



DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-588-608

EDN: AFJGKP

УДК 159.922

Исследовательская статья

Социальная компетентность подростков: роль социального познания и контроля поведения

Г.А. Виленская  , Е.И. Лебедева , А.Ю. Уланова 

Институт психологии Российской академии наук,
Российская Федерация, 129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1

 vga2001@mail.ru

Аннотация. Социальная компетентность в подростковом возрасте играет решающую роль в социализации и психологическом благополучии. Имеющиеся данные говорят о значительном вкладе в социальную компетентность способности к социальному познанию (модель психического) и саморегуляции (контроль поведения) в младшем возрасте, однако исследований их роли в подростковом возрасте пока недостаточно. Цель исследования – изучение роли контроля поведения и модели психического в социальной компетентности подростков. Выборку составили 106 учеников 6–8 классов (из них девочек – 51) в возрасте 12–15 лет ($Me = 13$, $SD = 0,87$). Для оценки контроля поведения использовался опросник BRIEF. Модель психического оценивалась с использованием заданий на понимание неверных мнений высшего порядка. Для внешней оценки социальной компетентности применялась анкета для учителя и социометрический метод. Проводилось сравнение групп подростков, разделенных по медианному критерию, с использованием общего индекса регуляции BRIEF и общего балла понимания неверных мнений. Наибольшие различия в оценках социальной компетентности учителями и сверстниками обнаружены между контрастными группами – с высоким уровнем модели психического и контроля поведения и с низким уровнем этих способностей. При этом в оценках педагогов различия наблюдаются как для положительных, так и для отрицательных оценок, а в социометрических индексах – только для отрицательных. Учителя считают более социально компетентными подростков с высоким уровнем контроля поведения, вне зависимости от уровня их социального познания. Для сверстников уровень контроля поведения имеет значение только при слабом умении оценивать психические состояния других людей. Результаты показывают важность роли социального познания и контроля поведения для реализации социально компетентного поведения у подростков. В то же время полученные данные свидетельствуют о неоднородности вклада этих способностей в социальную компетентность подростков, оцененную сверстниками и педагогами.

Ключевые слова: социальная компетентность, модель психического, контроль поведения, подростки, социальное познание, саморегуляция

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22–28–00474.



Введение

Подростковый возраст – важнейший этап в развитии личности и ее социализации. Неоднократно показано, что социальные отношения, в первую очередь со сверстниками, играют значительную роль в становлении подростка (Юдина, Алехина, 2022; Stump et al., 2009; Laursen, Veenstra, 2021). Успешность в социальных отношениях в последнее время все чаще описывается через понятие социальной компетентности.

Несмотря на значительный интерес исследователей к данной проблеме, пока не существует единого общепризнанного подхода к определению социальной компетентности, ее составляющим в детском и подростковом возрасте. В отечественной психологической и педагогической литературе большее внимание уделяется методам формирования социальной компетентности, ее критериям (Серякова, Галакова, 2013; Юдина, Алехина, 2022), в то же время недостаточно представлены исследования реального состояния социальной компетентности у детей разного возраста, изучение ее динамики, условий проявления, факторов, влияющих на ее развитие и т. д., недостаточно разработаны методы оценки социальной компетентности.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью формирования социальной компетентности у школьников и недостаточной разработанностью теоретического и методического аспектов данной проблемы.

Термин «социальная компетентность» трактуется исследователями различным образом. Чаще всего социальная компетентность описывается как комплекс навыков, социальных способностей, умений и знаний, позволяющих человеку эффективно адаптироваться и взаимодействовать с социальным окружением (Белицкая, 1995; Маслова, 2007; Серякова, Галакова, 2013; Argyle, 1999). Л. Роуз-Красног (Rose-Krasnor, 1997) определила социальную компетентность как эффективность во взаимодействии, результат организованного поведения, которое отвечает текущим и долгосрочным потребностям развития.

Исследователи также выделяют в структуре социальной компетентности компоненты, связанные с мотивацией к социальному взаимодействию, осведомленностью о нормах, правилах и способах взаимодействия в социуме, пониманием других людей и возможностью ориентироваться в ситуации социального взаимодействия и выбрать наиболее подходящие способы поведения (Белицкая, 1995; Маслова, 2007; Дубровина, 2015; Серякова, Галакова, 2013; Rose-Krasnor, 1997). При этом О.И. Дубровина (2009) справедливо отмечает, что социальная компетентность – это не только набор социальных знаний, умений и навыков, но и умение устанавливать связи между знанием и конкретной ситуацией, выбирать соответствующую ситуации процедуру (протокол действия). В этом плане интересна модель обработки социальной информации Н. Крика и К. Доджа (Crick, Dodge, 1994), которая фокусируется на когнитивных процессах в социальном взаимодействии, обеспечивающих восприятие и интерпретацию социальных сигналов, репрезентацию ситуации, принятие решения и реализацию соответствующего поведения.

Проблемы в приобретении и реализации социальной компетентности могут происходить на каждом этапе: дети могут иметь дефицит навыков (у них

может не быть нужных знаний или когнитивных способностей, чтобы реализовать соответствующее поведение, или же они не могут распознать соответствующие сигналы), могут неверно интерпретировать информацию, быть не в состоянии реализовать нужное поведение, например из-за излишней тревожности или импульсивности, которые блокируют реализацию соответствующего поведения и навыков (даже если дети ими владеют).

Саморегуляция в социальных ситуациях важна для развития социальной компетентности (Weimer et al., 2021). Более высокий уровень исполнительных функций связан с более высокими оценками социальной компетентности (Clark et al., 2002). Также дефицит исполнительных функций часто связан с социально неадекватным поведением, например агрессивностью (Raaijmakers et al., 2008).

С учетом вышесказанного можно говорить о том, что одним из важнейших условий реализации социальной компетентности является способность регулировать свои эмоции и поведение, планировать свои действия, оценивать и учитывать обратную связь о своем поведении, возможность изменять поведение при необходимости, тормозить нерелевантное ситуации поведение и т. д. (Isquith et al., 2014; Junge et al., 2020 и др.).

Перечисленные способности объединяет в себе конструкт «контроль поведения» (Сергиенко, Виленская, 2018), представляющий собой психологический уровень регуляции поведения, основанный на ресурсах индивидуальности и характеризующий способность человека организовать имеющиеся у него психологические ресурсы и свое поведение для достижения цели. Контроль поведения как регулятивная функция субъекта актуализирует индивидуальные способности (ресурсы) человека в соответствии с целью и задачами.

Понятие контроля поведения опирается на три теоретические положения. Первое основывается на единстве, неразрывности когнитивных, эмоциональных и исполнительных (действий) компонентов психической организации. Второе состоит в том, что именно субъект как носитель психического реализует взаимодействие данных компонентов. Третье утверждает, что субъект всегда индивидуален. Это означает, что организация трех компонентов контроля поведения у каждого человека будет обладать своей спецификой. В определение контроля поведения включаются все основные характеристики, рассматриваемые в литературе как имеющие отношение к регуляции и саморегуляции, и они объединяются как компоненты единой субъектной способности к организации психологического ресурса для осуществления целенаправленного поведения (Сергиенко, 2018).

Сопоставляя подход контроля поведения и исполнительных функций, которые в зарубежных работах традиционно рассматриваются как показатели регуляции (см., например, Zelazo, Muller, 2002), можно предложить вариант их совмещения, при котором исполнительные функции рассматриваются как операционализация контроля поведения, своеобразные «ментальные инструменты», при помощи которых субъект осуществляет саморегуляцию. Изучение исполнительных функций как операциональных показателей контроля поведения может дать дальнейший импульс в исследовании обоих этих конструктов.

Традиционно в качестве предиктора социальной компетентности рассматривается модель психического – способность приписывать ментальные состояния другим людям для объяснения их поведения. Способность к социальному познанию рассматривается индикатором социальной компетентности, просоциального поведения и принятия сверстниками. Эмпирические данные указывают на положительную связь между пониманием психических состояний другого и успешностью социальных отношений (Bosacki, Astington, 2001; Devine et al., 2016; Imuta et al., 2016; Slaughter et al., 2015; Weimer et al., 2017). Однако для подростков исследования не дают согласованной картины. Например, высокий уровень модели психического, оцененный с помощью заданий на понимание недоразумений в социальных ситуациях, оказался связан с низким качеством дружбы и манипулятивным поведением по отношению к друзьям (Miller et al., 2018). В то же время для подростков, проявляющих агрессию и делинквентное поведение, характерен как высокий (Smith, 2017), так и низкий уровень развития модели психического (Гартвик, 2020). Продвинутое понимание других людей могут облегчить детям использование более тонких форм агрессии, таких как непрямая и реляционная агрессия. Дети могут более эффективно реализовывать такие формы поведения, как социальная изоляция, распространение слухов, сплетни и дружеская манипуляция, если они компетентны в понимании психических состояний других людей (Gomez-Garibello, Talwar, 2015). В работе Дж. Ван дер Грааф и колл. (Van der Graaf et al., 2018) показано, что связи модели психического (понимания перспективы Другого) с просоциальным поведением у подростков 14–16 лет непрямые – это поддерживает гипотезу о модели психического как нейтральном механизме социального познания, уровень развития которого сам по себе еще не обеспечивает соответствующий уровень эмпатии и просоциального поведения (Repacholi et al., 2003).

Возможно, способности к регуляции поведения и к социальному познанию должны действовать совместно для успешной реализации просоциального и шире социально компетентного поведения. Это предположение основывается на существующих эмпирических данных. Например, дети-дошкольники с более высоким уровнем исполнительных функций и модели психического лучше способны адаптироваться к новым социальным ситуациям, тормозить неадаптивное поведение и понимать точку зрения другого (Anderson, 2008). Такие дети также чаще демонстрируют просоциальное поведение, более приняты сверстниками и реже ведут себя агрессивно (O'Toole et al., 2017).

Регулятивные способности оказывают опосредующее влияние на реализацию способностей к социальному познанию, обеспечивая возможность ребенку удерживать в сознании одновременно несколько аспектов социальной ситуации и последовательно переключаться между ними (Bock et al., 2015; Виленская, Лебедева, 2014). И уровень развития контроля поведения может модулировать проявления способности к пониманию психических состояний других людей и быть одной из причин, объясняющих противоречивые результаты исследований взаимосвязи модели психического и социальной компетентности.

Подростковый возраст характеризуется значительным продвижением детей и в области саморегуляции (Ferguson et al., 2021), и в области модели психического (Meinhardt-Injac et al., 2020). Однако исследований роли регу-

ляторных способностей и способностей к социальному познанию в подростковом возрасте пока еще недостаточно.

Литературные данные о роли модели психического и контроля поведения в социальной компетентности неоднородны. Так, Дж. Вильсон и колл. не обнаружили вклада исполнительных функций в социальную компетентность (Wilson et al., 2021), но нашли умеренную связь просоциального поведения и модели психического. В то же время другие данные говорят о вкладе обеих этих способностей в социальную компетентность (Razza, Blair, 2009), однако они получены на выборке детей-дошкольников. Возраст здесь может играть существенную роль, так как в работе Дж. Зорза и колл. (Zorza et al., 2016) обнаружено, что вклад исполнительных функций в социальную компетентность уменьшается с возрастом детей (на выборке детей 8–13 лет). Однако в исследовании Л. Джейкобсон и колл. (Jacobson et al., 2011) исполнительные функции предсказывают вероятность криминального поведения и трудностей в социальных отношениях у детей, которые перешли в старшую школу, независимо от их интеллекта или социодемографических аспектов. Существуют предположения, что улучшение исполнительных функций может улучшить и социальную компетентность (Bierman et al., 2008; Isquith et al., 2014). Соответственно, необходимо исследование регуляции поведения как опосредующего и/или модулирующего звена для приобретения социальной компетентности.

Таким образом, **цель исследования** – изучение роли контроля поведения и модели психического в социальной компетентности подростков. Мы предполагаем, что совместное рассмотрение этих способностей как когнитивного и регулятивного факторов поможет полнее изучить их вклад в социальную компетентность в подростковом возрасте.

Процедура и методы

В исследовании участвовали 106 учеников 6–8 классов (51 девочка) одной из подмосковных школ, возраст 12–15 лет ($M = 13$, $SD = 0,87$). Родители школьников подписывали индивидуальное информированное согласие на участие своего ребенка в исследовании.

Для оценки *контроля поведения* использовался опросник Brief rating inventory of executive functions (BRIEF) (Gioia et al., 2000) в русскоязычной адаптации (Опросник для оценки функций., 2019). Он включает восемь шкал, оценивающих различные стороны регуляции, как когнитивной, так и эмоциональной и отчасти волевой, поэтому мы сочли возможным использовать его для оценки контроля поведения детей подросткового возраста. Опросник дает возможность вычислить также общий показатель регуляции поведения. Важно отметить, что более высокие баллы по этому опроснику означают более низкий уровень регуляции поведения.

Оценка *модели психического* проводилась с использованием задач на понимание неверных мнений. Использовались задачи Б. Лиддл и Д. Неттл (Liddle, Nettle, 2006) на понимание неверных мнений высшего порядка. Всего было использовано четыре рассказа, описывающих короткие ситуации взаимодействия нескольких персонажей. После каждого рассказа необходимо было ответить на вопросы на понимание неверных мнений персонажей, сформу-

лированные в форме выбора одного из двух утверждений. Утверждения варьируются 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).

Для внешней оценки *социальной компетентности* подростков применялась анкета для учителя, включавшая вопросы о социальном поведении подростка – негативных его аспектах (как часто подросток ведет себя агрессивно, обманывает, оказывается объектом насмешек, насколько поддается влиянию) и позитивных (как часто подросток помогает другим или к нему обращаются за помощью, насколько легко подростку убедить сверстников в чем-то, насколько он популярен среди сверстников). Кроме того, были включены вопросы об усвоении учебной программы и регуляции собственного поведения подростком. Оценка производилась по шкале от 1 до 10, где 1 балл соответствовал минимальной степени выраженности изучаемого параметра, а 10 – максимальной.

Для оценки *популярности в кругу сверстников* использовался социометрический метод, подросткам задавали вопросы о том, кого они хотели бы/не хотели пригласить на день рождения, кого позвали бы/не позвали в новую школу, если бы была возможность, и прямой вопрос о том, кто наиболее/наименее популярен в классе. Для каждого участника исследования подсчитывались социометрические индексы по общему количеству выборов.

Для оценки различий показателей применялись критерий Краскелла – Уоллеса и критерий Манна – Уитни для непараметрических выборок (с применением поправки Бонферрони для множественных сравнений) (пакет статистических программ STATISTICA 6.0).

Результаты

Для выявления возможных возрастных различий между детьми был применен критерий Краскелла – Уоллеса для множественных выборок, различий не обнаружено. Критерий применялся к общему показателю по BRIEF ($H(3, N = 106) = 1,85, p = 0,60$) и интегральному показателю заданий на понимание неверных мнений ($H(3, N = 106) = 1,70, p = 0,63$). Далее данные детей разного возраста анализировались совместно.

Описательная статистика приведена в табл. 1.

Вся выборка подростков была разделена на четыре группы по медианному критерию по общему индексу регуляции BRIEF и общему баллу понимания неверных мнений (группа *A* – низкий уровень контроля поведения и модели психического, группа *B* – низкий уровень контроля поведения и высокий – модели психического, группа *C* – высокий уровень контроля поведения, низкий – модели психического, группа *D* – высокий уровень обеих способностей). Показатели социальной компетентности детей разных групп представлены на рис. 1 и 2.

Таблица 1 / Table 1

**Описательная статистика исследуемых показателей, N = 106 /
Descriptive statistics of the studied indicators, N = 106**

Показатели / Indicators	Медиана / Median	Минимум / Minimum	Максимум / Maximum
Показатели контроля поведения и модели психического / The indicators of behavior control and theory of mind			
Общий индекс регуляции / Global executive composite	124,50	78,00	178,00
Понимание неверных мнений (общий балл) / False-belief understanding (total score)	14,00	4,00	18,00
Показатели внешней оценки социальной компетентности / Indicators of external assessment of social competence			
Усвоение учебной программы / Academic performance	7,00	2,00	10,00
Агрессивность / Aggressiveness	2,00	1,00	10,00
Просоциальное поведение / Prosocial behavior	7,00	2,00	10,00
Популярность / Popularity	6,00	1,00	10,00
Обращаются за помощью / Turn to her or him for help	5,00	1,00	10,00
Способность убеждать / Persuasiveness	6,00	1,00	10,00
Подверженность влиянию / Susceptibility to influence	3,00	1,00	10,00
Объект насмешек / Being laughed at	2,00	1,00	10,00
Использование юмора в общении / Using humor and jokes	4,00	1,00	9,00
Склонность к обману / Tendency to deceive	4,00	1,00	10,00
Подчинение правилам / Self-regulation	8,50	1,00	10,00
Социометрические индексы / Sociometric indices			
Кого бы ты пригласил на день рождения? / Who would you invite to your birthday party?	0,11	0	0,41
Кого бы ты не пригласил на день рождения? / Who would you not invite to your birthday party?	0,04	0	0,68
Кого бы ты позвал с собой в новую школу? / Who would you invite to your new school?	0,10	0	0,38
Кого бы ты не позвал с собой в новую школу? / Who would you not invite to your new school?	0,05	0	0,60
Кто самый популярный в классе? / Who is the most popular in your class?	0,04	0	0,44
Кто самый непопулярный в классе? / Who is the most unpopular in your class?	0,05	0	0,56

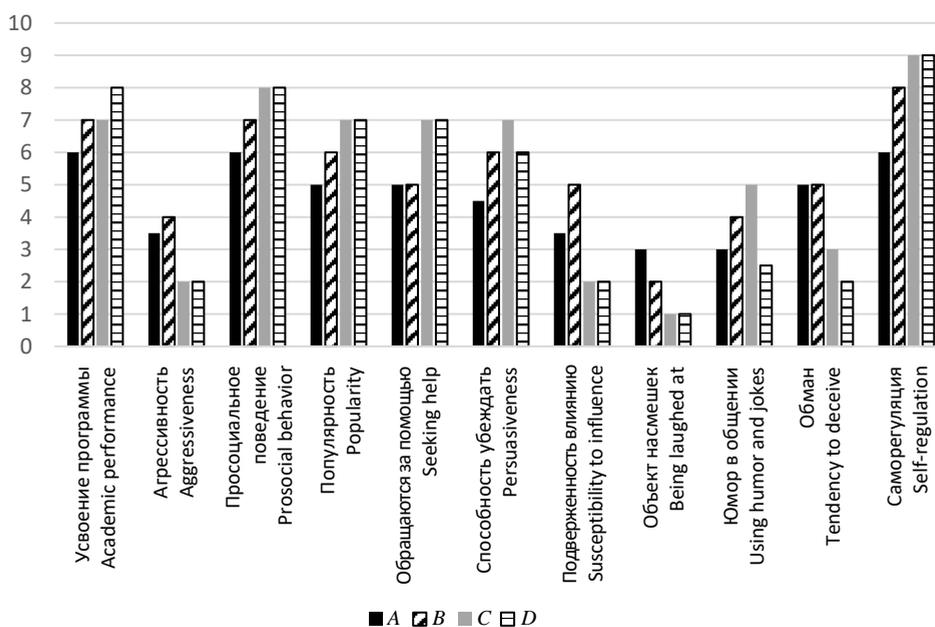


Рис. 1. Социальная компетентность по оценкам учителей
Figure 1. Social competence assessed by teachers

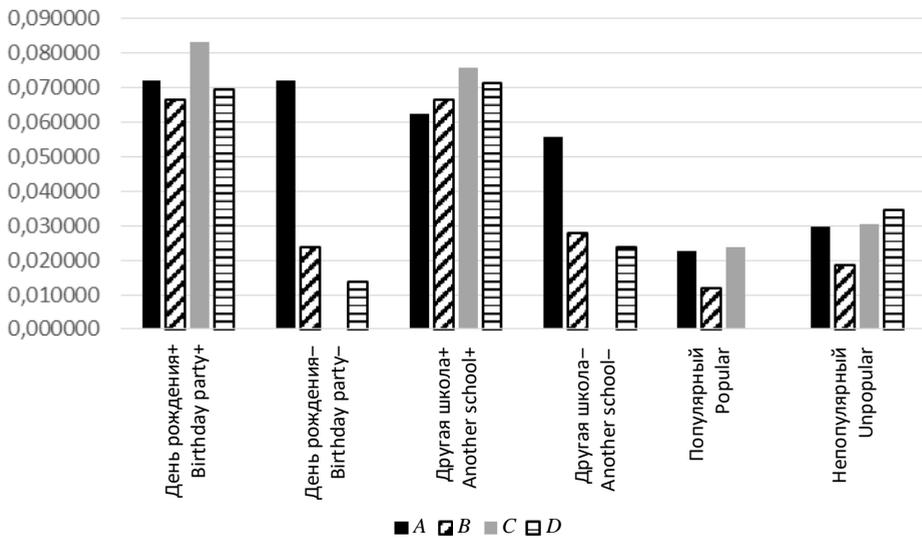


Рис. 2. Социальная компетентность по оценкам сверстников
Figure 2. Social competence assessed by peers

Различия между группами детей с разным уровнем развития изучаемых способностей могут свидетельствовать о вкладе этих способностей в социальную компетентность детей. Результаты представлены в табл. 2–5.

Таблица 2 / Table 2

Сравнение групп А и D (с низким уровнем развития контроля поведения и модели психического и с высоким уровнем развития обеих способностей) / Comparison of groups A and D (with a low level of behavior control and theory of mind and with a high level of development of both abilities)

Переменные / Variables	Группа / Group	N	Сумма рангов / Rank sum	U	p
Усвоение учебной программы / Academic performance	A	36	1555	191,00	0,000
	D	30	656		
Просоциальное поведение / Prosocial behavior	A	36	1531,50	214,50	0,000
	D	30	679,50		
Популярность / Popularity	A	36	1470	276,00	0,000
	D	30	741		
Обращаются за помощью / Turn to her or him for help	A	36	1484,50	261,50	0,000
	D	30	726,50		
Способность убеждать / Persuasiveness	A	36	1444	302,00	0,001
	D	30	767		
Подверженность влиянию / Susceptibility to influence	A	36	984	318,00	0,003
	D	30	1227		
Склонность к обману / Tendency to deceive	A	36	922,50	256,50	0,000
	D	30	1288,50		
Подчинение правилам / Self-regulation	A	36	1520,50	225,50	0,000
	D	30	690,50		
Социометрический индекс (не пригласят на день рождения) / Sociometric index (will not be invited to a birthday party)	A	36	975	309,00	0,002
	D	30	1236		
Социометрический индекс (не позовут в другую школу) / Sociometric index (will not be invited when one's transferring to another school)	A	36	970,50	304,50	0,002
	D	30	1240,50		

Примечание: U — U-критерий Манна – Уитни; p — асимптотическая значимость (двухсторонняя).
 Note: U – Mann – Whitney U test; p – asymptotic significance (two-sided).

Сравнение контрастных и по контролю поведения, и по модели психического групп показывает, что обе эти способности связаны с социальной компетентностью и по оценкам учителей, и по оценкам сверстников (табл. 2). Подростки с высокими показателями контроля поведения и модели психического лучше учатся, чаще ведут себя просоциально, более популярны, к ним чаще обращаются за помощью, они лучше убеждают других, реже поддаются влиянию и обманывают, реже становятся объектом насмешек, лучше управляют своим поведением. Их с меньшей вероятностью не позвуют на день рождения и не возьмут в другую школу.

При сравнении групп А и В по оценкам социального поведения подростков учителями и по социометрическим показателям принятия и отвержения сверстниками – группы с низким контролем поведения и различным уровнем модели психического – различий не обнаружено. Вероятно, что при низком контроле поведения модель психического не вносит вклад в социальную компетентность ни по оценкам сверстников, ни по оценкам учителей.

Таблица 3 / Table 3

Сравнение групп А и С (с низким уровнем модели психического, с различными уровнями контроля поведения) / Comparison of groups A and C (with a low level of theory of mind and with varied levels of behavior control)

Переменные / Variables	Группа / Group	N	Сумма рангов / Rank sum	U	p
Усвоение учебной программы / Academic performance	A	36	864,50	303,50	0,002
	C	32	1280,50		
Просоциальное поведение / Prosocial behavior	A	36	842	281	0,000
	C	32	1303		
Популярность / Popularity	A	36	874,50	313,50	0,004
	C	32	1270,50		
Социометрический индекс BD– (не пригласят на день рождения) / Социометрический индекс BD– (not invited to birthday party)	A	36	1313,50	303,50	0,002
	C	32	831,50		
Социометрический индекс NS– (не позвуют в другую школу) / Социометрический индекс NS– (not invited when one's transferring to another school)	A	36	1290,50	326,50	0,007
	C	32	854,50		

Примечание: U – U-критерий Манна – Уитни; p – асимптотическая значимость (двухсторонняя).
Note: U – Mann – Whitney U test; p – asymptotic significance (two-sided).

Сравнение показателей социальной компетентности подростков с низким уровнем социального познания и различным уровнем контроля поведения показало, что при низком уровне модели психического дети с высоким уровнем контроля поведения лучше учатся, чаще ведут себя просоциально, более популярны (по оценкам своих учителей) (табл. 3). Также выявились различия по социометрическим индексам между этими группами: дети с высоким уровнем контроля поведения будут менее отвергаемы сверстниками (их с меньшей вероятностью не позвуют на день рождения и в другую школу), чем дети с низким уровнем указанной способности.

Таблица 4 / Table 4

Сравнение групп В и D (с высоким уровнем модели психического и различными уровнями контроля поведения) / Comparison of groups B and D (with a high level of theory of mind and with varied levels of behavior control)

Переменные / Variables	Группа / Group	N	Сумма рангов / Rank sum	U	p
Просоциальное поведение / Prosocial behavior	B	23	466,50	190,50	0,018
	D	30	808,50		
Обращаются за помощью / Turn to him/her for help	B	23	465,50	189,50	0,017
	D	30	809,50		
Подверженность влиянию / Susceptibility to influence	B	23	703,00	194	0,023
	D	30	572,00		
Склонность к обману / Tendency to deceive	B	23	736,00	161	0,003
	D	30	539,00		

Примечание: U — U-критерий Манна – Уитни; p — асимптотическая значимость (двухсторонняя).
 Note: U – Mann – Whitney U test; p – asymptotic significance (two-sided).

Для оценки вклада контроля поведения в социальную компетентность при хорошо развитой способности к социальному познанию сравнивались группы детей с высоким уровнем модели психического и различным уровнем контроля поведения (табл. 4). Результаты сравнения показали, что подростки с высоким уровнем модели психического и низким контролем поведения реже ведут себя просоциально, сверстники реже обращаются к ним за помощью, а сами они чаще обманывают и больше поддаются влиянию одноклассников, по мнению учителей. Однако по социометрическим показателям различий между этими группами детей не выявлено.

Таблица 5 / Table 5

Сравнение групп В и С (с высоким контролем поведения, низким уровнем модели психического и низким уровнем контроля поведения, высоким уровнем модели психического) / Comparison of groups B and C (with a high level of behavior control and a low level of theory of mind and with a low level of behavior control and a high level of theory of mind)

Переменные / Variables	Группа / Group	N	Сумма рангов / Rank sum	U	p
Просоциальное поведение / Prosocial behavior	B	23	517,50	241,50	0,030
	C	32	1022,500		
Обращаются за помощью / Turn to him/her for help	B	23	527,00	251,00	0,046
	C	32	1013,0		

Примечание: U — U-критерий Манна – Уитни; p — асимптотическая значимость (двухсторонняя).
 Note: U – Mann – Whitney U test; p – asymptotic significance (two-sided).

Анализ оценок социального поведения учителями у подростков с высоким уровнем контроля поведения и различным уровнем развития социального познания показал различия в просоциальном поведении и обращении сверстников. Подростки с высоким уровнем контроля поведения и низким уровнем модели психического чаще ведут себя просоциально и одноклассники к ним чаще обращаются за помощью, чем к тем, чей уровень контроля поведения остается низким, а уровень социального познания – высоким. При этом различий в социометрических показателях между этими группами детей не обнаружено.

Обсуждение результатов

В работе сравнивались группы подростков с различным уровнем модели психического и контроля поведения по оценкам их социальной компетентности учителями, а также социометрическим индексам, вычисленным на основе ответов одноклассников.

Наибольшие различия в оценках социальной компетентности учителями и сверстниками обнаружены между контрастными группами детей – с высоким уровнем модели психического и контроля поведения и низким уровнем этих способностей. При этом для учительских оценок различия наблюдаются и для положительных, и для отрицательных оценок, а для социометрических индексов – только для отрицательных. Иными словами, подростки с хорошим пониманием других людей и развитыми регуляторными способностями, с точки зрения учителей, чаще проявляют просоциальное и иное социально одобряемое поведение, а с точки зрения сверстников – они, вероятно, будут менее отвергаемы, но высокий уровень развития данных способностей не увеличивает вероятность их предпочтения. Это подтверждается данными предыдущих наших исследований (Лебедева и др., 2023).

Результаты исследования показали, что при низком уровне контроля поведения уровень способности к социальному познанию, по всей видимости, не так значим для социальной успешности подростков: не было обнаружено различий в показателях социальной компетентности у подростков с недостаточно развитыми регулятивными способностями и различным уровнем социального познания. В то же время при низком уровне модели психического высокий контроль поведения обеспечивает подросткам более высокие оценки социально одобряемого поведения со стороны учителей и меньшее отвержение со стороны сверстников. Данные предыдущих исследований показывают, что принятие или отвержение сверстниками связано со способностью к эмпатии и регуляции своих эмоций (Zorza et al., 2013), а эмпатия и эмоциональная регуляция, в свою очередь, положительно связаны с произвольным контролем (effortful control) (Schultz et al., 2009), что вполне согласуется с нашими данными о том, что высокий контроль поведения связан с отсутствием риска быть отвергнутым сверстниками.

При этом, согласно оценкам социального поведения учителями, подростки с высоким уровнем модели психического и низким уровнем контроля поведения чаще проявляют в поведении негативные черты (менее просоциальны, более подвержены негативному влиянию сверстников, чаще прибегают к обману), то есть модель психического здесь выступает как нейтральный механизм социального познания, который при сниженных способностях к регуляции позволяет реализовывать социально неодобряемые виды поведения, связанные с социальным познанием (Repacholi et al., 2003; Miller, 2018). Сверстники не обнаруживают различий в отношении к подросткам, у которых высоко развита хотя бы одна из способностей (либо к социальному познанию, либо к регуляции).

Интересно, что прямая оценка популярности среди сверстников (ответ на вопрос «Кто самый популярный/непопулярный в классе?») не показывает значимых различий при сравнении всех четырех групп. Это может быть связано с большой гетерогенностью понятия «популярность» (Van den Berg et al., 2020). Если ответы на вопросы о том, кого подросток пригласит на день рож-

дения или позовет в другую школу, отражают социометрическую популярность, то есть желание общаться с данным человеком, то ответ на прямой вопрос о популярности отражает заметность человека для окружающих и далеко не всегда связан с социально одобряемым поведением (Титкова и др., 2017), более того, популярными могут быть более агрессивные подростки (Иванюшина и др., 2016). Видимо, такие разнонаправленные тенденции привели к отсутствию различий по этому показателю в нашей выборке.

Результаты исследования показали, что только подростки с высоким уровнем контроля поведения оцениваются учителями как чаще ведущие себя просоциально. Для сверстников уровень контроля поведения имеет значение только при слабом умении понимать мотивы поведения других людей.

Наши результаты частично согласуются с другими эмпирическими данными, ранее полученными на подростковых выборках. Например, в недавнем исследовании Дж. Вильсон и колл. (Wilson et al., 2021) была обнаружена связь модели психического и просоциального поведения, а недостаточность исполнительных функций предсказывала нарушения социального поведения в работе, посвященной изучению роли исполнительных функций в адаптации детей в средней школе (Jacobson et al., 2011). Неоднородность полученных результатов может быть связана как с различиями в методах оценки исследуемых параметров (в большей мере это касается социальной компетентности и регуляции) (Wilson et al., 2021; Weimer et al., 2021), так и с возрастными особенностями соотношения рассмотренных способностей с социальной компетентностью (Zorza et al., 2016).

Различия в проявлениях просоциального поведения и вероятности отвержения сверстниками у подростков с высокими и низкими показателями регулятивных способностей согласуются с имеющимися данными о том, что недостаточное развитие исполнительных функций связано с усилением агрессии, снижением просоциального поведения и отвержением сверстниками (Jacobson et al., 2011; Masten et al., 2012). Для развития просоциальных аспектов социальной компетентности, видимо, требуются как способность к социальному познанию, так и способность к саморегуляции. Это предположение согласуется с результатами исследования Дж. Ван дер Грааф и колл. (Van der Graaf et al., 2018), показавшими непрямые связи модели психического и просоциальным поведением у старших подростков.

Практическое значение нашей работы обусловлено тем, что социальная компетентность в подростковом возрасте связана с дальнейшей социальной эффективностью и благополучием человека (от профессионального статуса до риска развития депрессии). Понимание закономерностей развития социальной компетентности в подростковом возрасте как периоде, сензитивном к характеру социального взаимодействия, необходимо для разработки инструментов коррекции и помощи подросткам в преодолении проблем в этой области.

Заключение и выводы

Результаты исследования показывают важность социального познания и контроля поведения для реализации социально компетентного поведения у подростков.

1. Полученные данные свидетельствуют о неоднородности вклада модели психического и контроля поведения в социальную компетентность подростков, измеряемую по оценкам социального поведения учителями и по социометрическим показателям принятия/отвержения сверстниками.

2. Внешняя оценка социальной компетентности подростков учителями опирается на регулятивные способности детей. Учителя считают более социально компетентными подростков с более высоким контролем поведения, вне зависимости от уровня их социального познания.

3. Негативные оценки социальной компетентности сверстниками определяются низким уровнем контроля поведения и/или социального познания. Одноклассники чаще отвергают подростков с низким уровнем развития одной из этих способностей.

Данное исследование имеет определенные *ограничения*. Они связаны с относительно небольшим размером выборки, узким возрастным диапазоном (большинство подростков было в возрасте 12–14 лет). Возможно, сопоставление с результатами детей других возрастных групп (младших и старших подростков) покажет более ясную картину динамики взаимосвязей контроля поведения и модели психического с социальной компетентностью. Еще одним ограничением является использование, по сути, только экспертных оценок для изучения социальной компетентности. Применение экологически более валидных методов, как, например, наблюдение за просоциальным поведением подростков в ситуации реального взаимодействия, могло бы дать более объемную картину социального взаимодействия подростков.

Список литературы

- Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: Институт психологии РАН, 1995. С. 42–57.
- Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. С. 5. <https://doi.org/10.54359/ps.v7i38.587>
- 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. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-73-78>
- Дубровина О.И. Психологические основы профессиональной и социальной компетентностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2009. 26 с.
- Иванюшина В.А., Титкова В.В., Александров Д.А. Подростковая агрессия: групповые нормы и социальный статус среди сверстников // Социологический журнал. 2016. Т. 22. № 1. С. 54–71. <https://doi.org/10.19181/socjour.2016.22.1.1294>
- Лебедева Е.И., Виленская Г.А., Уланова А.Ю., Филиппу О.Ю., Павлова Н.С. Социальная компетентность у подростков с разным уровнем развития модели психического // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 1. С. 43–52. <https://doi.org/10.31857/S020595920024342-2>
- Маслова И.А. Социализация подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2007. 19 с.
- Опросник для оценки функций программирования и контроля у детей / сост. и пер. Е.Ю. Гориной; под ред. Т.В. Ахутиной. М.: Теревинф, 2019.

- Сергиенко Е.А. Контроль поведения как основа саморегуляции // Южно-российский журнал социальных наук. 2018. Т. 19. № 4. С. 130–146. <https://doi.org/10.31429/26190567-19-4-130-146>
- Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Контроль поведения – интегративное понятие психической регуляции // Разработка понятий современной психологии / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 343–378.
- Серякова С.Б., Галакова О.В. Социальная компетентность младших школьников. Развитие во внеурочной деятельности: монография. Саарбрюккен: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. 220 с.
- Туткова В.В., Иванюшина В.А., Александров Д.А. Кто популярен в школе: умные, красивые или независимые? // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 171–198. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-171-198>
- Юдина Т.А., Алехина С.В. К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 4. С. 41–50. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404>
- Anderson P.J. Towards a developmental model of executive function // Executive Functions and the Frontal Lobes: A Lifespan Perspective / ed. by V. Anderson, R. Jacobs, P.J. Anderson. New York: Psychology Press, 2008. Pp. 3–21. <https://doi.org/10.4324/9780203837863>
- Argyle M. Causes and correlates of happiness // Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology / ed. by D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz. New York: Russell Sage Foundation, 1999. Pp. 353–373.
- Bierman K.L., Nix R.L., Greenberg M.T., Blair C., Domitrovich C.E. Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program // Development and Psychopathology. 2008. Vol. 20. No. 3. Pp. 821–843. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000394>
- Bock A.M., Gallaway K.C., Hund A.M. Specifying links between executive functioning and theory of mind during middle childhood: cognitive flexibility predicts social understanding // Journal of Cognition and Development. 2015. Vol. 16. No. 3. Pp. 509–521. <https://doi.org/10.1080/15248372.2014.888350>
- Bosacki S., Astington J.W. Theory of mind in preadolescence: relations between social understanding and social competence // Social Development. 2001. Vol. 8. No. 2. Pp. 237–255. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00093>
- Clark C., Prior M., Kinsella G. The relationship between executive function abilities, adaptive behaviour, and academic achievement in children with externalising behaviour problems // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2002. Vol. 43. No. 6. Pp. 785–796. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00084>
- Crick N.R., Dodge K.A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment // Psychological Bulletin. 1994. Vol. 115. No. 1. Pp. 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- 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. Vol. 52. No. 5. Pp. 758–771. <https://doi.org/10.1037/dev0000105>
- Ferguson H.J., Brunsdon V.E.A., Bradford E.E.F. The developmental trajectories of executive function from adolescence to old age // Scientific Reports. 2021. Vol. 11. No. 1. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-80866-1>
- Gioia G.A., Isquith P.K., Guy S.C., Kenworthy L. BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc., 2000.
- Gomez-Garibello C., Talwar V. Can you read my mind? Age as a moderator in the relationship between theory of mind and relational aggression // International Journal of Behavioral Development. 2015. Vol. 39. No. 6. Pp. 552–559. <https://doi.org/10.1177/0165025415580805>
- Imuta K., Henry J.D., Slaughter V., Selcuk B., Ruffman T. Theory of mind and prosocial behavior in childhood: a meta-analytic review // Developmental Psychology. 2016. Vol. 52. No 8. Pp. 1192–1205. <https://doi.org/10.1037/dev0000140>

- Isquith P.K., Roth R.M., Kenworthy L., Gioia G.* Contribution of rating scales to intervention for executive dysfunction // *Applied Neuropsychology: Child*. 2014. Vol. 3. No. 3. Pp. 197–204. <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.870014>
- Jacobson L.A., Williford A.P., Pianta R.C.* The role of executive function in children's competent adjustment to middle school // *Child Neuropsychology*. 2011. Vol. 17. No. 3. Pp. 255–280. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.535654>
- Junge C., Valkenburg P.M., Deković M., Branje S.* The building blocks of social competence: Contributions of the consortium of individual development // *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2020. Vol. 45. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- 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. Vol. 31. No. 4. Pp. 889–907. <https://doi.org/10.1111/jora.12606>
- Liddle B., Nettle D.* Higher-order theory of mind and social competence in school-age children // *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*. 2006. Vol. 4. No. 3–4. Pp. 231–244. <https://doi.org/10.1556/jcep.4.2006.3-4.3>
- Masten A.S., Herbers J.E., Desjardins C.D., Cutuli J.J., McCormick C.M., Sapienza J.K., Long J.D., Zelazo P.D.* Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness // *Educational Researcher*. 2012. Vol. 41. No. 9. Pp. 375–384. <https://doi.org/10.3102/0013189x12459883>
- 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. Vol. 38. No. 2. Pp. 289–303. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12320>
- 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. Vol. 64. No. 3. Pp. 397–426. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.3.0397>
- O'Toole S.E., Monks C.P., Tsermentseli S.* Executive function and theory of mind as predictors of aggressive and prosocial behavior and peer acceptance in early childhood // *Social Development*. 2017. Vol. 26. No. 4. Pp. 907–920. <https://doi.org/10.1111/sode.12231>
- Raaijmakers M.A.J., Smidts D.P., Sergeant J.A., Maassen G.H., Posthumus J.A., van Engeland H., Matthys W.* Executive functions in preschool children with aggressive behavior: impairments in inhibitory control // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2008. Vol. 36. No. 7. Pp. 1097–1107. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9235-7>
- Razza R.A., Blair C.* Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: a longitudinal analysis // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2009. Vol. 30. No. 3. Pp. 332–343. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.020>
- Repacholi B., Slaughter V., Pritchard M., Gibbs V.* Theory of mind, Machiavellianism, and social functioning in childhood // *Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development* / ed. by B. Repacholi, V. Slaughter. New York: Psychology Press, 2003. Pp. 67–97. <https://doi.org/10.4324/9780203488508>
- Rose-Krasnor L.* The nature of social competence: a theoretical review // *Social Development*. 1997. Vol. 6. No. 1. Pp. 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Schultz D., Izard C.E., Stapleton L.M., Buckingham-Howes S., Bear G.A.* Children's social status as a function of emotionality and attention control // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2009. Vol. 30. No. 2. Pp. 169–181. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.002>
- 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. Vol. 86. No. 4. Pp. 1159–1174. <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>
- Smith P.K.* Bullying and theory of mind: a review // *Current Psychiatry Reviews*. 2017. Vol. 13. No. 2. Pp. 90–95. <https://doi.org/10.2174/1573400513666170502123214>
- Stump K.N., Ratliff J.M., Wu Y.P., Hawley P.H.* Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: a case for considering foundational human needs // *Social Behavior and Skills in Children* / ed. by J.L. Matson. New York: Springer, 2009. Pp. 23–37. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4_2

- Van den Berg Y.H.M., Lansu T.A.M., Cillessen A.H.N. Preference and popularity as distinct forms of status: a meta-analytic review of 20 years of research // *Journal of Adolescence*. 2020. Vol. 84. No. 1. Pp. 78–95. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.010>
- Van der Graaff J., Carlo G., Crocetti E., Koot H.M., Branje S. Prosocial behavior in adolescence: gender differences in development and links with empathy // *Journal of Youth and Adolescence*. 2018. Vol. 47. No. 5. Pp. 1086–1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Weimer A.A., Warnell K.R., Etekal I., Cartwright K.B., Guajardo N.R., Liew J. Correlates and antecedents of theory of mind development during middle childhood and adolescence: an integrated model // *Developmental Review*. 2021. Vol. 59. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100945>
- Wilson J., Hogan C., Wang S., Andrews G., Shum D.H.K. Relations between executive functions, theory of mind, and functional outcomes in middle childhood // *Developmental Neuropsychology*. 2021. Vol. 46. No. 7. Pp. 518–536. <https://doi.org/10.1080/87565641.2021.1988086>
- Zelazo P.D., Müller U. Executive function in typical and atypical development // *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* / ed. by U. Goswami. Malden, MA: Blackwell Publishers Ltd, 2002. Pp. 445–469. <https://doi.org/10.1002/9780470996652.ch20>
- Zorza J.P., Marino J., Acosta Mesas A. Executive functions as predictors of school performance and social relationships: primary and secondary school students // *The Spanish Journal of Psychology*. 2016. Vol. 19. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.23>
- Zorza J.P., Marino J., de Lemus S., Acosta Mesas A. Academic performance and social competence of adolescents: predictions based on effortful control and empathy // *The Spanish Journal of Psychology*. 2013. Vol. 16. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.87>

История статьи:

Поступила в редакцию 1 июля 2023 г.

Принята к печати 5 августа 2023 г.

Для цитирования:

Виленская Г.А., Лебедева Е.И., Уланова А.Ю. Социальная компетентность подростков: роль социального познания и контроля поведения // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 3. С. 588–608. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-588-608>

Вклад авторов:

Г.А. Виленская – концепция и дизайн исследования, сбор и обработка материалов, написание и редактирование текста. Е.И. Лебедева – концепция и дизайн исследования, сбор и обработка материалов, редактирование текста. А.Ю. Уланова – сбор и обработка материалов, редактирование текста.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Виленская Галина Альфредовна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии, Российская академия наук (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-6089-155X. E-mail: vga2001@mail.ru

Лебедева Евгения Игоревна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии, Российская академия наук (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-0888-8273. E-mail: evlebedeva@yandex.ru

Уланова Анна Юрьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, Институт психологии, Российская академия наук (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-8757-0916. E-mail: rachugina@gmail.com

DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-588-608

EDN: AFJGKP

UDC 159.922

Research article

Social Competence of Adolescents: The Role of Social Cognition and Behavior Control

Galina A. Vilenskaya^{ID}✉, Evgenia I. Lebedeva^{ID}, Anna Yu. Ulanova^{ID}

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
13 Yaroslavskaya St, bldg 1, Moscow, 129366, Russian Federation

✉ vga2001@mail.ru

Abstract. Social competence during adolescence plays a crucial role in socialization and psychological well-being. Available data suggest that social cognition (theory of mind, ToM) and self-regulation (behavioral control) abilities make a significant contribution to social competence at a young age, but research on their role in adolescence is still limited. The purpose of the research is to study the role of behavior control and ToM in the social competence of adolescents. The study involved 106 6–8-grade students (girls – 51), aged 12–15 years ($Me = 13$, $SD = 0.87$). The BRIEF questionnaire was used to assess their behavior control; ToM was assessed using tasks for understanding high-order false beliefs. For external assessment of the social competence of the participants, a questionnaire for teachers and a sociometric method were used. The groups of the adolescents, divided by the median criterion, were compared using the overall BRIEF regulation index and the total score for false-belief understanding. The most salient differences in the teachers' and peers' assessments of the social competence were found between the contrasting groups of the participants, i.e., with high levels of ToM and behavior control and with low levels of these abilities. At the same time, differences in the teachers' assessments were observed for both positive and negative assessments but, in sociometric indices, only for negative ones. The teachers considered the adolescents with high levels of behavior control to be more socially competent, regardless of their level of social cognition. For the peers, the level of behavioral control mattered only when the ability to assess the mental states of other people was weak. The results of our study show the importance of the role of social cognition and behavioral control in the implementation of socially competent behavior in adolescents. At the same time, the data obtained indicate the heterogeneity of the contribution of these abilities to the social competence of adolescents assessed by peers and teachers.

Key words: social competence, theory of mind, behavior control, adolescents, social cognition, self-regulation

Acknowledgements and Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation grant no. 22-28-00474.

References

- Anderson, P.J. (2008). Towards a developmental model of executive function. In V. Anderson, R. Jacobs & P.J. Anderson (Eds.), *Executive Functions and the Frontal Lobes: A Lifespan Perspective* (pp. 3–21). New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203837863>
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 353–373). New York: Russell Sage Foundation.
- Belickaja, G.Je. (1995). Social competence of the person. In K.A. Abulhanova-Slavskaja, A.V. Brushlinskij & M.I. Volovikova (Eds.), *Consciousness of the Person in a Crisis Society* (pp. 42–57). Moscow: Institute of Psychology of RAS. (In Russ.)
- Bierman, K.L., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C., & Domitrovich, C.E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20(3), 821–843. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000394>
- Bock, A.M., Gallaway, K.C., & Hund, A.M. (2015). Specifying links between executive functioning and theory of mind during middle childhood: Cognitive flexibility predicts social understanding. *Journal of Cognition and Development*, 16(3), 509–521. <https://doi.org/10.1080/15248372.2014.888350>
- Bosacki, S., & Astington, J.W. (2001). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8(2), 237–255. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00093>
- Clark, C., Prior, M., & Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities, adaptive behaviour, and academic achievement in children with externalising behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(6), 785–796. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00084>
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Devine, R.T., White, N., Ensor, R., & Hughes, C. (2016). Theory of mind in middle childhood: Longitudinal associations with executive function and social competence. *Developmental Psychology*, 52(5), 758–771. <https://doi.org/10.1037/dev0000105>
- Dubrovina, O.I. (2009). *Psychological foundations of professional and social competencies*. PhD Thesis Abstract. Ekaterinburg: Ural State University. (In Russ.)
- Ferguson, H.J., Brunson, V.E.A., & Bradford, E.E.F. (2021). The developmental trajectories of executive function from adolescence to old age. *Scientific Reports*, 11(1), 1382. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-80866-1>
- Gartvik, Ye.V. (2020). The ratio of the mental and delinquent model of adolescent behaviour. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 26(3), 73–78. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-73-78>
- Gioia, G.A., Isquith, P.K., Guy, S.C., & Kenworthy, L. (2000). *BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Gomez-Garibello, C., & Talwar, V. (2015). Can you read my mind? Age as a moderator in the relationship between theory of mind and relational aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 552–559. <https://doi.org/10.1177/0165025415580805>
- Gorina, E.Ju., & Ahutina, T.V. (Eds.). (2019). *BRIEF Behavior Rating Inventory*. Moscow: Terevinf Publ. (In Russ.)
- Imuta, K., Henry, J.D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192–1205. <https://doi.org/10.1037/dev0000140>
- Isquith, P.K., Roth, R.M., Kenworthy, L., & Gioia, G. (2014). Contribution of rating scales to intervention for executive dysfunction. *Applied Neuropsychology: Child*, 3(3), 197–204. <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.870014>

- Ivaniushina, V.A., Titkova, V.V., & Alexandrov, D.A. (2016). Adolescent aggression: Group norms and social status among peers. *Sociological Journal*, 22(1), 54–71. (In Russ.) <https://doi.org/10.19181/socjour.2016.22.1.1294>
- Jacobson, L.A., Williford, A.P., & Pianta, R.C. (2011). The role of executive function in children's competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychology*, 17(3), 255–280. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.535654>
- Junge, C., Valkenburg, P.M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the consortium of individual development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100861. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Laursen, B., & Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 889–907. <https://doi.org/10.1111/jora.12606>
- Lebedeva, E.I., Vilenskaya, G.A., Ulanova, A.Yu., Filippu, O.Yu., & Pavlova, N.S. (2023). Social competence in adolescents with different level of theory of mind. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 44(1), 43–52. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S020595920024342-2>
- Liddle, B., & Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4(3–4), 231–244. <https://doi.org/10.1556/jcep.4.2006.3-4.3>
- Maslova, I.A. (2007). *Socialization of an adolescent in the educational space of an institution of additional education for children*. Ph.D. in Pedagogy Thesis Abstract. Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University. (In Russ.)
- Masten, A.S., Herbers, J.E., Desjardins, C.D., Cutuli, J.J., McCormick, C.M., Sapienza, J.K., Long, J.D., & Zelazo, P.D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375–384. <https://doi.org/10.3102/0013189x12459883>
- Meinhardt-Injac, B., Daum, M.M., & Meinhardt, G. (2020). Theory of mind development from adolescence to adulthood: Testing the two-component model. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(2), 289–303. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12320>
- Miller, S.E., Reavis, R.E., & Avila, B.N. (2018). Associations between theory of mind, executive function, and friendship quality in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 64(3), 397–426. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.3.0397>
- O'Toole, S.E., Monks, C.P., & Tsermentseli, S. (2017). Executive function and theory of mind as predictors of aggressive and prosocial behavior and peer acceptance in early childhood. *Social Development*, 26(4), 907–920. <https://doi.org/10.1111/sode.12231>
- Raaijmakers, M.A.J., Smidts, D.P., Sergeant, J.A., Maassen, G.H., Posthumus, J.A., van Engeland, H., & Matthys, W. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 1097–1107. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9235-7>
- Razza, R.A., & Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 332–343. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.020>
- Repacholi, B., Slaughter, V., Pritchard, M., & Gibbs, V. (2003). Theory of mind, Machiavellianism, and social functioning in childhood. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development* (pp. 67–97). New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203488508>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Schultz, D., Izard, C.E., Stapleton, L.M., Buckingham-Howes, S., & Bear, G.A. (2009). Children's social status as a function of emotionality and attention control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 169–181. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.002>
- Sergienko, E.A. (2018). Behaviour control as the basis of self-regulation. *South-Russian Journal of Social Sciences*, 19(4), 130–146. (In Russ.) <https://doi.org/10.31429/26190567-19-4-130-146>

- Sergienko, E.A., & Vilenskaya, G.A. (2018). Behavioral control – integrative concept of mental regulation. In A.L. Zhuravlev & E.A. Sergienko (Eds.), *The Development of the Concepts of Contemporary Psychology* (pp. 343–378). Moscow: Institute of Psychology of RAS. (In Russ.)
- Serjakova, S.B., & Galakova, O.V. (2013). *Social competence of primary schoolchildren. Development in extracurricular activities*. Saarbruecken: LAP Lambert Academic Publishing. (In Russ.)
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C.C., & Henry, J.D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, 86(4), 1159–1174. <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>
- Smith, P.K. (2017). Bullying and theory of mind: A review. *Current Psychiatry Reviews*, 13(2), 90–95. <https://doi.org/10.2174/1573400513666170502123214>
- Stump, K.N., Ratliff, J.M., Wu, Y.P., & Hawley, P.H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J.L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 23–37). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4_2
- Titkova, V.V., Ivaniushina, V.A., & Alexandrov, D.A. (2017). Smart, pretty or independent: Who is popular at school? *Educational Studies Moscow*, (4), 171–198. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-171-198>
- Van den Berg, Y.H.M., Lansu, T.A.M., & Cillessen, A.H.N. (2020). Preference and popularity as distinct forms of status: A meta-analytic review of 20 years of research. *Journal of Adolescence*, 84(1), 78–95. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.010>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H.M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086–1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Vilenskaya, G.A., & Lebedeva, E.I. (2014). The development of the understanding of mental world and the behavioural control in preschool age. *Psychological Studies*, 7(38), 5. (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v7i38.587>
- Weimer, A.A., Warnell, K.R., Ettekal, I., Cartwright, K.B., Guajardo, N.R., & Liew, J. (2021). Correlates and antecedents of theory of mind development during middle childhood and adolescence: An integrated model. *Developmental Review*, 59, 100945. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100945>
- Wilson, J., Hogan, C., Wang, S., Andrews, G., & Shum, D.H.K. (2021). Relations between executive functions, theory of mind, and functional outcomes in middle childhood. *Developmental Neuropsychology*, 46(7), 518–536. <https://doi.org/10.1080/87565641.2021.1988086>
- Yudina, T.A., & Alekhina, S.V. (2022). On the problem of evidence-based psychological assessment of school students' social competence in inclusive education. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 11(4), 41–50. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404>
- Zelazo, P.D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 445–469). Malden, MA: Blackwell Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470996652.ch20>
- Zorza, J.P., Marino, J., & Acosta Mesas, A. (2016). Executive functions as predictors of school performance and social relationships: Primary and secondary school students. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E23. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.23>
- Zorza, J.P., Marino, J., de Lemus, S., & Acosta Mesas, A. (2013). Academic performance and social competence of adolescents: Predictions based on effortful control and empathy. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E87. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.87>

Article history:

Received 1 July 2023

Revised 4 August 2023

Accepted 5 August 2023

For citation:

Vilenskaya, G.A., Lebedeva, E.I., & Ulanova, A.Yu. (2023). Social competence of adolescents: The role of social cognition and behavior control. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(3), 588–608. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-588-608>

Author's contribution:

Galina A. Vilenskaya – concept and design of the research, data collection, processing and analysis, text writing and editing. *Evgenia I. Lebedeva* – concept and design of the research, data collection, processing and analysis, text editing. *Anna Yu. Ulanova* – data collection, processing and analysis, text editing.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Galina A. Vilenskaya, Ph.D. in Psychology, is Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Subject Development in Normal and Post-Traumatic Conditions, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-6089-155X. E-mail: vga2001@mail.ru

Evgenia I. Lebedeva, Ph.D. in Psychology, is Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Subject Development in Normal and Post-Traumatic States, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-0888-8273. E-mail: evlebedeva@yandex.ru

Anna Yu. Ulanova, Ph.D. in Psychology, is Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Subject Development in Normal and Post-Traumatic States, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-8757-0916. E-mail: rachugina@gmail.com