

ВОСПИТАНИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-80-89>

Реализация модели формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

Владимир Владимирович Володин

Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия,
volodinmladshy2017@yandex.ru

Аннотация

Описана опытно-экспериментальная работа по реализации модели формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы. Настоящая модель представлена концептуально-целевым, организационно-содержательным, процессуально-технологическим и оценочно-результативным компонентами, являющимися взаимосвязанными и структурно обусловленными, что обеспечивает возможность внедрения модели в образовательную практику вуза через реализацию организационно-педагогических условий. Эффективность предлагаемой модели доказана результатами диагностики уровня готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы, полученными в результате использования методов математической статистики. Представленные в настоящей статье результаты позволяют решить проблему необходимости разработки проблемы формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы в условиях современной образовательной парадигмы, а также разрешают противоречие между имеющимися в науке общими предпосылками для разработки системы формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы и недостаточным научным обоснованием содержания и организации настоящего процесса.

Ключевые слова: педагогическая забота, готовность к проявлению педагогической заботы, модель формирования готовности к проявлению педагогической заботы, профессиональная подготовка, опытно-экспериментальная работа, результаты

Для цитирования: Володин В. В. Реализация модели формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 80–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-80-89>

EDUCATION AND SELF-EDUCATION

Original article

Implementation of the model of formation of future teachers' readiness for the manifestation of pedagogical care

Vladimir V. Volodin

*Blagoveschensk State Pedagogical University, Blagoveshensk, Russian Federation,
volodinmladshy2017@yandex.ru*

Abstract

The experimental work on the implementation of the model of formation of the readiness of future teachers for the manifestation of pedagogical care is described. The present model is represented by conceptually-targeted, organizational-content, procedural-technological and evaluative-effective components that are interrelated and structurally conditioned, which makes it possible to introduce the model into the educational practice of the university through the implementation of organizational and pedagogical conditions. The effectiveness of the proposed model is proved by the results of diagnostics of the level of readiness of future teachers for the manifestation of pedagogical care, obtained as a result of using methods of mathematical statistics. The results presented in this article allow us to solve the problem of the need to develop the problem of the formation of the readiness of future teachers for the manifestation of pedagogical care in the conditions of the modern educational paradigm, and also resolves the contradiction between the general prerequisites available in science for the development of a system for the formation of the readiness of future teachers for the manifestation of pedagogical care, and insufficient scientific justification of the content and organization of this process.

Keywords: *pedagogical care, readiness for the manifestation of pedagogical care, model of formation of readiness for the manifestation of pedagogical care, professional training, experimental work, results*

For citation: Volodin V. V. Implementation of the model of formation of future teachers' readiness for the manifestation of pedagogical care [Realizatsiya modeli formirovaniya gotovnosti budushchikh uchiteley k proyavleniyu pedagogicheskoy zaboty]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 80–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-80-89>

Индивидуализация личности выступает в качестве важнейшей задачи современного образования, что стимулирует поиск эффективных путей и средств ее решения через разработку и включение в образовательную среду педагогических практик, обеспечивающих рассмотрение процесса личностного развития через призму экзистенциальных концептов. Одной из таких практик может выступать педагогическая забота, готовность к проявлению которой отвечает современным тенденциям в высшем образовании, отраженных в обновленных ФГОС ВО и методических рекомендациях по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к структуре и содержанию. Так, в компетентностной модели образовательных программ подготовки педагогов, представленной в «Ядре высшего педагогического образования», представлены группы компетенций, сформированность которых определяет готовность будущих учителей к проявлению педагогической заботы, прежде всего в виде способностей к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Необходимость разработки обеспечения формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы обусловлена отсутствием системы профессиональной подготовки будущих учителей к ее проявлению.

Ретроспективный анализ проблемы показывает значимость акцентуации на профессионально-личностном портрете учителя как «детоводителя», проявляющего заботу о ребенке, что особенно ярко подчеркнуто в классических (Ш. А. Амонашвили, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский) и современных (В. В. Быстрова, В. В. Герцик, Н. С. Малякова) педагогических исследованиях. Проявление педагогической заботы понимается исследователями как важный элемент профессиональной деятельности педагога, обеспечивающий совместный личностный рост всех субъектов педагогического взаимодействия. Особый интерес с этой точки зрения представляет научно-педагогическая школа И. П. Иванова [1], в рамках которой понятие «забота» является краеугольным камнем педагогических исследований и образовательных практик, что было подтверждено в дальнейших исследованиях учеников И. П. Иванова (Т. В. Дмитриенко, С. П. Мартыновой, Н. П. Царёвой и др.). Нами было установлено, что забота о ребенке выступает как квинтэссенция гуманистического педагогического процесса, выступая тем самым в качестве важного элемента профессиональной деятельности педагога, и что педагогическая забота представляет собой целостное, активное, сознательное и избирательное отношение, обеспечивающее благополучие и развитие субъектности ребенка через сопереживание и оценку на психофизиологическом, индивидуально-психологическом, ценностно-смысловом уровнях его личностных особенностей и через реализацию на этой основе выбранной педагогической стратегии.

Авторское представление изучаемого процесса рассматривается с опорой на положения педагогического моделирования, представленного в трудах В. П. Беспалько [2], В. В. Краевского [3], Э. Г. Юдина [4], что позволило представить его в виде модели, включающей в себя концептуально-целевой, организационно-содержательный, процессуально-технологический и оценочно-результативный компоненты (рис. 1).

Нормативно-правовая основа разработки и реализации модели представлена документами и нормативными актами, регламентирующими деятельность профессионального образования в виде требований обновленных ФГОС ВО, а также содержания профессиональных стандартов «Педагог» и «Специалист в области образования», в которых представлены требования к трудовым действиям, сформированным компетенциям будущего учителя в области организации субъект-субъектного взаимодействия с обучающимися и другими субъектами образовательного процесса. При разработке модели также учитывались методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»).

Комплексный анализ проблемы позволил сформулировать ведущие идеи реализуемой модели, главными из которых считаются:

1. Определение готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы как интегративного личностного образования. Настоящая ведущая идея сформулирована на основе личностного подхода к определению профессиональной готовности (в психологии: А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.; в педагогике: В. А. Адольф, М. И. Лукьянова, В. А. Сластенин и др.), утверждающего важность акцентуации на ценностно-смысловой сфере личности будущего учителя как механизма функционирования формулы «готовность = желание + знание + умение» [5].

2. Формирование готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы – это гуманистический, рефлексивно-деятельностный и субъектно ориентированный процесс, вытекающий из основных положений деятельностного (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) и субъектно-деятельностного (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова и др.) подходов к определению личности, а также результатов исследований научно-педагогических школ к определению сущности профессиональной подготовки будущих учителей (В. А. Адольф, Л. С. Гавриленко, О. П. Журавлева и др.; Н. В. Чекалева, С. М. Баташова, Л. П. Берестовская, А. М. Берестовский и др.; Л. Н. Куликова, Е. Г. Врублевская, О. И. Димова, Е. Ю. Лукина и др.). Рассматриваемый про-

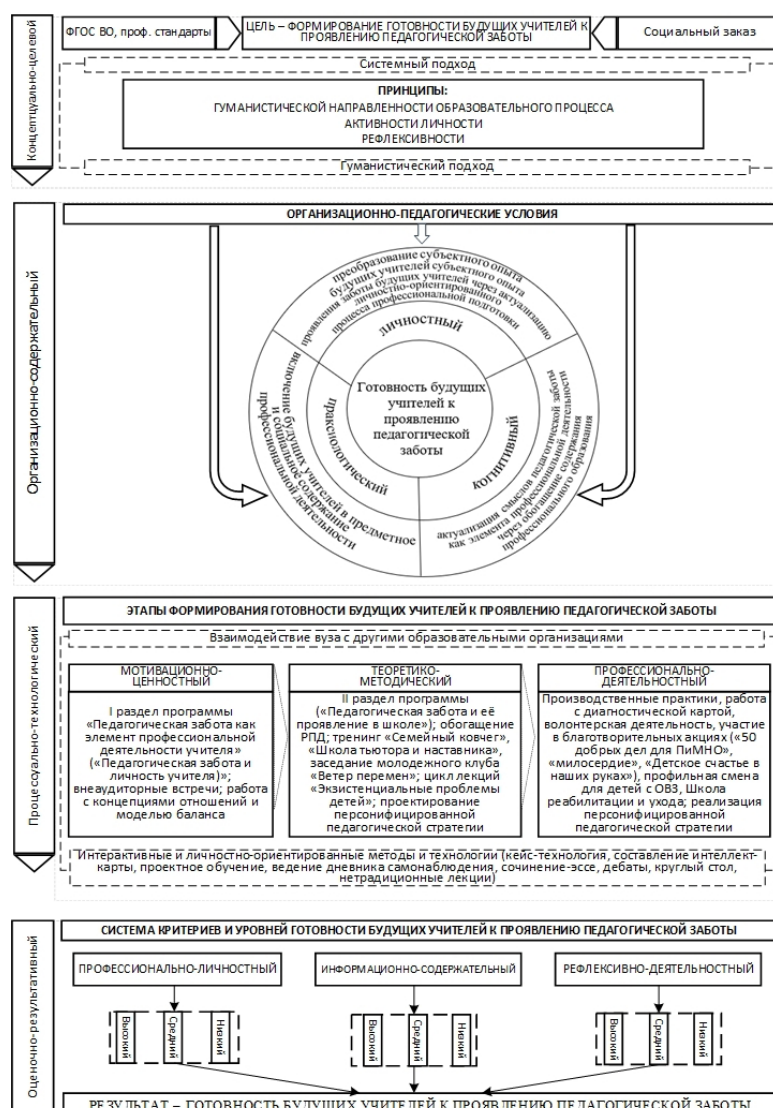


Рис. 1. Модель формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

процесс ориентирован на формирование у будущего учителя субъектности как фундаментального свойства, выражающегося в осознанности взаимообусловленных изменений в мире и в самом себе [6].

3. Определение субъектного опыта будущих учителей в качестве детерминанта актуализации их ценностно-смысловой сферы, что вытекает из идеи о когерентности активизации субъектного опыта и эффективности профессиональной педагогической подготовки (Л. Н. Куликова, Ф. Г. Мухаметзянова, Т. В. Татьяна, О. В. Шереметьева и др.). Важным здесь выступает положение о переходе будущего учителя от элементарного опыта саморазвития к осмыслению этого процесса как смыслообразующего, что особенно эффективно в квазипрофессиональной и учебно-профессиональной видах деятельности, которые моделируют содержание и динамику педагогической деятельности [7].

4. Практико-ориентированный характер профессиональной педагогической подготовки, которая формируется из признанного научно-педагогическим сообществом положения о важности и необходимости включения будущих учителей в учебно-профессиональную деятельность. Если учебная деятельность академического типа осуществляется преимущественно на базе университета, то учебно-профессиональная деятельность реализуется на базе образовательного учреждения, в которых будущие учителя включены в наиболее приближенные к профессии виды деятельности [8].

Опора на ведущие идеи позволила сформулировать основные принципы рассматриваемого процесса: гуманистической направленности образовательного процесса, активности личности, рефлексивности.

Вышеуказанные ведущие идеи и принципы воплощаются в практической реализации настоящей модели. В исследование были включены студенты Благовещенского государственного педагогического университета, обучающиеся на факультете педагогики и методики начального образования: экспериментальная группа в количестве 96 человек (48 студентов, обучающихся по профилю «Психология и педагогика начального образования»; 22 студента, обучающихся по профилю «Начальное образование. Английский язык», 26 студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование. Инклюзивное образование») и контрольная группа в количестве 93 человек (52 студента, обучающихся по профилю «Психология и педагогика начального образования», 17 студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование. Английский язык», 24 студента, обучающихся по профилю «Начальное образование. Инклюзивное образование»). В эксперименте, помимо будущих учителей, приняло участие 12 преподавателей вуза и 22 педагога образовательных организаций. В общей сложности в опытно-экспериментальной работе участвовали 223 человека.

Особое внимание уделялось взаимодействию педагогического вуза и других организаций, осуществляющих социально значимую деятельность (рис. 2).

Реализация модели на экспериментальной группе студентов предполагала последовательное осуществление этапов (мотивационно-личностного, теоретико-методического, профессионально-деятельностного), актуализирующая сила которых обеспечивалась реализацией организационно-педагогических условий.

На первом этапе формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы – мотивационно-личностном – осуществлялось развитие их профессионально значимых качеств, профессиональной мотивации и стойкой гуманистической ориентации. Реализация этапа обеспечивалась созданием первого организационно-педагогического условия – преобразованием субъектного опыта проявления заботы будущих учителей через актуализацию личностно ориентированного процесса профессиональной подготовки. В образовательный процесс был внедрен первый раздел программы – «Педагогическая забота и личность учителя». Преобразование субъектного опыта будущих учителей осуществлялось за счет его глубокой проработки, чему способствовали задания, предполагающие анализ микро- и макротравм, модели баланса и концепции отношений (по Н. Пезешкиану) [9]; решение кейс-задач, предполагающих обращение к своему прожитому опыту заботы; написание сочинений-эссе; ведение личного дневника. Актуализации личностно ориентированного процесса профессиональной подготовки способствовало содержание материала, предлагаемое будущим учителям, а также используемые субъектно-ориентированные методы и

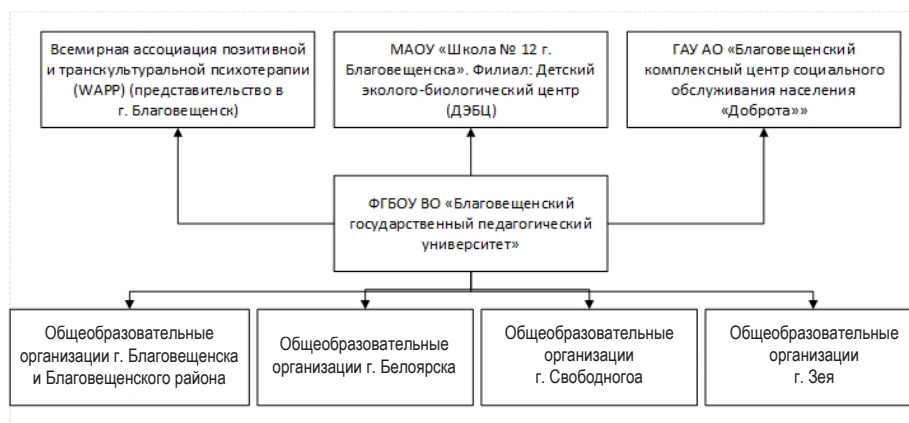


Рис. 2. Взаимодействие вуза с другими организациями в рамках опытно-экспериментальной работы



Рис. 3. Реализация первого этапа формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

технологии. Особое внимание уделялось эмпатии как важному личностно профессиональному качеству заботящегося педагога, а также субъектности как фундаментальному свойству субъекта педагогической деятельности. Схематическое отображение реализации этапа отображено на рис. 3.

Второй этап реализации модели – теоретико-методический – представлял собой формирование знаний будущих учителей о сущности педагогической заботы, формирование у них осознания значимости педагогической заботы для ребенка. Реализация этапа обеспечивалась созданием второго организационно-педагогического условия – актуализацией смыслов педагогической заботы как элемента профессиональной деятельности через обогащение содержания профессионального образования. Помимо обогащения содержания специальных дисциплин в образовательный процесс был внедрен второй раздел программы «Педагогическая забота и ее проявление в школе», где будущие учителя знакомились с историей становления понятия «забота» в образовании, изучали персонифицированные педагогические стратегии, работали с диагностическими картами (по В. В. Володину) [10]. Важно было уделить внимание обсуждению специфики проявления педагогической заботы в зависимости от разных категорий обучающихся. В рамках такой работы будущие учителя проектировали и защищали персонифицированные педагогические стратегии с учетом ее специфики и контекста (дети с ОВЗ, дети с опытом миграции и другие). Реализация спроектированных будущими учителями персонифицированных педагогических стратегий осуществлялась на третьем этапе формирования у них готовности к проявлению педагогической заботы. Также были организованы следующие мероприятия: тренинг клуба «Семейный ковчег», «Школа тьютора и наставника», цикл интерактивных лекций «Экзистенциальные проблемы детей». Каждое мероприятие, как и аудиторное занятие в рамках реализуемой программы, предполагало расширение и углубление знаний будущих учителей о сущности педагогической заботы, ее структуре, способах проявления в условиях школы. Схематическое отображение реализации этапа отображено на рис. 4.

На третьем этапе – профессионально-деятельностном – будущие учителя включались в учебно-профессиональную деятельность. Реализация этапа обеспечивается созданием третьего организационно-педагогического условия – практического включения будущих учителей в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности. Прежде всего речь идет о производствен-

ной практике, в рамках которой будущие учителя реализовывали среднесрочные проекты по проблеме эффективного проявления педагогической заботы. Также будущие учителя реализовывали персонифицированные педагогические стратегии с учетом специфики жизненной ситуации конкретного ребенка. Многие будущие учителя в процессе прохождения производственной практики работали с детьми с ОВЗ. Некоторые работали с детьми с опытом миграции. Реализованные педагогические стратегии представляли на итоговых конференциях, а также в рамках изучения специальных дисциплин. Кроме того, будущие учителя осуществляли социально значимую деятельность, а именно: социально-педагогическую работу для детей из детского дома; участие в благотворитель-

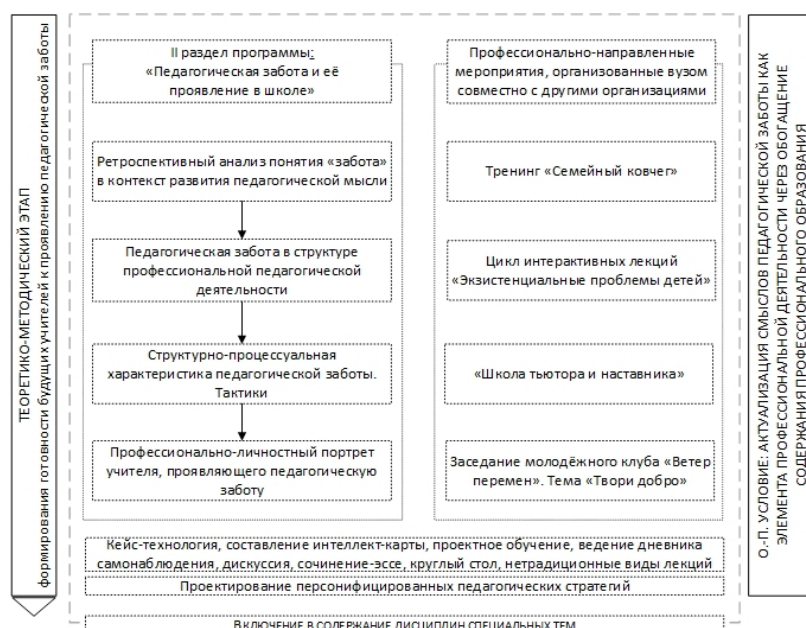


Рис. 4. Реализация второго этапа формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

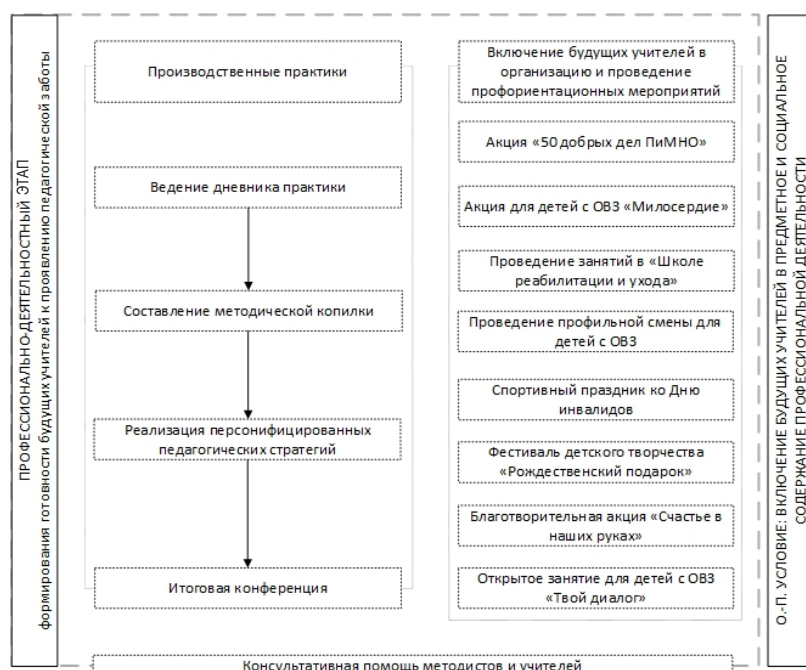


Рис. 5. Реализация третьего этапа формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

ных акциях «Милосердие», «Детское счастье в наших руках»; проведение цикла мероприятий для детей с особыми образовательными потребностями; организацию и проведение профильной смены для данной категории детей. Схематическое отображение реализации этапа отображено на рис. 5.

После осуществления всех этапов и создания соответствующих организационно-педагогических условий реализации модели был проведен контрольный срез, который показал выраженную динамику в уровне сформированности готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы в экспериментальной группе. С целью изучения изменения уровня готовности использовались надежные и валидные диагностические методики, а также авторские анкеты, что позволило осуществить комплексную диагностику по разработанным ранее критериям: информационно-содержательному, профессионально-личностному, рефлексивно-деятельностному. Результаты диагностики представлены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика уровня готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

Критерий	Группа	Результаты на начало ОЭР, %			Результаты после ОЭР, %		
		В	С	Н	В	С	Н
Информационно-содержательный	Экспериментальная	6	20	74	18	48	34
	Контрольная	6	22	72	6	28	66
Профессионально-личностный	Экспериментальная	10	28	62	20	48	32
	Контрольная	12	30	58	14	40	46
Рефлексивно-деятельностный	Экспериментальная	6	12	82	14	36	50
	Контрольная	5	15	80	9	23	68

Значимость различий была подтверждена методами математической статистики. Расчет U-критерия Манна – Уитни показал статистически значимые различия по каждому показателю уровня готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы между экспериментальной и контрольной группами (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа показателей готовности к проявлению педагогической заботы у будущих учителей на конец опытно-экспериментальной работы (при $p \leq 0,05$)

Критерий	Показатели	Средний ранг		U-критерий Манна – Уитни	Статистическая значимость
		ЭГ	КГ		
Информационно-содержательный	Систематичность знаний о сущности педагогической заботы	43,38	35,62	482,500	0,003*
	Осознание значимости педагогической заботы для ребенка	46,63	32,37	560,500	0,031*
Профессионально-личностный	Профессиональная мотивация	44,63	34,37	536,500	0,015*
	Эмпатия	46,63	33,37	563,500	0,035*
	Ориентация на личностную модель взаимодействия с детьми	45,63	31,37	562,500	0,034*
Рефлексивно-деятельностный	Рефлексия собственной деятельности	45,55	33,45	536,500	0,015*
	Продуктивность проектирования персонифицированной педагогической стратегии	46,63	33,37	540,500	0,021*

* Статистически значимые различия.

Расчет данных по Т-критерию Вилкоксона подтвердил эффективность опытно-экспериментальной работы. Был зафиксирован сдвиг показателей уровня готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы в экспериментальной группе (табл. 3).

Таблица 3

Сопоставление показателей готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы между констатирующим и контрольным этапами опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе

Критерий	Показатели	Статистическая значимость
Информационно-содержательный	Систематичность знаний о сущности педагогической заботы	0,001*
	Осознание значимости педагогической заботы для ребенка	0,000*
Профессионально-личностный	Профессиональная мотивация	0,002*
	Эмпатия	0,002*
	Ориентация на личностную модель взаимодействия с детьми	0,000*
Рефлексивно-деятельностный	Рефлексия собственной деятельности	0,020*
	Продуктивность проектирования персонифицированной педагогической стратегии	0,052*

* Статистически значимые различия.

Качественный анализ показал, что у многих студентов экспериментальной группы значительно расширились знания о сущности педагогической заботы. Они смогли назвать сущностные характеристики педагогической заботы и ее отличие от других педагогических категорий («Педагогическая поддержка», «Педагогическое сопровождение» и другие). Кроме того, у будущих учителей постепенно начало формироваться осознание необходимости педагогической заботы для ребенка, преобладать внутренняя профессиональная мотивация, выражающаяся в желании работать с детьми и профессионально ориентированном интересе к педагогической деятельности. Повысился уровень развития эмпатии, а выбор персонифицированной педагогической стратегии стал более осознанным, ее реализация более продуктивной, что подтверждается протоколированным наблюдением за педагогической деятельностью будущих учителей непосредственно в школе.

В качестве выводов отметим, что представленная и реализованная модель формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы является эффективной, о чем говорят результаты диагностики с использованием методов математической статистики. Результативность представленной модели обеспечивается реализацией организационно-педагогических условий: преобразованием субъектного опыта проявления заботы будущих учителей через актуализацию личностно ориентированного процесса профессиональной подготовки; актуализацией смыслов педагогической заботы как элемента профессиональной деятельности через обогащение содержания профессионального образования; практическим включением будущих учителей в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что исследование не охватывает всего круга вопросов по проблеме формирования готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы, оно вносит определенный вклад в развитие профессионального образования в контексте подготовки будущих учителей к организации педагогического взаимодействия, обеспечивающего развитие субъектности ребенка, выражающейся в его активно деятельностном отношении к себе и к миру в целом.

Список источников

1. Педагогические труды академика И. П. Иванова / сост. И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 304 с.
2. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике // Советская педагогика. 1990. № 7. С. 7–13.

3. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
4. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 70 с.
5. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе. Красноярск: Изд-во КГПУ им. В. П. Астафьева, 2013. 368 с.
6. Волкова Е. Н. Субъектность: философско-психологический анализ. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1997. 80 с.
7. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
8. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 4. С. 8–13.
9. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М.: Медицина, 1996. 464 с.
10. Володин В. В. Педагогическая забота: диагностическая карта на этапе инвентаризации // Калининградский вестник образования. 2021. № 4. С. 59–66.

References

1. *Pedagogicheskiye trudy akademika I. P. Ivanova* [Pedagogical works of academician I. P. Ivanov]. Comp. I. D. Avanesyan, K. P. Zakharov. Saint Petersburg, Polytechnic university Publ., 2013. 304 p. (in Russian).
2. Bespal'ko V. P. O vozmozhnostyakh sistemnogo podkhoda v pedagogike [About the possibilities of a systematic approach in pedagogy]. *Sovetskaya pedagogika*, 1990, no. 7, pp. 7–13 (in Russian).
3. Kraevskiy V. V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: Posobiye dlya pedagoga-issledovatelya* [Methodology of pedagogical research. Handbook for a teacher-researcher]. Samara, SamGPI Publ., 1994. 165 p. (in Russian).
4. Yudin E. G. *Sistemnyy podkhod i printsip deyatel'nosti* [System approach and principle of activity]. Moscow, Nauka Publ., 1978. 70 p. (in Russian).
5. Adol'f V. A., Stepanova I. Yu. *Proyektirovaniye praktiko-oriyentirovannoy professional'noy podgotovki pedagoga v vuze* [Designing practice-oriented professional training of a teacher at a university]. Krasnoyarsk, Izdatel'stvo KSPU im. V. P. Astaf'yeva Publ., 2013. 368 p. (in Russian).
6. Volkova E. N. *Sub'ektnost': filosofsko-psikhologicheskiy analiz* [Subjectivity: philosophical and psychological analysis]. Nizhniy Novgorod, Nizhegorodskiy gumanitarnyy tsentr Publ., 1997. 80 p. (in Russian).
7. Verbitskiy A. A. Kontekstnoye obucheniye v kompetentnostnom podkhode [Contextual learning in a competency-based approach]. *Vysheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2006, no 11, pp. 39–46 (in Russian).
8. Verbitskiy A. A. Kontekstnoye obucheniye: ponyatiye i soderzhaniye [Contextual learning: concept and content]. *Eksperiment i innovatsii v shkole – Experiment and innovation in school*, 2009, no 4, pp. 8–13 (in Russian).
9. Pezeshkian N. *Psikhosomatika i pozitivnaya psikhoterapiya* [Psychosomatics and positive psychotherapy]. Moscow, Meditsina Publ., 1996. 464 p. (in Russian).
10. Volodin V. V. Pedagogicheskaya zabota: diagnosticheskaya karta na etape inventarizatsii [Pedagogical care: diagnostic card at the inventory stage]. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya – Kaliningrad Bulletin of Education*, 2021, no 4, pp. 59–66 (in Russian).

Информация об авторе

Володин В. В., преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет (ул. Ленина 104, Благовещенск, Россия, 675000).
E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru

Information about the author

Volodin V. V., teacher of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveschensk State Pedagogical University (ul. Lenina, 104, Blagoveshensk, Russian Federation, 675000).
E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.12.2022; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 15.12.2022; accepted for publication 04.09.2023