

Роль контроля поведения в успеваемости и социальной компетентности младших школьников

Г.А. Виленская

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Способность к саморегуляции играет важную роль в школьной успешности детей — их успеваемости и социальной компетентности. Однако в настоящий момент о конкретных аспектах саморегуляции, вносящих вклад в те или иные компетентности, известно еще недостаточно.

Цель. Выявить вклад контроля поведения как субъектной регулятивной функции в успеваемость младших школьников и в их социальную компетентность.

Выборка. 75 детей 9–10 лет, из них 34 девочки, учащиеся 3–4 классов.

Методы. Для оценки контроля поведения использовался опросник BRIEF (Brief Rating Inventory of Executive Functions) (Gioia et al., 2000) в адаптации Е.Ю. Гориной, Т.В. Ахутиной (Опросник..., 2019).

Результаты. Регрессионный анализ показал, что контроль поведения вносит вклад в успеваемость ($R^2 = 0,341$, $p = 0,022$ для русского языка; $R^2 = 0,425$, $p = 0,006$ для математики, наиболее существенный предиктор — рабочая память), также предиктором успеваемости является оценка популярности ребенка учителем ($\beta = 0,588$ для русского языка и $\beta = 0,623$ для математики). Кроме того, контроль поведения предсказывает вероятность принятия ребенка сверстниками ($R^2 = 0,260$, $p = 0,028$), но, помимо показателей контроля поведения, предиктором принятия школьника является его успеваемость.

Выводы. Выявлен вклад контроля поведения в академическую успешность и социальную компетентность младших школьников. Дальнейшая работа будет связана с прояснением роли эмоционального контроля и инициативности ребенка в успеваемости и социальной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: контроль поведения, социальная компетентность, успеваемость, младшие школьники, рабочая память, эмоциональный контроль, популярность.

Для цитирования: Виленская Г.А. Роль контроля поведения в успеваемости и социальной компетентности младших школьников // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 240–258. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-38>



DEVELOPMENTAL AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-38>

The role of behavior control in academic achievement and social competence of younger schoolchildren

Galina A. Vilenskaya

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. Self-regulation ability plays an important role in the school success of children — their academic performance and social competence. However, little is known about the specific aspects of self-regulation contributing to this or that competence.

Purpose. The study had its purpose to reveal the contribution of behavior control as a subjective regulatory function to the progress of younger schoolchildren and their social competence.

Sample. 75 children 9–10 years old, 34 are girls, students of grades 3–4.

Methods. BRIEF questionnaire to assess behavior control, sociometry to assess social competence, additionally — a questionnaire for teachers to reveal the teacher's attitude towards the child as a factor that can also influence the variables under study.

Results. Regression analysis showed that behavior control contributes to academic performance ($R^2 = 0.341$, $p = 0.022$ for the Russian language; $R^2 = 0.425$, $p = 0.006$ for mathematics). The teacher's assessment of the child's popularity also predicts academic performance ($\beta = 0.588$ for the Russian language and $\beta = 0.623$ for mathematics). Apart from that, behavior control predicts the likelihood of a child being accepted by peers ($R^2 = 0.260$, $p = 0.028$). And, additionally, schoolchildren's acceptance is predicted by their academic performance.

Conclusions. The study revealed significant contribution of behavior control to the academic success and social competence of the younger schoolchildren. Further work will be focused on clarifying the role of emotional control and initiative of a child in the academic performance and social competence of the primary school students.

Keywords: behavior control, social competence, academic achievement, primary school students, working memory, emotional control, popularity.

For citation: Vilenskaya, G.A. (2023). The role of behavior control in academic achievement and social competence of younger schoolchildren. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 240–258. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-38>

Введение

В настоящее время широко признана важность изучения регуляторных способностей и их связь с такими значимыми показателями детского развития и благополучия, как социальная компетентность и школьная успеваемость (Kim et al., 2013). Выделение конкретных аспектов саморегуляции, необходимых для успеха в этих областях, может помочь в разработке более направленных и эффективных программ помощи детям. Необходимость усилий такого рода можно проиллюстрировать, например, данными, полученными С. Инкиной, о том, что среди детей младшего школьного возраста около половины учащихся испытывают затруднения при организации своей деятельности и самоконтроле деятельности. При этом обнаружены выраженные значимые корреляции между уровнем развития самоорганизации, самоконтроля и успеваемостью, а также между регуляторными способностями детей и их социальными контактами (Инкина, 2010).

Роль регуляции в школьной успешности ребенка интенсивно исследуется в последние годы, и полученные результаты говорят о том, что в различные периоды школьного обучения регуляция вносит заметный вклад в академическую успеваемость.

Так, результаты метаанализа для выборок 6–12 лет показали, что исполнительные функции (ИФ) являются хорошим предиктором учебных достижений. Особенно это касается аспектов когнитивной регуляции, связанных с обработкой информации (кодирование, извлечение, организация информации). Наибольший вклад в успеваемость вносит рабочая память (Cortes Pascual, Moyano, Quílez Robres, 2019). В свою очередь, низкий уровень развития ИФ связан со значительным академическим отставанием (Röthlisberger et al., 2013). Роль саморегуляции в успешности учебной деятельности доказана во многих исследованиях: на выборках учащихся разного возраста и в отношении различных видов учебной активности (Моросанова, Фомина, 2016; Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017; Schunk, 2008; и др.). Например, обнаружено, что саморегуляция играет опосредующую роль между школьной вовлеченностью и успеваемостью учеников разных возрастных групп (Фомина, Потанина, Моросанова, 2022). На выборке 4-классников показано, что успеваемость связана с планированием (r Спирмена = 0,39), оценкой результатов (r Спирмена = 0,19) и общим уровнем саморегуляции (r Спирмена = 0,24). Более того, саморегуляция вносит вклад в субъективное благополучие детей, а оно, в свою очередь — в успеваемость (Фомина, Моросанова, 2019). Таким образом, именно успешная саморегуляция учебной деятельности является основой для субъективного благополучия детей и их успешного обучения.

Одним из важнейших компонентов социального благополучия является социальная компетентность, которая описывается как комплекс навыков, социальных способностей, умений и знаний, позволяющих человеку эффективно адаптироваться и взаимодействовать с социальным окружением (Юдина, Алехина, 2022, Junge et al., 2020).

Для развития социальной компетентности важна саморегуляция в социальных условиях (Weimer et al., 2021). Способность реализовывать социально компетентное поведение, необходимая для формирования здоровых отношений и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, поддерживается способностью к саморегуляции (McClelland et al., 2007). Предыдущие исследования показывают, что существует связь между саморегуляцией и социальной компетентностью. Например, в лонгитюдном исследовании детей от дошкольного возраста до 3-го класса школы (Sasser, Bierman, Heinrichs, 2015) было обнаружено, что ИФ в дошкольном возрасте предсказывают более поздние математические навыки, академическое функционирование и социальную компетентность. Более высокие показатели ИФ связаны с более высокими оценками социальной компетентности (Clark, Prior, Kinsella, 2002). В равной степени дефицит ИФ часто связан с социально неприемлемым поведением (например, агрессией (Raaijmakers et al., 2008)). Торможение импульсивного поведения часто связывают с несколькими показателями социальной компетентности, такими, как совместное решение проблем (Ciairano, Visu-Petra, Settanni, 2007; McClelland et al., 2007) и оцениваемая учителем социальная компетентность (Nigg et al., 1999) как в дошкольном, так и в среднем школьном возрасте.

В литературе подчеркивается двунаправленность взаимосвязи ИФ и социальной компетентности (Isquith et al., 2014). В отечественной психологии это отмечалось Ю.А. Миславским, который указывал, что опыт отношений человека с окружающими вносит вклад в систему саморегуляции личности (Миславский, 1991). Э. Веймер с коллегами отмечает важность эмоциональной регуляции для успешной реализации социально компетентного поведения (Weimer et al., 2021).

Таким образом, 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, изменять поведение при необходимости, тормозить нерелевантные ситуации поведения 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 включает в себя единую систему когнитивных, эмоциональных и исполнительных компонентов психики субъекта, которые обладают индивидуальной спецификой. Таким образом, контроль поведения включает основные характеристики, рассматриваемые в литературе как имеющие отношение к регуляции и саморегуляции, объединяя их как компоненты единой субъектной способности к организации психологического ресурса для осуществления целенаправленного поведения.

Сопоставляя понятия контроля поведения и исполнительных функций (ИФ), которые в зарубежных работах традиционно рассматриваются как показатели регуляции (см., напр., Zelazo, Muller, 2002), можно предположить, что ИФ можно рассматривать как своеобразные «ментальные инструменты», при помощи которых субъект осуществляет саморегуляцию, то есть как некоторую операционализацию и конкретизацию контроля поведения. Изучение ИФ как операциональных показателей контроля поведения может дать дальнейший импульс в исследовании обоих этих конструктов.

Мы можем предположить, что контроль поведения будет вносить вклад и в успеваемость детей, и в их социальную компетентность. При этом будет наблюдаться специфика его вклада в эти области. В литературе последних лет принято выделять «холодные» — чисто когнитивные и «горячие», включающие значительный мотивационно-эмоциональный компонент, исполнительные функции (Zelazo, Qu, Muller, 2005). Имеется достаточно большое число работ, подтверждающих связь (и предсказательные отношения) между так называемыми «холодными» ИФ и успеваемостью по ряду предметов, включая математику, естественные науки и чтение (Brock et al., 2009; Sasser, Bierman, Heinrichs, 2015; Van der Sluis, De Jong, Van Der Leij, 2007). В то же время, результаты, касающиеся «горячих» ИФ и их связи с успеваемостью, неоднозначны. Так, в работе Л. Брок и др. (Brock et al., 2009) показано, что измеренные у дошкольников «холодные» ИФ предсказывают успехи в математике, поведение в классе, связанное с обучением, и вовлеченность в учебу, а «горячие» ИФ этого сделать не могут. Аналогичные результаты на выборке школьников были получены в работе С. Ким с соавторами (Kim et al., 2013).

В других работах найдена связь между успеваемостью и «горячими» ИФ в младшем школьном возрасте, например, связь между успеваемостью и способностью отсрочить удовлетворение при лонгитюдном исследовании выборки от дошкольного (4,5 года) к подростковому (15 лет) возрасту (Mischel, Shoda, Rodriguez, 1989) и у подростков 13–14 лет (Duckworth, Seligman, 2005). Задачи на «горячие» ИФ, такие как отсрочка вознаграждения, включают мотивационный компонент, и это может лежать в основе их связей с успеваемостью, наблюдаемых в этих исследованиях.

Можно предположить, что чем старше становятся дети, тем больше будет вклад «горячих» ИФ в успеваемость, т.к. внешняя поддержка в учебе постепенно становится меньше, и дети должны сами справляться со своей учебной нагрузкой, поддерживая соответствующую мотивацию и организуя свое поведение (Brock et al., 2009).

Можно предположить, что уровень социальной компетентности должен предсказываться «горячими» ИФ из-за высокой мотивационной значимости социальных ситуаций (Zelazo, Qu, Muller, 2005). При совместном рассмотрении академических достижений и социальных результатов, холодные ИФ, вероятно, будут более тесно связаны с успеваемостью (Brock et al., 2009; St Clair-Thompson, Gathercole, 2006), а «горячие» ИФ — с социальной компетентностью (Song et al.,

2010). Однако, в работе Дж. Вильсон с коллегами (Wilson et al., 2021) таких связей найдено не было. Авторы объясняют это тем, что для оценки социальной компетентности детей применялись отчеты родителей, которые могут не отражать поведения детей в школьной ситуации. Поэтому в настоящем исследовании мы для оценки социальной компетентности детей опирались на мнение сверстников (социометрию).

Помимо этого, мы рассмотрели в качестве предиктора школьных оценок не только контроль поведения детей, но и оценки детей учителем. Не секрет, что отношение учителя к ребенку может сказываться на том, как учитель оценивает академические успехи школьника. В ряде работ показано, что позитивные отношения учителя и ученика связаны с ростом успеваемости учащихся (Собкин, Фомиченко, 2015; Decker, Dona, Christenson, 2007; Erkman et al., 2010; Conteras, 2011), определяя до 30% разброса оценок учащегося (Hattie, 2009), а в исследовании А.М. Густавсен (Gustavsen, 2017) оказалось, что оценки социальных навыков детей, данные учителями, связаны с успеваемостью школьников, демонстрируемой два года спустя.

Таким образом, мы предположили, что контроль поведения будет предсказывать как успеваемость детей, так и их социальную компетентность. При этом успеваемость будет предсказываться также оценкой популярности школьника со стороны учителя, а в оценки социальной компетентности будут вносить вклад академические успехи школьников.

Выборка

В исследовании приняли участие 75 учеников 3–4-х классов одной из подмосковных школ, возраст 9–13 лет ($M = 9,92$ года, $SD = 0,84$ года, 34 девочки, 41 мальчик).

Родители школьников подписывали индивидуальное информированное согласие на участие своего ребенка в исследовании.

Методы исследования

Для оценки контроля поведения использовался опросник BRIEF (Brief Rating Inventory of Executive Functions) (Gioia et al., 2000) в адаптации Е.Ю. Гориной, Т.В. Ахутиной (Опросник..., 2019). Он включает 8 шкал, оценивающих различные стороны регуляции, как когнитивной, так и эмоциональной, и отчасти волевой, поэтому мы сочли возможным использовать ее для оценки контроля поведения детей младшего школьного возраста. Шкалы опросника BRIEF имеют обратный характер, то есть, чем выше оценка, тем ниже уровень данной способности, и наоборот.

Для оценки популярности в кругу сверстников использовался социометрический метод: детям задавали вопросы о том, кого они хотели бы / не хотели позвать 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.

Отношение учителя к ребенку оценивалось с помощью анкеты для учителя (разработана совместно с Е.И. Лебедевой и А.Ю. Улановой), включавшей вопросы о социальном поведении ребенка: негативных его аспектах (как часто ребенок ведет себя агрессивно, обманывает, оказывается объектом насмешек, насколько поддается влиянию) и позитивных (как часто ребенок помогает другим или к нему обращаются за помощью, насколько легко ребенку убедить сверстников в чем-то, насколько он популярен среди сверстников). Также задавались вопросы о степени усвоения ребенком школьной программы и о том, насколько хорошо ребенок может регулировать свое поведение. Оценка производилась по шкале от 1 до 10, где 1 балл соответствовал минимальной степени выраженности изучаемого параметра, а 10 — максимальной. Опрашивались классные руководители как хорошо знающие детей.

При анализе оценок учителей пришлось исключить из анализа один из четвертых классов, т.к. оценки некоторых аспектов поведения детей были явно смещенными (это касалось оценок агрессивности, просоциального поведения, саморегуляции, где явно была видна социальная желательность ответов). Оставшаяся группа (N = 48, 19 девочек, 29 мальчиков) имела следующие характеристики: возраст 9–13 лет (M = 9,7; SD = 0,89). Эта подвыборка не отличалась от общей по показателям контроля поведения, социометрическим индексам и успеваемости.

В качестве показателей успеваемости были взяты годовые оценки детей по математике и русскому языку.

Для поиска предикторов успеваемости и социальной компетентности применялась линейная регрессия (пакет статистических программ STATISTICA 6.0).

Результаты

Описательная статистика изучаемых переменных представлена в таблице.

Таблица. Описательная статистика исследуемых показателей

	N	Медиана	Минимальное значение	Максимальное значение
Возраст	73	10,00	9,000	13,00
<i>Оценки учителей</i>				
Усвоение учебной программы	48	7,00	2,000	10,00
Агрессивность	48	1,50	1,000	10,00
Просоциальное поведение	48	8,50	1,000	10,00
Популярность	48	8,00	1,000	10,00
Обращаются за помощью	48	7,00	1,000	10,00
Способность убеждать	48	7,00	1,000	10,00
Подверженность влиянию	48	5,00	1,000	10,00
Объект насмешек	48	1,00	1,000	10,00

Использует юмор в общении	48	2,50	1,000	10,00
Склонность к обману	48	2,00	1,000	10,00
Подчинение правилам	48	10,00	2,000	10,00
<i>Контроль поведения</i>				
Торможение	75	13,00	4,000	28,00
Переключение	75	12,00	9,000	22,00
Эмоциональный контроль	75	15,00	10,00	29,00
Индекс эмоциональной регуляции	75	40,00	29,00	72,00
Инициативность	74	12,00	7,000	24,00
Рабочая память	75	15,00	10,00	27,00
Планирование	75	18,00	12,00	36,00
Контроль за вещами	75	11,00	6,000	18,00
Мониторинг обратной связи	75	14,00	8,000	22,000
Метакогнитивные функции	75	70,00	50,00	115,00
Общий индекс регуляции	75	110,00	79,00	187,00
<i>Успеваемость</i>				
Математика	74	4,00	3,00	5,00
Русский язык	74	4,00	3,00	5,000

Table. Descriptive statistics of the variables under study

	Valid N	Median	Minimum	Maximum
Age	73	10.00	9.000	13.00
<i>Teachers' assessment</i>				
Academic performance	48	7.00	2.000	10.00
Aggression	48	1.50	1.000	10.00
Prosocial behavior	48	8.50	1.000	10.00
Popularity	48	8.00	1.000	10.00
Turn to him for help	48	7.00	1.000	10.00
Persuasiveness	48	7.00	1.000	10.00
Susceptibility to influence	48	5.00	1.000	10.00
Being laughed at	48	1.00	1.000	10.00
Uses humor and jokes	48	2.50	1.000	10.00
Propensity to deceive	48	2.00	1.000	10.00
Self-regulation	48	10.00	2.000	10.00
<i>Behavior control</i>				
Inhibit	75	13.00	4.000	28.00
Shift	75	12.00	9.000	22.00
Emotional Control	75	15.00	10.00	29.00
Behavior Regulation Index	75	40.00	29.00	72.00

Initiative	74	12.00	7.000	24.00
Working Memory	75	15.00	10.00	27.00
Plan / Organize	75	18.00	12.00	36.00
Organization of materials	75	11.00	6.000	18.00
Monitor	75	14.00	8.000	22.000
Metacognition	75	70.00	50.00	115.00
Global Executive Composite	75	110.00	79.00	187.00
<i>Academic achievements</i>				
Mathematics	74	4.00	3.00	5.00
Russian	74	4.00	3.00	5.000

Чтобы оценить вклад контроля поведения в успеваемость школьников и в их социальную компетентность, был проведен линейный регрессионный анализ.

В качестве зависимой переменной выступали годовые оценки школьников по русскому языку и математике, в качестве независимых переменных — шкальные оценки по опроснику BRIEF и оценки учителей по вопросам анкеты.

Для оценок по русскому языку построенная модель значима ($F = 2,32$, $df = 18,28$, $p = 0,022$) и объясняет 34% дисперсии оценок ($R^2 = 0,341$). Наиболее значимый вклад в успеваемость по русскому языку среди показателей контроля поведения вносят рабочая память ($\beta = -0,87$), планирование ($\beta = 0,353$), эмоциональный контроль ($\beta = 0,377$), среди оценок учителей — популярность ребенка в классе ($\beta = 0,588$).

Для оценок по математике построенная модель значима ($F = 2,89$, $df = 18,28$, $p = 0,006$) и объясняет 43% дисперсии оценок ($R^2 = 0,425$). Наиболее значимый вклад в успеваемость по математике среди показателей контроля поведения вносят рабочая память ($\beta = -0,59$) и эмоциональный контроль ($\beta = 0,630$), среди оценок учителей — популярность ребенка в классе ($\beta = 0,623$).

Более высокие оценки по русскому языку и математике имеют дети с лучшей рабочей памятью и более низким эмоциональным контролем, более высокие оценки по русскому языку также у детей со сниженной способностью к планированию; также более высокие оценки по обоим предметам имеют дети, более популярные в классе с точки зрения учителя.

Поскольку оцененная учителем популярность ребенка в классе оказалась значимым предиктором для успеваемости, был проведен отдельный регрессионный анализ для того, чтобы выяснить, какие характеристики ребенка являются предикторами оцениваемой учителем популярности.

Регрессионная модель оказалась значима на уровне тенденции ($F = 1,65$, $df = 8,29$, $p = 0,1$), объясняя 10% дисперсии оценок ($R^2 = 0,10$). Оценка популярности учителем предсказывается такими аспектами контроля поведения ребенка, как способность к планированию ($\beta = -0,50$) и инициативность ($\beta = 0,405$).

Регрессионные модели для оценки социальной компетентности строились отдельно для социометрических показателей предпочтения ребенка сверстниками и отвержения ими. Эти показатели представляли собой сумму соответствующих социометрических индексов (отношение количества выборов в каждой ситуации к общему количеству выборов).

Регрессионная модель предпочтения сверстниками оказалась значима ($F = 3,46$, $df = 10,62$, $p = 0,028$) и объясняла 26% дисперсии оценок ($R^2 = 0,260$). Наиболее значимый вклад в принятие сверстниками вносят планирование ($\beta = -0,48$), мониторинг обратной связи ($\beta = 0,376$). Для проверки того, связано ли предпочтение/отвержение сверстниками с успехами в учебе, в регрессионное уравнение были включены оценки по математике и русскому языку. Обнаружено, что оценки по русскому языку значимо предсказывают предпочтение сверстниками ($\beta = 0,379$).

Для показателя отвержения сверстниками регрессионная модель значима только на уровне тенденции ($F = 1,76$, $df = 10,62$, $p = 0,11$), объясняя 9% дисперсии оценок ($R^2 = 0,085$). Наиболее значимый вклад в отвержение сверстниками вносят торможение импульсивного поведения ($\beta = 0,394$), инициативность ($\beta = -0,310$).

Сверстники предпочитают детей с лучшими навыками планирования и более высокими оценками по русскому языку, однако со сниженной способностью к учету обратной связи. Отвергают чаще детей, хуже контролирующих свое импульсивное поведение и более инициативных.

Обсуждение результатов

Выдвинутые нами предположения частично подтвердились — обнаружен вклад контроля поведения в успеваемость младших школьников и в их социальную компетентность.

Вклад в успеваемость вносит, прежде всего, рабочая память, что согласуется с данными других исследователей (Cortes Pascual, Moyano, Quílez Robres, 2019). Также согласуется с имеющимися данными и более высокий вклад регуляторных способностей в успеваемость по математике (Wilson et al., 2021). Однако с успеваемостью связаны не только «холодные» когнитивные функции — для успеваемости и по русскому языку, и по математике также значим эмоциональный контроль. Обращает на себя внимание, что более высокой успеваемости способствует сниженный уровень эмоционального контроля. Причины этого пока не ясны, но одним из объяснений может быть то, что поведение, которое родители считают чрезмерно эмоциональным, учителями воспринимается как эмоциональная вовлеченность в школьное обучение, что способствует повышению успеваемости. Сходные эффекты были обнаружены для учащихся средней и старшей школы (Фомина, Потанина, Моросанова, 2022), там же отмечалась обратная связь эмоциональной вовлеченности и саморегуляции.

Достаточно неожиданным является также высокий вклад в успеваемость оцениваемой учителем популярности ребенка, при том, что другие аспекты по-

ведения детей такого вклада не демонстрируют. Отчасти это может объясняться опосредующим влиянием контроля поведения, т.к. оценка популярности предсказывается способностью ребенка к планированию и его инициативностью. Способность к планированию действительно тесно связана с академической успеваемостью (Diamond, 2013). Не очень ясна роль инициативности, но интересно, что низкий уровень инициативности предсказывает также хорошую социальную компетентность по социометрическим индексам, то есть и учителя, и сверстники в значительной мере совпадают в оценке этой черты и считают малоинициативных детей социально компетентными. Возможно, для начальной школы важно не столько развитие регуляции, сколько успешное приспособление к стандартным условиям обучения (Фомина, Филиппова, Жемерикина, 2022), и здесь низкая инициативность может выглядеть как послушание (с точки зрения учителя) или как готовность принимать правила коллектива (с точки зрения сверстников).

Таким образом, некоторые регулятивные способности ребенка вносят вклад в успеваемость прямо, а некоторые — через восприятие ребенка учителем.

Предположение о большем вкладе в социальную компетентность «горячих» исполнительных функций, эмоционального компонента контроля поведения подтвердилось частично. Только низкий уровень способности тормозить импульсивное поведение предсказывает вероятность отвержения сверстниками, что в целом согласуется с данными других исследований (Blandon et al., 2010). Интересно, что для того, чтобы быть принятым, и для того, чтобы не быть отвергнутым одноклассниками, востребованы разные регулятивные способности.

Предпочитают одноклассники детей с более высокими навыками планирования и, парадоксально, с худшим умением воспринимать и учитывать обратную связь о своих действиях. Здесь также возможно расхождение в оценках поведения детей родителями и сверстниками (Wilson et al., 2021): поведение, которое родители связывают с неумением учитывать последствия своего поведения, детьми воспринимается, например, как непосредственность, открытость и т.п.

Довольно ожидаемым стало выявление школьных оценок в качестве предиктора высоких социометрических индексов принятия у сверстников. Тот факт, что среди школьников, особенно младших, лидеры имеют хорошую успеваемость, подтверждается и другими исследованиями (Хлыбова, 2009; Малий, Медведев, Романова, 2021).

Среди отвергаемых детей предсказуемо находятся те, кто хуже умеет отторгивать импульсивное поведение, и те, кто более инициативен. Дети с высокой инициативностью первыми начинают что-то делать, всегда находят себе занятие, начинают новую игру и т.п., возможно, сверстниками они воспринимаются как чрезмерно активные, «выскочки», что и приводит к их отвержению, однако это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

Некоторые из полученных результатов требуют дальнейшего изучения. Это, прежде всего, роль низких уровней эмоциональной регуляции и планирования в успеваемости и низкого уровня инициативности в социальной компетентности, а также вклад оценки учителями популярности ребенка в его успеваемость.

Выдвинутое предположение о специфике предсказания успеваемости и социальной компетентности разными аспектами контроля поведения подтвердилось частично. Основной вклад в успеваемость вносит рабочая память, а социальная компетентность в большей мере предсказывается умением контролировать импульсивные действия и инициативностью. В то же время, такая способность, как планирование, прямо или опосредованно вносит вклад и в успеваемость, и в социальную компетентность.

Среди ограничений нашего исследования следует отметить довольно ограниченный объем выборки, оценку детей только одним учителем, смещенность и возможную социальную желательность в оценках учителей (Ryan et al., 2021).

Несмотря на указанные ограничения, в исследовании выявлен вклад контроля поведения в академическую успеваемость и социальную компетентность младших школьников, показана специфика этого вклада, поставлены вопросы для дальнейшего исследования.

Выводы

Контроль поведения вносит вклад и в успеваемость младших школьников, и в оценки их социальной компетентности (оцененной как учителями, так и сверстниками).

Заметный вклад в успеваемость вносит оцененная учителем популярность ученика в классе, однако она, в свою очередь, на уровне тенденции предсказывается отдельными аспектами контроля поведения ребенка.

Принятие сверстниками предсказывается, помимо контроля поведения, успеваемостью по русскому языку.

Успеваемость и социальная компетентность младшего школьника предсказываются различными аспектами контроля поведения: успеваемость — в большей мере рабочей памятью, социальная компетентность — контролем импульсивности и инициативностью. Планирование вносит вклад и в успеваемость, и в социальную компетентность, однако с различным знаком.

Требуют дальнейшего анализа парадоксальные результаты о вкладе сниженного эмоционального контроля и планирования в успеваемость и высокой инициативности — в социальную компетентность.

Практическое применение

Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ, направленных на помощь школьникам и учителям в повышении эффективности образовательного процесса.

Литература

Инкина С.Г. Влияние педагогических условий на формирование готовности младших школьников к саморегуляции деятельности // *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 6. С.123–130.

Малий Д.В., Медведев П.Н., Романова О.М. Взаимосвязь учебной успеваемости и социометрического статуса младших школьников в современной школе // *МНИЖ*. 2021. № 8-2 (110). С. 183–186. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.071>

Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // *Вопросы психологии*. 2016. № 2. С. 124–135.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности // *Вопросы психологии*. 2017. № 4. С. 64–75.

Опросник для оценки функций программирования и контроля у детей: методическое руководство / Сост. и пер. Е.Ю. Гориной; Под ред. Т.В. Ахутиной. М.: Теревинф, 2019.

Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Контроль поведения — интегративное понятие психической регуляции // В сборнике: *Разработка понятий современной психологии* / Под ред. Е.А. Сергиенко, А.Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 343–378.

Собкин В.С., Фомиченко А.С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // *Управление образованием: теория и практика*. 2015. № 3 (19). С. 34–54.

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // *Экспериментальная психология*. 2019. Т. 12, № 3. С. 164–175. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120313>

Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // *Психология. Журнал ВШЭ*. 2022. Т. 19, № 4. С. 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846>

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И. Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциально-психологический аспект // *Психолого-педагогические исследования*. 2022. Т. 14, № 2. С. 32–47. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203>

Хлыбова Е.В. Особенности социометрического статуса младших и старших подростков // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 1. С. 166–169.

Юдина Т.А., Алехина С.В. К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании // *Современная зарубежная психология*. 2022. Том 11, № 4. С. 41–50. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404>

Blandon, A.Y., et al. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Developmental Psychopathology*, 22, 737–748. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000428>

Brock, L.L., Rimm-Kaufman, S.E., Nathanson, L., Grimm, K.J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (3), 337–349. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.06.001>

Ciairano, S., Visu-Petra, L., Settanni, M. (2007). Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (3), 335–345. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9094-z>

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>

Contreras, M.E. (2011). The Effects of Teacher Perception and Expectations on student Achievement (Doctoral Dissertation). (Retrieved from: <http://escholarship.org/uc/item/1b84k07z>) (review date: 14.07.2023).

Cortés Pascual, A., Moyano, M.N., Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>

Decker, D.M., Dona, D.P., Christenson, S.L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83–109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Duckworth, A.L., Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16 (12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>

Erkman, F., Caner, A., Hande Sart, Z., Börkan, B., Şahan, K. (2010). Influence of Perceived Teacher Acceptance, Self-concept and School Attitude on the Academic Achievement of School-Age Children in Turkey. *Sage Journals*, 44 (3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/10693971103666>

Gioia, G.A., Isquith, P.K., Guy, S.C., Kenworthy, L. Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF): Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc., 2000.

Gustavsen, A.M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education*, 4 (1), 1411035. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035>

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge

Isquith, P.K., Roth, R.M., Kenworthy, L., Gioia, G. (2014). Contribution of rating scales to intervention for executive dysfunction. *Applied Neuropsychology: Child*, 3, 197–204. <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.870014>

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>

Kim, S., Nordling, J., Yoon, J., Boldt, L., Kochanska, G. (2013). Effortful control in “hot” and “cool” tasks differentially predicts children’s behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41 (1), 43–56. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9661-4>

McClelland, M.M., Cameron, C.E., Wanless, S.B., Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: links to school readiness. Contemporary perspectives on social learning in early childhood education. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), (pp. 83–107). NC: Information Age Publishing.

Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244 (4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>

Nigg, J.T., Quamma, J.P., Greenberg, M.T., Kusche, C.A. (1999). A two-year longitudinal study of neuropsychological and cognitive performance in relation to behavioural problems and competencies in elementary school children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 51–63. <https://doi.org/10.1023/A:1022614407893>

Raaijmakers, M.A.J., et al. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behaviour: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (7), 1097–1107. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9235-7>

Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Roebbers, C. (2013). Executive functions in 5- to 8-year olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3 (2), 153–167. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n2p153>

Ryan A.M., et al. (2021). In the eye of the beholder: considering culture in assessing the social desirability of personality. *Journal of Applied Psychology*, 106, 452–466. <https://doi.org/10.1037/apl0000514>

Sasser, T.R., Bierman, K.L., Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 70–79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.001>

Schunk, D.H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>

Song, L.J., et al. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38 (1), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003>

St Clair-Thompson, H.L., Gathercole, S.E. (2006). Executive functions and achievement in school: Shifting, updating, inhibition and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59 (4), 745–759. <https://doi.org/10.1080/17470210500162854>

Van der Sluis, S., De Jong, P.F., Van Der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35 (5), 427–449. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.001>

Weimer, A.A., et al. (2021). Correlates and antecedents of theory of mind development throughout middle childhood and adolescence. *Developmental Review*, 59, 100945. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100945>

Wilson, J., et al. (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>

Zelazo, P.D., Muller, U. (2002). Executive functions in typical and atypical development. Handbook of childhood cognitive development. In U. Goswami (Eds.), (pp. 445–469). Oxford, UK: Blackwell.

Zelazo, P.D., Qu, L., Muller, U. (2005). Hot and cool aspects of executive function: Relations in early development. Young children's development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), (pp. 71–93). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

References

Blandon, A. Y., et al. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Developmental Psychopathology*, 22, 737–748. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000428>

Brock, L.L., Rimm-Kaufman, S.E., Nathanson, L., Grimm, K.J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (3), 337–349. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.06.001>

Ciairano, S., Visu-Petra, L., Settanni, M. (2007). Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (3), 335–345. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9094-z>

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>

Contreras, M.E. (2011). The Effects of Teacher Perception and Expectations on student Achievement (Doctoral Dissertation). (Retrieved from: <http://escholarship.org/uc/item/1b84k07z>) (review date: 14.07.2023).

Cortés Pascual, A., Moyano, M.N., Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>

Decker, D.M., Dona, D.P., Christenson, S.L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83–109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Duckworth, A.L., Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16 (12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>

Erkman, F., Caner, A., Hande Sart, Z., Börkan, B., Şahan, K. (2010). Influence of Perceived Teacher Acceptance, Self-concept and School Attitude on the Academic Achievement of School-Age Children in Turkey. *Sage Journals*, 44 (3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/10693971103666>

Fomina, T.G., Filippova, E.V., Zhemerikina, Yu.I. (2022). Regulatory and personal resources of psychological well-being and academic performance of younger schoolchildren: a differential psychological aspect. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia (Psychological and pedagogical research)*, 14 (2), 32–47. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203> (In Russ.).

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2019). Features of the relationship between conscious self-regulation, subjective well-being and academic performance in younger schoolchildren. *Eksperimental'naia psikhologiya (Experimental psychology)*, 12 (3), 164–175. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120313> (In Russ.).

Fomina, T.G., Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Mediator effects of self-regulation in the relationship of school engagement and academic success of students of different ages. *Psikhologiya. Zhurnal VShE (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 19 (4), 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846> (In Russ.).

Gioia, G.A., Isquith, P.K., Guy, S.C., Kenworthy, L. Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF): Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc., 2000.

Gustavsen, (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education*, 4 (1), 1411035. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035>

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge

Inkina, S.G. (2010). Influence of pedagogical conditions on the formation of readiness of junior schoolchildren for self-regulation of activity. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal (Siberian Pedagogical Journal)*, 6, 123–130. (In Russ.).

Isquith, P.K., Roth, R.M., Kenworthy, L., Gioia, G. (2014). Contribution of rating scales to intervention for executive dysfunction. *Applied Neuropsychology: Child*, 3, 197–204. <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.870014>

Judina, T.A., Alehina, S.V. (2022). On the problem of evidence-based psychological assessment of the social competence of schoolchildren in inclusive education. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 11 (4), 41–50. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404> (In Russ.).

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. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>

Khlybova, E.V. (2009). Features of the sociometric status of younger and older adolescents. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika (Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics)*, 1, 166–169. (In Russ.).

Kim, S., Nordling, J., Yoon, J., Boldt, L., Kochanska, G. (2013). Effortful control in “hot” and “cool” tasks differentially predicts children’s behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41 (1), 43–56. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9661-4>

Maliy, D.V., Medvedev, P.N., Romanova, O.M. (2021). Relationship between academic achievement and sociometric status of junior schoolchildren in a modern school. *Mezhdunarod-*

nyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal (International research journal), 8-2, (110), 183–186. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.071> (In Russ.).

McClelland, M.M., Cameron, C.E., Wanless, S.B., Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: links to school readiness. Contemporary perspectives on social learning in early childhood education. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), (pp. 83–107). NC: Information Age Publishing.

Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244 (4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>

Mislavsky, Yu.A. (1991). Self-regulation and personality activity in adolescence. Moscow: Pedagogika (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2016). Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success. *Voprosy psikhologii (Voprosy psikhologii)*, (2), 124–135. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2019). Conscious self-regulation of learning activity as a resource of student's subjective well-being under changing learning conditions. *Voprosy psikhologii (Voprosy psikhologii)*, (3), 62–74. (In Russ.).

Nigg, J.T., Quamma, J.P., Greenberg, M.T., Kusche, C.A. (1999). A two-year longitudinal study of neuropsychological and cognitive performance in relation to behavioural problems and competencies in elementary school children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 51–63. <https://doi.org/10.1023/A:1022614407893>

Questionnaire for assessing the functions of programming and control in children. (2019). In E.Ju. Gorina, T.V. Ahutina (Eds.). M.: Terevinf. (In Russ.).

Raaijmakers, M.A.J., et al. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behaviour: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (7), 1097–1107. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9235-7>

Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Roebbers, C. (2013). Executive functions in 5- to 8-year olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3 (2), 153–167. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n2p153>

Ryan, A.M., et al. (2021). In the eye of the beholder: considering culture in assessing the social desirability of personality. *Journal of Applied Psychology*, 106, 452–466. <https://doi.org/10.1037/apl0000514>

Sasser, T.R., Bierman, K.L., Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 70–79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.001>

Schunk, D.H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>

Sergienko, E.A., Vilenskaja, G.A. (2018). Behavior control — an integrative concept of mental regulation. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (Eds.), (pp. 343–378). The development of the concepts of contemporary psychology. Moscow: IP RAN Publ. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Fomichenko, A.S. (2015). Influence of the relationship between teacher and student on the academic achievements of students. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika (Education Management: Theory and Practice)*, 3, (19), 34–54. (In Russ.).

Song, L.J., et al. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38 (1), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003>

St Clair-Thompson, H.L., Gathercole, S.E. (2006). Executive functions and achievement in school: Shifting, updating, inhibition and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59 (4), 745–759. <https://doi.org/10.1080/17470210500162854>

Van der Sluis, S., De Jong, P.F., Van Der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35 (5), 427–449. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.001>

Weimer, A.A., et al. (2021). Correlates and antecedents of theory of mind development throughout middle childhood and adolescence. *Developmental Review*, 59, 100945. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100945>

Wilson, J., et al. (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>

Zelazo, P.D., Muller, U. (2002). Executive functions in typical and atypical development. Handbook of childhood cognitive development. In U. Goswami (Eds.), (pp. 445–469). Oxford, UK: Blackwell.

Zelazo, P.D., Qu, L., Muller, U. (2005). Hot and cool aspects of executive function: Relations in early development. Young children's development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), (pp. 71–93). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Поступила: 19.07.2023

Получена после доработки: 11.08.2023

Принята в печать: 20.10.2023

Received: 19.07.2023

Revised: 11.08.2023

Accepted: 20.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Галина Альфредовна Виленская — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии Российской академии наук, vga2001@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6089-155X>

ABOUT THE AUTHOR

Galina A. Vilenskaya — Cand. Sci. (Psychology), Leading researcher of the Laboratory of Psychology of Subject Development in Normal and Post-traumatic States of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, vga2001@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6089-155X>