

Цифровые образовательные среды и цифровые ресурсы в образовании / Digital Educational Environments and Digital Resources in Education

Научная статья

Original article

DOI: [10.12731/2658-4034-2026-17-1-1103](https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-1103)

EDN: [ENFELD](https://edn.ru/ENFELD)

УДК 37.015.3:004.9



Трансформация социальной компетентности обучающихся в условиях цифровизации: от рисков среды к новой педагогической стратегии

Э.Л. Емельянова

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Российская Федерация*

Аннотация

Обоснование. Цифровизация образования изменила не только технологический инструментарий обучения, но и культурно-социальную организацию детского и подросткового взаимодействия. Так, нормы общения, самоидентификация и социальное участие все чаще реализуются в онлайн- и гибридных форматах. В результате обостряется противоречие между ростом технологической опосредованности коммуникации и потребностью школы в сохранении человеческого измерения отношений, эмпатии и ответственности.

Цель. Теоретически обосновать цифровизацию как культурно-историческую среду, трансформирующую структуру социальной компетентности обучающихся, и определить педагогическую стратегию ее развития в офлайн-, онлайн- и гибридной среде.

Материалы и методы. Выполнен систематизированный теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований 2018–2025 гг., раскрывающих связи цифровой социализации, педагогического взаимодействия, психологического благополучия и социально-коммуникативных навыков. Применены системный анализ, тематическое кодирование и концептуальный синтез на основе модели «среда – механизм – условия».

Результаты. Показано, что цифровизация выступает двойственным фактором развития социальной компетентности, поскольку, с одной стороны, формирует риски (фрагментация идентичности, дефицит невербальной эмоциональной обратной связи, поверхностность коммуникации, киберагрессия), с другой – открывает новые

зоны развития (гибридная коллаборация, расширение репертуара социальных ролей, новые формы совместной деятельности). Обосновано, что продуктивное развитие социальной компетентности требует одновременной педагогической работы со средой цифровой социализации, механизмами взаимодействия и условиями психологической безопасности, включая цифровую устойчивость и цифровую этику.

Ключевые слова: социальная компетентность; цифровая социализация; гибридная среда; педагогическая фасилитация; психологическая безопасность; цифровая устойчивость; цифровая этика; киберриски

Для цитирования. Э.Л. Емельянова (2026). Трансформация социальной компетентности обучающихся в условиях цифровизации: от рисков среды к новой педагогической стратегии. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(1-2), 399–419. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-1103>

Digitalization and social competence development: from environmental risks to new pedagogical strategies

E.L. Emelyanova

*Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russian Federation*

Abstract

Background. Educational digitalization has reshaped not only instructional tools but also the cultural and social organization of students' interactions. Norms of communication, identity construction, and social participation increasingly unfold in online and hybrid contexts, intensifying the tension between technology-mediated communication and the need to preserve empathy, responsibility, and the human dimension of relationships.

Purpose. To conceptualize digitalization as a cultural-historical environment transforming the structure of students' social competence and to outline a pedagogical strategy for its development across offline, online, and hybrid settings.

Materials and methods. The study provides an integrative theoretical review of Russian and international researches published in 2018-2025 on digital socialization, technology-mediated pedagogical interaction, psychological well-being, and social skills. System analysis, thematic coding, and conceptual synthesis were applied within an "environment – mechanism – conditions" framework.

Results. Digitalization is shown to be ambivalent: it generates developmental risks (identity fragmentation, reduced access to nonverbal cues, superficial communication, cyberaggression) while simultaneously opening new developmental zones (hybrid collaboration, expanded social roles, and new forms of joint activity). Effective social competence development requires coordinated pedagogical work with the environment of

digital socialization, interaction mechanisms, and safety conditions, including digital ethics and resilience.

Keywords: social competence; digital socialization; hybrid learning; pedagogical facilitation; psychological safety; digital resilience; digital ethics; cyber risks

For citation. Emelyanova, E. L. (2026). Digitalization and social competence development: from environmental risks to new pedagogical strategies. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(1-2), 399–419. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-1103>

Введение

Цифровизация образования изменила не только технические средства обучения, но и культурно-социальную организацию взаимодействия обучающихся. Дело в том, что значимая часть коммуникации, самоидентификации и освоения норм переносится в онлайн- и гибридные форматы [1; 13; 14; 32]. Это обостряет противоречие между технологической опосредованностью школьной коммуникации и задачей сохранения человеческого измерения отношений – эмпатии, ответственности и доверия.

В культурно-исторической логике цифровые платформы и устройства рассматриваются как средства опосредования, перестраивающие структуру совместной деятельности и общения, а значит – и механизмы формирования компетентностей [4; 10; 8]. При этом эмпирические обзоры показывают амбивалентность цифровых коммуникаций. Например, негативные эффекты связаны прежде всего с неблагоприятным опытом взаимодействия (агрессия, токсичность, социальное сравнение), в свою очередь, активные формы общения и совместной деятельности способны дополнять офлайн-дружбу [31; 34; 38].

В данной работе социальная компетентность понимается как интегративное, развивающееся личностно-деятельностное образование, обеспечивающее эффективное, этически ответственное и нормативно корректное взаимодействие с людьми и сообществами в офлайн-, онлайн- и гибридной среде [5]. Такое определение фиксирует гибридность как норму современного социального опыта и задает требования к педагогической стратегии развития компетентности.

Научная новизна статьи заключается в том, что предложена трехкомпонентная модель трансформации среды, условий и механизмов

социальной компетентности в условиях цифровизации, объединяющая ключевые линии исследований. Описана двухаспектность цифровизации как источника рисков и новых зон развития (гибридная коллаборация, расширение социальных ролей). Сформулирован контур педагогической стратегии гибридной социализации (идентичность, гуманизация посредника, цифровая устойчивость и этика). Выделены педагогические компетенции, критически необходимые для развития социальной компетентности в гибридной среде (фасилитация, дизайн взаимодействия, профилактика рисков, этическая навигация, ИИ-грамотность). На основе вышеописанной актуальности и теоретической рамки исследования определяются следующие ключевые *задачи*, направленные на системное изучение трансформации социальной компетентности в цифровой среде:

1. Раскрыть цифровую социализацию как средовой фактор, формирующий новые нормы, языки и сценарии коммуникации, влияющие на развитие компонентов социальной компетентности.

2. Проанализировать трансформацию педагогического взаимодействия в присутствии цифрового посредника и определить, какие механизмы развития социальной компетентности усиливаются или ослабевают.

3. Описать кибербезопасность и психологический комфорт как условия, при которых социальная компетентность формируется полноценно, и обосновать переход от запретов к формированию digital resilience.

4. Синтезировать результаты анализа в проект педагогической стратегии развития социальной компетентности в офлайн-, онлайн- и гибридной среде.

Цель. Исследование направлено на концептуализацию цифровизации образования в качестве культурно-исторической среды, трансформирующей социальную компетентность, и определение стратегии педагогического сопровождения данного процесса в континууме смешанной (онлайн/офлайн/гибридной) реальности.

Материалы и методы

Дизайн исследования – систематизированный теоретический обзор и концептуальный синтез, ориентированный на перевод результатов разнородных эмпирических работ в воспроизводимую рамку педагогического проектирования.

Поиск источников осуществлялся в РИНЦ, Scopus и Web of Science за период 2018–2025 гг. с использованием русскоязычных и англоязычных запросов: «социальная компетентность/социальные навыки» и «цифровизация/цифровая социализация/гибридное обучение/психологическая безопасность/кибербуллинг/ цифровая устойчивость». Дополнительно учитывались фундаментальные работы, задающие методологический контекст [2; 4; 10; 13].

При отборе основной акцент делался на работах, исследующих взаимосвязь цифровых практик с социальным взаимодействием и психологическим благополучием особенно в школьном и подростковом возрасте. Из анализа были исключены статьи, в которых цифровизация рассматривалась лишь как техническое оснащение, без глубокого осмысления социальных механизмов. Материал анализировался методом тематического кодирования с группировкой результатов по блокам «среда – механизм – условия» и последующей интеграцией в модель педагогической стратегии.

Результаты и обсуждение

Концептуальный результат обзора – трехкомпонентная модель трансформации социальной компетентности в условиях цифровизации. Среда цифровой социализации задает нормы, языки и сценарии коммуникации. Педагогическое взаимодействие определяет формы совместной деятельности и способы педагогического посредничества. Условия безопасности обеспечивают психологическую защищенность, доверие и устойчивость участия. Модель позволяет интерпретировать цифровые риски не как перечень угроз, а как механизмы трансформации компонентов социальной компетентности и критерии проектирования педагогического ответа.

Компоненты социальной компетентности в офлайн-, онлайн- и гибридной среде

Для анализа используются четыре взаимосвязанных компонента: когнитивно-нормативный (нормы и правила), ценностно-мотивационный (ценности и мотивы сотрудничества), эмоционально-регулятивный (эмпатия и саморегуляция) и коммуникативно-деятельностный (умения

и опыт социального действия). Рефлексия выступает сквозным механизмом, позволяющим согласовывать социальное действие с нормативно-этическими требованиями разных контекстов и корректировать поведение на основе обратной связи [5; 6; 11; 20].

Трансформация социальной компетентности в цифровой реальности проявляется в смещении «поля предъявления» социального действия. Это происходит в связи с тем, что часть норм и правил становится зависимой от платформ (сетевой этикет, приватность, цифровой след), эмоциональная регуляция все чаще осуществляется в текстовых и мультимодальных каналах, а коммуникативно-деятельностный компонент включает управление публичностью и репутацией, а также участие в распределенной совместной деятельности. Учитывая многоаспектность описанной трансформации, дальнейший анализ структурных компонентов социальной компетентности будет строиться по единой логике. Для каждого компонента мы последовательно выделим специфику норм и требований цифровой среды на основе анализа литературы, затем обозначим возникающие дефициты и риски социализации, и уже после этого предложим соответствующие педагогические инструменты и стратегии компенсации.

Цифровая социализация как средовой фактор трансформации (среда)

Цифровая среда задает новые нормы, коммуникативный код и режимы публичности, в частности алгоритмически формируемую видимость, асинхронность коммуникации и сохранение цифрового следа, что изменяет требования к социальному действию и, следовательно, к социальной компетентности [13; 14; 21; 32].

Нормы и язык цифровых сообществ

Цифровая социализация выступает ключевым средовым фактором, задающим новые режимы публичности, включая алгоритмическую видимость, асинхронность коммуникации и неизменяемость цифрового следа [13; 14; 32]. В рамках концепций цифрового гражданства акцентируется, что участие в онлайн-сообществах требует не просто знания правил, но и освоения специфических культурных кодов. Как показывают исследования, подростки присваивают эти нормы преиму-

щественно через групповую практику и «язык» конкретных платформ, а не через формальные инструкции [16; 22; 40].

Вместе с тем нормативная неоднородность цифровой среды порождает существенные риски. Возникает конфликт между школьными ценностями сотрудничества и распространенными онлайн-практиками троллинга или кибербуллинга. Ситуация усугубляется феноменом онлайн-дезингибиции, при которой анонимность и высокая скорость реакций снижают самоконтроль, что деформирует *ценностно-мотивационный компонент* компетентности и затрудняет *когнитивно-нормативную* ориентацию в контексте общения [39].

Педагогическим ответом на эти вызовы должна стать стратегия «нормативно-культурной навигации». Она предполагает переход от запретительных мер к совместной разработке правил цифрового взаимодействия (на уровне класса или школы) и целенаправленному обучению цифровой этике. Критически важным становится развитие медиаграмотности как инструмента фильтрации в условиях алгоритмической публичности [22; 35]. Работа с нормами в таком ключе позволяет снизить конфликтность и создать базис для психологической безопасности обучающихся.

Идентичность, самопрезентация и эмоциональная плотность взаимодействия

Компонентные обзоры, посвященные влиянию социальных медиа на благополучие подростков, показывают, что эффекты цифровой социализации нелинейны и зависят от характера пользовательского опыта. Исследователи четко разграничивают практики активной коммуникации, способствующие формированию поддерживающих связей, и пассивное потребление контента, провоцирующее социальное сравнение [28; 31; 33; 34]. В условиях смешанной реальности происходит формирование «цифрового Я», при этом цифровые следы и сетевая репутация становятся неотъемлемой частью реальных (офлайн) взаимодействий [13; 32].

Тем не менее, специфика самопрезентации в сети порождает ряд рисков для становления социальной компетентности. На уровне идентичности возникает угроза фрагментации и ситуативной нравственной

регуляции, когда подросток вынужден применять противоречащие друг другу нормы на различных платформах. В свою очередь, эмоциональная коммуникация страдает от дефицита невербальной обратной связи, что повышает импульсивность реакций и вероятность агрессии, особенно в условиях небезопасной цифровой среды [2; 34].

В педагогическом плане ответ на эти вызовы лежит в плоскости интеграции онлайн- и офлайн-идентичности обучающихся. Ключевым инструментом выступают рефлексивные практики, как например, анализ цифрового следа, обсуждение отложенных последствий публикаций, а также использование технологий портфолио и публичных защит. Для восполнения дефицита эмоциональной насыщенности взаимодействия цифровое общение должно компенсироваться обязательными «точками» живого диалога и применением восстановительных технологий при разрешении конфликтов [2; 18]. Такой подход, основанный на развитии рефлексии, позволяет снизить риски конфликтов самоидентификации и поддержать эмоционально-регулятивный компонент компетентности.

Информационная перегрузка и качество социального опыта

Характерная для цифровой среды высокая плотность информационных потоков и режим постоянных переключений внимания ведут к снижению глубины включенности в коммуникацию и усилению поверхностности социальных контактов [35; 36]. Данная тенденция проявляется в редукции аргументированного диалога и росте смысловых барьеров, что оказывает деструктивное влияние на *когнитивно-нормативный* и *эмоционально-регулятивный* компоненты социальной компетентности. По сути, количественное расширение контактов начинает угрожать качеству самого социального опыта.

Сохранение глубины взаимодействия требует смещения педагогического фокуса на развитие критического мышления, информационной гигиены и навыков саморегуляции цифровой активности, включая планирование времени, управление уведомлениями, осознанный выбор каналов связи. В качестве действенного компенсаторного механизма выступает внедрение дискуссионных и проектных образовательных форматов. Такие практики, требующие «медленного» обсуждения и совместного принятия решений, позволяют искусственно замедлить темп коммуникации и восстановить навыки содержательного диалога [35].

Педагогическое взаимодействие и цифровой посредник (механизм)

Цифровой посредник перестраивает структуру совместной деятельности, поскольку часть регуляции общения переносится в текстовые и медийные каналы, возрастает доля асинхронных форм, меняется обратная связь и педагогическое присутствие. В методологическом плане посредник не нейтрален, он задает рамки деятельности и способов коммуникации [8; 10; 19].

Социальное и педагогическое присутствие как механизм развития в цифровой коммуникации

Опорной методологической конструкцией для анализа цифрового взаимодействия выступает модель исследовательского сообщества (*Community of Inquiry*), постулирующая, что устойчивое развитие в онлайн- и гибридных форматах требует гармонизации трех видов присутствия: когнитивного, социального и педагогического [23]. В контексте формирования социальной компетентности это актуализирует необходимость специального проектирования среды, где обучающиеся воспринимают друг друга как субъектных партнеров, а педагог действует как организатор совместной деятельности, удерживающий этические нормы и ценностный каркас общения.

При дефиците организованного присутствия коммуникация неизбежно фрагментируется, поскольку часть обучающихся оказывается в зоне «цифровой невидимости», а само взаимодействие сокращается до функционального обмена заданиями. В этом кроется риск «технократизации» образовательного процесса, когда обучение сводится к трансляции информации, а воспитательный потенциал совместной деятельности и возможности для развития *коммуникативно-деятельностного компонента* утрачиваются [10; 12].

Инструментальная поддержка присутствия предполагает комплекс мер, начиная с персонализации обратной связи и заканчивая введением эксплицитных правил коммуникации в учебных чатах и форумах. Критически важным становится жесткое структурирование групповой работы – через распределение ролей, использование протоколов обсуждения и сменяемость функций, а также выделение времени для рефлексии смыслов и разрешения конфликтов. Данные практики по-

звolyют сформировать условия психологической безопасности, необходимые для укрепления *ценностно-мотивационного компонента* сотрудничества [2; 23].

От обмена файлами к совместному действию

В современных подходах к смешанному обучению совместное создание продукта рассматривается как смысловое ядро, позволяющее раскрыть дидактический потенциал цифровых инструментов и избежать формализации взаимодействия [24; 25]. Эффективность этого процесса напрямую зависит от качества педагогической фасилитации, которая в отечественной традиции трактуется как особая позиция, направленная на поддержку групповой динамики и стимулирование подлинного сотрудничества [18].

Однако при отсутствии целенаправленного управления групповая работа в цифровой среде нередко утрачивает признаки совместной деятельности. Происходит подмена совместной деятельности механическим разделением функций (без обсуждения смыслов), возрастает риск конфликтов ответственности и проявления феномена «социальной лени» (social loafing). Ситуация усугубляется в тех случаях, когда система оценивания фокусируется исключительно на индивидуальном результате, что окончательно подрывает мотивацию к сотрудничеству.

Стратегия гуманизации опосредованного цифровыми средствами взаимодействия, призванная нивелировать эти эффекты, реализуется через дизайн взаимозависимых заданий, введение прозрачных критериев оценки командной работы и практику рефлексивных отчетов. Особую ценность представляют гибридные сценарии, где онлайн-этап служит подготовкой к живому офлайн-диалогу. Такой подход позволяет компенсировать дефицит полноты эмоционального обмена и одновременно обогатить *коммуникативно-деятельностный компонент* социальной компетентности опытом распределенной деятельности [3; 17; 27; 29].

Безопасность, психологический комфорт и цифровая устойчивость (условие)

Безопасность является пороговым условием, поскольку при переживании угрозы достоинству, приватности или репутации обучающиеся избегают коммуникации и социальных проб, что сужает поле развития

социальной компетентности [2; 9; 26]. Важно различать цифровую безопасность (риски/защита) и психологическую безопасность (доверие и отсутствие унижения) [2; 7].

Кибербуллинг и киберагрессия как фактор ограничения социальных проб

Особого внимания заслуживает феномен кибербуллинга, деструктивный потенциал которого многократно усиливается спецификой среды – публичностью и практически бесконечной тиражируемостью контента [26]. Данные факторы провоцируют у обучающихся длительный стресс и существенно снижают готовность к социальной включенности. Агрессивный фон подрывает базовое доверие внутри коллектива и переводит взаимодействие в «режим защиты», что наносит прямой ущерб *ценностно-мотивационному и эмоционально-регулятивному* компонентам социальной компетентности.

Системная профилактика данных рисков выходит за рамки административных мер и требует комплексного педагогического ответа. Он включает внедрение четких школьных протоколов реагирования, а также целенаправленное обучение «цифровой эмпатии» и ответственности, включая осознание последствий репоста. Принципиальным становится переход от мер наказания к восстановительным практикам. Ориентация на восстановление отношений и реабилитацию групповых норм, а не просто на санкции в отношении агрессора, позволяет восстановить безопасное поле социального взаимодействия [2; 26].

Цифровая устойчивость и цифровая этика

В качестве интегрального показателя готовности к действию в новых условиях рассматривается концепт цифровой устойчивости (digital resilience). Он описывает способность личности сохранять благополучие и социальную активность даже при столкновении с онлайн-рисками, опираясь на цифровую компетентность и межличностную поддержку [30]. В этой логике традиционная «запретительная» модель педагогического регулирования обнаруживает свою несостоятельность. Так, блокируя доступ, она создает эффект «отложенного риска», поскольку не позволяет обучающимся выработать собственные адаптивные механизмы и навыки безопасного поведения в реальной среде.

Процесс формирования цифровой устойчивости предполагает переход от ограничений к активному обучению стратегиям реагирования, созданию доступных «точек помощи» и разветвленной поддерживающей инфраструктуры. Цифровая этика – уважение границ, ответственность, доверие – должна быть включена в структуру социальной компетентности как прикладной инструмент [22; 40]. Кроме того, современная цифровая трансформация ставит новый вызов, актуализируя задачи ИИ-грамотности и этической навигации при взаимодействии с алгоритмическими посредниками общения [8]. Создание таких условий безопасности напрямую поддерживает эмоционально-регулятивный и ценностно-мотивационный компоненты, обеспечивая устойчивую мотивацию к конструктивному социальному участию.

Проект педагогической стратегии гибридной социализации

Синтез блоков «среда – механизм – условия» позволяет предложить стратегию гибридной социализации как системный педагогический ответ, включающий нормативно-культурную навигацию (нормы, идентичность, цифровой след), деятельностно-коммуникативный дизайн (коллаборация, фасилитация, гибридные сценарии), цифровую устойчивость и цифровую этику (профилактика рисков, ИИ-грамотность).

Стратегия ориентирована на перевод цифрового опыта из стихийного и рискованного в управляемый и развивающий. Педагогическая эффективность достигается при согласовании требований среды (нормы), механизма (совместная деятельность) и условий (безопасность) с компонентами социальной компетентности и механизмом рефлексии.

Стратегия требует от педагога компетенций фасилитации онлайн-групп, проектирования гибридного взаимодействия, профилактики цифровых рисков и этической навигации, включая работу с ИИ-посредниками общения [8; 18; 27]. Ее реализация целесообразна на трех уровнях: уровень урока и задания (дизайн взаимодействия и рефлексия), уровень класса и школы (нормы и протоколы безопасности), уровень взаимодействия школы и семьи (согласование правил цифровой активности и поддержки) [36].

Таблица 1.

Матрица стратегии гибридной социализации (контур)**Table 1. Hybrid Socialization Strategy Matrix (outline)**

Линия стратегии	Цель	Ключевые педагогические действия	Ожидаемые эффекты по компонентам СК
1) Нормативно-культурная навигация (Environment)	Освоение норм и идентичности в смешанной реальности	обсуждение сетевых норм и цифрового следа; кейсы публичности; медиаграмотность; критическое мышление	усиление когнитивно-нормативного; согласование ценностно-мотивационного; развитие рефлексии
2) Деятельностно-коммуникативный дизайн (Mechanism)	Создание опыта сотрудничества в гибридном взаимодействии	коллаборативные задания; распределенные роли; фасилитация онлайн-групп; точки живого диалога	усиление коммуникативно-деятельностного; поддержка эмоционально-регулятивного через педагогическое присутствие
3) Цифровая устойчивость и цифровая этика (Condition)	Психологическая безопасность и способность к восстановлению	профилактика кибербуллинга; алгоритмы реагирования; восстановительные практики; цифровая этика; ИИ-грамотность	повышение эмоционально-регулятивного и ценностно-мотивационного; снижение избегания; устойчивость участия

Источник: разработано автором.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что цифровизация образования выступает не просто технологическим контекстом, а новой культурно-исторической средой, фундаментально меняющей нормы, роли и сценарии взаимодействия. В этих условиях социальную компетентность целесообразно концептуализировать как интегративное личностно-деятельностное образование, обеспечивающее эффективность и этическую ответственность взаимодействия в едином континууме офлайн-, онлайн- и гибридной реальности. Предложенная в статье модель «среда – механизм – условия» позволяет систематизировать этот процесс, связывая разрозненные аспекты цифровой социализации в единую рамку проектирования педагогических решений.

Трансформация структуры социальной компетентности происходит на всех уровнях. Средовой фактор существенно усиливает требования к когнитивно-нормативному компоненту, требуя от обучающихся освоения специфических норм сетевого взаимодействия, и усложняет ценностно-мотивационный компонент, повышая значимость рефлексии для согласования идентичности в условиях множественности сообществ. На уровне механизмов взаимодействия появление цифрового посредника создает риск формализации и технократизации общения. Однако при использовании стратегий коллаборативного дизайна и поддержке социального присутствия этот же механизм становится драйвером развития сотрудничества и коммуникативно-деятельностных навыков.

Пороговым условием для развития компетентности выступает психологическая безопасность, так как киберугрозы и агрессия неизбежно ведут к социальной изоляции и сужению поля социальных проб. В связи с этим ключевым вектором педагогической работы должен стать переход от запретительной логики регулирования к формированию цифровой устойчивости (digital resilience) и цифровой этики.

Таким образом, стратегия гибридной социализации задает новый системный контур профессиональной деятельности учителя. Она требует выхода за пределы трансляции знаний и освоения компетенций фасилитации онлайн-групп, проектирования гибридных сценариев, профилактики цифровых рисков, а в перспективе — и этической навигации при взаимодействии с алгоритмическими посредниками и искусственным интеллектом.

Описание применения генеративной модели. Во время подготовки статьи мы использовали редактор GigaChat от Сбера для финальной корректуры текста по причине необходимости обеспечения грамматической точности материала. После использования этого сервиса мы пересмотрели и отредактировали контент по мере необходимости и берем на себя полную ответственность за содержание опубликованной статьи.

Список литературы

1. Ардашев, Р. Г. (2021). Трансформация сознания молодёжи в эпоху виртуальности. *Alma mater (Вестник высшей школы)*, (5), с. 31–34. <https://doi.org/10.20339/AM.05-21.031>. EDN: <https://elibrary.ru/QKCXYG>

2. Баева, И. А., Волкова, Е. Н., & Лактионова, Е. Б. (2022). *Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности*. Москва: Нестор-История. 272 с.
3. Быстрова, Ю. А. (2022). Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного (гибридного) образования. *Психологическая наука и образование*, 27(6), с. 102–114. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>. EDN: <https://elibrary.ru/KCIYEM>
4. Выготский, Л. С. (1934). *Мышление и речь*. Москва; Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство. 324 с.
5. Емельянова, Э. Л. (2026). Эволюция социальной компетентности как педагогической категории от традиционных моделей к цифровой реальности. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(2). (в печати). <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-934>
6. Зарипова, Е. И. (2005). *Становление социальной компетентности в условиях региональной образовательной среды* (дис. ... канд. пед. наук). Москва. 215 с.
7. Зенков, А. В. (2025). *Информационная безопасность и защита информации*. Москва: Юрайт. 107 с.
8. Роберт, И. В. (2024). *Дидактика периода цифровой трансформации образования*. Москва: ИСМО. 204 с. ISBN: 978-5-605-05581-5. EDN: <https://elibrary.ru/BFSWXN>
9. Родионова, В. М. (2023). Развитие кибербезопасности в эпоху цифровизации: образование в области кибербезопасности. В *Наука и образование в современных условиях: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Нефтекамск, 13 декабря 2023 года* (с. 41–48). Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки». EDN: <https://elibrary.ru/SYNGIN>
10. Сафина, А. Р. (2022). Цифровая образовательная среда и цифровая грамотность участников образовательного процесса. *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*, S3(38), с. 70–71.
11. Сериков, В. В. (2012). *Развитие личности в образовательном процессе*. Москва: Логос. 448 с. ISBN: 978-5-98704-612-8. EDN: <https://elibrary.ru/RBBGQN>
12. Сигачева, Н. А. (2023). Взаимодействие педагогов и студентов в цифровой образовательной среде. *Казанский лингвистический журнал*, 6(1), с. 7–15. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2023.6.1.7-15>. EDN: <https://elibrary.ru/MFZZRT>
13. Солдатова, Г. У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, 9(3), с. 71–80. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>. EDN: <https://elibrary.ru/YQSMUX>
14. Солдатова, Г. У., & Рассказова, Е. И. (2023). Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран.

- Социальная психология и общество*, 14(3), с. 11–30. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>. EDN: <https://elibrary.ru/PFTIUL>
15. Учурова, С. А. (2011). *Развитие социальной компетентности в образовательном процессе (на примере уроков немецкого языка и обществознания)*. Екатеринбург: УрФУ. 196 с.
16. Харланова, Е. М., Сиврикова, Н. В., Рослякова, С. В., & Черникова, Е. Г. (2024). Воспитание цифрового поколения: роль виртуальных сообществ. *Образование и наука*, 26(1), с. 103–132. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-1-103-132>. EDN: <https://elibrary.ru/XRQKFG>
17. Хашимова, А. А. (2025). Развитие социальной компетентности младших школьников на основе цифровых образовательных инструментов. *Академические исследования в современной науке*, 4(2), с. 179–182.
18. Челнокова, Т. А. (2022). Педагогическая фасилитация в условиях развития инклюзивных процессов в образовании. *Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, 32(3), с. 297–302. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2022-32-3-297-302>. EDN: <https://elibrary.ru/WRFLAY>
19. Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), pp. 80–97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
20. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 617 p.
21. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 330 p.
22. Council of Europe. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook*. Strasbourg: Council of Europe. 144 p.
23. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), pp. 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
24. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), pp. 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iherduc.2004.02.001>
25. Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. B C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer. 585 p.
26. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2022). *Cyberbullying: Identification, Prevention, and Response*. Cyberbullying Research Center (cyberbullying.org). 9 p.
27. Petäistö, S., Mikkonen, K., Kuivila, H.-M., Juntunen, J., Jarva, E., & Pramila-Savukoski, S. (2025). Using Hybrid Teaching to Develop Health Sciences Students' Competence in Social and Health Sectors within Higher Education: A Scoping Review.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2516448>
28. Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). The Influence of Social Media on Depression, Anxiety and Psychological Distress in Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), pp. 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
29. Livingstone, S., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2021). The Outcomes of Gaining Digital Skills for Young People's Lives and Wellbeing. *New Media & Society*, 25(5), pp. 1176–1202. <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>. EDN: <https://elibrary.ru/IDGLSF>
30. Pan, F., & Zhu, G. (2025). How Digital Support and Digital Competence Influence Digital Resilience of College Students in an Online Learning Environment. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1689767. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1689767>. EDN: <https://elibrary.ru/FDWCCV>
31. Maheux, A. J., Burnell, K., Maza, M. T., Fox, K. A., Telzer, E. H., & Prinstein, M. J. (2024). Annual Research Review: Adolescent Social Media Use Is Not a Monolith: Toward the Study of Specific Social Media Components and Individual Differences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(4), pp. 440–459. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14085>. EDN: <https://elibrary.ru/QCDLYY>
32. Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, E77-D(12), pp. 1321–1329.
33. Nesi, J. (2020). The Impact of Social Media on Youth Mental Health: Challenges and Opportunities. *North Carolina Medical Journal*, 81(2), pp. 116–121. <https://doi.org/10.18043/ncm.81.2.116>. EDN: <https://elibrary.ru/IGALPK>
34. Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Adolescent Mental Health in the Digital Age: Facts, Fears, and Future Directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), pp. 336–348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>. EDN: <https://elibrary.ru/IUHKMJ>
35. OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
36. Pew Research Center. (2020). *Parenting Children in the Age of Screens*. Washington, DC: Pew Research Center. 24 p.
37. Saleh, E. F. (2024). Adolescent Socialization in the Digital Age: The Role of Internet Usage and Social Networks. *Recent Research Advances in Arts and Social Studies*, 8, pp. 66–98. <https://doi.org/10.9734/bpi/rraass/v8/6181A>
38. Steinsbekk, S., Bjørklund, O., Valkenburg, P., Nesi, J., & Wichstrøm, L. (2024). The New Social Landscape: Relationships among Social Media Use, Social Skills, and Offline Friendships. *Computers in Human Behavior*, 156. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108235>. EDN: <https://elibrary.ru/JVAPXF>

39. Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), pp. 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>

References

1. Ardashev, R. G. (2021). Transformation of youth consciousness in the era of virtuality. *Alma Mater (Bulletin of Higher School)*, (5), 31–34. <https://doi.org/10.20339/AM.05-21.031>. EDN: <https://elibrary.ru/QKCXYG>
2. Baeva, I. A., Volkova, E. N., & Laktionova, E. B. (2022). *Psychological safety of the educational environment: Personality development*. Moscow: Nestor-History. 272 p.
3. Bystrova, Yu. A. (2022). Development of social competence in adolescents with disabilities in inclusive (hybrid) education. *Psychological Science and Education*, 27(6), 102–114. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>. EDN: <https://elibrary.ru/KCIYEM>
4. Vygotsky, L. S. (1934). *Thinking and speech*. Moscow; Leningrad: State Educational and Pedagogical Publishing House. 324 p.
5. Emelyanova, E. L. (2026). Evolution of social competence as a pedagogical category: From traditional models to digital reality. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(2). (In press). <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-934>
6. Zaripova, E. I. (2005). *Formation of social competence in the conditions of a regional educational environment* (Doctoral dissertation, Candidate of Pedagogical Sciences). Moscow. 215 p.
7. Zenkov, A. V. (2025). *Information security and data protection*. Moscow: Yurayt. 107 p.
8. Robert, I. V. (2024). *Didactics in the period of digital transformation of education*. Moscow: ISMO. 204 p. ISBN: 978-5-605-05581-5. EDN: <https://elibrary.ru/BFSWXN>
9. Rodionova, V. M. (2023). Development of cybersecurity in the era of digitalization: Education in the field of cybersecurity. In *Science and education in modern conditions: Proceedings of the International (correspondence) scientific and practical conference, Neftekamsk, December 13, 2023* (pp. 41–48). Neftekamsk: Scientific Publishing Center “World of Science”. EDN: <https://elibrary.ru/SYNGIN>
10. Safina, A. R. (2022). Digital educational environment and digital literacy of educational process participants. *Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*, S3(38), 70–71.
11. Serikov, V. V. (2012). *Personality development in the educational process*. Moscow: Logos. 448 p. ISBN: 978-5-98704-612-8. EDN: <https://elibrary.ru/RBBGQN>
12. Sigacheva, N. A. (2023). Interaction between teachers and students in the digital educational environment. *Kazan Linguistic Journal*, 6(1), 7–15. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2023.6.1.7-15>. EDN: <https://elibrary.ru/MFZZRT>

13. Soldatova, G. U. (2018). Digital socialization within the cultural-historical paradigm: A changing child in a changing world. *Social Psychology and Society*, 9(3), 71–80. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>. EDN: <https://elibrary.ru/YQSMUX>
14. Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. (2023). Digital socialization of Russian adolescents: Through the prism of comparison with adolescents from 18 European countries. *Social Psychology and Society*, 14(3), 11–30. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>. EDN: <https://elibrary.ru/PFTIUL>
15. Uchurova, S. A. (2011). *Development of social competence in the educational process (on the example of German language and social studies lessons)*. Yekaterinburg: UrFU. 196 p.
16. Kharlanova, E. M., Sivrikova, N. V., Roslyakova, S. V., & Chernikova, E. G. (2024). Educating the digital generation: The role of virtual communities. *Education and Science*, 26(1), 103–132. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-1-103-132>. EDN: <https://elibrary.ru/XRQKFG>
17. Khashimova, A. A. (2025). Development of social competence of primary school-children based on digital educational tools. *Academic Research in Modern Science*, 4(2), 179–182.
18. Chelnokova, T. A. (2022). Pedagogical facilitation in the context of inclusive processes in education. *Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 32(3), 297–302. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2022-32-3-297-302>. EDN: <https://elibrary.ru/WRFLAY>
19. Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
20. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 617 p.
21. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 330 p.
22. Council of Europe. (2019). *Digital citizenship education handbook*. Strasbourg: Council of Europe. 144 p.
23. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
24. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
25. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer. 585 p.

26. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2022). *Cyberbullying: Identification, prevention, and response*. Cyberbullying Research Center. 9 p. Retrieved from <https://cyberbullying.org>
27. Petäistö, S., Mikkonen, K., Kuivila, H.-M., Juntunen, J., Jarva, E., & Pramila-Savukoski, S. (2025). Using hybrid teaching to develop health sciences students' competence in social and health sectors within higher education: A scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2516448>
28. Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents: A systematic review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
29. Livingstone, S., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing. *New Media & Society*, 25(5), 1176–1202. <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>. EDN: <https://elibrary.ru/IDGLSF>
30. Pan, F., & Zhu, G. (2025). How digital support and digital competence influence digital resilience of college students in an online learning environment. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1689767. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1689767>. EDN: <https://elibrary.ru/FDWCCV>
31. Maheux, A. J., Burnell, K., Maza, M. T., Fox, K. A., Telzer, E. H., & Prinstein, M. J. (2024). Annual Research Review: Adolescent social media use is not a monolith: Toward the study of specific social media components and individual differences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(4), 440–459. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14085>. EDN: <https://elibrary.ru/QCDLYY>
32. Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IE-ICE Transactions on Information and Systems*, E77-D(12), 1321–1329.
33. Nesi, J. (2020). The impact of social media on youth mental health: Challenges and opportunities. *North Carolina Medical Journal*, 81(2), 116–121. <https://doi.org/10.18043/ncm.81.2.116>. EDN: <https://elibrary.ru/IGALPK>
34. Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336–348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>. EDN: <https://elibrary.ru/TUHKMJ>
35. OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
36. Pew Research Center. (2020). *Parenting children in the age of screens*. Washington, DC: Pew Research Center. 24 p.
37. Saleh, E. F. (2024). Adolescent socialization in the digital age: The role of internet usage and social networks. *Recent Research Advances in Arts and Social Studies*, 8, 66–98. <https://doi.org/10.9734/bpi/rraass/v8/6181A>

38. Steinsbekk, S., Bjørklund, O., Valkenburg, P., Nesi, J., & Wichstrøm, L. (2024). The new social landscape: Relationships among social media use, social skills, and offline friendships. *Computers in Human Behavior*, 156. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108235>. EDN: <https://elibrary.ru/JVAPXF>
39. Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Емельянова Элла Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации
*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
пр-кт Ленинградский, 49/2, г. Москва, 125167, Российская Федерация
elemelyanova@fa.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ella L. Emelyanova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor at the Department of English and Professional Communication
*Financial University under the Government of the Russian Federation
49/2, Leningradsky Prospekt, Moscow, 125167, Russian Federation
elemelyanova@fa.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8109-8987>
SPIN-code: 2484-5737
ResearcherID: PCT-3668-2025
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Ella-Emelyanova>*

Поступила 27.01.2026

После рецензирования 22.02.2026

Принята 03.03.2026

Received 27.01.2026

Revised 22.02.2026

Accepted 03.03.2026