знания о взаимосвязи между речевым и эмоциональным развитием в рамках социальной ситуации развития помогают лучше понимать особенности развития дошкольников в целом и разрабатывать необходимые корректирующие программы.
Цель. Изучение особенностей взаимосвязей и взаимовлияния речевого и эмоционального развития (на материале объема словарного запаса, эмоционального словаря) и уровня понимания эмоций в дошкольном возрасте.
Выборка. Выборку исследования составил 341 ребенок в возрасте от 57 до 90 месяцев (M = 75,42 мес.; SD = 7,65 мес.). 170 детей были из старших групп ДОУ (M = 69,09 мес.; SD = 4,4 мес.) и 171 ребенок — из подготовительных групп ДОУ (M = 81,67 мес.; SD = 4,2 мес.).
Методы. Для оценки объема общего словарного запаса использовалась методика «Тест Пибоди». Для оценки объема активного и пассивного эмоционального словаря был использован тест И. Репсторфа «Эмоциональный словарь». Для диагностики способности к пониманию эмоций у дошкольников была использована методика Ф. Понса «Тест на понимание эмоций».
Результаты. Было установлено, что возраст значимо связан с показателями объема общего и эмоционального словаря, а также с пониманием эмоций по всем выделенным аспектам. Различные уровни понимания эмоций имеют различные взаимосвязи со словарным запасом, как общим, так и эмоциональным. Важным результатом является выявление значимости вклада

в понимание эмоций активного, а не пассивного эмоционального словаря, что позволяет предположить значимую роль вербализации эмоционального состояния, помогающей дошкольникам лучше понять эмоцию.
Выводы. Исследование показало, что речевое развитие оказывает влияние на понимание эмоций в дошкольном возрасте. При этом с возрастом происходит увеличение объема общего и эмоционального словарного запаса детей, а также способности к пониманию эмоций.

Ключевые слова: дошкольный возраст, понимание эмоций, словарный запас, эмоциональный словарь

Для цитирования: Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Гусева, У.Д., Ощепкова, Е.С. (2024). Взаимосвязь объема словарного запаса и понимания эмоций у детей в возрасте 5–7 лет. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 47*(4), 150–176. https://doi.org/10.11621/LPJ-24-44

The Relationship Between Vocabulary Size and Emotion Understanding in Children Aged 5–7 Years

Daria A. Bukhalenkova, Alexander N. Veraksa ✉, Uliana D. Guseva, Ekaterina S. Oshchepkova

Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ veraksa@yandex.ru

Abstract
Background. Vygotsky's idea of the affect and intellect unity continues to be developed empirically. Much attention is paid to the child's emotional development, which affects social and academic effectiveness. Knowledge regarding the relationship between language and emotional development within the social situation helps to better understand the developmental characteristics of preschool children in general and create the necessary corrective programs.
Objectives. The aim is to study the characteristics of the relationship between language and emotional development (based on the general and emotional vocabulary size) and the level of emotion understanding at preschool age.
Study Participants. The study involved 341 children aged 57 to 90 months ($M = 75.42$ months; $SD = 7.65$ months). 170 children were from the senior groups of the preschool educational institution ($M = 69.09$ months; $SD = 4.4$ months), and 171 children were from the preparatory groups of the preschool educational institution ($M = 81.67$ months; $SD = 4.2$ months).

Methods. To assess the general vocabulary size the Peabody Picture Vocabulary Test was used. To assess the volume of active and passive emotional vocabulary, the Roepstorff "Emotional Vocabulary" test was used. To assess ability to understand emotions in preschoolers, F. Pons's "Test for Emotions Comprehension" method was used.
Results. It was found that age is significantly associated with indicators of general and emotional vocabulary size, as well as with the understanding of emotions in all identified aspects. Different levels of emotion understanding have different relationships with vocabulary, both general and emotional. An important result is the identification of the significance of the contribution of active rather than passive emotional vocabulary to emotion understanding, suggesting a significant role of verbalisation of the emotional state, helping preschoolers to better understand emotion.
Conclusions. The study showed that language development influenced the understanding of emotions in preschool age. At the same time, with age there is an increase in the size of children's general and emotional vocabulary, as well as their ability to understand emotions.

Keywords: preschool age, emotions understanding, general vocabulary, emotional vocabulary

For citation: Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N. Guseva, U.D., Oshchepkova, E.S. (2024). The relationship between vocabulary size and emotion understanding in children aged 5–7 years. *Lomonosov Psychology Journal, 47*(4), 150–176. https://doi.org/10.11621/LPJ-24-44

Введение

Л.С. Выготский показал, что не только высшие психические функции, но и все психическое развитие в целом опирается на знаковое опосредствование, роль которого в развитии эмоций изучена намного меньше (Веракса, Дьяченко, 1996; Первичко, 2016). С этой точки зрения новое прочтение получает проблематика взаимосвязи понимания эмоций и развития речи, в частности словарного запаса, у дошкольников (Shablack, Lindquist, 2019; Sarmento-Henrique et al., 2020). Дошкольный возраст является периодом активного эмоционально-личностного развития (Эльконин, 2006; Solovieva et al., 2021), поэтому изучение данной взаимосвязи именно в этот период не случайно (Фомина и др., 2023; Joukova et al., 2023; Voltmer, von Salisch, 2022). Понимание выражений эмоций и ситуаций, а также способность говорить о причинах эмоций помогают детям сообщать свои собственные чувства и предсказывать поведение других людей (Liew, Zhou, 2022). Понимание эмоций является значимым инструментом в управлении своими чувствами и в разрешении межличностных конфликтов (Torres et al., 2015). Способность к пониманию эмоций опосредует эмоциональную выразительность, чувство вины и просоциальное поведение у детей (Strayer, 1980; Denham, 1986), способствует навыкам саморегуляции (Morosanova et al., 2022; 2023), а также значимо взаимосвязана с социальной компетентностью и позитивными отношениями со сверстниками (Denham et al., 1990). Кроме того, было показано, что развитие понимания эмоций положительно коррелирует с дальнейшими успехами в обучении в школе (Cavadini et al., 2021; Voltmer, von Salisch, 2022).

Развитие эмоциональной сферы тесно связано со знаковым опосредствованием (Запорожец, 1986; Леонтьев, 1971; Рубинштейн, 1946). Мышление человека протекает в форме понятий, а им, в свою очередь, необходима опора на слово. Основываясь на учении Л.С. Выготского о развитии высших психических функций (ВПФ), способность осознавать свои эмоции и чувства можно отнести к ВПФ. Средством формирования является речь, а условиями — общение и игра (Выготский, 1983).

Таким образом, определение предикторов эмоционального развития, в частности уровня понимания эмоций детьми, остается важной и актуальной задачей современной психологии. В данной статье делается попытка определить вклад в уровень понимания эмоций общего словарного запаса ребенка и такого особого конструкта, как эмоциональный словарь, и проследить, меняется ли этот вклад от старшей группы ДОУ (возраста 5 лет) до подготовительной (возраст 6 лет).

Развитие понимания эмоций, эмоционального словаря и речи в дошкольном возрасте

Развитие аффективной сферы подчиняется той же логике, что и развитие других психических функций. Развитие эмоций идет в направлении осознания и дифференциации. Понимание эмоций развивается в результате усвоения ребенком общественного опыта, а сами эмоции регулируют его деятельность (Выготский, 1984). Весь эмоциональный опыт отражается в процессе речевого общения. В результате опыта взаимодействия с окружающей средой у человека возникает индивидуальный вариант языковой системы и собственная картина мира.

Исследования показывают, что в возрасте 3–4 лет ребенок начинает понимать свои и чужие эмоции, их причины — так у него формируется собственная «модель психического» (Сергиенко и др., 2009) или «теория сознания» (Pons et al., 2010; Алмазова и др., 2018). Но ребенку в этом возрасте еще сложно разделить себя и «другого», а также оценивать чувства внеситуативно. Существенные изменения в развитии теории сознания происходят в 5–6 лет, когда у детей начинает получаться сопоставлять взгляд на ситуацию свой и другого, формируется ситуативная независимость (Сергиенко и др., 2009).

Эмоциональный словарь ребенка развивается в деятельности. Само освоение и развитие эмоционального словаря связано с пониманием эмоций как высшей психической функцией (Запорожец, 1986; Веракса, Дьяченко, 1996). Особенно значимыми оказываются мотивы и цели, которые формируют эмоциональные представления о действительности (Запорожец, 1986).

С возрастом эмоциональный словарь у дошкольников растет: дети старшего возраста узнают больше слов, обозначающих эмоции, чем дети младшего возраста (Roepstorff et al., 2022).

В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского важно отметить теорию развития восприятия эмоций у детей дошкольного возраста с опорой на знаковое опосредствование, разработанную А.М. Щетининой (Щетинина, 1984). На основе собранных эмпирических данных и предыдущих работ А.В. Запорожца (Запорожец, 1986) о формировании понимания эмоций у дошкольников (от 4 до 7 лет) автор выделяет пять уровней, что указывает на постепенное возрастание сложности восприятия эмоций. Эти уровни описываются как неадекватный, ситуативно-конкретный, уровень словесного обозначения и описания экспрессии, уровень осмысления в форме описания, уровень осмысления в форме истолкования и проявления эмпатии. Необходимо подчеркнуть, что, по мнению Щетининой, важнейшим критерием перехода ребенка на новый уровень восприятия эмоций является его способность вербализовать эмоции, что подчеркивает роль речевого развития и словарного запаса, в частности, в развитии понимания эмоций у дошкольников (Щетинина, 1984).

В настоящее время наиболее распространенной теорией развития понимания эмоций является теория Ф. Понса, П. Харриса и М. де Росне (Pons et al., 2004; De Rosnay, Hughes, 2006). Они выделили в способности к пониманию эмоций три компонента: Внешний, Психический и Мета-компоненты (Веракса и др., 2021). «Внешнее» понимание эмоций включает в себя распознавание эмоций, определение эмоций, вызванных внешними причинами, и осознание того, что воспоминания могут воссоздать предыдущую эмоциональную реакцию. Понс и его коллеги обнаружили, что дети начинают понимать эти аспекты эмоций к трем годам и что большинство из них демонстрируют владение этими понятиями к пяти годам. «Психический» компонент понимания эмоций включает в себя скрытый аффект и знание о том, что желания и убеждения вызывают эмоциональные реакции. Дети демонстрируют начальное понимание этих компонентов эмоций к пяти годам, при этом большинство из них демонстрируют мастерство к семи годам. Наконец, третий компонент «Мета» лежит в основе регулируемых, амбивалентных и моральных эмоций. Около одной трети детей выражают их понимание к семи годам, и по крайней мере половина детей — к девяти годам (Pons et al., 2004).

С другой стороны, в дошкольном возрасте у ребенка особенно активно развивается речь и значительно увеличивается словарный запас (Выготский, 1983; Stahl, 1999). В общении усваиваются ценности и формируются социальные связи, происходит познание окружающего мира, усвоение культурных и социальных норм (Безруких и др., 2021; Выготский, 1983; Запорожец, 1986; Леонтьев, 1971). Развитие речи тесным образом связано с развитием сознания и познанием окружающего мира (Леонтьев, 1971; Запорожец, 1986; Выготский, 1960 и др.). В дошкольном возрасте происходит переход к внеситуативно-личностному общению, и ребенок может говорить о предметах, которые отсутствуют в его поле зрения (Выготский, 1983; Лисина, 2009).

В старшем дошкольном периоде происходит осознание отношения между предметом и словом, которое его обозначает. Обозначающую функцию слова Л.С. Выготский назвал «предметной отнесенностью» (Выготский, 2021, с. 142). С ее помощью человек может вызывать образы предметов, которые ему необходимы. Изначально слово выделяется в определенной ситуации и имеет отношение только к ней. Далее, в результате развития, слово утрачивает связь с конкретной ситуацией и получает устойчивую предметную отнесенность (Выготский, 2021).

Таким образом, возникновение эмоций чаще всего связывают с оценкой ребенком объекта и с выражением его отношения к данному объекту в процессе взаимодействия со взрослым, что свидетельствует о внутренних взаимосвязях коммуникативной деятельности и эмоций (Лисина, 2009). Кроме того, эмоциональное развитие часто связывается с развитием эмпатии (Корнилова, 2022).

Взаимосвязь словарного запаса и понимания эмоций в дошкольном возрасте

Язык может не просто переводить чувства в слова, но с самого начала помочь определить эти чувства. Словарь эмоций представляет собой совокупности вербальных обозначений эмоциональных состояний, которые помогают их осознавать. Формирование такого словаря происходит именно в дошкольном детстве (Гордеева, 1995).

Язык как общее средство когнитивной репрезентации помогает детям мысленно хранить и получать доступ к знаниям о концепциях эмоций, включая связанные переживания, причины и последствия, и играет ключевую роль в приобретении и развитии понимания эмоций (Pons et al., 2003; Harris et al., 2005; Cole et al., 2010; Holodynski et al., 2013).

Работы Ф. Понса и его коллег внесли большой вклад в развитие этого направления. Они провели исследование, в ходе которого выяснилось, что возраст и языковые способности вместе объясняют 72% различий в понимании эмоций, 20% этой разницы объясняется только возрастом, а 27% — только языковыми навыками (Pons et al., 2004). П. Харрис и Ф. Понс (Harris et al., 2005) в ходе исследования сделали вывод по поводу связи языковых способностей и понимания эмоций: чем лучше речевое развитие — тем лучше дети понимают эмоциональные переживания. К настоящему времени совокупность эмпирических данных показывает тесную связь между индивидуальными различиями дошкольников в языковых навыках (особенно словарный запас) и пониманием эмоций (Denham et al., 1994; Cutting, Dunn, 1999; Izard et al., 2001; Pons et al., 2003; Ruffman et al., 2003; Bohnert et al., 2003; Bosacki, Moore, 2004; Trentacosta, Izard, 2007; Downs et al., 2007; Beck et al., 2012).

Большинство исследований роли языка в понимании эмоций детьми сосредоточено на влиянии общего словарного запаса (Denham et al., 1994; Cutting, Dunn, 1999; Izard et al., 2001). При этом не принималась во внимание роль эмоционального словаря в развитии понимания эмоций детьми. Однако В. Орнаги и И. Граццани в результате исследования выявили связь между детским словарным запасом, специфичным для эмоций, и компонентами их понимания (Ornaghi, Grazzani, 2013). Ф. Понс и коллеги также подтвердили, что словарь эмоций имеет отношение и к речевому, и к эмоциональному развитию ребенка, он является промежуточным звеном (Pons et al., 2003). Была подтверждена взаимосвязь развития эмоционального словаря и уровня эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста (Streubel et al., 2020). Было показано, что объем специфичного словарного запаса в области эмоций является надежным предиктором уровня развития способности распознавать эмоции. Вклад эмоционального словарного запаса оказался выше, чем вклад общего.

Цель и гипотезы исследования

Как было указано выше, научные исследования показывают взаимосвязь понимания эмоций и объема словарного запаса (в том числе эмоционального) у дошкольников (Denham et al., 1994; Cutting, Dunn, 1999; Izard et al., 2001; Pons et al., 2003; Ornaghi, Grazzani, 2013; Streubel et al., 2020). Но направление этой связи пока не выяснено — что является причиной, а что следствием. Исходя из идей Выготского (Выготский, 1983), мы предполагали, что речь предопределяет понимание эмоций. При этом современные исследования взаимосвязи словарного запаса и понимания эмоций (Ornaghi, Grazzani, 2013; Streubel et al., 2020) демонстрируют больший вклад эмоционального словарного запаса как промежуточного звена (Pons et al., 2003), чем общего. Таким образом основной гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что больший вклад в понимание эмоций дошкольниками вносит эмоциональный словарь по сравнению с общим словарным запасом. Это согласуется с идеей о знаковом опосредствовании в развитии эмоций как ВПФ (Запорожец, 1986): именно способность к называнию эмоций и эмоциональных состояний позволяет перейти на новый уровень в эмоциональном развитии ребенка и улучшить его показатели по пониманию эмоций.

Кроме того, не до конца изучено, есть ли взаимосвязь между объемом словарного запаса и пониманием эмоций на протяжении всего дошкольного периода детства или эта связь различается в зависимости от возраста детей. Представляется, что данный аспект является чрезвычайно важным, поскольку именно группа ДОУ, наряду с семьей, составляет социальную ситуацию развития ребенка и определяет его эмоциональное и когнитивное развитие. Соответственно, программы дошкольного образования различаются в зависимости от возрастной группы, а не от фактического возраста ребенка (Веракса и др., 2016).

Таким образом, в данном исследовании предпринимается попытка проследить, каким образом знаковое опосредствование в понимании эмоций влияет на развитие их понимания у детей с 5 до 7 лет, включая анализ возрастных изменений.

Выборка

Выборку нашего исследования составил 341 ребенок в возрасте от 57 до 90 месяцев (M = 75,42 мес.; SD = 7,65 мес.). Из них 172 (50,4%) мальчиков и 169 (49,6%) девочек. 170 детей (49,9%) в возрасте 5–6 лет, из старших групп ДОУ г. Москвы (M = 69,09 мес.; SD = 4,4 мес.), и 171 ребенок (50,1%) в возрасте 6–7 лет, из подготовительных групп ДОУ г. Москвы (M = 81,67 мес.; SD = 4,2 мес.).

Методики

Для оценки объема общего словарного запаса дошкольников была использована методика оценки пассивного словарного запаса ребенка «Тест Пибоди» («Peabody picture vocabulary test», 4-я версия) (Dunn, Dunn, 2007), апробация которой была проведена в России (Картушина и др., 2022). Тест Пибоди представляет собой 175-страничный буклет, каждая страница которого содержит 4 иллюстрации широко распространенных объектов. Тест проводится следующим образом: экзаменатор называет стимульное слово (например, «свеча») и просит испытуемого показать пальцем на правильную картинку, соответствующую названному слову. За каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл; за неправильный — 0 баллов. Проведение методики прекращается, когда в блоке из 12 вопросов ребенок выбирает 8 или больше неверных ответов.

Для оценки объема активного и пассивного эмоционального словаря был использован тест «Эмоциональный словарь» (Roepstorff et al., 2022). Для диагностики пассивного эмоционального словаря детям предоставлялась страница с четырьмя фотографиями детей, изображающих различные эмоции. Ребенку необходимо было выбрать фотографию, на которой изображена конкретная эмоция. За верно выбранное фото ребенок получал 1 балл. Детям предъявлялось 3 серии заданий по 4 изображения каждая. Соответственно, общий уровень пассивного эмоционального словаря выражается суммой баллов от 0 до 12. Для диагностики активного эмоционального словаря детям предоставлялась одна фотография и озвучивались четыре варианта различных эмоций. За верно выбранное название эмоции ребенок получал 1 балл. В одной серии было 4 картинки, всего детям предъявлялось 3 серии заданий. Соответственно, общий уровень активного эмоционального словаря выражается суммой баллов от 0 до 12.

Для оценки понимания эмоций у дошкольников была использована методика «Тест на понимание эмоций» (Pons, Harris, 2000; Веракса и др., 2021), предназначенный для детей в возрасте от 3 до 11 лет. Стимульный материал теста представляет собой иллюстрированную книгу с простыми историями. В каждом задании ребенку рассказывают историю, а затем предлагают выбрать «то чувство, которое испытывает герой истории», из четырех рисунков с различными выражениям лица героя. Ответы детей невербальны, требуется только указать выбранный вариант. В тесте содержатся контрольные вопросы для проверки понимания ребенком историй. Методика имеет трехкомпонентную структуру понимания эмоций, которая включает Внешний, Психический и Мета-компоненты. По каждому из трех компонентов баллы варьируют от 0 до 3. итоговый балл по методике подсчитывается как сумма баллов, полученных ребенком по трем компонентам (от 0 до 9 баллов).

Процедура

Исследование проводилось индивидуально в тихом и светлом помещении дошкольного образовательного учреждения, которое посещали дети на момент тестирования. С каждым ребенком была организована одна встреча продолжительностью 15–25 минут. За участие все дети получили небольшой подарок (наклейку). Все методики предъявлялись детям в одном и том же установленном порядке. Оценку проводили специально подготовленные специалисты (студенты и аспиранты факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова).

Все родители были проинформированы о целях исследования и дали письменное согласие на участие их детей в исследовании.

Результаты исследования

Проверка распределения с использованием критерия Колмогорова — Смирнова показала, что значения в некоторых случаях не соответствовали нормальному закону, в связи с чем при дальнейшем анализе были использованы непараметрические критерии.

Проведенный сравнительный анализ показателей развития объема словарного запаса и понимания эмоций среди детей двух групп (5–6 и 6–7 лет) показал, что у детей из этих групп значимо различаются показатели объема словарного запаса и понимания эмоций (критерий Манна — Уитни, $p < 0{,}001$). Как видно из результатов, представленных в Таблице 1, с возрастом дошкольники лучше понимают эмоции, их эмоциональный и общий словарный запас увеличиваются.

Таблица 1
Описательные статистики для показателей развития объема словарного запаса и понимания эмоций в разных возрастных группах

	Группа детей 5–6 лет		Группа детей 6–7 лет		Критерий Манна-Уитни
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
Общий словарь	109,5	19,6	119,8	19,6	10282*
Пассивный эмоцио-нальный словарь	9	1,9	10	1,7	10331*
Активный эмоциональ-ный словарь	9,4	1,8	10	1,4	11902*
Понимание эмоций, Внешний компонент	2,4	0,7	2,7	0,5	12487*
Понимание эмоций, Психический компонент	0,8	0,6	1,7	0,9	7846*
Понимание эмоций, Мета -компонент	1,1	0,8	1,4	0,9	13362*
Понимание эмоций, Общий балл	4,4	1,3	5,8	1,5	7851*

Примечание. * — $p < 0,001$

Table 1
Descriptive statistics for vocabulary and emotion understanding development in different age groups

	Group of children 5–6 years old		Group of children 6–7 years old		Mann-Whitney criterion
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	
General vocabulary	109.5	19.6	119.8	19.6	10282*
Passive emotional vocabulary	9	1.9	10	1.7	10331*
Active emotional vocabulary	9.4	1.8	10	1.4	11902*
Emotions comprehension, External component	2.4	0.7	2.7	0.5	12487*
Emotions comprehension, Mental component	0.8	0.6	1.7	0.9	7846*
Emotions comprehension, Reflective component	1.1	0.8	1.4	0.9	13362*
Understanding emotions, Total score	4.4	1.3	5.8	1.5	7851*

* — $p < 0.001$

Анализ взаимосвязей между пониманием эмоций и объемом словарного запаса у дошкольников

Корреляционный анализ (использовался коэффициент корреляции Спирмена) взаимосвязей между результатами методик на общий и эмоциональный словарь показал, что объем активного эмоционального словаря был взаимосвязан с объемом общего словаря в обеих возрастных группах (в 5–6 лет: $r = 0{,}253$ при $p < 0{,}01$; в 6–7 лет: $r = 0{,}353$ при $p < 0{,}01$), тогда как пассивный эмоциональный словарь с ним значимо не коррелировал. Кроме того была выявлена значимая взаимосвязь между активным и пассивным эмоциональным словарем у детей 5–6 лет ($r = 0{,}375$ при $p < 0{,}01$) и 6–7 лет ($r = 0{,}424$ при $p < 0{,}01$).

Кроме того, был проведен корреляционный анализ взаимосвязей между показателями общего и эмоционального словарного запаса и уровнем понимания эмоций отдельно у детей 5–6 и 6–7 лет (Таблица 2).

Интересно отметить, что Психический и Мета-компоненты теста на понимание эмоций значимо коррелируют с объемом общего словаря только у детей в возрасте 6–7 лет, а общий балл по данному тесту коррелирует с объемом общего словаря в обоих возрастах.

Пассивный эмоциональный словарь коррелирует с Мета-компонентом и общим баллом понимания эмоций только в возрасте 6–7 лет.

Таблица 2
Взаимосвязи между результатами методик на общий и эмоциональный словарь и на понимание эмоций у детей 5–6 и 6–7 лет

	Понимание эмоций Внешний компонент		Понимание эмоций Психический компонент		Понимание эмоций Мета-компонент		Понимание эмоций Общий балл	
	5–6 лет	6–7 лет	5–6 лет	6–7 лет	5–6 лет	6–7 лет	5–6 лет	6–7 лет
Общий словарь	0,121	0,131	0,139	0,223**	0,107	0,292**	0,200**	0,336**
Пассивный эмоциональный словарь	0,024	0,127	–0,081	0,041	0,112	0,234**	0,066	0,190*
Активный эмоциональный словарь	0,172*	0,241**	0,086	0,201*	0,146	0,143	0,226**	0,279**

Примечание. ** — $p < 0{,}01$; *— $p < 0{,}05$ (2-сторон.)

Table 2
Relationships between the results of techniques for general and emotional vocabulary and for emotion understanding in children aged 5–6 and 6–7 years

	Emotions comprehension. External Component		Emotions comprehension. Mental Component		Emotions comprehension. Reflective Component		Emotions comprehension. Total score	
	5–6 years	6–7 years	5–6 years	6–7 years	5–6 years	6–7 years	5–6 years	6–7 years
General vocabulary	0.121	0.131	0.139	0.223**	0.107	0.292**	0.200**	0.336**
Passive emotional vocabulary	0.024	0.127	–0.081	0.041	0.112	0.234**	0.066	0.190*
Active emotional vocabulary	0.172*	0.241**	0.086	0.201*	0.146	0.143	0.226**	0.279**

** — $p < 0.01$; *— $p < 0.05$ (2-tailed)

Тогда как активный эмоциональный словарь коррелирует с общим баллом и Внешним компонентом теста на понимание эмоций в обеих возрастных группах, а также с Психическим компонентом — в возрасте 6–7 лет.

Результаты анализа вклада общего и эмоционального словарного запаса в понимание эмоций у дошкольников

С целью проверки гипотезы о большем вкладе эмоционального словаря в понимание эмоций дошкольниками был проведен линейный регрессионный анализ вклада общего и эмоционального словарного запаса в понимание эмоций. С помощью критерия Колмогорова — Смирнова была проверена нормальность распределения общей выборки всех детей 5–7 лет, на которой проводился данный анализ.

В качестве зависимой переменной был выбран общий балл по тесту на понимание эмоций. В качестве независимых переменных выступили результаты по тестам на общий словарь и на активный и пассивный эмоциональный словарь. Чтобы контролировать значимые возрастные эффекты при анализе вклада детского словаря в понимание эмоций, мы ввели фактор принадлежности к определенной возрастной группе, соотносящейся с посещаемой детьми группой детского сада: 5–6 лет (старшая группа) или 6–7 лет (подготовительная группа).

Полученная модель предсказывает 37,9% (параметры регрессионной модели: $R = 0{,}616$, $F = 42{,}309$, $p < 0{,}001$) общего балла по тесту на понимание эмоций. Данная регрессионная модель показывает, что объем общего словаря и активного эмоционального словаря являются предикторами понимания эмоций у воспитанников детского сада. При этом объем пассивного эмоционального словаря не является предиктором уровня развития понимания эмоций у дошкольников (Таблица 3). Значимой также является возрастная группа детей, что еще раз показывает, что дети 6–7 лет (воспитанники подготовительных групп детского сада) демонстрировали значимо более высокие

Таблица 3
Регрессионная модель зависимости понимания эмоций от показателей речевого развития

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	p
	B	Станд. ошибка			
Константа	4,526	0,663		6,823	<0,001
Возрастная группа	–1,520	0,165	–0,460	–9,212	<0,001
Общий словарь	0,013	0,003	0,203	3,967	<0,001
Активный эмоциональный словарь	0,107	0,048	0,118	2,209	0,028
Пассивный эмоциональный словарь	0,055	0,041	0,070	1,339	0,182

Table 3
Regression model of the dependence of understanding emotions on indicators of speech development

Model	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	t	p
	B	Std. Error			
Constant	4.526	0.663		6.823	<0.001
Age group	–1.520	0.165	–0.460	–9.212	<0.001
General vocabulary	0.013	0.003	0.203	3.967	<0.001
Active emotional vocabulary	0.107	0.048	0.118	2.209	0.028
Passive emotional vocabulary	0.055	0.041	0.070	1.339	0.182

результаты по методике на понимание эмоций, чем дети 5–6 лет (воспитанники старших групп детского сада).

Кроме того, значение критерия Дурбина — Уотсона (DW = 1,923) показывает, что имеющиеся корреляционные связи между тестами на общий и эмоциональный словарь не искажают выявленные с помощью регрессионного анализа связи.

Обсуждение результатов

Целью данного исследования стало эмпирическое изучение того, как в возрасте с 5 до 7 лет происходит знаковое опосредствование эмоционального развития ребенка, в частности, развивается его понимание эмоций. Данный процесс был проанализирован на материале взаимосвязи между объемом словарного запаса и пониманием эмоций в разные периоды дошкольного возраста.

Полученные нами данные показали, что с возрастом дошкольники лучше начинают понимать эмоции, их эмоциональный и общий словарный запас с возрастом увеличиваются. Данные хорошо согласуются с результатами предыдущих исследований (Сергиенко и др., 2009; Pons et al., 2004) и, в частности, с данными исследования понимания слов для обозначения эмоций у дошкольников, проведенного И. Ропсторф и коллегами, которое также показало общее влияние возраста на объем эмоционального словаря (Roepstorff et al., 2022).

Во всех возрастных группах методики на общий и эмоциональный словарный запас значимо связаны с пониманием эмоций (общим баллом по методике), что согласуется с большим количеством проведенных ранее исследований (Denham et al., 1994; Cutting, Dunn, 1999; Harris et al., 2005; Bohnert et al., 2003; Izard et al., 2001; Trentacosta, Izard, 2007 и др.). Однако в разных группах эта взаимосвязь выражена по-разному.

В результате корреляционного анализа были получены данные о том, что во всех возрастных группах присутствует взаимосвязь между общим и эмоциональным словарным запасом детей, что согласуется с результатами Л. Бек и коллег, которые изучили взаимосвязи между несколькими компонентами языковой и эмоциональной компетенции и показали сильную положительную корреляцию между компетенциями независимо от возраста (Beck et al., 2012).

Развитие эмоционального словаря, пассивного и активного в частности, по данным нашего исследования тесно связано с пониманием эмоций. В работе Б. Штребеля и коллег также была выявлена взаимосвязь развития эмоционального словаря и уровня эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста (Streubel et al., 2020). Объем эмоционального словарного запаса являлся надежным предиктором уровня развития способности распознавать эмоции.

С целью проверки гипотезы о большем вкладе в понимание эмоций дошкольниками эмоционального словаря по сравнению с общим словарным запасом был проведен регрессионный анализ. Результаты показали, что возрастная группа, общий словарный запас и активный эмоциональный запас предсказывают успех детей в выполнении теста на понимание эмоций. Это согласуется с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, что эмоциональное развитие также должно опосредствоваться знаком (Первичко, 2016), что наиболее явно проявляется в развитии эмоционального словаря ребенка, то есть отражает непосредственное влияние речи на эмоциональное развитие (Выготский, 2021), и с данными, полученными Ф. Понсом и его коллегами, которые обнаружили, что возраст и языковые способности вместе объясняют 72% различий в понимании эмоций (Pons et al., 2004). В дополнение к предыдущим исследованиям наши результаты подчеркивают важность эмоциональной лексики для успешного развития понимания эмоций в дошкольном возрасте, поскольку именно она позволяет зафиксировать в знаке (слове) различные эмоции и эмоциональные состояния.

Однако интересно отметить, что как в корреляционном, так и в регрессионном анализе активный эмоциональный словарь имеет более сильную связь с пониманием эмоций, чем пассивный эмоциональный словарь. Такой результат можно объяснить тем, что именно вербализация эмоционального состояния помогает лучше понять и осознать эмоцию (Щетинина, 1984). В соответствии с этим подходом ребенок сначала начинает понимать отличие своих мыслей и знаний от мыслей и знаний другого человека, и только потом он может словесно выразить свое понимание (Выготский, 2021; Запорожец, 1986; Щетинина, 1984). Наше исследование, показавшее различия в роли активного и пассивного эмоционального словаря, позволяет частично подтвердить мысль о большей значимости правильного употребления детьми эмоционально специфических слов для понимания своих эмоций, а не объема эмоционального словаря.

В то же время вклад общего словарного запаса можно объяснить тем, что успешность выполнения детьми теста на понимание эмоций будет зависеть от общего уровня речевого развития ребенка. Наше предположение согласуется с идеей о том, что развитие теории сознания и понимание эмоций строятся на основе языка как знаковой системы (Выготский, 2021; Запорожец, 1986; Harris et al., 2005).

Наши результаты согласуются с данными, полученными И. Грацциани и В. Орнаги (Ornaghi, Grazzani, 2013), показывающими вклад эмоционального словаря, который измерялся с использованием той же методологии, что и в нашем исследовании («Тест на понимание эмоций»), в способность понимать эмоции.

Однако необходимо выделить несколько ограничений проведенного исследования, которые одновременно могут стать направлениями дальнейшего изучения взаимосвязи речевой и эмоциональной сфер дошкольников. Во-первых, необходимо расширить выборку исследования, которая не должна ограничиваться московскими дошкольниками. Во-вторых, для психологии развития является важным изучение возрастной динамики развития речевой и эмоциональной сфер дошкольников. Для этого необходимо не только включение детей из других возрастных групп, но и проведение лонгитюдного исследования, которое позволило бы проследить развитие объема словарного запаса и понимания эмоций на протяжении всего дошкольного периода. В-третьих, необходимо изучать влияние культурных (родной язык, национальные особенности выражения эмоций), социально-демографических факторов (в частности, уровня образования и материального положения родителей, состава семьи дошкольников), которые не учитывались в данном исследовании, но которые привлекают в последние годы все большее внимание (Кючуков, 2022; Jabeen, Maqsood, 2023). В проведенном исследовании не учитывалось влияние интеллекта, которое отмечается в различных исследованиях.

Выводы

Целью данного исследования стало эмпирическое изучение роли знакового опосредствования в развитии понимания эмоций через взаимосвязи между объемом словарного запаса и пониманием эмоций в дошкольном возрасте. В результате анализа мы обнаружили взаимосвязь между общим словарным запасом и эмоциональным словарем, а также пониманием эмоций в дошкольном возрасте. При этом в зависимости от возрастной группы эта взаимосвязь имела свои особенности: для обеих групп (и детей 5–6 лет, и детей 6–7 лет) была обнаружена значимая взаимосвязь между общим словарным запасом и пониманием эмоций, а также между активным эмоциональным словарем и пониманием эмоций, а в группе детей 5–6 лет (старшая группа ДОУ) еще и значимая взаимосвязь между пассивным эмоциональным словарем и пониманием эмоций.

Наше исследование показало, что знаковое опосредствование через развитие словаря оказывает влияние на понимание эмоций в дошкольном возрасте. При этом с возрастом происходит увеличение объема общего и эмоционального словарного запаса детей, а также способности к пониманию эмоций.

Между речевым и эмоциональным развитием существует множество разнонаправленных связей, а потому, как показал еще Л.С. Выготский (Выготский, 1997), в развитии и обучении детей необходимо уделять внимание и тому, и другому аспекту.

Полученные результаты могут послужить основой разработки развивающих программ по улучшению развития речевой и эмоциональной сфер в дошкольном возрасте.

Практическое применение

Результаты исследования могут быть использованы в просветительской работе с родителями, которым знания о взаимосвязи между речевым и эмоциональным развитием помогут лучше понимать особенности развития их детей, а также будут полезны воспитателям и детским психологам, в виде воспитательной и образовательной программы для гармоничного развития детей дошкольного возраста.

Список литературы

Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Якупова, В.А. (2018). Связь теории сознания и регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Психология. Педагогика. Серия* 16, *3*(8), 293–311. https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.306

Безруких, М.М., Верба, А.С., Филиппова, Т.А., Иванов, В.В. (2021). Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте. *Российский психологический журнал, 4*(18), 5–17. https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.1

Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Бухаленкова, Д.А., Тарасова, К.С. (2021). Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. *Психология. Журнал Высшей Школы экономики, 1*(18), 56–70. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70

Веракса, Н.Е., Дьяченко, О.М. (1996). Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии,* (3), 14–27.

Веракса, Н.Е., Комарова, Т.С., Васильева, М.А. (ред.). (2016). От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования. Москва: Изд-во «МОЗАИКА-СИНТЕЗ».

Выготский, Л.С. (1960). Развитие высших психических функций. Москва: Изд-во «АПН».

Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 5. Основные проблемы дефектологии. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 4. Детская психология. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1997). Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург: Изд-во «Союз».

Выготский, Л.С. (2021). Мышление и речь. Москва: Изд-во «АСТ».

Гордеева, О.В. (1995). Развитие языка эмоций у детей. *Вопросы психологии,* (2), 137–149.

Запорожец, А.В. (1986). К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка. Избр. психол. тр.: в 6 тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка. Москва: Изд-во «Педагогика».

Картушина, Н.А., Ощепкова, Е.С., Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А. (2022). Опыт использования методики Пибоди в оценке пассивного словарного запаса дошкольников. *Клиническая и специальная психология, 4*(11), 205–232. https://doi.org/10.17759/cpse.2022110409

Корнилова, Т.В. (2022). Единство интеллекта и аффекта в множественной регуляции эмпатии. *Национальный психологический журнал, 17*(1), 94–103. https://doi.org/10.11621/npj.2022.0108

Кючуков, Х.С. (2022). Понимание детьми-билингвами психического состояния другого человека в контексте теории сознания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 45*(4), 60–91. https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.03

Леонтьев, А.Н. (1971). Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Лисина, М.И. (2009). Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Первичко, Е.И. (2016). Культурно-деятельностный подход к проблеме регуляции эмоций: теоретическое обоснование и эмпирическая верификация концептуальной модели. *Национальный психологический журнал, 11*(2), 3-17. https://doi.org/10.11621/npj.2016.0201

Рубинштейн, С.Л. (1946). Основы общей психологии. Москва: Изд-во «Учпедгиз».

Сергиенко, Е.А., Лебедева, Е.И., Прусакова, О.А. (2009). Модель психического в онтогенезе человека. Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН.

Фомина, Т.Г., Бондаренко, И.Н., Моросанова, В.И. (2023). Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность и академическая успешность подростков: дифференциально-психологический аспект. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 20*(3), 560–577. http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-560-577

Щетинина, А.М. (1984). Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. *Вопросы психологии,* (3), 60–66.

Эльконин, Д.Б. (2006). Детская психология. Москва: Изд-во «Академия».

Beck, L., Kumschick, I.R., Eid, M., Klann-Delius, G. (2012). Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood. *Emotion*, *12*(3), 503–514.

Bohnert, A.M., Crnic, K.A., Lim, K.G. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *31*(1), 79–91.

Bosacki, S.L., Moore, C. (2004). Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language. *Sex Roles*, *50*(9/10), 659–675.

Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., Gentaz, E. (2021). Emotion Knowledge, Social Behaviour and Locomotor Activity Predict the Mathematic Performance in 706 Preschool Children. *Scientific Reports*, *11*(1), 1–13. https://doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7

Cole, P.M., Armstrong, L.M., Pemberton, C.K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In: S.D. Calkins, M.A. Bell, (eds.), Child development at the intersection of emotion and cognition (pp. 59–77). Washington: American Psychological Association Publ.

Cutting, A.L., Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, *70*(4), 853–865.

De Rosnay, M., Hughes, C. (2006). Conversation and Theory of Mind: Do Children Talk Their Way to Socio-cognitive Understanding? *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 7–37. https://doi.org/10.1348/026151005X82901

Denham, S.A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, *57*(1), 194–201.

Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, *61*(4), 1145–1152.

Denham, S.A., Zoller, D., Couchoud, E.A. (1994). Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. *Developmental Psychology*, *30*(6), 928–936.

Downs, A., Strand, P., Cerna, S. (2007). Emotion Understanding in English- and Spanish-speaking Preschoolers Enrolled in Head Start. *Social Development*, *16*(3), 410–439.

Dunn, L.M., Dunn, D.M. (2007). PPVT-4: Peabody picture vocabulary test. Minneapolis: Pearson Assessments Publ.

Harris, P.L., de Rosnay, M., Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(2), 69–73.

Holodynski, M., Hermann, S., Kromm, H. (2013). Developmental Basis of Emotion Regulation. *Psychologische Rundschau*, *64*(4), 196–207.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, *12*(1), 18–23.

Jabeen, T., Maqsood, A. (2023). Cross-Language Validation and the Factor Structure of the Social-Emotional Competence Questionnaire for Pakistani Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16*(3), 189–205. https://doi.org/10.11621/pir.2023.0313

Joukova, E.S., Bogoyavlenskaya, D.B., Artemenkov, S.L. (2023). The Main Characteristics of the Intellectual and Personal Development of Today's Primary Schoolchildren. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, *1–2*(4), 48–67. https://doi.org/10.11621/nicep.2023.0403

Liew, J., Zhou, Q. (2022). Parenting, emotional self-regulation, and psychosocial adjustment across early childhood and adolescence in Chinese and Chinese-immigrant sociocultural contexts. In: D. Dukes, A. C. Samson, E.A. Walle, (eds.). The Oxford handbook of Emotional Development. (pp. 420–436). Oxford: Oxford Univ. Press.

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, *15*(4), 170–187. https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource of Academic Achievement and Psychological Well-Being of Young Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16*(3), 168–188. https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312

Ornaghi, V., Grazzani, I. (2013). The Relationship Between Emotional-state Language and Emotion Understanding: A Study with School-age Children. *Cognition and Emotion*, (27), 356–366.

Pons, F., de Rosnay, M., Andersen, B.G., Cuisinier, F. (2010). Emotional competence: Development and intervention. In: F. Pons, M. de Rosnay, P. Doudin, (eds.), Emotions in research and practice, Aalborg (pp. 205—239). Denmark: Aalborg Univ. Press Publ.

Pons, F., Harris, P. (2000). Test of Emotion Comprehension—TEC. Oxford: Oxford Univ. Press.

Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension Between 3 And 11 Years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(2), 127–152.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2003). Individual Differences in Children's Emotion Understanding: Effects of Age and Language. *Scandinavian Journal of Psychology*, *44*(4), 347–353.

Roepstorff, I.T., Mayor, J., Havighurst, S., Kartushina, N. (2022). Parents are Poor Informers of Their Young Children's Emotion Word Comprehension https://doi.org/10.31234/osf.io/zq6v8

Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., Garnham, A. (2003). How Language Relates to Belief, Desire, and Emotion Understanding. *Cognitive Development*, *18*(2), 139–158.

Sarmento-Henrique, R., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B., Recio, P., Giménez-Dasí, M. (2020). The Longitudinal Interplay of Emotion Understanding, Theory of Mind, and Language in The Preschool Years. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(3), 236–245. https://doi.org/10.1177/0165025419866907

Shablack, H., Lindquist, K.A. (2019). The role of language in emotional development. In: V. LoBue, K. Perez-Edgar, K.A. Buss, (Eds.), Handbook of emotional development (pp. 451–478). Cham: Springer Publ.

Solovieva, Yu., Baltazar Ramos, A.M., Quintanar Rojas, L. (2021). Experience in Pre-school Education in Mexico: Following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, *1*(1), 77–95. https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0104

Stahl, S.A. (1999). Why Innovations Come and Go (and Mostly Go): The Case of Whole Language. *Educational Researcher*, *28*(8), 13–22.

Strayer, J. (1980). A Naturalistic Study of Empathic Behaviors and Their Relation to Affective States and Perspective-taking Skills in Preschool Children. *Child Development*, *51*(3), 815–822.

Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., Saalbach, H. (2020). Emotion-specific Vocabulary and Its Contribution to Emotion Understanding in 4- to 9-year-old Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, (193), 104790.

Torres, M.M., Domitrovich, C.E., Bierman, K.L. (2015). Preschool Interpersonal Relationships Predict Kindergarten Achievement: Mediated by Gains in Emotion Knowledge. *Journal of applied developmental psychology*, (39), 44–52. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008

Trentacosta, C.J., Izard, C.E. (2007). Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of Their Academic Competence in First Grade. *Emotion*, *7*(1), 77–88.

Voltmer, K., von Salisch, M. (2022). The Adaptive Test of Emotion Knowledge for 3- to 9-year-olds: Psychometric Properties and Validity. *Frontiers in Psychiatry*, (13), 901304. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.901304

References

Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., Yakupova, V.A. (2018). The Relationship between the Theory of Mind and Executive Functions in Senior Preschool Children. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Psikhologiya i Pedagogika = Bulletin of St. Petersburg University. Psychology and Pedagogy*, *8*(3), 293–311. (In Russ.)

Beck, L., Kumschick, I.R., Eid, M., Klann-Delius, G. (2012). Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood. *Emotion*, *12*(3), 503–514.

Bezrukikh, M.M., Verba, A.S., Filippova, T.A., Ivanov, V.V. (2021). Developing Speech and Socio-communicative Skills in Older Preschool Children. *Rossiiskii Psikhologicheskii Zhurnal = Russian Psychological Journal*, *18*(4), 5–17. (In Russ.). https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.1

Bohnert, A.M., Crnic, K.A., Lim, K.G. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *31*(1), 79–91.

Bosacki, S.L., Moore, C. (2004). Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language. *Sex Roles*, *50*(9/10), 659–675.

Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., Gentaz, E. (2021). Emotion Knowledge, Social Behaviour and Locomotor Activity Predict the Mathematic Performance in 706 Preschool Children. *Scientific Reports*, *11*(1), 1–13. https://doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7

Cole, P.M., Armstrong, L.M., Pemberton, C.K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In: S.D. Calkins, M.A. Bell (eds.), Child development at the intersection of emotion and cognition (pp. 59–77). Washington: American Psychological Association Publ.

Cutting, A.L., Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, *70*(4), 853–865.

De Rosnay, M., Hughes, C. (2006). Conversation and Theory of Mind: Do Children Talk Their Way to Socio-cognitive Understanding? *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 7–37. https://doi.org/10.1348/026151005X82901

Denham, S.A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, *57*(1), 194–201.

Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, *61*(4), 1145–1152.

Denham, S.A., Zoller, D., Couchoud, E.A. (1994). Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. *Developmental Psychology*, *30*(6), 928–936.

Downs, A., Strand, P., Cerna, S. (2007). Emotion Understanding in English- and Spanish-speaking Preschoolers Enrolled in Head Start. *Social Development*, *16*(3), 410–439.

Dunn, L.M., Dunn, D.M. (2007). PPVT-4: Peabody picture vocabulary test. Minneapolis: Pearson Assessments Publ.

Elkonin, D.B. (2006). Child's psychology. Moscow: Academia Publ. (In Russ.)

Fomina, T.G., Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I. (2023). Conscious Self-Regulation, Schoolengagement and Academic Performance in Adolescents: Differential Psychological Aspect. *Vestnik Rossiiskogo Universiteta Druzhby Narodov. Seriya: Psikhologiya i Pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, *20*(3), 560–577. (In Russ.). http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-560-577

Gordeeva, O.V. (1995). Development of the language of emotions in children. *Voprosy psihologii,* (2), 137–149. (In Russ.)

Harris, P.L., de Rosnay, M., Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(2), 69–73.

Holodynski, M., Hermann, S., Kromm, H. (2013). Developmental Basis of Emotion Regulation. *Psychologische Rundschau*, *64*(4), 196–207.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, *12*(1), 18–23.

Jabeen, T., Maqsood, A. (2023). Cross-Language Validation and the Factor Structure of the Social-Emotional Competence Questionnaire for Pakistani Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16*(3), 189–205. https://doi.org/10.11621/pir.2023.0313

Joukova, E.S., Bogoyavlenskaya, D.B., Artemenkov, S.L. (2023). The Main Characteristics of the Intellectual and Personal Development of Today's Primary Schoolchildren. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, *1–2*(4), 48–67. https://doi.org/10.11621/nicep.2023.0403

Kartushina, N.A., Oshchepkova, E.S., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A. (2022). The Use of Peabody Tool in the Assessment of Passive Vocabulary in. *Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiia = Clinical Psychology and Special Education, 11*(4), 205–232. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/cpse.2022110409

Kornilova, T.V. (2022). The Unity of Intellect and Affect in Multidimensional Regulation of Empathy. *National Psychological Journal*, *17*(1), 94–103. (In Russ.). https://doi.org/.11621/npj.2022.0108

Kyuchukov, H.S. (2022). Bilingual Children's Understanding of the Mental State of the Other Person in the Context of the Theory of Mind. *Moscow University Psychology Bulletin, 45*(4), 60–91. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.03

Leontiev, A.N. (1971). Needs, motives, and emotions. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Liew, J., Zhou, Q. (2022). Parenting, emotional self-regulation, and psychosocial adjustment across early childhood and adolescence in Chinese and Chinese-immigrant sociocultural contexts. In: D. Dukes, A. C. Samson, E.A. Walle, (eds.). The Oxford handbook of Emotional Development. (pp. 420–436). Oxford: Oxford Univ. Press.

Lissina, M.I. (2009). Formation of a child's personality in communication. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, *15*(4), 170–187. https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource of Academic Achievement and Psychological Well-Being of Young Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16*(3), 168–188. https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312

Ornaghi, V., Grazzani, I. (2013). The Relationship Between Emotional-state Language and Emotion Understanding: A Study with School-age Children. *Cognition and Emotion*, (27), 356–366.

Pervichko, E.I. (2016). Cultural active approach to the issue of emotion regulation: theoretical explanation and empirical verification of a conceptual model. *National Psychological Journal*, *11*(2), 3–17. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2016.0201

Pons, F., de Rosnay, M., Andersen, B.G., Cuisinier, F. (2010). Emotional competence: Development and intervention. In: F. Pons, M. de Rosnay, P. Doudin, (eds.), Emotions in research and practice, Aalborg (pp. 205—239). Denmark: Aalborg Univ. Press Publ.

Pons, F., Harris, P. (2000). Test of Emotion Comprehension—TEC. Oxford: Oxford Univ. Press.

Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension Between 3 And 11 Years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(2), 127–152.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2003). Individual Differences in Children's Emotion Understanding: Effects of Age and Language. *Scandinavian Journal of Psychology*, *44*(4), 347–353.

Roepstorff, I.T., Mayor, J., Havighurst, S., Kartushina, N. (2022). Parents are Poor Informers of Their Young Children's Emotion Word Comprehension https://doi.org/10.31234/osf.io/zq6v8

Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., Garnham, A. (2003). How Language Relates to Belief, Desire, and Emotion Understanding. *Cognitive Development*, *18*(2), 139–158.

Sarmento-Henrique, R., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B., Recio, P., Giménez-Dasí, M. (2020). The Longitudinal Interplay of Emotion Understanding, Theory of Mind, and Language in The Preschool Years. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(3), 236–245. https://doi.org/10.1177/0165025419866907

Sergeyenko, E.A., Lebedeva, E.I., Prusakova, O.A. (2009). Model of mental development in human ontogenesis. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.)

Shablack, H., Lindquist, K.A. (2019). The role of language in emotional development. In: V. LoBue, K. Perez-Edgar, K.A. Buss, (eds.), Handbook of emotional development (pp. 451–478). Cham: Springer Publ.

Shchetinina, A.M. (1984). Perception and understanding of emotional states by preschool children. *Voprosy psihologii,* (3), 60–66. (In Russ.)

Solovieva, Yu., Baltazar Ramos, A.M., Quintanar Rojas, L. (2021). Experience in Pre-school Education in Mexico: Following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, *1*(1), 77–95. https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0104

Stahl, S.A. (1999). Why Innovations Come and Go (and Mostly Go): The Case of Whole Language. *Educational Researcher*, *28*(8), 13–22.

Strayer, J. (1980). A Naturalistic Study of Empathic Behaviors and Their Relation to Affective States and Perspective-taking Skills in Preschool Children. *Child Development*, *51*(3), 815–822.

Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., Saalbach, H. (2020). Emotion-specific Vocabulary and Its Contribution to Emotion Understanding in 4- to 9-year-old Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, (193), 104790.

Torres, M.M., Domitrovich, C.E., Bierman, K.L. (2015). Preschool Interpersonal Relationships Predict Kindergarten Achievement: Mediated by Gains in Emotion Knowledge. *Journal of applied developmental psychology*, (39), 44–52. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008

Trentacosta, C.J., Izard, C.E. (2007). Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of Their Academic Competence in First Grade. *Emotion*, *7*(1), 77–88.

Veraksa, N.E. Komarova, T.S., Vasiljeva, M.A. (eds.). (2016). From birth to school. Basic educational program of preschool education. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ Publ. (In Russ.)

Veraksa, N.E., Djachenko, O.M. (1996). Ways to Regulate Behavior in Preschool Children. *Voprosy Psikhologii*, (3), 14–27. (In Russ.)

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Bukhalenkova, D.A., Tarasova, K.S. (2021). The Russian Version of the Test of Emotion Comprehension: Adaptation and Validation for Use in Preschool Children. *Psikhologiya. Zhurnal VShE = Psychology. Journal of HSE*, *18*(1), 56–70. (In Russ.)

Voltmer, K., von Salisch, M. (2022). The Adaptive Test of Emotion Knowledge for 3- to 9-year-olds: Psychometric Properties and Validity. *Frontiers in Psychiatry*, (13), 901304. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.901304

Vygotsky, L.S. (1960). Development of higher mental functions. Moscow: APN Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1983). Foundations of defectology. Collected works: 5th ed. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). Child psychology. Collected works: 4th ed. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1997). Questions of child psychology. St. Petersburg: Soyuz Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2021). Thought and language. Moscow: AST Publ. (In Russ.)

Zaporozhets, A.V. (1986). Development of emotional regulation of actions in a child. Selected psychological works. In: V.V. Davydova, V.P. Zinchenko, (eds.), (pp. 258–259). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Дарья Алексеевна Бухаленкова, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, d.bukhalenkova@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0002-4523-1051

Александр Николаевич Веракса, академик РАО, доктор психологических наук, заместитель директора по научно-организационному развитию Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, veraksa@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7187-6080

Ульяна Дмитриевна Гусева, научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, u.d.guseva@mail.ru, https://orcid.org/0009-0006-4156-7048

Екатерина Сергеевна Ощепкова, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, maposte06@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-6199-4649

ABOUT THE AUTHORS

Daria A. Bukhalenkova, Cand. Sci. (Psychology), Junior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Associate Professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, d.bukhalenkova@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0002-4523-1051

Alexander N. Veraksa, Full member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Deputy Director for Scientific and Organizational Development, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Head of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, veraksa@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7187-6080

Ulyana D. Guseva, Researcher, Laboratory of Consultative Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, u.d.guseva@mail.ru, https://orcid.org/0009-0006-4156-7048

Ekaterina S. Oshchepkova, Cand. Sci. (Philology), Leading Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, maposte06@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-6199-4649

Поступила: 12.02.2024; получена после доработки: 04.03.2024; принята в печать: 11.05.2024.

Received: 12.02.2024; revised: 04.03.2024; accepted: 11.05.2024.