

УДК 376.3

Бондаренко И.С., Каранова Т.Н.

**К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ЗАРУБЕЖНОГО
ОПЫТА ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С
ОВЗ***Российский государственный социальный университет,
Баткенский государственный университет*

Аннотация: В данной статье рассмотрены ключевые и актуальные юридические аспекты инклюзивного образования на примере различных стран мира. Авторами проведен сравнительный анализ, выделены основные проблемы и предложены варианты по повышению эффективности инклюзивного образования в стране, повышению адаптируемости лиц с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзия, юридическое обеспечение инклюзии, образовательная политика, лица с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование.

UDC 376.3

Bondarenko I.S., Karanova T.N.

**TO THE QUESTION OF NECESSITY OF IMPLEMENTATION OF
FOREIGN EXPERIENCE OF STATE ENSURING OF TRAINING OF
PERSONS WITH HIA***Russian State Social University,
Batken State University*

Abstract: This article examines the key and relevant legal aspects of inclusive education on the example of other countries. The authors carried out a comparative analysis, outlined the main problems and proposed options for increasing the effectiveness of inclusive education in the country, improving the adaptability of people with special educational needs.

Key words: inclusion, legal support for inclusion, educational policy, persons with special educational needs, inclusive education.

Законодательные системы и их исполнительные службы в ряде стран мира выстроены так, что основную функцию имплементации инклюзивного образования возложили на самое низкое звено - педагогические коллективы, школы, местные власти [8; 15]. Уместным в этой связи будет рассмотреть государственное обеспечение адаптации лиц с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) как страны, где типично представлена восходящая модель внедрения инклюзивного образования. Специальному образованию в Италии в течение последних 50 лет уделяют большое внимание со стороны общества. Еще в первой половине 1960-х годов все люди с ограниченными возможностями учились в закрытых учебных заведениях или в школах-интернатах [2; 17]. Это было общепринятой практикой и в Европе, и в мире [20]. Однако с 1966-го до 1967 года Западной Европой начали распространяться идеи Университета Беркли, США (Berkeley University). Как отмечают в своих исследованиях современные ученые [21; 24 и др.], именно тогда зародилось сопротивление «капиталистической системе», которая рассматривала людей исключительно с позиции экономической выгоды.

Борьба против маргинализации развернулась в Италии в период «Горячей осени профсоюзов» 1968 года. Это привело к тому, что работники специальных учебных заведений для лиц с особыми образовательными потребностями (ЛООП) убедили родителей забрать своих детей из таких учреждений и перевести их в общеобразовательные школы. Это явление приобрело массовый характер и за короткий срок десятки тысяч молодых людей с особыми потребностями покинули стены спецшкол [14; 26]. Однако такие учебные заведения существовали и дальше.

Уже с конца 60-х годов XX века интеграция людей с ограниченными возможностями в образовательную систему Италии регламентируется на законодательном уровне.

На законодательном уровне теперь уже урегулирован вопрос имплементации инклюзии в детских садах, начальной, средней и высшей школе [13]. Законодатели не остаются в стороне вопросам трудоустройства ЛООП после окончания ими учебных заведений [30]. Так, законом № 118/71 закреплено, что итальянские школьники с особыми потребностями имеют возможность приобретать обязательное образование в обычных общеобразовательных школах. Исключениями могут быть лица с тяжелыми формами слепоты, глухоты, интеллектуальными и физиологическими нарушениями, например, тетраплегия - паралич всех четырех конечностей и отсутствие речи.

Закон № 517 1977 года определяет принцип инклюзии для всех учеников с особыми потребностями начальной и средней школы в возрасте от 6 до 14 лет. Согласно этому Закону, все преподаватели обязаны разрабатывать учебный план, согласованный со специализированным учителем по «дидактической поддержке». Общегосударственные и местные органы власти, в том числе органы образования и органы здравоохранения несут ответственность за разработку административного и финансового планов. В своем сотрудничестве службы должны опираться на «соглашения», заключенные между различными государственными учреждениями и частными организациями с целью выполнения возложенных на себя обязательств.

В 1987 году решением Конституционного суда Италии № 215 было признано право всех учащихся с ограниченными возможностями, даже с тяжелыми нарушениями, учиться в общеобразовательных школах. Органы власти всех уровней (администрация школы, местные органы власти, в том числе органы здравоохранения и органы образования) должны были сделать все возможное в пределах своих полномочий для обеспечения успешного внедрения инклюзивного обучения в школах.

Статьями 12 - 16 Закона № 104/92 1992 года определены принципы инклюзивного обучения в школьном образовании:

1. Целью внедрения инклюзии в школе является развитие лиц с особыми потребностями в обучении, коммуникации и социализации (статья 12, раздел 3);

2. Реализации прав на образование и получение знаний не могут препятствовать трудности в обучении или какие другие препятствия, обусловленные физическими или умственными особенностями человека (статья 12, раздел 4);

3. В клиническом диагнозе медики обязаны описать специфику недееспособности ученика; в «функциональном диагнозе» команда специализированных врачей, психологов и социальных работников устанавливает остаточные возможности и потенциал, который нужно активизировать (статья 6 того же Закона). В таком случае Законом об охране здоровья (от 23 декабря 1978 года, № 833) гарантируется предоставление бесплатной ранней реабилитационной помощи;

4. Медики, преподаватели и члены семей лиц с особыми потребностями создают динамичный профиль, отражающий изменения в умственном и физиологическом состоянии учащихся в течение первого испытательного периода инклюзивного обучения;

5. Обязательным условием является разработка индивидуального учебного плана с учетом общих линий дидактического проекта «схоластической и социальной инклюзии». Инклюзивное обучение является триадой ассоциированных проектов: социального, схоластического и реабилитационного. Специалисты каждой из указанных отраслей готовят, воплощают в жизнь и проверяют соответствующие проекты.

В Италии нет ни одного охранно-оздоровительного, социального или образовательного учреждения или административного института, где бы решался вопрос о том, имеет ли право ученик посещать школу, и должен ученик учиться в специализированной или обычной школе [25]. С одной стороны, это является недостатком, с другой - ЛООП может сама принимать решения относительно своего образовательного и социального статуса и выбирать место своего пребывания и деятельности [12; 23].

В соответствии с Законом № 62/2000 любая государственная или негосударственная (частная, муниципальная, региональная) школа в Италии, которая имеет право на осуществление образовательной деятельности, обязана принимать на обучение всех лиц с особыми потребностями, даже с тяжелыми нарушениями. Отказ предоставлять образование ученикам с особыми потребностями влечет за собой уголовную ответственность для руководства школы.

Во время регистрации детей с особыми потребностями в детский сад (после 3-х лет) или в обязательную начальную школу (после 6 лет) родители предоставляют диагноз. На основании диагноза учителя, члены семьи ребенка и представители социальных служб, которые занимаются ребенком, разрабатывают индивидуальный учебный план (ИУП) (Закон № 104/92, статья 12 главы 5, 6, 8). Индивидуальный учебный план содержит краткое изложение процессов реабилитации, социализации и дидактических проектов (Закон № 104/92, статья 13, раздел 1, пункт А).

На практике команда этих специалистов называется оперативной группой по работе с инвалидом [11]. Члены группы проводят периодические проверки общих достижений; результаты обучения оценивают только преподаватели [29]. Оценка валеологического состояния и социальной удовлетворенности возложена на ЛООП и их семьи [10].

За выполнением разработанного индивидуального учебного плана следят преподаватели [6]. При этом ученики должны быть обеспечены всеми необходимыми инструментами и технологической поддержкой независимо от степени инвалидности [3].

Детей с нарушениями зрения учит специальный преподаватель, владеющий рельефно-точечным шрифтом Брайля (Закон № 104/92, статья 14); для детей со слабым зрением обязательно наличие преподавателя, который умеет читать по губам; для лиц со слуховым аппаратом с первого года жизни - специальное «магнитное поле» для уменьшения шума, что может препятствовать нормальной работе слухового аппарата в результате внешних раздражителей. Требованиям в средней школе становятся компьютеры с «синхронным субтитрованием» - программами, которые ретранслируют слова, произнесенные преподавателями, в ленту со словами.

Если ребенок плохо слышит или не имеет слухового аппарата и / или плохо разговаривает, ему должны обеспечить переводчика дактилолога; дети, пораженные спастическим параличом, требуют специализированного преподавателя [1]. При необходимости - ассистента для помощи в передвижении между классными комнатами и туалетом (ассистент мобильности); слежение за опрятностью ученика, если ребенок не способен управлять процессами дефекации и мочеиспускания (ассистент личной гигиены); ребенку с нарушениями интеллекта (синдром Дауна или любой другой тяжелой формой умственной задержки), нужен соответствующий специалист и специфический дидактический материал для обучения арифметике, для вербальной или невербальной коммуникации. Законом также четко предусмотрена бесплатная транспортировка от дома ребенка с особыми потребностями в помещение школы и обратно.

Учителя «дидактической поддержки» проходят двухлетний специализированный курс обучения и получают заработную плату на уровне ассистентов мобильности и личной гигиены [5].

Специфический дидактический материал обеспечивается преимущественно муниципалитетами (по месту жительства ученика) и частично администрацией школы (компьютер с синтезом голоса для незрячих, со специальной клавиатурой и большими кнопками для больных спастическим параличом) [9].

Органы местной власти обеспечивают школы учебниками со шрифтом Брайля для незрячих учащихся; оплачивают работу педагогов, которые помогают глухим делать домашнее задание и ассистентов для помощи лицам с интеллектуальными и моторными нарушениями во внеурочное время дома; обеспечивают лиц с особыми потребностями ассистентами, которые отводят недееспособных в школу, реабилитационный центр, центр профессионального обучения, в дневной игровой центр или бассейн и т.д. Механизмы обеспечения этих услуг регулируются соглашениями (или как их еще называют «программами сотрудничества») между различными государственными учреждениями.

Успехи в обучении учащихся с особыми потребностями оценивает совет учителей класса в соответствии с разработанным ими специальным учебным планом [22]. Именно они согласовывают индивидуальный учебный план с требованиями Министерства образования и следят за его надлежащим исполнением [28]. Хотя программа индивидуального учебного плана обычно является упрощенной и сокращенной по сравнению с министерскими программами, учащиеся с особыми потребностями в детском саду, начальной и средней школе получают оценки, как и другие их одноклассники. Однако после

окончания средней школы, кроме уникальных случаев, ученики с особыми потребностями не получают диплом.

В средней школе продолжаются экспериментальные поиски инклюзивных образовательных проектов по профессиональному обучению лиц с нарушениями интеллекта [27]. По общему согласию трех сторон: родственников ученика с проблемами, школы / центра по профессиональному обучению и работодателей инициативу на себя берут школы.

Благодаря Решению 215/87 Конституционного Суда ученики с ограничениями интеллекта учатся и оцениваются в средней школе по «дифференцированным» учебным планам.

По окончании средней школы ученики с умственными недостатками сдают государственные экзамены в соответствии с их программами [4]. Они получают не аттестат государственного образца о среднем образовании, а «Свидетельство» с указанием всех прослушанных учебных курсов и достигнутых учеником результатов. Этот документ дает им право поступления на курсы профессионального обучения или позволяет трудоустроиться. Недееспособные лица используют его для бесплатных посещений игровых центров (Закон № 104/92, статья 8, раздел 1, пункт 1) для поддержания уровня психологической самостоятельности и зрелости, приобретенных во время инклюзивного обучения в школе.

Итальянским законодательством наложено ограничение по количеству учащихся с особыми потребностями в одном классе школы. Как правило, инклюзивное обучение предполагает наличие только одного ребенка с недостатками, в отдельных случаях - двух, но только, если их нарушения являются не столь сложными, чтобы требовать особого внимания всех педагогов. Классы не должны иметь более 20 учеников, если они привлечены к проекту инклюзивного обучения, в котором указано задачи и дидактические

стратегии для учащихся с особыми потребностями. В любом случае количество учеников в классе не может превышать 25 человек.

Законом также предусмотрено, что ученики с особыми потребностями должны принимать активное участие в общественной жизни класса и школы. В детском саду и начальной школе проблем с этой нормой обычно не возникает. В средней и старшей школе в случае острой интеллектуальной недостаточности учебным планом могут быть предусмотрены другие виды активности, в частности: посещение музыкальных занятий, рисования, физкультуры, магазинов (чтобы научить использовать деньги).

В индивидуальном учебном плане отводятся часы, дни или даже недели для индивидуальной работы преподавателя и ученика [16]. В случаях тяжелых форм интеллектуальной недостаточности, в школе предусмотрено формирование «мастерских» для совместной деятельности лиц с особыми потребностями и их одноклассников (например, мастерская по работе с керамикой, музыкальная мастерская и т.п.).

В каждой школе создается Рабочая группа, состоящая из преподавателей, операторов санитарно-социальных услуг территории, представителей родительского комитета школы, а в средней школе - еще и нескольких учеников (Закон № 104/92, статья 15, раздел 2). Эта рабочая группа отвечает за адаптацию новых учеников с особыми потребностями в школе, перевод в старшие классы, на профессиональное обучение, и, если они получают аттестат государственного образца о среднем образовании - то поступление в университет.

В каждой провинции в региональном управлении образования действует Межведомственная рабочая группа провинции (GLIP). Она состоит из двух представителей школ, двух представителей органов местной власти, двух представителей регионального управления здравоохранения и трех

представителей ассоциаций ЛООП и их семей) (Закон № 104/92, статья 15, раздел 1). Среди главных задач этой рабочей группы является содействие заключению договоренностей между различными учреждениями и организациями (так называемая Программа сделок / *accordi di programma*), разрешению споров и конфликтных ситуаций, а также фиксация положения дел во внедрении инклюзивного обучения в школах провинции.

Возглавлять группу должен квалифицированный учитель, который прекращает преподавательскую деятельность и работает полный рабочий день в органах образования провинции. В его функции входит оказание консультативной помощи отдельным школам в сфере инклюзивного образования [19].

Приказом Министерства образования Италии по автономизации и децентрализации отдельных школ предусмотрена замена межведомственной рабочей группы Провинции аналогичными группами - так называемыми Территориальными центрами интеграции / *Centri Territoriali per l'Integrazione*. Такие центры объединяют сеть школ, расположенных в небольших городах в пределах одного социально-медицинского округа (до 60000 человек).

В отдельных районах были созданы региональные наблюдательные центры, в состав которых присоединились представители различных управлений и ведомств региона. Главная задача таких центров - предоставление консультаций учреждениям, которые формируют бюджеты и распределение средств отдельным органам местной власти. В перспективе предполагается создание таких пунктов во всех регионах Италии, поскольку именно они могут определять сумму расходов на социальную политику с учетом все большей административной и фискальной децентрализации от центрального правительства в регионы.

В состав Национального надзорного центра при Министерстве образования Италии входят ученые-эксперты из университетов, представители администраций школ, государственных органов власти, советов национальных союзов людей с ограниченными возможностями и их семей. Его основной задачей является предоставление консультаций Министерству образования по поводу проектов законов или международных документов, которые могут иметь прямые или косвенные последствия имплементации инклюзии в школах. Национальный наблюдательный центр возглавляет Государственный секретарь, который назначается министром образования Италии.

ЛООП имеют право на обязательное трудоустройство на государственных и частных предприятиях в соответствии с «процентом инвалидности», установленного специальной судебно-медицинской комиссией [18]. Таким образом, человек с «процентом инвалидности» от 46 до 66 лет имеет право получить должность в соответствии с его квалификационным перечнем. Тогда как учреждения и предприятия, имеющие вакансии, обязаны взять на работу определенное количество лиц с недостатками пропорционально количеству штатных здоровых работников.

В 1999 году принят Закон № 68, согласно которому обязательная доля работников с особыми потребностями установлена на уровне 7% от общего количества занятых. Этим законом также предусмотрен принцип «целевого трудоустройства», то есть учета склонностей и способностей человека. Так достигается консенсус между спросом и предложением на рынке рабочей силы. Организации по трудоустройству помогают найти работников с ОВЗ, которые соответствуют требованиям работодателей. Они также способствуют удачному прохождению испытательного периода на предприятии, во время которого работа сочетается с практическим обучением. Это является продолжением образовательного проекта инклюзивного обучения.

Относительно инклюзивного образования в высших учебных заведениях, то Статья 16 Закона № 104/92 предусматривает, что студенты с особыми потребностями, которые имеют государственные сертификаты о среднем образовании, могут согласовывать содержание учебных программ и процедуры экзаменов со своими преподавателями в высшей школе.

Согласно Закону № 17/99 каждый университет должен иметь преподавателя, ответственного за работу со студентами с ограниченными возможностями; за каждым таким студентом должны быть закреплены «опекуны» - студенты старших курсов, которые готовы помогать в преодолении организационных проблем и содержания курса обучения высшей школы. Администрация университета должна гарантировать отсутствие архитектурных барьеров и помощников для передвижения лиц в инвалидных колясках.

По данным, предоставленным Министерством образования в 2012/2013 учебном году, количество студентов в высших учебных заведениях Италии составляла 4816 человек.

Итак, интеграция людей с ограниченными возможностями в образовательную систему Италии регламентируется на законодательном уровне с конца 60-х годов XX века. На законодательном уровне урегулированы вопросы имплементации инклюзии в детских садах, начальной, средней и высшей школе. Законодатели не остаются в стороне решения вопросов трудоустройства ЛООП после окончания ими учебных заведений.

Законодательство Италии запрещает отказывать в предоставлении образовательных услуг лицам с особыми потребностями. Отказ в таком случае влечет за собой уголовную ответственность руководителя образовательного учреждения. Инклюзивное обучение предполагает обязательную разработку

индивидуального учебного плана на основании установленного диагноза. Его выполнение контролирует оперативная группа по работе с инвалидом.

Нормативно-правовое обеспечение инклюзии в Италии основывается на триадном подходе: сочетание социального, схоластического и реабилитационного аспектов. Сотрудничество специалистов каждой из указанных отраслей регламентируется законами.

Следовательно, в странах, где фактически реализован восходящий принцип имплементации инклюзивного образования, законодательство осуществляет преимущество контролирующих и обосновывающих функций, обеспечивая инклюзию «де-юре» [7]. Благодаря общей юридической и финансовой поддержке инклюзии государство делегирует широкие полномочия на места и стимулирует педагогические коллективы к самостоятельной разработке и корректировке программ и учебных планов, и переводит образовательные учреждения на процесс фактического внедрения образования для ЛООП.

Список использованных источников

1. Баранова И.И., Гоголева И.В., Дмитриенко Н.А., Захарова Т.В., Золотарева Л.Р., Куцова Э.Л., Моисеева А.А., Полозенко О.В., Саблин Д.А., Стародуб В.В., Юрина Е.Н. Актуальные проблемы отечественного образования: теория и практика. - Новосибирск, 2014. – 160 с.

2. Баркетова Т.А. Психодиагностика степени социальной активности и мотивации к успешной деятельности студентов // ...И помнит мир спасенный... Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Ответственный редактор Н.С. Яшин. 2015. С. 61-62.

3. Великанова С.С. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2005.

4. Владимирова Т.Н. Триз как один из ресурсов развития творческого мышления студентов журналистов // Мир образования - образование в мире. 2015. № 4. С. 172-176.

5. Галагузова М.А., Исхаков Р.Х. Адаптация бакалавров к социально-педагогической деятельности // Профессиональное образование. Столица. 2014. № 1. С. 35-37.

6. Гетманская Е.В. Двойная функция эвристического метода обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 9. С. 69-73.

7. Гневашева В.А., Луков С.В., Намлинская О.О. Российский вуз глазами студентов: данные VI этапа (2006 г.) // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 3. С. 189-198.

8. Доценко И.Б., Коваленко М.И. Смешанное обучение в старшей школе // Открытое и дистанционное образование. 2015. Т. 3. № 3 (59). С. 77-82.

9. Емельянова Е.Ю. Формирование готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории у будущих журналистов // Диссертация ... кандидата педагогических наук. - Орел, 2013

10. Жаринов Н.М., Круглов С.Г., Жаринова Е.Н. Копинг-стратегии и механизмы эмоционального выгорания у спортсменов // Материалы международной научной конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов СПбГАВМ 2015. С. 15-18.

11. Заширинская О.В., Горбунов И.А. Эмоции в контексте невербальной коммуникации нормально развивающихся подростков и их сверстников с

нарушением интеллекта // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 3-2. С. 174-185.

12. Зубков А.Д. Возможности MOOK в обучении языку для специальных целей // Языковое образование в вузе Материалы международной научно-практической конференции. 2016. С. 294-300.

13. Иванова Н.В. Исследования образовательной среды как фактора развития личности младшего школьника // Теория и практика общественного развития. 2015. № 9. С. 232-235.

14. Игумнов О.А. Дидактическая культура преподавателя и качество профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2002. № 6. С. 47.

15. Казиахмедов Т.Б. Модель многоуровневого адаптивного обучения информатике в общеобразовательной средней школе // Педагогическая информатика. 2008. № 2. С. 3-11.

16. Калинкина К.Е., Бакланова Л.Д., Асяева Э.А. Актуализация магистерских программ университета с учетом требований профессиональных стандартов // Банковские услуги. 2016. № 11. С. 38-43.

17. Клементьева Н.Р. К вопросу школьных трудностей у детей при изучении начального курса математики // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ преподавателей, сотрудников и аспирантов К 60-летию Челябинского государственного педагогического института. Челябинский государственный педагогический университет. 1994. С. 148-150.

18. Кондратенко Л.Н., Шевчук Е.А. Преимущество и популярность прикладного бакалавриата, как высшего образования // Региональные особенности рыночных социально-экономических систем (структур) и их правовое обеспечение Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Под редакцией О.С. Кошевого. 2016. С. 531-532.

19. Косарева И.А., Новичкова Н.Н., Шилова Т.В. О специфике методики преподавания физики иностранным студентам на подготовительном факультете // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2007. № 116. С. 66-71.

20. Краснощеченко И.П. Психолого-педагогическое сопровождение субъектно-профессионального становления будущих психологов на этапе адаптации к условиям обучения в вузе // Прикладная юридическая психология. 2010. № 3. С. 52-64.

21. Невзоров М.Н. Праксиология и проектирование как методологические основания гуманизации образования // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. 2007. № 8. С. 3-11.

22. Пятибратова И.И., Киселёва Г.В., Алексеева Г.Ю. Показатели и шкалы оценивания компетенций бакалавра педагогического образования // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 20 Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 134-137.

23. Симонова О.А. Лингводидактическая среда как фактор формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации (на примере факультета лингвистики): автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Сургут, 2008.

24. Станиславова И.Л. Философская антропология и внутренний мир человека // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика сборник статей XII Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2018. С. 129-133.

25. Тараторин Е.В. Реализация педагогического потенциала литературно-художественных праздников в гражданско-патриотическом воспитании молодежи // Диссертация ... кандидата педагогических наук. - Орел, 2012

26. Томин В.В. Технологии взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2006.

27. Хамраева Е.А., Дроздова О.Е. Владение русским языком - условие обучения в поликультурной школе России // Русский язык в школе. 2015. № 11. С. 17-20.

28. Харченко Л.Н., Панова И.Е. Исследование готовности преподавателей вуза к осуществлению инновационной деятельности // Мир образования - образование в мире. 2010. № 1. С. 144-148.

29. Чиркова И.А. Профессионально-личностное становление будущего учителя // Воспитание школьников. 2016. № 6. С. 68-74.

30. Хаснутдинова С.Л., Гернет И.Н., Водяников Ю.С. Совершенствование занятий физической культуры у студентов с отклонениями в состоянии здоровья // Инновационные методы и технологии обучения и воспитания в медицинском вузе Материалы. 2009. С. 94-96.

31. Чмых И.Е. Формирование культуры международного сотрудничества студентов-лингвистов // Высшее образование сегодня. 2010. № 8. С. 82-84.