

ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ PISA

Problems of Russian School Education in PISA Context

Iosif Zaia

Academy of Public Administration, Russian Federation

Ekaterina Manuylova

Center for Quality Assessment of Education, Russian Federation

Artur Gevorkyan

Sechenov First Moscow State Medical University, Russian Federation

Pavel Nesterov

Moscow State Academy of Physical Education, Russian Federation

Sergei Gavrov

Financial University under the Government of the Russian Federation, Russian Federation

Abstract. *The article based on the research which aim is to clear, how common teaching practices in Russian schools affecting the decline in the results of students when performing tasks of the Programme for International Student Assessment (PISA). The authors of the article try to understand why teachers so often prefer quite old training technologies. In the course of study these problems, members of research team conducted interviews and discussions with school teachers from the Moscow region who were trained in advanced training courses at the Academy of Public Administration. Intensive interaction with teachers helped the authors to draw a conclusion that the avoiding more effective contemporary training technologies is due to certain conditions in which the teacher works. Another conclusion made in the article: teachers fail in teaching students not because they do not have enough knowledge of modern technologies and techniques or because they underestimate the importance of developing critical thinking, anthropological imagination, knowledge of meta-subject connections, the skills to understand texts and work with heterogeneous information, but because they are not ready to accept the changing social role of the school.*

Keywords: *anthropological imagination, critical thinking, hybrid learning, meta-subject connections, PISA, reading literacy, school teachers.*

Введение *Introduction*

Российские школы принимают систематическое участие в различных международных мониторингах качества образования, практикуемых в странах ОЭСР.

Актуальность темы «Проблемы российского школьного образования в контексте PISA» предопределяется тем, что в 15-летнем возрасте российские школьники при прохождении международного мониторинга качества образования “Programme for International Student Assessment” (PISA) демонстрируют более скромные результаты, чем в предшествующем возрасте в рамках других международных мониторингов качества образования. Соотнесение нежелательной возрастной динамики результатов качества образования с распространенными практиками обучения в российской школе помогает выявить их слабые стороны и принять действенные меры по улучшению школьного образования.

Предлагаемая статья знакомит с результатами исследования, разработанного группой преподавателей вузов Московского региона и проведенного на базе Академии социального управления. **Цель исследования** - установить, что из распространенных практик обучения российских школьников негативно влияет на результаты прохождения мониторинга PISA. Из этой цели вытекали задачи выявить и соотнести факторы, побуждающие учителей отдавать предпочтение тем или иным методикам и приемам обучения. **Методика исследования:** при конструировании исследования мы опирались на критерии качества образования мониторинга PISA, позволяющие оценить функциональную грамотность учащегося в различных ситуациях. Нами использовались доступные публикации на эту тему (Primery otkrytyh zadanij PISA, 2020), (Kovaleva, Krasnovskij, Krasnokutskaja, & Krasnjanskaja, 2020). За методологическое основание был взят системно-деятельностный подход - наиболее понятный российским учителям из ориентированных на достижение результатов обучения, высоко оцениваемых мониторингом PISA. Первоначально планировалось провести исследование методом фокус-группы. Перевод курсов повышения квалификации учителей из оффлайна в онлайн смешал наши планы: пришлось собирать материал в ходе онлайн дискуссий с учителями, а некоторые полемические вопросы прояснять при помощи экспертных интервью, взятых по окончании курсов у наиболее мотивированных учителей. Исследованием было охвачено свыше 85 школьных учителей из Подмосковья (Балашиха, Химки, Щелково, Мытищи и др.). Исследование носило пилотажный характер, что

не помешало найти ответы на многие поставленные вопросы, касающиеся взаимосвязи между распространенными практиками ведения занятий в школе и оставляющими желать лучшего результатами мониторинга PISA.

Результаты исследований ***Research Results***

Первое, на что мы обращали внимание учителей, когда речь заходила о невысоких результатах учеников, выполнявших задания мониторинга PISA - слабая заинтересованность 15-летних школьников в его успешном прохождении. По словам учителей, ученикам явно не до мониторинга PISA, по крайней мере, в то время, когда уже приходится заниматься подготовкой к ЕГЭ, от которого действительно может зависеть дальнейшая судьба.

Предлагая учителям прокомментировать высказывание: «лучший мотиватор – это самооценка», мы подводили их к разговору о стимулах, при помощи которых можно побудить школьников старательно решать задания мониторинга PISA и побудить учителей активизировать работу по формированию у учащихся знаний и умений, необходимых для успешного участия в мониторинге. Оказывалось, что учителя, несущие на себе груз ответственности за успешное прохождение учениками ЕГЭ и ОГЭ, реализацию проектных работ, излишнюю бюрократическую отчетность (Osipov, 2020), не находят стимулов для серьезной подготовки учеников к этому мониторингу. К слову сказать, один из принципов мониторинга PISA – внезапность. Польза от подготовки к нему окажется ощутимой лишь в том случае, если плодотворность такой подготовки будет выходить далеко за рамки успешного прохождения одного конкретного мониторинга, к примеру, научит решать жизненные проблемы или хотя бы поможет повысить готовность к ЕГЭ (Kovaleva, Krasnovskij, Krasnokutskaja, & Krasnjanskaja, 2020).

Несмотря на наметившееся сближение критериев оценивания в рамках ЕГЭ и мониторинга PISA, критерии оценки последнего до сих пор не очень ясны для многих учителей.

Ответы учителей наводят на мысль о том, что невнимательное отношение к целому ряду навыков и умений, требуемых для успешного прохождения мониторинга PISA, как раз и обусловлено внесением их в отечественные образовательные стандарты без обеспечения реальных условий культивирования, и это приводит к имитации приобретения таких компетенций. Отсюда и при знакомстве с международными мониторингами у учителей схожее восприятие проверяемых навыков и

умений не как реально востребованных, а скорее, как искусственно привязываемых к старой знаниевой модели. Здесь можно провести осторожную параллель со многими компетенциями, усердно вносимыми в программы теоретических курсов российских вузов. Нет сомнений в том, что специалисту с высшим образованием по большей части нужны упоминаемые компетенции, но они вырабатываются не столько после знакомства с самим курсом, сколько после применения полученных знаний на практике (Zaia, 2016). И когда проходящим теоретический курс студентам вуз не предоставляет соответствующий шанс апробировать знания на практике, преподавателю остается просто имитировать приобретение желаемых компетенций на базе теоретического курса, создавая, тем самым, иллюзию соответствия используемой программы обучения лучшим мировым образцам.

Следуя новым ФГОСам, учитель-предметник должен дать ученикам довольно обширные предметные и метапредметные знания. Но реально выделяемого времени на проведение занятий явно недостаточно для воплощения всего, что намечено в программе. Лучшие по наполняемости программы, вызывающие гордость чиновников, сумевших повысить формальную планку образовательного стандарта, вовсе не обязательно оказываются удобными в практическом применении. В итоге содержательная избыточность программ ставит учителя перед необходимостью самому отдавать предпочтение тем или иным знаниям, которые, предположительно, спросят с учеников в первую очередь (Sinelnikov, 2018). Учителя также исходят из того, что знакомство учеников с предметными знаниями проще распределить по времени, а затем и проще контролировать усвоение подобных знаний.

В процессе исследования многие учителя негативно реагировали на утверждение, будто неудачи при прохождении мониторинга PISA вытекают из слабой проработки метапредметных связей. По-своему, учителя были правы. Ведь они действительно знакомят учеников с метапредметными связями, но обычно делают это в рамках традиционных уроков, опять же, в первую очередь из-за дефицита времени, хотя для видения учащимися метапредметных связей и осознания возможностей применения знаний в повседневной жизни гораздо более эффективны нетрадиционные формы урока, интерактивные методы обучения (Manujlova, 2015). Собственно, высоко оцениваемая в рамках мониторинга функциональная грамотность и есть умение применять полученные знания на практике. К примеру, многие задания, содержащиеся в программе мониторинга, легко воспринимаются учениками, обучавшимися с использованием метода кейс-стади, к которому в России нередко

прибегают в вузах, но, к сожалению, почти не обращаются в школах. В работе учителей прослеживается тенденция игнорировать методики, не исключаяющие перспективу нахождения более чем одного удачного решения задания. Кроме того, ряд заданий мониторинга PISA казался значительной части учеников непонятным, причем вовсе не потому, что они не решают подобные задачи по существу, а потому, что формулировки заданий были непривычными, непохожими на те, что встречаются на традиционном уроке. Учителя предпочитают формулировать задачу так, чтобы описываемые в ней условия являлись необходимыми и достаточными. В мониторинге PISA встречаются задачи с лишними условиями. И это вполне уместно, ведь жизнь во всем ее многообразии ставит нас в сложные ситуации, в которых надо уметь отобрать непосредственно то, что приведет к, возможно, не единственно правильному, но все же одному из оптимальных решений возникшей проблемы.

Разбирая с учителями задания мониторинга PISA, нам приходилось констатировать, что под термином «метапредметные связи» порой подразумевается не совсем одно и то же. Мы обычно говорим о метапредметных результатах обучения, выражающихся в умении видеть перспективы совместного использования знаний из разных предметных сфер, невозможного без систематизации знаний. Но на школьных уроках учителя традиционно зациклены на использовании метапредметного знания для решения научных или академических, учебных задач, лишь изредка допускающих погружение в прозаические проблемы повседневной жизни. Последние как бы оказываются «недостойными» для рассмотрения на уроках, которые по инерции мыслятся учителем-предметником подготовкой к будущей научной деятельности в своей предметной области. Для связей между предметными знаниями и знаниями, требуемыми в обыденных ситуациях, сегодня все чаще используют отдельный термин – «внепредметные связи» (Sinelnikov, 2018). Думается, что более низкие результаты прохождения мониторинга PISA в определенной мере связаны с тем, что в старших классах ученики оперируют абстракциями, разрешая сложные задачи, а не отслеживая их применимость к ситуациям повседневной жизни, тогда как в младших классах такой уровень абстракции еще невозможен, и ученики, успешно справляющиеся с заданиями другого международного мониторинга, учатся на задачах, имеющих понятную, осязаемую связь с реальными ситуациями, скажем, рассчитывают время, затраченное на дорогу из одного города в другой, или решают, как разрезать яблоко на равные доли для нескольких человек. А в мониторинге PISA встречаются задания,

требующие овладения и метапредметными, и подзабытыми российскими учениками к 15-летнему возрасту внепредметными связями.

В ходе дискуссий с учителями нам пришлось выслушать по данному поводу немало возражений, причем, в первую очередь, от учителей, имеющих многолетний стаж работы, чья педагогическая карьера начиналась еще в советское время. Приведем типичное высказывание учительницы с многолетним стажем: «Почему мы должны ориентироваться на критерии оценки качества образования, заложенные в мониторинге PISA, и отдавать предпочтение нетрадиционным формам урока, если те методики, которых я продолжаю придерживаться с советского времени, позволяли мне когда-то вносить вклад в подготовку кандидатов и докторов наук, инженеров-изобретателей. Сегодня результаты обучения по данным методикам, очевидно, не радуют, но это уже не моя вина как учителя (уровень моего профессионализма с годами только рос), а последствия изменившихся условий социализации и плохой подготовки обучаемого в школе контингента».

С того времени, о котором вспоминает учительница, изменилась не только обучаемая аудитория, живущая теперь в совершенно иной культурно-информационной и коммуникативной среде, но и роль самой школы. Школа осталась важнейшим институтом социализации, призванным форматировать личность, обучая всему, что необходимо для осуществления внеконтекстной коммуникации, но даже и в этом монополия школы сегодня не выглядит неоспоримой. Благодаря происходящим в обществе быстрым изменениям, сопровождающимся сменой ценностных приоритетов, а также быстрому развитию информационных технологий, придавших новое дыхание масс-медиа, и, наконец, благодаря демографическим сдвигам, выразившимся в социокультурной разнородности семей учеников, школа больше не обладает у них тем незыблемым авторитетом, которым обладала в прошлом. Нужную информацию ученики могут почерпнуть, причем довольно быстро, не только на школьных занятиях и из школьных учебников, но и блуждая по интернет сайтам или войдя в социальные сети.

Школа, в ее нынешнем виде, остается ступенью в подготовке будущего специалиста, но и эта функция тоже ослабевает. В советское время, о котором вспоминала учительница, государство было заинтересовано в высоких внутрипредметных и метапредметных знаниях выпускников. Продолжая образование, они становились специалистами в какой-либо конкретной сфере и работали в учреждениях, принадлежавших государству, координировавшему процессы образования и трудоустройства. Теперь же приоритеты школы смещаются в сторону

формирования типа выпускника, проще адаптирующегося к меняющейся ситуации не за счет неординарных достижений, а за счет оптимального применения полученных знаний на практике, усвоения метапредметных и внепредметных связей. Станет выпускник в дальнейшем высококвалифицированным дипломированным специалистом или нет? – это, скорее, уже его личное дело, а также дело его семьи, готовой или не готовой к дополнительным временным и материальным затратам на образование. Ведь можно просто больше времени посвящать освоению конкретных предметов, нанимать репетиторов, оплачивать курсы довузовской подготовки и т.п.

Такое положение дел не способствует повышению доверия учеников к учителю, чей престиж и без того ставится под сомнения в силу упомянутых выше особенностей современной культурно-информационной и коммуникативной среды, а также невысокой доступностью для учителя ценных, по меркам современного общества, ресурсов (Brushkova, Gavrov, Zaia, Gevorgyan, & Manuilova, 2020).

Понятно, что традиционный урок несколько десятилетий назад мог быть несравненно более эффективным, чем сегодня. Сейчас учителю в школе и преподавателю в вузе приходится затрачивать огромные усилия на поддержание интереса к учебе. Современные школьники воспринимают информацию иначе, для них привычна ее быстрая сменяемость, они живут в мире, отвлекающем яркими визуальными образами и интригующими компьютерными играми. При желании они могут довольно просто найти в электронном виде ту информацию, которую раньше получали, внимательно слушая учителя. Да и сама информация во многих случаях быстро устаревает. Ее не стоит запоминать в тех же объемах, что прежде. Ее нужно уметь анализировать, оценивать, комбинировать и сопоставлять с другой информацией. Упростив процесс извлечения знаний, информационные технологии обрушили на человека такие информационные потоки, в которых разобраться очень сложно. Учить этому следует на нетрадиционных занятиях, развивая навыки критического мышления и социологического воображения, именуемого в российской традиции социальной зоркостью.

В мониторинге PISA задания рассчитаны на оценку читательской, математической и естественнонаучной грамотности, причем, упомянутые изменения в обществе побудили в последних мониторингах больше внимания уделять читательской грамотности. Характерно, что именно вопросы формирования читательской грамотности в контексте мониторинга PISA чаще вызывали дискуссии с учителями.

Учителя полагают, что сегодня ученики слишком много работают не с бумажными, а с электронными текстами. Доминирование визуальных образов уже было шагом к снижению критического мышления. Человеку свойственно критически осмысливать вербальную информацию, побуждающую задействовать способности воображения, и некритически воспринимать визуальные образы (увиденное не подвергается сомнению, и это интенсивно эксплуатируется в коммерческой рекламе и политической пропаганде) (Gavrov, 2017). Но работа учащихся с электронными текстами усугубила ситуацию. По ключевому слову можно легко найти релевантную информацию, скопировать ее и вставить в требуемом месте. При этом скопированная и отвечающая поисковому запросу информация оказывается не пропущенной через сознание учащегося. У ученика, собственноручно писавшего шпаргалки, информация хотя бы частично откладывалась в памяти. Отбирающий фрагменты электронного текста ученик выступает в роли потребителя информации, предпочитающего не то, что лучше отвечает собственному мнению, а то, с чем проще, удобнее, выгоднее работать.

Реальность такова, что не только на уроках, но и в повседневной жизни мы нуждаемся в использовании значительных объемов информации, которую уже невозможно полностью освоить, но необходимо правильно оценить и применить.

Российские ученики привыкли, что в школе от них требовали строгого математического обоснования, и это само по себе весьма ценно. Но при решении некоторых математических заданий мониторинга PISA, российские ученики за выделенное время не успевали дать строгое математическое обоснование, и в итоге отбрасывали само задание. Ученики из других стран, отталкиваясь от своего опыта школьного обучения, не пытались привести строгого математического обоснования, и лишь указывали на способ решения задания. И в таком виде оно принималось экспертами мониторинга PISA как выполненное. Сегодня человек живет в очень сложной искусственной среде, имеет место узкая специализация, научно описывать все, с чем специалисту приходится иметь дело хотя бы только в профессиональной деятельности одному человеку подчас уже не под силу. Важны стратегические знания, позволяющие укладывать в единую концепцию знания и технологии, получаемые из различных источников. В информационной сфере широкое распространение получили пакетные технологии: пользователь обрабатывает информацию по заранее разработанной кем-то последовательности, самостоятельно не вмешиваясь в саму обработку. Будучи стратегически грамотным, пользователь выбирает для своего

случая оптимальную технологию. Даже если он сам окажется способным разработать все недостающие звенья реализуемой технологической цепочки, временные и материальные затраты едва ли будут оправданными.

Не вызывает сомнений, что разобраться в сложной информационной ситуации сможет лишь тот, кто обладает умениями анализировать различные по формату, жанру и иным параметрам источники информации, сопоставляя и интегрируя содержащуюся в них информацию для решения поставленных задач. Востребованное умение оперировать сплошными, несплошными, смешанными и составными текстами высоко оценивается в заданиях мониторинга PISA, где представлены тексты всех перечисленных форматов. Разнородность текстов вызвала дополнительные трудности у российских учащихся. Однако учителя искренне настаивали на том, что не видят в работе со всеми этими текстами ничего принципиально нового. И здесь нам удалось выяснить, что присутствие такого рода текстов на уроках еще не означает их использование в том же ключе, в котором это помогает подготовиться к заданиям высокой сложности мониторинга PISA. Скажем, на уроке истории ученику предлагают сделать определенные выводы на основе текста из учебника, сохранившегося в архиве официального документа, воспоминаний современника изучаемого события, рассуждений размышлявшего над ним писателя, статистических данных, имеющих непосредственное отношение к теме и т.д. Все на первый взгляд действительно вроде бы подтверждает утверждение учителей. Но разница в том, что мы концептуально подбирали все эти тексты, заранее предполагая, к какому единственно правильному выводу на их основе должен придти ученик.

В сложных заданиях мониторинга PISA разноформатные тексты далеко не всегда подбираются с прицелом на продуманный единственно правильный вывод. Вполне вероятно, что в реальной жизни нам предстоит решать те или иные вопросы, опираясь на, вовсе не обязательно удачно для нас кем-то подобранные, источники информации. И тогда на первый план выйдет не подразумеваемое российскими учителями умение делать широкие обобщающие, далеко идущие выводы, а способность оптимально использовать доступную информацию в конкретной нестабильной ситуации.

Одно из преимуществ мониторинга PISA заключается в том, что его задания каждый раз обновляются с учетом проблем повседневной жизни, которые могут в ближайшее время подтолкнуть к самостоятельному оцениванию других актуальных грамотностей, включаемых вместе с читательской, математической и естественнонаучной в понятие функциональной грамотности. Сегодня все более актуальным выглядит

развитие креативного мышления и навыков социального прогнозирования, распространение финансовой, экологической, здравоохранительной грамотности и многое другое.

Выводы *Conclusions*

Российские учителя в целом знакомы с методиками и приемами, при помощи которых можно приблизить уровень подготовки учеников к требованиям, заложенным в мониторинге PISA.

Для успешного применения этого методического арсенала учителям надо осовременить свое философское видение целей и задач института среднего образования, чему будет в немалой степени способствовать осмысление критериев оценки мониторинга PISA. Почти половина контактировавших с нами учителей с трудом описывала критерии оценки читательской грамотности, применяемые в рамках данного мониторинга.

Основная проблема заключается в бюрократической «зарегулированности» российской системы образования, не отвечающей динамичности современной жизни, что мешает учителям реализовывать свой потенциал. Желание чиновников сделать ФГОС включающим избыточные предметные и метапредметные знания мешает полноценному переходу от знаниевой к компетентностной модели образования, побуждает учителей прибегать к имитации того, что невозможно осуществить в условиях ограниченности ресурсов.

В практике школьного образования нетрадиционные уроки и интерактивные средства обучения используются явно недостаточно. Опыт нашего исследования показал, что лишь учителя иностранного языка систематически практикуют нетрадиционные формы урока. Между тем, быстрые изменения информационной среды влияют на восприятие учениками информации. Прежние представления об устойчивых возрастных психических особенностях восприятия информации отчасти устаревают у нас на глазах вследствие развития информационных технологий и воздействия на детей все новых гаджетов. Интерактивные формы обучения позволяют учителю отслеживать специфику восприятия информации школьниками различных возрастов, predeterminedенную меняющимися условиями социализации. Учителя нуждаются в консультациях по вопросам ведения интерактивных занятий в режиме онлайн. В этом призналось более 60% участвовавших в исследовании учителей.

Другими существенными причинами сложности подготовки учеников к прохождению мониторинга PISA следует назвать пониженный социальный статус учителя и недостаточную социокультурную адаптированность некоторых заданий мониторинга к специфике российских условий, прежде всего, к условиям российской глубинки.

Summary

Our research group, consisting of teachers from different Russian universities, tried to understand why, according to various international monitoring of the quality of school education including PISA there is a decrease in the results of Russian students by the age of 15. To clarify this problem, we conducted a study of teachers in the Moscow region (Khimki, Balashikha, Shcholkovo, Mytishchi etc.) based on discussions and expert interviews and focused on common teaching practices for older schoolchildren.

We came to the following conclusions presented in the article: social factors (mainly low teacher's social status) and working conditions (first of all, red tape and as a consequence the contradiction between the time allocated for reading the subject and the rich content planned in the subject program based on the standards of the Ministry of Education) prevent teachers from using advanced educational technologies more widely. In addition, teacher's work is negatively affected by their unwillingness to recognize the contemporary changing role of the school, which requires a major change in teaching style. To achieve this goal, it is important to inform Russian teachers about the different international knowledge assessment systems, first of all, about the assessment system of PISA.

It should be added that the study was conducted at a time when, due to the pandemic, some schools went on vacation or worked offline, and school teachers were stressed and expressed dissatisfaction with the prospect of a hybrid learning model, which could have little impact on the results of our study.

Taking into account the differences in living conditions in most OECD countries and in Russian megacities in comparison with the living conditions in some Russian provinces, it is quite predictable that not all of PISA's tasks were successfully adapted for students from Russian provinces.

Our results are suitable for comparing school teaching practices in different countries and will be useful to develop recommendations for improving learning processes in Russian schools.

We are grateful to all the teachers from the Moscow region who took an active part in our research. We also express our gratitude to the Academy of Public Administration, on the basis of which general part of our research was conducted.

References

- Brushkova, L.A., Gavrov, S.N., Zaia, I.Y., Gevorkyan, A.R., & Manuilova, E.A. (2020). The Problem of Confidence in Schoolteachers in The Context of New Normality. *International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks"*. 79. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207903002>

- Gavrov, S. (2017). Hybrid wars: the archaization of political consciousness and involution of media. *Russian journal of communication*, 9(2), 207-210. DOI: 10.1080/19409419.2017.1323177
- Kovaleva, G.S., Krasnovskij, E.A., Krasnokutskaja, L.P., & Krasnjanskaja, K.A. (2020). *Rezultaty mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovanija PISA v Rossii*. Praktika. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-mezhdunarod-nogo-sravnitel'nogo-issledovaniya-pisa-v-rossii/viewer>
- Manujlova, E.A. (2015). Interaktivnye tehnologii (masterskaja, fotokross) v podgotovke social'nogo rabotnika: iz opyta prepodavaniya. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*, 5, 79-86.
- Osipov, A.M., Matveeva, N.A., Bojadzhieva, P.A., & Voroncov, Y.A. (2020). Rossijskoe obrazovanie v bumazhnoj puchine: opyt sociologicheskogo analiza. *Sociologicheskie issledovanija*. 46 (3), 60-70. DOI: 10.31857/S013216250008798-0
- Primery otkrytyh zadaniy PISA po chitatel'skoj, matematicheskoj, estestvennonauchnoj, finansovoj gramotnosti zadaniy po sovmestnomu resheniju zadach*. Center-imc. (2020). Retrieved from <http://center-imc.ru/wp-content/uploads/2020/02/10120.pdf>
- Sinel'nikov, I.K. (2018). Metapredmetnyj podhod: riski i strategii dejatel'nosti. *Prepodavanie istorii v shkole*, 7, 3-10.
- Zaia, I.Y. (2016). Problema chelovecheskogo izmerenija social'no-pedagogicheskogo processa v uslovijah rasprostraneniya neoliberal'noj ideologii. *Chelovek kak sub"ekt social'no-pedagogicheskogo vzaimodejstvija*. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj pamjati professora L.M. Luzinoj*, 164-171.

PIRMSSKOLAS PEDAGOĖIJA
Preschool Pedagogy

