

Разноуровневое содержание обучения как условие успешного инклюзивного образования

Т.В. Лисовская¹

*¹Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь*

Введение. В статье представлены современные взгляды на инклюзивное образование лиц с особенностями психофизического развития с позиции создания разноуровневого и вариативного содержания образования на основе междисциплинарных исследований. Раскрываются некоторые механизмы отбора содержания обучения, результативным компонентом которого станут сформированные жизненные и социализационные навыки.

Материалы и методы. Статистические данные, анализ международных и нормативных документов, анализ литературных источников, поиск противоречий.

Результаты исследования. Выделены этапы интеграционных тенденций, разработаны критерии и показатели инклюзивности содержания обучения, определены факторы реализации третьего этапа развития инклюзивного образования в Республике Беларусь, определены теоретические основания разноуровневого содержания, предложен уровневый характер описания результатов обучения.

Обсуждение и выводы. Определено, что разноуровневое содержание обучения базируется на учете актуального состояния сформированности жизненных и социализационных навыков, образовательных потребностей ребенка, необходимых условий для их удовлетворения и на прогнозе педагогической работы, который учитывает разный уровень возможностей в обучении.

Ключевые слова: лица с особенностями психофизического развития, разноуровневое содержания образования, уровнево-вариативное обучение, инклюзивное образование, жизненные и социализационные навыки.

Для цитирования:

Лисовская Т.В. Разноуровневое содержание обучения как условие успешного инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 10–26.

Miscellaneous education contents as a condition for successful inclusive education

*Tat'yana V. Lisovskaya*¹

¹*Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus*

Introduction. The article presents modern views on inclusive education of persons with special needs in psychophysical development from the perspective of creating multilevel and varied educational content based on interdisciplinary research. Some mechanisms for selecting the content of training are revealed, the resulting component of which will be formed life and socialization skills.

Materials and methods. Statistical data, analysis of international and regulatory documents, analysis of literary sources, the search for contradictions.

Results. The stages of integration trends are identified, criteria and indicators for the inclusiveness of the content of training are developed, factors for the implementation of the third stage of the development of inclusive education in the Republic of Belarus are determined, the theoretical foundations of different levels of content are determined, the level character of the description of learning outcomes is proposed.

Discussion and conclusion. It is determined that the multilevel content of training is based on taking into account the current state of life and socialization skills, the educational needs of the child, the necessary conditions for their satisfaction, and the forecast of pedagogical work, which takes into account different levels of learning opportunities.

Keywords: persons with special needs of psychophysical development, multilevel content of education, level-variant education, inclusive education, life and socialization skills.

For citation: Lisovskaya, T.V. (2020) Raznourovnevoe sodержanie obucheniya kak uslovie uspeshnogo inklyuzivnogo obrazovaniya [Miscellaneous education contents as a condition for successful inclusive education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 10–26. (In Russian).

Введение

Все дети и молодые люди должны иметь равные учебные условия и возможности в школах, независимо от их культурного и социального положения, а также разницы в их способностях и возможностях (*из доклада Международного образовательного бюро ЮНЕСКО*).

В соответствии с концептуальными подходами к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 и на перспективу до 2030 года, в числе основных приоритетов образовательной политики государства – развитие инклюзивного подхода в образовании.

Приоритетным направлением государственной политики является создание благоприятных условий для разностороннего развития и социализации личности ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями. Одной из важных задач, в соответствии с выделенными приоритетами, выступает учет различий в особых образовательных потребностях детей с особенностями психофизического развития различных категорий.

Концептуальной идеей развития образования лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) является оказание ранней комплексной помощи и обеспечение непрерывного психолого-педагогического и медико-социального сопровождение человека с особенностями психофизического развития на всех уровнях образования, независимо от его способностей и достижений, способствующей получению качественного образования, что обеспечивается уровнево-вариативным обучением [14].

Созданное правовое и научно-методическое обеспечение обучения детей с ОПФР в Республике Беларусь и накопленный *двадцатипятилетний опыт работы в условиях образовательной интеграции* позволяет говорить об определенных достигнутых результатах в обучении данной категории детей. Однако специалисты понимают, что достигнутые успехи – это уже успехи прошлого, надежный фундамент, первооснова. Так, в 2019/2020 учебном году 92 % (2010 год – 60 %) обучающихся с ОПФР получают образование, в том числе специальное, в условиях образовательной интеграции и инклюзии, куда вовлекается все больше детей, имеющих инвалидность.

Если в 1996 году только 1% детей с ОПФР обучался в общеобразовательных школах классах интегрированного обучения и воспитания, то к 2019 этот процент составляет более 90%. За последние пять лет выпускники Института инклюзивного образования (до 1 сентября 2016 года – факультет специального образования Белорусского государственного педагогического университета) распределяются следующим образом: в классы интегрированного обучения и воспитания – 54%, на пункты коррекционно-педагогической помощи – 35 %, которые также находятся в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах, в специальные учреждения образования – 8 %.

Обзор литературы

Методологическим основанием разноуровневого содержания обучения является *положение о зоне ближайшего развития* (Л. С. Выготский) [3]. Дети с ОПФР имеют разный уровень сформированности жизненных навыков. Формирование жизненных навыков у детей имеет индивидуальный характер, обусловленный различными психофизическими особенностями, предшествующими условиями социального развития и проведенной коррекционной работой. Содержание образования направлено на достижение максимально возможных образовательных результатов в зоне ближайшего развития ребенка в виде сформированных жизненных навыков.

Для разработки разноуровневого содержания более подробно остановимся на уровневом подходе, который рассматривается нами на *конкретнонаучном уровне*.

При проектировании содержания обучения уровеньный подход нашел свое отражение в работах В.В. Краевского [8], И. Я. Лернера [9], М. Н. Скаткина [4] (определены уровни обязательного усвоения учебного материала), М. М. Поташника (взаимосвязь уровня усвоения учебного материала с целями и результатами обучения) [13], В. П. Беспалько (определение уровней усвоения учебного материала как качественно различных видов деятельности и качественно различных результатов) [2], Е. С. Полат (организация обучения на разных уровнях сложности программы) [12]. Ряд авторов рассматривал необходимость дифференциации содержания обучения по следующим основаниям: по способностям (общим, частным, неспособностям), по интересам, по проектируемой профессии (Е. С. Полат [12], М. М. Поташник [13], О. Е. Лисейчиков [11]), по объему, сложности и степени помощи (Ю. К. Бабанский [1], М. М. Поташник [13]).

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях в области коррекционной педагогики возрос интерес к уровневому подходу при организации и реализации коррекционной помощи детям с ОПФР.

Уровеньный подход к диагностике и коррекции нарушений отражен в концепции функционального диагноза (И. А. Коробейников, Е. Л. Инденбаум, Н. В. Бабкина) [8]. Уровеньный подход нашел свое отражение в проблеме оценки выраженности нарушений развития (Р.Е. Левина, 1968, Т.Б. Филичева, 2000; У.В. Ульяновская, 1994; И.Ю. Левченко, 2007); в организации и содержанию образования детей с особыми образовательными потребностями, представленный в Концепции

Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.Н. Никольская, 2008) [7].

Таким образом, уровневый подход в образовательном процессе с психологической позиции позволяет говорить о реализации потенциала в развитии личности ребенка с учетом индивидуальности; педагогической – об особой организации образовательного процесса, предполагающей эффективное использование потенциала субъектов образовательного процесса; социальной – о создании условий для социализации ребенка, включении в систему социальных отношений и доступные виды деятельности; медико-биологической – о возможностях адаптации к окружающему миру, формировании жизнеспособной личности ребенка с ОПФР.

Материалы и методы.

Анализ статистических данных, международных и нормативных документов, литературных источников, поиск противоречий.

Результаты исследования

Мы подошли вплотную к поступательной реализации третьего этапа. Так, уже в рамках Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь¹ и задач научных тем были разработаны *критерии и показатели инклюзивности содержания обучения* [5]:

1. Общность цели и задач изучения предметного содержания.
2. Наличие специфических задач изучения предметного содержания.
3. Тематическая согласованность в изучении предметного содержания.
4. Последовательность и горизонтальность в прохождении изучаемых тем в учебной программе.
5. Достаточность и дифференцированность часов на прохождение той или иной темы в предметном содержании программы.
6. Дифференцированность (модульность) предметного

¹ Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016. URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5501> (дата обращения: 02.05.2020); Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. URL: <https://uomrik.gov.by/files/00355/obj/110/14413/doc/KonceplInclusRasv.pdf> (дата обращения: 29.04.2020).

содержания в зависимости от представленных в ней категорий учащихся.

7. Наличие социогуманитарной направленности содержания независимо от учебного предмета.

8. Наличие воспитывающего характера содержания независимо от учебного предмета.

9. Наличие разноуровневости в требованиях к усвоению содержания учебной программы.

Сегодня от различных специалистов требуется кропотливая и серьезная работа, направленная на дальнейшее совершенствование **содержательного аспекта** обучения детей с ОПФР, что обусловлено несколькими *факторами*:

– система образования на современном этапе характеризуется не только развитием национальных традиций, но и включением в международную систему, осмыслением и принятием установок, обозначенных в документах различных международных организаций;

– развитие науки связано с трансдисциплинарностью, универсальностью используемых понятий, обменом профессиональными знаниями и взаимообогащению каждой из смежных наук, в том числе педагогики;

– более 90 % обучающихся с ОПФР в 2019 году получают образование в условиях образовательной интеграции;

– контингент детей, обучающихся в условиях интегрированного (инклюзивного, совместного) обучения, изменился: вариативнее и многообразнее стали сочетания нарушений у детей, увеличилось количество обучающихся, имеющих инвалидность (с тяжелой степенью выраженности нарушений), появились дети с новыми сочетаниями нарушений;

– в статье 24 «Об образовании», пункте 3 Конвенции о правах инвалидов ООН, говорится о необходимости «обеспечить освоение *жизненных и социализационных* навыков, чтобы облегчить полное и равное участие людей с инвалидностью в процессе образования и в качестве членов местного сообщества»².

Идеи разноуровневого содержания обучения детей различных

² Конвенция о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН, 13 дек. 2006 г., резолюция 61/106. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 02.05.2020).

категорий с особенностями психофизического развития приобретает всё более широкое распространение. В научных исследованиях отмечается вариативность проявлений различных нарушений, а также ведется поиск психологических и педагогических оснований для выделения вариантов развития внутри определенной категории детей. Как правило, основанием для такого деления является структура трудностей (степень дефицита познавательных и социальных способностей), а также определение образовательных потребностей, как общих, так и особых для каждой группы нозологической категории [8].

За рубежом используются различные формы выделения разноуровневости содержания в учебных программах. Так, например, в Англии – ступени, Швеции – модули, Германии и Японии – классы (А, В, С, D). В Российской Федерации последние годы, после вступления с 1 сентября 2016 года в действие ФГОС (Федерального государственного образовательного стандарта) составляются АОП (адаптированные образовательные программы) с учетом образовательных возможностей обучающихся.

В 2018 году Министерством образования Республики Беларусь было одобрено научное задание «Разработать разноуровневое содержание образования воспитанников с особенностями психофизического развития с учетом принципа инклюзивности на основе междисциплинарного подхода».

Актуальность создания разноуровневого содержания обучения как условия формирования *жизненных и социализационных* навыков у детей дошкольного возраста с ОПФР обусловлена наличием **противоречий**:

– между признаваемой необходимостью совершенствования содержания обучения детей с ОПФР на основе формирования *жизненных и социализационных* навыков и недостаточностью научного осмысления разноуровневого содержания обучения таких детей на уровне дошкольного образования;

– между требованиями индивидуального осмысления при прогнозировании и проектировании содержания педагогической работы из-за вариативности сочетаний нарушений и предшествующих условий формирования *жизненных и социализационных* навыков у детей с ОПФР, определения сфер общих воздействий при групповой форме работы и необходимостью научного обоснования и разработки

разноуровневого содержания обучения;

– между предпочтениями родителей, социума в усилении формирования компетенций практического характера у детей с ОПФР, необходимых для снижения зависимости от окружающих и максимально возможной самостоятельной жизни и недостаточностью методических разработок и алгоритмов по повышению их социальной включенности.

Таким образом, актуальность определяется, с одной стороны, гетерогенностью категории детей с ОПФР, а с другой – недостаточностью теоретического обоснования разноуровневого содержания обучения как условия формирования у них *жизненных и социализационных* навыков.

Образовательной парадигмой выступает организация такого обучения, когда достигается соответствие цели и содержания обучения индивидуально-личностному смыслу [6]. Одним из средств реализации данного посыла является разработка разноуровневого содержания обучения детей дошкольного возраста с ОПФР.

Основанием для определения содержательного уровня может служить степень сформированности *жизненных и социализационных* навыков, а также определение условий для их дальнейшего формирования. При отборе содержания важным элементом является функциональность, которая подразумевает возможность немедленного использования навыка при необходимости. *Жизненные и социализационные* навыки являются средством достижения относительной жизненной автономности детей с ОПФР и подразумевают психосоциальное развитие ребенка.

Только при выявлении показателей функционирования обучающихся, находящихся на одном уровне, и сфер для индивидуального воздействия возможна оптимально эффективная организация образовательного процесса детей с ОПФР, предполагающая учет общих и особых образовательных потребностей. Таким образом, важным становится *уровневый характер описания образовательных результатов* при организации обучения детей с ОПФР.

Итак, теоретическими основаниями разноуровневого содержания обучения детей с ОПФР как условия формирования *жизненных и социализационных* навыков являются: транспредметная основа понятий «жизненные навыки», «социализационные навыки», дидактический принцип соответствия содержания обучения уровню развития ребенка;

уровневый подход к оценке выраженности нарушений развития у ребенка с особенностями психофизического развития; уровневый характер описания образовательных результатов.

Жизненные и социализационные навыки у детей с ОПФР являются результатом обучения и характеризуют способность к решению конкретных задач повседневной жизни и способность к полноте участия в жизни общества.

Исходным положением при создании разноуровневого содержания обучения детей с ОПФР стало понимание приоритета социального статуса ребенка с ОПФР путем освоения *жизненных и социализационных* навыков, которые предполагают включение в систему социальных отношений и доступной деятельности, повышение его субъектности. В основу выделения уровней сформированности *жизненных и социализационных* навыков у детей дошкольного возраста с ОПФР положена дифференциация образовательных потребностей. Разноуровневое содержание обучения на основе обучения *жизненным и социализационным* навыкам предполагают содержательное структурирование групп детей с разным уровнем сформированности *жизненных и социализационных* навыков. Усилия по их формированию должны не столько возрастать пропорционально различным механизмам, этиологии, совокупности или тяжести имеющихся нарушений, сколько приобретать качественную специфику, обусловленную принадлежностью к определенному уровню сформированности *жизненных и социализационных* навыков. Следовательно, в основу дифференциации положены *социальные основания*, а не *клинические*, что позволит содержательно наполнить индивидуально-личностное обучение детей с ОПФР. Можно говорить о таком содержании обучения, в основе которого лежит обучение ребенка с ОПФР успешно функционировать, развивать значимые функции. Реализуется не номинативное, декларируемое, а истинное обучение.

Обсуждение и заключения

Таким образом, разноуровневое содержание обучения базируется на учете следующих социальных оснований: актуального состояния сформированности *жизненных и социализационных* навыков, образовательных потребностей ребенка, необходимых условий для их удовлетворения и на прогнозе педагогической работы, который учитывает разный уровень возможностей в обучении.

Разноуровневое содержание *учебной программы образования* для воспитанников дошкольного возраста, учитывающее образовательные возможности и потребности, и разработанное на основе междисциплинарного подхода с учетом *принципа инклюзивности* обеспечит более качественную организацию процесса совместного обучения и будет способствовать успешному переходу детей с ОПФР к обучению на уровень общего среднего образования. Это будет способствовать достижению каждым ребенком более высокой степени образовательной и социальной интеграции, формированию готовности детей с ОПФР к совместному обучению с нормотипичными сверстниками на уровнях дошкольного и общего среднего образования. Таким образом, разработка разноуровневого содержания обучения детей дошкольного возраста с ОПФР является необходимым условием удовлетворения особых образовательных потребностей.

Педагогические подходы к обучению и воспитанию должны базироваться с учетом актуального состояния сформированности *жизненных и социализационных* навыков, выявленных потребностей, необходимых средовых условий, а также на прогнозе коррекционной работы. Усилия по формированию *жизненных и социализационных* навыков должны не столько возрастать пропорционально имеющемуся нарушению, сколько приобретать качественную специфику, обусловленную принадлежностью к определенному уровню. Создаваемые условия также должны соответствовать физическим потребностям и реализовывать потенциал физического, психологического и социального развития ребенка с ОПФР.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды //Сост. М.Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Беспалько В. П. О возможности системного подхода в педагогике // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 7–13.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 5 т. Т 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Под ред. М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение. – 1982. – 324 с.
5. Еленский Н.Г., Лисовская Т.В. Подходы и результаты корректировки содержания специального образования в Республике Беларусь с учетом инклюзивных тенденций // Социальная поддержка детей и молодежи – основа благополучного и процветающего общества: междунар. сб. науч. тез. Ташкент,

2013. С. 58–62.

6. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Трансдисциплинарная методология опережающего исследования проблем специальной педагогики // Педагогическая наука и образование. 2018. № 1 (22). С. 27–35.

7. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / [Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова]. – М.: Просвещение, 2013. – 42 с. – (Стандарты второго поколения).

8. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР // Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.

9. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.

10. Лернер И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60–65.

11. Лисейчиков О. Е. Педагогическое проектирование содержания учебных курсов и базисного плана 12-летней школы в условиях разноуровневого обучения. – Минск : НИО, 2001. – 207 с.

12. Полат Е.С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

13. Поташник М. М., Моисеев А.М. Управление современной школой : пособие для рук. образоват. учреждений и органов образования. – М. : Новая шк., 1997. – 350 с.

14. Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями: коллект. моногр. / науч. ред. А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. Гродно, ЮрСаПринт, 2018. 326 с.

References

1. Babanskij YU.K. (1989). Izbrannye pedagogicheskie trudy //Sost. M.YU. Babanskij. – М. : Pedagogika. 560 p.

2. Bepal'ko V. P. (1990). O vozmozhnosti sistemnogo podhoda v pedagogike // Pedagogika. № 7. pp. 7–13.

3. Vygotskij L. S (1983). Sobranie sochinenij. V 5 t. T 5. Osnovy defektologii / pod red. T. A. Vlasovoj. – М. : Pedagogika, p. 368.

4. Didaktika srednej shkoly. Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki. Pod red. M.N. Skatkina. – М. : Prosveshchenie. – 1982. – 324 s.

5. Elenskij, N.G., Lisovskaya, T.V. (2013). Podhody i rezul'taty korrekcirovki sodержaniya special'nogo obrazovaniya v Respublike Belarus' s uchetom inklyuzivnyh tendencij [Approaches and results of adjusting the content of special education in the Republic of Belarus taking into account inclusive trends]. *Social'naya podderzhka detej i molodezhi – osnova blagopoluchnogo i procvetayushchego obshchestva* [Social support for children and youth is the basis of a prosperous and prosperous society]. Tashkent, pp. 58–62.

6. Konopleva, A.N., Leshchinskaya, T.L. (2018). Transdisciplinarnaya metodologiya operezhayushchego issledovaniya problem special'noj pedagogiki [Transdisciplinary methodology of advanced research of problems of special pedagogy]. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie* [Pedagogical science and education]. No 1 (22). pp. 27–35.

7. Konceptsiya Special'nogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (2013). [N.N. Malofeev, O.I. Kukushkina, O.S. Nikol'skaya, E.L. Goncharova]. – M.: Prosveshchenie, 42 p. – (Standarty vtorogo pokoleniya).

8. Korobejnikov, I.A. Babkina, N.V. (2017) Differenciaciya obrazovatel'nyh potrebnostej kak osnova differencirovannyh uslovij obrazovaniya detej s ZPR [Differentiation of educational needs as the basis of differentiated conditions for the education of children with IMF]. *Defektologiya – Defectology*. No 2. pp. 3–13.

9. Kraevskij V. V. (1977) Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya (Metodologicheskij analiz) / V. V. Kraevskij. – M. : Pedagogika, 264 p.

10. Lerner I. YA. (1987). Chelovecheskij faktor i funkcii sodержaniya obrazovaniya / Sovetskaya pedagogika. № 11. – pp. 60–65.

11. Lisejchikov O. E. (2001). Pedagogicheskoe proektirovanie sodержaniya uchebnyh kursov i bazisnogo plana 12-letnej shkoly v usloviyah raznourovnevo obucheniya / O. E. Lisejchikov. – Minsk : NIO, 207 p.

12. Polat E.S., Buharkina M. YU., Moiseeva M. V., Petrov A. E. (2002). Novye pedagogieskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. Uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov / Pod red. E. S. Polat. — M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 272 p.

13. Potashnik M. M., Moiseev A. M. (1997). Upravlenie sovremennoj shkoloj : posobie dlya ruk. obrazovat. uchrezhdenij i organov obrazovaniya / M. M. Potashnik, – M. : Novaya shk., 350 p.

14. *Social'noe razvitie i adaptaciya v obshchestve lic s psihofizicheskimi narusheniyami* [Social development and adaptation in society of persons with psychophysical disorders] (2018). A.N. Konopleva, T.L. Leshchinskaya (Eds.). Grodno, YUrSaPrint. 326 p.

© Т.В. Лисовская, 2020

© Tat'yana V. Lisovskaya, 2020

Информация об авторах

Лисовская Татьяна Викторовна – доктор педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, ORCID ID: 0000-0003-2315-4398, e-mail: lis_tva@tut.by

Information about the authors

Tatyana V. Lisovskaya – Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0003-2315-4398, e-mail: lis_tva@tut.by.

Поступила в редакцию: 20.08.2019

Received: 20 Aug. 2019

Принята к публикации: 29.11.2019

Accepted: 29 Nov. 2019

Опубликована: 20.03.2020

Published: 20 Mar. 2020