

## REFERENCES

1. Anufrieva E. V., Efimov E. G., Nebykov I. A. Public opinion as a factor in development of the social networks in Russia (social-pedagogical aspects) // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2013. No. 4 (25). P. 311–315.
2. Biryukov B.V. Social mythology, cogitative discourse and Russian culture [Electronic resource] / Digital library «PRO-FILIB» URL: <http://profilib.com/chtenie/68339/boris-biryukov-sotsialnaya-mifologiya-myslitelnyy-diskurs-i-russkaya-kultura.php> (date of viewing: 28.06.16).
3. Burakovskiy V. A. Methods of appeal to the addressee in mass communication // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2013. No. 1 (22). P. 255–258.
4. Grushin B. A. Mass consciousness: Experience of the research problem definition. M. : Politizdat, 1987. 368 p.
5. Debor G. Society of the performance [Electronic resource] / Digital library «ModernLib.Ru» URL: [http://modernlib.ru/books/debor\\_gi/obschestvo\\_spektaklya/read](http://modernlib.ru/books/debor_gi/obschestvo_spektaklya/read) (date of viewing: 2.07.2016).
6. Smirnova E. A. Media communications as a means of the company reputation management // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2009. No. 1 (8). P. 85–89.
7. Demushina O. N. Media as a tool of institutions of powers legitimation // News of the Volgograd State Pedagogical University. 2008. No. 3. P. 71–75.
8. Demushina O. N., Semikina, Y. G., Semikin D. V. Manipulative opportunities of mass-media // Scientific Bulletin of the Volgograd branch of RANEPa. Series: Political Sciences and Sociology. 2015. No. 3. P. 85–89.
9. Semikina Y. G. The phenomenon of «state fatherhood» in modern women's prose // News of the Volgograd State Pedagogical University. 2013. No. 1 (76). P. 129–133.

**Как цитировать статью:** Демушина О. Н., Семикина Ю. Г., Семикин Д. В., Томарева И. Г., Марянина Л. А. Формирование у студентов российских вузов навыков противодействия манипулятивным стратегиям СМИ // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 3 (36). С. 261–265.

**For citation:** Demushina O. N., Semikina Yu. G., Semikin D. V., Tomareva I.G., Maryanina L. A. Formation of skills of counterstand to manipulative strategies used in media of the russian universities students // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2016. No. 3 (36). P. 261–265.

УДК 376.1  
ББК 74.24

**Melnik Julia Vladimirovna**,  
candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the department  
of social technologies of  
North Caucasus Federal University,  
Stavropol,  
e-mail: melnik\_stav@mail.ru

**Мельник Юлия Владимировна**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры социальных  
технологий, Северо-Кавказский  
федеральный университет,  
г. Ставрополь,  
e-mail: melnik\_stav@mail.ru

## ТАКТИКА ВЗАИМНОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

### TACTICS OF MUTUAL SUPPORT OF STUDENTS WITHIN THE FRAME OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования  
13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education

*В статье анализируются вариативные концепции создания взаимной поддержки между учащимися в инклюзивном классе. Дана авторская трактовка понимания «нетипичности» в широком смысловом и категориальном контекстах. Охарактеризован перечень социально-педагогических действий учителя инклюзивного класса в процессе становления взаимной поддержки учащихся; выделены характеристики личности учащегося, оказывающие позитивное влияние на формирование взаимной поддержки в ситуации инклюзии; определен спектр трансформаций в сфере стилистических транзакций между детьми в инклюзивной группе, оптимизирующих предоставление взаимной поддержки.*

*Different concepts highlighting development of mutual support between students in inclusive class are analyzed in the article.*

*The author describes his own understanding of the term «non-typical» as a category in broad semantic context. Range of teacher's social and pedagogical actions that are needed for mutual support between students are described here; the author shows key characteristics of a student as a personality, which are necessary for positive development of mutual support in the conditions of inclusion; spectrum of transformations in the sphere of stylistic transactions between children in inclusive group, which are aimed at development of mutual support, are determined by the author in the article.*

*Ключевые слова: инклюзивный образовательный процесс, инклюзивное образование, нетипичный ребенок, реципрокное взаимодействие, взаимная поддержка, техники взаимной поддержки, особые образовательные потребности, академическое развитие, социальное становление, индивидуальный подход.*

*Keywords: inclusive educational process, inclusive education, non-typical child, reciprocal interaction, mutual support, methods of mutual support, special educational needs, academic development, social development, individual approach.*

### Введение

Образовательная составляющая жизнедеятельности любого индивида служит для него неотъемлемым атрибутом расширения познавательных, личностных, интерактивных и перцептивных возможностей. В детском возрасте процесс овладения образовательными стандартами играет бинарную роль, так как помимо общего увеличения познавательного запаса, ребенок приобретает возможность оптимального социокультурного усвоения основных ценностей, принятых в данном обществе и усиливает свою внутреннюю мотивацию к социальному познанию окружающего мира.

Инклюзивная форма обучения представляет собой процесс образования и воспитания всех детей в рамках общеобразовательной школы, где реализуется тактика индивидуального подхода к каждому ребенку, предполагающая соблюдение стратегий взаимной поддержки. Инклюзия в образовании означает реализацию личностно-ориентированных практик в рамках академической и социальной составляющих, когда происходит максимально возможное удовлетворение особых образовательных потребностей каждого учащегося посредством реализации тактики взаимной помощи, учет его специфических нужд, интересов и вариативных проявлений нетипичности. Данными обстоятельствами объясняется **актуальность** проводимого исследования.

Под нетипичностью в данном исследовании понимается наличие эксплицитных и/или имплицитных личностных характеристик, выраженных в отклонении от общепринятого императива в позитивную и/или негативную сторону вследствие воздействия экстернатальных либо интернатальных факторов, или их совокупности. К возможным видам нетипичности могут быть отнесены принадлежность к этническому, лингвистическому, культурному, религиозному меньшинствам; одаренность; психофизиологические нарушения развития и т. д.

**Научная новизна** исследования заключается в разработке вариативных приемов и способов создания техник взаимной поддержки субъектов инклюзивного образовательного процесса, а также в нестандартной для российской педагогики интерпретации особых образовательных потребностей нетипичного учащегося.

**Целью** данного исследования является изучение проблематики техник взаимной поддержки в инклюзивном образовании на теоретико-концептуальном уровне.

#### Задачи исследования:

1. Проведение семантического анализа в отношении понятия «реципроксия».
2. Изучение функциональной роли взаимной поддержки участников в ходе построения инклюзивного образовательного процесса.
3. Разработка механизмов и техник создания реципрокного взаимодействия в условиях инклюзивного класса.

### Основная часть

Семантическое понимание реализации парадигмы реципроксии исходит из базовых стратегий формирования устойчивых механизмов помощи и ответственности между всеми учащимися, включенными в построение инклюзивного образовательного процесса. Раскрывая содержание

данного понятия, Ш. Ваухн дескриптит концепцию гетерохронной кооперации в инклюзивном детском коллективе. Согласно взглядам данного автора, эффективное вовлечение всех учащихся в учебно-воспитательную деятельность возможно лишь в ситуации обеспечения равных стартовых условий для конструирования техник взаимной помощи между типичными и нетипичными детьми. В этой ситуации достигается холизматическая телеология инклюзии на академическом и социальном уровнях, а также происходит становление развитой личности всех субъектов, принимающих участие в ситуации плюралистических интеракций и гармонизации коммуникативного поля инклюзивного класса [1, с. 80–81]. Особая роль в этом контексте принадлежит, по мнению Н. Ю. Грачевой, сформированности инклюзивных профессиональных компетенций у педагога, так как именно в этой ситуации происходит наиболее полная реализация философии инклюзии в рамках общеобразовательного учреждения [2, с. 333–334].

Мы определяем обозначенные точки зрения в качестве безусловно продуктивных, поскольку полноценное осуществление инклюзивных образовательных основ всегда находится в дихотомической конвергенции с конструированием специфического психосоциального поля эмпатии и катарсиса к субъекту, испытывающему трудности в обучении собственно академического либо социально-перцептивного плана. В этом контексте обеспечение взаимной поддержки между всеми индивидами служит детерминирующим фактором создания устойчивой мотивации у нетипичного лица к активной интенсификации собственных латентных возможностей качественного освоения требуемого базиса учебного материала и социального пратсиса. Одновременно с этим мы считаем необходимым выделить перечень социально-педагогических действий учителя инклюзивного класса, которые на профессионально-компетентностном уровне стабилизируют, ускоряют и обогащают общий контент взаимной интерактивности всех учащихся инклюзивного класса при разработке стратегий самопомощи и групповой поддержки. К подобным диспозициям относятся следующие компоненты:

1. Телеологическая градация задач в инклюзивном классе по степени их приоритетности для каждого ребенка в едином образовательном континууме. Способность педагога дифференцированно выбирать и апробировать спектр академических и социальных императивов, требуемых от каждого учащегося, способствует формированию у субъектов детского коллектива эффектов личностной флексибельности, когда возможные педагогические антагонизмы нетипичного сверстника анализируются с позиции пролонгированной продуктивности и происходит мотивационная выраженная дистантность от стигматизационных установок по отношению к рассматриваемой субъектной категории. Данная ситуация позволяет достичь качественно нового понимания инклюзии в целом, где каждый учащийся способен внести определенный вклад в развитие единого школьного сообщества.

2. Сознательное использование стратегий комбинаторного обучения по пересекающимся типам программ, которые основаны на одновременном использовании различных сенсорных механизмов освоения учебного материала. Опора учителя инклюзивного класса на указанный методический прием определяет возможность для активного применения тактик группового обучения, где всесторонне реализуется техника взаимной поддержки в диаде

«нетипичный ребенок – его типичный сверстник». Подобная практика позволяет обеспечить создание реципрокных основ инклюзивного образовательного процесса на понятийно-методологическом, перцептивно-рефлексивном и функционально-деятельностном уровнях. Существенным аспектом при этом является выработка благоприятного психосоциального фона коммуникации между всеми детьми в инклюзивной группе.

3. Резистентная установка на гетерохронности как необходимым условии существования инклюзивного детского микросоциума. Постоянный акцент учителя на плюралистических способностях каждого учащегося в системе инклюзивного образовательного процесса выступает пусковым моментом для апробации механизмов бессознательной проекции и идентификации со значимым сверстником, обладающим возможными нестандартными проявлениями экзистенции. При регулярности и системности данных действий происходит аксиологическая трансформация целостного психосоциального поля инклюзивного класса, а личностная перцепция нетипичности начинает приобретать инновационные понятийные смыслы. Указанная ситуация является залогом успешного конструирования техник реципрокной поддержки между всеми индивидами инклюзивного образовательного процесса.

4. Постоянная опора на возможности личностного роста и развития всех детей в инклюзивном сообществе с выделением точек их персональной сензитивности по академическим и социальным параметрам. Умение учителя находить и эффективно использовать личностные диспозиции социально-педагогического и психологического становления каждого ребенка позволяют ему качественно экстерииоризировать накопленный гносеологический, ментальный и коммуникативный потенциалы к выстраиванию релевантных форм диалога со своими сверстниками. Обозначенный факт способствует концептуализации реципрокции в креативно-мотивационном смысле, что усиливает интенции всех учащихся к обеспечению доступных для них форм поддержки ровесника.

5. Системная опора на существующий у каждого ребенка в инклюзивном классе социальный праксис. Умение учителя адекватно и модуляционно анализировать этиологию возникающей социально-педагогической проблематики определяет формирование спектра культуральных условий по становлению и развитию навыков адаптивного поведения нестандартных лиц в группе. В свою очередь, типичные сверстники выступают в этой ситуации в качестве референтов с четкими императивами, целями и аксиологическими ориентирами. Комплементарность обозначенных диспозиций помогает достичь гибкого баланса в продуктивном взаимном обмене сложившегося фона социального праксиса между всеми учащимися в инклюзивном классе. Подобная ситуация является стимулирующей диспозицией для нахождения точек понятийного единства и достижения консенсуса действий по ликвидации возникающих антиномий. Сама реципрокция при этом приобретает дополнительную предметно-операциональную коннотацию, когда особенное лицо является одновременно производителем и трансформатором накопленного в результате онтогенеза персонального опыта и аналогичного базиса у своего сверстника, что помогает ему оптимизировать собственные академические и социальные перспективы качественной инклюзии.

6. Модуляционное сочетание стратегий вариативных стилей инструктирования всех детей в инклюзивной группе. Способность учителя выбирать и апробировать на практике

релевантный для удовлетворения нужд конкретного учащегося стиль преподнесения учебного материала с последующей системой оценки и воспроизведения императивных академических блоков является основополагающим фактором для качественной экстерииоризации заложенного в каждом индивиде потенциала к адекватному выполнению заданного объема стандартных императивов. Постоянное включение принципа комплементарности производимых тактик инструктирования по вариативным параметрам субъектности, тематической и телеологической целесообразности служит центральным условием для становления реципрокных основ в инклюзивном образовательном процессе, где особенный ребенок может функционировать в широкой сети социальных контактов и одновременно выполнять задачи различной ориентации при поддержке своих типичных сверстников.

Развитие реципрокного фона коммуникации в инклюзивном образовательном процессе представляет собой конечный результат совокупности действий субъектов учебно-воспитательной деятельности по нормализации практики включения особенных лиц в требуемый академический и социокультурный контекст инклюзивной группы. Техника взаимной поддержки в этом случае выступает продуктом конечной суггестии навыков всех учащихся по качественному самообучению и саморазвитию преодоления жизненных либо собственно академических антиномий в сложившейся ситуативной среде. Подобная точка зрения представлена в концепции эволюционного системного роста личности, отраженной во взглядах В. Джонса. Согласно интерпретации данного исследователя, конструирование реципрокных проявлений в условиях инклюзии возможно при пролонгированной и модуляционной работе над конкретным набором телеологических диспозиций по формированию структурно обоснованных практик взаимной помощи. Реализация синергетической линии поддержки в инклюзивной группе должна при этом выстраиваться на основе принципов поэтапности, когезивности, индивидуальной ориентированности, профессиональной рентабельности и релевантности, учета непосредственных нужд конкретных учащихся в ходе инклюзивного обучения [3, с. 111]. Логическое продолжение анализируемой рефлексии содержится и во взглядах И. И. Железковой. Исходя из концептуальных представлений данного автора, системность применения индивидуально-образовательных траекторий определяет общую эффективность деятельности педагога при решении совокупности задач как познавательного, личностного и социально-коммуникативного планов [4, с. 338–339]. Развивая идеи о необходимости индивидуализации образовательного маршрута для всех индивидов в рамках учебного континуума, Е. И. Каминский свидетельствует о целесообразности внедрения в академическую деятельность блочно-модульной системы организации занятий как наиболее перспективного метода раскрытия индивидуально-личностных резервов всех участников образовательного процесса [5, с. 65–66].

По нашему мнению, представленные концептуальные взгляды обладают значительной степенью модуляции, выраженной в постановке акцента на интернальных характеристиках личности с позиции ее способности к потенциальному саморазвитию посредством апробации различных методических детерминант, в частности, применения блочно-модульной системы обучения. В случае присутствия некоторых черт нетипичности возможность данной категории детей к мотивационному самостановлению играет бинарную роль, поскольку позволяет своевременным образом

скорректировать совокупность некоторых искажений от заданной нормы на социальном, психологическом, когнитивном, академическом, коммуникативном и бихевиоральном уровнях. Вместе с тем мы полагаем необходимым выделить характеристики, свидетельствующие о присутствии у конкретного учащегося признаков продуктивного личностного становления, которые оказывают оптимальное воздействие на создание информационных и социально-психологических основ реципрокции в инклюзивном классе. К таким составляющим относятся следующие элементы:

- умение нести персональную ответственность за выполняемый спектр действий по предоставлению вариативных форм взаимной поддержки;
- анализ и системная оценка перспектив личностного влияния в ходе реализации техник взаимной помощи на результаты академических и социальных достижений всех субъектов инклюзии;
- демонстрация спектра персонифицированных чувств безусловного принятия любого партнера по общению;
- сочетание директивных и индирективных форм помощи;
- готовность модифицировать в гибкие темпоральные сроки позиции лидера, медиатора и фасилитатора в ходе достижения совокупности результатов обучения и воспитания;
- предоставление права своему ровеснику на автономное функционирование в микросоциуме с одновременной возможностью демонстрации общинных тактик консолидации с детской группой;
- учет на сознательном уровне средовой ситуации развития партнера по общению, определяющей адекватные формы предоставления поддержки;
- готовность к включению в экспрессивно-эмфатический и предметно-академический компоненты деятельности учащегося при предоставлении ему поддержки со стороны ровесника;
- отказ от использования нерелевантных техник помощи с постепенным переходом к личностно-ориентированным методикам предоставления реципрокции нетипичным лицам;
- структурированность на семантическом уровне системы предоставляемой помощи с разработкой и внедрением элементов диалога;
- определение точек пересечения «Я–концепции» при становлении реципрокции между типичным и нетипичным учащимися;
- способность делегировать часть собственных полномочий по предоставлению помощи третьим лицам для обеспечения качественной инклюзии всех субъектов;
- готовность типичного индивида рассматривать своего нетипичного ровесника в контексте его принципиальной возможности занимать субъектную позицию при предоставлении реципрокции.

Конструирование техник кооперации при осуществлении взаимной поддержки в рамках инклюзивного образовательного континуума всегда выстраивается на основе реализации ряда модификационных элементов по оптимизации методик вовлечения особенного учащегося в требуемые учебно-воспитательные виды деятельности. Ключевым аспектом в данной ситуации выступает общее изменение стиля взаимодействия между всеми индивидами, вовлеченными в построение образовательных практик при становлении инклюзивной модели обучения. Описывая содержание стилистически-модификационной интерпретации трансакции между индивидами в инклюзивной группе, Р. М. Гарджуло определяет первичную телеологическую приоритетность при смене

эмфатической составляющей диалогового режима между нетипичным учащимся и его типичным сверстником, когда центральную роль начинают играть механизмы позитивной экспрессии и идентификации себя со значимым референтом. При адекватной направленности создания указанного психосоциального конструкта осуществляется постепенная дистантность от отрицательной формы аутоперцепции с одновременным развитием мотивационно-потребностной сферы личности при достижении продуктивных итогов собственного функционирования в рамках социального и академического контекстов [6, с. 93–94].

Мы разделяем общую продуктивность обозначенной точки зрения в связи с присутствием в ее рамках четко выраженной дихотомии между итоговыми диспозициями интериоризации учебного компонента, социального праксиса и ведущей экзистенциальной основой при формировании паритетного контакта в детской среде. Подобное видение дает возможность интенсифицировать средовые факторы развития личности нетипичного ребенка и своевременно скорректировать имеющиеся коммуникативные либо интерперсональные флуктуации различного генезиса. Одновременно с этим мы полагаем необходимым выделить спектр конкретных трансформаций в сфере стилистических трансакций между детьми в инклюзивной группе, которые определяют общее содержание при реализации адекватной стратегии инклюзии в существующих социальных реалиях. К подобным диспозициям относятся следующие модификации:

- аккомодация синтаксического и грамматического строя речи в зависимости от индивидуальных потребностей особенных учащихся;
- использование техник модуляционного перефразирования значимых сегментов речи в целях достижения лучшего семантического понимания контента высказываний;
- включение экспрессивных элементов позитивной автономности с одновременным достижением максимально возможной дистантности от филантропии при создании первичного контакта между детьми;
- предоставление взаимной поддержки в рамках гибкого сочетания формальных и неформальных стилистических основ построения диалогичности;
- опора на ведущие сферы деятельности партнера по общению при реализации практики реципрокции;
- применение риторических вопросов как средств гармонизации коммуникативных линий взаимной поддержки всех учащихся;
- апробация семиотических и образных диспозиций активации диалога;
- внедрение модуляционно-аналитических стратегий по обработке дискурса в целях дальнейшей интенсификации общего гармоничного фона по принятию любых видов инаковости.

### Заключение

Становление техник взаимной поддержки при реализации реципрокной парадигмы в условиях инклюзивного образовательного процесса является полидиспозитивным конструктом, вбирающим в себя совокупности экстерналиных и интерналиных факторов. Ключевая функциональная роль при этом принадлежит адекватному применению основ кондуктивного подхода, а также профессиональной компетентности учителя, осуществляющего учебно-воспитательную деятельность в рамках широкой плюралистической среды. Вариативные концептуальные построения в сфере оказания помощи сверстнику имеют разнонаправленную

постановку акцента на конкретных составляющих гармонизации общего диалогового режима между детьми. Вместе с тем присутствие дивергентных черт среди анализируемых теоретических конструктов характеризуется и существованием

телеологической конвергенции, состоящей в обеспечении посредством тактик взаимной реципрокции равных стартовых условий для индивидуального роста и академико-социального развития каждого учащегося в инклюзивном классе.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ваухн С. и Бос К. С. Стратегии обучения учащихся с академическими и поведенческими проблемами. Аппе Сэддл Риве, Нью-Джерси : Пиэрсон Эдьюкейшн, 2012. 450 с.
2. Грачева Н. Ю. Дудчик С. В. Формирование тьюторской компетентности педагогов как залог успешной реализации инклюзивного образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4 (33). С. 333–337.
3. Джонс В., Джонс Л. Комплексный менеджмент в классе: создание сообществ по поддержке и решению проблем. Бостон ; Нью-Йорк : Пиэрсон и Элли и Бэкон, 2007. 480 с.
4. Железкина И. И. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студента в процессе подготовки специалистов социальной сферы (на примере уголовно-исполнительной системы) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4 (33). С. 337–342.
5. Каминский Е. И., Шилина Е. В., Каменская Р. А. Образовательная среда: управление и развитие // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2008. № 2 (6). С. 62–68.
6. Гарджуло Р.М., Меткалф Д. Преподавание в современных инклюзивных классах: универсальный дизайн в рамках подхода к обучению. Белмонт: Ведсвов, Сенгейддж Ленинг, 2013. 504 с.

### REFERENCES

1. Vaughn S. & Bos, C.S. Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, Inc., 2012. 450 p.
2. Gracheva N. Yu., Dudchik S. V. Formation of tutor competence of teachers as the key to successful implementation of inclusive education // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2015. No. 4 (33). P. 333–337.
3. Jones V., Jones L. Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems. Boston & New York : Pearson & Allyn and Bacon, 2007. 480 p.
4. Zhelezkina I. I. Designing of individual educational trajectories of a student in the process of social experts training (on the example of penal system) // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2015. No. 4 (33). P. 337–342.
5. Kaminsky E. I., Shilina E. V., Kamensky, R. A. Educational environment: governance and development // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2008. No 2 (6). P. 62–68.
6. Gargiulo R. M., Metcalf D. Teaching in today’s inclusive classrooms: a universal design for learning approach. Belmont : Wadsworth, Cengage Learning, 2013. 504 p.

**Как цитировать статью:** Мельник Ю. В. Тактика взаимной поддержки учащихся в рамках реализации инклюзивного образовательного процесса // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 3 (36). С. 265–269.

**For citation:** Melnik Ju. V. Tactics of mutual support of students within the frame of implementation of inclusive educational process // Business. Education. Law. Bulletin of Volgograd Business Institute. 2016. No. 3 (36). P. 265–269.

**УДК 378**  
**ББК 74.58**

**Frolova Marina Ivanovna**,  
candidate of pedagogic sciences, working for doctor’s degree,  
associate professor of the department of theory and methods  
of professional education of Karachay-Circassian state University  
named after U. D. Aliev,  
с.Karachaevesk, Russia  
e-mail: mi.frolova@yandex.ru

**Фролова Марина Ивановна**,  
канд. пед. наук, докторант  
кафедры теории и методики профессионального образования  
Карачаево-Черкесского государственного университета  
имени У. Д. Алиева,  
г. Карачаевск,  
e-mail: mi.frolova@yandex.ru

## МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

### METHOD OF PROJECTS AS A FORM OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF THE COMMON CULTURAL COMPETENCIES AND TOLERANCE OF STUDENTS

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования  
13.00.08 – Theory and methodology of professional education

*В статье рассматривается проблема формирования общекультурных компетенций и толерантности личности как одно из важнейших качеств, детерминирующих успеш-*

*ность адаптации индивида жить, конструктивно взаимодействовать в многоформатном поликультурном мире в контексте реализации современных образовательных*