

Научная статья

УДК 159.92

<https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.8>

Мотивация учения младшего школьника и родительское отношение к ребенку в условиях смешанного обучения

Мария А. Вышквыркина¹, Галина Н. Жулина¹, Ольга А. Лебедеенко¹, Екатерина С. Лукьяненко¹✉

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ eslukyanenko@sfedu.ru

Аннотация: Введение. Изменившиеся условия существования и обучения, обусловленные карантином и социальными ограничениями в связи с пандемией COVID-19, кардинально трансформировали процессы взаимодействия и коммуникации между людьми. Новизна исследования заключается в получении эмпирических данных, свидетельствующих об изменении характера учебной мотивации и родительского отношения к ребёнку в условиях пандемии и перехода всей системы образования на дистанционный или смешанный формат обучения. **Методы.** Эмпирическое исследование проводилось с помощью ряда методик: методика «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбурга; опросник «Взаимодействие родитель–ребенок» И. М. Марковской. Исследование проводилось в два этапа в течение 2019–2020 учебного года на базе МАОУ «Школа № 96 Эврика – Развитие им. Нагибина М. В.» г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие 107 школьников в возрасте 8–9 лет, а также родители младших школьников в количестве 107 человек (от 30 до 39 лет). **Результаты.** Полученные результаты выявили наличие некоторых изменений выраженности мотивов учения младших школьников: степень значимости познавательной мотивации младших школьников из семей, склонных к сотрудничеству, во время смешанного обучения стала достоверно ниже, чем при контактном обучении; у младших школьников из семей, склонных к контролю, возросла значимость внешних и игровых мотивов, в то время как выраженность учебных и оценочных мотивов значимо снизилась. **Обсуждение результатов.** Результаты проведённого исследования соотносятся с выводами других авторов, демонстрирующих снижение школьной мотивации, изменение направленности мотивов и снижение интереса к любимому учебному предмету в условиях дистанционного обучения. Проведенное исследование позволило заключить, что отсутствие непосредственного контакта обучающихся с учителем будет оказывать влияние на повышение значимости внешних и игровых мотивов младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, мотивация учения, учебный мотив, иерархия учебных мотивов, внутренняя позиция школьника, родительское отношение, типы родительского отношения, стиль воспитания, дистанционные образовательные технологии, смешанное обучение.

Основные положения:

- для современных родителей младших школьников характерно родительское отношение с преобладанием сотрудничества и с преобладанием контроля;
- внешний и позиционный мотивы в меньшей степени свойственны детям, чьи родители склонны контролировать их жизнь во всех сферах, а социальный и игровой мотивы слабо выражены
- у детей из семей с преобладающим типом родительского отношения «сотрудничество»; во время смешанного обучения обнаружены изменения выраженности мотивов учения младших школьников в сравнении с контактными обучением.

Для цитирования: Вышквыркина М. А., Жулина Г. Н., Лебеденко О. А., Лукьяненко Е. С. (2022). Мотивация учения младшего школьника и родительское отношение к ребенку в условиях смешанного обучения. *Российский психологический журнал*, 19(2), 106–117. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.8>

Введение

Тренды современных исследований в области психологии транслируют запросы на рассмотрение уже изученных феноменов в глобально изменившихся условиях социума, на поиск оптимальных инструментов психологического исследования и поддержки личности на разных этапах развития. Информатизация всех сфер жизни, интенсивность ритма и скорость потоков взаимодействия с окружающей действительностью способствуют формированию совершенно обновленной личности ребенка и подростка (Елшанский, 2021; Ермаков, 2020; Hiong et al., 2019; Powers et al., 2020). Все глубже погружаясь в виртуальное пространство, большинство детей проявляют свое истинное Я именно в нереальном мире. Значимое общение и взаимодействие со сверстниками, непосредственно сам образовательный процесс и иные коммуникации сегодня в большей степени реализуются в цифровом пространстве (Клименских и др., 2020; Шипова, 2015; Roche et al., 2021). Соответственно, возникают новые требования и расширяются функции профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательной организации по сопровождению внедряемых процессов дистанционного и смешанного обучения (Петрова, 2020; Garrison, 2008), самоподготовки обучающихся, построению профессиональной траектории развития, начиная с дошкольного возраста.

Смешанное обучение (англ. «Blended Learning») – научно-методический подход в образовании, предполагающий сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, интеграция профессионального опыта педагога и онлайн технологий (Чердынцева, 2018; Андреева, 2018). Введенное Бонком & Грэхемом (2006) понятие «смешанное обучение» изначально позиционировалось как совмещение различных способов и форм обучения, что в дальнейшем привело к диверсификации образовательных ресурсов в интерактивное поле виртуального пространства (Powers et al., 2020). Данный формат обучения предполагает специальные информационные технологии (Bekmanova et al., 2021), такие как компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы (Kaur, 2013; Ellis & Brett, 2014). В настоящее время существует широкий опыт использования смешанного формата обучения в системе высшего образования (Clark, 2007; Alam & Agarwal, 2020; Dziuban et al., 2006; Gallard & Cartmell, 2015; Hiong et al., 2019).

В отечественной практике образования в нормативно-правовой базе закреплены понятия

«электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии». Электронное обучение предполагает логически выстроенный учебный процесс в онлайн-формате в виде полноценного образовательного курса или его программы. Однако часто электронное обучение подменяется понятием «дистанционное обучение», что не вполне корректно. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (Ст. 16 ФЗ от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 11.06.2022) «Об образовании в Российской Федерации»).

В условиях пандемии COVID-19 смешанное обучение было введено на всех ступенях образования, позволив в полной мере осуществлять принцип непрерывности образовательного процесса (Dziuban et al., 2006; Чердынцева, 2018). Учитывая специфичную эпидемиологическую обстановку в мире и в стране, в 2020–2021 учебном году образовательные организации периодически изменяли формат обучения на дистанционный, все активнее эксплуатируя различные информационные ресурсы. В дальнейшем освоенный инструментарий стал неотъемлемой частью смешанного обучения, что позволило расширить не только профессиональные компетенции педагогов, но и сам арсенал средств и методов, применяемых в образовании, целесообразных и адекватных для восприятия современными школьниками. Следует отметить, что в своем исследовании мы придерживаемся мнения, что дистанционным обучением является учебный процесс, организованный для освоения дисциплины или курса посредством информационных технологий, обеспечивающих взаимодействие педагога и обучающегося на расстоянии, без непосредственного контакта. При этом смешанное обучение предполагает применение электронных инструментов в непосредственном контактном образовательном процессе или кратковременное освоение учебного материала самостоятельно при дистанцированном руководстве и контроле со стороны педагога.

Процесс формирования и развития мотивации личности, определяющий деятельность и поведение личности, всегда представлял собой сложный феномен. Так, Gallard & Cartmell (2015) считают, что внутренне мотивированные ученики, как правило, получают больше от учебной задачи, чем те, у кого есть внешняя мотивация для ее выполнения. Slavin (2018), изучая стратегии достижения целей или решения задач обучения среди обучающихся, делает вывод, что задачи, которые являются сложными, значимыми и связанными с реальной жизнью, с большей вероятностью приведут к целям обучения, чем другие задачи, за выполнение которых ученики получают внешнее вознаграждение. Ormrod & Brett (2018) считают, что мотивация увеличивает количество усилий и настойчивости в деятельности, непосредственно связанной с потребностями и целями учеников. Зотова (2021) считает, что учебная познавательная мотивация стоит на первом месте по уровню развития у младших школьников с 1 по 4 классы. Данное наблюдение говорит о том, что школьники понимают и осознают значимость и важность учебной деятельности с первого класса.

Исследование Арутюнян (2021) свидетельствует о необходимости развития познавательной мотивации в образовании младших школьников, поскольку в настоящее время у них преобладают социальные мотивы обучения, при этом познавательные не играют ведущей роли среди мотиваций.

Весной 2020 году школьники перешли на дистанционное, бесконтактное обучение. Это не могло не повлиять на учебную мотивацию. Дети, ориентированные на успех в учебной

деятельности, потеряли возможность получать эмоциональное подкрепление своих достижений, а учителя оказались лишены привычных инструментов для поддержания учебной активности школьников. Поэтому проблема мотивации учебной деятельности учащихся в цифровой среде является острой и требует оперативного решения организации обучения в современных условиях (Громоздова и др., 2021).

Громоздова с соавторами (2021) описывают специфику мотивации учебной деятельности в младшем школьном возрасте в условиях дистанционного обучения. По мнению авторов, учитель при использовании образовательных интернет-ресурсов перестает быть транслятором знаний, а становится модератором процесса обучения. Неустроева и Кулебакина (2020) считают, что при использовании мультимедийных технологий важно учитывать возрастные особенности младших школьников, реализовать принцип преемственности в процессе повышения учебной мотивации, методически грамотно и своевременно использовать мультимедийную технологию в учебно-воспитательном процессе. Евдокимова и Арапова (2021) среди условий успешного формирования познавательной мотивации школьников отмечают создание ситуаций активной мыслительной деятельности, а также положительный эмоциональный настрой, которые совместно станут основой для познавательной активности и самообразования в последующие возрастные периоды.

Научно доказано и обосновано, что особенности родительского отношения и стиль родительского воспитания являются одним из важнейших факторов, влияющих на уровень учебной мотивации (Карабанова, 2019). На сегодня современные исследователи рассматривают родительское отношение как прочное явление, включающее амбивалентные элементы чувственно-ценностного отношения, характеризующееся любовью и принятием, но в то же время требовательностью и контролем со стороны родителя (Овчарова, 2005). Сформированные у родителя представления определяют способ общения с ребенком и характер приемов воздействия на него, что и воплощается в модели родительского стиля воспитания (Карабанова, 2019; Овчарова, 2005; Смирнова и Хохлачёва, 2008). Данный факт в своих трудах отмечает Смирнова (2013), утверждая, что в основе стиля семейного воспитания лежит отношение родителя к ребенку, которое представляет эмоциональное принятие, оценочную позицию, установку и выражается в поведении родителя. Стиль родительского отношения – это сочетание различных моделей поведения родителя, которые в разнообразных нестандартных ситуациях будут проявляться в большей или меньшей степени (Смирнова и Хохлачёва, 2008). Именно такой нестандартной, даже стрессогенной, ситуацией оказался переход образовательного поля в «домашнее» пространство в условиях тотальной неготовности школы и семьи к подобному формату взаимодействия.

Следовательно, возникает вопрос о том, каким образом мотивация учения, внутренняя позиция младшего школьника и родительское отношение к ребенку коррелируют между собой в условиях смешанного обучения. Безусловно, большое количество фундаментальных исследований в психологии посвящено изучению мотивов учения младших школьников, но проблема взаимосвязи учебной мотивации и типа родительского отношения остаётся недостаточно изученной, в частности в условиях пандемии и перехода всей системы образования на смешанный формат обучения.

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение изменений мотивации учения младших школьников из семей с разным типом родительского отношения в условиях смешанного обучения.

В рамках исследования мы предположили, что у младших школьников из семей с разным типом родительского отношения будут преобладать различные мотивы учения, а также, что они могут изменяться в условиях контактного и смешанного обучения.

Методы

Исследование включало два этапа. На первом этапе была проведена диагностика типов родительского отношения к младшим школьникам и мотивов их учения. Исследование проводилось в 2019 году в условиях контактной формы обучения в школе. Повторная диагностика мотивов учения обучающихся с разным типом родительского отношения была проведена в период смешанного обучения, когда периодически образовательный процесс переводился в онлайн режим, а также в образовательных организациях активно стали применяться дистанционные образовательные технологии (апрель 2020 года). На данном этапе также был проведен сравнительный анализ данных, полученных в результате первичной и повторной диагностики.

Для проведения диагностики был использован следующий инструментарий: методика «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбурга (1988); опросник «Взаимодействие родитель–ребенок» И. М. Марковской (1999). Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета программ SPSS26.0. и содержала описательную статистику, критерий Манна – Уитни, критерий Вилкоксона.

Исследование проводилось на базе МАОУ «Школа № 96 Эврика – Развитие им. Нагибина М. В.» г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие 107 школьников в возрасте 8–9 лет ($M = 8,36$, $SD = 0,47$), из них 53,27 % девочки ($M = 8,16$, $SD = 0,39$) и 46,73 % мальчики ($M = 8,57$, $SD = 0,39$). В исследование также участвовали родители младших школьников в количестве 107 человек, в возрасте от 30 до 39 лет ($M = 35,81$, $SD = 1,27$), из них 79,44 % матери ($M = 35,18$, $SD = 2,03$) и 20,56 % отцы ($M = 36,47$, $SD = 1,99$).

Результаты

На основании результатов, полученных по методике «Взаимодействие родитель–ребенок» (Марковская, 1999) вся выборка опрошенных была разбита на группы, в соответствии с доминирующим параметром: 1 группа – младшие школьники, чьи родители демонстрируют тип родительского отношения с преобладанием сотрудничества; 2 группа – младшие школьники, чьи родители демонстрируют преобладание контроля. Респонденты с преобладанием других типов отношения родителей в дальнейшем исследовании участия не принимали в связи с малочисленностью выборки.

Результаты представленности среднегрупповых показателей мотивов учения младших школьников с разным типом родительского отношения отражены в таблице 1. Мы видим, что в группе «сотрудничество» доминирует учебный мотив, в то время как в группе «контроль» ведущим учебным мотивом является отметка. Также различна степень выраженности и других мотивов учения в группах с разным типом родительского отношения. Так, в группе «сотрудничество» второе место занимает мотив получения положительной отметки. Далее располагаются внешний мотив, позиционный мотив, игровой и социальный мотивы.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели мотивов учения младших школьников с разным типом родительского отношения

Мотив	«сотрудничество»		«контроль»	
	М	SD	М	SD
Внешний	0,57	0,08	0,36	0,03
Учебный	1,25	0,39	0,86	0,22
Игровой	0,50	0,05	0,64	0,10
Позиционный	0,54	0,06	0,29	0,04
Социальный	0,50	0,06	0,71	0,15
Отметка	0,64	0,11	1,14	0,31

В группе «контроль» наиболее выражен мотив получения высокой отметки, чуть менее выражен учебный мотив, далее следуют социальный и игровой мотивы. В наименьшей степени выражены внешний и позиционный мотивы.

Таким образом, можно сказать, что внешний и позиционный мотивы в меньшей степени свойственны детям, чьи родители склонны контролировать их жизнь во всех сферах, а социальный и игровой мотивы слабо выражены у детей, в семьях которых родители склонны признавать равенство детей и взрослых.

Проведенная статистическая обработка обнаружила достоверные различия в выраженности учебных мотивов у младших школьников из семей с разным типом родительского отношения (таблица 2)

Таблица 2

Показатели значимости различий в степени значимости мотивов учения младших школьников из семей с разным типом родительского отношения (критерий Манна – Уитни)

Мотив	U	p
Внешний	300,000	0,047*
Учебный	258,500	0,005**
Игровой	338,500	0,058
Позиционный	280,000	0,009**
Социальный	299,000	0,047*
Отметка	231,000	0,003**

Выявлены различия в выраженности внешнего, социального, учебного, позиционного мотивов и мотива получения хорошей отметки. Следовательно, для обучающихся, в семьях которых доминирует контроль, свойственно преобладание оценочного мотива, что говорит об их ориентации на получение высокой отметки. Возможно, это связано с желанием ребенка, с одной стороны, не расстраивать родителей и соответствовать их ожиданиям, с другой стороны, избегать порицаний и, возможно, наказаний за плохие отметки. Наименее выраженным мотивом в данной группе младших школьников является позиционный мотив, что говорит о слабовыраженном стремлении к самоутверждению, об отсутствии желания занять лидерские позиции, иметь влияние на одноклассников.

В группах детей, для родителей которых свойственно сотрудничество доминирует учебный мотив, проявляющийся в ориентации младших школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками, определяется глубиной интереса к знаниям, т. е. доминируют собственно познавательные мотивы, направленные на удовлетворение познавательных потребностей. В то же время детям с преобладанием данной мотивации свойственен менее выраженный социальный мотив учения, что свидетельствует о более низком стремлении получать знания ради того, чтобы быть полезными обществу, выполнить свой долг, о более слабом понимании необходимости учиться.

Таким образом, можно сказать, что во время контактного обучения для большинства младших школьников из семей, склонных к контролируемому типу родительского отношения, свойственно доминирование оценочных мотивов и практически полное отсутствие стремления стать в классе лидерами, получить одобрение или уважение со стороны одноклассников. Для большинства детей из семей, чьи родители ориентированы на сотрудничество, также свойственно ярко выраженное преобладание учебных мотивов, но слабо выражены социальные мотивы учения.

Повторная диагностика, проведенная во время смешанного обучения, выявила наличие некоторых изменений выраженности мотивов учения младших школьников из семей с разным типом родительского отношения в степени (таблица 3).

Таблица 3

Среднегрупповые показатели мотивов учения младших школьников с разным типом родительского отношения (результаты первичной и повторной диагностики)

Мотив	«сотрудничество»				«контроль»			
	1 замер		2 замер		1 замер		2 замер	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Внешний	0,57	0,08	0,60	0,09	0,36	0,03	0,94	0,26
Учебный	1,25	0,39	0,76	0,17	0,86	0,22	<u>0,50</u>	0,05
Игровой	0,50	0,05	0,64	0,11	0,64	0,10	0,86	0,22
Позиционный	0,54	0,06	0,50	0,05	0,29	0,04	0,30	0,04
Социальный	0,50	0,06	0,50	0,06	0,71	0,15	<u>0,57</u>	0,08
Отметка	0,64	0,11	<u>0,57</u>	0,08	1,14	0,31	0,89	0,24

Так, в группе младших школьников из семей, чье взаимодействие с детьми можно охарактеризовать как сотрудничество, учебный мотив сохранил свои лидирующие позиции, однако степень его выраженности значительно снизилась, как и оценочного мотива. В то же время возросла степень значимости игрового мотива. В группе младших школьников из семей, склонных к контролю, наблюдаются еще более обширные изменения: снижение степени значимости оценочного, учебного и социального мотивов и рост внешних и игровых мотивов.

Таким образом, в группе «сотрудничество» доминирует учебный мотив, но на втором и третьем местах располагаются игровой и внешний мотивы. Далее располагаются оценочный, социальный и позиционный мотивы. В группе «контроль» доминирует внешний мотив. Вторую и третью позицию по степени значимости занимают оценочный и игровой мотивы соответственно. И последние три позиции – социальные, учебные и позиционные мотивы. Выявленные изменения свидетельствуют об изменении иерархии мотивов учения во время смешанного обучения у младших школьников с любым типом родительского отношения. Статистическая обработка данных подтверждает наши предположения (таблица 4).

Таблица 4

Показатели значимости сдвига степени значимости мотивов учения младших школьников из семей с разным типом родительского отношения (критерий Вилкоксона)

Мотив	«сотрудничество»		«контроль»	
	T	p	T	p
Внешний	482,000	0,760	69,000	0,000**
Учебный	158,000	0,007**	77,000	0,006**
Игровой	317,000	0,503	82,000	0,009**
Позиционный	482,000	0,760	203,000	0,681
Социальный	-	-	182,000	0,447
Отметка	478,000	0,756	82,000	0,009**

В группе младших школьников из семей, склонных к сотрудничеству, обнаружены статистически значимые изменения в степени выраженности только учебных мотивов. Следовательно, можно сказать, что у младших школьников данной группы и во время контактного обучения, и во время смешанного обучения доминирует познавательная мотивация, стремление, расширять свои знания в различных областях, овладевать новыми умениями и навыками. Однако степень значимости познавательной мотивации во время смешанного обучения стала достоверно ниже в сравнении с более ранним периодом обучения.

В группе детей из семей, склонных к контролю, выявлены статистически значимые изменения по четырем из шести мотивов. Достоверно возросла значимость внешних и игровых мотивов, в то время как выраженность учебных и оценочных мотивов значимо снизилась. Следовательно, смешанное обучение воспринимается детьми данной группы в большой

степени как компьютерная игра, не вызывая непосредственно познавательного интереса, а учебная деятельность детерминирована в первую очередь давлением и контролем со стороны родителей, чувством долга и необходимости, а также возможностью «поиграть в школу».

Обсуждение результатов

Реформация детской субкультуры, обеднение сюжетно-ролевой игры, личностная незрелость приводят к тому, что младшие школьники приходят в школу с низким уровнем мотивации к обучению. Как только процесс адаптации к школьному обучению завершается, качественно изменяется формат обучения, он переходит в дистанционную форму, а затем и на смешанную, чему способствовали эпидемиологические события 2020 года в мире.

Современные эмпирические исследования внутренней учебной мотивации в период 2020 года, связанного с необходимостью перехода на дистанционные образовательные технологии, демонстрируют снижение школьной мотивации, изменение направленности мотивов (увеличение значимости мотива получения оценки, снижение направленности на процесс учения) и снижение интереса к любимому учебному предмету. Пронина (2021) отмечает, что в первую очередь такая ситуация наблюдается у первоклассников, поскольку отсутствие совместной деятельности с учителем и внешнего контроля учения не позволяют сформироваться целеполаганию и саморегуляции как важных элементов учебной деятельности. Следовательно, при организации образовательного процесса с младшими школьниками необходимо учитывать особенности формирования полноценной учебной деятельности и прежде всего мотивационного компонента в ее структуре.

Полученные нами результаты исследования пересекаются с результатами исследования Тубольцевой (2021), изучающей учебную мотивацию школьников в период контактной и дистанционной работы образовательных учреждений. Автор выявила снижение количества младших школьников, демонстрирующих хороший и положительный уровень учебной мотивации, и рост обучающихся с негативным и низким уровнем. О среднем уровне учебной мотивации с тенденцией к снижению во время дистанционного обучения пишет и Громоздова с соавторами (2021), предлагая использовать различные образовательные интернет-платформы в качестве инструментов, повышающих мотивацию учебной деятельности младших школьников.

Вывод о снижении мотивации обучения школьников делают и ученые, исследующие школьников подросткового возраста (Степанова, 2020; Филиппова, 2020; и др.). При этом авторы отмечают, что снижается не только мотивация учебной деятельности, но и ухудшается учебная активность, межличностное взаимодействие с одноклассниками и в целом желание посещать уроки в онлайн-формате.

На наш взгляд, повышение значимости внешних и игровых мотивов младших школьников связано с отсутствием непосредственного контакта с учителем и представлением об учебном процессе как разновидности игровой деятельности. В то же время в условиях смешанного формата обучения возникают затруднения в развитии контроля и оценки как компонентов учебной деятельности, что приводит к снижению выраженности учебных и оценочных мотивов младших школьников.

Литература

Андреева, Н.В. (2018). Практика смешанного обучения: история одного эксперимента. *Психологическая наука и образование*, 23(3), 20-28. DOI: 10.17759/pse.2018230302

- Арутюнян, Г.Н. (2021). Проблема учебной мотивации младших школьников в современной педагогике. *Проблемы Науки*, 7(164). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-uchebnoy-motivatsii-mladshih-shkolnikov-v-sovremennoy-pedagogike> (дата обращения: 28.11.2021).
- Гинзбург, М.Р. (1988). Развитие мотивации учения у детей 6-8 лет. В Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер (ред), *Особенности психического развития детей 6-8-летнего возраста* (с.36-45). М.: Педагогика.
- Громоздова, О.А., Маковец, А.С., Маковец, Л.А. (2021). Дистанционные технологии как способ формирования мотивации учебной деятельности младших школьников. *Казанский психологический журнал*, 3(146), 150-157. DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.021
- Евдокимова, М.М., Арапова, П.И. (2021). Формирование познавательной мотивации младших школьников. *E-Scio*, 6(57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelnoy-motivatsii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 28.11.2021).
- Елшанский, С.П. (2021). Когнитивная неэффективность школьного обучения в условиях цифровизации. *Сибирский психологический журнал*, 79, 130–152. DOI: 10.17223/17267080/79/8
- Ермаков, С.С. (2020) Современные технологии электронного обучения: анализ влияния методов геймификации на вовлеченность учащихся в образовательный процесс. *Современная зарубежная психология*, 2020, 9(3), 47–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090304>
- Зотова, Т.В. (2021). Структура мотивации учения младших школьников с первого по четвертый класс. *Гуманитарные науки*, 3(55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-motivatsii-ucheniya-mladshih-shkolnikov-s-pervogo-po-chetvertyi-klass> (дата обращения: 28.11.2021).
- Карабанова, О.А. (2019). Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников. *Психологическая наука и образование*, 2019, 24(5), 16—26. DOI: 10.17759/pse.2019240502
- Клименских, М.В., Лебедева, Ю.В., Полякова, Д.В., Голендухина, Е.А. (2020, ноябрь) *Психологические аспекты успешного обучения в онлайн и оффлайн форматах: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании»*. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ.
- Марковская, И.М. (1999). Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми. *Семейная психология и семейная терапия*, 2, 94–108.
- Неустроева, Е.Н., Кулебакина, Д.В. (2020). Влияние мультимедийных технологий на повышение учебной мотивации младших школьников. *Проблемы современного педагогического образования*, 66-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-multimediynyh-tehnologiy-na-povyshenie-uchebnoy-motivatsii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 28.11.2021).
- Овчарова, Р.В. (2005). *Психологическое сопровождение родительства*. М.: Изд-во Института Психотерапии.
- Петрова, Г.Н. (2020). Цифровизация образования: современные вызовы и стратегии их преодоления *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*, 2(18). DOI 10.17726/phillT.2020.2.7
- Пронина, А.Н. (2021). Изменение внутренней учебной мотивации первоклассников при переходе на дистанционное обучение в период самоизоляции. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-vnutrenney-uchebnoy-motivatsii-pervoklassnikov-pri-perehode-na-distantcionnoe-obuchenie-v-period-samoizolyatsii> (дата обращения: 01.12.2021).

- Смирнова, Е.О. (2013) Игра в современном дошкольном образовании. *Психологическая наука и образование*, 3, 92-98.
- Смирнова, Е.О., Хохлачёва, И.В. (2008). Родительская позиция и отношение дошкольников к сверстникам. *Психологическая наука и образование*, 4, 57-70.
- Степанова, Л.А. (2020, декабрь). *Учебная мотивация школьников при дистанционном обучении: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Образование и педагогика: теория и практика»*. Чебоксары: «Лару-тӑру» («Среда») издательство сурчӑ.
- Тубольцева, А.В. (2021). Исследование мотивации младших школьников с точки зрения последствий дистанционного обучения. *Педагогический поиск*, 7, 34-37.
- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 11.06.2022) «Об образовании в Российской Федерации».
- Филиппова, А.К. (2020). *Особенности учебной мотивации младших подростков в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение: Сборник научных трудов «Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде»*. М.: НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа».
- Чердынцева, Е.В. (2018). Развитие внутренней позиции ученика у младших школьников во внеурочной деятельности. *Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология*, 51, 42-55. DOI: 10.15382/sturlV201851.42-55
- Шипова, Л.В. (2015). *Исследование внутренней позиции школьника в психологии: теоретический аспект*. Саратов: ИЦ «Наука».
- Alam, S., Agarwal, J. (2020). Adopting a Blended Learning Model in Education: Opportunities and Challenges. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 12(2), 1-7. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V12I2.201050
- Bekmanova G, Ongarbayev Y, Somzhurek B, Mukatayev N. (2021) Personalized training model for organizing blended and lifelong distance learning courses and its effectiveness in Higher Education. *J Comput High Educ*, 18, 1-16. DOI: 10.1007/s12528-021-09282-2.
- Bonk, C.J., Graham C.R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing
- Clark D. (2003). *Blended learning*. CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH.
- Diahann, G., Cartmell, K.M. (2015). *Psychology and Education Routledge*. London: Routledge.
- Dziuban, C.D., Hartman, J., Juge, F., Moskal, P.D. and Sorg, S. (2006). *Blended learning enters the mainstream. In Hand book of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, edited by C.J. Bonk and C.R. Graham (pp.195-208). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Garrison, D., Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hiong, S.N., Sedik, Y., Umbit, A.A., Yann, L., Leong, L.K., & Abdullah, A.A. (2019). A SWOT-Thematic Analysis of Blended Learning Practices at Institute of Teacher Education Malaysia. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*. 0, no. <https://doi.org/10.12783/dtssehs/ICEdDE2019/33702>
- Kaur, M. (2013). Blended learning-its challenges and future. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 612-617 URL: https://www.researchgate.net/publication/270848668_Blended_Learning_-_Its_Challenges_and_Future (дата обращения: 18.09.2020)
- Ormrod, J. E., Brett, J. (2018). *Essentials of Education Psychology. Big Ideas to Guide Effective Teaching*. NY: Pearson.

- Powers, J.M., Brown, M. & Wyatt, L.G. (2020). SPARK-ing innovation: a model for elementary classrooms as COVID-19 unfolds. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 307-320. DOI: 10.1108/JPC-06-2020-0036
- Roche, J., Bell, L., Martin, I., Mc Loone, F., Mathieson, A., & Sommer, F. (2021). Science Communication Through STEAM: Professional Development and Flipped Classrooms in the Digital Age. *Science Communication*, 43(6), 805-813. DOI: 10.1177/10755470211038506
- Slavin, R.E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice*. NY: Pearson.

Поступила в редакцию: 25.12.2021

Поступила после рецензирования: 13.03.2022

Принята к публикации: 16.04.2022

Заявленный вклад авторов

Мария Александровна Вышквыркина – проведение статистического анализа и интерпретации данных, подготовка текста статьи;

Галина Николаевна Жулина – подготовка теоретического обзора источников и редактирование текста статьи;

Ольга Алексеевна Лебеденко – разработка идеи и экспериментального макета, организация эмпирического исследования, сбор данных;

Екатерина Станиславовна Лукьяненко – разработка концепции исследования, редактирование текста статьи.

Информация об авторах

Мария Александровна Вышквыркина – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии образования Академии психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-7023-9736, ResearcherID: Q-1701-2015, Scopus Author ID: 56786501000, SPIN-код: 2143-5077; e-mail: mavyshkvyrkina@sfedu.ru.

Галина Николаевна Жулина – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-1367-1068, SPIN-код: 3202-9422; e-mail: gnzhulina@sfedu.ru.

Ольга Алексеевна Лебеденко – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-5822-7916, ResearcherID C-6593-2017, SPIN-код 7129-8676; e-mail: oalebedenko@sfedu.ru.

Екатерина Станиславовна Лукьяненко – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-2776-437X, SPIN-код: 4532-2100; e-mail: eslukyanenko@sfedu.ru.

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.