A.V. Gorelova

Samara State University

1 Academic Pavlov str., Samara, 443011

E-mail : anna_gorelova@mail.ru

The article is devoted to the specific character of managerial business communication, in particular, the role of strategic behaviour in business communication. The article is focused on the problems of organizational communication and the ways employees influence each other within an organization. Strategic communication is considered as a specific type of behaviour in communication, aimed at achieving communicational objectives more efficiently and as a result improving managers' performance in handling people.

Key words: *business communication, communication strategies, strategic behaviour, organizational communications, management.*

Original article submitted 01.09.2012

Revision submitted 08.10.2012

Anna V. Gorelova, senior lecturer, Department of Foreign Languages, Samara State University.

УДК 378

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЭКСПЕРТИЗЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.П. Денисова

Тольяттинский государственный университет

445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

E-mail: kseniya101@mail.ru

Рассматриваются современные подходы к экспертизе качества высшего профессионального образования. Выделяются основные подходы к экспертизе качества, применение которых в комплексе дает возможность современным вузам обеспечить качество высшего профессионального образования.

Ключевые слова: *образование, качество образования, внутренние и внешние компоненты качества образования, экспертиза качества, современные подходы к экспертизе качества.*

Тема качества высшего образования поднималась в среде деятелей Русского технического общества в конце XIX – начале XX века и стала главным предметом обсуждения и практических действий в конце 20-30-х годов прошлого века во время индустриализации СССР. В 60-80-е годы XX века в Советском Союзе каждые четыре-пять лет высшими органами власти принимались постановления по вопросам высшего образования, где качество образования и подготовки специалистов были уже ключевыми терминами — категориями государственной образовательной политики.

В 1995 году по решению Генеральной конференции ЮНЕСКО был разработан программный документ «Реформа и развитие высшего образования». В документе

Оксана Петровна Денисова, кандидат психологических наук, доцент научного образовательного центра «Перспектива».

были изложены мировые тенденции и задачи высшего образования на рубеже веков, определены три основных направления его развития: соответствие требованиям времени, интернационализация и качество.

Качество высшего образования трактовалось в документе как «многосторонняя концепция, охватывающая все основные функции и виды деятельности применительно к высшему образованию» и характеризовалось «многоаспектным понятием, которое в значительной мере зависит от контекстуальных рамок системы, институциональных задач, условий и норм по каждой дисциплине» [13]. Из этого непростого определения следует, что понятие «качество высшего образования» в разработанном ЮНЕСКО документе распространялось на научные исследования, преподавание, подготовку специалистов, инфраструктуру, образовательную среду вузов и т. д.

Многоаспектная проблема качества высшего образования в настоящее время приобрела особую актуальность на национальном и международном уровнях. Для ее решения необходимо систематизировать понятие «качество высшего образования», определить все его составляющие и выделить главные.

В Российской педагогической энциклопедии издания 1993 года определения понятия «качество образования», к сожалению, нет [14]. В словаре С.И. Ожегова трактуется только значение слова «образование» как «1) получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение; 2) совокупность знаний, полученных в результате обучения» [11].

Понятие образования – весьма сложное и многоаспектное. В самом общем определении образование – это процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов. Образованным человеком можно назвать такого, который владеет идеями, принципами и методами, определяющими общий подход к рассмотрению многообразных фактов и явлений, располагает высоким уровнем развитых способностей, умением применять изученное к возможно большему числу частных случаев; того, кто приобрел много знаний.

Закон Российской Федерации «Об образовании» [7] трактует образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)».

Многие исследователи рассматривают образование с различных педагогических, социологических и культурологических позиций и соответственно дают ему разные определения. Образование выступает как вид деятельности, процесс, результат, цель, средство, ценность и т. д. Возникает многогранное объемное понятие качества образования [6].

В словаре понятий и терминов законодательства Российской Федерации об образовании «качество образования» трактуется как «определенный уровень знаний, умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения» [12]. Проблема качества высшего образования оказалась самым непосредственным образом связана с практическими аспектами деятельности высшей школы. Чем значительнее практическая роль высшего образования в обществе, тем более высокие требования предъявляются к его качеству.

С.Г. Воровщиков и Д.В. Татьянченко характеризуют качество образования через внутренние и внешние его компоненты.

Внутренние компоненты качества образования – это качество результатов, а также качество процесса и условий их формирования.

К внутренним компонентам качества образования авторы относят:

- качество основных условий образовательного процесса;
- качество реализации образовательного процесса;
- качество результатов образовательного процесса.

Внешние компоненты качества образования – это соответствие внутренних компонентов потребностям государства, запросам учащихся, их родителей, определенных социальных групп. Это, в свою очередь, зависит от того, кто является заказчиком школы и как полученное образование будет использоваться [15].

В основном авторы трактуют качество образования как уровень знаний, умений и навыков, ценностное отношение к миру ученика. А вот качество образования как качество деятельности образовательного учреждения мало используется из-за неразработанности в науке системы показателей, критериев, индикаторов, позволяющих четко развести понятия «качество образования (обученности ученика)» и «качество образования (деятельности образовательного учреждения)».

По мнению П.И. Третьякова, «качество образования – это равнодействующая спрогнозированного процесса и результата, учитывающего целевые приоритеты и потребности личности, общества и государства». Определяющее понятие «образование» распространяется на «образование» как результат (образованность) и на «образование» как образовательный процесс, позволяющий получить необходимый результат, тогда понятие «качество образования» относим и к процессу, и к результату [16].

В нашем исследовании мы опирались на определение понятия «качество образования», данное П.И. Третьяковым [4]. Объективный анализ деятельности образовательных учреждений предполагает оценку следующих показателей: организационные структуры образовательного процесса, административные процедуры управления качеством, обеспеченность основными ресурсами (кадры, финансы, материально-техническая база и др.), анализ и оценка образовательного процесса (обученность, воспитанность, личные достижения преподавателей и руководителей, выполнение программ), анализ и оценка документации образовательного учреждения [16].

Современными мировыми тенденциями являются открытость, массовость и непрерывность образования, а также сокращение финансирования образования со стороны государства. Образование все в большей степени становится платным. Усиливается глобальная конкуренция между образовательными учреждениями, в которой побеждает тот, кто обеспечивает более высокое качество образования. Высшее образование все более приобретает всеобщий рыночный характер.

В некотором смысле «посредником», обеспечивающим взаимодействие между вузами как поставщиками и основными потребителями, выступают аккредитационные агентства [5, 25].

Изучение документов Болонского процесса, материалов различных проектов в области обеспечения качества [17, 19, 20], а также ряда аналитических работ В.И. Байденко дает представление о создаваемой общеевропейской системе обеспечения качества высшего образования, ее особенностях, критериях и процедурах оценивания программ и вузов.

Создание систем гарантии качества высшего образования на институциональном, национальном и общеевропейском уровне и разработка сопоставимых критериев и процедур оценки качества высшего образования являются одним из важнейших направлений реформ в рамках создания единого европейского пространства высшего образования. В соответствии с основополагающими документами Болонского процесса национальная система гарантии качества должна включать [18]:

- соответствующие институты, в сфере ответственности которых лежит обеспечение качества высшего образования;

– оценку программ и/или вузов (включая внутреннюю и внешнюю оценку, публикацию результатов);

– системы аккредитации и сертификации или сопоставимые процедуры;

– международное признание, включая членство в международных организациях.

Таким образом, перед участниками Болонского процесса была поставлена задача создания системы оценки и гарантий качества высшего образования, которая включает в себя аккредитационные агентства, критерии и процедуры оценки качества образования, а также механизмы международного признания результатов национальной аккредитации [2].

Перечень показателей является структурой и содержанием нормативных документов в процессе самообследования и внешней экспертизы, базы данных и итоговых аналитических материалов по каждому учреждению и системы образования в целом. Перечень показателей является также основой установления критериев для объективизации выводов по результатам оценки [1].

В качестве показателей рассматриваются основные направления деятельности учреждения: наращивание учебного и материально-технического потенциала учреждения образования, организация образовательного процесса, научно-исследовательская и научно-методическая деятельность. Нормативами и критериями показателей выступают количественные характеристики деятельности: наличие / отсутствие, эффективность, степень выраженности и т. п. [1].

Анализ зарубежного опыта аккредитации образовательных учреждений и образовательных программ показывает [10], что перечень показателей, как правило, определяется органом аккредитации, содержит от 6 до 16 показателей и формирует их в единую систему для оценки деятельности учреждения:

– показатели условий осуществления образовательной деятельности (концепция, кадры, учебные ресурсы, финансовая состоятельность);

– показатели процесса (управление вузом, содержание образовательных программ, социальная инфраструктура, механизм гарантии качества образования и т. д.);

– показатели результата (качество подготовки и востребованность выпускников, эффективность научно-исследовательской и научно-методической деятельности).

Унифицируя общепринятые подходы в определении показателей аккредитации, Г.Н. Мотова в качестве иллюстрации взяла перечни показателей, используемых в США, Великобритании, странах Западной и Восточной Европы см. таблицу).

Анализ показателей аккредитации образовательных учреждений показал, что для достижения поставленной цели – получения статуса аккредитованного вуза – необходимо для выполнения вышеперечисленных показателей использовать современные подходы к экспертизе качества. Рассмотрим более подробно эти подходы.

Организационный подход. Вуз – это прежде всего организация, где люди не только работают, но и самосовершенствуются. Однако набор сотрудников, преподавателей и перечень их должностных обязанностей еще не представляет собой организации, т. е. высшего образовательного учреждения. Для того чтобы произошел переход от проектирования работы к проектированию или созданию организации, необходимо определенным образом соединить работы (виды деятельности) и работников между собой. Данное взаимодействие выражается прежде всего в организационной структуре. Успешная организация – это единый организм, и связующим звеном этого аппарата является стратегия.

В рамках теории стратегии результативность деятельности организации рассматривается с учетом трех основных аспектов: человеческого, процессуально-структурного, содержательного.

Показатели аккредитации учреждений образования

Показатели	США (Западная ассоциация)	Великобритания	Нидерланды	Румыния	Россия
<i>Показатели условий</i>					
Концепция образовательной организации, цели, задачи	*		*	*	
Профессорско-преподавательский штат	*	*	*	*	*
Информационное обеспечение (библиотека, компьютеры)	*	*	*	*	*
Материально-технические ресурсы	*		*	*	*
Финансовое состояние	*			*	*
<i>Показатели процесса</i>					
Целостность образовательного учреждения	*			*	
Управление образовательного учреждения	*			*	
Содержание образовательных программ	*	*	*	*	*
Структура подготовки кадров					*
Возможность продолжения образования					*
Социальная инфраструктура и поддержка студентов	*	*	*	*	*
Довузовская подготовка и отбор абитуриентов					*
Международная деятельность			*		
Механизмы гарантии качества образования		*	*		*
<i>Показатели результата</i>					
Успеваемость (качество образования)		*	*		*
Востребованность выпускников			*		*
Научные исследования					*
Научно-методическая деятельность					*

Организационный подход особое внимание уделяет структурному аспекту. Он предполагает анализ стратегических решений в их динамике и обуславливает успех организации в достижении стабильных конкурентных преимуществ с эффективностью следующих процессов: разработки, адаптации и внедрения стратегии организации; эволюции и трансформации стратегических решений в зависимости от динамики изменений внешней и внутренней среды; выработки эффективных управленческих решений, адекватных стратегическим задачам.

Практика и теория убеждают нас в том, что лучшей организационной структурой будет та, которая соответствует размерам, динамизму, сложности и кадровому составу вуза. Структура должна способствовать реализации стратегии в соответствии с запрограммированным процессом в следующей последовательности:

- а) оценка и корректировка организационной структуры;
- б) распределение ресурсов по структурным подразделениям;
- в) выделение ключевых управленческих задач;
- г) внесение изменений в действующую структуру управления;
- д) делегирование полномочий и установление методов координации;
- е) определение политики в качестве ориентира;
- ж) уточнение целей;
- з) определение критериев;
- и) создание информационной системы;

- к) организация стимулирования;
- л) переподготовка руководителей в соответствии с требованиями организации;
- м) оценка результатов и выявление резервов;
- н) определение стратегии.

Аналитический подход к управлению образовательной системой позволяет избежать авторитарности, грубости, дилетантства и авантюризма в управлении (что, к сожалению, наблюдается в современной школе), приводящих к разрушению не только самой системы управления, но и педагогических коллективов [10, 26-31].

Аналитический подход представляет собой оценку большого количества информации различной природы с помощью универсальных показателей.

Конечной целью применения аналитического подхода является повышение степени эффективности оценки путем включения всех аспектов оцениваемого критерия и получения универсального показателя оценки, позволяющего сравнивать оцениваемые объекты.

Аналитический подход исследует как управление в целом, так и принятие отдельных решений. В отличие от большинства научных дисциплин, стремящихся к формализации, аналитический подход допускает, что в определенных ситуациях неформализуемые решения, принимаемые человеком, являются более предпочтительными. Следовательно, аналитический подход рассматривает в совокупности формализуемые и неформализуемые показатели.

Системный подход. Понятие «качество процесса» является сложным, многомерным и субъективным, поэтому при разработке концептуальных подходов к построению контроля качества в вузе возникает необходимость использования системного подхода в качестве методологического ориентира [8].

Опора на понятия, принципы и методы системного изучения и преобразования сложных объектов и процессов дает возможность исследования сущности, структуры, функций, закономерностей управления контролем качества в вузе и его развития [21, 32].

Возрастание значения системного подхода в исследовании проблем контроля качества вуза объясняется следующим:

1) системная методологическая ориентация исследователя и соответствующие ей понятия, принципы и методы изучения позволяют более адекватно отразить системную природу контролируемых явлений и процессов: происходит анализ взаимовлияния субъектов вуза, оценка вклада всех субъектов вуза в создание развивающей образовательной среды, повышение качества подготовки выпускников в вузе;

2) системный подход направлен на исследование педагогического объекта как целостного явления, а это, в свою очередь, содействует формированию целостного системного представления о педагогической действительности;

3) контроль качества включает в себя контроль всех аспектов деятельности образовательного учреждения, оказывающих влияние на воспитание конкурентоспособного выпускника, востребованного рынком труда;

4) при системном рассмотрении контроля качества вуза моделируются и выявляются условия для самореализации личности субъекта вуза, что содействует пониманию не только механизмов развития его профессионально-личностного потенциала, но и способов построения деловых и межличностных отношений в вузе на гуманистической основе;

5) контроль качества учреждения ВПО, исследуемый как система, позволяет понять, что же составляет «лицо» вуза, в чем его уникальный облик, что имеет большое значение в формировании и развитии культуры организации, имиджа образовательного учреждения;

б) рассмотрение взаимодействия подсистем различных уровней способствует оптимальному использованию в контрольной деятельности кадровых, финансовых и материально-технических ресурсов вуза;

7) системное исследование осуществляется на основе междисциплинарного изучения контролируемых явлений и процессов, что способствует получению более глубокого, детального и разностороннего педагогического знания.

Квалиметрический подход к управлению качеством профессиональной подготовки. В последнее десятилетие в нашей стране проблема качества образования активно рассматривается с квалиметрических позиций, то есть посредством сопоставления учебных достижений обучающихся с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Качественный образовательный процесс предполагает применение стандартизированных дидактических тестов, которые в последнее время особенно активно разрабатываются в нашей стране.

В связи с активным внедрением современных методов педагогической диагностики перед всеми учебными заведениями страны ставится задача обеспечения соответствия знаний и умений, приобретенных учащимися в процессе обучения, федеральным государственным образовательным стандартам. Оценка качества образовательного продукта является чисто квалиметрической задачей.

Компетентностный подход. Компетентностный подход – краеугольный камень Болонского процесса. Он реализован в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов. Овладение компетентностями в Великобритании проверяется с помощью стандартных государственных тестовых процедур. Существует система национальных стандартов, которые различаются по районам страны.

Это исходная точка модернизации российского образования, которая указывает на качество конечного продукта – знания, навыки и умения выпускника. В литературе существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность» [22-25].

Компетенцию можно определить как стремление и готовность применять знания, умения и личные качества для успешной деятельности в определенной области.

Таким образом, при применении выделенных нами современных подходов к экспертизе качества высшего профессионального образования в комплексе у высших учебных заведений появляется возможность обеспечить качество высшего профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аккредитация высших учебных заведений в России: учеб. пособие / В.Г. Наводнов, Е.Н. Геворкян, Г.Н. Мотова, М.В. Петропавловский. – Йошкар-Ола: Марийский государственный технический университет, 2008. – 166 с.

2. *Геворкян Е.Н., Мотова Г.Н.* Болонский процесс и сотрудничество в области обеспечения качества: опыт российской федерации // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 150-165.

3. *Гершунский Б.С.* Философия образования для 21 века: учеб. пособие для самообразования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2002. – 512 с.

4. *Денисова О.П.* Обеспечение качества образования в высшей школе на основе совершенствования учебно-воспитательного процесса // Вестник Череповецкого государственного университета. – Череповец, 2011. – № 3(31). – Т. 1. – 136 с., с. 78.

5. *Денисова О.П.* Экспертиза качества в учреждениях высшего профессионального образования и проблемы подготовки к ней // Вестник Черкасского университета. Сер. Педагогические науки, вып. 165. – Черкассы, 2009. – 160 с., с. 8.

6. *Денисова О.П.* Основные цели и задачи аккредитации образовательного учреждения // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 118-121.

7. Закон Российской Федерации «Об образовании» // ОвД Межведомственный информационный бюллетень. – 2005. – № 26. – 10-65 с., с. 14.
8. *Исикава К.* Японские методы управления качеством. – М.: Экономика, 1988. – 215 с.
9. *Мотова Г.Н., Наводнов В.Г.* Модели аккредитации за рубежом. – Йошкар-Ола, 2005. – 112 с.; *Мотова Г.Н., Наводнов В.Г., Куклин В.Ж., Савельев Б.С.* Системы аккредитации за рубежом. – М., 1998. – 180 с.
10. *Коростелев А.А.* Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Сер. Экономика и управление. – 2012. – № 2. – С. 206-209.
11. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. – М., 1984. – Т. 1. – 816 с., с. 554.
12. *Полонский В.М.* Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании. – М., 1995. – 80 с.
13. Реформа и развитие высшего образования // Программный документ / ЮНЕСКО. – Париж, 1995. – С. 13.
14. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. – Т. 1. – М., 1993. – 607 с.
15. *Татьянченко Д.В., Воровицков С.Г.* Консалтинговая служба в образовании. – М.: Новая школа, 1997. – 80 с.
16. *Третьяков П.И.* Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. – М.: Скрипторий 2003, 2004. – 568 с., с. 15-16.
17. Электронный ресурс:
[http://claiu.labi.be/UserFiles/Fiie/АНЕЛО%20report%20June2009\(2\).pdf](http://claiu.labi.be/UserFiles/Fiie/АНЕЛО%20report%20June2009(2).pdf)
18. Электронный ресурс:
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berli>
19. Электронный ресурс: <http://www.unifi.it/trec/>
20. Электронный ресурс: http://www.unifi.it/tree/dL/cd/E4_Index.pdf
21. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
22. *Коростелев А.А., Ярыгин О.Н.* Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 212-220.
23. *Ярыгин О.Н.* Эмерджентные свойства аналитической деятельности: компетентность // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 3(6). – С. 343-346.
24. *Ярыгин О.Н.* Математические аспекты сравнения компетентностей: субъектность, недизъюнктивность, нетранзитивность // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 2(16). – С. 24-28.
25. *Денисова О.П.* Психологическая и профессиональная готовность специалистов к аттестации вуза // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 3. – С. 105-110.
26. *Коростелев А.А.* Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 1. – С. 88-92.
27. *Пудовкина Н.Г.* Значение аналитической деятельности в управленческом цикле // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 4. – С. 234-236.
28. *Коростелев А.А.* Особенности регламентации аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 192-195.
29. *Денисова О.П.* Совершенствование аналитической подготовки специалистов на основе технологий анализа // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 4. – С. 82-85.
30. *Коростелев А.А.* Определение уровней и качества аналитической деятельности управления на основе технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 4. – С. 153-155.
31. *Пудовкина Н.Г.* Функция анализа в управленческом цикле // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 167-170.
32. *Ярыгин А.Н.* Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 4(18). – С. 504-510.

Поступила в редакцию 17.09.2012
В окончательном варианте 17.09.2012

O.P. Denisova

Togliatti State University

14 Belorusskaya str., Togliatti, 445667

E-mail: kseniya101@mail.ru

Modern approaches to the examination of quality of higher education are described in the article. The author distinguishes the main approaches to the examination of quality of higher education, the use of which in combination enables modern universities to provide quality of higher education.

Key words: *education, quality of education, internal and external components of education quality, quality expertise, modern approaches to quality expertise.*

Original article submitted 17.09.2012

Revision submitted 17.09.2012

Oksana P. Denisova, candidate of psychology, associate professor, researcher of the scientific educational center «Perspective», Togliatti State University.

УДК 81.23

СОКРАЩЕННЫЕ ФОРМЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В.В. Доброва, И.Г. Сысуева

Самарский государственный технический университет

443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

E-mail: victoria_dob@mail.ru

Анализируются сокращенные формы речевого общения, а именно монорематические высказывания, как одно из средств осуществления межкультурной коммуникации. В данном типе высказываний проявляются все характерные для полноструктурных реплик диалога особенности как в структурно-семантическом, так и в психологическом смысле. Проведенный кросс-культурный психолингвистический эксперимент показал, что использование монорем как реактивных сокращенных реплик в ходе диалога определяется уровнем языковой и национальной культуры, а также личностными характеристиками говорящих.

Ключевые слова: *речевое общение, монорематические высказывания, межкультурная коммуникация.*

Преподаватели иностранных языков сегодня сталкиваются с трудностями не только в выборе материалов, методов и средств обучения, но и с трудностями более высокого порядка, а именно в выборе подхода к обучению. На протяжении многих столетий педагоги и методисты искали оптимальные и эффективные подходы к обучению иностранным языкам, но до сих пор не пришли к единому мнению в отноше-

Виктория Вадимовна Доброва, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков.

Ирина Геннадьевна Сысуева, преподаватель кафедры иностранных языков.