Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Ярославский Государственный Педагогический Университет имени К.Д.Ушинского

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА

по дисциплине: **Теория обучения**

По теме: **Общие представления о** **педагогическом эксперименте**

Выполнила:

Студентка заочного отделения

ИПП ЯГПУ Группа СП3-93А

Шифр СП-0256

Ерохина Екатерина Михайловна

Проверил:

Доцент Ходырев Александр

Михайлович

Ярославль,2009

**Содержание**

Введение

Сущность и виды эксперимента

# Экспериментальные школы как пример педагогического эксперимента

# Экспериментальные школы в России

Заключение

Литература

**Введение**

Обучение в школе должно быть адекватно современным стратегиям обучения – обучать с применением методов, способствующих развитию критического мышления; развивать у учащихся способности и навыки самостоятельного поиска информации с использованием различных информационных ресурсов; в ходе обучения увеличивать внимание к глобальным проблемам; создавать систему связей и совместные проекты образовательных учреждений с общественными и муниципальными органами; требовать от социальных институтов и их представителей устанавливать высокие стандарты гражданской ответственности.

Метод педагогики — это способ реализации целей педагогики. Методы педагогики являются главными средствами обеспечивающими успешность решения задач каждого из компонентов педагогического процесса. Традиционно методы педагогики рассматривают как способы воздействия на сущностные сферы человека с целью выработки у них заданных качеств. Однако такое понимание не соответствует нашему пониманию воспитательного процесса, в основе которого лежит субъектно-субъектный подход. Подметодами воспитания мы понимаем способы взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников.

Достижение целей воспитания осуществляется, как правило, в процессе реализации совокупности методов. Сочетание этих методов в каждом случае адекватно поставленной цели и уровню воспитанности детей. Выбор такой совокупности и правильное применение методов воспитания — вершина педагогического профессионализма. Каждый метод реализуется различно, в зависимости от опыта педагога и его индивидуального стиля. Различия в реализации метода характеризуются приемами воспитания, которые являются частью общего метода и представляют собой конкретное действие педагога. В отдельных случаях воспитатель приходит к новым нетрадиционным решениям, применив изобретенные им самим или позаимствованные коллег приемы.

Задача совершенствования методов стоит постоянно, и каждый воспитатель в меру своих сил и возможностей ее решает, внося в разработку общих методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса. В основном эти изменения и представляют собой новые или впервые применяемые данным педагогом приемы воспитания. В связи с этим иногда метод определяют как систему приемов, используемых для достижения поставленной цели.

Создание метода — это ответ на поставленную жизнью воспитательную задачу. В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов, позволяющих достигать любых целей.

В современной педагогике наряду с такими традиционными методами, как рассказ, беседа, дискуссия и т.п., особое внимание уделяется педагогическому эксперименту. Метод педагогического эксперимента относится к группе эмпирических методов педагогики. Эксперимент предполагает преднамеренное внесение нового в педагогический процесс и представляет собой метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемого явления.

**Сущность и виды эксперимента**

**Эксперимент** – это метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемого явления.

По форме проведения выделяются естественный и лабораторный эксперимент.

* Естественный эксперимент предложен Лазурским в 1910г. Он проводится в условиях привычной для испытуемых деятельности. Широко используется в педагогике, т.к. изменяя формы и методы обучения, можно выявить, как они влияют на усвоение материала.
* Лабораторный эксперимент проводится в специально созданных условиях, в том числе для исследования познавательных процессов, а также межличностных отношений.

В педагогике лабораторный эксперимент практически не используется, т.к. существует проблема переноса полученных результатов лабораторных исследований в реальность педагогической практики.

По целям выделяют констатирующий и формирующий эксперимент.

* Цель констатирующего эксперимента – измерение наличного опыта развития. Результатом его является тест, и полученные при его помощи данные составляют основу эксперимента.
* Формирующий эксперимент направлен на активное преобразование и развитие тех или иных сторон психики испытуемого. Благодаря эксперименту появляется возможность не только выявлять качественные особенности психики, но и целенаправленно влиять на их формирование.

Метод **педагогического эксперимента** относится к группе эмпирических методов педагогики. Эксперимент предполагает преднамеренное внесение нового в педагогический процесс и выступает в трех основных качествах:

1. Как синоним педагогического исследования (например, школа Сухомлинского, в которой не было наказаний);
2. Как метод исследования, включающий целый ряд частных методик, теоретических и практических этапов;
3. Как педагогический поиск, выращивание новой практики образования в ходе ее преобразования.

Педагогический эксперимент должен соответствовать определенным требованиям:

* Внесение в педагогический процесс принципиально нового с целью получения определенного результата;
* Обеспечение условий, позволяющих выявить связи между воздействием и его результатом;
* Полный документальный учет, показывающий начальное состояние педагогического процесса и результатов экспериментальной работы;
* Эксперимент должен быть доказателен, обеспечивать достоверность выводов.

По различным основаниям можно предложить несколько классификаций **видов** эксперимента:

* + 1. По цели:
  1. дидактический (обучающий)
  2. воспитательный
  3. частно-методический
  4. управленческий
  5. комплексный (объединяет в себе несколько целей)
  6. смежный (психолого-педагогический, социально-педагогический, медико-педагогический, педо-экономический и т.д.)

1. По масштабности:
   1. индивидуальный
   2. групповой
   3. крупномасштабный
   4. массовый
   5. выборочный
2. По времени:
   1. кратковременный (в течение одного урока)
   2. средней длительности (в течение изучения одной темы)
   3. длительный (в течение года и даже нескольких)

Различают также следующие **типы** эксперимента:

* + 1. По цели:
  1. констатирующий (наличие или отсутствие чего-либо)
  2. созидательный (создание нового)
  3. контрольный
  4. проверочный
  5. повторный

1. По характеру:
   1. линейный (сравнивают то, что было в начале эксперимента, с тем, что стало в конце)
   2. сравнительный (сравнивают две группы: контрольную и опытную)
   3. перекрестный (меняют контрольную и опытную группы между собой)

В эксперименте выделяют две составляющих: независимую переменную (то, что вносит сам экспериментатор) и зависимую переменную (тот результат, который образуется с появлением нововведений).

***Этапы проведения эксперимента****:*

1.Диагностический этап:

1. изучение теоретического материала по проблеме
2. ознакомление с передовым опытом, поиск неизученного в изменениях ситуации проблемы

2.Прогностический этап:

1. уточнение формулирования проблемы, темы, цели и задач исследования.
2. выдвижение гипотезы на основе формулирования проблемы через противоречие.

Гипотезы бывают двух видов: излагающая и объяснительная. Излагающая объясняет, почему это произошло. Объяснительная не только видит причины явления, но и влияет на его дальнейший ход. Гипотеза должна одновременно рассматривать только одну проблему и должна быть гипотетична, т.е. содержать возможные варианты решения.

1. задачи. Задачи должны постепенно раскрывать основные цели исследования. Задачи должны быть лаконичны и не должны полностью дублировать цель.

3.Организационно-подготовительный этап:

1. мероприятия по согласованию и утверждению эксперимента
2. формулирование объекта и предмета. Иногда вначале возникает объект и предмет, а затем уже гипотеза.
3. подготовка методических материалов, исследование инструментария
4. проведение разведывательного эксперимента

4.Практический этап:

1. мероприятия констатирующего этапа
2. содержание и сроки формирующего этапа
3. мероприятия контролирующего этапа

5.Обобщающий этап:

1. обработка полученных данных
2. анализ данных и получение выводов
3. написание отчетных материалов

6.Внедрение:

1. отчеты о исследовании
2. применение результатов на практике.

# Экспериментальные школы как пример педагогического эксперимента

Эпицентром поисков по реорганизации содержания, форм, методов школьного образования и воспитания оказались экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы). Эти учреждения предназначены для проверки, выработки и обоснования новых педагогических идей с учетом опыта лучших учителей. Сложилось несколько типов таких учреждений: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы при научно-педагогических центрах; образцовые школы, где совершенствуют традиционные методики воспитания и обучения; опытные школы, воплощающие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Опыт экспериментальных школ далеко не всегда становится достоянием обычной школы. Тем не менее их деятельность — заметное обновление и шаг вперед в школьном деле. Экспериментальные школы имеют двойное назначение — как центры педагогических поисков и как популяризаторы новых подходов к учебно-воспитательному процессу.

Организация экспериментальных учебно-воспитательных учреждений является одним из важных направлений государственной политики. Власти отрабатывают механизм инициации и управления экспериментальной работы.

Так, в США действует федеральное бюро экспериментальных школ, которое только в 1971-1972 гг. рассмотрело до 500 соответствующих проектов. Организаторы экспериментальных школ могли рассчитывать на государственную поддержку при соблюдении следующих условий: сравнительная массовость (от 2 до 5 тыс. учеников), осуществление оригинальных идей, переподготовка преподавателей, участие общественности и родителей учеников.

Во Франции координатором деятельности экспериментальных школ в общественном образовании выступает Национальный педагогический институт, сотрудники которого зачастую руководят экспериментом.

Создание и деятельность экспериментальных школ — предмет особого внимания официальных властей в Японии. Все крупные реформы последних лет в сфере образования непременно предусматривали апробацию в школах-пилотах. В 1976 г. Министерство образования создало систему экспериментальных учебных заведений. Любая общественная школа может ходатайствовать о разрешении и финансировании эксперимента сроком до 3 лет; после окончания срока школе надлежит отчитаться о результатах эксперимента. Министерство образования поощряет различные исследовательские проекты на базе школ. Только в 1988/89 учебном году статус экспериментальных «школ сотрудничества» получили более 40 младших средних учебных заведений. В качестве экспериментальных площадок часто используются базовые общеобразовательные школы при государственных университетах.

Организация экспериментальных школ в начале 90-х годов была признана одним из приоритетов школьной политики России. Теоретическими и практическими проблемами экспериментальных учебно-воспитательных учреждений заняты некоторые центры: Ассоциация инновационных школ и центров, Академия образования, научные учреждения школьного ведомства. С начала 90-х годов было проведено несколько конкурсов инновационных учебно-воспитательных учреждений. В эти годы при Академии образования было организовано свыше 10 опытных школ.

Экспериментальные школы рассматриваются как важное условие развития отечественного образования. Так, например, согласно Классификации государственных общеобразовательных учреждений г. Москвы (1991), школы делились на два типа: традиционные и экспериментальные. Экспериментальные учреждения, следовательно, оцениваются как непременный фактор народного образования.

Формулируются научно-методические рекомендации для создателей экспериментальных (авторских) школ. Так, Д. Левис (Мурманск) предложил предварительно убеждаться в объективной потребности эксперимента, учитывать приоритетные направления учебного заведения, формулировать теоретическую гипотезу, прогнозировать возможные изменения учебно-воспитательного процесса, изучать уровень, характер, мотивацию познавательной деятельности учеников, проводить маломасштабную пробную проверку экспериментальной программы.

Энтузиасты опытно-экспериментальной работы координируют свои усилия в международном масштабе. Создана и действует Европейская федерация экспериментальных школ со штаб-квартирой в Париже. В отдельных странах проводятся международные встречи, семинары по проблемам обновления технологий обучения и воспитания.

# Экспериментальные школы в России

На рубеже 80-90-х годов в школе Россиипроизошел резкий всплеск экспериментальной деятельности. Он возник не на пустом месте. Ему предшествовала деятельность учителей-новаторов 60—80-х годов (И.П. Волков, Т.И. Гончарова И.П. Иванов, Е.И. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, А.Н. Тубельский и другие), опытно-показательных учреждений Наркомпроса 20-30-х годов (С.Т. Шацкий, М.М. Пистрак, А.С. Толстов, Н.И. Попова, И.А. Челюсткин, Г.Л. Рошаль и другие), экспериментальных школ конца XIX — начала XX в. (Л.Н. Толстой, АН. Острогорский, М.М. Быкова, Н.Ф. Бунаков, Е.А. Репман, К.Н. Вентцель, А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий и другие).

В настоящее время в начальном образовании продолжаются эксперименты по методикам развивающего обучения В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова.

Отличительной чертой идей Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина является ориентация не на общепринятые учебные успехи (сформированность знаний, умений и навыков), а на развитие школьника. Исходными положениями развивающего обучения являются представления о воспитании, обучении и развитии как диалектически взаимосвязанном процессе. Обучение трактуется как ведущая сила развития детской психики. Образование рассматривается как основа развития ребенка. Прогресс в развитии оценивается как условие освоения знаний. Учебная деятельность учащихся проектируется как совместный поиск и сотрудничество с учащимися, когда школьники не получают готовых решений, а отыскивают их, напрягая свои душевные и интеллектуальные силы.

Среди дидактических принципов экспериментальной системы Л.В. Занкова решающая роль отводится принципу обучения на высоком уровне трудности. Он находится в тесной зависимости от других принципов — ведущей роли теоретических знаний, движения вперед быстрым темпом при изучении учебного материала, сознательности обучения. Система Занкова ориентирована на индивидуальное развитие каждого ребенка. При формировании понятий, способов мышления, деятельности доминирующим началом в занковской системе является индуктивный путь — от частного к общему. Соответственно строятся учебники, задания, способы подачи учебного материала, формы обучения.

Согласно системе Занкова, урок остается основной формой обучения. В его подготовке важная роль отводится самим детям, однако первую скрипку играет опытный учитель. Обычно учителя заранее сообщают тему урока: ставят задачу — подготовить для него материал. В начале урока класс часто сам предлагает план работы. На уроке сразу начинается обсуждение, обмен мнениями. Домашние задания разнообразны и не перегружены. Отметкам особого значения не придается.

Исходное положение концепции развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина состоит в утверждении, что основой такого обучения служит его содержание, от которого производны методы. Учебную деятельность школьников предполагается строить в соответствии со способом изложения научных знаний, когда мышление учащихся напоминает мышление ученого, прибегающего к содержательному абстрагированию, обобщению, теоретизированию и пр. В этой системе речь идет в основном о развитии теоретического мышления. Способ развития мышления — прежде всего дедуктивный — от общего к частному. Например, школьникам дают отрезок и говорят, что с его помощью можно делать различные замеры.

С расширением масштабов применения методики Занкова и Давыдова-Эльконина утрачивают экспериментальный характер. По сути, в настоящее время в начальном образовании России наряду с традиционной системой существуют две параллельных системы: по методике Занкова работает около 30% учителей, по методике Эльконина-Давыдова — 10% (данные Министерства образования на конец 1996 г.).

Оригинальный эксперимент осуществляют школы, исповедующие концепцию «диалога культур» В.С. Библера.

В.С. Библер исходит из посылки об интенсивном сближении (встрече) воспитательных и образовательных ценностей различных культур. Подобный процесс, отражающийся в сознании, быту каждого человека Земли, должен пронизывать школьное обучение и воспитание.

На рубеже 80-90-х годов около десяти учебных заведений попытались воспроизвести модель «школы диалога культур» (ШДК). Одна из удачных попыток — деятельность школы под руководством С. Курганова (Красноярск)..

Вот как выглядел такой эксперимент. В 1-2 классах дети, осваивая письмо, чтение, математику, естествознание, историю, включались в так называемые точки удивления (что такое, число, что такое слово, что такое звук, что такое температура, что такое басня и пр.). В ходе учебных диалогов ученики и учитель строили фантастические образы числа, звука, слова, события, сказки, мифа и т.д. («образы-монстры»). Тем самым предполагалось заложить в детском сознании зародыши различных культур мышления. В 3-4 классах предметом учебной деятельности становилась античная культура. Детей погружали в античность, знакомя с фрагментами учения Пифагора на уроках математики, читая Плутарха и Геродота на занятиях по истории и т.д.

После 1987 г. на базе общеобразовательных общественных учебных заведений возникают средние школы нового типа — лицеи, гимназии и колледжи. Они учреждались по инициативе педагогов-новаторов (А.С. Бубман, А. Кспржак, Е.С. Токалер, С.А. Померанцев, А.М. Чикирев, Е. Ямбург и других). В работе экспериментальных школ приняли участие преподаватели высших учебных заведений.

Новые учреждения получили право на инновации — корректировку учебных программ и планов, форм и методов занятий, способов проверки и оценки знаний учащихся, принципов комплектации учебных групп и пр. Изменения осуществлялись коллегиальными усилиями.

Первых лицеев и гимназий было немного. В Москве, например, к началу 90-х годов их насчитывалось около 20.

Новизна лицеев, гимназий, колледжей состояла прежде всего в диверсификации школьных программ. В отличие от традиционно единообразного образования, в этих экспериментальных школах практиковали систему выбора учебных курсов сверх обязательной программы. В целом программы лицеев, гимназий и колледжей оказались более насыщенными и сложными, нежели в обычных школах.;

Так, в гимназии Киевского района г. Москвы в старших классах наряду с обязательной программой предлагались углубленные курсы по выбору (физика, химия, математика, иностранные языки и т.д.). В Московском классическом лицее сочетание обязательного и элективного образования начиналось раньше — с 6 класса. В числе курсов на выбор предлагались информатика, маркетинг, латынь. В Московском лицее Теплого Стана в 8-11 классах обучали по стандартным и нетрадиционным программам (медицина, биология, история, литература и т.д.). В начальных классах Московской гимназии вводилось обучение музыке и живописи, в старших классах — изучение вместо одного — двух иностранных языков. В лицее Северного Чертанова (Москва), кроме обычной программы, были введены философия, психология, история религии и другие нетрадиционные школьные дисциплины.

Некоторые гимназии, лицеи и колледжи нетрадиционно организовали преподавание и учение. Так, в гимназии г. Сургута практиковали так называемые индивидуально ориентированные планы. Были разработаны 4 варианта таких планов. «Индивидуально ориентированные планы» учитывали уровни и интересы различных групп школьников, в частности их намерения поступать в те или иные вузы. Вместо традиционных методических объединений по учебным дисциплинам, в сургутской гимназии были созданы 9 кафедр (математики, гуманитарных дисциплин, психологии, эстетического воспитания, физического воспитания, трудового и профессионального обучения, начального образования, иностранных языков). Кафедры занимались не только методическим обеспечением учебного процесса, но и исследованием перспектив развития образования.

К середине 90-х годов государственные лицеи, гимназии, колледжи постепенно утрачивают новизну, превратившись в образцово-показательные учреждения. Подобные учреждения возникли во всех крупных городах, областях и регионах, сделавшись ориентирами при освоении трехкомпонентной программы образования. Например, гимназия № 6 в Пензе и школа-гимназия № 16 в Брянске избрали в качестве школьного компонента только один профиль — англоязычную литературу и английский язык. У Кирово-Чепецкого лицея, Воронежского лицея № 2 школьный компонент многопрофильный (иностранные языки, искусство, риторика, прикладная экономика и пр.).

В начале 90-х годов в России возник новый эпицентр школьного экспериментирования — частные школы. Само создание частных учебных заведений после более чем семидесятилетнего перерыва выглядело нетрадиционно.

Частные школы нередко апробируют собственные нетрадиционные программы обучения. Например, Краснодарская школа «Джулия», созданная в 1992 г., в качестве школьного компонента избрала углубленные программы английского, французского и немецкого языков. Хабаровская средняя школа «Аист», созданная в 1993 г., в дополнение к общеобразовательному стандарту предложила многопрофильную программу: хореография, информатика, дизайн, плавание, спорт, прикладная экономика и пр. Московская православная классическая гимназия в 1992 г. избрала школьный компонент программы, отразивший христианизм, древнюю культуру и историю: Закон божий, литургика, искусство Древнего Мира, древнегреческий язык, латынь, мифология и античная культура, история музыки, краеведение, изобразительное искусство, история древнего мира, старославянский язык.

Некоторые частные школы идут новым путем при организации обучения. Так, в начальных классах открытой в 1992 г. школы в Черноголовке (Подмосковье) внедрялись интегрированные курсы. Одна из частных гимназий в Москве отказалась от совместного обучения и принимает только девочек. Кроме общеобразовательного стандарта, гимназия организует занятия двумя иностранными языками, уроки поведения и хороших манер. В частной школе «Мыслитель» (Москва) (открыта в 1993 г.) каникулы делятся на «домашние», которые дети проводят в семье, и творческие, во время которых учащиеся посещают театры, выставки, музеи, выполняют творческие работы.

Российский вариант «альтернативной школы» предложил московский частный лицей «Ключ» (создан в 1990 г.). Дети занимались в двух группах по 15 человек в каждой. В каждой группе работали два педагога-воспитателя, что позволяло, по замыслу устроителей школы, построить диалогическую модель общения и совместное освоение детьми картины мира. Кроме двух воспитателей, с детьми занимались специалисты-мастера, которых приглашали по мере надобности. Занятия проводились пять раз в неделю, по 8 ч в день. Каникулы предусматривались в январе, мае, июле и августе. В июне и сентябре проводились выездные занятия. Родители были активными и заинтересованными участники жизни «Ключа». Они помогали при обычных и выездных занятиях.

Устроители «Ключа» предложили методики, сходные с декролистским «методом центров интереса» («легенды недели», «темы года»), штайнеровским обучением по биологическим ритмам («ритмы недели» и «ритмы года»), преподавание в разновозрастных группах. Им удалось организовать мотивированный для детей и педагогов учебно-воспитательный процесс.

Вот, к примеру, как выглядел день младшего школьника. Он начинался с ритуала встречи, включавшего игровую разминку, ритмические упражнения, обсуждение предстоящих событий дня. Далее зажигалась свеча и следовал рассказ — часть «еженедельной легенды». Рассказ повествовал о новых приключениях героев легенды. Детям предлагалось прокомментировать приключения. До обеда проводились два занятия с перерывом на чай. После обеда — факультативы в виде различной прикладной деятельности. Обучение концентрировалось вокруг «темы года» (Дом, Сад, Путь и пр.) Скажем, тема «Дом» расширяла понятия дома — от жилища до дома-города, дома-государства, дома-Земли, дома-мира. Работа с детьми среднего возраста (10—12 лет) строилась также вокруг произвольно избираемых «тем года». Речь шла об «эпизодическом преподавании» путем интенсивного погружения в нетрадиционные курсы интегративного характера («зерно», «узор» и пр.). Систематическое преподавание стандартных общеобразовательных дисциплин намечалось лишь с 13 лет.

**Заключение**

При выборе методов обучения педагог исходит из цели и актуальных задач воспитания. Именно они определяют, какова должна быть совокупность методов для их решения. Выбор оптимальной совокупности методов – это всегда поиск оптимального пути воспитания. Оптимальным в данном случае считается наиболее выгодный путь, позволяющий быстро и с разумными затратами энергии, средств достичь намеченной цели.

Большое влияние на выбор методов оказывают индивидуальные и личностные особенности воспитанников. Необходимо учитывать и возрастные особенности воспитанников. Методы и приемы существенно зависят от социального окружения ученика, от группы, в которую он входит, уровня ее сплоченности, от норм отношений, складывающихся в семье и ближайшем социальном окружении ребенка.

Как показывает мировой опыт, экспериментальные школы дают более качественную подготовку, чем обычные учебные заведения. При инспектировании «открытыхшкол» г.Реймса (Франция), например, выяснилось, что в этих учебных заведениях за четыре года (1972-1976) удалось вдвое сократить число второгодников. Существенно меньше неуспевающих, чем в обычной школе, оказалось в «неградуированных школах» г. Эплтона (США). Впрочем, подобные итоги не являются обязательным следствием применения новых педагогических идей. В экспериментальных школах часто работают лучшие учителя — мастера и энтузиасты своей профессии, что не может не сказаться на результатах подобных заведений.

Далеко не всегда экспериментальная работа вызывает удовлетворение. Так, журнал «Тайм» писал в ноябре 1977 года в этой связи, что несмотря на шумные новации 60-70-х годов в виде «открытого», «альтернативного» обучения, «уровень успеваемости школьников медленно, но постепенно падает».

Как бы то ни было, экспериментальные учебно-воспитательные учреждения являются необходимым двигателем развития школьного обучения и воспитания. Они служат полигоном новых идей, после испытания на котором школа принимает или отторгает нетрадиционные решения.

**Литература**

1. Гаврилова Т.Н., Кузнецов А.Н. Теории и технологии обучения: Учебное пособие. Ярославль, 2008
2. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие. М., 1999
3. История образования и педагогической мысли: Краткое учебное пособие/ под ред. В.Б.Успенского. Ярославль, 2002
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие/ под ред. Е.С.Полат. М., 1999
5. Основы общей педагогики: Теория и история воспитания: Учебное пособие/ под ред. В.А.Сластенина. М., 2000
6. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: Учебное пособие. М., 2004
7. Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. и др. Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие. Ярославль, 2005
8. Лекции под руководством Успенского В.Б.