

ОБ «ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ» ПРЕДИКТОРАХ АЛЕКСИТИМИИ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖАННЫМ И НОРМОТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ

Е. Л. Инденбаум, В. Е. Кузнецова

Аннотация

Введение. В статье уточнен генезис специфики отклонений личности у школьников с задержанным развитием. Цель исследования — доказать гипотезы о связи недостаточности словаря эмоций с последующей алекситимией, изучить возможности второклассников вербализовать лексику эмоций при выполнении специальной методики, предусматривающей трансформацию названия эмоций в глаголы и наречия. Оценивается влияние факторов, затрудняющих этот процесс. Приводится краткий обзор публикаций, обосновывающих как понятийный аппарат, так и актуальность проведенного исследования.

Материалы и методы. В качестве объекта исследования выделяется русскоязычная лексика, обозначающая эмоции, чувства, переживания. Перечисляются методы и методики исследования, в частности Торонтская шкала алекситимии, тест Векслера (WISC), экспериментальные методики, характеризующие способность оперировать лексикой эмоций и определять ее в специально сконструированном событийном тексте. Выделяются факторы, потенциально затрудняющие овладение лексикой эмоций (слабая успеваемость, верифицированная задержка развития, двуязычие). Программа исследования предполагала доказательство связи недостатков овладения лексикой эмоций с алекситимией и выделения предикторов указанных трудностей в младшем школьном возрасте. К ним относились как незнание названий основных эмоций, так и неумение трансформировать названия в другие части речи, что затрудняет их включение в высказывание. Характеризуются выборки испытуемых (70 второклассников с разными вариантами развития и 16 подростков с задержанным развитием), раскрываются качественные уровни овладения лексикой эмоций.

Результаты исследования. Выявлена недостаточная сформированность словаря эмоций во всех группах второклассников, особенно выраженная при наличии перечисленных факторов. Подтверждена последующая связь ограниченности понимания обсуждаемой лексики с алекситимией.

Заключение. Констатируется правомерность рассмотрения недостатка словаря эмоций и чувств как «инструментального» предиктора алекситимии и выделяются пути уточнения механизма ее развития у подростков. Научная ценность заключается в доказательстве предполагаемой взаимосвязи, практическая — в уточнении содержания психокоррекционной работы, направленной на профилактику алекситимии.

Ключевые слова: задержка психического развития, недоразвитие речи, сопровождение, лексика эмоций, двуязычие, алекситимия, младшие школьники, подростки, психосоциальная адаптация

INSTRUMENTAL PREDICTORS OF ALEXITHYMIA IN SCHOOLCHILDREN WITH DELAYED AND NORMAL DEVELOPMENT

Е. Л. Indenbaum, V. E. Kuznetsova

Abstract

Introduction. This study addresses the critical need to elucidate the genesis of personality disorders in schoolchildren with developmental delays, focusing on the hypothesis that limited emotional

vocabulary constitutes a key predictor of subsequent alexithymia. Current literature substantiates both the conceptual framework and urgency of investigating this relationship.

Materials and Methods. The study examines Russian-language emotional vocabulary (words denoting emotions, feelings, and experiences) across two cohorts: 70 second-graders (with varying developmental trajectories) and 16 adolescents with verified developmental delays. Assessment tools included the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20), Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), and experimental measures evaluating emotional vocabulary operation in contextualized tasks. Three moderating factors were analyzed: academic underperformance, developmental delay, and bilingualism.

Results. Findings revealed significant deficits in emotional vocabulary acquisition across all second-grade groups, particularly among children with the identified risk factors. A robust association emerged between constrained emotional lexicon and elevated alexithymia scores, confirming the predictive relationship.

Conclusions. The study validates deficient emotional vocabulary as an instrumental predictor of alexithymia while proposing mechanisms for its development in adolescents. These findings carry dual significance: (1) theoretical advancement in understanding the impact of expressive language development, and (2) practical applications for intervention programs targeting alexithymia prevention.

Keywords: learning difficulties, expressive language disorder, psychological intervention, emotional lexicon, bilingualism, alexithymia, primary school children, adolescents, psychosocial adaptation

Введение

Способность словесно обозначать свои эмоции и чувства чрезвычайно важна как для повышения степени психологического благополучия и успешности социальных контактов, так и для профилактики многочисленных психосоматических и психических расстройств. Дефицит обозначенной способности — алекситимия — рассматривается в литературе чаще с медицинской, но иногда и с психологической или педагогической точек зрения (Брель 2012; Грибков 2014; Искусных 2018; Трунов 2013; Rieffe 2006; Taylor 2000). Отмечается негативное влияние алекситимии на состояние психического здоровья. Сведения об алекситимии подростков с разными вариантами задержанного развития нам не встретились.

Вместе с тем в исследованиях получено множество данных о специфичности эмоциональной сферы, проявляющейся с дошкольного возраста многочисленными признаками эмоционального неблагополучия, а также затруднениями в дифференциации и словесном обозначении эмоций (Артемьева 2016; Беткер 2011; Деревянкина 2005; Инденбаум 2024а; Леханова, Кизимова 2008; Ушакова 2021; Beck et. al. 2012).

В нормотипичном онтогенезе словарь эмоций рассматривается как важный пока-

затель личностного развития (Бреслав 2007; Ковалева Лопатина 2019). Овладение им составляет одну из подструктур эмоционального интеллекта, часто рассматриваемого в более широком контексте социального интеллекта (Емельянова, Кулагина 2020; Зарин и др. 2020; Люсин 2004; Семенов 2016; Сергиенко, Ветрова 2010; Mayer et. al. 2000; Pons et. al. 2004). При задержке психического развития (ЗПР) преимущественно доступно распознавание основных эмоций, типична недостаточная дифференциация оттенков эмоциональных проявлений и состояний, определенный дефицит способности к сочувствию и соучастию, аналогично представлены недостатки эмоциональной лексики при общем недоразвитии речи (ОНР) (Маркова, Дмитриева 2020).

К дизонтогенезу по типу задержанного развития (легкий или умеренный дефицит познавательных и часто социальных способностей, многочисленные дисфункции нейрорпсихологического генеза) можно относить и детей с ОНР, возникшим на основе микроорганических повреждений ЦНС (без грубых патологий артикуляционного аппарата). Характеристики их когнитивных возможностей часто неотличимы от таковых при ЗПР (Волковская 2003; Инденбаум и др. 2024; Фотекова 2003), а становление лич-

ности протекает и замедленно, и искаженно. Проявления задержки развития типичны и для детей с психическо, депривацией, в т. ч. социокультурной. При этом отставание в психоречевом развитии и трудности обучения не всегда ведут за собой обращение в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) и за специализированной помощью, хотя актуальные и потенциальные проблемы социализации при дизонтогенезе по типу задержанного развития разнообразны, многоплановы и их следует не только преодолевать, но и профилактировать. Еще одну специфическую ситуацию создает двуязычие, при котором недостаточное знание эмотивной лексики может быть закономерным и затрудняющим процессы аккультурации. Информации по этому вопросу нам не встретилось.

Недостатки общего и социально-эмоционального интеллекта связаны с языковой способностью и, соответственно, с качеством связного высказывания (Веракса и др. 2019; Лалаева 2008; Ожерельева, Денисова 2023; Farina et. al. 2007), а также с социальной компетентностью (Королева 2013; Щербань 2018). Умение оперировать лексикой эмоций можно полагать одним из значимых языковых инструментов, позволяющим формировать базис для выражения своих чувств (Ощепкова и др. 2021). Однако экспериментально оно изучено недостаточно. Имеются многочисленные сведения о распознавании эмоций старшими дошкольниками (Аскерли 2019; Кузьмищева 2002; Прусакова 2005; Щетинина 1984). По-видимому, предполагается, что в младшем школьном возрасте у детей без отклонений в развитии эта возможность сформирована, а при задержанном развитии можно ожидать разнообразные особенности, сопряженные со специфичностью эмоционального развития. Эти предположения проверялись в представленном исследовании.

Актуальность исследования определяется и тем, что современный этап развития помощи детям с дизонтогенезом психики по типу задержанного развития предполагает

глубокое понимание психологических механизмов имеющихся проблем, не ограничивающихся недостаточной академической успешностью и несформированностью саморегуляции. Принятая образовательная дифференциация обучающихся с ЗПР (Бабкина, Коробейников 2019) создает первичную основу для помощи, но этого недостаточно, поскольку поливариантность задержек предполагает дальнейший типологический подход к сопровождению и его индивидуализацию. К сожалению, рекомендации по психокоррекции нередко представляют собой в большей мере перечень актуальных задач. Проявляются тенденции к «интуитивно-эмпирическому» подбору психокоррекционных мероприятий и недостаточное внимание к психологическим предпосылкам, определяющим успешность любой психокоррекционной работы. Трудности оперирования эмотивной лексикой рассматриваются в статье как предпосылка будущей алекситимии.

Материалы и методы

В работе использованы методы: частично психодиагностический (Торонтская шкала, вербальный блок теста Векслера), экспериментально-психологический (методика оценки номинативного, предикативного и атрибутивного компонента лексики эмоций, максимальный балл мог составить 30) (Инденбаум 2024а), не опубликованная ранее методика для оценки способности выделять эмоциональную лексику в событийном тексте, метод экспертной оценки для характеристики некоторых компонентов психосоциальной адаптированности (Инденбаум 2024б), анализ педагогической документации (успеваемость по основным предметам).

Для основного исследования были выбраны второклассники, поскольку процесс адаптации к школе завершен, следовательно, ситуация диагностики будет привычной и не препятствующей демонстрации имеющихся возможностей. В МБОУ г. Иркутска СОШ № 12 в 2024/25 учебном году было обследовано 107 второклассников. Из них было выбрано 32 ребенка (29,91%), имеющих

тройки по основным предметам. Эти дети составили целевую группу (ЦГ 1). Девять детей были двуязычными (ЦГ 2). Итак, 7,48% выборки с большой вероятностью обнаружило дизонтогенез психики по типу недостаточного развития, еще 12,14% как минимум имеет трудности в освоении образовательных программ, развитии и адаптации, однако не исключаются и более серьезные отклонения. Контрольные группы комплектовались по возможности методом парных случаев. В ГОКУ СКШ № 11 г. Иркутска, реализующей программы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, в 2023/24 и 2024/25 учебных годах (по мере перехода на второй год обучения) обследовано 16 второклассников (ЦГ 3). Авторы статьи работают педагогами-психологами в указанных школах. Возраст всех обследованных детей обнаруживал разброс от 8 до 9,5 лет, в среднем $8,69 \pm 0,27$ года. Данные о контингенте представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Сведения о распределении испытуемых
второклассников по группам**

Table 1

**Group distribution of second-grader study
participants**

	ЦГ 1	ЦГ 2	ЦГ 3	КГ 1	КГ 2	Всего
Мальчи- ки	15	4	10	13	2	44
Девочки	6	5	6	7	2	26

Примечание: ЦГ 1 — дети с трудностями обучения, ЦГ 2 — двуязычные дети с трудностями обучения, ЦГ 3 — дети с установленным статусом ОВЗ в отдельной образовательной организации, КГ 1 и КГ 2 — хорошо успевающие моноязычные и двуязычные дети.

Для подтверждения гипотезы о связи понимания эмоций с алекситимией было обследовано 16 подростков с подтвержденным статусом ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ), а именно ЗПР, инклюзивно обучающихся в 7–9-х классах МБОУ г. Иркутска

СОШ № 9. Возраст от 13,5 до 16 лет; 13 мальчиков и 3 девочки.

Выделялись качественные уровни овладения вербализацией эмоций. Ребенок, находящийся на низком уровне, мог применять названия известных ему эмоций многократно (например, злость вместо предполагаемых стыда (смущения), огорчения, обиды, либо называл свои реакции и действия, а не чувства («ну и пусть», «так не бывает», «убегу», «засмеюсь», «перемотаю мультик»), недостаточно использовал помощь, делая неверный выбор из перечня наименований эмоций. Иногда ответ был чрезмерно общим: «хорошая эмоция»; иногда появлялись недостаточно адекватные неологизмы: «милость» — при виде собаки в очках, «добрость» — при просмотре нового мультфильма и т. п. Количественная оценка колебалась от отрицательных значений до 8 баллов включительно. Предположительно в основе перечисленных феноменов лежит ограниченный словарный запас, трудности вербализации.

Уровень оценивался как недостаточный при стабильной потребности в помощи, заменах предполагаемой эмотивной лексики относительно адекватными неологизмами («мне плачешно будет», «стыдно») или описанием ощущения («вкусно будет»), эпизодических разнообразных ошибках (неточное наименование эмоции, индивидуальный ответ, в т. ч. недостаточно ожидаемый ответ на вопрос «Что ты почувствуешь, если потеряешь нужную вещь?» — «Обрадуюсь, потому что она мне не нужна» и т. п.). Именно на этом уровне ребенок часто отказывался от самостоятельных ответов, выбирая адекватное наименование при предъявлении слов для выбора. Количественная оценка составляла от 9 до 13 баллов. Предположительно такой уровень способности оперировать лексикой эмоций может служить предвестником алекситимии.

Условно-достаточным считался уровень, при котором количественная оценка достигала 14 баллов и выше. Дети на этом уровне использовали лексически адекватные замены, например «одинокость» при не-

желании сверстников играть с ним, «растерянность» при потере вещи. Поскольку случаев, когда ребенок не требовал помощи, не было, достаточный уровень не выделялся.

Текст для подростков, оценивающий их возможность идентифицировать эмоциональную лексику, приводится ниже.

Виктор, мальчик 15 лет, сидел на краю своей кровати, уставившись в стену. Он чувствовал себя одиноким и несчастным. Отчим очередной раз вернулся домой пьяным, а мать, погрузившись в работу, казалась совсем равнодушной к происходящему. В доме царила атмосфера безысходности. В душе Вити разгоралась острая злость, смешанная с бесконечным чувством отвращения, словно острые осколки стекла терзали его душу. Он не мог позволить себе ни радости, ни мечты — только тоска неосуществленного желания: кроссовки, которые не стыдно было бы надеть. Ему было очень обидно замечать на себе презрительные взгляды девочек и самодовольные ухмылки одноклассников, которые считали, что общаться с ним ниже их достоинства.

Однажды Витя оказался в кабинете школьного психолога. Желания туда идти не было, настояла учительница. Витя вошел в кабинет с сомнением, сердце колотилось от тревоги. Но, к его удивлению, психолог, Светлана Анатольевна, встретила его дружелюбно. Она слушала с искренней заинтересованностью, и вскоре Витя почувствовал облегчение. Подросток рассказал о том, как трудно жить в постоянной депрессии. Светлана Анатольевна предложила ему записаться в спортивную секцию бокса. Витя почувствовал интерес, ведь ему всегда нравилась физическая культура и все, что с ней связано, но ему никто не предлагал записаться в секцию, и он даже не думал, что такое возможно.

Когда он собрался на первую тренировку, неуверенность не покидала его. Он вошел в зал, его охватила тревога, никто

не обращал на него внимания. Увлеченные парни с серьезными лицами занимались на ринге, а он стоял в восхищении от увиденного, но не мог победить робость и растерянность. Но потом вспомнил, как психолог говорила ему: «Ты сильный, смелый и умный, у тебя все получится, поверь в себя!» Он преодолел застенчивость и подошел к тренеру. Тот был доброжелательным и готовым помочь. Именно в этот момент Витя почувствовал уверенность и спокойствие. Он начал заниматься регулярно, ощущал, как увеличивается его сила, выносливость, а главное — как уходит чувство неполноценности, растет оптимизм.

Спустя несколько недель, после победы в соревнованиях, ему заплатили призовые. Это были первые деньги, заработанные своим трудом и упорством. Витю переполняла радость и чувство гордости. Он купил своей маме уютный плед, о котором она мечтала, и, когда она распаковала его, ее глаза засветились от счастья. Она обняла его, и Витя почувствовал, как его сердце наполнилось умилением. Он не только заработал деньги, но и обрел спокойствие, чувствуя, что его усилия не напрасны.

Теперь он смотрел в будущее с решительностью. Жизнь, хотя и полная трудностей, больше не казалась такой серой и унылой. Виктор поверил в себя, он понял, что за свою жизнь отвечает сам.

В тексте 40 лексических единиц, обозначающих эмоции, чувства, психические состояния, которые следовало подчеркнуть. Подсчитывалось абсолютное и относительное количество правильно идентифицированных единиц эмоциональной лексики.

Результаты обрабатывались с помощью программы STATISTICA 12.0 (подсчет средних показателей, анализ рядов распределения, определение достоверности, корреляционный анализ).

Результаты исследования

Результаты обследования выборки второклассников позволили установить, что не-

достатки владения и оперирования именно словарем эмоций, а не способностью их опознания по пиктограммам или фотографиям в этом возрасте чрезвычайно типичны. Они отмечены у большинства детей, в том числе хорошо успевающих.

Подсчет медианных значений в КГ 1 (монотипичные нормотипичные школьники без трудностей в освоении образовательных программ) показал, что в большинстве случаев не вызывает затруднений название радости и страха, наречий «грустно» и «страшно», а также производных глаголов. Дети преимущественно самостоятельно не используют слова «удивление», «стыд», «обида», «интерес». Они затрудняются в словоизменении («обида» в «обижаюсь», «обидно»), в установлении синонимических и антонимических отношений, часто описывают свои действия, а не называют эмоцию. Результаты дали нормальное распределение: у большинства обследованных они находились в диапазоне 10–15 баллов, $Mx = 11,05 \pm 0,76$ (максимальный результат — 22 балла). Обнаружилась тенденция к несколько большей успешности девочек. Иногда бедностью эмоционального словаря сопровождалась даже отличная успеваемость, что позволяет предполагать в перспективе алекситимические проявления, не связанные с когнитивными и языковыми способностями. Соответственно, мы можем констатировать недостаточную сформированность словаря эмоций как проблему, требующую решения.

Распределение показателей в ЦГ 1 отличий не выявило: отмечены идентичные трудности, однако проявляющиеся в большей степени. Качественная специфичность ответов («ничего я не чувствую», «ударю его» и т. п.) отмечалась у детей с эмоционально-поведенческими нарушениями, агрессивным поведением. Результаты корреляционного анализа так же, как и в предыдущей выборке, не выявили значимых связей с полом, возрастом, формальной оценкой учебной успешности. Среднебалльная оценка оказалась незначительно ниже ($10,57 \pm 0,73$, мак-

симальный показатель — 18). Конфигурация кривой распределения была смещена влево, т. е. задания словесно обозначить эмоции вызвали трудности у третьей части этой подгруппы. Их можно было объяснить и недостаточным уровнем речевого развития. Речевую компетентность испытуемых ЦГ 1 педагоги оценивали существенно ниже: в 14,29% случаев отмечалось некомпенсированное речевое нарушение, делающее речь малопонятной, 28,57% детей затруднялись выразить мысль, 42,84% выражали мысли недостаточно связно, высказывание не всегда было грамматически правильным и понятным вне контекста.

Таким образом, умение оперировать лексикой эмоций закономерно зависит от общего уровня психоречевого развития детей, однако в небольшой части случаев даже при наличии трудностей обучения дети демонстрируют условно-достаточный уровень обсуждаемой способности. Дети с подозрением на интеллектуальное нарушение (умственную отсталость) отвечают недостаточно адекватно, в т. ч. стереотипно (например, слово «грусть» и «грустно» ребенок использует 6 раз, хотя предполагался 1). Следует отметить, что психосоциальная адаптированность школьников ЦГ 1 обнаружила высокодостоверные различия с КГ 1: общение со сверстниками, взрослыми, соблюдение учебной дисциплины, мотивация к учебе и речевая компетентность были оценены выше у школьников без трудностей обучения ($p < 0,001$).

Выделенная малочисленная (4 человека) подгруппа нормотипичных двуязычных детей (КГ 2) не обнаружила отличий в овладении лексикой эмоций, однако при наличии трудностей обучения (ЦГ 2) картина менялась на противоположную. Средний результат выполнения методики составил всего $6,44 \pm 1,21$ балла, различия с КГ 1 достоверны ($p < 0,001$). Количество правильно названных существительных в ЦГ 2 в два, а глаголов — в три раза ниже, чем в КГ 1. Типичен агрессивный характер высказываний, в трех конфликтных ситуациях слабо-

успевающая двуязычная девочка отвечает «голову ему откушу».

Поскольку трудности обучения обнаружили 69,23% от общего числа двуязычных, очевидны необходимость и своевременной диагностики в ПМПК, и специальной работы по обучению лексике эмоций. Надо отметить, что и в этой подгруппе хорошая успеваемость может сопровождаться алекситимическими проявлениями. Например, на вопрос «Что ты почувствуешь, если кто-то специально сломает твою любимую игрушку?», следует ответ: «Когда я ложусь спать, мама убирает мои игрушки».

Специфичность психосоциального развития в том, что двуязычные второклассники правильно ведут себя с учителем. Это для слабоуспевающих нетипично, в группе моноязычных (ЦГ 1) не полностью соблюдало социальную норму взаимодействия 42,86%, а в ЦГ 2 всего 11,11% детей. Если причина не только в их культурных традициях, а в том, что они не имеют достаточных лексических средств для продуктивного взаимодействия, последствия могут быть серьезными.

Испытуемые в ЦГ 3 (специальная школа) продемонстрировали несколько лучшие результаты ($13,27 \pm 1,03$), по-видимому, благодаря направленному вниманию к обогащению словарного запаса на уроках «Развитие речи», логопедических и психокоррекционных занятиях. Следует подчеркнуть, что состав детей, несмотря на рекомендацию одного и того же варианта Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы (ФАООП), разнороден. У части обучающихся когнитивные трудности явно преобладают над речевыми, соответственно, более правильно говорить о несформированности всех или только лексико-грамматических средств языка (Грибова, Инденбаум 2020).

Чем более выражены когнитивные недостатки, тем обычно хуже возможности оперирования лексикой эмоций, однако полученные связи и здесь нелинейны. В части случаев недостаточный уровень определя-

ется у детей с нормативным вербальным интеллектуальным показателем (ВИП), что также можно рассматривать как предиктор алекситимии. Приведенные данные позволяют делать вывод о потенциальной формируемости возможности адекватно вербализовать эмоции. Позитивные результаты коррекционной работы демонстрировались исследователями и ранее (Карпинская и др. 2022).

Итак, весь пул диагностических данных свидетельствует о существенных недостатках овладения лексикой эмоций во всех обследованных подгруппах второклассников. Итоговые результаты распределения по качественным уровням овладения лексикой эмоций приведены на рисунке 1.

Рисунок 1 наглядно иллюстрирует описанные выше факты. Различия балльных оценок между уровнями высоко достоверны (низкий уровень $Mx = 5,53 \pm 3,62$; недостаточный $Mx = 11,47 \pm 3,58$; условно-достаточный $Mx = 15,20 \pm 4,22$; $p < 0,001$). Внутри выделенных уровней выявляется большей разброс данных, отсутствие их однонаправленности, типичность замен наименования эмоции на описание поведения (Кузнецова 2024), недифференцированность эмоций: удивление, удовольствие, стыд, обида, огорчение, интерес; зависимость овладения лексикой эмоций от различных факторов. Самой «проблемной», как уже было показано, является подгруппа слабо успевающих двуязычных детей. Последнее чревато негативными последствиями, описанными как эффекты алекситимии. Это подтвердилось пилотным экспериментом, в ходе которого при наличии сходных результатов диагностики (низкая учебная успешность, низкий уровень выделения эмоциональной лексики) двуязычный подросток продемонстрировал самый высокий в выборке показатель алекситимии — 95.

Результаты пилотного эксперимента представлены студенткой В. Ярыгиной. У 37,5% показатели ВИП находились в зоне легкой умственной отсталости и только у двух подростков превышали 95 стандартных баллов.

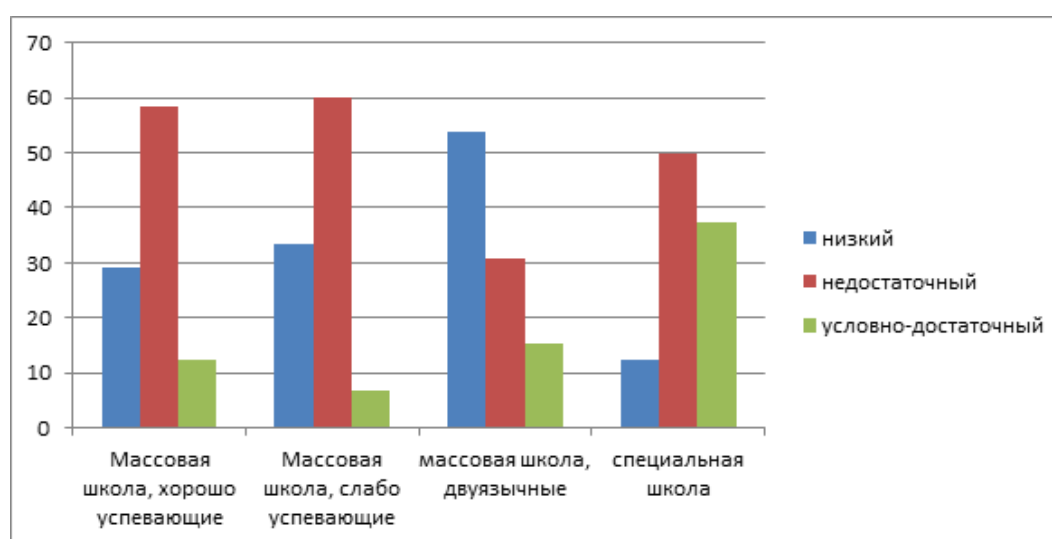


Рис. 1. Распределение обследованных второклассников по качественным уровням сформированности способности к вербализации эмоций

Fig. 1. Proficiency levels in emotional verbalization among second-grade participants

Трудности выделения эмоциональной лексики зафиксированы в 43,75% случаев. В среднем испытуемые опознавали менее трети слов, обозначающих эмоции и чувства. Корреляционный анализ показал отсутствие зависимости результатов по Торонтской шкале от уровня психометрического интеллекта и достоверную обратную связь с успешностью выделения лексики эмоций в тексте ($r = -0,39$ при $p < 0,05$). Последняя же достоверно зависела от ВИП ($r = 0,50$ при $p < 0,05$). Таким образом, подтвердилось предположение о том, что в возникновении алекситимии большую роль играют трудности не только употребления, но и понимания слов, обозначающих эмоции и чувства, которые отсутствуют в индивидуальном словаре школьника с задержкой развития.

Представленные результаты в основном верифицировали рабочие гипотезы и уточнили их. Можно обоснованно говорить о том, что до 9–10 лет детские возможности корректного оречевления эмоций без специальной работы ограничены. Существует также выраженный индивидуальный разброс показателей. Небольшая часть детей (20,00% общей выборки) обнаруживает лучшие возможности вербализации эмоций, что может

объясняться их языковыми способностями или же более высоким эмоциональным интеллектом. Недостаточные возможности оречевления эмоций отмечены у 87,5% обследованных второклассников без трудностей обучения (у 29,17% существенные), у детей с трудностями обучения — в 93,33% случаев, существенные — в 33,33%.

Заключение

Исследование подтверждает, что недостаток словаря эмоций и чувств в детском возрасте может служить «инструментальным» предиктором будущей алекситимии. Его недостатки более типичны при разных вариантах задержанного развития. Нахождение детей в среде, обогащенной коррекционно-развивающими и психокоррекционными занятиями способствует улучшению способности к вербализации лексики эмоций. Дифференциация сопровождения должна строиться с учетом не только когнитивных возможностей детей, но и их способностей к эмоциональной децентрации и рефлексии, а также эмоционального состояния.

В дальнейшем требуется точнее оценить вклад когнитивных компонентов в изучаемую способность. Помимо двуязычия, боль-

шое значение могут иметь характеристики семейного воспитания. Выделение и объективизация значимых факторов еще подлежит осмыслению. Дисперсионный факторный

анализ позволит построить их иерархию, однако очевидно, что развитию способности к вербализации эмоций и чувств следует уделять более значительное внимание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Артемьева, Т. П. (2016) Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития. *Специальное образование*, № 1 (41), с. 5–15.
- Аскерли, А. С. (2019) Распознавание эмоций в дошкольном возрасте: теоретический анализ проведенных исследований. *Современное дошкольное образование*, № 3, с. 46–55.
- Бабкина, Н. В., Коробейников, И. А. (2019) Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики. *Клиническая и специальная психология*, т. 8, № 3, с. 125–142.
- Беткер, Л. М. (2011) Представления об эмоциях у младших школьников с задержкой психического развития. *Бизнес. Образование. Право*, № 4 (17), с. 204–207.
- Брель, Е. Ю. (2012) Проблема изучения алекситимии в психологических исследованиях. *Вестник КемГУ*, № 3 (51), с. 173–176.
- Бреслав, Г. (2007) *Психология эмоций*. 3-е изд. М.: Смысл-Академия, 544 с.
- Веракса, А. Н., Бухаленкова, Д. А., Ощепкова, Е. С. (2019) Взаимосвязь понимания эмоций и смысловых аспектов нарратива дошкольников. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований*, № 4, с. 76–84.
- Волковская, Т. Н. (2003) *Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития*. М.: Альфа, 123 с.
- Грибков, Н. Б. (2014) Алекситимия у детей. Расстройства эмоциональной сферы. *Психиатрия*, № 3 (63), с. 34–34а.
- Грибова, О. Е., Инденбаум, Е. Л. (2020) Психолого-педагогическая диагностика детей с речевыми нарушениями: проблемные аспекты в подготовке специалистов. Часть 2. *Дефектология*, № 5, с. 22–32.
- Деревянкина, Н. А. (2005) *Особенности эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Ярославль, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 25 с.
- Емельянова, И. В., Кулагина, И. Ю. (2020) Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте. *Психолого-педагогические исследования*, т. 12, № 2, с. 91–107.
- Зарин, А., Ильина, С. Ю., Чеботова, М. А. (2020) Исследование эмоционального компонента социальной компетентности первоклассников с интеллектуальной недостаточностью. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 195, 74–81. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-195-74-81>
- Инденбаум, Е. Л. (2024а) Диагностика использования лексики эмоций старшими дошкольниками с недостатками экспрессивной речи. *Символ науки*, № 2–1, с. 120–123.
- Инденбаум, Е. Л. (2024b) Методическое обеспечение мониторинга психосоциальной адаптированности школьников с нарушением в развитии. *Специальное образование*, № 1 (73), с. 85–113.
- Инденбаум, Е. Л., Гостар, А. А., Абрамова, С. С. и др. (2024) Детерминанты успешности адаптации к условиям коррекционной школы детей с тяжелыми нарушениями речи. *Дефектология*, № 6, с. 3–12.
- Искусных, А. Ю. (2018) Алекситимия как психофизиологическая, педагогическая, медицинская проблема. *Центральный научный вестник*, т. 3, № 17 (58), с. 11–12.
- Карпинская, В. Ю., Мамина, Т. М., Романова-Африкантова, Н. И. (2022) Развитие социально-эмоционального интеллекта в группе сенсомоторной интеграции у детей 6–7 лет. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 203, с. 148–157. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-203-148-157>
- Ковалева, М. В., Лопатина, Л. В. (2019) Особенности семантического поля эмотивной лексики у младших школьников с психической депривацией. *Специальное образование*, № 2, с. 76–85.
- Королева, Ю. А. (2013) Деформации социально-психологической компетентности в контексте детерминант дизонтогенеза. *Европейский журнал социальных наук*, № 8, с. 321–334.
- Кузнецова, В. Е. (2024) Понимание младшими школьниками значения словесных обозначений эмоций. В кн.: *Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции*. Иркутск: Изд-во ИГУ, с. 798–801.

Кузьмищева, М. А. (2002) *Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Психологический институт Российской академии образования, 21 с.

Лалаева, Р. И. (2008) Особенности проявлений взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе. *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*, № 3, с. 1–10.

Леханова, О. Л., Кизимова, Е. А. (2008) Организация работы по формированию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Вестник Череповецкого государственного университета*, № 1 (16), с. 142–148.

Люсин, Д. В. (2004) Современные представления об эмоциональном интеллекте. В кн.: Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков (ред.). *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. М.: Изд-во Института психологии РАН, с. 29–36.

Маркова, А. Ю., Дмитриева, Е. Е. (2020) Проблема развития эмоционального интеллекта и эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Проблемы современного педагогического образования*, № 69–3, с. 196–199.

Ожерельева, А. Н., Денисова, Е. Г. (2023) Роль эмоционального интеллекта в развитии билингвов и его связь с языковыми способностями: литературный обзор. *Северо-Кавказский психологический вестник*, т. 21, № 3, с. 5–16.

Ощепкова, Е. С., Картушина, Н. А., Бухаленкова, Д. А. (2021) Связь развития речи и эмоций у детей дошкольного возраста: теоретический обзор. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 3, с. 263–290.

Прусакова, О. А. (2005) *Генезис понимания эмоций. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Институт психологии РАН, 24 с.

Семенов, В. Ю. (2016) *Возрастно-половые особенности социоэмоционального интеллекта младших школьников и подростков. Автореферат диссертации на соискание кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 22 с.

Сергиенко, Е. А., Ветрова, И. И. (2010) *Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект» (MSCEIT v. 2.0) русскоязычная версия*. М.: Изд-во ИПРАН, 174 с.

Трунов, Д. Г. (2013) Уровни вербализации эмоционального опыта. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, № 1 (13), с. 102–107.

Ушакова, В. Р. (2021) Анализ исследований эмоциональной идентификации у детей с задержкой психического развития: литературный обзор. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 200, с. 47–54. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-200-47-54>

Фотекова, Т. А. (2003) *Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук*. М., МГУ им. М. В. Ломоносова, 42 с.

Щербань, Д. С. (2018) Изучение особенностей социального интеллекта и речевого поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (сравнительное исследование). *Клиническая и специальная психология*, т. 7, № 1, 60–74.

Щетинина, А. М. (1984) Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. *Вопросы психологии*, № 3, с. 60–66.

Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. et al. (2012) Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, vol. 12, no. 3, pp. 503–514. <https://doi.org/10.1037/a0026320>

Farina, E., Albanese, O., Pons, F. (2007) Making inferences and individual differences in emotion understanding. *Psychology of Language and Communication*, vol. 11, no 2, pp. 3–19.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso D. R. (2000) Models of emotional intelligence. In: R. Sternberg (ed.). *Handbook of Human Intelligence*. 2nd ed. New York: Basic Books Publ., pp. 35–66.

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*, vol. 1, no 2, pp. 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

Rieffe, C., Oosterveld, P., Terwogt, M. M. (2006) An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, vol. 40, no. 1, pp. 123–133. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.013>

Taylor, G. J. (2000) Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 45, no. 2, pp. 134–142. <https://doi.org/10.1177/070674370004500203>

REFERENCES

- Artemeva, T. P. (2016) Izuchenie i razvitie emotsional'noj sfery mladshikh shkol'nikov s umstvennoj otstalost'yu i zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya [Exploring and developing the emotional sphere of younger students with intellectual disability and mental retardation]. *Spetsial'noe obrazovanie — Special Education*, no. 1 (41), pp. 5–15. (In Russian)
- Askerli, A. S. (2019) Raspoznavanie emotsij v doshkol'nom vozraste: teoreticheskij analiz provedennykh issledovanij [Emotion recognition in preschool age: a theoretical analysis of the studies conducted]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie — Preschool Education Today*, no. 3, pp. 46–55. (In Russian)
- Babkina, N. V., Korobejnikov, I. A. (2019) Tipologicheskaya differentsiatsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya kak instrument sovremennoj obrazovatel'noj praktiki [Typological differentiation of mental development delay as a tool of modern educational practice]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya — Clinical Psychology and Special Education*, vol. 8, no. 3, pp. 125–142. (In Russian)
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. et al. (2012) Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, vol. 12, no. 3, pp. 503–514. <https://doi.org/10.1037/a0026320> (In English).
- Betker, L. M. (2011) Predstavleniya ob emotsiyakh u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya [Perceptions of emotion in younger students with mental retardation] *Biznes. Obrazovanie. Pravo — Business. Education. Law*, no. 4 (17), pp. 204–207. (In Russian)
- Brel, E. Yu. (2012) Problema izucheniya aleksitimii v psikhologicheskikh issledovaniyakh [The problem of studying alexithymia in psychological research]. *Vestnik KemGU — Bulletin of Kemerovo State University*, no. 3 (51), pp. 173–176. (In Russian)
- Breslav, G. (2007) *Psikhologiya emotsij [Psychology of emotion]*. 3rd ed. Moscow: Smysl-Akademiya Publ., 544 p. (In Russian)
- Derevyankina, N. A. (2005) *Osobennosti emotsional'noj sfery doshkol'nikov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya [Features of the emotional sphere of preschoolers with mental retardation]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Yaroslavl, YaGPU im. K. D. Ushinskogo, 25 p. (In Russian)
- Emelyanova, I. V., Kulagina, I. Yu. (2020) Osobennosti razvitiya sotsial'nogo intellekta v mladshem shkol'nom vozraste [Features of the development of social intelligence in primary school age]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya — Psychological-Educational Studies*, vol. 12, no. 2, pp. 91–107. (In Russian)
- Farina, E., Albanese, O., Pons, F. (2007) Making inferences and individual differences in emotion understanding. *Psychology of Language and Communication*, vol. 11, no 2, pp. 3–19. (In English).
- Fotekova, T. A. (2003) *Sostoyanie verbal'nykh i neverbal'nykh funktsij pri obshchem nedorazviti rechi i zaderzhke psikhicheskogo razvitiya: nejropsikhologicheskij analiz [Status of verbal and non-verbal functions in general speech underdevelopment and mental retardation: neuropsychological analysis]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow State University, 42 p. (In Russian)
- Gribkov, N. B. (2014) Aleksitimiya u detej. Rasstrojstva emotsional'noj sfery [Alexithymia in children. Emotional disorders]. *Psikhiatriya — Psychiatry*, no. 3 (63), pp. 34–34. (In Russian)
- Gribova, O. E., Indenbaum, E. L. (2020) Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika detej s rechevymi narusheniyami: problemnye aspekty v podgotovke specialistov. Chast' 2 [Psychological and pedagogical diagnostics of children with speech disorders: Problematic aspects in the training of specialists. Part 2]. *Defektologiya*, no. 5, pp. 22–32. (In Russian)
- Indenbaum, E. L. (2024) Diagnostika ispol'zovaniya leksiki emotsij starshimi doshkol'nikami s nedostatkami ekspressivnoj rechi [Diagnosing the use of emotion vocabulary by older preschoolers with expressive speech deficits]. *Simvol nauki — Symbol of Science*, no. 2–1, pp. 120–123. (In Russian)
- Indenbaum, E. L. (2024) Metodicheskoe obespechenie monitoringa psikhosotsial'noj adaptirovannosti shkol'nikov s narusheniem v razviti [Methodical provision of monitoring of psychosocial adaptation of schoolchildren with developmental disabilities]. *Spetsial'noe obrazovanie — Special Education*, no. 1 (73), pp. 85–113. (In Russian)
- Indenbaum, E. L., Gostar, A. A., Abramova, S. S. et al. (2024) Determinanty uspehnosti adaptatsii k usloviyam korrektsionnoj shkoly detej s tyazhelymi narusheniyami rechi [Determinants of the success of adaptation to the conditions of correctional school for children with severe speech impairments]. *Defektologiya*, no. 6, pp. 3–12. (In Russian)
- Iskusnykh, A. Yu. (2018) Aleksitimiya kak psikhofiziologicheskaya, pedagogicheskaya, meditsinskaya problema [Alexithymia as a psychophysiological, pedagogical, medical problem]. *Tsentral'nyj nauchnyj vestnik — Central Science Bulletin*, vol. 3, no. 17 (58), pp. 11–12. (In Russian)
- Karpinskaya, V. Yu., Mamina, T. M., Romanova-Afrikantova, N. I. (2022) Razvitie sotsial'no-emotsional'nogo intellekta v gruppe sensomotornoj integratsii u detej 6–7 let [Development of social-emotional intelligence in the group of sensorimotor integration in children 6–7 years old]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo*

pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences, no. 203, pp. 148–157. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-203-148-157> (In Russian)

Koroleva, Yu. A. (2013) Deformatsii sotsial'no-psikhologicheskoy kompetentnosti v kontekste determinant dizontogeneza [Deformations of socio-psychological competence in the context of the determinants of dysontogenesis]. *Evropejskij zhurnal sotsial'nykh nauk — European Journal of Social Sciences*, no. 8, pp. 321–334. (In Russian)

Kovaleva, M. V., Lopatina, L. V. (2019) Osobennosti semanticheskogo polya emotivnoj leksiki u mladshikh shkol'nikov s psikhicheskoy deprivatsiej [Features of the semantic field of emotive vocabulary in younger students with mental deprivation]. *Spetsial'noe obrazovanie — Special Education*, no. 2, pp. 76–85. (In Russian)

Kuz'mishcheva, M. A. (2002) *Dinamika predstavlenij ob emotsiyakh detej starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta* [Dynamics of ideas about emotions of children of senior preschool and primary school age]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education 21 p. (In Russian)

Kuznetsova, V. E. (2024) Ponimanie mladshimi shkol'nikami znachenie slovesnykh oboznachenij emotsij [Understanding by younger students of the meaning of verbal designations of emotions]. In: *Aktual'nye voprosy nauki i obrazovaniya: teoriya i praktika: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Current issues of science and education: Theory and practice: Proceedings of the International scientific and practical conference]. Irkutsk: Irkutsk State University Publ., pp. 798–801. (In Russian)

Lalaeva, R. I. (2008) Osobennosti proyavlenij vzaimosvyazi intellekta i yazykovoj sposobnosti v rechevom razvitii detej pri normal'nom i narushennom ontogeneze [Features of manifestations of the relationship of intelligence and linguistic ability in the speech development of children with normal and impaired ontogenesis]. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina — Pushkin Leningrad State University Journal*, no. 3, pp. 1–10. (In Russian)

Lekhanova, O. L., Kizimova, E. A. (2008) Organizatsiya raboty po formirovaniyu emotivnoj leksiki u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi [Organization of work on the formation of emotive vocabulary in older preschool children with general underdevelopment of speech.]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Kemerovo State University*, no. 1 (16), pp. 142–148. (In Russian)

Lyusin, D. V. (2004) Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte [Modern ideas about emotional intelligence]. In: D. V. Lyusina, D. V. Ushakova (eds.). *Sotsial'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social Intelligence: Theory, Measurement, Research]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 29–36. (In Russian)

Markova, A. Yu., Dmitrieva, E. E. (2020) Problema razvitiya emotsional'nogo intellekta i emotsional'noj leksiki u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi [The problem of the development of emotional intelligence and emotional vocabulary in older preschool children with general underdevelopment of speech]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 69–3, pp. 196–199. (In Russian)

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso D. R. (2000) Models of emotional intelligence. In: R. Sternberg (ed.). *Handbook of Human Intelligence*. 2nd ed. New York: Basic Books Publ., pp. 35–66. (In English).

Oshchepkova, E. S., Kartushina, N. A., Buhalenkova, D. A. (2021) Svyaz' razvitiya rechi i emotsij u detej doshkol'nogo vozrasta: teoreticheskij obzor [Association of speech and emotion development in preschool children: A theoretical review]. *Vestnik Moskovskogo universiteta — Lomonosov Psychology Journal. Series 14: Psychology*, no. 3, pp. 263–290. (In Russian)

Ozherelieva, A. N., Denisova, E. G. (2023) Rol' emotsional'nogo intellekta v razvitii bilingvov i ego svyaz' s yazykovymi sposobnostyami: literaturnyj obzor [The role of emotional intelligence in the development of bilinguals and its relationship with linguistic abilities: A literary review]. *Severo-kavkazskij psikhologicheskij vestnik*, vol. 21, no. 3, pp. 5–16. (In Russian)

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*, vol. 1, no 2, pp. 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022> (In English)

Prusakova, O. A. (2005) *Genezis ponimaniya emotsij* [Genesis of understanding emotions]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 24 p. (In Russian)

Rieffe, C., Oosterveld, P., Terwogt, M. M. (2006) An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, vol. 40, no. 1, pp. 123–133. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.013> (In English)

Semenov, V. Yu. (2016) *Vozrastno-polovye osobennosti sotsioemotsional'nogo intellekta mladshikh shkol'nikov i podrostkov* [Age-sex characteristics of socio-emotional intelligence of primary schoolchildren and adolescents]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 22 p. (In Russian)

Sergienko, E. A., Vetrova, I. I. (2010) *Test Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. "Emotsional'nyj Intellekt" (MSCEIT v. 2.0) russkoyazychnaya versiya [Test J. Mayer, P. Salovey and D. Caruso "Emotional Intelligence" (MSCEIT v. 2.0) Russian version]*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 174 p. (In Russian)

Shcherban, D. S. (2018) Izuchenie osobennostej sotsial'nogo intellekta i rechevogo povedeniya detej mladshego shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya (sravnitel'noe issledovanie) [Exploring features of social intelligence and speech behavior in primary school children with mental retardation (comparative study)]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya — Clinical Psychology and Special Education*, vol.7, no. 1, pp. 60–74. (In Russian)

Shchetinina, A. M. (1984) Vospriyatie i ponimanie doshkol'nikami emotsional'nogo sostoyaniya cheloveka [Perception and understanding by preschoolers of a person's emotional state]. *Voprosy psikhologii*, no. 3, pp. 60–66. (In Russian)

Taylor, G. J. (2000) Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 45, no. 2, pp. 134–142. <https://doi.org/10.1177/070674370004500203> (In English)

Trunov, D. G. (2013) Urovni verbalizatsii emotsional'nogo opyta [Levels of verbalization of emotional experience]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya — Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology*, no. 1 (13), pp. 102–107. (In Russian)

Ushakova, V. R. (2021) Analiz issledovanij emotsional'noj identifikatsii u detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya: literaturnyj obzor [Theoretical analysis of research of emotional identification in children with mental retardation: A literature review]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Geretsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, no. 200, pp. 47–54. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-200-47-54> (In Russian)

Veraksa, A. N., Bukhalenkova, D. A., Oshchepkova, E. S. (2019) Vzaimosvyaz' ponimaniya emotsij i smyslovyykh aspektov narrativa doshkol'nikov [The relationship of understanding emotions and semantic aspects of the narrative of preschoolers]. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nykh issledovanij — Russian Foundation for Basic Research Journal*, no. 4, pp. 76–84. (In Russian)

Volkovskaya, T. N. (2003) *Sravnitel'noe izuchenie osobennostej razvitiya doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi i s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya [Comparative study of developmental features of preschoolers with general speech underdevelopment and with mental retardation]*. Moscow: AI'fa Publ., 123 p. (In Russian)

Zarin, A., Ilina, S. Yu., Chebotova, M. A. (2020) Issledovanie emotsional'nogo komponenta sotsial'noj kompetentnosti pervoklassnikov s intellektual'noj nedostatochnost'yu [Investigating the emotional component of social competence of first graders with intellectual deficits]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, no. 195, pp. 74–81. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-195-74-81> (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ИНДЕНБАУМ Елена Леонидовна — *Elena L. Indenbaum*

Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия.

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.

SPIN-код: 9542-5247, ORCID: 0000-0002-8074-5488, e-mail: eleon-irk@yandex.ru

Доктор психологический наук, профессор, заведующий кафедрой комплексной коррекции нарушений детского развития.

КУЗНЕЦОВА Виктория Евгеньевна — *Victoria E. Kuznetsova*

Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия.

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.

SPIN-код: 6365-6496, ORCID: 0000-0003-3865-7625, e-mail: vika115221@list.ru

Старший преподаватель кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития.

Поступила в редакцию: 26 февраля 2025.

Прошла рецензирование: 3 мая 2025.

Принята к печати: 26 июня 2025.