

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
PSYCHOLOGY OF EDUCATION**<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.339-354>EDN: <https://elibrary.ru/pjjwaa>

УДК / UDC 373.2

Оригинальная статья / Original article

**Проектная деятельность как средство
социально-эмоционального развития
дошкольников****В. А. Плотникова^{1,2}✉, А. Н. Веракса^{1,2}, Н. Е. Веракса², Н. С. Николаева²**¹ Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований,
г. Москва, Российская Федерация² Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Москва, Российская Федерация✉ ler.shinelis@yandex.ru*Аннотация*

Введение. Социально-эмоциональное развитие в дошкольном возрасте выступает значимым предиктором академической и социальной успешности в школе. В связи с этим разработка эффективных педагогических технологий для данной возрастной группы представляет собой актуальный приоритет современной системы образования. Несмотря на распространенность проектной деятельности в детских садах как образовательной технологии, недостаточно информации об особенностях влияния разных видов проектной деятельности на социально-эмоциональное развитие детей. Цель исследования – проанализировать специфику используемых культурных средств в проектной деятельности, сравнить эффективность исследовательской и творческой проектной деятельности для социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 82 ребенка в возрасте 5–6 лет. На претесте осуществлена оценка социально-эмоционального развития: диагностика понимания эмоций с помощью русскоязычной версии теста «Test of Emotion Comprehension» и социальной компетентности с применением опросника для воспитателей «SCBE-30», включающего шкалы «Социальная компетентность», «Тревога-отстранение», «Гнев-агрессия». Уровень развития регуляторных функций в качестве контрольной переменной анализировался при помощи субтестов NEPSY-II. Участники были распределены на три группы: исследовательский проект, творческий проект и контрольная группа. В экспериментальных группах проведено 22 проектных занятия. После их завершения выполнен пост-тест аналогичный претесту.

Результаты исследования. Среди дошкольников, участвовавших в творческом проекте с превалярованием символических средств, отмечается снижение тревожности и отстраненности. Творческая проектная деятельность оказалась эффективной для детей с низким уровнем регуляторных функций. У участников исследовательского проекта с преобладанием знаковых средств наблюдается уменьшение уровня агрессии. Для понимания эмоций и социальной компетентности значимых изменений не зафиксировано.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты подтверждают значимость типа используемых культурных средств в детской деятельности для социально-эмоционального развития дошкольников и впервые показывают различия в применении исследовательской и творческой проектной деятельности. Материалы статьи могут быть использованы в практике дошкольного образования для фасилитации социально-эмоционального развития, в частности для коррекции деструктивного поведения.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, проектная деятельность, социально-эмоциональное развитие, регуляторные функции, контроль деструктивного поведения

© Плотникова В. А., Веракса А. Н., Веракса Н. Е., Николаева Н. С., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда № 23-18-00506.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Плотникова В.А., Веракса А.Н., Веракса Н.Е., Николаева Н.С. Проектная деятельность как средство социально-эмоционального развития дошкольников. *Интеграция образования*. 2025;29(2):339–354. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.339-354>

Project-Based Activity as a Means of Socio-Emotional Development in Preschool Children

V. A. Plotnikova^{a,b}✉, A. N. Veraksa^{a,b}, N. E. Veraksa^b, N. S. Nikolaeva^b

^a Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

^b Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
✉ ler.shinelis@yandex.ru

Abstract

Introduction. The search and development of technologies for the socio-emotional development of preschoolers is an urgent task for the modern education system, since socio-emotional development is a predictor of academic and social success in secondary school. Despite the widespread use of project-based activity in contemporary kindergartens as an educational technology, there is insufficient information on the specific effects of different types of the said activities on the socio-emotional development of children. The aim of this study is to analyze the specifics of cultural tools used in project-based activities and to compare the effectiveness of research-based and creative project activities for the socio-emotional development of preschool children.

Materials and Methods. 82 children aged 5–6 years participated in the study. For the initial assessment of socio-emotional development, the Russian version of the “Test of Emotion Comprehension” and the questionnaire for teachers “SCBE-30” (including the subscales “Social competence”, “Anxiety-withdrawal”, and “Anger-aggression”) were used. The NEPSY-II subtests were used to assess executive functions as a control variable. The participants were randomly distributed to the three groups: Research project group, Creative project group, and the Control group. 22 sessions were organized with the experimental conditions, and after completing the sessions, a post-test similar to the initial assessment was performed.

Results. The findings showed that anxiety levels significantly decreased among preschool children who participated in the Creative project that emphasized symbolic tools. At the same time, creative project activities proved to be more effective for children with a low level of executive functions. Moreover, the study found that participants in the Research project that primarily used sign tools demonstrated a significant reduction in aggression levels. No significant changes were observed in terms of emotional understanding and social competence.

Discussion and Conclusion. The results of this study support the importance of considering the type of cultural tools used in children’s activities when addressing their socio-emotional development. In addition, this study provides new insights into the differences between inquiry and creative project approaches for preschool children. The results of the study can be used in the practice of preschool education to facilitate socio-emotional development, especially to correct destructive behaviors in children.

Keywords: early childhood, project-based learning, social-emotional development, executive functions, destructive behavior control

Funding: This research was funded by the Russian Science Foundation (Grant No. 23-18-00506).

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Plotnikova V.A., Veraksa A.N., Veraksa N.E., Nikolaeva N.S. Project-Based Activity as a Means of Socio-Emotional Development in Preschool Children. *Integration of Education*. 2025;29(2):339–354. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.339-354>

Введение

Социально-эмоциональное развитие детей в дошкольном возрасте представляет собой важный аспект формирования их личности. В современной психологии оно определяется как совокупность социальных и эмоциональных навыков, включающая осознание своих эмоций и управление ими, понимание чувств других людей, способность к эмпатии, а также эффективное разрешение ситуаций социального взаимодействия, в том числе конфликтных, с уважением других участников¹ [1; 2]. Дошкольный возраст – период интенсивного и выраженного социально-эмоционального развития ребенка, обуславливающийся ростом ситуаций взаимодействия со сверстниками и взрослыми, преодолением эгоцентризма мышления и восприятием других участников как активных субъектов². Высокий уровень социально-эмоционального развития обеспечивает успешную адаптацию ребенка при переходе из детского сада в школу [3], а также является предиктором высокой академической успеваемости [4; 5] и субъективного благополучия во взрослой жизни³. Таким образом, актуальной задачей является анализ специфики и поиск способов эффективного социально-эмоционального развития детей в дошкольных учреждениях.

¹ Thompson R. A. Socioemotional Development // Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln : University of Nebraska Press, 1988. P. 367–467.

² Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М. : Просвещение, 1984. 464 с. URL: <https://sdo.mgaps.ru/books/K4/M5/file/4.pdf> (дата обращения: 31.07.2024); Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 320 с. URL: https://sch1248.mskobr.ru/users_files/dskvvp669new/files/lisina_m_i_formirovanie_lichnosti_rebenka_v_obshenii.pdf (дата обращения: 31.07.2024); Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 384 с. URL: <https://innostud.am/application/library/c348b3ed.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).

³ Cooper J. L., Masi R., Vick J. Social-Emotional Development in Early Childhood: What Every Policymaker Should Know. New York : National Center for Children in Poverty (NCCP), 2009. 16 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/161435199.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).

С точки зрения культурно-исторического подхода, психологические средства овладения новыми способами действия определяют своеобразие разных видов деятельности⁴ [6]. Ключевым аспектом развития ребенка-дошкольника является освоение системы культурных средств собственной познавательной деятельности⁵. Условно можно выделить два преобладающих типа средств в дошкольном возрасте⁶:

1. Знаковые (слова, сенсорные эталоны, образцы, ориентиры, наглядные модели и схемы, отражающие структуру, значение или свойства). С их помощью ребенок познает объективные свойства реальности, открывает существенные связи между объектами, познает значение ситуаций, объектов и условий; учится идентифицировать эмоции других людей, усваивать нормы и правила социального поведения.

2. Символические (изобразительные средства, выразительные движения и реакции, литературно-художественные средства, например, метафора). Через них дошкольник проявляет субъективное отношение к действительности, открывает свои смыслы и строит собственное поведение. Такие средства характерны для сюжетно-ролевой игры, непосредственно связаны с переживанием эмоций, осознанием своих чувств и состояний.

В процессе естественного развития ребенка данные типы опосредствования

⁴ Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2005. 512 с. URL: <https://ds232.centerstart.ru/sites/ds232.centerstart.ru/files/archive/Выготский%20Л.С.%20Психология%20развития%20ребенка.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).

⁵ Венгер Л. А. А. В. Запорожец и его вклад в советскую психологию // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 121–125. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854121.htm> (дата обращения: 31.07.2024); Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.

⁶ Веракса Н. Е., Дьяченко О. М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 14–26. URL: <http://www.veraksa.ru/veraksa/publications/publication/238/> (дата обращения: 31.07.2024); Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко М. : Педагогика, 1986. 320 с.

соединяются в целостную структуру⁷. Однако в разных видах активности дошкольника опора на знаковые или символические средства происходит в большей или меньшей степени, определяя развивающий потенциал деятельности в контексте социально-эмоционального становления.

Цель и гипотезы исследования. Цель исследования – сравнение двух видов проектной деятельности (творческой и исследовательской), анализ специфики их влияния на социально-эмоциональное развитие дошкольников.

Контрольной переменной данного исследования выбран уровень саморегуляции, вследствие ее тесной связи с социально-эмоциональным развитием ребенка [7; 8]. Саморегуляция часто рассматривается в контексте регуляторных функций. Согласно распространенной модели А. Мияке, регуляторные функции – группа когнитивных навыков, лежащих в основе адаптации к новым жизненным ситуациям, овладения собственным поведением [9]. Выделяют три компонента регуляторных функций:

- рабочая память – способность запоминать информацию и одновременно использовать ее для решения задач;
- когнитивная гибкость – умение переключаться между условиями;
- сдерживающий контроль – навык подавления автоматических импульсов, мешающих выполнять задачу [10].

Учитывая специфику исследовательской и проектной деятельности⁸ [11], а также положение культурно-исторического подхода к детскому развитию⁹, авторами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. В творческой и исследовательской проектной деятельности будет наблюдаться рост показателей социально-эмоционального развития дошкольников по сравнению с детьми из контрольной группы, не посещающих проектные занятия.

2. Социально-эмоциональное развитие детей с низким уровнем регуляторных функций будет эффективнее при участии в творческой проектной деятельности. Выдвинутое предположение связано с превалированием в творческом проекте символических средств, облегчающих восприятие материала и выполнение задач для детей с низкой саморегуляцией [12], а также меньшим ограничением спонтанности поведения, т. е. более выраженной авторской позицией ребенка и меньшей необходимостью саморегуляции, чем в исследовательской проектной деятельности.

3. Социально-эмоциональное развитие дошкольников с высоким уровнем регуляторных функций будет эффективнее при взаимодействии в исследовательской проектной деятельности. Данная гипотеза основывается на представлении относительно опоры детьми на знаковые средства, в результате чего этот вид деятельности предполагает большую когнитивную нагрузку на участников, чем в творческой проектной деятельности, и требует высокого уровня саморегуляции [13].

Обзор литературы

Способы социально-эмоционального развития дошкольников. В современной научной литературе для социально-эмоционального развития дошкольников применяется три вида деятельности: игра, проект, тренинг. Результаты исследований достоверно указывают на эффективность игры как средства социально-эмоционального развития дошкольников [14; 15], поскольку она предполагает, с одной стороны, усвоение социальных отношений и ролей через использование символических средств, с другой – может стать пространством для тренировки социальных навыков. Существуют игровые технологии для развития дошкольников, например, образовательное событие [16] и «Игровые миры» [17]. Ключевым достоинством игры является ее естественный и спонтанный характер, однако уровень ее развития среди современных детей низкий и неоднородный [18], что ставит первоочередными задачами поднятие и выравнивание игровых навыков. Кроме того,

⁷ Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/912/912015.htm> (дата обращения: 31.07.2024).

⁸ Harris-Helm J., Katz L. Young Investigators the Project Approach in the Early Years. New York : Teachers College Press, 2001. 152 p.

⁹ Выготский Л. С. Психология развития ребенка.

можно говорить не о влиянии игры, в том числе сюжетно-ролевой, на социально-эмоциональное развитие, а скорее об их сложной взаимосвязи [19; 20].

Разработаны программы тренингов развития социальных и эмоциональных навыков дошкольников [21; 22]. Они хорошо структурированы и описаны, а также направлены на развитие конкретных умений через овладение знаковыми средствами и на снижение экстернальных трудностей (непослушание, нарушение социальных норм, драки) [23] с целью выстраивания дисциплины в группе. Однако большинство программ предполагают глубокую подготовку специалистов-тренеров, а наибольшую эффективность демонстрируют тренинги, направленные на родителей [23].

Проектная деятельность – форма взаимодействия взрослого (воспитателя и родителей) и ребенка, основанная на поддержке детской инициативы и углубленном исследовании вопросов, отражающих реальные интересы и опыт детей, ориентированная на создание продукта¹⁰ [11]; часто рассматривается как способ социально-эмоционального развития дошкольников¹¹. Перед ребенком возникает проблемная ситуация, которую невозможно решить прямым действием в данный момент, в результате ему необходимы помощь и сотрудничество с другими детьми и взрослыми. Коллективно они анализируют множество вариантов решений поставленной по детской инициативе задачи, выбирают наиболее оптимальный способ по выработанным критериям и воплощают свой замысел в виде конечного продукта: поделки, спектакля, музея или книги [11]. Результат обязательно получает социальную презентацию, например, в группе детского сада.

Таким образом, проектная деятельность является синтезом естественной поисковой и продуктивной активности детей, может интегрировать различные учебные сферы, в ней воспитатель выступает как помощник и интерпретатор.

Далее необходимо остановиться на анализе специфики проектной деятельности как одного из перспективных способов социально-эмоционального развития в дошкольном возрасте.

Специфика проектной деятельности в социально-эмоциональном развитии дошкольников. Поддержка детской инициативы, движение в пространстве возможностей, сотрудничество со сверстниками и взрослыми, социальная презентация продукта – ключевые и общие характеристики проектной деятельности, определяющие ее развивающий потенциал. При этом реализуемые проекты могут значительно варьироваться по содержанию, темам, осваиваемым способам действия и результатам. Существуют разные классификации проектов: по образовательной области (языковые проекты, музыкальные, математические и др.) [24]; по ведущей профессиональной деятельности детей (информационно-аналитический проект, конструкторский, экспериментальный, образовательный и др.)¹²; по типу взаимодействия с реальностью и создаваемого продукта (творческий проект, направленный на преобразование практики, и исследовательский – на получение нового знания) [25]. На наш взгляд, последняя классификация является удобной и точно отражает сущностные характеристики проектной деятельности, позволяя увидеть специфику активности ребенка и его развития.

Цель творческой проектной деятельности – создать новый творческий продукт согласно идеям и потребностям детей, преобразовать практику [11; 25]. Творческая деятельность предполагает реализацию личностных и социальных смыслов, переживаний и идей; подразумевает использование символических средств. Исследовательская проектная деятельность направлена на поиск ответов на интересующие дошкольников вопросы о доступных для ежедневного наблюдения явлениях и процессах, их специфике и причинах возникновения

¹⁰ Harris-Helm J., Katz L. Young Investigators the Project Approach in the Early Years.

¹¹ Katz L. G., Chard S. D. Engaging Children's Minds: The Project Approach. New York : Ablex Publishing Corporation, 1992. 220 p.

¹² Горячев А. В. Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. 2004. № 5. С. 3–8. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/988/9886ea33eba97ea2cde99ef7774c7626.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).

с точки зрения современного знания [11], т. е. ставит своей целью получение новых навыков для решения проблемы. Данная деятельность близка по своему содержанию к STEM-подходу [26], ориентирована на поддержку интеллектуальной инициативы детей, любознательности и поисково-ориентировочной активности. Таким образом, в ней дошкольник сталкивается с задачами на поиск значения¹³, что подразумевает частое использование знаковых средств. Различия в специфике взаимодействия со знаковыми и символическими средствами в творческой и исследовательской проектной деятельности может определять возможность и особенности социально-эмоционального развития.

Значительный объем исследований свидетельствует о положительном влиянии проектной деятельности на развитие отдельных социальных и эмоциональных навыков¹⁴ [27–29], однако нет достоверных данных о том, каким образом различные ее виды влияют на интегральные характеристики социально-эмоционального развития дошкольников. В результате возникает вопрос об особенностях воздействия исследовательской и творческой проектной деятельности в контексте освоения в них знаковых и символических средств на социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Изучение развивающего потенциала и специфики различных видов проектной деятельности может способствовать повышению эффективности образовательного процесса [12].

Материалы и методы

Выборка. В исследовании приняли участие 82 ребенка в возрасте 5–6 лет, посещавших 3 детских сада ($M = 6,9$; $SD = 3,89$; 50 % мальчики). Все дошкольники обучались в государственных образовательных

учреждениях г. Москвы, расположенных в районах с сопоставимым уровнем инфраструктуры, рассчитанных на семьи со средним доходом. Каждый ребенок посетил не менее половины запланированных занятий. Перед началом работы родители всех участников предоставили письменное согласие. Исследование было одобрено Этическим комитетом Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Процедура. Для достижения целей и проверки гипотез организован рандомизированный эксперимент с контрольной группой. Исследование включало три последовательных этапа:

1. Первый этап – оценка понимания эмоций, социальной компетентности и регуляторных функций. Диагностические процедуры осуществлялись индивидуально для каждого ребенка. На основе результатов кластерного анализа методом *k*-средних в программе Jamovi 1.6.23.0 участники были распределены на кластеры, отражающие уровень развития саморегуляции (низкий или высокий).

2. Второй этап – разделение по двум экспериментальным группам и одной контрольной с равным процентом дошкольников с разным уровнем саморегуляции и сбалансированным половым соотношением. В рамках эксперимента было проведено 22 встречи продолжительностью 20–30 мин. Дети занимались в подгруппах по 10 чел., дважды в неделю в специально оборудованных кабинетах при детских садах.

3. Завершающий этап (пост-тест) – повторная диагностика, идентичная первичному обследованию для анализа изменений в понимании эмоций и развитии социальной компетентности после завершения занятий.

Методики. Социально-эмоциональное развитие дошкольников диагностировалось с помощью оценки их способности к пониманию эмоций и уровня социальной компетентности.

Понимание эмоций анализировалось адаптированной русскоязычной версией теста *Test of Emotion Comprehension*¹⁵ [30], в котором ребенку необходимо определить чувства и мысли

¹³ Веракса Н. Е., Дьяченко О. М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста.

¹⁴ Harris-Helm J., Katz L. Young Investigators the Project Approach in the Early Years; Farida N., Rasyid H. The Effectiveness of Project-Based Learning Approach to Social Development of Early Childhood // International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018). Indonesia : Atlantis Press, 2019. P. 369–372. <https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.67>

¹⁵ Pons F., Harris P. Test of Emotion Comprehension: TEC. Oxford: University of Oxford, 2000.

героя в каждой из 13 историй. В 14 истории ему необходимо выбрать способ совладания с эмоциями.

Для оценки уровня социальной компетентности применялся адаптированный на русский язык сокращенный вариант опросника для воспитателей *Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30)*¹⁶, состоящий из трех шкал: тревога-отстранение, гнев-агрессия, а также общий уровень социальной компетентности. Шкалы содержат по 10 утверждений, описывающих эмоциональные и поведенческие проявления детей.

Регуляторные функции оценивались адаптированными для русскоязычной выборки субтестами NEPSY-II¹⁷ [31]. Зрительная рабочая память диагностировалась с помощью задания «Память на конструирование» (*Memory for Designs*): участникам предлагалось запомнить изображения и их расположение в условиях ограниченного времени и наличия отвлекающих стимулов. Слухоречевая рабочая память исследовалась с использованием субтеста «Повторение предложений» (*Sentence Repetition*), требующего повторения предложений с постепенным усложнением их лексической и грамматической структуры. Скорость обработки информации и способность к когнитивному торможению определялись по результатам субтеста «Торможение» (*Naming and Inhibition*), где необходимо было называть стимулы согласно установленным правилам. Физический сдерживающий контроль измерялся тестом «Статуя» (*Statue*), в котором ребенку нужно было оставаться неподвижным с закрытыми глазами, несмотря на присутствие отвлекающих факторов. Когнитивная гибкость оценивалась с помощью задания «Сортировка карточек по изменяемому признаку» (*The Dimensional Change Card Sort*):

необходимо рассортировать карточки по изменяющимся критериям [32].

Экспериментальные группы. В рамках исследования были сформированы одна контрольная и две экспериментальные группы (исследовательский проект и творческий проект). В группе исследовательского проекта созданы две работы: о космосе и об электричестве. На начальных занятиях специально обученные экспериментаторы погружали детей в контекст проблемной ситуации по указанным темам. В рамках обсуждений определялся интересующий аспект, который в результате формулировался в исследовательский вопрос: «Какие знания необходимы для полета на Марс?» или «Как электричество поступает в дом?». В ходе дальнейших занятий дошкольникам оказывалась поддержка в разработке ответов на уточняющие вопросы исследования, выборе методов фиксации найденных данных, а также в анализе их содержания и отношении собственной позиции. Однако основная инициатива принадлежала детям, экспериментаторы в большей степени содействовали в операционально-технических аспектах. В конце каждого из двух исследовательских проектов участники представили свои продукты в двух группах детского сада. Итогом проекта о космосе стала стенгазета с информацией о Марсе на обороте. Дети индивидуально искали и оформляли свои специфичные вопросы. В результате проекта об электричестве дошкольники составили книгу-энциклопедию с индивидуальным оформлением каждой страницы.

Участники творческой проектной группы также выполнили 2 проекта: макет вселенной и спектакль собственного сочинения. На начальном этапе экспериментаторы помогали определить творческий продукт и идею эскиза. Однако основной эскиз выбирался с помощью голосования, что создавало условия для формирования умений отстаивать свое мнение, сравнивать идеи, находить достоинства и недостатки, переживать чувства неудачи. Реализация творческой задумки осуществлялась путем подбора материалов, распределения задач, работы с информацией и др. По окончании

¹⁶ Butovskaya M.L., Demianovitsch A.N. Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30) and Socialization Values (SVQ): Russian Children Ages 3 to 6 Years. *Early Education and Development*. 2002;(13):153–170. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_3

¹⁷ Korkman M., Kirk U., Kemp S. NEPSY-II: A Developmental Neuropsychological Assessment. San Antonio : The Psychological Corporation, 2007.

проектов дошкольники продемонстрировали свой макет космоса, сопровождая его пояснениями, а также показали спектакль «Щенячий патруль и принцессы».

Результаты исследования

Описательные статистики и предварительный анализ. Для контроля смешивающихся факторов в рамках предварительного анализа были оценены различия между группами финальной

выборки ($n = 82$). На период пре-теста не обнаружено различий по оцениваемым показателям (ANOVA, $p > 0,05$) (табл. 1). В финальной выборке отсутствуют различия по контрольной переменной – количеству детей с разным уровнем регуляторных функций ($\chi^2(2) = 0,133$; $p = 0,936$) (табл. 2).

На этапе пре-теста зафиксированы различия между мальчиками и девочками по показателям «гнев-агрессия»

Т а б л и ц а 1. Описательные статистики по диагностируемым показателям для экспериментальных и контрольной групп на период пре-теста

Table 1. Descriptive statistics on the assessed parameters for the experimental and control groups for the pre-test period

Показатель психического развития / Parameter of socio-emotional development	Экспериментальные группы / Experimental groups	Среднее значение / Mean	Стандартное отклонение / Standard deviation	Минимум / Minimum	Максимум / Maximum	ANOVA
Понимание эмоций / Emotion comprehension	Творческий проект / Creative project	5,2	1,7	2,0	8,0	$F(2) = 0,65$; $p = 0,526$
	Исследовательский проект / Research project	4,7	1,4	2,0	7,0	
	Контрольная группа / Control group	4,7	1,5	1,0	7,0	
Тревога-отстранение / Anxiety-withdrawal	Творческий проект / Creative project	17,8	7,8	10,0	35,0	$F(2) = 1,44$; $p = 0,252$
	Исследовательский проект / Research project	15,4	5,2	10,0	28,0	
	Контрольная группа / Control group	14,4	4,2	9,0	24,0	
Гнев-агрессия / Anger-agression	Творческий проект / Creative project	21,2	9,9	11,0	49,0	$F(4) = 0,899$; $p = 0,415$
	Исследовательский проект / Research project	18,0	6,6	10,0	34,0	
	Контрольная группа / Control group	17,7	7,2	10,0	35,0	
Социальная компетентность / Social competence	Творческий проект / Creative project	41,9	11,5	23,0	60,0	$F(4) = 0,064$; $p = 0,938$
	Исследовательский проект / Research project	42,3	10,3	24,0	57,0	
	Контрольная группа / Control group	41,1	10,0	21,0	56,0	

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

Т а б л и ц а 2. Распределение участников по группам, полу и уровню регуляторных функций

Table 2. Distribution of participants by group, gender, and level of executive functions

Экспериментальные группы / Experimental groups	Уровень регуляторных функций / Executive functions level		Всего детей / Total number of children
	Высокий / High	Низкий / Low	
Творческий проект / Creative project	12 (4 мальчика / males)	9 (5 мальчиков / males)	21
Исследовательский проект / Research project	13 (8 мальчиков / males)	8 (6 мальчиков / males)	21
Контрольная группа / Control group	23 (11 мальчиков / males)	17 (6 мальчиков / males)	40
Всего детей / Total number of children	48	34	82

Примечания: $\chi^2(2) = 0,133; p = 0,936$.

Notes: $\chi^2(2) = 0.133; p = 0.936$.

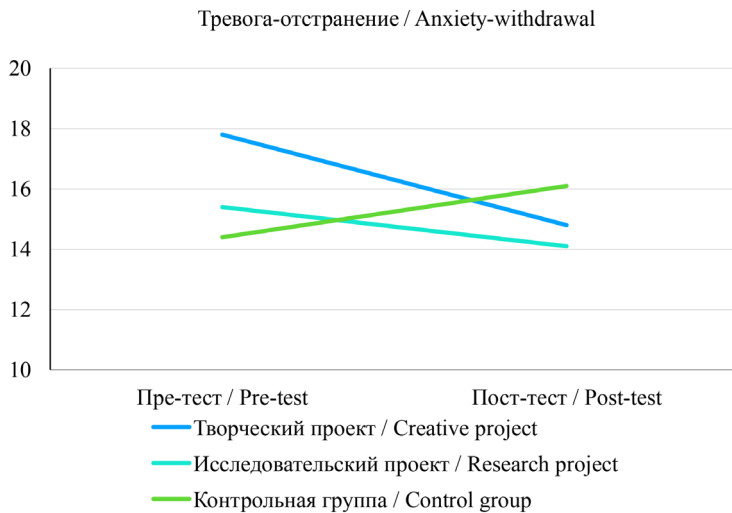
(ANOVA, $F(1) = 6,98; p = 0,011$) и «социальная компетентность» (ANOVA, $F(1) = 6,82; p = 0,012$): девочки показали высокие баллы по шкале «социальная компетентность», низкие – «гнев-агрессия». Группы были сбалансированы по половому соотношению ($\chi^2(2) = 4,27; p = 0,118$). Фактор пола проконтролирован в последующем анализе.

Анализ эффективности условий. Эффективность проведенных занятий оценивалась для повышения надежности выводов с помощью основного эффекта времени (изменением показателей от пре-теста к пост-тесту) и взаимодействия времени и группы (RM-ANOVA), различий по приросту баллов (ANOVA).

Для тревоги-отстранения в зависимости от группы анализ продемонстрировал значительное варьирование эффекта времени (RM-ANOVA, $F(2) = 4,36; p = 0,018$) и различия по изменению баллов (ANOVA, $F(2) = 4,74; p = 0,012; \eta^2 = 0,143$). В рамках творческого проекта дошкольники показали значимо большее снижение данного показателя (Post Hoc-test for ANOVA, $t = 3,01; p_{Tukey} = 0,011$) (рис. 1). При этом обнаружено взаимодействие факторов группы и уровня регуляторных функций (ANOVA, $F(2) = 2,44; p = 0,046; \eta^2 = 0,184$), зафиксирована тенденция различий между участниками с низким уровнем регуляторных функций в творческом проекте и контрольной группе: дети из творческого проекта демонстрируют более низкие баллы по данному показателю (Post Hoc-test for ANOVA, $t = 2,94; p_{Tukey} = 0,054$).

Анализ показал изменение эффекта времени для гнева-агрессии в зависимости от группы (RM-ANOVA, $F(2) = 7,47; p = 0,001$ для взаимодействия факторов времени и группы; ANOVA, $F(2) = 5,65; p = 0,006; \eta^2 = 0,165$). В контрольной группе дошкольники значительно увеличили баллы по данному показателю к пост-тесту (Post Hoc-test, $t = -3,68, p_{Tukey} = 0,007$), при этом в обоих вариантах проектной деятельности данный показатель остался на прежнем уровне (Post Hoc-test for RM-ANOVA, $p_{Tukey} > 0,05$) (рис. 2). Изменение данного показателя в исследовательском проекте значимо отличается от изменения данного показателя в контрольной группе (Post Hoc-test for ANOVA, $t = -3,3, p_{Tukey} = 0,005$). Обнаружены различия на уровне тенденции для взаимодействия факторов времени, группы и уровня регуляторных функций (RM-ANOVA, $F(2) = 2,59; p = 0,065$), между группами для детей с разным уровнем регуляторных функций (ANOVA, $F(2) = 2,59; p = 0,085$): дошкольники с высоким уровнем регуляторных функций как в исследовательской (Post Hoc-test for ANOVA, $t = -3,759, p_{Tukey} = 0,005$), так и в творческой проектной деятельности (Post Hoc-test for ANOVA, $t = -3,286, p_{Tukey} = 0,021$) значимо отличаются от детей контрольной группы по изменению показателя гнева-агрессии от пре-теста к пост-тесту.

Для социальной компетентности и понимания эмоций существенных различий между группами не обнаружено.



Р и с. 1. Средние значения показателя «Тревога-отстранение» на период пре- и пост-теста для разных экспериментальных групп

F i g. 1. Average scores of the “Anxiety-withdrawal” at pre- and post-test for different experimental groups

Источник: здесь и далее в статье все рисунки составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all figures were drawn up by the authors.



Р и с. 2. Средние значения показателя «Гнев-агрессия» на период пре- и пост-теста для разных экспериментальных групп

F i g. 2. Average scores of the “Anger-agression” at pre- and post-test for different experimental groups

Таким образом, дошкольники, участвовавшие в творческой проектной деятельности, в частности дети с низкой саморегуляцией, на пост-тесте показали более низкие баллы по тревоге-отстранению, чем дети из контрольной группы. Наряду с этим дети, принимавшие участие в исследовательской проектной деятельности, а именно дети с высоким уровнем регуляторных функций, на пост-тесте продемонстрировали более

низкие показатели гнева-агрессии, чем контрольная группа. В контрольной группе зафиксирован рост гнева-агрессии.

Обсуждение и заключение

В рамках данной статьи была поставлена цель сопоставить влияние творческой и исследовательской проектной деятельности на социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста, в том числе с разным уровнем

саморегуляции, по следующим показателям: тревога-отстранение, гнев-агрессия, социальная компетентность и понимание эмоций.

Результаты демонстрируют снижение тревожности и отстраненности среди участников творческого проекта, в отличие от контрольной группы. При этом творческая проектная деятельность оказалась эффективной для дошкольников с низким уровнем регуляторных функций. Тревожность как состояние эмоционального дискомфорта от ожидания неблагоприятного исхода снижается в условиях проектной деятельности, характеризующейся формированием просоциальных установок детской личности в связи с ее поддержкой в пространстве детской реализации, предоставлении способов контроля собственных действий [24]. В проектной деятельности ребенок чувствует одобрение и принятие идей, поддержку действий. Символические средства, осваиваемые в творческой деятельности, с одной стороны, способствуют проживанию эмоций и снятию напряжения [33], контролю собственной аффективной сферы¹⁸, овладению культурным способом выражения или преодоления тревожности. С другой – использование данных средств важно для детей с низкой саморегуляцией, поскольку эмоциональная «заряженность» символов облегчает восприятие условий задачи и позволяет проще контролировать свое поведение¹⁹ [34]. Творческий проект становится деятельностью, в которой дети с низким уровнем саморегуляции достигают академического успеха и социального признания, что может снизить уровень тревожности [34]. Полученные результаты частично подтверждают первую гипотезу о позитивном влиянии проектной деятельности на социально-эмоциональное развитие дошкольников, а также вторую гипотезу об эффективности творческой проектной деятельности для детей с низким уровнем саморегуляции в сравнении

с исследовательской в контексте влияния на социально-эмоциональное развитие.

Обнаружено значимо большее снижение агрессивности у детей из исследовательского проекта по сравнению с детьми из контрольной группы. При этом дети из контрольной группы, не участвовавшие в проектной деятельности, продемонстрировали значимый рост агрессивного поведения. Данная особенность на уровне тенденции также характерна для детей с высоким уровнем регуляторных функций: те, кто посещали проектные занятия, к пост-тесту стали демонстрировать меньше признаков агрессивного поведения, чем дети из контрольной группы. Агрессия как целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее общепринятым социальным нормам, может выступать для дошкольников средством реализации собственных прав и мнений, способом самозащиты [35]. Это наиболее простое и биологически естественное действие, которое они себе могут позволить в силу недоступности более продвинутых навыков межличностного взаимодействия²⁰. Однако проявление агрессии можно удерживать в рамках социально приемлемого поведения, например, посредством вербального выражения²¹. В исследовательской проектной деятельности ребенок учится взаимодействовать с окружающими в социально позитивных формах; больше использует знаковые средства: слова и простейшие схемы типа «за – против»; учится вести дискуссию, отстаивать свою позицию с уважением мнения других, объективно оценивать достоинства и недостатки своей и чужой работы [36], т. е. получает навыки экологичного выражения негативных

²⁰ Вагнер И. В. Подходы к профилактике агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде. Сборник научных статей. М. : ФГБНУ «ИИДЦС РАО», 2020. 217 с. URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/294/294b53ed75a0ef81a51e4e8f-88747be9.pdf> (дата обращения: 31.07.2024).

²¹ Антонов Д. О., Валеева Р. Р. Агрессия личности как результат влияния телевизионной агрессии // Перспективы науки. Материалы III Междунар. заочного конкурса научно-исследовательских работ. М. : Рокета-Союз, 2016. С. 50–53. <https://elibrary.ru/wcrugh>

¹⁸ Запорожец А. В. Избранные психологические труды.

¹⁹ Веракса Н. Е., Дьяченко О. М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста.

эмоций²². Эффективность проектной деятельности для снижения агрессивного и деструктивного поведения объясняется возможностью ребенка преодолевать эгоцентризм мышления и с уважением и пониманием, а также меньшей обидой и агрессией относиться к чужой позиции. Таким образом, полученные результаты частично доказывают верность первой общей гипотезы об эффективности проектной деятельности для социально-эмоционального развития. Однако не подтверждается гипотеза о результативности исследовательской проектной деятельности для детей с высоким уровнем регуляторных функций.

Важно подчеркнуть повышение агрессивного поведения в контрольной группе на пост-тесте, в том числе у детей с высокой саморегуляцией. Данный результат может быть связан с отсутствием у детей приемлемых способов выражения агрессии, а также утомлением к концу учебного года в детском саду. Несмотря на их умение контролировать свое поведение и отсутствие склонности к выражению гнева и агрессии [2], сдерживание импульсивных реакций и агрессивности приводит к накоплению напряжения²³. Также стоит отметить, что в исследовании использовались опросники, заполнявшиеся воспитателями, которые чаще ожидают более социально одобряемого поведения от дошкольников с высокой способностью к саморегуляции. Однако оценка поведения могла быть подвержена эффекту контраста и ожидания: если ребенок ранее вел себя социально одобряемо, негативные изменения будут казаться окружающим более значительными, чем изначально его непослушание.

В данном исследовании не было зафиксировано изменений в шкалах «социальная компетентность» и «понимание эмоций», но показана эффективность проектной деятельности в отношении снижения тревожности и агрессивности как компонентов социально-эмоциональной сферы. Несмотря на указание

авторами других работ на возможность развития отдельных социальных навыков в проектной деятельности²⁴ [27–29], развитие системных и комплексных показателей социальной и эмоциональной сфер психики ребенка требует более длительного пребывания в ситуации реализации общих замыслов и кооперации для качественного изменения в системе общения и понимания эмоций. В краткосрочной перспективе многообещающими являются методы и упражнения, направленные на тренировку конкретных социальных и эмоциональных навыков: знакомства, умения делиться, уважительного отношения к другим, следования правилам, а также распознавания эмоций других и идентификации своих [37].

Выявлены устойчивые половые различия для показателей социальной компетентности и гнева-агрессии, сохранившиеся после окончания эксперимента: девочки показывают более высокий уровень социальной компетентности и более низкий уровень гнева-агрессии по сравнению с мальчиками. Обнаруженные результаты согласуются с данными предыдущих исследований: характеристики социально-эмоциональной сферы различаются уже в дошкольном возрасте [38] и могут быть связаны с воспитанием и игровыми предпочтениями детей [39].

Ограничения исследования. Несмотря на относительную продолжительность развивающих занятий в группах (11 недель), можно говорить об отсутствии системности данной интервенции. Предполагается, что проектная деятельность должна быть полностью внедрена в жизненную структуру группы детского сада и задействовать не только детей, но и воспитателей, а также родителей [11]. Однако в данном исследовании организаторами проектной деятельности являлись сторонние специалисты. Кроме того, проектная деятельность выступала не как способ ведения обучения, а как отдельные занятия.

Таким образом, настоящее исследование ставило своей целью проанализировать специфику социально-эмоционального развития детей в разных видах

²² Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2009. 478 с. URL: <https://psihologiya.pro/wp-content/uploads/2022/12/Дэниел-Гоулман-Эмоциональный-интеллект.pdf?ysclid=m9jmxgoayn765356482> (дата обращения: 31.07.2024).

²³ Там же.

²⁴ Farida N., Rasyid H. The Effectiveness of Project-Based Learning Approach to Social Development of Early Childhood.

проектной деятельности, в частности в творческом и исследовательском проектах. Во-первых, результаты показали важность творческого проекта для детей с низким уровнем саморегуляции благодаря использованию символических средств в процессе работы, что способствует вовлечению дошкольника в группу и преодолению его социальной тревоги. Оперирование такими средствами способствует включению в коллектив сверстников и снижению тревоги. Во-вторых, исследовательская проектная деятельность оказалась эффективной для снижения агрессивного поведения дошкольников. Выполняя исследовательские проекты, они овладевают знаковыми средствами контроля собственной психики, учатся признавать мнение других,

экологично выражать свою позицию. В-третьих, выявлен рост тревожности и агрессии у детей, не посещавших занятия, что указывает на важность включения дошкольников в деятельность, где они могут проявить свою личность и создать социально значимый результат. В-четвертых, продемонстрировано отсутствие влияния исследовательской и творческой проектной деятельности на развитие социальной компетентности и понимания эмоций.

Полученные результаты могут быть использованы воспитателями и психологами дошкольных учреждений для определения наиболее эффективных индивидуальных траекторий развития дошкольников, а также снижения уровня тревожности и агрессивности в группе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. LaFreniere P., Masataka N., Butovskaya M., Chen Q., Auxiliadora Dessen M., Atwanger K., et al. Cross-Cultural Analysis of Social Competence and Behavior Problems in Preschoolers. *Early Education and Development*. 2002;13(2):201–220. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_6
2. O'Toole S.E., Monks C.P., Tsermentseli S. Executive Function and Theory of Mind as Predictors of Aggressive and Prosocial Behavior and Peer Acceptance in Early Childhood. *Social Development*. 2017;26(4):907–920. <https://doi.org/10.1111/sode.12231>
3. Magdalena S.M. Social and Emotional Competence-Predictors of School Adjustment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013;76:29–33. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.068>
4. Darling-Churchill K.E., Lippman L. Early Childhood Social and Emotional Development: Advancing the Field of Measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2016;45:1–7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
5. Mahoney J.L., Weissberg R.P., Greenberg M.T., Dusenbury L., Jagers R.J., Niemi K., et al. Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*. 2021;76(7):1128–1142. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701>
6. de Moraes M.C. Teaching in the Light of Activity Theory Applied to Preschool: Reflections on Brazilian Practice. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023;16(3):74–87. <http://doi.org/10.11621/pir.2023.0306>
7. Riggs N.R., Jahromi L.B., Razza R.P., Dillworth-Bart J.E., Mueller U. Executive Function and the Promotion of Social–Emotional Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2006;27(4):300–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
8. Robson D.A., Allen M.S., Howard S.J. Self-Regulation in Childhood as a Predictor of Future Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*. 2020;146(4):324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
9. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*. 2000;41(1):49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
10. Diamond A. Executive Functions. *Annual Review of Psychology*. 2012;64:135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
11. Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Организация проектной деятельности в детском саду. *Современное дошкольное образование*. 2008;(2):16–20. URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/veraksa-n-e-veraksa-a-n-organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-v-detskom-sadu/> (дата обращения: 31.07.2024). Veraksa A.N., Veraksa N.E. [Organization of Project-Based Activities in Kindergarten]. *Preschool Education Today*. 2008;(2):16–20. (In Russ.) Available at: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/veraksa-n-e-veraksa-a-n-organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-v-detskom-sadu/> (accessed 31.07.2024).
12. Плотникова В.А., Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Психологическое развитие дошкольников в проектной деятельности: обзор эмпирических исследований. *Интеграция образования*. 2023;27(4):611–629. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-629>

- Plotnikova V.A., Veraksa A.N., Veraksa N.E. Psychological Development of Preschoolers in Project-Based Learning: An Overview of Empirical Research. *Integration of Education*. 2023;27(4):611–629. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-629>
13. Veraksa A.N., Sidneva A.N., Aslanova M.S., Plotnikova V.A. Effectiveness of Different Teaching Resources for Forming the Concept of Magnitude in Older Preschoolers with Varied Levels of Executive Functions. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2022;15(4):62–82. <http://doi.org/10.11621/pir.2022.0405>
 14. Ebrahimi T., Aslipoor A., Khosrojauid M. The Effect of Group Play Therapy on Aggressive Behaviors and Social Skills in Preschool Children. *Journal of Child Mental Health*. 2019;6(2):40–52. <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.2.5>
 15. Hoffmann J., Russ S. Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2012;6(2):175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
 16. Волкова Н.В. Технология проектирования образовательных событий. *Образование и наука*. 2017;(4):184–200. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-184-200>
Volkova N.V. Technology of Educational Events Designing. *The Education and Science Journal*. 2017;(4):184–200. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-184-200>
 17. Fleer M., Veresov N., Walker S. Re-Conceptualizing Executive Functions as Social Activity in Children's Playworlds. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2017;14:1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.04.003>
 18. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании. *Психолого-педагогические исследования*. 2013;5(3):92–98. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62459 (дата обращения: 31.07.2024).
Smirnova E.O. Play in a Modern Pre-School Education. *Psychological Educational Studies*. 2013;5(3):92–98. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62459 (accessed 31.07.2024).
 19. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*. 2013;139(1):1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
 20. Smits-van der Nat M., van der Wilt F., Meeter M., van der Veen C. The Value of Pretend Play for Social Competence in Early Childhood: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*. 2024;36:46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
 21. Conner N.W., Fraser M.W. Preschool Social-Emotional Skills Training: A Controlled Pilot Test of the Making Choices and Strong Families Programs. *Research on Social Work Practice*. 2011;21(6):699–711. <https://doi.org/10.1177/1049731511408115>
 22. Havighurst S.S., Wilson K.R., Harley A.E., Prior M.R. Tuning in to Kids: An Emotion-Focused Parenting Program-Initial Findings from a Community Trial. *Journal of Community Psychology*. 2009;37(8):1008–1023. <https://doi.org/10.1002/jcop.20345>
 23. Luo L., Reichow B., Snyder P., Harrington J., Polignano J. Systematic Review and Meta-Analysis of Classroom-Wide Social-Emotional Interventions for Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2020;42(1):4–19. <https://doi.org/10.1177/0271121420935579>
 24. Çabuk B., Haktanir G. What Should Be Learned in Kindergarten? A Project Approach Example. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010;2(2):2550–2555. <https://doi.org/10.1016/J.SBS-PRO.2010.03.371>
 25. Сиденко А.С. Виды проектов и этапы проектирования. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2008;(2):76–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-proektov-i-etapy-proektirovaniya> (дата обращения: 31.07.2024).
Sidenko A.S. [Types of Projects and Stages of Projecting]. *Municipal Education: Innovations and Experiment*. 2008;(2):76–79. (In Russ.) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-proektov-i-etapy-proektirovaniya> (accessed 31.07.2024).
 26. Chen Y.-L., Tippett C.D. Project-Based Inquiry in STEM Teaching for Preschool Children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2022;18(4):em2093. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11899>
 27. Zhang F., Markopoulos P., Bekker T. Children's Emotions in Design-Based Learning: A Systematic Review. *Journal of Science Education and Technology*. 2020;29(5):459–481. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09830-y>
 28. Başaran M., Bay E. The Effect of Project-Based STEAM Activities on the Social and Cognitive Skills of Preschool Children. *Early Child Development and Care*. 2023;193(5):679–697. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2146682>
 29. Schmitt S.A., Lewis K.M., Duncan R.J., Korucu I., Napoli A.R. The Effects of Positive Action on Preschoolers' Social-Emotional Competence and Health Behaviors. *Early Childhood Education Journal*. 2017;46(1):141–151. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0851-0>

30. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С. Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2021;18(1):56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
Veraksa N.E., Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Bukhalenkova D.A., Tarasova K.S. The Russian Version of the Test of Emotion Comprehension: Adaptation and Validation for Use in Preschool Children. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021;18(1):56–70. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
31. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Диагностика регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте: батарея методик. *Психологический журнал*. 2020;41(6):108–118. <https://doi.org/10.31857/S020595920012593-8>
Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Veraksa A.N. Executive Functions Assessment in Senior Preschool Age: A Battery of Methods. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2020;41(6):108–118. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31857/S020595920012593-8>
32. Zelazo P. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A Method of Assessing Executive Function in Children. *Nature Protocols*. 2006;1:297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>
33. Rusu M. Emotional Development through Art Expressions. *Review of Artistic Education*. 2017;14(1):227–238. <https://doi.org/10.1515/rae-2017-0029>
34. Mojtaba H.A., Silje S., Lars W. Social Skills and Symptoms of Anxiety Disorders from Preschool to Adolescence: A Prospective Cohort Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2023;64(7):1045–1055. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13787>
35. Брекина О.В. Особенности проявления эмпатии у агрессивных и неагрессивных дошкольников. *Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета*. 2019;(3):38–43. URL: <https://vestnikgggu.ru/выпуск-№3-2019-7> (дата обращения: 31.07.2024).
Brekina O.V. Features of Manifestation of Empathy in Aggressive and Non-Aggressive Preschoolers. *Vestnik of State University of Humanities and Technology*. 2019;(3):38–43. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://vestnikgggu.ru/выпуск-№3-2019-7> (accessed 31.07.2024).
36. Веракса А.Н., Плотникова В.А., Ивенская П.Р. Возможности развития социальной компетентности дошкольников с разным уровнем регуляторных функций: сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность. *Психологическая наука и образование*. 2024;29(3):96–112. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290306>
Veraksa A.N., Plotnikova V.A., Ivenskay P.R. Development of Social Competence in Preschoolers with Different Levels of Executive Functions: Role Play and Project-based. *Psychological Science and Education*. 2024;29(3):96–112. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2024290306>
37. Lawson G.M., McKenzie M.E., Becker K.D., Selby L., Hoover, S.A. The Core Components of Evidence-Based Social Emotional Learning Programs. *Prevention Science*. 2018;20(4):457–467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
38. Else-Quest N.M., Hyde J.S., Goldsmith H.H., Van Hulle C.A. Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 2006;132(1):33–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>
39. Todd B.K., Barry J.A., Thommessen S.A.O. Preferences for ‘Gender-Typed’ Toys in Boys and Girls Aged 9 to 32 Months. *Infant and Child Development*. 2017;26(3):1986–1997. <https://doi.org/10.1002/icd.1986>

Об авторах:

Плотникова Валерия Андреевна, научный сотрудник Лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (125009, Российская Федерация, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4), аспирант факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, **Scopus ID:** 58134634700, **Researcher ID:** IWE-4026-2023, **SPIN-код:** 1062-7290, ler.shinelis@yandex.ru

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), заведующий лабораторией Психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (125009, Российская Федерация, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, **Scopus ID:** 15770369700, **Researcher ID:** H-9298-2012, **SPIN-код:** 9953-2754, veraksa@yandex.ru

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, **Scopus ID:** 43061607700, **Researcher ID:** U-2976-2017, **SPIN-код:** 9770-0787, neveraksa@gmail.com



Николаева Наталия Сергеевна, студент кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), **ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6636-8737>**, nikolaeva.n.s@bk.ru

Вклад авторов:

В. А. Плотникова – осуществление научно-исследовательского процесса; применение формальных методов для анализа данных исследования; написание черновика рукописи.

А. Н. Веракса – формулирование замысла исследования; критический анализ черновика рукописи.

Н. Е. Веракса – формулирование целей и задач исследования; критический анализ черновика рукописи.

Н. С. Николаева – применение формальных методов для анализа данных исследования; написание черновика рукописи.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 31.08.2024; одобрена после рецензирования 30.10.2024; принята к публикации 07.11.2024.

About the authors:

Valeriya A. Plotnikova, Research Assistant, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Science Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9, bld. 4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russian Federation), Student of the Chair of Psychology, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>**, **Scopus ID: 58134634700**, **Researcher ID: IWE-4026-2023**, **SPIN-code: 1062-7290**, ler.shinelis@yandex.ru

Aleksander N. Veraksa, Dr.Sci. (Psychol.), Head of the Chair of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), Head of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Science Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9, bld. 4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>**, **Scopus ID: 15770369700**, **Researcher ID: H-9298-2012**, **SPIN-code: 9953-2754**, veraksa@yandex.ru

Nikolai E. Veraksa, Dr.Sci. (Psychol.), Professor of the Chair of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>**, **Scopus ID: 43061607700**, **Researcher ID: U-2976-2017**, **SPIN-code: 9770-0787**, neveraksa@gmail.com

Nataliya S. Nikolaeva, Student of the Chair of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6636-8737>**, nikolaeva.n.s@bk.ru

Authors' contribution:

V. A. Plotnikova – conducting a research and investigation process; application of formal techniques to analyse study data; specifically writing the initial draft.

A. N. Veraksa – formulation of the scientific problem; specifically critical review.

N. E. Veraksa – formulation of the scientific problem; specifically critical review.

N. S. Nikolaeva – application of formal techniques to analyse study data; specifically writing the initial draft.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 31.08.2024; revised 30.10.2024; accepted 07.11.2024.