

Возможности развития социальной компетентности дошкольников с разным уровнем регуляторных функций: сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность

Веракса А.Н.

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

Плотникова В.А.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»); ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

Ивенская П.Р.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7439-327X>, e-mail: polina.ivenkaja@gmail.com

В работе представлены материалы исследования, направленного на уточнение и сопоставление специфики развития социальной компетентности у старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре и проектной деятельности. Показаны результаты пилотного этапа исследования, в котором приняли участие 30 дошкольников 5—6 лет (средний возраст — 5,8 лет). На этапе пре-теста у детей были продиагностированы регуляторные функции с помощью методики NEPSY-II и социальная компетентность — с помощью методики SCBE-30, включающей шкалы «Социальная компетентность», «Тревога-отстранение», «Гнев-агрессия». Далее участники были распределены по трем экспериментальным условиям так, чтобы в каждой группе было равное число дошкольников с низким и высоким уровнем регуляторных функций согласно кластерному анализу. В каждой группе было проведено 12 занятий в соответствии с разработанными программами: Свободная игра, Исследовательский проект, Творческий проект. После завершения занятий была проведена диагностика социальной компетентности детей аналогичная начальной. Дошкольники с низким уровнем регуляторных функций показали наиболее сильное снижение социальной тревожности в свободной сюжетно-ролевой игре. В то же время дети с высоким уровнем регуляторных функций показали большее снижение баллов по данному показателю при участии в исследовательском проекте. Сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность в оказались в равной степени эффективны для развития социальной компетентности. Полученные результаты уточняют и расширяют возможности применения описанных инструментов для формирования социальной компетентности дошкольников в рамках детских садов.

Ключевые слова: дошкольный возраст; сюжетно-ролевая игра; проектная деятельность; социальная компетентность; тревожность; регуляторные функции.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 23-18-00506.

Для цитаты: 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. Том 29. № 3. С. 96—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290306>

Development of Social Competence in Preschoolers with Different Levels of Executive Functions: Role Play and Project-based Learning

Aleksander N. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

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

Valeriya A. Plotnikova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research;

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

Polina R. Ivenskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7439-327X>, e-mail: polina.ivenskaja@gmail.com

The research is aimed at clarifying and comparing the influence of role play and project-based learning on the development of social competence in older preschoolers. The paper presents the materials of the pilot phase of the study. 30 preschoolers aged 5—6 years (average age 5,8 years) participated in the experiment. At the pre-test children's executive functions were assessed using NEPSY-II subtests and their social competence was assessed using the SCBE-30 test, which includes the scales "Social Competence", "Anxiety-detachment", "Anger-aggression". Further, the participants were distributed to three experimental conditions so that in each group there were an equal number of preschoolers with low and high levels of executive functions according to cluster analysis. In each group 12 meetings were held in accordance with the developed programs: Free play, Research project, Creative project. After completing the programs children's social competence was tested similar to the initial diagnostics. The results showed that preschoolers with a low level of executive functions had a stronger decrease in social anxiety in a free role play than in the project activities. At the same time, children with a high level of executive functions showed a greater decrease of the social anxiety when participating in a research project. Role play and project-based learning have

proved to be equally effective for the development of social competence. The results clarify and expand the possibilities of using the described activities for the social competence development in kindergartens.

Keywords: early childhood; role play; project-based learning; social competence; anxiety; executive functions.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation grant number 23-18-00506.

For citation: Veraksa A.N., Plotnikova V.A., Ivenskaya P.R. Development of Social Competence in Preschoolers with Different Levels of Executive Functions: Role Play and Project-based. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 3, pp. 96—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290306> (In Russ.).

Введение

В современных научных исследованиях социальная компетентность определяется как общая способность эффективно справляться с ситуациями социального взаимодействия [5; 40; 44]. Одна из наиболее распространенных моделей оценки социальной компетентности в детском возрасте включает в себя: собственно социальную компетентность как умение предотвращать конфликтные ситуации и выстраивать позитивное взаимодействие, социальную тревогу-отстранение и социальный гнев-агрессию [37; 38]. Дошкольный возраст является одним из наиболее интенсивных периодов формирования социальной компетентности [7; 29; 52]. Важным фактором социального развития в данном периоде выступает активное общение со сверстниками, в котором ребенок начинает воспринимать другого как субъекта взаимодействия со своими желаниями, чувствами и убеждениями [12]. Согласно исследованиям, уровень развития социальной компетентности именно в дошкольном возрасте является значимым предиктором академического успеха в школе [39; 40], учебной мотивации [45], когнитивного развития [8; 22; 41], удовлетворенности жизнью и ментального здоровья во взрослом возрасте [15; 32]. Однако анализ современного детства показывает рост коммуникативных трудностей у детей, а также увеличение беспомощности и агрессивного поведения

при взаимодействии со сверстниками [5; 10; 11; 27]. Наиболее остро данная ситуация затрагивает учреждения дошкольного образования, в которых дети, взаимодействуя со сверстниками, выстраивают систему межличностных отношений, что определяет развитие их социальной компетентности и социального благополучия. Поэтому поиск способов развития социальной компетентности дошкольников в рамках детского сада является актуальной задачей современной системы образования.

Сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность как инструменты развития социальной компетентности дошкольников

С точки зрения культурно-исторического подхода именно сюжетно-ролевая игра оказывает наиболее значительное влияние на психическое развитие в дошкольном возрасте, в том числе обладая наиболее существенным потенциалом развития социальной компетентности [13; 58]. Современные исследования показывают, что сюжетно-ролевая игра действительно является эффективным способом развития социальных навыков в дошкольном возрасте [28; 34; 42; 50]. А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин отметили, что в игре дошкольники вступают в отношения двух типов: «Во-первых, дети вступают друг с другом в реальные отношения партнеров по игре. ... Во-вторых, играющие дети вступают между собой в отношения, опре-

деляемые взятыми ими на себя ролями»¹. Выбор роли подразумевает установление договоренностей со сверстниками, следование правилам и взаимодействие с другими игроками исходя из ролевых обязательств и игрового контекста, разрешение межролевых конфликтов, достижение общих целей и т.д. Сюжетно-ролевая игра становится для дошкольников пространством, где они оттачивают навыки сотрудничества и разрешения конфликтов, учатся делиться игровыми материалами с другими детьми, осваивают социальные отношения «мира взрослых».

Проектная деятельность, получившая широкое распространение в современном дошкольном образовании наряду с игровой, способствует разностороннему психическому развитию детей младшего возраста [6; 16; 19; 31]. Она представляет собой совместную деятельность взрослого и ребенка, основанную на поддержке самостоятельной активности и инициативы дошкольника. В ней выделяются три основных типа: исследовательский, творческий и нормативный [2]. Исследовательский проект направлен на поиск ответов на вопросы о различных явлениях и причинах их возникновения. Основной целью творческого проекта является создание нового продукта. Нормативные проекты, в свою очередь, направлены на установление и разработку новых норм и правил поведения в группе на основе реальных жизненных ситуаций и проблем, возникающих в детском саду. Исследования показывают, что проектная деятельность способствует существенному развитию социальной компетентности дошкольников [18; 29; 47; 60]. Нахождение ребенка в проблемной ситуации, которую он не может решить самостоятельно здесь и сейчас, требует от него кооперации с другими участниками проекта в процессе постановки цели, выполнения промежуточных задач, обсуждения и принятия решений. Презентация продукта способствует не только развитию навыков выступления, но и умения слушать, уважительно относиться к другим.

Несмотря на широкое распространение сюжетно-ролевой игры и проектной деятельности в практике детских дошкольных учреждений, в научной литературе крайне мало данных, отражающих специфику и сопоставление развития социальной компетентности дошкольников в обозначенных видах деятельности [9]. Таким образом, первой исследовательской задачей данного исследования стало сопоставление развития социальной компетентности в сюжетно-ролевой игре и проектной деятельности с целью уточнения специфики и условий организации данных видов деятельности.

Регуляторные функции и развитие социальной компетентности

Социальная компетентность является результатом влияния широкого спектра факторов, в том числе когнитивных процессов и поведенческих навыков ребенка. Исследования и метаанализы показывают, что когнитивные процессы, в частности саморегуляция, оказываются значимыми предикторами социальной компетентности в дошкольном возрасте [49; 52; 53]. Поэтому необходимо учитывать особенности развития когнитивных процессов, саморегуляции дошкольников при формировании социальной компетентности. Когнитивные процессы и саморегуляция часто рассматриваются в контексте регуляторных функций (далее — РФ). Регуляторные функции обеспечивают целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в новых ситуациях, в том числе ситуациях социального взаимодействия [25]. Согласно концепции А. Мияке, базовые РФ включают рабочую память, когнитивную гибкость и сдерживающий контроль [43]. В более широком контексте РФ могут рассматриваться как разнообразные психические процессы, способствующие целенаправленному регулированию когнитивных процессов и формируемые культурными нормами, знаниями и ценностями [26]. С точки зрения культурно-исторического подхода

¹ Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1965. 296 с.

РФ представляют собой системный показатель высших психических функций — произвольность [17; 56]. Умение произвольно контролировать свои эмоциональные и поведенческие реакции способствует успешному установлению социальных отношений, поэтому РФ тесно связаны с развитием социальной компетентности, в частности, в дошкольном возрасте.

Так, дети с высоким уровнем РФ более склонны к кооперации и сотрудничеству со сверстниками, чем дети с низким уровнем РФ [33]. В то время как дети с низким уровнем РФ чаще проявляют агрессивное и конкурентное поведение в отношении других участников деятельности [20; 33]. Кроме того, высокий уровень сдерживающего контроля связан со способностью проявлять кооперативное поведение, совместно решать задачи и достигать общие цели [24; 48]. Сдерживающий контроль позволяет детям эффективнее подавлять импульсивные, агрессивные реакции, что позволяет выстраивать гармоничное взаимодействие с партнером. Таким образом, уровень РФ является важным фактором, обуславливающим развитие социальной компетентности.

Связь РФ с развитием социальной компетентности отражает важность учета данного фактора при формировании социальной компетентности детей дошкольного возраста. Поэтому второй исследовательской задачей данного исследования стал анализ развития социальной компетентности у дошкольников с разным уровнем РФ в игровой и проектной деятельности.

Основные гипотезы исследования

Данное исследование направлено на сопоставление эффективности применения сюжетно-ролевой игры и проектной деятельности для развития социальной компетентности старших дошкольников, в том числе для дошкольников с разным уровнем РФ. С учетом специфики обозначенных видов деятельности [3] и представлений о детском развитии в культурно-историческом подходе [4; 7; 12; 13] были выдвинуты следующие гипотезы:

Снижение социальной тревожности и отстранения у детей в рамках сюжетно-ролевой игры будет значительнее, чем в проектной деятельности. Данное предположение связано с непродуктивностью игры и вследствие этого — отсутствием какой-либо оценки результатов деятельности ребенка.

Снижение агрессивного поведения в рамках сюжетно-ролевой игры будет значительнее, чем в проектной деятельности. Процессуальность игры, на наш взгляд, помогает дошкольникам отыграть и «выплеснуть» негативные эмоции, такие как, например, злость и гнев.

Развитие социальной компетентности у детей в проектной деятельности будет эффективнее, чем в сюжетно-ролевой игре, так как она предполагает более точную ориентировку ребенка в системе социальных взаимодействий между участниками проекта.

Формирование социальной компетентности у детей с низким уровнем регуляции будет эффективнее при применении сюжетно-ролевой игры и творческой проектной деятельности, чем при исследовательской проектной деятельности. Данное предположение объясняется меньшими ограничениями спонтанности поведения в указанных видах активности, чем в исследовательских проектах.

Формирование социальной компетентности у детей с высоким уровнем регуляции будет эффективнее при применении исследовательской проектной деятельности. Предположение основывается на том, что дети с высоким уровнем саморегуляции получают возможность проявить себя в ситуации, где они компетентны. Так, для проектной деятельности характерна более точная зависимость получения продукта от объективных условий сбора информации, ее обобщения и анализа.

Методы

Выборка

В пилотном исследовании в 2022—2023 учебном году приняли участие 30 дошкольников 5—6 лет (средний возраст — 5,8 лет), среди которых 15 мальчиков и 15 девочек. Все дети посещали один госу-

дарственный детский сад в районе Москвы. Родители всех детей, принимавших участие в исследовании, дали письменное согласие на участие. Исследование было одобрено Этическим комитетом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

В процессе диагностики и занятий из исследования были исключены дети, посетившие менее половины занятий (N=1); дети, не участвовавшие в пост-тесте (N=5) по причине болезни, отсутствия в детском саду в дни проведения пост-теста. Таким образом, 24 ребенка, из которых 15 мальчиков (62,5%) и 9 девочек (37,5%), были включены в финальную выборку для анализа.

Процедура

Исследование состояло из трех этапов. На первом этапе была проведена диагностика РФ и социальной компетентности. Диагностика была проведена индивидуально с каждым ребенком. После оценки РФ дети были разделены на две подгруппы по уровням развития когнитивных процессов (низкий, высокий) в соответствии с результатами кластерного анализа (кластеризация К-средних) в Jomvi 1.6.23.0.

Далее на втором этапе участники из каждой подгруппы с низким и высоким уровнями РФ были случайным образом распределены по трем экспериментальным группам: Свободная игра, Исследовательский проект, Творческий проект. При этом соотношение участников с разным уровнем РФ в группах было равномерным. С каждой группой специально обученными экспериментаторами было проведено 12 занятий в группах по 10 человек, продолжительностью 20–30 минут. Занятия проходили два раза в неделю в кабинетах для дополнительных занятий, находившихся при детских садах. Занятия были завершены во всех группах одновременно. На третьем этапе была проведена оценка уровня социальной компетентности.

Методики

Для измерения РФ у учащихся использовались субтесты NEPSY-II [43], адаптированные для русскоязычной выборки [1]. Суб-

тест «Memory for Designs» на запоминание картинок и их расположение использовался для оценки зрительной рабочей памяти. Для оценки вербальной рабочей памяти был использован субтест «Sentence Repetition» на повторение предложений, постепенно усложняющихся лексически и грамматически. Был использован субтест «Naming and Inhibition», направленный на оценку уровня скорости обработки информации и торможения когнитивных импульсивных реакций. Субтест «Statue» был использован для оценки физического сдерживающего контроля, торможения. Для оценки когнитивной гибкости использовался тест «The Dimensional Change Card Sort» на сортировку карт по изменяемому критерию [1; 61].

В качестве инструмента для диагностики социальной компетентности был использован опросник для воспитателей «Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30)», валидизированный на российской выборке и активно применяемый в исследованиях в США, Канаде, Западной Европе [24]. Данный опросник включает три шкалы: социальная компетентность, социальная тревога-отстранение и гнев-агрессия. Каждая шкала включает 10 утверждений, отражающих эмоциональные и поведенческие характеристики детей. Шкала «социальная компетентность» в данном опроснике отражает умение ребенка сотрудничать и разрешать конфликты со сверстниками.

Экспериментальные группы

В исследовании были представлены три экспериментальные группы: Свободная игра, Исследовательский проект, Творческий проект. В рамках Свободной игры экспериментаторы помогали детям начать сюжетно-ролевую игру, например, организовывали дискуссию о выборе тематики игры и ролях, а затем не вмешивались в игру. Свободная игра проходила в обогащенной неигровыми материалами среде, такими как палочки, шишки, коробочки, листочки и другие.

В рамках проектной деятельности были организованы исследовательский и творческий проекты. Нормативный проект не был

включен в эксперимент, так как его проведение должно быть обосновано реальной ситуацией из жизни группы детского сада и подразумевает изменение правил функционирования данной группы, активное вовлечение воспитателя в нормативную проектную деятельность. Описанные условия накладывают значительные ограничения на организацию эксперимента и интерпретацию данных.

В Исследовательском проекте экспериментаторы создавали проблемную ситуацию, связанную с темой космоса. В рамках дискуссии о космосе детьми был сформулирован вопрос «что необходимо знать о Марсе, чтобы совершить путешествие до него?», который был принят в качестве конкретной исследовательской задачи. В рамках дискуссии дошкольники предложили составить книгу-заметку, где будут собраны все необходимые сведения для путешествия на Марс. На последующих занятиях были отобраны и распределены между детьми вопросы и темы, которые необходимо осветить в книге-заметке; был осуществлен сбор информации из разных источников (книги, мультфильмы, опрос родителей и работников детского сада); полученная информация была зафиксирована в виде страниц книги с рисунками; собранная информация была оценена на достоверность, важность и личное отношение к ней детей; был устроен конкурс обложек для книги-заметки; было устроено обсуждение того, в каком порядке необходимо собрать книгу-заметку, как ее можно доработать и украсить, кому она будет интересна; книга-заметка была представлена в нескольких группах детского сада. В рамках занятий экспериментаторы помогали дошкольникам организовывать этапы работы и поддерживали детские инициативы.

В Творческом проекте экспериментаторы также создавали проблемную ситуацию, связанную с космосом, однако ее ключевым моментом в результате детских размышлений и обсуждения было выбрано создание модели космоса (поделки). На последующих занятиях был проведен конкурс эскизов модели космоса; составлен список необходимых

материалов и план работы; распределены обязанности; происходила непосредственная реализация модели космоса; ее презентация перед группами детского сада. В рамках Творческого проекта экспериментаторы помогали дошкольникам организовывать этапы работы, осуществляли поддержку инициативы и помогали дошкольникам при возникновении операционально-технических трудностей (вырезать фигуры сложной формы, пришить пуговицу и т.д.).

Результаты

Описательные статистики

Дети с высоким и низким уровнями РФ были пропорционально распределены по экспериментальным группам на периоде пре-теста, кроме того, пропорциональное распределение детей с разным уровнем развития РФ сохранилось после пост-теста ($\chi^2(2)=0,254$, $p=0,881$, $N=24$). Половых различий в распределении по экспериментальным группам ($\chi^2(2)=0,0879$, $p=0,957$, $N=24$), уровням РФ по всей финальной выборке ($\chi^2(1)=0,168$, $p=0,682$, $N=24$), уровням РФ в рамках экспериментальных групп ($\chi^2(5)=0,138$, $p=0,927$, $N=24$) также не обнаружено. Данные о половом составе групп отражены в табл. 1. Были обнаружены половые различия на пре-тесте для показателя социальной компетентности (критерий Манна-Уитни, $U(1)=28$, $p=0,013$): девочки продемонстрировали более высокие баллы по данному параметру. Чтобы компенсировать половые различия, в дальнейшем анализе был учтен и проконтролирован фактор пола.

На период пре-теста для показателя социальной компетентности были обнаружены значимые различия между экспериментальными группами (критерий Краскела-Уоллиса, $\chi^2(2)=6,92$, $p=0,031$, $\varepsilon^2=0,301$). Также были выявлены различия по показателю «тревога-отстранение» для взаимодействия факторов группы и уровня РФ (критерий Краскела-Уоллиса, $\chi^2(5)=11,8$, $p=0,038$, $\varepsilon^2=0,513$), однако попарное сравнение не показало значимых различий. Поэтому в дальнейшем анализе была проведена оценка

Таблица 1

Распределение участников по экспериментальным группам и уровням РФ (N=24)

Группа/уровень РФ	Низкий уровень РФ		Высокий уровень РФ	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Свободная игра	2	2	2	1
Исследовательский проект	2	2	2	2
Творческий проект	3	1	2	3

дифференциальных различий баллов пре- и пост-теста для диагностируемых показателей. Описательные статистики выборки на период пре— и пост-теста представлены в табл. 2 и 3 соответственно.

Анализ эффективности проектной и игровой деятельности

С целью оценки эффективности игровой и проектной деятельности был проведен непараметрический дисперсионный анализ с повторными измерениями (критерий Фридмана), а также непараметрический дисперсионный анализ дифференциальных различий пре- и пост-теста (анализ различий в изменении изучаемых показателей, критерий Краскела-Уоллиса).

Дети во всех группах показали значимый рост социальной компетентности (критерий Фридмана, $\chi^2(1)=4,55$, $p=0,033$). Однако

значимых различий между экспериментальными группами, а также детьми с разным уровнем РФ не было выявлено (критерий Краскела-Уоллиса, $p>0,05$). Различий в приросте показателей социальной компетентности для мальчиков и девочек обнаружено не было (критерий Краскела-Уоллиса, $\chi^2(1)=1,56$, $p=0,211$, $\epsilon^2=0,068$), на период пост-теста девочки так же, как и в пре-тесте, продемонстрировали более высокие баллы по данному показателю (критерий Манна-Уитни, $U(1)=35$, $p=0,037$). Половые различия сохранились.

Дошкольники во всех экспериментальных группах показали значимое снижение по показателю «тревога-отстранение» (критерий Фридмана, $\chi^2(1)=13,8$, $p<0,001$). При этом снижение данного показателя статистически значимо отличалось в зависимости от взаимодействия факторов экс-

Таблица 2

Описательные статистики на период пре-теста (N=24)

Показатель/ экспериментальная группа	Социальная компетентность Me±SD		Тревога-отстранение Me±SD		Гнев-агрессия Me±SD	
	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий
Свободная игра (N=7)	31±4,79	38±10,7	26,5±2,89	15±3,21	11,5±10,2	10±11,4
	32±7,72		23±6,09		11±9,76	
Исследовательский проект (N=8)	39±8,04	29±14,2	15±10,4	21±1,83	9,5±6,29	17±11,8
	36±11,9		19,5±7		11,5±9,62	
Творческий проект (N=9)	41,5±6,78	44±2,88	17±2,22	15±2,28	13±5,26	9±4,34
	43±4,64		17±2,12		9±4,58	
Критерий Краскела-Уоллиса для экспериментальных групп	$\chi^2(2)=6,92$, $p=0,031$, $\epsilon^2=0,301$		$\chi^2(2)=4,5$, $p=0,105$, $\epsilon^2=0,196$		$\chi^2(2)=1,03$, $p=0,599$, $\epsilon^2=0,045$	
Критерий Краскела-Уоллиса для взаимодействия факторов экспериментальной группы и уровней РФ	$\chi^2(5)=9,52$, $p=0,09$, $\epsilon^2=0,414$		$\chi^2(5)=11,8$, $p=0,038$, $\epsilon^2=0,513$		$\chi^2(5)=2,43$, $p=0,787$, $\epsilon^2=0,106$	

периментальной группы и уровня РФ (критерий Краскела-Уоллиса, $\chi^2(5)=12,7$, $p=0,026$, $\epsilon^2=0,553$), попарное сравнение не выявило значимых различий (Post Hoc, $p>0,05$). По отдельности влияние факторов группы (критерий Краскела-Уоллиса, $\chi^2(2)=1,23$, $p=0,539$, $\epsilon^2=0,0537$) и уровня РФ (критерий Краскела-Уоллиса, $\chi^2(1)=0,716$, $p=0,397$, $\epsilon^2=0,0311$) не обнаружено. При этом исходные различия по показателю «тревога-отстранение» для взаимодействия факторов группы и уровня

РФ были нивелированы (критерий Краскела-Уоллиса, $\chi^2(5)=8,61$, $p=0,126$, $\epsilon^2=0,374$). Дети с низким уровнем РФ показали наибольшее снижение тревожности в рамках Свободной игры ($Me=-8$, $SD=1,91$), в то время как дети с высоким уровнем РФ показали наибольшее снижение в рамках Исследовательского проекта ($Me=-5$, $SD=2,22$). Более наглядно данные отражены на рисунке. Для показателя «гнев-агрессия» значимых изменений не было обнаружено.

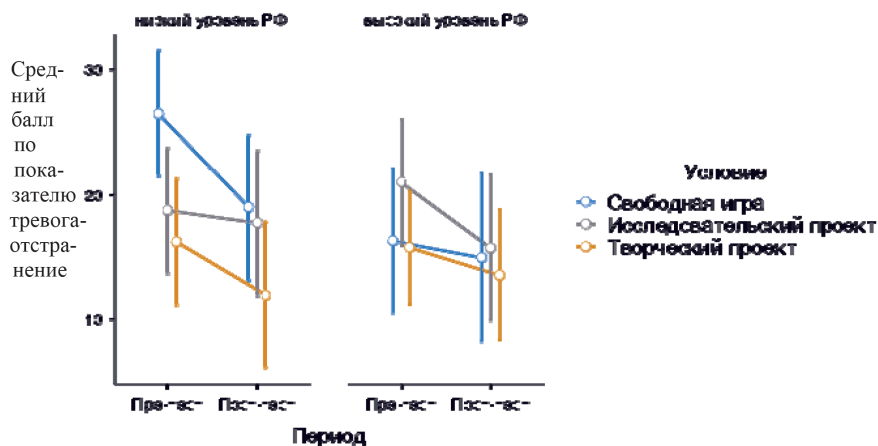


Рис. График изменения средних показателей тревоги-отстранения для разных экспериментальных групп и уровней регуляторных функций

Таблица 3

Описательные статистики на период пост-теста (N=24)

Показатель/экспериментальная группа	Социальная компетентность Me±SD		Тревога-отстранение Me±SD		Гнев-агрессия Me±SD		
	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий	
Уровень РФ	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий	Низкий	Высокий	
	38,5±9	39±7,55	19±2,94	16±2,65	15±7,3	9±5,51	
Свободная игра (N=7)	39±8,04		17±3,35		11±6,32		
	39±3,56	38,5±6,78	12±12,2	16±2,99	10±4,79	14±5,2	
Исследовательский проект (N=8)	38,5±5,45		14±8,29		11,5±4,94		
	46,5±2,89	45±5,45	11,5±2,16	14±2,70	14±6,38	8±4,87	
Творческий проект (N=9)	46±4,29		12±2,47		9±5,41		
	$\chi^2(2)=8,77$, $p=0,012$, $\epsilon^2=0,381$		$\chi^2(2)=5,92$, $p=0,052$, $\epsilon^2=0,257$		$\chi^2(2)=0,131$, $p=0,937$, $\epsilon^2=0,006$		
Критерий Краскела-Уоллиса для взаимодействия факторов экспериментальной группы и уровней РФ		$\chi^2(5)=9,52$, $p=0,09$, $\epsilon^2=0,414$		$\chi^2(5)=8,61$, $p=0,126$, $\epsilon^2=0,374$		$\chi^2(5)=2,59$, $p=0,764$, $\epsilon^2=0,112$	

Обсуждение

Основной целью данного исследования было сопоставление эффективности применения сюжетно-ролевой игры и проектной деятельности для развития социальной компетентности старших дошкольников с учетом их исходного уровня регуляторных функций. Результаты работы показали, что организация свободной сюжетно-ролевой игры и проектной деятельности в равной мере способствует снижению социальной тревожности и отстраненности, росту социальной компетентности у детей. При этом дети с низким уровнем РФ продемонстрировали наибольшее снижение социальной тревожности в свободной сюжетно-ролевой игре, нежели в рамках проектной деятельности. В то же время дети с высоким уровнем РФ показали наибольшее снижение баллов по данному показателю при участии в исследовательском проекте. Не было выявлено существенных изменений в уровне социальной агрессии до и после занятий. Было обнаружено, что девочки обладали более высоким уровнем развития социальной компетентности на этапе пре-теста, чем мальчики. Исходные половые различия в уровне социальной компетентности сохранились и после занятий. Обнаруженные половые различия по социальной компетентности согласуются с другими данными о более высоком уровне социального развития у девочек в дошкольном возрасте, что может быть связано с особенностями их воспитания и игровых предпочтений [14; 54].

Дошкольники в рамках сюжетно-ролевой игры и проектной деятельности в двух ее формах показали схожее снижение уровня социальной тревожности. Вместе с тем полученные результаты указывают на разные основания ориентации дошкольников в процессе образовательной деятельности в детских садах. Эти основания, по-видимому, связаны в первую очередь с уровнем развития регуляторных функций. Дети с низким уровнем развития РФ могут испытывать трудности в социальных взаимодействиях из-за недостаточной саморегуляции агрессивных, импульсивных реакций [20; 33], поэтому у них может

возникать дефицит межличностных отношений со сверстниками, так как другие дети не хотят взаимодействовать с ними. Однако в рамках игровой деятельности дошкольникам с низким уровнем РФ проще контролировать свое поведение [4]. Игра помогает детям с низким уровнем регуляции успешно справляться с ситуациями социального взаимодействия, так как она предполагает взаимодействие из роли в рамках воображаемой ситуации. Добровольно взятая на себя роль и связанные с ней правила позволяют ребенку действовать полнезависимо, опираясь на смысловое пространство воображаемой ситуации, что облегчает задачу следования игровому сюжету, приносит ребенку большее удовольствие, чем исполнение импульсивного действия или желания [4; 13]. В относительно безопасной игровой ситуации ребенок может демонстрировать различные способы поведения. Поэтому именно пространство сюжетно-ролевой игры становится местом, где ребенок с низким уровнем РФ оказывается в ситуации успеха, в том числе социального, что может значительно снижать уровень его социальной тревожности [50; 51], поскольку в игре важен процесс, а не результат. Кроме того, сюжетно-ролевая игра предполагает активное использование ребенком символических средств, которые являются наиболее доступными для детей дошкольного возраста. При этом исследования показывают, что данные средства являются наиболее эффективными именно для детей с низким уровнем РФ [57]. Полученные результаты свидетельствуют о возможности использовать сюжетно-ролевую игру в качестве метода коррекции детской тревожности, что согласуется с исследованиями психотерапевтической функции игры [23; 59], и одновременно дополняют их, уточняя специфику развития дошкольников с разным уровнем РФ в игровой деятельности.

В то же время дети с высоким уровнем регуляции показали наибольшее снижение социальной тревожности в рамках выполнения исследовательского проекта. Дошкольники с высоким уровнем развития РФ ориентированы на признание их продуктив-

ности, что как раз и возможно в процессе исследовательской проектной деятельности. Проектная деятельность, с одной стороны, предполагает создание условий для успешной коммуникации ребенка со сверстниками, возможностей для реализации собственно детских замыслов, ситуации, где ребенок может быть услышан. С другой стороны, особая роль здесь принадлежит исследовательским проектам, поскольку они в большей степени могут быть выполнены индивидуально и в них более точно предьявлен результат детской активности.

Результаты исследования показали развитие социальной компетентности старших дошкольников в игровой и проектной деятельности. Полученные данные согласуются с ранее проведенными исследованиями о влиянии данных видов деятельности на умение уважительно относиться к другим, умение работать в команде, навыки самопрезентации, показатели толерантности [18; 28; 29; 34]. В то же время полученные данные уточняют результаты предшествующих работ, а именно — показывают, что в игровой и проектной деятельности развивается интегральный показатель социальной сферы ребенка — социальная компетентность. Однако в ходе обработки данных не были выявлены специфика и различия в детском развитии в рамках данных видов деятельности. Первая, вторая и третья гипотезы о различных изменениях в социальной тревожности, агрессии и компетентности для игровой и проектной деятельности не подтвердились. При этом стоит принять во внимание непродолжительность развивающих занятий. Занятия проходили на протяжении 6 недель. Учитывая то, что проявление и развитие социальной компетентности зависит от различных факторов, таких как физическое состояние ребенка, внутрисемейные отношения, стрессовые события в рамках дошкольного учреждения и других [40; 44], этого времени могло быть достаточно для общего роста некоторых социальных навыков и количества взаимодействий со сверстниками. Но недостаточно для того, чтобы увидеть специфическое влияние

игровой и проектной деятельности на развитие социальной компетентности.

Основным ограничением данного исследования является отсутствие контрольной группы, в связи с чем невозможно достоверно оценить эффективность влияния сюжетно-ролевой игры и проектной деятельности на развитие социальной компетентности относительно естественного развития детей. Однако, во-первых, основной целью работы было сопоставление развивающих эффектов двух видов деятельности, при этом данные других исследований с контрольной группой показывают, что и сюжетно-ролевая игра, и проектная деятельность существенно влияют на развитие отдельных социальных навыков дошкольников [28; 29; 47]. Во-вторых, 6 недель (продолжительность эксперимента) представляются недостаточным временем для проявления естественного развития социальной компетентности у дошкольников, являющейся сложной системой моделей поведения. Также к ограничениям исследования можно отнести небольшую выборку, что затрудняет оценку эффективности изучаемых видов деятельности, но дает представление о тенденциях.

Заключение

В исследовании было показано, что сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность обеспечивают развитие социальной компетентности дошкольников. Для снижения уровня социальной тревожности у детей с низким уровнем РФ сюжетно-ролевая игра является более эффективной, чем проектная деятельность, в то время как для детей с высоким уровнем РФ участие в исследовательском проекте помогает лучше справиться с социальной тревожностью. Полученные результаты уточняют и расширяют представления об использовании сюжетно-ролевой игры и проектной деятельности в детских садах для развития дошкольников с разным уровнем регуляции, открывают перспективы дальнейших исследований в области сопоставления влияния сюжетно-ролевой и проектной деятельности на другие аспекты психического развития дошкольников.

Литература

1. Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А. Диагностика регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте: батарея методик // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 6. С. 108—118.
2. Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Организация проектной деятельности в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 2. С. 16—20.
3. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Плотникова В.А. Сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность как факторы развития детей дошкольного возраста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Том 20. № 3. С. 431—445. DOI:10.22363/2313-1683-2023-20-3-431-445
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Альманах института коррекционной педагогики. 2017. № 28. С. 1—33.
5. Гударёва О.В., Смирнов Е.О. Опыт обследования психического развития современных 5-летних детей // Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7. № 3. С. 24—34.
6. Жиенбаева С.Н., Сыздыкбаева А.Д. Проектная деятельность как инновационный феномен в дошкольном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 189—193.
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Международная педагогическая академия, 1994.
9. Плотникова В.А., Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Психологическое развитие дошкольников в проектной деятельности: обзор эмпирических исследований // Интеграция образования. Integration of Education. 2023. Том 27. № 4. С. 611—629. DOI:10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-629
10. Семенова Г.В., Терешкина И.Б., Гусева Ю.Е. Буллинг. Формы детсадовского буллинга // Дошкольное воспитание. 2022. № 11. С. 21—28.
11. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2(34). С. 25—32. DOI:10.11621/npj.2019.0207
12. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1996. Т. 3. С. 5—14.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
14. Abdi B. Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 5. P. 1175—1179. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.256
15. Ackerman B.P., Brown E.D. Income poverty, poverty co-factors, and the adjustment of children in elementary school // Advances in child development and behavior. 2006. Vol. 34. P. 91—129. DOI:10.1016/S0065-2407(06)80005-4
16. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education // Childhood. 2014. Vol. 21. № 2. P. 242—259. DOI:10.1177/0907568213490205
17. Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Veraksa A.N. The voluntariness in the preschool age: a comparative analysis of various approaches and diagnostic tools // National Psychological Journal. 2016. № 4. P. 14—22. DOI:10.11621/npj.2016.0402
18. 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. Vol. 193. № 5. P. 679—697. DOI:10.1080/03004430.2022.2146682
19. Bell S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future // The clearing house. 2010. Vol. 83. № 2. P. 39—43. DOI:10.1080/00098650903505415
20. Bonino S., Cattellino E. The relationship between cognitive abilities and social abilities in childhood: A research on flexibility in thinking and co-operation with peers // International Journal of Behavioral Development. 1999. Vol. 23. № 1. P. 19—36. DOI:10.1080/016502599383982
21. Butovskaya M.L., Demianovitch 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. Vol. 13. № 2. P. 153—170.
22. Choi D.H., Kim J. Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model // Early Childhood Education Journal. 2003. Vol. 31. P. 41—46.
23. Christian K.M., Russ S., Short E.J. Pretend play processes and anxiety: Considerations for the play therapist // International Journal of Play Therapy. 2011. Vol. 20. № 4. P. 179. DOI:10.1037/a0025324
24. Ciairano S., Visu-Petra L., Settanni M. Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study // Journal of abnormal child psychology. 2007. Vol. 35. P. 335—345. DOI:10.1007/s10802-006-9094-z
25. Diamond A. Executive functions // Annual Review of Psychology. 2012. Vol. 64. P. 135—154.
26. Doebel S. Rethinking executive function and its development // Perspectives on Psychological Science. 2020. Vol. 15. № 4. P. 942—956. DOI:10.1177/174569162090477
27. Downey D.B., Gibbs B.G. Kids these days: are face-to-face social skills among American children declining? // American journal of sociology. 2020. Vol. 125. № 4. P. 1030—1083. DOI:10.1086/707985

28. *Ebrahimi T., Aslipoor A., Khosrojauid M.* The effect of group play therapy on aggressive behaviors and social skills in preschool children // *Quarterly journal of child mental health.* 2019. Vol. 6. № 2. P. 40—52.
29. *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).* Atlantis Press, 2019. P. 369—372.
30. *Frith C.D., Frith U.* Mechanisms of social cognition // *Annual review of psychology.* 2012. Vol. 63. P. 287—313. DOI:10.1146/annurev-psych-120710-100449
31. *Helm J.H., Katz L.G., Wilson R.* Young investigators: The project approach in the early years. Teachers College Press, 2023.
32. *Huber L., Plötner M., Schmitz J.* Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review // *European child & adolescent psychiatry.* 2019. Vol. 28. P. 443—459. DOI:10.1007/s00787-018-1152-x
33. *Huyder V., Nilsen E.S., Bacso S.A.* The relationship between children's executive functioning, theory of mind, and verbal skills with their own and others' behaviour in a cooperative context: Changes in relations from early to middle school age // *Infant and Child Development.* 2017. Vol. 26. № 6.
34. *Kalkusch I.* Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough? // *Early Education and Development.* 2021. Vol. 32. № 8. P. 1136—1152. DOI:10.1080/10409289.2020.1830248
35. *Katz L.G., Chard S.D.* Engaging Children's Minds: The Project Approach. 1992. P. 220.
36. *Korkman M., Kirk U., Kemp S.* NEPSY II: Administrative Manual. 2007. URL: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/nepsy-ii-administrative-manual>
37. *Kotler J.C., McMahon R.J.* Differentiating anxious, aggressive, and socially competent preschool children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation-30 (parent version) // *Behaviour research and therapy.* 2002. № 40(8). P. 947—959.
38. *LaFreniere P.* Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers // *Early Education and Development.* 2002. Vol. 13. № 2. P. 201—220.
39. *Mackintosh B.B., Rowe M.* Baseline inequalities: Social skills at preschool entry moderate math development // *Journal of Research in Childhood Education.* 2021. Vol. 35. № 1. P. 1—21. DOI:10.1080/02568543.2020.1728446
40. *Mahoney J.L., Weissberg R.P., Greenberg M.T., Dusenbury L., Jagers R.J., Niemi K., Schlinger M., Schlund J., Shriver T.P., VanAusdal K., Yoder N.* Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students // *American Psychologist.* 2021. № 76(7). P. 1128—1142. DOI:10.1037/amp0000701
41. *McClellan D.E., Katz L.G.* Assessing Young Children's Social Competence. ERIC Digest. 2001.
42. *McCollow M.M., Hoffman H.H.* Supporting social development in young children with disabilities: Building a practitioner's toolkit // *Early Childhood Education Journal.* 2019. Vol. 47. № 3. P. 309—320. DOI:10.1007/s10643-019-00930-y
43. *Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.* The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology.* 2000. Vol. 41. P. 49—100.
44. *Orpinas P.* Social competence // *The corsini encyclopedia of psychology.* 2010. P. 1—2.
45. *Özbeş S., Köyceğiz M.* Investigation of the effect of social skills training on the motivation levels of preschool children // *International electronic journal of elementary education.* 2019. Vol. 11. № 5. P. 477—486.
46. *Panayiotou M., Humphrey N., Wigelsworth M.* An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance // *Contemporary Educational Psychology.* 2019. Vol. 56. P. 193—204.
47. *Ratnasari E.M.* An Analysis of Project Based Learning Method in Interpersonal Intelligences of Preschool Children // *Tumbuh Kembang: Kajian Teori dan Pembelajaran PAUD.* 2020. Vol. 7. № 2. P. 133—143. URL: <https://clck.ru/36duFZ> (дата обращения: 01.06.2023).
48. *Riggs N.R., Blair C.B., Greenberg M.T.* Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children // *Child Neuropsychology.* 2004. Vol. 9. № 4. P. 267—276. DOI:10.1076/chin.9.4.267.23513
49. *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. Vol. 146. № 4. P. 324. DOI:10.1037/bul0000227
50. *Russ S.W.* Pretend play: a resource for children who are coping with stress and managing anxiety // *NYS Psychologist.* 2007. Vol. 19. № 5. P. 13—17.
51. *Ryan R.M., Deci E.L.* Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary educational psychology.* 2000. Vol. 25. № 1. P. 54—67. DOI:10.1006/ceps.1999.1020
52. *Slot P.L.* Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play // *Infant and Child Development.* 2017. Vol. 26. № 6. P. 2038. DOI:10.1002/icd.2038
53. *Soto-Icaza P., Aboitiz F., Billeke P.* Development of social skills in children: neural and behavioral evidence for the elaboration of cognitive models // *Frontiers in neuroscience.* 2015. Vol. 9. P. 333. DOI:10.3389/fnins.2015.00333
54. *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. Vol. 26. № 3. P. e1986. DOI:10.1002/icd.1986

55. Tuerk C. Social competence in early childhood: An empirical validation of the SOCIAL model // *Journal of Neuropsychology*. 2021. Vol. 15. № 3. P. 477—499. DOI:10.1111/jnp.12230

56. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to Foster Children's Executive Function Skills: Exploring Short- and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play // *International Journal of Early Childhood*. 2023. P. 1—23. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8

57. 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). P. 62—82. DOI:10.11621/pir.2022.0405

References

1. Veraksa A.N., Almazova O.V., Buhalenkova D.A. Diagnostika regulatorynyh funkciy v starshem doshkol'nom vozraste: batareya metodik [Diagnostics of regulatory functions in senior preschool age: battery of techniques]. *Psixologicheskij zhurnal = Psychological journal*, 2020. Vol. 41, no. 6, pp. 108—118.

2. Veraksa A.N., Veraksa N.E. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti v detskom sadu [Organization of project activities in kindergarten]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika = Modern preschool education. Theory and practice*, 2008, no. 2, pp. 16—20.

3. Veraksa N.E., Veraksa A.N., Plotnikova V.A. Syuzhetno-rol'evaya igra i proektnaya deyatel'nost' kak faktory razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta [Role play and project-based learning as factors of development of preschool children]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psixologiya i pedagogika = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 431—445. DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-431-445

4. Vygotsky L.S. Igra i ee rol' v psixicheskom razvitiu rebenka [Play and its role in the mental development of a child]. *Almanax instituta korrekcionnoj pedagogiki = Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2017, no. 28, pp. 1—33.

5. Gudaryova O.V., Smirnova E.O. Opyt obsledovaniya psixicheskogo razvitiya sovremennyx 5-letnix detej [The experience of examining the mental development of modern 5-year-old children]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2002. Vol. 7, no. 3, pp. 24—34.

6. Zhienbaeva S.N., Sy'zdy'kbaeva A.D. Proektnaya deyatel'nost' - kak innovacionnyj fenomen v

58. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. Cultural Actions in the Play of Preschool Children // *Cultural-Historical Psychology*. 2023. Vol. 19. № 1. P. 54—61. DOI:10.17759/chp.2023190108

59. Watson M.W. The relation between anxiety and pretend play // *Children at play: Clinical and developmental approaches to meaning and representation*. 1994. P. 33—47.

60. Widayanti M.D., Setiawati F.A. Project Based Learning Improves 5-6 Years Olds Cooperative Skills. In: *International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2018) and International Conference on Social Studies, Moral, and Character Education (ICSMC 2018)*. Atlantis Press, 2019. P. 13—18. DOI:10.2991/ICoSSCE-ICSMC-18.2019.3

61. Zelazo P.D., Carlson S.M. Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity // *Child development perspectives*. 2012. Vol. 6. № 4. P. 354—360.

doshkol'nom obrazovanii [Project activity as an innovative phenomenon in preschool education]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 2, pp. 189—193.

7. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii [Formation of a child's personality in communication]. St. Petersburg: St. Petersburg, 2009. 320 p.

8. Piazhe Zh. Izbranny'e psixologicheskie Trudy [Selected psychological works]. *Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya = International Pedagogical Academy*, 1994.

9. Plotnikova V.A., Veraksa A.N., Veraksa N.E. Psixologicheskoe razvitie doshkol'nikov v proektnoj deyatel'nosti: obzor e'mpiricheskix issledovanij [Psychological development of preschoolers in project activities: an overview of empirical research]. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*, 2023. Vol. 27, no. 4, pp. 611—629. DOI:10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-62.

10. Semenova G.V., Tereshkina I.B., Guseva Yu.E. Bulling. Formy detsadovskogo bullinga [Bullying. Forms of kindergarten bullying]. *Doshkolnoe vospitanie = Preschool education*, 2022, no. 11, pp. 21—28.

11. Smirnova E.O. Specifika sovremennoho doshkol'nogo detstva [Specificity of modern preschool childhood]. *Nacionalnyj psixologicheskij zhurnal = National Journal of Psychology*, 2019, no. 2 (34), pp. 25—32. DOI:10.11621/njp.2019.0207

12. Smirnova E.O., Utrobina V.G. Razvitie otnosheniya k sverstniku v doshkol'nom vozraste [The development of attitudes towards a peer in preschool age]. *Voprosy psixologii = Questions of psychology*, 1996. Vol. 3, pp. 5—14.

13. Elkonin D.B. Psixologiya igry [Psychology of play]. Moscow: Eksmo, 1977. 304 p.

14. Abdi B. Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 5, pp. 1175—1179. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.256
15. Ackerman B.P., Brown E.D. Income poverty, poverty co-factors, and the adjustment of children in elementary school. *Advances in child development and behavior*, 2006. Vol. 34, pp. 91—129. DOI:10.1016/S0065-2407(06)80005-4
16. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 2014. Vol. 21, no. 2, pp. 242—259. DOI:10.1177/0907568213490205
17. Almazova O.V., Bukhaleenkova D.A., Veraksa A.N. The voluntariness in the preschool age: a comparative analysis of various approaches and diagnostic tools. *National Psychological Journal*, 2016, no 4, pp. 14—22. DOI:10.11621/npj.2016.0402
18. 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. Vol. 193, no. 5, pp. 679—697. DOI:10.1080/03004430.2022.2146682
19. Bell S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, 2010. Vol. 83, no. 2, pp. 39—43. DOI:10.1080/00098650903505415
20. Bonino S., Cattelino E. The relationship between cognitive abilities and social abilities in childhood: A research on flexibility in thinking and co-operation with peers. *International Journal of Behavioral Development*, 1999. Vol. 23, no. 1, pp. 19—36. DOI: 10.1080/016502599383982
21. 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. Vol. 13, no. 2, pp. 153—170.
22. Choi D.H., Kim J. Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 2003. Vol. 31, pp. 41—46.
23. Christian K.M., Russ S., Short E.J. Pretend play processes and anxiety: Considerations for the play therapist. *International Journal of Play Therapy*, 2011. Vol. 20, no. 4, pp. 179. DOI: 10.1037/a0025324
24. Ciairano S., Visu-Petra L., Settanni M. Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *Journal of abnormal child psychology*, 2007. Vol. 35, pp. 335—345. DOI:10.1007/s10802-006-9094-z
25. Diamond A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 2012. Vol. 64, pp. 135—154.
26. Doebel S. Rethinking executive function and its development. *Perspectives on Psychological Science*, 2020. Vol. 15, no. 4, pp. 942—956. DOI:10.1177/174569162090477
27. Downey D.B., Gibbs B.G. Kids these days: are face-to-face social skills among American children declining? *American journal of sociology*, 2020. Vol. 125, no. 4, pp. 1030—1083. DOI:10.1086/707985
28. Ebrahimi T., Aslipoor A., Khosrojauid M. The effect of group play therapy on aggressive behaviors and social skills in preschool children. *Quarterly journal of child mental health*, 2019. Vol. 6, no. 2, pp. 40—52.
29. 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)*. Atlantis Press, 2019, pp. 369—372.
30. Frith C.D., Frith U. Mechanisms of social cognition. *Annual review of psychology*, 2012. Vol. 63, pp. 287—313. DOI:10.1146/annurev-psych-120710-100449
31. Helm J.H., Katz L.G., Wilson R. Young investigators: The project approach in the early years. Teachers College Press, 2023.
32. Huber L., Plötner M., Schmitz J. Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 2019. Vol. 28, pp. 443—459. DOI:10.1007/s00787-018-1152-x
33. Huyder V., Nilsen E.S., Bacco S.A. The relationship between children's executive functioning, theory of mind, and verbal skills with their own and others' behaviour in a cooperative context: Changes in relations from early to middle school-age. *Infant and Child development*, 2017. Vol. 26, no. 6.
34. Kalkusch I. Promoting role social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough? *Early Education and Development*, 2021. Vol. 32, no. 8, pp. 1136—1152. DOI:10.1080/10409289.2020.1830248
35. Katz L.G., Chard S.D. Engaging Children's Minds: The Project Approach, 1992. P. 220
36. Korkman M., Kirk U., Kemp S. NEPSY II: Administrative Manual. 2007. URL: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/nepsy-ii-administrative-manual>
37. Kotler J.C., McMahon R.J. Differentiating anxious, aggressive, and socially competent preschool children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation-30 (parent version). *Behaviour research and therapy*, 2002, no. 40(8), pp. 947—959.
38. LaFreniere P. Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development*, 2002. Vol. 13, no. 2, pp. 201—220.
39. Mackintosh B.B., Rowe M. Baseline inequalities: Social skills at preschool entry moderate math development. *Journal of Research in Childhood Education*, 2021. Vol. 35, no. 1, pp. 1—21. DOI:10.1080/02568543.2020.1728446
40. Mahoney J.L., Weissberg R.P., Greenberg M.T., Dusenbury L., Jagers R.J., Niemi K., Schlinger M.,

- Schlund J., Shriver T.P., VanAusdal K., Yoder N. Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 2021, no. 76(7), pp. 1128—1142. DOI:10.1037/amp0000701
41. McClellan D.E., Katz L.G. Assessing Young Children's Social Competence. ERIC Digest, 2001.
42. McCollow M.M., Hoffman H.H. Supporting social development in young children with disabilities: Building a practitioner's toolkit. *Early Childhood Education Journal*, 2019. Vol. 47, no. 3, pp. 309—320. DOI:10.1007/s10643-019-00930-y
43. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000. Vol. 41, pp. 49—100.
44. Orpinas P. Social competence. *The corsini encyclopedia of psychology*, 2010, pp. 1—2.
45. Özbey S., Köyceğiz M. Investigation of the effect of social skills training on the motivation levels of preschool children. *International electronic journal of elementary education*, 2019. Vol. 11, no. 5, pp. 477—486.
46. Panayiotou M., Humphrey N., Wigelsworth M. An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 2019. Vol. 56, pp. 193—204.
47. Ratnasari E.M. An Analysis of Project Based Learning Method in Interpersonal Intelligences of Preschool Children. *Tumbuh Kembang: Kajian Teori dan Pembelajaran PAUD*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 133—143. URL: <https://clck.ru/36duFZ>
48. Riggs N.R., Blair C.B., Greenberg M.T. Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, 2004. Vol. 9, no. 4, pp. 267—276. DOI:10.1076/chin.9.4.267.23513
49. 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. Vol. 146, no. 4, p. 324. DOI:10.1037/bul0000227
50. Russ S.W. Pretend play: a resource for children who are coping with stress and managing anxiety. *NYS Psychologist*, 2007. Vol. 19, no. 5, pp. 13—17.
51. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 2000. Vol. 25, no. 1, pp. 54—67. DOI:10.1006/ceps.1999.1020
52. Slot P.L. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 2017. Vol. 26, no. 6, pp. 2038. DOI:10.1002/icd.2038
53. Soto-Icaza P., Aboitiz F., Billeke P. Development of social skills in children: neural and behavioral evidence for the elaboration of cognitive models. *Frontiers in neuroscience*, 2015. Vol. 9, pp. 333. DOI:10.3389/fnins.2015.00333
54. 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. Vol. 26, no. 3, pp. 1986—1997. DOI:10.1002/icd.1986
55. Tuerk C. Social competence in early childhood: An empirical validation of the SOCIAL model. *Journal of Neuropsychology*, 2021. Vol. 15, no. 3, pp. 477—499. DOI:10.1111/jnp.12230
56. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to Foster Children's Executive Function Skills: Exploring Short- and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play. *International Journal of Early Childhood*, 2023, pp. 1—23. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
57. 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, no. 15(4), pp. 62—82. DOI:10.11621/pir.2022.0405
58. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. Cultural Actions in the Play of Preschool Children. *Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 54—61. DOI:10.17759/chp.2023190108
59. Watson M.W. The relation between anxiety and pretend play. *Children at play: Clinical and developmental approaches to meaning and representation*, 1994, pp. 33—47.
60. Widayanti M.D., Setiawati F.A. Project Based Learning Improves 5-6 Years Olds Cooperative Skills. In: International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2018) and International Conference on Social Studies, Moral, and Character Education (ICSMC 2018). Atlantis Press, 2019, pp. 13—18. DOI:10.2991/ICOSSCE-ICSMC-18.2019.3
61. Zelazo P.D., Carlson S.M. Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 2012. Vol. 6, no. 4, pp. 354—360.

Информация об авторах

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, академик РАО, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Плотникова Валерия Андреевна, младший научный сотрудник, лаборатория психологии детства и цифровой социализации, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»); аспирант, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

Ивенская Полина Романовна, лаборант, кафедра психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7439-327X>, e-mail: polina.ivenskaja@gmail.com

Information about the authors

Aleksander N. Veraksa, Doctor of Psychological Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences, Head of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Valeriya A. Plotnikova, junior research assistant, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research; postgraduate student, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

Polina R. Ivenskaya, laboratory assistant, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7439-327X>, e-mail: polina.ivenskaja@gmail.com

Получена 21.03.2024

Received 21.03.2024

Принята в печать 30.06.2024

Accepted 30.06.2024