ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт педагогики и психологии образования

А.И. Савенков, А. М. Двойнин, И.С. Буланова, В.М. Поставнев,
О.В. Цаплина, Ю.А. Серебренникова, С.Г. Воровщиков,
П.В. Смирнова, М.А. Романова, А.С. Львова О.А. Любченко,
Т.Д. Савенкова, Л. Е. Осипенко

КОНЦЕПЦИЯ И МЕТОДИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОГНИТИВНОГО И ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

монография

Москва
2022

Рекомендовано к печати
Ученым советом института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ

Авторский коллектив:
Савенков А.И., доктор педагогических наук, доктор п**сихологических** наук, профессор, член-корреспондент РАО
Двойнин А. М., кандидат психологических наук, доцент
Буланова И.С., кандидат психологических наук, доцент
Поставнев В.М., кандидат психологических наук, доцент
Цаплина О.В., кандидат психологических наук, доцент
Серебренникова Ю.А., кандидат педагогических наук, доцент
Воровщиков С.Г., доктор педагогических наук, профессор
Смирнова П.В. , кандидат психологических наук, доцент
Романова М.А., доктор педагогических наук, профессор
Львова А.С., доктор педагогических наук, профессор
Любченко О.А., кандидат педагогических наук, доцент
Савенкова Т.Д., кандидат педагогических наук, доцент
Осипенко Л. Е., доктор педагогических наук, профессор

Рецензенты:
Вачков И.В.,
доктор психологических наук, профессор Московского городского психолого-педагогического университета
Степанов С.Ю.,
доктор психологических наук, профессор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ

Савенков А.И., Двойнин А. М., Буланова И.С., Поставнев В.М., Цаплина О.В., Серебренникова Ю.А., Воровщиков С.Г., Смирнова П.В., Романова М.А., Львова А.С., Любченко О.А., Савенкова Т.Д., Осипенко Л.Е. **Концепция и методика психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения**. – М.: Известия ИППО, 2022. – 194 с.

В монографии представлен анализ международного опыта психологических исследований, концепция и методика психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития учащихся начальной школы в условиях дистанционного обучения.

Пособие адресовано педагогам высшей школы, специалистам в области психологии, педагогам, аспирантам, студентам и др.

© Коллектив авторов, 2022
© ГАОУ ВО МГПУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....5

1. Современные научные исследования и обобщение лучших международных образовательных практик и методических разработок в области психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения.....10

2. Концепция психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения.....25

3. Когнитивные и некогнитивные факторы усвоения учебного материала младшими школьниками при дистанционном обучении.....42

4. Психологические механизмы учебной мотивации младших школьников в условиях дистанционного обучения.....67

5. Эмпирические исследования базовых психофизических особенностей и факторов академической успешности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.....93

6. Исследование особенностей когнитивного развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.....108

7. Результаты исследования особенностей психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.....121

8. Анализ результативности диагностического инструментария для дистанционной оценки (мониторинга) когнитивного и психосоциального развития детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.....137

9. Методические рекомендации по психологическому сопровождению когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения для практических психологов, педагогов и родителей 151
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 179
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 182

ВВЕДЕНИЕ

Когнитивное и психосоциальное развитие младших школьников в условиях дистанционного обучения проходит преимущественно в процессе осуществления учебной деятельности. Самореализация обучающегося, развитие его личностных качеств проявляются, в частности, в достижении им высоких результатов в учебе. Ведущим фактором академической успешности младшего школьника в условиях дистанционного обучения является владение им умениями корректного осуществления учебной деятельности. Педагогу, школьному психологу, родителям необходимо помочь младшему школьнику овладеть данными умениями учебной деятельности. Предлагаемые методические рекомендации включают перечень правил, алгоритмов осуществления учебной деятельности.

Цель работы - разработка концепции и методики психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития учащихся начальной школы в условиях дистанционного обучения.

Объектом исследования нашей работы является международный опыт психологических исследований разработки концепций и методик психологического сопровождения дистанционной учебной работы с учащимися современной начальной школы.

В исследовании мы ставили следующие задачи:

1. Провести анализ и обобщение международного опыта психологических исследований разработки концепций и методик психологического сопровождения дистанционной учебной работы с учащимися современной начальной школы.

2. Разработать концепцию психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения.

3. Определить основные особенности и выделить факторы

(когнитивные, некогнитивные) усвоения учебного материала младшими школьниками при дистанционном обучении.

4. Провести теоретический анализ и эмпирическое изучение психологических механизмов учебной мотивации младших школьников в условиях дистанционного обучения.

5. Провести эмпирическое изучение базовых психофизических особенностей и факторов академической успешности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

6. Провести эмпирическое изучение особенностей когнитивного развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

7. Определить особенности психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения

8. Разработать диагностический инструментарий дистанционной оценки (мониторинга) когнитивного и психосоциального развития детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

9. Разработать и опубликовать методические рекомендации по психологическому сопровождению когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения для практических психологов, педагогов и родителей.

Используемые методы во время проведения исследования: метод сравнительно-сопоставительного анализа нормативных документов; анализ, систематизация и обобщение существующих теорий и практик применения рефлексивно – деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании.

Результатами исследования являются: анализ и обобщение международного опыта психологических исследований разработки концепций и методик психологического сопровождения дистанционной учебной работы с учащимися современной начальной школы; разработка

концепции психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения; определены основные особенности и выделены факторы (когнитивные, некогнитивные) усвоения учебного материала младшими школьниками при дистанционном обучении; проведен теоретический анализ и эмпирическое изучение психологических механизмов учебной мотивации младших школьников в условиях дистанционного обучения; произведено эмпирическое изучение базовых психофизических особенностей и факторов академической успешности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения; произведено эмпирическое изучение особенностей когнитивного (когнитивного) развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения; определены особенности психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения; разработан диагностический инструментарий дистанционной оценки (мониторинга) когнитивного и психосоциального развития детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения; разработано и опубликовано электронное издание методических рекомендаций по психологическому сопровождению когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения для практических психологов, педагогов и родителей.

В процессе проведения исследования проведен научный анализ современных исследований, обобщены лучшие международные образовательные практики и методические разработки в области психологического сопровождения общего когнитивного развития (интеллект, креативность, др. когнитивные процессы) и психосоциального (позитивная социализация, эмоциональный интеллект, становление Я-концепции и др.) развития младших школьников в условиях дистанционного обучения.

Научно проанализированы основные особенности и выделены факторы (когнитивные, некогнитивные) усвоения учебного материала младшими школьниками при дистанционном обучении:

1. Путем анализа отечественных и зарубежных источников, описывающих результаты исследований особенностей усвоения младшими школьниками учебного материала в условиях дистанционного обучения;

2. Путем анализа образовательной практики детей и педагогов из не отечественных (начальных) школ в условиях дистанционного обучения.

Выявлены на основе теоретического анализа и эмпирических исследований особенности учебной мотивации младших школьников в условиях дистанционного обучения:

1. Классификация мотивов учебной деятельности современного ребенка младшего школьного возраста;

2. Специфика иерархии мотивов современного младшего школьника;

3. Способы стимулирования позитивной мотивации учения современного младшего школьника в условиях дистанционного обучения

Проведено эмпирическое исследование с целью изучения особенностей когнитивного (когнитивного) развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения. Описаны:

1. Оценки развития интеллекта в условиях дистанционного обучения;

2. Оценки развития уровней креативности в условиях дистанционного обучения.

Проведены эмпирические исследования, направленные на определение особенностей психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения. Описаны:

1. Оценки уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьника в условиях дистанционного обучения;

2. Оценки базовых параметров позитивной социализации детей младшего школьного возраста.

Проведена аналитическая работа и эмпирические исследования результативности диагностического инструментария для дистанционной оценки (мониторинга) когнитивного и психосоциального развития детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

1. СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБОБЩЕНИЕ ЛУЧШИХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК И МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОГНИТИВНОГО И ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В современной литературе используются различные термины, обозначающие разные стороны цифровизации образования. Так в зарубежной психологии и педагогике распространен термин «электронное обучение» или «*e-learning*». Он означает использование любых электронных носителей в преподавании и обучении. Другими словами, это обучение с помощью интернета, телекоммуникаций и мультимедиа (Джанелли М., 2018). В отечественной науке и практике образования наиболее употребим термин *дистанционное обучение.* Первоначально, данный термин использовался в отношении так называемой заочной формы обучения с применением информационных технологий, акцентируя внимание на обучении, реализуемом на расстоянии в режиме офлайн. Параллельно с этим в обиход вошел термин ИКТ-обучение (Information and Communication Technology), который, как правило, означал использование информационно-коммуникационных технологий в аудитории. Современная же трактовка термина «дистанционное обучение» вбирает в себя эти два явления. Оно означает обучение с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019). Другими словами, термины «электронное» и «дистанционное» обучение на данный момент являются синонимами. Основное их отличие от традиционного обучения – опосредованность процесса обучения информационными технологиями. Эта опосредованность может быть

реализована как в аудитории, так и вне аудитории, как в режиме онлайн, так и в режиме офлайн.

Дистанционное обучение является частью цифровой трансформации образования, продиктованной переходом от индустриального к цифровому обществу. Одна из ключевых задач, обозначенная специалистами данной области — необходимость ясного видения путей обновления системы образования, вызванного цифровизацией (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019). Такое видение невозможно без прикладных исследований в области психологии психосоциального и когнитивного развития школьников в условиях дистанционного обучения. Сказанное важно с самого начала обучения в школе, что позволяет заложить основы дальнейшего психосоциального и когнитивного развития ребенка. Разработки в этой области активно ведутся как в отечественной, так и в зарубежной науке и образовательной практике (Кучма В.Р., Бухтияров И.В., Большаков А.М., Маркелова С.В., Ларионова Л.И., Шпитцер М., Benavides-Varela S., Pitkänen K., Unal C., Kilic S., Albus P., Fegely A.G., Hagan H.N., Warriner G.H., Janelli M.). В отечественной психологии всплеск таких исследований и практик приходится на период пандемии COVID-19 2020 года и касается, как правило, проблем, вызванных несовершенством и неготовностью современных школ к дистанционному обучению. В зарубежной психологии констатируется нехватка систематизации исследований и практических разработок и выстроенных на этой основе полноценных теории и концепций психологического сопровождения развития ребенка в цифровом образовательном пространстве (Джанелли М., 2018).

При анализе и систематизации существующих современных работ в данной области важным, на наш взгляд, является несколько обстоятельств. Во-первых, как любые глобальные изменения, цифровизация образования затрагивает разные уровни жизни общества и неизбежно порождает противоречивые взгляды и отношения. Мы исходим из того, что данный процесс, являясь социокультурным явлением имеет статус объективного

(Фотиева И.В., Кирилин К.А., 2019). Трансформационные процессы в образовании начались по идут по всему миру. Они происходят и в отечественном образовании. С этой точки зрения, проблема ценностного отношения к цифровизации образования и дистанционному обучению как его проявлению останется за пределами нашего анализа.

Во-вторых, есть некоторая последовательность и этапность процесса трансформации образования, продиктованная цифровизацией общества. Она идет от использования отдельных цифровых инструментов в традиционном образовании, в сторону внедрения различных образовательных программ (например, https://www.int-edu.ru/logo-istoriya-razvitiya) и образовательных сервисов (например, школы Web 2.0: http://schoolservis.blogspot.com/), до персонализированных систем организации учебной работы (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019). Ближайшее будущее - построение гибридных образовательных сред, в которых объединяются мобильное, цифровое, виртуальное, социальное и физическое учебное пространство (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019). Данный процесс идет быстро и неумолимо, мы вынуждены исследовать и адаптироваться к тому, что постоянно меняется. Эта ситуация создает парадоксальную асинхронию между развитием технологий в образовании и разработками в области психологического сопровождения развития ребенка в этих условиях. Выстроенный на этой основе анализ позволяет говорить о трех этапах развития исследований в области психологического сопровождения развития ребенка в условиях дистанционного обучения: догоняющие, оперативные, опережающие.

Начальным этапом в исследовании психологического сопровождения ребенка в процессе дистанционного обучения являются исследования, в основе которых акцент сделан на анализе психологических рисков развития ребенка в условиях глобальной цифровизации общества. Ключевая линия исследований связана с негативным влиянием информационных технологий на психику, мозг и

физическое здоровье ребенка (Кучма В.Р., Бухтияров И.В., Большаков А.М., Маркелова С.В., Ларионова Л.И., Шпитцер М. и др.).

Прежде всего, описываются негативные воздействия средств инфокоммуникации на психосоциальное развитие ребенка. Существенный регресс констатируется в связи с отсутствием непосредственного живого общения ребенка с учителем и со сверстниками в условиях дистанционного обучения (Батенова Ю.В., 2019, Вербицкий А.А., 2019). Отчуждение от живой коммуникации и сужение сфер совместной деятельности взрослого и ребенка сказывается, в частности, на формировании и развитии его социального интеллекта.

Кроме того, путь индивидуализации обучения с помощью персональных компьютеров приводит к упущению возможности формирования творческого мышления (Вербицкий А.А., 2019). Ю.В. Батенова отмечает, что эстетические потребности замещаются шаблонными образами сети Интернет (Батенова Ю.В., 2019).

Целый ряд исследований в этом контексте посвящены проблеме психогигиены. Отмечается, что главными факторами риска электронного обучения являются интенсификация интеллектуальной деятельности учащихся, увеличение зрительной нагрузки, психологический дискомфорт, деформации в развивающейся сенсорной системе ребенка, вызванные доминированием визуальной информации со стороны «плоских» средств информационных трансляций (Батенова Ю.В., 2019; Кучма В.Р., 2017; Ткачук Е.А., 2014).

Ценность подобного рода разработок – в некоторой попытке занять метапозицию по отношению к процессу цифровизации, создать научный базис для обеспечения психологического и психофизиологического безопасного развития младшего школьника в условиях глобальной цифровизации общества.

Вместе с тем обнаружение подобных проблем часто поддерживает и обосновывает взгляд на дистанционное обучение как на «суррогат»

традиционному, как вынужденную меру в связи с невозможностью реализовывать привычную форму обучения. Многие из исследований явились скорее попытками осмыслить проблемы, связанные с массовым переходом на дистанционное обучение в 2020 году.

В контексте трансформации идей психологического сопровождения развития ребенка в цифровом образовании за последние десять лет, такая точка зрения видится архаичной. Она содержит идею (иллюзию) о возможном контроле за использованием технологий как некоторых инструментов или средств решения тех или иных задач. В то время как интернет и телекоммуникационные технологии являются уже не просто инструментом, а *средой*, существование в которой не является результатом личного выбора (Фаликман М.В., 2021). Мы естественным образом погружены в нее, живем, действуем, реализуемся в ней. Более того, использование цифровых технологий сейчас уже просто необходимо для полноценного участия в общественной жизни.

Таким образом, цифровизация образования как неизбежный процесс диктует необходимость «взгляда изнутри» на психологическое развитие ребенка в условиях дистанционного обучения.

Второй этап развития идей включает в себя исследования, которые носят констатирующий характер и исходят из некоторой необходимости адаптировать инструменты digital (цифровые инструменты) и электронные средства к традиционному обучению. Подразумевается, что использование технологий должно быть встроено в сложную педагогическую практику. Если предыдущий этап подразумевал «конкуренцию» учителя с гаджетами и средствами массмедиа за внимание ученика, то данный взгляд подразумевает необходимость активного внедрения в образовательный процесс инструментов и средств digital в помощь учителю (а в радикальном случае и в качестве его замены).

В современной зарубежной и отечественной литературе рассматриваются различные digital инструменты, которые обеспечивают

психологическое сопровождение когнитивного развития ученика и делают процесс обучения более эффективным (Benavides-Varela S., Pitkänen K., Unal C., Kilic S. и др.). Как правило, прикладные исследования и описания различных практических разработок касаются вопросов управления вниманием и развития отдельных когнитивных процессов в цифровой образовательной среде. Психологическое сопровождение сводится к психодидактическому обеспечению в использовании digital инструментов для решения частных образовательных задачах.

Например, одной из популярных тем является использование геймификации в процессе обучения в начальной школе (Acqua E.O., Katz H.T., 2020). Геймификация в широком смысле слова означает использование игры в неигровом контексте. Прообразом виртуальной игры является традиционная детская игра. В образовательной практике она позволяет повысить наглядность, развивает воображение, позволяет придерживаться определенных правил, повышает мотивацию. Игровые методики широко используются в развитии навыков письма, изучении иностранного языка, математике на начальнov уровне образовании (Stultz S.L., 2013). В качестве еще одного примера можно назвать метод обучения, включающий цифровую квест-комнату (digital escape room – DER) в преподавании естественных наук в начальной школе. Эффективность подобных методов подтверждена в исследованиях. В частности, выявлено, что у учащихся экспериментальной группы выше учебная мотивация и способность решать задачи (Lonka K., Hietajärvi L., Moisala M., Tuominen-Soini H., Vaara L.J., 2015).

Еще одним инструментом, набравшим популярность, в последнее время является виртуальная (VR) или дополненной реальности (AR), где информация, генерируемая компьютером, накладывается поверх изображений реального мира). Использование VR может быть высоко продуктивным в изучении естественно-научных и гуманитарных дисциплин. Очки виртуальной реальности позволяют учащимся оказаться

в лабораториях, музеях, проводить эксперименты, реконструировать события прошлого (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019).

Помимо отдельных digital инструментов в практике образования широкое применение получили алгоритмы искусственного интеллекта (далее ИИ). На их основе выстроены интеллектуальные обучающие системы. Попытки построения «умных» обучающих программ продолжаются не один десяток лет. Исследователи считают, что подобные интеллектуальные обучающие системы в ближайшее время окажут существенное влияние на работу всех обучающих организаций (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019).

На сегодняшний день в практике образования широко представлены уже не только линейные, но и разветвленные обучающие программы (например, Thinkster Math, Active Math, Alex, MATHia и др.). Они способны строить учебные блоки, подбирать контрольные вопросы, организовывать необходимые ветвления с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Например, программа Squirrel AI Learning (китайский педагогический стартап: http://squirrelai.com) позволяет учитывать способности каждого отдельного ученика, использует допускаемые учащимися ошибки для перестройки исходной карты знаний и, определяя причины ошибок, выстраивает индивидуальную учебную траекторию для их устранения. Подробный и масштабный анализ актуальных обучающих программ представлен специалистами Национального исследовательского университета ВШЭ и экспертами Центра стратегических разработок в 2019 году (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019). Остановимся на психологическом обеспечении данных разработок. Психологическую основу автоматизации обучения и сопровождения когнитивного развития школьника составляют два подхода.

Наиболее популярным в анализе материалов дистанционного обучения является когнитивный подход (Mödritscher F., Burke L., Mayer T., Клименских М.В., Лебедева Ю.В.).

В рамках когнитивного подхода применяется смысловое обучение под которых подразумевается активный процесс создания смысла на основе опыта (Джанелли М., 2018). С точки зрения когнитивизма, решение сложных задач основаны на абстрактных ментальных моделях (или скриптах). Длительный опыт работы с определенной областью приводит к тому, что ментальные модели в памяти становятся более организованными, что позволяет учащимся основывать свои решения на своем прошлом опыте. Ментальные модели также направляют поиск новой информации. Но для того, чтобы такая ментальная модель сформировалась необходимо изучить достаточную базу знаний, поскольку невозможно научиться мыслительным навыкам отдельно от знаний.

Базовые принципы когнитивизма в построении подобных приложений представлены, например, в работе F.L. Greitzer et al. (Greitzer F.L., Rice D.M., Eaton S.L., Perkins M.C., Scott R.T., Burnette J.R., Robertson S.R., 2003).

Представим некоторые из принципов:

1) Необходимо связывать материал и семантическую структуру знаний с опытом учащегося для облегчения обучения и процесса воспоминаний;

2) Необходимо управлять когнитивной нагрузкой, систематизировать материал и постепенно наращивать его от простого к сложному. По мнению L. Burke, проблемы обучения в дистанционном формате связаны с тем, что представлено, как правило, слишком много материала, который не может обрабатываться рабочей памятью и, следовательно, передаваться в долговременную. Причинами возникновения когнитивной перегрузки являются не только объем информации, но также способ ее подачи и форма представления (Burke L.,

2013). С этой целью разрабатываются различные способы снизить когнитивную перегрузку. Например, P. Albus и его коллеги исследовали один из способов снижения когнитивной перегрузки в учебной среде виртуальной реальности (VR). Среды VR очень наглядны, обучение с их помощью требуют психологического сопровождения. Предоставление слишком большого количества визуальной информации может ухудшить процессы отбора и организации, перегружая когнитивные способности учащегося. В целях улучшения познания автор использовал сигнализацию в виде текстовых аннотаций, которые показали свою эффективность (Albus P., Vogt A., Seifert T., 2020).

3) Ориентация на проблемы – необходимо погрузить учащегося в мероприятия, которые позволят ему немедленно приступить к осмысленным, реалистичным задачам.

4) Необходимо акцентировать внимание на интерактивных проблемных действиях, требующих манипулирования с объектами, поощрять активную обработку учебных материалов для того, чтобы создавались длительные воспоминания и более глубокое понимание.

5) Частая и разнообразная практика – необходимо внедрить разнообразные интерактивные задачи для практики, упражнения и тесты, которые помогают обеспечить обратную связь.

Бихевиоризм является вторым направлением, которое лежит в основе разработок различных учебных материалов. В рамках бихевиоризма обучение рассматривается в контексте внешних или средовых стимулов. Знание приобретается через опыт и взаимодействия с окружающим миром (Джанелли М., 2018). Бихевиористы рекомендуют разработчикам учебных материалов применять структурированный подход к разработке материалов для электронного обучения. Например, весь материал следует разбить на более мелкие части или структурировать по задачам, чтобы упростить восприятие сложной информации. Учителя должны направлять внимание и действия школьников, описывая или

моделируя задачи по частям, дискретно. С точки зрения бихевиоризма, материал должен быть организован в такой последовательности, при которой идет его усложнение. По мере освоения учащимися исходного содержания, им становится доступен более сложный материал (Джанелли М., 2018, Jha A., Arora A., 2020, Mödritscher F., 2006).

Когнитивизм и бихевиоризм являются психодидактической основой при построении различных приложений электронного обучения. Большинство массовых учебных онлайн курсов в построении своего материала опираются на идеи этих направлений. Это в свою очередь позволяет сделать процесс обучения более индивидуализированным (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019, Bonal X., González S., 2020).

Таким образом, второй этап в развитии разработок психологического сопровождения цифровизации школьного образования связан с попытками адаптировать имеющиеся инструменты к традиционному образовательного процессу. И бихевиоризм, и когнитивизм обеспечивают оптимальное психологическое сопровождение когнитивного развития в условиях дистанционного обучения. Такое сопровождение способствует индивидуализации образования, облегчает навигацию по индивидуализированному учебному материалу (учебному маршруту), упрощает восприятие, оптимизирует работу внимания и кратковременной памяти, а также может способствовать формированию и развитию мотивации обучения у младшего школьника.

Вместе с тем попытки таким образом «срастить» развитие технологий и *традиционное* образование приводит к тому, что мы, с одной стороны, все время оказываемся «в хвосте» стремительно развивающихся цифровых технологий, а с другой стороны, с ужасом обнаруживаем, что движемся в непредсказуемом и неуправляемом направлении. Последствия этого можно наблюдать в воплощении одного из сценариев развития цифровых технологий в области начального и среднего образования – «размывание» школы, при котором быстроразвивающиеся сетевые

образовательные сервисы вытесняют уже недостаточно эффективные традиционные образовательные организации (Божович Л.И., 1972). Есть много оснований полагать, что данный сценарий уже в некоторой степени реализуется.

Ключевая проблема данного этапа – отсутствие концептуального видения процесса когнитивного и психосоциального развития ребенка в цифровом мире. Психологическое обеспечение разработок цифровых инструментов образования приводит к тому, что мы, по сути, способствуем минимизации регуляционных затрат ученика и облегчаем процесс его познавания, способствуем автоматизации многих процессов его когнитивной деятельности (применяя, например, инструменты искусственного интеллекта мы способствует «сворачиванию» единиц когнитивной деятельности, увеличивая тем самым скорость и объемы работы с информацией). С неизбежностью при развитии такой линии психологического сопровождения ребенка в дистанционном обучении возникает вопрос: какому когнитивному и психосоциальному развитию ребенка мы способствуем в эпоху digital? Какие способности и как необходимо развивать в процессе дистанционного обучения, а какие нет? Является ли, например, управление вниманием ребенка в процессе обучения посредством инструментов digital стратегически верным в контексте становления и развития его личности?

Третий этап в исследования когнитивного и психосоциального развития личности ребенка в дистанционном обучении можно условно назвать «опережающим». Это группа исследований и практик, которая нацелена не столько на психологическую адаптацию к цифровизации за счет использования средств и инструментов digital в процессе обучения, сколько на осмысление цифровой трансформации всей системы образования.

В исследованиях последних лет утверждается, что ближайшее будущее в образовании – это гибридные формы обучения, в которых

объединяются мобильное, цифровое, виртуальное, социальное и физическое учебное пространство (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019, Nikolov R., Nikolova I., 2008). В этом общем «пространстве» обучения нет четкой границы между физическим и виртуальным мирами, пространство и время асинхронно. Оно также включает в себя гибридные сети, состоящие из людей и сложных инструментов (например, ботов и пр.). Такие изменения дают основания ряду исследователей говорить не просто о дистанционном обучении, а о новых формах социально-цифрового участия (SDP) (Джанелли М., 2018, Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019).

Психологические проблемы дистанционного обучения такого типа выходят далеко за рамки использования конкретных технологий и инструментов. Сюда включаются не только вопросы психодидактического сопровождения цифровых инструментов образования, но и вопросы организации совместной деятельности и виртуального взаимодействия и общения.

Исследования, которые приближают нас к пониманию развития ребенка в таких условиях дистанционного обучения – это исследования процессов его сознания и деятельности, которые детерминированы его бытием в цифровом мире.

Сюда можно отнести фундаментальные исследования в области цифровых инструментов психики. Современные когнитивные исследования в данной области опираются на социокультурный, культурно-исторический подход. Так, например, концепция «расширенной психики» подразумевает, что цифровые инструменты как культурное опосредствование представляют собой внешнюю форму существования психики (Clark A., Chalmers D., 1998). Это согласуется с объяснением трансформации психики в связи с использованием цифровых ресурсов в рамках культурно-исторической психологии, высказанных М. Фаликман. Она высказала идею о процессе формирования высших психических функциях и интериоризации как о механизме, обеспечивающем данный

процесс в связи с цифровизацией (Firth J., Torous J., Stubbs B., Firth J.A., Steiner G.Z., Smith L., Alvarez-Jimenez M., Gleeson J., Vancampfort D., Armitage C.J., Sarris, J., 2019). В условиях цифровой среды наблюдается процесс экстериоризации, при котором психические функции становятся внешними (память как когнитивный процесс «выносится» во вне, «помещается» в технические устройства, которые заменяют внутренние когнитивные процессы).

Прикладные исследования в этой области посвящены механизмам саморегуляции когнитивной деятельности и самостоятельности в условиях информационного плюрализма и неопределенности. На передний план выходят исследования, посвященные метакогнитивным процессам (целеполагание, планирование, контроль и другие), а также различным неосознаваемым механизмам регуляции когнитивной активности (например, автоматизмам, типам мышления, например, критичному/некритичному мышлению и прочее).

Так, например, дискуссии вызывают способности младшего школьника действовать в условиях многозадачности. Исследования показывают противоречивую картину. Такая способность была обнаружена M. Prensky, и явилась отличительным признаком поколения «цифровых аборигенов», которые, по мнению автора, способны успешно учиться, смотря телевизор или слушаю музыку (Ryan R.M., Connell J.P., 1989). Однако современные когнитивные исследования во многом опровергают эту способность (Greitzer F.L., Rice D.M., Eaton S.L., Perkins M.C., Scott R.T., Burnette J.R., Robertson S.R., 2003, Jha A., Arora A., 2020).

Практические разработки в области психосоциального развития младшего школьника локализованы, как правило, в области процессов общения и взаимодействия в цифровой среде. Цифровое пространство существенным образом меняет степень вовлеченности в социальные процессы. Дистанционное обучение происходит в сообществах, которые значительно отличаются от традиционных учебных сообществ (сайты

социальных сетей, виртуальные учебные среды, системы управления обучением (LMS), группы / списки электронной почты, чаты, видеочаты, мессенджеры). В отличие от традиционных сообществ, эти сообщества функционируют независимо от местонахождения людей, и они могут быть намного больше, чем традиционные учебные сообщества. Ребенок имеет возможность взаимодействовать и оказывать влияние на других во всех этих пространствах. Научное осмысление и эмпирические исследования этих процессов является задачей будущего. На данном этапе таких исследований неоправданно мало. К актуальному направлению исследований можно было бы отнести исследование «электронного лидерства». Оно определяется как процесс социального влияния, опосредованный ИКТ для изменения отношений, чувств, мышления, поведения и результатов деятельности отдельных лиц, групп и организаций (Chua Y.P., Chua Y.P., 2017). Феномен электронного лидерства может быть обнаружен, например, при использовании социальных сетей в процессе обучения. Так, например, эффективно используется сеть Brainly в процессе обучения, в которой учащиеся задают вопросы и обмениваются информацией при решении различных учебных задач. Активные учащиеся комментируют ответы и добиваются статуса модератора (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019). Таким образом, они становятся лидерами группы и оказывают влияние.

Формирование и развитие когнитивной гибкости, самостоятельности и проактивного поведения хорошо интегрируется с конструктивизмом в качестве теоретической базы в построении образовательной среды (Fegely A.G., Hagan H.N., Warriner G.H., Koohang A., Pange A., Pange J., Janelli M.). Сторонники этого подхода утверждают, что он наиболее релевантен современного дистанционному обучению и наиболее часто используется для электронного обучения (Джанелли М., 2018, Pange A., Pange J., 2011). Очевидно, что задача обучения не столько приобретение знаний, сколько построение новых знаний на основе опыта. Переход к ориентированный на

результат персонализированной образовательной организации образовательного процесса сопровождается усилением личностного определения (субъектности). Речь идет о построении новых знаний на основе опыта. Школьники участвуют в активных и интерактивных процессах, способствующих сотрудничеству. Кроме того, они имеют определенную степень контроля над процессом обучения, обычно в форме инструкции, которое завершается принятием решения. M. Janelli утверждает, что конструктивизм в дистанционном обучении не отличается от конструктивизма в традиционном обучении (Джанелли М., 2018). Школьникам предоставляется возможность активно конструировать свои собственные знания на основе опыта, представлять информацию с разных точек зрения, включать взаимодействие эксперта или так называемого гида, а также предоставить время и возможности для развития метакогнитивных навыков (Janelli M., Mödritscher F.).

Конструктивизм как методологическая база для трансформации образовательного процесса лежит в основе первых российских цифровых учебных сред (Лого, далее «Живая геометрия» и т.д.) (Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., 2019).

Теория деятельности и теория активного обучения также является научной основой дистанционного обучения (Mayes T., Pange A., Pange J., Koohang A.). Активное обучение, в трактовке авторов – это любая стратегия обучения, которая вовлекает учащихся в образовательный процесс. Такая активность, безусловно приводит к лучшему понимание содержания (Pange A., Pange J., 2011). Обучающиеся могут контролировать процесс обучения самостоятельно, выбирая следующие шаги в освоении программы (например, «посмотрите видео» или «прочтите текст» и т. д.) (Mödritscher F., 2006).

2. КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОГНИТИВНОГО И ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Концепция психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения разработана в соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», 2012); Федерального государственного образовательного стандарта начального образования (далее – ФГОС НОО); Государственной программы города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» (в редакции постановления Правительства Москвы от 4 июня 2019 г. № 627-ПП); нормативных документов, регламентирующих организацию дистанционного и смешанного обучения школьников в период пандемии (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 104, 2020); документов, определяющих направления развития службы психологического сопровождения в настоящее время и ближайшем будущем (Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года, 2017). Концепция определяет основные цели, задачи, основные принципы и направления психологического сопровождения.

Концепция включает:

– обоснование цели и задач психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения;

– трактовку основных понятий концепции;

– описание процесса развития базовых параметров когнитивного развития (интеллекта, креативности, других когнитивных функций) в условиях дистанционного обучения;

– описание процесса развития базовых психосоциальных параметров (эмоциональный интеллект, позитивная социализация, развитие Я-концепции) в условиях дистанционного обучения;

– описание психодидактических ресурсов дистанционных образовательных программ как фактора психического развития личности ребенка;

– описание направлений, принципов, модели психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения;

– ожидаемые результаты реализации концепции психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования и примерная основная образовательная программа, разработанная на его основе, предполагают создание условий, направленных на «…обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья» вне зависимости от организационных форм обучения. ФГОС НОО ориентирован на развитие личности и социализацию выпускников «…воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества», «формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе». Важно подчеркнуть, что действующий ФГОС НОО

направлен на создание благоприятных условий когнитивного и психосоциального развития ребенка на ранних этапах образования вне зависимости от природных или социальных ограничений. Более того, стандарт предполагает диверсификацию уровней, вариативность направлений и форм психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников как обязательное условие реализации основной образовательной программы начального общего образования.

В отечественной теории и практике психологического сопровождения развития и социализации личности в образовательном процессе сложился ряд авторских концепций психологической поддержки обучающихся, испытывающих трудности в обучении и интеграции в социальную среду школы (Битянова М.Р., 2011, Дубровина И.В., 2008, Казакова Е., 2004, Овчарова Р.В., 1996, Гуткина Н.И., 2004, Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005, Шипицына Л.М., 2003 и др.). Следует отметить, что концепции психологического сопровождения получили признание в профессиональном сообществе, исходя из ориентированности на определенные категории обучающихся и решение определенного спектра задач. В условиях вынужденного массового перехода на дистанционное обучение особую актуальность приобретает разработка концептуальных основ психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников, ориентированного на новый, дистанционный формат обучения.

В условиях дистанционного обучения важным ориентиром в совершенствовании психологического обеспечения реализации образовательных программ является Концепция развития психологической службы в системе образования Российской Федерации на период до 2025 года. Концепция определяет основные риски цифровизации образования, связанные с «размыванием границ между миром детей и миром взрослых» (Концепция развития психологической службы в системе образования в

Российской Федерации на период до 2025 года, 2017, с. 4). В концепции названы категории рисков: коммуникационные, контентные, потребительские; технические, интернет-зависимость. В этой связи в Концепции сформулированы наиболее важные задачи психологического обеспечения образовательного процесса, которые приобретают особую значимость применительно к дистанционному обучению младших школьников:

– диагностика и контроль динамики когнитивного и психосоциального развития обучающихся;

– содействие позитивной социализации, создание условий достижения обучающимися успеха в доступных им видах деятельности с целью предупреждения негативного отношения к учебной деятельности;

– психологическое сопровождение и содействие в преодолении трудностей в обучении;

– психологическое консультирование педагогов и других специалистов по вопросам обучения и социализации обучающихся, профилактики профессиональных деформаций;

– психологическое просвещение и консультирование родителей (законных представителей) ребенка по проблемам обучения, воспитания и развития детей различных категорий в условиях дистанционного обучения.

Проблема организации и содержания психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения приобретает особую актуальность в период пандемии (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 104, 2020, Письмо Министерства просвещения РФ от 27 марта 2020 г. N 07-2446, 2020). В исследованиях, выполненных институтом психологии РАН, показана необходимость создания системы массовой дистанционной психологической помощи населению (Ушаков Д.В., Юревич А.В., Нестик Т.А., Юревич М.А., 2020).

Отечественные и зарубежные исследователи выявили ряд эффектов одномоментного перехода образовательных организаций на дистанционное обучение, включая начальную школу. В апреле 2020 года одновременно школу перестали посещать около 91% обучающихся, более чем в 194-х странах мира (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 104, 2020). В этой связи отмечается снижение показателей здоровья обучающихся, эмоционального самочувствия, субъективного благополучия, когнитивного и психосоциального развития. При этом возраст определяется как значимая характеристика, определяющая степень риска обучающихся. В условиях перехода на дистанционное обучение наиболее уязвимой категорией оказались обучающиеся младшего возраста (Гаязова Л.А., Вихристюк О.В., 2020, Зарецкий В.К., Судакова Л.В., 2020, Агранович М.Л., 2021, Daniels H., 2020).

Мониторинговые исследования последствия коронавируса в России и в мире для образования показали, что чем младше школьник, тем сложнее для него дается дистанционное обучение и тем больше он нуждается в постоянном, не только организационном, но и содержательном участии родителей в образовательном процессе (НИУ ВШЭ, 2020). По мнению исследователей ФИРО РАНХиГС неспособность детей самостоятельно участвовать в дистанционном обучении является одной из причин заметного увеличения нагрузки родителей, среди которых бытует мнение, что учебная мотивация детей снизилась из-за недостатка непосредственного общения с учителями. При этом успешное обучение в дистанционном формате, по мнению 64% родителей обучающихся, возможно лишь для учащихся 9-11 классов. Следует отметить, что еще одним важным условием дистанционного обучения 97% родителей называют необходимость постоянной включенности родителя в образовательный процесс. В этой связи педагоги отмечают, что качественное дистанционное обучение возможно, если в семьях

обучающихся создана безопасная, психологически комфортная атмосфера (Опрос НИЦ СиПОД ФИРО РАНХиГС, 2020).

В отечественной исследовательской традиции сложились представления о младшем школьном возрасте как о исключительно важном для когнитивного развития человека (интеллекта, креативности, других когнитивных функций) (Дружинин В.Н., 2007, Дружинин В.Н., 2007, Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., 2020, Поставнев В.М., Поставнева И.В., Двойнин А.М., Романова М.А., 2020, Тихомирова Т.Н., Малых С.Б., Тосто М.Г., Ковас Ю.В., 2014).

Массовый переход начальной школы на дистанционное обучение и последовавшее коренное изменение условий обучения существенным образом повлияло на процесс когнитивного развития младших школьников (Вербицкий А.А., 2019, Поскакалова Т.А., Рубцова О.В., 2021, Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В., 2020).

Мониторинговые исследования когнитивных (когнитивных) функций обучающихся в дистанционном формате позволили выявить значение обогащенной среды и дополнительного образования не только для креативного, но и интеллектуального развития детей. Показано, что школьники, которые показывают более высокий уровень интеллектуального и творческого развития, также используют информационно-цифровые ресурсы, но в основном те, которые могут быть полезны в продуктивной функции (Степанов С.Ю., 2020).

Среди показателей развития младших школьников наиболее сенситивными к условиям перехода на дистанционное обучение оказалась креативность. Установлена отрицательная связь между креативностью и частотой использования компьютера, телевизора и видеоигр (Степанов С.Ю., 2020).

Выявлено значительное снижение учебной мотивации (Daniels H., 2020). Вместе с тем выявлено и позитивное влияние дистанционного обучения на эффективность образовательного процесса (Савенков А.И.,

Романова М.А., Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В., 2020, Степанов С.Ю., 2020).

Младший школьный возраст – период динамичных изменений в психосоциальном развитии человека (Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л., Давыдов В.В., Цукерман Г.А., Венгер А.Л., Карабанова О.А., Гуткина Н. И., Поливанова К. Н., Мухина В.С., Слободчиков В.И., Тихомирова Т.Н. и др.). Исследование динамики психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения позволяет сделать некоторые обобщения относительно вклада существенных изменений условий учебной деятельности в процесс когнитивного и психосоциального развития ребенка. Следует отметить, что важным условием успешной позитивной социализации ребенка является детско-взрослая событийная образовательная общность и то, в какие социальные практики, пространства включается ребенок (Леонтович А.В., 2019).

В исследованиях, посвященных проблемам массового перехода на дистанционное обучения, показано, что исключение из повседневности непосредственного общения младших школьников со сверстниками и взрослыми негативно отражается на развитии эмоциональный интеллекта, развитии субъектности и процессе социализации в целом (Вербицкий А.А., 2019; «Education responses to COVID-19: embracing digital learning and online collaboration», 2021).

Анализ результатов массовых опросов педагогов, обучающихся и родителей в связи с переходом на дистанционное обучение показал, что наряду с трудностями в освоении учебного материала подавляющее большинство обучающихся, и прежде всего младшие школьники, испытывали значительные эмоциональные нагрузки, что выражалось в росте уровня тревожности и дезорганизации их когнитивной деятельности в целом (Daniels H., 2020, «Education responses to COVID-19: embracing digital learning and online collaboration», 2021). Успешность учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте оказывает

определяющее влияние на формирование самооценки, когнитивного и аффективного компонентов Я-концепции. Эмоциональный дискомфорт, сужение круга непосредственных контактов с педагогами и сверстниками в режиме дистанционного обучения стали существенным условием формирования Я-концепции младших школьников (Никитина Е.А., 2019, Сорокоумова Е.А., Талакова Е.А., 2016).

Обратимся к анализу психодидактических ресурсов дистанционных образовательных программ как фактора психического развития личности ребенка. Анализ актуальной практики дистанционного обучения в период пандемии показал, что дистанционное обучение обладает большим потенциалом для активного использования электронных образовательных ресурсов, накопленных в стране. Становятся все более востребованными дистанционные образовательные программы. Такой формат образования в настоящее время достаточно широко распространен в Европе и США, где разработаны оболочки для реализации дистанционных программ (http://moodle.com) (Леонтович А.В., 2019).

Дистанционное обучение вместе с ограничениями привносит в образование и новые возможности, среди которых необходимость организовать обучение по-новому, возможность переосмыслить основные принципы организации современного школьного образования. В подобных ситуациях ограничения открывают возможности для обучающихся в части развития самостоятельности и возложения на себя большей ответственности за сам процесс и результат образования (Вербицкий А.А., 2019, Воинова О.И., Плешаков В.А., 2018, Роберт И.В., 2020).

Таким образом, успех дистанционного обучения в значительной мере обусловлен психолого-педагогической готовностью педагогов и родителей, а также учебной мотивацией и организованностью учащихся. В тоже время, опрос показал, что без формирования системы психологической, методической и технической дифференцированной поддержки педагогов, родителей и обучающихся достижение

положительных результатов при дистанционном обучении невозможно. Мы полагаем, что для решения задачи обеспечения психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения продуктивным является комплексный подход. В этой связи встает вопрос о разработке комплексной системы психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников на основе анализа когнитивных и некогнитивных факторов усвоения учебного материала младшими школьниками, и их психосоциального развития в условиях дистанционного обучения.

1. Цель и задачи: разработка концепции психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения

Целью разработки концепции психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения является обогащение методического инструментария психологической поддержки ребенка младшего возраста в условиях дистанционного обучения, а также обеспечение максимального учета привнесенных дистанционным форматом обучения условий практическими психологами, педагогами и родителями в позитивной социализации, обучении и развитии детей.

Разработка концепции психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения предполагает постановку следующих исследовательских задач:

а. Определить основные факторы (когнитивные, некогнитивные) усвоения учебного материала младшими школьниками при дистанционном обучении.

b. Выявить, теоретически и эмпирически обосновать психологические механизмы развития учебной мотивации младших школьников в условиях дистанционного обучения.

c. Определить и эмпирически обосновать базовые психофизические особенности и факторы академической успешности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

d. Эмпирически выявить особенности когнитивного (когнитивного) развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

e. Определить особенности психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

f. Разработать диагностический инструментарий дистанционной оценки (мониторинга) когнитивного и психосоциального развития детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

g. Разработать методические рекомендации по психологическому сопровождению когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения для практических психологов, педагогов и родителей.

2. Трактовка основных понятий концепции:

С целью достижения согласованности в трактовки основных понятий концепции психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения приведем определения исследуемых компонентов (феноменов, явлений).

Дистанционное обучение – дистанционное взаимодействие педагога и обучающихся, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), и реализуемое специфичными средствами Интернет-

технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность (Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е., 2006).

Психологическое сопровождение – особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, самореализации, обучения и социализации, направленная на создание социальной ситуации развития обучающихся, социальных и материальных условий, открывающих возможности позитивной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков (Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года). При этом психологическое сопровождение понимается как особая методология поддержки и помощи ребенку в решении его актуальных жизненных задач на основе признания его права на свободу выбора. Важно отметить, что основанием концепции психологического сопровождения детей и подростков на современном этапе служит парадигма развивающего, личностно ориентированного образования. В процессе планирования и осуществления сопровождения различных субъектов образования анализируются социальные условия развития личности и индивидуальные психологические особенности, значимые для успешности учебной деятельности, позитивной социализации и др.

Когнитивное (когнитивное) развитие – совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в когнитивных психических процессах, в связи с возрастом, под влиянием среды и собственного опыта ребёнка. Базисом когнитивного развития выступает развитие интеллектуальных способностей.

В настоящей концепции мы выделяем когнитивные и некогнитивные факторы усвоения учебного материала младшими школьниками при дистанционном обучении.

Общие факторы когнитивного (когнитивного) развития: интеллект и креативность**.**

Интеллект **(**от лат. Intellectus – понимание и познание) – общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей, связанных с успешностью решения новых жизненных задач (Дружинин В.Н., 2007).

Креативность (от лат. creatio – созидание) – общая способность к творчеству, характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах активности (Дружинин В.Н., 2007).

Частные факторы когнитивного (когнитивного) развития: скорость переработки информации, рабочая память, мышление, воображение, внимание, речь).

Скорость переработки информации понимается как способность к точной и быстрой обработке поступающей информации (Тихомирова Т.Н., 2016).

Рабочая память понимается как способность к удержанию небольших объемов информации, актуальной для непосредственной мыслительной деятельности (Тихомирова Т.Н., Малых С.Б., 2017).

Мышление – обобщенное и опосредованное отражение существенных закономерностей и свойств реальности, процесс постановки и решения проблем.

Некогнитивные факторы усвоения учебного материала младшими школьниками при дистанционном обучении.

Психосоциальное развитие – процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в процессе социализации.

Позитивная социализация. В теории и практике начального образования позитивная социализация понимается как норматив соответствия осваиваемого и усваиваемого учениками начальной школы положительного социального опыта нормам и правилам, принятым в обществе. При этом понятие «позитивная социализация» акцентирует внимание на субъективных ощущениях ребенка и тесно связано с

психологическим благополучием личности (Волкова Е.Н., 2019, Колесова С.В., 2020).

Эмоциональный интеллект – способность человека адекватно выражать собственные эмоции, понимать эмоции и мотивы поведения других людей, как способность к познанию собственной эмоциональной сферы и социальных явлений, выступает в качестве важнейшей составляющей социального интеллекта и является фундаментом социальной компетентности личности (Савенков А.И., 2018).

Я-концепция – «развивающаяся система представлений личности о себе, которая включает осознание своих физических, характерологических, интеллектуальных, социальных и др. свойств, а также самооценку» (Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П., 2009, Никитина Е.А., 2019). В структуре Я-концепции выделяют три компонента: когнитивный (представления личности о себе), эмоционально-ценностный (система самооценок), поведенческий (проявление в поведении (высказывания о себе, эмоциональные реакции)) (Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П., 2009).

Академическая успешность. С точки зрения ФГОС НОО академическая успешность определяется как эффективное усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетенций в предметной области (ФГОС НОО, 2016). При этом в структуре академической успешности выделяются два компонента: объективный и субъективный. Объективный компонент связан с уровнем результатов обучения – академической успеваемостью. Субъективный компонент академической успешности, особенно значимый в условиях дистанционного обучения, выражается в переживании и самооценке результатов учебной деятельности, на основе которых формируются представления учащегося о собственной успешности и как следствие отражается на учебной мотивации (Савенков А.И., Поставнев В.М., 2020). Таким образом, под академической успешностью понимается соединение успеваемости и

удовлетворенности обучающегося процессом и результатом учебной деятельности.

Основными видами деятельности психолога по психологическому сопровождению когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения являются: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция, психологическая реабилитация и социально-психологическая адаптация к условиям дистанционного обучения.

Появление в социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста значимого фактора информационно-коммуникационных технологий и связанных с ним угроз и рисков предполагает реализацию следующих направлений психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения:

– психологическое консультирование: помощь родителям, детям и педагогам в разрешении проблем (в первую очередь экстренных), возникающих при освоении образовательной программы в дистанционном формате;

– психологическое просвещение родителей и педагогов по вопросам безопасного использования ресурсов Интернета детьми, издание методической литературы; проведение образовательных вебинаров, онлайн лекций, презентаций и мастер-классов для педагогов, педагогов-психологов и родителей, участвующих в реализации дистанционное обучение; создание базы методических материалов по вопросам безопасного использования Интернета;

– психологическая профилактика: проведение профилактических тренингов и занятий с младшими школьниками, направленных на предупреждение различных интернет-рисков;

– психологическая диагностика когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения с целью оптимизации дистанционного учебно-воспитательного процесса;

– профилактика компьютерной и игровой зависимости среди младших школьников на основе формирования отношения к информационным технологиям как ресурсам продуктивной учебной деятельности.

В условиях дистанционного обучения децентрализованная модель психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников рассматривается нами как наиболее оптимальная.

Децентрализованная модель психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения предполагает наличие в образовательных организациях (школах) региона психолого-педагогических служб, а также Центров, оказывающих образовательным организациям и частным лицам психологические услуги.

Принципы психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения:

– *принцип приоритета и охраны интересов ребенка – «на стороне ребенка»*;

– *принцип субъектности и уважения к личности ребенка* вне зависимости от возраста и уровня его развития. Принцип субъектности предполагает признание невозможности результативной психологической помощи без мотивированной включенности самого ребенка в профилактические и коррекционно-развивающие мероприятия;

– *принцип возрастного анализа* психологических проблем ребенка предполагает учет социальной ситуации развития ребенка, его ближайшего

социального окружения, сформированности ведущей деятельности, а также развития психосоциальной и когнитивной сфер;

– *принцип «нормативности»* определяет содержание возрастных стадий психического развития и возможностей каждого возрастного этапах;

– *принцип индивидуального подхода* к человеку любого возраста на основе понимания и признания индивидуальности человека как ценности;

– *принцип системности* коррекционных, профилактических и развивающих задач;

– *принцип единства диагностики и коррекции*, определяющий их взаимосвязь и необходимость учета результатов диагностики для составления коррекционной программы, диагностического отслеживания результатов коррекции;

– *принцип направленности* коррекции на причины психологических проблем и трудностей, не ограничиваясь простым преодолением симптомов;

– *принцип учета индивидуальности ребенка*, уникальности и неповторимости его пути развития, определяющий строго индивидуальный подход к проблемам каждого ребенка и недопустимость предвзятости в оценках и механического переноса форм и методов психологической помощи;

– *принцип профессионального взаимодействия и сотрудничества* психолога со всеми субъектами образовательного пространства и активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка;

– *принцип непрерывности и мультидисциплинарности* психологического сопровождения означает обязательность сопровождения каждого нуждающегося в психологической помощи ребенка и согласованную работу всех субъектов психологического сопровождения.

4. Ожидаемые результат реализации концепции психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения.

Выявленные факторы усвоения младшими школьниками учебного материала в условиях дистанционного обучения позволят решать ряд задач, стоящих перед образовательной практикой: достижение высоких метапредметных и личностных результатов, максимальная реализация интеллектуального и личностного потенциала ребенка, его позитивной социализации.

Реализация концепции психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения позволит расширить диапазон психолого-педагогических средств поддержки обучающихся, обогатить опыт педагогов, психологов и родителей в области обеспечения академической и социальной успешности детей младшего возраста в условиях дистанционного обучения. Будет достигнута возможность создания благоприятных условий когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения.

3. КОГНИТИВНЫЕ И НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Мир столкнулся с глобальной проблемой обучения в дистанте, охватившей всех и каждого в 2019 г., в связи с тем, что инфекционное заболевание, вызванное новым коронавирусом под названием COVID-19, быстро распространилось по миру и было объявлено Всемирной организацией здравоохранения пандемией в марте 2020 г. Учитывая отсутствие вакцин или конкретных лекарств, классические меры общественного здравоохранения, такие как барьеры и дистанцирование были единственными доступными инструментами сокращения распространения вируса.

В 2021 г. непростая эпидемиологическая ситуация сохраняется, вследствие чего дистанционная форма обучения в большинстве городов мира и России остается актуальной и востребованной. Объективно обусловленная высокая скорость внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий не позволила провести широкомасштабное изучение особенностей и условий использования новых форм образовательной деятельности, поэтому очевидна важность исследовательской задачи определения специфики и выделения факторов усвоения учебного материала школьниками при дистанционном обучении.

Ведущие эксперты в области образования признают то, что, когда ученики вернутся в школы после дистанционного обучения, связанного с COVID-19, необходимо будет «помочь детям наверстать упущенное из базовых навыков». Всемирный банк призвал системы образования начать планирование крупномасштабных программ коррекции, а консорциум, состоящий из ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Всемирного банка призвал уменьшить отставания в обучении, уделяя особое внимание

образовательным программа детей младшего возраста (UNESCO, 2021, World Bank).

Международное сообщество волнует проблема влияния дистанционного обучения на развитие человека, его когнитивные процессы, а также воздействие на личностную сферу обучающегося. Какие позитивные и негативные последствия будет иметь обучение, построенное на опосредованном взаимодействии с применением информационно-телекоммуникационных сетей?

С целью научного изучения основных особенностей и выделения факторов, как когнитивных, так и некогнитивных, усвоения учебного материала младшими школьниками нами был проведен анализ зарубежных и отечественных источников, описывающих результаты исследований особенностей усвоения младшими школьниками учебного материала в условиях дистанционного обучения.

Зарубежные исследования особенностей усвоения младшими школьниками учебного материала в условиях дистанционного обучения.

Конец второго десятилетия XXI века ознаменовался выросшим количеством психологических исследований в разных странах мира в области цифровой дидактики и особенностей влияния дистанционного обучения на ребенка.

Представим результаты нескольких зарубежных исследований, демонстрирующих специфику *влияния дистанционного обучения на когнитивные факторы* усвоения учебного материала.

Существует ряд интересных фактов *нейропсихического влияния дистанционного обучения* на ребенка. Например, установлено, что использование дистанционных образовательных технологий приводит к структурным изменениям в коре головного мозга ребенка (Takeuchi, H., Taki, Y., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., Yokota, S., Kotozaki, Y., Nouchi, R., Kawashima, R., 2018). Такие изменения затрудняют способность к устойчивому вниманию, изменяют скорость обработки информации,

снижаю уровень вербального интеллекта. Также важно отметить, что чрезмерное использование визуальных модальностей и долгие часы пребывания около экрана компьютера могут иметь неблагоприятные последствия для зрительной системы детей младшего возраста и формирования их восприятия в целом (Liu X., Lin X., Zheng M., Hu Y., Wang Y., Wang L., Du X., Dong G., 2018).

Международное исследование, объединившее австралийских, американских и английских ученых показало, что, дистанционное обучение ухудшает внимание, свойства памяти и способности к социальному познанию (Liu X., Lin X., Zheng M., Hu Y., Wang Y., Wang L., Du X., Dong G., 2018). Онлайн-платформа обучения требует, чтобы мозг быстро переключался между задачами. Представленные визуальные стимулы обычно сложны и основаны на нескольких методах (включая аудиовизуальную графику, текст и анимацию), побуждают к цифровой многозадачности, что приводит к нарушению запоминания. Одна из основных причин – перегрузка оперативной памяти, которая мешает человеку регистрировать, обрабатывать и запоминать информацию. Когнитивная перегрузка как результат обучения с использованием нескольких методов и разделения внимания влияет на качество понимания, расстановку приоритетов и обработку входящей информации. Следовательно, это приводит к плохой обработке и пониманию того, что преподается или изучается. Кроме того, отсутствие школьной обстановки ухудшает социальные когнитивные способности, такие как сочувствие, навык совместной работы и взаимоотношения между детьми (Huanga S.Y., Kuoa Y.H., Chen H.C., 2020).

Профессор Оксфордского университета Michelle Kaffenberger в своей статье приводит анализ долгосрочного влияния перерыва в образовании и перехода на дистанционное обучения, детей младшего школьного возраста, а именно учеников 3-го класса. Ученый утверждает, что, перерыв в обучении имеет отсроченное отрицательное воздействие на когнитивное

развитие обучающегося. Например, закрытие школы на 3 месяца (а также переход на дистант) в будущем ведет к накоплению отставания в старших классах на целый год (Kaffenberger M., 2021). Из-за потери знаний дети не успевают за учебной программой, не понимают новый материал, в связи с этим к 10-му классу скорее всего почти три четверти (72 %) детей не добьются успехов в обучении.

Выход из данной ситуации ученый видит в следовании модели переориентации обучения, которая сочетает краткосрочное исправление трудностей с долгосрочной адаптацией образовательного процесса к уровням обучения детей. Требуется коррекция самой формы обучения: введение формирующих оценок для определения уровней обучения детей, специальная подготовка и расширение прав и возможностей учителей для проведения таких оценок, адаптация педагогической практики к уровням и потребностям учащихся, а также установление приоритетов в достижении детьми необходимых навыков (Takeuchi, H., Taki, Y., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., Yokota, S., Kotozaki, Y., Nouchi, R., Kawashima, R., 2018).

Особого внимания заслуживает исследование изучения *влияния дистанционного обучения на успеваемость детей*. По мнению американских ученых Megan Kuhfeld и Beth Tarasawa (2020) образовательные учреждения не были готовы немедленно перейти от очного обучения к онлайн-платформам, поэтому пандемия COVID-19 снизит на 30% успеваемость учащихся США по сравнению с обычным учебным годом. Ожидается, что этот эффект будет больше среди детей из семей с низким уровнем материального достатка, учитывая существующее неравенство в академической успеваемости. Причем наибольшее отставание ученые прогнозируют в обучении математическим дисциплинам, менее снижены при дистанте будут умения в чтении, изучении языка, других гуманитарных науках.

Американские исследователи утверждают, что учащиеся, вероятно, будут возвращаться с дистанта в школу с бóльшим разнообразием своих

академических навыков, чем при обычных обстоятельствах. Предыдущие исследования показывают, что такая неоднородность учебных достижений учащихся может повлиять на способность учителя адаптировать обучение для удовлетворения учебных потребностей всех детей (Kuhfeld M., Soland J., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek E., Liu J., 2020).

Воздействие такой формальной характеристики, как материальное состояние семьи было выявлено в исследовании испанских ученых о *влиянии изоляции на обучение детей из разных семей* (2020). Они доказали, что размер экономического, социального и культурного капитала семей из разных слоев общества привели к значительным различиям в возможностях обучения для детей. На основании 35 419 ответов на онлайн-опрос, проведенный с 26 по 30 марта 2020 г. среди семей с детьми в возрасте от 3 до 18 лет, ученые показали, что семьи из среднего класса смогли поддерживать более высокие стандарты качества образования в критическом контексте, в то время как дети из социально незащищенных семей имели мало возможностей для обучения как с точки зрения времени, так и опыта дистанционного обучения (Bonal X., González S., 2020).

В этом же исследовании приведены результаты, демонстрирующие влияние на обучение детей младшего школьного возраста таких формальных характеристик семьи как поддержка родителей и наличие у них высшего образования (рисунок 1).

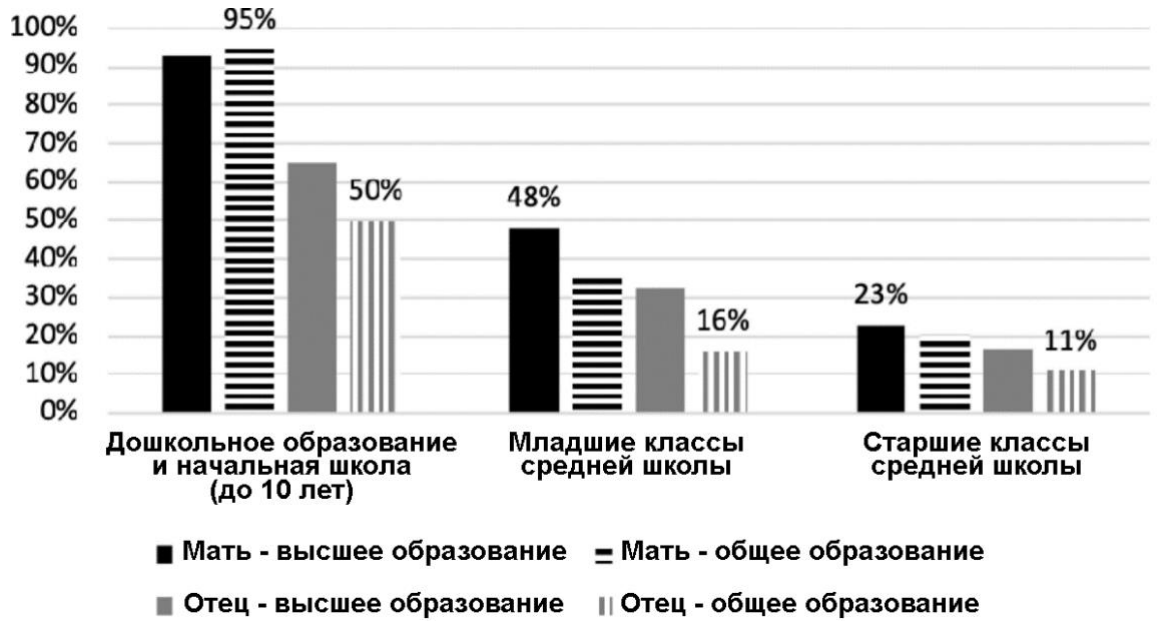


Рисунок 1. Поддержка взрослых при выполнении школьных заданий с разбивкой по полу и наличию высшего образования родителей (2020 г.)

На рисунке 1 показано, что для детей начальной школы поддержка матерей, получивших общее образование, была сопоставима с поддержкой матерей с высшим образованием. Однако для учащихся классов средней школы различия резко увеличились: только 35% матерей, получивших общее образование, помогали с домашними заданиями, в то время как матери с высшем образованием больше помогали детям – 48%.

Уругвайскими учеными – психологами и медиками – в марте 2020 г. был изучен опыт жизни семей с детьми во время пандемии коронавируса. Онлайн-исследование было проведено с участием 1725 родителей с детьми до 18 лет. Был задан ряд вопросов о семейной жизни после принятия мер социального дистанцирования, касающихся следующих тем: как они себя чувствовали? какие изменения произошли в их повседневной жизни, в распорядке дня детей, в отношениях родителей с детьми, в настроении и поведении детей?

Результаты показали, что пандемия коронавируса вызвала у большинства участников негативные чувства, в основном связанные с

беспокойством, страхом, тревогой и неуверенностью. Меры социального дистанцирования вызвали серьезное нарушение повседневных привычек, что в основном объяснялось изменениями в профессиональной деятельности и закрытием учебных заведений.

В данном исследовании затрагивается *эмоциональная сфера* как некогнитивный фактор усвоения учебного материала в процессе дистанционного обучения, т. к. выяснилось, что дети испытывают негативные чувства, такие как беспокойство, страх, тоска и грусть. Некоторые родители сообщали о том, что им трудно справляться с настроением и поведением своих детей, а также о более частых спорах и ссорах во время дистанционного обучения. Это указывает на потенциальный всплеск домашнего насилия. Другие родители, наоборот, оценили положительный эффект дистанционного обучения, как возможность проводить больше времени со своими детьми. Это особенно актуально, учитывая, что качественное времяпрепровождение с детьми определяется как важный аспект родительского опыта и понимания сложности и важности работы педагога.

Описывая обычный день своих детей, участники опроса наиболее часто упоминали: использование технологий (компьютеров, планшетов, мобильных телефонов); игры и учеба в дистанте. Приведены интересные изменения в количестве потребляемой пищи: 19% участников опроса заявили, что их дети ели больше, а 4% заявили, что ели меньше. Некоторые участники связали изменения в количестве потребляемой еды с эмоциональными аспектами. Тревога и скука ассоциировались с большим количеством еды, тогда как меньше еды ассоциировалось с печалью и тем фактом, что дети скучали по друзьям и своим обычным занятиям в школе (Ares G., Bove I., Vidal L., Brunet G., Fuletti D., Arroyo Á., Blanc M.V., 2021).

Питание – не менее значимый некогнитивный фактор академической успеваемости, например, доказано, что существует взаимосвязь между питанием и успеваемостью. Как показало исследование канадских ученых

(2003) учащиеся 5-го класса с бедным рационом питания показали худшие результаты при стандартной оценке (Michelle D., Asbridge M., Veugelers P., 2008). При дистанционном обучении дети из малообеспеченных семей не имеют доступа к полноценному питанию, что в свою очередь способно снизить их общую академическую успеваемость.

Результаты исследования уругвайских ученых могут демонстрировать один из важнейших *некогнитивных факторов усвоения учебного материала* школьниками *при дистанционном обучении, а именно, семейная среда и внутрисемейные отношения.* Безусловно то, как строятся детско-родительские отношения в семье в период дистанционного обучения, непосредственно влияет на его эффективность. Данное исследование показало, что нарушение повседневной жизни семьи может быть особенно актуальным в случае детей младшего возраста, вызывая беспокойство и замешательство. В этом смысле изменения в семейном распорядке негативно влияют на социально-эмоциональное и когнитивное развитие детей. Исследователи делают вывод о том, что соблюдение правильного распорядка важно для устойчивости семьи во время кризиса, способность семьи продолжать свою повседневную жизнь может уменьшить негативные психологические последствия дистанционного обучения.

Дистанционное образование предлагает важные преимущества для независимых учащихся (мотивированных, одаренных, академически успешных). Например, учащиеся старшего подросткового возраста смогут персонализировать свое обучение. В какой-то степени у них будет возможность контролировать свое продвижение в обучении, понимать, что они хотят узнать, что им нравится и какая поддержка им нужна. Образовательные онлайн-платформы также позволяют этим детям учиться в удобном для них темпе, что дает им большую адаптивность в построении режима и графика своего обучения. С другой стороны, эти преимущества с меньшей вероятностью сохранятся для зависимых учащихся (младших

школьников, академически неуспешных). Дети младшего возраста могут быть недостаточно организованными, немотивированными и не обладать навыками управления временем, т. е. не обладать всем тем, что позволяет им использовать преимущества дистанционного образования.

Кроме того, готовность и позитивное отношение учителей являются ключевыми элементами успеха платформ онлайн-обучения. Учитель в условиях дистанционного обучения должен иметь возможность компенсировать отсутствие физического присутствия, создавая виртуальную среду, в которой все участники чувствуют себя комфортно, а педагог может быть легко доступен (Tikhomirova T.N., Khusnutdinova E.K., Malykh S.B., 2019). Хотя многие опросы показали неспособность учителей в процессе дистанционного обучения постоянно взаимодействовать и реагировать на все запросы, письма, сообщения учеников и их родителей.

Изучение мнения родителей о проблемах дистанционного обучения в Иордании описаны в исследовании Sawsan Abuhammad (Abuhammad S., 2020). Проведя контент-анализ опроса родителей в социальных сетях, она выделила ряд объективных и субъективных препятствий (таблица 1).

Таблица 1 – Сводка обсуждаемых тем о дистанционном обучении на основе анализа сообщений в Facebook во время вспышки COVID-19 в Иордании.

Общие темы обсуждения	**Подтемы**	**Избранные посты**
Личные барьеры	Отсутствие обучения и поддержки	«*Моя главная проблема – отсутствие возможности пройти обучение использованию дистанционного обучения*». «*Это был тяжелый день, я провел более 12 часов, изучая навигацию платформы, пытаясь понять, как эта технология работает*». «*Если у меня возникают проблемы с*

		сервером, кто сможет мне помочь?». «*Я не компьютерный инженер!*»
	Отсутствие технических знаний	«*Если у вас нет базовых знаний о том, как работать на компьютере, это будет большой проблемой для вас и вашего ребенка*». «*Существует много технологий и видов программного обеспечения для дистанционного обучения. Что делать, если у вас недостаточно знаний для использования всего этого?*»
	Неадекватное общение	«*Я и мой ребенок скучали по личному общению. Ребенку не хватало внимания учителя, оценки его учебной работы*». «*Есть много вопросов в процессе дистанционного обучения, на которые невозможно получить быстрый и четкий ответ от учителя*». «*Школа и интернет-провайдеры должны давать больше информации детям и родителям о возможностях и трудностях дистанционного образования*»
	Отсутствие квалификации	«*Я не имею педагогического образования и права преподавать детям. Раньше мне нужно было просто проверить, чему он научился в школе. Теперь я должна объяснять учебную тему с нуля*». «У учителя *есть больше прав и способностей преподавать учебный предмет, я так не умею*»
Технические барьеры	Недостаточные инвестиции и обслуживание	*«Владельцам платформ дистанционного обучения нужно инвестировать больше средств в их разработку, чтобы упростить использование». «Бывают частые сбои в*

		работе сервера»
	Плохая связь	*«Слишком большая нагрузка на наш домашний интернет, т. к. многие работают одновременно, поэтому бывают частые сбои». «Мой ребенок не смог сдать тест, т.к. в это время произошло отключение интернета»*
Логистические барьеры	Трудности использования дистанционного обучения и недостаточная подготовка учеников	*«Дистанционное обучение началось внезапно и слишком быстро, мы оказались не готовы».* *«Мой ребенок часто во время урока играл с другом в онлайн-игры вместо обучения»*
	Неудовлетворенность дистанционным обучением	*«Я недоволен тем, что многие учителя не охватывают весь учебный материал и не уделяют должного внимания важным моментам в освоение тем, изучают их поверхностно».* *«Мне не нравится обучение на дистанте». «Дистанционное обучение не является столь эффективным, как традиционный способ обучения»*
	Неспособность дистанционного обучения удовлетворить потребности учеников	«*Я не думаю, что мой ребенок получает 70 % от тех знаний и навыков, что должен». «Мой ребенок получил бы больше пользы от обучения в обычном формате, «лицом-к-лицу» с учителем»*
Финансовые барьеры	Невозможность купить технологию	*«У меня нет денег, чтобы купить ноутбуки и компьютеры и обеспечить постоянный доступ в Интернет для моих детей»*
	Невозможность оплаты интернет-услуг	*«Дистанционное обучение намного дороже»*

Школьники и родители указали на дефицит межличностного общения как серьезное препятствие для эффективного дистанционного обучения. Единственная возможность для обучающегося пообщаться с педагогом в рамках дистанционного обучения – это время, отведенное на обучение. Дальнейшее общение осуществляется по электронной почте, а это вызывает серьезные затруднения, т. к. ребенок не может получить своевременную помощь или ответы.

Европейские исследования часто затрагивают влияние различных характеристик семьи, как некогнитивного фактора, на усвоение учебного материала младшими школьниками при дистанционном обучении.

Например, британскими учеными было проведено кросс-когортное исследование (Attanasio O., Blundell R., Conti G., Mason G., 2020), в результате которого получены сведения и приводятся доказательства растущего неравенства в социально-эмоциональных навыках среди британских детей с разным социально-экономическим статусом. Обнаружено, что неравенство увеличилось, особенно среди мальчиков. Изоляция в процессе дистанционного обучения учащихся от их друзей и учителей может пагубно сказаться на их социально-эмоциональных навыках, и родители из более привилегированных семей могут быть лучше подготовлены, чтобы поддерживать своих детей в этих условиях. Кроме того, дети из семей с низким социально-экономическим статусом с большей вероятностью будут проводить время в карантине в более стрессовой домашней среде, чем дети с более высоким социально-экономическим статусом.

Данные онлайн-опроса (30 тысяч респондентов), проведенного Romain Delès и Filippo Pirone во Франции, похоже, подтверждают этот аргумент. После COVID-19 доля родителей из менее благополучных семей (32%), сообщающих о проблемах в отношениях со своими детьми, тогда как соответствующий показатель для родителей из более благополучных семей составляет 24%. Они считают, что менее обеспеченные материально

родители чаще испытывают финансовые проблемы, а также стресс от совместного ограниченного использования пространства и цифровых устройств дома. Поэтому исследователи называют дистанционное обучение настоящей «фабрикой неравенства» («Confinement et «école à la maison»: le point de vue des parents», 2021).

Еще один недостаток, которым страдают родители из неблагополучных семей, заключается в том, что у них могут быть более низкие некогнитивные или социально-эмоциональные способности. Например, они могут недостаточно ценить образование, чтобы побуждать своих детей учиться дома на дистанте.

В некоторых исследованиях (2017) было показано, что результаты учащихся, полученные в процессе онлайн-обучения, в среднем хуже, чем результаты, полученные в результате традиционного обучения (Heppen J.B., Sorensen N., Allensworth E., Walters K., Rickles J., Stachel Taylor S.& Michelman V., 2017).

Большинство исследователей указывают на следующую *специфику и выявленные когнитивные и некогнитивные факторы усвоения учебного материала школьниками при дистанционном обучении*:

– особенности развития когнитивных процессов (памяти, внимания, восприятия, речи);

– изменение внутрисемейной среды, детско-родительских отношений;

– влияние формальных характеристик семьи на усвоение учебного материала (материальный достаток, образование родителей, их компьютерная компетентность);

– изменение взаимоотношения обучающихся с педагогами в связи с невозможностью частого межличностного контакта;

– сложности в формировании социальной компетентности, в особенности эмоциональной сферы личности;

– влияние на самооценку ребенка, особенности самопрезентации;

– трудности в рефлексии академической и личностной успешности.

В процессе исследований установлено, что потери в обучении наиболее выражены у детей начального образования, чем у учеников средней школы. Влияние дистанционного обучения на успеваемость учащихся может варьироваться в зависимости от социально-экономического статуса семьи. Учащиеся из менее обеспеченных слоев, испытают больший спад в обучении по сравнению с их более обеспеченными сверстниками. Среди критериев влияния семьи на обучение в дистанте можно назвать: поддержка родителей, цифровые навыки, цифровые ресурсы, питание, наличие домашнего учебного пространства.

Резюмируя вышеперечисленные исследования зарубежных ученых, остается неясным, насколько эффективно дистанционное обучение, учитывая, что у большинства школьников и учителей был небольшой опыт онлайн-обучения, и что во многих странах существуют проблемы в доступе к интернет-технологиям.

Но уже сейчас можно сказать, что множество вышеназванных условий дистанционного обучения носит неблагоприятные последствия, следовательно, широкое и систематическое использование дистанционного обучения в долгосрочной перспективе – было бы неэффективно для детей начальной школы в когнитивном, эмоциональном и социальном плане.

Отечественные исследования особенностей усвоения младшими школьниками учебного материала в условиях дистанционного обучения.

В России были проведены широкомасштабные опросы общественности по поводу успешности внедрения дистанционной формы обучения в период пандемии. Например, по данным опроса, проведенного *Фондом общественного мнения*, отвечая на вопрос: «Смогла ли школа, в

которой учится ваш ребенок, успешно перейти на формат дистанционного обучения?», 63 % родителей, учащихся ответили положительно, 17 % – отрицательно.

Основным затруднением, спровоцированным дистанционным обучением, было названо нарушение коммуникации с учителем и перенос функций преподавания на родителей, которые к этому оказались не готовы. Почти половина респондентов (47%) при анализе объема учебной нагрузки на их ребенка во время дистанционного обучения указали на ее увеличение, четверть опрошенных (25%) уверены, что она осталась прежней, лишь 16% взрослых считают, что нагрузка школьников стала меньше. Возникновение сложностей в учебе отметили больше половины родителей школьников (55%).

По мнению 66% опрошенных, отвечающих на вопрос: «Как повлиял переход на дистанционное обучение на уровень знаний школьников (положительно, отрицательно, никак не повлиял)?», переход на дистант негативно сказался на уровне знаний школьников, только 11% родителей считают, что такая форма обучения сказывается на уровне знаний положительно, а 16% – что никак не сказывается. Половина опрошенных (55%) призналась, что успеваемость ребенка не изменилась, 17% – что она улучшилась, и 6% – ухудшилась.

Ответы на вопрос: «Учиться в дистанционном режиме вашему ребенку нравится больше или меньше, чем в обычном очном режиме?», свидетельствуют о том, что 64% родителей дистанционное обучение нравится их ребенку меньше, чем очное, поскольку оно препятствует успешному пониманию учебного материала и вызывает серьезные затруднения с разбором новых тем. На дефицит живого общения со сверстниками указали 81% опрошенных. Только 10% респондентов сообщили, что их дети по одноклассникам не скучают. 18% родителей отметили положительное при переходе на дистант, а именно, появилась

возможность высыпаться, снизилась учебная нагрузка, можно выстроить гибкий, индивидуальный график учебы.

Данные, полученные в ходе опроса, свидетельствуют о том, что 86% родителей предпочитают возврат к традиционному посещению школы своими детьми, 8% взрослых хотят, чтобы педагоги больше использовали элементы дистанционного обучения, и лишь 3% респондентов предпочли полный переход от очного к онлайн-формату.

Как показал следующий опрос в России (опрошены 22 600 учителей из 73 регионов страны), проводимый специалистами *Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»* (НИУ ВШЭ) (Алифанова Е.М., 2021), дистанционное обучение существенно не повлияло на академическую успеваемость мотивированных обучающихся с высокой когнитивной активностью. Однако оно негативно сказалось на младших школьниках со слабой самоорганизацией и отставаниями в достижении планируемых результатов, следовательно, риски их образовательной неуспешности весомо возросли.

Среди недостатков российские педагоги, как и зарубежные, отметили технические трудности, связанные с нестабильным доступом к сети Интернет. Увеличение времени пребывания учащихся у экранов компьютера и гаджетов провоцирует гиподинамию и уменьшает контакты очного общения, поэтому к минусам дистанционного обучения следует отнести отсутствие у учителя реальных возможностей контроля физического состояния ученика начальных классов и инструментов организации его рабочего места.

Методически некорректная организация работы младшего школьника в дистанционном режиме способствовала снижению его субъектной позиции, уровня мотивации и когнитивной активности (Пичугин С.С., 2020). Согласно заключению экспертов НИУ ВШЭ (Исследование НИУ ВШЭ, 2021), дистанционную форму обучения

определили как стрессовую ситуацию 68 % родителей, в то время как среди педагогов этот показатель составил 48 %, а среди обучающихся – 41%. Обучающиеся испытали наименьший стресс и неплохо оценили свое самочувствие в условиях дистанта, поскольку доля тех, кому такая форма обучения не понравилась, составила 28%, а 40% ребят признались, что не испытывали никакого дискомфорта.

По результатам опроса, проведенного специалистами сервиса *«Интерактивная рабочая тетрадь Skysmart»* («Опрос: проверка заданий стала основной трудностью для учителей РФ при работе онлайн», 2021), учителя выделили топ серьезных затруднений организации и проведения дистанта. Так, 60% опрошенных указали на трудности в проверке домашних заданий, о снижении уровня ответственности школьников к занятиям заявили 52 % педагогов, а 45% респондентов посетовали на возросший объем материала для самостоятельного изучения. Низкую мотивацию школьников к обучению отметили 42 % учителей, и 32 % – заявили о наличии технических проблем во время проведения уроков в формате онлайн.

По опросам образовательной компании *MAXIMUM Education* («Мнение родителей школьников о дистанте: итоги опроса MAXIMUM Education», 2021), переход на дистанционное обучение в условиях угрозы пандемии назвали оправданной мерой 75% респондентов – родителей учащихся. При этом только 14% опрошенных поставили твердую пятерку организации обучения в онлайн-формате.

В процессе социологического исследования *«Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей»*, проведенного в конце марта – начале апреля 2020 г. (Исследование НИУ ВШЭ), 64 % учителей указали на достаточную регулярность использования цифровых платформ при изучении трудных тем или организации домашней работы до перехода на дистанционное обучение.

47% педагогов начальных классов заявили, что, продолжат ими пользоваться в дальнейшем.

Отечественные исследования особенностей усвоения учебного материала в условиях дистанционного обучения в качестве наиболее острых проблем указывают на то, что дети младшего школьного возраста не имеют навыка самостоятельного подключения к видеотрансляции. Чаще всего учителя выкладывают задания в электронном дневнике и предлагаю детям самостоятельно разобраться в теме и выполнить учебную работу, что для младшего школьника – непосильная задача. В процессе выполнения задания дети не получают своевременную и достаточную обратную связь, поэтому большая часть освоения детьми школьной программы ложится на родителей.

Таким образом, отечественные исследования в целом получили схожие с мировыми научными данными об особенностях усвоения младшими школьниками учебного материала в условиях дистанционного обучения. Среди результатов российских опросов – это снижение уровня знаний школьников, нарушение коммуникации с одноклассниками и учителем, возросшая нагрузка на родителей, технические трудности с доступом к высокоскоростному интернету, снижение субъектной позиции обучающегося.

Анализ образовательной практики в отечественных (начальных) школах в условиях дистанционного обучения.

Не менее активно ведется внедрение дистанционных образовательных технологий обучения в практику отечественных школ, используя лучшие зарубежные и отечественные разработки и цифровые образовательные платформы. Сегодня педагоги могут внедрять инновационные продукты в данную сферу, есть множество возможностей для проявления педагогического творчества, в том числе использование увлекательных, интерактивных форм и методов обучения: игровые технологии, мультимедийные форматы и т. п.

Нами был проведен анализ образовательной практики в отечественных (начальных) школах в условиях дистанционного обучения. Базой исследовательского анализа стала практика работы в школах города Москвы: ГБОУ Школа №1987, № 1568, № 1394, Школа им. А. Боровика, «Школа "Марьино" имени маршала авиации А.Е. Голованова». Было выявлено, что большинство педагогов были ознакомлены руководством школ с новым Законопроектом по применению электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (Законопроект № 957354-7, 2021).

Проведя беседы и наблюдения в процессе нескольких занятий в дистанционном формате. мы смогли обозначить основные положения и подходы, на которые опираются педагоги для определения содержания и организации образовательной практики в начальных классах в условиях дистанционного обучения.

1. Максимальное сохранение здоровья. При организации дистанта в начальной школе важно учитывать все потенциальные риски зрительного, физического и умственного переутомления, поэтому необходимо интегрировать профилактические мероприятия в структуру занятий для снижения отрицательных последствий взаимодействия ребенка с электронными устройствами. Педагоги обязательно знакомятся с существующими гигиеническими требованиями СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 (Битянова М.Р., 2011), согласно которым оптимальное количество учебных занятий с использованием компьютерной техники в течение дня для младших школьников составляет один урок, а внеурочные занятия для обучающихся II–V классов целесообразно проводить не чаще двух раз в неделю суммарной продолжительностью, не превышающей 60 мин.

Учителя понимают, что, наверное, самая трудно решаемая проблема младших школьников – это их утомляемость, которая обратно пропорциональна их активности, концентрации и самоорганизации. Педагоги проводят профилактику учебной усталости в виде динамической

паузы – комплекса упражнений для глаз, кистей рук и общей мышечной релаксации.

2. Активация цифровых игровых технологий. Онлайн контент дает возможность интегрировать игровые элементы в обучение младших школьников. Интерактивные задания при их дозированном использовании позволяют разнообразить дистанционные уроки, сделать их более привлекательными и избежать монотонности в выполнении упражнений.

3. Разнообразие содержания занятий. Придумывание интересных младшему школьнику заданий помогает изменить вектор статичного пребывания за столом у монитора. В структуру занятий в режиме дистанта учителя оживляют с помощью самостоятельных опытов, наблюдений и несложных исследований (Пичугин С.С., 2020).

4. Дифференциация образовательной траектории. Учитель дает возможность младшему школьнику выбрать задание из предложенных, дозировать выполнение заданий в течение дня или недели, проявлять избирательность в выборе степени сложности задания в зависимости от предлагаемой отметки. Все это вместе формирует у ребенка самостоятельность и субъектность в построении индивидуальной траектории обучения.

5. Организация рефлексии образовательных результатов. Современный педагог – независимый учебный аналитик, способный получать и анализировать данные, чтобы в случае необходимости скорректировать образовательный процесс и помочь младшим школьникам успешно достичь планируемых результатов, поэтому ему необходимо продумать максимально разнообразные варианты обратной связи для проверки знаний, навыков и компетенций, организации рефлексии и самооценки.

В целях обеспечения регулярного общения и взаимодействия педагоги организовывают обсуждения в групповых чатах и видеоконференциях: стимулируют совместные дискуссии, ставят перед

младшими школьниками проблемные или наводящие на размышления вопросы. Важно позволить младшим школьникам поддерживать отношения, общаться и делиться своими переживаниями, эмоциями за пределами учебного процесса. Для этого учителя начальных классов вовлекают школьников в совместные, коллективные творческие дела. Мы наблюдали эффективную альтернативу привычным письменным домашним заданиям в виде их трансформации в формат самостоятельно выполненных проектных задач и исследований.

Наибольшие технические и организационные сложности в условиях дистанционного обучения испытывали учителя, проводя уроки ИЗО, музыки, физкультуры, поэтому многие занятия по этим предметам отменили. С не меньшими трудностями столкнулись психологи и логопеды. Нет возможностей заниматься в дистанте с детьми с ограниченными возможностями здоровья, имеющие проблемы со зрением, слухом и т. д.

С другой стороны, в школах, где мы проводили анализ практики в условиях дистанционного обучения учителя указали на то, что цифровые платформы дают возможность проводить групповую и даже коллективную проектную деятельность, например, в Школе им. А. Боровика, для разработки проектов используют такие платформы как miro.com; bubble.us и др.

Учителя младших классов ГБОУ Школа №1987 отмечают то, что обучение в дистанте позволяет формировать субъектность ребенка, «учить учиться», т. к. обучающиеся учатся принимать учебную задачу, стараются самостоятельно находить способы ее решения, ищут и отбирают нужные средства, учатся контролировать свои шаги и действия, пытаются оценивать свои результаты.

В ГБОУ Школа № 1568 педагоги указали на то, что дистанционное обучение имеет достаточный ресурс для формирования метапредметных результатов: когнитивных и регулятивных, но в меньшей степени

коммуникативных. Во многом это связано с тем, что в младшем школьном возрасте дети не воспринимают компьютер как коммуникатор, а считают его реципиентом, что обусловлено возрастными особенностями в реализации потребности в общении.

В ГБОУ Школа № 1394 указали на то, что необходимость работать с мотивацией младших школьников заставила учителей осваивать и использовать в работе интересные цифровые платформы, содержащие геймифицированные задания: онлайн-игры (https://kahoot.com/), квесты (https://www.learnis.ru/), викторины и квизы (https://myquiz.ru/), интерактивные задачи на сообразительность (https://wordwall.net/). В школе используют для работы интерактивные доски для рисования https://r7.whiteboardfox.com/

В процессе опроса учителей данных образовательных организаций об когнитивных и некогнитивных особенностях усвоения учебного материала младшими школьниками при дистанционном обучении мы выяснили, что больше половины педагогов (55 %) отметили возникновение у большинства учеников сложностей в учебе.

Когнитивные особенности: проблемы восприятия информации; снижение долговременной памяти; не хватает усидчивости и внимательности; непонимание учебного материала, сложности с разбором новых тем; проблемы в формулировке собственных мыслей, построении связного описательного или повествовательного высказывания.

Некогнитивные особенности: не хватает внутренней мотивации; недостаток личностного общения с педагогом и с одноклассниками; отсутствие у педагогов отработанных методик онлайн-преподавания; не отлажена коммуникация между учениками и преподавателями; более размеренный темп работы; возможность работать в комфортной обстановке; доступность учебных материалов; отсутствие границы между рабочим и свободным временем.

Но, наверное, главная проблема для младшего школьника в дистанционном обучении – это ведущая роль непосредственного общения и влияния учителя, от которого зависит и мотивация, и самооценка ученика именно в этом возрасте и на этой ступени обучения. Этого предоставить дистанционные образовательные технологии не могут.

Таким образом, определяя основные особенности и выделяя факторы (когнитивные, некогнитивные) усвоения учебного материала младшими школьниками при дистанционном обучении в качестве достоинств, связанных с дистанционным обучением, мы можем назвать:

– гибкий график и удобство использования (обучение в своем темпе);

– экономия времени;

– автоматизация работы по учету персональных результатов обучения;

– возможность индивидуализации и персонализации образовательного маршрута учащегося;

– становление самостоятельности обучающегося;

– улучшение технических навыков, как педагогов, так и обучающихся;

– развитие концентрации внимания ребенка (способность не отвлекаться и сосредоточиться на учебной программе);

– воспитание организованности, ответственности и самодисциплины обучающегося;

– оценка и самооценка (онлайн-тесты, опросы и т. п.);

– возможность получения отзывов о предыдущих занятиях.

Дистанционное обучение дает возможность использовать богатые возможности информационно-коммуникационных технологий: компьютерные обучающие программы, электронные учебные пособия, компьютерные системы тестирования и контроля знаний, электронные

справочники, учебные аудио- и видеоматериалы, информационные материалы и т. д.

Говоря о положительных сторонах дистанционного обучения, хочется обратить внимание, что их эффективность в большей мере зависит от способности педагога создать качественный образовательный контент, характеристиками которого можно назвать:

- дизайн курса (легкий и понятный) (Swan K., Shea P., Fredericksen E., Pickett A., Pelz W., Maher G., 2000);
- возможность взаимодействия с учителем;
- достаточный уровень интерактивности в онлайновой среде (возможность активного участия учащихся вместе с интерактивными видеороликами, позволяющими им усвоить новые знания) (Arbaugh J.B., 2000);
- гибкость онлайн-обучения (можно учиться где и когда угодно);
- академическая самооценка (Unal C., Kilic S., 2018);
- наличие компетенций, необходимых для использования технологии;
- наличие обратной связи и четких инструкций (Ginsberg, M.B., & Wlodkowski, R.J., 2000).

Стоит отметить, что педагогами были названы множество *недостатков, связанных с дистанционным обучением,* а именно:

- отсутствие ощущения общности и возникновение чувства изоляции;
- проблемы в сотрудничестве обучающегося с одноклассниками;
- технические проблемы (доступ к сети Интернет, плохая связь, недостаточная скорость Интернета, проблемы с устройством);
- невозможность учителя контролировать дисциплину и правила гигиены учебного труда;
- отвлекающие факторы (шум, мешают домочадцы);

− несформированность волевой регуляции и дисциплины у обучающихся;

− снижение навыков письма и самомотивации у обучающихся;

− высокая когнитивная нагрузка на ребенка;

− увеличение времени на выполнение заданий (White C., 2004).

Говоря об отрицательных сторонах дистанта, необходимо отметить «авральный» переход к данному виду обучения, когда ни дети, ни педагоги не смогли в должной мере подготовиться, привыкнуть и освоить богатые возможности, которые предоставляет онлайн-обучение. Но есть и масса объективных факторов, мешающих назвать дистанционное обучение высокоэффективным. Во-первых, это связано со снижением качества усвоения обучающимися учебного материала; во-вторых, с возросшей нагрузкой на педагогов, многим из них пришлось с самых азов осваивать онлайн-обучение; в-третьих, у многих учителей и детей были проблемы с доступом к технологиям (компьютеры, программное обеспечение, надежное подключение к Интернету и т. д.); в-четвертых, изменение способа взаимодействия учеников с педагогом и сверстниками привело к стрессу, долговременности привыкания; в-пятых, серьезно снизилась мотивация учебной деятельности.

Таким образом, существует ряд как положительных, так и отрицательных аспектов в дистанционном обучении. Необходимо извлечь все плюсы и минусы из опыта широкого вынужденного введения дистанционного обучения, и подготовиться учителю начальных классов и младшим школьникам рационально сочетать онлайн- и офлайн-занятия, постараться минимизировать потери и снизить риски.

4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Мотивация играет центральную роль в успешном обучении и успеваемости. Она оказывает влияние на то, как ребенок мыслит, действует и что чувствует во время обучения. Одна из целей исследований в области образования - найти как можно более эффективные стратегии для мотивации учащихся к обучению и улучшения результатов обучения, т.к. эффективное обучение зависит не только обучения зависят не только от выбора педагогом форм и методов преподавания, но и от внимательности, общего настроя на восприятие информации. Исследователи и педагоги-практики признают все огромное влияние мотивации ученика на качество усвоения учебного материала. В настоящее время проведено много исследований по изучению мотивации различных групп учащихся в школе, в том числе и при дистанционном образовании.

О том, что мотивация сложный процесс, свидетельствует разнообразие теоретических основ. Рассмотрим понятие мотивации: какие факты влияют на образовательный процесс, как связана мотивация, обучение и успехи детей, а также каковы принципы работы мотивационных процессов.

Джереми Брофи в своих исследованиях дает определение мотивации – это "теоретическая конструкция, используемая для объяснения инициации, направления, интенсивности, настойчивости и качества поведения, особенно поведения, направленного на достижение цели" (Brofi Dž., 2015). Он связывает мотивацию с целями, которые направляют внимание и поведение учащихся на их достижение. По словам ученого, мотивация заставляет нас заниматься определенной деятельностью, устанавливает уровень нашей приверженности и приложенных усилий, и

показывает, насколько мы придерживаемся поставленной задачи даже в случае неудачи.

Так как мотивация связана с конкретными процессами, то ее нельзя измерить напрямую. Она определяется на основе поведенческих показателей, к которым относятся: выбор ученика; затраченные им физические и когнитивные усилия; его настойчивость перед возникающими трудностями; академическая успеваемость в целом (Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L., 2014).

Мотивация обычно измеряется с помощью прямого наблюдения, а также оценки поведения другими людьми (например, преподавателем) и самоотчетов. В целом высокий уровень мотивации связан с активным участием в процессе обучения, с удовлетворением от обучения, с серьезным подходом к обучению, настойчивостью, академической успеваемостью и креативностью (Bonal X., González S., 2020, Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L., 2014).

Классификация мотивов учебной деятельности современного ребенка младшего школьного возраста.

Интерес к обучению формируется многими факторами. В ребенке природой заложено любопытство и желание учиться. Но эта способность у многих с возрастом теряется. Научные исследования, связанные с мотивацией учебной деятельности, показывают тенденцию к снижению мотивации в процессе обучения, многие дети не хотят, боятся учиться. Эндрю Джей Мартин выделяет ряд причин этого явления (McLeod S.A., 2020).

Во-первых, посещение школы является обязательным для всех и содержание учебной программы не является выбором учащихся, а определяется школой. Во-вторых, учителя работают с большой группой детей и поэтому не всегда могут удовлетворить индивидуальные потребности каждого ребенка. В результате некоторым ученикам становится скучно, теряется интерес к учебе. В-третьих, личные неудачи,

плохие отметки приводят к разочарованию и отсутствию желания учиться. В совокупности указанные причины приводят к тому, что ученики ориентированы на выполнение заданий учителя, а не на формирование прочных знаний и умений. А для того, чтобы получать истинное обучение, дети должны видеть в процессе обучение удовольствие и пользу.

Согласно исследованию Томаса В.Мэлоуна и Марка Р.Леппера мотивацию поддерживают семь факторов: вызов, любопытство, контроль, фантазия, соревнование, сотрудничество, распознавание (Malone T., 1987). Многие из этих факторов присутствуют в играх.

Ранние теории определяли мотивацию в таких терминах как инстинкты, влечения, поведение, черты характера (Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L., 2014).

Одной из таких теорий мотивации, которая получила широкое распространение в образовании, является *теория оперантного обусловливания* Скиннера. Она предполагает, что поведение инициируется под воздействием каких-то событий и сопровождается определенными последствиями. После желаемого поведения предъявляется стимул, который предназначен для увеличения вероятности такого поведения в будущем. Использование поощрений (например, оценок, похвалы), которые напрямую зависят от желаемого поведения, и наказаний (например, санкций), зависящих от нежелательного поведения, широко применяется в образовании.

Такие поведенческие теории, как оперантное обусловливание, оказали влияние на проектирование и разработку первых компьютерных образовательных программ и разработки инструкций для обучения через Интернет.

Изучение мотивации к обучению в дистанционном образовании также опирается на теории мотивации.

Исследователи отказались от попыток обоснования одной теории мотивации, которая объясняет аспекты мотивов поведения и сконцентрировали свои исследования на конкретных аспектах мотивации.

Рассмотрим теории мотивации в образовании младших школьников, которые вносят существенный вклад в результаты процесса обучения.

1. Теория внутренней и внешней мотивации (Savenkov A.I., Gavrilova O.Ya., 2020).

Согласно исследованиям Ричарда Райана и Эдварда Деци, внутренняя мотивация определяет деятельность, выполняемую ради нее самой, без ожидания внешних вознаграждений и из чувства чистого удовлетворения, которое она обеспечивает. Ключевыми факторами, которые могут вызвать внутреннюю мотивацию, являются достаточный уровень сложности в сочетании с контролем, любопытством и фантазией. Эти элементы в сочетании с позитивным настроем способны поддерживать мотивацию долгое время.

Внутренняя мотивация может направлять учеников к участию в учебной деятельности, чтобы испытать удовольствие, вызов и новизну без какого-либо внешнего давления или принуждения и без ожиданий вознаграждения.

Напротив, внешняя мотивация включает действия, которыми занимаются учащиеся, ожидая вознаграждения, например, хороших оценок или признания, или, наоборот, из-за принуждения и страха наказания.

Мотивация может культивироваться внешне на начальном этапе, особенно когда речь идет о деятельности, которая по своей сути не интересна, до тех пор, пока конечная цель состоит в том, чтобы превратить ее во внутреннюю мотивацию по мере развития процесса обучения. Это объясняется коротким сроком хранения и потенциальной зависимостью от вознаграждения.

Хотя внешняя мотивация изначально может вызвать высокий уровень силы воли и вовлеченности, она не поощряет настойчивость и

является сложной для поддержания в течение долгого времени. Наконец, внешние поощрения подрывают возможность того, что учащиеся будут заниматься образовательной деятельностью ради себя или для овладения навыками или знаниями.

Тем не менее, оба типа мотивации имеют свое место в процессе обучения. В то же время внутренняя мотивация может привести к более высокому уровню самомотивации, внешняя мотивация часто предлагает тот первоначальный импульс, который вовлекает студентов в деятельность и может помочь поддерживать мотивацию на протяжении всего процесса обучения с течением времени.

2. Теория самоопределения

Теория самоопределения глубже рассматривает внутреннюю и внешнюю мотивацию: внешняя мотивация отражает внешний контроль поведения, а внутренняя мотивация относится к истинной саморегуляции (Savenkov A.I., Gavrilova O.Ya., 2020).

Теория самоопределения говорит нам, что внутренняя мотивация тесно связана с психологическими потребностями, и иллюстрирует, как эти естественные человеческие тенденции связаны с ключевыми особенностями в процессе обучения. Здесь автономия связана с волей и независимостью, а компетентность - с чувством эффективности и уверенности в себе при выполнении учебных задач. Это и повышает академическую успеваемость и мотивацию обучающихся.

Теория самоопределения развилась из других *подтеорий*. Так, теория когнитивной оценки объясняет нам влияние на внутреннюю мотивацию внешних последствий и показывает, насколько она важна в образовании, искусстве, спорте и многих других областях. Теория организационной интеграции и Теория причинно-следственных ориентаций объясняют мотивацию как происходящую по спектру от амотивационной стадии к мотивационным состояниям, где акцент делается на компетентности. Теория психологических потребностей

классифицирует человеческие потребности на потребности в автономии, компетентности и показывает, как удовлетворение этих потребностей имеет большое значение для вовлеченности, мотивации, здорового прогресса и благополучия обучающихся. Теория содержания целей показывает взаимосвязь между удовлетворением фундаментальных потребностей и благополучием, где внутренние цели приводят к большим достижениям и лучшей успеваемости.

3. *Теория ARCS* (Koohang A., Riley L., Smith T., Schreurs J., 2009).

ARCS - это аббревиатура Внимание, Значимость, Уверенность и Удовлетворение (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction). Теория ARCS — это подход к проектированию обучения, который фокусируется на мотивационных аспектах учебной среды, обращаясь к четырем компонентам мотивации: возбуждение интереса, создание релевантности, ожидание успеха, повышение удовлетворенности за счет внутренних и внешних вознаграждений.

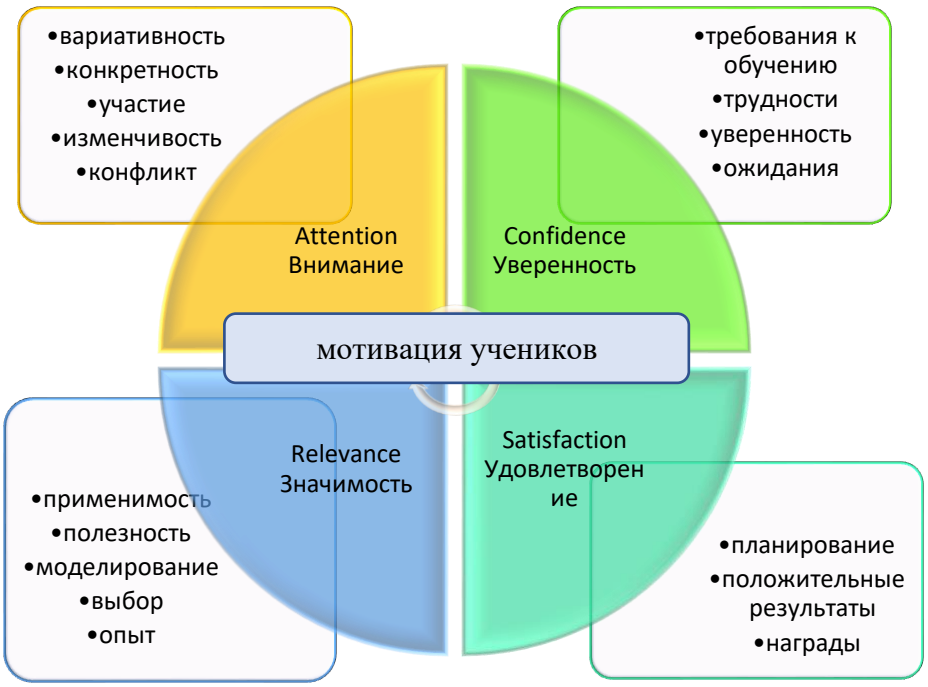


Рисунок 2. Теория ARCS

Теория ARCS (рисунок 2) подчеркивает, что привлечение внимания учащихся имеет большое значение для получения и поддержания их заинтересованности в обучении, и показывает, как это может быть достигнуто за счет использования привлекательной и стимулирующей среды или учебного материала, соответствующего их опыту и потребностям. Уверенность связана с ожиданием успеха учеников и получением положительного опыта обучения, что приводит к большему удовлетворению от приобретения знаний.

Все указанные категории служат руководством для разработки стратегий обучения, которые привлекают внимание ученика, показывают важность обучения, укрепляют его уверенность и поддерживают чувство удовлетворения ученика с помощью внутренних и внешних вознаграждений.

Изначально теория ARCS не была разработана для дистанционного образования. Но стала активно использоваться для разработки инструкций в курсах дистанционного образования с целью повышения мотивации учащихся и поэтому легла в основу различных исследований.

1. Социальная когнитивная теория

Социальная когнитивная теория разработана Альбертом Бандурой. (Bandura, A., 1997) Сегодня она реализуется в различных областях от образования и коммуникации до психологии. Согласно этой теории знания, приобретаются путем непосредственного наблюдения, взаимодействия, опыта и влияния внешних средств факторов. Мы приобретаем знания через социальное влияние от ежедневного общения до использования Интернета.

Социальная когнитивная теория предоставляет базовые стратегии вмешательства, такие как интерактивное обучение, которое позволяет обучающимся обрести уверенность через практику.

5. Теория ожиданий

Теория ожиданий разработана канадским психологом Виктором Врумом. Первоначально она давала объяснения того, как среда может мотивировать, показывала взаимосвязь между ожиданиями успеха и ожиданием вознаграждений, и количеством усилий, затраченных на задачу, и тем, как это связано с общей производительностью. Теория ожиданий объясняет мотивацию как выбор, основанный на ожидании результатов выбранного поведения с точки зрения причин, по которым мы занимаемся определенной деятельностью, когда мы ожидаем, что усилия приведут к лучшей производительности, что, в свою очередь, приведет к ценным вознаграждениям. В образовательном контексте это выражается в восприятии учащимися того, что их усилия приведут к хорошей или лучшей успеваемости (ожидание), а затем в убеждении учащихся в том, что их успеваемость приведет к достижению желаемой цели и вознаграждению (инструментальность) и, наконец, в том, что ценность вознаграждений удовлетворительна и поддерживает цели учащегося (валентность).

Таким образом, если обучающиеся мотивированы к учебе, то они учатся лучше и знания более прочные. Но исследования показывают, что одна и та же мотивация влияет по-разному. В литературе выделяются два типа целей: *мастерство и результативность*. Некоторые из детей стремятся овладеть знаниями, навыками и развить свою компетентность, в то время как другие стремятся работать лучше по сравнению с другими. Цели овладения мастерством и цели достижения результатов представляют собой один и тот же результат, но они являются качественно различными типами мотивации.

Коу Мураяма и Эндрю Эллиот провели серию поведенческих экспериментов по изучению влияния различных типов мотивации на обучение (Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R., 2011). В исследовании дети выполняли задания по решению проблем и получали контрольный тест, связанный с заданием. Тем, кто находился в состоянии достижения

мастерства, объясняли, что целью задания было развитие их когнитивных способностей, а тем, кто находился в состоянии достижения результативности, говорили, что их целью было продемонстрировать свои способности по отношению к другим участникам. Участники в состоянии достижения мастерства показали меньшую производительность на итоговом тесте, который провели сразу после выполнения задания, но, когда результаты теста были оценены через неделю, те, кто находился, в состоянии достижения цели мастерства превзошли тех, кто был мотивирован конкуренцией. Результаты исследования показали, что цели конкуренции помогают краткосрочному обучению, а ориентация на мастерство облегчает обучение с течением времени. Далее Мураяма продолжил дальнейшие исследования. Данные лонгитюдного опроса более чем 3000 детей немецких школ были проанализированы с помощью моделирования латентной кривой роста и показали, что мотивация, основанная на конкуренции, помогает только краткосрочному обучению. Лежащие в основе этого эффекта мотивации механизмы в настоящее время изучаются с помощью дополнительных нейровизуализационных и поведенческих экспериментов.

Специфика иерархии мотивов современного младшего школьника

Мотивов учения множество. Они складываются в определенную иерархию. Рассмотрим в начале мотивационную теорию *иерархия потребностей Маслоу*, которая включает пятиуровневую модель человеческих потребностей, часто изображаемую как иерархические уровни внутри пирамиды (рисунок 3).

Рисунок 3. Иерархия потребностей Маслоу

К физиологическим потребностям относятся биологические потребности человека в пище, питье, одежде, тепле, сне. Для оптимального функционирования человеческому организму необходимо, чтобы эти потребности были удовлетворены. Эти потребности Маслоу считал наиболее важными, так как все остальные потребности становятся второстепенными без удовлетворения физиологических.

Потребность в безопасности. Люди хотят ощутить в своей жизни порядок, предсказуемость и контроль. Эти потребности могут быть удовлетворены семьей и обществом (например, полицией, школой, бизнесом и медицинским обслуживанием). Например, эмоциональная безопасность, финансовая безопасность (например, занятость, социальное обеспечение), закон и порядок, свобода от страха, социальная стабильность, собственность, здоровье и благополучие (например, безопасность от несчастных случаев и травм).

Потребности в принадлежности - этот уровень человеческих потребностей является социальным. Чувство принадлежности — это человеческая эмоциональная потребность в межличностных отношениях, привязанности, связанности и принадлежности к группе. Примеры потребностей в принадлежности включают дружбу, близость, доверие и принятие, получение и дарение привязанности и любви.

Потребности в признании занимают четвертый уровень в иерархии Маслоу и включают в себя самоуважение, достижения и уважение. Психолог разделил эти потребности на две категории: уважение к самому себе (достоинство, достижения, мастерство, независимость) и стремление к уважению со стороны других (например, статус, репутация, престиж). Потребность в признании наиболее важна для детей и подростков и предшествует реальной самооценке или достоинству.

Потребности в самовыражении, самоактуализации являются высшим уровнем в иерархии Маслоу и относятся к реализации потенциала личности, самореализации, стремлению к личностному росту и пиковым переживаниям.

Маслоу утверждал, что самоактуализированные люди — это те, кто был реализован и делал все, на что был способен. Он описывает этот уровень как желание достичь всего, что можно, стать максимально возможным. Люди могут воспринимать эту потребность или фокусироваться на ней очень конкретно. Например, у одного человека может быть сильное желание стать идеальным родителем. В другом случае желание может быть выражено экономически, академически или спортивно. Для других это может быть выражено творчески, в картинах, картинах или изобретениях.

Психолог Абрахам Маслоу отметил, что порядок потребностей может быть гибким. Это зависит от внешних обстоятельств и индивидуальных различий. Например, некоторые люди выше потребности в любви ставят потребность в самоуважении. Для других потребность в реализации творческих задатков будет важнее самых элементарных потребностей.

Эту пятиступенчатую модель Маслоу можно разделить на потребности дефицита и потребности роста. Первые четыре уровня пирамиды часто называют потребностями дефицита (D-потребностями), которые возникают из-за депривации и мотивируют людей, когда они не

удовлетворены. Чем дольше эти потребности удовлетворяются, тем сильнее мотивация. Например, чем дольше человек обходится без пищи, тем более голодным он становится. Верхний уровень – это потребностями роста (B-потребностями). Потребности роста проистекают не из недостатка чего-то, а скорее из желания расти как личность. Как только эти потребности роста будут разумно удовлетворены, человек может достичь высшего уровня, называемого самоактуализацией.

Пятиэтапная модель Маслоу позже была им расширена. Добавлены на 5 и 6 ступени когнитивные (знание и понимание, любопытство, исследование, потребность в смысле и предсказуемости) и эстетические потребности (оценка и поиск красоты, равновесия, формы и т. д.). Позже на вершину пирамиды добавлены трансцендентные потребности - человек мотивируется ценностями, выходящими за пределы личного "я" (например, мистические переживания и определенные переживания с природой, эстетические переживания, сексуальные переживания, служение другим, стремление к науке, религиозная вера и т. д.).

Теория иерархии потребностей Маслоу внесла значительный вклад в школьное преподавание и управление. Целостный подход к обучению включал все физические, эмоциональные, социальные и интеллектуальные качества человека и то, как они влияют на обучение.

Применение теории иерархии Абрахама Маслоу к работе педагога очевидно. Для того, чтобы удовлетворить когнитивные потребности обучающегося, необходимо сначала удовлетворить его основные физиологические потребности. Например, если ребенок устал или голоден, то ему трудно воспринимать информацию и сосредоточиться на учебе. В классе каждый ученик должен чувствовать себя в эмоциональной и физической безопасности. А для того, чтобы полностью раскрыть свой потенциал, он должен быть принятыми в классе. Ученый предлагает показать ученикам, что их ценят и уважают в классе, а педагог должен создать благоприятную среду для обучения. Обучающиеся с низкой

самооценкой не смогут достичь успеха в учебе, пока их самооценка не укрепится.

Мотивов учения множество, они складываются в определённую иерархию. В психологической литературе выделяется *три вида мотивов учения*: внутренние, внешние и личные (Божович Л.И., 1972).

Внутренние мотивы определяются когнитивными и социальными потребностями. К ним относятся: любопытство, интерес, стремление к накоплению опыта и знаний.

Внешние мотивы связаны с необходимостью соблюдения социальных норм, соответствия ожиданиям.

Особое место занимают *личные мотивы* – это стремление к самореализации, самосовершенствованию в учебной деятельности.

А. К. Марковой экспериментально исследованы две большие группы мотивов учения:

1. Когнитивные мотивы, которые связаны с содержанием и процессом выполнения самой учебной деятельности.

В этой группе мотивов выделяют:

- широкие когнитивные мотивы (узнать новое, интерес к содержанию и процессу учения);
- учебно-когнитивные мотивы (интерес к приёмам, методам, способам учения, организации учебного труда);
- мотивы самообразования.

2. Социальные, т. е. связанные с различными социальными взаимодействиями учащихся с другими людьми.

В этой группе выделяют:

- широкие социальные мотивы (стремление быть полезным обществу, желание хорошо подготовиться к профессии);
- узкие социальные, или «позиционные» мотивы (желание занять определённую позицию, получить одобрение, быть лучшим);
- мотивы социального сотрудничества.

Различные мотивы учения имеют разные формы проявления в учебном процессе. По ним учитель может составить представление о мотивации ученика к учебе.

Способы стимулирования позитивной мотивации учения современного младшего школьника в условиях дистанционного обучения

Исследования, в которых сравниваются дистанционные учащиеся и обучающиеся в школе, проводятся относительно часто. Мы уже рассмотрели мотивационные теории, которые вносят существенный вклад в результаты процесса обучения.

Моделью, используемой при разработке планов дистанционного обучения, является мотивационная структура Гинзберга и Влодковски (рисунок 4).

Рисунок 4. Мотивационная структура дистанционного обучения Гинзберга и Влодковски

Гинзберг и Влодковски предлагают модель, которая включает в себя четыре мотивационных условия: инклюзия, отношение, смысл, компетентность, которые поддерживают внутреннюю мотивацию учащихся. Рассмотрим подробнее предлагаемую модель.

1. Инклюзия как среда: каким образом педагог создает атмосферу обучения, в которой участники педагогического процесса чувствуют уважение и связь друг с другом?

Для выполнения этого условия необходимы нормы, правила и структура, которые способствуют созданию благоприятного климата в классе. Педагог является центральным членом классного сообщества и играет решающую роль при организации дистанционного обучения. Известные стратегии преподавателей, такие как:

- открытый подход к общению,
- равноправное отношение к учащимся,
- поддержка всех учащихся в обмене мыслями и идеями.

Это способы, с помощью которых педагоги могут моделировать отношения в классе, способствующие мотивации к обучению.

Взаимодействие является основой любого сообщества и должно быть отражено в рамках дистанционного обучения. Включение различных видов совместной деятельности может создать условия для развития дружеских отношений между учащимися. И наоборот: отсутствие связей между дистанционными учащимися может привести к минимальному общению, что ведет к снижению мотивации и чувству изоляции.

Также педагогу необходимо постоянно поддерживать онлайн-присутствие посредством регулярного участия в мероприятиях, которое не должно ограничиваться процедурной информацией, а включает в себя содержательные знания. Во время урока учителю необходимо комментировать свои действия, которые он совершает в онлайне: «Сейчас я переключаю вас на сервис...», «Давайте пройдем вместе по ссылке...».

Для организации совместной деятельности в рамках дистанционного обучения применяется ряд инструментов.

Google документы очень хорошо подходят для данной работы. Они имеют русский интерфейс, принцип работы схож с Microsoft Office, с которым привыкли работать ученики, а также Google сервисы моно рассматривать как инструмент реализации федеральных государственных образовательных стандартов. К основным преимуществам использования сервисов Google относятся: минимальные требования к компьютеру, поддержка всеми операционными системами, возможность использовать бесплатно. С помощью Google сервисов можно организовать сетевые коллективные проекты и включать в образовательный процесс большое количество обучающихся. Презентации, использование которых наиболее популярно в начальной школе, создаваемые в совместном режиме, позволяют визуализировать информацию, полученную на уроке, позволяют узнать что-то новое и обучают работать в группе. Такая практика приучает и к определенном типу поведения, делает открытым процесс обучения и при этом значительно возрастает мотивация участников образовательного процесса.

Для организации командной работы широко используются онлайн-доски. В начальной школе удобно использовать платформу для создания интерактивной доски Padlet. Это яркая и выразительная доска с огромным количеством шаблонов. Здесь можно прикреплять любые типы файлов, поэтому она отлично подойдет для хранения документов или чтобы создать список дополнительных материалов по теме. В Padlet можно настроить фоновое изображение — например, карту России — и прикрепить поверх стикеры, комментарии или другие картинки. Доску можно экспортировать, распечатать и даже давать на нее ссылку в формате QR-кода. На доске можно размещать картинки, текст, фотографии, аудиофайлы, добавлять ссылки на другие интернет-ресурсы. Виртуальная доска позволяет разместить различную информацию на виртуальной

плоскости. Сервис позволяет организовать постепенное продвижение учащихся в выполнении заданий. Учитель имеет возможность отслеживать продвижение учащегося или группы учащихся, обсуждать с ними проблемные моменты, корректировать работу.

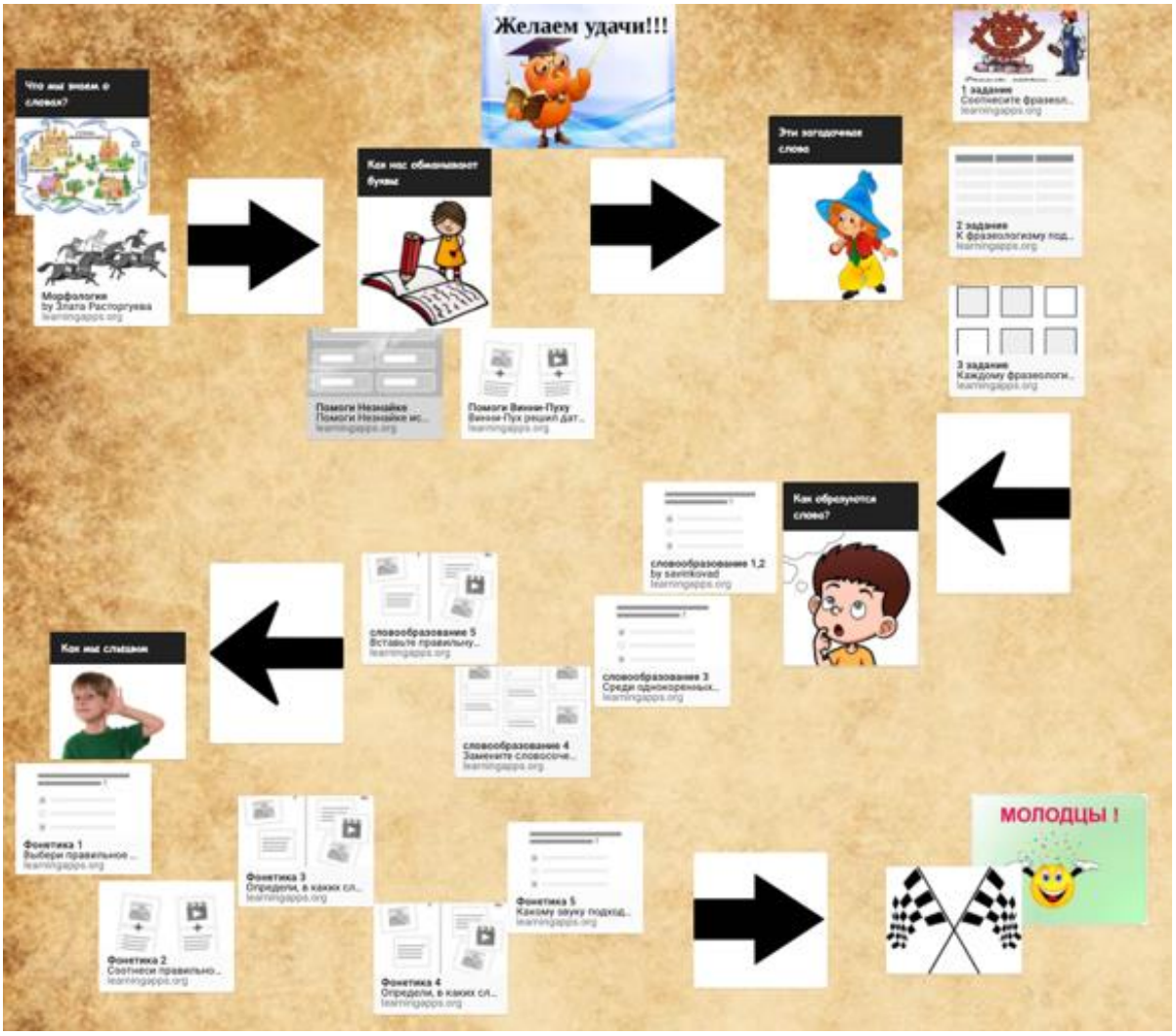


Рисунок 5. Пример организации работы на доске Padlet

Padlet (рисунок 5) можно использовать для совместного конспектирования материала, когда учащиеся совместно добавляют на доску основные идеи или возникающие по ходу объяснения вопросы. Помогает данный сервис и при организации дидактических игра – можно организовать QR-эстафету. QR-лото и т.п. Учитель или сами ученики могут создать задания творческого характера и сгенерировать для них QR-

код. Получившиеся коды можно разместить на интерактивной доске, создав галерею QR-кодов.

Примером удержания внимания младших школьников и повышения мотивации к выполнению заданий может служить платформа для проведения викторин в игровой форме *Kahoot* (рисунок 6). Здесь можно создать тест, опрос или учебную игру для получения быстрой обратной связи. Такой формат полезен, чтобы проверить знания, подойдет в качестве разминки или перерыва на уроке. Чтобы провести опрос, достаточно иметь только смартфон. А ученики могут отвечать на вопросы с планшетов, ноутбуков или смартфонов — то есть с любого устройства с выходом в интернет. Кроме того, можно задать время для выполнения заданий, установить баллы за правильные ответы и за скорость выполнения заданий. Одновременно в викторине могут участвовать до 50 игроков. На экране у каждого высвечивается вопрос и 4 разноцветных блока с ответами. Ребенку надо нажать на блок, соответствующий правильному ответу, как можно быстрее. После каждого вопроса на экране появляется рейтинг участников. по итогу определяются 1, 2, 3 места.

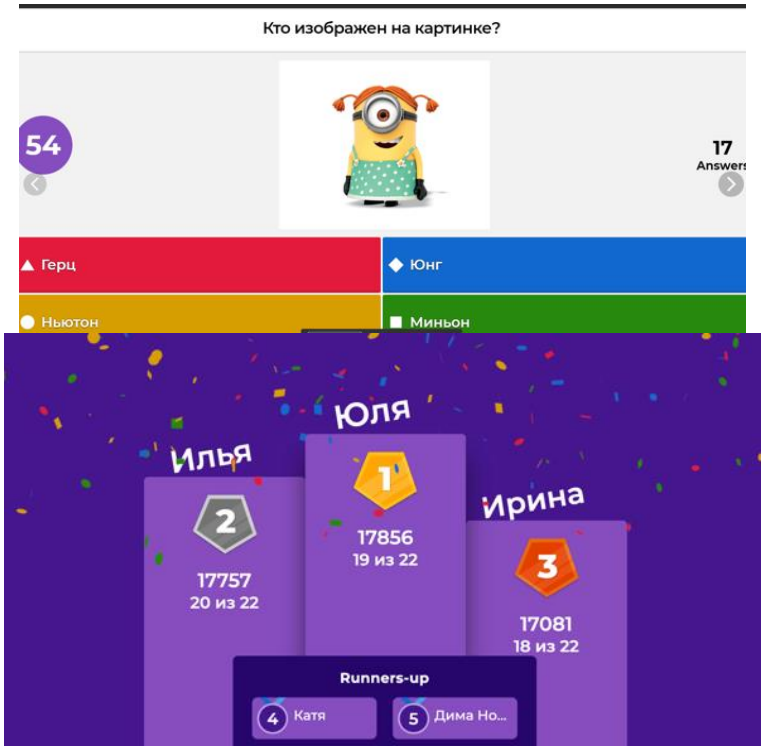


Рисунок 6. Платформа для проведения викторин Kahoot

2. Отношение к учебе: как создать положительное отношение к обучению через личную значимость и волю учащегося?

Это условие способствует развитию благоприятного отношения к обучению, повышая мотивацию учащегося. Инструменты направлены на поощрение личной значимости и выбора, основанного на индивидуальном опыте, ценностях, сильных сторонах и потребностях.

Ситуативный интерес — это инструмент, который учитель может использовать для развития позитивного отношения к учебе у учащихся. Его можно поощрять и поддерживать с помощью:

- использования интересных методов обучения (например, проблемно-ориентированного обучения) для вовлечения в содержание учебной программы,

- предложения учащимся выбора различных путей для изучения темы программы,

- поддержка учащихся в изучении содержания с различных точек зрения,

- возможности сотрудничества,

- обсуждения спорных тем

- поощрение учащихся к тому, чтобы они задавали продуманные вопросы.

Перечисленное выше может способствовать развитию любознательности и пробуждать интерес к учебе.

Творчество является важным источником мотивационным компонентом обучения, так как все интересное, важное и человеческое является результатом творчества. Наша образовательная система делает акцент на использовании логики: одно правильное утверждение переходит к другом и затем к правильному решению. Такой подход в большинстве случаев достаточен, когда мы сталкиваемся с особенно сложной ситуацией, он может не дать нам необходимого скачка вперед.

Нестандартное мышление, или то, что Эдвард де Боно называет латеральным мышлением, может быть использовано, когда мы исчерпали возможности стандартных моделей мышления (Боно де, Э., 2015). Техники творческого мышления — это то, что необходимо практиковать с учениками. Де Боно утверждает, что недостаточно иметь некоторое понимание латерального мышления, мы должны практиковать его. В своих работах он приводит примеры техник, которые вводят нас в режим латерального мышления. Перечислим некоторые из них, которые можно практиковать в школьных классах в соответствии с возрастом:

- генерация альтернатив - чтобы найти лучшие решения, необходимо создать в начале как можно больше вариантов;

- оспаривание предположений - любые гипотезы, предположения должны быть критически осмыслены;

- квоты - заранее заданное количество идей по тому или иному вопросу; часто именно последняя идея является наиболее полезной;

- аналогии - попытка увидеть, насколько ситуация похожа существующую;

- обратное мышление - попытка увидеть противоположность может дать новые, интересные идеи;

- выделить доминирующую идею - непростой навык, но чрезвычайно ценный для понимания того, что важно;

- мозговой штурм создает условия для возникновения латерального мышления;

- приостановленное суждение - решение обдумывать идею достаточно долго, чтобы увидеть, может ли она сработать, даже если на первый взгляд она не привлекательна.

Разработка аутентичных учебных мероприятий (например, сценариев, тематических исследований) может способствовать проявлению интереса и поощрять понимание того, что изучается. Предоставление значимого выбора позволяет учащимся выбирать темы,

которые соответствуют тому, что для них важно и интересно, что может еще больше повысить актуальность и мотивацию.

Развитие творческого потенциала младших школьников напрямую связано с формированием у них исследовательской компетентности - материал усваивается ими на осознанном уровне, объем знаний расширяется, вырабатываются навыки и умения, обеспечивающие преемственность между изучаемыми дисциплинами. При организации исследовательской деятельности в дистанционном обучении полезным представляется такая техника визуализации мышления, как составление ментальных карт. Методика майндмэпинга заключается в том, что выделяется основное понятие / вопрос, которое помещается в центр. Потом от него ответвляются задачи, идеи, отдельные мыли и шаги, необходимые для решения. Далее от них отделяются ветви-подпункты. Онлайн сервисы шаблонов интеллект-карт, например *Онлайн Майндмэппинг,* предлагают шаблоны:

- для создания логической структуры эссе, обрисовки аргументов и поддержания под рукой примеров и источников;

- помогающий делать эффективные заметки и фиксировать идеи, позволяет добавлять дополнительную информацию к темам, такие как ссылки и вложения;

- шаблон для сбора важной информации, от учебных заметок до даты и места проведения мероприятия;

- шаблон еженедельного календаря для домашней работы, позволяющий планировать наперед и выполнять все задания в прок; есть знаки, отмечающие успех выполнения;

- шаблон для создания проектов. Возможность фиксировать идеи, добавлять изображения, видео, ссылки или другие ресурсы прямо на карту.

Рисунок 7. Пример интеллект-карты.

Методика майндмэпинга используется как учителями, так и учениками, представляя информацию в ясной, убедительно и привлекательной форме, способствует запоминанию материала, вызывает интерес, дают целостное видение проблемы (рисунок 7).

3. Глубина знаний: как создать увлекательное и интересное обучение, которое включает перспективные знания и ценности учащихся?

Педагог расширяет и укрепляет обучение теми способами, которые важны для учащихся, включая их активное участие в сложных ситуациях, вопросы, которые выходят за рамки программы обучения и поощряя различные точки зрения и глубокие ответы.

Достижение оптимального уровня знаний, когда сложность заданий высока и соответствует уровню учащегося, поддерживает чувство удовлетворения и способствует положительной мотивации. Включение трудных и сложных заданий дает возможность обучающимся развивать навыки и способности.

Данное условие может быть реализовано при дифференцированном обучении. В современной школе в одном классе ученики могут

значительно отличаться по уровню владения учебным материалом. использование дистанционных технологий позволит выстроить индивидуальную траекторию освоения учебной дисциплины. Например, изучение нового материала может проводиться с помощью просмотра обучающего видео: ученики могут посмотреть онлайн уроки или научные ролики, которые предлагает учитель или самостоятельно найденные на канале *YouTube*. Обучающим с более высоким уровнем знаний можно предложить самостоятельно создать обучающее видео к уроку.

Для поддержания внимания всех учеников на занятии можно предложить детям выполнить игровые интерактивные задания различного уровня сложности, созданные на платформах *LearningApps, Learnis, Flippity* (рисунок 8). Это надежные инструменты для удержания внимания и интереса учеников за счет разнообразия форм заданий. В бесплатном онлайн-сервисе LearningApp есть большой выбор форматов заданий, например: поиск пары, классификация, хронологическая линейка, сортировка картинок, заполнение пропусков, викторина. Возможно создавать свои задания или находить уже готовые задания других пользователей через поиск по предмету или ключевому слову. На образовательной платформе Learnis можно создавать квесты, устраивать викторины и придумывать терминологические игры. Также можно создать свой квест, со своими вопросами, или выбрать подходящий из базы шаблонов, при этом отредактировать его и добавить новые задания. Квесты в Learnis можно использовать на любом предмете, а создавать и проходить игры можно как с компьютера, так и со смартфона. В образовательном онлайн-сервисе Flippity можно создавать увлекательные интерактивные задания для обучения на основе Google-таблиц.

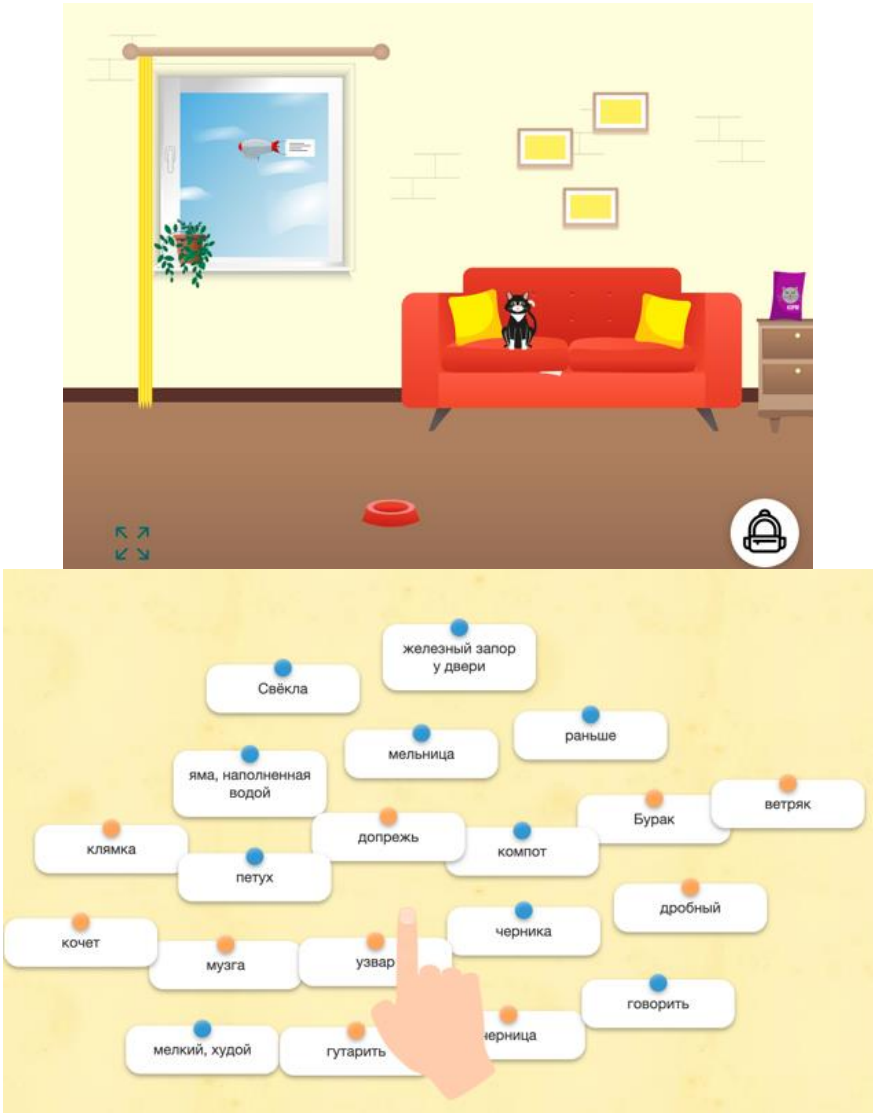


Рисунок 8. Пример заданий на платформах Learnis и LearningApps

Таким образом, в дистанционном формате реализация дифференцированного подхода в обучении имеет ряд преимуществ: индивидуализация обучения с учетом особенностей каждого ребенка, возможность освоения нового материала в своем темпе; учет когнитивных способностей обучающегося; возможность самоконтроля выполняемой работы.

4. Компетентность: как проверить, что учащиеся эффективно изучили то, что от них требуется?

Это условие помогает учащимся развить чувство уверенности в успешном выполнении заданий. Предоставляя четкие и. подробные

инструкции, учителя могут поддержать потребности учащихся в компетентности. Постоянное руководство и формирующая обратная связь, предлагаемые в отзывчивой и информативной форме (т.е. как делать, а не только что делать) необходимы для поддержания мотивации сохранения высоких индивидуальных результатов учащихся.

Формативное оценивание играет важную роль при дистанционном обучении, потому что позволяет каждому обучающемуся самостоятельно отследить уровень усвоения изучаемого материала.

Дистанционная форма обучения дает возможность проведения дифференцированного формативного оценивания. Так, например, учащимся с низкими когнитивными навыками предоставляются задания на уровень знание и понимание, постепенно усложняя задания до уровней анализа и синтеза. Также учащиеся могут самостоятельно контролировать темп и скорость выполнения заданий, что положительно сказывается на мотивации учеников к работе. В современном обучении для оценивания и самооценки широко используются тесты. Сервисы предусматривают не только выбор правильного ответа, но включение картинок, видео, изменение формата задания. Для создания тестов создано множество сервисов. Один из самых простых способов создать опрос или тест – использование *Google Формы. Proprof* поможет создать разнообразные тесты: один или несколько вариантов на выбор, заполнить пропущенное слово или написать развернутый ответ. Сервис позволяет вставлять в задания текстовые документы и презентации, файлы PDF, а также изображения, аудио-и видеофайлы. *Easy Test Marker* позволяет создавать задания, где нужно выбирать верные и ложные утверждения. Online Test Pad предлагает воспользоваться уже готовыми тестами или создать свой.

Кроме того, учащиеся могут помогать друг другу в рамках сетевого учебного сообщества. Обращение за помощью к сверстникам ценно тем, что задания, которые могут показаться слишком сложными для

самостоятельного выполнения, могут рассматриваться как выполнимые с помощью более способных учеников.

5. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ БАЗОВЫХ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ФАКТОРОВ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В качестве одного из средств диагностического инструментария исследования уровня внимания младших школьников выступает известная методика П. Я. Гальперина и С. Л. Кабылицкой. Диагностика типа функциональной асимметрии полушарий головного мозга младших школьников осуществляется посредством популярного теста, разработанного на основе учения И. П. Павлова.

В связи с тем, что владения учащимися начальных классов общеучебными умениями определено как ведущий фактор академической успешности в условиях дистанционного образования, то именно сформированность данных умений стало основным предметом нашего исследования. Разработанный пакет заданий для определения уровня сформированности общеучебных умений младших школьников прошел апробацию в более двадцати столичных школах, начиная с 2005 года по настоящее время (Воровщиков С.Г., Татьянченко Д.В., 2012). Данный диагностический инструментарий можно условно разделить на три части:

Во-первых, задания комплексного характера, позволяющие проверить сформированность нескольких умений.

Во-вторых, задания, направленные на определение сформированности одного умений.

В-третьих, задания, позволяющие исследовать отдельные аспекты проявления того или иного умения. Наличие последних не позволяет говорить о полной валидности представленного инструментария. Тем не менее, разработанный инструментарий позволяет проверить большое количество ключевых общеучебных умений.

Из данного пакета заданий для диагностики владения учащимися начальных классов общеучебными умениями как ведущего фактора академической успешности в условиях дистанционного образования, было выбрано только несколько заданий. Главными основаниями для выбора заданий являлись, во-первых, направленность на диагностику ключевых общеучебных умений, во-вторых, временная ограниченность диагностики академическим часом.

Подчеркнем, что задания не позволяют определить качество условий и процесса формирования и развития общеучебных умений, они направлены только на диагностику результатов сформированности данных умений.

С нашей точки зрения, является перспективным изучение сформированности общеучебных умений на основе *нормативно-индивидуальной стратегии*. Данная стратегия предусматривает изучение достижения образовательных результатов учеником посредством их сравнения с установленной нормой. В качестве нормы выступает наша классификация общеучебных умений (Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г., 2003), конкретизирующая рамочный перечень универсальных учебных действий ФГОС ОО. Данная норма позволит в дальнейшем более эффективно осуществлять групповое и ретроспективное оценивание освоения учащимися общеучебных умений. Например, если мы изучаем сформированность умения 1.25. «Определять проблемы собственной учебной деятельности и устанавливать их причины», вероятно, кроме фиксирования данных об учащихся, которые умеют определять проблемы и причины их возникновения, следует сделать выборку наиболее типичных и рафинированных проблем и их причин. Собранная в результате анкетирования информация является основой для дальнейшего изучения данного умения в процессе индивидуального с учеником, его родителями, учителями, работающими в конкретном классе.

Отметим, что в настоящее время в начальной школе сложилась методика изучения техники чтения. Тем не менее, требуется сделать несколько уточнений. Мы считаем необходимым при проверке сформированности умений 2.1.1. «Бегло, сознательно, правильно, читать с соблюдением основных норм литературного произношения, логических ударений и пауз, тона, темпа чтения, соответствующих содержанию читаемого текста» отдельно изучать беглость, сознательность, правильность чтения и отдельно выразительность чтения. Известно, что выразительность чтения предполагает, в частности, соблюдение интонации и пауз, предание голосу нужной эмоциональной окраски и логических ударений, темп выразительного чтения во многом определяется содержанием текста. Все это свидетельствует о несовместимости проверки скорости и выразительности чтения, а, следовательно, о необходимости использования разного инструментария. В то же время мы хотели бы отметить необходимость комплексного изучения беглости и осознанности чтения. По той простой причине, что скорость чтения вне понимания общего смысла текста, всех его элементов и языковых средств не имеет значения. В связи с этим, а также в связи со сложившимися традициями оценивания техники чтения, мы предлагаем в нашей работе комплексную оценку этого умения, основанную, на нахождении среднего арифметического оценочных баллов темпа, сознательности и правильности чтения. В то же время мы осознаем, что для совершенствования техники чтения, принятия тех или иных методических решений, в первую очередь, имеет значение конкретные цифровые показатели владения данным умением.

Следует остановиться на технике обработки полученной информации в результате данной диагностики сформированности общеучебных умений. Для каждого умения была разработана отдельная матрица фиксирования информации, которая имеет как инвариантные, так и вариативные позиции. К первым относятся: заголовок «Информация о

сформированности умения №», указание номера класса, общее количество учащихся в классе и количество учащихся, выполнявших задание. Вторая группа позиций прописывается в зависимости от специфики того или иного умения. Приведем некоторые примеры.

Если мы определяем сформированность умения 2.1.13. «Составлять простой план письменного текста», то мы должны не просто ограничиться констатацией фактов: «умеет» – «не умеет», а определить, какие учащиеся владеют умением, сколько школьников допускает незначительные ошибки, а сколько существенные. Далее целесообразно зафиксировать основные ошибки, т.е. «не умеет выделять значительные смысловые части», «не умеет давать четкие краткие формулировки позиций плана», «не владеет графической формой записи простого плана».

Если инструментарий рассчитан на целостное изучение двух умений, то необходимо обратить внимание на их взаимозависимость. Так, определяя сформированность умений 1.1. «Понимать учебную задачу, предъявляемую для индивидуальной деятельности» и 1.2. «Понимать последовательность действий, предъявляемую по индивидуальному выполнению учебной задачи», следует учитывать, что количество учащихся, владеющих умением 1.2., определяется от количества учеников, которые правильно определили учебную задачу (умение 1.1).

Необходимо отметить, что для принятия управленческо-методических решений в границах школы важна информация не только по каждому ученику, но и обобщенные данные по отдельным учебным классам. Следовательно, группировку цифровых данных о сформированности того или иного умения необходимо представить в процентном выражении: число учащихся, справившихся с заданием, по отношению к общему количеству учеников в классе, выполнявших данное задание.

Предлагаемый пакет мониторинговых заданий – это инструментарий ежегодного фронтального итогового среза, поэтому в нем доминирует

метод письменного контроля, позволяющий охватить всех учеников проверяемых классов. Естественно, что данные, полученные в результате фронтального среза, должны дополняться и конкретизироваться в течение учебного года, а это требует разработки специфического инструментария, который будет направлен на изучение условий и процесса формирования общеучебных умений. С.Л. Рубинштейн справедливо подчеркивал: «... нельзя определить умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит. В попытке так подойти к определению интеллекта, т.е. умственных способностей людей, и заключается коренной дефект обычных тестовых определений интеллекта» (Рубинштейн С.Л., 1973). Поэтому данный этап решения проблемы общеучебных умений носил скорее мотивационный характер и для учителей, и для руководителей школы, ну и, конечно, для учащихся.

Таким образом, предлагаемый контур организации изучения сформированности общеучебных умений выполняет не только информационную и диагностическую функции (т.е. определение сформированности общеучебных умения умений и установление причин реального положения дел), но и мотивационную и воспитательную как для педагогов, так и для учащихся, их родителей. Ведь очевидно, что данная работа будет способствовать формированию мотивов более эффективной обучающей и учебной деятельности учителя и учеников, а также станет инструментом их самоопределения и самооценки.

3.1. Диагностический инструментарий изучения базовых психофизических особенностей и факторов академической успешности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения:

*Фамилия, имя, класс*_____

Задание 1. Составьте простой план предлагаемого текста и озаглавьте его. Проверьте свой план и оцените его, заполнив таблицу (таблица 2).

Слово «культура» принадлежит, наверное, к числу наиболее часто встречающихся. Оно существует практически во всех языках и употребляется в самых разных ситуациях, часто в различных контекстах. Споры среди ученых вокруг понятия культура ведутся уже не одно столетие, но особенно они активизировались в последние десятилетия. И хотя до сих пор как в отечественной, так и в зарубежной науке не выработано единого определения этого феномена, все же наметилось некоторое сближение позиций – многие исследователи подошли к пониманию культуры как сложного многокомпонентного явления, связанного со всем многообразием жизни и деятельности человека. По существу, в понятие культура включают все, создаваемое трудом и творческой энергией человека: средства труда, технические изобретения и научные открытия; язык, письменность и литературу; религиозные или атеистические представления, нормы морали и политические системы; произведения искусства и способы общения людей и т. п.

Однако культура – это не только система ценностей (или совокупность достижений), но и динамичный процесс раскрытия и развития способностей личности в ее сознательной деятельности в определенном историческом контексте. Именно развитие человека, а также его отношение к самому себе и другим людям, к природе и ко всему окружающему миру можно считать общей мерой уровня культуры конкретной исторической эпохи. Важным критерием историко-культурного прогресса являются цели, возможности и способы распространения и использования культурных ценностей среди различных социальных слоев.

Таким образом, культура – это исторически развивающаяся, многослойная, многоликая, многоголосая система созданных человеком

материальных и духовных ценностей, социокультурных норм и способов их распространения и потребления, а также процесс самореализации и самораскрытия творческого потенциала личности и общества в различных сферах жизни. Культурное бытие человека неотделимо от его природного и общественного бытия. Иногда соответственно двум основным сторонам человеческой деятельности вводятся понятия материальной и духовной культуры. Деление это, однако, весьма условно. Возникшая на самых ранних стадиях развития общества культура неотделима от его истории. Каждая эпоха, каждый народ вносили и вносят свою лепту в фонд мировой культуры, образуя процесс исторической преемственности, сочетание традиции и новаторства, порождая богатство и многообразие этого социального феномена. Культура прошлого органически входит в жизнь современного человека. Таким образом, культура выступает и в качестве внешнего выражения коллективной памяти народа, и как способ человеческого бытия в мире, и как мир, творимый человеком.

План

Заголовок:

1.

Таблица оценки плана текста

Таблица 2. Оценка плана текста.

Алгоритм оценки плана текста	+/-
1. Проверь, раскрывает ли заголовок тему и/или основную мысль всего текста	
2. Проверь, все ли главные смысловые части текста нашли отражение в плане	
3. Сделай итоговую оценку плана: можно ли, руководствуясь планом, пересказать текст	

Задание 2. Прочитайте предложенные ниже формулировки. Определите, какая из предложенных формулировок является учебной задачей, а какие формулировки – учебными действиями по ее выполнению. Поставьте сначала букву, обозначающую учебную задачу, а потом укажите действия в логической последовательности – выстроив алгоритм ее выполнения, расставляя соответствующие буквы.

А. Определите тему и основную мысль текста.

Б. Составьте план текста.

В. Прочитайте текст, выяснение значение непонятных слов.

Г. Разделите текст на смысловые части, озаглавьте их.

Д. Напишите черновик плана. Сопоставьте его с текстом. Проследите: все ли главное нашло отражение в плане; связаны ли пункты плана по смыслу; отражают ли они тему и основную мысль текста.

Е. Проверьте, можно ли руководствуясь этим планом, пересказать текст.

Ж. Аккуратно перепишите усовершенствованный вариант плана.

Ответ:

Учебная задача: ___. Учебные действия: _____.

Задание 3. Подберите к понятию, выделенному курсивом, родовое и видовое понятия из заданной совокупности. *Родовое понятие* – это более широкое понятие, в объем которого входят другие понятия, являющиеся видовыми по отношение к данному понятию. В ответ вставьте нужные номера родового и видового понятия.

- *Автомобиль*: 1. Велосипед. 2. Транспортное средство. 3. Самолет. 4. Легковой автомобиль.

Ответ: *Автомобиль*: Родовое понятие: ____. Видовое понятие: __.

Задание 4. Выпишите только те номера нижеследующих пар объектов, которые *целесообразно* сравнивать: 1. Квадрат – ромб. 2. Дерево – дорога. 3. Варежки – перчатки. 4. Глагол – бутерброд. 5. Солнце – окно.

Ответ:

Задание 5. Прочтите пары сопоставляемых объектов и аспекты их сравнения, определите аспекты, по которым эти объекты невозможно сравнивать, укажите номер формулировки некорректного аспекта:

- *Осел и волк*: 1. Как животных. 2. Как хищников.

Ответ:

Задание 6. Прочитай слова: *карась, орел, овца, перья, чешуя, шерсть, «летать», плавать, бегать.* Объедини их в три группы так, чтобы в каждой группе было что-то общее.

1 группа:

2 группа:

3 группа:

Задание 7. Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки (в том числе и смысловые), исправь их.

Стары лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и дти толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В отфет я кивал ему рукой. Солнце дохотило до верхушек деревьев и тряталось за ними. Сорняки живучи и плодовиты. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта на шего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине.

3.2. Предполагаемые и правильные ответы изучения базовых психофизических особенностей и факторов академической успешности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения:

Задание 1. Изучение сформированности умений:

1.12. Оценивать свою учебную деятельность и деятельность одноклассников по заданному алгоритму,

2.1.12. Составлять простой план письменного текста.

Предполагаемый ответ: Культура

1. «Культура» – популярное понятие.

2. Культура как критерий развития личности и общества.

3. Культура – сложная система, представляющая собой внешнее выражение коллективной памяти народа, способ человеческого бытия и мир, творимый человеком.

Задание 2. Изучение сформированности умений:

1.1. Понимать учебную задачу, предъявляемую для индивидуальной и коллективной деятельности,

1.2. Понимать последовательность действий, предъявляемую по индивидуальному и коллективному выполнению учебной задачи.

Ответ: Учебная задача: Б. Учебные действия: В, А, Г, Д, Е, Ж.

Задание 3. Изучение сформированности умения: 3.4.2. Различать родовое и видовое понятия.

Ответ: Автомобиль: Родовое понятие: 2. Видовое понятие: 4.

Задание 4. Изучение сформированности умения: 3.2.2. Определять *аспект сравнения объектов*, т. е. устанавливать точку зрения, с которой будут сопоставляться существенные признаки объектов.

Ответ: 1, 3.

Задание 5. Изучение сформированности умения: 3.2.2. Определять *аспект сравнения объектов*, т. е. устанавливать точку зрения, с которой будут сопоставляться существенные признаки объектов.

Ответ: 2.

Задание 6. Установление асимметрии полушарий головного мозга, т.е. установление доминирование логического или образного мышления.

Возможные варианты ответа:

1-й вариант: В этом варианте преобладает вторая сигнальная система. Логическое мышление. Доминирование левого полушария: 1 группа: карась, орел, овца; 2 группа: бегать, плавать, летать;3 группа: шерсть, перья, чешуя.

2-й вариант: преобладает первая сигнальная система. Образное мышление. Доминирование правого полушария: 1 группа: карась, плавать, чешуя; 2 группа: орел, летать, перья; в3 группа: овца, бегать, шерсть.

3-й вариант: одновременное выполнение 1-го и 2-го вариантов теста. Смешанный тип.

Задание 7. Установление уровня внимания.

Подсчитывается количество пропущенных ошибок: 0-2 – высший уровень внимания, 3-4 – средний уровень внимания, более 5 – низкий уровень внимания.

Ключ: Стары**е** лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и д**е**ти толпились на берегу. Внизу под ними расстилалась ледяная пустыня. В от**в**ет я кивал ему головой. Солнце доход**и**ло до верхушек деревьев и **п**ряталось за ними. Сорняки живучи и плодовиты. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта нашего города. Самолет прилетел сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне приехать на машине.

3.3. Обобщение полученных данных изучения сформированности некоторых общеучебных умений, доминирования стиля мышления и уровня внимания учащихся начальной школы:

Исследование сформированности некоторых важнейших общеучебных умений, доминирования стиля мышления и уровня внимания осуществлялось в двух 4-ых классах ГБОУ «Школа 354 им. Д.М. Карбышева» в период с 08 по12 февраля 2021 года. Общее число опрашиваемых учащихся составило 40 человек. Количество мальчиков и девочек примерно составляло равные величины.

Задание 1 было направлено на изучение сформированности умений:

2.1.12. Составлять простой план письменного текста.

1.12. Оценивать свою учебную деятельность и деятельность одноклассников по заданному алгоритму.

В результате было установлено, что 23 учащихся (57,5%) правильно озаглавили текст, т. е. чуть более половины учащихся корректно указали

тему и/или основную мысль всего текста. Корректно составили простой план всего 8 учеников, т. е. всего 20% учащиеся правильно указали тему и/или основную мысль всех смысловых частей текста. При этом ни один учащийся не смог объективно оценить свой план в соответствии со всеми позициями предложенного алгоритма (таблица 3).

Таблица 3. Результаты выполнения заданий

№		класс	
		Кол-во уч-ся	% соотношение от общего числа выполнявших задание
1	Учащиеся, выполнявшие задание	40	100
2	Учащиеся, правильно озаглавившие текст	23	57.5
3	Учащиеся, правильно указавшие тему и/или основную мысль всех смысловых частей текста	8	20
4	Учащиеся, объективно оценившие свой план в соответствии со всеми позициями предложенного алгоритма	0	0

Задание 2 было направлено на изучение сформированности умений:

1.1. Понимать учебную задачу, предъявляемую для индивидуальной и коллективной деятельности,

1.2. Понимать последовательность действий, предъявляемую по индивидуальному и коллективному выполнению учебной задачи.

В результате было установлено, что только 14 учащиеся (35 %) правильно определили учебную задачу из совокупности предлагаемых формулировок, включающих как учебные действия, так и единственную

формулировку учебной задачи. Еще меньше учащиеся, а именно 11 учеников (27,5%) правильно установили последовательность учебных действий, необходимых для корректного выполнения учебной задачи (таблица 4).

Таблица 4. Результаты выполненных заданий.

5	Учащиеся правильно определили учебную задачу	14	35%
6	Учащиеся, правильно установили последовательность учебных действий	11	27,5%

Задание 3 было направлено на изучение сформированности умения: 3.4.2. Различать родовое и видовое понятия.

Было установлено, что больше половины опрошенных учащихся – всего 33 ученика – правильно установили соотношение родовых и видовых понятий.

Таблица 5. Результаты выполненных заданий.

7	Учащиеся правильно установили соотношения родовых и видовых понятий	33	82,5%

Задания 4 и 5 были направлены на изучение сформированности умения: 3.2.2. Определять аспект сравнения объектов, т. е. устанавливать точку зрения, с которой будут сопоставляться существенные признаки объектов.

В результате было установлено, что подавляющее количество учащихся – 35 учеников (85,5%) – правильно установили целесообразность осуществления предлагаемых сравнения, почти половина учащихся – 22 ученика (55%) – правильно указали на невозможность сравнения с предлагаемой точки зрения, с которой предлагалось сопоставлять существенные признаки объектов (таблица 6).

Таблица 6. Результаты выполненных заданий.

8	Учащиеся правильно установили целесообразность сравнения	35	87.5%
9	Учащиеся правильно установили невозможность сравнения объектов в данном аспекте	22	55%

Задание 6 было направлено на установление асимметрии полушарий головного мозга, т. е. установление доминирование логического или образного мышления.

Было установлено, что всего у 7 учащихся (17,5) преобладает вторая сигнальная система, т. е. доминирует левое полушарию, что проявляется в преимущественном осуществлении логического мышления при решении когнитивных проблем. Преобладает первая сигнальная система у большинства учащихся – у 33 учеников, т. е. у 82,5% опрошенных учащихся установлено доминирование правого полушария, что выражается в преимущественном использовании образного мышления. При этом не установлено преобладание того или иного стиля мышления в зависимости от пола учащихся. Проявление смешанного типа мышления не выявлено (таблица 7).

Таблица 7. Результаты выполненных заданий.

10	Учащиеся, продемонстрировавшие доминирование логического мышления	7	17.5%
11	Учащиеся, продемонстрировавшие доминирование образное мышления	33	82,5%
12	Учащиеся, продемонстрировавшие доминирование смешанного мышления	0	

Задание 7 было направлено на установление уровня внимания.

В результате подсчета количества пропущенных ошибок установлено, что высший уровень внимания повили всего 4 ученика (10%),

средний уровень внимания был установлен у половины учащихся – у 20 учеников (50%) и низкий уровень внимания продемонстрировали 16 учащихся (40%) (таблица 8).

Таблица 8. Результаты выполненных заданий.

13	Учащиеся, продемонстрировавшие высший уровень внимания (0-2 пропущенные ошибки)	4	10%
14	Учащиеся, продемонстрировавшие средний уровень внимания (3-4 пропущенные ошибки)	20	50%
15	Учащиеся, продемонстрировавшие низкий уровень внимания (более 5 пропущенных ошибок)	16	40%

Таким образом, установленные результаты изучения базовых психофизических особенностей и факторов академической успешности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности общеучебных умений, посредством уровня внимания учащихся и доминировании образного мышления над логическом мышлением учащихся начальной школы.

6. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Любой опыт, как жизненный, так и образовательный оказывает на ребенка неоднозначное влияние. Так произошло и с резким массовым переходом на дистанционное обучение весной прошлого года. Дети и педагоги столкнулись с нетипичной ситуацией, с разной степенью успешности пытались адаптироваться к новым обстоятельствам, пробуя новые формы и средства обучения. Много опасений было у родителей относительно возможного вреда для здоровья ребенка в следствие длительного периода нахождения перед компьютером (способность длительно воспринимать информацию, апатия), также неминуемых упущений в ходе освоения учебных дисциплин (отсутствие живого контакта с педагогами и со сверстниками).

Некоторые из существующих исследований делают эти опасения небезосновательными. Так, Кэтрин Себастьян (Shachar M., Neumann, Y., 2010) показала в своей работе негативное влияние социальной изоляции на подростков. По поводу влияния длительности времени, проведенного перед экраном достоверных рандомизированных данных пока нет. Умеренное количество времени перед экраном не наносит ущерба благополучию. Przybylski и Weinstein (Przybylski A., Weinstein N., 2017) изучали взаимозависимость количества времени перед экраном и уровня психического здоровья у 15-летних подростков).

Кроме того, длительное обучение ребенка на домашней территории обострила не только проблему качества образования и образовательных достижений ребенка, но и его благополучия (качество еды в течение дня, количество сна, количество и качество общения со сверстниками, семьей, наличием и соблюдением личных границ в семье, Канонир Т.Н., Звягинцев Р. (Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д., 2020).

С целью изучения особенностей когнитивного (когнитивного) развития младших школьников в условиях дистанционного обучения нами было проведено эмпирическое исследование. Традиционно в современной психологии когнитивное развитие ребенка рассматривается через призму обучаемости (способности приобретать знания), уровня развития интеллекта (способности применять знания на практике), уровня развития креативности (способности преобразовывать информацию).

Поскольку на момент подведения итогов исследования младшие школьники уже завершили экстренный переход на дистанционное обучение и вернулись в школу, исследование носит ретроспективный характер и представляет собой реконструкцию и последующую рефлексию полученного во время дистанционного обучения опыта. Условно исследование составляют два этапа: 1. Ретроспективная рефлексия педагогов начальных классов города Москвы относительно когнитивного (когнитивного) развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения и 2. Отслеживание показателей когнитивного развития младших школьников в динамике (в первой половине учебного года при очном обучении и в конце года при экстренном переходе на дистанционное обучение).

Опишем последовательно каждый из этапов исследования и проанализируем полученные результаты.

1-й этап (с февраля-март 2021). Ретроспективная рефлексия педагогов начальных классов города Москвы относительно когнитивного (когнитивного) развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

В исследовании приняли участие 15 педагогов начальных классов из следующих школ города Москвы и Подмосковья: ГБОУ СОШ Университетская школа МГПУ (9 педагогов с 1-4 класс), ГБОУ гимназия № 1538 (1 педагог второго класса), ГБОУ СОШ № 814 (два педагога 2 класса), ГБОУ СОШ № 41 им. Г.А. Тарана (1 педагог 4 класса), ГБОУ

Школа 1324 г. Москва (1 педагог, МБОУ СОШ № 10 с УИОП г. Красногорск (1 педагог). На первом этапе исследования были получены сведения о когнитивном развитии 341 обучающегося начальных классов. Из них первоклассников – 60 детей (в возрасте от 6-8 до 7-8 лет), второклассников – 126 детей (от 8,1 до 9,3 лет), третьеклассников – 60 детей (от 9,5 до 10,5 лет), четвероклассников – 95 детей (от 11 до 12,5 лет).

Мы предложили педагогам начальных классов пройти письменный опрос. Бланк письменной анкеты представлен ниже.

Бланк опроса педагогов начальных классов

Уважаемые коллеги!

Уже прошло достаточно времени после возвращения педагогов и обучающихся в классы после неожиданного дистанционного обучения весной 2020 года. Просим Вас пройти небольшой опрос с целью выявления некоторых эффектов для когнитивного развития младшего школьника в период дистанционного обучения.

Укажите ступень начального образования, на которой находились ученики вашего класса в период дистанционного обучения:1, 2, 3, 4.

Укажите, в какой школе Вы работаете:

Номер_____ специализация (тип школы)_____

Количество обучающихся в классе _____

Укажите в процентном отношении для какого количества обучающихся данный образовательный опыт оказался полезным для когнитивного развития _____

*поясните, в чем конкретно заключалась польза для когнитивного развития младших школьников___*_____

Укажите в процентном отношении для какого количества обучающихся данный образовательный опыт оказался крайне негативным и способствовал регрессу _____

поясните, в чем конкретно заключался вред для когнитивного развития младших школьников_____

Укажите в процентном отношении для какого количества обучающихся данный образовательный опыт оказался нейтральным _____

Удалось ли кому-то из ваших учеников улучшить свои интеллектуальные показатели за период дистанционного обучения _____

Удалось ли кому-то из ваших учеников проявить креативность за период дистанционного обучения _____

Благодарим за участие в опросе!

Рассмотрим последовательно полученные результаты. В таблице 9 представлены результаты в процентном соотношении количества обучающихся, для которых данный образовательный опыт оказался полезным для когнитивного развития с точки зрения работающих с ними педагогов.

Таблица 9. Оценка педагогами степени позитивного воздействия периода дистанционного обучения на когнитивное (когнитивное) развитие младших школьников на разных стадиях начального образования

Год обучения в начальной школе	Полученные результаты в процентном соотношении относительно каждого класса	среднее
первый	70, 0, 10,	27
второй	20, 80, 60, 29, 30-40	46
третий	50, 80, 40	57
четвертый	50, 50, 20, 10	32,5

Из представленной выше таблицы 9 виден достаточно большой разброс в оценках педагогов степени позитивного воздействия периода дистанционного обучения на когнитивное (когнитивное) развитие младших школьников, особенно среди педагогов первых (от 0-70 %) и четверных классов (от 10-50 %).

Как ни странно, большинство опрошенных нами педагогов нашли свои преимущества в дистанционном формате обучения. Так, педагоги первых классов отметили, что, такой период обучения был полезен детям, в первую очередь, с точки зрения развития их самостоятельности и самодисциплины. На данном этапе обучения педагогам было сложно оценить долгосрочный эффект для когнитивного развития детей стремительного перехода на дистант. Тем не менее, учебный процесс не прерывался и была освоена новая платформа MS Teams.

Кроме того, младшие школьники, обучающиеся вторых и третьих классов, оказались в ситуации, когда им пришлось в большей степени самим искать информацию и использовать самостоятельно для ответов на конкретные вопросы по определённым предметам: окружающий мир, музыка, планировать свою деятельность, оценивать самостоятельно свои результаты, работать в дистанционной группе. Педагоги поделились

неожиданным для себя открытием о том, что для некоторых детей такой формат работы оказался продуктивнее при индивидуальной работе. Но можно также предположить, что постоянный доступ к информации в интернет-ресурсах, настройка на урок, тренировка навыка подготовки сообщений по различным предметам, участие во внеурочной предметной деятельности (олимпиады, конкурсы, проекты) помогают детям развивать память и аналитические способности.

Педагоги, работающие с четвероклассниками в период дистанционного обучения, также отметили значимость освоения детьми новых форматов работы в период дистанционного обучения. Полученные навыки ИКТ-компетенций, опыт самостоятельной работы, участие в онлайн олимпиадах и дистанционных конкурсах несомненно им пригодятся в будущем. Отметим, что согласно последним исследованиям в области когнитивных наук (World Bank, 2021) любой новый опыт способствует развитию нейронных связей, что положительно сказывается на когнитивном развитии. Так, отслеживание структурных изменений гиппокампа лондонских таксистов во время освоения новых маршрутов показало, что даже мозг взрослого человека обладает пластичностью и может адаптироваться к выполнению новых задач.

Далее мы предложили педагогам разных ступеней обучения в начальной школе оценить в процентном отношении количество обучающихся в их классе, для которых полученный образовательный опыт в ситуации вынужденного дистанционного формата обучения оказался крайне негативным и способствовал регрессу. Полученное соотношение представлено ниже в таблице 10. Мы видим, что для первых двух ступеней школьного обучения педагоги выделили наименьший процент вредного воздействия.

Таблица 10. Оценка степени негативности и последствий в виде регрессивных тенденций полученного опыта дистанционного обучения на разных стадиях начального образования

Год обучения в начальной школе	Полученные результаты в процентном соотношении относительно каждого класса	среднее
первый	20, 10, 10, 20	15
второй	10, 30, 10, 10	15
третий	10, 1, 60	23
четвертый	50, 50, 0, 0	25

Педагоги начальных классов также пояснили, в чем конкретно заключался вред для когнитивного развития младших школьников в рамках такого образовательного опыта. Опрошенные педагоги особенно подчеркнули критическую нехватку живого общения для детей. Приведем цитату одного из педагогов, работавшего в этот период с первоклассниками: «именно в первом классе, когнитивное развитие выходит за рамки урока. Это и общение со сверстниками, и со взрослыми: учителя, тьюторы, библиотекари. Именно этого были лишены дети на дистанте». Также педагоги указывали на то обстоятельство, что закономерное отсутствие контроля и внутренней мотивации приводили к формальному включению детей в работу.

Педагоги, обучавшие в этот период второклассников, в процентном соотношении негативные последствия оценили приблизительно также, как и работавшие с первоклассниками от 10–30 процентов от выборки класса. Также отметили нехватку живого общения не только с учителем, но и со сверстниками. Кроме того, они подчеркнули значительные сложности работы в таком формате с детьми с ОВЗ. И если при анализе позитивного

воздействия периода дистанционного обучения на когнитивное (когнитивное) развитие младших школьников (таблица 9) мы регистрировали как положительный эффект создание условий для поддержки самостоятельности ребенка, то здесь педагоги обратили внимание, что для небольшого количества учеников все же было сложно проявлять самостоятельность в таком формате. Также учебный процесс был осложнен плохой работой интернета. Кроме того, дети, «для которых знакомы были не только рекомендуемые когнитивные сайты, увлекали других ребят нежелательной информацией различной направленности».

Среди выборки педагогов, работавших с третьеклассниками, мнения педагогов по данному вопросу значительно разделились. В комментариях педагоги отметили

безответственное отношение со стороны родителей, нарушение привычного учебного процесса.

Педагоги, обучавшие в этот период детей на финальной ступени начальной школы, имеющей безусловно свою специфику и особую сложность. Здесь педагоги, либо не отмечали регрессивных тенденций, либо указывали следующие: «дома дети не могли настроиться на работу и лишь «присутствовали» на занятиях, повысилась утомляемость, дополнительная нагрузка на зрение, низкая физическая активность.

Понизилась учебная мотивация из-за отсутствия непосредственного контакта с учителем и одноклассниками и отсутствие рядом взрослого дома, что приводило к постоянному отвлечению ребенка от занятий и усложняло работу учителя по выявлению учебных дефицитов каждого из учеников. Особенно это касалось дистанционной проработки с учениками сложных тем.

Также практически в каждой параллели педагоги отметили группы детей, для которых данный опыт оказался нейтральным (рисунок 9).

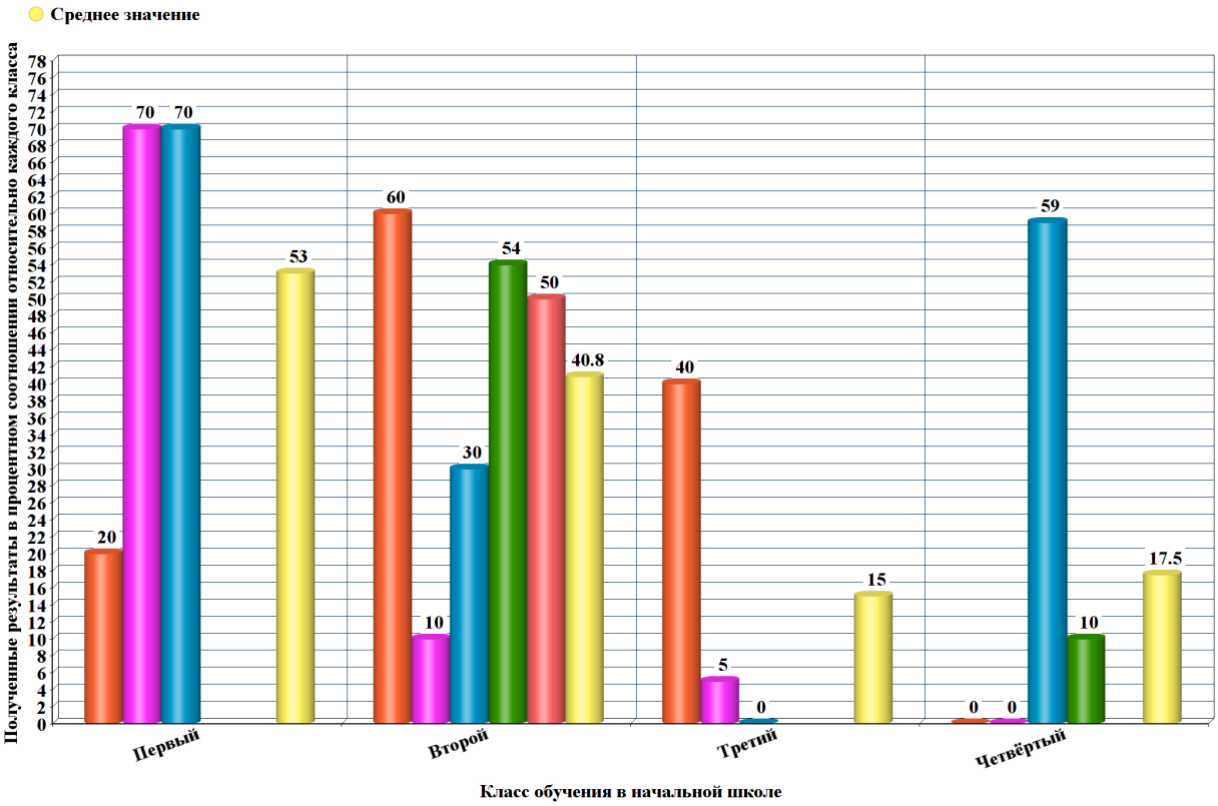


Рисунок 9. Оценка педагогами нейтральности полученного опыта дистанционного обучения на разных стадиях начального образования

Также мы просили педагогов начальных классов оценить, на сколько удалось кому-то из их учеников улучшить интеллектуальные показатели за период дистанционного обучения.

Педагоги первоклассников отметили, что обучение и отслеживание динамики строилось в соответствии с образовательной программой. И мнение педагогов разделились пополам. Большая часть педагогов, работавших с обучающимися вторых классов, отметили повышение интеллектуальных показателей своих учеников. При этом, заметили, что положительная динамику здесь, вероятнее всего была связана с содержанием работы учителя: «мои задания состояли из интеллектуальных заданий на развитие когнитивных способностей, поскольку именно такие задания (логические задачи) могли замотивировать на следующий урок. Детям было интересно включаться и рассказать, как именно они добились

успехов, что получилось. Используя компьютерные презентации детям, предъявлялись задания по составлению и рисованию ребусов.

При этом педагоги отметили, что заметны были улучшения у детей, которым требовался индивидуальный подход как со стороны учителя, так и со стороны родителей.

Большинство классных руководителей третьеклассников (75%) и четвероклассников (90%) московских школ также отметили, что произошла положительная динамика когнитивных показателей. Но это произошло бы и в школе, как всегда, к концу года. Таким образом, здесь мы не можем видеть достоверной картины.

Одна из отрицательных тенденций, выявленных вследствие длительного дистанционного обучения, – усиление неравенства в обучении учащихся. В аналитическом обзоре Звягинцева Р.С., Косарецкого С.Г. (Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д., 2020) и др. В первую очередь, это неравенство обусловлено неравными возможностями российских семей для обеспечения доступа к компьютерам детям для осуществления образовательного процесса в онлайн формате, возможностью кого-то из взрослых членом семьи хотя бы минимально брать на себя тьюторскую функцию в период дистанционного обучения. Причем, эта тенденция являлась общемировой. Закрытие школ из-за пандемии в большинстве стран мира продолжалось более двух месяцев. Согласно данным ЮНЕСКО, половина обучающихся в мире не имела доступа к домашнему компьютеру, у 43% не было домашнего Интернета.

В таком случае возникали похожие эффекты, как после длительных летних каникул или отсутствия доступа к школе и ее «выравнивающей силе» вследствие временных природных катаклизмов в отдельных регионах.

Негативные последствия для когнитивного развития обучающихся могут быть связаны не только с отсутствием техники, неготовностью школы и учителей к осуществлению качественного учебного процесса,

экономическими трудностями в семье, но и не мало важным фактором являются индивидуальные характеристики ребенка (низкий темп работы, сложность организоваться, неисполнительность, неусидчивость, слабо здоровье, низкая концентрация внимания), которые могут быть серьезным препятствием для такой формы обучения. Зарубежные исследования предыдущих лет Means, Shachar, Neumann (Shachar M., Neumann, Y., 2010) показывают, что при условии обеспечения равного доступа ко всем учебным материалам для всех учащихся, дистанционный формат обучения может вполне конкурировать с очным, особенно для синхронных форм работы (Bernard R.M., Abrami P.C., Lou Y., Borokhovski E., Wade A., Wozney L., Wallet P.A., Fiset M., Huang B., 2004).

Еще Нисбетт (Нисбетт Р., 2018) в своей работе показал, что интеллект в огромной степени зависит от того, беден человек или богат. В семьях из разных экономических классов воспитание в значительной мере различается. Люди с более низким социально-экономическим статусом готовят своих детей совершенно к другим занятиям и месту в обществе, чем люди с более высокими доходами и положением.

Так, в исследовании Т.Н. Канонир и Р. Звягинцева отмечается (Канонир Т.Н., Куликова (Пономарева) А.А., Орел Е.А., 2020), что мотивированные ученики из образованных и обеспеченных семей, у которых были и компьютеры, и помогающие родители, потеряют меньше, а, возможно, смогут использовать преимущества дистанционных форматов (индивидуальная работа с репетиторами, доступ к платформам с качественными учебными материалами и сервисом автоматической проверки). Дети же, у которых уже было академическое отставание или которые не могли эффективно учиться из-за того, что у них нет Интернета, компьютера, рабочего места, потеряют значительно больше.

Ситуация длительного обучения ребенка на домашней территории обострила не только проблему качества образования, создания педагогических условий для личностных и образовательных достижений

ребенка, но и его благополучия (качество еды в течение дня, количество сна, количество и качество общения со сверстниками, семьей, наличием и соблюдением личных границ в семье). В нашем ретроспективном эмпирическом исследовании педагоги, ссылаясь на положительную оценку дистанционного формата обучения, зачастую обращали внимание на большее количество появившихся возможностей для индивидуальной проработки материала с некоторыми учениками, что было трудно реализовать в большой группе детей при фронтальной работе с классом. Особенно для раскрытия креативных качеств личности обучающихся. Приведем цитату одной классной руководительницы второго класса школы № 814: «Дети были в уютных домашних условиях и соответственно на дистанционных уроках чувствовали себя немного увереннее. Стихотворение могли пропеть».

Рассмотрим теперь ретроспективные оценки педагогов начальных классов креативности учеников за период дистанционного обучения. Практически все опрошенные нами педагоги начальных классов (83 % выборки) отметили, что при дистанционной форме работы обучающимся удалось проявить свою креативность. Так, педагоги четвертых классов уточнили, что для этого было много возможностей при участии в олимпиадах, создании видеороликов, подготовке проектов. Но педагоги также предположили, что такие же развивающие эффекты они бы получили и при очной работе в школах.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что ситуация дистанционного обучения еще активнее подтвердила вывод о том, что для когнитивного развития в младшем школьном возрасте чрезвычайно важны совместные усилия семьи, школы, ребенка. Кроме того, для современного педагога начальных классов становится важным не просто хорошо знать свою предметную область, а уметь быть на связи с учеником. Чрезвычайную значимость получает психолого-педагогическая подготовка будущего педагога (умение увидеть потенциал ребенка и

направления для коррекционной работы, навыки создания детского коллектива, работа по адаптации, снижению уровня тревожности, профилактике девиантного поведения). То есть новую актуальность приобретает совершенствование сферы метакогнитивных компетенций педагога, как основа развития метапознания ребенка.

7. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Задача: определение особенностей психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

Цель: проведение эмпирических исследований, направленных на определение особенностей психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения (количество – не менее 100 детей). В описании должны быть представлены:

3. оценки уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьника в условиях дистанционного обучения;
4. оценки базовых параметров позитивной социализации детей младшего школьного возраста.

В течение первого года обучения у ребенка происходит большое количество изменений в условиях жизни, главного места в содержании жизни, значительно расширяется круг общения. Увеличивается число взрослых, требования которых школьник должен выполнять, во взаимоотношениях с родителями акцент смещается на учебную деятельность. Ребенок переходит в новый жизненный статус. В течение первого года обучения происходит привыкание к новым условиям, наступает период прочной стабильности в жизненном содержании.

В 2020 году резко изменилась эпидемиологическая обстановка в мире. Из-за пандемии коронавируса занятия на всех образовательных уровнях были перенесены в онлайн, объявлялись продолжительные каникулы. В 2020 году это был достаточно продолжительный трехмесячный период, в 2021 году также были периоды только

дистанционного обучения или объявленных дополнительных каникул. Эта ситуация стала большим испытанием и для родителей, воспитывающих детей, обучающихся в младших классах, и для самих детей. Ученики младших классов оказались в необычных для них условиях, что, несомненно, отразилось на их психосоциальном развитии. В психологической науке образовалась проблема, требующая незамедлительного изучения: как условия вынужденного дистанционного обучения отразились на компонентах психосоциального развития учеников начальных классов.

Определение особенностей психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения проводилось в процессе эмпирической части исследования.

Выбор базовых параметров для определения особенностей психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения основан на сущности феномена «позитивная социализация», который понимается нами как норматив соответствия осваиваемого и усваиваемого учениками начальной школы положительного социального опыта нормам и правилам, принятым в обществе. При оценке уровня развития эмоционального интеллекта детей и базовых параметров позитивной социализации младшего школьника внимание акцентировалось на субъективных ощущениях ребенка и его психологическом благополучии в период перехода на дистанционное обучение.

Решающее значение для позитивного социального развития личности младшего школьника имеет регуляция собственной эмоциональной сферы, переживания, знание своих и чужих эмоций.

Эмоциональный интеллект формируется во взаимосвязи с социальным опытом. На основе трудов А.И. Савенкова (Савенков А.И., 2006) мы определяем эмоциональный интеллект как «сплав некогнитивных способностей, в которую входят когнитивные способности (знания о

людях, социальная память, способность к распознаванию чувств и эмоций, формулирование собственных действий и планов развития), регуляторные способности (эмоциональный контроль, способность к сопереживанию, эмоциональному заражению, эмпатия и др.), поведенческие способности (умение слушать собеседника, социальное взаимодействие и адаптация, способность эффективно работать в условиях стресса)» (Савенков, А.И., 2006). Переход на дистанционное обучение является стрессовой ситуацией для младшего школьника, так как нарушается привычный распорядок жизнедеятельности.

Широкие возможности дистанционного образования являются преимуществом современного рынка образовательных услуг, но в ситуации пандемии «дистант» в школьных классах стал вынужденной мерой, к которой образовательная среда общества не была готова.

Вслед за отечественными (И.С. Кон, Е.О. Смирнова, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, А.Н. Леонтьев, В.В. Абраменкова, В.П. Чурепкина и др.) и зарубежными (А. Дистервег, Э. Дюркгейм, А.Р. Маршалл, Т. Парсонс, И.Г. Песталоцци, Н. Смелзер, Т. Шибутани и др.). исследователями называем базовые параметры позитивной социализации, которые будем определять в процессе эмпирического исследования в условиях дистанционного обучения: социальная компетентность, коммуникативная компетентность, самооценка, самостоятельность и социальная успешность.

Исследование особенностей психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения проходило на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 924». В качестве испытуемых выступили ученики 104 учащихся восьми лет (четыре вторых класса).

План диагностических процедур приведен в таблице 11.

Таблица 11. План диагностических процедур

Изучаемый параметр	Методики
Эмоциональный интеллект	Методика «Дополнение фраз»; методика «Закончи историю»; методика «Сюжетные картинки» (исследование О. А. Айгуновой, Н. Б. Полковниковой, Т. Д. Савенковой)
Социальная компетентность	Диагностика социализации младшего школьника (автор: М.И. Рожков); модернизированные диагностики М.В. Корепановой и Е.В. Харламповой
Коммуникативная компетентность	Беседа и задания по модифицированной методике Г.А. Цукерман
Самооценка	Методика «Лесенка»
Самостоятельность	Наблюдение за деятельностью обучаемых в процессе дистанционного обучения и составление индивидуального профиля самостоятельности ребенка
Успешность	Фиксация результатов выполнения учебных заданий (успеваемость) и участия и успеха младшего школьника в различных внеурочных дистанционных мероприятиях

Наше исследование не является лонгитюдным, поэтому после проведения эмпирического исследования мы сравнивали результаты, полученные нами, с результатами подобных исследований по изучению параметров психоэмоционального развития младших школьников, проведенных отечественными учеными ранее, в тот период, когда обучение в начальных классах проводилось только очно.

Для исследования эмоционального интеллекта мы использовали положительно зарекомендовавшие себя методики «Дополнение фраз»; «Закончи историю»; «Сюжетные картинки» (Айгунова О.А., 2016). Процентное соотношение высокого, среднего и низкого уровней представлено в диаграмме на рисунке 10.

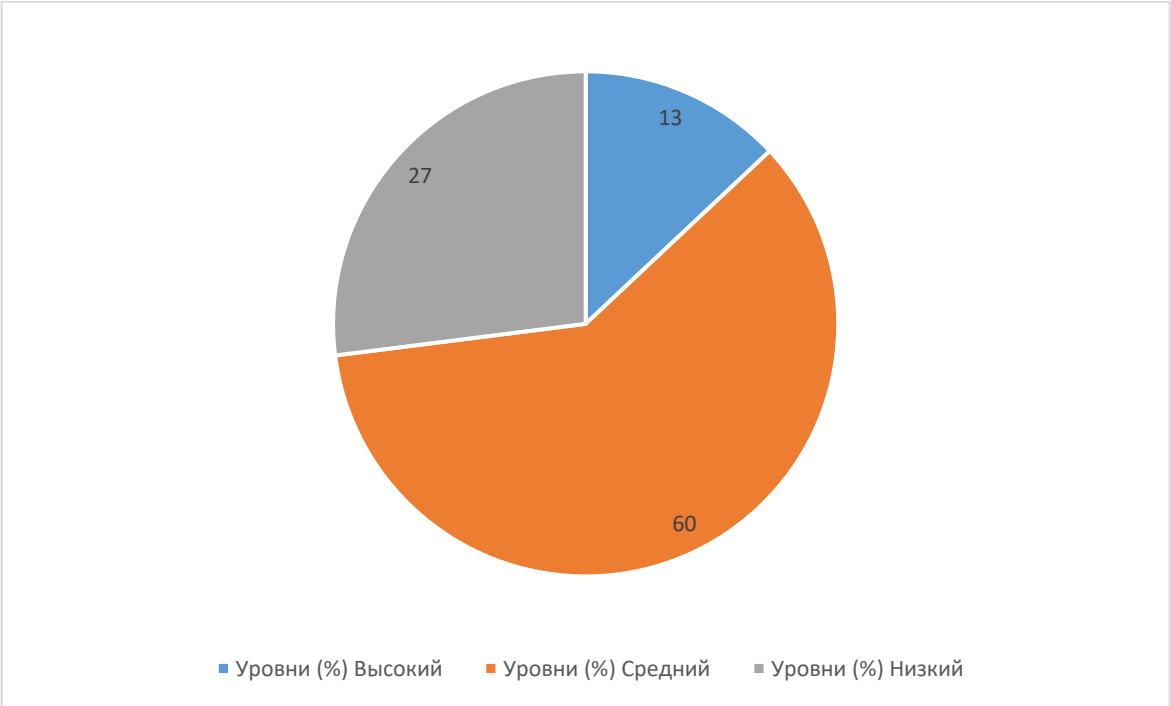


Рисунок 10. Диагностика уровней эмоционального интеллекта младших школьников в условиях дистанционного обучения

В группе испытуемых преобладает средний уровень эмоционального интеллекта (60 %). В исследовании эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста, проведенном Д.М. Рыжовым (Рыжов, Д.М., 2012) с помощью диагностических методик «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, «Эмоциональная пиктограмма» М.А. Кузьмищевой и методики М.А. Нгуен «Что – почему – как», средний уровень эмоционального развития имеет большее количество детей, чем количество детей, имеющих высокий и низкий уровни. Д.М. Рыжов

приходит к выводу, что «для большинства младших школьников характерен средний уровень развития эмоционального интеллекта и его компонентов. У детей этого возраста редко отмечается высокий уровень эмоционального интеллекта» (Рыжов Д.М., 2012). При изучении адекватности восприятия эмоций по методике М.А. Кузьмищевой получены следующие результаты: высокий уровень развития эмоционального интеллекта по этому параметру имеют 17 % испытуемых, низкий уровень 24,72 % испытуемых, средний уровень – 58,28% испытуемых. Данные результаты имеют схожее количественное значение с результатами, полученными нами при диагностике эмоционального интеллекта младших школьников в условиях дистанционного обучения. Разница несущественна, поэтому мы можем предположить, что на уровень эмоционального интеллекта переход на дистанционное обучение не повлиял.

Социальную компетентность младших школьников мы исследовали по двум методикам.

Результаты диагностики социальной компетентности младших школьников в условиях дистанционного обучения по М.И. Рожкову представлены в виде диаграммы на рисунок 11.

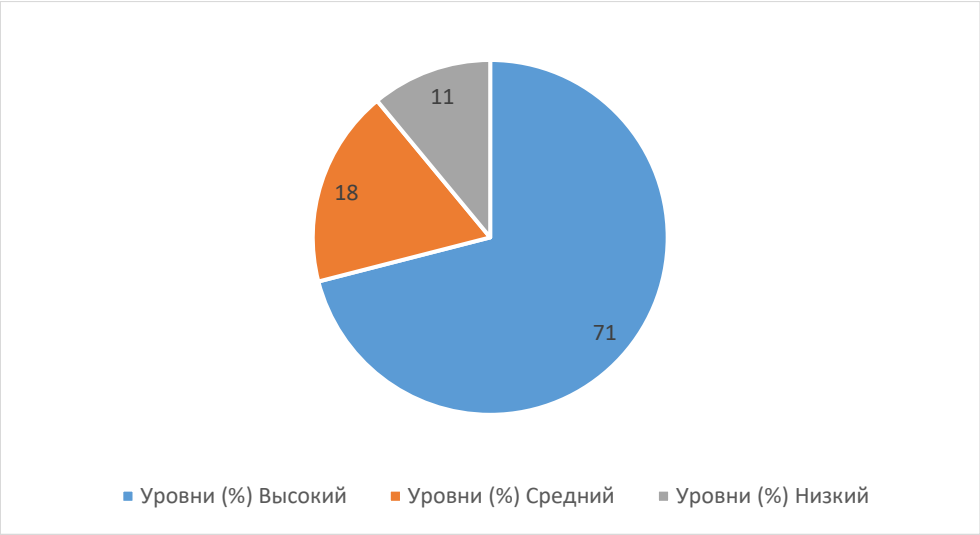


Рисунок 11. Диагностика социальной компетентности младших школьников в условиях дистанционного обучения (по М.И. Рожкову)

Мы сравнили данные показатели с результатами аналогичного исследования И.В. Юденковой и М.С. Балагуровой, проведенного по методике М.И. Рожкова, в период, когда обучение младшеклассников осуществлялось в традиционной форме. Значимых отличий в количественных показателях нами обнаружено не было, поэтому мы делаем вывод, что переход на дистанционное обучение на уровень социальной компетентности учащихся вторых классов существенно не повлиял.

Для большей достоверности вывода мы решили проверить социальную компетентность младших школьников в условиях дистанционного обучения по методике М.В. Корепановой и Е.В. Харламповой. По этой методике выявляются уровни поведенческого, когнитивного и регуляторного компонентов социальной компетентности.

По определению Н.В. Беккер (Беккер Н.В., 2015), «поведенческий компонент понимается как обширная и разнообразная область действий, модели поведения, которые усваивает ребенок. Этот компонент предполагает освоение различных правил, норм, обычаев, выработанных в процессе общественного развития, которые должны быть освоены в ходе приобщения к культуре общества.

Для определения уровня поведенческого компонента социальной компетентности использовалась методика «Цветовой тест отношений». Результаты диагностики по этому тесту представлены в виде диаграммы на рисунке 12.

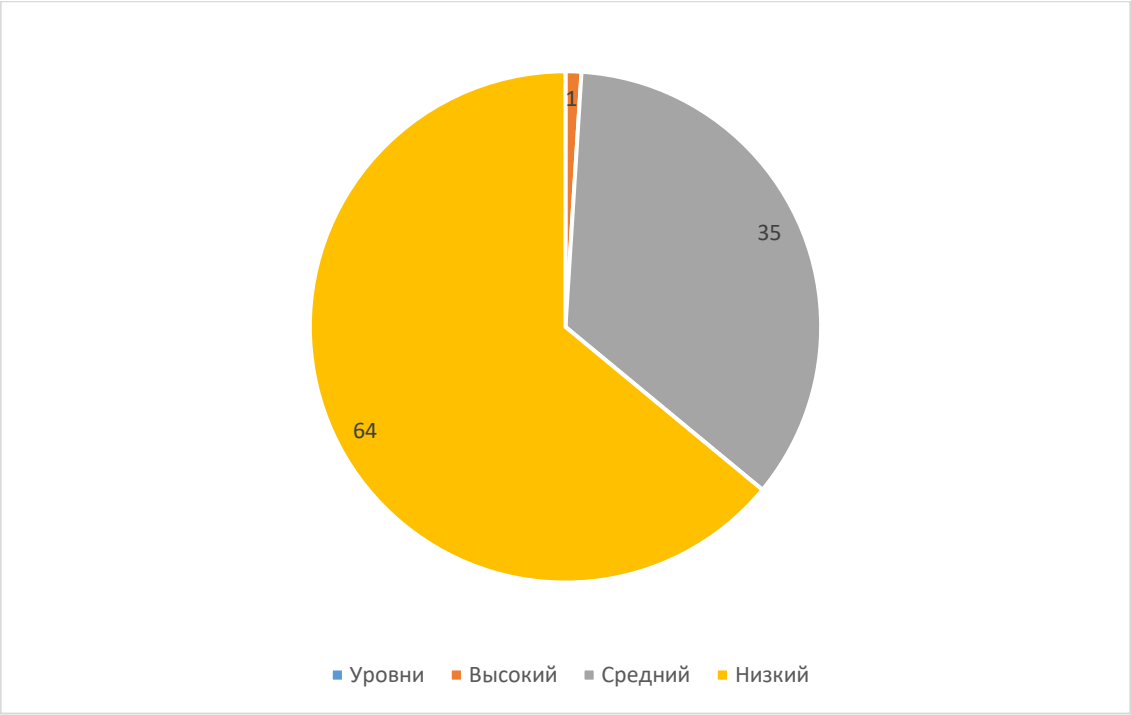


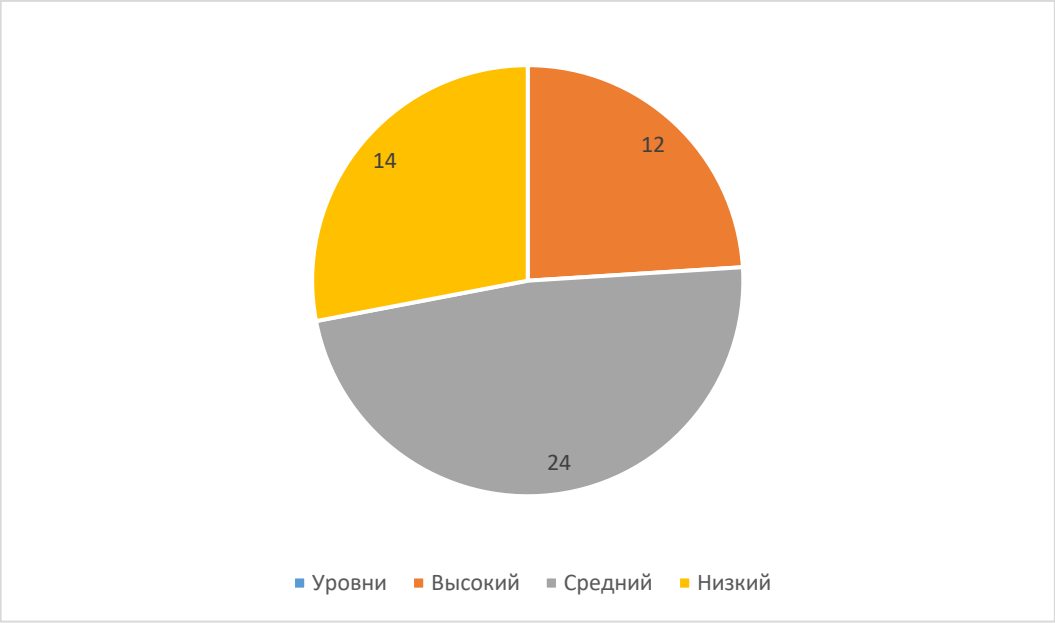
Рисунок 12. Диагностика уровня поведенческого компонента социальной компетентности младших школьников в условиях дистанционного обучения (по методике М.В. Корепановой и Е.В. Харламповой)

Исследование показало, что в группе испытуемых преобладает количество детей, имеющих низкий уровень поведенческого компонента социальной компетентности. Мы сравнили данное количественное выражение с результатами, представленными Н.С. Муродходжаевой, которые исследователь получила при изучении социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста при помощи этой же методики: в контрольной группе высокий уровень поведенческого компонента имели 1,9 % детей, средний – 36,5 % детей, низкий – 61,5% детей. Сравнительный анализ показал, что количество респондентов, имеющих высокий уровень поведенческого компонента, снизилось, а количество детей, имеющих низкий уровень поведенческого компонента, увеличилось. Осторожно предполагаем, что на снижение уровня поведенческого компонента социальной компетентности повлияло частичное введение дистанционного обучения для учащихся младших

классов. Этот вывод также предполагает усиление работы педагогов и школьных психологов, направленной на формирование навыков поведенческого компонента социальной компетентности младших школьников, особенно в процессе дистанционного обучения.

Н.В. Беккер отмечает, что «когнитивный компонент социальной компетентности связан со способностью познавать и понимать себя, познавать и понимать другого человека, познавать и понимать специфику ситуации межличностного взаимодействия. Для этого необходимо наличие знаний о своей физической, психологической и социальной сущности, а также подобное знание о других людях и знания о правилах межличностного взаимодействия (Беккер Н.В., 2015).

С помощью теста «Смайлики» мы изучили когнитивный компонент социальной компетентности младших школьников в условиях дистанционного обучения. Количественные показатели этого компонента представлены в диаграмме на рисунке 13.



Рисунке 13. Диагностика уровня когнитивного компонента социальной компетентности младших школьников в условиях дистанционного обучения (по методике М.В. Корепановой и Е.В. Харламповой)

Результаты измерений уровня когнитивного компонента социальной компетентности младших школьников мы сравнили с результатами исследования Н.С. Муродходжаевой. Количественные показатели двух исследований оказались примерно равными.

Таким образом, результаты исследования социальной компетентности младших школьников положительно коррелирует и подтверждают результаты, полученные ранее исследователями Д.М. Рыжовым и Н.С. Муродходжаевой в основных своих параметрах, исключение составляет поведенческий компонент социальной компетентности, результаты которого в условиях дистанционного обучения показали более низкие результаты, при том что гипотетически они должны были увеличиться в положительную сторону в связи с тем, что возраст детей в исследованиях, результаты которых мы сравниваем, разный, и младшие школьники должны были показать более высокие результаты, чем старшие дошкольники, так как в этом возрасте развитие детей происходит достаточно быстро, и также быстро формируются положительные навыки поведения и формируются положительные поведенческие характеристики.

Логично предположить, что необычная ситуация дистанционного обучения для учащихся младших классов может повлиять на уровень коммуникативной компетентности.

Уровень сформированности коммуникативной компетентности младших школьников в условиях дистанционного обучения мы определяли по методике Г.А. Цукерман (рисунок 14).

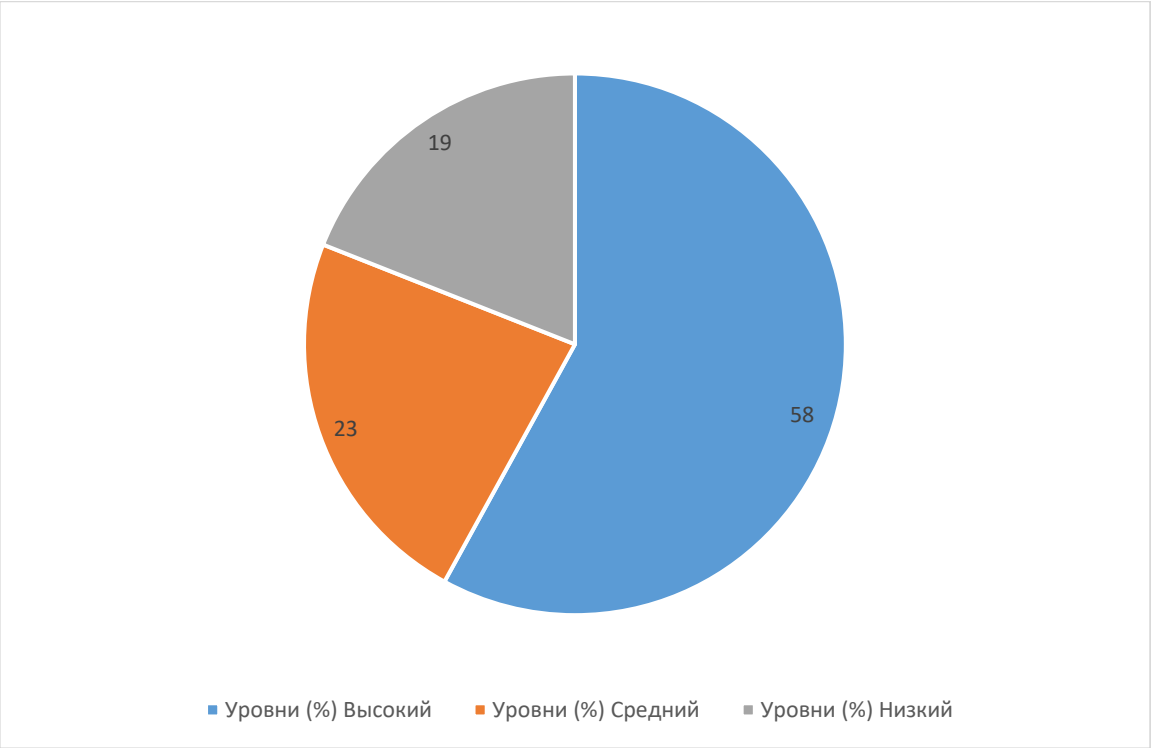


Рисунок 14. Диагностика коммуникативной компетентности младших школьников в условиях дистанционного обучения

При сравнительном анализе данных с результатами, полученными в других исследованиях (Гамзатова Д.А., 2013), мы обнаружили существенное снижение количественного показателя высокого уровня и увеличение низкого уровня, а также незначительное изменение среднего уровня коммуникативной компетентности обследуемых.

В связи с тем, что процесс социализации определяется не только индивидуальными свойствами и возрастными особенностями протекания психических процессов ребенка, но и особенностями внешнего воздействия, мы предположили, что ситуация вынужденного дистанционного обучения не может не повлиять на самостоятельность, а следовательно, на самооценку и успешность.

Самооценку испытуемых мы определяли с помощью известной методики В.Г. Щур «Лесенка». С помощью этой методики определяется соотношение представлений ребенка о том, как он определяет ценность

самого себя и как его оценивают другие люди (родители, воспитатели, учителя).

На основе наблюдений экспертов за деятельностью обучаемых в процессе дистанционного обучения были составлены индивидуальные профили самостоятельности испытуемых. Фиксация результатов выполнения учебных заданий и участия и успеха младшего школьника в различных внеурочных дистанционных мероприятиях позволила определить уровень успешности. Представим общие результаты исследования параметров позитивной социализации (самооценка, самостоятельность, успешность) в виде гистограммы (рисунок 15).

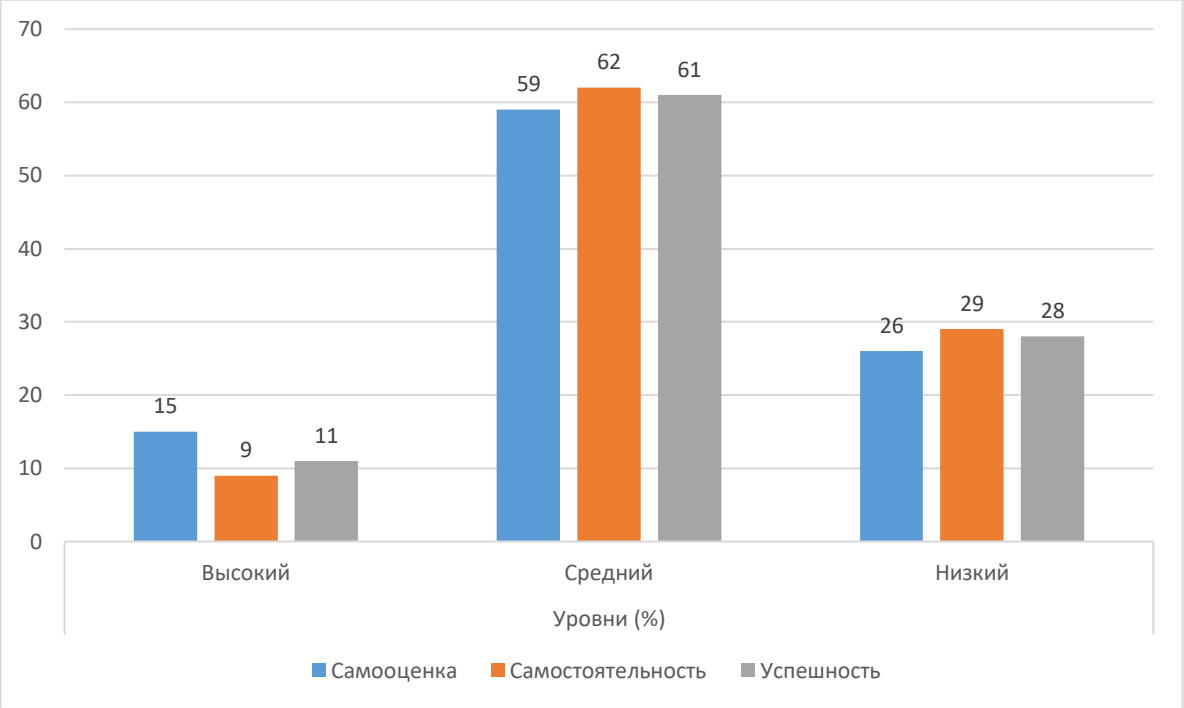


Рисунок 15. Уровни позитивной социализации у младших дошкольников в условиях дистанционного обучения

Проанализируем данные. Как видим, по всем параметрам позитивной социализации учащегося младшего школьного возраста преобладает средний уровень (что закономерно для общеобразовательного учреждения обычного типа). Настораживает тот факт, что высокий

уровень по всем параметрам имеет меньшие количественные показатели, нежели низкий. В подобных исследованиях на констатирующем этапе эти уровни приблизительно равны. Гипотетически мы может это связать с особыми условиями вынужденного дистанционного обучения.

Кроме того, мы обратили внимание на уровень самостоятельности: по сравнению с самооценкой и успешностью он менее других количественно выражен, а именно самостоятельность необходима и важна при дистанционном обучении. На основе этого фактора предполагаем, что в дидактическом арсенале дистанционных уроков необходимо сделать упор на методы работы и виды заданий, направленных на формирование самостоятельности как базовой характеристики позитивной социализации младших школьников.

Сравним показатели самооценки и успешности. Самооценка в данной выборке испытуемых выше, чем успешность. Самооценка и успешность – взаимосвязанные категории: они зависят друг от друга в диаде «цель – результат». Это означает, что учащиеся младших классов зачастую могут переоценить свои возможности и не добиться желаемого успеха при самостоятельном выполнении заданий в процессе дистанционного обучения. Учитывая этот фактор, необходимо осуществлять дистанционное обучение таким образом, чтобы обучающийся умел оценивать свои возможности адекватно – а учитель давал адекватные задания. В противном случае может пострадать субъективное благополучие младшего школьника.

На следующем этапе нашего исследования мы сравнили все составляющие психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения (рисунок 16), чтобы посмотреть, зависят ли эти психологические феномены друг от друга, т. е. существуют ли между ними корреляционные связи.

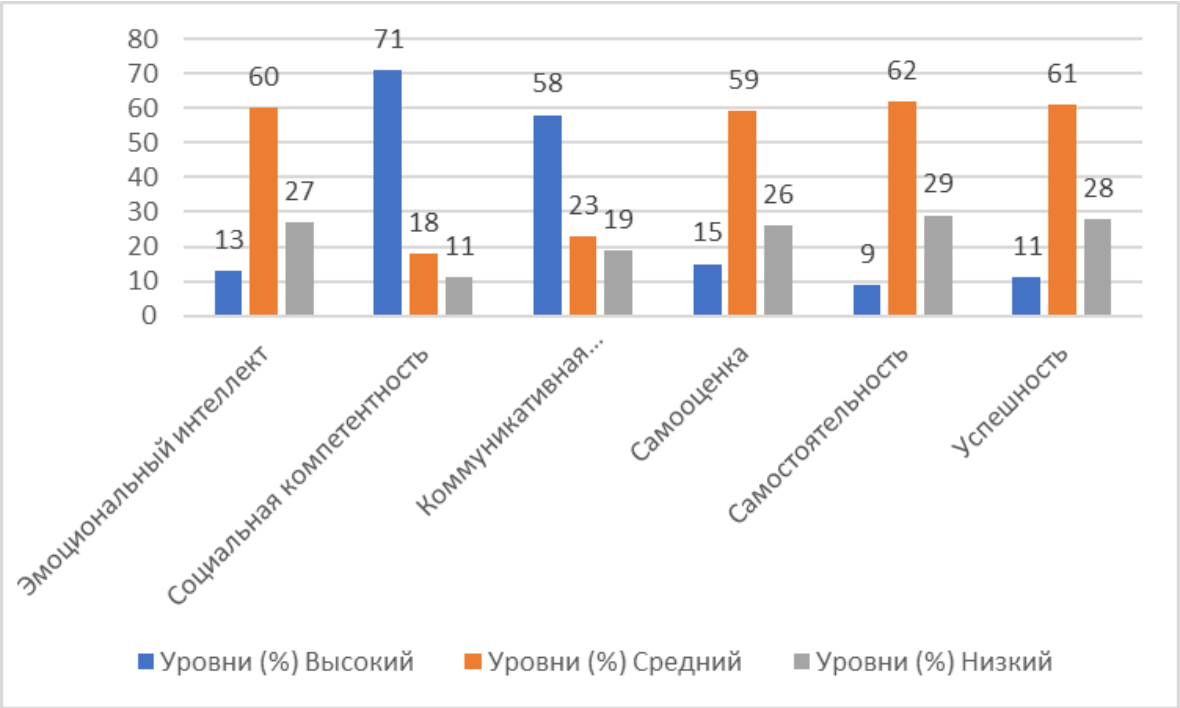


Рисунок 16. Уровни составляющих психосоциального развития личности младших дошкольников в условиях дистанционного обучения

В первую очередь следует отметить, что высокий уровень выраженности существует по параметрам «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность». Отметим, что результаты дополняют данные, полученные другими исследователями, однако шкала «коммуникативная компетентность» имеет значительное снижение.

Для поиска статистически значимых взаимосвязей между показателями уровней составляющих психосоциального развития личности младших дошкольников в условиях дистанционного обучения мы применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

На основании выявленных положительных корреляционных связей мы можем говорить, что существует взаимосвязь между показателями социальной компетентности и коммуникативной компетентности, так как эти показатели умеренно положительно коррелируют друг с другом.

Зависимость между шкалой «Эмоциональный интеллект» и шкалой «Успешность» выражена коэффициентом $p < 0,001$ ($r = 0.602$), что говорит о наличии значимых средних положительных взаимосвязей между ними.

Увеличение показателей по шкале «Эмоциональный интеллект» влечет за собой увеличение показателей по шкале «Успешность».

Например, между эмоциональным интеллектом и самооценкой ($r=0.279^*$, $p<0,05$). Чем в большей степени выражены показатели по шкале «Эмоциональный интеллект», тем больше выражены показатели по шкале «Самооценка».

Взаимосвязи существуют между шкалой «Эмоциональный интеллект» и шкалой «Самостоятельность». Полученное значение ($r=0.647$, $p<0,001$) свидетельствует о наличии значимых средних положительных взаимосвязей между ними. С увеличением показателей по шкале «Эмоциональный интеллект» также увеличиваются показатели по шкале «Самостоятельность».

Между другими составляющими психосоциального развития личности были выявлены слабые положительные взаимосвязи.

Таким образом, на основе эмпирического исследования и анализа данных с коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы сделали вывод, что показатели социальной компетентности и коммуникативной компетентности у обследуемой нами аудитории умеренно положительно коррелируют друг с другом.

Основным выводом нашего исследования является утверждение, что параметры психосоциального развития младших школьников в условиях вынужденного дистанционного обучения отличаются практически по всем субшкалам, особенно это касается поведенческого компонента социальной компетентности, коммуникативной компетентности, самостоятельности как параметра социализации.

Факты снижения показателей коммуникативной компетентности, поведенческого компонента социальной компетентности и

самостоятельности вызывают озабоченность у психологов – ученых, методистов и практиков – и ставят перед ними новые методические и дидактические задачи.

При подборе методик для эмпирического исследования показателей психосоциального развития младшего школьника в условиях дистанционного обучения мы столкнулись с некоторыми сложностями, а именно: результаты диагностик эмоционального интеллекта, социальной компетентности, коммуникативной компетентности и параметров позитивной социализации (самооценки, самостоятельности, успешности) представлено в отечественной и зарубежной психологии достаточно широко и, соответственно, накоплен обширный инструментарий по изучению этих параметров, в то время как изучение психосоциального развития младшего ребенка в условиях стресса (а вынужденный переход на дистанционное обучение в ситуации пандемии относится к стрессовым ситуациям) не изучалось.

Особенности психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях онлайн-обучения должны быть учтены при выстраивании оптимальной системы онлайн-обучения и разработке методических травелогов дистанционных уроков.

Несомненно, данное исследование должно иметь лонгитюдный характер, и чтобы иметь полную научную картину изучаемой проблемы, необходимо дальнейшее ее рассмотрение.

8. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ОЦЕНКИ (МОНИТОРИНГА) КОГНИТИВНОГО И ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В предыдущих пунктах нами были рассмотрены и проанализированы мировые практики мониторинга когнитивного и психосоциального развития детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения. Так, например, в п. 6 приведены результаты эмпирического исследования на базе московских школ с целью изучения особенностей когнитивного (когнитивного) развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения. Ситуация вынужденного перехода на дистанционное обучение способствовала актуализации существующих диагностических разработок и их адаптации для онлайн формата (Болотов В.А., Мерцалова Т.А., 2021). Так, Наталья Тюрина справедливо отмечает, что из-за возникшей ситуации и последствий пандемии произошло форсирование развития системы оценки качества в образовании. Переход в онлайн формат в этой ситуации имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными бланковыми тестами, что, способствует улучшению всего процесса оценивания, начиная от разработки и представления измерительных материалов и заканчивая проверкой работ, выставлением оценок. Приоритетом сегодня становится индивидуальный прогресс обучающегося (Вассерман Л.И., Чередникова Т.В., Щелкова О.Ю., Малкова Е.Е., Ананьева Е.И., 2008). Проводимый анализ результатов оценочных процедур должен быть ориентирован на конкретного ребенка, направлен на выявление особенностей его когнитивного развития, построении индивидуального маршрута по устранению трудностей в обучении.

Остановимся подробнее на анализе диагностического инструментария когнитивного развития детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения. Условно все диагностические подходы в этой области можно разделить на экспертные оценки педагогов, выявление мнения родителей и применение диагностического инструментария для выявления особенностей когнитивного развития самих школьников с применением дистанционных компьютерных технологий.

Для выявления особенностей когнитивного развития ребенка традиционно применяют тесты интеллекта, которые направлены на анализ умственных операций респондента, понимания отношений, причинно-следственных связей, чувства числа, пространственных способностей, индуктивного мышления, сравнения, обобщения. Выделяют тесты вербального и невербального интеллекта. Стимульный материал диагностических методик, направленных на оценку когнитивных процессов достаточно сложен (многие из них построены на невербальном стимульном материале. Такие методики, как «Корректурная проба», таблицы Шульте, тест интеллекта Бертлинга–Холлинга (Перевезенцева Е.С., Ушаков Д.В., Панфилова А.С., 2010) и др. обладают четко заданным регламентами проведения диагностики. Обязательно соблюдать определенную последовательность выполнения задания и уложиться в установленные временные границы. Кроме того, существует большое количество посторонних факторов, оказывающих влияние на результат их выполнения. Компьютерные версии культурно свободных невербальных тестов интеллекта позволяют проводить мониторинг в дистанционном формате.

Рассмотрим подробнее один из наиболее популярных тестов - «Прогрессивные матрицы Дж. Равена». Матрицы Равена (Равен Дж., Равен Дж.К., Корт Дж.Х., 2012, Raven J., 2000). Для детей младшего школьного возраста применяют как цветную, так и черно-белую версии теста. Тест

состоит из 5 серий: A, B, C, D, E. С каждой серией предлагаемые задания усложняются. В основе каждой серии заданий положен определенный принцип. Задания каждой серии направлены на проверку степени сформированности определенных мыслительных операций:

A – определение взаимосвязи между структурными элементами;

B – установление аналогии между парами объектов;

C – прогнозирование изменения образа на основе выявленного принципа;

D – выявление закономерности в последовательности элементов и их чередовании в целостной структуре;

E – разложение объекта на составные части (анализ) и соединение частей в единое целое (синтез).

Суммарный итоговый показатель определяет соответствующий уровень развития интеллекта респондента от незаурядного до тяжелой степени слабоумия.

Компьютерный вариант «Прогрессивных матриц» имеет ряд преимуществ. Такой формат вызывает у детей больший интерес, выполняемые задания воспринимаются как игра. Кроме того, установленный период времени помогает исследователю точно следовать временны***м*** условиям проведения теста, а ребенку не дает отвлекаться. Ввиду этого инструкция по выполнению теста не занимает много времени, сам тест не требует постоянного присутствия исследователя рядом с одним ребенком, соответственно, за 20 минут исследователь может охватить б***о***льшее количество испытуемых, чем при использовании «бумажного» вариант. В-четвертых, автоматизация процесса обработки данных позволяет сразу получить результаты: показатель IQ, оценку уровня развития умственных способностей, количество правильных ответов (общее и по каждой серии), сами правильные и неправильные ответы, время, затраченное респондентом на каждое задание теста. Отметим, что перед выполнением заданий каждого ребенка необходимо

проинструктировать и показать, как технически выполнять задания теста. Также важно понимать, что выделенные Дж. Равеном нормы достаточно условны для современных детей, поэтому важно анализировать полученные данные мониторинга относительно обследуемой группы детей.

Одним из несомненных преимуществ компьютерных версий тестов интеллекта является возможность предъявлять респонденту такие задания, которые зависят от результатов его предыдущих ответов. Что значительно повышает точность измерений и сокращает время индивидуального тестирования. Как, например, в случае с применением матричного теста интеллекта Бертлинга–Холлинга (Перевезенцева Е.С., Ушаков Д.В., Панфилова А.С., 2010). Не исключена ситуация, когда испытуемый мог ранее выполнять задания теста и нет необходимости начинать диагностику с простых заданий или, наоборот, предлагать слишком сложные.

При проведении дистанционной диагностики с применением данного инструментария затруднительно оценить такие важные качественные характеристики когнитивного развития ребенка, как стратегии поиска и характер деятельности, а также зафиксировать эмоционально-личностные характеристики (увлеченность процессом, уверенность в себе, попытки сравнения себя с другими, нацеленность на результат), если только тест не выполняется в режиме реального времени.

Также рассмотрим вариант электронного протокола для проведения включенного наблюдения за динамикой когнитивной активности младших школьников по матрице оценки исследовательских умений и навыков, разработанный на основе модели развития исследовательских способностей, предложенной А.И. Савенковым и его последователями (Савенков А.И., Осипенко Л.Е., 2021). Сравнивая показатели исследовательской активности младших школьников в начале учебного года и в конце легко проследить динамику когнитивного развития. Данная модель базируется на следующих показателях: давать определения

понятиям (проводить обобщение, сравнение, различение предметов и явлений); ставить вопросы (легкость постановки разных типов вопросов); формулировать гипотезы (предположения реальные и провокационные); давать определения понятиям (проводить обобщение, сравнение, различение предметов и явлений); классифицировать (по существенным и второстепенным признакам); наблюдать (внимательный к мелочам; способен выделять существенные признаки объектов и явлений); экспериментировать; делать выводы и умозаключения; структурировать материал (выстраивать логическую структуру, организовывать материалы исследования, выделять главное); объяснять, доказывать и защищать свои идеи (аргументированно отстаивает свою точку зрения в ходе групповых дискуссий; логично излагает результаты своего исследования; уверенно отвечает на вопросы сверстников по теме исследования).

В качестве экспертов могут выступать педагоги, работающие с классом (каждого из обучающихся оценивают два эксперта. Например, классный руководитель и один из педагогов, работающих с классом во второй половине дня). Бланке экспертной оценки представлен в таблице 12.

Таблица 12. Экспертная оценка исследовательских умений и навыков ребенка

Фамилия, имя, отчество эксперта _____

№ п/п	ФИО	***Исследовательские и проектные умения***																			
		1.		**2.**		**3.**		**4.**		**5.**		**6.**		**7.**		**8.**		**9.**		**10.**	
		А	**Б**	**А**	**Б**	**А**	**Б**	**А**	**Б**	**А**	**Б**	**А**	**Б**	**А**	**Б**	**А**	**Б**	**А**	**Б**	**А**	**Б**
1.																					
2.																					
3.																					
4.																					
5.	…																				

Экспертов необходимо проинструктировать и предложить оценить каждую

характеристику по пятибалльной шкале от ярко выраженной до полностью отсутствующей. Такую таблицу (см. Таблица № 1) эксперты дистанционно заполняют на каждого младшего школьника, в начале года (А) и в конце года (Б).

Проанализируем также возможность применения классических опросных диагностических методик (методика Щукиной Г.И., Гинзбург М.Р. и др.) на выборках младших школьников в онлайн формате на примере методики диагностики когнитивной активности Е.В. Ненаховой (Ненахова Е.В., 2014), которая была нами адаптирована для диагностики младших школьников.

Опросная методика представляет собой бланк из десяти вопросов с четырьмя вариантами ответов, каждый из которых выявляет степень проявления когнитивного интереса ребенка. Вопросы ребенок читает на экране в сплывающем окне или зачитывается ребенку психологом в режиме реального времени с применением одной из доступных цифровых платформ (Skype, Zoom, Microsoft Teams). Ребенку озвучивается следующая инструкция: «я тебе буду задавать вопросы про школу, тебе нужно выбрать только один, любой вариант ответа». Перечень вопросов из бланка методики диагностики когнитивной активности обучающихся начальной школы. 1. Учиться в школе мне (интересно; чаще интересно, чем неинтересно; чаще неинтересно, чем интересно; неинтересно).

2. Я пытаюсь хорошо учиться, потому что (хочу быть образованным человеком; мне интересны новые знания; мне нравится похвала учителя и родителей за хорошую учебу; я учусь не очень хорошо). 3. Если с первого раза не получился верный ответ при выполнении задания, то я (выполню повторно, не получится, то попрошу помощи; сразу попрошу помощи; спишу у одноклассников; оставлю как есть). 4. На уроке я активный, так как (хочу получить новые знания; нужно учиться, потому что может

пригодиться в будущем; заставляют родители; хочу, чтобы уроки быстрее закончились). 5. Если есть возможность выбрать сложность задания, то я (буду решать сложное, люблю подумать; попробую решить сложное задание, не будет получаться – заменю на более легкое; сразу буду решать среднее по сложности задание; выберу самое легкое задание). 6. При выполнении домашнего задания я (все делаю сам; стараюсь делать сам, но не всегда; родители мне много помогают при выполнении домашнего задания; не выполняю самостоятельно). 7. Дополнительные задания, которые предлагает учитель, я: (всегда выполняю; обычно начинаю, но не могу закончить; делаю, если есть свободное время; не делаю). 8. Я обращаюсь к учителю с вопросами (часто; если что-то пропустил или что-то непонятно; обычно перед самостоятельной или контрольной работой; никогда не обращаюсь к учителю с вопросом, жду, когда он сам меня спросит). 9. На уроке я обычно выполняю задания: (самостоятельно и с интересом; стараюсь сделать все задания; выполняю, что, получается; списываю или не делаю). 10. Думаю, что полученные в школе знания мне пригодятся в жизни: (да; некоторые школьные знания; нет, недостаточно знаний; не знаю, где мне эти знания пригодятся). Обработка результатов по вышеприведенному опроснику производилась, согласно ключу (Божович Л.И., 1972). Методика позволяет выявить уровень когнитивного интереса от ниже среднего до выше среднего уровня.

Также обратим внимание на выделенную Д.С. Гнедых (Гнедых Д.С., 2019) специфику дистанционной компьютерной психодиагностики. У психолога нет возможности при такой форме диагностики находиться рядом с пользователем и следить за ходом выполнения заданий на компьютере, а также дополнять полученные результаты данными наблюдения или беседы и анализировать сгенерированные программой результаты методики. В ситуации дистанционного обследования результат психодиагностического обследования автоматически генерирует результат и рекомендации.

Все-таки, в современном мире уже давно наметилась тенденция создания компьютерных психологических тестов, направленных на выявление в том числе особенностей когнитивного развития (Гнедых Д.С., 2019, Донцов Д.А., Сабанин П.В., 2016). При этом важно учитывать валидность компьютерной версии методики, возрастные особенности респондентов и сложность стимульного материала. Для младших школьников желательно контролирование процесса выполнения заданий психодиагностического теста (бумажной или компьютерной версии) взрослым. Об этом, в частности, свидетельствует исследование Д.А. Донцова и П.В. Сабанина (Донцов Д.А., Сабанин П.В., 2016). Также отметим, что именно длительное наблюдение дает более детальный материал педагогу для рефлексии и построения дальнейшей индивидуализированной работы с обучающимся.

Не трудно видеть, что исследование когнитивных процессов предполагают четкий контроль времени и регламенты предъявления диагностических стимулов. Учитывая данные факторы, нами был предложен онлайн комплект опросных материалов для педагогов, направленный на изучение особенностей когнитивного (когнитивного) развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения. Диагностическая оценка построена на ретроспективном анализе. Подробно методика представлена в пункте № 6 данного отчета и опубликована в статье Смирновой П.В. (Смирнова П.В., 2021) «Особенности когнитивного развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения» // Известия ИППО. 2021. № 3 // *http://izvestia-ippo.ru/izvestia/smirnova-p-v-osobennosti-kognitivnog/*

Массовый переход образовательных организаций, в том числе и начальной школы, на формат дистанционного обучения поставил ряд актуальных задач. Среди задач первостепенной важности остаются задачи реализации требований Федерального государственного образовательного

стандарта начального образования в части обеспечения условий гармоничного психосоциального развития обучающихся: становления их гражданской идентичности; усвоения ими моральных норм, нравственных установок, складывающейся системы ценностей; формирования способности к организации своей деятельности, готовности к саморазвитию, выработки основы для построения системы ценностей, которые соотносятся с их представлениями о себе, окружающих взрослых и сверстниках, готовности развивать социальные компетенции и позитивные личностные качества; освоения начальных форм личностной рефлексии.

В работах отечественных исследователей, посвященных анализу современных условий психосоциального развития детей и подростков отмечается, что социализация ребенка в современных условиях заметно сместился в область виртуальных сред и для большинства младших школьников неотъемлем от их интеграции в цифровое пространство. При этом все более отчетливо обнаруживается глобальная тенденция роста зависимости психосоциального развития ребенка от степени погружения в цифровую среду и меры участия в создании и потреблении информации, циркулирующей социальных сетях (Буслаева Е.Л., 2020, Ryan R.M., Deci E.L., 2000).

Запрос современной образовательной практики стимулировал разработку нового диагностического инструментария оценки психосоциального развития обучающихся, а также адаптацию известных методов диагностики психосоциального развития детей и подростков к условиям дистанционного и смешанного обучения (Буслаева Е.Л., 2020, Романов И.В., 2019, Савенков А.И., 2020).

Отбор и оценку диагностических средств оценки психосоциального развития младшего школьника мы будем осуществлять, опираясь на отечественную традицию понимания психосоциального развития личности. Обратимся к анализу понимания сущности психосоциального

развития человека, раскрытой в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (Выготский Л.С., 1996). Принципиальным основанием выбора концепции Л.С. Выготского является понимание развития не только сквозь призму механизма присвоение ребенком культурно заданных средств и способов действий с предметами, но прежде всего, присвоения самой сути социальных отношений с другими людьми, и через это овладение средствами владения собой, своей психической деятельностью, своим социальным поведением. Таким образом, постепенное овладение ребенком своим поведением, формирование произвольности высших психических функций является результатом интериоризации всего богатства социальных отношений, характерных для данной культурной среды. Перерабатываясь и присваиваясь во внутреннем плане, социальные отношения преобразуются в индивидуальные поведенческие модели и правила взаимодействия со взрослыми и сверстниками (Выготский Л.С., 1996).

Поскольку применение диагностического инструментария оценки психосоциального развития предполагает систематичность и достаточно большой охват обучающихся, то на первый план кроме требований валидности и надежности выдвигается требование экономичности диагностических процедур. Достижение экономичности оценочных процедур психосоциального развития младших школьников возможно через применение нескольких компактных диагностических инструментов или применения единичных, но достаточно объемных диагностических инструментов, направленных на оценку базовых характеристик психосоциального развития. Учитывая специфику диагностических задач, считаем целесообразным, остановиться на анализе инструментария, представляющие оба подхода.

Диагностический инструментарий, предназначенный для оценки объемных психологических образований.

Отечественными и зарубежными исследователями отмечается, что успешность вхождения ребенка в социальную среду, его жизненная и академическая успешность, в значительной мере определяется развитием социального интеллекта (Михайлова (Алешина) Е.С., 2006, Савенков А.И., 2018, Савенкова Т.Д., 2020). Тест социального интеллекта Гилфорда-О'Салливен представляет собой батарею стандартизированных заданий. Мы ориентируемся на традиционное понимание социального интеллекта как способность понимать и прогнозировать поведение людей в разных жизненных обстоятельствах, распознавать намерения, интерпретировать выражение чувств и эмоциональных состояния человека по внешним признакам. На обширном эмпирическом материале показано, что такая способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Тест социального интеллекта Гилфорда-О'Салливен имеет компьютерную версию и признан в мировой психодиагностической практике. Методика используется в широком возрастном диапазоне, начиная с 9 лет. Адаптация теста Гилфорда-О'Салливен для использования в России была проведена Е.С. Михайловой (Алешиной) (Михайлова (Алешина) Е.С., 2006). Адаптированный вариант методики включает два субтеста: «истории с завершением» – позволяет оценить способность предвидеть последствия поведения людей в какой-либо ситуации и предсказывать ее развитие; «группы экспрессии» – направлена на изучение способности к восприятию невербальной экспрессии, ее распознаванию и выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека;

На основе обобщения результатов использования различных методов оценки социального интеллекта детей младшего возраста Т.Д. Савенковой разработан и апробирован валидный и достаточно удобный для практического применения авторский диагностический комплекс социального интеллекта (Савенкова Т.Д., 2020). Опираясь на концепцию социального интеллекта А.И. Савенкова (Савенков А.И., 2018) автор

методики выделил три основных параметра: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Таким образом, методика позволяет оценить социальный интеллект детей младшего возраста по трем блокам параметров: понимание ребенком мотивов социального поведения и эмоций других людей; адекватное выражение и регулирование ребенком собственных эмоций, а также управление своим мышлением и социальным поведением.

Подход к отбору диагностического инструментария оценки психосоциального развития, ориентированного на компактность и экономичность представлен следующими методиками:

- Опросник академической саморегуляции – методика, предназначенная для измерения мотивации учебной деятельности учащихся третьих-седьмых классов средней школы. Разработан Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым, М. Ф. Линчем в 2020 году на основе англоязычной методики Опросник академической саморегуляции (SRQ-A) Р. Райана и Дж. Коннела. Методика основана на теории самодетерминации, в рамках которой рассматриваются разные типы внешней и внутренней мотивации: экстернальная, интроецированная, идентифицированная, интегративная. Методика позволяет в структуре внутренней мотивации оценить мотивацию познания и саморазвития, интроецированной мотивации – позитивную (гордости) и негативную (вины и стыда), экстернальной мотивации – общую экстернальную мотивацию и мотивацию, связанную с отношениями с учителями (Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F., 2020).

- Детский опросник оптимистического атрибутивного стиля (ОАС-Д) предназначен для оценки выраженности оптимистического атрибутивного стиля у детей в возрасте 9-14 лет. Опросник представляет собой переработку Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиным в 2017 году детского опросника оптимистического-пессимистического стиля объяснения Т.О. Гордеевой, О.В. Крыловой и Е.А. Лавриненко, а также опросника CASQ (Children’s Attributional Style Questionnaire),

разработанного М. Селигманом с соавторами (Батенова Ю.В., 2019). Атрибутивный стиль выступает значимым индикатором психосоциального развития ребенка, поскольку отражает привычный способ интерпретации событий, которым ребенок объясняет себе причины различных событий, которые с ним происходят, как позитивных, так и негативных. Атрибутивный стиль чрезвычайно важен для психологического благополучия и здоровья ребенка и успешной адаптации в образовательной среде, в том числе и в условиях дистанционного или смешанного обучения;

- Одной из важнейших характеристик психосоциального развития является формирование предпосылок и становление социальной идентичности младших школьников. В целях получения информации о процессе и результате психосоциального развития детей взрослых традиционно применяется вербальная проективная методика М. Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) активно используется в современной практике образования, а также имеется компьтерный вариант методики (Румянцева Т.В., 2006). Методика позволяет оценить содержательные характеристики идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» востребует от испытуемого характеристики собственного восприятия самого себя, его представления о себе или его Я-концепции.

Представляется перспективным разработка компьютерного варианта методики диагностики психосоциального развития младших школьников на основе представлений Э. Эриксона о значимости разрешения базисных психосоциальных кризисов ребенка. Применительно к решению задачи создания диагностического инструментария для оценки благополучия психосоциального развития младших школьников целесообразно в качестве теоретико-методологической базы разработки методики определить психосоциальную концепцию развития исходя из следующих оснований: период младшего школьного возраста охватывает возрастной

этап, особенно чувствительный по отношению к разрешению одного из наиболее значимых для психосоциального развития ребенка, интраперсонального конфликта – «трудолюбие против чувства неполноценности» (6-12 лет), а также возможность преодоления отклонений в психосоциальном развитии младших школьников при создании развивающей образовательной среды на последующих возрастных этапах психосоциального развития.

Примером успешной реализации идей психосоциальной концепции развития при разработке диагностического инструментария является методика диагностики результатов разрешения базисных психосоциальных кризисов на этапах взросления «Дифференциал психосоциального развития» В.А. Ильина, Д.В. Сипягина, ориентированная на подростковый и юношеский возраст (Ильин В.А., 2016).

Представленные выше диагностические материалы позволят психологу и педагогу начальных классов составить программу мониторинга и провести дистанционную оценку когнитивного развития детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

9. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ КОГНИТИВНОГО И ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ, ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

Когнитивное и психосоциальное развитие младших школьников в условиях дистанционного обучения проходит преимущественно в процессе осуществления учебной деятельности. Самореализация обучающегося, развитие его личностных качеств проявляются, в частности, в достижении им высоких результатов в учебе. Ведущим фактором академической успешности младшего школьника в условиях дистанционного обучения является владение им умениями корректного осуществления учебной деятельности. Педагогу, школьному психологу, родителям необходимо помочь младшему школьнику овладеть данными умениями учебной деятельности. Предлагаемые методические рекомендации включают перечень правил, алгоритмов осуществления учебной деятельности.

Условно методические рекомендации можно разделить на следующие части: жестко нормированные, например, требования ГОСТа по библиографическому описанию источников; авторские, отражающие факультативную точку зрения; рекомендации-иллюстрации. Таким образом, методические рекомендации представляют собой пакет ориентировочных основ учебных действия (по П.Я. Гальперину). Участие педагогов и родителей в обсуждении данных рекомендаций обеспечивает освоение их содержания, понимание необходимости согласованной деятельности родителей и педагогов школы, намечает подходы к выбору методик психологическому сопровождению когнитивного и психосоциального развития младших школьников. Данные рекомендации

являют открытой и развивающейся системой. Педагогическому коллективу целесообразно ежегодно актуализировать предлагаемые материалы, и по мере необходимости находить или разрабатывать новые.

1. Методические рекомендации для школьных практических психологов по психологическому сопровождению когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения

В своей деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса педагог-психолог (психолог) руководствуется требованиями «Профессионального стандарта. Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. N 514н).

Главное правило в работе психолога (педагога-психолога) с детьми младшего школьного возраста в процессе психологического сопровождения: способствовать созданию с помощью средств, приемов и методов психолого-педагогического сопровождения оптимальных психологических условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка; при этом необходимо постоянно сохранять представление об объекте сопровождения как уникальной целостной системе, помнить о высокой сензитивности данного возрастного периода.

Главной целью деятельности практического психолога в условиях дистанционного обучения является контроль и обеспечение нормального развития ребенка в соответствии с нормой развития.

Задачи:

1. Планирование, методическое, материально-техническое обеспечение мероприятий по оказанию психологической помощи обучаемым.

2. Профилактика возможных трансформаций (проблем) в развитии ребенка.

3. Проведении диагностических и коррекционных мероприятий при решении задач развития, обучения и воспитания младших школьников.

4. Проведении индивидуальной и групповой работы с детьми по обеспечению психологической безопасности образовательного процесса при дистанционном формате образовательных мероприятий (образовательных событий).

5. Организация планового взаимодействие с педагогами, родителями (законными представителями) обучаемых по вопросам обеспечения процесса обучения и воспитания.

6. Проведение мероприятий (в онлайн формате) психологического просвещения с родителями (законными представителями) детей в целях профилактики стрессовых и конфликтных ситуаций, нарушений в мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфере, обеспечения гармоничного интеллектуального развития.

Направления работы:

1. Методическое обеспечение.

2. Диагностико-аналитическая работа.

3. Коррекционно-развивающая работа.

4. Психологическое просвещение и консультирование.

5. Прогнозирование.

1. Методическое обеспечение предполагает:

– подготовку индивидуальных и групповых, в т. ч. тестовых, заданий для обучаемых;

– разработку психологических рекомендаций для семьи обучаемого по обеспечению образовательного процесса в режиме самоизоляции;

– определение тематики выступлений на родительских собраниях по психологической проблематике (в соответствии с планом родительских

собраний), индивидуальных и групповых консультаций родителей; детско-родительских развивающих занятий (по запросам родителей).

2. Диагностико-аналитическая работа включает:

– мониторинг, анализ психологического состояния субъектов образовательного процесса;

– своевременное выявление у субъектов образовательного процесса проявлений негативного психоэмоционального состояния;

– проведение их комплексного психодиагностического обследования; составление психологического заключения по итогам обследования;

– подготовку на основе психологического заключения рекомендаций по оказанию психолого-педагогической помощи;

– оценку сформированности и перспектив развитие рефлексивной позиции обучающихся, направленной на осознание своих индивидуальных черт, понимание личностных проблем.

Методы психодиагностики.

1) Количественные и качественные методы:

– количественные методы: анкета, структурированное наблюдение, стандартизированное интервью, контент-анализ, социометрия;

– качественные методы: включенное неструктурированное наблюдение, индивидуальное глубинное интервью, групповая дискуссия, игры, социально-психологический тренинг.

2) Виды опросников:

– личностные опросники;

– опросники состояния и настроения;

– опросники-анкеты.

3) Опросные методы:

– письменный опрос (анкетирование);

– устный опрос (беседа, интервью);

– экспертный опрос.

3. Коррекционно-развивающая работа включает:

– разработку коррекционных и развивающих программ, предполагающих обеспечение специализированной помощи в освоении содержания образования;

– содействие преодолению кризисных периодов в жизни учащихся;

– коррекцию психосоматических изменений в физическом и психическом развитии детей, в т. ч. с ограниченными возможностями здоровья.

При этом психологическая коррекция в работе со школьниками при проведении в онлайн формате эффективна через осуществление определенных технологий и приемов:

1) Рациональная психотерапия, которая позволяет обучаемому (и его родителям) получить необходимые сведения, важные как для восстановления психологических кондиций, так и для сохранения здоровья. Важным в данном методе является то, что психолог обучает пациента методам психической саморегуляции, приемам релаксации. Данный метод меняет характер эмоциональной оценки состояния, позволяет осознать свои возможности, состояние здоровья и перспективы лечения.

2) Методы арт-терапии, включающие работу с песком, различные техники рисования, аппликации, лепки, музыкотерапия, коллаж, цветотерапия, библиотерапия, драмотерапия, сказкотерапия, позволяющие «войти в мир своих ощущений», избавиться от негативных эмоций, сформировать положительный взгляд на себя, на свои проблемы.

3) Проведение индивидуальных и групповых занятий, тренингов (при необходимости и наличии технической возможности), способных содействовать снижению тревожности и агрессивности, развитию коммуникативных навыков, способности к осознанию себя и своих возможностей, активизация внутренних ресурсов.

4. Психологическое просвещение и консультирование.

Данное направление предполагает:

– целенаправленное плановое взаимодействие психолога (педагога-психолога) с различными субъектами дистанционного обучения (обучаемыми, родителями, педагогами и т. д.);

– проведение комплекса мероприятий по повышению общей психолого-педагогической культуры субъектов образовательного процесса, взаимодействующих в дистанционном формате.

Формы работы:

– проведение онлайн анкетирования родителей по теме предстоящего собрания;

– подготовка рекомендаций, памяток для родителей по актуальным психологическим проблемам;

– методические совещания;

– деловые игры.

5. *Прогностическое направление включает* мониторинг и прогнозирование психологического состояния, когнитивного и психосоциального развития школьников, а также изменений в отношениях между основными субъектами педагогической системы «обучаемый», «педагог», «коллектив обучаемых», возможного негативного влияния стрессогенных и конфликтогенных факторов, их характера и интенсивности, возникающих при организации онлайн обучения и деструктивно влияющих на когнитивное и психосоциальное развитие младших школьников.

Прогнозирование предполагает вариативность, составление нескольких возможных вариантов динамики психологического состояния личности.

В качестве примера представим типовой алгоритм деятельности практического психолога в дистанционном режиме:

1) Проведение совместно с классным руководителем родительского собрания (онлайн) в целях: определения формата и условий взаимодействия по актуальным проблемам обучения и воспитания школьников; выдачи рекомендаций по организации учебного процесса и самостоятельной работы детей в дистанционном режиме; обсуждения возникающих в ходе обучения проблем (первоначально – при переходе на дистанционную форму обучения; в дальнейшем – по мере необходимости, но *не реже 1 раза в семестр*).

2) Создание групповых чатов, групп для общения с родителями в Twitter, Facebook, WhatsApp, Viber и др.).

3) Рассылка через электронную почту и чаты тестовых материалов для диагностики особенностей когнитивного и психосоциального развития, психоэмоционального состояния школьников: анкетирование родителей и младших школьников; групповое и индивидуальное тестирование детей (*не реже 1 раза в месяц*). Обработка результатов диагностики, составление прогноза и рекомендаций для дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

4) Разработка и рассылка через электронную почту памяток и методических рекомендаций родителям и младшим школьникам с учетом особенностей когнитивного и психосоциального развития детей (*еженедельно*).

5) Консультирование родителей и младших школьников (*ежедневно* в определенное время в онлайн режиме через skype, в чатах) по актуальным проблемам. Целесообразно составить график плановых консультаций для каждой семьи, а также определить время для внеочередного обращения.

6) Проведение мероприятий коррекционно-развивающей работы (онлайн в группах и индивидуально), с использованием игровых технологий, тренингов, направленных на когнитивное развитие детей, повышение уровня учебной мотивации, формирование «внутренней позиции ученика», когнитивных, социальных и духовных мотивов (долг, ответственность,

понимание значимости учения), снижение уровня тревожности, повышение стрессо и конфликтоустойчивости (*в соответствии с планом)*.

7) Индивидуальное и групповое консультирование педагогов в онлайн и офлайн режиме (в соответствии с планом, *не реже 2 раз в месяц*).

2. Методические рекомендации для педагогов по психологическому сопровождению когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения

Для всех участников образовательного процесса стало очевидно, что в условиях дистанционного обучения доминирующим признаком учебной деятельности стала ее характеристика как самоуправляемой деятельности по решению социально актуальных и личностно значимых когнитивных проблем, которое сопровождается мотивированным освоением инструктивных знаний и общеучебных умений. Удаленное обучение императивно сделало школьника подлинным субъектом своей учебной деятельности. Обучающийся оказался должен уметь правильно организовывать учебное пространство и время выполнения домашнего задания, уметь не только слушать, но и слышать, уметь самостоятельно извлекать информацию из письменных текстов, превращая ее в собственное знание.

Однако роль педагога в организации и осуществлении образовательного процессе не уменьшилась, напротив, возросла значимость модерирующего и консультирующего аспектов педагогической деятельности. Педагог при психолого-педагогическом сопровождении когнитивного и психосоциального развития младших школьников обязан обеспечить освоение обучающимися эффективными инструментами учебной деятельности: умениями по самоуправления учением, общеучебными умения по работе с письменными, устными текстами и реальными объектами как источниками информации.

2.1. Психолого-педагогическое сопровождение самоуправления младшими школьниками учебной деятельностью

Отечественные дидакты доказали, что учебная деятельность должно включать: «понимание и принятие школьниками учебной задачи; выполнение учебных действий по реализации данной задачи; осуществление действий самоконтроля и самооценки» (Воровщиков С.Г., 2021, Давыдов В.В., 2018, Петерсон Л.Г., 2012, Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., 2016).

Специфика учебной задачи заключается в стимулировании самореализации ученика в учебной деятельности, когда создание внешнего образовательного продукта сопровождается внутренним развитием обучающегося. Действия понимаются как процесс, направленный на реализацию задачи. Самоконтроль в учебной деятельности является важной, но не единственной функцией самоуправления учением. Для выполнения данной функции необходимо, чтобы учащийся располагал нормой, неким мерилом. Самоконтроль должен побудить к исправлению ошибок, так и в их предотвращении. Самооценка ученика обращена на созданный учеником образовательный продукт, на процесс создания данного продукта и самоизменения, которые произошли в самом ученике, которые выражаются, прежде всего, не только в овладении новыми предметными знаниями, но и инструктивными знаниями, а также учебными умениями корректного осуществления учебной деятельности.

В качестве примера приведем реализацию учебно-воспитательного момента, ставшего уже традиционным при подведении итогов урока. Учитель предлагает учащимся учебную задачу и конкретное действие по ее выполнению: оценить свою учебную деятельность и деятельность одноклассников по определенному алгоритму. Последовательное выполнение позиций алгоритма осуществляется посредством ответов на вопросы:

– Какой цели мы достигли на уроке?

– Все ли шаги по достижению цели урока выполнены?

– Что было трудным? Как вы с этим справились?

– Что было самым интересным?

– К какому выводу мы пришли?

Коллективное обсуждение ответов на вопросы по оценке и самооценке процесса и результатов учебной деятельности наполняет контрольно-аналитический этап уроке конкретным содержанием.

2.2. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности младших школьников по работе с письменными текстами как источниками информации

В чем особенности устной и письменной речи. Как устная и письменная речь вообще, так и устный ответ, и сочинение имеют и общее, и специфическое. Общее – в том, что и у той, и у другой формы выражения мысли общее содержание, если речь идет об одном предмете. Специфическое различие обусловлено тем, что устная речь придумывается и произносится одновременно. Говорящий стремится сделать себя понятным, ограничивая длину фраз, используя понятную собеседнику лексику: «Говорите с людьми по разумению их». При составлении письменной речи у пишущего появляется больше возможностей задуматься над содержанием текста, подобрать наиболее адекватную форму для его раскрытия.

Устная и письменная речь не являются взаимозаменяемыми. Эти две формы языка существуют параллельно и равноправно, и каждая выполняет свои функции (Галагузова Ю.Н., 2000, Крундышев А.А., 1992).

Одним из эффективных методов работы с письменными текстами является разработка плана письменного текста.

Как известно, план представляет собой перечень частей письменного текста, изложенных в определенной последовательности. При этом, данный перечень – это краткие формулировки, которые раскрывают главную мысль об описываемом предмете, который представлен в определенной части текста.

Составление плана может стать эффективным инструментом изучения письменного текста, ибо он облечен в удобную краткую форму, которую легко охватить одним взглядом, без особых затруднений он восстанавливается в памяти, позволяет в дальнейшем развернуть содержание текста, которое было сжато и обобщено в кратких формулировках назывных предложений (Герцов Г.Г., 1989).

В качестве примера приведем фрагмент урока во 2 классе по русскому языку по теме «Роль суффиксов в слове. Определение суффикса». Учитель предлагает учащимся более полно и развернуто сформулировать тему урока. Для этого учащимся необходимо прочитать текст в учебнике, содержащий инструктивно-теоретическую информацию, составить план данного текста в виде вопросов, озаглавить его. После того, как учащиеся прочитали текст и составили свой вариант плана, к доске вызывается один из учеников, который записывает свой вариант плана. В результате коллективного обсуждения позиций плана на классной доске может появиться следующий вариант плана:

1. Что такое суффикс?

2. Зачем в слове нужен суффикс?

3. Какие бывают суффиксы?

Благодаря разработанному плану составляется более полная формулировка темы урока: Суффикс как часть слова, роль суффиксов в слове, виды суффиксов.

2.3. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности младших школьников по работе с устными текстами как источниками информации

Приемы внимательного слушания, позволяющие понять, что Ваш собеседник говорит, что он хотел сказать и что он не договаривал:

1. Этот популярный прием порой называют *«поддерживающее эхо»,* ибо он предполагает повторение последних слов говорящего. Это, с одной стороны, демонстрирует собеседнику заинтересованность, с другой

стороны, побуждает его еще раз другими славами, но более подробно раскрыть, проиллюстрировать ранее высказанную мысль.

2. Другой прием определяют как *«смысловое эхо»*. При использовании данного приема повторяются не последние слова, а наиболее важные суждения, ключевые фразы собеседника. Это способствует переводу разговора в нужное направление.

3. Эффективным приемом является так называемое *«зеркало»*. Происходит не просто произнесение некоторых слов собеседника, а буквальное повторение его суждений его же собственными словами. У собеседника возникает ощущение того, что он правильно и полностью понят, а слушающему это помогает правильно сформулировать вопрос на уточнение и понимание, используя активную лексику собеседника.

4. Еще одним приемом является так называемый *«парафраз»*. При осуществлении данного приема слушающий уже не просто повторяет за собеседником, а интерпретирует его: произносит его мысли, но собственными фразами. Тогда, с одной стороны, мысли собеседника становятся суждениями слушающего, но и говорящий в этом случае может обратить внимание: верно или неправильно его поняли и интерпретировали («Способы прояснения смысла сказанного вашим собеседником», 2021).

В качестве примера приведем фрагмент урока по развитию речи.

Учитель обучает учащихся владению приема *«смысловое эхо»*, но усложняет его: ребята должны не просто повторить наиболее важное суждение, но и исправить его:

Учитель произносит правила в работе группы, по одному представителю от ряда учащихся внимательно слушают учителя и, повторяя правила, при необходимости вносят коррективы в *правила работы в группе:*

1. Работать должен кто-то один. (1. Работать должны все).

2. Говорить надо громким голосом. (2. Говорить надо тихим голосом).

3. К собеседнику можно обращаться: «Эй, ты» (3. К собеседнику надо обращаться по имени.)

4. В ходе обсуждения можно перебивать друг друга. (4. В ходе обсуждения надо быть вежливым).

Составление и произнесение речи выступления.

1. Выступление необходимо готовить заранее: устный текст выступления, положенный на бумагу, остается устным текстом со всеми особенностями произнесения устной речи.

2. Устная речь доклада оформляется соответствующим образом, чтобы донести и раскрыть главную мысль с учетом особенностей аудитории: «Говорите с людьми по разумению их». Этот завет приписывают пророку Магомеду.

3. «Для успеха речи важно течение мысли лектора, – писал А. Кони. – Если мысль скачет с предмета на предмет, перебрасывается, если главное постоянно прерывается, то такую речь почти невозможно слушать. Надо так построить речь, чтобы вторая мысль вытекала из первой, третья из второй и т.д., чтобы был естественный переход от одного к другому».

4. Выступая с докладом, можно пользоваться тезисами и рабочими записями (Воровщиков С.Г., 2016).

Во время выступления может быть организованы различные виды продуктивного спора: дискуссия, способствующая выработки компромисса, взаимовыгодного согласия, и полемика, направленная на победу в споре одного из собеседников.

В зависимости от количества выступающих, собеседников определяют монолог как речь одного человека, диалог как общение двух лиц и полилог – это общение нескольких людей, это чаще всего происходит при коллективной мыследятельности, при групповой работе по обсуждению и решению общих проблем (Солганик Г.Я., 2002).

2.4. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности младших школьников по работе с реальными объектами как источниками информации

Наряду с традиционными умениями, связанными с наблюдением и проведением эксперимента, при работе с реальными объектами как источниками информации важным является владение учащимися *умениями по моделированию*. Это объясняется тем, что овладение умениями моделирования позволяет более эффективно понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, принципы развития и взаимодействия с окружающими объектами. Кроме того, модель является подчас ярким и зримым источником информации об изучаемом объекте, например, глобус.

Модель – это созданный с целью получения информации идеальный или материальный объект, отражающий важнейшие (в определенном аспекте) характеристики объекта-оригинала. Под моделированием обычно понимают описание ключевых признаков проектируемой системы в виде модели, которая позволяет установить существенные признаки объекта в определенном аспекте.

При предметном моделировании могут создаваться физические модели, представляющие собой уменьшенные или увеличенные копии оригинала для изучения го существенных свойств в определенном аспекте; могут создаваться аналоговые модели, которые имеют различную физическую природу по сравнению с оригиналом, но позволяющие их описать одними и теми же математическими логическими схемами.

При идеальном моделировании могут создаваться интуитивные модели, которые не требуют формализации, ибо создан интуитивно; могу создаваться знаковые модели на основе использования схемы, какого-либо чертежа.

3. Методические рекомендации родителям по психологическому сопровождению когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения

Главной целью деятельности родителей детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения является обеспечение адаптации к новым условиям обучения, развитие жизненных компетенций и преодоление имеющихся коммуникативных дефицитов.

Направления деятельности:

A. Организация рабочего места школьника. Организация и контроль санитарно-гигиенических и спортивных мероприятий.

B. Организация учебной деятельности и самостоятельной работы. Взаимодействие с педагогами, психологом образовательной организации.

C. Мотивация. Определение системы поощрений и санкций.

A. Организация рабочего места школьника.

1. Разделение на зоны.

Рекомендуется разделять учебную и игровую зоны. В связи с тем, что для младшего школьника учение – ведущий вид деятельности, а игра по-прежнему занимает важное место в его жизни, необходимо договориться с ребенком, что в учебной зоне должны быть в основном учебные средства и предметы, а игрушки должны занимать отведенное им место. Они будет размещены в игровой зоне, чтобы не отвлекать ребенка.

В тоже время, не стоит впадать в другую крайность и убирать все привычные игры и игрушки из комнаты ученика, потому что начинается серьезная жизнь. Начало обучения в школе, особенно в первом классе – период возрастного кризиса, стресс, и привычные вещи помогают ребенку с ним справиться.

Однако, интеллектуальные настольные игры (шахматы, шашки, го, математические игры, различные «стратегии» и т. д.), которые формируют способность сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивают внимание, мышление, воображение, стремление к развитию и получению

знаний, могут размещаться в учебной зоне. Одновременно с этим интеллектуальные игры в силу того, что предполагают соревновательность, позволят родителям, участвуя в них, чаще общаться с ребенком. Таким образом, интеллектуальные игры выполняют как когнитивную, так и коммуникативную функцию. В то же время не стоит позволять ребенку во время занятий пользоваться планшетом, телефон и другими гаджетами (если в этом нет острой необходимости). В комнате не должно быть телевизора.

2. Расположение мебели.

В первую очередь, при организации рабочего места следует продумать правильное расположение мебели. Общепринято, чтобы стол стоял у окна. В этом есть свои плюсы: максимально используется дневной свет; ребенок может отвлечься на происходящее за окном и перевести дух между написанием крючков и палочек. При расстановке мебели у окна стоит учитывать рабочую руку. К началу обучения в школе родители уже знают, какая рука у ребенка ведущая. Если ребенок пишет левой рукой, стол необходимо ставить так, чтобы дневной свет падал справа, т. е. по левой стене комнаты. Для правшей – наоборот, слева, т. е. по правой стороне.

Людей, входящих в комнату, ребенок должен видеть сразу или хотя бы при повороте головы налево (направо). То есть, оглядываться, чтобы увидеть входящего, ребенок не должен.

Необходимо помнить, что ребенку во время занятий следует соблюдать эргономичное положение тела. При длительном сидении ссутулившись, быстро устанут мышцы спины и шеи, начнутся головные боли. Стоит рассмотреть вариант стола-трансформера, т. е. мебели, которая растет вместе с ребенком, т. к. ее высота регулируется по росту ребенка. К столу нужно выбрать правильный стул с комфортным сиденье и спинкой с изгибом для поясницы, к которой плотно прилегает спина ученика. Наличие подлокотников – не обязательно: при правильном

положении ребенка за столом его локти расположены на столе. Офисное кресло – неплохой выбор. Единственный недостаток – оно вращается, и гиперактивным детям сложно контролировать положение тела. Стул не должен быть слишком глубоким. Высоту мебели нужно отрегулировать таким образом, чтобы стол находился на уровне солнечного сплетения, колени были согнуты под прямым углом и стопы стояли на полу. Если высоту стола невозможно отрегулировать, правильное положение ребенка за столом корректируем с помощью высоты стула. Если ребенок не достает ногами до пола, необходимо приобрести или изготовить подставку для ног.

3. Освещение. Необходимо помнить при размещении стола, что яркий дневной свет не должен слепить глаза, и не создавать блики на мониторе компьютера.

При выборе настольной лампы следует учитывать следующие нюансы: площадь стола, освещаемая лампой, должна соответствовать рабочей поверхности; свет должен быть умеренно ярким, т. к. и тусклый и излишне яркий свет дают дополнительную нагрузку на глаза ребенка; устойчивая конструкция. Устойчивость лампы необходима для предупреждения травм. Если на столе недостаточно места для лампы на прочном, устойчивом основании, можно рассмотреть варианты размещения на стене. Но также стоит проконтролировать надежность крепления.

4. Проветривание помещения, гигиена.

Помещение, в котором ребенок находится на занятиях в дистанционном формате, нужно проветривать не менее двух-трех раз в день. Необходимо обеспечить двигательную активность ребенка, смену деятельности; предусмотреть прогулки на свежем воздухе (при неукоснительном соблюдении требований масочного режима), регулярное мытье рук, умывание во время пауз.

В. Организация учебной деятельности и самостоятельной работы.

При организации учебной деятельности необходимо соблюдать следующие правила.

a. Перед началом дистанционного обучения обсудить с ребенком особенности данного формата, напомнить об ответственном поведении

b. Проверить исправность компьютера (отдельно – работу микрофона и камеры, наличие и исправность наушников), бесперебойную работу домашнего интернета. Определить умение ребенка работать на компьютере и на той интернет-платформе, которая используется в образовательной организации; при необходимости провести с ним обучающее занятие и репетицию по подключению к собранию (занятию). Необходимо лично разобраться в особенностях образовательной платформы, которая используется для организации уроков в дистанционном формате.

c. Научить ребенка и помогать ему на первых этапах образовательного процесса планировать свою учебную деятельность, прогнозировать результат, адекватно оценивать успехи, достижения, недостатки и трудности.

d. Следить, чтобы не нарушался учебный распорядок и соблюдалось расписание уроков. Уточнить получение расписания занятий от педагога, в соответствии с ним скорректировать распорядок дня ребенка. Учесть в нем перерывы (не менее 15 минут), физкультурные паузы, упражнения по релаксации. Определить режим питания. Предусмотреть чайные паузы, наличие в комнате графина (термоса) с водой (соком, чаем), стакана или чашки.

e. При переходе на дистанционное обучение необходимо постоянно поддерживать связь с педагогом, психологом. Уточнить график проведения видеоконференций и консультаций, время для личного обращения к педагогу (психологу). Если проводится родительское собрание, подготовить перечень проблемных вопросов.

f. В ходе обучения регулярно интересоваться у педагогов, психолога успехами и достижениями ребенка, обсуждать нерешенные и спорные проблемы, что значительно повышает уровень учебной мотивации, мотивации успеха и достижений.

С. Мотивация. Определение системы поощрений и санкций.

Мотивация в условиях дистанционного обучения приобретает еще большее значение, чем при проведении занятий в обычном формате. Это определяется особенностями данной формы обучения и отношением к ней школьников. Прежде всего, родителям необходимо помнить, что ребенок как правило приходит в школу с достаточно высоким уровнем мотивации; у него сформирован устойчивый когнитивный интерес. В связи с этим, основная задача заключается в формировании у школьника позитивного отношения к учебному процессу в дистанционном формате; ребенок не должен относиться к данной форме обучения как к негативному событию.

В тоже время, на его учебную деятельность влияет ряд факторов:

– во-первых, несформированность (недостаточная сформированность) учебной деятельности, в том числе – приемов самостоятельного приобретения знаний;

– во-вторых, на качество учения влияет тот факт, что он постоянно находится дома, где достаточно отвлекающих моментов;

– в-третьих, важное значение имеет морально-психологический климат в семье, пример родителей, демонстрация ими позитивного отношения;

– в-четвертых, ребенок находится под влиянием позиции взрослых (авторитарной, либеральной, демократической), в связи с чем зачастую определяющим является *мотив избегания наказания*;

– в-пятых, важное значение имеет уровень компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения, в связи с тем особе значение приобретает их позитивное отношение к образовательному процессу;

– в-шестых, при дистанционном образовании контакты школьников с одноклассниками минимальны, в результате чего они получают меньше положительных эмоций, что может негативно влиять на учебную мотивацию, так на психосоциальное развитие, в т. ч. на развитие коммуникативной сферы личности.

Исходя из приведенных факторов, в целях повышения уровня мотивации школьника родителям необходимо соблюдать следующие правила.

1. Постоянно демонстрировать ребенку свою веру в его возможности, способности, талант. Проявлять терпение; не показывать свое недовольство, не высмеивать промашки и недостатки (Не переходить на личности!!! Не сравнивать с более успешными сиблингами, родственниками, одноклассниками и т. д.)

2. Формировать у школьника понимание личностной ценности.

3. Создавать атмосферу сотрудничества и взаимопонимания между школьником и родителями; создавать ситуацию успеха.

4. Использование стимулов. Применение различных форм и методов поощрения и наказания.

Способы стимулирования:

– разумная организация процесса обучения в дистанционном формате;

– создание благоприятных условий для учебы;

– стимулирование когнитивной деятельности;

– признание достоинств, достижений, успехов школьника;

– применение специальных стимулов;

– использование метода «мнимых запретов»;

– контроль усвоения знаний (позволяет родителям выявить степень усвоения ребенком материала; носит периодический, неплановый характер);

− контроль и оценка результатов (определить и обсудить со школьником требование к результатам учебной деятельности, критерии оценок; при этом должна быть оценка результатов деятельности (а не личности); должны преобладать положительные оценки;

− использование поощрений, самооценки и самоконтроля.

3.1. Помощь младшим школьникам в самоуправлении учебной деятельностью

Рекомендации для родителей при организации выполнения домашней учебной работы:

1. Целесообразно делать задания, заданные на дом, в одно и то же время. Кривая работоспособности учащихся имеет два цикла: с 8 до 12 часов и с 16 до 17 часов. В это время и целесообразно делать самые сложные уроки.

2. Необходимо узнать в электронном журнале, что и по каким предметам задано, спросить ребенка, в какой последовательности и как он будет их выполнять.

3. Проявлением особой заботы о здоровье ребенка будет обращение внимания на то, сколько времени он тратить на выполнение задания по определенным учебным предметам или задания по всем предметам, заданным за один учебный день.

4. Необходимо, чтобы ребенок самостоятельно выполнял задания, родительская помощь должны быть вынужденной и дозированной.

5. Выполненную письменную работу необходимо, чтобы ребенок проверял самостоятельно, исправляя обнаруженные ошибки.

6. Надо признать, что объективно устные задания учитель не в состоянии проверить в классе фронтально, поэтому используется взаимопроверка и самопроверка в соответствии с правилами, предложенными учителем.

7. Убеждайте ребенка соблюдать основные правила гигиены учебного труда. Работа с книгой требует для большой продуктивности

определенных навыков. Книга должна быть на расстоянии 35-40 см от глаз. Желательно расположить ее в наклонном положении, чтобы верхняя и нижняя строчки находились от глаз на равном удалении. При этом усталость развивается минимально («Домашнее задание. Как научить ребёнка стать самостоятельным: Родительское собрание 2 класс», 2020, Усачева С.С., 2012).

3.2. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности младших школьников по работе с письменными текстами как источниками информации

Подготовка к выразительному чтению.

По словам К.С. Станиславского, «выразительное чтение – это умение действовать словами, т.е. воздействовать своей волей на волю слушающего, заставлять видеть текст так, как видит его или относится к нему говорящий» (Станиславский К.С., 2012).

Сформировались следующие признаки выразительного чтения письменного текста:

1. Необходимо громко в нормальном темпе четко без искажений произносить звуки, слова и фразу.

2. Учитывая главную мысль произносимого устного текста, необходимо правильно расставлять логические ударения и соблюдать необходимые паузы.

3. Если в тексте встречаются вопросительные и восклицательные предложения, то необходимо интонационно сделать акцент на вопросе, утверждении или отрицании.

4. Порой при чтении художественного текста необходимо голосом и инновацией придать эмоциональную окраску произносимого текста: печальную, радостную, саркастическую, ироничную (Горбушина Л.А., 1981).

3.3. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности младших школьников по работе с устными текстами как источниками информации

Подготовка и произнесение выступления.

В выступлении можно условно выделить следующие части:

- Вступление позволяет назвать тему, цели регламент доклада, доказать его актуальность, продемонстрировав яркие и убедительные примеры. Желательно обрисовать контекст содержания выступления, предложить краткий обзор используемых источников.

- Основная часть потому так называется, что собственно в этой части и раскрывается суть выступления. Материал должен излагаться в определенной логичной последовательности, без ненужных повторов и отступлений, мешающих понять суть содержания доклада.

- Обычно в заключении приводятся выводы, подводятся необходимые итоги, демонстрируется степень раскрытия содержания темы выступления (Воровщиков С.Г., 2016, Галагузова Ю.Н., 2000).

4. Методические рекомендации младшим школьникам по психологическому сопровождению когнитивного и психосоциального развития в условиях дистанционного обучения

Учение в школе, конечно, требует большого труда, напряжения, усердия. Когда прилагаемые усилия в освоении знаний и приобретении умений дают хорошие результаты, возникает чувство удовлетворения. Возникающая радость учения помогает преодолеть все трудности и неудачи. Человеку нравится делать то, что ему хорошо удается, а хорошо получается то, что он умеет делать.

Поэтому школьникам надо не просто изучать математику, природоведение, русский язык, но и овладевать инструментами выявления знаний из различных источников и применения их на практике, надо тренировать свой мозг.

Гимнастика мозга.

«Точки мозга». Выполнит упражнение для того, чтобы успешно выполнить домашнее задание (быть более внимательным, хорошо думать и запоминать). Встаньте удобно, ноги параллельно друг другу, колени расслаблены. Положите одну руку ладошкой на пупок. Вторую руку разместите под ключицами. Массируйте «точки мозга» с одной стороны большим, а с другой стороны – средним и указательным пальцами. Можно и просто активно гладить эту область всей ладонью. Рука на пупке остается неподвижной. Поменяйте руки и повторите упражнение.

«Перекрестный шаг». Теперь делаем упражнение для согласованной работы двух полушарий мозга левого и правого. Одно отвечает за творчество, второе за логику. Локтем левой руки тянемся к колену правой ноги. Легко касаясь, соединяем локоть и колено. Это же движение повторяем правой рукой и левой ногой. Соединяем левую ногу и правую руку за спиной и наоборот. Повторить 4-8 раз.

«Ленивые восьмерки». А сейчас выполним упражнение для того, чтобы наши глазки все видели хорошо и далеко. Вытянуть руку вперед, согнуть в локте, поднять большой палец руки на уровень переносицы, описывать восьмерки в горизонтальном поле видения. Следить при этом за движением большого пальца, только глазами. Рисовать восьмерки справа налево и слева направо, сверху вниз. Упражнения выполняется 8-10 раз.

Думающая шляпа – на поверхности уха находится 148 активных точек. Это упражнение помогает сосредоточиться, а также лучше слушать и говорить. Исходное положение: сидя или стоя. Мягко расправить и растянуть одноименной рукой внешний край каждого уха в направлении вверх наружу от верхней части к мочке уха пять раз. Помассировать участок сосцевидного отростка за ухом по направлению сверху вниз.

Для чего мы выполняли эти упражнения? Действительно, эти упражнения помогают отдохнуть и сосредоточиться. Их необходимо выполнять перед началом работы, а также в перерывах.

4.1. Психолого-педагогическое сопровождение самоуправления младшими школьниками учебной деятельностью

Рекомендации младшему школьнику по выполнению домашней работы:

1. Рекомендуем начинать выполнять домашнее задание в одно и то же время.

2. Предварительно необходимо проветрить комнату или включить очиститель воздуха.

3. Необходимо не только выключи телевизор, радио, но и не пользоваться мобильным телефоном и другими гаджетами на время выполнения домашнего задания, только если они не вовлечены в учебный процесс дома.

4. Настольную лампу необходимо установить так, чтобы тень от пишущей руки не заслонила листок тетради.

5. В электронном журнале необходимо выяснить домашние задания и уточнить расписание уроков на завтрашний день.

6. С одной стороны, на рабочем столе надо подготовить все письменные принадлежности, с другой стороны, убрать всё лишнее (Гойхман О.Я., 1999).

Требования к самоконтролю:

1. Вопросы для самоконтроля должны быть составлены ко всем блокам учебного материала, а не выборочно. Иначе можно упустить какие-то блоки, а они могут оказаться важными. Так что надо научиться разбивать материал на мелкие блоки. Конечно, если эти блоки достойны того, чтобы стараться их усвоить.

2. В ответе на каждый вопрос должно быть не более семи единиц для запоминания. В соответствии с закономерностями, по которым функционирует память, запоминается и воспроизводится непосредственно после прочтения семь единиц плюс-минус две единицы. Дополнительные элементы не запоминаются и мешают запоминанию других. Оптимальное

число единиц для запоминания, следовательно, пять. Семь – можно. Больше – можно, но не нужно.

3. Должны быть обеспечены правильные ответы для сличения с ними пробных ответов. Иначе придется полагаться только на собственное (возможно, ошибочное) впечатление, усвоен материал или нет.

4. Правильные ответы при предъявлении вопросов должны быть скрыты. Иначе трудно понять, усвоена информация или вспомнить ее помогли какие-то элементы из правильного ответа на другой вопрос.

5. Должна быть обеспечена возможность мгновенного сличения пробных ответов с правильными.

6. Должна быть обеспечена неоднократность предъявления каждого вопроса вперемешку с другими вплоть до полного усвоения, то есть до получения многократных правильных ответов. При этом мы уверены в хорошем результате потому, что помехи в виде других вопросов не стерли в нашей памяти заученное.

7. Должна быть обеспечена сортировка вопросов на три группы: прочно усвоенные, непрочно усвоенные, вовсе неусвоенные. Чтобы можно было убрать из работы прочно усвоенные. Тогда они не будут мешать работать с вовсе не усвоенным и плохо усвоенным материалом (Егидес А.П., 2011).

4.2. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности младших школьников по работе с письменными текстами как источниками информации

4.3. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности младших школьников по работе с устными текстами как источниками информации

Как слушать собеседника:

1. Настройтесь на тему беседы, ощутите и продемонстрируйте свою заинтересованность;

2. Сядьте удобнее, но не расслабляйтесь – это мешает внимательно слушать;

3. Во время беседы сосредоточьте взгляд на говорящем, не обращайте внимания на посторонние предметы – это отвлекает, нервирует собеседника;

4. Слушайте собеседника с интересом – это помогает создать атмосферу взаимной симпатии и уважения;

5. Выделяйте главные мысли и постарайтесь правильно понять не только их, но и чувства собеседника;

6. Сопоставляйте полученную информацию с собственной и мысленно возвращайтесь к основному содержанию разговора;

7. Старайтесь прогнозировать, что будет сказано дальше, – это хороший метод запоминания главных положений беседы;

8. Во время пауз старайтесь 2-3 раза мысленно обобщить услышанное;

9. Никогда не прерывайте партнера, предоставляйте ему возможность высказать свою мысль до конца;

10. Не спешите оценивать результаты беседы – сначала выслушайте все полностью (Гойхман О.Я., 1999).

Пример правил работы в паре:

1. Работать должны оба, но надо договориться: кто и что делает.

2. Говорить надо тихим голосом, чтобы не мешать работе других пар.

3. При разговоре стараться доброжелательно смотреть на собеседника, называть товарища по имени.

4. В ходе обсуждения необходимо быть вежливым: внимательно выслушивать собеседника, не перебивая его; свое несогласие высказать убедительно и спокойно.

5. При необходимости не стесняться задать собеседнику уточняющий вопрос.

6. Когда работа выполнена, необходимо показать учителю готовность пары.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Практические разработки в области психосоциального развития младшего школьника локализованы, как правило, в области процессов общения и взаимодействия в цифровой среде. Цифровое пространство существенным образом меняет степень вовлеченности в социальные процессы. Дистанционное обучение происходит в сообществах, которые значительно отличаются от традиционных учебных сообществ (сайты социальных сетей, виртуальные учебные среды, системы управления обучением (LMS), группы / списки электронной почты, чаты, видеочаты, мессенджеры). В отличие от традиционных сообществ, эти сообщества функционируют независимо от местонахождения людей, и они могут быть намного больше, чем традиционные учебные сообщества. Ребенок имеет возможность взаимодействовать и оказывать влияние на других во всех этих пространствах. Научное осмысление и эмпирические исследования этих процессов является задачей будущего. На данном этапе таких исследований неоправданно мало.

Реализация концепции психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения позволит расширить диапазон психолого-педагогических средств поддержки обучающихся, обогатить опыт педагогов, психологов и родителей в области обеспечения академической и социальной успешности детей младшего возраста в условиях дистанционного обучения. Будет достигнута возможность создания благоприятных условий когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения.

Говоря об отрицательных сторонах дистанта, необходимо отметить «авральный» переход к данному виду обучения, когда ни дети, ни педагоги не смогли в должной мере подготовиться, привыкнуть и освоить богатые возможности, которые предоставляет онлайн-обучение. Но есть и масса

объективных факторов, мешающих назвать дистанционное обучение высокоэффективным. Во-первых, это связано со снижением качества усвоения обучающимися учебного материала; во-вторых, с возросшей нагрузкой на педагогов, многим из них пришлось с самых азов осваивать онлайн-обучение; в-третьих, у многих учителей и детей были проблемы с доступом к технологиям (компьютеры, программное обеспечение, надежное подключение к Интернету и т. д.); в-четвертых, изменение способа взаимодействия учеников с педагогом и сверстниками привело к стрессу, долговременности привыкания; в-пятых, серьезно снизилась мотивация учебной деятельности.

Таким образом, существует ряд как положительных, так и отрицательных аспектов в дистанционном обучении. Необходимо извлечь все плюсы и минусы из опыта широкого вынужденного введения дистанционного обучения, и подготовиться учителю начальных классов и младшим школьникам рационально сочетать онлайн- и офлайн-занятия, постараться минимизировать потери и снизить риски.

Из приведенных в исследовании рекомендаций следует, что мотивация дистанционных учащихся должна рассматриваться как неотъемлемая часть учебного дизайна.

Таким образом, установленные результаты изучения базовых психофизических особенностей и факторов академической успешности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности общеучебных умений, посредством уровня внимания учащихся и доминировании образного мышления над логическом мышлением учащихся начальной школы.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что ситуация дистанционного обучения еще активнее подтвердила вывод о том, что для когнитивного развития в младшем школьном возрасте чрезвычайно важны совместные усилия семьи, школы, ребенка. Кроме

того, для современного педагога начальных классов становится важным не просто хорошо знать свою предметную область, а уметь быть на связи с учеником. Чрезвычайную значимость получает психолого-педагогическая подготовка будущего педагога (умение увидеть потенциал ребенка и направления для коррекционной работы, навыки создания детского коллектива, работа по адаптации, снижению уровня тревожности, профилактике девиантного поведения). То есть новую актуальность приобретает совершенствование сферы метакогнитивных компетенций педагога, как основа развития метапознания ребенка.

Особенности психосоциального развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях онлайн-обучения должны быть учтены при выстраивании оптимальной системы онлайн-обучения и разработке методических травелогов дистанционных уроков.

Представленные в исследовании диагностические материалы позволят психологу и педагогу начальных классов составить программу мониторинга и провести дистанционную оценку когнитивного развития детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения.

Несомненно, данное исследование должно иметь лонгитюдный характер, и чтобы иметь полную научную картину изучаемой проблемы, необходимо дальнейшее ее рассмотрение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович М. Л. Организация образования в условиях пандемии. Практика стран ОЭСР.– URL: https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/789-agranovich-ekspertiza (дата обращения 17.02.2021);

2. Айгунова, О.А. Диагностика и развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации / О.А. Айгунова, Н.Б. Полковникова, Т.Д. Савенкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 4 (38). – С. 25–34.

3. Батенова Ю.В. Детство в ракурсе информационной среды визуальной инфокоммуникации // Мир психологии. – 2019. – № 2 (98). – С. 180-193.

4. Беккер, Н.В. Основы формирования социальной компетентности школьников / Н.В. Беккер // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – № 2 (8). – С. 54–59. – [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-formirovaniya-sotsialnoy-kompetentnosti-shkolnikov (дата обращения: 01.07.2021)

5. Болотов В.А., Мерцалова Т.А. Оценка качества образования в условиях дистанционного обучения: опыт проживания пандемии системами школьного образования стран постсоветского пространства. – М.: «Алекс», 2021.

6. Буслаева Е.Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (835) / 2020. С. 159-172.

7. Вассерман Л.И., Чередникова Т.В., Щелкова О.Ю., Малкова Е.Е., Ананьева Е.И. Тестовая методика для определения интеллектуального потенциала у детей и подростков: стандартизация и практическая апробация. – СПб.: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2008. – 31 с.

8. Вербицкий А.А. Проблемы и риски цифровизации обучения // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2019. – №1(6). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019

9. Воровщиков С.Г. Умения учиться как ведущий фактор академической успешности учащихся младшей школы / С.Г. Воровщиков, М.М. Тараскина // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 74-81.

10. Воровщиков С.Г., Татьянченко Д.В. Мониторинговый инструментарий для изучения сформированности у младших школьников общеучебных умений // Управление начальной школой. – 2012. – № 8. – С. 48-54

11. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

12. Гаязова Л.А., Вихристюк О.В. Особенности запросов на дистанционную психологическую помощь в период самоизоляции (COVID-19) // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – № 2. –С. 118–129. doi:10.17759/bppe.2020170211

13. Гнедых Д.С. Дистанционная компьютерная психодиагностика познавательной сферы учащихся: проблемы и перспективы // Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С. 141-152.

14. Государственная программа города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» (в редакции постановления Правительства Москвы от 4 июня 2019 г. № 627-ПП).

15. Джанелли М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 81–98.

16. Донцов Д.А., Сабанин П.В. Методология и методики психологического исследования познавательных процессов детей младшего школьного возраста. М. 2016. // https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-i-metodiki-psihologicheskogo-issledovaniya-poznavatelnyh-protsessov-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 28.05.2021)

17. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.

18. Законопроект № 957354-7 «О внесении изменения в статью 16 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации” в части определения полномочий по установлению порядка применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sozd.duma.gov.ru/bill/957354-7#bh_note/ (дата обращения: 02.01.2021).

19. Звягинцев Р. С., Косарецкий С. Г., Керша Ю. Д., Фрумин И. Д., Шмис Т. Г., Азеведо Ж., Вегас Э., Икбал С. А., Коллис В., Гевен К., Псахаропулос Дж., Патринос Г., Сава А., Хасан А. Современная аналитика образования / Рук.: С.Г. Косарецкий; отв. ред.: И.М. Гумерова ; под общ. ред.: Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин. Вып. 38: Прогнозируемые потери для школьного образования из-за пандемии COVID-19: оценки и поиск способов компенсации. – М.: НИУ ВШЭ, 2020.

20. Исследование Вышки: 74 % учителей, не пользовавшихся онлайн-ресурсами, теперь их применяют [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.hse.ru/news/expertise/357830670.html/ (дата обращения: 02.01.2021).

21. Канонир Т.Н., Куликова (Пономарева) А. А., Орел Е. А. Лонгитюдное исследование субъективного благополучия в школе у учащихся младших классов // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 4. С. 461-479.

22. Кучма В.Р. Гигиеническая безопасность гиперинформатизации жизнедеятельность детей // Гигиена детей и подростов. – 2017. – 96 (11). – С. 1059-1063.

23. Любченко О.А., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов к практике творческой самореализации младших школьников в условиях дистанционного обучения. В сборнике: Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции. 2020. С. 284–286.

24. Львова А.С. Становление у младших школьников познавательных поисковых универсальных учебных действий. Начальное образование. 2020. Т. 8. № 4. С. 15–20.

25. Малых С. Б., Тихомирова Т. Н. Психогенетические исследования как научная основа решения приоритетных задач школьного обучения // Мир психологии. – 2020. – № 3 (103). – С. 24-34.

26. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена диагностика социального интеллекта: методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 2006. – 56 с. https://imaton.com/catalog/120/

27. Мнение родителей школьников о дистансе: итоги опроса MAXIMUM Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://maximumeducation.com/news/parents_survey/ (дата обращения: 02.01.2021)

28. Нисбетт Р. Что такое интеллект и как его развивать: Роль образования и традиций; Пер. с англ. – 5-е изд. – М.: Альпина нон-фикшн, 2018. – 344 с.

29. Опрос Научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования РАНХиГС. Как влияет сейчас и повлияет в перспективе перевод образовательного процесса в дистанционный режим на образовательные результаты [Электронный ресурс]URL:

https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/803-tarasova-ekspertiza от 17.05.2020

30. Опрос: проверка заданий стала основной трудностью для учителей РФ при работе онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tass.ru/obschestvo/8572183/ (дата обращения: 02.02.2021).

31. Перевезенцева Е.С., Ушаков Д.В., Панфилова А.С. Веб-реализация адаптивного матричного теста интеллекта Бертлинга–Холлинга // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – М., Издательство: «ИП РАН», 2010, С. 45-48. //– https://psyjournals.ru/exp_collection/issue/33325.shtml (дата обращения: 18.06.2021)

32. Петерсон Л.Г. Как научить учиться: технология деятельностного метода в системе непрерывного образования (детский сад – начальная школа – средняя школа – вуз) / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева // Педагогическое образование и наука. –2014. – № 2. – С.52-58.

33. Письмо Министерства просвещения РФ от 27 марта 2020 г. N 07-2446 «О направлении информации». Рекомендации для специалистов психологической службы в системе образования, в связи с распространением короновирусной инфекции (COVID-19). Министерство просвещения РФ, Департамент государственной политики в сфере защиты прав детей.URL: https://docs.edu.gov.ru/document/id/1803

34. Полат Е. С., Моисеева М. В., Петров А. Е. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2006. – 400 с.

35. Поскакалова Т.А., Рубцова О.В. Цифровые технологии на службе педагогики и психологии: сборник статей XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Практическая психология образования XXI века: Цифровые технологии на службе педагогики и психологии»/ под общ.ред. Р.В. Ершовой. –

Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2021. – С. 183-187

36. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Двойнин А. М., Романова М. А. Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2020. –№ 4 (54). – С. 64-73.DOI 10.25688/2076-9121.2020.54.4.04

37. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 104 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, образовательные программы среднего профессионального образования и дополнительные общеобразовательные программы, в условиях распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». – URL: http://www.kazanobr.ru/im/docs-dist/104.pdf. (Дата обращения – 11.03.2021).

38. Равен Дж., Равен Дж.К., Корт Дж.Х. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Раздел 3. Стандартные Прогрессивные Матрицы (включая Параллельные и Плюс версии). – «Когито-Центр». – М., 2012.

39. Роберт И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования // Мир психологии. –2020. –№ 3 (103). – С. 184-198.

40. Роберт И. В. Стратегические ориентиры развития информатизации образования в условиях цифровой трансформации // Информатизация образования – 2020. Международная научно-практическая конференция, посвященная 115-летию со дня рождения патриарха российского образования, великого педагога и математика, академика РАН С.М. Никольского (1905 – 2012 гг.). – МОО «Академия

информационного образования»; ОГУ имени И.С. Тургенева. Орел, 2020. – С. 42-59.

41. Романов И. В. Субъективная реальность как информационная модель сознания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, 2019 № 4 (833). С. 262–275.

42. Савенков А. И., Поставнев В. М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. – М.: МГПУ, 2020., М.: ООО "А-Приор", 2020.– 306 с.– С. 133-142.

43. Савенков А.И. Тренинг исследовательских способностей школьников / А.И. Савенков, Л.Е. Осипенко. – М.: ПРосвещение, 2021. – 160 с.

44. Савенков А.И., Романова М.А., Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В.Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. –2020. – № 2 (30). –С. 2-15.

45. Савенков А.И., Серебренникова Ю.А. Базовые теоретические подходы к изучению учебной мотивации младших школьников в условиях дистанционного обучения // Известия института педагогики и психологии образования. 2021. № 3. С. 60-67.

46. Савенкова Т.Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие для студентов вузов /Т.Д. Савенкова. Москва. Юрайт. – 2020. 146 с.

47. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М.: АРК-ТИ, – 2005.

48. Смирнова П.В. Особенности когнитивного развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения» // Известия ИППО. 2021. № 3 // http://izvestia-ippo.ru/izvestia/smirnova-p-v-osobennosti-kognitivnog/

49. Станиславский К.С. Работа актера над собой/ вступ. ст. Г.В. Кристи: 4-е. изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2012. – 500 с.

50. Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2 (30). − DOI: 10.15393/j5.art.2020.5684

51. Степанов С.Ю. Технотронный и образовательный факторы в становлении интеллекта и творческих способностей // Творчество в современном мире: человек, общество, технологии:Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева, Институт психологии РАН, 26–27 сентября 2020 г. – М. :Институт психологии РАН, 2020. – С. 164-165.

52. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – 312 с.

53. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б., Тосто М.Г., Ковас Ю.В. Когнитивные характеристики и успешность в решении математических заданий в старшем школьном возрасте: кросскультурный анализ // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 1. – С. 41-53.

54. Ткачук Е.А. Гигиеническая оценка информатизации обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: Автореф. дисс. … д-ра мед. наук: 14.02.01 – Иркутск, 2014. – 22 с.

55. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: ВШЭ, 2019. – 343 с.

56. Ушаков Д. В., Юревич А. В., Нестик Т. А., Юревич М. А. Социально-психологические аспекты пандемии COVID-19: результаты экспертного опроса российских психологов // Психологический журнал.– 2020. – Т. 41. – № 5. – С.5-17.

57. Фаликман М.В. Цифровые инструменты психики: взгляд с позиции культурно-исторического подхода // Доклад на секции «Психология» в ЦДУ РАН (18 мая 2021 г., г. Москва).

58. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. – М.: Просвещение, 2016. – 47 с.

59. Федеральный закон «Закон об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974 (дата обращения: 11.03.2021).

60. Фотиева И.В., Кирилин К.А. Медиаобразование как форма «цифрового образования»: проблемы и тенденции // Мир науки, культуры и образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 266-268.

61. Цаплина О.В. Психология воспитания детей младшего школьного возраста. М.: МГПУ, 2018. 207 с.

62. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Шипицына Л.М., Казакова Е.И., Жданова М.А. − М.: ВЛАДОС, 2003. − 527 с.

63. Экономические и социальные последствия коронавируса в России и в мире // Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ Высшая школа экономики. –26.06.2020. –№7. [Электронный ресурс]URL: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/435321848.pdf

64. Abuhammad S. Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. Heliyon. VOLUME 6, NOVEMBER 01, 2020. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482 (дата обращения: 17.05.2021)

65. Acqua E.O., Katz H.T. Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review // Computers and Education. – 2020. – Vol. 143. – P. 103667 doi: 10.1016/j.compedu.2019.103667

66. Albus P., Vogt A., Seifert T. Signaling in virtual reality influences learning outcome and cognitive load // Computers and Education. – 2020. – Vol. 166. – P. 104154 doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104154

67. Ares G., Bove I., Vidal L., Brunet G., Fuletti D., Arroyo Á., Blanc M.V. The experience of social distancing for families with children and adolescents during the coronavirus (COVID-19) pandemic in Uruguay: Difficulties and opportunities, Children and Youth Services Review, Volume 121, 2021, https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105906. (дата обращения: 17.05.2021)

68. Attanasio O., Blundell R., Conti G., Mason G. Inequality in Socio-Emotional Skills: A Cross-Cohort Comparison. Journal of Public Economics, 30 March 2020. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104171 (дата обращения: 17.05.2021)

69. Bonal X., González S. The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. Int Rev Educ (2020). https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z (дата обращения: 17.05.2021)

70. Burke L. Educational and Online Technologies and the Way We Learn // International Schools Journal. – 2013. – Vol. XXXII (2). – P. 57–65.

71. Confinement et «école à la maison»: le point de vue des parents. https://www.u-bordeaux.fr/Actualites/De-la-recherche/Confinement-et-ecole-a-la-maison-le-point-de-vue-des-parents (дата обращения: 17.05.2021)

72. COVID-19 Impact on Education // Сайт en.unesco.org (https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse). Просмотрено 17.02.21.

73. DanielsH. et al. School Exclusion Risks after COVID-19. –2020. – PP. 1–9.

74. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model // Journal of Educational Psychology. (2011) Vol. 103 № 3 P. 632—648 doi:10.1037/a0023952

75. Firth J., Torous J., Stubbs B., Firth J.A., Steiner G.Z., Smith L., Alvarez-Jimenez M., Gleeson J., Vancampfort D., Armitage C.J., Sarris, J., 2019. The “online brain”: how the internet may be changing our cognition. World Psychiatr. 18 (2), 119–129. https://doi.org/10.1002/wps.20617. (дата обращения: 17.05.2021)

76. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Vol. 3(13). P. 16–34. https://doi.org/10.11621/pir.2020.0302.

77. Heppen J.B., Sorensen N., Allensworth E., Walters K., Rickles J., Stachel Taylor S. & Michelman V. (2017). The struggle to pass algebra: Online vs. face-to-face credit recovery for at-risk urban students, Journal of Research on Educational Effectiveness, 10(2), 272–296. https://doi.org/10.1080/19345 747.2016.11685 00. (дата обращения: 17.05.2021)

78. Huanga S.Y., Kuoa Y.H., Chen H.C. Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability // Thinking Skills and Creativity. – 2020. – Vol. 37. – P. 100681.

79. Jha A., Arora A. The neuropsychological impact of E-learning on children, Asian Journal of Psychiatry, Volume 54, 2020, https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102306.

80. Kaffenberger M. Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss, International Journal of Educational Development, Volume 81, 2021, https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326. (дата обращения: 17.05.2021)

81. Kuhfeld M., Soland J., Tarasawa B., Johnson A., Ruzek E., Liu J. Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. Educational Researcher. 2020;49(8):549-565. doi:10.3102/0013189X20965918. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X20965918 (дата обращения: 17.05.2021)

82. Liu X., Lin X., Zheng M., Hu Y., Wang Y., Wang L., Du X., Dong G., 2018. Internet search alters intra-and inter-regional synchronization in the temporal gyrus. Front. Psychol. 9, 260. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00260. (дата обращения: 17.05.2021)

83. Michelle D., Asbridge M., Veugelers P. Diet Quality and Academic Performance. Volume78, April 2008. Pages 209-215. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00288.x (дата обращения: 17.05.2021)

84. Nikolov R., Nikolova I. Distance education in schools: Perspectives and realities // International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. – Vol 20. – 2008. – P. 659-674.

85. Przybylski A., Weinstein N. A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. Psychological Science, vol. 28, no. 2, 2017, pp. 204-15.

86. Savenkov A.I., Gavrilova O.Ya. External Motivational Attitudes Influence On Convergent Tasks Solution By Younger Schoolchildren // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. – DCCD 2020. – V. 95 – P. 1233-1241. doi: 10.15405/epsbs.2020.11.03.130.

87. Takeuchi, H., Taki, Y., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., Yokota, S., Kotozaki, Y., Nouchi, R., Kawashima, R., 2018. Impact of frequency of internet use on development of brain structures and verbal intelligence: longitudinal analyses. Hum. Brain Mapp. 39 (11), 4471–4479. https://doi.org/10.1002/hbm.24286. (дата обращения: 17.05.2021)

88. Unal C., Kilic S. How to gamify? Example scenarios for participation in synchronous online learning // E-Learning and Digital Media. Trabzon University. – 2018. – Vol. 15(5). – P. 254–266.

89. World Bank Live, 2020. The Covid-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses. https://live.worldbank.org/covid-19-shocks-education-policy-responses#discussion (дата обращения: 17.05.2021)