

Новикова М.А., Матанцева Д.А.

Связь буллинга

и социально-эмоциональных навыков учащихся:  
адаптация опросника социально-эмоциональных навыков  
(SECQ – Social Emotional Competence Questionnaire)  
на русскоязычной выборке

Novikova M.A., Matantseva D.A.

The Relationship Between Bullying  
and Social-Emotional Skills:

Adaptation of the Social Emotional Competence Questionnaire  
(SECQ) in a Russian-Speaking Sample

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Москва, Россия

В последние десятилетия внимание исследователей к проблеме школьного буллинга и его индивидуально-психологических предикторов не ослабевает. Особый интерес вызывает роль социально-эмоциональных навыков (СЭН) как факторов, способных снижать риск подверженности травле: нет однозначного вывода о том, как разные компоненты СЭН участвуют в регуляции поведения.

Целью исследования стала адаптация опросника Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ) для русскоязычной выборки и анализ связи компонентов СЭН с вовлечённостью школьников в буллинг в роли жертвы. В работе использовались: русскоязычная версия опросника SECQ, оценивающая пять компонентов СЭН (самосознание, саморегуляция, социальная осведомлённость, управление отношениями, ответственное принятие решений), и краткая версия опросника школьного буллинга, отражающая опыт виктимизации.

Для работы с данными применялись: конфирматорный факторный анализ, регрессионный анализ. В исследовании приняло участие 3569 учащихся средней и старшей школы крупного российского города. Русскоязычная версия SECQ продемонстрировала высокие психометрические показатели и соответствие факторной структуре оригинальной версии. Получены данные о статистически значимой отрицательной связи между уровнем развития СЭН и риском вовлечённости в буллинг в роли жертвы для саморегуляции, самосознания и управления отношениями; социальная осведомлённость и ответственное принятие решений выступили положительными предикторами виктимизации. Более низкие показатели по этим шкалам ассоциируются с

большой вероятностью виктимизации. Развитие социально-эмоциональных навыков у школьников может рассматриваться как значимый ресурс профилактики буллинга, а адаптированный SECQ – как надёжный инструмент для их объективной оценки в российских условиях.

*Ключевые слова:* школьный буллинг, виктимизация школьников, социально-эмоциональные навыки, SECQ, диагностика социально-эмоциональных навыков

*Для цитирования:* Новикова, М.А., Матанцева, Д.А. Связь буллинга и социально-эмоциональных навыков учащихся: адаптация опросника социально-эмоциональных навыков (SECQ – Social Emotional Competence Questionnaire) на русскоязычной выборке // Новые психологические исследования. 2025. № 4. С. 218–240. DOI: 10.51217/npsyresearch\_2025\_05\_04\_11

## Введение

Исследования школьного буллинга активно ведутся на протяжении почти полувека. За это время было уточнено само понятие: в классическом определении Д. Ольвеуса буллинг рассматривается как целенаправленное и регулярное агрессивное поведение школьников, в котором присутствует дисбаланс сил между агрессором и жертвой (Olweus, 1993). В наши дни расширенное понимание буллинга делает акцент на разнообразии типов его последствий (физических, эмоциональных, социальных) и пространств реализации (включая цифровое), а также выделяет факторы риска среди нормативных и контекстуальных характеристик среды (семьи и школы) (UNESCO, 2023). В широком перечне индивидуально-психологических коррелятов буллинга, едва ли не чаще прочих, рассматриваются социально-эмоциональные навыки (СЭН). Современные результаты исследований, впрочем, не позволяют сделать однозначный вывод о том, как разные компоненты СЭН участвуют в регуляции поведения, буллинга, в том числе, в связи с исполняемой учащимся ролью (агрессор, жертва, свидетель). Для ответа на этот исследовательский вопрос важно использовать индикаторы СЭН, наиболее связанные со спецификой буллинга, отражающие понимание и способность управлять переживаниями в контексте взаимодействия с окружающими и самим собой, дополненные контролем поведения при принятии решений.

Для решения поставленной задачи авторами были осущест-влены адаптация опросника SECQ (Social Emotional Competence Questionnaire) и оценка психометрических качеств русскоязычной версии. Затем была проанализирована оценка вклада выделенных компонентов СЭК (Управление отношениями, Ответственное приня-

тие решений, Самосознание, Осведомленность в межличностных отношениях, Саморегуляция) в показатель вовлеченности в школьный буллинг в роли жертвы.

### **Постановка проблемы**

СЭН учащихся активно обсуждаются в последние три десятилетия: для того, чтобы быть успешными в современном мире, помимо когнитивных способностей, важно также уметь выстраивать социальные отношения, регулировать собственное эмоциональное состояние, управлять поведением, направленным на достижение целей. В рамках ФГОС РФ СЭН могут быть отнесены к группе личностных образовательных результатов (Герасимова, Орел, 2022). Широкую распространённость имеют программы развития СЭН (Social-Emotional Learning), которые способствуют повышению академической успеваемости и школьного благополучия учащихся и направлены на профилактику буллинга (Taylor et al., 2017).

Большинство подходов к пониманию СЭН опираются либо на модель «Большой Пятерки», либо работают в теоретической рамке эмоционального интеллекта (Mayer, Salovey, 2007, Bar-On, 1997). Примером первого подхода является интегральная модель социальных, эмоциональных, поведенческих навыков (SEB) (Soto et al., 2021), чьи авторы определяют навыки, соответствующие личностным чертам: социальную вовлеченность как коррелят экстраверсии, сотрудничество – склонности к согласию, управление собой – сознательности, эмоциональную устойчивость – низкому нейротизму, склонность к инновациям – открытости новому опыту. Подобный подход предусматривает возможность выделения неограниченного числа производных навыков (например, лидерства или управления гневом).

Смешанная модель эмоционального интеллекта, включающая 4 ветви: восприятие эмоций, понимание эмоций, управление эмоциям, использование эмоций для стимуляции мышления, лежит в основе модели CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (Goleman, 1996; Mayer, Salovey, 2007). Здесь существует 5 компонентов СЭН: опознание эмоций и способность справляться с ними, способность заботиться об окружающих, принимать ответственные решения, устанавливать позитивные отношения и справляться со сложными ситуациями в отношениях конструктивно и этично (CASEL, 2003).

Понимание СЭН как личностных характеристик предполагает возможность их диагностики при помощи методик самоотчета (опросников) (или typical behavior measures, (Wigelsworth et al., 2010).

Оценка СЭН как навыка связана с использованием ситуативных тестов (или maximum behavior measures), процедур внешней оценки (часто производимой взрослыми в отношении ребенка), сценарных заданий (Halberstadt et al., 2001; Pons et al., 2004; Peters et al., 2009; Изотова, Никифорова, 2004; Куликова, Орел, 2021). Корреляции оценок СЭН, осуществленных при помощи вышеизложенных подходов, оказываются низкими (Brackett, Mayer, 2003). Несмотря на то, что оценка СЭН при помощи заданий, предполагающих выбор верного ответа, связана с меньшими рисками социальной желательности, опросные методики имеют широкое применение, в том числе из-за значимо меньших временных затрат при заполнении.

На основании рамки CASEL был разработан опросник социально-эмоциональных навыков (SECQ – Social Emotional Competence Questionnaire), который включает в себя 5 шкал: самоосознание, управление эмоциями (саморегуляция), социальная осведомленность, управление отношениями, ответственное принятие решений (Zhou, Ee, 2012). В опроснике оценивается степень согласия испытуемых с утверждениями при помощи 5-пунктной шкалы Ликерта: от 1 – «Совершенно не согласен» – до 5 – «Совершенно согласен». Оригинальная версия опросника представлена в Приложении.

Шкала «Управление отношениями» (Альфа-Кронбаха: 0,879) оценивает способность строить и поддерживать продуктивные взаимоотношения с другими людьми, включая сверстников и взрослых. Шкала «Саморегуляция» (Альфа-Кронбаха: 0,914) измеряет способность контролировать собственные эмоции и управлять ими. Шкала «Ответственное принятие решений» (Альфа-Кронбаха: 0,869) содержит сведения о способности учитывать вопросы безопасности, социальные факторы при принятии решений и ответственно справляться с повседневными учебными и социальными ситуациями. Шкала «Самоосознание» (Альфа-Кронбаха: 0,867) включает в себя навыки распознавания и определения своих сильных и слабых сторон, чувств и эмоций, а также понимание того, как они могут влиять на результаты собственной деятельности. Шкала «Социальная осведомленность» (Альфа-Кронбаха: 0,891 сообщает о способности считывать сигналы другого человека, понимать и адекватно реагировать на его эмоции, способности к эмпатии.

Настоящий опросник обладает важными достоинствами: он включает в себя в компактной форме оценку как социальных, так и эмоциональных навыков учащегося, учитывая как индивидуальный, так и межличностный уровень. Оценка способности к пониманию ин-

формации, связанной с эмоциональным состоянием, и способности учитывать ее в отношениях в данном опроснике дополнена оценкой ответственности за принятие решений. Это – важный компонент регуляции в современных социально-когнитивных моделях агрессивного поведения (в том числе буллинга).

В работе производится апробация опросника SECQ на русскоязычной выборке учащихся средней и старшей школы и оцениваются основные психометрические показатели опросника.

Связь вовлеченности в буллинг с уровнем развития социально-эмоциональных навыков учащихся рассматривается с точки зрения разных теоретических предпосылок. Согласно теории обработки социальной информации Дж. Уолтера (Crick, Dodge, 1996), слабая эмоциональная регуляция и неразвитая эмпатия агрессоров служит причиной ошибочного считывания социальных сигналов как враждебных, что приводит к конфликтам и травле (Thomas et al., 2018). В контексте теории социального научения А. Бандуры обучающиеся с низкой социальной самоэффективностью могут испытывать недостаток уверенности, чтобы противостоять травле, что зареплияет за ними положение жертвы, в то время как агрессоры могут обладать высокой самоэффективностью, подкрепляемой, в том числе, одобрением со стороны группы (Бандура, 2000). Теория экологических систем подчеркивает роль школьного климата и особенностей коллектива как в формировании СЭН, так и в проявлениях агрессивного поведения. Показано, что жертвы буллинга испытывают меньшую привязанность к школе и вовлеченность в учебу; более того, эти переживания влияют на то, как они воспринимают самих себя и свое окружение (с точки зрения социально-когнитивной теории представления субъекта о мире – их интерпретации – могут оказывать большее влияние на него самого, чем реальное положение вещей) (Bandura, 2001). Учащиеся, сообщающие о своем серьезном опыте подверженности травле, оценивают уровень распространенности буллинга в школе как низкий; также низким они считают уровень развития у себя СЭН (Nickerson et al., 2019). Возможное объяснение связано с тем, что они, переживая социальную изоляцию, полагают, что только они настолько «неудачливы», что подверглись травле (в коллективе, для которого она, вообще не характерна), причем из-за того, что, в отличие от других, «не умеют общаться» с окружающими. Модель общей агрессии объединяет эмоциональные и когнитивные дефициты для объяснения агрессивного поведения агрессора и эмоциональной уязвимости жертв (Thomas et al., 2018).

Авторы большого числа работ утверждают, что для агрессоров характерен низкий уровень СЭН (O'Brennan et al., 2009); они имеют слабую эмоциональную регуляцию и способность распознавать эмоции (низкая эмпатия), что способствует дистрессу, затем проявляющемуся в антисоциальном поведении (Kokkinos, Kiprissi, 2012). Другие же авторы, напротив, замечают, что у инициаторов травли вовсе нет дефицитов социальных навыков (Sutton et al., 1999) или их социальный интеллект, как минимум, не ниже среднего (Kaukainen et al., 2002). Некоторые исследования обнаруживают, что у агрессоров может быть высокий уровень эмоционального интеллекта, и это помогает им выявлять слабые стороны жертв и манипулировать ими (Бочкова, Мешкова, 2018; Забара и др., 2021; Bacon, Regan, 2016).

Активные свидетели (*defenders*) отличаются более высокими социально-эмоциональными навыками, чем пассивные свидетели (*outsiders*). У активных свидетелей лучше развиты саморегуляция, эмоциональная компетентность, социальные навыки и исполнительные функции. Социально-эмоциональные навыки связаны с ролью, которую ученик играет в ситуации буллинга: активные защитники имеют более высокие показатели по этим навыкам, чем активные свидетели (Jenkins et al., 2023).

Анализ социальных факторов буллинга показывает, что жертвы могут стремиться к социальному доминированию, но собственная уязвимость и социальная позиция делает такие попытки неудачными, что усугубляет их положение жертвы и социальную дезадаптацию (Тарасова и др., 2016; Собкин, Смыслова, 2012). Низкий уровень социально-эмоциональных компетенций (особенно навыков построения отношений у мальчиков и саморегуляции у девочек) связан с повышенным риском стать жертвой как традиционного, так и кибербуллинга (Smith, Low, 2013; Nickerson et al., 2019).

Развитие социально-эмоциональных навыков помогает детям лучше справляться с негативными социальными ситуациями. Совершенствование навыков уверенного поведения и умения регулировать эмоции может повысить вероятность вмешательства учащихся в ситуации буллинга и тем самым снизить уровень травли в школе (Zhang, Chen, 2023). Такие навыки, как умение строить отношения, управлять своими эмоциями и поведением, проявлять социальную осознанность и принимать ответственные решения, также соотносятся с меньшей вероятностью вовлеченностя в буллинг (Rodríguez-Álvarez et al., 2021).

В настоящей работе рассматривается связь виктимизации (вовлеченности в буллинг в роли жертвы) и степени выраженности у школьников СЭН, определяемых в соответствии с моделью CASEL.

Ключевой вопрос исследования заключается в том, связан ли высокий уровень развития социально-эмоциональных навыков с меньшим риском вовлеченности в буллинг в качестве жертвы.

### **Методы**

Для оценки уровня вовлеченности в травлю в качестве жертвы использовалась краткая версия опросника школьного буллинга (Новикова, Реан, 2021). Опросник состоит из шести вопросов, отражающих опыт вовлеченности школьника в роли жертвы разных типов буллинга (физического, вербального, социального). Рассчитывался суммарный показатель вовлеченности в буллинг, (Альфа-Кронбаха = 0,79). Опросник предваряется определением буллинга.

Для оценки СЭН используются показатели опросника Социально-эмоциональных навыков по модели CASEL (SECQ – Social Emotional Competence Questionnaire) (Zhou, Ee, 2012), адаптация которого для русскоязычной выборки была осуществлена авторами (данные о факторной структуре и психометрических свойствах приведены ниже). В опроснике оценивалась степень согласия испытуемых с утверждениями при помощи 5-пунктной шкалы Лайкера.

Опросник социально-эмоциональных навыков предварялся следующей инструкцией:

«Дорогой друг! Мы хотим попросить тебя рассказать о себе и своей жизни в школе. Для этого ответь, пожалуйста, на вопросы этой анкеты. Это не проверка знаний, тут нет неправильных ответов. Никто из тех людей, которых ты знаешь, не сможет узнать, что ты ответил на каждый вопрос. Будь внимателен и не пропускай ни одного вопроса. Если тебе будет что-то непонятно, спроси учителя или того взрослого, который проводит опрос».

Для работы с данными был применен конфирматорный факторный и регрессионный анализ.

### ***Выборка***

Итоговая выборка составила 3569 учащихся с 5 по 11 класс, среди них – 58% девочек, средний возраст – 13,7 лет. Распределение учащихся по классам представлено в табл. 1.

**Таблица 1.** Распределение учащихся по классам

Класс	Проценты	Количество
5	18,5	661
6	18,5	662

7	19,1	681
8	17,8	634
9	14,3	509
10	7,8	279
11	4,0	143
Всего	100,0	3569

## Результаты

Результаты конфирматорного факторного анализа показали приемлемый уровень соответствия модели полученным данным, на основании чего можно говорить о соответствии факторной структуры русскоязычной версии опросника оригинальной версии (см. табл. 2).

**Таблица 2.** Индексы соответствия структурной модели Опросника социально-эмоциональных навыков SECQ по результатам конфирматорного анализа

$\chi^2$	11892,5
df	10
p-value	0,000
SRMR	0,010
CFI	0,998
TLI	0,996
RMSEA	0,035
Размер выборки	3569

Был рассчитан показатель надежности для шкал при помощи коэффициента Альфа-Кронбаха (см. табл. 3). Полученные показатели говорят о высокой степени согласованности пунктов внутри каждой из субшкал.

**Таблица 3.** Показатели коэффициента Альфа-Кронбаха для субшкал опросника СЭН

	Шкалировать среднее при исключении пункта	Шкалировать дисперсию при исключении пункта	Исправленная корреляция между пунктом и итогом	Альфа Кронбаха при исключении пункта
Управление отношениями	0,00	32,804	0,811	0,879
Саморегуляция	0,00	37,868	0,636	0,914

Ответственное принятие реше- ний	0,00	24,315	0,889	0,869
Самосознание	0,00	28,999	0,852	0,867
Социальная осве- домленность	0,00	34,017	0,754	0,891

Средние показатели для субшкал представлены на рис. 1 и в табл. 4.

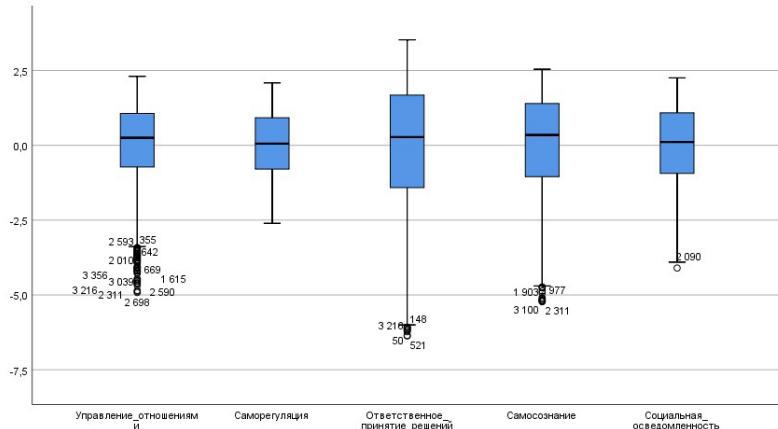


Рис. 1. Средние оценки для субшкал  
социально-эмоционального интеллекта

**Таблица 4.** Средние оценки для субшкал социально-эмоционального интеллекта

	Управле- ние отно- шениями	Саморегу- ляция	Ответ- ственное принятие решений	Самосоз- нание	Социальная осведом- ленность
Среднее	0,07	0,04	0,09	0,07	0,05
Стандартное откло- нение	1,35	1,13	2,09	1,67	1,34
Медиана	0,25	0,06	0,27	0,34	0,11
Стандартная ошибка среднего значения	0,02	0,02	0,03	0,03	0,02

Для оценки связи показателей СЭИ с вероятностью вовлечения в буллинг в роли жертвы была построена регрессионная модель. В каче-

стве зависимой переменной выступал общий показатель буллинга, который включал разные типы вовлечения в травлю в качестве жертвы (социальный, вербальный, физический), в качестве предикторов – социально-эмоциональные навыки, контрольными переменными выступили пол, возраст и социально-экономический статус, рассчитанный на основе образования родителей (учащиеся были разделены (см. табл. 5).

Согласно полученным результатам, значимыми предикторами вовлеченности в школьный буллинг в роли жертвы являются мужской пол, а также более младший возраст. Все компоненты СЭН являются значимыми предикторами виктимизации: управление отношениями, самосознание и саморегуляция – отрицательными, ответственное принятие решений и социальная осведомленность – положительными.

**Таблица 5.** Оценки регрессионной модели

	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	T	Значимость
	B	Стандартная ошибка			
(Константа)	0,52	0,10		5,03	0,00
Управление отношениями	-0,09	0,02	-0,16	-5,88	0,00
Ответственное принятие решений	0,03	0,01	0,07	2,08	0,04
Самосознание	-0,13	0,01	-0,27	-9,19	0,00
Социальная осведомленность	0,09	0,01	0,15	6,36	0,00
Саморегуляция	-0,05	0,02	-0,07	-3,37	0,00
Социально-экономический статус	-0,02	0,02	-0,02	-1,01	0,31
Пол(женский)	-0,08	0,03	-0,05	-3,04	0,00
Возраст*	-0,03	0,01	-0,06	-3,50	0,00

*Примечания:* Зависимая переменная: Буллинг индекс

Качество модели улучшалось по мере введение всех предикторов, связанных с СЭН. В модели 1 предиктор – саморегуляция, в модели 2 добавлена социальная осведомленность и самосознание, в модели 3 – управление отношениями, в модели 4 – ответственное принятие решений (см. табл. 6). В итоговую модель были включены все субшкалы.

**Таблица 6.** Оценка объясняющей силы модели

Мо- дель	R	R- квар- драт	Скор- ректи- рован- ный R-квар- драт	Стан- дарт- ная ошиб- ка оценки	Статистика изменений					Дар- бин- Уот- сон
					Изме- нение R ква- драт	Из- мене- ние F	ст. св.1	ст.св.2	Знач. Из- мене- ние F	
1	0,26	0,07	0,07	0,78	0,07	61,27	4,00	3491,00	0,00	1,91
2,3	0,27	0,07	0,07	0,78	0,07	53,87	5,00	3490,00	0,00	1,91
4	0,30	0,09	0,09	0,77	0,09	48,92	7,00	3488,00	0,00	1,93
Ито- говая модель	0,32	0,10	0,10	0,77	0,10	48,34	8,00	3487,00	0,00	1,92

*Примечания:* Предикторы: (константа), Пол, Самосознание, Возраст, социально-экономический статус, Саморегуляция, Социальная осведомленность, Управление отношениями, Ответственное принятие решений; Зависимая переменная: Буллинг индекс

Среднее значение остатков стремится к 0, остатки распределены нормально (см. табл. 7).

**Таблица 7.** Статистические показатели остатков

	Мини- мум	Макси- мум	Сред- нее	Стандартное отклонения	N
Предсказанное значение	-,502	1,288	,088	,255	3496
Остаток	-2,117	2,88	,000	,766	3496
Стандартная ошибка Предсказанное значение	-2,313	4,704	,000	1,000	3496
Стандартная ошибка Остаток	-2,761	3,757	,000	,999	3496

*Примечание:* Зависимая переменная: Буллинг индекс

### Обсуждение

Русскоязычная версия опросника СЭН по модели CASEL, апробация которой была произведена в данной работе, продемонстрировала высокие показатели надёжности, а также соответствие факторной структуре оригинальной версии. В рамках этой структуры выделяется 5 компонентов СЭН: самосознание, саморегуляция, социальная осведомленность, управление отношениями, ответственное принятие решений. В сумме они отражают два уровня – индивидуальный и межличностный – навыков, направленных на понимание и управле-

ние переживаниями, дополненных показателем принятия решений в сфере социальных отношений.

Описанные 5 компонентов СЭН рассматриваются в работе в качестве предикторов вовлеченности в школьный буллинг в роли жертвы. Все компоненты СЭН обнаружили значимые связи с виктимизацией, однако эти связи имеют разную направленность. Подобная неоднозначность корреляций вовлеченности в буллинг и СЭН была показана в предшествующих работах, однако ее специфика именно в отношении компонентов СЭН по модели CASEL на русскоязычной выборке установлена впервые.

Уровень развития таких компонентов СЭН, как самосознание и саморегуляция, отрицательно связан с риском вовлеченности в буллинг в роли жертвы. Это хорошо согласуется с данными предшествующих исследований: высокие показатели самосознания положительно связаны с тенденцией регулировать свое поведение при помощи про социальных схем (Froming et al., 1998). Высокий уровень понимания собственных переживаний неразрывно связан со способностью к их контролю.

Отрицательным предиктором виктимизации является также высокий уровень развития способности управления отношениями. Подобная способность, вероятно, выступает защитным фактором сразу несколькими путями: она позволяет ученику выстроить сеть социальных взаимодействий, получив поддержку и защиту не только со стороны одноклассников, но и учителей. Множество работ подтверждает, что именно контакт со сверстниками – ключевое звено переживания вовлеченности и принадлежности для школьников (Ladd, 1999; Nickerson et al., 2019).

В рамках настоящей работы социальная осведомленность интерпретируется как способность считывать сигналы другого человека, понимать и адекватно реагировать на его эмоции, она связана со способностью к эмпатии. Согласно данным исследований, более эмпатичные школьники демонстрируют большую чувствительность и восприимчивость, более альтруистичны (Yazu, et al., 1996) и чаще ведут себя просоциально (Litvack-Miller et al., 1997). Интересно, что эти качества в нашей работе оказались положительно связанными с риском стать жертвой буллинга. Возможная интерпретация заключается в том, что чувствительным детям бывает сложнее защитить себя и выбрать конструктивную стратегию поведения (например, ассертивность – способность твердо отстаивать свои границы).

Ответственное принятие решений трактуется нами как способность учитывать вопросы безопасности и социальные факторы при принятии решений, ответственно справляться с повседневными учебными и социальными ситуациями. Это качество предполагает постоянную оценку последствий своих действий, что может препятствовать обращению жертвы за помощью, поэтому у жертв буллинга данный показатель оказывается более выраженным, чем у тех, кто буллингу не подвержен.

Социально-демографическими предикторами вовлеченности в буллинг в роли жертвы выступили пол, возраст и социально-экономический статус семьи (рассчитывался на основании уровня образования родителей). Мальчики чаще, по сравнению с девочками, сообщали о том, что подвергались буллингу. Согласно данным межстранных сравнений, юноши действительно чаще вовлекаются в буллинг, но обычно – в роли агрессора или жертвы-агрессора (Smith et al., 2019; Feijóo et al., 2021). Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что, возможно, ставшие «привычными» различия в распределении ролей в буллинге меняются, по аналогии с тем, как социальный буллинг перестал быть «прерогативой» девушки (Новикова, Реан, 2021).

Наконец, обращает на себя внимание незначимость СЭС семьи ученика как предиктора виктимизации. Сложившийся ранее консенсус исследователей относительно важности СЭС с точки зрения предсказания риска травли постепенно меняется: например, согласно данным метаанализа, связь буллинга с СЭС является слабой (Tippett, Wolke, 2014).

### **Благодарность**

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

### **Литература**

- Бандура, А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000.
- Бочкива, М.Н., Мешкова, Н.В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 49–59. DOI: 10.17759/jmfp.2018070205
- Герасимова, Ю.О., Орел, Е.А. Измеряя школьника: зачем мы развиваем и оцениваем социально-эмоциональные навыки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 1. С. 61–75. DOI: 10.17323/1813-8918-2022-1-61-75

- Забара, Л.И., Кремешкова, С.Н., Лебедева, Ю.В. Эмоциональный интеллект и групповая сплоченность у подростков // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 131–141.
- Изотова, Е.И., Никифорова, Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М.: Академия, 2004.
- Куликова, А.А., Орел, Е.А. Разработка и апробация инструмента оценивания социально-эмоционального развития в основной школе // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14. № 3. С. 202–216. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140314>
- Новикова, М.А., Реан, А., Коновалов, И. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
- Собкин, В.С., Смыслова, М.М. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов // Труды по социологии образования. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. Т XVI. Вып. XXVIII. С. 130–136.
- Тарасова, С.Ю., Осницкий, А.К., Ениколопов, С.Н. Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 4. С. 102–116. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080411>
- Bacon, A., Regan, L. Manipulative emotional behaviour and delinquency: sex differences and links to emotional intelligence // Journal of Forensic Psychiatry and Psychology. 2016. Vol. 27. No. 3. P. 1–19. <https://doi.org/10.1080/14789949.2015.1134625>
- Bandura, A. Social cognitive theory: An agentic perspective // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bar-On, R. The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D. Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003. Vol. 29. No. 9. P. 1147–1158. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, IL: Author, 2003. URL: <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?view=1> (date accessed 11.08.2025).
- Crick, N.R., Dodge, K.A. Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression // Child Development. 1996. Vol. 67. No. 3. P. 993–1002.

- Feijoo, S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M. et al. Sex differences in adolescent bullying behaviours // *Psychosocial Intervention*. 2021. Vol. 30. No. 2. P. 95–100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>
- Froming, W.J., Nasby, W., McManus, J. Prosocial self-schemas, self-awareness, and children's prosocial behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 75. No. 3. P. 766–777. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.766>
- Goleman, D. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ // *Learning*. 1996. Vol. 24. No. 6. P. 49–50.
- Halberstadt, A.G., Denham, S., Dunsmore, J.C. Affective Social Competence // *Social Development*. 2001. Vol. 10. P. 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Jenkins, L.N., Tennant, J. Social-Emotional Skill-based Differences Between Active and Passive Bystanders of Bullying // *Contemporary School Psychology*. 2023. Vol. 27. P. 469–478. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00407-7>
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K. et al. Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: connections to bully-victim problems // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2002. Vol. 43. No. 3. P. 269–278. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00295>
- Kokkinos, C.M., Kiprissi, E. The Relationship between Bullying, Victimization, Trait Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy among Preadolescents // *Social Psychology of Education*. 2012. Vol. 15. P. 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Ladd, G.W. Peer relationships and social competence during early and middle childhood // *Annual Review of Psychology*. 1999. Vol. 50. P. 333–359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., Romney, D.M. The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 1997. Vol. 123. No. 3. P. 303–324.
- Mayer, J.D., Salovey, P. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. Toronto: MultiHealth Systems Incorporated, 2007.
- Nickerson, A.B., Fredrick, S.S., Allen, K.P., Jenkins, L.N. Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization // *Journal of School Psychology*. 2019. Vol. 73. P. 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>
- O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L. Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims // *Psychology in the Schools*. 2009. Vol. 46. P. 100–115. <https://doi.org/10.1002/pits.20357>
- Olweus, D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993.

- Peters, C., Kranzler, J.H., Rossen, E. Validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version-Research Edition // Canadian Journal of School Psychology. 2009. Vol. 24. No. 1. P. 76–81. <https://doi.org/10.1177/0829573508329822>
- Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization // European Journal of Developmental Psychology. 2004. Vol. 1. No. 2. P. 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Rodríguez-Álvarez, J.M., Yubero, S., Navarro, R., Larrañaga, E. Relationship between Socio-Emotional Competencies and the Overlap of Bullying and Cyberbullying Behaviors in Primary School Students // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2021. Vol. 11. No. 3. P. 686–696. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030049>
- Smith, B.H., Low, S. The Role of Social-Emotional Learning in Bullying Prevention Efforts // Theory into Practice. 2013. Vol. 52. P. 280–287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Smith, P.K., López-Castro, L., Robinson, S., Görzig, A. Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys // Aggression and Violent Behavior. 2019. Vol. 45. P. 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Soto, C.J., Napolitano, C.M., Jackson, J.J., Roberts, B.W. A Five-Domain Model of Social, Emotional, and Behavioral Skills: Theory, Measurement, and Practical Implications // Frontiers in Education. 2021. Vol. 6. Article 679561. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679561>
- Sutton, J., Smith, P.K., Swettenham, J. Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? // British Journal of Developmental Psychology. 1999. Vol. 17. No. 3. P. 435–450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., Weissberg R.P. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects // Child Development. 2017. Vol. 88. No. 4. P. 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thomas, H.J., Connor, J.P., Scott, J.G. Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 2018. Vol. 53. No. 5. P. 437–451. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1462-1>
- Tippett, N., Wolke, D. Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis // American Journal of Public Health. 2014. Vol. 104. No. 6. P. e48–e59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>
- UNESCO. Safe learning environments: Preventing and addressing violence in and around school. 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/> (date accessed 11.08.2025).

- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A., Lendrum, A. A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills // Educational Psychology in Practice. 2010. Vol. 26. No. 2. P. 173–186. <https://doi.org/10.1080/02667361003768526>
- Yazu, K., Yamamoto, Y., Ukegawa, K., Niki, E. Mechanism of lower oxidizability of eicosapentaenoate than linoleate in aqueous micelles // Lipids. 1996. Vol. 31. No. 3. P. 337–340. <https://doi.org/10.1007/BF02529881>
- Zhang, Y., Chen, J.-K. Emotional Intelligence and School Bullying Victimization in Children and Youth Students: A Meta-Analysis // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2023. Vol. 20. No. 6. P. 4746. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064746>
- Zhou, M., Jessie, E. Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ) // The International Journal of Emotional Education. 2012. Vol. 4. No. 2. P. 27–42.

### **Информация об авторах**

*Мария А. Новикова*, кандидат психологических наук, научный руководитель, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия; 101000, Россия, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10; ORCID: 0000-0003-3836-4240; [mnovikova@hse.ru](mailto:mnovikova@hse.ru)

*Дарья А. Матанцева*, аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия; 101000, Россия, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10; ORCID: 0009-0004-6872-9970; [dmatancera@hse.ru](mailto:dmatancera@hse.ru)

### **Приложение**

#### **Оригинальный опросник The Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ)**

Конструкт	Утверждение
Самосознание	Я знаю, о чём думаю и что делаю. Я понимаю, почему поступаю так, как поступаю. Я понимаю свои настроения и чувства. Я знаю, когда у меня переменчивое настроение. Я умею читать по выражениям лиц людей, когда они злятся.
Социальная осведомленность	Я распознаю, что чувствуют люди, глядя на выражение их лиц. Мне легко понять, почему люди испытывают те или иные чувства. Если кто-то грустит, злится или радуется, я считаю, что понимаю, о чём они думают. Я понимаю, почему люди реагируют именно так. Если мой друг расстроен, у меня есть довольно верное представление, почему.

Саморегуляция	<p>Я могу сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях.</p> <p>Я остаюсь спокойным и преодолеваю тревогу в новых или изменяющихся обстоятельствах.</p> <p>Я сохраняю спокойствие, когда что-то идёт не так.</p> <p>Я могу контролировать свои чувства, когда происходит что-то плохое.</p> <p>Когда я расстроен из-за кого-то, я жду, пока успокоюсь, прежде чем обсуждать проблему.</p>
Управление отношениями	<p>Я всегда извиняюсь, если случайно обижу друга.</p> <p>Я всегда стараюсь утешить своих друзей, когда им грустно.</p> <p>Я стараюсь не критиковать друга, когда мы ссоримся.</p> <p>Я терпимо отношусь к ошибкам моего друга.</p> <p>Я отстаиваю свои права, не унижая других.</p>
Ответственное принятие решений	<p>При принятии решений ячитываю последствия своих действий.</p> <p>Я стараюсь, чтобы при выборе было больше положительных результатов.</p> <p>Я взвешиваю сильные стороны ситуации перед тем, как принять решение.</p> <p>Ячитываю выбранные критерии перед тем, как сделать рекомендацию.</p> <p>Я рассматриваю сильные и слабые стороны стратегии перед тем, как решить её использовать.</p>

Novikova M.A., Matantseva D.A.

The Relationship Between Bullying  
and Social-Emotional Skills:

Adaptation of the Social Emotional Competence Questionnaire  
(SECQ) in a Russian-Speaking Sample

*Institute of Education, National Research University Higher School of Economics,  
Moscow, Russia*

In recent decades, researchers' attention to the problem of school bullying and its individual psychological predictors has remained strong. Of particular interest is the role of social-emotional skills (SES) as factors capable of reducing the risk of involvement in bullying: there is no clear consensus on how different components of socio-emotional skills (SES) are involved in behavior regulation.

The aim of this study was to adapt the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ) for a Russian-speaking sample and to analyze the relationship between components of SES and students' involvement in bullying as victims. The study utilized a Russian version of the SECQ, which assesses five components of SES (self-awareness, self-regulation, social awareness, relationship management, responsible decision-making), and a short version of a school bullying questionnaire, reflecting victimization experience.

The following methods were used for data analysis: confirmatory factor analysis and regression analysis. The sample included 3,569 middle and high school students from a large Russian city. The Russian version of the SECQ demonstrated high psychometric properties and conformity with the factor structure of the original version.

The data revealed a statistically significant negative correlation between the level of SES development and the risk of involvement in bullying as a victim for self-regulation, self-awareness, and relationship management; social awareness and responsible decision-making emerged as positive predictors of victimization. Lower scores on these scales were associated with a higher likelihood of victimization.

The development of social-emotional skills in students can be considered a significant resource for bullying prevention, and the adapted SECQ serves as a reliable tool for objective assessment in the Russian context.

*Key words:* school bullying, student victimization, social-emotional skills, SECQ, social-emotional skills diagnosis

*For citation:* Norikora, M.A., Matantseva, D.A. (2025). The Relationship Between Bullying and Social-Emotional Skills: Adaptation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ) in a Russian-Speaking Sample. *New Psychological Research*, No. 4, 218–240. DOI: 10.51217/npsyresearch\_2025\_05\_04\_11

### Acknowledgment

The study was conducted as part of the HSE University Fundamental Research Program.

### References

- Bacon, A., Regan, L. (2016). Manipulative emotional behaviour and delinquency: Sex differences and links to emotional intelligence. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 27(3), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14789949.2015.1134625>
- Bandura, A. (2000). Social Learning Theory. St. Petersburg: Evraziya.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bochkova, M.N., Meshkova, N.V. (2018). Emotional intelligence and social interaction: foreign studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya*, 7(2), 49–59. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070205>
- Brackett, M.A., Mayer, J.D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147–1158. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL)* pro-

- grams. Chicago, IL: Author. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-self-program/?view=1>
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993–1002.
- Feijóo, S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J., Rial, A. (2021). Sex differences in adolescent bullying behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95–100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>
- Froming, W.J., Nasby, W., McManus, J. (1998). Prosocial self-schemas, self-awareness, and children's prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 766–777. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.766>
- Gerasimova, Yu.O., Orel, E.A. (2022). Measuring a student: why do we develop and assess social and emotional skills. *Psichologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, 19(1), 61–75. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-1-61-75>
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49–50.
- Halberstadt, A.G., Denham, S., Dunsmore, J.C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10, 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Izotova, E.I., Nikiforova, E.V. (2004). *Emotional sphere of a child: theory and practice*. Akademiya.
- Jenkins, L.N., Tennant, J. (2023) Social-Emotional Skill-based Differences Between Active and Passive Bystanders of Bullying. *Contemporary School Psychology*, 27, 469–478 <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00407-7>
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269–278. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00295>
- Kokkinos, C.M., Kiprissi, E. (2012). The Relationship between Bullying, Victimization, Trait Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy among Pre-adolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Kulikova, A.A., Orel, E.A. (2021). Development and testing of a tool for assessing social and emotional development in secondary school. *Ekspериментальная психология*, 14(3), 202–216. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140314>
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., Romney, D.M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303–324.

- Mayer, J.D., Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Toronto: MultiHealth Systems Incorporated.
- Nickerson, A.B., Fredrick, S.S., Allen, K.P., Jenkins, L.N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>
- Novikova, M., Rean, A., Konovalov, I. (2021). Bullying in Russian schools: experience in diagnosing prevalence, age and gender characteristics, and connection with school climate. *Voprosy obrazovaniya*, (3), 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
- O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46, 100–115. <https://doi.org/10.1002/pits.20357>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Peters, C., Kranzler, J.H., Rossen, E. (2009). Validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version-Research Edition. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 76–81. <https://doi.org/10.1177/0829573508329822> (Original work published 2009)
- Pons, F., Harris, P.L., de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Rodríguez-Álvarez, J.M., Yubero, S., Navarro, R., Larrañaga, E. (2021). Relationship between Socio-Emotional Competencies and the Overlap of Bullying and Cyberbullying Behaviors in Primary School Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 686–696. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030049>
- Smith, B.H., Low, S. (2013). The Role of Social-Emotional Learning in Bullying Prevention Efforts. *Theory into Practice*, 52, 280–287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Smith, P.K., López-Castro, L., Robinson, S., Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Sobkin, V.S., Smyslova, M.M. (2012). Victims of school bullying: The influence of social factors. In *Proceedings on the Sociology of Education* (Vol. 16, Issue 28, pp. 130–136). Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO.
- Soto, C.J., Napolitano, C.M., Jackson, J.J., Roberts, B.W. (2021). A Five-Domain Model of Social, Emotional, and Behavioral Skills: Theory, Measurement, and Practical Implications. *Frontiers in Education*, 6, Article 679561. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679561>

- Sutton, J., Smith, P.K., Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Tarasova, S.Yu., Osnitskii, A.K., Enikolopov, S.N. (2016). Socio-psychological aspects of bullying: the relationship between aggressiveness and school anxiety. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*, 8(4), 102–116. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080411>
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thomas, H.J., Connor, J.P., Scott, J.G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(5), 437–451. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1462-1>
- Tippett, N., Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), e48–e59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>
- UNESCO. (2023). *Safe learning environments: Preventing and addressing violence in and around school*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A., Kalambouka, A., Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/02667361003768526>
- Yazu, K., Yamamoto, Y., Ukegawa, K., Niki, E. (1996). Mechanism of lower oxidizability of eicosapentaenoate than linoleate in aqueous micelles. *Lipids*, 31(3), 337–340. <https://doi.org/10.1007/BF02529881>
- Zabara, L.I., Kremeshkova, S.N., Lebedeva, Y.V. (2021). Emotional intelligence and group cohesion in adolescents. *Pedagogicheskoe Obrazovanie v Rossii*, 4, 131–141.
- Zhang, Y., Chen, J.-K. (2023). Emotional Intelligence and School Bullying Victimization in Children and Youth Students: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4746. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064746>
- Zhou, M., Jessie, E. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4, 27–42.

### Information about the authors

Maria A. Novikova, PhD (Psychology), research supervisor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia; bld. 16–10, Potapovsky aly., Moscow, Russia, 101000; ORCID: 0000-0003-3836-4240; [mnovikova@hse.ru](mailto:mnovikova@hse.ru)

*Daria A. Matantseva*, PhD Student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia; bld. 16–10, Potapovsky aly., Moscow, Russia, 101000; ORCID: 0009-0004-6872-9970; *dmatanceva@hse.ru*