Фундаментальные основы и междисциплинарные связи / Fundamental Principles and Interdisciplinary Connections

Научная статья
DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-2-934
УДК 37.035

Original article
EDN: XKJEEL



Эволюция социальной компетентности как педагогической категории от традиционных моделей к цифровой реальности

Э.Л. Емельянова
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

Аннотация

Обоснование. Цифровая трансформация коммуникации, расширение онлайн-взаимодействий и рост социальных рисков в сети обостряют проблему уточнения социальной компетентности как педагогической категории. В научном дискурсе термин широко используется, однако сохраняются разнородность трактовок и частичное смешение с «социальными навыками», коммуникативной и цифровой компетентностью. Дополнительную сложность создает необходимость согласовать классические модели социализации с условиями платформенно-опосредованной социальной жизни обучающихся.

Цель статьи – реконструировать эволюцию понятия социальной компетентности и предложить интегративное определение, применимое к офлайн- и онлайн-контекстам образования.

Материалы и методы. Материалом послужили отечественные и зарубежные публикации по социализации, компетентностному подходу, социально-эмоциональному развитию, цифровой социализации и цифровому гражданству, а также нормативные документы, регламентирующие результаты общего образования. Использован дизайн интегративного обзора в сочетании с дефиниционным и компонентным анализом и сопоставлением моделей. Концептуальное картирование позволило выделить этапы эволюции и синтезировать структурную модель социальной компетентности.

Результаты. Получены результаты: показана смена доминирующих объяснительных рамок – от поведенческих моделей социальных навыков к компетентностным

и цифровым трактовкам; обосновано определение социальной компетентности как личностно-деятельностного образования с четырьмя компонентами; предложена модель, фиксирующая критерии эффективности и социальной приемлемости взаимодействий в офлайн- и онлайн-средах; уточнено место идей SEL в российском контексте через требования ФГОС к личностным и метапредметным результатам. Единый вывод: педагогическая категория «социальная компетентность» требует компонентного проектирования и включения цифровых и этических регуляторов и риск-менеджмента в образовательный дизайн.

Ключевые слова: социальная компетентность; педагогическая категория; компетентностный подход; социально-эмоциональное развитие; цифровая социализация; цифровое гражданство; ФГОС; обучающиеся

Для цитирования. Емельянова, Э. Л. (2026). Эволюция социальной компетентности как педагогической категории от традиционных моделей к цифровой реальности. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 28–54. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-934

Tracing the evolution of social competence in pedagogy: from conventional approaches to the digital environment

E.L. Emelyanova
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The digital transformation of communication, the expansion of online interactions, and the growth of network-related social risks intensify the need to clarify social competence as a pedagogical category. Although the term is widely used in scholarship, definitions remain fragmented and partly overlap with social skills, communicative competence, and digital competence. An additional challenge is to align classical socialization models with the platform-mediated social life of students.

Purpose. This paper aims to reconstruct the evolution of the concept of social competence and to propose an integrative definition applicable to both offline and online educational contexts.

Materials and methods. The review draws on Russian and international research on socialization, competency-based education, socio-emotional development, digital socialization, and digital citizenship, as well as national standards regulating learning outcomes in general education. We employed an integrative review design combined with definitional and component analysis and systematic model comparison. Conceptual

mapping was used to identify stages of conceptual evolution and to synthesize a structural model of social competence.

Results. The results demonstrate: shift from behavioural social-skills models to competency-based and digital frameworks; justified integrative definition of social competence as a personality-and-activity formation with four components; structural model emphasizing effectiveness and social acceptability of interaction across offline and online settings; and the positioning of SEL ideas in the Russian context through national standards that specify personal and meta-subject outcomes. Overall, social competence as a pedagogical category requires component-based instructional design and the systematic inclusion of digital-ethical regulation and risk management.

Keywords: social competence; pedagogical category; competency-based education; socio-emotional development; digital socialization; digital citizenship; national educational standards; students

For citation. Emelyanova, E. L. (2026). Tracing the evolution of social competence in pedagogy: from conventional approaches to the digital environment. *Russian Journal of Education and Psychology*, *17*(2), 28–54. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-934

Введение

Социальная компетентность относится к числу категорий, которые в педагогике одновременно описывают результирующее качество личности и задают ориентиры проектирования образовательных условий. Ее педагогический статус методологически связан с личностно-деятельностной трактовкой педагогических явлений. Как отмечают В. А. Сластенин и соавторы, компетентность понимается как развивающееся образование, проявляющееся в деятельности и общении и допускающее целенаправленное формирование средствами обучения и воспитания [12]. В отечественной традиции, в интерпретации А. В. Мудрика, социализация рассматривается как включение личности в систему социальных отношений и освоение социально одобряемых норм и способов взаимодействия, что позволяет рассматривать социальную компетентность как педагогически опосредованный результат социализации в образовательной среде [9]. Культурно-историческая перспектива, как подчеркивает Л. С. Выготский, исходит из того, что развитие высших психических функций и становление личности происходят в общении и совместной деятельности; следовательно, социальное взаимодействие

в образовательных практиках выступает не внешней «добавкой» к обучению, а внутренним механизмом развития [3].

Концептуальная неопределенность категории обусловлена междисциплинарностью. Близкие рамки предлагают социальная психология (социальное восприятие, нормы, взаимодействие), психология общения и педагогика воспитания. Отечественная социальная психология, в изложении Г. М. Андреевой, описывает коммуникацию и групповые процессы как основу формирования социальных установок и поведения, что принципиально для понимания социальной компетентности как результата включенности в отношения и практики сотрудничества [1]. Разработка категории компетентности в общении в социально психологической традиции, в концепции Л. А. Петровской, фиксирует процессуальный аспект: понимание другого, владение средствами взаимодействия, регуляцию поведения и учет нормативных ожиданий [10]. В педагогике этот процессуальный аспект «переведен» в язык образовательных результатов и условий, что усилилось в период компетентностного поворота. В работах И.А. Зимней и А.В. Хуторского ключевые компетенции осмысливаются как парадигма результата образования и как основание проектирования стандартов [4; 5; 17]. В европейском дискурсе, на основании Рекомендации Совета Европейского союза схожая логика закреплена в рекомендации о ключевых компетенциях для обучения на протяжении жизни, где социальные и гражданские измерения рассматриваются как обязательная составляющая образовательного результата [27]. В международных рамочных документах вопрос о социальном развитии тесно связан с установкой на «компетенции для сложного мира», что проявляется в концептуальных материалах OECD (Learning Compass) и в отчетах о социально-эмоциональных навыках [37; 36].

Цифровая трансформация коммуникации добавляет к классическим основаниям категории новый контекст: значительная часть взаимодействий обучающихся переносится в платформенно-опосредованные среды, задающие иную логику публичности, аудиторий, темпа обратной связи и рисков. Для отечественной науки ключевыми являются исследования цифровой компетентности и цифровой социализации,

показывающие, что цифровая активность включает не только умения, но и мотивацию и ответственность, а цифровая среда выступает фактором, меняющим условия взросления, что неоднократно подчёркивается в работах Г.У. Солдатовой с соавторами [13; 14; 15; 16]. В международных рамках цифровой компетентности (DigComp 2.1/2.2) цифровое измерение описывается как совокупность знаний, умений и установок, необходимых для безопасного и ответственного участия в цифровой среде [22; 50]. Линия цифрового гражданства, в частности в работах M. Choi и соавт., T. Siebers и соавт., A. Tadlaoui-Brahmi и соавт., дополняет это этико-нормативным измерением участия в онлайн сообществах и педагогическими рекомендациями по формированию цифровой гражданской культуры [24; 26; 48]. Современные обзоры психического благополучия подростков в цифровую эпоху, представленные C.L. Odgers и соавт., A. Orben и соавт., а также M.J. Prinstein и соавт. показывают необходимость избегать упрощенного «технологического детерминизма» и фокусироваться на механизмах влияния, условиях и модераторах (тип участия, контент, уязвимости и социальный контекст) [36; 40; 41].

В связи с указанными изменениями встает научная задача: уточнить социальную компетентность как педагогическую категорию так, чтобы она а) сохраняла преемственность классических представлений о социализации и воспитании, б) была описана как проектируемый образовательный результат, в) включала цифрово-нормативные регуляторы, возникающие в онлайн-взаимодействии. Существенным отечественным эмпирико-педагогическим основанием для такого уточнения выступают, в частности, исследования Басовой, посвященные формированию социальной компетентности школьников средствами учебной деятельности и через организацию образовательных взаимодействий [2].

Цель исследования – формирование единого интегративного подхода к пониманию социальной компетентности, как педагогической категории, через реконструкцию её генезиса, синтез дефиниции и создание структурной модели, релевантной смешанным офлайн- и онлайн-контекстам образования.

Материалы и методы

Статья выполнена в формате интегративного теоретико-обзорного исследования с концептуальным синтезом, ориентированного на 1) уточнение смыслового ядра социальной компетентности как педагогической категории и 2) построение ее компонентной модели с учетом цифрового контекста. Выбор именно интегративного обзора обусловлен характером исследуемого феномена: социальная компетентность описывается разными дисциплинами и традициями, а задача статьи состоит не в суммировании эмпирических эффектов одной интервенции, а в сопоставлении и согласовании теоретических рамок, терминов и компонентных моделей.

Корпус источников формировался как многоуровневый:

а) отечественные фундаментальные и учебно-теоретические работы по педагогике, социализации и компетентностному подходу, позволяющие обосновать педагогический статус категории и ее формируемость [4; 5; 9; 12; 17];

б) отечественные публикации по социально-психологическим механизмам общения и взаимодействия, обеспечивающие описание когнитивных и нормативных предпосылок компетентности во взаимодействии [1; 10];

в) отечественные исследования цифровой компетентности и цифровой социализации, объясняющие расширение контекста социализации и появление новых нормативных регуляторов [11; 13-16];

г) международные публикации и рамочные документы по социально-эмоциональному развитию и SEL, включая мета-анализы и концептуальные материалы общественно-значимых организаций [20; 25; 28-31; 49];

д) международные рамки цифровой компетентности и цифрового гражданства, а также систематические обзоры по цифровому благополучию и рискам [22; 24; 26; 50; 33-36; 40; 41; 43; 46; 47].

е) нормативные документы, фиксирующие требования к результатам общего образования в Российской Федерации (ФГОС), которые использовались для сопоставления компонентов социальной компетентности с ожидаемыми образовательными результатами [6-8].

Критерии включения источников:

1) тематическая релевантность (социальная компетентность/социальные навыки; социализация; компетентностный подход; социально-эмоциональные компетенции/SEL; цифровая социализация/цифровое гражданство; цифровое благополучие и риски);

2) приоритет рецензируемых публикаций (журнальные статьи, систематические обзоры, мета-анализы), дополняемый рамочными документами (EU, OECD, DigComp, Council of Europe) и нормативными актами РФ (ФГОС) как источниками требований к образовательному результату;

3) временная рамка — от «канонических» работ, задающих основания (социализация, эмоциональная компетентность), до современных исследований, при этом цифровой блок и SEL-мета-анализы отбирались с явным приоритетом 2017–2024 гг. [22; 36; 39; 46-48; 50].

Процедуры анализа включали:

1. дефиниционный анализ – выделение устойчивых признаков в определениях социальной компетентности и уточнение ее границ по отношению к близким понятиям (социальные навыки, компетентность в общении, цифровая компетентность, социально-эмоциональная компетентность);
2. компонентный анализ – выявление инвариантных компонентов, регулярно повторяющихся в различных моделях (когнитивного, эмоционального, поведенческого, мотивационно-ценностного), и проверка их содержательной полноты в контексте цифровых взаимодействий;
3. сравнительно-теоретический анализ моделей – сопоставление поведенческих, социально-психологических, компетентностных, SEL- и «цифровых» трактовок по критериям: предмет (навык/компетентность), уровень проявления (индивидуальный/межличностный), степень нормативности (описание/предписание) и контекст (офлайн/онлайн);
4. концептуальное картирование – построение периодизации эволюции понятия и фиксация смены доминирующих рамок в Таблице 1;

5. синтез – формулирование итогового определения и построение структурной модели (Рисунок 1), связывающей компоненты социальной компетентности с критериями проявления и ожидаемыми педагогическими эффектами.

Обеспечение актуальности цифрового блока достигалось через приоритет рамочных документов DigComp [22; 50], систематических обзоров цифрового гражданства и практик его внедрения в образовании [46; 48], а также крупных обзорных и выборочных исследований о связи цифровых практик и подросткового благополучия [31; 36; 40; 43]. Концептуальная связка SEL-и цифрового измерения дополнительно соотносилась с рамками OECD, фиксирующими роль социально-эмоциональных навыков в современных образовательных целях [36; 37; 39], и с нормативными требованиями ФГОС как «проверкой на педагогическую применимость» компонентной модели [6-8].

Валидация выводов носила теоретико-методологический характер: проверялась логическая непротиворечивость периодации (сопоставление отечественных и международных рамок), воспроизводимость компонентного состава в разных традициях и согласуемость итоговой модели с нормативными результатами общего образования. При обсуждении измеряемости и доказательности диагностических процедур учитывались подходы к доказательному оцениванию в образовании (в т.ч. в контексте психологической оценки школьников) [18].

Результаты

Этапы эволюции понятия социальной компетентности

Реконструкция эволюции понятия показала, что «социальная компетентность» оформляется на пересечении трех линий:

1) социально-психологической линии взаимопонимания и норм взаимодействия [1; 10],

2) педагогической линии социализации и воспитания в образовательной среде [9; 12],

3) компетентностной линии результата образования, требующего проектирования и оценивания [4; 5; 17; 27; 37].

Современная стадия эволюции характеризуется «двойным контекстом» социализации (офлайн/онлайн) и включением в содержание компетентности цифровых норм, этики и риск-менеджмента [13; 16; 22; 24; 50]. Итоговые этапы представлены в Таблице 1 (см. табл. 1).

Таблица 1.

Этапы эволюции понятия социальной компетентности
Table 1. Stages in the Evolution of the Concept of Social Competence

Этап	Характеристика развития понятия
I. Нормативно-поведенческий (социальные навыки) 1960–1980-е гг.	**Фокус:** адаптация, социальные навыки. **Ядро:** навык как наблюдаемое поведение; тренируемость; ориентация на нормативность и внешнюю оценку.
II. Интеракционно-коммуникативный 1980–1990-е гг.	**Фокус:** компетентность во взаимодействии. **Ядро:** понимание партнера; учет норм и ожиданий; регуляция общения; роль групповой динамики.
III. Развивающе-социализационный 1990-е–2000-е гг.	**Фокус:** социализация в образовательной среде. **Ядро:** совместная деятельность и общение как механизм развития; педагогические условия формирования социальной компетентности.
IV. Компетентностный (образовательный результат) 2000-е–2010-е гг.	**Фокус:** ключевые компетенции, метарезультаты. **Ядро:** проектирование результата; стандартизация; выделение критериев и индикаторов оценивания.
V. Социально-эмоциональная интеграция (SEL) 2000-е – настоящее время	**Фокус:** социально-эмоциональные компетенции. **Ядро:** единство социальных и эмоциональных механизмов; доказательные эффекты программ; влияние на адаптацию и учебные результаты.
VI. Цифровое расширение (офлайн/онлайн) 2010-е – настоящее время	**Фокус:** цифровая социализация и гражданство. **Ядро:** нормы и этика онлайн-взаимодействий; приватность и цифровой след; безопасность; риск-менеджмент.

Периодизация фиксирует принципиальный сдвиг: от оценки «правильности» поведения к пониманию компетентности как интеграции знания, эмоций, мотивации и способов действия в изменяющемся контексте. На цифровом этапе усложняется нормативность. Публичность

и персистентность коммуникации, множественные аудитории и усиление социального сравнения требуют новых регуляторов поведения и рефлексии [21; 35; 36; 42].

Границы понятия

Содержательная специфика социальной компетентности проявляется через разграничение с родственным понятийным рядом.

Во-первых, «социальные навыки» преимущественно описывают поведенческий репертуар и наблюдаемые способы реагирования; фокус направлен на тренируемость поведения и его функциональность в типовых ситуациях [30]. В педагогике такое понимание важно, но недостаточно, т.к. оно слабо фиксирует смысловую и ценностную детерминацию поведения, а также роль социального понимания и эмоциональной регуляции в сложных социальных ситуациях.

Во-вторых, «компетентность в общении» акцентирует процессуальную сторону взаимодействия. Здесь акцент на понимание партнера, владение средствами общения, регуляцию поведения, учет норм и обратной связи, именно этот пласт обеспечивает когнитивно-перцептивную и регулятивную основу социальной компетентности [10]. Социально-психологический анализ групповых процессов уточняет, что компетентность проявляется в конкретных отношениях и практиках сотрудничества, а не только в индивидуальном «наборе» умений [1].

В-третьих, цифровая компетентность в рамке DigComp описывает готовность действовать в цифровой среде, включая информационную грамотность, коммуникацию, создание контента, безопасность и решение проблем [22; 50]. В отечественной традиции цифровая компетентность подростков также трактуется как система знаний, умений, мотивации и ответственности, интегрирующая когнитивный и ценностный уровни [13-15]. Однако социальная компетентность имеет иное «ядро»: она ориентирована на качество взаимодействия и отношений (включая цифровые формы), а цифровая компетентность – на широкий спектр действий в цифровой среде. Следовательно, корректно говорить о *расширении социальной компетентности цифровым контекстом*, а не о замене одного понятия другим [16; 24; 26].

Уточнение определения

Социальная компетентность – это интегративное, развивающееся личностно-деятельностное образование, обеспечивающее эффективное, этически ответственное и нормативно сообразное взаимодействие с людьми и сообществами в офлайн- и онлайн-средах, проявляющееся в когнитивном, эмоциональном, поведенческом и мотивационно-ценностном компонентах.

Данное определение задает признаки, значимые для педагогической категории.

Во-первых, оно поддерживает компетентностную логику результата образования: социальная компетентность представлена как интегративный результат, который может быть осмыслен в терминах образовательных целей, условий и критериев оценивания [4; 5; 17].

Во-вторых, оно фиксирует личностно-деятельностный характер компетентности, что согласуется с педагогической методологией и с пониманием того, что развитие в значительной степени происходит в совместной деятельности и общении [3; 9; 12].

В-третьих, включение офлайн- и онлайн-контекстов отражает современную структуру социализации: цифровая среда добавляет новые нормативные регуляторы и требования к ответственности, безопасности и режимам самопрезентации [16; 22; 24; 50]. Компонентный состав (когнитивный, эмоциональный, поведенческий, мотивационно-ценностный) обеспечивает операциональность категории и согласуется как с социально-психологическим анализом взаимодействия [10; 1], так и с линией социально-эмоционального развития и мотивации [28; 29; 45].

Структурная модель социальной компетентности

Компонентная организация социальной компетентности представлена в виде структурной модели (см. рис. 1). Модель связывает компонентный состав с интегральным критерием проявления компетентности – эффективным и социально приемлемым взаимодействием – и далее с ожидаемыми образовательными и социальными эффектами (включенность, сотрудничество, благополучие, профилактика рисков) [18; 36; 39].



Рис. 1. Структурная модель социальной компетентности обучающихся в офлайн- и онлайн-средах
Figure 1. A structural model of students' social competence in offline and online environments

Содержательно *когнитивный компонент* включает социальное понимание (нормы, ожидания, социальная причинность, перспектива другого) и рефлексивную критичность; «понимание цифрового» добавляет представления о публичности, цифровом следе, приватности, правилах платформенной коммуникации и последствиях действий в сети [10; 22; 24; 50]. *Эмоциональный компонент* обеспечивает распознавание и регуляцию эмоций, эмпатию и самоконтроль; в теоретическом плане он согласуется с идеями эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта [45]. *Поведенческий компонент* фиксирует навыки сотрудничества, коммуникации, конструктивного разрешения конфликтов и саморегуляцию поведения, включая стратегии цифрового общения и управление вниманием/отвлечением в медиасреде [47]. *Мотивационно-ценностный компонент* задает основания ответственности, просоциальности и гражданственности; его психологическую опору составляют представления о внутренней мотивации и самодетерминации как ресурсе устойчивого социально значимого поведения [28].

Обсуждение

Инварианты и новации социальной компетентности как педагогической категории

Сопоставление этапов эволюции позволяет выделить инвариантное ядро социальной компетентности: способность понимать социальную ситуацию, регулировать эмоциональные реакции и поведение и действовать в соответствии с нормами и ценностями взаимодействия. Для педагогической категории принципиально, что социальная компетентность рассматривается как формируемая: она развивается через организацию сотрудничества, учебного диалога, совместной деятельности и воспитательных практик, которые задают учащимся опыт нормативного взаимодействия и рефлексии [3; 9; 12]. Работы, ориентированные на формирование социальной компетентности школьников в образовательной деятельности, подтверждают значимость специально организованных педагогических условий и образовательных ситуаций взаимодействия [2].

В компетентностной парадигме педагогическое описание социальной компетентности предполагает: а) фиксацию состава результата (компоненты), б) выделение критериев проявления (эффективность и социальная приемлемость), в) описание условий формирования (организация деятельности, коммуникации, рефлексии, воспитательной среды) и г) процедуры оценивания. Такой способ описания соответствует отечественной логике конструирования ключевых компетенций как результата образования [4; 5; 17] и международным рамкам ключевых компетенций [27; 37].

Влияние цифровой реальности

В цифровую эпоху социальные взаимодействия обучающихся часто протекают в смешанных форматах. Платформенно-опосредованная коммуникация вводит новые механизмы социального сравнения и самопрезентации, изменяет структуру «аудиторий» и усиливает значимость репутационных эффектов и цифрового следа [21; 42]. Современные обзоры подчеркивают, что связь цифровых практик и подросткового благополучия не является однозначной: эффекты зависят от типа использования, контента, контекстов и индивидуальной уязвимости, по-

этому научно и педагогически продуктивнее рассматривать механизмы и модераторы, а не «время экрана» как единственный фактор [36; 40; 41]. Вместе с тем систематические обзоры фиксируют ассоциации между использованием социальных медиа и симптомами депрессии/тревожности у подростков [31], а крупные выборочные исследования показывают связь интенсивности использования социальных медиа с интернализирующими и экстернализирующими проблемами [43]. В теоретических моделях трансформации подростковых отношений в социальных медиа акцентируется, что цифровая среда меняет структуру сверстниковой коммуникации и усиливает значимость обратной связи и наблюдаемости [35]. Эмпирические данные также указывают на проблемы отвлекаемости и внимания в контексте социальных медиа, что повышает требования к саморегуляции [47].

Отсюда следует педагогическое уточнение содержания социальной компетентности: в цифровой реальности компетентность включает не только «умение общаться», но и *нормативно-этическую* и *безопасностную* регуляцию поведения в сети (управление приватностью, ответственное самораскрытие, уважение к другим, предотвращение цифрового насилия), а также развитие саморегуляции, необходимой для устойчивого взаимодействия и учебной деятельности в условиях постоянной медиастимуляции [22; 50; 24; 26]. Российские исследования цифровой компетентности подтверждают необходимость рассматривать цифровое поведение как единство знаний, умений, мотивации и ответственности, что методологически согласуется с включением «понимания цифрового» и ответственности в компоненты социальной компетентности [13-16]. Педагогическая поддержка цифровой социализации может опираться и на информатизацию образования как на организационную основу включения цифровых практик в учебный процесс при сохранении контроля рисков [11].

Важным регулятором выступают возрастно-психологические рекомендации и экспертные позиции, акцентирующие необходимость обучения подростков безопасным практикам до активного вовлечения в социальные медиа и подчеркивающие роль взрослых в сопровождении цифровых практик [19].

SEL в международной традиции и российский нормативный контекст

В международной исследовательской традиции SEL (social and emotional learning) описывает системную работу школы по развитию социальных и эмоциональных компетенций обучающихся. Концептуально SEL рассматривается как фактор позитивной адаптации и снижения рисков [29] и как общественно-значимый подход, имеющий эффекты на поведение и академические результаты [31]. Доказательная база SEL представлена мета-анализами: универсальные школьные программы улучшают социально-эмоциональные навыки и поведение, а также демонстрируют устойчивость эффектов в последующих замерах [30; 49]. В раннем детстве универсальные программы также показывают значимые эффекты в систематических обзорах и мета-анализах [20]. Практико-ориентированная рамка SEL широко транслируется CASEL, задающей структурированное понимание компонентов и педагогических механизмов внедрения [25]. В международных документах, фиксирующих цели образования на горизонте 2030, социально-эмоциональные навыки и компетентности также рассматриваются как ядро подготовки к жизни и сотрудничеству в сложном мире [36; 37; 39].

При этом в российской педагогике SEL не оформлено как единая институционализированная программа или самостоятельная парадигма, сопоставимая по статусу с CASEL-подходом. Однако функциональные аналоги SEL присутствуют в российском нормативном поле и в практике образования: через требования к результатам, воспитательную работу и формирование универсальных учебных действий в структуре ФГОС. Здесь компетентностная логика отечественных авторов выступает методологическим «мостом» между социально-эмоциональными качествами и образовательным результатом [4; 5; 12; 17].

Отражение SEL через ФГОС

ФГОС общего образования (уровни начального, основного и среднего общего образования) разделяет обязательные результаты освоения программы на три группы: личностные, метапредметные и предметные [6-8]. Принципы SEL преимущественно отражаются в первых двух группах, задавая необходимость целенаправленного формирования качеств, соотносимых с «Я-аспектом» SEL и «социальным аспектом» SEL.

1. Личностные результаты (отражение «Я-аспекта» SEL). Личностные результаты в ФГОС соотносятся с компонентами самосознания, саморегуляции и ответственного принятия решений. Они включают формирование ценностных ориентаций и идентичности (в т.ч. гражданской), развитие мотивации к обучению и саморазвитию, становление адекватной самооценки; также подчеркивается эмоционально-нравственная отзывчивость (понимание и сопереживание чувствам других людей) и личная ответственность за поступки на основе нравственных норм [6-8]. В педагогическом планировании это требует не эпизодических «разговоров о ценностях», а регулярного включения рефлексии, морального рассуждения и практик ответственности в учебные и воспитательные ситуации.

2. Метапредметные результаты (отражение «социального аспекта» SEL). Метапредметные результаты, включая универсальные учебные действия, задают основу навыков взаимоотношений и социальной компетентности: умение организовывать сотрудничество и совместную деятельность, вести диалог и аргументацию, учитывать различные точки зрения, конструктивно разрешать конфликты; регулятивные УУД предполагают планирование, контроль и оценивание действий и поведения [6-8]. По сути, именно метапредметный контур ФГОС задает «школьный механизм» развития социальных и эмоциональных компетенций через учебные практики сотрудничества, проектирование и рефлексию.

3. Предметные результаты. Хотя предметные результаты не эквивалентны SEL, они создают содержание и ситуации, в которых личностные и метапредметные результаты становятся достижимыми: дискуссии, групповые задания, проекты, исследовательская и социально значимая деятельность выступают контекстами формирования социальной компетентности [6-8].

Педагогическое следствие состоит в том, что **SEL-логика в России реализуется преимущественно имплицитно.** Например, через воспитательную работу и школьный климат, через системное формирование УУД и проектирование ситуаций сотрудничества (урок, внеурочная деятельность, проект, цифровая коммуникация). Такой подход требует

от образовательной организации не «покупки программы», а согласованного образовательного дизайна, где личностные и метапредметные результаты связаны с конкретными практиками взаимодействия, критериями наблюдения и рефлексии [4; 5; 12; 17].

Операционализация и оценивание. От модели к показателям

Предложенное определение и структурная модель создают основу для операционализации социальной компетентности в образовательной практике. Компонентная структура дает возможность выстроить многоуровневые индикаторы:

- когнитивные (понимание норм, социальная перспектива, оценка последствий действий, знание правил онлайн-коммуникации и приватности);
- эмоциональные (распознавание и регуляция эмоций, эмпатия, самоконтроль) [45];
- поведенческие (сотрудничество, диалог, конструктивное разрешение конфликтов, саморегуляция поведения, цифровые стратегии общения и управление отвлекаемостью) [47];
- мотивационно-ценностные (ответственность, просоциальность, внутренняя мотивация участия, гражданственность, ориентация на социальную приемлемость) [28].

При переходе от теоретической модели к оцениванию важна доказательность: критерии должны быть прозрачны, а интерпретация результатов – методологически обоснована. В российском контексте это соотносится с развитием доказательных подходов к оцениванию образовательных и психологических результатов, включая оценку социальной компетентности в сложных образовательных условиях [18].

В цифровом контексте операционализация требует учета специфических показателей: управление приватностью, ответственные практики коммуникации, распознавание и предотвращение онлайн-рисков, готовность к конструктивному участию в цифровых сообществах. Здесь продуктивны рамки цифрового гражданства и цифровой компетентности, позволяющие связывать «социальный» результат с нормативностью участия в цифровой среде [22; 24; 26; 46; 48; 50].

Заключение

Эволюция понятия социальной компетентности в педагогике показывает переход от преимущественно поведенческих моделей социальных навыков к пониманию социальной компетентности как интегративного, развивающегося личностно-деятельностного образования. Современная трактовка категории требует учета когнитивных механизмов социального понимания, эмоциональной саморегуляции, поведенческих стратегий взаимодействия и мотивационно-ценностных оснований ответственности и просоциальности. Цифровая реальность не отменяет классических оснований категории, но расширяет ее содержание за счет норм и этики онлайн-взаимодействий, требований к управлению приватностью и цифровым следом, а также за счет необходимости профилактики и управления онлайн-рисками. Предложенная структурная модель задает рамку, связывающую компонентный состав социальной компетентности с критериями эффективности и социальной приемлемости взаимодействий в офлайн- и онлайн-средах и может служить основанием для проектирования педагогических условий формирования компетентности и ее последующей операционализации в диагностике и оценивании образовательных результатов.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. (2014). *Социальная психология* (5-е изд.). Москва: Аспект Пресс.
2. Басова, В. М. (2004). *Формирование социальной компетентности сельских школьников средствами учебной деятельности* (дис. … канд. пед. наук). Кострома. https://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-kompetentnosti-selskikh-shkolnikov-0
3. Выготский, Л. С. (1999). *Мышление и речь* (5-е изд., испр.). Москва: Лабиринт.
4. Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, (5), 34–42. https://www.hse.ru/data/2012/08/15/1257205707/Ключевые компетенции_Зимняя.doc. EDN: https://elibrary.ru/SMMBFV
5. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf
6. Министерство просвещения Российской Федерации. (2021а). *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образова-*

ния (приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286). Москва. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028

7. Министерство просвещения Российской Федерации. (2021b). *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования* (приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287). Москва. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027
8. Министерство образования и науки Российской Федерации. (2012). *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования* (приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413). Москва. https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa
9. Мудрик, А. В. (2011). *Социализация человека* (3-е изд.). Москва: Академия.
10. Петровская, Л. А. (1989). *Компетентность в общении: социально-психологический тренинг*. Москва: Издательство Московского университета.
11. Роберт, И. В. (2014). *Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний.
12. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., & Шиянов, Е. Н. (2013). *Педагогика*. Москва: Академия.
13. Солдатова, Г. У., Нестик, Т. А., Рассказова, Е. И., & Зотова, Е. Ю. (2013). *Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования*. Москва: Фонд Развития Интернет. https://www.ifap.ru/library/book536.pdf. ISBN: 978-5-9904706-1-3. EDN: https://elibrary.ru/UILWUN
14. Солдатова, Г. У., & Рассказова, Е. И. (2014). Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. *Национальный психологический журнал*, (2), 27–35. https://npsyj.ru/articles/article/5102/. https://doi.org/10.11621/npj.2014.0204. EDN: https://elibrary.ru/TPUWJJ
15. Солдатова, Г. У., & Рассказова, Е. И. (2016). Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн. *Национальный психологический журнал*, (2), 50–60. https://doi.org/10.11621/npj.2016.0205. EDN: https://elibrary.ru/XEPJQH
16. Солдатова, Г. У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, *9*(3), 71–80. https://doi.org/10.17759/sps.2018090308. EDN: https://elibrary.ru/YQSMUX
17. Хуторской, А. В. (2002). Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Эйдос*. https://khutorskoy.ru/books/2002/0423.htm. EDN: https://elibrary.ru/SGULHH
18. Юдина, Т. А., & Алехина, С. В. (2022). К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образова-

нии. *Современная зарубежная психология*, *11*(4), 41–50. https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404. EDN: https://elibrary.ru/ZFJGGR

19. American Psychological Association. (2023). *Health advisory on social media use in adolescence*. https://www.apa.org/topics/social-media-internet/health-advisory-adolescent-social-media-use.pdf
20. Blewitt, C., Fuller Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, *1*(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727
21. boyd, d. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
22. Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/38842
23. Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Oxford: Wiley Blackwell.
24. Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, *107*, 100–112. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002
25. Shi, G., Chan, K. K., & Lin, X.-F. (2023). A systematic review of digital citizenship empirical studies for practitioners. *Education and Information Technologies*, *28*(4), 3953–3975. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11383-z. EDN: https://elibrary.ru/PDRTHU
26. Siebers, T., Beyens, I., Pouwels, J. L., & Valkenburg, P. M. (2022). Social media and distraction: an experience sampling study among adolescents. *Media Psychology*, *25*(3), 343–366. https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1959350. EDN: https://elibrary.ru/FDSFJE
27. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX-:32018H0604(01)
28. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
29. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, *88*(2), 408–416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

30. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
31. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, *27*(1), 13–32. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001
32. Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *45*, 100861. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861. EDN: https://elibrary.ru/TUSIAS
33. Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 79–93. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851
34. Livingstone, S. (2009). *Children and the internet: great expectations, challenging realities*. Cambridge, UK: Polity Press. https://doi.org/10.1016/J.TELPOL.2011.11.006
35. Nesi, J., Choukas Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 1 — a theoretical framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *21*(3), 267–294. https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x. EDN: https://elibrary.ru/JQBSQF
36. Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: 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/IUHKMJ
37. OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: concept note*. Paris: OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project
38. OECD. (2021). *Beyond academic learning: first results from the OECD Survey on Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study
39. OECD. (2024). *Social and emotional skills for better lives: findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en
40. Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, *3*(2), 173–182. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1
41. Prinstein, M. J., Nesi, J., & Telzer, E. H. (2020). Commentary: an updated agenda for the study of digital media and adolescent development – future directions fol-

lowing Odgers & Jensen (2020). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(3), 349–352. https://doi.org/10.1111/jcpp.13219. EDN: https://elibrary.ru/UMODMU

42. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816
43. Riehm, K. E., Feder, K. A., Tormohlen, K. N., Crum, R. M., Young, A. S., Green, K. M., Pacek, L. R., LaFlair, L. N., & Mojtabai, R. (2019). Associations between time spent using social media and internalizing and externalizing problems among US youth. *JAMA Psychiatry*, *76*(12), 1266–1273. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.2325
44. Rose Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, *6*(1), 111–135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
45. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
46. Shi, G., Chan, K. K., & Lin, X.-F. (2023). Digital citizenship research: a systematic review. *Education and Information Technologies*, *28*, 4313–4338. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11383-z. EDN: https://elibrary.ru/PDRTHU
47. Siebers, T., Beyens, I., Pouwels, J. L., & Valkenburg, P. M. (2022). Social media and distraction: an experience sampling study among adolescents. *Media Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1959350. EDN: https://elibrary.ru/FDSFJE
48. Tadlaoui Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education: a systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities Open*, *6*(1), 100348. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348. EDN: https://elibrary.ru/URMLTN
49. 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
50. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: the digital competence framework for citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

References

1. Andreeva, G. M. (2014). *Social Psychology* (5th ed.). Moscow: Aspekt Press.
2. Basova, V. M. (2004). *Formation of Social Competence of Rural Schoolchildren through Educational Activities* (Doctoral dissertation). Kostroma. https://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-kompetentnosti-selskikh-shkolnikov-0
3. Vygotsky, L. S. (1999). *Thinking and Speech* (5th ed., rev.). Moscow: Labirint.

4. Zimnyaya, I. A. (2003). Key competencies — a new paradigm of educational outcomes. *Higher Education Today*, *(5)*, 34–42. https://www.hse.ru/data/2012/08/15/1257205707/Ключевые компетенции_Зимняя.doc. EDN: https://elibrary.ru/SMMBFV
5. Zimnyaya, I. A. (2004). Key competencies as a result-oriented basis of the competency-based approach in education. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training. https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf
6. Ministry of Education of the Russian Federation. (2021a). Federal State Educational Standard for Primary General Education (Order of the Ministry of Education of Russia No. 286 dated May 31, 2021). Moscow. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028
7. Ministry of Education of the Russian Federation. (2021b). Federal State Educational Standard for Basic General Education (Order of the Ministry of Education of Russia No. 287 dated May 31, 2021). Moscow. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027
8. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2012). Federal State Educational Standard for Secondary General Education (Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 413 dated May 17, 2012). Moscow. https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa
9. Mudrik, A. V. (2011). *Socialization of a Person* (3rd ed.). Moscow: Akademiya.
10. Petrovskaya, L. A. (1989). *Competence in Communication: Socio-Psychological Training*. Moscow: Moscow University Press.
11. Robert, I. V. (2014). *Theory and Methodology of Informatization of Education: Psychological, Pedagogical and Technological Aspects*. Moscow: BINOM. Laboratory of Knowledge.
12. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyanov, E. N. (2013). *Pedagogy*. Moscow: Akademiya.
13. Soldatova, G. U., Nestik, T. A., Rasskazova, E. I., & Zotova, E. Yu. (2013). *Digital Competence of Adolescents and Parents: Results of an All-Russian Study*. Moscow: Internet Development Fund. https://www.ifap.ru/library/book536.pdf. ISBN: 978-5-9904706-1-3. EDN: https://elibrary.ru/UILWUN
14. Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. (2014). Psychological models of digital competence among Russian adolescents and parents. *National Psychological Journal*, *(2)*, 27–35. https://npsyj.ru/articles/article/5102/. https://doi.org/10.11621/npj.2014.0204. EDN: https://elibrary.ru/TPUWJJ
15. Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. (2016). Models of digital competence and online activities of Russian adolescents. *National Psychological Journal*, *(2)*, 50–60. https://doi.org/10.11621/npj.2016.0205. EDN: https://elibrary.ru/XEPJQH
16. 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

17. Khutorskoy, A. V. (2002). Key competencies and educational standards. *Eidos*. https://khutorskoy.ru/books/2002/0423.htm. EDN: https://elibrary.ru/SGULHH
18. Yudina, T. A., & Alekhina, S. V. (2022). On the problem of evidence-based psychological assessment of schoolchildren's social competence in inclusive education. *Modern Foreign Psychology*, *11*(4), 41–50. https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404. EDN: https://elibrary.ru/ZFJGGR
19. American Psychological Association. (2023). *Health Advisory on Social Media Use in Adolescence*. https://www.apa.org/topics/social-media-internet/health-advisory-adolescent-social-media-use.pdf
20. Blewitt, C., Fuller Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, *1*(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727
21. boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
22. Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/38842
23. Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society* (2nd ed.). Oxford: Wiley Blackwell.
24. Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, *107*, 100–112. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002
25. Shi, G., Chan, K. K., & Lin, X. F. (2023). A systematic review of digital citizenship empirical studies for practitioners. *Education and Information Technologies*, *28*(4), 3953–3975. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11383-z. EDN: https://elibrary.ru/PDRTHU
26. Siebers, T., Beyens, I., Pouwels, J. L., & Valkenburg, P. M. (2022). Social media and distraction: an experience sampling study among adolescents. *Media Psychology*, *25*(3), 343–366. https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1959350. EDN: https://elibrary.ru/FDSFJE
27. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning* (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)
28. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

29. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, *88*(2), 408–416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739
30. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
31. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, *27*(1), 13–32. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001
32. Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *45*, 100861. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861. EDN: https://elibrary.ru/TUSIAS
33. Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 79–93. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851
34. Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge, UK: Polity Press. https://doi.org/10.1016/J.TELPOL.2011.11.006
35. Nesi, J., Choukas Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 1 – a theoretical framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *21*(3), 267–294. https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x. EDN: https://elibrary.ru/JQBSQF
36. Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: 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/IUHKMJ
37. OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: Concept Note*. Paris: OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project
38. OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the OECD Survey on Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study
39. OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en
40. Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, *3*(2), 173–182. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1

41. Prinstein, M. J., Nesi, J., & Telzer, E. H. (2020). Commentary: an updated agenda for the study of digital media and adolescent development — future directions following Odgers & Jensen (2020). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(3), 349–352. https://doi.org/10.1111/jcpp.13219. EDN: https://elibrary.ru/UMODMU
42. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816
43. Riehm, K. E., Feder, K. A., Tormohlen, K. N., Crum, R. M., Young, A. S., Green, K. M., Pacek, L. R., LaFlair, L. N., & Mojtabai, R. (2019). Associations between time spent using social media and internalizing and externalizing problems among US youth. *JAMA Psychiatry*, *76*(12), 1266–1273. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.2325
44. Rose Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, *6*(1), 111–135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
45. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
46. Shi, G., Chan, K. K., & Lin, X. F. (2023). Digital citizenship research: a systematic review. *Education and Information Technologies*, *28*, 4313–4338. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11383-z. EDN: https://elibrary.ru/PDRTHU
47. Siebers, T., Beyens, I., Pouwels, J. L., & Valkenburg, P. M. (2022). Social media and distraction: an experience sampling study among adolescents. *Media Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1959350. EDN: https://elibrary.ru/FDSFJE
48. Tadlaoui Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education: a systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities Open*, *6*(1), 100348. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348. EDN: https://elibrary.ru/URMLTN
49. 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
50. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: the digital competence framework for citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

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, 125167, г. Москва, Российская Федерация
elemelyanova@fa.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

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

Поступила 15.12.2025
После рецензирования 15.01.2026
Принята 17.01.2026

Received 15.12.2025
Revised 15.01.2026
Accepted 17.01.2026