

УДК 316.37

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО¹

© 2023 г. Е. И. Лебедева*, Г. А. Виленская**, А. Ю. Уланова***,
О. Ю. Филиппу****, Н. С. Павлова*****

ФГБУН Институт психологии РАН;

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

*Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник.

E-mail: evlebedeva@yandex.ru

**Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник.

E-mail: vga2001@mail.ru

***Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник.

E-mail: rachugina@gmail.com

****Соискатель ученой степени кандидата психологических наук.

E-mail: olga.filippou7@gmail.com

*****Кандидат психологических наук, научный сотрудник.

E-mail: makarachka@mail.ru

Поступила 27.09.2022

Аннотация. Работа посвящена изучению роли модели психического — способности приписывать ментальные состояния другим людям для объяснения их поведения — в развитии социальной компетентности и проявлении просоциального поведения в подростковом возрасте. Предполагается существование различия в проявлении просоциального поведения и социальной компетентности у подростков с разным уровнем развития модели психического. В исследовании приняли участие 95 подростков 12–15 лет ($M = 13.8$ года; $SD = 9.5$ мес.; 46 девочек). Использовался тест “Взгляд” для оценки социально-перцептивного компонента модели психического (оценка распознавания ментальных состояний по мимике) и задачи на понимание неверных мнений высшего порядка для оценки социально-когнитивного компонента. Просоциальное поведение оценивалось во время групповой игры в пазлы; рассчитывалось отношение количества просоциальных актов ко времени в секундах. Для внешней оценки социальной компетентности использовались разработанный опросник для учителей о социальном поведении подростков и социометрический метод. Полученные результаты свидетельствуют о разном вкладе социально-перцептивного и социально-когнитивного компонентов модели психического в развитие социальной компетентности подростков. Подростки, лучше понимающие ментальные состояния других людей и прогнозирующие их поведение, чаще действуют просоциально, более убедительны и успешны в овладении школьной программой. Те же, кто лучше распознает ментальные состояния по мимике, оцениваются педагогами как более помогающие и популярные в среде сверстников. Низкий уровень модели психического наблюдается в группе отвергаемых сверстниками подростков.

Ключевые слова: модель психического, социальное познание, просоциальное поведение, социальная компетентность, популярность в среде сверстников.

DOI: 10.31857/S020595920024342-2

В последние десятилетия в развитии социального познания особенно актуальным стало изучение взаимосвязи модели психического — способности приписывать ментальные состояния другим людям для объяснения их поведения — и социального поведения детей и подростков [10; 15; 18]. Действительно

лонгитюдные исследования показывают, что модель психического является одним из факторов, предсказывающих социальную компетентность у детей в раннем и дошкольном возрастах [17; 19; 32]. Но насколько модель психического определяет поведение подростков в группе сверстников, их общение, установление и поддержание дружеских связей? В настоящий момент это направление

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00474.

исследований активно развивается. Изменения в социальной жизни, такие как переход в среднюю школу и увеличение времени, проводимого со сверстниками, делают подростковый возраст подходящим контекстом для изучения связей между моделью психического и социальным поведением [14].

Результаты исследований указывают на взаимосвязь модели психического и просоциального поведения в среднем детстве и подростковом возрасте [11; 12; 15]. Возрастающее понимание ментальных состояний других людей как мотива их поведения в сложных ситуациях социального взаимодействия может способствовать как более частому проявлению просоциального поведения, так и росту социальной компетентности в целом. Модель психического также связана с поведением в конфликтных ситуациях: чем лучше подростки понимали, что люди могут неверно интерпретировать поведение и намерения других, тем легче они избегали конфликтов и вели себя менее враждебно по отношению к сверстникам [35]. С другой стороны, показана неоднозначная связь уровня модели психического и умения поддерживать дружеские взаимоотношения в подростковом возрасте: в одних исследованиях обнаружена небольшая положительная связь между пониманием неверных мнений и эмоциональной близостью в дружеских отношениях [7], в других хорошее понимание недоразумений в социальных ситуациях связано с низким качеством дружбы и манипулятивным поведением по отношению к друзьям [26]. Результаты недавнего исследования показали гендерную специфичность взаимосвязи модели психического и качества отношения к друзьям: только у мальчиков была обнаружена достоверная положительная связь между моделью психического и доверием, открытостью в общении со сверстниками и отрицательная — с отчуждением в своей социальной среде [8]. Также показана слабая фрагментарная согласованность эмоционального интеллекта старших подростков, измеренного методом самоотчета, и внешней оценки поведенческих показателей социально-эмоциональной компетентности учителями [4].

Влияние модели психического на другие аспекты социального поведения исследуется в связи с социальной компетентностью подростков посредством опроса сверстников о том, с кем они предпочитают проводить время, или рейтингов популярности в социальной группе [28]. В дополнение используются опросы учителей и/или родителей относительно социального поведения детей и их популярности [3; 4; 29; 31] или самоотчеты

подростков [1]. Результаты исследований также демонстрируют неоднозначность взаимосвязей между моделью психического и отдельными аспектами социальной компетентности. Популярность у сверстников детей с высоким уровнем модели психического может быть связана как с отзывчивостью, коммуникативными способностями и просоциальным поведением [9], так и с реляционной агрессией [29]. Интересные результаты обнаруживаются при анализе взаимосвязи модели психического и поведения в ситуации агрессии: для подростков, проявляющих агрессию и делинквентное поведение, характерен как высокий [30], так и низкий уровень модели психического [2], в то время как для защитников жертвы в ситуации травли — только высокий [30]. Такая неоднозначность результатов исследования может быть вызвана в том числе и различием методов, оценивающих модель психического [25].

Результаты работ по изучению раннего развития модели психического, а также нейропсихологических исследований стали основой для выделения двух компонентов модели психического: социально-перцептивного и социально-когнитивного [5; 16; 33]. Социально-перцептивный компонент модели психического оценивается с использованием задач на понимание невербальных сигналов (мимики, движения тела), в то время как оценка социально-когнитивного аспекта требует вербальных рассуждений о ментальных состояниях и их влиянии на поведение других людей [33]. В настоящее время нет согласованной точки зрения относительно взаимосвязи или независимости этих компонентов модели психического в детстве [27].

В настоящем исследовании мы хотели комплексно изучить модель психического и социальную компетентность подростков посредством оценки их просоциального поведения в ситуациях взаимодействия со сверстниками во время групповой игры, различных аспектов их социального поведения (агрессия, отношение одноклассников, убедительность) и отношения к ним сверстников.

Целью настоящего исследования является изучение роли модели психического в социальной компетентности и проявлении просоциального поведения. Предполагается сравнить частоту просоциального поведения, социальную компетентность и популярность среди сверстников у подростков с разным уровнем развития отдельных компонентов модели психического (социально-перцептивного и социально-когнитивного).

Гипотеза исследования: существуют различия в проявлении просоциального поведения и социальной

компетентности у подростков с разным уровнем развития модели психического.

МЕТОДИКА

Участники исследования. В исследовании приняли участие 95 подростков от 12 до 15 лет ($M = 13$ лет 8 месяцев; $SD = 9.5$ месяцев; 46 девочек), обучающихся в 6–8-х классах МБОУ Петровской средней общеобразовательной школы (Московская область). Сбор данных проводился в марте—апреле 2022 г.

Методики. Для оценки просоциального поведения подростков была адаптирована процедура Р. Кунерт с коллегами [19] для оценки просоциального поведения дошкольников. В оригинальной задаче оценивалась частота просоциального поведения 5–7-летних детей в спонтанной игре со сверстниками в течение 7 мин. В нашем исследовании просоциальное поведение оценивалось в максимально приближенной к естественной ситуации игры (сбора пазлов) совместно с двумя одноклассниками одного пола. Каждому участнику необходимо было собрать свой пазл и по желанию (и возможности) помочь собрать пазл членам своей команды.

Игрокам на стол высыпались перемешанные кусочки трех пазлов, выдавались картинки, которые необходимо было собрать, и инструкция: “В вашем классе проходит соревнование, и все команды будут собирать (или уже собирали) пазлы. Если ваша команда закончит собирать свои пазлы быстрее других команд, вы получите командный приз! Вы можете помогать друг другу в любой момент времени, чтобы закончить раньше других команд. Но вы также можете получить личный приз, если соберете пазл быстрее, чем члены вашей команды. Сейчас я раздам вам ваши картинки и включу секундомер. Для начала вы должны разобрать свои пазлы в соответствии с значком на картинке. Удачи!”. После сбора индивидуального пазла первым участником команды давалась дополнительная инструкция: “Отлично, ты закончил первым, и ты можешь помочь своим друзьям, если хочешь”. Таким образом, у участника был выбор — помогать членам своей команды (и в какой мере оказывать эту помощь) или не помогать.

Основываясь на кодировке актов просоциального поведения Р. Кунерт с коллегами [19], были выделены три вида поведения: “помогает” (ребенок подкладывает кусок пазла к уже собранному массиву; собирает отдельно несколько кусков пазла и отдает их члену команды; показывает рукой, куда

именно нужно вставлять кусок пазла), “делится” (при разборе кусочков пазла отдает кусок члену своей команды; пододвигает кусок пазла, который находился в его распоряжении, сверстнику), “оказывает вербальную поддержку” (хвалит, утешает, поощряет или подсказывает сверстнику). Кодировка актов поведения осуществлялась двумя экспертами: первый кодировал 100% видеозаписей, второй — 20%. Согласованность оценок экспертов оказалась достаточной ($\alpha = 0.962$ для общего количества актов просоциального поведения). Далее подсчитывалось отношение количества актов просоциального поведения для каждого участника ко времени в секундах (с момента окончания сбора индивидуального пазла до момента окончания сбора пазлов всеми членами команды). Таким образом, полученный показатель отражал частоту проявления актов просоциального поведения.

Оценка модели психического проводилась с использованием двух задач: задачи на понимание ментальных состояний по внешним проявлениям в поведении и задачи на понимание неверных мнений. Для оценки социально-перцептивного компонента модели психического — понимания ментальных состояний по их внешним проявлениям в поведении (мимике) — использовался тест “Взгляд” (“Reading the Mind in the Eyes”), разработанный С. Бароном-Коемом с коллегами [6] для детской выборки, переведенный на русский язык и адаптированный Е. Саприной с коллегами (Центр психического здоровья РАМН). Материалы теста представляют собой буклет с 28 фотографиями глаз лиц разного возраста, выражающих то или иное ментальное состояние (задумчивость, грусть, гнев, интерес, сожаление, беспокойство, уверенность и т.п.), которые предъявляются последовательно. Участнику необходимо распознать ментальное состояние человека на фотографии, выбрав одно из четырех названий состояний, написанных около фотографии. Данный оценочный инструмент не является стандартизированным, поэтому использовались “сырые” данные — количество правильных ответов (максимальный балл — 28).

Для оценки социально-когнитивного компонента модели психического — понимания неверных мнений — использовались задачи Б. Лиддл и Д. Неттл [23] на понимание неверных мнений высшего порядка. Всего было использовано четыре рассказа, описывающих короткие ситуации взаимодействия нескольких персонажей (тексты рассказов приведены в приложении). После каждого рассказа необходимо было ответить на вопросы на понимание неверных мнений персонажей, сформулированные в форме выбора одного из двух утверждений.

Утверждения варьировались по степени сложности: понимание неверных мнений 1-го (он думает, что...), 2-го (она знает, что он думает...), 3-го (она думает, что он знает, что они хотят...) и 4-го порядка (он думает, что она поняла, что он узнал, что она хочет...).

За каждый правильный ответ начислялись баллы: за ответ на вопрос на понимание неверных мнений 1-го порядка — 1 балл, 2-го порядка — 2 балла, 3-го порядка — 3 балла и 4-го порядка — 4 балла. Все баллы суммировались в интегральный показатель — понимание неверных мнений высшего порядка (от 0 до 19 баллов).

Социальная компетентность подростков оценивалась с помощью специально разработанного опросника для учителей. Он включал девять вопросов о социальном поведении, один — об академических достижениях и один — о саморегуляции подростка (см. табл. 2 и 3). Оценка производилась по шкале от 1 до 10, где 1 балл соответствовал минимальной степени выраженности изучаемого параметра, а 10 — максимальной. Каждый классный руководитель заполнял письменно опросник на учеников своего класса, участвующих в исследовании.

Для оценки популярности в кругу сверстников использовался социометрический метод (диагностика социометрического статуса). Участникам необходимо было выбрать троих одноклассников в четырех разных ситуациях: “Кого бы ты хотел пригласить на День рождения?”, “А кого бы точно не хотел?”, “Если бы ты переходил в новую школу и у тебя бы была возможность, кого бы ты позвал с собой из одноклассников?”, “А кого бы точно не позвал?”. Для оценки воспринимаемой популярности задавались прямые вопросы: “Как ты думаешь, кто наиболее/наименее популярный в классе?”. Для каждого участника исследования подсчитывались социометрические статусы по общему количеству выборов и по сумме выборов для каждой ситуации.

Этапы исследования. До начала исследования родители подростков подписывали индивидуальное информированное согласие на участие своего ребенка в исследовании. На первом этапе исследования в индивидуальном формате (в классе или кабинете психолога) проводились социометрическое исследование, оценка понимания ментальных состояний по внешним проявлениям в поведении

и оценка понимания неверных мнений высшего порядка; на втором этапе — оценка просоциального поведения в группах по три человека в кабинете психолога. На третьем этапе исследования классные руководители индивидуально заполняли бланки опросника для учителей о социальном поведении подростков.

Статистический анализ данных проводился с использованием статистического пакета SPSS 23.0. Для проверки возрастных различий использовался ранговый критерий Краскела—Уоллиса. Проверка межгрупповых различий показателей просоциального поведения, социальной компетентности и социометрических статусов осуществлялась с помощью непараметрического критерия Манна—Уитни.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Отсутствие возрастных различий по показателям модели психического позволило рассматривать участников исследования как единую группу (тест “Взгляд”: $H = 4.135$, $p = 0.247$; понимание неверных мнений высшего порядка: $H = 3.349$, $p = 0.951$).

Для проверки гипотезы о различиях проявления просоциального поведения и социальной компетентности у подростков с разным уровнем развития модели психического участники исследования были поделены на три группы (табл. 1) по процентиям отдельно по результатам теста “Взгляд” и оценки понимания неверных мнений высшего порядка: группа 1 — с низким уровнем развития модели психического (ниже 25% по результатам теста/заданий на оценку понимания неверных мнений), группа 2 со средним уровнем развития модели психического и группа 3 с хорошо развитой моделью психического (выше 75%).

Для групп, сформированных по результатам теста “Взгляд”, в табл. 2 представлены описательные статистики по следующим показателям: просоциальное поведение, социальная компетентность по оценкам учителей и социометрические статусы. Сравнение показателей оценки социальной компетентности выявило достоверные различия в проявлениях помогающего поведения и популярности у сверстников (по мнению учителей) между группами с низкими и высокими результатами по тесту “Взгляд” ($U = 314.5$, $p = 0.048$; $U = 318.5$, $p = 0.05$).

Таблица 1. Описательные статистики показателей модели психического, баллы

| | Min | Max | <i>M</i> | <i>Sd</i> | 25% | 75% |
|--|-----|-----|----------|-----------|-----|-----|
| Тест “Взгляд” ($N = 87$) | 9 | 25 | 18.09 | 2.81 | 17 | 20 |
| Понимание неверных мнений высшего порядка ($N = 95$) | 4 | 19 | 13.36 | 3.48 | 12 | 15 |

Таблица 2. Описательные статистики показателей просоциального поведения, социальной компетентности и социометрические статусы по уровням развития модели психического (по результатам теста “Взгляд”) ($N = 87$)

| | Низкий уровень МП ($N = 33$) <i>M (SD)</i> | Средний уровень МП ($N = 27$) <i>M (SD)</i> | Высокий уровень МП ($N = 27$) <i>M (SD)</i> |
|---|---|--|--|
| Просоциальное поведение | 0.132 (0.087) | 0.127 (0.113) | 0.099 (0.061) |
| <i>Опрос учителей</i> | | | |
| 1. Насколько ребенок справляется с программой обучения? | 6.24 (2.16) | 7.19 (1.94) | 6.96 (2.45) |
| 2. Насколько свойственно ребенку агрессивное поведение? | 3.64 (2.93) | 5.59 (3.32) | 4.56 (3.8) |
| 3. Насколько для ребенка характерно дружелюбное, помогающее поведение? | 6.55 (2.25) | 7.3 (1.97) | 7.7 (1.8) |
| 4. Насколько популярен ребенок среди сверстников? | 5.79 (2.4) | 6.22 (1.92) | 6.93 (2.1) |
| 5. Насколько часто другие дети обращаются к ребенку? | 5.7 (2.77) | 5.56 (2.86) | 6.74 (2.39) |
| 6. Насколько легко ребенку уговорить других детей что-то делать? | 5.42 (2.8) | 5.41 (2.23) | 6.37 (2.29) |
| 7. Насколько ребенок поддается чужому влиянию? | 3.85 (2.19) | 3.41 (2.11) | 3.48 (2.54) |
| 8. Часто ли ребенок становится объектом шуток, насмешек со стороны одноклассников? | 3.09 (2.77) | 3.78 (3.23) | 3.22 (3.17) |
| 9. Насколько успешно ребенок использует юмор в общении? | 4.09 (2.88) | 4.33 (2.6) | 4.15 (2.24) |
| 10. Насколько часто ребенок хитрит, чтобы получить выгоду от своего поведения? | 4.15 (2.33) | 4 (2.35) | 3.78 (2.24) |
| 11. Насколько ребенок способен регулировать свое поведение? | 7.18 (2.77) | 7.78 (2.3) | 8 (2.46) |
| <i>Социометрические статусы</i> | | | |
| 1. Социометрический индекс (количество/сумма выборов) по выборам одноклассников (Кого бы ты позвал на День рождения) | 0.108 (0.098) 0.072 (0.071) | 0.145 (0.095) 0.098 (0.065) | 0.121 (0.072) 0.084 (0.051) |
| 2. Социометрический индекс (количество/сумма выборов) по выборам одноклассников (Кого бы ты точно не позвал на День рождения) | 0.117 (0.149) 0.084 (0.123) | 0.081 (0.108) 0.050 (0.074) | 0.091 (0.130) 0.064 (0.101) |
| 3. Социометрический индекс (количество/сумма выборов) по выборам одноклассников (Кого бы ты позвал в новую школу) | 0.089 (0.079) 0.066 (0.060) | 0.128 (0.096) 0.09 (0.065) | 0.124 (0.085) 0.078 (0.058) |
| 4. Социометрический индекс (количество/сумма выборов) по выборам одноклассников (Кого бы ты точно не позвал в новую школу) | 0.113 (0.131) 0.080 (0.122) | 0.077 (0.098) 0.049 (0.068) | 0.096 (0.126) 0.071 (0.102) |
| 5. Рейтинг “популярности”: выбор одноклассников (количество/сумма выборов) | 0.085 (0.101) 0.048 (0.064) | 0.085 (0.123) 0.056 (0.087) | 0.071 (0.109) 0.057 (0.093) |
| 6. Рейтинг “непопулярности”: выбор одноклассников (количество/сумма выборов) | 0.144 (0.166) 0.100 (0.124) | 0.039 (0.054) 0.026 (0.046) | 0.062 (0.077) 0.045 (0.057) |

Примечание. МП — модель психического. Полужирным шрифтом выделены значения переменных, между которыми существуют значимые различия (в строках).

Таким образом, подростки, лучше распознающие эмоции и другие ментальные состояния по выражению глаз, оцениваются взрослыми как более помогающие, дружелюбные и популярные в классе, чем подростки, плохо распознающие ментальные состояния. Интересным результатом оказалась оценка учителей склонности проявлять агрессивное поведение — подросткам с низкими баллами по тесту “Взгляд”, по мнению педагогов, менее свойственно проявлять агрессию, чем подросткам со средними баллами ($U = 282.5, p = 0.014$).

Сверстники оценивают подростков, хуже распознающих ментальные состояния других людей по выражению глаз, как наименее популярных в классе (рейтинг “непопулярности” по количеству

выборов между группами 1 и 2 — $U = 270, p = 0.007$; между группами 1 и 3 — $U = 318.5, p = 0.05$). Достоверных различий в частоте проявлений просоциального поведения между группами по результатам теста “Взгляд” не было обнаружено.

Выделение групп подростков по результатам выполнения задач на понимание неверных мнений высшего порядка (табл. 3) позволило ответить на исследовательский вопрос — действительно ли дети, обладающие развитой моделью психического, чаще проявляют просоциальное поведение в группе сверстников ($U = 148.5, p = 0.041$). Таким образом, подростки, лучше понимающие и прогнозирующие поведение других людей в социальных ситуациях, достоверно чаще проявляют просоциальное

поведение по отношению к сверстникам в контексте групповой игры, чем подростки, хуже понимающие и прогнозирующие поведение.

Анализ опросников на социальную компетентность, заполненных педагогами школы, позволил обнаружить несколько интересных тенденций: так, учителя оценивают подростков, лучше понимающих и прогнозирующих поведение других людей, как достоверно лучше успевающих по программе обучения ($U = 355, p = 0.002$) и как более убедительных собеседников в группе сверстников ($U = 441.5, p = 0.033$), чем подростков с низкими показателями по результатам оценки понимания неверных мнений высшего порядка. Также подростки, плохо понимающие и прогнозирующие поведение

других людей, по мнению учителей, чаще становятся объектом насмешек в классе, по сравнению со сверстниками ($U = 457.5, p = 0.048$). Эти данные подтверждаются результатами социометрического опроса: подростки с низкими показателями по результатам оценки понимания неверных мнений высшего порядка достоверно чаще оказываются в группе тех, кого бы одноклассники точно не позвали на свой День рождения (группы 1 и 3 — $U = 408.5, p = 0.011$; группы 1 и 2 — $U = 232.5, p = 0.011$) и в новую школу (группы 1 и 3 — $U = 425, p = 0.02$; группы 1 и 2 — $U = 213, p = 0.004$), а также в группе наименее популярных в классе (группы 1 и 3 — $U = 372.5, p = 0.003$; группы 1 и 2 — $U = 244, p = 0.018$) по сравнению с теми, чьи результаты

Таблица 3. Описательные статистики показателей просоциального поведения и социальной компетентности по группам (по результатам оценки понимания неверных мнений высшего порядка) ($N = 95$)

| | Низкий уровень МП ($N = 33$) <i>M (SD)</i> | Средний уровень МП ($N = 27$) <i>M (SD)</i> | Высокий уровень МП ($N = 27$) <i>M (SD)</i> |
|---|---|--|--|
| Просоциальное поведение | 0.083 (0.060) | 0.113 (0.080) | 0.144 (0.101) |
| <i>Опрос учителей</i> | | | |
| 1. Насколько ребенок справляется с программой обучения? | 5.75 (2.28) | 6.83 (1.88) | 7.51 (1.97) |
| 2. Насколько свойственно ребенку агрессивное поведение? | 4.28 (3.51) | 4.67 (3.26) | 4.92 (3.42) |
| 3. Насколько для ребенка характерно дружелюбное, помогающее поведение? | 6.94 (2.12) | 6.88 (2.65) | 7.33 (1.76) |
| 4. Насколько популярен ребенок среди сверстников? | 5.75 (2.24) | 6.83 (2.49) | 6.49 (1.71) |
| 5. Насколько часто другие дети обращаются к ребенку? | 5.34 (2.54) | 6.04 (3.25) | 6.38 (2.43) |
| 6. Насколько легко ребенку уговорить других детей что-то делать? | 4.88 (2.56) | 6.04 (3.02) | 6.15 (1.85) |
| 7. Насколько ребенок поддается чужому влиянию? | 3.88 (2.66) | 3.58 (2.02) | 3.44 (2.24) |
| 8. Часто ли ребенок становится объектом шуток, насмешек со стороны одноклассников? | 4.53 (3.54) | 3.08 (2.96) | 2.85 (2.57) |
| 9. Насколько успешно ребенок использует юмор в общении? | 4.53 (2.84) | 4.54 (2.32) | 3.87 (2.33) |
| 10. Насколько часто ребенок хитрит, чтобы получить выгоду от своего поведения? | 4.56 (2.42) | 4.08 (2.14) | 3.77 (2.46) |
| 11. Насколько ребенок способен регулировать свое поведение? | 6.84 (2.56) | 7.75 (2.27) | 7.82 (2.68) |
| <i>Социометрические статусы</i> | | | |
| 1. Социометрический индекс (количество/сумма выборов) по выборам одноклассников (Кого бы ты позвал на День рождения) | 0.110 (0.097) 0.074 (0.069) | 0.132 (0.077) 0.092 (0.058) | 0.129 (0.086) 0.088 (0.062) |
| 2. Социометрический индекс (количество/сумма выборов) по выборам одноклассников (Кого бы ты точно не позвал на День рождения) | 0.178 (0.203) 0.129 (0.169) | 0.050 (0.050) 0.032 (0.036) | 0.067 (0.068) 0.043 (0.073) |
| 3. Социометрический индекс (количество/сумма выборов) по выборам одноклассников (Кого бы ты позвал в новую школу) | 0.091 (0.09) 0.067 (0.063) | 0.135 (0.083) 0.089 (0.064) | 0.109 (0.081) 0.074 (0.056) |
| 4. Социометрический индекс (количество/сумма выборов) по выборам одноклассников (Кого бы ты точно не позвал в новую школу) | 0.162 (0.169) 0.121 (0.147) | 0.048 (0.052) 0.029 (0.036) | 0.079 (0.098) 0.050 (0.078) |
| 5. Рейтинг “популярности”: выбор одноклассников (количество/сумма выборов) | 0.089 (0.124) 0.068 (0.112) | 0.116 (0.123) 0.071 (0.090) | 0.074 (0.119) 0.047 (0.081) |
| 6. Рейтинг “непопулярности”: выбор одноклассников (количество/сумма выборов) | 0.154 (0.168) | 0.048 (0.064) | 0.046 (0.059) |

Примечание. МП — модель психического. Полужирным шрифтом выделены значения переменных, между которыми существуют значимые различия (в строках).

по оценке понимания неверных мнений высшего порядка характеризуются как средние или высокие.

Сравнение подростков, имеющих низкие и средние баллы по результатам оценки понимания неверных мнений высшего порядка, показало, что сверстники предпочитают поддерживать дружеские отношения (позвали бы в новую школу) достоверно чаще тех, кто лучше понимает и прогнозирует поведение других людей, чем тех, кто делает это хуже (группы 1 и 2 — $U = 264.5, p = 0.047$).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты исследования подтвердили основную гипотезу о существовании различий в социальной компетентности у подростков с различным уровнем развития модели психического. Однако оценка двух компонентов модели психического — социально-перцептивного и социально-когнитивного — позволяет говорить о различной роли этих компонентов в развитии социальной компетентности подростков, что согласуется с результатами предыдущих исследований [25]. Результаты показали, что просоциальное поведение, академические достижения и убедительность в общении со сверстниками выше оцениваются у подростков с высокими показателями социального-когнитивного аспекта модели психического, в то время как высокие показатели социально-перцептивных способностей модели психического определяют у подростков большую популярность в своей социальной среде и частоту проявления помогающего поведения (по мнению учителей). Такие различия могут быть обусловлены, с одной стороны, различными траекториями развития этих компонентов в подростковом возрасте, с другой — различиями во взаимосвязях с когнитивными способностями (речью, контролем импульсивности, способностью рассуждать) [25].

Интересно, что просоциальное поведение по отношению к сверстникам чаще проявляется у подростков с хорошо развитым социально-когнитивным компонентом модели психического. Подростки, лучше прогнозирующие и понимающие ментальные состояния других людей как причину поведения, чаще действуют просоциально по отношению к сверстникам в ситуации социального взаимодействия, что согласуется с результатами предыдущих исследований [11; 15]. Вероятно, что модель психического является одним из факторов, определяющих проявление просоциального поведения у подростков. Однако нельзя исключать

влияние присутствия сверстников на частоту актов просоциального поведения: подростки чаще действуют просоциально в кругу сверстников [34] и по отношению к друзьям [1].

Результаты исследования демонстрируют роль модели психического не только в положительных, но и в негативных аспектах социальной компетентности подростков. Действительно подростки с высоким уровнем модели психического оцениваются учителями как более социально компетентные: более успешные в убеждении сверстников, более дружелюбные по отношению к ним и более популярные. Эти результаты согласуются с результатами исследования польских коллег: модель психического в подростковом возрасте связана с уровнем доверия и открытостью коммуникации со сверстниками [8]. Подростки также сами предпочитают поддерживать дружеские отношения с одноклассниками, лучше понимающими и интерпретирующими поведение других людей в социальном взаимодействии. Однако низкий уровень способностей распознавания и понимания ментальных состояний, по всей видимости, является одним из факторов, определяющих отвержение со стороны сверстников. По сравнению со своими сверстниками подростки с низким уровнем модели психического оказываются среди тех, с кем одноклассники не хотят поддерживать дружеские отношения ни в настоящем времени, ни в будущем. Восприятие этой группы детей учителями как тех, кто чаще подвергается насмешкам, и тех, кто не склонен проявлять агрессию, согласуется с данными о низком уровне модели психического у жертв школьного буллинга [30]. А важность влияния сверстников на успешность социальных отношений в настоящем и будущем ставит вопрос о необходимости вмешательств для снижения риска дальней социальной изоляции [20].

Наши данные о более высоких академических достижениях у подростков, которые лучше понимают ментальные состояния других людей, согласуются с результатами других исследований взаимосвязи модели психического и школьной успеваемости [21; 22; 24]. Школьная успеваемость также связана с просоциальным поведением в подростковом возрасте [13]. Однако нет единой точки зрения на направленность данной взаимосвязи: вероятно, что раннее развитие модели психического помогает достигать более высоких результатов в обучении, с другой стороны, понимание прочитанного позволяет лучше справляться с заданиями на модель психического, требующими оценивать ментальные состояния людей по описанию ситуации взаимодействия [21].

ВЫВОДЫ

Полученные результаты свидетельствуют о роли социального познания (модели психического) в становлении социальной компетентности в подростковом возрасте. Однако разные компоненты модели психического — социально-когнитивный и социально-перцептивный — определяют разные аспекты социальной компетентности подростков.

1. Социально-когнитивный компонент модели психического определяет частоту проявления просоциального поведения по отношению к сверстникам в ситуациях группового взаимодействия: подростки, лучше понимающие ментальные состояния других людей и прогнозирующие их поведение, чаще действуют просоциально по отношению к знакомым сверстникам.

2. Внешняя оценка социальной компетентности учителями показала, что подросткам с более развитым социально-когнитивным компонентом модели психического свойственны более высокая успеваемость по школьной программе и большая убедительность в диалогах со сверстниками.

3. Подростки с более развитым социально-перцептивным компонентом модели психического, по мнению учителей, чаще проявляют помогающее поведение, более дружелюбны и популярны в среде сверстников.

4. Низкий уровень модели психического является фактором риска отвержения со стороны сверстников в подростковом возрасте: одноклассники не хотят поддерживать дружеские отношения со сверстниками, которые оказываются неуспешными в распознавании и понимании ментальных состояний других людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буркова В.Н., Бутовская М.Л., Дронова Д.А., Адам Ю.И. Альтруизм и парохизм у детей и подростков: гендерные и возрастные различия // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14. № 3. С. 50–66.
2. Гартвик Е.В. Соотношение модели психического и делинквентного поведения у подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 3. С. 73–78.
3. Лебедева Е.И. Модель психического и социально-эмоциональная компетентность детей младшего школьного возраста (по оценкам родителей и педагогов) // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2022. № 2. С. 277–286.
4. Уланова А.Ю. Социально-эмоциональная компетентность старших подростков: сравнение самооценки и внешней оценки // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2022. № 2. С. 287–295.
5. Apperly I.A., Butterfill S.A. Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states? // Psychological Review. 2009. V. 116. № 4. P. 953–970.
6. Białecka-Pikul M., Kołodziejczyk A., Bosacki S. Advanced theory of mind in adolescence: Do age, gender and friendship style play a role? // Journal of Adolescence. 2017. V. 56. P. 145–156.
7. Białecka-Pikul M. et al. Theory of mind and peer attachment in adolescence // Journal of Research on Adolescence. 2021. V. 31. № 4. P. 1202–1217.
8. Baron-Cohen S. et al. Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome // Journal of Developmental and Learning Disorders. 2001. V. 5. № 1. P. 47–78.
9. Bosacki S. Theory of mind and peer relationships in middle childhood and adolescence // Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence. Routledge, 2021. P. 142–168.
10. Caputi M., Lecce S., Pagnin A., Banerjee R. Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior // Developmental Psychology. 2012. V. 48. № 1. P. 257–270.
11. Caputi M., Cugnata F., Brombin C. Theory of mind and loneliness: Effects of a conversation-based training at school // International Journal of Psychology. 2021. V. 56. № 2. P. 257–265.
12. Devine R.T., White N., Ensor R., Hughes C. Theory of mind in middle childhood: Longitudinal associations with executive function and social competence // Developmental Psychology. 2016. V. 52. № 5. P. 758–771.
13. Gerbino M. et al. Adolescents' prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits // Journal of Personality. 2018. V. 86. № 2. P. 247–260.
14. Hughes C. Theory of mind grows up: Reflections on new research on theory of mind in middle childhood and adolescence // Journal of Experimental Child Psychology. 2016. V. 149. P. 1–5.
15. Hughes C., Devine R.T. Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions // Child Development Perspectives. 2015. V. 9. P. 149–153.
16. Hyde D.C., Simon C.E., Ting F., Nikolaeva J.I. Functional organization of the temporal-parietal junction for theory of mind in preverbal infants: a near-infrared spectroscopy study // Journal of Neuroscience. 2018. V. 38. № 18. P. 4264–4274.
17. Imuta K. et al. Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review // Developmental Psychology. 2016. V. 52. № 8. P. 1192–1205.

18. *Jenkins J.M., Astington J.W.* Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2000. V. 46. P. 203–220.
19. *Kuhnert R.L., Begeer S., Fink E., de Rosnay M.* Gender-differentiated effects of theory of mind, emotion understanding, and social preference on prosocial behavior development: A longitudinal study // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2017. V. 154. P. 13–27.
20. *Laursen B., Veenstra R.* Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research // *Journal of Research on Adolescence*. 2021. V. 31. № 4. P. 889–907.
21. *Lecce S., Bianco F., Hughes C.* Reading minds and reading texts: Evidence for independent and specific associations // *Cognitive Development*. 2021. V. 57. P. 101010.
22. *Lecce S., Caputi M., Pagnin A., Banerjee R.* Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence // *Cognitive Development*. 2017. V. 44. P. 85–97.
23. *Liddle B., Nettle D.* Higher-order theory of mind and social competence in school-age children // *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*. 2006. V. 4. № 3–4. P. 231–244.
24. *Lockl K., Ebert S., Weinert S.* Predicting school achievement from early theory of mind: Differential effects on achievement tests and teacher ratings // *Learning and Individual Differences*. 2017. V. 53. P. 93–102.
25. *Meinhardt-Injac B., Daum M.M., Meinhardt G.* Theory of mind development from adolescence to adulthood: Testing the two-component model // *British Journal of Developmental Psychology*. 2020. V. 38. № 2. P. 289–303.
26. *Miller S.E., Reavis R.E., Avila B.N.* Associations between theory of mind, executive function, and friendship quality in middle childhood // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2018. V. 64. № 3. P. 397–426.
27. *Osterhaus C., Koerber S., Sodian B.* Scaling of advanced theory-of-mind tasks // *Child development*. 2016. V. 87. № 6. P. 1971–1991.
28. *Rubin K.H., Bukowski W.M., Parker J.G.* Peer Interactions, Relationships, and Groups // *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* / Eds. N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner. N.Y.: Wiley, 2006. P. 571–645.
29. *Slaughter V., Imuta K., Peterson C.C., Henry J.D.* Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the pre-school and early school years // *Child Development*. 2015. V. 86. № 4. P. 1159–1174.
30. *Smith P.* Bullying and theory of mind: A review // *Current Psychiatry Reviews*. 2017. V. 13. № 2. P. 90–95.
31. *Smith S. et al.* Emotional competencies in emerging adolescence: relations between teacher ratings and student self-reports // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2019. V. 24. № 1. P. 19–28.
32. *Stout W., Karahuta E., Laible D., Brandone A.C.* A longitudinal study of the differential social-cognitive foundations of early prosocial behaviors // *Infancy*. 2021. V. 26. № 2. P. 271–290.
33. *Tager-Flusberg H., Sullivan K.* A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome // *Cognition*. 2000. V. 76. № 1. P. 59–90.
34. *Wagemaker E., van Hoorn J., Bexkens A.* Susceptibility to peer influence on prosocial behavior in adolescents with Mild Intellectual Disability or Borderline Intellectual Functioning // *Research in Developmental Disabilities*. 2022. V. 120. P. 104–143.
35. *Weimer A.A. et al.* Development of constructivist theory of mind from middle childhood to early adulthood and its relation to social cognition and behavior // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2017. V. 154. P. 28–45.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Задачи на понимание неверных мнений высшего порядка

“*День Рождения мамы*”. «Завтра у Аниной мамы День Рождения, и Аня хотела сделать ей подарок, но никак не могла придумать, что же ей подарить. Аня очень переживала из-за этого. И тут она вспомнила, что ее брат Борис уже узнал у мамы, что она хочет на День рождения. Сейчас он как раз поехал с друзьями кататься на велосипеде, и поэтому Аня решила поискать в его комнате, что же Борис приготовил маме в подарок. Анна нашла букет красивых цветов с открыткой, на которой было написано: “С Днем рождения, мама! С любовью от Бориса”. Анна подумала: “Видимо, мама хочет цветы на свой День рождения!”. Когда Аня выходила из комнаты, Борис как раз вернулся с прогулки,

но не видел, что Аня выходила из его комнаты. Анна не хотела, чтобы Борис знал, что она была в его комнате, поэтому она спросила его: “Борис, а какой подарок ты приготовил маме на День рождения?”. Борис задумался на минуту, он не хотел, чтобы Аня дарила маме такой же подарок, поэтому он сказал: “Я купил маме в подарок духи. А ты?”. Анна ответила: “Э-э, а я пока ничего не купила”, и ушла». Вопрос на понимание неверных мнений 4-го порядка: “Борис думает, что Аня поверила, что он узнал, что мама хочет духи на День рождения ИЛИ Борис думает, что Аня поняла, что он узнал, что мама хочет на День Рождение цветы?”. Вопрос на понимание неверных мнений 1-го порядка:

“Аня думает, что Борис купил маме духи, ИЛИ Аня знает, что Боря купил маме цветы?”.

“Классный час”. «Соня и Денис учатся в одном классе и сидят за одной партой. И вот как-то раз учительница попросила Соню и Дениса принести в школу какой-нибудь интересный фильм, чтобы они смогли его посмотреть все вместе во время классного часа. Соня больше всего любит смотреть мультфильмы Диснея, а Денис — фантастику. Как же им решить, что принести в школу? Денис предложил Соне: “Давай, чтобы никому из нас не было обидно, мы принесем в школу то, что больше всего любит учительница. Соня, как ты думаешь, что ей нравится смотреть?”. Соня задумалась. Она понятия не имеет, что любит смотреть учительница! Но она решает сказать Денису, что знает, что учительница больше всего любит смотреть мультфильмы Диснея. Соня думает, что это повлияет на решение Дениса принести им завтра в школу мультфильмы для просмотра на классном часе. Денис выслушал Соню и сказал: “Хорошо, мы принесем в школу мультфильмы Диснея”». Вопрос на понимание неверных мнений 4-го порядка: “Соня надеется, что Денис не узнает, что она не знает о любимых фильмах учительницы, ИЛИ Соня надеется, что Денис поверит, что она знает о любимых фильмах учительницы?”.

“Футбольная команда”. “Игорь и Саша — лучшие друзья. Им очень нравится вместе играть в футбол. И они оба хотят попасть в школьную футбольную команду. Игорь думает, что он не так хорошо играет в футбол, как Саша. Он считает, что футбольный тренер скорее выберет Сашу в футбольную команду, чем его. Но тренер считает, что и Игорь, и Саша оба хорошо играют в футбол. Он хочет, чтобы они оба играли в школьной футбольной команде. Но тренер знает, что Игорь не думает, что он попадет в команду”. Вопрос на понимание неверных мнений 3-го порядка: “Тренер

думает, что Игорь знает, что он хочет позвать его в футбольную команду, ИЛИ тренер знает, что Игорь не знает, что тренер хочет позвать его в футбольную команду?”. Вопрос на понимание неверных мнений 2-го порядка: “Игорь не знает, что тренер хочет, чтобы они оба (Игорь и Саша) были в команде, ИЛИ Игорь думает, что тренер хочет, чтобы они оба (Игорь и Саша) были в команде?”.

“Тест”. «В пятницу должен быть устный тест по английскому языку. Кристина очень хотела получить “отлично” за этот тест, она очень хотела, чтобы мама гордилась ей. Кристина выучила все слова, которые будут в тесте. Когда Кристина пришла в класс в пятницу, она сказала учительнице, что выучила все слова, так что ее мама будет довольна ее результатами за тест. Когда начался урок, учительница начала спрашивать Диму. Дима и Кристина сидели вместе, но Дима был довольно ленив, и в этот раз он не подготовился к тесту. Учительница попросила Диму произнести по-английски “воздушный шар”. Он не мог вспомнить, как произносится это слово, но он вспомнил, что в классе был плакат с воздушными шарами. Он знал, что на том плакате было написано слово “воздушный шар” на английском языке. Плакат висел у доски, прямо позади учительского стола так, что учительница не могла видеть его. Дима посмотрел на плакат и прочел слово — b-a-l-l-o-o-n. Учительница похвалила его». Вопрос на понимание неверных мнений 2-го порядка: «Учительница думала, что Кристина хотела сдать тест на “отлично”, ИЛИ учительница не знала, что Кристина хотела сдать тест на “отлично”?». Вопрос на понимание неверных мнений 3-го порядка: «Дима думает, что учительница верит, что он знает, как по-английски “воздушный шар”, ИЛИ Дима думает, что учительница знает, что в действительности он не знает, как по-английски “воздушный шар”?».

SOCIAL COMPETENCE IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF THEORY OF MIND²

E. I. Lebedeva*, G. A. Vilenskaya**, A. Yu. Ulanova***, O. Yu. Filippu****, N. S. Pavlova*****

*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaia str., 13, Russia.*

*PhD (Psychology), Senior Researcher.

E-mail: evlebedeva@yandex.ru

**PhD (Psychology), Leading Researcher.

E-mail: vga2001@mail.ru

***PhD (Psychology), Senior Researcher.

E-mail: rachugina@gmail.com

****Applicant at the Department of Developmental Psychology.

E-mail: olga.filippou7@gmail.com

*****PhD (Psychology), Researcher.

E-mail: makarachka@mail.ru

Received 27.09.2022

Abstract. The aim of this study was to explore the role of theory of mind — the ability to attribute mental states to other people to explain their behavior — in the development of social competence and prosocial behavior in adolescence. It is assumed that there is a difference in the manifestation of prosocial behavior and social competence in adolescents with different levels of theory of mind. Participants were 95 adolescents aged 12–15 years ($M = 13.8$ yr; $SD = 9.5$ mo; 46 girls). We used “Reading the Mind in the Eyes” test to assess the social-perceptual component of theory of mind (assessment of the recognition of mental states by facial expressions) and the task of understanding higher-order false beliefs to assess the socio-cognitive component. We assessed the adolescent’s prosocial behavior during a group game of puzzles and calculated the ratio of the number of prosocial acts to time in seconds. Teachers assessed the social behavior of adolescents using a specially designed questionnaire. We also used a sociometric method to study the popularity of adolescents in the group. The results obtained testify to the different contribution of the socio-perceptual and socio-cognitive components of theory of mind to the development of social competence of adolescents. Adolescents who better understand the mental states of others and predict their behavior are more likely to act prosocially, are more persuasive and successful in mastering the school curriculum. Teachers are rated those who better recognize mental states by facial expressions as more helpful and popular among their peers. Adolescents with low level of theory of mind are rejected by their peers.

Keywords: theory of mind, social cognition, prosocial behavior, social competence, popularity among peers.

REFERENCES

1. *Burkova V.N., Butovskaya M.L., Dronova D.A., Adam Yu.I.* Al'truizm i parohializm u detej i podrostkov: gendernye i vozrastnye razlichiya. *Ekspierimental'naya psihologiya*. 2021. V. 14. № 3. P. 50–66. (In Russian)
2. *Gartvik E.V.* Sootnoshenie modeli psihicheskogo i de-linkventnogo povedeniya u podrostkov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. 2020. V. 26. № 3. P. 73–78. (In Russian)
3. *Lebedeva E.I.* Model' psihicheskogo i social'no-emocional'naya kompetentnost' detej mladshogo shkol'nogo vozrasta (po ocenkam roditel'ej i pedagogov). *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*. 2022. № 2. P. 277–286. (In Russian)
4. *Ulanova A.Yu.* Social'no-emocional'naya kompetentnost' starshih podrostkov: sravnenie samootcheta i vneshnej ocenki. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*. 2022. № 2. P. 287–295. (In Russian)
5. *Apperly I.A., Butterfill S.A.* Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states? *Psychological Review*. 2009. V. 116. № 4. P. 953–970.
6. *Białecka-Pikul M., Kołodziejczyk A., Bosacki S.* Advanced theory of mind in adolescence: Do age, gender and friendship style play a role? *Journal of Adolescence*. 2017. V. 56. P. 145–156.
7. *Białecka-Pikul M. et al.* Theory of mind and peer attachment in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 2021. V. 31. № 4. P. 1202–1217.

² The study was supported by the Russian Science Foundation grant No. 22-28-00474.

8. *Baron-Cohen S. et al.* Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*. 2001. V. 5. № 1. P. 47–78.
9. *Bosacki S.* Theory of mind and peer relationships in middle childhood and adolescence. *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence*. Routledge, 2021. P. 142–168.
10. *Caputi M., Lecce S., Pagnin A., Banerjee R.* Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*. 2012. V. 48. № 1. P. 257–270.
11. *Caputi M., Cugnata F., Brombin C.* Theory of mind and loneliness: Effects of a conversation-based training at school. *International Journal of Psychology*. 2021. V. 56. № 2. P. 257–265.
12. *Devine R.T., White N., Ensor R., Hughes C.* Theory of mind in middle childhood: Longitudinal associations with executive function and social competence. *Developmental Psychology*. 2016. V. 52. № 5. P. 758–771.
13. *Gerbino M. et al.* Adolescents' prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits. *Journal of Personality*. 2018. V. 86. № 2. P. 247–260.
14. *Hughes C.* Theory of mind grows up: Reflections on new research on theory of mind in middle childhood and adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. V. 149. P. 1–5.
15. *Hughes C., Devine R.T.* Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives*. 2015. V. 9. P. 149–153.
16. *Hyde D.C., Simon C.E., Ting F., Nikolaeva J.I.* Functional organization of the temporal-parietal junction for theory of mind in preverbal infants: a near-infrared spectroscopy study. *Journal of Neuroscience*. 2018. V. 38. № 18. P. 4264–4274.
17. *Imuta K. et al.* Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*. 2016. V. 52. № 8. P. 1192–1205.
18. *Jenkins J.M., Astington J.W.* Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2000. V. 46. P. 203–220.
19. *Kuhnert R.L., Begeer S., Fink E., de Rosnay M.* Gender-differentiated effects of theory of mind, emotion understanding, and social preference on prosocial behavior development: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2017. V. 154. P. 13–27.
20. *Laursen B., Veenstra R.* Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*. 2021. V. 31. № 4. P. 889–907.
21. *Lecce S., Bianco F., Hughes C.* Reading minds and reading texts: Evidence for independent and specific associations. *Cognitive Development*. 2021. V. 57. P. 101010.
22. *Lecce S., Caputi M., Pagnin A., Banerjee R.* Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development*. 2017. V. 44. P. 85–97.
23. *Liddle B., Nettle D.* Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*. 2006. V. 4. № 3–4. C. 231–244.
24. *Lockl K., Ebert S., Weinert S.* Predicting school achievement from early theory of mind: Differential effects on achievement tests and teacher ratings. *Learning and Individual Differences*. 2017. V. 53. P. 93–102.
25. *Meinhardt-Injac B., Daum M.M., Meinhardt G.* Theory of mind development from adolescence to adulthood: Testing the two-component model. *British Journal of Developmental Psychology*. 2020. V. 38. № 2. P. 289–303.
26. *Miller S.E., Reavis R.E., Avila B.N.* Associations between theory of mind, executive function, and friendship quality in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2018. V. 64. № 3. P. 397–426.
27. *Osterhaus C., Koerber S., Sodian B.* Scaling of advanced theory-of-mind tasks. *Child Development*. 2016. V. 87. № 6. P. 1971–1991.
28. *Rubin K.H., Bukowski W.M., Parker J.G.* Peer Interactions, Relationships, and Groups. *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. Eds. N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner. N.Y.: Wiley, 2006. P. 571–645.
29. *Slaughter V., Imuta K., Peterson C.C., Henry J.D.* Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*. 2015. V. 86. № 4. P. 1159–1174.
30. *Smith P.* Bullying and theory of mind: A review. *Current Psychiatry Reviews*. 2017. V. 13. № 2. P. 90–95.
31. *Smith S. et al.* Emotional competencies in emerging adolescence: relations between teacher ratings and student self-reports. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2019. V. 24. № 1. P. 19–28.
32. *Stout W., Karahuta E., Laible D., Brandone A.C.* A longitudinal study of the differential social-cognitive foundations of early prosocial behaviors. *Infancy*. 2021. V. 26. № 2. P. 271–290.
33. *Tager-Flusberg H., Sullivan K.* A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome. *Cognition*. 2000. V. 76. № 1. P. 59–90.
34. *Wagemaker E., van Hoorn J., Bexkens A.* Susceptibility to peer influence on prosocial behavior in adolescents with Mild Intellectual Disability or Borderline Intellectual Functioning. *Research in Developmental Disabilities*. 2022. V. 120. P. 104143.
35. *Weimer A.A. et al.* Development of constructivist theory of mind from middle childhood to early adulthood and its relation to social cognition and behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2017. V. 154. P. 28–45.