

Научная статья

УДК 37.01

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-80-86>

Концепция благополучного и безопасного детства: сущность, проблемы, рекомендации для родителей

Светлана Ивановна Поздеева¹, Ирина Александровна Дроздецкая²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ svetapozd@mail.ru

² dia@tspu.edu.ru

Аннотация

Делается сопоставительный анализ двух методологических подходов к пониманию детства: детство как подготовка к взрослой жизни и детство как уникальный и самоценный этап. Выделены первопричины появления каждого из подходов, доказано, что реализация первого ведет к тотальному авторитаризму во взаимодействии взрослых и детей. Обосновывается необходимость второго подхода как теоретической основы благополучного и безопасного детства, которое можно трактовать как субъектное и «вовлеченное» детство. Ставится проблема соотношения самостоятельности и активности ребенка с необходимостью взрослого защищать его и ограждать от любой опасности. Сформулированы методические рекомендации для родителей по реализации концепции благополучия как соорганизации автономности и безопасности в жизнедеятельности детей. Они касаются аспектов осознанного и ответственного выбора, организации самостоятельных действий детей, реализации дозированной помощи и эффективной обратной связи.

Ключевые слова: детство, взросление, исчезновение и обогащение детства, авторитаризм, самостоятельность, дети и родители, вовлеченность

Источник финансирования: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № QZOY-2023-0004 «Психолого-педагогическое сопровождение семьи и педагогов в сфере обеспечения безопасности и благополучия детства»).

Для цитирования: Поздеева С. И., Дроздецкая И. А. Концепция благополучного и безопасного детства: сущность, проблемы, рекомендации для родителей // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 80–86. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-80-86>

Original article

The concept of a prosperous and safe childhood: the essence, problems, recommendations for parents

Svetlana I. Pozdeeva¹, Irina A. Drozdetskaya²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ svetapozd@mail.ru

² dia@tspu.edu.ru

Abstract

A comparative analysis of two methodological approaches to understanding childhood is made: childhood as a preparation for adulthood and childhood as a unique and self-valuable stage in a person's life. The root causes of the appearance of each of the approaches are highlighted, it is proved that the implementation of the first approach leads to total authoritarianism in the interaction of

adults and children. The necessity of the second approach as a theoretical basis for a prosperous and safe childhood, which can be interpreted as a subjective and “involved childhood”, is substantiated. The main task of an adult is to involve a child in different types of activity and create the most saturated educational environment for his development. The problem of the correlation of independence and activity of the child with the need of an adult to protect guard against any danger is set. Methodological recommendations for parents of preschoolers and primary school children are formulated. These recommendations relate to aspects of conscious and responsible choice, the organization of independent actions of children, including when doing homework on a textbook, the implementation of dosed assistance and effective feedback from parents to children. The conclusion is made about the need to move from pedagogy stimulating to adulthood development to pedagogy that simultaneously enriches the development of the child and preserves the specifics of childhood, from total authoritarianism to the reversed and open joint action of an adult and a child both in the family and in an educational organization.

Keywords: *childhood, growing up, disappearance and enrichment of childhood, authoritarianism, independence, children and parents, involvement*

For citation: Pozdeeva S. I., Drozdetskaya I. A. The concept of a prosperous and safe childhood: the essence, problems, recommendations for parents [Kontsepsiya blagopoluchnogo i bezopasnogo detstva: sushchnost', problemy, rekomendatsii dlya roditel'ey]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 80–86. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-80-86>

В настоящее время оформилось два принципиально разных подхода в понимании феномена детства. В рамках *первого* детство трактуется как движение к взрослению, подготовка к взрослой жизни (childhood as becoming). При таком подходе детство рассматривается как промежуточный этап подготовки к следующей возрастной ступени. Истоки этого подхода коренятся в глубоком Средневековье, когда ни взрослые, ни наука ребенка просто не замечали. Дети и взрослые жили вместе: никаких разграничений между детской и взрослой жизнью не было. Родители не испытывали особой эмоциональной привязанности к ребенку: их интересовала только его работоспособность и возможность трудиться. В 7 лет наступал так называемый возраст разумности, когда к детям применяли такие же наказания, как ко взрослым, например, их могли повесить за воровство. Детство воспринималось как что-то ущербное, болезнь, от которой надо побыстрее избавиться, а ребенок – как исходный ущербный материал, «недочеловек», который постепенно превратится во взрослого [1].

Несмотря на дальнейшее развитие общества и науки, пессимистический взгляд на детство сохранялся очень долго, вплоть до 60–70-х гг. XX в., когда взрослые продолжали вести себя по отношению к детям как «колонизаторы», разрушающие детство, его уникальность и самобытность, навязывая детям свои интересы и жизненные установки, используя жесткий авторитаризм как единственную педагогическую стратегию по отношению к детям. Тотальный авторитаризм означает, что ребенок в семье и в образовательной организации (детском саду, школе) занимает позицию подчиненного/исполнителя, так как взрослый изначально ему не доверяет (у ребенка ничего не получится, он не сможет, не справится), и ребенок строго выполняет требования взрослого (родителя, воспитателя, учителя). Взрослые сами, без участия ребенка, решают, что ему надо, в какой школе и по какой программе он будет учиться, в какой кружок (секцию) его отдать, какими занятиями наполнить его день, чтобы ребенок не болтался без дела, не гулял во дворе, т. е. занимался только полезными с их точки зрения делами. Другими словами, что такое благополучие ребенка – этот вопрос только для взрослых, у детей нет права на него отвечать.

Обратной стороной «медали» жесткого авторитаризма является гиперопека взрослых по отношению к маленькому «недочеловеку», который сам ничего не может сделать, поэтому взрослые все делают за него: так проще, быстрее и безопаснее. Это касается не только родителей, но и педагога, проводящего учебные занятия. По данным исследователя Д. Хэтти, автора цикла книг про видимое

обучение, «только 5–10 % времени, на протяжении которого длится речь педагога, занимают диалог с учениками или их ответные реплики» [2, с. 97]. Доминирование речи педагога в школе и детском саду – это показатель того, что детям не дают проявить их самостоятельность (в речи и реальном практическом действии) и принуждают их к пассивному состоянию. По данным Д. Хэтти, учебной дискуссии отводится на уроке менее 5 % времени, на учебных занятиях звучат преимущественно закрытые и репродуктивные вопросы, ответы на которые состоят из 2–3 слов и длятся несколько секунд. «Учителя много говорят, и это показывает ученикам, что педагог является “собственником” преподаваемого материала...» [2, с. 98]. Контрастной ситуацией, по сравнению с гиперопекой и постоянным вмешательством в жизнь детей, является ситуация, когда ребенок предоставлен самому себе из-за отсутствия поддержки со стороны взрослых в неблагополучных (маргинальных) семьях. Дети из таких типов семей оказываются более уязвимыми по причине того, что семья не является для них опорой и в ней происходит дисгармонизация детско-родительских отношений. Уязвимость и неблагополучие таких детей ведут к развитию девиантного поведения и преступности. Дети могут стать объектами психологического и физического насилия, что приведет к низкой самооценке и комплексу неполноценности, низкому уровню адаптивности, росту безнадзорности, беспризорности детей [3].

Таким образом, можно выделить разные фокусы в понимании детства как промежуточного этапа на пути к взрослой (настоящей) жизни и игнорировании его самобытности. С одной стороны, это тотальный авторитаризм как построение нормативно-принудительных связей с детьми с отсылкой на важность заботы о них. С другой стороны, лишение заботы и внимания в семьях, попавших в трудную жизненную ситуацию, когда ребенок проявляет «вынужденную» самостоятельность, чтобы справляться с рисками и затруднениями.

Второй подход – это существование детства «здесь и сейчас» (childhood as being), акцент на самооценности и значимости данного этапа: ребенок не готовится к будущей жизни, а живет здесь и сейчас полноценной жизнью. Если первый подход связан с ускорением детства (надо как можно быстрее проскочить этот этап и стать взрослым), то второй – это «замедленное детство», когда детство замедляется, удлиняется: ребенок должен наиграться, нашалиться, набегаться и т. п. Ценность этого подхода заключается в открытии детства как особого этапа и пространства, обращении внимания общества и науки к нему. Понятие «открытие детства» ввел в XVII в. французский историк Ф. Арьес, а книга Ж. Руссо «Эмил, или О воспитании» способствовала культурному повороту, когда внимание к детству «сделало детей центральной точкой педагогической заботы» [4, с. 141]. Метафоры растения и садовника оказались очень удобными и живучими для иллюстрации взаимодействия ребенка со взрослым, в том числе и в образовательном контексте. «Натуралист считает важным позволить ребенку быть ребенком, он не стремится менять его природу через образование или апеллировать к внешним стандартам и показателям» [4]. Именно в этот период появляются научные труды по педагогике, книги для родителей, детская литература, первый детский журнал. XIX в. считается веком детства: активно идет борьба с детской смертностью и беспризорностью, например, в США появляются сиротские поезда, которые собирают таких детей по всей стране, и фермерские дома, куда берут детей-сирот на воспитание. В 1883 г. в Балтиморском университете создается первая лаборатория по изучению психического развития ребенка.

Очень распространенной в российской и зарубежной практике является концепция *благополучного* детства. Она берет истоки в Конвенции о правах ребенка (принята на сессии Генеральной Ассамблеи ООН в 1989 г.), в которой ребенок признается самостоятельным и важным субъектом права. Он имеет право на заботу со стороны взрослых, на личную жизнь, на участие в обсуждении касающихся его вопросов [5]. Данная концепция появилась как отклик на пессимистические взгляды историков детства в 60–70-е гг. XX в., суть которых сводилась к *исчезновению детства* как социальной категории и педагогической идеи [6]. Исчезновение детства – это его сокращение, вытесне-

ние из жизни общества, подчинение детей воле взрослых, искусственное разделение мира взрослых и детей. Достойной альтернативой исчезновению детства в российской психологии является концепция *амплификации* (обогащения) детского развития А. Запорожца [7]. Ее основная идея: детство надо не сокращать, а обогащать; каждый период детства уникален и вносит свой вклад в развитие ребенка. Благополучное детство – это полноценное детство, т. е. детство, наполненное соответствующим содержанием и формами жизнедеятельности (игрой, творчеством, движением, проблемами, открытиями нового). Здесь делается акцент на развитие разных видов детской активности, так как основная психологическая идея состоит в том, что ребенок овладевает не новыми предметами, а новыми действиями с этими предметами. Обогащение – это развитие детей за счет развертывания детских видов деятельности, за счет актуализации личностного опыта (эмоционального, коммуникативного, учебного). Педагог становится организатором этих разных видов активности (игровой, проектной, исследовательской, творческой) и той образовательной среды, в которой эти активности осуществляются.

Концепция благополучного детства теоретически близка к гуманистической психологии и педагогике, которые строятся на идее естественной потребности всех людей в самоактуализации и самореализации, раскрытия внутреннего потенциала личности, реализующегося через гармонизирующее развитие в благоприятных, непосредственных отношениях с людьми. «Профессионализм учителя выражается в его способности „проникать в мир ребенка“, понимать его, определять детские потребности и реагировать на них с помощью соответствующих организационно-поддерживающих мероприятий» [4, с. 144].

На смену жесткому авторитаризму, блокирующему активность и индивидуальность ребенка, в концепции благополучного детства приходит обращенное и открытое совместное действие взрослого и ребенка [8]. Обращенность означает, что педагог внимателен (наблюдателен) по отношению к ребенку, вовремя откликается на его запрос, дает ему возможность задавать вопросы, проявлять свой интерес, осуществлять осознанный выбор, участвовать в общих делах, т. е. относится к нему как значимому участнику совместной деятельности. Открытое совместное действие строится на вовлеченности ребенка, который не только участвует в происходящем, но и влияет на него: предлагает, пробует, организует, анализирует, коммуницирует. Другими словами, в том действии, которое организует педагог, он оставляет максимальный «зазор» для активности ребенка, доверяя ему и одновременно сопровождая его.

Получается, что благополучное детство – это «вовлеченное» детство, так как ребенок вовлечен в общение, игру, познание, т. е. максимально проявляет свою субъектность. Быть вовлеченным – это значит иметь возможность влиять на процесс, внутри которого ты находишься, а не просто выполнять чьи-то задания и указания, смысл которых не ясен. Для педагога вовлекать – это значит создавать условия, помогать делать выбор, строить диалог с ребенком, слушать и слышать его, организовывать насыщенную среду. «Образовательное пространство – это пространство возможностей развития, чем оно разнообразнее и насыщеннее, тем выше вероятность разностороннего развития – не только когнитивного, но и эмоционального, и личностного» [9, с. 33]. Это актуально и для детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Социально-педагогическое сопровождение как особый вид педагогической деятельности, осуществляемой в образовательных, социальных и социально-педагогических учреждениях как достижение благополучия, предполагает сохранение и усиление активной позиции ребенка в поиске и реализации выхода из трудной жизненной ситуации [3]. Социальный педагог как значимый и ресурсный взрослый участвует в решении личностных проблем ребенка, проектировании маршрута его личностного развития, успешном продвижении в обучении, жизненном и профессиональном самоопределении, преодолении затруднений в социальной адаптации, организации ресоциализации, устранении или ослаблении воздействия причин, выступающих факторами риска для них, и при этом воспринимает ребенка как значимого и влиятельного участника взаимодействия.

В трактовке благополучного детства обостряется проблемная точка, которая в антропологической концепции педагогического сопровождения М. Монтессори [5] обозначается как связь феномена самостоятельности ребенка и феномена его привязанности к взрослому: чрезмерная защищенность ребенка может вызвать нарушения его поведения. Признавая самостоятельность как важное личностное качество ребенка (о чем говорят все социологические опросы современных родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста), взрослые в реальности иногда ограничивают ее из соображений безопасности детей. Поэтому родители нуждаются в соответствующем педагогическом и методическом сопровождении в контексте достижения компромисса между активностью и самостоятельностью, с одной стороны, и безопасностью, защищенностью и сохранением здоровья, с другой. Сформулируем в этой связи *ряд методических рекомендаций для родителей*:

1. Поддерживайте любую инициативу ребенка: познавательную, творческую. Не останавливайте ребенка вопросом «Зачем тебе это нужно?» или фразой «Тебе пока еще рано делать это. Давай подождем». Научите ребенка преодолевать препятствия и радоваться этому преодолению. Очень важно хвалить ребенка именно за такие достижения, когда он рискнул и сделал что-то сам первый раз, когда нашел выход из трудной ситуации или помог другому человеку. Обратите внимание, что похвала – это вид обратной связи, которую вы направляете ребенку, поэтому она должна быть не только поддерживающей, но и информативной. «...поспешная и незаслуженная похвала дезориентирует учеников и препятствует улучшению их деятельности ... при неудаче похвала воздействует негативно, поскольку вызывает ощущение беспомощности или безнадежности» [2, с. 159–160].

2. Учите ребенка выбирать и реализовывать свой выбор. Пусть он объясняет не только то, почему он это выбрал, но и почему не выбрал другое (отказ – это тоже выбор). Например, пусть ребенок объяснит, почему он выбирает футбол, а не плавание; почему он хочет учить китайский, а не английский язык и т. п. Ребенок должен понимать, что выбор – это не только желание, но и ответственность в его осуществлении. Показывайте личный пример увлеченности каким-то занятием, включения в интересное и важное для вас дело; объясняйте ребенку, чем оно важно и интересно для вас. Если ребенок в итоге разочаруется своим выбором, расскажите историю о том, как подобное случилось с вами, как долго вы искали именно свое увлечение.

3. Искренне интересуйтесь, что нового случилось в школе (детском саду, спортивной секции и т. п.): что там происходит, как в этом участвует ребенок, какие у него успехи и затруднения. Проявляйте инициативу в совместных действиях вашей семьи и образовательного учреждения, участвуйте вместе с ребенком в подобных совместных мероприятиях. Наблюдайте за общим самочувствием, психологическим и физиологическим состоянием ребенка: оно может сигнализировать о какой-то проблеме, нарушающей детское благополучие (страхи, дискомфорт в общении со сверстниками или педагогом, повторяющиеся неудачи и др.). Анализируйте вместе те качества, которые мешают ребенку конструктивно общаться с окружающими, поддерживайте его в ситуациях сомнения и неопределенности. Устанавливайте непосредственный контакт с ребенком для достижения взаимопонимания в поиске конструктивных способов преодоления затруднений.

4. Учите ребенка обращаться к вам с конкретным запросом на помощь. Не просто: «Помоги мне», а «Помоги мне сделать..., найти..., прочитать...» и т. п. Ваша помощь должна быть адресной и дозированной. Используйте силу совместного договора: взрослый договаривается с ребенком, что последний может обратиться к нему с вопросом (за помощью) не более трех раз во время выполнения домашнего задания. Когда ребенок подходит с обращением за помощью в третий раз, родитель говорит: «Ты помнишь, что это твоя последняя возможность? Может, все-таки попробуешь справиться сам?» [10]. Можно поменяться с ребенком местами: ребенок начинает что-то объяснять непонимающему взрослому: что такое спряжение глагола, чем площадь отличается от периметра, как составить план рассказа. Категорически недопустимо списывание ребенком с готовых домашних заданий (ГДЗ), так как это не показатель благополучия (быстро и удобно), а вред как в раз-

витии самостоятельности, так и в формировании предметных знаний и умений. Заметим, что ГДЗ часто составлены некорректно. Например, детям в упражнении для 4-го класса предлагается поставить словосочетание «березовая роща» в дательный и предложный падеж единственного числа. ГДЗ предлагает следующий вариант: *березовой роще, о березовой роще*. Некорректность этого эталона состоит в том, что по первой записи нельзя увидеть, что это дательный падеж, так как окончания двух падежей совпадают. Поэтому первая запись должна быть с предлогом, который употребляется только с дательным падежом: *к березовой роще*.

5. Создавайте, организуйте «ситуации успеха» и прогнозируйте ситуации неудачи. Если ребенок добился какого-либо положительного результата в учебной деятельности или других активностях (спорт, творчество, конструирование, волонтерство), необходимо эмоционально откликнуться на его достижение и поддержать его успех, чтобы ребенок захотел его повторить. В случае неудачи не лишайте ребенка своей поддержки и заботы, скажите ему: «Мы все учимся на своих ошибках», «Только ты с этим справишься», «У тебя это обязательно получится». Эмоциональная реакция должна быть положительной, грамотной, понимающей, спокойной. Не наказывайте ребенка высказыванием критики в его адрес. Одобряйте достижения, подбадривайте ребенка. Работайте с ним над ситуацией развития любознательности, выбора социально приемлемого поведения, самостоятельности.

6. Вовлекайте ребенка в социально значимую деятельность. В данном случае родитель создает пространство взаимопроникновения и взаимообогащения взрослого и ребенка как пространство со-бытийности через игру, учение, общественно полезный труд. Предоставляйте возможность ребенку самостоятельно планировать совместный поход, семейное событие и т. п. Наделяйте ребенка конкретной и посильной ролью при выполнении какого-либо дела. Будьте не просто рядом с ребенком, а вместе с ним. Установление живых контактов, доброжелательное отношение, отсутствие негативных эмоциональных реакций на происходящее с ребенком – это проявление реальной заботы.

Таким образом, реализация концепции благополучного и безопасного детства означает, во-первых, переход от педагогики стимулирующего к взрослению развития к педагогике, одновременно обогащающей развитие ребенка и сохраняющей специфику детства как уникального и самоценного этапа, во-вторых, переход от тотального авторитаризма к обращенному и открытому совместному действию взрослого и ребенка как в семье, так и в ОУ; в-третьих, поиск в семейной и образовательной сферах способов соорганизации в развитии автономности, активности и субъектности ребенка, с одной стороны, и защищенности, безопасного поведения, сохранения и развития физического и психического здоровья детей, с другой стороны; в-четвертых, возвращение детей группы риска и трудных подростков к нормальной жизнедеятельности через ресоциализацию и комплексное социально-педагогическое сопровождение.

Список источников

1. Тендрякова М. В. Антропология детства. Прошлое о современности. М.: Образовательные проекты, 2022. 224 с.
2. Хэтти Джон. Видимое обучение для учителей: как повысить эффективность педагогической работы. М.: Национальное образование, 2021. 320 с.
3. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова и др.; под общ. ред. М. А. Галагузовой. М.: Ажур, 2015. С. 36–38.
4. Ключ-Станьска Д. Парадигмы дидактики: Мыслить теоретически о практике / под ред. Н. Д. Корчаловой; пер. с польского А. А. Полонникова. М.: Национальное образование, 2022. 320 с.
5. Фуряева Т. В. Сравнительная педагогика детства: учеб. пособие. Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. 464 с.
6. Postman N. The Disappearance of Childhood. New York: Delacorte Press, 1982. 151 p.
7. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

8. Поздеева С. И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка. Томск, 2013. 168 с.
9. Поливанова К. Н., Боцавер А. А., Павленко К. В., Спивак Е. В. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. М.: Изд. дом ВШЭ, 2020. 384 с.
10. Поздеева С. И. Как учить современного младшего школьника // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 4. (32). С. 55–61.

References

1. Tendryakova M. V. *Antropologiya detstva. Proshloye o sovremennosti* [Anthropology of childhood. The past about the present]. Moscow, Obrazovatel'nye proekty Publ., 2022. 224 p. (in Russian).
2. Hetti Dzhon. *Vidimoye obucheniye dlya uchiteley: kak povysit' effektivnost' pedagogicheskoy raboty* [Visible learning for Teachers: how to increase the effectiveness of pedagogical work]. Moscow, Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2021. 320 p. (in Russian).
3. Galaguzova M. A., Galaguzova Yu. N., Dorokhova T. S., et. al. *Sotsial'no-pedagogicheskoye soprovozhdeniye detey gruppy riska: regional'nyy aspekt* [Social and pedagogical support of children at risk: regional aspect]. Ed. M. A. Galaguzova. Moscow, Azhur Publ., 2015. Pp. 36–38 (in Russian).
4. Klyus-Stan'ska D. *Paradigmy didaktiki: Myslit' teoreticheski o praktike – Paradigms of Didactics* [Thinking theoretically about practice]. Moscow, Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2022. 320 p. (in Russian).
5. Furayayeva T. V. *Sravnitel'naya pedagogika detstva: uchebnoye posobiye* [Comparative pedagogy of childhood]. Krasnoyarsk, RIO GOU VPO KGPU im. V. P. Astaf'eva Publ., 2004. 464 p. (in Russian).
6. Postman N. *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press, 1982. 151 p.
7. Zaporozhets A. V. *Izbrannyye psikhologicheskkiye trudy. V 2 tomakh. Tom 1. Psikhicheskoye razvitiye rebenka* [Selected psychological works. In 2 volumes. vol. 1. Mental development of the child]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 320 p. (in Russian).
8. Pozdeeva S. I. *Innovatsionnoye razvitiye sovremennoy nachal'noy shkoly: postroyeniye otkrytogo sovmestnogo deystviya pedagoga i rebenka* [Innovative development of modern elementary school: creation of open joint action of the teacher and child]. Tomsk, 2013. 168 p. (in Russian).
9. Polivanova K. N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Spivak Ye. V. *Obrazovaniye za stenami shkoly. Kak roditeli proektiruyut obrazovatel'noye prostranstvo detey* [Education outside the walls of the school. How parents design children's educational space]. Moscow, VSHE Publ., 2020. 384 p. (in Russian).
10. Pozdeeva S. I. Kak učit' sovremennogo mladshego shkol'nika [How to teach a modern junior student]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozrenie – Pedagogical Review*, 2020, vol. 4. (32), pp. 55–61 (in Russian).

Информация об авторах

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: svetapozd@mail.ru

Дроздецкая И. А., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: dia@tspu.edu.ru

Information about the authors

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: svetapozd@mail.ru

Drozetskaya I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: dia@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 02.06.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 02.06.2023; accepted for publication 03.07.2023