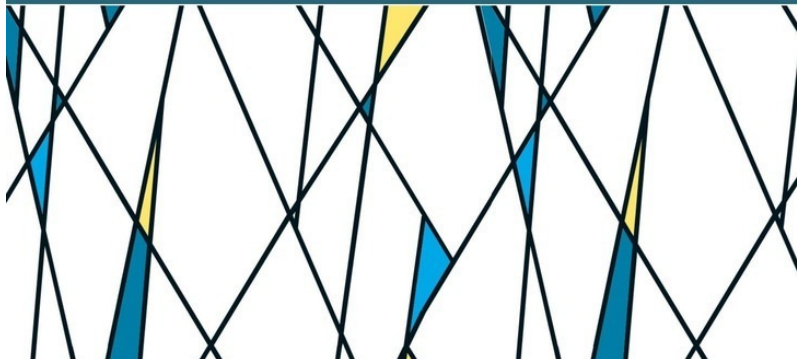


*Современное
образовательное
пространство России:
состояние, проблемы,
перспективы*

Сборник научных трудов



М. С. Плетникова
Л. А. Сергеева
Д. А. Поляк
М. Б. Жильцов
Т. А. Плетникова
И. В. Тарасевич
В. С. Плетников
Е. С. Иванова
П. В. Суркова
Н. С. Плющева
О. С. Рогов
Л. А. Осадчая
Г. А. Шищенко
Н. В. Кроваткина
В. А. Павлов
И. И. Васина
И. А. Евтеев
Д. Е. Зеленин
Н. С. Громова
И. В. Тимофеева
В. А. Бубёнов

А. К. Симонова
М. И. Салимов
М. В. Светлакова
А. В. Григорьев
Н. А. Прахова
О. В. Ломовцева
С. Л. Сазонова
М. В. Боровкова

**Современное образовательное
пространство России:
состояние, проблемы,
перспективы. Сборник
научных трудов**

*http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=36330089
ISBN 9785449326706*

Аннотация

В сборник вошли выступления участников в II очно-заочной всероссийской научно-практической конференции

«Современное образовательное пространство России: состояние, проблемы, перспективы». Данный сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, студентов. Обсужден на заседании кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ЕИФК (филиал) УралГУФК (протокол №9 от «17» мая 2018 г.).

Содержание

Боровкова М. В.	9
Васина И. И.	17
Григорьев А. В., Поляк Д. А.	24
Конец ознакомительного фрагмента.	29

**Современное
образовательное
пространство
России: состояние,
проблемы, перспективы
Сборник научных трудов**

Авторы: Плетников В. С., Боровкова М. В., Бубёнов В. А.,
Васина И. И., Григорьев А. В., Громова Н. С., Евтеев И. А.,
Жильцов М. Б., Зеленин Д. Е., Иванова Е. С., Кроватки-
на Н. В., Ломовцева О. В., Осадчая Л. А., Павлов В. А., Плет-
никова М. С., Плетникова Т. А., Плющева Н. С., Поляк Д. А.,
Прахова Н. А., Рогов О. С., Сазонова С. Л., Салимов М. И.,
Светлакова М. В., Сергеева Л. А., Симонова А. К., Сурко-
ва П. В., Тарасевич И. В., Тимофеева И. В., Шищенко Г. А.

Редактор Виктор Сергеевич Плетников

© В. С. Плетников, 2018

© М. В. Боровкова, 2018

© В. А. Бубёнов, 2018

© И. И. Васина, 2018

- © А. В. Григорьев, 2018
- © Н. С. Громова, 2018
- © И. А. Евтеев, 2018
- © М. Б. Жильцов, 2018
- © Д. Е. Зеленин, 2018
- © Е. С. Иванова, 2018
- © Н. В. Кроваткина, 2018
- © О. В. Ломовцева, 2018
- © Л. А. Осадчая, 2018
- © В. А. Павлов, 2018
- © М. С. Плетникова, 2018
- © Т. А. Плетникова, 2018
- © Н. С. Плющева, 2018
- © Д. А. Поляк, 2018
- © Н. А. Прахова, 2018
- © О. С. Рогов, 2018
- © С. Л. Сазонова, 2018
- © М. И. Салимов, 2018
- © М. В. Светлакова, 2018
- © Л. А. Сергеева, 2018
- © А. К. Симонова, 2018
- © П. В. Суркова, 2018
- © И. В. Тарасевич, 2018
- © И. В. Тимофеева, 2018
- © Г. А. Шищенко, 2018

ISBN 978-5-4493-2670-6

Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

Боровкова М. В.

МЕРЫ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Проблема профилактики аддиктивного поведения студенческой молодежи является не новой. Ежегодно издаются работы, направленные на профилактику различных нозологических форм (алкоголизм, наркомания, токсикомания, игромания и др.) аддиктивного поведения (А. М. Калинина, В. В. Лозовой, О. В. Кремлёва, Т. В. Лозовая, А. Г. Грецов, З. В. Коробкина, Н. С. Панчук, Н. А. Шмырёва, И. В. Павлов).

Проанализировав взгляды авторов на определение понятия «профилактика», мы будем рассматривать профилактику аддиктивного поведения, как направленную на предупреждение наркомании, алкоголизма и табакокурения работу (по воспитанию и просвещению) с населением (детьми, родителями, педагогами), включающую действия со стороны местной власти, прессы и всего общества, необходимые для того, чтобы дети, подростки и молодёжь не начали принимать наркотики, употреблять алкоголь и курить, чтобы

их ближайшее окружение (родители, близкие и педагоги) не провоцировали их на это» [1; 2].

Всемирная организация здравоохранения классифицирует профилактику по трём этапам:

1. Первичная профилактика, целью которой является предупреждение начала употребления психоактивных веществ лицами ранее их не употреблявшими.

2. Вторичная профилактика зависимости от психоактивных веществ, ориентирована на лиц, имеющих эпизоды употребления психоактивных веществ, либо на лиц, имеющих признаки формирующейся зависимости в ее начальной стадии (профилактика для групп риска).

3. Третичная профилактика, является преимущественно медицинской, индивидуальной и ориентирована на контингенты больных, зависимых от психоактивных веществ [5].

Исходя из выше сказанного, мы видим, что содержание третичной профилактики включает в себя комплекс реабилитационных мероприятий для лиц с уже сформированной болезнью. Поэтому нас интересует первичная профилактика, как комплекс мероприятий, направленных на предупреждение развития склонности к аддиктивному поведению.

В течение многих лет первичная профилактика рассматривалась в основном с позиций информирования населения о состоянии проблемы, тяжести медицинских и социальных последствий наркологических заболеваний (К. Вуилстик, А. Е. Личко, В. В. Сушко, Н. Я. Иванов) [4]. Вме-

сте с тем, как справедливо замечает Б. Спрангер (1994) передача информации не эквивалентна обучению, а именно информационный подход характерен для многих реализуемых программ, которые лишь формально меняют отношение, но не реальное поведение студенческой молодежи [1].

Все профилактические мероприятия можно разделить на две большие группы: общегосударственные, представленные в основном системой запретов и ограничений рекламы психоактивных веществ и их потребления, а также непосредственной работой с населением [4].

Обобщая мировой опыт профилактики формирования аддикций В. М. Ялтонский и Н. А. Сирота [6] выделили шесть профилактических подходов:

1. Подход, основанный на распространении информации о наркотиках. Данный подход может быть реализован в трех формах: предоставление частичной информации о фактах влияния употребления психоактивных веществ на организм, поведение, а также статистических данных о распространенности зависимостей; стратегия запугивания, инициирования страха, цель которой – предоставить устрашающую информацию, описывая неприглядные и опасные стороны употребления психоактивных веществ; предоставление информации об изменениях личности людей, употребляющих психоактивные вещества, и о проблемах, с этим связанных.

2. Подход, основанный на аффективном (эмоциональном) обучении. Подход концентрируется на ощущениях, пережи-

ваниях индивида, его навыках их распознавать и управлять ими. В рамках этого подхода выделяются следующие цели: повышение самооценки; определение значимых личностных ценностей; развитие навыков распознавания и выражения эмоций; развитие навыков принятия решений; формирование способности справляться со стрессом.

3. *Подход, основанный на роли социальных факторов.* Этот подход основывается на признании того, что влияние сверстников и семьи играет важную роль в этом процессе, способствуя или препятствуя началу употребления психоактивных веществ.

4. *Подход, основанный на формировании жизненных навыков* – навыков личного поведения и межличностного общения, позволяющих учащимся контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивающих умение жить вместе с другими и вносить позитивные изменения в окружающую среду.

5. *Подход, основанный на альтернативной потреблению наркотиков деятельности.* Сторонники данного подхода предполагают, что значимая деятельность, альтернативная вредным привычкам, способствует снижению распространения случаев развития зависимости. Данное направление предполагает развитие моральных, физических и личностных качеств учащихся, через значимую деятельность.

6. *Подход, основанный на укреплении здоровья.* Профилактическая деятельность в рамках данного подхода направ-

лена на формирование здоровой личности учащегося. Преобладающими методами профилактики являются пропаганда здорового образа жизни и укрепления здоровья подростков путем воспитания альтернативных привычек, таких как: занятия спортом, активный досуг, здоровый режим труда и отдыха, которые могут стать барьером формирования зависимого поведения.

7. Интегративный подход. Подход представляет собой варианты комбинаций профилактических стратегий, применяющихся для реализации выше перечисленных подходов. Многокомпонентные программы позволяют получить наилучший эффект.

Таким образом, для достижения наилучшего результата в профилактике аддиктивного поведения студенческой молодежи, необходимо охватывать все сферы жизни учащегося: семью, друзей, образовательную среду и общественную жизнь в целом, необходимо работать с личностными характеристиками студентов, приводящими к формированию аддикций. Профилактическая деятельность должна строиться на позициях позитивной клиентцентрированной работы, что позволяет студенту быть не пассивным наблюдателем, а активно заинтересованным в собственном здоровье и психическом благополучии. Лобовая атака в просвещении бесполезна (Левин Б. М., 1998). Стратегия первичной профилактики должна включать в себя такие компоненты как: комплексность, дифференцированность, аксиологичность (цен-

ностная ориентация), многоаспектность, субъектность.

В качестве основных форм профилактики аддиктивного поведения Е. В. Змановская указывает: организацию социальной среды, информирование, активное социальное обучение социально-важным навыкам, организация деятельности, альтернативной девиантному поведению, организация здорового образа жизни, активизация личностных ресурсов, минимизация негативных последствий аддиктивного поведения [3].

Из перечисленных форм в рамках первичной профилактики склонности к аддиктивному поведению студентов вуза наиболее эффективными, на наш взгляд, являются: а) активное обучение социально-важным навыкам, так как работа реализуется в форме разнообразных групповых тренингов, одним из которых является тренинг ассертивности, представляющийся достаточно эффективным в профилактике склонности к аддиктивному поведению, и может проводиться кураторами студенческих групп в рамках кураторских часов с элементами информирования о возможных негативных последствиях аддиктивного поведения; б) организация деятельности, альтернативной аддиктивному поведению, так как эта форма работы связана с представлениями о замещающем эффекте какой-либо деятельности. Учебно-воспитательный процесс вуза предполагает организацию различных мероприятий для студентов не только воспитательно-го, но и научного характера. Возможными альтернативными

формами активности, следовательно, могут быть: познание (написание научных статей, проектов, участие в конференциях, круглых столах и др.), творчество (самоуправление, участие в спортивных секциях, кружках художественной самодельности, в КВН и т. п.), значимое общение.

Таким образом, различные тренинги, семинары, конференции, праздники, клубы, неформальные встречи и пр., способствуют рождению сплоченного коллектива единомышленников, формированию позитивных жизненных ценностей. В совместных коллективных формах деятельности создаются ситуации успеха, подростки ощущают доброжелательное отношение окружающих, приобретают навыки партнерского комплементарного общения с окружающими, аутопсихологические компетенции, способность осваивать и реализовывать техники самоорганизации, саморазвития, самопонимания.

Исходя из выше изложенного мы можем сделать вывод, что для эффективности профилактики аддиктивного поведения в образовательном учреждении, необходимо охватывать все сферы жизни учащихся. Чем качественнее и разнообразнее будет учебная, научная, культурно-воспитательная, физкультурно-оздоровительная работа в вузе, тем меньше у студентов останется времени на проявление аддиктивного поведения.

Список источников

1. Вострокнутов Н. В. Первичная профилактика злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде // <http://www.re-centr.ru/2010-05-21-09-59-12/116-2010-05-21-11-34-45.html>.
2. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика. – 2-е изд., стер. – М., Воронеж, 2003. 240 с.
3. Змановская Е. В. Девиантология. – М., 2003. 288 с.
4. Леонова Л. Г., Бочкарева Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. – Новосибирск, 1998; Личко А. Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. – Л., 1991.
5. Лозовой В. В., Кремлёва О. В., Лозовая Т. В. Профилактика зависимостей: опыт создания системы первичной профилактики: монография. – М., 2001. 183 с.
6. Попова Е. Г. Концептуальные подходы системы профилактики злоупотребления ПАВ и других форм зависимостей детей, подростков и молодежи. – Екатеринбург, 1998.
7. Интернет-ресурс http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_medicine/25245

Васина И. И.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ
И СТРАН ЗАПАДНОЙ
ЕВРОПЫ В СФЕРЕ
ОБРАЗОВАНИЯ
НА РУБЕЖЕ XIX—XX ВВ.**

На рубеже XIX—XX вв. Россия в сфере науки и образования серьезно отставала от многих западноевропейских стран. Причинами этого были экономическая отсталость страны и, как следствие, ограниченное финансирование науки, малое количество учебных заведений, недостаток внимания со стороны правительства и пр. – все это делало обучение за рубежом привлекательным для российских студентов. Наиболее популярными среди высших учебных заведений западноевропейских стран были университеты и технические школы Германии, Италии, Франции и Англии.

Исследователи выделяют несколько типов трансфера знаний:

- обучение российских студентов в зарубежных вузах;
- командировки профессоров и преподавателей, выезжавших для участия в конференциях, проведения исследований, а также установления контактов с зарубежными институтами;
- групповые экскурсионные поездки студентов и слушателей с учебными целями;
- постдипломные двух-трехгодичные командировки молодых российских ученых в ведущие университеты и научные центры Европы [5, 65; 9, 849].

В начале прошлого столетия студенты из России входили в контингент студентов фактически всех немецких университетов. Наибольшим спросом пользовались факультеты естественных и технических наук, медицинский, юридический, философский факультеты и др. По данным А. Е. Иванова, в 1909 г. в 15 институтах Германии обучались 1247 чел. (10% от общего количества обучающихся и 44% от иностранных студентов) [6, 41]. А в 1910 г. в количество русских студентов в немецких университетах и инженерных школах увеличилось в двое и превысило 3 тыс. чел. (62,5% от всех иностранцев, учившихся в германской высшей школе) [1, 157—160]. Особенно популярными университетами и академиями Германии считались Королевская горная академия во Фрайбурге, Берлинский университет, Гейдельбергском университет, Гёттингенский университет имени Георга-Августа и пр. Например, в Фрайбургской гор-

ной академии в 1909 г. училось 124 чел. (31% всех учащихся Академии и 55,6% учившихся в ней иностранцев), а в 1910 г. – 143 иностранных студента, из них 67 были выходцами из России (47%) [3].

Основной причиной обучения в немецких университетах и технических школах было то, что отбор в российские университеты был чрезвычайно жестким, он ограничивал количество абитуриентов исключительно выпускниками классических гимназий и малочисленных привилегированных школ. Молодые люди, окончившие реальные, коммерческие, технические, сельскохозяйственные училища для зачисления в университет были обязаны экстерном сдать экзамены по программе гимназического курса [2, 64]. Следующим основанием для отъезда за рубеж было недостаточное количество учебных университетов в России: если в России в 1907 г. было 9 университетов, то в Германии и Италии в этот же период по 21 университету, во Франции – 16, в Великобритании – 15, а в Австро-Венгрии – 11 [2, 121]. Следует отметить дискриминацию национальных меньшинств в сфере высшего образования в России. Так, немцам, полякам, евреям и прочим представителям нацменьшинств учинялись барьеры для поступления в университеты. Кроме того, российское правительство проводило политику «русификации» университетов в Варшаве, Дерпте, Риге и других городах [8, 57]. Именно представители этих национальностей составляли наиболее многочисленную группу россий-

ских студентов, обучавшихся в западных вузах. По данным А. Е. Иванова, более 75% русских студентов были евреями и поляками [7, 94].

Российская система образования ограничивала возможности получения высшего образования женщинами. По данным, приведенным в работе Я. Н. Шапова, около 50% женщин, обучавшихся в зарубежных университетах, составляли студентки из России [10, 194].

За границей, стремясь повысить свои профессиональные качества, проходили постдипломную практику молодые выпускники российских высших учебных заведений. К примеру, одно из лучших горнотехнических заведений Европы – Королевская горная академия во Фрайбурге – принимала выпускников Уральского горного училища без экзаменов, причем, по мнению самого руководителя этой академии, профессора металлургии г-на Винклера, «уральцы оказались одними из самых лучших студентов из России» [4].

Многие молодые ученые обучались в аспирантуре и писали диссертационные исследования в университетах Европы. Российские университеты отбирали своих лучших выпускников, а Министерство народного просвещения одобряло кандидатуры и финансировало их двух-трехлетнюю учебу. При этом аспиранты должны были отчитываться о ходе работ и состоянии своего исследования не реже четырех раз в год [11, 90—91].

Что касается обучающих экскурсионных поездок студен-

тов и выпускников, то можно говорить об их безусловной пользе. К примеру, в 1909 г. учащиеся Уральского горного училища были командированы на заводы и рудники Германии и Австрии, так как «...наблюдая в деле технику производства, ее практические приемы, механизмы, сооружения и т. д., воспитанник еще более укрепляет в себе вынесенные из училища знания, а, сравнивая между собой несколько виденных промышленных предприятий одинакового характера, но стоящих на различных ступенях технического и организационного благоустройства, воспитаннику потом легче разобраться в достоинствах и недостатках других предприятий того же рода. В этом отношении особенно полезно посещение заводов и рудников, в которых производство продуктов и добыча ископаемых поставлены на широкую ногу, а техника стоит на высокой ступени совершенства» [4].

Таким образом, влияние Германии на развитие российской системы высшего образования на рубеже XIX—XX вв. не вызывает сомнений. Значительное количество абитуриентов, которые по тем или иным причинам были лишены возможности получить образование в российских высших учебных заведениях, были вынуждены поступать в университеты и технические школы таких западноевропейских стран, как Германия, Франция, Великобритания и др. В тех же университетах проводили научные исследования, а также повышали квалификацию дипломированные российские специалисты. Таким образом производился трансфер знаний, передо-

вых технологий и технических новинок в нашу страну.

Список источников

1. Васина И. И. Научное и образовательное сотрудничество Уральского региона России и Германии (1900—1914 гг.)» // Вестник ВЭГУ. №1 (57). 2012. С. 157—160.
2. Васина И. И. Техничко-экономические и научные отношения России и Германии на материалах тяжелой промышленности Урала конца XIX – первой трети XX в.: дисс. ... к.и.н. – Екатеринбург, 2012. 195 с.
3. Гергилов Р. Е. Русская интеллигенция и немецкие университеты на рубеже веков // Сборник материалов конференции / Санкт-Петербургское философское общество. СПб., 2002. Вып. 23. С.431—439.
4. ГАСО Ф. 93. Оп. 1. Д. 125. Л.177 об.
5. Дмитриев А. Н. Заграничная подготовка будущих российских профессоров накануне Первой мировой войны// Профессорско-преподавательский конкурс российских университетов. 1884 – 1917 гг.: Исследования и документы. – Томск, 2011. С. 65—76.
6. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX в. – М., 1991. 392 с.
7. Иванов А. Е. Российское студенческое сообщество в высшей школе Германии в конце XIX – начале XX вв. // В кругу учеников, коллег, друзей. – Казань, 2000. С. 85—101.

8. Рогозин А. А. Российские студенты в Германии на рубеже XIX—XX вв. в современной историографии: дисс. ... к.и.н. – Москва, 2015. 163 с.

9. Свешников А. В. Правительственная политика в сфере зарубежных командировок русских ученых второй половины XIX – начала XX века // Расписание перемен: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи – СССР (конец 1880-х – 1930-е годы). – М., 2012. С. 849—887

10. Щапов Я. Н. Русские студенты в западноевропейской высшей школе в начале XX века // Исторические записки. – М., 1987. – №115. С. 193—204.

11. Pfrepper R. Lebensvorgänge: deutsch-russische Wechselbeziehungen in der Physiologie des 19. Jahrhunderts // Relations. – Aachen, 2009. Band 3. 300 S.

Григорьев А. В., Поляк Д. А.

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ
МАРШРУТ ОБУЧЕНИЯ КАК
КОМПОНЕНТ СОЗДАНИЯ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ
СРЕДЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ**

Здоровье нации предопределяется здоровьем подрастающего поколения. Забота о сохранении и укреплении здоровья обучаемых рассматривается как одно из приоритетных направлений государственной политики в области охраны здоровья населения.

К факторам, влияющим на здоровье участников образовательного процесса, учёные относят:

- социальные (обеспечение социальной ориентации учащихся на здоровый образ жизни);
- психолого-физиологические (укрепление и сохранение здоровья, а также осознания собственных рисков социализации).

зации; изучение индивидуально-типологических особенностей организма и его функциональных резервов);

- организационно-педагогические, подразделяющиеся на организационные (формы организации учебного процесса, режим учебного процесса);

- процессуальные (оптимальность информационных нагрузок, интенсификации учебного процесса и др.);

- профессионально-компетентностные (комплексный подход учителя к оценке состояния здоровья участников образовательного процесса, владение методами индивидуальной диагностики и оздоровления учащихся и др.);

- управленческие (определение основных параметров качества здоровьесберегающей среды образовательных учреждений; разработка критериев уровня формирования здоровьесберегающей среды; обеспечение материально-технических, финансовых, кадровых, информационных, методических ресурсов и др.) [1].

С целью создания здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении нами проанализированы основные направления данного процесса:

- Внесение новых элементов в структуру образовательного процесса, внедрение здоровьесберегающих технологий.

- Изменение условий обучающей среды и режима работы.

- Улучшение материально-технической и учебной базы учреждения.

- Формирование культуры здоровья у педагогов, обучае-

мых и родителей.

– Разработка и внедрение модели реализации образовательными учреждениями функции сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

В результате исследования нами была проанализирована программа «Школа – территория здоровья», реализуемая в МАОУ СОШ №132 г. Екатеринбурга, в которой проходила педагогическая практика.

Определены основные блоки программы:

– педагогический (подготовка физкультминуток, подготовка рефератов и сообщений; для развития познавательной и учебной выполнение дифференцированных заданий по учебным предметам в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями);

– психологический (проведение классных часов и общешкольных лекций: напр. «Рациональная организация учебной деятельности», «Профилактика социально-значимых заболеваний», участие в проекте «Мы – против наркотиков», проведение внеклассных мероприятий с учащимися младших классов);

– спортивно-оздоровительный блок (участие в спортивных мероприятиях: Осенний кросс, спортивный праздник «Мама, папа, я – спортивная семья», выезд в загородную зону, посещение спортивных секций).

В основе здоровьесберегающей деятельности в школе следует рассматривать индивидуальный подход к обучающимся.

ся, а именно учет образовательных потребностей учащихся и их индивидуальных особенностей и возможностей.

Реализация здоровьесберегающих технологий предполагает выделение в деятельности учителя следующих компонентов:

- проведение комплексной педагогической диагностики,
- разработка индивидуальных маршрутов обучения,
- их реализация,
- мониторинг образовательного процесса (оценка учебных достижений школьников, коррекция индивидуальных маршрутов).

Для эффективной реализации обозначенной программы целесообразно внедрить в учебный процесс индивидуальные маршруты обучения, ориентированные на здоровьесбережение школьников и основанные на действующей программе «Школа – территория здоровья».

Рассмотрим методику реализации индивидуальных маршрутов обучения школьников, позволяющих повысить уровень сформированность у них культуры здорового образа жизни и учебной мотивации. Внимание учителей при реализации программы нужно обратить:

- на диагностичную постановку целей уроков. При постановке обучающих целей необходимо учитывать познавательные потребности и возможности школьников, а также планировать их достижение в соответствии с возрастом учащихся и состоянием здоровья;

– на конструирование содержания учебных предметов, которое позволяет вовлекать учащихся в новые сферы здоровьесберегающей деятельности, имеющие практическую направленность и потенциальную значимость для школьников;

– на выбор методических средств, который производится с учетом принципов формирования здоровьесберегающей среды, требований индивидуализации обучения;

– на систематический оперативный контроль и коррекцию здоровьесберегающей деятельности ученика со стороны учителя и объективную оценку результата этой деятельности.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.