
ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.8

DOI: 10.17072/2078-7898/2022-2-277-286

**МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА (ПО ОЦЕНКАМ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ)***Лебедева Евгения Игоревна**Институт психологии Российской академии наук*

Изучалась роль модели психического в развитии социально-эмоциональной компетентности (по оценкам учителей и родителей) у детей младшего школьного возраста, а именно 7–9 лет, что и было целью исследования. Для оценки уровня социально-эмоциональной компетентности детей учителями и родителями был разработан опросник, направленный на оценку распознавания и понимания эмоций; понимания ментальных состояний других людей и возможности использования их для прогнозирования поведения; понимания обмана, неверных мнений и недоразумений в социальных ситуациях; эмпатии, просоциального поведения, понимания морально-нравственных норм и правил; развития социально-коммуникативных навыков. Развитие модели психического оценивалось с помощью теста «Взгляд» («Reading the Mind in the Eyes») и теста «Распознавание недоразумений в социальных ситуациях» («Faux Pas Recognition Test»). В исследовании приняли участие 49 детей 7–9 лет (из них 21 девочка). При оценке социально-эмоциональной компетентности детей младшего школьного возраста взрослые больше опирались на такие навыки социального понимания, как распознавание эмоций и проявление эмпатии. Результаты исследования продемонстрировали различия оценок социально-эмоциональной компетентности в зависимости от успешности выполнения детьми тестов на модель психического. Были обнаружены также достоверные взаимосвязи между распознаванием детьми ментальных состояний по выражениям глаз и оценками взрослых. Небезинтересно, что достоверных взаимосвязей между проявлением понимания неверных мнений и оценками учителей социально-эмоциональной компетентности не было обнаружено, в отличие от оценок родителей. Интерпретация результатов предполагает возможное различие контекстов наблюдения поведения детей в среде сверстников (учителями) и в среде взрослых и сиблингов (родителями).

Ключевые слова: модель психического, социально-эмоциональная компетентность, социальное познание, понимание неверных мнений.

**THEORY OF MIND AND SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE IN CHILDREN
OF PRIMARY SCHOOL AGE (AS ESTIMATED BY PARENTS AND TEACHERS)***Evgeniya I. Lebedeva**Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences*

The paper deals with the role of theory of mind in the development of socio-emotional competence in children of primary school age. The purpose was to study the role of theory of mind in the socio-emotional competence of children aged 7–9 as assessed by parents and teachers. To assess the level of children's social and emotional competence, teachers and parents have developed a questionnaire aimed

at assessing: the recognition and understanding of emotions; the understanding of the mental states of other people and the possibility of using them to predict behavior; the understanding of deception, false beliefs, and misunderstandings in social situations; empathy, pro-social behavior, the understanding of moral and ethical norms and rules; the development of social and communication skills. The development of theory of mind was assessed using the «Reading the Mind in the Eyes» test and the «Faux Pas Recognition Test». The study involved 49 children aged 7–9 (21 girls). When assessing the socio-emotional competence of primary school children, adults mainly rely on social understanding skills such as recognizing emotions and expressing empathy. The results of the study demonstrate differences in the assessments of socio-emotional competence depending on the children's performance in tests for theory of mind. Significant relationships were found between the children's recognition of mental states by eye expressions and adults' assessments. Interestingly, no significant correlations were found between understanding of false beliefs and teachers' assessments of socio-emotional competence, in contrast to the parents' assessments. Interpretation of the results suggests a possible difference in the observation of children's behavior among peers (by teachers) and among adults and siblings (by parents).

Keywords: theory of mind, socio-emotional competence, social cognition, understanding of false beliefs.

В последние десятилетия резко возросло количество исследований, посвященных развитию социальных навыков у детей и социально-эмоциональной компетентности в частности. Данный интерес отчасти обусловлен тем, что индивидуальные различия в социальной компетентности детей могут быть обусловлены в том числе и различным уровнем развития социального познания. Мы рассматриваем социально-эмоциональную компетентность как эффективное взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми, как поведенческое проявление способности к социальному познанию при взаимодействии с другими людьми. Предполагается, что проявление социально-эмоциональной компетентности может зависеть от множества развивающихся и прививаемых в детском возрасте навыков, в том числе и от развитых навыков социального познания или модели психического, обеспечивающих успешность социального взаимодействия.

Модель психического — это способность приписывать и распознавать ментальные состояния других людей, чтобы предсказывать и объяснять их поведение [Сергиенко Е.А. и др., 2009, 2020]. Одно из бурно развивающихся направлений в исследовании модели психического в настоящее время является изучение взаимного влияния модели психического как механизма социального познания на социальное функционирование детей со сверстниками и взрослыми [Сергиенко Е.А., 2015; Paine A.L. et al., 2018; McAlister A., Peterson C., 2007; Song J.H., Volling B.L., 2018].

Исследований взаимосвязи модели психического и социальной компетентности детей младшего школьного возраста и подростков сравнительно немного в отличие от таковых дошкольного возраста, и большинство из них сосредоточено на периоде перехода из детского сада в школу. В одном из таких лонгитюдных исследований были выявлены двунаправленные взаимосвязи между моделью психического и социальной компетентностью: понимание неверных мнений в младшей школе было связано с социальной компетентностью в детском саду, и социальная компетентность в младшей школе была связана с пониманием неверных мнений в детском саду [Razza R.A., Blair C., 2009]. В метаанализе исследований взаимосвязи модели психического и просоциального поведения детей была установлена взаимосвязь между успешностью выполнения задач на модель психического и тремя типами просоциального поведения (отзывчивостью на просьбы других людей, готовностью утешать другого и готовностью делиться) [Imuta K. et al., 2016]. Не было выявлено гендерных различий в силе связи, но установлено, что величина эффекта была немного сильнее у детей старше 6 лет, чем у детей дошкольного возраста.

Если вопрос о влиянии опыта социальных отношений со взрослыми и сверстниками на развитие модели психического действительно хорошо исследован, то вопрос о взаимосвязи между развитием модели психического и социальной компетентностью детей остается открытым. Действительно, способность учитывать ментальные состояния собеседника является

сложным социально-когнитивным навыком, который развивается с раннего детства до позднего подросткового возраста. Собеседник любого возраста может попасть в ситуацию недоразумения, если он не примет во внимание знания слушателя о предмете разговора, его интересы, коммуникативные намерения. Способность модели психического может проявляться не только в коммуникативной области, но и в области социальной компетентности, отражающейся в успешности социального взаимодействия, включая проявление эмпатии, умения распознавать и понимать различные виды обмана, влиять на ментальные состояния других людей (уметь убеждать, манипулировать). И особенно ярко эти сложные социально-когнитивные навыки могут проявляться при смене социальной ситуации, например, в связи с обучением в школе.

Исследования развития понимания ментального мира других людей в младшем школьном и подростковом возрасте показывают, что развитие модели психического (оцененное с помощью тестов на понимание неверных мнений) коррелирует с коммуникативными навыками, которые дети демонстрируют в повседневном общении в школе (по оценке учителей) [De Rosnay M. et al., 2014]. В исследованиях взаимосвязи понимания неверных мнений 2-го порядка («я думаю, что он думает ... и поэтому он поступит так») и социальной компетентности детей 10–11 лет было показано, что действительно возможность распознавать мнения других людей об их ментальных состояниях и прогнозировать их поведение на основе этого знания связано с пониманием и учетом во взаимодействии ментальных состояний других людей с регуляцией собственного поведения и проявлением эмпатии, согласно оценкам учителей [Liddle B., Nettle D., 2006].

В лонгитюдном исследовании развития модели психического, просоциального поведения, оцененного учителями, и рейтинга сверстников у детей 5–7 лет было показано не прямое влияние таких социально-когнитивных навыков, как понимание эмоций и понимание неверных мнений, на улучшение социальных взаимоотношений со сверстниками через развитие просоциального поведения [Caputi M. et al., 2012].

Косвенным доказательством взаимосвязи социально-эмоциональной компетентности (по оценкам родителей) и понимания внутреннего мира других людей являлись также результаты

сравнительного исследования детей с нарушениями интеллекта, обучающихся в условиях инклюзивных и коррекционных школ [Борисова Е.Ю., 2019]. Результаты показали, что для детей в условиях инклюзии характерны менее выраженные проявления социальной дезадаптации и родители оценивают их как более социально самостоятельных, чем детей из коррекционных школ. Это может свидетельствовать, как о влиянии большего социального опыта (в условиях инклюзии) на развитие социальной компетентности, так и о возможном влиянии родительского отношения и опыта взаимодействия с ребенком на его социальное развитие. Вместе с тем результаты исследований социальной компетентности у детей и подростков с интеллектуальными нарушениями не показали достоверной связи между успешностью решения задач на понимание неверных мнений и уровнем развития социальных навыков, оцененным с помощью Шкалы адаптивного поведения [Charman T., Campbell A., 2002].

Таким образом, возникают вопросы, действительно ли, что те дети, которых учителя и родители оценивают как успешных собеседников, хорошо понимающих ментальные состояния других людей и прогнозирующих их поведение, так же успешно справляются с тестами на распознавание эмоций и понимание неверных мнений в младшем школьном возрасте? Связаны ли демонстрируемые детьми навыки социальной компетентности и социально-эмоционального развития с успешностью решения тестов модели психического?

При использовании комплексных тестов на оценку модели психического часто страдает именно экологическая валидность, поскольку зачастую они могут не охватывать тех аспектов модели психического, которые могут проявляться именно в повседневном общении и взаимодействии детьми с ровесниками и взрослыми [Raver C., Leadbeater B.J., 1993]. В связи с этим хотелось бы оценить те аспекты социального понимания и социально-эмоциональной компетентности детей, которые сложно оценить классическими «лабораторными» задачами. Был разработан опросник для родителей и учителей, он помог оценить такие аспекты социального понимания и социальной компетентности младших школьников, как понимание причин сложных эмоций и понимание амбивалентности эмоций,

понимание причин поведения других людей при отсутствии у них доступа к актуальной информации о ситуации, проявление сочувствия и эмпатии, коммуникативных способностей, понимание и следование общепринятым правилам морали и поведения. Данные оценки социального понимания и социально-эмоциональной компетентности детей учителями и родителями в сопоставлении с оценками развития модели психического, согласно тестовым задачам, помогут полнее раскрыть картину социально-эмоционального развития в детском возрасте.

Цель исследования состояла в изучении роли модели психического в развитии социально-эмоциональной компетентности детей 7–9 лет, оцененной родителями и педагогами.

Гипотеза исследования: существуют различия в оценке взрослыми социально-эмоциональной компетентности детей, объясняемые разным уровнем успешности выполнения тестов на модель психического. Родители и педагоги будут выше оценивать социально-эмоциональную компетентность детей, которые лучше распознают ментальные состояния других людей и лучше понимают неверные мнения в ситуациях недоразумения.

Участники исследования

В исследовании приняли участие 49 детей 7–9 лет (от 7 лет 9 мес. до 9 лет; $M = 8$ лет 3 мес.; 21 девочка), обучающихся во 2-х классах общеобразовательных школ г. Москвы.

Методы и процедура исследования

Для оценки понимания ментальных состояний по их внешним проявлениям в поведении (мимике) использовался тест «Взгляд» («Reading the Mind in the Eyes»), разработанный С. Бароном-Коеном с коллегами [Baron-Cohen S. et al., 2001] для детей 6–12 лет, 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. Ребенку необходимо распознать ментальное состояние человека на фотографии, выбрав одно из 4 названий

состояний, которые написаны около фотографии. Правильные ответы суммировались.

Развитие модели психического оценивалось с помощью теста «Распознавание недоразумений в социальных ситуациях» («Faux Pas Recognition Test»), разработанного С. Бароном-Коеном с коллегами [Baron-Cohen S. et al., 1999] для детей 7–11 лет, переведенный на русский язык и адаптированный сотрудниками лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях ИП РАН. Из теста были выбраны 5 историй, содержащих недоразумение; ребенку необходимо распознать недоразумение и ответить на вопросы, направленные на оценку понимания неверных мнений персонажей истории. Оценивалось понимание неверных мнений в ситуациях недоразумения и понимание недоразумений в общем; правильные ответы по всем 5 историям суммировались. Максимальная общая сумма баллов на понимание неверных мнений — 5 баллов.

Для оценки уровня социально-эмоциональной компетентности детей учителями и родителями, сотрудниками лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях ИП РАН разработан «Опросник оценки социально-эмоционального развития детей младшего школьного возраста», состоящий из 15 утверждений (по 3 на каждый блок), направленных на оценку:

- распознавания и понимания эмоций;
- понимания ментальных состояний других людей и возможности использования их для прогнозирования поведения;
- понимания обмана, неверных мнений и недоразумений в социальных ситуациях;
- эмпатии, просоциального поведения, понимания морально-нравственных норм и правил;
- развития социально-коммуникативных навыков.

Респондентов просили выбрать один вариант ответа на каждое утверждение, который, по их мнению, наиболее подходит для ребенка. Использовалась 5-балльная шкала: 1 — точно нет, 2 — скорее нет, 3 — затрудняюсь ответить, 4 — скорее да и 5 — точно да. Ответы суммировались по блокам (max — 15 баллов по каждому блоку). На каждого ребенка, принявшего уча-

стие в исследовании, анкету заполнял классный руководитель и один из родителей (законных представителей).

Статистические методы

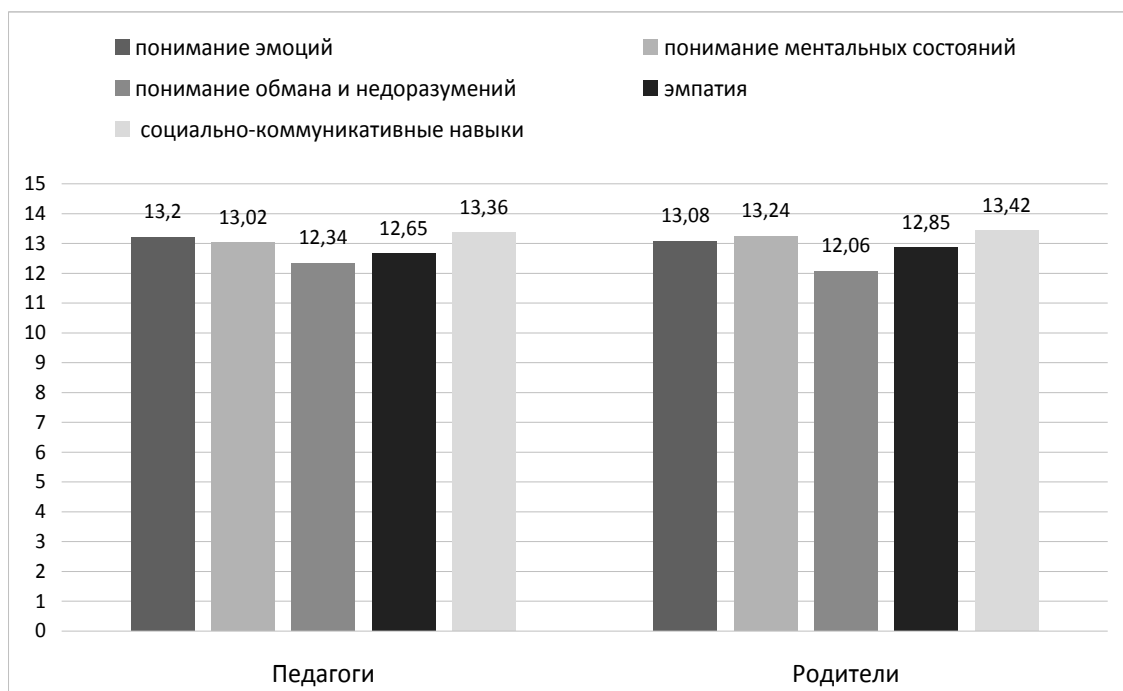
Обработка результатов исследования проводилась при помощи статистической программы SPSS 23.0. Для проверки гипотезы о различиях в оценках социально-эмоциональной компетентности взрослыми дети были разделены на 2 подгруппы по медианному критерию показателей тестов на модель психического. Выбор медианного показателя для разделения на подгруппы обусловлен небольшим количеством участников исследования и отсутствием нормального распределения переменных, оцененного с помощью непараметрического критерия Колмогорова–Смирнова с поправкой Лиллиефорс ($Z = ,200$ $p = ,008$ – «Взгляд»; $Z = ,329$ $p = ,000$ – «Распознавание недоразумений в социальных ситуациях»).

Для анализа различий переменных социально-эмоциональной компетентности у подгрупп детей с «высокими» и «низкими» показателями

по тестам на модель психического использовался непараметрический критерий Манна–Уитни. Для сравнения показателей оценок родителей и педагогов социально-эмоциональной компетентности детей использовался непараметрический критерий Вилкоксона. Для оценки связей между показателями успешности выполнения тестов на модель психического и оценками социально-эмоциональной компетентности детей родителями и педагогами использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования

В целом, педагоги и родители достаточно высоко оценивали социально-эмоциональную компетентность детей (рис. 1). При межгрупповом сравнении социально-эмоциональной компетентности не было выявлено достоверных различий по отдельным блокам опросника между оценками родителей и педагогов. Это означает, что родители и педагоги оценивают различные сферы социально-эмоциональной компетентности детей примерно одинаково (табл. 1).



Оценки социально-эмоциональной компетентности детей младшего школьного возраста (в баллах)

Assessments of socio-emotional competence of children of primary school age (in points)

Таблица 1. Сравнение показателей социально-эмоциональной компетентности, оцененной родителями и педагогами (критерий Вилкоксона)

Table 1. Comparison of indicators of socio-emotional competence, assessed by parents and teachers (Wilcoxon criterion)

Социально-эмоциональная компетентность	Z	Значимость (2-сторонняя)
Понимание эмоций	,425	,671
Понимание ментальных состояний	,278	,781
Понимание обмана и недоразумений	,809	,418
Проявления эмпатии	,385	,700
Социально-коммуникативные навыки	,360	,718

Анализируя оценки по каждому блоку, можно отметить, что понимание детьми обмана и недоразумений в социальных ситуациях, а так-

же проявление эмпатии и родители, и педагоги оценивают ниже, чем другие аспекты социальной компетентности (табл. 2).

Таблица 2. Сравнение оценок отдельных аспектов социально-эмоциональной компетентности детей родителями и педагогами (критерий Вилкоксона)

Table 2. Comparison of assessments of certain aspects of socio-emotional competence of children by parents and teachers (Wilcoxon criterion)

Группа сравнения	Родители		Педагоги	
	Z	Значимость (2-сторонняя)	Z	Значимость (2-сторонняя)
Понимание эмоций – Понимание обмана и недоразумений	4,27	,000	4,08	,000
Понимание ментальных состояний – Понимание обмана и недоразумений	4,57	,000	2,88	,004
Развитие социально-коммуникативных навыков – Понимание обмана и недоразумений	4,67	,000	3,55	,000
Понимание эмоций – Проявления эмпатии	0,78	,433	2,65	,008
Понимание ментальных состояний – Проявления эмпатии	2,11	,034	1,72	,089
Развитие социально-коммуникативных навыков – Проявления эмпатии	2,42	,015	3,32	,001

Рассматривая модель психического как возможный фактор развития социально-эмоциональной компетентности детей, сравнивались оценки социально-эмоциональной компетентности двух групп детей, разделенных по успешности выполнения теста на понимание ментальных состояний по внешним проявлениям в поведении (медианный критерий по результатам теста «Взгляд»). Были обнаружены межгрупповые различия по общей оценке родителями социально-эмоциональной компетентности детей ($U = 188,5$ при $p = 0,032$), а также по оценкам проявления эмпатии ($U = 174,5$ при $p = 0,013$), понимания ментальных состояний других людей ($U = 188$ при $p = 0,028$) и распознавания эмоций (на уровне тенденции $U = 206$ при $p = 0,069$). Это означает, что детей, которые лучше распознают эмоции и другие ментальные состояния по выражению глаз людей, родители оценивают как более социально-компетентных, чаще проявляющих эмпатию и другое просоци-

альное поведение, лучше понимающих эмоции и ментальные состояния других людей.

Сравнивались также оценки социально-эмоциональной компетентности, данные родителями, у групп детей, разделенных по успешности понимания неверных мнений в ситуациях недоразумения. Оказалось, что дети, лучше понимающие неверные мнения, также воспринимаются родителями как социально компетентные (по общему баллу анкеты: $U = 186$ при $p = 0,025$), лучше понимающие эмоции ($U = 182,5$ при $p = 0,018$) и ментальные состояния других людей ($U = 181$ при $p = 0,017$). Эти данные подтверждают достоверные взаимосвязи между оценкой социально-эмоционального развития детей родителями (общий балл анкеты) и распознаванием ментальных состояний по выражению глаз (тест «Взгляд», $r = 0,325$, $p = 0,023$) и пониманием неверных мнений в ситуациях недоразумения ($r = 0,284$, $p = 0,048$). Несмотря на небольшую силу связи, можно за-

ключить, что развитие модели психического и социально-эмоциональная компетентность (по оценкам родителей) оказываются взаимосвязанными.

Сравнением показателей развития модели психического у детей и оценок их социально-эмоциональной компетентности педагогами были выявлены достоверные различия между группами детей, разделенных по успешности выполнения теста «Взгляд» и успешности понимания неверных мнений в ситуациях недоразумения по отдельным показателям социально-эмоциональной компетентности. Было обнаружено, что дети, которые лучше понимали ментальные состояния по выражению глаз, лучше распознавали эмоции ($U = 202$ при $p = 0,05$) и чаще проявляли эмпатию ($U = 184$ при $p = 0,023$), по мнению педагогов. Показательно, что не было обнаружено различий в оценках педагогов социально-эмоциональной компетентности детей успешных и неуспешных в понимании неверных мнений, в отличие от оценок родителей. Корреляционный анализ выявил достоверные связи между успешностью распознавания эмоций и других ментальных состояний по выражению глаз и проявлениями эмпатии и другого просоциального поведения, по оценкам педагогов ($r = 0,297$, $p = 0,038$).

Обсуждение результатов

Наши данные согласуются с данными других исследований взаимосвязи модели психического и социально-эмоциональной компетентности, по оценкам родителей и учителей [Slaughter V. et al., 2015; De Rosnay M. et al., 2014]. Действительно, именно понимание эмоций и неверных мнений чаще всего оказывается связанным с развитием просоциального поведения [Caputi M., et al., 2012; Imuta K. et al., 2016; Liddle B., Nettle D., 2006]. Сравнительные исследования инклюзивного и коррекционного образования для детей с интеллектуальными нарушениями также демонстрируют достоверные связи между социальной компетентностью (по оценкам родителей и учителей) и выполнением задач по модели психического [Борисова Е.Ю., 2019; Yukselen A., Yaban E.H., 2013].

Результаты нашего исследования не выявили достоверных различий между оценками социально-эмоциональной компетентности родителями и учителями, хотя, по данным литературы, согласованность оценок описывается как низкая

или средняя [Carneiro A. et al., 2021]. Результаты сравнительного исследования социально-эмоциональной компетентности младших школьников показали преобладание оценок социальных навыков и саморегуляции, данных родителями, над оценками педагогов [Чеснокова О.Б., Тарасова К.С., 2015]. Авторы объясняют эти различия различиями ситуаций, в которых взрослые наблюдают ребенка: учителя имеют больше возможностей наблюдать общение детей со сверстниками и, соответственно, объективнее оценивать их социальные навыки.

Интересным, однако, является результат отсутствия достоверных взаимосвязей между проявлением понимания неверных мнений и оценками учителями социально-эмоциональной компетентности, в отличие от оценок родителей. Это может быть связано как с разным контекстом, в котором поведение ребенка наблюдают родители и учителя, так и с индивидуальными различиями ребенка в проявлении социальных навыков. Вероятно, не все дети, хорошо выполняющие стандартные тесты на модель психического, могут использовать это понимание в повседневном взаимодействии со сверстниками: это может быть сопряжено как с их способностями к саморегуляции, так и с вербальными способностями [Hughes C., 2011]. Данное предположение подтверждает точку зрения, что модель психического можно рассматривать как «нейтральный инструмент социального понимания», который может реализоваться как в просоциальном поведении, проявляющемся в эмпатии, альтруизме и стремлении к сотрудничеству с другими, так и в манипуляции другими и воздействии на них для достижения собственной выгоды [Caravita S.C.S. et al., 2010; Smith K.P., 2017]. Таким образом, учителя могут невысоко оценивать социально-эмоциональную компетентность детей, которые применяют свои навыки социального понимания для манипуляции поведением других людей, а не для помощи им. Это предположение нуждается в проверке в будущих исследованиях.

Выводы

Обобщая полученные результаты, можно сделать следующие выводы.

1. Существуют различия в оценках социально-эмоциональной компетентности детей, которые лучше или хуже справлялись с тестами на модель психического. Родители и педагоги вы-

ше оценивали социально-эмоциональную компетентность детей, которые лучше распознавали ментальные состояния других людей и лучше понимали неверные мнения в ситуациях недоразумения.

2. При оценке социально-эмоциональной компетентности детей младшего школьного возраста взрослые больше опирались на такие навыки социального понимания, как распознавание эмоций и проявления эмпатии.

Список литературы

Борисова Е.Ю. Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 4. С. 81–91. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240407>

Сергиенко Е.А. Модель психического и социального познание // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 42. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/535> (дата обращения: 31.10.2021). DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i42.535>

Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического как основа становления понимания себя и Другого в онтогенезе человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. 416 с.

Сергиенко Е.А., Уланова А.Ю., Лебедева Е.И. Модель психического. Структура и динамика. М.: Ин-т психологии РАН, 2020. 503 с.

Чеснокова О.Б., Тарасова К.С. Согласованность в оценке социо-эмоциональной компетентности младших школьников учителями и родителями // От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. материалов юб. конф.: в 5 т. / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: Когито-Центр, 2015. С. 152–155.

Baron-Cohen S., O’Riordan M., Jones R., Stone V.E., Plaisted K. A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1999. Vol. 29, iss. 5. P. 407–418. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1023035012436>

Baron-Cohen S., Wheelwright S., Spong A., Scacchi V., Lawson J. Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome // Journal of Developmental and Learning Disorders. 2001. Vol. 5, iss. 1. P. 47–78.

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. Vol. 48, iss. 1. P. 257–270. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0025402>

Caravita S.C.S., Di Blasio P., Salmivalli C. Early adolescents’ participation in bullying: Is ToM involved? // The Journal of Early Adolescence. 2010. Vol. 30, iss. 1. P. 138–170. DOI: <https://doi.org/10.1177/0272431609342983>

Carneiro A., Soares I., Rescorla L., Dias P. Meta-analysis on parent–teacher agreement on preschoolers’ emotional and behavioural problems // Child Psychiatry & Human Development. 2021. Vol. 52, iss. 4. P. 609–618. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01044-y>

Charman T., Campbell A. Theory of Mind and Social Competence in Individuals with a Mental Handicap // Journal of Developmental and Physical Disabilities. 2002. Vol. 14, iss. 3. P. 263–276. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1016076405731>

De Rosnay M., Fink E., Begeer S., Slaughter V., Peterson C. Talking theory of mind talk: young school-aged children’s everyday conversation and understanding of mind and emotion // Journal of Child Language. 2014. Vol. 41, iss. 5. P. 1179–1193. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0305000913000433>

Hughes C. Social understanding and social lives: From toddlerhood through to the transition to school. N.Y.: Psychology Press, 2011. 256 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203813225>

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, iss. 8. P. 1192–1205. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000140>

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, iss. 3–4. P. 231–244. DOI: <https://doi.org/10.1556/jcep.4.2006.3-4.3>

McAlister A., Peterson C. A longitudinal study of child siblings and theory of mind development // Cognitive Development. 2007. Vol. 22, iss. 2. P. 258–270. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.10.009>

Paine A.L., Pearce H., van Goozen S.H., de Sonneville L.M., Hay D.F. Late, but not early, arriving younger siblings foster firstborns’ understanding of second-order false belief // Journal of Experimental Child Psychology. 2018. Vol. 166. P. 251–265. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.08.007>

Raver C., Leadbeater B.J. The problem of the other in research on theory of mind and social development // Human Development. 1993. Vol. 36, no. 6. P. 350–362. DOI: <https://doi.org/10.1159/000278223>

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, iss. 3. P. 332–343. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.020>

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, iss. 4. P. 1159–1174. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>

Smith K.P. Bullying and theory of mind: A review // *Current Psychiatry Reviews*. 2017. Vol. 13, iss. 2. P. 90–95. DOI: <https://doi.org/10.2174/1573400513666170502123214>

Song J.H., Volling B.L. Theory- of- Mind development and early sibling relationships after the birth of a sibling: Parental discipline matters // *Infant and Child Development*. 2018. Vol. 27, iss. 1. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/icd.2053> (accessed: 31.10.2021). DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.2053>

Yukselen A., Yaban E.H. Social competence of integrated children with mild intellectual disability // *Hacettepe University Journal of Education*. 2013. Vol. 28, iss. 3. P. 457–471.

Получена: 01.11.2021. Доработана после рецензирования: 23.03.2022. Принята к публикации: 05.04.2022

References

Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Jones, R., Stone, V.E. and Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 29, iss. 5, pp. 407–418. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1023035012436>

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scallion, V. and Lawson, J. (2001). Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*. Vol. 5, iss. 1, pp. 47–78.

Borisova, E.Yu. (2019). [Opportunities of socialization of younger school students with intellectual disabilities in inclusive education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. Vol. 24, no. 4, pp. 81–91. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240407>

Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. and Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*. Vol. 48, iss. 1, pp. 257–270. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0025402>

Caravita, S.C.S., Di Blasio, P. and Salmivalli, C. (2010). Early adolescents’ participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*. Vol. 30, iss. 1, pp. 138–170. DOI: <https://doi.org/10.1177/0272431609342983>

Carneiro, A., Soares, I., Rescorla, L. and Dias, P. (2021). Meta-analysis on parent–teacher agreement on preschoolers’ emotional and behavioural problems. *Child Psychiatry & Human Development*. Vol. 52, iss. 4, pp. 609–618. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01044-y>

Charman, T. and Campbell, A. (2002). Theory of mind and social competence in individuals with a mental handicap. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Vol. 14, iss. 3, pp. 263–276. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1016076405731>

Chesnokova, O.B. and Tarasova, K.S. (2015). [Consistency in the assessment of the socio-emotional competence of primary schoolchildren by teachers and parents]. *Ot istokov k sovremennosti. 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete: sbornik materialov yubileynoy konferentsii: v 5 t.* [From the origins to the present. 130 years of the organization of the psychological society at Moscow University: collection of materials from the anniversary conference: in 5 vols]. Moscow: Cogito-Centre Publ., pp. 152–155.

De Rosnay, M., Fink, E., Begeer, S., Slaughter, V. and Peterson, C. (2014). Talking theory of mind talk: young school-aged children’s everyday conversation and understanding of mind and emotion. *Journal of Child Language*. Vol. 41, iss. 5, pp. 1179–1193. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0305000913000433>

Hughes, C. (2011). *Social understanding and social lives: From toddlerhood through to the transition to school*. New York: Psychology Press, 256 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203813225>

Imuta, K., Henry, J.D., Slaughter, V., Selcuk, B. and Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*. Vol. 52, iss. 8, pp. 1192–1205. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000140>

Little, B. and Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*. Vol. 4, iss. 3–4, pp. 231–244. DOI: <https://doi.org/10.1556/jcep.4.2006.3-4.3>

McAlister, A. and Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*. Vol. 22, iss. 2, pp. 258–270. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.10.009>

Paine, A.L., Pearce, H., van Goozen, S.H., de Sonnevile, L.M. and Hay, D.F. (2018). Late, but

not early, arriving younger siblings foster firstborns' understanding of second-order false belief. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol. 166, pp. 251–265. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.08.007>

Raver, C. and Leadbeater, B.J. (1993). The problem of the other in research on theory of mind and social development. *Human Development*. Vol. 36, no. 6, pp. 350–362. DOI: <https://doi.org/10.1159/000278223>

Razza, R.A. and Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 30, iss. 3, pp. 332–343. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.020>

Sergienko, E.A. (2015). [Theory of mind and social cognition]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies]. Vol. 8, no. 42. Available at: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/535> (accessed 31.10.2021). DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i42.535>

Sergienko, E.A., Lebedeva, E.I. and Prusakova, O.A. (2009). *Model' psikhicheskogo kak osnova stanovleniya ponimaniya sebya i Drugogo v ontogeneze cheloveka* [The mental model as the basis for the formation of an understanding of the self and the Other in human ontogenesis]. Moscow: IP RAS Publ., 416 p.

Sergienko, E.A., Ulanova, A.Yu. and Lebedeva, E.I. (2009). *Model' psikhicheskogo. Struktura i dinamika* [Theory of mind. Structure and dynamics]. Moscow: IP RAS Publ., 503 p.

Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C.C. and Henry, J.D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*. Vol. 86, iss. 4, pp. 1159–1174. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>

Smith, K.P. (2017). Bullying and theory of mind: A review. *Current Psychiatry Reviews*. Vol. 13, iss. 2, pp. 90–95. DOI: <https://doi.org/10.2174/1573400513666170502123214>

Song, J.H. and Volling, B.L. (2018). Theory of Mind development and early sibling relationships after the birth of a sibling: Parental discipline matters. *Infant and Child Development*. Vol. 27, iss. 1. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/icd.2053> (accessed 31.10.2021). DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.2053>

Yukselen, A. and Yaban, E.H. (2013). Social competence of integrated children with mild intellectual disability. *Hacettepe University Journal of Education*. Vol. 28, iss. 3, pp. 457–471.

Received: 01.11.2021. Revised: 23.03.2022. Accepted: 05.04.2022

Об авторе

Лебедева Евгения Игоревна

кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник лаборатории
психологии развития субъекта в нормальных
и посттравматических условиях

Институт психологии Российской академии наук,
129366, Москва, ул. Ярославская, 13;
e-mail: evlebedeva@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>
ResearcherID: Q-7550-2016

About the author

Evgeniya I. Lebedeva

Candidate of Psychology, Senior Researcher
of the Laboratory of Developmental Psychology
of the Subject in the Normal and Post-traumatic States

Institute of Psychology, Russian Academy
of Sciences,
13, Yaroslavskaia st., Moscow, 129366, Russia;
e-mail: evlebedeva@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>
ResearcherID: Q-7550-2016

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

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. Вып. 2. С. 277–286. DOI: [10.17072/2078-7898/2022-2-277-286](https://doi.org/10.17072/2078-7898/2022-2-277-286)

For citation:

Lebedeva E.I. [Theory of mind and socio-emotional competence in children of primary school age (as estimated by parents and teachers)]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofia. Psihologia. Sociologia* [Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology], 2022, issue 2, pp. 277–286 (in Russian). DOI: [10.17072/2078-7898/2022-2-277-286](https://doi.org/10.17072/2078-7898/2022-2-277-286)