



УДК 159.922.73+37.015.31+316.77

DOI: [10.15293/2658-6762.2603.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2603.02)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Особенности социальной компетентности учащихся на этапе обучения в средней школе: оценка различий по данным учителей, родителей и самих подростков

Г. А. Виленская¹, Н. С. Павлова¹, А. Ю. Уланова¹, Е. И. Лебедева¹¹ Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема информант-специфичности половых и возрастных различий в социальной компетентности подростков на этапе обучения в средней школе. Цель статьи – выявить половые и возрастные различия в социальной компетентности учащихся 5–7-х классов по данным учителей, родителей и самих подростков.

Методология. Методологическую основу составили мультиинформантный подход к оценке социальной компетентности и социометрическая оценка положения подростка в группе сверстников. В исследовании приняли участие 356 учащихся 5–7-х классов (171 девочка, 185 мальчиков), 138 родителей и классные руководители. Применялись рейтинговая шкала социальных навыков, социометрическая процедура и опросник «Сильные стороны и трудности» в подростковой и родительской версиях; согласованность оценок информантов оценивалась с помощью ранговой корреляции Спирмена и внутриклассового коэффициента корреляции.

Результаты. В статье выявляется информант-специфичный характер половых различий в социальной компетентности учащихся 5–7-х классов: по учительским оценкам девочки превосходят мальчиков по всем шкалам социальных навыков, мальчики – по экстернальному проблемному поведению и социометрическому отвержению; в самооценках подростков обнаружено превосходство девочек по эмоциональным симптомам; в родительских оценках значимых различий не выявлено. Авторами отмечается нелинейная возрастная динамика социальной компетентности с пиком проблемного поведения и социометрического отвержения в 5-м классе и нарастанием половых различий по учительским оценкам к 7-му классу.

Подчеркивается, что согласованность оценок рейтинг-информантов в целом слабая или умеренная, с максимумом по шкале эмоциональных симптомов.

Заключение. В заключении делается вывод о том, что половые и возрастные различия в социальной компетентности учащихся 5–7-х классов носят информант-специфичный характер,

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации научного проекта Российского научного фонда № 25-28-00884 по теме «Внутренние и внешние факторы социальной компетентности в подростковом возрасте». <https://rscf.ru/project/25-28-00884/>

Библиографическая ссылка: Виленская Г. А., Павлова Н. С., Уланова А. Ю., Лебедева Е. И. Особенности социальной компетентности учащихся на этапе обучения в средней школе: оценка различий по данным учителей, родителей и самих подростков // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 3. – С. 33–55. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2603.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2603.02)

✉  Автор для корреспонденции: Евгения Игоревна Лебедева, evlebedeva@yandex.ru

© Г. А. Виленская, Н. С. Павлова, А. Ю. Уланова, Е. И. Лебедева, 2026



а возрастная траектория социальной компетентности – нелинейный характер с пиком проблемного поведения и социометрического отвержения именно в 5-м классе.

Ключевые слова: социальная компетентность; мультиинформантный подход; половые различия; возрастная динамика; подростки 5–7 классов; социометрическое отвержение; проблемное поведение; эмоциональные симптомы; согласованность оценок.

Постановка проблемы

В современной возрастной и педагогической психологии социальная компетентность определяется как способность подростка эффективно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, регулировать собственное поведение и занимать конструктивную позицию в групповых отношениях, т. е. как многоуровневая интеграция социально-когнитивных, эмоциональных и поведенческих ресурсов, обеспечивающих успешное участие в социальных ситуациях [1]. В близких терминах социальная компетентность рассматривается и как фактор качества школьной жизни учащихся [2]. В отечественной литературе вопросы доказательной психологической оценки социальной компетентности российских школьников системно поставлены в работе Т. А. Юдиной и С. В. Алехиной [3]. Развитие социальной компетентности в подростковом возрасте напрямую связано с включенностью в учебный процесс, качеством отношений с одноклассниками и педагогами, академическими достижениями и устойчивостью к школьной дезадаптации; именно поэтому ее формирование закреплено как один из личностных результатов основного общего образования¹ и составляет ядро современных программ социально-эмоционального обучения в школе [4]. В российском образовательном контексте эта задача

формализована в систематических программах социально-эмоционального развития, разрабатываемых для общеобразовательной школы². Своевременная и обоснованная диагностика социальной компетентности становится, таким образом, не только клинико-психологической, но и собственно педагогической задачей: от ее результатов зависит проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения.

Состояние разработанности проблемы в отечественной и зарубежной литературе за последние пять лет позволяет выделить три устойчивых направления исследований и одновременно три явных пробела, актуальных для российской образовательной практики.

Первое направление – половые различия в социальной компетентности подростков. В норвежском лонгитюдном исследовании Т. Ogden с соавторами показано, что разрыв между девочками и мальчиками в учительских оценках социальных навыков и проблемного поведения устойчиво воспроизводится с 4-го по 7-й класс [5]. Сопоставимые результаты получены В. Abdi на иранской выборке учащихся [6] и S. Quenneville с соавторами на канадской выборке подростков [7]. Ряд авторов, однако, подчеркивает необходимость разграничения собственно поведенческих различий

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 (с изменениями и дополнениями). URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/

² Социально-эмоциональное развитие детей: учебно-методический комплекс / под ред. Е. А. Сергиенко; Благотворительный фонд «Вклад в будущее». URL: <https://vbudushee.ru/library/umk-ser-deti/>



и гендерно-стереотипных ожиданий педагогов: в исследовании А. Sheaffer с соавторами различия в учительских оценках мальчиков и девочек не подтвердились при прямом наблюдении за поведением в классе [8]. Какова при этом динамика половых различий именно в среднем звене российской школы и одинаково ли она проявляется по оценкам разных информантов – остается открытым вопросом.

Второе направление – возрастная динамика социальной компетентности при переходе в среднюю школу. Согласно К. Monahan и L. Steinberg, в подростковом возрасте усиливается дифференциация: учащиеся с исходно высоким уровнем социальной компетентности продолжают ее наращивать, тогда как учащиеся с низким исходным уровнем все больше отстают от сверстников [9]. На голландской предподростковой выборке Е. Вuimer с соавторами показали, что превосходство девочек прослеживается одновременно по навыкам распознавания эмоций и по родительским оценкам социальной компетентности [10]. Т. Feraco и С. Meneghetti на итальянской выборке 12–19-летних обнаружили, что разные компоненты социально-эмоциональных навыков имеют разнонаправленные возрастные траектории [11]. Сходно для эмоциональной симптоматики: по данным А. Murray с соавторами, девочки уже с 11–12 лет демонстрируют нарастание тревожно-депрессивных симптомов [12]. В российских условиях критическим периодом возрастной динамики выступает переход из начальной в среднюю школу; однако адресных эмпирических данных о социальной компетентности учащихся 5–7-х классов, собранных одновременно из нескольких источников, в отечественной литературе практически нет.

Третье направление исследований – согласованность оценок разных информантов. Работа А. De Los Reyes с соавторами показала,

что расхождения между учителями, родителями и подростками носят систематический, а не случайный характер и отражают контекстную природу социального поведения [13]. М. Mudarra с соавторами на испанской выборке зафиксировали относительно хорошее согласие учителей и родителей по социальным навыкам при слабом согласии с самоотчетом самих подростков [14]. В крупном британском когортном исследовании С. Booth с соавторами показано, что расхождение оценок родителей и подростков по опроснику «Сильные стороны и трудности» модулируется полом ребенка [15], а К. Kawabe с соавторами получили сопоставимые данные на японской выборке [16]. На российской выборке О. А. Ульянина с соавторами в работе по русскоязычной адаптации одноименного опросника на подростковой выборке подтвердили различия самооценок мальчиков и девочек по эмоциональным симптомам и просоциальному поведению [17], а Е. А. Сергиенко с соавторами создан отечественный инструмент оценки эмоционального интеллекта подростков 10–17 лет (ТЭИ-П), пригодный для школьной диагностики [18]. Тем не менее, систематических данных о согласованности учительских, родительских и подростковых оценок социальной компетентности на российской выборке учащихся основной школы получено не было.

Совокупность изложенных данных показывает, что без точного знания о том, в каком возрасте и по каким показателям социальной компетентности половые различия становятся существенными, а также насколько согласованы оценки учителей, родителей и самих подростков, школьная психолого-педагогическая служба не может корректно проектировать дифференцированные программы социально-эмоционального развития, выстраивать адресное сопровождение перехода в основную школу и формировать обоснованные



критерии оценки личностных результатов основного общего образования. Это определяет педагогическую актуальность настоящего исследования.

Цель статьи – выявить половые и возрастные различия в социальной компетентности учащихся 5–7-х классов по данным учителей, родителей и самих подростков.

Методология исследования

Методологические подходы. Методологическую основу исследования составили мультиинформантный подход к оценке социальной компетентности и поведенческая модель ее операционализации, дополненная социометрической оценкой положения подростка в группе сверстников. Мультиинформантный подход исходит из положения о том, что социальная компетентность контекстно зависима, а ее проявления в школе, дома и в общении со сверстниками не совпадают между собой; вследствие этого ни один отдельный источник рейтинговой оценки – учитель, родитель, сам подросток – не дает исчерпывающей картины, а получаемые от разных информантов оценки систематически расходятся [13]. Социальная компетентность операционализируется в исследовании через наблюдаемые социальные навыки, проявления просоциального и проблемного поведения, эмоциональную симптоматику, а также через положение подростка в системе межличностных предпочтений класса, измеряемое отдельной методологической процедурой – социометрией. Теоретический контекст работы исследу-

вательской группы по социальной компетентности подростков описан в монографии Е. А. Сергиенко с соавторами³ и в главе коллективной монографии Е. А. Сергиенко и Г. А. Виленской⁴. Ранее на сопоставимой по возрасту российской выборке нами было показано, что социальная компетентность подростков 12–15 лет связана с уровнем социально-когнитивных способностей и контроля поведения [19]; в настоящем исследовании анализу подвергаются собственно поведенческие и эмоциональные индикаторы социальной компетентности, оцениваемые тремя типами рейтинг-информантов (учителями, родителями и самими подростками), а также социометрические показатели статуса подростка в классе. Возрастной диапазон 5–7-х классов выбран как период перехода из начальной в основную школу, когда меняется образовательная среда, расширяется круг общения и обостряются индивидуальные различия в социальной адаптации.

Выборка. В исследовании приняли участие 356 учащихся 5–7-х классов общеобразовательных школ ($M = 12,51$ года, $SD = 0,89$, диапазон 11–14 лет; 171 девочка, 185 мальчиков). Распределение по параллелям: 5-й – 93 (41 дев., 52 мал.), 6-й – 143 (58 дев., 85 мал.), 7-й – 120 (72 дев., 48 мал.). Помимо подростков, информантами выступали родители и классные руководители. Число наблюдений варьировалось в зависимости от методики и источника данных: классные руководители заполняли рейтинговую шкалу социальных навыков на всех учеников своего класса ($N = 356$); подростки, присутствовавшие в

³ Сергиенко Е. А., Уланова А. Ю., Лебедева Е. И. Модель психического: структура и динамика. – М.: Институт психологии РАН, 2020. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45781839>

⁴ Сергиенко Е. А., Виленская Г. А. Контроль поведения – интегративное понятие психической регуляции // Разработка понятий современной психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2018. – С. 343–378. URL: <https://elibrary.ru/xzzdid>



школе в день тестирования, прошли социометрическую процедуру (N = 290; 142 девочки, 148 мальчиков) и заполнили подростковую версию опросника «Сильные стороны и трудности» (N = 260; 136 девочек, 124 мальчика); родительская версия опросника заполнялась только теми родителями, которые дали согласие на собственное участие в исследовании (N = 138; 80 девочек, 58 мальчиков).

Процедура исследования. Сбор данных проводился индивидуально и в групповом формате и включал три этапа. На первом этапе родители подписывали форму информированного согласия на собственное участие и на участие их ребенка в исследовании и самостоятельно заполняли методики, направленные на оценку поведения подростка. На втором этапе проводилось тестирование самих подростков, включавшее заполнение опросника и социометрическую процедуру в группе класса. На третьем этапе классные руководители заполняли стандартизированные рейтинговые шкалы на каждого ученика своего класса.

Методики. Социальная компетентность подростков оценивалась двумя группами методов. Первая группа – рейтинговые оценки трех типов информантов: учителя оценивали учащихся с помощью рейтинговой шкалы социальных навыков, а подростки и их родители – с помощью опросника «Сильные стороны и трудности» в соответствующих версиях. Вторая группа – оценка положения подростка в группе сверстников с помощью социометрической процедуры.

Рейтинговая шкала социальных навыков (Social Skills Rating Scale, SSRS) в версии для учителей⁵ предназначена для оценки поведения детей и подростков; общие методологические основания применения подобных рейтинговых шкал в школьной практике обобщены F. M. Gresham⁶. Методика включает две основные шкалы: «Социальные навыки» с субшкалами «сотрудничество», «инициативность» и «самоконтроль» и «Проблемное поведение» с субшкалами экстернального и интернального проблемного поведения. Бланк заполнялся классным руководителем индивидуально на каждого ученика.

*Социометрия*⁷ применялась в классическом формате: каждый учащийся индивидуально указывал трех одноклассников, с которыми хотел бы (положительный выбор) и не хотел бы (отрицательный выбор) совместно осуществлять учебную и внеучебную деятельность. Для каждого участника вычислялись индексы принятия и отвержения, а также индексы популярности и непопулярности в классе.

Опросник «Сильные стороны и трудности» (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) [20] применялся в двух версиях – для подростков и для родителей – в русскоязычной адаптации Е. Р. Слободской с соавторами [21]. Опросник состоит из 25 пунктов, ответы даются по трехбалльной шкале и группируются в пять шкал: «просоциальное поведение», «гиперактивность», «эмоциональные симптомы», «проблемы поведения» и «про-

⁵ Gresham F. M., Elliott S. N. Social Skills Rating System. – Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

⁶ Gresham F. M. Assessment of social skills in children and adolescents // Handbook of Psychoeducational Assess-

ment / eds. J. J. W. Andrews, D. H. Saklofske, H. L. Janzen. – San Diego: Academic Press, 2001. – P. 325–355. DOI: <https://doi.org/10.1016/b978-012058570-0/50013-6>

⁷ Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Академический Проект, 2001. – 384 с.



блемы со сверстниками». На основании четырех шкал трудностей рассчитывается суммарный балл общих трудностей.

Статистическая обработка данных. Обработка проводилась в программе IBM SPSS Statistics 19.0. Распределения большинства показателей социальной компетентности отличались от нормального, а размеры подвыборок мальчиков и девочек, а также учащихся разных классов различались между собой, поэтому различия между группами проверялись с помощью непараметрического U-критерия Манна – Уитни с поправкой Бонферрони для множественных сравнений. Согласованность оценок, полученных от разных рейтинг-информантов, оценивалась двумя дополнительными методами: попарные связи между источниками – с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, а согласованность подростковой и родительской версий опросника «Сильные стороны и трудности» – с помощью внутриклассового коэффициента корреляции (ICC). Интерпретация значений ICC проводилась по критериям D. V. Cicchetti [22]: значения ниже 0,40 расценивались как свидетельство слабого согласования, 0,40–0,59 – умеренного, 0,60–0,74 – хорошего, 0,75 и выше – отличного.

Результаты исследования

Различия в социальной компетентности мальчиков и девочек. По учительским оценкам девочки демонстрировали более высокие значения по всем шкалам социальных навыков и более низкие по шкалам проблемного поведения по сравнению с мальчиками (табл. 1). Попарные сравнения показали достоверные различия между мальчиками и девочками в навыках сотрудничества, инициативности, само-

контроля и в показателях экстернального проблемного поведения (агрессия, деструктивное поведение, нарушение правил); по интернальному проблемному поведению (тревожность, депрессивность) различия не достигли скорректированного уровня значимости. Результаты социометрического анализа показали, что мальчики чаще получают негативные номинации сверстников (значимая разница по индексу отвержения); индексы принятия, популярности и непопулярности значимых половых различий на скорректированном уровне не показали. По самооценкам подростков (опросник «Сильные стороны и трудности») значимым оказалось только одно различие: девочки сообщали о более высоком уровне эмоциональных симптомов. По родительским оценкам ни одна из шкал не показала значимых различий между мальчиками и девочками.

Полученная картина (превосходство девочек по социальным навыкам и просоциальному поведению, более высокий уровень экстернального проблемного поведения у мальчиков по учительским оценкам) согласуется с результатами зарубежных исследований последних лет. В норвежском лонгитюдном исследовании T. Ogden с соавторами этот разрыв устойчиво воспроизводился с 4-го по 7-й класс [5]; B. Abdi получила сходные данные на иранской выборке учащихся с использованием рейтинговой шкалы социальных навыков [6], а S. Quenneville с соавторами – на канадской выборке подростков, где учительские оценки просоциальности варьировались в зависимости от индивидуальных характеристик учеников, связанных с полом [7].



Таблица 1

Различия между мальчиками и девочками по отдельным шкалам методик

Table 1

Differences between boys and girls on individual subscales of the methods

Методика	Шкала	Средний ранг (девочки)	Средний ранг (мальчики)	Z	p
Рейтинговая шкала соци- альных навы- ков (учителя)	Сотрудничество	206,99	152,17	5,046	0,001
	Инициативность	193,77	164,39	2,703	0,007
	Самоконтроль	201,25	157,47	4,043	0,001
	Социальные навыки (об- щий балл)	203,16	155,70	4,352	0,001
	Экстернальное проблемное поведение	153,80	201,33	5,070	0,001
	Интернальное проблемное поведение	173,17	183,42	1,021	0,307
Социометрия	Индекс принятия	155,40	136,00	1,982	0,047
	Индекс отвержения	121,20	168,82	5,036	0,001
	Индекс популярности	142,61	148,27	0,622	0,534
	Индекс непопулярности	135,46	155,13	<i>2,058</i>	<i>0,040</i>
Опросник «Сильные стороны и трудности» (подростки)	Просоциальное поведение	139,86	120,23	<i>2,128</i>	<i>0,033</i>
	Гиперактивность	129,21	131,91	0,295	0,768
	Эмоциональные симптомы	143,59	116,14	2,969	0,003
	Проблемы с поведением	125,55	135,93	1,134	0,257
		123,98	137,65	1,497	0,134

Примечание: Z – критерий Манна – Уитни, p – уровень статистической значимости. Полужирным выделены различия, достигшие скорректированного уровня значимости $p < 0,017$ (поправка Бонферрони). Курсивом выделены различия на уровне тенденции ($p < 0,05$, но $p \geq 0,017$).

Note: Z – Mann – Whitney statistic, p – level of statistical significance. Bold indicates differences that reached the Bonferoni-corrected significance level of $p < 0.017$. Italics indicate trend-level differences ($p < 0.05$, but $p \geq 0.017$).

Важной особенностью полученных данных является расхождение между учительскими и родительскими оценками в отношении половых различий. Если учителя устойчиво фиксировали превосходство девочек по

социальным навыкам, то ни одна из шкал родительской версии опросника «Сильные стороны и трудности» не показала значимых различий. Подобная картина согласуется с данными работы О. А. Ульяниной с соавторами, в

которой более высокие показатели девочек по эмоциональным симптомам воспроизводились в самооценках подростков, но не в родительских оценках [17], а также с результатами японского исследования К. Kawabe с соавторами, где родители девочек в меньшей степени, чем сами подростки, фиксировали их эмоциональные проблемы [16].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о том, в какой мере учительские оценки отражают реальные поведенческие различия, а не гендерно-стереотипные ожидания педагогов. Исследование А. Sheaffer с соавторами показало, что пол ученика влияет на рейтинги педагогов даже в тех случаях, когда прямое наблюдение за поведением в классе не выявляет значимых различий [8]. Следовательно, часть наблюдаемых в нашем исследовании различий между мальчиками и девочками 5–7-х классов может отражать действие гендерных стереотипов, а не только собственно поведенческие паттерны.

Полученные данные имеют непосредственные педагогические следствия. Во-первых, классические рейтинговые шкалы социальных навыков, заполняемые учителями, систематически приписывают девочкам преимущество, что требует от школьной психолого-педагогической службы сопровождать учительские оценки данными независимых источников при формировании групп риска. Во-вторых, обнаруженная асимметрия половых различий обосновывает дифференциацию программ социальной компетентности: для мальчиков целесообразны модули, направленные на снижение экстернальной симптоматики и работу с социометрическим отвержением; для девочек – модули раннего выявления и поддержки в случае интернализованных трудностей.

Возрастная динамика на протяжении 5–7-х классов. Дополнительный анализ по параллелям показал нарастание половых различий: в 5-м классе ни одно из них не достигло скорректированного уровня значимости; в 6-м классе значимыми оказались три показателя (навыки сотрудничества, экстернальное проблемное поведение, индекс отвержения); в 7-м классе различия охватывали весь спектр учительских оценок социальных навыков, а также самооценку подростками эмоциональных симптомов.

Достоверные различия в социальной компетентности по оценкам педагогов выявлены между учащимися 5-го и 6-го классов (табл. 2). Учащиеся 6-го класса отличались наиболее высокими показателями навыков сотрудничества, инициативности и самоконтроля относительно соседних параллелей. При этом учителя оценивали выраженность проблемного поведения достоверно выше именно у пятиклассников по сравнению с учащимися 6-го и 7-го классов. Сравнения социометрических индексов показали, что пятиклассники чаще получают негативные номинации при выборе непопулярных одноклассников, чем учащиеся 6-го и 7-го классов, что указывает на больший риск отвержения в среде сверстников на этапе перехода в среднюю школу. Сходные данные о значимых половых различиях в социометрическом отвержении в раннем подростковом возрасте получены А. Munoz-Silva с соавторами на испанской выборке [23]. По самооценкам подростков значимое различие выявлено только в выраженности просоциального поведения между учащимися 5-го и 7-го классов: пятиклассники сообщали о более высоком уровне просоциальных действий. Также обнаружены различия на уровне тенденции в самооценке проблем со сверстниками: ученики 6-го класса по сравнению с 5-м и 7-м имели более высокие



значения. В родительских оценках социальной компетентности учащихся разных классов значимых различий не обнаружено.

Таблица 2

Различия между классами по отдельным шкалам методик

Table 2

Differences between classes on individual subscales of the methods

Методика	Шкала	Средний ранг (5 и 6 классы)	Средний ранг (5 и 7 классы)	Средний ранг (6 и 7 классы)
		Z, p	Z, p	Z, p
1	2	3	4	5
Рейтинговая шкала социаль- ных навыков (учителя)	Сотрудничество	63,65; 154,17	69,91; 135,74	151,43; 108,85
		10,005, 0,001	7,781, 0,000	4,561, 0,000
	Инициативность	79,37; 143,95	86,62; 122,80	147,50; 113,53
		7,152, 0,000	4,264, 0,000	3,636, 0,000
	Самоконтроль	60,87; 155,98	76,94; 130,30	146,81; 114,35
		10,567, 0,000	6,334, 0,000	3,495, 0,000
	Социальные навыки (общий)	63,72; 154,13	77,21; 130,09	153,09; 106,86
		9,955; 0,000	6,217, 0,000	4,920, 0,000
	Экстернальное проблемное поведе- ние	136,86; 106,56	127,72; 90,94	135,79; 127,48
		3,754, 0,000	4,912, 0,000	1,097, 0,273
Социометрия	Индекс принятия	143,62; 102,16	145,49; 77,17	140,02; 122,44
		4,814, 0,000	8,554, 0,000	2,187, 0,029
	Индекс отвержения	94,30; 80,45	93,31; 90,57	105,87; 122,27
		1,781, 0,075	0,335, 0,737	1,884, 0,060
	Индекс популярно- сти	85,60; 85,44	91,89; 91,30	115,88; 113,25
		0,022, 0,983	0,075, 0,940	0,313, 0,754
	Индекс непопуляр- ности	88,02; 84,06	94,02; 90,20	114,69; 114,33
		0,541, 0,588	0,506, 0,613	0,044, 0,965
		105,25; 74,16	104,39; 84,84	110,92; 117,72
		4,051, 0,000	2,443, 0,015	0,813, 0,416

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	6
Опросник «Сильные стороны и трудности» (подростки)	Просоциальное поведение	91,36; 80,93	89,71; 71,23	103,40; 90,82
		-1,372, 0,170	-2,545, 0,011	-1,574, 0,115
	Гиперактивность	81,30; 87,37	78,16; 79,61	100,01; 94,65
		0,802, 0,422	0,203, 0,839	0,677, 0,498
	Эмоциональные симптомы	83,69; 85,84	77,06; 80,41	96,62; 98,50
		0,282, 0,778	0,459, 0,646	0,235, 0,814
	Проблемы с поведением	79,28; 88,67	78,08; 79,66	101,21; 93,30
		1,245, 0,213	0,219, 0,827	0,999, 0,318
	Проблемы со сверстниками	74,98; 91,42	77,03; 80,43	104,69; 89,36
		<i>2,175; 0,030</i>	0,474, 0,636	<i>1,937, 0,053</i>

Примечание: Z – критерий Манна – Уитни, p – уровень статистической значимости. Полужирным выделены различия, достигшие скорректированного уровня значимости $p < 0,017$ (поправка Бонферрони). Курсивом выделены различия на уровне тенденции ($p < 0,05$, но $p \geq 0,017$).

Note: Z – Mann – Whitney statistic, p – level of statistical significance. Bold indicates differences that reached the Bonferroni-corrected significance level of $p < 0.017$. Italics indicate trend-level differences ($p < 0.05$, but $p \geq 0.017$).

Полученные данные подтверждают гипотезу о нарастании половых различий в раннем и среднем подростковом возрасте: к 7-му классу различия между мальчиками и девочками охватывают весь спектр учительских оценок социальных навыков и самооценку эмоциональных симптомов. Этот результат согласуется с лонгитюдным исследованием Т. Ogden с соавторами, где разрыв между мальчиками и девочками по учительским оценкам социальной компетентности устойчиво воспроизводился с 4-го по 7-й класс [5], а также частично с данными Т. Feraco и С. Meneghetti, показавших, что различные компоненты социально-эмоциональных навыков имеют разнонаправленные возрастные траектории [11].

Вместе с тем возрастная траектория развития социальной компетентности оказалась нелинейной. Учителя оценивали социальные навыки шестиклассников выше, чем учащихся как 5-го, так и 7-го классов, тогда как проблемное поведение и социометрическое отвержение достигали максимума именно в 5-м классе и снижались к 6-му и 7-му. Этот паттерн согласуется с лонгитюдными данными К. Monahan и Л. Steinberg о том, что начало подросткового возраста обостряет индивидуальные различия в социальной компетентности [9], и поддерживает интерпретацию перехода из начальной в среднюю школу как стрессогенного периода: смена образовательной среды, появление новых учителей и расширение круга общения временно увеличивают риск



проблемного поведения и социального отвержения, а к 6-му классу, по мере адаптации к новой учебной среде, эти показатели снижаются.

Полученные данные имеют прямое значение для проектирования адресной психолого-педагогической поддержки учеников. Пик проблемного поведения и социометрического отвержения именно в 5-м классе определяет приоритеты психолого-педагогической службы при сопровождении перехода в среднее звено школы: интенсивная адаптационная поддержка и мониторинг социометрической динамики в 5-м классе, а также ранние интервенции для социально отвергаемых учеников. Нарастание половых различий к 7-му классу обосновывает необходимость дифференцированных программ развития социальной компетенции, перестраивающихся по мере взросления учащихся; это соответствует задачам Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования в РФ на период до 2030 года⁸ по разработке

единых стандартов и инструментов психолого-педагогической помощи обучающимся с учетом их возрастных особенностей.

Согласованность оценок разных информантов. Анализ согласованности выявил неоднородную картину (табл. 3). Самооценки подростков и родителей по опроснику «Сильные стороны и трудности» значимо коррелируют как по просоциальному поведению, так и по эмоциональным симптомам. Между учительскими и родительскими оценками значимая связь обнаружена только по шкале проблемного поведения, тогда как оценки самоконтроля учителями и выраженности гиперактивности родителями не демонстрируют достоверной связи. Одновременно выявлена слабая отрицательная связь между учительскими оценками социальных навыков и социометрическим индексом непопулярности: подростки, получающие более низкие учительские оценки социальных навыков, чаще отвергаются сверстниками.

Таблица 3

Согласованность оценок разных информантов по отдельным шкалам методик

Table 3

Agreement between ratings of different informants on individual subscales of the methods

Переменная 1	Переменная 2	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена, r_s	Уровень статистической значимости, p
1	2	3	4
Просоциальное поведение (опросник «Сильные стороны и трудности»; подростки)	Просоциальное поведение (опросник «Сильные стороны и трудности»; родители)	0,373	0,000

⁸ Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года: утв. Минпросвещения



Окончание таблицы 3

1	2	3	4
Эмоциональные симптомы (опросник «Сильные стороны и трудности»; подростки)	Эмоциональные симптомы (опросник «Сильные стороны и трудности»; родители)	0,486	0,000
Проблемное поведение (рейтинговая шкала социальных навыков; учителя)	Проблемы с поведением (опросник «Сильные стороны и трудности»; родители)	0,222	0,009
Самоконтроль (рейтинговая шкала социальных навыков; учителя)	Гиперактивность (опросник «Сильные стороны и трудности»; родители)	-0,062	0,468
Социальные навыки, общий балл (учителя)	Индекс принятия (социометрия)	0,063	0,282
Социальные навыки, общий балл (учителя)	Индекс непопулярности (социометрия)	-0,189	0,001

Внутриклассовые коэффициенты корреляции между родительскими и подростковыми оценками по шкалам опросника «Сильные стороны и трудности» в целом невысоки (табл. 4). Наиболее согласованными оказались оценки по шкале эмоциональных симптомов: значение коэффициента корреляции соответствует умеренному уровню согласования по

критериям D. V. Cicchetti [22]. По шкалам про-
социального поведения, проблем с поведе-
нием и общего балла трудностей согласование
оценивается как слабое; наименее согласован-
ными оказались оценки гиперактивности, по
которой родители и подростки фактически
расходятся в восприятии.

Таблица 4

**Согласованность оценок родителей и подростков по шкалам
опросника «Сильные стороны и трудности»**

Table 4

**Agreement between parent and adolescent ratings on the Strengths and Difficulties
Questionnaire subscales**

Шкала опросника «Сильные стороны и трудности»	Внутриклассовый коэффициент корреляции (ICC)	Уровень статистической значимости (p)
1	2	3
Просоциальное поведение	0,313	0,000
Гиперактивность	-0,011	0,548

Окончание таблицы 4

1	2	3
Эмоциональные симптомы	0,486	0,000
Проблемы поведения	0,293	0,000
Проблемы со сверстниками	0,159	0,032
Общие трудности (суммарный балл)	0,362	0,000

Полученные данные о невысоком общем согласовании оценок учителей, родителей и подростков воспроизводят закономерность, описанную в метааналитической работе А. De Los Reyes с соавторами [13], в которой показано, что расхождения между информантами носят систематический характер и отражают контекстную природу социального поведения, а не ненадежность отдельных источников. Наиболее высокое согласование по шкале эмоциональных симптомов объясняется тем, что интернализованные состояния подростка (тревога, подавленность, страхи) заметны его родителям и одновременно осознаются им самим, что обеспечивает относительную близость оценок. Отсутствие согласования по гиперактивности, напротив, согласуется с данными К. Kawabe с коллегами [16] о том, что подростки склонны недооценивать собственную импульсивность и двигательную активность, тогда как родители отчетливо фиксируют эти проявления. Самостоятельным результатом является отрицательная связь учительских оценок социальных навыков с социометрическим индексом непопулярности: учащиеся с более низкими учительскими оценками социальных навыков действительно чаще отвергаются сверстниками. Этот результат согласуется с результатами лонгитюдного исследования D. V. Chavez с соавторами [24]

об асимметричной связи просоциального поведения и социометрического статуса. Невысокое согласование между информантами свидетельствует не о ненадежности какого-либо отдельного источника, а о том, что ни один из них не обеспечивает исчерпывающего охвата социальной компетентности в подростковом возрасте.

Полученные данные имеют непосредственное практическое значение для построения системы психолого-педагогической диагностики в образовательной организации. Систематическое расхождение оценок учителей, родителей и подростков обуславливает необходимость внедрения мультиинформантного подхода в практику службы психолого-педагогического сопровождения. По шкале эмоциональных симптомов достаточна оценка по данным двух информантов (родителя и подростка), тогда как по социальным навыкам и проблемному поведению необходима оценка с привлечением трех информантов, поскольку учительская и родительская картины частично независимы. Обнаруженная отрицательная связь между учительскими оценками социальных навыков и социометрическим отвержением подтверждает, что социометрия является самостоятельным диагностическим индикатором, особенно ценным для выявления учащихся группы социального риска.



В совокупности полученные результаты позволяют сформулировать три педагогических следствия. Во-первых, обнаруженная асимметрия половых различий обосновывает дифференциацию программ развития социальной компетентности по полу учащихся уже на этапе средней школы. Во-вторых, пик дезадаптации в 5-м классе определяет необходимость целевого сопровождения перехода из начальной в среднюю школу, включающего адаптационную программу, социометрический мониторинг и ранние интервенции для социально отвергаемых учеников. В-третьих, низкое согласование оценок разных информантов делает мультиинформантную модель диагностики нормой практики психолого-педагогического сопровождения, а социометрический статус выступает в этой модели самостоятельным диагностическим индикатором, не заменяемым рейтинговыми шкалами.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить на российской выборке учащихся 5–7-х классов общеобразовательных школ половые и возрастные различия в социальной компетентности по данным трех типов информантов (учителя, родители, сами подростки) и социометрической процедуры, а также оценить уровень согласованности оценок разных информантов.

В соответствии с целью исследования получены следующие основные результаты. Выявлен выраженный, но информант-специфичный характер половых различий в социальной компетентности: по учительским оценкам девочки превосходят мальчиков по всем шкалам социальных навыков, а мальчики – по экстернальному проблемному поведению и частоте социометрического отвержения; в самооценках подростков обнаружено значимое

превосходство девочек по шкале эмоциональных симптомов; в родительских оценках значимых половых различий не зафиксировано. Установлен нелинейный характер возрастной динамики социальной компетентности: пик проблемного поведения и социометрического отвержения сверстниками приходится на 5-й класс, а нарастание половых различий по учительским оценкам – на период с 6-го по 7-й класс. Получены количественные оценки согласованности учительских, родительских и подростковых оценок, показавшие в целом слабый или умеренный уровень согласования с максимумом по шкале эмоциональных симптомов и минимумом по шкале гиперактивности.

Научный вклад авторов заключается в первом для российской школьной практики применении комплексной мультиинформантной оценки социальной компетентности учащихся средней школы, в которой рейтинговые данные трех информантов сочетаются с социометрической процедурой как самостоятельным методологическим инструментом, а также в эмпирическом обосновании нелинейной возрастной траектории социальной компетентности с пиком проблемного поведения и социометрического отвержения именно в 5-м классе – критической точке перехода из начальной в среднюю школу.

Основными ограничениями исследования являются поперечный дизайн, не позволяющий разграничить возрастные эффекты и эффекты когорты, и сравнительно небольшой объем родительской подвыборки; дальнейшие лонгитюдные исследования с расширением родительской выборки позволят уточнить возрастную траекторию социальной компетентности. Таким образом, исследование расширяет эмпирическую основу для организации адресной психолого-педагогической поддержки подростков в средней школе, а также



для разработки дифференцированных программ развития социальной компетентности,

учитывающих возрастную и половую динамику учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Junge C., Valkenburg P. M., Dekovic M., Branje S. The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development // *Developmental Cognitive Neuroscience*. – 2020. – Vol. 45. – P. 100861. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
2. Maras A., Duranovic M., Klasnic I. The Relationship between Social Competence and Quality of School Life // *International Journal of Instruction*. – 2025. – Vol. 18 (4). – P. 231–248. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2025.18413a>
3. 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. URL: <https://elibrary.ru/zfjggr> DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404>
4. Durlak J. A., Mahoney J. L., Boyle A. E. What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research // *Psychological Bulletin*. – 2022. – Vol. 148 (11–12). – P. 765–782. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
5. Ogden T., Olseth A. R., Sorlie M.-A., Hukkelberg S. Teacher's Assessment of Gender Differences in School Performance, Social Skills, and Externalizing Behavior from Fourth Through Seventh Grade // *Journal of Education*. – 2021. – Vol. 203 (1). – P. 211–221. DOI: <https://doi.org/10.1177/00220574211025071>
6. Abdi B. Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2010. – Vol. 5. – P. 1175–1179. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2010.07.256>
7. Quenneville S., Talwar V., Bosacki S. Teacher ratings and adolescent students' perceived social behaviours and gender-role orientations // *Journal of Gender Studies*. – 2022. – Vol. 31 (4). – P. 444–456. DOI: <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1988530>
8. Sheaffer A. W., Majeika C. E., Gilmour A. F., Wehby J. Classroom Behavior of Students With or At Risk of EBD: Student Gender Affects Teacher Ratings But Not Direct Observations // *Behavioral Disorders*. – 2020. – Vol. 46 (2). – P. 96–107. DOI: <https://doi.org/10.1177/0198742920911651>
9. Monahan K. C., Steinberg L. Accentuation of Individual Differences in Social Competence During the Transition to Adolescence // *Journal of Research on Adolescence*. – 2011. – Vol. 21 (3). – P. 576–585. DOI: <https://doi.org/10.1111/J.1532-7795.2010.00705.X>
10. Buimer E. E. L., Pas P., van den Boomen C., Raemaekers M., Brouwer R. M., Hulshoff Pol H. E. Age- and sex-related differences in social competence and emotion labeling in pre-adolescence // *Developmental Cognitive Neuroscience*. – 2025. – Vol. 71. – P. 101503. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101503>
11. Feraco T., Meneghetti C. Social, Emotional, and Behavioral Skills: Age and Gender Differences at 12 to 19 Years Old // *Journal of Intelligence*. – 2023. – Vol. 11 (6). – P. 118. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060118>
12. Murray A., Ushakova A., Speyer L., Brown R., Auyeung B., Zhu X. Sex/gender differences in individual and joint trajectories of common mental health symptoms in early to middle adolescence // *JCPP Advances*. – 2021. – Vol. 2 (1). – P. e12057. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcv2.12057>



13. De Los Reyes A., Augenstein T. M., Wang M., Thomas S. A., Drabick D. A. G., Burgers D. E., Rabinowitz J. The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health // *Psychological Bulletin*. – 2015. – Vol. 141 (4). – P. 858–900. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0038498>
14. Mudarra M., Garcia-Salguero B. I., Alvarez-González B., Elliott S. Multi-Informant Assessment of Adolescents' Social–Emotional Skills: Patterns of Agreement and Discrepancy among Teachers, Parents, and Students // *Behavioral Sciences*. – 2022. – Vol. 12 (3). – P. 62. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs12030062>
15. Booth C., Moreno-Agostino D., Fitzsimons E. Parent-adolescent informant discrepancy on the Strengths and Difficulties Questionnaire in the UK Millennium Cohort Study // *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. – 2023. – Vol. 17. – P. 57. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00605-y>
16. Kawabe K., Horiuchi F., Uno H., Nakachi K., Hosokawa R., Oka Y., Ueno S. Parent-Adolescent Agreement on Adolescents' Emotional and Behavioral Problems Assessed by the Strengths and Difficulties Questionnaire // *Global Pediatric Health*. – 2021. – Vol. 8. – P. 2333794X211001245. DOI: <https://doi.org/10.1177/2333794X211001245>
17. Ульянина О. А., Сорокова М. Г., Федонкина А. А., Радчикова Н. П., Хайрова З. Модификация опросника «Сильные стороны и трудности» (CCT) Р. Гудмана для подростков // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2025. – Т. 22, № 2. – С. 288–315. URL: <https://elibrary.ru/rqbgmy> DOI: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2025-2-288-315>
18. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Киселева Т. С., Никитина А. А., Осипенко Е. И. Разработка и психометрическая проверка теста оценки эмоционального интеллекта для подростков (ТЭИ-П) // *Экспериментальная психология*. – 2024. – Т. 17, № 1. – С. 198–213. URL: <https://elibrary.ru/czuhny> DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170113>
19. Виленская Г. А., Лебедева Е. И., Уланова А. Ю. Социальная компетентность подростков: роль социального познания и контроля поведения // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. – 2023. – № 3. – С. 588–608. URL: <https://elibrary.ru/afjgkp> DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-588-608>
20. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 1997. – Vol. 38 (5). – P. 581–586. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
21. Слободская Е. Р., Гудман Р., Рябиченко Т. И. Психосоциальные факторы эмоциональных проблем и отклонений в поведении подростков // *Психиатрия*. – 2006. – № 2. – С. 28–36. URL: <https://elibrary.ru/pyyref>
22. Cicchetti D. V. Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology // *Psychological assessment*. – 1994. – Vol. 6 (4). – P. 284–290. DOI: <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
23. Munoz-Silva A., De la Corte de la Corte C., Lorence-Lara B., Sanchez-Garcia M. Psychosocial Adjustment and Sociometric Status in Primary Education: Gender Differences // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – P. 607274. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607274>
24. Chavez D. V., Salmivalli C., Garandeau C. F., Berger C., Kanacri B. P. L. Bidirectional Associations of Prosocial Behavior with Peer Acceptance and Rejection in Adolescence // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2022. – Vol. 51. – P. 2355–2367. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01675-5>

Поступила: 26 марта 2026

Принята: 10 мая 2026

Опубликована: 30 июня 2026



Заявленный вклад авторов:

- Г. А. Виленская: сбор эмпирического материала, обсуждение результатов, написание и редактирование текста статьи.
- Н. С. Павлова: выполнение статистических процедур, описание методик исследования.
- А. Ю. Уланова: сбор эмпирического материала, описание и интерпретация результатов исследования.
- Е. И. Лебедева: сбор эмпирического материала, концепция и дизайн исследования, постановка проблемы, написание введения, общее руководство.

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Виленская Галина Альфредовна

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,
лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях,
Институт психологии Российской академии наук,
ул. Ярославская, д. 13, к. 1, 129366, г. Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6089-155X>
SPIN-код: 7039-7797
E-mail: vga2001@mail.ru

Павлова Надежда Сергеевна

кандидат психологических наук, научный сотрудник,
лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях,
Институт психологии Российской академии наук,
ул. Ярославская, д. 13, к. 1, 129366, г. Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-1137>
SPIN-код: 6134-6623
E-mail: makarachka@mail.ru



Уланова Анна Юрьевна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравма-
тических состояниях,

Институт психологии Российской академии наук,
ул. Ярославская, д. 13, к. 1, 129366, г. Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8757-0916>

SPIN-код: 8051-0914

E-mail: rachugina@gmail.com

Лебедева Евгения Игоревна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
лаборатория психологии развития субъекта в нормальных и посттравма-
тических состояниях,

Институт психологии Российской академии наук,
ул. Ярославская, д. 13, к. 1, 129366, г. Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>

SPIN-код: 1203-6271

E-mail: evlebedeva@yandex.ru



Features in social competence of middle school students: Assessment based on teacher, parent, and adolescent self-reports

Galina A. Vilenskaya¹, Nadezhda S. Pavlova¹, Anna Yu. Ulanova¹,
Evgeniya I. Lebedeva ¹

¹ Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. This article addresses the problem of informant-specificity of gender and age differences in social competence of adolescents at the middle school stage. The aim of the article is to identify gender and age differences in the social competence of 5th–7th grade students based on teacher, parent, and adolescent self-report data.

Materials and Methods. The methodological framework comprised a multi-informant approach to assessing social competence and a sociometric evaluation of the adolescent's position within the peer group. The study involved 356 students in grades 5–7 (171 girls, 185 boys), 138 parents, and homeroom teachers. The Social Skills Rating Scale, a sociometric procedure, and the Strengths and Difficulties Questionnaire in adolescent and parent versions were used; inter-informant agreement was assessed using Spearman's rank correlation and the intraclass correlation coefficient.

Results. The article reveals the informant-specific nature of gender differences in social competence among 5th–7th grade students: according to teacher ratings, girls outperform boys on all social skills subscales, while boys score higher on externalizing problem behavior and sociometric rejection; adolescent self-reports indicate girls' superiority on emotional symptoms; no significant differences were found in parent ratings. The authors note a nonlinear age-related trajectory of social competence, with a peak in problem behavior and sociometric rejection in grade 5 and an increase in gender differences according to teacher ratings by grade 7. It is emphasized that inter-informant agreement is generally weak to moderate, with the highest agreement on the emotional symptom's subscale.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation (RSF). Project No. 25-28-00884 (“Internal and external factors of social competence in adolescence”).

For citation

Vilenskaya G. A., Pavlova N. S., Ulanova A. Yu., Lebedeva E. I. Features in social competence of middle school students: Assessment based on teacher, parent, and adolescent self-reports. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (3), pp. 33–55. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2603.02>

 Corresponding Author: Evgeniya I. Lebedeva, evlebedeva@yandex.ru

© Galina A. Vilenskaya, Nadezhda S. Pavlova, Anna Yu. Ulanova, Evgeniya I. Lebedeva, 2026



Conclusions. *It is concluded that gender and age differences in social competence among 5th–7th grade students are informant-specific in nature, and that the age trajectory of social competence is nonlinear, with a peak in problem behavior and sociometric rejection specifically in grade 5.*

Keywords

Social competence; Multi-informant approach; Gender differences; Age-related dynamics; Grades 5–7 adolescents; Sociometric rejection; Problem behavior; Emotional symptoms; Inter-informant agreement.

REFERENCES

1. Junge C., Valkenburg P. M., Dekovic M., Branje S. The building blocks of social competence: Contributions of the consortium of individual development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2020, vol. 45, pp. 100861. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
2. Maras A., Duranovic M., Klasnic I. The relationship between social competence and quality of school life. *International Journal of Instruction*, 2025, vol. 18 (4), pp. 231-248. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2025.18413a>
3. Yudina T. A., Alekhina S. V. On the problem of evidence-based psychological assessment of school students' social competence in inclusive education. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022, vol. 11 (4), pp. 41-50. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/zfjggr> DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404>
4. Durlak J. A., Mahoney J. L., Boyle A. E. What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 2022, vol. 148 (11–12), pp. 765-782. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
5. Ogden T., Olseth A. R., Sorlie M.-A., Hukkelberg S. Teacher's assessment of gender differences in school performance, social skills, and externalizing behavior from fourth through seventh grade. *Journal of Education*, 2021, vol. 203 (1), pp. 211–221. DOI: <https://doi.org/10.1177/00220574211025071>
6. Abdi B. Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 5, pp. 1175-1179. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>
7. Quenneville S., Talwar V., Bosacki S. Teacher ratings and adolescent students' perceived social behaviours and gender-role orientations. *Journal of Gender Studies*, 2022, vol. 31 (4), pp. 444-456. DOI: <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1988530>
8. Sheaffer A. W., Majeika C. E., Gilmour A. F., Wehby J. Classroom behavior of students with or at risk of EBD: Student gender affects teacher ratings but not direct observations. *Behavioral Disorders*, 2020, vol. 46 (2), pp. 96-107. DOI: <https://doi.org/10.1177/0198742920911651>
9. Monahan K. C., Steinberg L. Accentuation of individual differences in social competence during the transition to adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 2011, vol. 21 (3), pp. 576-585. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00705.x>
10. Buimer E. E. L., Pas P., van den Boomen C., Raemaekers M., Brouwer R. M., Hulshoff Pol H. E. Age- and sex-related differences in social competence and emotion labeling in pre-adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2025, vol. 71, pp. 101503. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101503>



11. Feraco T., Meneghetti C. Social, emotional, and behavioral skills: Age and gender differences at 12 to 19 years old. *Journal of Intelligence*, 2023, vol. 11 (6), pp. 118. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060118>
12. Murray A., Ushakova A., Speyer L., Brown R., Auyeung B., Zhu X. Sex/gender differences in individual and joint trajectories of common mental health symptoms in early to middle adolescence. *JCPP Advances*, 2021, vol. 2 (1), pp. e12057. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcv2.12057>
13. De Los Reyes A., Augenstein T. M., Wang M., Thomas S. A., Drabick D. A. G., Burgers D. E., Rabinowitz J. The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 2015, vol. 141 (4), pp. 858-900. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0038498>
14. Mudarra M., García-Salguero B. I., Álvarez-González B., Elliott S. Multi-informant assessment of adolescents' social-emotional skills: Patterns of agreement and discrepancy among teachers, parents, and students. *Behavioral Sciences*, 2022, vol. 12 (3), pp. 62. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs12030062>
15. Booth C., Moreno-Agostino D., Fitzsimons E. Parent-adolescent informant discrepancy on the strengths and difficulties questionnaire in the UK millennium cohort study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2023, vol. 17, pp. 57. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00605-y>
16. Kawabe K., Horiuchi F., Uno H., Nakachi K., Hosokawa R., Oka Y., Ueno S. Parent-adolescent agreement on adolescents' emotional and behavioral problems assessed by the strengths and difficulties questionnaire. *Global Pediatric Health*, 2021, vol. 8, pp. 2333794X211001245. DOI: <https://doi.org/10.1177/2333794X211001245>
17. Ulyanina O. A., Sorokova M. G., Fedonkina A. A., Radchikova N. P., Khairova Z. Modification of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) by R. Goodman for adolescents. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2025, vol. 22 (2), pp. 288-315. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/rqbgmy> DOI: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2025-2-288-315>
18. Sergienko E. A., Khlevnaya E. A., Kiseleva T. S., Nikitina A. A., Osipenko E. I. Development and psychometric validation of the emotional intelligence test for adolescents (EIT-A). *Experimental Psychology (Russia)*, 2024, vol. 17 (1), pp. 198-213. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/czuhny> DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170113>
19. Vilenskaya G. A., Lebedeva E. I., Ulanova A. Yu. Social competence of adolescents: The role of social cognition and behavioral control. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2023, vol. 20 (3), pp. 588-608. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/afjgkp> DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-588-608>
20. Goodman R. The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1997, vol. 38 (5), pp. 581-586. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
21. Slobodskaya E. R., Goodman R., Ryabichenko T. I. Psychosocial factors of adolescent emotional and behavioural problems. *Psikhiatriya (Psychiatry)*, 2006, no. 2, pp. 28-36. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/pyyref>
24. Cicchetti D. V. Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 1994, vol. 6 (4), pp. 284-290. DOI: <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
23. Munoz-Silva A., De la Corte de la Corte C., Lorence-Lara B., Sanchez-Garcia M. Psychosocial adjustment and sociometric status in primary education: Gender differences. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, pp. 607274. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607274>

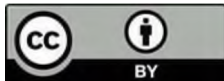


24. Chavez D. V., Salmivalli C., Garandeau C. F., Berger C., Kanacri B. P. L. Bidirectional associations of prosocial behavior with peer acceptance and rejection in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 2022, vol. 51, pp. 2355-2367. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01675-5>

Submitted: 26 March 2026

Accepted: 10 May 2026

Published: 30 June 2026



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Galina A. Vilenskaya

Contribution of the co-author: empirical data collection, discussion of results, manuscript writing and editing.

Nadezhda S. Pavlova

Contribution of the co-author: statistical data processing, description of research methods.

Anna Yu. Ulanova

Contribution of the co-author: empirical data collection, description and interpretation of research results.

Evgeniya I. Lebedeva

Contribution of the co-author: empirical data collection, research concept and design, problem statement, introduction writing, overall supervision.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

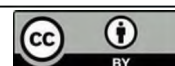
Galina Alfredovna Vilenskaya

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

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

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6089-155X>

E-mail: vga2001@mail.ru





Nadezhda Sergeevna Pavlova

Candidate of Psychological Sciences, Researcher ,
Laboratory of Developmental Psychology of the Subject in Normal and Post-Traumatic States,
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
13/1 Yaroslavskaya St., Moscow, 129366, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-1137>
E-mail: makarachka@mail.ru

Anna Yurevna Ulanova

Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher,
Laboratory of Developmental Psychology of the Subject in Normal and Post-Traumatic States,
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
13/1 Yaroslavskaya St., Moscow, 129366, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8757-0916>
E-mail: rachugina@gmail.com

Evgeniya Igorevna Lebedeva

Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher,
Laboratory of Developmental Psychology of the Subject in Normal and Post-Traumatic States,
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
13/1 Yaroslavskaya St., Moscow, 129366, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>
E-mail: evlebedeva@yandex.ru