

УДК 37.032+159.942+373.2

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2404.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.04)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Оценка эффективности развития эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста

Ю. В. Батенова^{1, 2}, О. Г. Филиппова¹¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия² Южно-Уральский государственный университет
(Национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия

Проблема и цель. В статье представлен теоретический анализ основных идей и экспериментальное исследование проблемы социальных эмоций и социальной компетентности в контексте развития саморегуляции и навыков взаимодействия, а также выявлена роль родителей в этом процессе. Цель статьи – обосновать эффективность развития таких показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста, как эмоциональная экспрессивность и саморегуляция, с помощью инновационного метода рефлексивной беседы.

Методология. В качестве методологического основания исследования использовался нарративный подход. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста, диагностические методы, включающие наблюдение («Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой), тестирование (методика на определение способности ребенка 3–7 лет к оценке психических состояний другого человека Р. М. Чумичевой), анализ ситуаций, метод рефлексивной беседы, а также методы статистической обработки данных (критерий ϕ – угловое преобразование Фишера). В исследовании приняли участие 68 дошкольников.

Результаты. Авторами обосновано, что изучение эмоциональной экспрессии и регуляции эмоций детей старшего дошкольного возраста необходимо для понимания и выбора технологий,

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 23-28-10173, <https://rscf.ru/project/23-28-10173/> по теме «Развитие когнитивных функций и социальных эмоций у дошкольников в условиях цифровой избыточности и дефицита речевого общения».

Библиографическая ссылка: Батенова Ю. В., Филиппова О. Г. Оценка эффективности развития эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 69–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.04>

✉ Автор для корреспонденции: Юлия Валерьевна Батенова, batenova.uv@cspu.ru

© Ю. В. Батенова, О. Г. Филиппова, 2024

с помощью которых можно сформировать конструктивные навыки взаимодействия. Определена взаимосвязь между социально-эмоциональной компетентностью детей старшего дошкольного возраста и рефлексивной беседой. Доказано, что умения детьми регулировать собственные эмоции способствует повышению их общей социальной компетентности.

В результате сравнения данных первичной и вторичной диагностик экспериментальной и контрольной групп по установленным нами показателям: оценка психических состояний другого человека, инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон, выявлены значимые различия.

Заключение. Экспериментальное исследование влияния рефлексивной беседы на развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции позволило установить причинно-следственную связь между показателями социально-эмоциональной компетентности и конструктивным алгоритмом проведения рефлексивной беседы. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что развитие эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью рефлексивной беседы.

Ключевые слова: социальные эмоции; эмоциональная экспрессия; саморегуляция; нарративный подход; метод рефлексивной беседы; дети дошкольного возраста.

Постановка проблемы

Эмоциональная компетентность детей раннего возраста представляет собой набор навыков, способствующих развитию социальных навыков и влияющих на риск дезадаптации. Эмоциональная компетентность в раннем детстве заключается в способности детей выражать и регулировать эмоции в соответствии с ожиданиями родителей/общества, а также способности детей понимать причины и следствия своих собственных эмоций и эмоций других людей. Социальную компетентность в раннем детстве лучше всего понимать как способность детей участвовать в социальном взаимодействии, достигать социальных целей, заводить и поддерживать дружеские отношения и добиваться признания сверстниками. Эмоциональная компетентность лежит в основе социальной компетентности, так как успешное социальное взаимодействие требует,

чтобы дети умели выражать и регулировать свои эмоции и адекватно реагировать на эмоции и поведение окружающих.

Рассмотрим исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателям социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Изучение развития социальных навыков и эмоциональной компетентности в дошкольном возрасте представляет собой обширное и многостороннее направление научных исследований¹. Ученными отмечается, что социальные навыки и эмоциональная компетентность играют важную роль в формировании личности ребенка и его адаптации к социуму, прежде всего, речь идет о таких аспектах, как умение общаться с окружающими, умение решать конфликты, развитие эмпатии и саморегуляции. В частности, М. В. Ермолаева² связывает социальную,

¹ Molloy E., Noble C., Ajjawi R. Attending to emotion in feedback // The Impact of Feedback in Higher Education. – Palgrave Macmillan, 2019. – P. 83–105. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_6 URL:

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-25112-3_6

² Ермолаева М. В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 2008. – 320 с.

эмоциональную и поведенческую адаптацию детей как с точки зрения компетентности, так и с точки зрения дезадаптации, рассматривая качество взаимодействий детей как результат воспитания в период раннего детства. Дети с низкой эмоциональной компетентностью и отсутствием социальных навыков испытывают больше трудностей в формировании отношений со сверстниками. Отношения между родителями и детьми – это первый контекст, в котором дети узнают об эмоциях, они выступают репетиционной площадкой для развития эмоциональных навыков у детей.

Ряд исследователей социально-эмоционального развития детей младшего возраста уделяют большое значение раннему опыту детско-родительских отношений. В частности, L. Jia с соавторами исследовали материнский стресс, который, по мнению ученых, является важным предиктором социально-эмоциональных проблем у детей. Результаты показали, что стресс матери провоцирует социально-эмоциональные проблемы детей прямо или косвенно, особенно когда у матери и ребенка конфликтные и зависимые взаимоотношения (L. Jia, Zh. Zhang, R. Li, J. Zha, P. Fang, H. He, Y. Wan [13]).

B. L. Devlin с соавторами выявили, что опыт раннего стресса в неблагополучных семьях может повлиять на развитие мозга детей, в частности на навыки саморегуляции. В качестве ведущего средства для улучшения саморегуляции детей авторы исследования предлагают сделать акцент на музыкальное образование, включающее упражнения на координацию движений и ритмопластику, нормализующие мозговую деятельность в лобных долях, отвечающих за регуляцию и самоконтроль

(B. L. Devlin, A. Ellis, T. M. Zehner, R. J. Duncan, J. Elicker, D. J. Purpura, S. A. Schmitt [10]).

Изучение указанных аспектов в дошкольном возрасте является крайне важным, поскольку именно в этот период закладываются основы многих социальных навыков и эмоциональных компетенций, которые будут актуальны в дальнейшей жизни ребенка. Чем раньше мы понимаем, какие факторы влияют на развитие социальных и эмоциональных навыков, тем более эффективными могут быть программы поддержки и воспитания детей.

Так, в исследованиях Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой³ отмечается, что теплое, отзывчивое и чуткое родительское воспитание способствует эмоциональному, социальному и даже когнитивному развитию детей в дошкольный период. Одобрение со стороны родителей в позитивной аффективной среде создает благоприятную почву для отсутствия причин возникновения проблем во взаимодействиях, в то время как родительская невосприимчивость способна привести к задержке в социально-эмоциональном развитии ребенка и проблемам поведения [5].

Говоря об эмоциональной компетентности в старшем дошкольном возрасте, В. С. Мухина [6] показывает, что уровень развития данной сферы уже предполагает способность ребенка распознавать и понимать свои эмоции и эмоции других людей, а также способность регулировать, выражать и использовать свои эмоции социально приемлемыми, адаптивными способами.

Хотя реакция родителей на эмоции детей может быть частью их общего стиля воспитания, такое поведение родителей, связанное с эмоциями, обычно концептуализируется как

³ Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитарный издательский центр

ВЛАДОС, 2005. – 158 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#$p1)

часть эмоциональной социализации родителей. Родители социализируют эмоции детей посредством своих реакций на их эмоции, демонстрируя модель выражения и регулирования эмоциональных состояний. В данном контексте можно сделать вывод о том, что специально организованный процесс по формированию эмоциональной компетентности (понимать эмоции, управлять ими и выражать их в различных ситуациях) способствует развитию социальной компетентности и снижает риск эмоциональной/поведенческой дезадаптации у детей. Однако в некоторых исследованиях⁴ утверждается, что родители, стиль общения которых не способствует развитию эмоциональной компетентности детей, скорее всего, будут иметь детей с более слабыми социальными навыками и большей эмоциональной/поведенческой дезадаптацией.

Ch. Qiu, K. K. Shum исследовали связь между стратегиями регуляции эмоций воспитателей, стилями воспитания и эмоциональной компетентностью дошкольников в китайском воспитании родителями, бабушками и дедушками, совместно проживающими в многодетных семьях и непосредственно участвующими в воспитании внуков. Ученые подчеркивают важность того, чтобы лица, осуществляющие воспитание детей, использовали более авторитетное и менее авторитарное поведение родителей в ежедневном взаимодействии с детьми для развития у дошкольников способности к эмоциональной регуляции [18].

E. Oppermann, S. Lehl, L. Burghardt изучали связь между качеством дошкольного образования и социально-эмоциональным разви-

тием детей дошкольного и младшего школьного возраста. Результаты исследования показали, что связь между качеством дошкольного образования и социально-эмоциональным развитием детей зависит от половой принадлежности: более высокое качество дошкольного образования связано с улучшением социально-эмоционального развития в начальной школе. Мальчики, посещающие дошкольные образовательные организации с высоким качеством образования, догнали девочек по своим социально-эмоциональным навыкам ко 2-му классу. Результаты этого исследования подчеркивают важность учета индивидуальных характеристик ребенка в исследованиях качества дошкольного образования [17].

В настоящем исследовании мы расширим понимание социальных эмоций дошкольников путем более детального изучения отдельных показателей эмоциональной экспрессивности и саморегуляции с помощью рефлексии.

В нашем представлении социальные эмоции – это те эмоции, которые проявляются при взаимодействии, в процессе общения с другими людьми, способствуют установлению контакта. Под эмоциональной экспрессивностью мы понимаем способ вербального и невербального выражения эмоций, посредством которого дети сообщают о своих чувствах окружающим, а также это ключевой аспект эмоциональной компетентности дошкольника. Чтобы дети могли успешно участвовать в межличностной коммуникации и формировать отношения, необходимые для позитивного социального опыта, они должны

⁴ Хайзбулина И. А., Николаева И. И. Исследование эмоционального развития детей младшего дошкольного возраста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – Вып. 11-5. – С. 987–990.

Biktagirova G. F., Kasimova R. Sh. Development of Emotional Sphere of Preschool Children // International Electronic Journal of Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11 (4). – P. 799–807.

научиться проявлять эмоции и получать эмоциональные сообщения способами, которые понятны им самим и окружающим.

Согласно утверждению С. Saarni⁵, информация, которую дети передают другим людям об эмоциях и которую они получают в эмоциональных сообщениях от окружающих, способна «менять правила игры» в контексте социальных взаимодействий. Дети, которых сверстники и педагоги считают более социально компетентными, эмоционально позитивны, имеют соответствующие реакции на эмоциональные ситуации и считаются более адаптированными в социуме [14]. Кроме того, В. L. Devlin с соавторами выявили положительное влияние саморегуляции поведения детей и социальных навыков (часто называемых навыками, связанными с обучением) на темпы в освоении математических знаний детьми дошкольного возраста [10].

Следующим ключевым аспектом эмоциональной компетентности для нас является регулирование эмоций как система контроля переживаемых и/или выражаемых детьми эмоций. Дети могут испытывать и/или выражать положительные или отрицательные эмоции, которые требуют или не требуют регулирования в зависимости от конкретного контекста. По утверждению Н. В. Капитоненко⁶, дошкольники сталкиваются со многими ситуациями, требующими регуляции эмоций, особенно во время пребывания в дошкольном учреждении в виду того, что им необходимо следовать указаниям педагога, осуществлять

обмен информацией, ожидать и выполнять задания, которые они, возможно, не хотели бы выполнять, – все это требует формирования навыков регулирования эмоций. Как мы предполагаем, дошкольники, которые успешно справляются с задачей регулирования эмоций, лучше адаптируются в дошкольном учреждении.

В исследованиях D. M. Clark, J. D. Teasdale, D. E. Broadbent и M. Martin [9]; V. G. Zakirovoy и S. V. Velievoy⁷, посвященных регулированию эмоций с помощью речи, отмечается, что сбалансированное соотношение между обсуждением проблем, связанных с эмоциями, и передачей содержания речи с модулированной эмоциональностью поддерживает эффективную коммуникацию и расширяет возможности социальной регуляции эмоционального переживания. Таким образом, речевые навыки ребенка положительно отражаются на регулировании им эмоций.

В нашем исследовании мы уделяем особое внимание регуляции эмоций старшими дошкольниками посредством разговора – беседы о чувствах, которые испытал ребенок во время экспериментального эмоционально насыщенного воздействия. Учитывая всю сложность описанных механизмов рефлексивной деятельности, ее реализация у детей 6–7 лет вполне возможна. В частности, этот процесс нами описан в исследовании, посвященном развитию критического мышления как элемента информационной культуры дошкольников [1].

⁵ Saarni C. “The development of emotional competence”, New York: Guilford Press, 1999. – 120 p. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1999-02379-000>

⁶ Капитоненко Н. В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с ограниченными возможностями: автореф. на соис. степ. канд. психолог. наук по специальности 19.00.10. –

М., 2009. – 28 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/sravnitelnoe-issledovanie-emotsionalnoi-sfery-starshikh-doshkolnikov-s-narusheniyami-razviti>

⁷ Zakirova V. G., Velieva S. V. Optimization of mental states of 6-7 years old children with speech disorders in a cross-cultural space // International Electronic Journal of Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11. – P. 1735–1749. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41766650>

Еще одно направление научного поиска посвящено изучению эмоциональной саморегуляции у дошкольников. Умения детьми регулировать собственные эмоции способствует повышению их общей социальной компетентности, а также соответствует требованиям возрастных возможностей. При этом регуляция эмоций у ребенка старшего дошкольного возраста не всегда успешна, особенно в групповых взаимодействиях. Дети с эмоциональной дисрегуляцией управляют своим состоянием неконструктивными способами, которые снижают их возможности успешно адаптироваться среди сверстников. Именно поэтому дисрегуляцию эмоций мы рассматриваем не как отсутствие способности к регулированию эмоций, а лишь как применение ребенком неудачного способа регуляции.

Как отмечает В. С. Вербовская, нарушение регуляции эмоций является еще более сильным предиктором негативных оценок сверстников, чем само по себе выражение негативных эмоций, поскольку дезориентирует собеседника. Кроме того, нарушение регуляции эмоций напрямую связано с конфликтными ситуациями, часто возникающими со сверстниками, а значит, и низким уровнем социальной адаптации [3]. В настоящем исследовании мы акцентируем внимание на некоторых аспектах поведения ребенка в ситуации эмоционально негативных взаимодействий со сверстниками как на показателях нарушения регуляции эмоций дошкольника.

Научные исследования в данной области помогают выявлять различные стратегии воспитания, способствующие развитию социально-эмоциональной компетентности у детей дошкольного возраста. Работа в данной сфере позволяет создавать и совершенствовать программы образования и воспитания, которые могут быть использованы в дошкольных учре-

ждениях и домашних условиях. На сегодняшний день в образовательном процессе в качестве инновационного метода часто встречается концепция социально-эмоционального обучения (SEL), в сущности технология развития гибких навыков (soft-skills). Например, в румынской системе образования созданы и функционируют сообщества по академическому, социальному и эмоциональному обучению (CASEL), основанных на таких стратегиях обучения, как обсуждение эмоций, оказание поддержки в обучении самоконтролю и упор на совместную игру как способ дать детям возможность более ответственно принимать решения в социальных ситуациях. Ключевыми компонентами этих программ являются самоуправление, социальная осведомленность, навыки взаимоотношений и принятия решений. С. А. Ștefan, I. Dănilă, D. Cristescu [20] разработали и оценили эффективность программы профилактики социально-эмоционального взаимодействия детей и родителей. Результаты исследования показали, что программа профилактики способствует повышению социально-эмоциональных компетенций детей и родителей, а также более широкому использованию адаптивных стратегий при регулировании и контроле эмоций. Среди отечественных исследователей этот вопрос изучала Л. М. Наймушина, которая пришла к выводу, что задачи социально-эмоционального обучения, формулируемые для детей дошкольного возраста, сосредоточены на поддержании их позитивного участия в физической, социальной и интеллектуальной активности через управление эмоциями [7].

Р. А. Graziano, К. Hart в своем исследовании [12] оценили преимущества обучения дошкольников с проблемами поведения социально-эмоциональной саморегуляции. Интенсивная программа формирования готовности

родителей к школе, а также посещение детьми класса летней подготовительной школы, дополнительно содержащей обучение детей социально-эмоциональным навыкам и навыкам саморегуляции поведения, показали эффективность дальнейших академических достижений, умений регуляции эмоций и исполнительного функционирования по сравнению с детьми в других группах. Эти результаты [12] демонстрируют дополнительные преимущества во многих аспектах готовности к школе.

Изучение эмоциональной экспрессии и регуляции эмоций детей старшего дошкольного возраста важно для понимания и выбора технологий, с помощью которых можно сформировать конструктивные навыки взаимодействия и, как следствие, добиться успешной социальной адаптации дошкольника. С учетом вышесказанного гипотезой исследования является предположение о том, что развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью такого метода, как рефлексивная беседа.

Обращение к эмоциональной рефлексии обусловлено центральным местом в ней чувств и эмоций, окрашивающих восприятие человеком себя, других и социального мира (О. Н. Васильева⁸). В исследовании J. Ross указывается на то, что эмоциональная рефлексия формируется в дошкольном возрасте и связана с социальными эмоциями (например, эмпатической заботой), а также эти социальные эмоции могут использоваться ребенком в

выборе социально одобряемого поведения [19].

Таким образом, чувства и эмоции влияют на степень проявленности реакций в *социальном взаимодействии*, отражаясь на характере рефлексивно отслеживаемых действий и в принятии решений. Такое видение эмоциональной рефлексии позволяет констатировать наличие тесной *взаимосвязи* с механизмом контроля и упорядочивания эмоций, а также формированием самой рефлексивности как черты личности. Корректность данной идеи обосновывается выводом, сформулированным S. Kleinman и M. A. Copp, согласно которому «...деятельность, выполняемая без осознания своих эмоций, в конечном итоге окажется под их влиянием, в большей или меньшей степени»⁹.

Практика рефлексивного повествования (в нашем случае «рефлексивной беседы») представлена размышлениями о себе и других, в результате чего образуется новый нарратив как социальное проявление когнитивной обработки. В основе такого «превращения» лежит рефлексивный механизм, позволяющий старшему дошкольнику «получить доступ к новому пониманию», с помощью которого он становится способным размышлять о процессах взаимоотношений, касающихся его самого, понимать последствия своих действий в интересующем контексте [2].

Как показывают исследования В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман¹⁰, а также Р. Р. Денисовой, навыки элементарной рефлексии наблюдаются уже в дошкольном возрасте.

⁸ Васильева О. Н. Сущность и содержание термина «рефлексия» как философской и психолого-педагогической проблемы // Современные педагогические технологии профессионального образования: сборник статей. – 2018. – 168 с.

⁹ Kleinman S., Copp M. A. “Emotions and fieldwork”, Sage Publications, Inc., 1993. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1993-99003-000>

¹⁰ Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32636981>

Очевидно, что пока это первичные формы самоанализа и самопонимания, представляющие собой критерии персонализации и знаменующие вступление ребенка в ответственную социальную жизнь. Представления о себе, транслируемые извне партнерами по общению, смещаются в Образ-Я, ложатся в основу самоотношения и обеспечивают саморегуляцию в социальных контактах [4].

Ребенок старшего дошкольного возраста в состоянии объяснить влияние внешних факторов, обуславливающих его текущее состояние, однако в большинстве случаев испытывает затруднение в вербальном выражении внутренних смыслов, которыми обусловлено его поведение в социуме. В ходе диалога дошкольник описывает лишь внешние «атрибуты» и последствия своих действий, детерминированных глубинными значениями, остающимися за пределами вербальных высказываний [21], истоки которых иногда находятся вне пределов его субъективной реальности, а значит, не до конца поняты даже им самим.

D. Liebermann, G. F. Giesbrecht, U. Müller также изучали влияние вербальных способностей на индивидуальные различия в регуляции эмоций у детей дошкольного возраста. Исследованием установлено, что вербальные способности в процессе выполнения детьми логических задач были связаны с регуляцией положительных, а не отрицательных эмоций [15].

В этом случае инициирование конструктивного взаимодействия практически невозможно. В качестве трансформационного инструментария, по мнению И. Э. Куликовской¹¹, способного помочь дошкольнику 6–7 лет выразить свое мировидение, обладаю-

щее огромными потенциальными возможностями для достижения долговременных изменений, выступает *рефлексивная беседа*. Такой диалог представляет собой форму управляемого самоанализа, посредством которого его участники говорят о себе, своих потребностях и ценностях, рассматриваемых в интерактивном режиме через призму конкретной ситуации. Рефлексивная беседа может быть преобразующей, поскольку не только способствует выражению переживаний, ценностей и смыслов участников диалога, но и способна помочь им сформулировать для себя и вербально выразить для собеседника все то, что их волнует и почему.

Рефлексивная беседа может быть представлена в качестве инструмента повышения детской сознательности, способного привести к новому восприятию окружающей реальности, так как при рефлексивном рефрейминге дети в диалоге начинают с самих себя, задаваясь вопросом: что «происходящее снаружи» означает для них «внутри» и как это влияет на сложившуюся ситуацию [16].

Предполагалось, что проведение курса рефлексивных бесед с детьми, в ходе которых дошкольники посредством стимульного материала (первая серия: ответить на вопросы экспериментатора; вторая серия: закончить предлагаемые экспериментатором ситуации) научатся понимать свои эмоции и эмоции окружающих. Кроме понимания, постепенно дошкольник научится регулировать свои эмоции, что положительно отразится на формировании у него социальной компетентности и социальной адаптации в целом.

Таким образом, на основе представленного обзора имеющихся результатов научных

¹¹ Куликовская И. Э. Педагогическое сопровождение эволюции мировидения ребёнка в дошкольной образовательной организации // Психолого-педагогиче-

ское образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее: материалы международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». – 2014. – С. 114–120.

исследований мы предположили, что развитие эмоциональной экспрессивности и навыков эмоциональной саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью рефлексивной беседы.

Цель статьи – обосновать эффективность развития таких показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста, как эмоциональная экспрессивность и саморегуляция, с помощью инновационного метода рефлексивной беседы.

Методология исследования

Теоретико-методологическим основанием настоящего исследования стал нарративный подход (Дж. Монк, Дж. Уинслэйд, М. Уайт, Д. Эпстон, Д. Кутузова). В традиционном понимании нарратив – это текст, описывающий реальные или вымышленные события в той или иной последовательности. Данный подход важен в работе в качестве своего рода практико-ориентированной тактики, выстраиваемой педагогом в ходе бесед с дошкольником, где любое высказывание, догадка, придуманная история и т. п. выступают рефлексией собственного опыта ребенка и неотъемлемым атрибутом нарратива. Анализ детских нарративов позволяет оценить: 1) уровень критичности в восприятии информации за счет саморефлексии в процессе решения проблемных ситуаций, а также в обсуждении сказок; 2) эмоциональную и мотивационно-ценностную составляющую детских суждений [2]. Обучение в рамках нарративного подхода доступнее детям, так как связано в большей степени с естественными ситуациями в их жизни.

Исследовательской базой послужили ДОО г. Челябинска и Челябинской области. Непосредственно в экспериментальной части

исследования приняли участие 68 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) и 4 педагога ДОО, которые выполняли роль экспериментаторов. Все дети были разделены на две группы: экспериментальная группа (ЭГ, n = 34 ребенка) и контрольная группа (КГ, n = 34 ребенка).

Организация экспериментальной части исследования заключалась в проведении с детьми ЭГ цикла рефлексивных бесед по заданным ситуациям и фрагментам сказок, что предполагало установление эмоциональных взаимодействий для формирования положительных эмоций и навыка регуляции эмоций дошкольником с целью достижения высоких значений в уровне социальной адаптации ребенка. В КГ не были произведены никакие изменения в расписании и организации занятий, проводимых в ДОО. Все полученные в ходе эксперимента данные были зафиксированы путем занесения значений в единый протокол «Изучение социальных эмоций».

Экспериментальная часть включала в себя три классических для организации исследовательской деятельности этапа: констатирующий (первоначальная диагностика), формирующий (проведение курса/серии рефлексивных бесед) и контрольный (повторная диагностика исследуемых явлений). В рамках *констатирующего и контрольного этапов* экспериментальной деятельности были использованы:

– методика на определение способности ребенка 3–7 лет к оценке психических состояний другого человека Р. М. Чумичевой (низкий, средний и высокий уровни);

– метод наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой (критерии: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника, преобладающий эмоциональный фон).

В рамках формирующего этапа были проведены:

1. Рефлексивные беседы «Изучение социальных эмоций» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина¹²).

В первой серии экспериментатор задает ребенку вопросы (например, «Нужно ли делиться игрушками с другими детьми? Почему?», «Если ты сломал игрушку, а воспитатель подумал на другого ребенка, нужно ли сказать, что это ты виноват? Почему?», «Как ты поведешь себя, если другой ребенок отобрал у тебя игрушку? Почему?», «Что ты делаешь, если тебе подарят не тот подарок, который ты очень хотел?» и др.).

Во второй серии ребенку предлагают закончить несколько ситуаций:

– Маша и Света убрали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?

– Петя принес в детский сад новую игрушку – самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?

– Таня и Оля играли в «дочки-матери». К ним подошел маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». «Мы тебя не возьмем, ты еще маленький», – ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему? и др.

2. Анализ сказок («Звездный мальчик» О. Уайльда, «Путешествие Нильса с дикими гусями» С. Лагерлеф, «Дюймовочка» Х. К.

Андерсена). За основу был взят алгоритм ведения рефлексивной беседы Б. Островского [1].

Сказки как жанр устного творчества способны оказывать комплексное воздействие на психические состояния ребенка через выразительный язык, звучание речи, образы и смыслы, формируя позитивный вектор мышления и осознание причинно-следственных связей дошкольником. В процессе бесед по сказкам экспериментатор зачитывает фрагменты с эмоционально значимыми коммуникативными ситуациями (например, Жук, который оставил Дюймовочку одну; Нильс, который пожертвовал возможностью вернуться в свое прежнее обычное состояние ради спасения друга-гуся и др.) и после задает вопросы о настроении и эмоциональных переживаниях персонажей.

Рефлексивные беседы с дошкольниками необходимы для развития и понимания собственных чувств, мыслей и действий. При проведении таких бесед следует учитывать ряд ключевых моментов.

1. Создание доверительной атмосферы. Важно, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и уверенно, чтобы открываться и делиться своими мыслями и чувствами. Поддержка и понимание со стороны взрослого помогут создать доверительные отношения.

2. Использование открытых вопросов. Важно задавать открытые вопросы, которые побуждают ребенка к размышлениям и саморефлексии. Например, вместо закрытого вопроса «Ты грустный?» можно задать «Что тебя огорчило?».

3. Активное слушание. Важно проявлять интерес к мыслям и чувствам ребенка, не

¹² Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов,

учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. – М: Просвещение, 1995. – 288 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001701431>

перебивая и не оценивая, поддерживать его, выражая эмпатию и понимание.

4. Поощрение саморефлексии. Необходимо помочь ребенку осознавать свои действия и их последствия, задавая вопросы типа «Как было бы лучше для...?» или «Что можно было сделать по-другому?».

5. Использование игры и творческой деятельности. Дети дошкольного возраста лучше выражают свои мысли и чувства через игру или рисунок. Чтобы стимулировать рефлексивную беседу, необходимо использовать все доступные творческие ресурсы.

6. Поддержка и похвала. Важно поддерживать позитивные чувства детей и уверенность в себе, поощряя старания и достижения, создавать благоприятный климат в процессе взаимодействия.

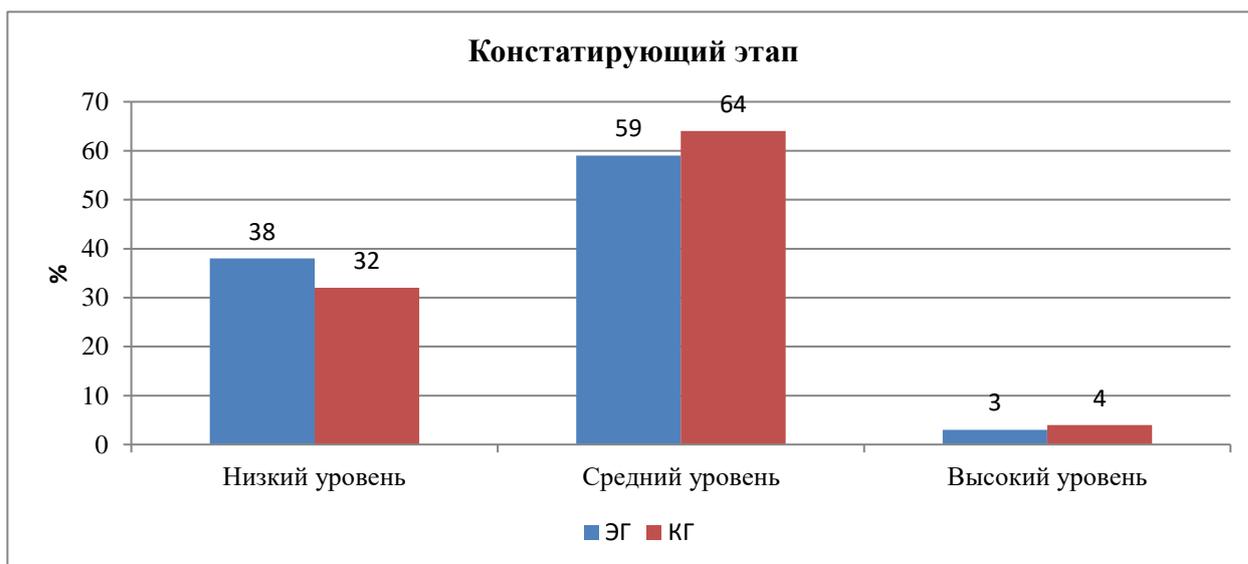
Результаты исследования

Анализ, обобщение, систематизация и математическая обработка результатов (критерий ϕ – угловое преобразование Фишера),

предоставленных экспериментаторами в виде протоколов, позволили сделать соответствующие выводы (рис. 1, 2 и 3).

По представленным в диаграммах результатам методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей» Р. М. Чумичевой (рис. 1 (а и б)) становятся очевидными изменения, которые отмечены экспериментаторами у детей ЭГ. Как видно из представленного эмпирического материала, средний уровень на контрольном этапе эксперимента продемонстрировали ЭГ – 73 % (+14); КГ – 65 % (+1), а низкий ЭГ – 20 % (-18); КГ – 31 % (-1). Высокий уровень выявлен в ЭГ – 7 % (+4); КГ – 4 % (0). Установление статистического соответствия параметров значимости различий в рамках рассматриваемого показателя продемонстрировало их наличие между группами ($\phi^* = 1,44$; $p \leq 0,05$).

а)



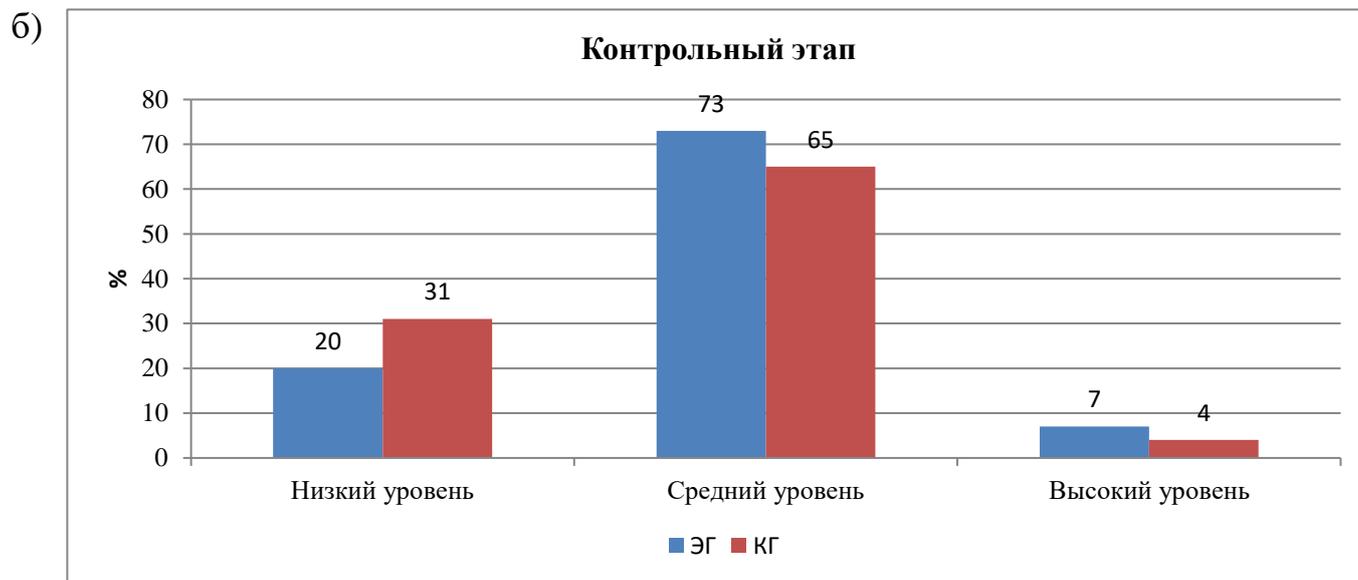
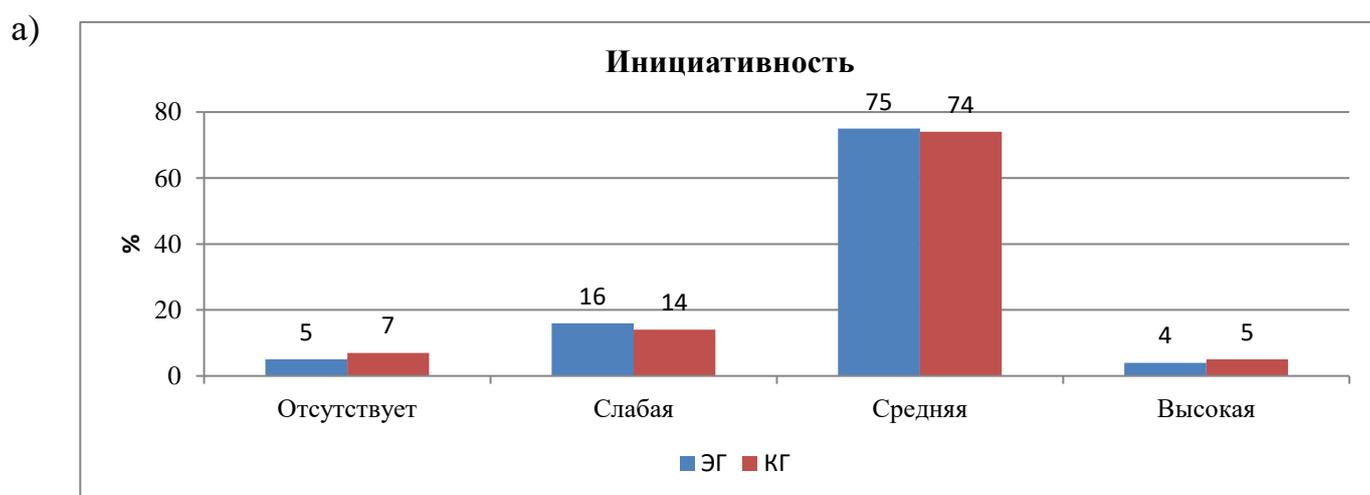


Рис. 1. Результаты по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей» Р. М. Чумичевой на констатирующем и контрольном этапах, %

Fig. 1. The results of the methodology “Studying the understanding of people’s emotional states” by R. M. Chumicheva at the ascertaining and control stages, %

Данные, представленные на диаграммах рисунка 2 (а, б и в), отражают результаты наблюдения по методике В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» на конста-

тирующем этапе, т. е. до реализации формирующего воздействия. Как видно, различия между ЭГ и КГ практически отсутствуют, группы изначально однородны.



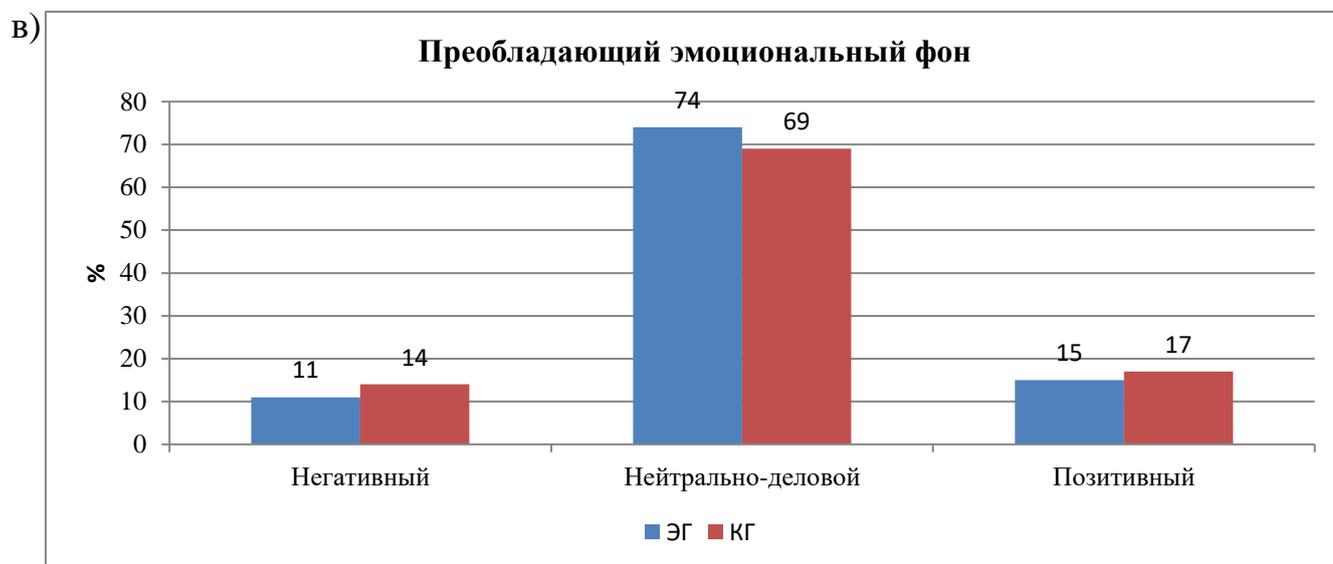
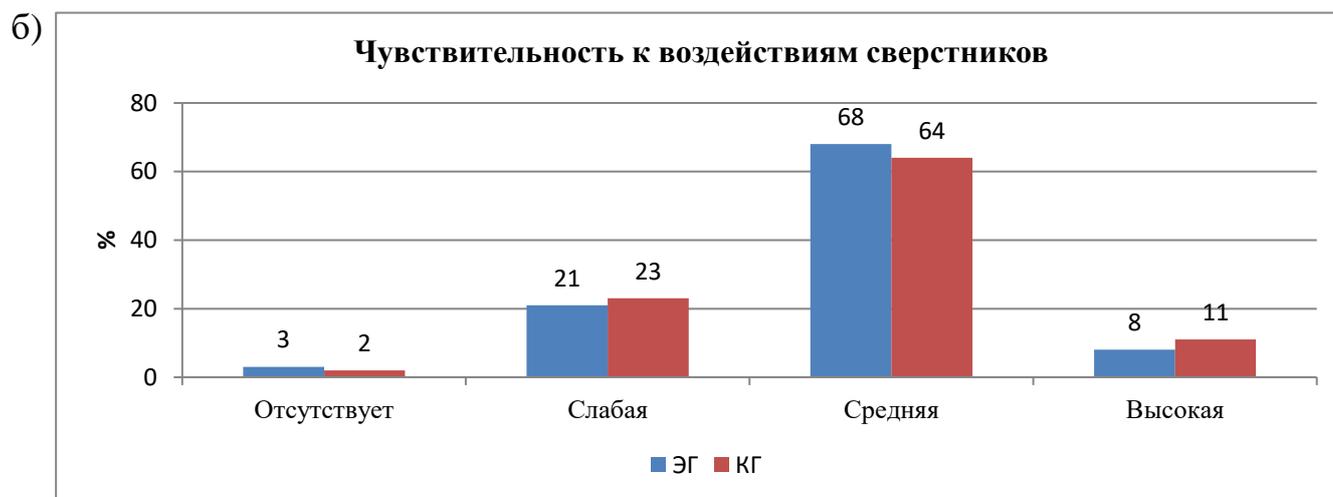


Рис. 2. Результаты по методу наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой на констатирующем этапе, %

Fig. 2. The results of the observation method “Primary orientation in the reality of children’s relationships” by V. M. Kholmogorova and E. O. Smirnova at the ascertaining stage, %

Анализ результатов наблюдения по методике В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой «Первичная ориентировка в реальности

детских отношений» на контрольном этапе представлен на рисунке 3 (а, б и в).

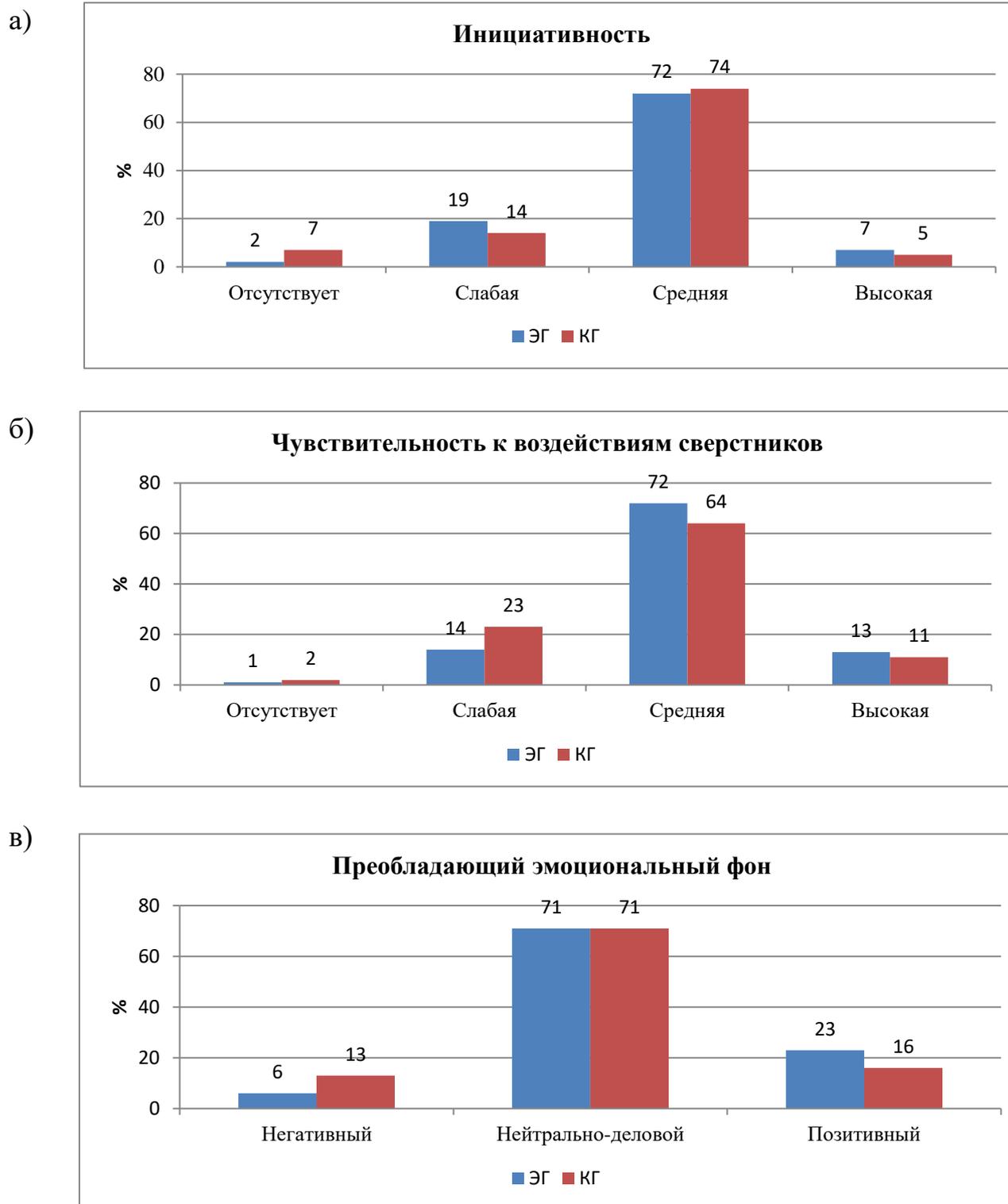


Рис. 3. Результаты по методу наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой на контрольном этапе, %

Fig. 3. The results of the observation method “Primary orientation in the reality of children’s relationships” by V. M. Kholmogorova and E. O. Smirnova at the control stage, %

По параметру «Инициативность» анализ результатов наблюдения показал следующее: средний уровень зафиксирован в ЭГ – 72 % (-3); КГ – 74 % (0), низкий в ЭГ – 19 % (+3); КГ – 14 % (0) детей. Высокий уровень выявлен в ЭГ – 7 % (+3); в КГ – 5 % (0). В ЭГ у 2 % (-1) детей и 7 % (0) дошкольников КГ выявлено отсутствие сформированности признака. Установление статистического соответствия параметров значимости различий в рамках рассматриваемого показателя продемонстрировало их наличие между группами ($\varphi^* = 1,40$; $p \leq 0,05$).

Из данных, полученных в ходе психолого-педагогического эксперимента и анализа результатов по параметру «Чувствительность к воздействиям сверстников», следует, что средний уровень зафиксирован в ЭГ – 72 % (+4); КГ – 64 % (0), низкий в ЭГ – в 14 % (-7); КГ – 23 % (0) детей. Высокий уровень выявлен в ЭГ – 13 % (+5); в КГ – 11 % (0). В ЭГ у 1 % (-2) детей и 2 % (0) дошкольников КГ выявлено отсутствие сформированности признака. Установление статистического соответствия параметров значимости различий в рамках рассматриваемого показателя продемонстрировало их наличие между группами ($\varphi^* = 1,50$; $p \leq 0,05$).

По параметру «Преобладающий эмоциональный фон» нейтрально-деловой уровень продемонстрировали в ЭГ – 71 % (-3), в КГ – 71 % (+2) детей. Позитивный уровень выявлен в ЭГ – 23 % (+8) и КГ – 16 % (-1) дошкольников. Негативный уровень был выявлен у детей ЭГ – 6% (-5) и КГ – 13% (-1). В рамках рассматриваемого показателя с помощью критерия φ^* – угловое преобразование Фишера –

между группами установлено статистическое соответствие параметров значимости различий ($\varphi^* = 1,58$; $p \leq 0,05$).

На основании представленного эмпирического материала можно сделать вывод о том, что наибольшие (значимые) изменения наблюдаются в ЭГ, тогда как в КГ все изменения незначительны. Нормальное распределение и однородность выборки позволили провести двухфакторный дисперсионный анализ с целью проверки гипотезы о том, что развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью такого инструмента как рефлексивная беседа (табл.).

Первичная диагностика экспериментальной и контрольной групп не выявила существенных различий по установленным нами показателям оценки психических состояний другого человека, инициативности, чувствительности к воздействиям сверстника и преобладающему эмоциональному фону. Однако общие низкие результаты по ним и актуальность данной проблемы, отмеченная в ряде исследований, обусловили необходимость поиска и реализации эффективных методов развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста, которым в нашем исследовании стал метод рефлексивной беседы. Отмечено, что после внедрения данного метода наибольшие (значимые) изменения наблюдаются в ЭГ, тогда как в КГ все изменения незначительны либо отсутствуют.

Таблица

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа

Table

The results of two-factor analysis of variance

Источник вариации	SS	df	MS	F	P-значение	F-критическое
Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей» Р. М. Чумичевой						
Строки	21,46117	69	0,311031	2,816865	1,092309	1,346703
Столбцы	3,060743	4	0,765186	6,929925	2,54805	2,404351
Погрешность	30,47526	276	0,110418			
<i>Итого</i>	54,99717	349				
Метод наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой <i>по параметру «Инициативность»</i>						
Строки	21,46117	69	0,311031	2,816865	1,092309	1,346703
Столбцы	3,060743	4	0,765186	6,929925	2,54805	2,404351
Погрешность	30,47526	276	0,110418			
<i>Итого</i>	54,99717	349				
<i>по параметру «Чувствительность к воздействиям сверстников»</i>						
Строки	21,46117	69	0,311031	2,816865	1,092309	1,346703
Столбцы	3,060743	4	0,765186	6,929925	2,54805	2,404351
Погрешность	30,47526	276	0,110418			
<i>Итого</i>	54,99717	349				
<i>по параметру «Преобладающий эмоциональный фон»</i>						
Строки	13,7614	69	0,199441	1,452603	0,019333	1,346703
Столбцы	2,593543	4	0,648386	4,722444	0,00106	2,404351
Погрешность	37,89446	276	0,137299			
<i>Итого</i>	54,2494	349				

Заключение

Как показали результаты исследования, метод рефлексивной беседы является эффективным средством развития социальных эмоций у дошкольников по нескольким причинам.

Формируем эмоциональную и социальную компетентности. Развитие эмоциональной компетентности в процессе совместных бесед по заданным ситуациям и мотивам сказок помогает детям адекватно выражать и регулировать свои эмоции. Через рефлексивные беседы дети могут научиться осознавать свои чувства и лучше управлять ими, что влияет на

их способность успешно взаимодействовать со сверстниками.

Развиваем понимание собственных эмоций и эмоций других людей. Рефлексивные беседы помогают детям осознать причины и следствия своих эмоций, что способствует развитию их эмпатии к другим людям. Понимание чувств и эмоций окружающих помогает детям лучше встраиваться в ситуации взаимодействия и учиться адекватно реагировать на поведение других детей.

Поддерживаем дружеские отношения и признание сверстниками. Развитие эмоциональной компетентности через рефлексивные беседы способствует формированию у детей навыков, необходимых для поддержания дружеских отношений и достижения признания со стороны сверстников. Умение выражать свои чувства и понимать эмоции других помогает строить положительные взаимоотношения.

Стимулируем развитие самосознания и саморегуляции. Рефлексивные беседы способствуют формированию у детей навыков самосознания и саморегуляции. Через обсуждение своих действий и реакций на различные ситуации дети учатся осознанно контролировать свои эмоции и поведение, что важно для успешного социального взаимодействия.

Указанные факторы легли в основу критериев, выбранных нами для оценки эффективности процесса развития эмоциональной

экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста (инициативность, чувствительность к воздействиям сверстников, преобладающий эмоциональный фон, а также понимание эмоциональных состояний людей).

Таким образом, в исследовании доказана эффективность процесса формирования социальных эмоций дошкольников путем более детального изучения отдельных показателей, а именно эмоциональной экспрессивности и саморегуляции с помощью метода рефлексивной беседы. Метод рефлексивной беседы способствует развитию социальных эмоций у дошкольников, благодаря чему они могут формировать здоровые отношения со сверстниками, развивать навыки эмпатии и эффективного коммуникативного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батенова Ю. В. Развитие у детей дошкольного возраста рефлексивных навыков как основы критического мышления // *Инновации в образовании*. – 2023. – № 2. – С. 57–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50272059>
2. Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Ощепкова Е. С. Взаимосвязь понимания эмоций и смысловых аспектов нарратива дошкольников // *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований*. – 2019. – № 4. – С. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2019-104-04-76-84> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537360>
3. Вербовская В. С. Эмоциональная отзывчивость как один из результатов эмоционального воспитания в старшем дошкольном возрасте // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. – 2022. – Т. 8, № 4. – С. 66–78. DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49993771>
4. Денисова Р. Р. Рефлексия как механизм личностного развития // *Дошкольное воспитание*. – 2017. – № 4. – С. 10–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9472460>
5. Знаменская Н. В. Психологические критерии эмоционального развития детей дошкольного возраста // *Актуальные проблемы психологического знания*. – 2014. – № 2. – С. 80–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21763150>
6. Мухина В. С. Дошкольный возраст – развитие детской личности // *Развитие личности*. – 2020. – № 2. – С. 99–157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47327558>
7. Наймушина Л. М. Социально-эмоциональное обучение как новое направление развития педагогической науки и практики // *Педагогика вчера, сегодня, завтра*. – 2019. – Т. 2, № 3. – С. 41–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41132135>



8. Шиян О. А., Журавлева С. М., Зададаев С. А., Крашенинников Е. Е., Копасовская С. К., Милькеева М. А., Оськина Ю. О., Якшина А. Н. Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. Педагогическое образование. – 2019. – № 4. – С. 25–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537084>
9. Clark D. M., Teasdale J. D., Broadbent D. E., Martin M. Effect of mood on lexical decisions // Bulletin of the Psychonomic Society. – 1983. – Vol. 21 (3). – P. 175–178. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03334679>
10. Devlin B. L., Ellis A., Zehner T. M., Duncan R. J., Elicker J., Purpura D. J., Schmitt S. A. Contributions of preschool behavioral self-regulation and social skills to growth in different domains of early math knowledge // Journal of Experimental Child Psychology. – 2024. – Vol. 241. – P. 105867. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105867>
11. Esposito G., Karterud S., Freda M. F. Mentalizing underachievement in group counseling: Analyzing the relationship between members' reflective functioning and counselors' interventions // Psychological Services. – 2021. – Vol. 18 (1). – P. 73–83. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000350>
12. Graziano P. A., Hart K. Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems // Journal of School Psychology. – 2016. – Vol. 58. – P. 91–111. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.004>
13. Jia L., Zhang Zh., Li R., Zha J., Fang P., He H., Wan Y. Maternal parenting stress and social-emotional problems of Chinese preschoolers: The role of the mother-child relationship and maternal adverse childhood experiences // Journal of Affective Disorders. – 2024. – Vol. 350. – P. 188–196. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.01.110>
14. Kuznetsova L., Petrova T. N., Ivanov V. N. Social and Educational Effects (Dominants) in Schoolchildren' Ethno-cultural Education // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Vol. 6 (2). – P. 77–83. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s3p77> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24976235>
15. Liebermann D., Giesbrecht G. F., Müller U. Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers // Cognitive Development. – 2007. – Vol. 22 (4). – P. 511–529. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.005>
16. Logren A., Ruusuvuori J., Laitinen J. Self-reflective talk in group counseling // Discourse studies. – 2017. – Vol. 19 (4). – P. 422–440. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445617706771>
17. Oppermann E., Lehl S., Burghardt L. Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school // Early Childhood Research Quarterly. – 2023. – Vol. 63. – P. 133–144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.002>
18. Qiu Ch., Shum K. K. Relations between caregivers' emotion regulation strategies, parenting styles, and preschoolers' emotional competence in Chinese parenting and grandparenting // Early Childhood Research Quarterly. – 2022. – Vol. 59. – P. 121–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.012>
19. Ross J. You and me: Investigating the role of self-evaluative emotion in preschool prosociality // Journal of Experimental Child Psychology. – 2017. – Vol. 155. – P. 67–83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.001>
20. Ștefan C. A., Dănilă I., Cristescu D. Assessing the effectiveness and the mechanisms of the Social-Emotional Prevention Program for Preschoolers: Findings from a universal school-based intervention // Journal of School Psychology. – 2023. – Vol. 98. – P. 206–223. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.005>



21. Taubner S., Hörz S., Fischer-Ker M., Doering S., Buchheim A., Zimmermann J. Internal structure of the Reflective Functioning Scale // Psychological Assessment. – 2013. – Vol. 25 (1). – P. 127–135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029138>
22. Williams K., Bentley L. A., Savage S., Eager R., Nielson C. Rhythm and movement delivered by teachers supports self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities: A clustered RCT // Early Childhood Research Quarterly. – 2023. – Vol. 65. – P. 115–128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.05.008>

Поступила: 18 мая 2024

Принята: 05 июля 2024

Опубликована: 31 августа 2024

Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Батенова Юлия Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент,

кафедра педагогики и психологии детства,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

проспект Ленина, д. 69, 454080, Челябинск, Россия.

доцент,

кафедра психологии управления и служебной деятельности,

Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет),

проспект Ленина, д. 85, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1792-2736>

E-mail: batenovauv@cspu.ru

Филиппова Оксана Геннадьевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий,

кафедра педагогики и психологии детства,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

проспект Ленина, д. 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6691-5778>

E-mail: oksimish@mail.ru



Emotional expressivity and self-regulation as indicators of social emotions in older preschool children: Evaluating the effectiveness of development

Yulia V. Batenova  ^{1,2}, Oksana G. Filippova¹

¹ South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation

² South Ural State University (National Research University),
Chelyabinsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article presents a theoretical analysis of the main ideas on the problem of social emotions and social competence in the context of the development of self-regulation and interaction skills, as well as the role of parents in this process. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the development of certain indicators of social emotions in older preschool children, such as emotional expressivity and self-regulation, using an innovative method of reflective conversation.*

Materials and Methods. *A narrative approach was used as a methodological basis of the study. The main research methods comprise the analysis of scholarly literature devoted to the problem of the development of social emotions in older preschool children; as well as evaluation methods, including observation (V. M. Kholmogorova and E. O. Smirnova's 'Primary orientation in children's relationships'), testing (R. M. Chumicheva's inventory for determining the ability of a 3-7-year-old child to assess mental states of another person), situation analysis, the method of reflexive conversation, as well as methods of statistical data processing (criterion φ – Fisher angular transformation). 68 preschoolers participated in the study.*

Results. *The authors substantiate that the study of emotional expression and regulation of emotions of older preschool children is significant for understanding and choosing techniques for developing appropriate interactive skills. The relationship between the socio-emotional competence of*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation. Project No. 23-28-10173, <https://rscf.ru/project/23-28-10173/> (“Development of cognitive functions and social emotions in preschoolers in conditions of digital redundancy and speech communication deficit”).

For citation

Batenova Y. V., Filippova O. G. Emotional expressivity and self-regulation as indicators of social emotions in older preschool children: Evaluating the effectiveness of development. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 69–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.04>

  Corresponding Author: Yulia V. Batenova, batenovauv@cspu.ru

© Yulia V. Batenova, Oksana G. Filippova, 2024

older preschool children and reflective conversation has been determined. It has been proven that children's ability to regulate their own emotions contributes to increasing their overall social competence.

As a result of comparing the data of primary and secondary assessment of the experimental and control groups according to the indicators established: assessment of the mental states of another person, initiative, sensitivity to peer influences and the prevailing emotional background, significant differences were revealed.

Conclusions. The experimental study of the influence of reflexive conversation on the development of social emotions and skills of emotional self-regulation allowed us to establish a causal relationship between indicators of socio-emotional competence and the constructive algorithm for conducting reflexive conversation. The study concludes that reflective conversations contribute to the development of emotional expressivity and self-regulation as indicators of social emotions in older preschool children.

Keywords

Social emotions; Emotional expression; Self-regulation; Narrative approach; Method of reflective conversation; Preschool children.

REFERENCES

1. Batenova Yu. V. The development of reflective skills in preschool children as the basis of critical thinking. *Innovations in Education*, 2023, no 2, pp. 57-65. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50272059>
2. Veraksa A. N., Bukhalenkova D. A., Oshchepkova E. S. The relationship of emotions comprehension and pragmatic aspects of the narrative in preschool age. *Bulletin of the RFBR*, 2019, no. 4, pp. 76–84. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2019-104-04-76-84> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537360>
3. Verbovskaya V. S. Emotional responsiveness as one of the results of emotional education in the senior preschool age. *The Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2022, vol. 8 (4), pp. 66-78. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49993771>
4. Denisova R. R. Reflection as a mechanism of personal development. *Preschool Education*, 2017, no. 4, pp. 10-16. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9472460>
5. Znamenskaya N. V. Psychological criteria of preschool age children emotional development. *Actual Problems of Psychological Knowledge*, 2014, no. 2, pp. 80-87. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21763150>
6. Muhina V. S. Preschool age is the development of a child's personality. *Personal Development*, 2020, no. 2, pp. 99-57. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47327558>
7. Naymushina L. M. Social and emotional learning as a new direction in the pedagogical science and practice development. *Pedagogy Yesterday, Today, Tomorrow*, 2019, vol. 2 (3), pp. 41-48. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41132135>
8. Shiyani O. A., Zhuravleva S. M., Zadadaev S. A., Krashennikov E. E., Kopasovskaya S. K., Mil'keeva M. A., Os'kina Yu. O., Yakshina A. N. Reflection development in the practice of future preschool teachers. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. Pedagogical Education*, 2019, no. 4, pp. 25-36. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537084>



9. Clark D. M., Teasdale J. D., Broadbent D. E., Martin M. Effect of mood on lexical decisions. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 1983, vol. 21 (3), pp. 175-178. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03334679>
10. Devlin B. L., Ellis A., Zehner T. M., Duncan R. J., Elicker J., Purpura D. J., Schmitt S. A. Contributions of preschool behavioral self-regulation and social skills to growth in different domains of early math knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2024, vol. 241, pp. 105867. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105867>
11. Esposito G., Karterud S., Freda M. F. Mentalizing underachievement in group counseling: Analyzing the relationship between members' reflective functioning and counselors' interventions. *Psychological Services*, 2021, vol. 18 (1), pp. 73-83. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000350>
12. Graziano P. A., Hart K. Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of School Psychology*, 2016, vol. 58, pp. 91-111. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.004>
13. Jia L., Zhang Zh., Li R., Zha J., Fang P., He H., Wan Y. Maternal parenting stress and social-emotional problems of Chinese preschoolers: The role of the mother-child relationship and maternal adverse childhood experiences. *Journal of Affective Disorders*, 2024, vol. 350, pp. 188-196. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.01.110>
14. Kuznetsova L., Petrova T. N., Ivanov V. N. Social and educational effects (dominants) in schoolchildren' ethno-cultural education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, vol. 6 (2), pp. 77-83. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s3p77> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24976235>
15. Liebermann D., Giesbrecht G. F., Müller U. Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 2007, vol. 22 (4), pp. 511-529. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.005>
16. Logren A., Ruusuvoori J., Laitinen J. Self-reflective talk in group counseling. *Discourse Studies*, 2017, vol. 19 (4), pp. 422-440. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445617706771>
17. Oppermann E., Lehl S., Burghardt L. Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 2023, vol. 63, pp. 133-144. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.002>
18. Qiu Ch., Shum K. K. Relations between caregivers' emotion regulation strategies, parenting styles, and preschoolers' emotional competence in Chinese parenting and grandparenting. *Early Childhood Research Quarterly*, 2022, vol. 59, pp. 121-133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.012>
19. Ross J. You and me: Investigating the role of self-evaluative emotion in preschool prosociality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2017, vol. 155, pp. 67-83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.001>
20. Ștefan C. A., Dănilă I., Cristescu D. Assessing the effectiveness and the mechanisms of the social-emotional prevention program for preschoolers: Findings from a universal school-based intervention. *Journal of School Psychology*, 2023, vol. 98, pp. 206-223. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.005>
21. Taubner S., Hörz S., Fischer-Ker M., Doering S., Buchheim A., Zimmermann J. Internal structure of the reflective functioning scale. *Psychological Assessment*, 2013, vol. 25 (1), pp. 127-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029138>
22. Williams K., Bentley L. A., Savage S., Eager R., Nielson C. Rhythm and movement delivered by teachers supports self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities:



A clustered RCT. *Early Childhood Research Quarterly*, 2023, vol. 65, pp. 115-128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.05.008>

Submitted: 18 May 2024

Accepted: 05 July 2024

Published: 31 August 2024



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Yulia Valeryevna Batenova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Pedagogics and Psychology of Childhood Department,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

Associate Professor,

Psychology of Management and Official Activity Department,
South Ural State University (National Research University),
Prospect Lenina, 85, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1792-2736>

E-mail: batenovauv@cspu.ru

Oksana Gennadijevna Filippova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Pedagogics and Psychology of Childhood Department,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6691-5778>

E-mail: oksimish@mail.ru

