

References

1. Kucheryavaya T.L. Problemy professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh special'nostej. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Sankt-Peterburg: Renome, 2012: 336 – 337.
2. Mahaeva A.K. Professional'no-orientirovannyj uroven' obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Molodoy uchenyj*. 2015; № 23: 979 – 982.
3. Pokushalova L.V., Serebryakova L.T. Obuchenie professional'no orientirovannomu yazyku v tehničeskome vuze. *Molodoy uchenyj*. 2012; № 5: 305 – 307.
4. Suprunov S.E. Izučenie inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze. *Pedagogika segodnya: problemy i resheniya: materialy II-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Kazan': Molodoy uchenyj, 2017: 71 – 73.
5. Butaeva D.A., Uralova D.S. Obuchenie čteniyu tekstov na zanyatijah po inostrannomu yazyku. *Molodoy uchenyj*. 2014; № 10: 527 – 528.

Статья поступила в редакцию 30.01.20

УДК 372.881.1

Drobysheva N.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Language Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nndrobysheva@fa.ru

INTEGRATIVE CONSTITUENT AS A LINKING ELEMENT OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING. The article concerns the integration of various aspects in the educational process of the Content and Language Integrated Learning (CLIL), identifies and briefly describes the basic features of integration: epistemological, ontological and methodological. Interdisciplinary integration as well as integration of the discipline and vocational training content are offered as a basis for students' quality training in the framework of the CLIL technology. Pedagogical conditions for the implementation of CLIL technology (in English as a basic language) in a non-linguistic university are proposed. The author concludes that the use of the integrative component as a link in the educational process is effective in transferring knowledge about the specialty in a foreign language. At the same time, the technology of subject-language integrated learning in a non-language university is noted as one of the most promising.

Key words: Content and Language Integrated Learning (CLIL), non-linguistic university, integration, higher education, students.

Н.Н. Дробышева, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Финансовый университет), г. Москва, E-mail: nndrobysheva@fa.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СВЯЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы интеграции различных аспектов образовательного процесса в предметно-языковом интегрированном обучении – CLIL (Content and Language Integrated Learning), определены и кратко охарактеризованы основания интеграции: гносеологические, онтологические и методологические. Междисциплинарная интеграция и интеграция содержания учебной дисциплины с содержанием профессиональной подготовки предлагаются для использования как основа качественной подготовки студентов вуза в рамках технологии CLIL. Предложены педагогические условия для реализации на практике предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе (на базе английского языка). Автор делает вывод об эффективности использования в образовательном процессе интегративного компонента как связующего звена при передаче знаний о специальности на иностранном языке. При этом технология предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе отмечается как одна из самых перспективных.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, неязыковой вуз, интеграция, высшее образование, студенты.

Жизнь любого человека, способного и желающего учиться, связана с интеграционными процессами. Само понятие интеграции применительно к социальной жизни является достаточно емким. В него принято включать целую группу явлений и процессов, протекающих в разных сферах жизни личности: социальной, культурной, экономической, политической и т.д. Если рассматривать происхождение данного термина через призму гуманитарных наук, то лингвисты считают, что слово это произошло от латинского *integrum* – целое, либо от *integratio* – восстановление, восполнение. Психологи под интеграцией понимают принятие индивидом другими членами группы, рассматривая это как процесс установления оптимальных связей, формы поддержания устойчивости и равновесия общественных отношений. В культурологии под интеграцией понимают состояние внутренней целостности культуры и согласованности между различными ее элементами, а также процесс, результатом которого является взаимосогласование. Философы считают, что интеграция – это процесс или действие, в результате которого обрывается соединение, целостность, объединение, восстановление единства. Социологи и политологи доказывают, что процесс сближения двух или более социальных или политических структур, направленный в сторону взаимного сотрудничества, и есть интеграция. Иначе говоря, это формирование некоторого целостного комплекса систем. Из приведенных определений видно, что интеграция – многогранное, комплексное и глубокое понятие [1 – 10].

С точки зрения практикующего педагога высшей школы, интеграция – это неотъемлемая часть учебного процесса, особенно ярко проявляющаяся в процессе предметно-языкового интегрированного обучения. Это направление подготовки активно развивается сейчас в западной педагогике, положительно воспринимается и внедряется российскими преподавателями, дает хорошие результаты в процессе иноязычной подготовки обучаемых всех возрастов и уровней. CLIL (Content and Language Integrated Learning, в переводе с англ. предметно-языковое интегрированное обучение) – обучающая методика, с помощью которой предметы преподаются на иностранных языках. Первоначально CLIL предлагалось использовать в ходе освоения отдельных предметов школьной программы, позднее оно вышло за рамки среднего образования и начало использоваться в системе специального профессионального и высшего образования. Нельзя сказать, что для российской педагогики данная методика является чем-то новым: давно и вполне успешно профессионально ориентированное иноязычное обуче-

ние используется в процессе подготовки бакалавров, магистров и аспирантов, но предметно-языковое интегрированное обучение включает в себя более широкий спектр применения, где не только иностранный язык как дисциплина сопряжен со специализацией обучаемого, но и многие другие предметы учебной программы вуза изучаются не на родном языке, а на иностранном (чаще всего на английском как наиболее востребованном языке международного общения).

В педагогической науке определены и описаны различные основания интеграции: гносеологические, онтологические и методологические. Например, онтологическим основанием педагогической интеграции называется сама педагогическая деятельность, а исходным гносеологическим основанием является система педагогического знания. Кроме того, в педагогике развиваются интегративно-педагогические концепции. Например, концепция интеграции воспитательных сил общества (В.И. Андреев [1]), концепция интеграции общего и профессионального образования (В.Н. Кеспилов [5, с. 83 – 87]), концепция внутрипредметной интеграции (В.И. Загвязинский [3]), концепция интегративного содержания начального профессионального образования (Г.А. Ключарев [4, с. 37 – 46]), концепция интегративной картины образования (Г.Н. Сериков [5]), исследование интегративных тенденций в развитии региональных систем педагогического образования (В.А. Сластенин и его научная школа [6, с. 4 – 9]) и др. По мнению исследователя М.А. Емельяновой, термин «интегративный» происходит от существительного «интеграция» и, будучи прилагательным, охватывает какой-либо общей идеей части единого целого с актуализацией качественного своеобразия такого объединения [7]. Таким образом, можно утверждать, что интегративный компонент является частью системного подхода в учебно-воспитательном процессе, который включает в себя такие самостоятельные подсистемы, как учебная работа и когнитивная деятельность. Эти подсистемы дифференцируются по характеру целей и задач, по совокупности внешних условий и субъективных характеристик обучающихся. По сути, интеграция в ходе организации учебно-воспитательного процесса заключается в создании единой цели (учебной и познавательной), а достижение данной цели решается через постановку дидактических, воспитательных и развивающих задач.

Проблема сохранения и наращивания потенциала иноязычных компетенций является не только ключевой при изучении студентами иностранного языка, но и одной из востребованных при развитии личностных качеств, включая

профессиональные компетенции. Для полноценного вхождения современного специалиста в трудовую деятельность после окончания высшего учебного заведения необходимо владения иностранным языком выходит на передовые позиции: специалист с трудом может состояться в профессии, если не интересуется достижениями иностранных коллег в своей или смежных областях. Заявлять о ноу-хау, результатах реализации проектов, научных достижениях чаще всего приходится на английском языке, поэтому владение уровнем языка, достаточным для чтения и понимания профессиональных текстов, для общения с коллегами в ходе личных контактов уже не роскошь, а обусловленная необходимостью. Настоящий профессионал не может оставаться на месте, ему нужна подпитка из разных источников (в том числе, иноязычных), но и заявить о своей позиции на мировой арене он тоже должен уметь на языке международного общения (т.е. на английском). Однако зачастую программа изучения дисциплины «Иностранный язык» в вузе заканчивается на 2 или на 3 курсе. Факультативное изучение данной дисциплины имеет место быть, но охватывает не всех студентов, а является дисциплиной по выбору, которая привлекает учащихся с хорошим уровнем иностранного языка. Слабые студенты выпускаются из вуза иногда с тем же небольшим багажом знаний по иностранному языку, с каким и поступали в образовательное учреждение. У сильных же студентов (с оценками «отлично» и «хорошо») последующее развитие иноязычных коммуникативных способностей либо прекращается, либо происходит вне учебных занятий. Как правило, вектор дальнейшего улучшения навыков речи на иностранном языке зависит от желания, возможностей и активности самого студента. В этой связи напрашивается вывод: обучение иностранному языку должно носить развивающий характер, и вуз должен приложить усилия для того, чтобы не прерывать процесс приобретения новых знаний и умений. В тех вузах, где это понимают, обучение продолжается вплоть до окончания учебы и получения диплома. Еще печальнее ситуация складывается в магистратуре: зачастую иностранный язык изучается в течение 1 модуля (3 месяца), студенты сдают зачет и благополучно забывают все, чему их научили (или пытались научить педагоги) в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Как известно, любое обучение в той или иной мере решает задачи развития учащегося. Однако, по утверждению ученых и педагогов, только через постоянную активность и самостоятельность субъекта обучения достигается высокая степень владения предметом. Из-за специфики организационно-методических условий, объема изучаемого материала, особенностей личного восприятия иноязычной информации довольно сложно конструировать педагогическую среду в соответствии с поставленными целями обучения профессиональным компетенциям на иностранном языке.

Межпредметная интеграция в предметно-языковом интегрированном обучении бакалавров или магистров происходит как во время изучения различных дисциплин на иностранном языке, так и процессе формирования у обучающихся умений и навыков, обеспечивающих различные процессы: обучения, самообучения и саморазвития. Данный вид интеграции можно и проследить, и совершенствовать в ходе учебной работы с различными базами данных на родном и иностранном языке, с источниками информации в сфере будущей профессиональной деятельности, во время совершенствования культуры письменной и устной речи обучаемых. Все эти примеры относятся к горизонтальной интеграции в сфере высшего образования.

Преподавателям иностранного языка в неязыковых вузах приходится работать с интеграцией содержания своей учебной дисциплины с содержанием профессиональной подготовки. Подобный тандем позволяет российскому студенту вуза приобрести компетенции, которые будут востребованы на рынке труда и позволят ему стать конкурентоспособным, а также сформировать определенный набор качеств, которые и будут составлять суть его профессиональной компетентности [8, с. 9 – 18]. Кроме того, предметно-языковое интегрированное обучение позволяет студенту выработать собственный подход (стратегию) овладения другими иностранными языками в рамках повышения уровня профессионализма, расширения географии профессиональной деятельности и т.д. Геополитические, экономические и социальные процессы современного мира заставляют искать новые методики интеграции иноязычной и профессиональной подготовки, в результате чего высшие учебные заведения могут декларировать и подтверждать готовность формирования специалистов высокого уровня, которые способны свободно оперировать интеллектуальными ресурсами не только своей страны, но и других государств. Такие специалисты являются национальным богатством любой страны, а система их подготовки – одним из элементов «невидимых» товаров (от англ. *invisible trade*), который можно экспортировать наравне с материальными, «видимыми» товарами. Именно возможность экспортировать нематериальные товары становится все более востребованной в наши дни и делает иноязычную подготовку специалиста приоритетным направлением профессионализации.

Каковы педагогические условия для реализации на практике предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе с учетом того, что английский язык стал языком международного общения?

Во-первых, в рамках подготовки рабочих программ дисциплин необходимо определить ключевые иноязычные компетенции, которые будут востребованы у студентов университетов третьего (3GU) и, в ближайшем будущем, четвертого

(4GU) поколения. Университет можно отнести к вузу третьего поколения, если он отвечает следующим требованиям:

- занимается фундаментальными исследованиями;
- ставит во главу угла междисциплинарность;
- демонстрирует тесную связь с реальным сектором экономики, который затем реализует проекты вуза на рынке;
- акцентирует внимание на открытости университета для промышленности, новых студентов и т.д.;
- поддерживает масштабность деятельности, т.е. развитую инфраструктуру, способную обеспечить качество образования и конкурентоспособность;
- реализует творческий потенциал;
- развивает возможности коммуникации на английском языке;
- выводит на первое место не академическую учебу, а производство и коммерциализацию разработанных ноу-хау;
- демонстрирует децентрализацию (возможность самостоятельного принятия решений, а не зависимость от министерства образования) [9].

Иноязычные компетенции обязательно должны включать в себя качественное новое умение получать знания, навыки критического мышления, цифровую грамотность и интернационализацию в рамках профессиональной подготовки (участие студентов в различных программах академической мобильности). Если говорить о последнем из упомянутых конструктов, то наиболее востребованными на сегодняшний день в рамках программ академической мобильности остаются краткосрочные выезды за рубеж. Как правило, и вуз, и студент (его семья) могут позволить обучение за границей в течение небольшого промежутка времени, от 1 до 3 месяцев. Студент при этом не только получает языковую практику, но и приобретает знания, связанные с его будущей специальностью на иностранном языке. Кроме того, знакомство с культурологическими особенностями страны пребывания, со спецификой взаимодействия людей разных традиций остается с человеком на всю жизнь. Российские работодатели в настоящее время все больше внимания уделяют компетенциям аппликантов, которые владеют навыками кросс-культурного общения, поскольку глобализация требует ведение бизнеса с учетом мультикультурных аспектов и «гибких навыков» сотрудников. Российские студенты чаще пользуются такими программами в рамках глобальных образовательных проектов, как Fulbright, DAAD, Chevening Program, Erasmus Mundus, Nordplus. При этом, по данным ЮНЕСКО, чаще всего студенты отказываются от предоставляемых вузом или другими образовательными заведениями возможностей поучиться за границей из-за отсутствия средств на дорогу и проживание, слабое владение иностранным языком, а также от существующих барьеров: недостаточное знание академических предпосылок и квалификаций различных стран, различия в структуре и наполнении учебного процесса принимающего вуза, включая разницу в зачетных единицах изучаемых дисциплин и в формате экзаменов [10, с. 11 – 14]. Использование технологии CLIL вполне может снять напряженность при подготовке студентов российских вузов к обучению за рубежом в рамках программ академической мобильности или двойных дипломов. Если часть предметов по специальности уже преподается на иностранном языке, для обучаемых переключение на получение знаний в другой языковой среде уже не так болезненно, адаптация носит более психологический характер, нежели лингвистический. В этом случае полноценное освоение образовательных программ на неродном языке проходит более гладко, без глубоких психоэмоциональных осложнений.

Вторым педагогическим условием для реализации на практике предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе должно быть использование конгруэнтных материалов в соответствующем контексте. Под конгруэнтностью принято понимать отражающее свойство информационной среды как взаимодополняемого другими подсистемами элемента. Без привязки единиц информации (или лексических единиц) к сфере специализации, изучаемой студентом, нельзя достичь положительных результатов в интегрированном обучении. Это требование позволяет эффективно формировать соответствующую терминологическую базу на иностранном языке, внедрять тезаурус специальной лексики быстрее и эффективнее. На ней можно в дальнейшем строить изучение отдельных дисциплин в рамках профильной подготовки специалиста, когда происходит постепенное повышение уровня образовательных запросов личности (от бакалавриата – к магистратуре, а затем – к аспирантуре). Таким образом происходит постепенное наращивание (вертикальное и горизонтальное) получаемых и усваиваемых студентами знаний на иностранном языке по специальностям и направлениям подготовки.

Третьим педагогическим условием успешного внедрения CLIL можно считать необходимость взаимодействия преподавателя иностранного языка с преподавателями профильных дисциплин. Введение в практику вуза подготовку профессорско-преподавательского состава, способного читать свои дисциплины на английском языке, будет хорошим заданием для привлечения иностранных студентов на российский рынок образования. В результате этого экспорт образовательных услуг может вырасти в разы, а бюджет страны начнет получать дополнительные средства. Многие университеты третьего поколения (3GU) уже имеют факультеты, где преподавание профильных дисциплин ведется на иностранном языке: Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ, МГУ, Высшая школа экономики, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, РАНХиГС и др. На факультетах в этих

вузах, где дисциплину «Мировая экономика», например, изучают на английском языке, можно встретить самое большое количество приглашенных из-за рубежа лекторов, но постепенно «свой» профессорско-преподавательский состав получает в штатном расписании все больше лекций и семинаров на иностранном языке. Это хороший тренд для более активного внедрения технологии CLLL.

Делая вывод об использовании в образовательном процессе интегративного компонента как связующего звена при передаче знаний о специальности на иностранном языке, стоит отметить технологию предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе как одну из перспективных. Именно интегративный компонент влияет на многие сферы педагогической деятельности в ходе подготовки специалистов для современной экономики России, которая

прочно связана с глобальными экономическими процессами и не может остаться в стороне от дальнейшего вхождения в мировой рынок. Приобретение профессиональных навыков, развитие методологических основ процесса обучения в вузе, социальная адаптация студентов в процессе учебы и после окончания вуза, культурологическое развитие личности, создание психологического комфорта в процессе обучения в высшем учебном заведении, возможность развития умений и навыков в ходе иноязычного образования учащихся – этот список задач можно продолжать бесконечно, но без понимания сущности связующих их элементов нельзя подготовить действительно высококлассного специалиста, который был бы конкурентоспособен на рынке труда не только в своей стране, но и за рубежом.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Кеспилов В.Н., Белоусова С.А., Орел А.Е. Модернизационные риски в территориальной образовательной системе. *Народное образование*. 2010. № 2: 83 – 87.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия, 2005.
4. Ключарев Г.А., Пахомова Е.И., Кюфанова Е.Н. Самообразование взрослых. *Общественные науки и современность*. 2003; № 4: 37 – 46.
5. Сериков Г.Н., Волкова М.А., Котлярова И.О. *Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами: учебное пособие*. Челябинск: ЮУрГУ, 2003.
6. Научная школа личностно-ориентированного профессионального образования В.А. Спастенина. *Педагогическое образование и наука*. 2010; № 8: 4 – 9.
7. Емельянова М.А. *Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2005.
8. Дубинина Г.А., Звягинцева Е.П., Кондрахина Н.Г. Теоретико-методологические подходы к обеспечению финансовой грамотности посредством предметно-языкового интегрированного обучения: монография. Москва: РУСАИНС, 2019.
9. Виссема Й. *Университет 3.0*. Available at: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/>
10. Проскура О.В., Минин М.Г., Бенсон Г.Ф. Опыт реализации программ международной академической мобильности. *Вестник ФГОУ ВО "Московский государственный аэроинженерный университет имени В.П. Горячкина"*. 2014; № 1 (61): 11 – 14.

References

1. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
2. Kespiyov V.N., Belousova S.A., Orel A.E. Modernizacionnyye riski v territorial'noj obrazovatel'noj sisteme. *Narodnoe obrazovanie*. 2010. № 2: 83 – 87.
3. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. *Metodologiya i metody psichologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Akademiya, 2005.
4. Klyucharev G.A., Pahomova E.I., Kofanova E.N. Samoobrazovanie vzroslykh. *Obschestvennyye nauki i sovremennost'*. 2003; № 4: 37 – 46.
5. Serikov G.N., Volkova M.A., Kotlyarova I.O. *Vzaimodejstvie social'nyh institutov v upravlenii obrazovatel'nyimi sistemami: uchebnoe posobie*. Chelyabinsk: YuUrGU, 2003.
6. Nauchnaya shkola lichnostno-orientirovannogo professional'nogo obrazovaniya V.A. Slastenina. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2010; № 8: 4 – 9.
7. Emel'yanova M.A. *Stanovlenie professional'noj zrelosti social'nogo pedagoga v obrazovatel'nom processe vuza*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2005.
8. Dubinina G.A., Zvyaginiceva E.P., Kondrahina N.G. Teoretiko-metodologicheskie podhody k obespecheniyu finansovoj gramotnosti posredstvom predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya: monografiya. Moskva: RUSAJNS, 2019.
9. Vissema J. *Universitet 3.0*. Available at: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/>
10. Proskura O.V., Minin M.G., Benson G.F. Opyt realizacii programm mezhdunarodnoj akademicheskoy mobil'nosti. *Vestnik FGOU VO "Moskovskij gosudarstvennyj agraingzhenernyj universitet imeni V.P. Goryachkina"*. 2014; № 1 (61): 11 – 14.

Статья поступила в редакцию 20.01.20

УДК 37.042.1

Makeeva V.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia),
E-mail: vera_191@mail.ru

Yamaletdinova G.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Improving Training and Professional and Applied Physical Training, Humanities university (Yekaterinburg, Russia), E-mail: yamalga@mail.ru

Osipov D.V., postgraduate, Orel legal institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation n.a. V.V. Lukyanov (Orel, Russia),
E-mail: 14041990osa@rambler.ru

Kuchumov D.V., postgraduate, Department of Improving Training and Professional and Applied Physical Training, Humanities university (Yekaterinburg, Russia),
E-mail: ku.dm2015@yandex.ru

INFLUENCE OF SPORTS AND SPORTS ACTIVITIES ON VOCATIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF FEMALE STUDENTS.

The study reveals specifics of influence of sports and sports activity on professional and personal development and selection of motives of training by cadets of law university and students of humanitarian university of female sex. The survey is conducted on the methodology developed by us to detect attitude to sports and sports activity and its implementation in professional training. Reasons for choosing a profession are determined by the method of Ketko S.M., Pakulin S.A., modified by us taking into account the peculiarities of professional training of the attracted population of students. It has been established that sports activities imprint on the choice of profession as the basis for the development of professional and personal development, contribute to the process of adaptation during university studies, determine the peculiarities of behavior in the choice of a life path based on the establishment of more mature relations with others, gain a certain social status and a system of personal values. Sports activities, as an artificially created environment, require the mobilization of the physical, mental and moral qualities of respondents in critical situations and act as a means and method of revealing their reserve capabilities. This facilitates the transfer of lessons learned to life and professional situations.

Key words: cadets and female students, legal higher education institution, liberal arts college, professional motives, resources, sports activity.

В.С. Макеева, д-р пед. наук, проф., Государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва,
E-mail: vera_191@mail.ru

Г.А. Ямалетдинова, зав. каф. оздоровительной тренировки и профессионально-прикладной физической подготовки, Гуманитарный университет; г. Екатеринбург, E-mail: yamalga@mail.ru

Д.В. Осипов, аспирант, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл,
E-mail: 14041990osa@rambler.ru

Д.В. Кучумов, аспирант, Гуманитарный университет; г. Екатеринбург, E-mail: ku.dm2015@yandex.ru