

Целевые ориентиры развития дошкольного, общего среднего и специального образования в целях раскрытия потенциалов личности*

(Окончание. Начало в № 3 за 2023 год.)

Русецкий Василий Фёдорович,
начальник научно-исследовательского
центра
Национального института образования,
доктор педагогических наук, профессор

Развитие социокультурного и личностного контекстов в целях, содержания и методах образования является ещё одним из актуальных средств достижения целевых ориентиров его совершенствования — высокого качества и доступности. Сущность данного средства определяется разумным согласованием и гармонизацией национальных образовательных приоритетов и основных международных образовательных трендов.

В международных аналитических документах постулируется необходимость обеспечения в образовании физического и эмоционального благополучия обучающихся как базиса эффективного учения. Отмечается, что «здоровье выступает основой, которая позволяет людям мыслить и действовать на протяжении всей жизни в соответствии с полученными знаниями о его сохранении. Это подразумевает формирование способностей, навы-

* Статья подготовлена на основе материалов НИР «Разработать стратегические направления и механизмы совершенствования дошкольного, общего среднего и специального образования в целях раскрытия потенциалов личности для устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь», выполняемых в рамках подпрограммы «Образование» государственной программы научных исследований «Общество и гуманитарная безопасность белорусского государства» на 2021—2025 годы (№ ГР 20211724).

ков, знаний, мотивации и готовности к использованию, пониманию, оценке и применению медицинской информации как основы формирования человеком обоснованных суждений и принятия ответственных решений, касающихся здравоохранения, профилактики заболеваний и укрепления здоровья, в целях улучшения качества жизни» [2, с. 6].

Наряду с этим в образовании актуализируются «социальные и эмоциональные основы, которые включают эмоциональную регуляцию, сотрудничество, непредубежденность и взаимодействие с другими, влияют на то, насколько хорошо люди адаптируются и могут взаимодействовать с окружающей их средой, в том числе дома, в школе и на работе» [2, с. 6]. Выдвигается задача формировать в образовательном процессе у учащихся морально-этические основы, которые определяются как «способность принимать решения и суждения, которые являются моральными (т. е. основанными на внутренних принципах), и действовать в соответствии с такими суждениями» [2, с. 7].

Это в целом оправданное и очень важное средство достижения целевых установок развития образования, однако необходимо принять во внимание, что, во-первых, ОЭСР в концептуальных документах, связанных с прогнозированием развития образования, указывает, что «моральные и этические основы... зависят от культуры, истории, места и общества» [2, с. 2], то есть социальные и эмоциональные основы образования должны формироваться в национальном культурном контексте. В данном случае можно оперировать недавним исследованием белорусских социологов, составивших ценностный портрет нашего общества, в соответствии с которым общий тренд сформулирован следующим образом: «Устойчивость и целостность фундамента белорусского общества определяется балансом “двух столпов” ценностей (государствообразующих и личностно-семейных), объединённых белорусским понятием “дабрабыта” и формирующимся общественным запросом на переход от пара-

дигмы “сохранения” к парадигме развития и образу будущего» [9, с. 26]. Во-вторых, рассматривая развитие социокультурного и личностного контекстов, нужно учитывать, что нацеленность образования на всестороннее развитие личности, достижение не только предметных результатов обучения, но и совершенствование таких черт характера, как нравственность, уважение и толерантность, национальное самосознание, патриотизм и гражданственность, навыки здорового образа жизни, экологическая культура и других, выдвигаются международными экспертами в качестве средств повышения качества современного образования. Для некоторых стран формирование этих сторон личности подрастающего человека в образовательном процессе — действительно новая и ещё не реализованная задача. В то же время в Республике Беларусь накоплен большой и разносторонний опыт того, что в образовательной практике мы по традиции называем воспитательной работой и что включает в себя, согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь, идеологическое, гражданское и патриотическое, духовно-нравственное, поликультурное, экономическое, экологическое, трудовое и профессиональное, семейное и гендерное, эстетическое и другие направления воспитания [10, с. 1—3]. Естественно, содержание и методы современного воспитания нуждаются в обновлении, органичном включении его в процесс обучения. Важно понимать, что для одних стран такой подход к образованию — абсолютная инновация, а для других — совершенствование опыта, накопленного за многие десятилетия.

Однако время не стоит на месте и на повестку дня вышли новые виды грамотности. «Цифровая грамотность и грамотность в отношении данных уже считаются основными. Чтобы быть грамотным в этом контексте, требуется способность читать, интерпретировать, осмысливать и общаться с помощью цифровых текстов и источников из различных интернет-

СМИ. Это также требует способности критически оценивать и фильтровать информацию, которая так легко производится, доступна и обнародуется» [2, с. 5]. Приведённая цитата ярко демонстрирует, что для достижения успеха в названных областях недостаточно поменять только содержание образования, критически важно принципиально изменить существующие методики.

В этом плане безусловным приоритетом обладает последовательная реализация компетентностного подхода, а именно акцент в образовательном процессе на активные и продуктивные виды и способы деятельности, на достижение образовательных результатов на всех этапах изучения учебного предмета. Реализация данного подхода требует изменений во всех структурных элементах образования: системе ценностей и целей всех участников образовательного процесса, нормативном правовом регулировании, научно-методическом обеспечении, методах и

Безусловным приоритетом обладает последовательная реализация компетентностного подхода, а именно акцент в образовательном процессе на активные и продуктивные виды и способы деятельности, на достижение образовательных результатов на всех этапах изучения учебного предмета.

приёмах обучения и воспитания, системе средств обучения и особенностях образовательной среды, методах и инструментах оценки образовательных результатов.

Рассмотрим в качестве примера учебную программу по истории Беларуси для учреждений общего среднего образования, принимая во внимание, что по аналогичной модели построены учебные программы многих других предметов.

подача содержания образования традиционно организована в номинативной форме и описывает объём информации, который следует отразить в учебных пособиях, актуализировать на уроках и т. д.

Таким образом, основу содержания составляет просто перечень исторической информации:

«Древнейшие люди на белорусской земле. Природа и люди в древности. Заселение территории Беларуси. Занятия и образ жизни древних людей в каменном веке. Роды и племена.

Изменения в новом каменном веке. Зарождение производственного хозяйства. Появление животноводства. Первые земледельцы. Возникновение неравенства в обществе. Первобытное искусство.

Начало использования металлов на белорусских землях. Первые орудия труда из металла. Значение открытия железа. Строительство городищ. Мифы и религиозные представления» [11, с. 3].

Самый простой и чаще всего реализуемый на практике способ трансформации данной информации, осуществляемый в образовательном процессе, заключается в её преобразовании в предметные знания путём запоминания текста учебника и сообщения учителя.

В последнее время в связи с внедрением в образовательную практику общего среднего образования компетентностного подхода в учебных программах появился раздел «Требования к результатам

учебно-познавательной деятельности учащихся», основу которого по-прежнему составляют знания: «Знать: основные периоды в истории Беларуси, их хронологические рамки; периодизацию истории первобытного общества на территории Беларуси; основные события в истории Беларуси древнейшего времени и раннего Средневековья и их даты; определения исторических понятий» [11, с. 4]. Как видим, формирование такого знания базируется всё на том же запоминании определённого объёма информации.

На те же когнитивные процессы и те же виды учебной деятельности опираются и результаты, отнесённые к категории

«уметь»: «синхронизировать под руководством учителя исторические события; показывать на исторической карте; составлять рассказ на основе текста параграфа; находить в тексте учебного пособия и высказывать предположения, которые объясняют причинно-следственные связи между историческими событиями» [11, с. 4].

Становится очевидно, что в тексте учебной программы в цепочке между формулировками предметной информации и образовательного результата отсутствует ключевое звено содержания образования, а именно: процессуальный блок содержания информации, в котором должны быть отражены основные виды и способы деятельности учащихся, в процессе которой происходит не просто запоминание информации, а формирование компетенций.

Подчеркнём ещё раз, что программа по истории Беларуси в данном примере мог-

ные деятельностные формы обучения (экскурсии, практические работы, моделирование). После принятия ФГОС <...> в авторских программах (хотя, к сожалению, далеко не во всех) появился специальный раздел “Универсальные учебные действия”» [12, с. 63—64].

Признавая существующую проблему, белорусские разработчики содержания общего среднего образования планируют в течение 2023—2024 годов в рамках отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность» разработать образовательные стандарты дошкольного, начального, базового и среднего образования, а также соответствующие учебные программы, ориентированные на формирование функциональной грамотности обучающихся, то есть готовности к эффективной деятельности в различных ситуациях. Обновление содержания образования будет не только учитывать предметную информацию, но и предус-

матривать формирование у учащихся универсальных компетенций XXI века через разнообразные виды учебной и практической деятельности. Следующим логическим шагом должна будет стать экспериментальная апробация новых образовательных стандартов и учебных программ и поэтапное их введение

В тексте учебной программы в цепочке между формулировками предметной информации и образовательного результата отсутствует ключевое звено содержания образования, а именно: процессуальный блок содержания информации, в котором должны быть отражены основные виды и способы деятельности учащихся, в процессе которой происходит не просто запоминание информации, а формирование компетенций.

ла бы быть заменена на любую другую учебную программу общего среднего образования. В подтверждение этой позиции сошлёмся на мнение российских коллег, которые отмечают те же особенности построения учебных программ в своей стране: «Традиционная форма учебных программ строилась по принципу номинативных предложений, которые констатировали факт ознакомления <...> школьника с данным понятием (термином). Только в некоторых предметах (окружающий мир, изобразительное искусство, технология) фиксировались отдель-

в образовательный процесс, синхронизированное с разработкой всего необходимого научно-методического обеспечения (включая учебные пособия) и подготовкой педагогов к работе в новых условиях.

Ещё одним средством достижения целевых ориентиров развития образования является *реализация инклюзии в образовании*. В широком смысле слова она понимается как такой подход к определению ценностей, целей, выработке содержания, применению методов, формированию средств обучения и образовательной среды общего образования, который де-

лает возможным доступ к качественному образованию для всех без каких бы то ни было ограничений, вызванных этнической принадлежностью, полом, социальным статусом, психофизическими особенностями и пр.

Инклюзия признаётся во всём мире ключевым путём достижения качества и доступности современного общего образования, хотя само понимание включённости в образовательный процесс далеко от однозначности. Разные страны сталкиваются с разным уровнем проблем, приводящих к образовательной сегрегации: социальное или этническое неравенство, гендерная дискриминация, нищета, эмиграция, семейное неблагополучие и другие. Различаются и способы обеспечения образованием разных групп населения. В частности, курс на инклюзию в организации образования может быть объяснён не только высокими идеалами свободы и равенства, но и негативным опытом ряда государств Европы (Германия, Франция и др.), которые пережили в начале XXI века кризис, связанный с тем, что дети эмигрантов не были в своё время включены в общую систему образования и не смогли сформировать общую идентичность с основным населением этих стран, оказались маргинализированы, что спровоцировало острые социальные и этнические конфликты.

Образовательная инклюзия в каждой стране имеет свои особенности. В частности, мировое сообщество не принимает в качестве причины отказа от инклюзии такой аргумент, как, например, высокий уровень развития в том или ином государстве специального (коррекционного) образования для лиц с ОПФР. Считается, что вся необходимая коррекционная помощь должна оказываться ребёнку, обучающемуся в учреждении общего образования, без его сегрегации по состоянию здоровья и помещения в специальное (коррекционное) образовательное учреждение. С экономической точки зрения это довольно затратный путь развития образования, однако мировое общественное мнение настойчиво выдвигает идею инклю-

зивного характера образования как важнейшего условия обеспечения справедливости по отношению ко всем без исключения членам общества. При этом страны компенсируют необходимые затраты на лиц с особыми образовательными потребностями путём не прямого финансирования учреждения образования, а «прикрепления» средств к ребёнку. Ребёнок с особыми образовательными потребностями приходит с финансовым обеспечением, которое гарантирует ему государство и которое передаётся учреждению образования для обеспечения инклюзивного подхода при организации образования именно данного человека.

Средства достижения целевых ориентиров развития образования, заключающихся в повышении его качества и обеспечении доступности, могут быть подразделены на внешние и внутренние по отношению к системе образования.

Основным внешним средством является создание в стране условий, обеспечивающих повышение жизненного уровня населения. Однако это средство не связано напрямую с предпринимаемыми образовательными усилиями. Простой рост благосостояния населения не сказывается напрямую на снижении дискриминации в образовании, о чём свидетельствует опыт многих государств с высоким уровнем жизни. В силу этого очень важны внутренние средства достижения доступности качественного образования через образовательную инклюзию.

Главным в числе таких средств можно назвать *формирование инклюзивной образовательной среды*, учитывающей особые образовательные потребности разных категорий обучающихся. Создание такой среды — предварительное условие для включения лиц с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс. Далее, в рамках общего образования, должна быть обеспечена *вариативность содержания, форм, методов и путей получения образования*, ориентированная на интересы личности, её возможности и потребности. Требуется серьёзное переосмысление ценностных ориентиров

Инклюзивная культура предполагает сформированность устойчивых императивов, регулирующих поступки, поведение, взаимоотношения в рамках и за рамками образовательного процесса всех, кто вовлечён в инклюзию: детей с ОПФР, детей с нормотипичным развитием, родителей, учителей. В широком смысле слова следовало бы говорить о задаче формирования инклюзивной культуры в обществе в целом, поскольку только так можно обеспечить комфортные условия совместного проживания всех членов социума.

образования. Необходимо признать право каждого ученика по получению такого образования, которое соответствует его возможностям, и уровень индивидуальных приращений каждого обучающегося рассматривать как основной параметр оценки качества образования.

Важным средством реализации инклюзии в образовании является *формирование инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса*. Многие поведенческие проблемы лиц с ОПФР и тех, кто контактирует с ними, вызваны низким уровнем осведомлённости основной части населения о проблемах данной категории лиц, завышенным уровнем требований лиц с ОПФР, отсутствием социально приемлемых культурных стереотипов взаимодействия представителей разных групп. Инклюзивная культура предполагает сформированность устойчивых императивов, регулирующих поступки, поведение, взаимоотношения в рамках и за рамками образовательного процесса всех, кто вовлечён в инклюзию: детей с ОПФР, детей с нормотипичным развитием, родителей, учителей. В широком смысле слова следовало бы говорить о задаче формирования инклюзивной культуры в обществе в целом, поскольку только так можно обеспечить комфортные условия совместного проживания всех членов социума.

Наконец, успешность реализации инклюзии может быть обеспечена только при сформированности *инклюзивной компетентности педагогических работников* учреждений общего образования. Речь идёт о формировании именно компетентности, которая базируется на соответствующих ценностных установках, понимании

и принятии своеобразия и неповторимости каждого ребёнка, готовности и способности помогать его развитию. Для большинства специалистов общего образования это предполагает изменение сознания, личное принятие ценностей инклюзии, а также формирование профессиональных компетенций, позволяющих работать в её условиях. Важно учесть, что такой подготовкой должна быть охвачена основная масса педагогических работников и студентов педагогических специальностей; обучение учителей работе в условиях инклюзии в системе общего среднего образования является новой, ещё не в полной мере решённой на практике задачей.

Развитие автономии учителя и учреждения образования для повышения качества образования и обеспечения его доступности подразумевает не просто предоставление большей академической свободы, а формирование ответственности за образовательные результаты.

Степень автономии педагога и учреждения образования в разных государствах различная, что обусловлено культурно-

Развитие автономии учителя и учреждения образования для повышения качества образования и обеспечения его доступности подразумевает не просто предоставление большей академической свободы, а формирование ответственности за образовательные результаты.

исторической спецификой и своеобразием образовательной традиции каждой страны. Диапазон автономности начинается от строгих нормативных требований, устанавливаемых государством и обязательных для всех учреждений образования и учителей, и простирается до свободы выбора не только методов, но и содержания образования и школой, и отдельным учителем. Высокая степень академической свободы подразумевает высокий уровень доверия общества к педагогу и учреждению образования и такой же высокий уровень их ответственности перед социумом за результаты своего труда. Это диалектически взаимосвязанный процесс, вот почему образовательную автономию нельзя рассматривать односторонне, без увязки с ответственностью. Но и ответственность возникает только тогда, когда цели, содержание, методы и средства образования сформированы с профессиональным творческим участием учителя. По этой причине нельзя и просто «ввести» автономию, декларировав её нормативно через предоставление большей степени академической свободы. Мало получить автономию, ею надо уметь распорядиться во благо, она должна служить достижению декларируемых целей.

Следовательно, в качестве ключевого средства развития автономии будем рассматривать *формирование профессиональной и личностной ответственности учителей* за достижение образовательных результатов. Российские исследователи отмечают, что «новая идеология образования, к сожалению, побудила возникновение противоречия — между желанием разработчиков стандарта сделать его соответствующим достижениям психолого-педагогической науки, современным требованиям общества и неготовностью мас-

совой школы принять такое концептуальное видение российского образования. Это противоречие проявляется на целевом, содержательном и технологическом (процессуальном) уровне» [12, с. 62]. Аналогичные проблемы характерны и для системы образования Республики Беларусь: обновление целей, содержания и методов образования, которое началось и постепенно осуществляется в системе общего среднего образования, «требует серьёзной психологической перестройки учителя» [12, с. 60].

Ещё одним средством достижения образовательной автономии наряду с перестройкой сознания должно стать формирование профессиональных компетенций педагогов, *обучение их работать на основе компетентностного подхода*, ко-

Высокая степень академической свободы подразумевает высокий уровень доверия общества к педагогу и учреждению образования и такой же высокий уровень их ответственности перед социумом за результаты своего труда. Это диалектически взаимосвязанный процесс, вот почему образовательную автономию нельзя рассматривать односторонне, без увязки с ответственностью. Но и ответственность возникает только тогда, когда цели, содержание, методы и средства образования сформированы с профессиональным творческим участием учителя.

торый должен быть принят ими как личная профессиональная ценность. Требуется также подготовка руководителей, способных управлять автономным образовательным учреждением, решать весь комплекс задач, в том числе разработку образовательных программ, (выбор) методик обучения, средств обучения, подбор кадров и т. д.

Эти два средства являются предпосылкой расширения автономии учителей и учреждений образования. Только при их успешной реализации приобретёт смысл и следующее средство — *разработка моделей образовательной автономии педагога и учреждения образования* и апроба-

ция этих моделей на практике. Такие модели на входе могут предусматривать со стороны государства формулировку ожидаемых образовательных результатов, а на выходе — процедуру независимой итоговой аттестации обучающихся. Все остальные элементы образовательной структуры будут полностью под контролем учреждения образования и его коллектива, который и несёт ответственность за качество образования.

Системное совершенствование образовательной среды и активное использование её возможностей в образовательном процессе (физическая среда, её полифункциональность и доступность, технологии

В настоящее время обозначился вектор перехода от однотипной модели организации образовательного пространства, пришедшей из прошлых веков и предназначенной для обслуживания классно-урочной системы, к открытому свободно трансформируемому образовательному пространству школы в целом.

(в том числе цифровые), психологический климат, система управления, научно-методическое обеспечение и другие составляющие).

Определяя средства достижения качества и доступности образования, пути системного совершенствования образовательной среды, необходимо принимать во внимание объективные характеристики реально создаваемой (созданной) образовательной среды и образ образовательной среды, складывающийся в сознании отдельного участника образовательного процесса, а также его удовлетворённость имеющимися условиями.

Всё большее значение в формировании образовательной среды приобретает такое средство, как *сетевое взаимодействие*, которое обеспечивает увеличение возможностей, предоставляемых обучающимся в плане организации образовательного пространства, вовлечения в образовательный процесс наиболее квалифицированных специалистов, расширение

образовательной коммуникации, а также переход от единоличной разработки учебных материалов одним учителем к выполнению этой работы командой разработчиков. В неё входят, помимо специалистов-предметников, специалисты в области психологии, IT и другие, что обеспечивает комплексную разработку эффективных обучающих материалов.

В начале 20-х годов XXI века внешние факторы дали стремительный толчок к *развитию вариативных форм взаимодействия* в рамках образовательной среды, вынудили всех участников образовательного процесса одновременно и без какой бы то ни было подготовки перейти

к дистанционным формам общения. Накопленный опыт показал, что необходимо разумное сочетание дистанционных и контактных форм общения с учётом критической важности живого контакта обучающихся между собой, с педагогами, с другими

участниками образовательного процесса для полноценной образовательной коммуникации.

В настоящее время обозначился вектор перехода от однотипной модели организации образовательного пространства, пришедшей из прошлых веков и предназначенной для обслуживания классно-урочной системы, к *открытому свободно трансформируемому образовательному пространству* школы в целом.

Особую роль, без сомнения, в формировании современной образовательной среды играет *цифровизация образования*, которая представляет собой переход на широкое использование в образовании цифровых технологий [13]. Цифровизация задаёт новые форматы организации образовательного процесса, позволяет новому подходу к выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий, развитию новых методик обучения. «Цифровизация системы образования предполагает разработку и внедрение цифровых

технологий обучения» [14, с. 18], но это должны быть принципиально новые методики с точки зрения дидактики, а не просто оцифрованные традиционные. «Настоящая инновация заключается именно в создании революционных методов, позволяющих человеческому мозгу эффективнее усваивать информацию, а не в техническом способе её передачи» [15, с. 28]. Использование технических средств обучения, большинство из которых связаны так или иначе с обеспечением наглядности в образовательном процессе, ещё не является новшеством в подлинном смысле слова.

Таким образом, при определении качества и доступности как целевых ориентиров развития дошкольного, общего среднего и специального образования в Республике Беларусь можно выделить следующие пути и средства их достижения: концептуальное переосмысление целей, содержания и методов образования (принятие ценности ребёнка, ориентация на образовательный результат, развитие личностных потенциалов, оптимизация национальных образовательных программ, включая реализацию метапредмет-

ности и компетентностного подхода, формирование функциональной грамотности, имплементацию ЦУР в содержание образования, развитие социокультурного и личностного контекстов образования); реализация инклюзии в образовании (формирование инклюзивной образовательной среды, обеспечение вариативности содержания, форм, методов и путей получения образования, формирование инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса и инклюзивной компетентности педагогов); развитие автономии учителя и учреждения образования (формирование профессиональной и личностной ответственности учителей, обучение педагогов и руководителей работать на основе компетентностного подхода, разработка и апробация моделей образовательной автономии); совершенствование образовательной среды (организация сетевого взаимодействия, развитие вариативных форм взаимодействия участников образовательного процесса, создание открытого свободно трансформируемого образовательного пространства, цифровизация образования).

Литература

1. *Розин, В. М.* Смена парадигмы и революция в образовании / В. М. Розин // Педагогика. — 2022. — № 5. — С. 5—16.
2. OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Core foundation for 2030 [Electronic resource]. — Mode of access : https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf. — Date of access : 12.05.2022.
3. OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Learning compass 2030 [Electronic resource]. — Mode of access : https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf. — Date of access : 16.05.2022.
4. OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Transformative competencies for 2030 [Electronic resource]. — Mode of access : https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Compentencies_for_2030_concept_note.pdf. — Date of access : 16.05.2022.
5. OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Anticipation-action-reflection cycle for 2030 [Electronic resource]. — Mode of access : https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/AAR_Cycle_concept_note.pdf. — Date of access : 16.05.2022.
6. *Тагунова, И. А.* Тенденции формирования содержания общего образования за рубежом / И. А. Тагунова // Педагогика. — 2022. — № 6. — С. 118—128.

7. Преобразование нашего мира : Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/about/development-agenda/>. — Дата доступа : 23.11.2022.
8. Кузнецова, О. В. Таксономия планируемых результатов, разработанная для Московской электронной школы (на примере отдельных тем по русскому языку) / О. В. Кузнецова // Русский язык в школе. — 2022. — № 3. — С. 25—33.
9. Ценностный портрет современного белорусского общества : аналитический проект / С. М. Алейникова [и др.]. — Минск : Друк-С, 2021. — 55 с.
10. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь : утверждено постановлением Министерства образования Республики Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.college.by/pages/vir/curator/koncepcija_vospitaniia.pdf. — Дата доступа : 12.05.2022.
11. Учебная программа по учебному предмету «История Беларуси» для VI класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания : утверждено постановлением Министерства образования Республики Беларусь, 27 июля 2017 г., № 91 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2021-2022-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2021-2022/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2020-2021/3815-istoriya-belarusi.html>. — Дата доступа : 16.05.2022.
12. Басюк, В. С. Тенденции развития и проблемы современной начальной школы / В. С. Басюк, Н. Ф. Виноградова, Л. О. Рослова // Педагогика. — 2019. — № 9. — С. 58—69.
13. Ибрагимов, Г. И. Дидактика цифровой эпохи : к вопросу о понятийно-терминологическом обеспечении / Г. И. Ибрагимов // Педагогика. — 2022. — № 5. — С. 5—12.
14. Вяземский, Е. Е. Современная эпоха как период фундаментальных изменений в сфере общего и высшего педагогического образования / Е. Е. Вяземский // Школьные технологии. — 2022. — № 3. — С. 15—21.
15. Горшкова, В. В. Концепции университетов в современную эпоху : анализ опыта передовых зарубежных и отечественных вузов / В. В. Горшкова // Педагогика. — 2022. — № 6. — С. 22—34.

Материал поступил в редакцию 07.02.2023.

ДА ВЕДАМА АЎТАРАЎ



Дасылаючы матэрыялы для публікацыі ў нашым часопісе, аўтары тым самым перадаюць выдаўцу невыключныя маёмасныя правы на ўзнаўленне, распаўсюджванне, паведамленне для ўсеагульнага ведама і іншыя магчымыя спосабы выкарыстання твора без абмежавання тэрыторыі распаўсюджвання (у тым ліку ў электроннай версіі часопіса).