



РЕГИОНАЛЬНО-СРЕДОВАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ РОДИТЕЛЬСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

¹Емельянова Э. Л. ORCID ID 0009-0006-8109-8987,

²Марушенко Л. Ю. ORCID ID 0009-0003-7322-8022

¹*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Москва, Российская Федерация, e-mail: elemelyanova@fa.ru;*

²*Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Амурский областной институт развития образования, Благовещенск, Российская Федерация»*

В логике требований начального общего образования к личностным и метапредметным результатам развитие социальной компетентности обучающихся начальной школы рассматривается как значимый результат воспитательной работы и организации образовательной среды. Цель исследования – выявить регионально-средовую специфику вариативности родительских и педагогических репрезентаций развития социальной компетентности (ценностных приоритетов, воспринимаемых трудностей и самооэффективности взрослых) в трех типах образовательной среды: мегаполис, малые/средние города, сельская местность. Материал исследования составили данные анкетирования родителей (n = 647) и учителей (n = 144) семи общеобразовательных организаций (N = 791). Анализ включал описательные статистики, сопоставление территориальных профилей, расчет индекса разрыва (Gap) между «родительским запросом к поддержке» и педагогической проблематизацией навыков, а также тематический контент-анализ открытых ответов. Показано, что при общем «универсальном ядре» ценностных ориентиров взрослых профиль трудностей развития социальной компетентности различается: в мегаполисе чаще проблематизируются самоорганизация и саморегуляция, в малых/средних городах – разрешение конфликтов, в сельской местности – самопрезентация и публичное выступление. Выявленные разрывы интерпретируются как индикаторы дефицита согласованности воспитательных воздействий семьи и школы и как основание для проектирования дифференцированных педагогических условий на формирующем этапе эксперимента.

Ключевые слова: социальная компетентность, обучающиеся начальной школы, образовательная среда, регионально-средовая специфика, родительские репрезентации, педагогические репрезентации, самооэффективность

REGIONAL AND ENVIRONMENTAL VARIABILITY IN PARENTAL AND TEACHING REPRESENTATIONS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

¹Emelyanova E. L. ORCID ID 0009-0006-8109-8987,

²Marushenko L. Yu. ORCID ID 0009-0003-7322-8022

¹*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Financial University under the Government of the Russian Federation”, Moscow, Russian Federation, e-mail: elemelyanova@fa.ru;*

²*State Autonomous Institution of Continuing Professional Education “Amur Regional Institute for Education Development”, Blagoveshensk, Russian Federation*

In line with the requirements of primary general education for personal and meta-subject outcomes, the development of social competence in primary school students is considered a significant outcome of educational work and the organization of the educational environment. The aim of this study was to identify regional and environmental specifics of variability in parental and teacher representations of social competence development (value priorities, perceived difficulties, and adult self-efficacy) in three types of educational environments: metropolitan areas, small/medium-sized cities, and rural areas. The study materials consisted of survey data from parents (n = 647) and teachers (n = 144) of seven general education organizations (N = 791). The analysis included descriptive statistics, a comparison of territorial profiles, calculation of the gap index (Gap) between “parental demand for support” and pedagogical problematization of skills, and a thematic content analysis of open-ended responses. It was shown that despite a common “universal core” of adult value orientations, the profile of difficulties in developing social competence varies: in large cities, self-organization and self-regulation are more often problematic, in small and medium-sized cities, conflict resolution, and in rural areas, self-presentation and public speaking. The identified gaps are interpreted as indicators of a lack of coordination between educational interventions between family and school and as a basis for designing differentiated pedagogical conditions during the formative stage of the experiment.

Keywords: social competence, primary school students, educational environment, regional and environmental specifics, parental representations, pedagogical representations, self-efficacy

Введение

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), ориентированный на личностные и метапредметные результаты, формирует запрос на развитие *социальной компетентности* обучающихся – их способности к сотрудничеству, саморегуляции, разрешению конфликтов [1]. В настоящем исследовании социальная компетентность понимается как *интегративное, развивающееся личностно-деятельностное образование, обеспечивающее эффективное, этически ответственное и нормативно соответствующее взаимодействие с людьми и сообществами в офлайн- и онлайн-средах, проявляющееся в когнитивном, эмоциональном, поведенческом и мотивационно-ценностном компонентах* [2]. Данное определение позволяет рассматривать социальную компетентность как педагогический результат, поскольку она формируется в деятельности и общении, опирается на усвоение социальных норм и способов взаимодействия.

Эмпирические исследования показывают, что целенаправленные программы социального и эмоционального обучения могут позитивно влиять на социальное функционирование и образовательные результаты детей [3; 4]. Вместе с тем перенос «универсальных» моделей в практику начального образования требует конкретизации: какие именно компоненты социальной компетентности оказываются дефицитными, какие педагоги считают приоритетными, в каких условиях сталкиваются с трудностями.

Ключевыми методологическими основаниями выступают средовой и деятельностный подходы отечественной педагогики. Средовой подход рассматривает образовательную среду как систему условий, ресурсов и норм взаимодействия, определяющих воспитательные эффекты [5–7], а деятельностный – трактует формирование компетентности как освоение способов действия в совместной деятельности при проектировании педагогом ситуаций развития [8]. Историко-педагогическая традиция социального воспитания (воспитание в коллективе, нравственно-нормативная регуляция, включение в социально значимые дела) дополняет эти основания, позволяя рассматривать социальную компетентность как линию преемственности отечественной педагогики, а не исключительно как социально-психологический конструкт [9–11].

В рамках данного исследования центральное значение приобретают два понятия, требующие уточнения.

Вариативность родительских и педагогических репрезентаций отражает различия во взглядах взрослых на развитие социальной компетентности детей по трем измерениям: ценностному, барьерному и субъектному (самоэффективность) [12]. Эти представления служат ключевым деятельностным фактором, определяющим педагогические стратегии и взаимодействие семьи и школы. Расхождения между родителями и педагогами могут как усиливать, так и ослаблять воспитательный эффект, что необходимо учитывать в педагогическом проектировании [13].

Регионально-средовая специфика в статье понимается не как «территория» в социологическом смысле, а как различия *типов образовательной среды* (мегаполис, малые/средние города, сельская школа), которые проявляются в доступности ресурсов и инфраструктуре, разнообразии социальных практик, насыщенности коммуникации, организационной нагрузке учителя, возможностях дополнительного образования, а также в устойчивых нормах и ожиданиях ближайшего окружения ребенка [14–16]. Эти особенности выступают *условиями социализации* и требуют педагогически дифференцированных решений.

Особого внимания заслуживает роль взрослого как субъекта воспитания. В педагогической психологии самоэффективность трактуется как уверенность учителя или родителя в способности влиять на вовлеченность и поведение ребенка даже в условиях внешних ограничений [17–18]. Важно, что самоэффективность выступает не как абстрактная личностная черта, а как ресурс педагогических условий, определяющий выбор методов, готовность к взаимодействию с семьей и принятие ответственности за результат.

Несмотря на рост числа работ о социальной компетентности, сохраняется дефицит исследований, которые в российском контексте: а) сопоставляют разные типы образовательной среды (мегаполис – малый/средний город – сельская школа); б) используют дизайн «двух информантов» (родители и учителя); в) анализируют не только *уровни*, но и *разрывы* между родительским запросом и педагогической проблематизацией, интерпретируя их как риски несогласованности воспитательных воздействий.

Цель исследования – выявить регионально-средовую специфику вариативности

репрезентаций родителей и учителей в отношении развития социальной компетентности обучающихся начальной школы в трех типах образовательной среды (сельская местность, малые/средние города, мегаполис).

Материалы и методы исследования

Исследование выполнено в формате *стандартизированного одномоментного среза* с сопоставлением трех типов образовательной среды: мегаполис, малые/средние города, сельская местность.

Анализ представлений взрослых о социальной компетентности младших школьников осуществлялся по трем уровням: *аксиологическому* – иерархии социальных навыков как ценностных ориентиров (что взрослые считают наиболее важным); *деятельностному* – соотношению воспринимаемой важности, дефицитов и трудностей формирования навыков (где видятся барьеры и «узкие места» воспитательных воздействий); *субъектному* – самооффективности родителей и учителей как ресурса или ограничения педагогической поддержки и взаимодействия семьи и школы.

Выборка. В исследовании участвовали 7 общеобразовательных школ: 2 школы Москвы (мегаполиса), 3 школы малых и средних городов: Благовещенска, Южно-Сахалинска и Александровска-Сахалинского, 2 сельские школы: села Поярково Амурской области и Намского улуса Республики Саха (Якутия). Респонденты: учителя 1–4-х классов ($n = 144$) и родители обучающихся 1–4-х классов ($n = 647$). Общий объем выборки $N = 791$. Участие добровольное и анонимное.

Инструментарий. Используются две анкеты (для родителей и для учителей), включающие: шкальные вопросы об оценке важности компонентов социальной компетентности; оценку воспринимаемой сложности и барьеров формирования социальных навыков; оценку родителями уровня сформированности компонентов социальной компетентности по шкале 1–5; блок самооффективности взрослых, концептуально опирающийся на теорию самооффективности [12] и ее педагогические операционализации в исследованиях учительской эффективности [13; 19–21]; открытые вопросы, позволяющие выявить типовые объяснения барьеров и ресурсных ограничений образовательной среды.

Процедура и обработка данных. Исследование проведено в формате стандартизированного одномоментного среза в течение одного месяца (информированное согласие, анонимность). Количественные данные об-

работаны методами описательной статистики (доли, средние значения), выполнено сопоставление профилей трех типов образовательной среды. Открытые ответы проанализированы посредством тематического контент-анализа.

Для оценки рассогласованности позиций семьи и школы использован индекс $Gap = I - D$, где I – нормированный родительский запрос ($I = 1 - (M - 1) / 4$), D – доля учителей, отметивших трудность формирования навыка. Положительный Gap сигнализирует о доминировании родительского запроса, отрицательный – о преобладании педагогической проблематизации. Индекс интерпретируется как индикатор риска несогласованности воспитательных воздействий.

Результаты исследования и их обсуждение

Оценки родителей и учителей показывают, что значимость ряда базовых социальных навыков для обучающихся начальной школы остается устойчиво высокой при сопоставлении трех типов образовательной среды. Наиболее важными респонденты считают умение мирно разрешать конфликты ($M = 4,40$), способность задавать уточняющие вопросы ($M = 4,33$) и самостоятельность, соответствующую возрасту ($M = 4,16$). Дополнительно родители отмечали высокую значимость эмпатии ($M \approx 4,0$). Эти результаты позволяют говорить об общем «ценностном ядре» ожиданий взрослых: вне зависимости от типа образовательной среды базовые компоненты социальной компетентности (сотрудничество, нормативность взаимодействия, коммуникативная активность) признаются педагогически значимыми.

Педагогическая интерпретация данного вывода состоит в следующем: *проблема заключается не в отсутствии ценностных ориентиров, а в неодинаковой «выполнимости»* этих ориентиров в конкретных условиях образовательной среды и в различиях того, какие компоненты социальной компетентности оказываются «провалами» (дефицитами) на практике. Следовательно, задача педагога – перейти от декларативной важности к *проектированию конкретных воспитательных практик*.

Сходство ценностных приоритетов не означает тождественности воспринимаемых трудностей формирования социальных навыков. По оценкам учителей, профиль навыков, которые младшие школьники развивают наименее охотно, демонстрирует выраженную вариативность по типам образовательной среды (табл. 1).

Таблица 1

Наименее охотно развиваемые социальные навыки,
по оценкам учителей, % упоминаний

Навык	Сельская местность, %	Малые/средние города, %	Мегаполис (Москва), %
Публичное выступление/самопрезентация	40	48	8
Разрешение конфликтов	20	41	33
Креативность/инициативность	37	32	8
Самоорганизация/тайм-менеджмент	26	29	50

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

Таблица 2

Оценка родителями уровня сформированности компонентов
социальной компетентности (М, шкала 1–5) и индекс разрыва

Показатель	Сельская местность	Малые/средние города	Мегаполис (Москва)
Сотрудничество / готовность делиться (М)	3,81	3,74	3,64
Разрешение конфликтов (М)	3,44	3,58	3,73
Эмоциональная саморегуляция (М)	3,26	3,12	3,04
Следование правилам (М)	3,89	3,97	4,05
Внимание/концентрация (М)	3,7	3,62	3,83
Разрыв (разрешение конфликтов)	0,19	-0,05	-0,01
Разрыв (самоорганизация: правила + внимание)	0,04	0,01	-0,23

Примечание: составлена авторами на основе данных, полученных в ходе исследования.

В мегаполисе педагоги чаще других отмечают трудности в формировании самоорганизации и тайм-менеджмента (50 % упоминаний против 29 % в малых и средних городах и 26 % в сельской местности), что отражает не «личностную слабость» ребенка, а дефицит специально организованных практик развития регулятивных действий – планирования, удержания правил совместной деятельности и управления вниманием в условиях высокой стимульной насыщенности учебной и внешкольной среды.

В малых и средних городах преобладают трудности разрешения конфликтов (41 %) и самопрезентации (48 %): первое связано с недостатком в относительно замкнутых детских коллективах практик конструктивного взаимодействия (переговоры, учет альтернативных позиций), второе – с дефицитом социально поддерживаемых ситуаций публичной самореализации; выявленный дефицит указывает на методологическую непроработанность воспитательной работы в области коммуникации и конфликтологии на уровне классного коллектива. В сельской местности наиболее выражены трудности публичной самопрезентации (40 %) и проявления креативности/инициатив-

ности (37 %), обусловленные ограниченностью регулярных практик выступления перед аудиторией, презентации результатов и инициативного действия в разнообразных социальных ролях, а также сужением пространства «безопасного эксперимента»; таким образом, дефицит связан с недостаточной насыщенностью образовательной среды событийной и проектной деятельностью, способствующей целенаправленному формированию навыков публичности и инициативно.

Родительские оценки уровня сформированности компонентов социальной компетентности (шкала 1–5) и индекс разрыва Гар представлены в табл. 2.

Анализ восприятия трудностей формирования социальных навыков выявил устойчивые расхождения между оценками педагогов и родителей, обусловленные типом населенного пункта. В сельской местности родители чаще фиксируют дефицит навыков разрешения конфликтов (индекс восприятия $I = 0,39$), чем педагоги (показатель проблематизации $D = 0,20$; $\Delta = 0,19$), что может отражать их стремление к коррекции конфликтного поведения как нарушения норм, тогда как учителя, ориентированные

на поддержание общей дисциплины, не выделяют его в отдельную задачу. В малых и средних городах наблюдается обратная картина: педагоги чаще регистрируют конфликтность как проблему ($D = 0,41$ против $\Gamma = 0,35$ у родителей; $\Delta = -0,06$), благодаря, вероятно, прямому наблюдению за детьми в условиях школьного коллектива, в то время как родители, имея ограниченный доступ к этим контекстам, недооценивают ее значимость. В мегаполисе наиболее выраженным оказался разрыв по композитному показателю самоорганизации (следование правилам и произвольное внимание): педагоги, сталкиваясь с трудностями ребенка в учебной деятельности, выделяют саморегуляцию как зону роста, тогда как родители склонны оценивать текущий уровень развития как достаточный или не связывают затруднения с необходимостью целенаправленного формирования регулятивных действий. Эти рассогласования ослабляют партнерский потенциал семьи и школы, снижая согласованность воспитательных воздействий.

Дополнительным фактором, влияющим на качество воспитательной работы, является самоэффективность педагогов, которая варьируется в зависимости от контекста. Учителя мегаполиса чаще указывают на организационные барьеры – высокую нагрузку и дефицит времени, – что приводит к маргинализации задач развития социальных навыков. Педагоги сельских школ, напротив, опираются на плотные социальные связи и вовлеченность в жизнь сообщества, однако их потенциал ограничивается недостатком методических ресурсов и инфраструктуры. Учителя из малых и средних городов занимают промежуточную позицию: испытывая нагрузку, сопоставимую с мегаполисом, они лишены как его ресурсной базы, так и социальной сплоченности сельских сообществ, что сужает пространство для воспитательных инициатив. Поскольку самоэффективность выступает ключевым ресурсом устойчивости педагогических практик, ее снижение ведет к фрагментарности воздействий, а высокий уровень способствует системному сопровождению ребенка, – повышение самоэффективности учителей и родителей следует рассматривать как целевой компонент методической поддержки. Это может достигаться через супервизию сложных случаев, предоставление банка проверенных приемов и организацию регулярной рефлексии педагогического опыта, что позволит сократить выявленные разрывы и усилить партнерство семьи и школы в развитии социальной компетентности младших школьников.

Заключение

Исследование показало, что представления родителей и педагогов о развитии социальных навыков у младших школьников существенно различаются в зависимости от типа населенного пункта. При этом было выявлено общее для всех сред «ценностное ядро»: родители и учителя единодушно считают наиболее важными такие умения, как мирное разрешение конфликтов, способность задавать уточняющие вопросы и возрастная самостоятельность. Однако на практике в каждой среде складываются свои приоритетные трудности. В мегаполисе основной проблемой становится самоорганизация и тайм-менеджмент, в малых и средних городах наиболее выражены сложности с разрешением конфликтов и навыками самопрезентации, а в сельской местности дети чаще испытывают затруднения с публичными выступлениями и проявлением инициативы.

Важным результатом стало выявление разрывов в оценках между родителями и педагогами. В сельской местности родители склонны острее воспринимать дефицит навыков разрешения конфликтов, чем учителя, тогда как в мегаполисе ситуация обратная: педагоги значительно чаще родителей указывают на проблемы с самоорганизацией обучающихся. Эти расхождения в восприятии создают риск рассогласованности воспитательных усилий, когда семья и школа могут действовать в разных направлениях, дублировать усилия или, наоборот, оставлять «слепые зоны» в развитии ребенка. Таким образом, полученные данные подчеркивают необходимость целенаправленной работы по согласованию позиций родителей и педагогов, а также разработки дифференцированных педагогических стратегий, учитывающих специфику каждой образовательной среды.

Практические рекомендации и перспективы исследования. Чтобы повысить эффективность воспитательной работы по развитию социальной компетентности у младших школьников, семья и школа должны прийти к единому пониманию этого термина. Согласование рабочего определения позволит избежать разночтений и предъявлять к ребенку согласованные требования. Формирование навыков важно организовывать через совместную деятельность с обязательной последующей рефлексией, а регулярную обратную связь обеспечивать посредством кратких чек-листов наблюдения и мини-рефлексии в конце учебной недели. Не менее важна методическая поддержка самоэффективности взрос-

лых: педагогам – через банк проверенных приемов и супервизию сложных случаев, родителям – через консультации и памятки с конкретными алгоритмами взаимодействия с ребенком.

Полученные результаты рассматриваются как основание для проектирования формирующего этапа педагогического эксперимента: разработки и апробации вариативных программ развития социальной компетентности и методических моделей взаимодействия семьи и школы, дифференцированных по типам образовательной среды, с последующей контрольной оценкой динамики.

Список литературы

1. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ № 286: зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 5 июля 2021 г., регистрационный № 64100. Москва, 2021. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 03.02.2026).
2. Емельянова Э. Л., Марушенко Л. Ю. Социальная и личностная готовность к школе в оценках родителей и педагогов: выявление критических зон // Современное дошкольное образование. 2026. Т. 20. № 1. С. 21–33. DOI: 10.24412/2782-4519-2026-20-1-21-33.
3. Blewitt C., Fuller-Tyszkiewicz M., Nolan A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., Skouteris, H. 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. 2018. Vol. 1 (8). P. e185727. DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2018.5727.
4. 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.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М.: Archive publica, 2022. 894 с. ISBN 978-5-519-78589-1.
6. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. М.: Концептуал, 2025. 96 с. ISBN 978-5-907844-46-9.
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Тيون, 2023. 416 с. ISBN 978-5-907662-57-5.
8. Рубцов В. В., Улановская И. М. Развитие социальных компетенций у младших школьников в школах с разными способами организации учебных взаимодействий // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17. № 2. С. 50–58. DOI: 10.17759/chnp.2021170205.
9. Junge C., Valkenburg P. M., Deković M., Branje S. The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development // Developmental Cognitive Neuroscience. 2020. Vol. 45. 100861. DOI: 10.1016/j.dcn.2020.100861.
10. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development // American Psychologist. 1977. Vol. 32. Is. 7. P. 513–531. DOI: 10.1037/0003-066X.32.7.513.
11. Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct // Teaching and Teacher Education. 2001. Vol. 17. Is. 7. P. 783–805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
12. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. Is. 2. P. 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
13. Землянская Е. Н., Емельянова Э. Л. Сравнительный анализ оценок и практик родителей и воспитателей в развитии социальной компетентности дошкольников // Современное дошкольное образование. 2025. Т. 19. № 6. С. 42–53. DOI: 10.24412/2782-4519-2025-19-6-42-53.
14. Артеева К. В. Формирование социальной компетенции младших школьников средствами интерактивных методов обучения на уроках по предмету «Окружающий мир»: выпускная квалификационная работа. Белгород, 2018. 95 с.
15. Захарова Т. Н., Щукина С. Ф. Сельский социум как пространство социального развития дошкольника // Педагогика сельской школы. 2023. № 4 (18). С. 15–37. DOI: 10.20323/2686_8652_2023_4_18_15.
16. Жиркова З. С. Кочевая школа – инновационная модель в развитии системы циркумпольного образовательного пространства (на примере сетевого взаимодействия опорной Тополинской СОШ и кочевой школы «Айлик»): монография. СПб.: Научное издание технологий, 2021. 110 с. ISBN 978-5-6046047-3-1.
17. Петрова Е. А., Акимова Н. Н., Романова А. В., Соколовская И. Э. Имидж современного учителя в представлении старшеклассников // Образование и наука. 2020. № 22 (2). С. 98–120. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-98-120.
18. Хамидулин В. С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149.
19. Ефимова Г. З., Сорокин А. Н., Грибовский М. В. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции // Образование и наука. 2021. № 23 (1). С. 202–230. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230.
20. Темняткина О. В., Токменинова Д. В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 180–95. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-180-195.
21. Drugova E., Zhuravleva I., Aiusheeva M., Grits D. Toward a model of learning innovation integration: TPACK-SAMR based analysis of the introduction of a digital learning environment in three Russian universities // Education and Information Technologies. 2021. № 26. P. 4925–4942. DOI: 10.1007/s10639-021-10514-2.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The authors declare that there is no conflict of interest