

Гневэк О.В.¹, Савва Л.И.², Пономарева Л.Д.²

¹Муниципальное автономное образовательное учреждение «Многопрофильный лицей №1»,
г. Магнитогорск, Россия

²Магнитогорский государственный технический институт им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

E-mail:gnevек.olga@yandex.ru; savva.53@mail.ru; ponomareva.ld@yandex.ru

ИЗМЕНЕНИЯ В ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТАХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ТЕОРИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В данном исследовании рассматриваются возможные риски, связанные с возможной дискредитацией деятельностного подхода к обучению, обусловленные конкретизацией требований к предметным результатам по каждому учебному предмету, реализованной в новом ФГОСе, с неопределенностью содержательного наполнения понятия «системно-деятельностный подход». Признавая своевременность и необходимость конкретизации требований к предметным результатам по каждому учебному предмету, авторы отмечают, что данное нововведение в методическом плане возрождает иллюзию возможности возвращения к зуновскому подходу (теории формирования определенного комплекса знаний, умений и навыков), что губительно для современной школы. В этой связи педагогам важно определиться в методологической базе педагогической деятельности, соответствующей целевой идее последних стандартов. В статье исследуются причины, требующие возвращения к методологическим основам деятельностного подхода в свете теории развивающего обучения В.В. Давыдова, предлагается сущностное понимание данного феномена. К основным причинам отнесены 1) необходимость формирования, развития и совершенствования механизма целеполагания обучающегося; 2) необходимость выведения содержания осваиваемых понятий в учебной деятельности самими учащимися; 3) целесообразность развития метапредметных учебных в рамках усвоения конкретного учебного предмета; 4) доказанная эффективность реализации задачного метода обучения; 5) целесообразность кардинального перехода к диалогической форме обучения в совместно-распределенной деятельности обучающихся и учителя.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, изменения ФГОСа общего образования, развивающее обучение, причины реализации развивающего обучения, развитие целеполагания, оперирование системой понятий в деятельности, совместно-распределенная деятельность учителя и обучающихся

Gnevек O.V.¹, Savva L.I.², Ponomareva L.D.²

¹Municipal Autonomous Educational institution «Multidisciplinary Lyceum No. 1» of Magnitogorsk, Russia

²Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

E-mail:gnevек.olga@yandex.ru; savva.53@mail.ru; ponomareva.ld@yandex.ru

CHANGES IN THE FEDERAL STATE STANDARDS OF GENERAL EDUCATION IN THE LIGHT OF THE THEORY OF DEVELOPING EDUCATION

This research discusses the possible risks associated with the possible discrediting of the activity-based approach to learning, due to the specification of the requirements for subject results for each academic subject, implemented in the new Federal State Educational Standard, with the uncertainty of the “system-activity approach” concept content. Recognizing the timeliness and the need to specify the requirements for substantive results for each academic subject, the authors note that this innovation in the methodological plan revives the illusion of the possibility of returning to Zunov’s approach (the formation theory for a certain set of knowledge, skills and abilities), which is detrimental to the modern school. In this regard, it is important for teachers to decide on the methodological basis of pedagogical activity that corresponds to the target idea of the latest standards. The article examines the reasons that require a return to the methodological foundations of the activity approach in the light of V.V. Davidov’s theory of developing education, an essential understanding of this phenomenon is offered. The main reasons include 1) the need to form, develop and improve the student’s mechanism of goal-setting; 2) the need to derive the content of the concepts being mastered in educational activities by the students themselves; 3) the development expediency of meta-subject educational within the framework of the particular academic subject assimilation; 4) proven implementation effectiveness of the task method in teaching; 5) the expediency of a radical transition to a dialogic form of education in the jointly distributed students’ and teachers’ activities.

Key words: Federal State Educational Standard of General Education, changes in the Federal State Educational Standard of General Education, developing education, reasons for the implementation of developing education, development of goal-setting, the concepts system operation in activity, the teacher’s and students’ jointly-distributed activity

Главным направлением обновления действующих школьных Федеральных государственных образовательных стандартов является конкретизация требований к предметным результатам по каждому учебному предмету [1]. Это обстоятельство не может не радовать, поскольку предшествующие стандарты включают только общие установки на формирование определенных компетенций и универсальных учебных действий. Приведет ли предлагаемое нововведение к централизации предметного содержания реализуемых образовательных программ на территории Российской Федерации, как это было в советской школе, покажет время. В данной работе хотелось бы остановиться на путях и условиях достижения основной целевой установки ФГОСов – становлении саморазвивающейся личности обучающихся.

Конкретизация требований к предметным результатам по каждому учебному предмету в методическом плане возрождает иллюзию возвращения к зуновскому подходу (теории формирования определенного комплекса знаний, умений и навыков), что на наш взгляд, губительно для современной школы. В этой связи необходимо определиться в методологической базе педагогической деятельности, соответствующей целевой идее стандартов.

В созданных вариантах ФГОСов и доработанных проектах по-прежнему признается необходимость реализации системно-деятельностного подхода без четкого представления о сущности данного феномена. Правда следует отметить, что многочисленные попытки содержательного наполнения данной дефиниции наблюдаются в теоретических исследованиях [2]–[6], но пока не получили всеобщего признания и одобрения. Думается, что требуется его четкое определение именно с позиций теории и практики развивающего обучения.

Напомним, что основной методической линией развивающего обучения признается выявление понятийного ядра изучаемого предмета в учебной деятельности и организации усвоения выявленной системы понятий. Это значит, что в современной школе становление саморазвивающейся личности школьника, готового и умеющего учиться, методика выведения понятий учебной деятельности, организации их присвоения и систематизации является стерж-

невым компонентом деятельностного обучения по целому ряду причин.

1. Сущность теории развивающего обучения составили идея Д.Б. Эльконина об учебной деятельности как форме самоизменения субъекта [7] и положение В.В. Давыдова [8], [9] о научных понятиях как специфическом предмете учебной деятельности. На практике это означает, что научные понятия, содержательно представляющие собой общие способы выполнения присваиваемой деятельности, выступают условием саморазвития личности обучающегося, а не его целью. Целью саморазвития является планомерная перестройка механизмов осуществляемой учебной деятельности, приводящая к преобразованию развиваемых способов усвоения знаний к способностям самостоятельного получения новых знаний. Высшая способность к самонаучению складывается в процессе самоуправляемой со стороны обучающегося систематизации научных понятий в деятельности, поскольку на этом этапе качественно меняется механизм целеполагания.

В работе «Виды обобщения в обучении» В.В. Давыдов этап становления механизма целеполагания связывает со способностью ребенка принять задачу, этап развития – со способностью интерпретировать и переформулировать задачу, а этап совершенствования – с умением самостоятельно ставить учебную задачу. В подобном ключе ученый рассматривает преобразование каждого компонента структуры учебной деятельности.

Итак, первой причиной реализации развивающего деятельностного подхода в обучении выступает возможность становления саморазвивающейся личности ребенка посредством формирования и последующего преобразования каждого компонента структуры его учебной деятельности.

2. Второй важной причиной реализации содержательных линий развивающего обучения кардинальное изменение содержания обучения, основу которого должно составлять выявление системы научных понятий и организация оперирования ими в учебной деятельности. Если помнить вывод В.В. Давыдова о том, что каждое понятие представляет собой способ овладения действием, то система понятий определяет принципы построения тех действий, способами

осуществления которых предстоит овладеть ученику, а не набор правил, регламентирующих каждый из этих способов [10].

Выведение содержания осваиваемых понятий в учебной деятельности самими учащимися, в процессе которого рождается не только понимание объективно представленных в научном знании связей и отношений, но и формируется ценностное отношение к самому процессу открытия связей и отношений. Этот процесс обозначен как особая «поисковая активность» которая «обеспечивает возможность усвоения той системы научных понятий, которая позволяет ученику стать реальным субъектом учения, приобретающего характер «квазиисследовательской» (В.В. Давыдов) учебной деятельности» [10]. Развитие способности к получению выводного знания напрямую связывается с формированием и развитием механизма целеполагания.

3. Третьей причиной реализации содержательных методических линий развивающего обучения является необходимая интеграция в учебной деятельности формируемых универсальных учебных действий.

В логике разработчиков теории развивающего обучения ведущими являются регулятивные и познавательные учебные действия, а коммуникативные и личностные действия складываются на основе первых и напрямую зависят от них. Другими словами, выполнение одного вида УУД обязательно предполагает развитие всех остальных видов, и речь может идти только о преимущественном развитии одного из видов, в зависимости от целей на конкретном этапе обучения.

Очевидно, что развитие метапредметных учебных действий необходимо и должно осуществлять в рамках усвоения конкретного учебного предмета и качество усвоения трактовать через критерии метапредметности.

4. Четвертой причиной преимущественной ориентации на практику развивающего обучения является эффективность реализации задачного метода обучения, близкого по сути проблемному методу: «необходимым начальным этапом развёртывания поисковой деятельности является постановка перед учениками учебной задачи, требующей от них нового анализа ситуации действия, нового её понимания. ... Постановка учебной задачи, её совместное с учащи-

мися решение, организация оценки найденного способа действия – таковы три составляющие того метода, который адекватен целям и содержанию развивающего обучения» [4].

В современных образовательных технологиях задачный метод преобразовался в многочисленные интерактивные методы обучения: мозговой штурм, проектный метод, дискуссия, круглый стол, конференция и т. п. При этом новые техники и методы только обогащают разработанный задачный метод, ориентированный на совместный поиск обучающимися и учителем способ решения.

5. Пятой причиной необходимой реализации практики развивающего обучения является кардинальный переход к диалогической форме обучения, сущность которой заключается в совместно-распределенной деятельности обучающихся и учителя. Сущностной характеристике совместно-распределенной деятельности мы посвятили цикл статей [11], [12], поэтому в данной работе хотелось остановиться на качественных изменениях личности обучающихся, происходящих в процессе подобного учебного общения.

Качественные изменения компонентов структуры учебной деятельности обучающихся особенно подробно описаны в работах Н.В. Репкиной, дочери лидера харьковской психологической школы В.В. Репкина, принявшего активное участие в разработке теории развивающего обучения. Изменение личности школьника в развивающем обучении она описывает через изменение механизма целеполагания как процесса развития произвольной памяти.

Решение проблемы развития произвольной памяти Н.В. Репкина видит в развитии механизма целеполагания. Под сформированным механизмом целеполагания младшего школьника понимается «умение принять и удержать поставленную учителем задачу» [13, с. 52]. В практике обучения это означает самостоятельное создание учащимся модели знания, коррелируемой с моделью, предлагаемой учителем, и одновременно имеющей особый личностный смысл для школьника, поскольку его индивидуальная модель создана самостоятельно в процессе сознательного анализа, оценки наличных интеллектуальных операций и действий, их контролируемой перестройки и совершенствования.

На этапе становления механизма целеполагания в младшем школьном возрасте его компонентами являются кодирование учебной задачи, оценка условий её выполнения, контроль выполнения по результату. Этап развития механизма целеполагания отражает его качественные изменения, проявляющиеся в перекодировании учебной задачи самим учащимся, протекающем как установление объективно существующих связей и отношений в содержании изучаемого явления. Это важнейшее положение до сих не нашло должного отражения в педагогической психологии, а без учета качества психических новообразований замедляется общий процесс исследования различных теорий и идей в обучении.

Н.В. Репкина специально указывает, что переход от этапа принятия и удержания учебных задач к этапу определения её самим учеником свидетельствует о том, что началась подлинная деятельность школьника по собственному самоизменению, т. е. началась подлинная учебная деятельность. Эта мысль ясно сформулирована в работе «Память в учебной деятельности школьника» [14]. Так, психолог обосновывает следующее положение: «...учебная деятельность начинается не с одномоментного принятия поставленной извне цели, а с определения её самим учеником, которое, как в любой деятельности человека, представляет собой развернутый процесс не просто доопределения, переопределения, а «выстраивания» цели, целеполагания... При таком понимании учебной деятельности основной характеристикой субъекта является способность к самоизменению – к самостоятельной постановке и решению задач на понимание мира» [14, с. 88].

В процессе развития механизма целеполагания Н.В. Репкина выделяет три последовательные стадии: 1) рефлексивную оценку проблемной ситуации; 2) актуализацию отвечающей смыслу задачи общей модели структуры понятия, или соответствующего типа знаний; 3) рефлексивный контроль общей модели, результаты которого и определяют гипотетическое содержание цели [14, с. 90]. Рефлексивный контроль вкуче с рефлексивной оценкой также обозначены как «определяющая рефлексия».

Если в теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова вопрос о соотношении процессов мышле-

ния и понимания нашел весьма расплывчатое отражение, то в исследованиях памяти Н.В. Репкиной эта проблема заняла центральное место. В ходе экспериментальной работы она убедительно доказывает, что процесс соотнесения чужой мысли с обобщенной моделью понятия самого младшего школьника обеспечивает не только её понимание, но и сохранение в памяти в форме конкретизированной модели. Именно этот процесс психолог называет понимающей памятью, основные специфические особенности которой описаны Е.Ф. Ивановой в дефиниции «послепроизвольная память» и Г.В. Репкиной посредством понятия «рефлексивная память» [14, с. 91]. В новых определениях понимающей памяти отражены те изменения произвольной памяти, которые происходят с ней вследствие интеграции с непроизвольной памятью, с мышлением, а главное в процессе выполнения функции целеполагания.

Н.В. Репкина полагает, что наиболее точным определением «познающей памяти» является характеристика «рефлексивная», поскольку в именовании отражается не только способ самостоятельного создания модели знания, но и способ сохранения индивидуального опыта, осознанное накопление самого опыта развития.

Особое внимание психолог уделяет такому новообразованию, как «содержательная определяющая рефлексия», трактуемая как «способность зафиксировать недостаточное понимание объективных оснований ранее усвоенных действий при столкновении с новой ситуацией» [15]. Это непонимание становится достаточно действенным мотивом, обеспечившим активное обследование ситуации, самостоятельную постановку новой учебной задачи и ее успешное решение, состоящее в уточнении ранее усвоенного или нахождении нового общего способа действия, опирающегося на более глубокое и точное понимание его объективных оснований [15]. Более глубокое и осознанное понимание связей и отношений изучаемого явления, изменение отношения к нему, появление личностного отношения свидетельствует о процессе самоизменения субъекта обучения.

В целом, исследования памяти Н.В. Репкиной показали, что «предпосылками рефлексивной памяти являются высокий уровень развития

процессов целеполагания, понимания и определяющей рефлексии, а также овладение способами содержательного анализа и понятием как формой обобщения его результата» [14, с. 91].

Все описанные изменения происходят только в процессе организации совместно-распределенной деятельности обучающихся и учителя, когда последний вначале направляет познавательную деятельность школьников, затем корректирует её в процессе протекания, передавая функции управления учащимся и только после этого контролирует по результатам деятельности. Третий этап, этап самоуправления школьниками собственной познавательной деятельностью, и является, по мнению Дериной Н.В. и Савва Л.И., этапом подлинного самоизменения личности в процессе обучения [15].

Рассмотрение преимуществ ориентации на теорию и практику развивающего обучения позволяет думать, что в основных образовательных документах страны целесообразнее прописывать преимущества именно этой концепции, а не обобщенного «системно-деятельностного подхода».

Во-первых, нет научного обоснования самого термина, появившегося в 1985 году, а само объяснение о попытках объединения двух подходов находится на уровне констатации. Во-вторых, уже сложилась общая практика развивающего обучения, построенная на работоспособной теории.

Именно в случае ориентации на теорию развивающего обучения приходит ясное понимание того, что традиционная система об-

учения, нацеленная на организацию усвоения школьниками определенного объема знаний, умений и навыков, т. е. основанная на зуновском подходе, вынуждена рассматривать учащегося как объект обучения, действия которого должны подвергаться жесткому управлению со стороны учителя. Реплика Г.А. Асмолова и других разработчиков концепции ФГОСов о том, что деятельностный подход не отрицает зуновского подхода, на наш взгляд, только запутывает ситуацию. Развивающее обучение, нацеленное на самоизменение личности учащегося, знания, умения и навыки рассматривает не как цель, а как средство, с помощью которого школьники могут развивать способность к выявлению необходимых действий или преобразованию их наличного фонда для решения самостоятельно определяемых учебных задач. Главным в развивающем обучении является самостоятельный со стороны учащихся поиск адекватных реальным условиям способов решения учебных задач.

С позиций теории и практики развивающего обучения довольно логично думать, что сущность деятельностного подхода к процессу становления саморазвивающейся личности ребенка заключается в организации выявления системы присваиваемых понятий в процессе совместно-распределенной деятельности учителя и обучающихся и организации оперирования ими в учебной деятельности. При учете предложенного понимания сущности деятельностного подхода конкретизация требований, предпринятая в новых вариантах ФГОСов, актуальна и своевременна.

24.06.2022

Список литературы:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Электронный ресурс: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения А.Г. Асмолов // Педагогика, 2009, №4, с. 18-22.
3. Жданко Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / Т.А. Жданко // Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii/viewer>
4. Каплуненко, А.М. О преимуществах системно деятельностного подхода к педагогическому дискурсу / А.М. Каплуненко // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, 2012 – №4 с. 175 – 201.
5. Ушева, Т. Ф. Формирование метапредметных умений учащихся [Текст]: учеб.-метод. пособие / Т.Ф. Ушева. – Иркутск: ИГЛУ, 2012. – 92 с.
6. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii-1/viewer>
7. Эльконин, Д. Б. О структуре учебной деятельности / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; Под редакцией Д. И. Фельдштейна. Издание 2-е, стереотипное. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.
8. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении – 2е изд. В.В. Давыдов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
9. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1996. – 356с.
10. Репкина, Н.В. Психология развивающего обучения. / Н.В. Репкина // Вестник 1988. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2918466/>

11. Гневэк, О.В. К проблеме становления совместно-распределенной деятельности участников образовательного процесса / О.В. Гневэк, С.В. Клевесенкова // Современное педагогическое образование. 2018, №2. С. 16-21.
12. Гневэк, О.В. Совместно-распределенная деятельность как основа становления метапредметных учебных действий / О.В. Гневэк // Электронный ресурс: infourok.ru.
13. Репкина, Н.В. Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников / Н.В. Репкина // Вопросы психологии. – 1983 – №1 – с.51-57.
14. Репкина, Н.В. Память в учебной деятельности школьника / Н.В. Репкина // Культурно-историческая психология. 2009. №2. С. 86–94.
15. Репкина, Н.В. Проблема субъекта в теории учебной деятельности / Н.В. Репкина // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.ouro.ru/files/institut/konf/konfend08/docs/repkin.doc>
16. Dyorina, N.V. Students' professional and personal potential as a basis for self-organisation of activities in the information and education environment / N.V. Dyorina, L.I. Savva, D.A. Balachenkov // Humanitarian and Pedagogical Research. – 2021. – Т. 5. – №3. – С. 11-18.

References:

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 "On approval of the federal state educational standard for basic general education". Electronic resource: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>
2. Asmolov, A.G. System-activity approach in the development of new generation standards. *Pedagogika* [Pedagogy], 2009, No. 4, pp. 18-22.
3. Zhdanko T.A. *Sistemno-deyatelnostnyy podhod: sushchnostnaya harakteristika i principy realizacii* [System-activity approach: essential characteristics and principles of implementation]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-sushchnostnayaharakteristika-i-principy-realizatsii/viewer>
4. Kaplunenko, A.M. On the advantages of a system-activity approach to pedagogical discourse. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of the Irkutsk State Linguistic University], 2012, No. 4, p. 175-201.
5. Usheva, T. F. *Formirovanie metapredmetnykh umenij uchashchihhsya* [Formation of meta-subject skills of students]: textbook-method. allowance. Irkutsk: IGLU, 2012, 92 p.
6. Toisteva O.S. *Sistemno-deyatelnostnyy podhod: sushchnostnaya harakteristika i principy realizacii* [System-activity approach: essential characteristics and implementation principles]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-sushchnostnayaharakteristika-i-principy-realizatsii-1/viewer>
7. Elkonin, D.B. On the structure of educational activity. *Psihicheskoe razvitie v detskikh vozrastah: Izbrannye psihologicheskie trudy* [Mental development in childhood: Selected psychological works]. Edited by D. I. Feldstein. Edition 2, stereotypical. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO MODEK, 1997, 416 p.
8. Davydov, V.V. *Vidy obobshcheniya v obuchenii* [Types of generalization in learning]. 2nd ed. V.V. Davydov. M.: Pedagogical Society of Russia, 2000. 480 p.
9. Davydov, V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developing learning]. Moscow: Pedagogy, 1996, 356 p.
10. Repkina, N.V. Psychology of developmental education. *Vestnik 1988* [Bulletin 1988]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2918466/>
11. Gnevек O.V., Klevesenkova S.V. On the problem of the formation of jointly distributed activities of participants in the educational process. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern pedagogical education], 2018, No. 2, pp. 16-21.
12. Gnevек O.V. *Sovmestno-raspredeleonnaya deyatel'nost' kak osnova stanovleniya metapredmetnykh uchebnykh deystvij* [Jointly distributed activity as a basis for the formation of meta-subject educational actions]. URL: infourok.ru.
13. Repkina N.V. Memory and goal-setting features in the educational activities of younger schoolchildren. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1983, No. 1, pp. 51-57.
14. Repkina, N.V. Memory in the educational activity of a schoolchild. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology]. 2009, No. 2, pp. 86–94.
15. Repkina, N.V. *Problema sub»ekta v teorii uchebnoj deyatel'nosti* [The problem of the subject in the theory of educational activity]. URL: <http://www.ouro.ru/files/institut/konf/konfend08/docs/repkin.doc>
16. Dyorina N.V., Savva L.I., Balachenkov D.A. Students' professional and personal potential as a basis for self-organization of activities in the information and education environment. *Humanitarian and Pedagogical Research*, 2021, V. 5, No. 3, pp. 11-18.

Сведения об авторах:

Гневэк Ольга Владимировна, учитель русского языка и литературы МАОУ «МЛ №1» г. Магнитогорска, доктор педагогических наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-4511-5085>

E-mail: gnevек.olga@yandex.ru

Савва Любовь Ивановна, профессор кафедры педагогического образования и документоведения института гуманитарного образования

Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова,

доктор педагогических наук, профессор

ORCID iD: 0000-0001-8340-3742

E-mail: savva.53@mail.ru

Пономарева Любовь Дмитриевна, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации института гуманитарного образования

Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова,

доктор педагогических наук, доцент

E-mail: ponomareva.ld@yandex.ru