

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2023–6–1–2–146-169

УДК 159.99: 37

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
И СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ****Владлен Константинович Игнатович**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>E-mail: vign62@mail.ru**Виктория Сергеевна Игонина**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-2122-1656>E-mail: vika.igonina3101@gmail.com

Аннотация. Введение. В статье освещена проблема взаимосвязи тревожности с характеристиками учебной деятельности младших школьников. Показано, что недостаток аналитических способностей у детей ведет к использованию ими легкодоступных непроверенных данных. Показано, что учащийся младшего школьного возраста выступает субъектом учебно-познавательной деятельности. Дети становятся податливыми к манипуляциям и могут стать объектом чужих воздействий, что в дальнейшем может способствовать развитию их тревожности. Изучено состояние проблемы школьной тревожности младших школьников в современной науке и практике образования и особенности её проявления в младшем школьном возрасте; выделены особенности проявления субъектности в младшем школьном возрасте. Отсутствие способности анализировать информацию ведёт к акценту в восприятии информации на эмоциях. Охарактеризована цифровизация образования как фактор развития субъектности младших школьников.

Методы: теоретические (методы анализа, сравнения и обобщения психологической и педагогической литературы, посвящённой проблеме исследования), сравнительный метод позволил сопоставить результаты развития субъектности и тревожности у обучающихся четвёртых классов.

Результаты. Предположение о наличии взаимосвязи между развитием субъектности и школьной тревожности опровергается. Уровень субъектности, подразумевающей активную позицию личности, оказался на достаточно высоком уровне по всем показателям.

Выводы и заключение. Внедрение цифровых технологий в настоящее время не оказывает значительное влияние на формирование субъектной позиции обучающихся.

Ключевые слова: школьная тревожность, субъектность, младшие школьники, цифровизации образования

Для цитирования: Игнатович В.К., Игоница В.С. Взаимосвязь школьной тревожности и субъектности младших школьников в условиях цифровизации образования // Педагогика: история, перспективы. 2023. Том 6. № 1-2. С. 146-169 DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-1-2-146-169

Благодарность: Авторы выражают признательность Наталье Викторовне Россошных – директору муниципального автономного общеобразовательного учреждения муниципального образования город Краснодар «Гимназия №54 имени Василия Коцаренко».

А также благодарим анонимного рецензента за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.

Original article

THE INTERRELATION OF SCHOOL ANXIETY AND SUBJECTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Vladlen Konstantinovich Ignatovich

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

E-mail: vign62@mail.ru

Victoria Sergeevna Igonina

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-2122-1656>

E-mail: vika.igonina3101@gmail.com

Abstract. Introduction. The article highlights the problem of interrelation of anxiety with the characteristics of learning activity of junior high school students. It is shown that children's lack of analytical abilities leads to their use of easily available unverified data. It is shown that the pupil of primary school age acts as a subject of educational and cognitive activity. Children become susceptible to manipulation and may become the object of someone else's influence, which may further contribute to the development of their anxiety. The state of the problem of school anxiety of junior schoolchildren in the modern science and practice of education and the peculiarities of its manifestation in the primary school age are studied; the peculiarities of subjectivity manifestation in the primary school age are highlighted. The lack of ability to analyze information leads to an emphasis in the perception of information on emotions. The digitalization of education as a factor in the development of subjectivity of elementary school students is characterized.

Methods: theoretical (methods of analysis, comparison and generalization of psychological and pedagogical literature devoted to the problem of research), the comparative method allowed to compare the results of subjectivity and anxiety development in fourth-grade students.

Results. The assumption that there is a relationship between the development of subjectivity and school anxiety is refuted. The level of subjectivity, which implies an active personality position, was at a sufficiently high level for all indicators.

Conclusions and implications. The introduction of digital technology currently does not have a significant impact on the formation of the subjective position of students.

Key words: school anxiety, subjectivity, younger students, digitalization of education

For citation: Ignatovich V.K., Igonina V.S. The interrelation of school anxiety and subjectivity of junior schoolchildren in the conditions of digitalization of education // Pedagogy: History, Prospects. 2023 Vol. 6. № 1-2. С. 146-169 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-1-2-146-169

Acknowledgement: Natalia Viktorovna Rossoshnykh – Director of the municipal autonomous educational institution of municipal education of the city of Krasnodar «Gymnasium № 54 named after Vasily Kotsarenko».

As well as the reviewer for valuable comments, the editor of the journal for the publication of the article.

Введение

В современном обществе в связи с большими переменами проблемы цифровизации обучения стали в последние годы объектом многочисленных исследований в науках об образовании. На основе проведённых исследований можно констатировать, что поскольку современные дети увлечены различными электронными носителями и компьютерными играми, то они не способны преобразовывать. Считается, что чрезмерное использование новейших электронных устройств ведёт к недостаточному развитию у детей коммуникативных навыков, снижению двигательной активности, нарушениям в эмоциональной сфере. Но в последнее время педагоги и психологи связывают с бесконтрольным использованием детьми электронных устройств снижение у них показателей инициативности и познавательной активности. У младших школьников наблюдаются нарушения функций памяти, снижение концентрации внимания, рассеянность, слабость аналитических способностей и другие. Это препятствует своевременному формированию функций регуляции активности (прогнозирование, программирование, контроль), свойственных субъекту деятельности [1].

В настоящее время, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, ориентация обучения направлена на образовательный процесс, который стимулирует проявление обучающимися осознанной активности. Рассматривая осознанную активность личности на основе внутренних ценностей и смыслов, наиболее подходящим психологическим термином обнаруживается понятие субъектности, которое рассматривается в настоящее время многими учёными.

Учащийся младшего школьного возраста выступает субъектом учебно-познавательной деятельности. В детском возрасте субъектность детей изучена в меньшей степени, нежели субъектность взрослых, что обусловлено теоретическим подходом к субъекту как к более позднему психическому образованию, ассоциацией субъекта, прежде всего, с профессиональной деятельностью.

Обзор литературы

По А.В. Брушлинскому субъектная активность (собственно деятельность) присуща человеку уже с момента обретения роли младшего школьника, у обучающихся наблюдаются различные проявления их субъектности [2].

Согласно В.П. Бедерхановой, субъектность определяется через позицию, которая понимается как мера активности личности, её субъектность [3].

А.Н. Тубельский рассматривает субъектность обучающегося через его способность двигаться в осознании жизненных и образовательных целей, выстраивать своё образование, ориентируясь на индивидуальные образовательные траектории [3].

Проблема субъекта и субъектности также раскрыта в рамках субъектно-деятельностной концепции С.Л. Рубинштейна, который вводит понятие субъ-

екта в онтологию, в реальное бытие личности [4]. Становление человека в личностном, субъектном плане он рассматривает через становление деятельности, а не посредством возрастных фаз. Субъект обнаруживается в построении отношений с миром через свои действия, и одновременно в проявлении личного отношения к миру, через те же действия.

«Субъект не только действует, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, но и выступает в разном качестве в процессе и в результате ее осуществления, при котором изменяются и объект, и субъект». «Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять и формировать его самого» [4].

А.В. Небренчин отмечает, что в научной школе Е.Н. Волковой сформулировано следующее определение: «Субъектность – это психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю». По её мнению, процесс развития субъектности детерминирован необходимостью осуществления деятельности. Наиболее значимым условием развития субъектности выступает другой человек, при условии, что у другого развито отношение к себе как к деятелю». Рассматривая учебную или игровую виды деятельности как фактор развития субъектности, можно отметить их особенность – творческий, активно-преобразующий характер

[5 <https://elibrary.ru/item.asp?id=24075794>].

При организации педагогом учебного процесса отмечается важность показателя сформированности реального субъекта учебной деятельности. Важно как само проявление субъектности, так и то, насколько успешен этот субъект и результативна его учебная деятельность.

С развитием идей проблемного (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин) и развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин) акцент был смещён на обучающегося как на субъект учебной деятельности [6]. Так, по мнению Д.Б. Эльконина, субъектность ученика, в первую очередь, проявляется в процессе решения им учебных задач [7].

Анализируя работы В.В. Давыдова [8], субъектом учебной деятельности можно назвать того, кто способен «вступить в особые отношения» с самим собой, обратиться к самому себе (самодеятельность, самостоятельность, открытость к самосовершенствованию и саморазвитию). Субъект – это тот, кто способен включиться в проектирование и построение деятельности как целого, определить собственное видение образа и образца деятельности.

Согласно мнению В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева, «имея в раннем возрасте (1–3 года) склонность к некоторой проблематизации, изменению социально выработанных схем действий с ранее усвоенными предметами, это становится причиной расширения смысло-ориентировочной основы деятельности

ребёнка. Это, в свою очередь, является психологическим механизмом действия субъекта.» [9].

Как отмечают Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, «становление учебной деятельности в младшем школьном возрасте обусловлено развитием способности экспериментировать и преобразовывать способы её построения. Данный аспект может проявляться в спонтанной постановке учебных проблем, изменении конкретно-практических задач в теоретические (В.В. Давыдов), различных видах инициатив в учебном сотрудничестве (Г.А. Цукерман), феноменах преодоления «противодействия обучению и развитию» (А.Н. Поддьяков) [10].

В результате подобных действий ребёнок непреднамеренно или сознательно вносит изменения в исходный педагогический процесс. Им также осуществляется «испытание на прочность» не только педагога и учебной программы, но и транслируемые учителем традиционные формы человеческого опыта. В конечном счёте, согласно мнению Э.В. Ильенкова, «само воспроизведение норм приобретает форму разумного действия, что является субъектным действием».

Кудрявцев В.Т. отмечает, что «традиционная система образования, по мнению Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, не представляет и не организует в процессе учения рост над самим собой. Актуально проживаемая ребёнком перспектива развития во всей своей уникальности постепенно «компенсируется» ужесточением классной дисциплины, контроля со стороны учителя, диктатом отметки, формализацией учебных процедур. В связи с этим ребёнок интересуется к себе как к личности, поскольку его ежедневные учебные действия обыденны и заурядны, возможность развития субъектности исключается» [10].

В статье Кудрявцева В.Т. отмечается, что «в рамках развивающего обучения (по Д.Б. Эльконину, В.В. Давыдову) позиция ребёнка сводится к обретению смысла в учебной деятельности. Данный вид обучения обладает рядом преимуществ, поскольку ребёнок становится субъектом деятельности» [10]. Это проявляется в следующих аспектах:

- обучающийся под руководством учителя с большей степенью самостоятельности отслеживает появление нового знания;
- выявляет искомую закономерность исходя из материала анализа нескольких случаев, овладевая общим способом решения задач этого вида;
- выделяет необходимую задачу из общего числа предлагаемых для решения задач;
- с самого начала определяет гибкую стратегию и теоретический замысел решения;
- с особым вниманием анализирует основания чужих и собственных действий, не копируя установленные педагогом образцы;
- обучающийся способен самостоятельно оценивать и держать под контролем успешность выполнения учебной деятельности;

- в случае возникновения ошибок, обучающийся рассматривает их как возможность рефлексии, возникновение нового паттерна поведения, не испытывая невротического страха;
- при возникновении учебных проблем обучающийся свободно включается в их коллективное обсуждение, инициируя диалоги со сверстниками и учителем;
- рассматривает учение как необходимый труд для успешной самореализации.

Развивающее обучение включает не только все аспекты, характерные активизирующему обучению (например, проявление и дальнейшее развитие способностей), но также проектирует условия появления и развития у ребёнка такими универсальными человеческими способностями, которыми в данный момент он не обладает. «Возможность обретения данных способностей является некой перспективой развития, которая оформлена особым образом в материале образовательного процесса, в способах его воспроизведения детьми и взрослыми. Главной ценностью для обучающегося в процессе становления его как субъекта деятельности становится возможность самоизменения и личностного развития» [10].

З.А. Абасов отмечает, что, по мнению Л.С. Выготского, «в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя всё. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам» [11].

По мнению А.К. Осницкого, «в процессе осуществления человеком деятельности в зависимости от решаемой им задачи можно выделить следующие его позиции: человек как субъект этой деятельности выступает то субъектом определения целей деятельности, то субъектом анализа условий и определения предмета потребности, то субъектом выбора средств и способов осуществления действий, то субъектом оценки и коррекции результатов, а также субъектом развития опыта собственной активности» [12].

Показатель сформированности субъектной позиции обучающегося зависит от того, в какой степени он овладел самоанализом, самомотивацией, самоорганизацией, самоконтролем, самооценкой. При этом необходимо, чтобы осуществился переход от анализа к самоанализу, от оценки к самооценке, от управления к самоуправлению. Это возможно в том случае, когда данные компоненты стали предметом специального усвоения либо на отдельных этапах урока, либо на специально отведённых для этого уроках.

В таком случае происходит изменение позиции обеих сторон. Учитель становится помощником обучающегося, который создаёт условия и стимулирует его личностный рост, самостоятельность и познавательную активность. Обучающийся занимает роль активного и заинтересованного участника учебного процесса, который готов к сотрудничеству и сотворчеству с учителем.

В работе З.А. Абасова отмечается несколько аспектов, являющихся показателями успешности формирования обучающегося как субъекта деятельности [11–12].

1. Учителю необходимо также занимать субъектную позицию, поскольку он должен не только транслировать культурно-исторический опыт подрастающему поколению, но также учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их духовную сферу.
2. По мнению исследователей Л. Клинберга и В.В. Краевского, обучающийся должен пребывать в чередующихся позициях объекта и субъекта учебной деятельности. Он становится объектом обучающих воздействий учителя только как субъект собственного учения.
3. Субъектная позиция обучающегося должна быть сформирована не только относительно достижения учебных целей. Все сформированные способности обучающегося как субъекта, ставшие его личностной характеристикой, он должен перенести при решении жизненных проблем и стать активным субъектом трудовой, гражданской, семейной и политической жизни.

«Изучив компоненты и характеристики, составляющие феномен субъектности, можно перейти к его описанию и раскрытию особенностей. К компонентам субъектности относят: активность в отношении к себе и окружающей действительности, рефлексивность как способность к самопознанию, самостоятельность, ответственность, способность к саморазвитию, автономность. Е.Н. Волкова в структуре субъектности выделяет активность, саморазвитие, сознательность, связанную со способностью к целеполаганию, свободу выбора и ответственность за него, уникальность, понимание и принятие другого» [13].

В младшем школьном возрасте «развитие субъектности связывают с «осознанным, активным и относительно автономным взаимодействием ребёнка с социальной средой». Осознание возможности самостоятельно осуществлять выбор и нести за него ответственность, а также понимание и принятие другого человека относятся к наиболее развитым структурным компонентам субъектности младшего школьника» [5].

Характеризуя активность как компонент субъектности обучающегося младшего школьного возраста, необходимо отметить, что она определяется спецификой своей направленности, преобладающим видом мотивации, а также уровнем развитости эмоционально-волевой сферы личности. Важно отметить, что умение ребёнка соотносить свою точку зрения с точкой зрения другого (механизм реципрокности) наиболее эффективен в том случае, если наблюдается наличие субъект-субъектных отношений между педагогом и обучающимися, осуществляющееся в форме диалога. В рамках рассматриваемой проблемы, конкретизирующей понятие субъектности, является учебная субъектность. Для

выявления её особенностей необходимо провести анализ факторов, условий, задач развития субъектности [5].

В процессе выполнения разных видов учебной деятельности у младших школьников начинают проявляться такие характеристики субъектности как активность, рефлексивность, самостоятельность, ответственность, самоконтроль и другие. Таким образом, уже в начальной школе следует говорить о возможности и, как следствие, о необходимости целенаправленного развития и дальнейшего формирования субъектности.

К условиям развития субъектности учёные довольно часто относят внешние и внутренние. Согласно принципу детерменизма С.Л. Рубинштейна, внешние причины действуют через посредство внутренних условий. Внешние условия включают в себя микросреду, в которой развивается ребёнок (семья, школа, развивающие занятия). Способность к рефлексии, ответственность, самостоятельность, осознание собственной уникальности (внутриличностные процессы) относятся к внутренним условиям.

Основным задачами практической работы педагога-психолога в общеобразовательных учреждениях [5], направленными на оказание обучающимся младшего школьного возраста психологической поддержки являются следующие:

- систематическая психологическая диагностика уровня развития учебной субъектности;
- создание благоприятных психолого-педагогических условий для успешной организации процессов обучения и личностного развития младших школьников;
- осуществление коррекционно-развивающей работы с теми обучающимися, у которых выявлен недостаточный уровень развитости субъектности.

«Успешность развития учебной субъектности во многом определяется важным условием – способом организации процесса обучения, что подразумевает выбор педагогом необходимых методов и технологий. Активные методы обучения считаются наиболее эффективными с точки зрения развития субъектной позиции обучающихся младшего школьного возраста, поскольку в их основе лежит системно-деятельностный подход» [5].

Учебная субъектность успешно развивается при соблюдении ряда условий:

- 1) организация совместной деятельности педагога и обучающихся;
- 2) наличие чёткой учебной цели, определённой учителем;
- 3) познавательные мотивы обучающихся;
- 4) опора на имеющийся у обучающихся субъектный опыт.

Поскольку качества субъекта у обучающихся будут развиваться при организации такой деятельности, в которой обучающийся будет самостоятелен и

активен, педагогу необходимо это учитывать при организации учебного процесса. Этого можно достичь посредством организации совместного поиска новых знаний и способов решений, осознания обучающимися себя в роли организаторов этого поиска, а также сокращение во время учебных занятий элементов репродуктивной технологии обучения. Процесс приобретения знаний должен представлять собой моделирование таких образовательных ситуаций, в которых обучающиеся приобретут возможность раскрыть свои способности, личностный потенциал, характеристики, присущие субъектной личности. Они должны иметь возможность организовывать последовательность своих учебных действий без помощи посторонних, анализировать, оценивать и исправлять результаты собственной деятельности. «Педагог по отношению к обучающимся становится деятельным началом, поскольку он способен изменять их взгляды, побуждать к определённой деятельности» [5].

Также становится возможным оказание психологической поддержки развития субъектности младших школьников посредством введения программы внеурочной деятельности, в рамках которой сотрудниками службы психологического сопровождения становится возможной системная организация коррекционно-развивающей работы с обучающимися младшего школьного возраста. Психологическая поддержка строится с учётом возрастных особенностей процесса субъектогенеза, понимания неравномерности развития структурных характеристик субъектности личности. «Она направлена на помощь ребёнку в решении задач развития, обучения и воспитания» [5].

Таким образом, можно отметить, что возрастание роли самих детей в процессе воспитания, увеличение количества обратных связей, осуществляющееся постепенно, является показателем развития обучающихся как субъектов определённого вида деятельности.

Современное общество можно охарактеризовать как динамичную систему, которая непрерывно развивается и ставит перед собой новые задачи. Для их достижения создаются и совершенствуются различные цифровые технологии, которые являются неотъемлемой составляющей жизнедеятельности человека и социума. Следует отметить, что приобщение человека к преимуществам цифрового мира начинается с раннего детства. Ребёнок ежедневно видит, как родители и окружающие его люди пользуются различными цифровыми технологиями, поэтому он привыкает к их постоянному присутствию, которое начинается с просмотра любимых мультфильмов и детских телевизионных передач. В дошкольном возрасте дети с интересом знакомятся с мобильными телефонами, планшетами, игровыми приставками. К шести годам, что соответствует младшему школьному возрасту, дети не только умеют использовать, но и применяют в своей практической деятельности различные цифровые технологии, становясь частью современного информационного общества [14]. Благодаря использованию образовательных и цифровых ресурсов современное образование позволяет ускорить процесс получения и усвоения знаний.

Недостаток аналитических способностей у детей ведет к тому, что они используют легкодоступные непроверенные данные. Также отсутствие способности анализировать информацию ведёт к акценту в восприятии информации на эмоциях. Таким образом, дети становятся податливыми к манипуляциям и могут стать объектом чужих воздействий, что в дальнейшем может способствовать развитию их тревожности.

Школьная тревожность и особенности её проявления в младшем школьном возрасте

Проблема развития тревожности в младшем школьном возрасте является актуальной. Это можно объяснить, прежде всего, тем, что происходит смена основного вида деятельности и адаптация в новой социальной среде. В большинстве случаев наблюдается, что ребёнок, оказываясь в новой для себя обстановке, не способен самостоятельно справиться с возникающими трудностями, что впоследствии может проявиться в возникновении и развитии тревожности.

При рассмотрении феномена тревожности различными учёными, выделяются разные подходы к пониманию причин возникновения, особенностей протекания процесса, а также эта проблема изучается в контексте конкретного явления или, чаще всего, в рамках какой-либо одной возрастной группы. Несмотря на это, данная проблема достаточно изучена, чтобы сформировать о ней общее представление (например, в трудах таких учёных, как А.М. Прихожан, А.В. Микляева, П.В. Румянцева).

В психологической литературе можно обнаружить разные определения понятия тревожности, но большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление или эмоциональное состояние личности и как устойчивую черту индивида с учётом переходного состояния и его динамики (личностная тревожность).

По определению Р.С. Немова: «Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое чувство человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [15].

Возникновение и закрепление тревожности связано с тем, что ведущие возрастные потребности ребёнка не удовлетворяются и в дальнейшем приобретают гипертрофированный характер.

Повышенную тревогу множества детей каждого возрастного периода независимо от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования вызывают существующие конкретные области, объекты действительности. Эти «возрастные пики тревожности» являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей [16].

По достижению семилетнего возраста ведущая игровая деятельность сменяется на учебную, вследствие чего становится необходимым рассмотреть

сущность понятия «школьная тревожность» и основные положения, характеризующие особенности её проявления.

Понятие «школьная тревожность» рассматривалось множеством учёных. Оно содержит в себе различные аспекты устойчивого школьного неблагополучия.

Р.С. Немов в своей научной работе рассматривал школьную тревожность как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходиться в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [15].

А.В. Микляева и П.В. Румянцева предложили следующее определение понятию «школьная тревожность» – это особый вид тревожности, который характерен для определённых ситуаций, а именно – ситуаций взаимодействия ребёнка с различными компонентами школьной образовательной среды [17]. Эти компоненты включают в себя:

- 1) физическое пространство школы;
- 2) человеческие факторы, образующие подсистему школы «ученик – учитель – администрация – родители»;
- 3) программа обучения.

По мнению данных авторов, этот вид тревожности характеризуется высокой склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Школьную тревожность можно отнести к ситуативной тревожности. Все события и обстоятельства, которые связаны с обучением в школе, волнуют и беспокоят детей. У них проявляется страх во время проведения контрольных работ, ответов у доски, нежелание получить двойку, ошибиться. Считается, что этот вид тревожности чаще проявляется у тех детей, родители которых предъявляют к ним завышенные требования и ожидания, сравнивают своих детей с более успешными сверстниками. Усиливающаяся у ребёнка тревога становится почвой для появления страхов, а они в свою очередь, становясь непременным спутником тревожности, могут развиваться в невротические черты.

Считается, что чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку процесс познания всегда сопровождается тревогой. В процессе познания открывается что-то новое, которое подразумевает под собой неопределённость, способную беспокоить и дезорганизовывать человеческую деятельность.

Поэтому необходимо отметить, что успешное обучение в школе возможно только при условии более или менее систематического переживания тревоги по поводу событий школьной жизни, интенсивность которого не должна превышать индивидуальной для каждого ребёнка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние. Повышенная тревожность может быть вызвана как сугубо ситуационными факторами, так и подкрепляться индивидуальными особенностями ребёнка

(например, темпераментом, характером, системой взаимоотношений со значимыми людьми, входящими в окружение ребёнка). По мнению исследователей, впоследствии переживание тревожности, нарушающее успешность учебной деятельности, может способствовать школьной дезадаптации.

К школьным факторам, воздействие которых способствует формированию и закреплению тревожности, по мнению А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой, можно отнести следующие:

- 1) учебные перегрузки;
- 2) неспособность обучающегося справиться со школьной программой;
- 3) неадекватные ожидания со стороны родителей;
- 4) неблагоприятные отношения с педагогами;
- 5) регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации;
- 6) смена школьного коллектива или неприятие группой детей [17].

Учебные перегрузки обусловлены разнообразными сторонами современной системы организации учебного процесса и обычно связаны со следующими факторами:

- 1) структура учебного года;
- 2) перегрузки, возникающие из-за загруженности ребёнка школьными делами в течение учебной недели;
- 3) принятая в настоящее время длительность урока, из-за которой его концу характерна повышенная отвлекаемость обучающихся.

Неспособность обучающихся справиться со школьной программой может быть обусловлена самыми разными причинами:

- 1) повышенный уровень сложности учебных программ, которые не соответствуют уровню развития детей;
- 2) недостаточный уровень развития высших психических функций обучающихся, педагогическая запущенность, недостаточная профессиональная компетентность учителя, не владеющего навыками подачи материала или педагогического общения и другие;
- 3) психологический синдром хронической неуспешности, которому, как правило, характерна высокая тревожность, вызванная несовпадениями между ожиданиями взрослых и достижениями ребёнка [17].

Младший школьный возраст характеризуется «эмоциональной насыщенностью». Это объясняется тем, что с поступлением в школу расширяется круг потенциально тревожных событий, прежде всего, за счёт оценочных ситуаций, которые усугубляются фактором публичности.

Поскольку тревога является неотъемлемым элементом адаптационного процесса, больше всего беспокойств по поводу школьной жизни испытывают первоклассники, для которых посещение школы представляет собой принципиально новую форму организации жизни. При этом, как показано в исследова-

нии Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной, школьная тревожность первоклассника «персонифицирована» в фигурах родителей: его опасения сконцентрированы вокруг нежелания огорчить близких людей. Как правило, после завершения адаптационного периода (по разным данным, он длится от одного месяца до полугода) уровень тревожности у большинства детей, для которых этот период был успешен, нормализуется. Ко второму классу ребёнок полностью ориентируется в системе учебной деятельности и школьных требований [18].

Во втором и третьем классах тревожность ниже, чем в первый год школьного обучения. Но характерное этому периоду личностное развитие приводит к тому, что спектр потенциальных причин школьной тревожности расширяется. К их числу авторы А.В. Микляева и П.В. Румянцева, основываясь на результатах исследования И.В. Дубровиной, относят:

- 1) школьные неприятности (двойки, замечания);
- 2) домашние неприятности (переживания родителей, наказания);
- 3) боязнь физического насилия (старшеклассники могут забрать принадлежности);
- 4) неблагоприятное общение со сверстниками, которые могут «дразнить» или «насмехаться» [17].

Изучая особенности проявления школьной тревожности в поведении обучающихся, необходимо отметить, что она может быть замаскирована под другие проблемы, проявляясь в поведении самыми разнообразными и неожиданными способами. По данным авторов учебного пособия «Диагностика и коррекция тревожности в школьном возрасте», к основным диагностическим признакам школьной тревожности А.В. Микляева и П.В. Румянцева относят пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны педагога. На перемене тревожный ребёнок не может найти себе занятие, любит находиться среди детей, не вступая при этом с ними в тесные контакты. Кроме того, в силу больших эмоциональных нагрузок, ребёнок начинает чаще болеть, снижается сопротивляемость соматическим заболеваниям [17].

Среди признаков школьной тревожности А.В. Микляева и П.В. Румянцева, прежде всего, отмечают ухудшение соматического здоровья обучающихся, характерное для любого возраста. Тревожные дети часто болеют, наблюдается возникновение «беспричинных» головных болей или боли в животе, резко повышается температура [17]. Недостаточный уровень школьной мотивации, ощущение дискомфорта в школе способствует нежеланию посещать школу.

Противоположной формой проявления тревожности, указывающей на конфликтность самооценки ребёнка, является излишняя старательность при выполнении заданий (многократное переписывание работ, большое количество

времени на выполнение домашнего задания). Так же с данным поведенческим аспектом связан отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий.

В случае проявления раздражительности и агрессивных реакций ребёнка, это может оказаться способом сглаживания, «маскировки» эмоционального дискомфорта, вызванного теми или иными событиями школьной жизни (излишняя обидчивость, огрызания).

Дефицит внимания может проявляться в рассеянности или снижении концентрации внимания на уроках, что может объясняться попыткой вытеснить тревожащие элементы из поля сознания и пребывать в мире собственных мыслей и идей, которые не вызывают тревоги.

Различные вегетативные реакции в беспокоящих ситуациях могут свидетельствовать о потере контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях. К ним можно отнести покраснение (бледность), дрожь в коленках, тошнота, лёгкое головокружение при публичном ответе, выступлении [17].

Кроме возрастно-универсальных форм проявления школьной тревожности, А.В. Микляева и П.В. Румянцева предлагают перечень и несколько вариантов специфических форм, характерных только для обучающихся определённых возрастов [17].

Обучающимся первого класса характерен страх опоздать в школу, на урок, проявляющийся как вербально (ребёнок торопит родителей, боится вечером заснуть), так и невербально (постоянно поглядывает на часы перед выходом в школу, движения суетливы, появляются интонации нетерпения, раздражения). Это объясняется появлением ответственности за успешность учебной деятельности и соблюдением правил поведения в школе.

Нередко у первоклассников отмечается опасение потери своих школьных принадлежностей, так как они являются элементами приобретённого статуса ученика, и их утрата сама по себе переживается болезненно. У детей могут появляться ночные школьные страхи, проявляющиеся во сне и возникающие по причине тревожащих их школьных ситуаций.

Проявлением ситуативной школьной тревожности первоклассника может являться минимизация участия ребёнка в потенциально тревожащих ситуациях. Например, при проверке знаний тревожность может проявляться в том, что обучающийся при ответе на вопрос учителя говорит очень тихо, почти не слышно, что, как правило, вызывает раздражение учителя и тем самым подкрепляет его тревожность. Обучающийся может отказываться отвечать, иногда сопровождая свой отказ бурной эмоциональной реакцией в виде слёз и агрессивных вспышек. Практически все перечисленные формы проявления школьной тревожности сохраняются на протяжении дальнейшего обучения в начальной школе.

Следующая форма школьной тревожности связана с традиционной системой школьных оценок и обычно начинается со второго класса.

А.В. Микляева и П.В. Румянцева отмечают, что, по мнению Е.П. Ильина, оценка является «внешним» мотиватором учебной деятельности и, благодаря этому, со временем теряет свой стимулирующий эффект, становясь самоцелью. Многих обучающихся начинает беспокоить не сам положительный или отрицательный результат учебной деятельности, а её внешняя оценка. Важно не хорошо понять урок, а получить хорошую отметку; в случае доминирования мотивации избегания неудач – не получить плохую [17].

В данной ситуации тревожность может проявляться в том, что ребёнок отказывается принимать участие в оценке знаний или старается сделать это как можно более незаметно [19]. В результате неадекватной оценки знаний, у ребёнка возникают проблемы и страхи в отношениях с учителями, отмечается общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, который снижает успешность его обучения. Большинство детей испытывает тревожность при выполнении контрольных работ или экзаменов. По мнению В.В. Бойко, главной причиной этой тревожности является неопределённость представлений о результате будущей деятельности.

Таким образом, говоря о проявлении тревожности при обучении ребёнка в школе, тревожность рассматривается как свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях, проявляемое постоянно или ситуативно. Смена ведущего вида деятельности способствует появлению новых требований и обязанностей, изменению содержания общения со взрослыми. Родители концентрируют своё внимание на учебной деятельности, забывая про эмоциональную сторону отношений. Вследствие этого у детей отмечается возникновение чувства отчуждённости, недовольство своими личностными качествами и достижениями. Высокий уровень ожиданий со стороны взрослых, который обычно не соответствует реальным возможностям ребёнка, способствует возникновению состояния постоянной неуспешности, беспокойства обучающихся младшего школьного возраста, что впоследствии перерастает в тревожность.

Цифровизация образования как фактор развития субъектности младших школьников

Согласно Федеральному Образовательному стандарту начального общего образования эффективность процесса обучения должна обеспечиваться системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов. Они, в свою очередь, создают информационно-образовательную среду, которая предполагает обеспечение размещения определённых учебных материалов, предназначенных для обучения младших школьников. Этими материалами являются электронные образовательные ресурсы, которые помогают реализовать дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий [20].

В сфере образования в образовательных учреждениях одним из наиболее значимых направлений является создание цифровой образовательной среды с целью реализации образовательных программ.

Основными воспитательными целями цифровой образовательной среды как нового пространства воспитательной практики в образовательных организациях, по мнению А.А. Вербицкого, являются следующие:

- 1) воспитание личности обучающегося младшего школьного возраста;
- 2) развитие у обучающихся потенциала к проявлению творчества и креативности;
- 3) повышение уровня коммуникативных способностей обучающихся;
- 4) совершенствование навыков исследовательской деятельности [21].

Согласно исследованию Л.И. Ерёминой [22], участниками образовательного процесса активно используются большое количество образовательных платформ (Российская электронная школа, Мобильное электронное образование, Московская электронная школа, Образовариум и т.п.) и коммуникационных площадок (Платформа новой школы, гугл класс, зум, скайп и пр.). Субъекты учебной деятельности пользуются виртуальными учебными ресурсами (электронные учебники и задачки, образовательные интерактивные веб-сайты, мультимедийные программы, электронные библиотеки, онлайн-конструкторы уроков, игровые программы и т.п.), привлекают социальные сети в образовательный процесс (Вконтакте, Тик Ток, Инстаграм и т.п.).

Обучающиеся младшего школьного возраста имеют доступ к данным образовательных ресурсов. В условиях цифровизации современной образовательной среды в процессе образования важной составляющей является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся младшего школьного возраста [23]. Оно включает в себя следующие аспекты:

- умение применять дистанционные образовательные технологии;
- грамотное использование методов и средств электронного обучения;
- обучение применять электронные образовательные ресурсы;
- осуществление подбора мероприятий в онлайн формате (олимпиады, конкурсы и другие);
- оказание психологической поддержки и поддержание психологического микроклимата класса и другие.

Реализация данных аспектов необходима со стороны участников образовательного процесса (школьная администрация, педагоги, родители).

Учитывая потенциал урочной и внеурочной деятельности, осуществляемых в рамках учебных дисциплин, курсов, дополнительных развивающих образовательных программ, а также посредством использования различных средств, способствующих повышению познавательной активности обучающихся (к

примеру, геймификация), возможно инициирование развития субъекта учебной деятельности [22].

Цифровая образовательная среда предоставляет ребёнку возможность осуществлять активную деятельность, приобретая знания и собственный опыт. В начальной школе педагогический процесс нацелен на формирование цифровой грамотности у обучающихся младшего школьного возраста, а также их готовность к использованию информационных средств в процессе обучения [22].

Компонентами цифровой грамотности, как системы знаний, умений навыков и установок по использованию цифровых технологий выступают такие её виды, как: информационная, компьютерная, коммуникативная и медиа грамотность.

Педагогическое управление в рамках цифровой образовательной среды целесообразно рассматривать с двух взаимосвязанных сторон: управление цифровой образовательной средой и управление в ней учебно-познавательной деятельностью обучающихся [23].

Традиционная система образования отличается существенной ограниченностью ресурсов и коммуникаций, а, следовательно, количество её субъектов сокращается. При увеличении количества субъектов значительно снижается результативность учебно-познавательной деятельности. Также необходимо отметить, что в рамках традиционной образовательной системы в управлении специально конструируемой образовательной средой значительная роль отводится аудиторной работе. Чаще всего, ей характерно постоянное непосредственное присутствие учителя, упрощающее управление как практическую деятельность, поскольку он имеет возможность внести изменения в ход учебно-познавательной деятельности обучающихся [23].

Характеризуя управление цифровой образовательной средой, среди принципиально важных компонентов можно выделить: усиление её мотивационной возможности, диагностики и коррекции, процедуры проектирования, средообразования. В течение долгого промежутка времени обучающиеся вынуждены самостоятельно принимать решения и выбирать направления развития, находясь в цифровой образовательной среде [24].

С одной стороны, задачей управления цифровой образовательной средой является проектирование и организация целесообразной среды (технологий, ресурсов), то есть создание условий влияния среды на формирующуюся в ней личность, идентификации личности в ней. Противоположной задачей является обеспечение широкого круга возможности индивидуального проявления личности в ней [23 23].

С.В. Земскова отмечает, что по мнению Б.Г. Ананьева, индивидуальность понимается как совокупность проявления индивида, личности и субъекта деятельности. Поэтому в данном случае в индивидуализации образовательного маршрута и проявлении индивидуальности необходима мотивационная под-

держка среды, в рамках которой обучающиеся имеют возможность использовать искусственный интеллект, использовать различные виды виртуальной реальности, приобретать возможность самостоятельного выбора [24].

Среди особенностей цифровой образовательной среды можно выделить:

- 1) в условиях различных дидактических систем все её субъекты одновременно могут быть включены в учебно-познавательную деятельность;
- 2) в противоположность традиционной образовательной среде с её преимущественно однонаправленными информационными процессами (от педагога к обучающимся) цифровой образовательной среде характерны интенсивные информационно-обменные процессы.

Именно благодаря второй особенности в процессе образования обеспечивается возможность участия всех субъектов в формировании контента, выборе методов, технологий и средств обучения.

По мнению С.В. Земсковой, проблема персонификации образования в массовой педагогической практике решается достаточно сложно. Но в рамках цифровой образовательной среды эта проблема может быть решена [24].

Индивидуализированному образовательному процессу характерны следующие условия:

- индивидуальный темп обучения и диагностики;
- выбор коллективной и индивидуальной форм работ целесообразен;
- вариативность коммуникаций и ресурсов в образовательной среде по уровням и способам его освоения учащимися в соответствии с индивидуальными образовательными маршрутами, реализующими учебную программу, включающую инвариантные и вариативные блоки;
- комплексный мониторинг образовательных результатов каждого обучающегося;
- проектирование и адаптивная коррекция дидактических задач.

Необходимо отметить, что, создавая цифровую образовательную среду, следует учитывать как её содержательное и технологическое наполнение, так и методическое и психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения, обеспечение безопасности электронных образовательных ресурсов. Способствовать благоприятной информационной среде, которая направлена на развитие субъекта учебной деятельности, на сохранение физического, психического здоровья и социального комфорта обучающихся младшего школьного возраста со стороны педагогического руководства может соблюдение некоторых условий. К ним можно отнести: содействие в процессе электронного обучения, своевременная помощь участникам образовательного процесса, создание разнообразной и насыщенной цифровой образовательной среды с учётом индивидуальных особенностей каждого субъекта учебного процесса [22].

Выводы и заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в рамках цифровой образовательной среды обучающиеся младшего возраста не только теоретически овладевают способами деятельности (планирование поиска информации, ее извлечение, обработка, систематизация, интерпретация и представление информации в различных вариантах, но и при соблюдении этических норм и правил общения в среде способны применять данные способы в практической деятельности. Цифровая образовательная среда способна обеспечить комплекс возможностей для развития и саморазвития всех субъектов учебной деятельности при грамотной и целенаправленной организации.

Описанные нами теоретические положения были использованы с целью подтверждения или опровержения гипотезы о существующей взаимосвязи развития субъектности и школьной тревожности младших школьников в условиях цифровизации образования.

Результаты проведенного исследования будут представлены в следующей статье.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Петрова М.А. Влияние девайсов на формирование субъектности младших школьников <https://elibrary.ru/item.asp?id=27216061>
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Санкт-Петербург.: Алетейа, 2003. – 272 с.
3. Бедерханова В.П., Шустова И.Ю. Субъектная позиция школьника: Личностный образовательный результат приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (к 90-летию Воронежского государственного педагогического университета). В 2-х частях. Том Часть I. Под редакцией М.В. Шакуровой. Воронеж, 2021. С. 3 – 9. Издательство: Воронежский государственный педагогический университет. Воронеж, 19–20 мая 2021 года <https://elibrary.ru/item.asp?id=47222029>
4. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М., 1997. – 463 с.
5. Небренчин А.В. Формирование учебной субъектности в младшем школьном возрасте как предмет психологического сопровождения // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 3 (7). – С. 114-116.
6. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Курочкина В.Е. Педагогические условия становления учащегося как субъекта полагания индивидуальных образовательных результатов // «Наука и образование: новое время» № 6, 2018.

7. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания / под ред. Костюка Г.С. и Чаматы П.Ф. – Киев, 1961.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения : опыт теорет. и эксперим. психол. исслед.: учеб. пособие для студентов. - Москва : Академия, 2004. – 282 с.
9. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности, 1997 - 9 с.
10. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Становление субъекта деятельности и возможности системы образования // Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. М.: НИИ школьных технологий, 2008. – С. 5-16.
11. Абасов З.А. Ученик как субъект учебной деятельности // Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. М.: НИИ школьных технологий, 2008. – С. 35 – 43.
12. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
13. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. д-ра психол. наук. М., 1998. 22 с.
14. Костяк Т.В. Эмоционально-личностные особенности младших школьников, чрезмерно увлеченных компьютерными играми // Вестник МИТУ-МАСИ. Психологические науки. – 2020. – №1. – С. 42-47.
15. Немов Р.С. Общие основы психологии: учебник. – М.: Изд-во: Владос, 2010. – 687 с.
16. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен // Вестн. Удм. ун-та. – 2013. – №2. – С. 42-52.
17. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
18. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 190 с.
19. Ляшенко Н.В., Шалагинова К.С. Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста // Международный студенческий научный вестник. – 2019. – № 1.
20. Богуш Т.В. Роль электронных образовательных ресурсов в обучении учащихся начальной школы // Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития «Возможности и риски цифровой среды». Сборник материалов конференции (тезисов). – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – С. 205 – 209.
21. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". – 2019. – №1 (6).
22. Ерёмкина Л.И. Цифровая образовательная среда как предпосылка развития субъекта учебной деятельности // Давыдовские чтения: Сборник те-

- зисов участников II международной научно-практической конференции / Под ред. Рубцова В.В., Конокотина А.В. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – С. 70-73.
23. Земскова С.В. Развитие субъекта учебной деятельности через внедрение цифровой среды // Давыдовские чтения: Сборник тезисов участников II международной научно-практической конференции / Под ред. Рубцова В.В., Конокотина А.В. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – С. 70-73.
24. Заболотских Н.В., Выродова Е.Ю., Дорошева А.О. Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние школьников г. Краснодара // Кубанский научный медицинский вестник – 2020. – №6. – С. 109-122.

REFERENCES

1. Petrova M.A. Influence of Devices on the Formation of Subjectivity of Younger Schoolchildren. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27216061>
2. Brushlinsky A.V. Psychology of the subject / Saint Petersburg: Aletheia, 2003. 272 p.
3. Bederkhanova V.P., Shustova I.Yu. Subjective position of a schoolchild: Personal and personal educational result of the upbringing priorities: the historical and cultural search and modern practices. Materials of All-Russian Scientific-Practical Conference (On the 90th Anniversary of Voronezh State Pedagogical University). In two parts. Vol. 1. Edited by M. V. Shakurova. Voronezh, 2021. С. 3 – 9. Publishing house: Voronezh State Pedagogical University. Voronezh, 19-20 May 2021. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47222029>
4. Rubinstein S.L. Selected Philosophical-Psychological Works. Fundamentals of Ontology, Logic and Psychology. M., 1997. 463 p.
5. Nebrenchin A.V. The formation of learning subjectivity in the younger school age as a subject of psychological support. Humanitarian Studies. 2015. № 3 (7). P. 114 – 116.
6. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Kurochkina V.E. Pedagogical conditions of formation of the student as a subject of believing individual educational results. «Science and Education: new time» № 6, 2018.
7. Elkonin DB. Psychological issues of formation of learning activity in the younger school age. Questions of psychology of learning and education. ed. by Kostyuk G.S. and Chamata P.F. - Kiev, 1961.
8. Davydov V.V. Problems of Developmental Learning: Experience of Theoretical and Experimental Psychological Investigations: Textbook for Students. Moscow: Academy, 2004. 282 p.
9. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A.. Younger schoolboy as a subject of learning activity, 1997. 9 p.

10. Kudryavtsev V.T., Urazalieva G.K. Becoming a subject of activity and the capabilities of the educational system. Subjective and authorial position of a child in education. M.: Scientific research institute of school technologies, 2008. P. 5 – 16.
11. Abasov Z.A. The student as the subject of learning activity. Subjective and authorial position of a child in education. M.: The Research Institute of School Technologies, 2008. P. 35 – 43.
12. Osnitsky A.K. Problems of Studying Subjective Activity. *Voprosy psichologii*. 1996. № 1. P. 5 – 19.
13. Volkova E.N. The Subjectivity of a Teacher: Theory and Practice. M., 1998. 22 p.
14. Kostyak T.V. Emotional and personal characteristics of younger schoolchildren who are too keen on computer games. *Bulletin of the MITU-MASI. Psychological Sciences*. 2020. №1. P. 42 – 47.
15. Nemov R.S. General Fundamentals of Psychology: Textbook. M.: Publishing house: Vldos, 2010. 687 p.
16. Sidorov K.R. Anxiety as a psychological phenomenon. *Vestn. Udm. un-tat*. 2013. №2. P. 42 – 52.
17. Miklyaeva A.V., Rumyantseva P.V. School anxiety: diagnostics, prevention, correction. SPb.: The Speech, 2004. 248 p.
18. Lyutova E.K., Monina G.B. Training effective interaction with children. SPb.: Publishing house «Speech», 2005. 190 p.
19. Lyashenko N.V., Shalaginova K.S. Features of manifestation of anxiety in children of primary school age. *International Student Scientific Bulletin*. 2019. № 1.
20. Bogush T.V. The role of electronic educational resources in teaching elementary school students. All-Russian scientific and practical conference on developmental psychology «Opportunities and risks of the digital environment». Proceedings of the conference (theses). Moscow: Publishing house of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education, 2019. P. 205 – 209.
21. Verbitsky A.A. Digital learning: problems, risks and prospects. *Electronic scientific-publicistic journal «Homo Cyberus»*. 2019. №1(6).
22. Yeremina L.I. Digital learning environment as a prerequisite for the development of the subject of learning activities. Davidov readings: Collection of abstracts of the II International Scientific-Practical Conference, edited by Rubtsov V.V., Konokotin A.V. Moscow: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education, 2022. P. 70 – 73.
23. Zemskova S. V. Development of the subject of educational activities through the implementation of digital environment. Davidovsky readings: Collection of abstracts of the II International Scientific-Practical Conference. Ed. by Rubtsov V.V., Konokotin A.V. M.: MSGPU, 2022. P. 70 – 73.

24. Zabolotskikh N.V., Vyrodova E.Y., Dorosheva A.O. The Impact of distance learning on the psycho-emotional state of schoolchildren in Krasnodar. Kuban Scientific Medical Gazette, 2020. №6. P. 109 – 122.

Информация об авторах: Владлен Константинович Игнатович, Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

E-mail: vign62@mail.ru

Виктория Сергеевна Игонина студент, Кубанский государственный университет, Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Направленность (профиль) Психология образования

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-2122-1656>

E-mail: vika.igonina3101@gmail.com

Information about authors: Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи, The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 11.01.2023

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 22.02.2023

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.02.2023

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declare no conflicts of interests

© Игнатович В.К. 2023

© Игонина В.С. 2023

© «Педагогика: история, перспективы» 2023