



## СХОДСТВА И ПРОТИВОРЕЧИЯ В ОЦЕНКЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ: СОПОСТАВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ И ОЦЕНОК ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ

Емельянова Э. Л. ORCID ID 0009-0006-8109-8987

*Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования  
«Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Москва,  
Российская Федерация, e-mail: elemyanova@fa.ru*

Социальная компетентность подростков является ключевым образованием, обеспечивающим успешную коммуникацию и профилактику конфликтов в школе. Вместе с тем оценки социальных навыков, полученные от разных информантов, нередко расходятся, что затрудняет разработку адресных педагогических мер. Цель статьи – выявить и проанализировать сходства и расхождения в оценке социальной компетентности учащихся общеобразовательной школы на основе сопоставления их самоотчетов и оценок законных представителей. Материал составили данные анкетирования учащихся и их законных представителей из нескольких общеобразовательных организаций. Использовался опросник социальной компетентности, включающий когнитивный, эмоциональный, поведенческий и мотивационно-ценностный компоненты; ответы сопоставлялись на единой шкале. Применялись расчет компонентных индексов, статистическое сравнение групповых оценок и анализ силы расхождений, а также тематический анализ открытых комментариев законных представителей. Результаты выявили систематическое превышение самооценок подростков над родительскими оценками по всем компонентам; наиболее выраженные расхождения относятся к мотивационно-ценностной и когнитивной сферам, наименее выраженные – к эмоциональной сфере. Комментарии законных представителей указывают на запрос на развитие эмоциональной саморегуляции и безопасного, уважительного общения в цифровой среде. Сделан вывод о необходимости многоисточниковой диагностики и компонентно-ориентированных мер педагогической поддержки, направленных на перевод установок в наблюдаемое поведение и развитие навыков социального решения проблем.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, подростки, законные представители, многоисточниковая оценка, расхождения оценок, социально-эмоциональные навыки

## SIMILARITIES AND CONTRADICTIONS IN ASSESSING SOCIAL COMPETENCE AMONG STUDENTS IN GRADES 5–9: A COMPARISON OF SELF-EVALUATIONS AND ASSESSMENTS BY PARENTS AND LEGAL GUARDIANS

Emelyanova E. L. ORCID ID 0009-0006-8109-8987

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
“Financial University under the Government of the Russian Federation”,  
Moscow, Russian Federation, e-mail: elemyanova@fa.ru*

Social competence is viewed as a key outcome of educational and upbringing work, ensuring successful interaction with peers and adults and reducing the risks of conflicts in the school environment. At the same time, assessments of social skills obtained from different informants often diverge, which complicates educational decision-making. The aim of the article is to describe similarities and contradictions in the assessment of social competence among lower secondary school students based on adolescents' self-reports and their parents' ratings. The material consisted of survey data from students and legal guardians from several general education schools. A social competence questionnaire covering cognitive, emotional, behavioral, and motivational-value components was used; responses were compared on a single scale. The methods included computing component indices, statistical comparison of group ratings and analysis of discrepancy magnitude, as well as thematic analysis of parents' open-ended comments. The results showed systematically higher adolescent self-ratings across all components compared with legal guardians' ratings; the largest discrepancies relate to the motivational-value and cognitive domains, and the smallest discrepancies relate to the emotional domain. Parents and legal guardians' comments indicate a demand for developing emotional self-regulation and safe, respectful communication in the digital environment. The study concludes that multi-informant assessment and component-oriented educational support measures are needed, aimed at translating attitudes into observable behavior and developing social problem-solving skills.

**Keywords:** social competence, adolescents, parents and legal guardians, multi-informant assessment, rating discrepancies, social-emotional skills

### Введение

В отечественной психолого-педагогической науке развитие социальной компетентности школьников все чаще признается значимым результатом общего образова-

ния, связанного с качеством взаимодействия в классе, профилактикой конфликтов и поддержанием психологического благополучия. Однако, как отмечают Т. А. Юдина и С. В. Алехина, оценка социальной ком-

петентности сопряжена с рядом методологических сложностей. К ним относятся неоднозначность самого конструкта, противоречивые критерии нормативного поведения, а также недостаточная валидность и надежность применяемых диагностических инструментов. Все это препятствует практическому использованию результатов оценки для разработки конкретных образовательных мер [1]. Ю. О. Герасимова и Е. А. Орел показывают, что измерение социально-эмоциональных навыков становится инструментом управления качеством образования и потому требует прозрачной операционализации показателей и понятных интерпретаций для школы и семьи [2].

Для подросткового возраста задача оценки дополнительно усложняется контекстностью проявлений: один и тот же ученик может демонстрировать разные модели поведения дома, в учебной ситуации и в группе сверстников. В прикладной психологии и педагогике социальная компетентность понимается как интегративное качество, формируемое несколькими компонентами: способностью понимать социальные контексты (когнитивный компонент), управлять своими эмоциями (эмоциональная регуляция), выстраивать эффективное общение (поведенческие навыки) и руководствоваться просоциальными ценностями (мотивационно-ценностная основа). В частности, Ю. А. Быстрова показывает, что выраженность компонентов социальной компетентности связана с образовательной средой и требует целенаправленной поддержки средствами урока и внеурочной деятельности [3].

Отдельную проблему составляет согласованность оценок разных информантов. По данным многоисточниковой диагностики социально-эмоциональных навыков уровень согласованности между самооценками учащихся и оценками взрослых существенно варьируется по доменам и чаще ниже в областях самоконтроля и межличностной чувствительности [4]. Кроме того, в исследовании Г. А. Виленской, Е. И. Лебедевой и А. Ю. Улановой показано, что социальная компетентность подростков связана с развитием социального познания и контроля поведения, а вклад этих механизмов в наблюдаемые проявления может различаться в зависимости от ситуации и источника оценки [5].

**Цель исследования** – выявить сходства и противоречия в оценке социальной компетентности учащихся 5–9 классов по самооценкам подростков и оценкам законных представителей на основе компонентного анализа результатов опросника социальной компетентности по четырехкомпонентной модели.

## Материалы и методы исследования

Эмпирическую базу составили результаты анкетирования 553 учащихся 5–9 классов (школы Благовещенска, Южно-Сахалинска, Александрова-Сахалинска и Москвы) и 341 законных представителя из пяти общеобразовательных организаций. В графическом материале для краткости используется обобщающее обозначение «родители», включающее законных представителей. Оценка проводилась анонимно в электронном формате; учащиеся заполняли самоотчет, а законные представители давали оценку поведения ребенка. Использовалась форма опросника социальной компетентности по четырехкомпонентной модели: когнитивный, эмоциональный, поведенческий и мотивационно-ценностный компоненты. Ответы законных представителей фиксировались по шкале от 1 до 5 баллов; ответы учащихся, изначально представленные по 3-балльной шкале, были линейно преобразованы к единому 5-балльному формату для сопоставимости данных. Сравнение выполнялось по агрегированным показателям; публикуются только обобщенные результаты без детализации по школам. Анкета также включала открытый вопрос для получения качественных данных о родительских представлениях относительно приоритетных навыков/умений социального взаимодействия современных школьников. Всего получено 30 развернутых текстовых комментариев. Открытые ответы были обработаны методом тематического (контент-)анализа. Кодирование выполнялось одним исследователем; категории уточнялись итеративно по мере анализа массива ответов. Выделялись повторяющиеся смысловые категории и формировались тематические кластеры; в тексте статьи приведены иллюстративные цитаты, репрезентирующие наиболее типичные темы. Качественные данные использовались для уточнения интерпретации количественных результатов и обоснования практических рекомендаций.

## Результаты исследования и их обсуждение

**Количественные результаты.** По всем компонентам самооценки учащихся выше оценок законных представителей (таблица, рис. 1). Общий индекс по 18 утверждениям составил 3,816 у учащихся и 3,562 у законных представителей ( $\Delta = 0,253$ ;  $p < 0,001$ ;  $|g| = 0,363$ ). Наибольшее расхождение относится к мотивационно-ценностному компоненту ( $\Delta = 0,415$ ;  $|g| = 0,493$ ), далее следуют когнитивный компонент ( $\Delta = 0,270$ ;  $|g| = 0,341$ ) и общий индекс. Наименьшее расхождение наблюдается по эмоциональному компоненту ( $\Delta = 0,149$ ;  $|g| = 0,172$ ).

Компоненты социальной компетентности:  
описательная статистика и различия (шкала 1–5)

Показатель	Учащиеся: M	Учащиеся: SD	Закон. предст: M	Закон. предст: SD	Δ (уч. -род.)	p (Уэлч)	g (Хеджес)
Когнитивный компонент	3,981	0,847	3,712	0,688	0,270	< 0,001	0,341
Эмоциональный компонент	3,624	0,933	3,475	0,753	0,149	< 0,009	0,172
Поведенческий компонент	3,800	0,824	3,625	0,706	0,175	< 0,001	0,224
Мотивационно-ценностный компонент	3,853	0,881	3,438	0,774	0,415	< 0,001	0,493
Общий индекс (18 пунктов)	3,816	0,718	3,562	0,663	0,253	< 0,001	0,363

Примечание: составлена автором на основе полученных данных в ходе исследования.

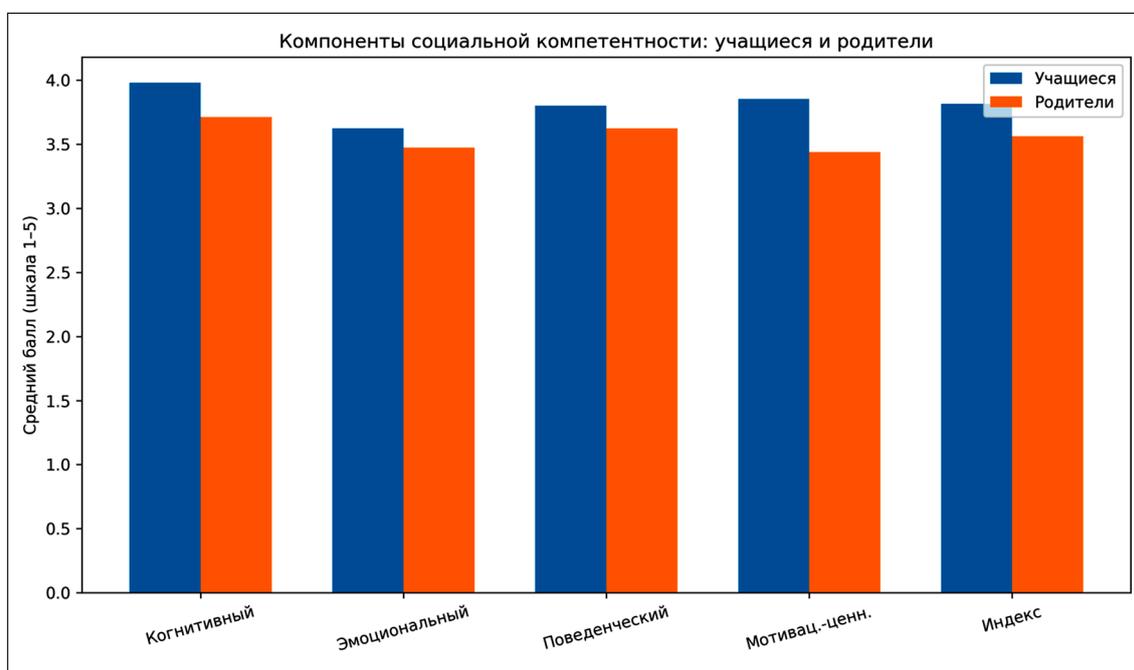


Рис. 1. Компоненты социальной компетентности:  
самооценка учащихся и оценка законных представителей (шкала 1–5)  
Примечание: составлен автором по результатам данного исследования

*Интерпретация расхождений и меры.*  
На уровне оценивания Г. А. Виленская, Е. И. Лебедева и А. Ю. Уланова подчеркивают, что расхождения информантов отражают различие контекстов и критериев наблюдения [5]. Mudarra и др. демонстрируют доменную неодинаковость согласия информантов, что поддерживает компонентную интерпретацию результатов [4]. По мотивационно-ценностному компоненту подростки чаще фиксируют намерения и установки, тогда как законные представители оценива-

ют их реализацию в поведении; этот вывод согласуется с тезисом Ю. О. Герасимовой и Е. А. Орел о необходимости поведенчески конкретных индикаторов социально-эмоциональных навыков [2] и с позицией Т. А. Юдиной и С. В. Алехиной о доказательной интерпретации результатов [1].

Следует обратить особое внимание на тематические акценты комментариев родителей. Открытые ответы родителей (n = 30) уточняют, какие именно дефициты лежат за более низкими родительскими оценками.

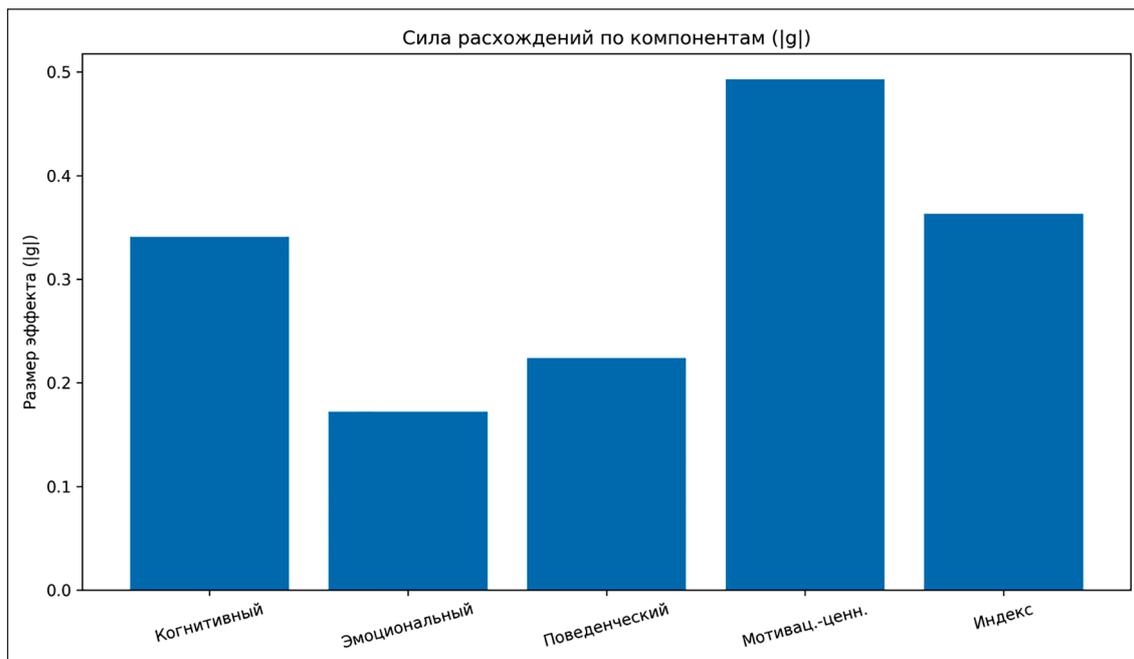


Рис. 2. Сила расхождений между самооценкой учащихся и оценкой законных представителей по компонентам (lg)  
Примечание: составлен автором по результатам данного исследования

Во-первых, в когнитивной сфере родители фиксируют уязвимость к онлайн-влияниям и сложности аргументированного пересмотра позиции: «...критично относиться к потоку информации... не всегда получается опспорить мнение, услышанное... в интернете». Во-вторых, значимым выступает нормативно-поведенческий запрос на цифровой этикет (нетизенкет) и приватность: «... не распространять чужие фото без разрешения... думать, прежде чем отправить сообщение», при этом подчеркивается, что часть конфликтов «зарождается именно там». В-третьих, отмечается потребность в поддержании уважительного и инклюзивного климата класса: «больше проводить беседы... по дисциплине и уважению друг друга», «больше уделять внимание... детям с ОВЗ по зрению». Наконец, в ряде ответов социальная компетентность связывается с ответственным действием и заботой («домашние животные, уход, ответственность...»), что выводит понимание компетентности за рамки коммуникативных умений. В совокупности качественные данные показывают, что родители опираются преимущественно на наблюдаемую реализованность норм и саморегуляции, тогда как подростки чаще оценивают намерения и самоощущение; это поддерживает доменно-специфическую настройку мер поддержки.

Выявленная структура расхождений между самооценкой подростков и оценкой

законных представителей (рис. 2) задает четкие приоритеты для проектирования адресных педагогических мер.

Содержательный анализ компонентов позволяет перейти от констатации проблемы к разработке конкретных, методологически обоснованных интервенций.

1. В частности, в мотивационно-ценностной сфере, где зафиксированы наибольшие расхождения между самооценкой подростков и оценками законных представителей, перспективным представляется использование практик, направленных на трансляцию декларируемых установок в наблюдаемое поведение – например, через проектные задания, краткосрочные поведенческие цели и структурированную рефлексию. Для этого рекомендуется закрепить в классе краткую рубрику социального взаимодействия (несколько поведенчески конкретных критериев: уважительное высказывание, принятие ответственности за роль, соблюдение договоренностей, корректная обратная связь) и использовать короткие поведенческие цели с последующей рефлексией выполнения. Такой подход соответствует требованиям доказательной и методически прозрачной оценки социальной компетентности, подчеркнутым Т. А. Юдиной и С. В. Алехиной [1], а также позиции Ю. О. Герасимовой и Е. А. Орел о необходимости операционализированных показателей социально-эмоциональных навыков

в образовательной практике [2]. Эффективность универсальных школьных программ социально-эмоционального обучения и их вклад в учебные результаты подтверждены в метаанализах Corcoran и др. [6] и Sirigano и др. [7]; устойчивость эффектов на последующих измерениях показана Taylor и др. [8]. Тем самым мотивационно-ценностный компонент переводится из плоскости само-описаний в плоскость проверяемых действий, что снижает риск «инфляции» самооценки за счет намерений. Дополнительным эффектом выступает повышение сопоставимости данных разных информантов за счет единых поведенческих индикаторов, наблюдаемых в образовательной ситуации.

2. Для когнитивного компонента рекомендуется обучение социальному решению проблем и умению принимать точку зрения другого: разбор типичных межличностных кейсов (анализ ситуации, интересов сторон, альтернатив и последствий), тренировка уточняющих стратегий и элементов восстановительного диалога. Такой формат согласуется с выводами Г. А. Виленской, Е. И. Лебедевой и А. Ю. Улановой о роли социального познания и контроля поведения в социальной компетентности подростков [5] и с логикой целевой педагогической поддержки, описанной Ю. А. Быстровой [3]. При проектировании занятий целесообразно учитывать «активные компоненты» тренингов социальных навыков (психообразование, отработка навыка, обратная связь), обобщенные в метаанализе de Mooij и др. [9].

3. На уровне школьной организации рекомендуется «общешкольный подход»: согласование ожиданий и норм общения на уроках и во внеурочной деятельности, поддержка позитивного школьного климата, единые процедуры реагирования на конфликт. Эффективность вмешательств в формате «общешкольного подхода» подтверждена метаанализом Goldberg и др. [10]. Такая организация снижает вариативность требований и интерпретаций между педагогами и контекстами, тем самым уменьшая «шум» наблюдения, который усиливает расхождения информантов. Кроме того, единые нормы и процедуры обеспечивают устойчивость изменений за счет повторяющихся практик и согласованной социальной среды, в которой формируются и закрепляются компоненты социальной компетентности.

4. Согласование позиций семьи и школы в вопросах социально-эмоционального развития требует выстраивания системной, двусторонней коммуникации. Для уменьшения расхождений оценок и повышения переноса навыков в домашнюю среду важно системно информировать законных представителей о целях и критериях соци-

ально-эмоционального развития (краткие памятки, обсуждения с примерами критериев и типовых ситуаций). Drew и др. показывают, что педагоги нередко недооценивают интерес законных представителей к содержанию социально-эмоционального обучения, соответственно, законные представители не всегда понимают, чему именно обучают детей в рамках социально-эмоциональных программ, что ограничивает их эффективность [11]. Роль семейного участия в социально-эмоциональном развитии через школьную вовлеченность показана Martinez-Yarza и др. [12].

5. С учетом запроса законных представителей на цифровой этикет целесообразно включать модуль цифрового гражданства. Jones и соавт. в кластерном рандомизированном исследовании фиксируют эффекты по знаниям и самоэффективности [13], а Magis-Weinberg и др. указывают на высокий потенциал школьных интервенций в раннем подростковом возрасте [14]. Включение данного модуля обеспечивает адресное закрытие зоны, явно артикулированной законными представителями, и связывает социальную компетентность с актуальными практиками онлайн-взаимодействия. Это позволяет рассматривать цифровой контекст как полноценную среду проявления компонентов компетентности, а не как внешний фактор и тем самым повышает экологическую валидность педагогических мер и диагностики.

6. Для поведенческого компонента рекомендованы восстановительные практики: диалоговые круги по актуальным конфликтам и нормам взаимодействия, а также обучение педагогов фасилитации диалога. Потенциал «кругов» описан Parker-Shandal и Vickmore [15], а рамка связи восстановительных практик и развития социальных навыков предложена Kehoe и др. [16]. Регулярное применение восстановительных процедур переводит поведенческий компонент в режим систематической тренировки: навыки закрепляются через повторяемые социальные действия и осмысленную обратную связь, а не через разовые «разборы». Одновременно повышается предсказуемость реакции взрослого и качество нормотворчества в классе, что способствует снижению конфликтности и делает поведенческие проявления более наблюдаемыми и сопоставимыми для разных информантов.

В целом объединенный анализ подтверждает, что расхождения оценок не следует «сглаживать»: они задают приоритеты мер поддержки и позволяют сделать педагогические решения более адресными (в логике доменной неодинаковости расхождений, описанной Mudarra и др. [4]).

### Заключение

Практический вывод исследования состоит в том, что выявленные расхождения оценок следует использовать не для «усреднения» мнений, а для выбора адресных мер поддержки по доменам, где различия максимальны. Рекомендуются закреплять поведенчески конкретные критерии уважительного взаимодействия и ответственности (рубрики и рефлексивные выполнения), использовать кейсовые занятия по социальному решению проблем и перспективированию, внедрять восстановительные диалоговые практики в классе, включать модуль цифрового этикета и критической оценки онлайн-информации, а также системно информировать законных представителей о целях и критериях развития социально-эмоциональных навыков. Такой компонентно-ориентированный подход повышает согласованность ожиданий семьи и школы и поддерживает перевод установок в наблюдаемое поведение. Открытые комментарии родителей дополнительно подтверждают, что приоритетными зонами развития выступают критическая оценка онлайн-информации, нормы цифрового общения, уважительный (в том числе инклюзивный) климат класса и формирование ответственности как наблюдаемого социального действия.

### Список литературы

1. Юдина Т. А., Алехина С. В. К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 4. С. 41–50. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2022\\_n4/Yudina\\_Alekhina](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2022_n4/Yudina_Alekhina) (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.17759/jmfp.2022110404.
2. Герасимова Ю. О. Измеряя школьника: зачем мы развиваем и оцениваем социально-эмоциональные навыки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Орел. Измеряя школьника. 2022. Т. 19. № 1. С. 61–75. URL: <https://psy-journal.hse.ru/2022-19-1/581961887.html> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.17323/1813-8918-2022-1-61-75.
3. Быстрова Ю. А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 6. С. 102–114. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2022\\_n6/Bystrova](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2022_n6/Bystrova) (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.17759/pse.2022270608.
4. Mudarra M. J., Álvarez-González B., García-Salguero B., Elliott S. N. Multi-Informant Assessment of Adolescents' Social-Emotional Skills: Patterns of Agreement and Discrepancy among Teachers, Parents, and Students // Behavioral Sciences. 2022. Vol. 12. Is. 3. Art. 62. URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/12/3/62> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.3390/bs12030062.
5. Виленская Г. А., Лебедева Е. И., Уланова А. Ю. Социальная компетентность подростков: роль социального познания и контроля поведения: Психология и педагогика // Вестник Российского университета дружбы народов. Социальная компетентность подростков. 2023. Т. 20. № 3. С. 588–608. URL: <https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/36966> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-588-608.
6. Corcoran R. P., Cheung A. C. K., Kim E., Xie C. Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research // Educational Research Review. 2018. Vol. 25. P. 56–72. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X17300611> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.1016/j.edurev.2017.12.001.
7. Cipriano C., Strambler M. J., Naples L. H., Ha C., Kirk M., Wood M., Sehgal K., Zieher A. K., Eveleigh A., McCarthy M., Funaro M., Ponnock A., Chow J. C., Durlak J. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions // Child Development. 2023. Vol. 94. Is. 5. P. 1181–1204. URL: <https://srdc.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13968> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.1111/cdev.13968.
8. Taylor R. D., Oberle E., Durlak J. A., Weissberg R. P. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects // Child Development. 2017. Vol. 88. Is. 4. P. 1156–1171. DOI: 10.1111/cdev.12864.
9. De Mooij B., Fekkes M., Scholte R. H. J., Overbeek G. Effective Components of Social Skills Training Programs for Children and Adolescents in Nonclinical Samples: A Multilevel Meta-analysis // Clinical Child and Family Psychology Review. 2020. Vol. 23. Is. 2. P. 250–264. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-019-00308-x> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.1007/s10567-019-00308-x.
10. Goldberg J. M., Sklad M., Elfink T., Schreurs K. M. G., Bohlmeijer E. T., Clarke A. M. Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis // European Journal of Psychology of Education. 2019. Vol. 34. Is. 4. P. 755–782. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-018-0406-9> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.1007/s10212-018-0406-9.
11. Drew A. L., Rhoades K. A., Eddy J. M., Smith Slep A. M., Kim T. E., Currie C. What do parents know about social-emotional learning in their children's schools? Gaps and opportunities for strengthening intervention impact // Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy. 2024. Vol. 4. Art. 100065. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2773233924000391> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.1016/j.sel.2024.100065.
12. Martínez-Yarza N., Solabarieta-Eizaguirre J., Santibáñez-Gruber R. The impact of family involvement on students' social-emotional development: the mediational role of school engagement // European Journal of Psychology of Education. The impact of family involvement on students' social-emotional development. 2024. Vol. 39. Is. 4. P. 4297–4327. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-024-00862-1> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.1007/s10212-024-00862-1.
13. Jones L. M., Mitchell K. J., Beseler C. L. The Impact of Youth Digital Citizenship Education: Insights from a Cluster Randomized Controlled Trial Outcome Evaluation of the Be Internet Awesome (BIA) Curriculum // Contemporary School Psychology. The Impact of Youth Digital Citizenship Education. 2024. Vol. 28. Is. 4. P. 509–523. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40688-023-00465-5> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.1007/s40688-023-00465-5.
14. Magis-Weinberg L., Muñoz Lopez D. E., Gys C. L., Berger E. L., Dahl R. E. Promoting digital citizenship through a school-based intervention in early adolescence in Perú (a pilot quasi-experimental study) // Child and Adolescent Mental Health. 2023. Vol. 28. Is. 1. P. 83–89. URL: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/camh.12625> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.1111/camh.12625.
15. Parker C., Bickmore K. Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue // Teaching and Teacher Education. Classroom peace circles. 2020. Vol. 95. P. 103129. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X19315148> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.1016/j.tate.2020.103129.
16. Kehoe M., Bourke-Taylor H., Broderick D. Developing student social skills using restorative practices: a new framework called H.E.A.R.T // Social Psychology of Education. Developing student social skills using restorative practices. 2018. Vol. 21. Is. 1. P. 189–207. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-017-9402-1> (дата обращения: 28.12.2025). DOI: 10.1007/s11218-017-9402-1.

**Конфликт интересов:** Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Conflict of interest:** The author declares that there is no conflict of interest.