

**Министерство образования и науки Республики Таджикистан  
Таджикский государственный педагогический университет  
им. Садриддина Айни**

На правах рукописи

**Тахере Насери Могадам**

**Проблема качественной подготовки учителей начальных школ в  
системе образования Исламской Республике Иран**  
(на материалах программ «Центров по подготовки учителей»)

**по специальности 13.00.01- общая педагогика, история педагогики и  
образования (педагогические науки)**

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук  
Шарипова Дильбар Яхьяевна

**Душанбе – 2015г.**

## Содержание:

<b>Введение</b> .....	<b>3-13</b>
<b>Глава I. Теоретико-исторический анализ подготовки учителей в Исламской Республики Иран</b>	
<b>I.1.</b> Качество образовательного процесса как педагогическая категория, сущность принципов и целей обучения – их научное обоснование .....	<b>14-34</b>
<b>I.2.</b> Анализ исторических периодов в подходах к системе подготовки учителей в Исламской Республике Иран .....	<b>34-53</b>
<b>Вывод по I главе</b> .....	<b>54-55</b>
<b>Глава II. Анализ оценки качества подготовки различных категорий учителей по уровням обучения</b>	
<b>II.1.</b> Анализ качества образования и содержания программ «Центров по подготовке учителей» в развитии системы образования Ирана и других странах мира .....	<b>56 -78</b>
<b>II.2.</b> Экспериментальная работа по проблеме качества подготовки учителей начальных школ в Исламской Республики Иран .....	<b>78-106</b>
<b>Вывод по II главе</b> .....	<b>107-113</b>
<b>Заключение</b> .....	<b>114-120</b>
<b>Литература</b> .....	<b>121-141</b>
<b>Приложение</b> .....	<b>142-148</b>

## Введение

**Актуальность исследования** обусловлена тем, что нынешняя эпоха, в которой цели образования являются не только переходом к новому поколению культурного наследия и человеческого опыта, но и миссией образования, создающая желаемые изменения в подходах, знаниях, и, в конечном счёте, в поведении людей. В этой связи, учитель является наиболее важным и эффективным исполнителем и человеческим фактором в системе образования, в которой он передаёт культурные ценности, знания науки и различные инновационные технологии ученикам, и формирует их идеи и мировоззрение. Следовательно, образование, полученное педагогом имеет прямые и тесные связи с исполнением, ответственностью и верностью своему делу.

Жан Пиаже, о статусе педагогического образования в книге «О психологии и образовании», (данная книга была переведена на персидский язык в 1370/1991г.), писал, что реформирование и реорганизация в системе образования, в том случае будут являться действенными, если учитель имеет достаточный уровень и оптимальное качество обучения, в противном случае, эта система столкнется с разрушением.

Сегодня, учителя являются главными агентами и проводниками образования, так как ученики находятся под влиянием качества и квалификации научных, культурных, социальных, нравственных и духовных ценностей учителя, и постоянное взаимодействие с учениками - учитель находится в привилегированном и уникальном положении, в таком положении в котором никто другой не может находиться.

Многие исследования в области педагогики, психологии и социологии также подтверждают этот факт и считают, что на сегодняшний день, одна из наиболее важных тем дискуссий в области педагогике является оптимальное обеспечение качества знаний учителей начальных классов, так как фундамент знаний исходит

от первого учителя, которым должны учитываться процесс научения - изучения, планирования, знания педагогики и возрастной психологии [159].

Обзор последних экономических событий показывает, что начиная примерно с 1960 года, особое место имело понятие «человеческая концепция», в которой учитывалось воспитание человеческого потенциала в процессе развития экономических, социальных и культурных общин. Начиная с этого периода, для достижения целей в области развития образования, началась серьёзная инвестиция. Существенная ответственность за воспитание человеческого потенциала относилась к системе образования, а в рамках этой системы предполагались идеальные и оптимальные ситуации, которые должны отражаться в логическом виде в каждом педагоге.

На самом деле, качество и возможности учителя, работающего в системе образования, являются зеркальным отражением его профессионального качественного обучения. Одной из особенностей педагогической деятельности является огромная зависимость результатов труда от личности самого педагога. В этом отношении работе учителя сродни труд актёра.

Ещё великий К.Д.Ушинский писал, что личность формируется личностью, характер формируется характером. Личность учителя, его отдельные качества как бы проецируются на сотни его учеников. Это относится как к достоинствам, так и к недостаткам педагогов.

Очевидно, что качество подготовки личности учащихся, в каждой стране зависит от качества подготовки педагогов, и качества их преподавания, уровня условий образования, от методов выбора учебных программ и ресурсов образовательного содержания, методов обучения в школах и учебных центрах и т.д.

В последние годы исследователи Ирана в области педагогике уделяли особое внимание учебным программам, доминирующие в переменных критериях, существующих среди образовательных систем других стран, а также

на производные образовательные подходы, подчеркивали важность восстановления и реформирования системы образования страны, реформы учебных программ и методов обучения.

В XXI - ом веке в большинстве стран уделяется особое внимание реформе подготовки учителей и созданию их мотивации. Эта общественная задача была поднята во всех странах, где идентифицировался ответ на следующие вопросы: Какими способностями должен владеть учитель? Каким методом он должен обучать учеников? Или, в каких методах нуждается педагог в процессе обучения? А также из-за проявления образовательных инноваций в области учебной программы создаются возможности, в которых учителя должны использовать новейшие технологии.

За основу сущности качества подготовки учителей, качества образования можно взять философское понимание качества явления, согласно которому эти его существенные, устойчивые свойства, благодаря которым он является объектом. Существует много определений понятия «качество образования или обучения».

***Представляется полезным выделить два:***

◆ качество образования – это соотношение цели и результата, т.е. мере достижения целей, притом, что цели (результаты) заданы операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития субъекта. Здесь особенно ценна мысль об «операциональности» целей. Под операциональным заданием цели имеется в виду, что при её формулировании всегда существует механизм (способ), позволяющий проверить соответствие результата поставленной цели;

◆ под качеством образования на уровне ученика понимается определённый уровень усвоения содержания образования (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоциональных отношений), физического, психического, нравственного развития, которого он достигает на различных

этапах образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения [215].

**Степень разработанности исследования.** Анализ педагогических исследований и практических наблюдений свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме качественной подготовки учителей начальной школы, так как фундамент знаний детей закладывает именно учитель младших классов, профессионализм, которого должен быть на высшем уровне.

Вопросам формирования профессиональной компетентности, совершенствования профессиональной подготовки специалистов посвящены многие работы **российских учёных**, таких как: И.А.Зимняя, В.А.Сластенин, А.А.Орлов и др.

Развитию практикующих учителей в системе последиplomного образования посвящены работы В.И.Загвязинского, Э.М.Никитина, М.М.Поташкина и др. Выявлению закономерностей и условий продвижения человека к вершине своего профессионально-личностного развития посвящены работы А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова и др.

Проблеме развития непрерывного образования и его роли в развитии повышения квалификации, закономерностям обучения взрослых посвящены исследования С.Г.Вершловского, Б.С.Гершунского, Г.П.Зинченко, Ю.Н.Кулюткина, В.Г.Онушкина и др.

Вопросы социокультурной компетенции учителей средних общеобразовательных школ Таджикистана находятся в центре внимания **таджикских учёных-педагогов**, и нашли своё отражение в фундаментальных трудах: Х.Афзалова, Х.Б.Буйдокова, И.Х.Каримовой, Б.Рахимова, Б.Маджидовой, Д.Я.Шариповой, Ю.Аскарлова, К.Б.Кодирова, Ф.Шарифзода, Т.З.Мунавара, К.Пирова, Р.Кенджабаева и др.

В поиске совершенствования качества обучения были предприняты попытки таких таджикских учёных как: Х.М.Ахмедова, Д.Я.Шариповой, А.К.Гараева,

Х.Ю.Джураева, А.Р.Додихудоевой, К.Б.Кодирова, Ф.С.Комилова, Н.Н.Мехмонова, А.Мирзоева, М.Муллоджанова, И.И.Олимова, Ш.Шодмонова, К.Тухлиева, Т.К.Хусановой и др.

Оценка учебного планирования в педагогических центрах и повышение квалификации учителей в ряде стран, управление по планированию для координации планов развития образования рассматривали **иранские учёные:** Хои Неджат Галамреза, Джавахер Фуруш Заде Абдулрахим, Кашеф Мачед, Лия Гатедар и Мохаммад Джавад и др.

Анализ научной литературы и диссертационных исследований, посвящённых проблеме исследования, показывает, что актуальность данной проблемы постоянно возрастает. Вместе с тем приходится констатировать, что вопрос качества подготовки учителей начальной школы и повышение их квалификации в Иране с научно-методической позиции мало изучен и недостаточно исследован.

Таким образом, из вышесказанного, можно утверждать, что в настоящее время имеет место **противоречие:** между современными требованиями к качеству подготовки учителей начальной школы и реальными возможностями образовательных учреждений, обеспечивающие выполнение этих требований через «Центры подготовки учителей» и реформирования программ в Иране.

**Проблема исследования** заключается в научно-теоретическом обосновании использования программ по качественной подготовки учителей начальной школы в Иране.

**Целью исследования** является разработка теоретических основ и обоснованность эффективности программ качественной подготовки учителей начальной школы по программе обучения Центров в Иране.

**Объект исследования** – процесс деятельности Центров, направленный на повышение качества подготовки учителей начальной школы.

**Предмет исследования** – проблема качественной подготовки учителей начальных школ в системе образования Исламской Республике Иран (на материалах программ «Центров по подготовки учителей).

**Гипотеза исследования** заключается в том, что эффективное и качественная подготовка учителей начальной школы в Иране будет эффективным, если:

1) использованы современные технологии в программах по качественной подготовке учителей начальной школы;

2) содержание психолого-педагогической подготовки учителей начальной школы предполагать широкие знания теоретических и методологических основ педагогики;

3) создана единая программа по качественной подготовке учителей начальной школы.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать состояние программ по подготовке учителей младших классов в Исламской Республике Иран;

2. Выявить специфические особенности, принципы и основы программы по подготовке учителей начальных школ;

3. Экспериментально обосновать необходимость изменения программы для эффективности деятельности учителей-студентов.

**Теоретико-методологической основой исследования** являются выдвинутые положения о реформе системы образования и воспитания, о модернизации и преобразовании их содержания; идеи целостности и активности человека как субъекта образования и профессионального роста; психолого-педагогические концепции образования, воспитания и культуры, опирающиеся на принципы индивидуальности и творчества, объективности идеи взаимосвязи, и

взаимообусловленности, социальных, педагогических, психологических, объективных и субъективных факторов обучения.

**Методами исследования являются** теоретические и эмпирические методы исследования:

- анализ и обобщение педагогического и психологического материала, исследовательских отчётов, связанных с темой исследования;
- изучение содержания учебных программ, программ практики;
- беседы;
- собеседование с педагогами, управляющими системы образования;
- методы математической обработки данных;
- анализ работы путём технологии исследования.

**Источниками исследования послужили:**

**1.** Изучение научной, психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых документов ИРИ (Закон об образовании; Указы президента ИРИ; Постановления; Государственные программы в области образования и др.).

**2.** Идеи и взгляды классиков, крупнейших таджикских, российских и иранских учёных в области философии, педагогики, психологии по познавательной компетенции школьников.

**3.** Труды современных исследователей Таджикистана, России и Ирана, высказывания представителей системы образования на страницах педагогических и научно-аналитических журналов и газет, фундаментальные исследования иранских, таджикских и зарубежных учёных, посвящённых проблемам успешности/успеваемости учащихся в разрезе сопоставления мнений различных авторов по интересующей теме.

**Организация и основные этапы.**

**На первом этапе (2009-2011г.г.)** - осуществлялось изучение, обобщение и систематизация теоретического материала по проблеме исследования; выявлялись

основные концептуальные идеи исследования, его приоритетные задачи и направления; проводился анализ литературы по проблеме исследования.

**На втором этапе (2011-2013г.г.)** проводился констатирующий эксперимент, формулировались педагогические принципы поддержки эмоционального интеллекта и творчества, и профессиональной удовлетворенности работников системы образования, разрабатывалось содержание и дидактическое обеспечение.

**На третьем этапе (2013-2015г.г.)** на основе методов наблюдения, анкетирования, тестирования, бесед, экспертного оценивания проводилась экспериментальная работа по проверке эффективности качества подготовки учителей начальной школы. Была разработана методика дидактического дополнения к программе подготовки учителей и на профессиональную удовлетворенность и эффективность их обучения.

Обобщались и систематизировались материалы исследования, формулировались выводы и рекомендации по внедрению результатов в практику, подготовка публикаций и оформление диссертационного исследования.

**Научная новизна исследования заключается в следующем:**

◆ Обоснована необходимость научной разработки дидактических, методологических, педагогических, психологических основ применения и обоснования современной программы подготовки учителей начальной школы в Исламской Республики Иран с целью усовершенствования и повышения уровня качества компетенции учителя начальной школы;

◆ Выявлены сущностные характеристики программ педагогической подготовки учителей в Иране в разные исторические периоды;

◆ Разработана и создана научно-обоснованная технология программы и организационно-педагогические условия реализации планирования программы, так называемого «плана вступлений»;

◆ Выявлена положительная динамика формирования учебно-познавательной деятельности учителей-студентов в условиях Центра педагогической подготовки

учителей.

**Теоретическая значимость результатов исследования проявилась в том, что:**

◆ уточнено и представлено авторское определение анализа учебных программ по качественной подготовке учителей начальной школы, способствующих формированию учебно-познавательной мотивации и компетентности учащихся;

◆ обосновано содержание учебных программ качественной подготовки учителей начальной школы;

◆ реализована технология программы подготовки учителей начальной школы, как педагогической системы и получено положительное развитие динамики комплексного подхода в образовании применительно к теории и практике оценочной деятельности учителей начальных школ Исламской Республики Иран.

**Практическая значимость заключается в том, что:**

◆ разработана оценочная политика и дидактические рекомендации по организации качественной подготовки учителей начальных школ, как педагогической системы в Исламской Республики Иран;

◆ созданы контрольно-измерительные материалы по технологии оценки знаний и навыков учителей-студентов;

◆ разработана технология осуществления качественной подготовки учителей начальной школы по программам Центров, как педагогической системы, и внедрения их в образовательную практику учебных заведений Исламской Республики Иран.

Результаты исследования могут быть применены в разработке соответствующих тем лекционных курсов по методике преподавания в начальных школах Исламской Республики Иран.

## **Положения, выносимые на защиту:**

1. Теоретическая и методологическая обоснованность разработанных программ по качественной подготовке учителей начальных школ; диагностика готовности учителей в процессе учебной и профессиональной деятельности являются необходимым условием для повышения качества подготовки субъектов образования.

2. Внедрение, разработанной в исследовании технологии в школьную систему повышения квалификации по осуществлению качественной подготовки учителей начальной школы, как педагогической системы.

3. Обоснование положений по развитию программ качественной подготовки учителей начальных школ в процессе системного подхода и обеспечения конкурентоспособности в условиях реформирования общего образования в Исламской Республике Иран.

**Достоверность полученных результатов** обеспечивается обоснованностью исходных методологических позиций, интеграцией различных подходов к решению поставленной проблемы, применением методов, адекватных цели, предмету, задачам и логике исследования, сочетанием количественного и качественного анализа, репрезентативностью объема выработки, непротиворечивостью и преемственностью результатов на различных этапах исследования, научной апробацией.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные результаты, положения и выводы диссертации неоднократно обсуждались и докладывались на научно-практических конференциях Таджикского Национального Университета и Таджикского государственного педагогического университета им.С.Айни: « », « », « », научных и методических семинарах, заседаниях кафедры общей педагогики Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни: «Пути решения креативного подхода в обучение и определении уровня интеллекта в школах Ирана», «Способности учащихся в

*процессе обучения на уровне старших классов»* заслушивались на методологических семинарах аспирантов и соискателей (2010-2014гг.) в городах Тегеран и Душанбе.

Результаты и выводы исследования нашли своё отражение в научных статьях автора. Основные выводы и положения диссертации в настоящее время используются при чтении спецкурсов и спецсеминаров в педагогических вузах Ирана.

**Эмпирическая база исследования.** Исследование проводилось в городе с учащимися старших классов общеобразовательных школах Салмони Форси, Фарханг, Садр Исламской Республики Иран.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

## **Глава I. Теоретико-исторический анализ подготовки учителей в Исламской Республике Иран.**

### **I.1. Качество образовательного процесса как педагогическая категория, сущность принципов и целей обучения – их научное обоснование.**

*Одной из важных задач образовательной политики в Иране сегодня является создание гибкой системы подготовки специалистов с квалитативными требованиями к качеству:*

- ◆ уровня подготовки специалистов разного профиля;
- ◆ результативности педагогической деятельности;
- ◆ проектирования педагогической технологии и определению её надёжности;
- ◆ оценки результативности обучаемых.

**Квалиметрия образования** – ведущее направление в системе обеспечения его реформирования в сторону повышения качества и достижения уровня мировых стандартов.

Необычайная сложность задачи оценивания обуславливает многочисленность подходов к представлению системы оценки, необходимость учёта большого количества параметров, связей, выделения уровней и агрегация процедур оценивания. Как подчёркивали некоторые учёные, нужна переориентация основной цели образования на личностное развитие. Необходимо иначе взглянуть на образование, уточнить его цели и содержание. Оно должно стать средством для достижения безопасного комфортного существования личности в современном динамическом мире, способствовать её саморазвитию. Очевидно, что динамичный мир нельзя отразить в рамках застывшей образовательной системы – образование не может быть системой простого воспроизводства, оно должно стать развивающим и непрерывным. Высший

смысл пребывания человека в образовательной системе – максимальное развитие способностей и воспитанность, проявляющиеся в его реальном поведении.

***Будучи социально-педагогическим феноменом, качество образования наиболее продуктивно может исследоваться, как минимум, в трёх срезах, а именно:***

- в концептуальном, в котором осуществляется первичное осмысление качества образования как объекта исследования, актуализируется пространство идей, раскрывающих его определённую, системную и междисциплинарную природу и ведущих к формированию его целостных научных основ;

- в теоретическом, представляющем собой «свёрнутое» отражение сущностных характеристик и параметров качества образования, его генезиса, объекта, структуры, классификацию типов и видов и т.п.;

- в системно-методологическом, осуществляющем перевод концептуального и теоретического знания в нормативное, прикладное, практико-ориентированное знание, в котором качество образования из «вещи в себе» превращается в «вещь для нас» и выходит на образовательную практику.

Концептуальный «каркас» теории и методологии качества образования заложен трудами «Центров проблем качества подготовки специалистов», в которых ведущей идеей выступает положение о том, что в новой модели устойчивого развития человечества становится законом опережающее развитие качества человека, качества образовательных систем и качества общественного интеллекта.

Качество как философская категория представляет собой совокупность всех существенных, относительно устойчивых свойств и характеристик объекта или предмета.

Свойство есть выражение данного качества в отношении к другому качеству. Отсутствие хотя бы одного свойства указывает на отсутствие качества. О наличии и уровне развития свойства можно судить по его проявлениям в различных

ситуациях. При соблюдении определённых условий свойств можно характеризовать количественно.

Количественную характеристику свойств, входящих в состав качества, принято называть показателем качества. Показатель качества, относящийся только к одной характеристике, обычно называют единичным, а относящийся к нескольким характеристикам или свойству в целом, - комплексным, или интегральным. Для измерения показателей качества того или иного объекта (предмета) надо знать, по крайней мере нижнюю допустимую границу изменения параметра, выход за пределы, которой приводит к потере данного качества, и желательный уровень развития конкретных свойств и характеристик.

Говорить о точном и однозначном определении свойств образования, входящих в состав его качества, в настоящее время не представляется возможным, так как их изучают различные науки, многие из которых находятся на начальной стадии развития. Необычайная сложность социальных, в том числе переменных, отражающих внешние условия и состояние сознания людей, создают серьёзные трудности в оценке качества образования.

***Эти трудности связаны:***

- ◆ во-первых, с многофакторностью педагогических явлений и процессов;
- ◆ во-вторых, с наличием субъективного фактора, который обуславливает их хаотичность, в силу чего оценки качества образования, как правило, носят не детерминированный, а вероятностный характер;
- ◆ в-третьих, факторы и условия, определяющие социальные и педагогические явления, обычно складываются из признаков, которые труднее поддаются качественно-количественному описанию, чем это имеет место в естественных процессах.

***Категория качества образования в педагогике долгие годы обсуждались в логике усвоения или качества знаний. При этом выделялись три обобщённых их уровня:***

- ◆ уровень осознанно воспринятого и зафиксированного в памяти знания;
- ◆ уровень готовности к применению этого знания в сходных условиях, по образцу;
- ◆ уровень готовности к творческому использованию знаний в новых, неожиданных условиях и ситуациях.

**Первая группа** свойств знаний отражает: ▪ их полноту, ▪ обобщённость, ▪ системность;

**Вторая:** ▪ прочность, ▪ мобильность, ▪ действенность;

**Третья:** ▪ устойчивость, ▪ гибкость, ▪ глубина.

В более поздний период общая дидактика и теория управления развитием школы стали всё больше ориентироваться не только исключительно на качество знаний, но и на качество личности, её образованность.

Можно констатировать, что в Иране, в русле гуманистической парадигмы сегодня явно наметилась тенденция к признанию в качестве приоритета не только знаний, сколько качества образования в единстве его двух сторон – процессуальной и результирующей.

Учение о качестве прошло путь от квалитативизма Аристотеля до современной квалитативной парадигмы. Уже в аристотелевском учение были осуществлены системные исследования природы качества: выполнена попытка классификации качеств, сформулирован принцип их целостности, разработано представление об иерархической культуре качества материальных объектов. Для Аристотеля уже характерно «качественное» понимание количества.

Согласимся в связи с этим с некоторыми учёными, которые образование рассматривают как в широком (в этом случае оно, в принципе, совпадает с понятием «воспитание в широком смысле»), так и в узком смысле.

Таким образом, с точки зрения системного подхода образование является метасистемой по отношению к системе обучения, которая, в свою очередь,

включает в себя свои подсистемы-компоненты (систему знаний, систему методов, систему средств обучения, систему уроков и т.д.).

Вполне понятно, что содержание образования является более широким понятием по сравнению с содержанием обучения. Отсюда следует, что цели и содержание образования и обучения не совпадают.

**Цель образования** – разностороннее развитие человека, подготовка молодого поколения к жизни, запуск механизмов саморазвития личности.

**Цель обучения** – усвоение учащимися общеобразовательных, политехнических и специальных знаний, формирование способов деятельности, научно-гуманистического мировоззрения и отношений.

*Сказанное приводит к ряду методологически важных выводов для исследования проблем качества образовательного процесса:*

1. Качество образования – это такая совокупность его свойств, которая позволяет решать задачи по всестороннему воспитанию и гармоничному развитию личности обучаемого;

2. Качество образования правомерно рассматривать как в целом, интегративно, так как процесс и как результат;

3. Качество образования зависит от его содержания, определяемого системой базисных видов деятельности человека;

4. Образованность как результирующая сторона качества образования должна включать в себя систему деятельностно освоенных родов культуры личности, а также адекватную им систему функциональных механизмов психики и личностных типологических качеств;

5. Качество образования как процесса (образовательного процесса) составляет качество взаимосвязанных деятельностей преподавания и учения, протекающих в рамках организованного учебного процесса;

6. Качество обучения определяется, прежде всего, его способностью обеспечить формирование у обучаемых системы таких свойств знаний, как

полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость, свёрнутость, развёрнутость, систематичность, системность, осознанность, прочность;

7. Качество образования (обучение) должно рассматриваться с системно-структурных позиций, предполагать выделение определяющих свойств в разрезе их наиболее существенных внешних и внутренних связей.

Резюмируя сказанное, дадим несколько определений.

**Качество образование** – такая совокупность свойств образования, которая обуславливает его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах её обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств.

**Качество образовательного процесса** – совокупность основных его свойств в целом, свойств отдельных сторон, звеньев и элементов в их оптимальном сочетании, обеспечивающем эффективное выполнение этим процессом триединой задачи – образование, воспитание и развитие личности обучающегося.

*Качество образовательного процесса раскладывается на два его важнейших компонента:*

- процессуальный;
- результирующий.

Управление качеством образовательного процесса – интегративное образование, сложная социальная, целенаправленная, динамическая, рефлексивная система синергетического типа, цель которой состоит в объединении и интеграции организационных, методических, научных, кадровых, управленческих и иных усилий и ресурсов, в задействовании всех образовательных структур как педагогической системы на основе научных принципов и закономерностей и с учётом многообразных факторов и условий в интересах достижения высокого уровня качества его функционирования и

результатов образовательного процесса, отвечающего лучшим образом и соответствующим стандартам.

Педагогический анализ результатов контроля качества образовательного процесса представляет собой один из этапов принятия решений по повышению его уровня.

***Определение основного назначения анализа педагогического процесса, можно предложить следующую формулировку:***

◆ главная задача анализа результатов контроля качества обучения, как управленческой функции, состоит в изучении качества образовательного процесса и основных тенденций его развития;

◆ в определении доминирующих факторов, влияющих на уровень обучения в вузе и выработку на этой основе рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса.

Целеполагание и планирование мероприятий по поддержанию и повышению уровня обучения на разных уровнях образовательных структур тесно связаны с анализом результатов контроля качества образовательного процесса. Однако между ними имеется достаточно существенное различие. Если на этапе анализа происходит оценка данных контроля качества образования и намечаются возможные пути его поддержания и повышения, то этап целеполагания и планирования подразумевает выбор конкретных целей, связанных с совершенствованием тех или иных показателей качества образования, и планирование конкретных мероприятий для достижения этих целей.

Подобные мероприятия могут быть связаны как с совершенствованием самого образовательного процесса путём введения в него новых педагогических технологий, так и с непосредственной направленностью на стимулирование мотиваций обучающихся к обучению. К последней группе мероприятий можно отнести самые разнообразные – от традиционного контроля успеваемости и

посещаемости до предоставления успешных различных льгот, стипендий и т.п., а также ознакомление с требованиями перспективных работодателей и т.п.

Целеполагание и планирование обуславливается не только задачами повышения качества образовательного процесса, но и педагогическими и ресурсными возможностями учебных заведений. Собственно планирование мероприятий по повышению качества образовательного процесса может быть оперативным или стратегическим, включать в себя работу в каком-либо узком, определённом направлении и иметь комплексный характер.

На этапе целеполагания и планирования, как и на предыдущих, важное значение приобретает реализация принципа единства единоначалия и коллегиальности управления. Однако в этом случае возрастает роль руководства учебного подразделения, поскольку оно способно реально оценить ресурсные возможности проведения тех или иных мероприятий по улучшению качества образования.

Учебно-материальное обеспечение управления качества образовательного процесса выступает как особая функция руководства учебными заведениями разных уровней. Она не связана непосредственно с педагогической деятельностью, однако представляется весьма значимой, поскольку без соответствующей материальной базы невозможны не только управление качеством учебного процесса, но и сама его реализация в учебных заведениях.

Группу учебно-материальных средств можно условно разделить на две большие подгруппы: информационный комплекс (иногда его называют учебно-методическим) и собственно материальную базу самого учебного заведения.

***Информационный комплекс, используемый для повышения качества образовательного процесса, включает в себя:***

- необходимую педагогическую литературу и другие носители информации, содержание разного рода директивных документов, оговаривающие

требования к уровню знаний обучающихся и мероприятия по организации улучшения качества образовательного процесса;

▪ методики осуществления его контроля, математический аппарат обработки полученных результатов и т.д.

Пути повышения качества образовательного процесса, осуществляемые администрацией и преподавательским составом, в большинстве случаев обусловлены конкретными задачами и условиями деятельности конкретного учебного заведения.

***К наиболее общим направлениям оптимизации управления качеством образовательного процесса можно, по нашему мнению, отнести следующее:***

◆ разработка и использование инновационных педагогических технологий с учётом различных видов контроля, в том числе рейтингового;

◆ приобщение членов преподавательского состава к анализу результатов контроля и выработке мероприятий, направленных на повышение качества образовательного процесса;

◆ привлечение различных внебюджетных средств для улучшения учебно-материального обеспечения управления качеством обучения на разных образовательных уровнях.

Для совершенствования профессионального развития учителя начальных школ необходим регулярный, систематический контроль за ходом данного процесса в целом, за его отдельными элементами, глубокий анализ и (при необходимости) внесения своевременной корректировки в учебно-воспитательную деятельность учреждений образования региона.

***К важнейшим недостаткам существующей системы анализа качества подготовки учителей (особенно младших классов) в Иране в целом и проверки и оценки знаний, умений и навыков в частности можно отнести:***

1. Преобладание контроля извне, главным образом со стороны самих преподавателей;

2. Преобладание формальной, количественной ориентации в учёте контроля;

3. Практическое отсутствие систематической ориентации на конечный результат при текущем и промежуточном учёте и контроле с обеих сторон в системе «учитель-студент»;

4. Превращение системы учёта и контроля в средство, призванное принуждать будущих учителей (студентов) к учёбе, что является одной из существенных причин, вызывающих снижение заинтересованности, порождающих у студентов сопротивление обучению, отчуждение главных участников учебного процесса как от содержания, задач и целей обучения, так и друг от друга;

5. Электический характер системы конкретных методов, приёмов, форм, способов, видов учёта, контроля, оценки, их целей, задач, последствий применения;

6. Отсутствие систематичности, регулярности и постоянства в осуществлении как системы контроля в целом, так и отдельных конкретных методов и форм контроля;

7. Естественное в таких условиях отсутствие единства мнений по вопросам организации, осуществления и содержания контроля качества профессионального развития учителя;

8. В массовой практике школ, колледжей/техникумов, педвузов преобладает репродуктивный контроль, при котором основным показателем успешности профессионального развития является лишь правильное воспроизведение предметных знаний. В результате молодые учителя приступают к самостоятельной профессиональной деятельности с определённым запасом знаний, но без достаточного умения их применять и без развитых на достаточном уровне профессионально-личностных качеств;

Без учёта трудностей, с которыми сталкиваются молодые учителя, без анализа наиболее типичных их затруднений и ошибок крайне сложно определить причины просчётов в профессиональном развитии будущих и молодых учителей, и наметить направления его совершенствования.

Мы полагаем, что учёт и контроль тем эффективнее могут работать на конечный результата учебно-воспитательного процесса, чем больше они ориентированы, с одной стороны, не формальные оценки, не на результаты самого учёта и контроля, а на то, ради чего осуществляется как учёт и контроль, так и весь учебно-воспитательный процесс, то есть на сами профессиональные знания, навыки, умения – на профессиональное развитие учителя. С другой стороны, учёт и контроль будут более эффективнее, чем больше они ориентированы на самоконтроль, взаимоконтроль.

До настоящего времени не выработано чётких критериев оценки системы и качества подготовки учительских кадров в Иране, а также профессионального развития учителя. По нашему мнению, при разработке системы контроля качества подготовки учителя следует использовать критерии ориентированные прежде всего, на проверку не уровня запоминания материала обучаемым, а степени развития его профессионального мышления.

Одним из основных критериев является готовность к осуществлению педагогической деятельности на творческом уровне, потому что именно деятельность на уровне творчества свидетельствует о профессиональном мастерстве.

Формирование готовности к профессиональной деятельности является целью и результатом длительного процесса подготовки специалиста.

***В структуру готовности к профессиональной деятельности в качестве основных компонентов входят:***

- ◆ психолого-педагогические и методические знания;

◆ профессионально-педагогические и прикладные (методические) умения;

◆ положительное отношение к данному виду деятельности.

Профессиональное обучение осуществляется в специально организованных условиях с целью подготовки педагога определённого профиля. Отсюда был сделан вывод, выступивший в качестве общего методологического положения: проверку знаний<sup>1</sup> учителей-студентов следует осуществлять в контексте управления их профессиональным развитием.

***Это первое методологическое положение повлекло за собой необходимость реализации следующих требований:***

1. Точная фиксация целей обучения, анализ соответствия состояния знаний учителей-студентов этим знаниям. Изучение существующей практики показало, что обычно в педагогических вузах при обучении студентов ограничиваются фиксацией лишь общих целей (готовить учителя математики, физики, дать знания родному языку и т.п.), зачастую без отдельного расчленения на подцели. По-видимому, это объясняется тем, что до сих пор в большинстве вузов отсутствует сколько-нибудь определённая модель учителя, то есть тот идеальный его образ, которому должны соответствовать по окончании института (Центра) реально обучаемого учителя.

2. Проектирование и контролирование процесса переработки учителями-студентами поступающей к ним информации, корректировка этого процесса в соответствии с целями обучения, поскольку это процесс не прямолинейный, а противоречивый, многоступенчатый.

***С позиции деятельностного подхода к обучению нами было сформулировано второе методологическое положение:*** проверка подлежит не только наличие у учителей-студентов предметных знаний, но и знаний операционных, а также подготовка учителей-студентов к руководству школьниками по приобретению таких знаний.

Из этого был сделан вывод о том, что наличие знаний следует проверять при выполнении учителями-студентами профессиональной деятельности.

***Единицами измерения содержания и объёма профессиональных умений учителя являются следующие:***

- ◆ количество действий, выполняемых учителем при использовании того или иного умения;
- ◆ последовательность действия;
- ◆ качество выполнения каждого действия;
- ◆ время, затрачиваемое на выполнение учебно-методических заданий.

Критерии оценки сформированности профессиональных умений учителей-студентов были разработаны нами на основе классификации диссертанта.

***К таким критериям относятся:***

- ◆ состав и качество выполняемых операций;
- ◆ их осознанность, полнота и свернутость;
- ◆ степень сложность мыслительных операций, осуществляемых учителями-студентами.

Американскими психологами Дж.Кэроллом и Б.Блумом было предложено сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае параметры других условий обучения будут меняться, имея в виду достижение всеми учащимися заданного результата-критерия.

На основе подхода американских психологов, а также исследований российского учёного В.В.Беспалько нами были выделены основы *технологии критериально-ориентированного обучения*, которую также ещё можно назвать *технологией полного усвоения*, т.к. её исходным моментом является установка о том, что все ученики способны усвоить необходимый учебный материал. Для этого должны быть заданы критерии усвоения или стандарты образования. Те стандарты обученности, которые сегодня предлагаются по всем школьным

дисциплинам, не являются основой для разработки чётких критериев усвоения в Республике Иран.

*«Если до вершин знания доходят немногие... это происходит не оттого, что для человеческого рода есть что-либо недоступное, а оттого, что ступеньки расположены плохо, испорчены, с провалами... т.е. оттого, что метод запутан. Несмотря, что по правильно расположенным, неповреждённым, крепким, безопасным ступенькам, можно кого угодно возвести на какую, угодно высоту», - утверждал ещё Я.А.Коменский.*

***Согласно модели критериально-ориентированного обучения, различия в учебных результатах будут иметь место за пределами общего для всех образовательного результата, т.е. образовательного минимума, над которым будет надстраиваться последующее дифференцированное обучение, которые должны включать следующие элементы:***

**1.** Точное определение эталона усвоения темы занятия, что выражается в перечне конкретных результатов обучения (целей обучения в действиях с определением уровней усвоения, требуемых Программой).

**2.** Подготовка проверочных работ-тестов, соответствующих целям.

**3.** Учебный материал и Программа разрабатывается на отдельные фрагменты (учебные единицы). Каждый фрагмент представляет собой целостный раздел учебного материала; помимо содержательной целостности ориентиром при разбивке на разделы может служить та или иная продолжительность изучения материала (2-3 занятия, 2-3 недели). После выделения учебных единиц определяются результаты (критерии), которые должны быть достигнуты в ходе их изучения, и составляются текущие проверочные работы, тесты, которые позволяют убедиться в достижении целей каждой учебной единицы. Основное назначение текущих тестов – выявить необходимость коррекционных учебных процедур.

4. Выбираются методы изучения материала, составляются обучающие задания.

5. Разрабатываются альтернативные коррекционные и обогащающие материалы по каждому из тестовых вопросов.

Ключевым моментом является точное определение и формулировка эталона (критерия) полного усвоения (в соответствии с требованиями Программы и всеобщего стандарта). Его основа – научно обоснованные учебные цели. Изучении категории цели, определение и осознание учителем современных требований к учебным целям имеет особую актуальность, так как педагогические цели оказывают ориентирующее влияние на весь ход учебно-воспитательного процесса, и в значительной степени детерминирует успех педагогической деятельности. Несомненно, что педагогический эффект тем выше, чем точнее и адекватнее определены учебные цели.

***Можно выделить наиболее важные функции учебных целей в обучении:***

- цели выполняют конструирующую функцию, в которой можно выделить прогнозирование и планирование учебного процесса. План означает расчленение некоторой общей цели на отдельные структурные компоненты;
- цели выполняют функцию отбора оптимального содержания, адекватного обозначенным целевым ориентирам;
- чёткое определение целей позволяет выполнять технологическую функцию, т.е. определение методов, приёмов, адекватных целям;
- цели выполняют перспективную развивающую функцию, т.к. видение системы целей даёт возможность учащимся ориентироваться в предстоящей деятельности, видеть её системно, в структурных связях и иерархии содержательных элементов;
- научно обоснованные цели, принятые и осознанные учащимися, ведут к сближению смыслов деятельности учителя и учащихся, обеспечивают личностную направленность обучения.

Необходимо отметить, что специальное выделение воспитывающих и развивающих целей обучения является необходимым и обоснованным. Известно, что в обучении учащиеся овладевают культурой.

***Культура содержит четыре элемента:***

- знания, умения и опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностных отношений.

Следовательно, каждый учебный план учебных предметов должен содержать эти элементы. Тогда ясно, что усвоение первого и второго элементов (знаний и умений) требует постановки образовательных целей; усвоение третьего элемента (опыта творческой деятельности) требует постановки развивающих целей; усвоение четвёртого элемента (опыта эмоционально-ценностного отношения) требует постановки развивающих и воспитывающих целей.

***Кстати, в американской школе ставятся цели в какой-то степени аналогично российской, т.е. это три вида целей:***

- когнитивные (развитие интеллекта);
- социальные (воспитывающие);
- аффективные (развивающие).

Это совпадение также свидетельствует о правомерности выделения развивающих и воспитывающих целей обучения.

Воспитывающие цели – трудолюбие, гражданственность, аккуратность, и т.д.

Развивающие цели определяются психикой человека, которая включает три новые сферы: интеллект, эмоции и волю. Соответственно можно выделить и три вида развивающих целей: интеллектуальные (развитие памяти, внимания, мышления), эмоциональные (развитие спектра эмоций, эмпатии и т.д.), волевые (развитие умения преодолевать трудности, целеустремлённости, настойчивости и т.д.).

Разумеется, однозначной границы между воспитывающими и развивающими целями провести нельзя, могут быть цели интегрированные, которые

определяются как единство психического и социального (например, терпение, целеустремленность и т.д.).

Не разработанность проблемы приводит к тому, что цели занятий задаются слишком описательно, абстрактно.

***Можно отметить недостатки в целеполагающей деятельности учителя:***

- Цели формируются в *слишком общем виде*, без последующей конкретизации (уметь сочетать творческий и систематический подходы к решению предметных задач; развивать навыки критического мышления при чтении задания; развивать логическое мышление; совершенствовать умения использовать полученные знания). Такие формулировки делают упор на процесс, а не на продукт обучения. На основе данных формулировок практически невозможно ответить на вопрос, как ученик должен продемонстрировать развитие и усовершенствование своего умения; должен ли он к примеру, интерпретировать, конструировать их, или раскрыть для чего используется данный предмет.

- Цели формируются *через изучаемое содержание*. Однако содержание обучения само по себе однозначно не определяет цели обучения, данные формулировки только дают указание на область, затрагиваемую на уроке, и не даёт никаких конструктивных начал для построения учебного процесса.

- Цели формулируются через деятельность учителя, что сосредоточивает его на собственной деятельности, на его собственных задачах.

- Неадекватность методов и приёмов обучения целям и задачам урока.
- Неадекватность методов и форм контроля целям и задачам урока.

Таким образом, проблема состоит в том, чтобы найти такой способ описания учебных целей, пользуясь которым учитель сможет по ходу обучения однозначно соотнести реальный результат обучения с запланированной учебной целью.

Ожидаемый результат обучения находит своё выражение *в изменении, продвижении, развитии ученика – в развитии его понятий и представлений, его взглядов и убеждений, его практических умений и навыков.*

При этом на каждом отдельном этапе обучения (на каждом отдельном учебном занятии) учитель имеет дело с некоторыми частными результатами и эффектами продвижения ученика, которые, однако, вносят свой вклад в общую систему развития его личности. Цели обучения должны отвечать на вопрос: к чему учащиеся должны быть способны после прохождения определённого курса, к чему они раньше были способны.

***Такое определение целей обучения чётко указывает на две весьма существенные стороны в этом понятии:***

◆ цель обучения – это результат обучения, выраженный в действиях учащихся («то, к чему учащиеся должны быть способны...»);

◆ цель обучения (цель занятия) – это обязательный прирост в знаниях, умениях учащихся, в развитии их личности («К чему они раньше не были способны»).

Конкретизация цели обучения в действиях предполагает перечисление конкретных действий, ожидаемых от учащихся.

***Мы выделяем три уровня сформированности умений:***

◆ низкий – учитель-студент выполняет отдельные операции, последовательность, которых хаотична, действия плохо осознанны;

◆ средний – учитель-студент выполняет все операции, но последовательность их недостаточно продумана, действия недостаточно осознаны;

◆ высокий – учитель-студент выполняет все операции вполне осознанно, последовательность их рациональна.

***Также рассматривалась и другая классификация, которая предлагает следующие критерии оценки педагогического умения:***

- ◆ качество выполнения конкретных практических действий, благодаря которым формируется умение;
- ◆ время, затраченное на их выполнение;
- ◆ степень самостоятельности и характер помощи, оказываемой учителем-студенту методистами при выполнении задания;
- ◆ уровень осознанности и теоретического осмысления своей практической деятельности.

Основные положения, законы и закономерности обучения, осуществляемого в русле определённой парадигмы, воплощаются в принципы соответствующего обучения. Принципы определяют требования и общую направленность учебного процесса, деятельность педагога и учащихся. Чаще всего принципы обучения являются следствием обобщения длительной, успешной практики обучения. Например, так появились первые принципы обучения, сформулированные Я.А.Коменским. Но даже тогда было понятно, что в основе принципов лежат определённые научные законы и закономерности познания. Я.А.Коменский пытался найти научные основы каждого принципа в природе, считая, что человек, как часть природы, подчиняется её всеобщим законам (принцип прочности, например, необходим, по его мнению, потому, что в природе все корни деревьев находятся глубоко). Хотя такая зависимость сегодня представляется наивной, но сама попытка найти научные основы принципов методологически правомерна, просто в то время наука ещё не была достаточно развита (а психологии как таковой вообще ещё не было), чтобы можно было сформулировать научные основания принципов.

Принцип обучения – это инструментальное, методическое выражение познанных законов и закономерностей, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики [49,с.16].

Существует много подходов к выделению системы принципов обучения. В классической знаниевой парадигме называют принципы научности, наглядности,

сознательности и активности, доступности, учёта и индивидуальных и возрастных особенностей, систематичности и последовательности, прочности [183,с.29]. Хотя трактовка содержания этих принципов с течением времени меняется, но их действенность меняется.

В новых подходах к обучению - развивающее, личностно-ориентированное обучение, появляются новые принципы обучения - принцип рефлексии, принцип приоритета теоретических знаний и пр. В рамках интегративного личностно-развивающего обучения на основе современных целей, социальных, психологических закономерностей обучения можно выделить принципы, которые кардинально дополняя и преобразовывая методическое сопровождение обучения.

Принципы интегративного обучения и их научное обоснование представлены в таблице № 1.

№	Принцип обучения	Научно обоснование принципа
1.	Принцип научности и жизненной ориентации.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Усиление роли науки в обществе.</li> <li>▪ Социальная востребованность исследовательских способностей для интеграции в быстроменяющееся общество.</li> <li>▪ Потребность общества в компетентных людях.</li> </ul>
2.	Принцип личностной направленности.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Гуманистическая парадигма образования.</li> <li>▪ Социальная востребованность собственно личностных качеств (свободы, ответственности и пр.).</li> </ul>
3.	Принцип приоритета внутренних смыслообразующих мотивов учения.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Психологические закономерности развития личности (условия появления</li> </ul>

		психологических новообразований).
4.	Принцип формирования обобщённых знаний и способов деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Психологические закономерности развития личности.</li> </ul>
5.	Принцип системности.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Интегративные процессы в различных областях жизни (в науке, производстве, экономике и пр.).</li> <li>▪ Психологические условия функциональной действительности знаний, умений.</li> </ul>
6.	Принцип проблемности.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Психологические условия возникновения мышления.</li> <li>▪ Психологические особенности сущности и процесса творческой деятельности.</li> </ul>
7.	Принцип рефлексии.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Психологические условия развития личности.</li> </ul>
8.	Принцип диалогичности.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Процесс интеграции культур и народов.</li> </ul>

## **I.2. Анализ исторических периодов в подходах к системе подготовки учителей в Исламской Республике Иран.**

Совершенствование системы образования в каждой стране основывается на качества педагогической подготовки учителей той же страны. Образовательные и обучающие программы для преподавателей считаются одними из наиболее важных вопросов в создании динамичной и эффективной системы образования. В двадцать первом веке в качестве приоритетных задач стоят реформы педагогических программ и создание мотивации учителей [152].

Учитель - это слово, которое, знакомо каждому человеку на земле. На протяжении самого главного периода жизни нас ведут и поддерживают учителя, помогая в неудачах и поощряя в победах. Поэтому, совсем неудивительно, что 5 октября, в далеком уже 1996 году Специальная Межправительственная конференция, в Париже, утвердила эту дату, как «Всемирный день учителя». В результате представителями «ЮНЕСКО» и Международной организацией труда был подписан документ «Рекомендации, касающиеся статуса учителя».

Во всех обществах принято, что учитель является основным фактором в развитии социальных, культурных и экономических критерий каждой страны. Учитель - самое широкое понятие для определения профессионалов, чья обязанность заключается в передачи другим людям теоретических знаний и практических навыков в различных сферах. Учителем можно назвать и тренера, и инструктора, и репетитора.

В современном цивилизованном обществе учитель является фигурой, которая требует особого внимания, и там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь страдают дети, причем потери, которые здесь возникают, обычно невозможны. Это требует от общества создания таких условий, чтобы среди учителей и воспитателей оказывались люди, которые наиболее подготовлены интеллектуально и морально к работе с детьми, а это по плечу далеко не каждому человеку.

Учитель - профессионал это единственный человек, который большую часть своего времени отводит на обучение и воспитание детей. Остальные взрослые люди, включая родителей ребёнка, заняты своими профессиональными проблемами и домашними заботами и не могут много времени уделять детям. Если бы обучением и воспитанием детей не занимались педагоги, то через несколько поколений общество прекратило бы своё развитие. Новое поколение людей оказалось бы просто недостаточно подготовленным для того, чтобы поддерживать социальный, экономический и культурный прогресс.

Обучение учителей и обеспечение ими различных образовательных учреждений является важнейшим вопросом развивающегося общества, где учителя являются началом любых учебно-воспитательных изменений, а формирование новых учёных, невозможно без нового подхода в развитии творческих качеств учителей.

Образование является ключом к завоеванию будущего, где учителя являются завоевателями сферы науки и цивилизации. В Иране обеспечить всестороннюю подготовку учителей является главным вопросом, поэтому выбранная тема является приоритетной по отношению к другим проблемам обучения.

Несмотря на то, что образование в Иране имеет большую историю, однако постоянная программа обучения преподавателей в систематизированном виде, а также инвестиции в данной сфере со стороны государства не имеет большого опыта.

Хотелось бы, отметить, что было предпринято за короткую учительскую деятельность в качестве первого шага создание особого класса для обучения принципам образования, с целью повышения уровня учителей в школе высоких наук в 1290/1911 году, однако ясно, что за короткий период подготовки учителей (90 лет), процесс подготовки в Иране прошёл ряд исторических шагов и здесь необходимо изучить путь изменений внутри программ.

### **Программы подготовки учителей в Иране до создания Тегеранского университета (перед Академией).**

Изучение архивных документов показывает, что до момента создания нормальной учительской школы в 1297/1918 году по солнечному календарю, учителя школ и медресе, имеющиеся в стране, не проходили обучения в специальных центрах подготовки преподавателей.

Школьные учителя в основном отбирались среди талантливых и трудолюбивых студентов, именно те, которые проявляли свои способности и интерес, могли примерить на себе учительскую профессию, с учётом количественного вопроса учеников. Преподаватели могли налаживать более

тесную связь с учениками и глубже понимать уровень познаний и таланта, и в случае положительного результата таким ученикам выдавалось разрешительное письмо, являющимся так называемым *«Учительским сертификатом»*.

В 1297/1918 году по солнечному календарю в городе Тегеране был основан *«Первоначальный педагогический институт Ирана»*, с целью подготовки учителей начальных классов.

После создания *«Академии и развития школ»* в Иране появилась необходимость в преподавателях, где первым шагом для программы подготовки преподавателей в Иране, было создание специальных классов в Академии, с целью повышения уровня образования тегеранских преподавателей. В программу обучения, созданную для таких классов, кроме необходимых предметов науки и литературы, впервые, были включены другие предметы под названием *«Правила обучения»*, чтобы преподаватели могли получать начальные знания о методах и правилах обучения детей [173,с.15].

В 1298/1919 году в Тегеране были созданы *«Академия»* и *«Центральная школа наук»* для подготовки преподавателей мужчин и женщин, что впервые в Иране являлось официальным обучением преподавателей.

*«Центральная школа наук»* имела два отделения - начальное и высшее, имеющие отдельный кадровый персонал. Срок обучения на начальном отделении составлял три (3) года, на высшем четыре (4) года, кандидаты должны были иметь сертификат об окончании шестилетней школы.

Программу обучения составляли стандартные предметы того времени, плюс другие предметы в области воспитания, философии, логики и принципов образования. Кандидаты из других регионов страны, также проходили такое же обучение [198, с.373].

В 1306/1927 году с целью повышения уровня знаний преподавателей и усиления навыков обучения, была создана *«Академия Акобер»*, также для

обеспечения преподавателями начальных классов провинций и городов, были созданы Академии начальных классов «Велаят» и «Эёлат» [203, с.14-29].

В 1307/1928 году по солнечному календарю из-за повышения количества имеющихся школ в столице и создания нескольких средних школ в регионах страны, в Академии встал вопрос об обеспечении данных школ преподавателями, и была образована отдельная «Высшая Академия», что привело к созданию в 1307/1928 г. первого «*Института по обучению преподавателей средних школ*» в Иране. Срок обучения в данном институте был три года, и первые её выпускники приступили к службе в стране в 1310/1931 году.

Данный институт состоял из двух отделений литературного и научного. Литературное отделение имело два раздела философия и литература (история и география) и научная подразделялась на три филиала - физика и химия, естественная история и математика.

В данном институте преподавало несколько французов, хотя следует отметить, что до этого во время обучения в Академии все преподаватели отправлялись на стажировку в Европу, такие страны как Германия, Италия, Франция, Австрия. Интересным является тот факт, что по существующим в то время законам, выпускники данных Центров имели преимущества во время приёма на работу и принимались на работу с четвертого уровня сразу, в отличие от других государственных служащих, поступающих на работу только с третьего уровня и служили до получения следующего звания. Кроме того, им предоставлялись супружеские льготы на жильё, которые выплачивались из собственного центра.

В 1308/1929 году был принят Закон, по которому государство обязалось шесть лет, каждый год 100 студентов выбирать из числа имеющих дипломы при помощи экзаменов, и отправлять за границу для продолжения обучения и получения навыков в области естественной науки, математики, обучения и преподавания, медицины, инженерном направлении. По данному Закону 35 % от

вышеуказанной квоты принадлежало кандидатам на преподавательскую деятельность. В соответствии с данным законом, в 1309/1930 году Министерством науки было отправлено семь человек во Францию, для прохождения обучения и получения навыков.

В 1312/1933 году названия высших школ обучения были переименованы в «Колледжи высшего обучения», и студенты в них кроме научных и литературных программ, изучали также и науки о преподавании. Кандидаты, которые хотели стать учителями, были обязаны пройти курсы преподавания, в противном случае они не могли пользоваться преимуществами Диплома колледжа, и именно тогда был принят другой важный Закон, где для обеспечения и подготовки преподавателей, начальных и средних классов, государство должно в течение 25 лет создать «Колледжи высшего образования» для мальчиков, а также создать в Тегеране и областях «Колледжи высшего образования» и для девочек. Однако «Колледжи высшего образования» для девочек не были созданы, впоследствии девочки попадали в «Колледжи высшего образования» для мальчиков, и учились вместе с ними в одном институте и в одном классе.

«Подготовительные колледжи» подготавливали учителей для начальных классов, а «Колледжи высшего образования» для средних школ и «подготовительных колледжей». В 1373/1994 году открывается «Университет подготовки преподавателей».

### **Программа подготовки учителей в Иране после создания Тегеранского университета.**

Одновременно с созданием в 1313/1934 году «Тегеранского университета», в программе подготовки преподавателей произошли изменения: «Колледжи высшего обучения» потеряли свою независимость, литературный отдел колледжа был переименован в «Литературный институт», а научный отдел в «Научный институт».

В этот период произошли перемены в структуре работы «Колледжей высшего образования», где кандидаты на преподавательскую специальность, при наличии диплома должны были сдать вступительные экзамены указанных институтов, и после приёма в один из двух институтов, сдать специальные экзамены «Колледжа высшего образования», которые в основном состояли из экзамена на сообразительность, персидского языка, иностранного языка и медицинского обследования.

Принятых в институт, брали на себя обязательство в течение пяти лет работать преподавателями, при этом они получали финансовую помощь в обучении. Данные студенты кроме, основных институтских предметов, должны были также принимать участие в курсах по обучению и воспитанию и успешно сдавать экзамены по данным предметам.

На протяжении с 1317/1937 по 1338/1959 год были также созданы и другие «Центры обучения и подготовки преподавателей», крупнейшими являлись такие как «Колледж по физическому воспитанию», «Колледж сельского хозяйства», «Двухлетний центр подготовки сельских учителей», «Колледж для кочевников», «Центр обучения преподавателей за 1 год» и «Колледж высшего образования», а также в 1388/2009 году был создан Орган, в виде «Организации по подготовке преподавателей, директоров и инструкторов по обучению и изучения методов преподавания».

Данные центры имели три отделения по воспитанию учителей, подготовки руководителей и инструкторов по обучению. Через три года «Организация по воспитанию преподавателей и изучению преподавания», была реорганизована в «Колледж высшего образования», и с новым уставом был призван к подготовке учителей и проведению педагогических исследований.

Согласно «Устава» «Колледжа высшего образования» принятого в Мордаде месяце 1346/1967 года, данный Центр имел четыре института, указанных ниже.

«Институт по подготовке директоров и инструкторов по обучению», «Институт математики», «Учебно-исследовательский институт» в 1346/1967 году был принят закон о создании Министерства науки и высшего образования.

«Колледжи высшего образования» в качестве одного из институтов и «Центров высшего образования» перешёл под контроль Министерства, и в Бахмане месяце 1350/1971 года был принят «Закон о создании Совета старейшин в государственных институтах и высших учебных заведениях» и через два года данный Закон был принят к руководству «Совета старейшин колледжей высшего образования». На основании решения 98 заседания Совета развития Министерства науки и высшего образования в Мехре месяце 1353/1974 года, «Колледж высшего образования» был реорганизован в «Педагогический университет».

Одной из главных целей «Педагогического университета» было развитие «Программы подготовки учителей» в общенациональном ракурсе, с этой целью постепенно были подготовлены предварительные условия для создания «Колледжей высшего образования» в центрах провинций. Так в Мехре месяце 1353/1974 года «Колледж высшего образования» Захедана и в Бахмане месяце того же года «Колледж высшего образования» Санандаджа и Язда начали свою деятельность под управлением Тегеранского Педагогического университета, а также в Обоне месяце 1354/1975 года «Высшая школа наук» в Араке и Кашане были введены в управление данного Университета.

В 1362/1983 году «Институт физической культуры и спорта» и «Отдел комплекса университета науки», были объединены в данном университете. В 1366/1987 году было открыто отделение университета в Сабзеваре, в 1368/1989 году основано отделение в Табризе. И наконец, в 1369/1990 году на основании решения Совета по развитию Министерства культуры и высшего образования, все отделения стали отдельными и независимыми [183,с.29- 30].

Следует отметить, что после 1388/2009 года были созданы и другие Центры с целью подготовки преподавателей, основными из которых являлись «Центр подготовки преподавателей для исключительных детей», «Центр подготовки учителей двухлетней подготовки для техникумов», «Колледж высшего образования искусств», «Институт искусств», «Центры обучения воспитателей для детей», «Высший военный колледж», «Технический колледж», «Колледж по подготовке преподавателей начальных классов».

В Шахриваре месяце 1315/1936 года в результате «Закона подготовки преподавателей и законодательства создания женского колледжа» на основании его устава (принят 12 месяца «Обона» 1315/1936 года) был создан «Предварительный женский колледж», его Программа обучения и процесс подготовки был схожим с мужским «Колледжем высшего образования» [150].

В 1322/1943 году было принято решение на основании, которого, студенты колледжей должны были хорошо и ответственно учиться, и после успешного прохождения вступительного отбора приниматься в университет, из-за острой нехватки учителей начальных школ и для будущего обеспечения ими школ. Министерство культуры обязалось создать в колледжах или средних школах страны классы, называемые «Семинарскими классами», срок обучения в них составлял два года, где обучающимся выплачивали финансовую помощь для прохождения обучения (стипендии).

В 1313/1934 году был основан «Тегеранский университет» первый в Иране, где обучение проходило по совершенно новой системе. В современных университетах Ирана произошли огромные изменения во всех областях обучения, в частности в области подготовки преподавателей, в том числе и в получении «Сертификата педагогических наук» учителями.

***С точки зрения обеспечения трудовыми ресурсами, необходимых в сфере образования были также открыты новые учебные заведения, такие как:***

- ✓ Институт преподавателей искусств в 1314/1935 году;

- ✓ Колледж физической культуры 1327/1948 г;
- ✓ Сельскохозяйственный колледж 1328/1949 г;
- ✓ Колледж преподавателей кочевых племен 1334/1955 г;
- ✓ Подготовка преподавателей за 1 год 1338/1959 г;
- ✓ Профессиональные школы 1341/1962 г;
- ✓ Подготовительный и сельский колледжи армия знаний;
- ✓ Подготовка детских воспитателей 1352/1973 год.

Каждая из этих организаций внесла свою лепту в обеспечении трудовых ресурсов для образования.

Однако одной из основных мер данного периода, можно назвать создание «Педагогического колледжа» в 1348/1969 году, который охватывал более широкое научное поле, и был создан с целью подготовки и воспитания преподавателей, требуемых в стране. Срок обучения в нём был два года, где преподавались общие и специализированные предметы [137].

### **Программа подготовки преподавателей после победы Исламской революции в Иране.**

После победы Исламской революции и создания Исламской Республики Иран, с целью проведения необходимых изменений и создания целевой «Программы культурной революции» стало необходимым и неизбежным явлением, изменения в «Уставах» и «Учебных программах», образовательных правил и других вопросах, связанных с «Центрами подготовки учителей», можно назвать одними из положительных шагов в образовательной системе страны.

С целью согласования в образовательных «Программах подготовки преподавателей» в стране и создания условий для продолжения обучения преподавателями на различных уровнях бакалавра и докторантуры в университетах страны «Высший совет культурной революции» дал согласие на образование группы под таким же названием в «Высшем совете по

планированию» Министерства культуры и образования. Группа согласования планирования обучения преподавателей состояла из 11 членов [220,с.69].

**Изменения, вызванные переменной «Устава».**  
**Создание круглосуточных центров двухлетней подготовки.**

В первые годы после революции в период культурной революции с 58 по 60 годы было проведено большое количество исследований относительно структуры подготовки учителей в качестве основного компонента образования, что привело с одной стороны к созданию в различных провинциях страны круглосуточных «Центров подготовки преподавателей», а с другой к расширению образовательных курсов данных «Центров».

Средний возраст кандидатов данных Центров составлял 17-22 года, для поступления было необходимо в обязательном порядке наличие Диплома средней школы. В начале кандидаты обучения в данных Центрах принимались после прохождения специальных вступительных экзаменов, но затем принимали участие в национальном вступительном экзамене оценочной комиссии. Срок обучения в данных Центрах составлял 4 учебных семестра, в них преподавались общие и специализированные предметы.

**Колледжи подготовки преподавателей (четырёхлетние и двухлетние).**

После закрытия «Подготовительных колледжей» и «Центров подготовки детских воспитателей», необходимость в обеспечении преподавателей начальных классов в количественном вопросе, количество выпускников «Центров подготовки преподавателей начальных классов» не могло обеспечить данную потребность. В 1363/1984 году был принят «Устав обеспечения данных центров», целью создания таких Центров было объявлено следующее: *«Колледжи подготовки преподавателей» созданы с целью подготовки учителей, имеющих представление об обучении в исламском образовании, опытных, верующих и знакомых с основными методами обучения и образования в школах, прежде всего в обездоленных регионах».*

Так был объявлен, первый круг подготовки учителей, который начался в 1308/1929 году с около 7000 студентов преподавателей в 10 областях.

Однако из-за пересмотра учебно-образовательного плана курсы обучения вышеуказанных Центров приостановились, и с 1360/1981 года вновь 52 «Центра подготовки преподавателей» начали свою деятельность.

В 1350/1971 и 1362/1983 годах были основаны двухлетние и четырехлетние «Колледжи высшего образования» [149, с.195-198].

После повышения количества студентов и большой потребности, количество «Центров подготовки преподавателей» увеличилось, в 1372/1993 году насчитывалось 375 колледжей двухлетней и четырехлетней подготовки, 216 «Центров подготовки преподавателей», и в общем было создано около 537 Центров с более, чем сто тысячами студентов.

В 74/95-75/96 годах выделение квоты колледжам было приостановлено и на основании Закона принятого Высшим советом образования с 78/99-79/80 учебного года в семи необеспеченных провинциях страны были образованы «Вузы последовательного обучения», с целью обеспечения потребности в преподавателях в данных регионах [163].

### **Современное состояние Центров подготовки преподавателей после Исламской революции до настоящего времени**

Параллельно с ростом количества учеников и постоянной потребности страны в квалифицированных учителях для преподавания в Иране, создано несколько университетов и «Вузов по подготовке учителей» в стране. В нынешних условиях в стране существует несколько видов «Центров по подготовке преподавателей»:

**1. «Педагогический университет»:** основным источником подготовки и воспитания преподавателей в стране является «Тегеранский педагогический университет». «Тегеранский педагогический университет» за последние годы

получил развитие и принимает студентов на такие курсы как аспирантура и докторантура. Кроме этого открыты также и вечерние курсы.

Также принимаются студенты и на свободные курсы, на сегодняшний день данный университет работает в Тегеране и Карадже.

Следуя политике Министерства культуры и высшего образования Исламской Республики Иран в области создания и развития педагогического университета, во всех Центрах провинций и областей с 68-69 учебного года все отделения высшего образования подчинены Педагогическому университету Тегерана, в городах Арак, Табриз и Сабзевар были переименованы в Педагогические университеты.

Студенты преподавательских курсов Педагогического университета пользуются учебной квотой, и после окончания учебы обязаны в указанном Министерством образовании месте, пройти службу для государства.

В 72-73 учебном году 14374 студента проходили учебу в вышеуказанном университете и на сегодняшний день в нём преподаются различные предметы.

Студенты-учителя за учебный период проходят необходимые курсы в области общего и профессионального образования своей специальности, и по окончании периода получают преподавательскую степень бакалавра по своей специальности [182, с.49].

**2. «Центры подготовки преподавателей»:** студенты, данных Центров отбираются среди имеющих дипломы, посредством национального экзамена, и по прошествии двух лет они получают документ о наличии младшей степени в одной из таких специальностей как обучение начальных классов, литература, социальные науки, математика, опытная наука, английский язык, вопросы воспитания.

В 73-74 году, по всей стране существовало 198 центров подготовки преподавателей. В них проходили обучение 51731 студент [168,с.4].

**3. «Сельские учительские вузы»:** данные вузы организованы в основном для

подготовки учителей для ограниченных сельских регионов, период обучения в них составляет 2 и 4 года и выбраны специально для местных квот.

Кандидаты участия в учебных курсах вузов получают квоту от Министерства образования и после окончания обучения обязаны выполнить государственную службу.

В 73-74 учебном году 163 вуза, 40 сельских вузов четырехлетнего образования и сельских вуза двухлетнего образования, в целом 693 класса на территории всей страны были задействованы в обучении преподавателей [237].

**4. Другие «Центры подготовки преподавателей»:** Подготовка преподавателей в Иране не ограничивается только указанными Центрами, в большинстве университетах и высших учебных заведениях, наряду с другими специальностями, имеются курсы по специальности преподавателя, и желающие кандидаты имеют возможность продолжить в них своё обучение. Кроме этого другая группа преподавателей готовится посредством педагогических училищ и учебной части призывников срочной службы (преподаватели-солдаты), призывники срочной службы после прохождения военной и культурной части обучения, остальной срок срочной службы проходят, проводя службу в школах в ограниченных регионах.

Обзор экономических событий в прошлые века показывает, что начиная примерно с 1960 года, имело особое место понятие «человеческая концепция», в которой учитывалось воспитание человеческих потенциалов в процессе развития экономических, социальных и культурных общин.

Начиная с этого периода, для достижения целей в области развития, начались серьёзные инвестиции в образовательную систему. Существенная ответственность за воспитание человеческих потенциалов относилась к системе

образования, а в рамках этой системы предполагались идеальные и оптимальные ситуации, которые должны отражаться в логическом виде в каждом педагоге.

На самом деле, возможности учителя, работающего в системе образования, являются зеркальным отражением его профессионального качественного обучения. Одной из особенностей педагогической деятельности является огромная зависимость результатов труда от личности работника. В этом отношении работе учителя сродни труд актера.

Очевидно, что качество подготовки индивида для образования, в каждой стране зависит от качества подготовки учителей, также зависит от качества подготовки педагогов и качества их преподавания, уровень образовательных условий, от метода выбора учебных программ ресурсов образовательного содержания, методов обучения в школах и учебных центров и т.д.

Специфически исследования в последние годы в области педагогике уделяли особое внимание на учебные программы доминирующей в переменных критериях существующие среди образовательных систем стран, а также на производные образовательные подходы, подчеркивали важность восстановления и реформирования системы образования страны, реформы учебных программ и методов обучения. В XXI - ом веке в большинстве странах уделялось особое внимание реформе подготовки учителей и создания мотивации учителей. Эта общественная задача была поднята во всех странах, где идентифицировался ответ на следующие вопросы: Какими способностями должен владеть учитель? Каким методом он должен обучать учеников? Или, какие функции должен выполнять педагог в процессе обучения? А также из-за проявления образовательных инноваций в области учебной программы создаются возможности, в которых учителя должны использовать технологии.

Международной стандартной классификации образования **(МСКО)** утверждается, что в образовании должна существовать связь и гармония между предварительным обучением и продолжаться в течение всего процесса обучения,

а подготовка учителей должна проводиться в постоянном порядке, с целью расширения профессиональных навыков.

Одна из важных дискуссий на сегодня рассматриваемая многими странами является рассмотрением «Программы подготовки учителей» наряду с глобальной эволюцией в эпоху, которая считается эпохой знаний и информационных технологий, поскольку, динамичное и эффективное планирование для подготовки учителей считается наиболее важной задачей в системе образования. Очевидно, что при вхождении в эту эпоху формируются новые требования к учителям, потребности, которые требуют большей подготовки и обучения.

Учителя должны иметь специальные знания и навыки, и развивать их в согласованности с профессиональным будущим. Исследование, осуществленное в 1999 году в (АРЕС) Международной Экономической Организацией, которая была создана для развития интеграционных связей между странами бассейна Тихого океана, в таких странах, как Франция, Германия, Новая Зеландия, Гонконг, Китай, Япония и Канада, была реализована «Программа», связанная с образованием, специфической подготовкой учителей, с учётом образовательных целей, метода выборки и содержания «Программы профессиональной подготовки учителей». Развитие образовательного и научно-технического сотрудничества экономик АТЭС является важным элементом достижения сбалансированного, устойчивого роста, обозначенного в Стратегии АТЭС в сфере развития, принятой на форуме АТЭС в Иокогаме, Япония (14 ноября 2010 г.). В Японии и США в 2001г. было осуществлено сравнительное исследование, связанное с повышением квалификацией учителей в педагогических учебных заведениях. Результаты данного исследования показывали, что необходимо предъявлять методы для создания изменений, реформ и возрождения в области подготовки учителей каждой страны. Кашеф [149,с.198] в 2001г. осуществили небольшое исследование в области системы подготовки учителей Ирана, специфически в области учебного

планирования, конкретных достижений этого научного исследования и оценки этой системы не существует.

Кроме того, в 2001 году было проведено другое сравнительное исследование, относительно профессионального роста учителей в период педагогических курсов между двумя странами Японией и США, которое показало, что обеспечение методов проведения изменений и реформ, а также возрождение роста профессиональной подготовки учителей обеих стран, требует изменений провели небольшие исследования касательно системы образования педагогов в Иране, особенно в области создания учебных Программ и конкретных научно-исследовательских достижений, и выявили, что никаких конкретных исследовательских достижений в этой системе не существует.

По результатам некоторых исследований, выпускники Центров признавали, что их преподавание в области подготовки учителей при столкновении с реальностью, не имело должного действия, и получена небольшая выгода в соотношении к потраченным средствам в данных центрах [118], основные специализированные предметы и некоторые технические потребности и навыки студентов обеспечивают преподавателей, и нехватка надлежащих условий и времени для научных предметов, отсутствие учебников для подготовки преподавателей, являлись основными проблемами центров подготовки преподавателей в области физической культуры [149].

Содержание учебных пособий в процессе подготовки учителей базовым навыкам для создания основных возможностей обучения имеет большие недостатки и есть необходимость их пересмотра [120], оценка познаний студентов педагогических учебных заведений обозначается на уровне знаний и понимания [212], и процедура стажировки в данной системе является не только неэффективной и неконструктивной, а является одним из факторов охлаждения кандидатов к преподаванию [152]. Основной вопрос заключается, в необходимости предприятия новых шагов, в том, чтобы идти в ногу с текущими

событиями и проблемами учебной программы центров подготовки учителей. Анализ, проведенных в других странах исследования показывает, что во второй половине двадцатого века приложены серьезные усилия для улучшения качества Центров преподавания и проведены большие изменения в области подготовки преподавателей. Очевидно, что основание современной и эффективной системы образования требует нового мышления и новых подходов, ответ на такие вопросы: Какое содержание должно быть включено в педагогическую систему? Как интегрировать мнение и действие? Какое необходимо оборудование и материалы для обучения? Что нужно для обучения студентам-учителям в качестве обучающихся? Как оценить полученные студентом-учителем знания? Как должно готовиться практическое обучение (стажировка) студентов педагогических учебных заведений, чтобы удовлетворить их профессиональные потребности? Диссертант предполагает, с целью соответствия с современными изменениями и развитием, для проведения изменений посредством определения инноваций и новых методов, провести точное изучение существующего состояния Центров обучения педагогов Ирана, и посредством мониторинга и оценки определить их слабые места и недостатки, с использованием обзорного метода, а также сравнительных исследований с центрами подготовки преподавателей других стран, и при помощи их инициатив, предоставить практические предложения и сделать значительный шаг для улучшения существующего состояния центров обучения педагогов в Иране.

В Иране проведено небольшое количество исследований относительно систем подготовки преподавателей, особенно в области учебного планирования, и выяснилось, что особых достижений относительно оценки существующей системы не имеется.

Содержание образовательных книг в период подготовки учителей в техникумах, имеют большие проблемы в создании основных потенциалов преподавания, и необходимо их пересмотреть [120], оценка знаний студентов

учителей, происходит в основном на уровне знаний и понятия [212]. Этот момент также верен относительно предмета методов оценки, которые используются в центрах подготовки преподавателей.

Следует отметить, что важным элементом в приобретении больших навыков в процессе обучения, является метод оценки преподавателей данного предмета. Результаты исследования показывают, что более 98 % вопросов преподавателей были на уровне знаний и понимания [171].

Основной вопрос заключается в следующем, для совместного движения с существующими изменениями и проблемами относительно учебных программ центров подготовки учителей, какие необходимо предпринять шаги? Взгляд на исследования, проведенные в других странах показывает, что во второй половине XX века были сделаны серьёзные шаги для улучшения качества Центров подготовки учителей и проведены большие изменения в сфере их подготовки.

Конечно, понятно, что основы новых действенных систем образования требуют новых взглядов и методов. Практика (стажировка) студента учителя так должна быть спланирована, чтобы отвечала их профессиональным потребностям. Экспертов в области образования призывают с целью движения в ногу с изменением и развитием, искать возможности для создания изменений посредством выявления новых методов и новых поисков. Одним из методов исследований, является проведение сравнительных изучений. Основной целью сравнительных изучений является предоставление инноваций и обеспечение упрощения больших исследований, которые проводит каждая страна для выявления и выбора необходимых инноваций [121,с.322].

*Для этой цели, проведено данное исследование с учётом развития таких стран как Англия, Франция, Япония и Малайзия в области проведения реформ в подготовке преподавателей, а также с целью выявления учебных программ «Центров подготовки преподавателей» данных стран и сравнения их с Ираном, и представления подхода для улучшения состояния учебных*

***программ «Центров подготовки учителей» в Иране, а также с целью ответа на следующие вопросы:***

- 1.** Что является целью учебных программ центров подготовки преподавателей в изучаемых странах?
- 2.** Какие имеются сходства и различия в целях учебных программ подготовки учителей в изучаемых странах?
- 3.** Какое имеется содержание учебных программ подготовки учителей в изучаемых странах?
- 4.** Какой существует процесс обучения-изучения в учебных программах подготовки преподавателей в изучаемых странах?
- 5.** Какие имеются сходства и различия в процессах обучения-изучения в учебных программах подготовки учителей в изучаемых странах?
- 6.** Как выглядит период стажировки (практики) в учебных программах подготовки преподавателей в изучаемых странах?
- 7.** Какие имеются сходства и различия в периодах стажировки (практики) в центрах подготовки учителей в изучаемых странах?
- 8.** Какие применяются методы для оценки знаний студентов учителей в учебных программах центров подготовки преподавателей с изучаемых странах?
- 9.** Какие имеются сходства и различия в методах оценки студентов учителей в учебных программах изучаемых стран?
- 10.** Информационные и коммуникационные технологии (ТСТ) - какое имеют место в процессе обучения-изучения студентов учителей центров подготовки учителей в изучаемых странах?
- 11.** Какое сходство и различие имеется в области использования информационных технологий в учебных программах подготовки учителей в изучаемых странах?
- 12.** С учётом опыта изучаемых стран, какие предложения и пути можно предложить для улучшения учебных программ подготовки преподавателей?

## **Вывод по I главе.**

Образование представляет социальный феномен, а потому в соответствии с развитием общества, изменениями в социокультурной ситуации необходима модернизация всего образования.

Важным направлением в развитии образования является в настоящее время обеспечение национального характера образования, культивирование «национального самосознания». Это объясняется необходимостью сохранить национальные традиции образования, на основе которых возможно восхождение к высшим уровням обучения и воспитания подрастающего поколения.

Человекоцентристский подход в образовании, присущий прогрессивным иранским педагогам, выдвигает необходимость научной формулировки современных целей и технологий в образовательной практике.

Важным направлением при этом выступает необходимость разработки путей и средств связи образования с жизнью, подготовки учителей, способных успешно интегрироваться с социумом.

Сегодня недостаточно вооружить, обучающихся хорошими знаниями, умениями, необходимо развивать собственно личностные качества, которые позволяют человеку успешно социализироваться. С этой целью в образовании Ирана востребовано профильное обучение, компетентностный подход, личностно-развивающее обучение. Как видно, важная тенденция в качественной подготовке учителей проявляется в усилении надпредметной составляющей их развития. Это значит, что в повышении квалификации педагогов необходимо обратить внимание на методологическую подготовку учителя, в особенности младших классов.

Педагоги должны осознавать место своей деятельности в развитии обучающихся, уметь научно - обосновано сочетать вооружение их знаниями и развитие их субъективности и личностных качеств.

Важную роль в связи с этим приобретает изучение современных основ педагогики и психологии.

## **II. Анализ оценки качества подготовки различных категорий учителей по уровням обучения.**

### **I.1. Анализ качества образования и содержания «Программ подготовки учителей» в развитии системы образования в Иране и других странах.**

Важнейшая составляющая качества образования – соотношение целей и результатов образования, требует обратиться к содержанию того, что подразумевается под результатами образования.

*Рекомендуется оценивать результаты образования личности по следующим параметрам:*

**1. Знания, умения, навыки.** Чтобы не говорили об ограниченности этого показателя, мы не откажемся от него в ближайшее время, ну хотя бы в силу его верифицируемости (имеется в виду проверка истинности положений, оценок, установление достоверности опытным путём) по сравнению с другими.

**2. Уровень воспитанности.** Включает в себя оценку, прежде всего, нравственности, а также оценку эстетической, духовной, трудовой, физической, валеологической, экологической воспитанности, других сторон личности.

**3. Степень развитости личности.** Как минимум мы имеем в виду уровень развитости интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сторон личности, уровень развитости его познавательных и других интересов и потребностей.

**4. Степень социализированности личности.** Социализация, как известно, предполагает два взаимосвязанных процесса: приспособление (адаптация) человека к меняющимся требованиям общества, социума и обособление (дабы сохранить свою индивидуальность, противостоять плохому и др.). Это новый, совершенно необходимый для полной оценки качества образования результат.

**5. Отрицательные эффекты (последствия) образовательного процесса:** перегрузка и переутомление, появление дефектов здоровья (стойкое падение или повышение артериального давления, появление дефектов зрения и т.д.), возникновение отвращения к учёнию, отрицательный жизненный опыт [163].

Трудность рассмотрения вопроса о качестве образования состоит в том, что разные педагоги используют различные парадигмы образования и реализуют разные образовательные практики, в каждой из которых возможна своя интерпретация качества образования в рационально знаниевой и личностной парадигме. В традиционном подходе, направленном на передачу обучающимся определённого содержания образования, основным показателем является уровень усвоения содержания образования, т.е. наличие у них знаний, сформированность умений и навыков. Именно этот показатель и остаётся определяющим в настоящее время при определении уровней качества (аттестации) школ в Иране.

Выявляется процент, справившихся со специальными заданиями, проверяющими уровень усвоения материала. Оценивая деятельность школы (т.е. практически качество образования в ней), в настоящее время проверяющие органы учитывают: процент учащихся, успевающих по всем предметам, процент учащихся менее успевающих по всем предметам, результаты выполнения проверочных работ, количество победителей различных олимпиад и т.д.

Если мы рассмотрим личностно-ориентированный подход, то показатели качества образования будут иными: в центре окажется личностное развитие. Но в педагогической литературе нет достаточно чётких показателей оценки личностного развития. Можно назвать различные критерии личностного развития; например мотивация, самостоятельность, рефлексия и эмоции. Такие критерии требуют доработки в плане выявления показателей личностного развития, их системности.

Но многие качества в образовании всё-таки трудно поддаются изменению (например, духовность). Правда с точки зрения современной постнеклассической методологии переход от чётких, определённых понятий к менее чётким является одним из средств сделать их более соответствующими сложной, динамической, неопределённой реальности.

Необходимость рассмотрения таких нечётких понятий с «размытым» набором признаков имеющих больше степеней свободы своего использования, коренится не столько в недостаточной проницательности человеческого ума, сколько в сложности самого мира, в отсутствии в нём жёстких границ и ясно очерченных классов, во всеобщей изменчивости, чем строгие, являются эффективным орудием познания сложных динамических систем [94].

Учителя должны координировать свои знания и специализированные навыки с будущими изменениями. На основании этого ряд развитых и развивающихся стран приняли и подготовили Программы, и действия направленные навстречу изменениям в программах подготовки учителей.

Сравнительное исследование, проведённое в 1999 году Азиатско-Тихоокеанским форумом (АРЕС) в странах Франции, Германии, Новой Зеландии, Гонконге, Китае, Японии и Канаде касательно образования, особенно обучения преподавателей с учётом целей, методов выбора, содержания программ обучения и подготовки преподавателей, показывает, что обучение учителей является важным элементом в развитии системы образования. В связи с этим, в данных странах повышается срок обучения и практики (стажировки) учителей.

Также было проведено другое сравнительное исследование в области профессионального роста учителей в период подготовки между странами Японии и США в 2001 году, оно показало, что существует необходимость предложения методов для проведения изменений и реформ и обновления в области роста профессионального образования учителей двух стран.

Результат отчёта другого исследования, изданного Центром Международных исследований образования и нововведений, с участием 154 исследовательских проектов в области педагогического образования, исследований, оценки информационных технологий и связи, страны, участвовавшие в Проекте, Австралия, Канада, Дания, Финляндия, Франция, Германия, Ирландия, Турция, Япония, Англия, Швеция, Испания, Италия, Норвегия, и Португалия.

Результаты данных исследований показали, что новые технологии связи и информации в процессе обучения-изучения не смогут положительно влиять, если сами учителя не примут участия в обучении использования этих технологий в классе [132]. Другое исследование было проведено в Японии в 1999 году под названием *«восприятие новых учителей Японии к готовности и развитию своей профессии»*. Данное исследование изучило восприятие новых учителей в первый, второй и третий года службы, относительно обучения периодов подготовки преподавателей и их профессионального развития и уровня знаний, навыков и их видения вопроса.

Результат показал, что, по мнению учителей, данные периоды прибавили количественно и качество их знаний и навыков. Они считали, что получили свои навыки во время преподавательской работы и считали, что данные периоды должны быть изменены. Также Атсуши Юшима провёл исследование под названием *«Способ ожидаемый учителями в образовании (перед работой), задачи, содержания, методы и образовательные инновации»*, в 1986 году в Японии. В данном исследовании было изучено существующее состояние образования учителей в период подготовки преподавателей, задачи, методы, содержание, сертификаты учителей и минимальное качество необходимое преподавателю. Результат данного исследования показал, что отсутствие периода касательно природы процесса обучения-изучения и чрезмерное использование метода выступления, являлись основными проблемами данного периода, и на основании существующих проблем в области содержания и методов обучения-

изучения, предлагает 15 обновлений в Программе подготовки преподавателей. Осаджи Юнияма провёл другое исследование под названием *«Интеграция теории и практики в период перед службой учителей в Японии»* в 1988 году, в котором указано на недостаток периода перед службой учителей в подготовке для преподавания языка в качестве второго языка. Результат данного исследования изучение предоставления модели для улучшения учительских навыков в период перед службой с использованием групповых методов и научных техник в процессе их обучения-изучения.

Другое сравнительное исследование было проведено в Азиатско-Тихоокеанском регионе в 1998 году. В данном исследовании были сравнены проблемы и важнейшие вопросы в сфере системы образования преподавателей пяти Западно-азиатских стран, таких как Греция, Япония, Гонконг, Сингапур, Китай, Австралия и США. Основной задачей данного исследования было предоставление анализа касательно основных проблем, влияющих на подготовку преподавателей в шести спектрах *«баланс между теорией и практикой и их интеграция, баланс между предложением и спросом, государственная система и уровень контроля, качество оборудования и роль учителя, программа подготовки преподавателей и их учителя»*. Результат данного исследования показал, что при наличии различий в изучаемых странах, также существуют большие сходства в проявлении проблем в области подготовки преподавателей и основными проблемами являются налаживание связи и баланса между теорией и практикой в программах подготовки преподавателей, а также деятельность, направленная на создание баланса между обеспечением и запросами и требованиями учителей, уровня центрального контроля подготовки преподавателей, условий приёма, места проведения классов и характеристики учителей [146].

Эльнавара Вилидж и Фернандо Реймерз в своём исследовании *«Профессиональный рост учителей в качестве учащихся за свою жизнь: образцы, тренинги и влияющие на них факторы»*, сравнили систему образования

учителей и методы их развития в 15 странах, таких как Англия, Германия, Голландия, Испания, Швеция, Португалия, Украина, Япония, Китай, Малайзия, Сингапур, Австралия, Северная Америка и Канада. Результаты данного исследования показали, что профессиональное развитие учителей должно приниматься как процесс, начинающийся с момента до службы, и продолжающийся всю его жизнь, и их профессиональное развитие должно происходить программно, спланировано, должно поддерживаться и финансироваться. Данная система должна влиять на повышение и развитие профессионализма и компетенции учителей, должно быть обучение наукам, и подготовка вместе с научными стажировками. Данные программы должны подготавливать учителей, чтобы они могли в различных сложных вопросах преподавать разносторонним группам учащихся. Также цель программ развития профессиональных навыков преподавателей должны совпадать с целями программ обучения. Ричард Аплин провёл исследование под названием *«изучение предварительных изменений системы подготовки преподавателей в Англии (1984-1998)»*. В связи с тем, что система подготовки учителей в Англии с 1980 года претерпела серьёзные изменения, данное исследование изучило роль центрального правительства на принятие структуры, содержания и управления образования до службы учителей средних классов, на основании законов изданных на протяжении 14 лет. Также были изучены размеры сотрудничества между центрами подготовки преподавателей и университетами образовательных наук. Результаты исследования показали, что система подготовки учителей в Англии за указанные годы поменяла структуру и содержание. Алестер Макфи и Валтер Гомез провели исследование на тему *«изучение профессионального обучения учителей в двух системах подготовки преподавателей Англии и Уэльса и сравнение их с системами образования учителей Финляндии и Испании»*. Результаты данного исследования показали, несмотря на наличие одинакового направления в обучении в странах Европы, структура, содержание и цели систем

образования данных стран сильно отличаются. Англия и Уэльс по сравнению с Испанией и Финляндией относительно состояния подготовки преподавателей имеют более высокий уровень. В данных двух странах для учителей предусмотрены специальные навыки и компетентность, и только после приобретения данных навыков, учителя могут войти в сферу и класс для преподавания.

**За последние годы выработаны критерии для привлечения молодых квалифицированных специалистов в Иране:**

**А)** Слияние вступительных экзаменов центров подготовки преподавателей и вступительных экзаменов университетов и высших учебных заведений.

**Б)** Получение обязательства о прохождении учительской службы.

**В)** Наличие моральной компетенции для вступления в преподавательскую профессию.

По Закону об образовании, принятому во времена Реза Шаха Пахлави в прошлом, учителя начальных школ мужчины и женщины, должны были иметь сертификат нормальной или учебной начальной школы или аттестат о среднем образовании, или сертификат о сдаче экзамена первых трех лет среднего образования, а учителя второго среднего образования и нормальных и учебных школ, должны были иметь сертификат высшей школы или аттестат прошедшего экзамена на второе среднее образование, что они являются кандидатами на преподавание именно данной специальности.

Учителя и преподаватели высших школ отбирало и принимало на работу среди кандидатов, имеющих диплом высшей школы Ирана посредством отборочного конкурса, а иностранных учителей принимали на договорной основе Министерство высшего образования [173, с.15-34].

***Программа получения квалификации преподавателя в Иране состоит из трёх периодов:***

**1-ый период техникума:** минимум 67 и максимум 72 единицы;

2-ой период бакалавра: минимум 65 и максимум 70 единиц;

3-ий период магистратура: минимум 120 и максимум 135 единиц.

**Предметы для прохождения квалификации преподавателя в основном состоят из:**

- ◆ общие предметы для всех курсов в период техникума 15 единиц;
- ◆ в период бакалавра 8 единиц;

**Специализированные предметы:**

- ◆ в период техникума 39 единиц;
- ◆ в период бакалавра необходимо пройти 47 единиц предмета.

**Предметы, связанные с преподавательскими навыками и ведения класса:**

- ◆ предметы обучения периода техникума 17 единиц;
- ◆ предметы периода бакалавра 9 единиц.

**Образовательные предметы состоят из курсов:**

- ◆ общей психологии;
- ◆ педагогическая психология;
- ◆ общие методы и техника преподавания;
- ◆ проектирование;
- ◆ производство и применение учебных материалов;
- ◆ измерение, оценка успеваемости;
- ◆ общие рекомендации и советы педагогической практики;
- ◆ педагогическая практика.

**Предварительные методы изучения исследовательских текстов в период техникума и бакалавра включают:**

- ◆ правила философии образования;
- ◆ основы планирования учебных программ в сфере образования;
- ◆ методы исследований с акцентом в области науки образования.

Программа подготовки преподавателей подготовлена в линейном виде, и играет важную роль, в основном оригинальность темы или специальности были в программе подготовки преподавателей. Выбору специальности или различных профессий студентами, не было уделено внимания. В целом в системе образования преподавателей в Иране является центральным вопросом, и отдельные элементы составлены вместе. Подготовители системы воспитания преподавателей не установили связь между обучающими предметами и специализированной областью.

Учебные программы подготовки преподавателей до службы и во время службы не имеют между собой связи, результаты исследований 1379/2000 года показывают, что 90 % слушателей учебных курсов во время службы и аспирантов составляют студенты полезных курсов подготовки учителей. И не имеют представления об основах обучения и методов преподавания, и основными программами обучения во время службы были опытными программами.

Создатели подготовки учебной программы для учителей были склонны к созданию объёмных учебников, соответственно это привело к тому, что больше внимания уделено поверхностным вопросам, а от концептуальных вопросов образования происходит отдаление [172, с.90-98].

#### **Повышение квалификации:**

Повышение квалификации учителей находящихся на работе происходит двумя способами:

##### **А) Краткосрочное обучение:**

Данные курсы проводятся с целью переподготовки и повышения научного и профессионального уровня учителей и других работников Министерства образования. Срок данных курсов составляет от 15 до 300 часов и проводится в виде переподготовки, обучения, совещаний и учебных семинаров, в областях и регионах.

По окончании данных курсов различным участникам выдаются сертификаты об окончании соответствующего курса повышения квалификации их группы, что влияет положительно с точки зрения их приёма на работу.

#### **Б) Долгосрочное обучение:**

Эти курсы приводят к получению документа о более высоком образовательном уровне и включают в себя периоды обучения: техникум, бакалавр, аспирантуру в различных направлениях. Данные курсы проводятся по согласованию Министерства образования и Организации управления и занятости, в основном летом или в виде вечерних курсов, чтобы учителя могли не отвлекаться от своей работы.

Учителя, желающие принять участия в указанных курсах, обязаны принять участие в экзамене по своей специальности, проводящемся каждый год. Экзамен проводится по разным специальностям, и каждая провинция имеет свою квоту.

Также в соответствии с подписанным соглашением между Министерством образования и Министерством культуры и высшего образования и Свободным исламским университетом, некоторый процент специальностей находящихся под их юрисдикцией, в частности специальности науки о воспитании, предоставлено в распоряжение учителей и других работников Министерства образования. Каждый из работников культуры, сдавших требуемые Министерством образования или Высших учебных заведений экзамены, по существующим правилам, имеет право получать учебные командировки.

***Министерство образование относительно периодов повышения квалификации работников культуры и образования, уделяет внимание двум вещам:***

1. Продолжение обучения, по возможности не должно приводить к перемещению учителей из одного учебного курса в другой, и каждый из преподавателей после прохождения курсов повышения квалификации, должен

оставаться работать именно в том же направлении, по которому работал до прохождения курсов.

2. Министерство культуры и высшего образования в выполнении своей миссии по подготовке квалифицированных кадров для государственных учреждений, берёт на себя ответственность проведения курсов аспирантуры, чтобы Министерство образования имело возможность подготовки курсов повышения квалификации учителей уровня техникума, и таким образом на протяжении 10 лет (2 программы экономического, социального и культурного развития) был повышен уровень с диплома средней школы до высшего среднего образования около 300 000 преподавателей.

#### **Политика и методы приёма учителей на работу с 1297/1918-1388/2009 г.**

1. Приём на работу учителей окончивших шестилетнюю школу и прохождение ими курсов переобучения.

2. Приём на работу учителей имеющих третье среднее образование и прохождение ими курсов переобучения.

3. Приём на работу выпускников вузов, центров подготовки преподавателей и техникумов.

4. Приём на работу выпускников высших учебных заведений и педагогических институтов.

5. Приём на работу выпускников институтов науки образования и подготовки преподавателей университетов, готовых для работы учителями.

6. Приём на работу выпускников центров армии знаний для начальных классов.

7. Приём на работу выпускников различных Свободных университетов страны, таких как Университет Тегерана, Паём Нур, Азад, Альзахра и, посредством приемного экзамена и прохождение учительских курсов переобучения.

8. Приём учителей начальных классов среди движения обучения грамотности.

9. Приём на работу контрактных и наемных учителей, имеющих разрешение на преподавание после прохождения курсов переобучения.

10. Обеспечение условий для продолжения учебы учителей различных направлений посредством учебных командировок, с целью прохождения вечерних или летних курсов в центрах повышения квалификации работников образования в различных университетах страны, и использование их на курсах более высокого образования.

11. Использование работающих преподавателей, студентов университетов, работников Министерства образования, для проведения обучающих курсов различных уровней.

12. Использование учителей проводящих обучение в одну смену, для проведения обучения в две смены.

13. Использование учителей солдат на уровне диплома, техникума и аспирантуры.

14. Приём студентов университета Шахид Раджаи.

15. Перевод кандидатов преподавания курсов высшего образования, с целью преподавания различных предметов данных курсов.

16. Использование студентов и лиц, временная необходимость в которых имеется в городских или сельских регионах Ирана по определенным предметам.

17. Перемещение преподавателей посредством перевода из в различные регионы [203, с.22-24].

#### **Шесть пройденных периодов подготовки и обеспечения учителей:**

За промежуток между годами 1228/1849 и 1381/2002 по солнечному календарю, программа подготовки и обеспечения учителей для образовательных школ прошла шесть периодов:

1. Период изучения и расширения культуры использования иностранных преподавателей, затем иранских преподавателей, проведение специальных классов для переобучения учителей школ и медресе с 1228/1849 по 1297/1918 гг.

2. Период создания «Центров подготовки преподавателей» разными способами, принятие законов и специальных правил административных и учебных программ с 1297/1918 по 1346/1967 год по солнечному календарю (год основания Министерства высшего образования Ирана).

3. Период развития «Центров подготовки учителей» Министерством образования с 1346/1967 по 1358/1979 год.

4. Период приостановки «Центров подготовки преподавателей» с 58 по 63 год.

5. Период пересмотра и развития «Центров подготовки преподавателей» и принятие необходимых законов служащих Министерства образования с 1363/1984 по 1375/1996 года.

6. Период, снижения развития «Центров подготовки преподавателей и учителей», ограничение методов приёма и развитие направления обеспечения учителей различными способами с 70 по 81 год.

Как было кратко указано выше, в *первый период* использовались иностранные учителя и выпускники средних и высших школ, кандидаты для обучения, после прохождения определённых курсов, в школах и медресе, а также важных образовательных центров.

*Во второй период* с принятием образовательных законов и правил, а также поддержки руководства образования, время обучения в «Центрах подготовки преподавателей» было расширено и обеспечение учителей необходимых Министерству образования, Министерству культуры и высшего образования, в основном осуществлялось посредством выпускников предварительных вузов высших учебных заведений так, что в 1308/1929 году мы видим, что «Центры подготовки преподавателей» называемыми высшими учительскими школами,

преобразуются в вузах высшего образования, а также наблюдаем за созданием различных однолетних и четырехлетних «Центров подготовки преподавателей» с различной структурой, особенно для сельской местности и обучения начальных классов.

***В третий период***, в связи с ростом населения в Иране, состояния Законов образования, а также повышения желания к образованию различных возрастных групп в городских и сельских школах, в период с 1300/1921 по 1370/1991 года потребность в учителях возросла, и обеспечение преподавателей в основном происходило через «Центры подготовки преподавателей».

***С четвертого периода*** демографическая статистика населения в 1375/1996 году показала, что рост населения сокращается, а в сфере начального образования был виден рост, по прогнозам данный вопрос должен был сохраняться до 1400/2021 года, однако несмотря на это, количество населения повысилось, а уменьшение учеников до конца указанного года не увеличилось, в результате население Ирана и количество учащихся различных категорий возросло и также возросла потребность в учителях.

***В пятый период***, когда происходили восстановление и развитие «Центров подготовки преподавателей», принятие соответствующих законов с 59 по 70 года для создания и развития других «Центров подготовки преподавателей» или же ограничение их деятельности, была видна иногда отличная друг от друга политика.

В начале, подготовительные вузы и двухлетние «Центры подготовки учителей» ограничивались, а в некоторых маленьких городах вообще закрывались, в то же время данные Центры действовали только в центральных городах провинций.

В период с 64 по 70 годы, политика развития «Центров подготовки преподавателей» вновь продолжалась, и учителя необходимые Министерству

образования для начальных и средних учебных классов в основном составляли выпускники «Центров подготовки преподавателей».

*Шестой период* привёл к снижению развития «Центров подготовки учителей» и преподавателей, с 70 по 80 годы вновь количество «Центров подготовки преподавателей и студентов» уменьшилось, таким образом, что в последние годы мы не слышим даже названия «Центров подготовки преподавателей для села и кочевников» а, деятельность «Центров подготовки преподавателей техникумов» приостановилась.

С запуском новой системы среднего и технического образования, обеспечение работниками техникумов было также приоритетом органов образования, однако нет подтверждающей документации, так как постепенно деятельность центров подготовки преподавателей приостановилась, и приём студентов в эти центры дошел до нуля.

Свободные «Центры технического и профессионального обучения» развили свою деятельность, и в данной области и потребности системы образования обеспечивались посредством необученных студентов, что имело большие проблемы.

Министерство образования с целью обеспечения части своих потребностей в кадрах, принимало на работу кандидатов среди имеющих документы об образовании – аттестат, диплом, бакалавр, магистратура, учителя солдаты. Затем были использованы преподаватели – репетиторы. После этого выпускники университетов после участия в отборочном приёмном конкурсе, и в период с 81-86 года большинство имеющих свидетельство «Центров подготовки преподавателей», относительно критериев основания и кадров, были подтверждены «Министерством науки, исследования и технологий, и подготовки учителей», необходимых в начальных и средних классах.

Еще одним из моментов, влияющим на снижение количества студентов «Центров подготовки преподавателей и учителей» в 70-80 годы - усиление

приёма на работу выпускников различных университетов, после прохождения специальных учительских курсов [203, с.43-49].

**Статистика количественного изменения образовательных организаций с 1322/1943 по 1383/2004 года**

**Таблица № 2** показывает статистику количественного изменения образовательных организаций по подготовке учителей и количество студентов данных Центров с 1322/1943 по 1383/2004 учебные года.

Объём студентов преподавателей	Количество учащихся и студентов преподавателей		Кол-во «Центров подготовки преподавателей и «Сельских колледжей»»	Учебный год
	мужчин	женщин		
1572	933	639	43	22-23
1751	1608	143	41	32-33
3773	1545	2228	31	42-43
34298	16851	17447	110	52-53
54435	29903	24532	228	56-57
34726	22206	12520	209	58-59
6166	4124	2042	32	59-60
25672	28491	7181	134	62-63
64948	42218	22730	358	67-68
104039	60-61	43978	526	70-71
16985	9317	7768	100	75-76
14321	7757	6564	82	79-80
13252	6294	6958	67	80-81
8989	5170	3819	69	82-83

Реалистичный анализ статистики представленной в **таблице № 2** показывает, что за период шести десятилетий, деятельность «Центров подготовки

преподавателей» в стране, даже учитывая тот факт, что их количество возросло с 43 учреждений в 1322-23 учебном году до 526 учреждений в 70-71 учебном году, а также несмотря на увеличение количества студентов преподавателей за данный период с 1572 человек до 104039 человек, все равно восходящий процесс за этот период не был обычным, для примера - количество данных Центров с 209 с 34.726 учащимися в 1359-60 учебном году, снизилось до 32 Центров обучения учителей с 6166 учащимися, и этот процесс снижения с постоянной необходимостью в учителях для школ средних и младших классов, особенно в ограниченных и сельских регионах, продолжал снижаться в период 1375 по 1383 года.

На сегодня встаёт следующий вопрос, почему с учётом того, что за данный период для количества детей и подростков не была создана возможность учиться в школе, и запрос на использование образовательных условий по всей стране постоянно растёт, мы наблюдаем следующий спад количества организаций подготовки преподавателей, а также понижения количества студентов данных Центров.

**Период различных последовательных подходов и последовательных ограничений «Центров подготовки учителей»  
(с 1381/2002 по 1387/2008)**

На сегодняшний день в политике планировании подготовки учителей в Министерстве образования существует два взгляда на методы и подходы в сфере структуры подготовки преподавателей и методов обеспечения учителями.

**Подход первый:** в связи с развитием университетов и высших учебных заведений в стране, а также повышения роста выпускников университетов страны и принятия «Советом правительства» «Закона об использовании учителей имеющих уровень образования бакалавр для младших классов, и уровень образования аспирант для средних и старших классов», по «Закону об управлении и предоставления услуг в стране в 1386 году» необходимо:

- Преподаватели и учителя различных уровней, необходимые для обеспечения Министерства образования, должны обеспечиваться из числа выпускников различных университетов, после прохождения ими однолетних или двухлетних курсов навыков, обучения и воспитания.

- Центры двухлетней и четырехлетней подготовки преподавателей, «Колледжи» и «Центры подготовки преподавателей» (колледжи среднего образования) и вечерние колледжи должны быть закрыты.

- Работники школ при Министерстве образования, в соответствии с необходимостью, должны продолжить учёбу в университетах и высших учебных заведениях до уровней специалистов и докторантуры.

**Второй подход:** преподавание является профессиональной и специализированной деятельностью, и учителя должны иметь общественную компетенцию (моральную, религиозную, психологическую и физическую), и иметь профессиональную компетенцию. Такого типа преподаватели, должны подготавливаться в «Центрах подготовки преподавателей», под контролем Министерства образования и в их подготовке и выборе данное Министерство должно играть основную роль. Приниматься на работу в соответствии с правилами и потребностями города и села.

Проблемы, вытекающие из этих двух подходов привели к тому, что с 1381/2002 по 1387/2008 году по солнечному календарю, двухлетние и четырехлетние центры подготовки преподавателей, готовящие учителей для сельской и ограниченной местности, были закрыты, или количество двухлетних «Центров подготовки» ограничилось, в результате расширенная сфера «Центров подготовки преподавателей» страны осталась без использования, а также университеты подготовки преподавателей начнут готовить свободных студентов и снизится уровень приёма на работу в Министерстве образования. На вступительном конкурсе 1387/2008 года для «Центров двухлетней подготовки учителей» Министерства образования не будет приёма студентов. Приём

свободных студентов в Университет Шахид Раджаи столкнулся с основными проблемами, и основная требуемая часть по данным Министерства обеспечена путём приёма учителей-солдат и наёмных учителей с правом обучения.

Ниже приведённая **таблица № 3** доказывает тот факт, что до 1370-71/1991-1992 года количество «Центров подготовки преподавателей» и их учащихся имело, возрастающий процесс и до 1387/2008 года имела спад. В вопросе продолжения учебы работающего персонала в школах с 1381/2002 года и до нынешнего времени не было постоянной политики, существует разница взглядов Министерства образования и Министерства науки, исследований и технологий на этот счёт.

У высших учебных заведений для людей культуры также ограничились возможности, продолжения учёбы учителями разного уровня образования и имело снижающийся процесс и спад.

Статистика студентов и «Центров подготовки преподавателей и сельских вузов» за 1322/1943-1387/2008 учебные года [121, с.322].

**Таблица № 3. Официальная статистика Министерства образования (1386/2007)**

Объём студентов преподавателей	Количество учащихся и студентов преподавателей		Кол-во «Центров подготовки преподавателей» и «Сельских колледжей»	Учебный год
	мужчины	женщины		
1/572	933	639	43	1322-23
1/751	1608	143	41	1332-33
3773	1545	2/228	31	1342-43
34298	16851	17447	110	1352-53
54435	29903	24532	228	1356-57
34726	22206	12520	209	1358-59

6166	4124	2042	32	1359-60
35948	28491	7181	134	1362-63
64948	42218	22730	358	1367-68
104039	60061	43978	526	1370-71
16985	9217	7768	100	1375-76
14321	7757	6564	82	1379-80
13252	6294	6958	97	1380-81
9751	4741	5010	90	1384-85
18858	11554	7304	97	1386-87
В 1387/2008-88/2009 учебном году в общенациональном вступительном экзамене университетов страны студентов на первый курсов принято не было				1387 -88

К счастью, данная политика была изменена и планируется, что в 1388/2009-89/2010 учебном году по некоторым профессиям будет проводиться набор новых студентов.

#### **Анализ сильных и слабых сторон политики, Программ и мероприятий по подготовки учителей в Иране.**

Анализ пути изменений подготовки преподавателей за прошедшие 90 лет, является показателем той правды, что система приёма, подготовки и обеспечения преподавателей в системе образования Ирана претерпевала постоянные продолжающиеся изменения и имела значительные преимущества и недостатки, ниже приведены основные из них:

#### **Сильные стороны:**

- Принятие ряда законов, таких как «Закон подготовки преподавателей» в 1312/1933 году по солнечному календарю, и Закон о службе принятый в 1369/1990 году по солнечному календарю.

- Создание и постоянное развитие структур для подготовки и обеспечения учителей для города, села и кочевников городских, сельских и специальных школ с 1297/1888 по 1381/2002 года по солнечному календарю.

- Наличие врача в уставе учебных заведений и высших школьных заведениях в организации «Центров подготовки преподавателей».

- Акцент на основании школ, прилегающих к предварительным вузам высшего обучения в «Законе о подготовки учителей» принятого в 1312/1993 году (по сол.кален.).

- Принятие «Закона об отправке студентов за границу» и акцент на выделение 35% квоты для преподавательской специальности среди отправляемых студентов.

- Издание журнала «Правила преподавания» в 1298/1919 году (по сол.кален.) с целью повышения и увеличения информации среди учителей страны.

- Благосостояние учителей в «Программе изменения системы образования Ирана» в 1367/1988 году и акцент на полное рабочее время учителей страны в «Проекте изменения системы образования» 1367/1988гг. (по сол.кален.).

- Упор на внимание к процессу подготовки преподавателей в Программах развития страны, в частности в третьей и четвертой Программе развития 1379/2000, 1383/2004, 1384/2005 и 1388/2009 (по сол.кален.).

- Принятие принципов координации подготовки учителей в Совете согласования программ подготовки учителей в 1377 году (по сол.кален.).

- Принятие «Проекта комплексной системы подготовки преподавателей в Группе по согласованию образовательных программ» и предоставление её соответствующим органам в 1386/2007 году (по сол.кален.).

- Повышение уровня образования преподавателей работающих в школах Министерства образования.

- Разностороннее изучение состояния подготовки преподавателей и обеспечение трудовыми ресурсами Министерством образования в Национальном

документе системы образования и указание среды, задач, подходов и принципов, регулирующих систему подготовки учителей и обеспечения трудовыми ресурсами в 1387/2008 году (по сол.кален.).

- Создание Университета Шахид Раджаи с целью обеспечения опытными и техническими преподавателями.

- Акцент Президента на Конференции руководителей системы образования страны летом 1387/2008 года на необходимость наличия отдельного Университета подготовки преподавателей в Министерстве образования.

- Наличие институтов образовательных и психологических наук и подготовка преподавателей в различных университетах страны и использование в последние годы работающих в системе образования учителей.

- Принятие «Устава» «Центров подготовки преподавателей и высших технических и профессиональных учреждений» в Совете развития Министерства науки, исследований и технологий в направлении создания образовательного комплекса высшего образования Паёмбар Азам в 1386/2007 году 9 по (сол.кален.).

#### **Слабые стороны:**

- Отсутствие принятия последовательных Программ, подготовленных касательно подготовки учителей и трудовых ресурсов Министерства образования и передачи их соответствующим органам.

- Наличие двух Министерств – Образования и Высшего образования с 1364/1985 года (по сол.кален.) до сегодняшнего дня и в результате наличие различных источников определения политики касательно подготовки преподавателей.

- Смена Министерств и руководства Министерства образования и в некоторых случаях и Министерства науки, исследований и технологий, что в результате приводит к изменению политики относящейся к созданию и развитию «Центров подготовки преподавателей», а также метода обеспечения необходимых учителей.

- Большая и принципиальная разница взглядов между руководителями прошлой Организации руководства и планирования и чиновниками Министерства образования касательно необходимости Министерства образования в учителях, в результате отсутствие выделения необходимых рабочих мест.

- Нехватка бюджета для подготовки преподавателей и их переобучения.

- Наличие различных источников положительных для выбора, подготовки, приёма и повышения уровня учителей, а в некоторых случаях несогласования в политике действий.

- Отсутствие стажировочных школ и приложений к «Центрам подготовки преподавателей» и нехватка условия для практики учителей.

- Окончание работы «Совета по согласованию планирования подготовки преподавателей».

- Применение в работе учителей с правом преподавания, учителей солдат, и воспитателей для обеспечения части требуемых учителей.

- Отсутствие изменений в программах подготовки преподавателей, учебных книгах в соответствии с запросами студентов.

## **II.2. Экспериментальная работа по проблеме исследования качества подготовки учителей начальных школ в Исламской Республики Иран.**

Для эксперимента были взяты учителя из «Центров педагогической подготовки» за 2010-2011 учебный год. Общее число респондентов составляло 90 человек. Фактическое количество данного исследования являлись учителя, которые полный и / или неполный рабочий день преподают в основных «Центрах образования», и общее число их составляло приблизительно 900 человек.

В отдельных провинциях были выбраны по два «Центра по подготовки учителей для мальчиков и девочек» случайным методом выборки, при этом

исследователь использовал «Анкету - опросник», которую заполняли преподаватели и профессора, занятые в области начального образования.

В данном исследовании, после получения статистики, связанной с учителями, работающими в педагогических «Центрах» Ирана составляло 390 респондентов, которые избирались «Кластерным» и стратифицированным методом при этом использовалась формула Моргана, таким образом, чтобы суб - «Кластеры» каждого уровня (образовательные «Центры» для мальчиков и девочек) соответствовали с каждым избранным предметом.

В данной работе инструментальной сборки данных являлся опросник, разработанный диссертантом совместно с коллегами.

### **Опросник и его результаты:**

1. Имеете ли вы опыт, полученный путём преподавания в университетах или других учебных заведениях?

**Результат показан в таблице № 4.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
0	119	30/5	49/2	49/2
1	6	1/5	2/5	51/7
2	23	5/9	9/5	61/2
3	26	6/7	10/7	71/9
4	3	8	1/2	73/1
5	27	6/9	11/2	84/3
6	3	8	1/2	85/5
7	12	3/1	5/0	90/5
8	3	8	1/2	91/7
10	6	1/5	2/5	94/2
13	5	1/3	2/1	96/3

15	3	8	1/2	97/5
17	3	8	1/2	98/8
20	3	8	1/2	100.0
	242	62/1	100.0	
	148	37/9		
	390	100.0		

Обращая внимание на данные указанные в таблице № 4 можно заметить, что самый высокий уровень опыта составляет менее 7 лет, а точнее **90/5%** респондентов имеют менее 7 лет профессионального опыта, полученного путём преподавания в разных университетах.

**2. На какой основе вы работаете?**

**Таблица № 5.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Официально	357	91/5	97/8	97/8
Официально-испытательный срок	3	8	8	98/6
Право на обучение	365	93/6	100	
Другой:	25	6/4		
<b>Итого:</b>	390	100		

По данным указанным в таблице № 5 указывается, что **91/5 %** респондентов имеют официальный статус.

3. До какой степени может иметь эффект владение учителем английского языка в учебной программе в период стажировки в области обучения начального образования?

**Таблица № 6.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкая	216	55/4	56/1	56/1
Обычная степень	93	23/8	42/2	80/3
Низкая	61	15/6	15/8	96/1
Средняя	12	3/1	3/1	99/2
Высокая	3	8	8	100
Очень высокая	385	98/7	100	
<b>Итого:</b>				

Обращая внимание на данные указанные в таблице № 6 можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «очень низкая степень влияния», что эквивалентно **55%**, а это означает, что уровень влияния владения английского языка учителя на учеников достаточно низкий.

4. В какой степени может повлиять учебная программа во время стажировки учителей в области обучения начального образования на применение педагогических медиа - устройств в процессе научения - изучения?

**Таблице № 7.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	46	11/8	12/1	12/1
Низкий	100	25/6	26/3	38/4
Средний	156	40/0	41/1	79/5
Высокий	64	16/4	16/8	96/3
Очень высокий	14	3/6	3/7	100

<b>Итого:</b>	380	97/4	100	
Без ответа:	10	2/6		
<b>Всего:</b>	390	100		

По данные указанным в **таблице № 7** можно увидеть, что наиболее высокая частотность относится к варианту «*средний уровень влияния*», а точнее составляет **40%**, это означает, что контроль над использованием образовательных «СМИ» в процессе научения - изучения является умеренным.

5. В учебной программе по время стажировки, в какой степени могут освоить новые методы научения - изучения студенты педагогических учебных заведений?

**Таблица № 8.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	31	7/9	8/1	8/1
Низкий	52	13/3	13/6	21/8
средний	190	48/7	49/9	71/7
Высокий	82	21/0	21/5	93/2
Очень высокий	26	6/7	6/8	100
<b>Итого:</b>	381	97/7	100	
Без ответа:	9	2/3		
<b>Всего:</b>	390	100		

По данным указанным в **таблице № 8** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к варианту «*средний уровень*», а точнее этот уровень составляет **48/7 %**, это означает, что уровень преобладания студентов знаниями, связанные с новыми методами научения - изучения является умеренным (средним).

6. В какой степени доминирует учебная программ по время стажировки студентов - педагогов на метод оценивания обучения студентов? (как оценивание ВЫХОДНЫХ - ВХОДНЫХ данных, пошаговых этапов и навыков составления вопросов и т.д.).

**Таблица № 9.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Средний уровень	167	42/8	43/8	56/2
Высокий	157	40/3	41/2	97/4
Очень высокий	10	2/6	2/6	100
<b>Итого:</b>	381	97/7	100	
Без ответа	9	2/3		
<b>Всего:</b>	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 9** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «высокий», последовательно составляют **42/8%** и **40/3%**, это означает, что студенты педагогического факультетов доминирует на методы оценивания процесса обученного.

7. В какой степени может повлиять учебная программа во время стажировки студентов - педагогов на применение условий и образовательных СМИ в процессе обучения?

**Таблица № 10.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	23	5/9	6/0	6/0
Низкий	69	17/7	17/9	23/9
Средний	165	42/3	42/9	66/8
Высокий	102	26/2	26/5	93/2

Очень высокий	26	6/7	6/8	100
<b>Итого:</b>	385	98/7	100	
Без ответа	5	1/3		
<b>Всего:</b>	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 10** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «высокий», последовательно составляют **42/3%** и **26/2%**, это означает, что студенты педагогического факультетов доминирует на применение условий и образовательных СМИ в процессе обучения.

**8.** В какой степени может учебная программа во время стажировки студентов-педагогов повлиять на: уровень навыков разработки учебных годовых и ежедневных вопросов, и также на уровень их использования в процессе научения - изучения?

**Таблица № 11**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	37	9/5	9/8	9/8
Низкий	107	27/4	28/2	38/0
Средний	94	24/1	24/8	62/8
Высокий	125	32/1	33/0	95/8
Очень высокий	16	4/1	4/2	100
<b>Итого:</b>	379	97/2	100	
Без ответа	11	2/8		
<b>Всего:</b>	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 11** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к варианту «высокий уровень», который составляет **32/1%**, это означает, что степень влияния учебной

программы во время стажировки студентов-педагогов на: уровень навыков разработки учебных годовых и ежедневных вопросов, и также на их использования в процессе научения - изучения является высоким.

**9.** В какой степени могут освоить студенты-педагоги во время стажировки все виды навыков критического мышления, системного мышления и т.д.?

**Таблица № 12.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	73	18/7	19/3	20/1
Низкий	129	33/1	34/0	54/1
Средний	110	28/3	29	83/1
Высокий	53	13/6	14	97/1
Очень высокий	8	2/1	2/1	99/2
Итого	379	97/2	100	
Без ответа	11	2/8		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 12** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «низкий уровень» и «средний», где соответственно равносильно **33/1%** и **28/3%**, это означает, что уровень влияния освоения студентами-педагогами во время стажировки всех видов навыков критического мышления, системного мышления и т.д. находится на низком и среднем уровне.

**10.** В какой степени может повлиять учебная программа во время стажировки студентов-педагогов на методы решения задач и на исследования?

**Таблица № 13.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	47	12/1	12/2	13
Низкий	132	33/8	34/3	47/3
Средний	125	32/1	32/5	97/7
Высокий	66	16/9	17/1	96/9
Очень высокий	12	3/1	3/1	100
<b>Итого:</b>	385	98/7	100	
Без ответа	5	1/3		
<b>Всего:</b>	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в таблице № 13 можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «низкий уровень» и «средний», где соответственно равносильно **33/8%** и **32/1%**, это означает, что учебная программа во время стажировки студентов - педагогов имеет среднее и низкое влияние на методы решения задач и на исследования.

**11.** В какой степени может иметь влияние учебная программа во время стажировки студентов - педагогов в области обучения начального образования на обеспечение годовой и ежедневной учебной программы?

**Таблица № 14.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Низкий	89	22/8	23/1	23/9
Средний	169	43/3	43/9	67/8
Высокий	93	23/8	24/2	91/9
Очень высокий	31	7/9	8/1	100
<b>Итого:</b>	385	98/7	100	

Без ответа	5	1/3		
<b>Всего:</b>	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 14** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к варианту «средний уровень», который составляет **43/3%**, это означает, что учебная программа во время стажировки студентов - педагогов в области обучения начального образования имеет средний уровень влияния на обеспечение годовой и ежедневной учебной программы.

**12.** В какой степени может иметь влияние учебная программа во время стажировки студентов педагогических учебных заведений в области обучения начального образования на их взгляды и практику во время процесса научения—изучения?

В вопросе № 12 респонденты выбрали вариант «очень низкий уровень», поэтому этот вариант был игнорирован.

**Таблица № 15**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	16	4/1	4/2	4/9
Низкий	122	31/3	31/7	36/6
Средний	124	31/8	32/2	68/8
Высокий	104	26/7	27	95/8
Очень высокий	16	4/1	4/2	100
<b>Итого:</b>	385	98/7	100	
Без ответа	5	1/3		
<b>Всего:</b>	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 15** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и

«низкий», где последовательно составляют 31/8% и 31/3%, это означает, что учебная программа во время стажировки студентов педагогических учебных заведений в области обучения начального образования имеет низкий и средний уровень влияния на их взгляды и практику во время процесса научения—изучения.

**13.** В какой степени может иметь влияние учебная программа во время стажировки студентов педагогических учебных заведений в области обучения начального образования на навыки до обучения, во время обучения и после него?

**Таблица № 16.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	4	1	1	1/8
Низкий	65	16/7	16/9	18/7
Средний	149	38/2	38/7	57/4
Высокий	126	32/3	32/7	90/1
Очень высокий	38	9/7	9/9	100
ИТОГ	385	98/7	100	

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 16** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «высокий», где последовательно составляют 38/2% и 32/3%, это означает, что учебная программа во время стажировки студентов педагогических учебных заведений в области обучения начального образования имеет среднее и высокой влияние на навыки до обучения, во время обучения и после него.

**14.** В какой степени может иметь влияние учебная программа во время стажировки студентов педагогических учебных заведений в области обучения

начального образования на эффективность и продуктивность учебного процесса (управлением и систематизацией классом)?

**Таблица № 17:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	3	1/3	1/3	2/1
Низкий	39	10.0	10/1	12/2
Средний	190	48/7	49/4	61/6
Высокий	116	29/7	30/1	91/7
Очень высокий	32	8/2	8/3	100
Итого	385	98/7	100	
Без ответа	5	1/3		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 17** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «высокий», где последовательно составляют 48/7% и 29/7%, это означает, что учебная программа во время стажировки студентов педагогических учебных заведений в области обучения начального образования имеет средний и высокий уровень влияния на эффективность и продуктивность учебного процесса (управлением и систематизацией классом).

**15.** В какой степени можно использовать методы совместного участия и других методов активного обучения в учебной программе во время стажировки студентов педагогических учебных заведений?

**Таблица № 18:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
--------------	------------------	----------------	----------------------	---------------------------

Очень низкий	20	5/1	5/2	6
Низкий	95	24/4	24/9	30/9
Средний	159	40/8	41/6	72/5
Высокий	75	19/2	19/6	92/1
Очень высокий	30	7/7	7/9	100
Итого	382	97/9	100	
Без ответа	8	2/1		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 18** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к варианту «средний уровень», который составляет 40/8%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов педагогических заведений в среднем уровне используются методы совместного участия и другие методов активного обучения.

**16.** В какой степени могут создать жизненные навыки студенты педагогических заведений в области начального образования в учебной программе во время стажировки?

**Таблица № 19:**

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Очень низкий	75	19/2	19/6	20/4
Низкий	108	27/7	28/3	48/7
Средний	97	24/9	25/4	74/1
Высокий	79	20/3	20/7	94/8
Очень высокий	20	5/1	5/2	100
	382	97/9	100	

высокий				
---------	--	--	--	--

Обращая внимание на данные указанные в **таблице №19** можно заметить, что наиболее высокая частотность относиться к вариантам «низкий уровень» и «средний уровень», где последовательно составляют 27/7% и 24/9%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов педагогических заведений уровень вероятно создания жизненных навыков является низким и средним.

**17.** В какой степени в процессе научения - изучения используются научные исследования, командировки, экскурсии и т.д. в учебной программе во время стажировки студентов педагогических заведений?

**Таблица № 20:**

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Очень низкий	67	17/2	17/5	18/3
Низкий	159	40/8	41/6	59/9
Средний	96	24/6	25/1	85/1
Высокий	37	9/5	9/7	94/8
Очень высокий	20	5/1	5/2	100
Итого	382	97/9	100	
Без ответа	8	2/1		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 20** можно заметить, что наиболее высокая частотность относиться к варианту «низкий уровень», который составляет 40/8%, это означает, что в процессе научения—изучения во время стажировки студентов в низкой степени используются научные исследования, командировки, экскурсии и т.д..

18. В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов - педагогов существуют интерес и терпение выслушать и ответить на вопросы?

**Таблица № 21:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	28	7/2	7/3	8/1
Низкий	106	27/2	27/7	35/9
Средний	132	33/8	34/6	70/4
Высокий	91	23/3	23/8	94/2
Очень высокий	22	5/6	5/8	100
Итого	382	97/9	100	
Без ответа	8	2/1		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 21** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «низкий уровень», где последовательно составляют 33/8% и 27/2%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов педагогических заведений уровень интереса и терпения выслушать и ответить на вопросы достаточно низкий и средний.

19. В учебной программе во время стажировки студентов педагогических заведений в области обучения начального образования какой степени осуществляется выборка?

**Таблица № 22:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	38	9/7	9/9	10/7

Низкий	69	17/7	18/1	28/8
Средний	154	39/5	40/3	69/1
Высокий	102	26/2	26/7	95/8
Очень высокий	16	4/1	4/2	100
Итого	-	-		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 22** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «высокий», где последовательно составляют 39/5% и 26/2%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов педагогических заведений уровень использования выборки является средним и высоким.

**20.** В какой степени в процессе обучения во время стажировки студентов – педагогов можно достичь уровня теоретических знаний?

**Таблица № 23:**

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Очень низкий	5	1/3	1/3	2/1
Низкий	69	17/7	18/1	20/2
Средний	142	36/4	37/2	57/3
Высокий	151	38/7	39/5	96/9
Очень высокий	12	3/1	3/1	100
Итого	382	97/9	100	-
Без ответа	8	2/1	-	-
	390	100	-	-

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 23** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «высокий», где последовательно составляют 36/4% и 38/7%, это означает, что в

учебной программе во время стажировки студентов педагогических заведений уровень достижения теоретических знаний является средним и высоким.

**21.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно достичь всеобъемлющих прикладных навыков необходимых в процессе научения—изучения?

**Таблица № 24:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	14	3/6	3/7	4/5
Низкий	152	39	39/8	44/2
Средний	109	27/9	28/5	72/8
Высокий	84	21/5	22	94/8
Очень высокий	20	5/1	5/2	100
Итого	382	97/9	100	-
Без ответа	8	2/1	-	-
	390	100	-	-

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 24** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к варианту «низкий уровень», который составляет 39%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов-педагогов в низкой степени можно достичь всеобъемлющих прикладных навыков необходимых в процессе научения—изучения.

**22.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно достичь положительной мотивации по отношению к педагогической профессии?

**Таблица № 25:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	19	4/9	5	5
Низкий	100	25/6	26/5	31/5
Средний	146	37/4	38/6	70/1
Высокий	80	20/5	21/2	91/3
Очень высокий	33	8/5	8/7	100
Итого	378	96/9	100	-
Без ответа	12	3/1	-	-
	390	100	-	-

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 25** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «низкий», где последовательно составляют 37/4% и 25/6%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов–педагогов существует низкий и средний уровень достижения положительной мотивации по отношению к педагогической профессии.

**23.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно достичь чувства долга и ответственности к педагогической профессии?

**Таблица № 26:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	64	16/4	16/8	16/8
Низкий	65	16/7	17/1	33/9
Средний	97	24/9	25/5	59/3
Высокий	112	28/7	29/4	88/7
Очень высокий	43	11	11/3	100

Итого	381	97/7	100	
Без ответа	9	2/3		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 26** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к варианту «высокий уровень», который составляет 28/7%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов–педагогов существует высокий уровень достижения чувства долга и ответственности к педагогической профессии.

**24.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно достичь навыков «учебной разработки» в процессе научения—изучения?

**Таблица № 27:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	12	3/1	3/2	3/2
Низкий	119	30/5	31/9	35/1
Средний	155	39/7	41/6	67/7
Высокий	56	14/4	15	91/7
Очень высокий	31	7/9	8/3	100
Итого	373	95/6	100	-
Без ответа	17	4/4	-	-
	390	100	-	-

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 27** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «низкий», где последовательно составляют 39/7% и 30/5%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов–педагогов существует низкий

и средний уровень достижения навыков «учебной разработки» в процессе научения—изучения.

**25.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно достичь интереса к процессу научения—изучения?

**Таблица № 28:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	33	8/5	8/8	8/8
Низкий	88	22/6	23/4	32/2
Средний	122	31/3	32/4	64/6
Высокий	105	26/9	27/9	92/6
Очень высокий	28	7/2	7/4	100
Итого	376	96/4	100	-
Без ответа	14	3/6	-	-
	390	100	-	-

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 28** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «высокий», где последовательно составляют 31/3% и 26/9%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов–педагогов существует высокий и средний уровень достижения интереса к процессу научения—изучения.

**26.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно достичь знаний, необходимых в педагогической профессии?

**Таблица № 29:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	5	1/3	1/3	1/3
Низкий	56	14/4	14/9	16/2

Средний	140	35/9	37/2	53/5
Высокий	141	36/2	37/5	91
Очень высокий	29	7/4	7/7	98/7
Итого	376	96/4	100	-
Без ответа	14	3/6	-	-
	390	100	-	-

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 29** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «высокий», где последовательно составляют 35/9% и 36/2%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов–педагогов существует высокий и средний уровень достижения знаний, необходимых в педагогической профессии.

**27.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно достичь способностей, необходимых для активизации процесса научения—изучения?

**Таблица № 30:**

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Очень низкий	51	13/1	13/6	13/6
Низкий	111	28/5	29/5	43/1
Средний	148	37/9	39/4	82/4
Высокий	51	13/1	13/6	96
Очень высокий	15	3/8	4	100
Итого	376	96/4	100	-
Без ответа	14	3/6	-	-
	390	100	-	-

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 30** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и

«низкий», где последовательно составляют 37/9% и 28/5%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов–педагогов существует высокий и средний уровень достижения способностей, необходимых для активизации процесса научения—изучения.

**28.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно достичь навыков обучения (методов обучения)?

**Таблица № 31:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	25	6/4	6/6	6/6
Низкий	45	11/5	11/8	18/4
Средний	189	48/5	49/7	68/2
Высокий	105	26/9	27/6	95/8
Очень высокий	16	4/1	4/2	100
Итого	380	97/4	100	-
Без ответа	10	2/6	-	-
	390	100	-	-

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 31** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «высокий», где последовательно составляют 48/5% и 26/9%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов–педагогов существует высокий и средний уровень достижения навыков обучения (методов обучения).

**29.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно сформировать навыки оценивания?

**Таблица № 32:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
--------------	------------------	----------------	----------------------	---------------------------

Очень низкий	10	2/6	2/7	2/7
Низкий	48	12/3	12/9	15/6
Средний	135	34/6	36/3	51/9
Высокий	158	40/5	42/5	94/4
Очень высокий	18	4/6	4/8	99/2
Итого	372	100	100	100
Без ответа	3	8	100	

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 32** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «высокий» и «средний уровень», где последовательно составляют 40/5% и 34/6%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов–педагогов существует высокий и средний уровень достижения навыков оценивания.

**30.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно сформировать необходимые прикладные навыки?

**Таблица № 33:**

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Очень низкий	19	4/9	5/1	5/1
Низкий	79	20/3	21/2	26/3
Средний	153	39/2	41/1	67/5
Высокий	105	26/9	28/2	95/7
Очень высокий	16	4/1	4/3	100
Итог	372	95/4	100	
Без ответа	18	4/6		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 33** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «высокий уровень», которые последовательно составляют 39/2% и 26/9%, это

означает, что в учебной программе во время стажировки студентов–педагогов существует высокий и средний уровень достижения необходимых прикладных навыков.

**31.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно сформировать необходимые навыки управления и консультации?

**Таблица № 34:**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	30	7/7	8/1	8/1
Низкий	114	29/2	30/6	38/7
Средний	150	38/5	40/3	79
Высокий	69	17/7	18/5	97/6
Очень высокий	9	2/3	2/4	100
Итого	372	95/4	100	
Без ответа	18	4/6		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 34** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «средний уровень» и «низкий уровень», которые последовательно составляют 38/5% и 29/2%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов–педагогов существует средний и низкий уровень достижения необходимых навыков управления и консультации.

**32.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно сформировать применение таких навыков, как предъявление своей работы на конференциях или дискуссировать и анализировать их во время групповых деятельности?

**Таблица № 35.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	29	7/4	7/7	7/7
Низкий	94	24/1	24/9	32/6
Средний	106	27/2	28/1	60/7
Высокий	87	22/3	23/1	83/8
Очень высокий	61	15/6	16/2	100
Итого	377	96/7	100	
Без ответа	13	3/3		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 35** можно заметить, что 27/2% респондентов избрали вариант «среднего уровня», что означает наиболее высокая частотность и значимость относиться к вариантам «средний уровень». Это значит, что в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно сформировать применение таких навыков, как предъявление своей работы на конференциях или дискуссировать и анализировать их во время групповых деятельности.

**33.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно сформировать семигранные навыки, связанные с информационными и коммуникационными технологиями?

**Таблица № 36.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	103	26/4	27/5	27/5
Низкий	99	25/4	26/5	54
Средний	101	25/9	27	81
Высокий	57	14/6	15/2	96/3

Очень высокий	14	3/6	3/7	100
Итого	374	95/9	100	
Без ответа	16	4/1		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 36** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к вариантам «очень низкий уровень», «средний уровень» и «низкий уровень», которые последовательно составляют 26/4%, 25/9% и 25/4%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно сформировать семигранные навыки, связанные с информационными и коммуникационными технологиями, иными словами, 81% студентов изучили в среднем или низком уровне данные навыки.

**34.** В какой степени в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов можно сформировать навыки, связанные с изучением программы Повер Поинт (Powerpoint)?

**Таблица № 37.**

<b>Valid</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
Очень низкий	107	27/4	29/1	31/5
Низкий	68	17/4	18/5	50
Средний	90	23/1	24/5	74/5
Высокий	74	19	20/1	94/6
Очень высокий	20	5/1	5/4	100
Итого	368	94/4	100	
Без ответа	22	5/6		
	390	100		

Обращая внимание на данные указанные в **таблице № 37** можно заметить, что наиболее высокая частотность относится к варианту «очень низкий уровень», который составляет 27/4%, это означает, что в учебной программе во время стажировки студентов – педагогов уровень формирования навыков, связанные с изучением программы Повер Поинт (Powerpoint) является очень низким.

### **Заключительная статистика.**

Как и прежде говорилось, в данном исследовании изучались несколько основных вопросов, связанных с определением качества программ подготовки преподавателей / учителей начальных классов в Иране, респондентами, которого являлись учителя и преподаватели из разных педагогических Центров, которые исследовались при помощи анкеты-опроса, разработанной диссертантом.

*При помощи статистической формулы «Т-студент» (tstudent) были проанализированы данные, связанные с основными вопросами данного исследования:*

**Вопрос № 1:** Правильно ли выбраны цели программы подготовки учителей начальных классов в «Центрах подготовки преподавателей / учителей»?

В ответ на данный вопрос № 1:

**Таблица № 1:**

	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error Mean</b>		
m1	385	2/9558	0/89114	0/04542		
<b>Test Value = 3</b>						
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2- tailed )</i>	<i>Mean Difference</i>	<i>95% Confidence Interval of the Difference</i>	
					Lower	Upper
m1	-0/972	384	0/332	0/04416	-0/1335	0/0451

Согласно данным в таблице № 1 наблюдается, что среднее значение составляет 2/95% , а ожидаемое число составляет 3, это означает, что данный показатель менее чем среднее ожидаемое значение.

Обращая внимание на полученные данные, указанные в таблице № 1 можно заметить, что количество полученного «t» равносильно  $\alpha = 0/332$ , и так как  $\alpha$  является менее  $\alpha = 0/05$ , следовательно, мы можем с уверенностью утверждать, что 95 % программы подготовки учителей начальных классов в «Центрах подготовки преподавателей» не были выбраны правильно.

**Вопрос № 2:** Каково содержание образовательных программ для учителей начальных классов в центрах подготовки преподавателей в Иране?

**Таблица № 2:**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean		
m 2	385	2/7864	0/77000	0/03924		
<b>Test Value = 3</b>						
	t	df	Sig.(2- tailed )	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
m 2	-5/442	384	0/000	-0/21356	-0/2907	-0/1364

Согласно данным указанных в таблице № 2, связанные с вопросом № 2, можно заметить, что среднее значение составляет 2/78, а ожидаемое среднее значение равносильно 3, это означает, что полученный результат составляет менее ожидаемого результата.

Обращая внимание на полученные данные, указанные в таблице № 2 можно заметить, что количество полученного «t» равносильно  $-5/44$  со свободным уровнем в 384 и  $\alpha = 000$ , и так как «a» является менее, следовательно, 99 % содержания образовательных программ для учителей начальных классов в «Центрах подготовки преподавателей» в Иране являются не правильно компилированными.

**Вопрос № 3:** Какие существуют программы научения - изучения в программе для учителей начальных классов в «Центрах подготовки преподавателей» в Иране?

Ответ на данный вопрос можно увидеть в таблице № 3.

**Таблица № 3:**

	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error Mean</b>		
m 3	385	97/2	0/74073	0/03775		
<b>Test Value = 3</b>						
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed )</i>	<i>Mean Difference</i>	<i>95% Confidence Interval of the Difference</i>	
					<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
m 3	0/582	384	0/582	-0/02078	-0/0950	0/0534

Обращая внимание на данные указанные в таблице № 3 можно заметить, что среднее значение составляет 97,2, а среднее ожидаемое значение составляет 3.

Обращая внимание на полученные данные, указанные в таблице № 3 можно заметить, что количество полученного «*t*» равносильно  $\alpha = 0/582$  со свободным уровнем в 384, и так как  $\alpha$  является менее  $= 0/05$  следовательно невозможно сказать, что процесс составления программы на обучения - изучения для учителей начальных классов в «Центрах подготовки преподавателей» в Иране является менее ожидаемого значения. Иными словами, процесс на обучения - изучения в программе по практике для учителей начальных классов в «Центрах подготовки преподавателей» в Иране является оптимальным.

**Вопрос № 4:** Какие существуют программы по практике (стажировке) для учителей начальных классов в «Центрах подготовки преподавателей» в Иране?

**Таблица № 4:**

	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error Mean</b>		
m 4	372	2/9099	0/83187	0/04313		
<b>Test Value = 3</b>						
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2- tailed )</i>	<i>Mean Difference</i>	<i>95% Confidence Interval of the Difference</i>	
					<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
m 4	-2/088	371	0/037	-0/09005	-0/1749	-0/0052

Обращая внимание на данные указанные в таблице № 4 можно заметить, что среднее значение составляет 2,909 , а среднее ожидаемое значение составляет 3.

Обращая внимание на полученные данные, указанные в таблице № 4 можно заметить, что количество полученного «t» равносильно  $-2/088$  со свободным уровнем в 371, а  $\alpha = 0/037$ , и так как  $\alpha$  является менее  $= 0/05$ , следовательно, невозможно сказать, что процесс составления программы по практике (стажировке) для учителей начальных классов в «Центрах подготовки преподавателей» в Иране является менее ожидаемого значения.

Иными словами, процесс научения - изучения в программе по практике для учителей начальных классов в «Центрах подготовки преподавателей» в Иране является оптимальным.

### **Вывод по II главе.**

Внимание к сильным и слабым сторонам подготовки преподавателей, показывает, что Министерство науки, исследования и технологий Ирана на сегодняшний день относительно подготовки и обеспечения повышения научных знаний учителей и работников, столкнулось с проблемами и затруднениями, важнейшие из которых являются:

1. Разногласия относительно количества учеников в школах страны, в городе и селе, и прогноза количества учащихся в будущем. Среди руководства Министерства науки, исследования и технологий, Комиссии образования исследования, Парламента и заместителя планирования, контроля и продвижения офиса президента по нехватке требуемых учителей в стране и относительно их пола, профессии, и в результате уменьшения рабочих мест в целом по Ирану.

2. Принятие «Закона об управлении государственной службы» и акцента на приём на работу лиц, имеющих образование - аспирантов и выше, отсутствие приёма студентов в «Центры подготовки преподавателей» в 1387/2008 году (по сол.кален.).

3. Отсутствие взгляда в виде капиталовложения в обучение трудовых ресурсов со стороны организаций и органов, отвечающих за политику и планирование данного направления в стране и распределение трудовых ресурсов.

4. Подготовка планов, постоянное изучение, большое количество исследований и непринятие их в государственных органах, отсутствие создания необходимой среды для их выполнения, или отсутствие использования исследовательских данных в разработке политики действий, и в результате отсутствие общей, постоянной, выполняемой политики относительно согласия ответственных образовательных органов по подготовки преподавателей и обеспечение трудовых ресурсов Министерства науки, исследования и технологий.

- Принятие принципов от 35 по 44 касательно учителей, выбора, места, подготовки и развития центров подготовки преподавателей, и невыполнение 37 пункта закона касательно штатных учителей в проекте системы Исламской республики Иран принятой в 1367/1988 году (по сол.кален.)

- Принятие комплексной программы системы подготовки преподавателей в «Группе по согласованию планирования подготовки преподавателей» и акцентом на прием учителей Министерством науки, исследования и технологий посредством системы подготовки преподавателей в 1386/2007 году и принятием и использованием необходимых учителей с другой стороны в 1386/2007 и 1387/2008 годах.

- Принятие Устава Университета «Паёмбар Азам» и «Высшего технического и профессионального училища» в Совете по развитию Министерства науки, исследования и технологий в 1387/2008 году.

1. Не обновляемая программа «Центров подготовки учителей».

2. Диспропорция профессиональных навыков и уровня образования преподавателей с потребностями их профессии.

3. Наличие разногласий в Законах и несогласованных правил относительно источников образования и политики в сфере подготовки и обеспечения преподавателей в системе образования.

***Упомянутые трудности требуют, чтобы «Высший совет образования» по нижеуказанным причинам, принял как можно скорее в разработку темы***

*по подготовке учителей и способы обеспечения преподавателей Министерством науки, исследований и технологий, где:*

- Председателем данного Совета является Президент.
- Министр науки, исследований и технологий, является одним из членов данного Совета.
- Представители некоторых организаций, занимающихся подготовкой и обеспечением трудовых ресурсов Министерством науки, исследования и технологий, имеют отношение или специализируются в сфере науки образования, состоят в качестве членов в данном Совете.
- Министр науки, исследований и технологий, а также несколько его заместителей, представители начальных, средних и высших сфер обучения являются основными членами данного Совета.
- Изучение и принятие Законов и необходимых правил для выбора, подготовки и принятия на работу учителей в соответствии с потребностями в учебных периодах, или выполнение законов выбора в стране, является важным пунктом принятым Высшим советом образования.

Данная обязанность предоставлена Совету Исламским Маджлисом (Парламентом).

Как видно основной вопрос, поставленный в данном исследовании - «Какое качество у программ подготовки преподавателей в Иране?» (с целью подготовки учителей для начальных классов).

*Соискатель для ответа на вышеуказанный вопрос, изучил состояние подготовки и обеспечение преподавателей начальных классов в «Центрах подготовки учителей» в Иране в соответствии с приведёнными далее направлениями:*

1. Количественное и качественное изучение целей предметов начального образования;
2. Изучение содержания учебных программ учителей начальных классов;

3. Количественное и качественное изучение процесса обучения-изучения;
4. Изучение практической работы (стажировки) учителей начальных классов.

Результаты, полученные после обработки статистических данных в двух описательном и выразительном разделах, были подвержены анализу.

В первой части, опрошенными были заданы различные вопросы, относительно качества и количества программ подготовки учителей в Иране, предметов начальных классов, и результаты их ответов приведены в обобщённых и классифицированных таблицах, и после определения соответствующих процентов, они были проанализированы и интерпретированы.

Во второй части (изучение аналитических данных) при использовании статистической обработки данных, гипотезы исследования на основе формулы «t –студент», были обработаны и проанализированы, и ниже приведены некоторые из основных выводов исследования:

***Результат анализа статистических данных показывает следующий важный момент:***

Исследуемые лица при выборе 55,4 % раздела с ответом «очень мало» и 23,8% раздела с ответом «мало», в ответ на вопрос, «какой уровень изучения английского языка могут дать учебные программы периода техникума «студентам-учителям» начальных классов?», подтвердили, что учебные программы периода техникума обучения начальных классов, не смогли дать необходимые навыки «студентам-учителям» для изучения английского языка.

Относительно знаний студентов новых методов обучения-изучения, 48,7% опрошенных выбрали пункт «средний», 21% пункт «много» и 6,7 % пункт «очень много», такое состояние показывает, что программы подготовки преподавателей более ожидаемого - 60% смогли помочь «студентам – учителям» освоить новые методы обучения – изучения. Относительно того, до какого уровня учебные программы подготовки преподавателей смогут помочь изучить студентам-учителям методы оценки знаний учащихся, 42,8% опрошенных выбрали пункт

«средний», 40,3% пункт «высокий» и 2,6% пункт «очень высокий», и пункт «очень мало», не был выбран ни одним из тестируемых.

По данному состоянию можно сделать следующий вывод, что учебные программы подготовки преподавателей значительно (гораздо больше ожиданий) смогли создать условия в «студентах-учителях» для доминирования над методами оценки. На вопрос учебные программы периода техникума учителей начальных классов, до какого уровня смогут довести «учителей-студентов» для обладания различными навыками критического и системного мышления и т.д.?» - 18,7% опрошенных выбрали пункт «очень малый», 33,1% пункт «малый» и 28,2% выбрали «средний», 13,6% пункт «большой», и 2,1% выбрали пункт «очень большой». Такое состояние показывает, что учебные программы подготовки преподавателей не смогли ожидаемо (минимум 60%) привить в учителях-студентах навыки критического, системного и мышления(таблица № 9)

С учётом процентов, если половину процентов пункта «средний» - 32,1% сложим с пунктом большой – 16,9%, а также сложим с пунктом «очень большой» 3,1%, только 36,5% опрошенных считают, что учебные программы подготовки преподавателей смогли помочь овладеть методом решения проблем и исследования студентам-преподавателям. Однако большее число опрошенных, то есть 64,5 % из них подтвердили, что учебные программы подготовки не смогли освоить методы исследования студентами-учителями. Проценты таблицы № 16 показывает, что учебные программы подготовки преподавателей не смогли ожидаемым образом (минимум 60%) привить в учителях-студентах жизненные навыки, потому что 19,2% опрошенных выбрали пункт «очень мало», 27,7% пункт «мало» и 24,9% пункт «среднее», в ответ на вопрос: «учебные программы периода техникума обучения начальных классов, насколько могут повысить в студентах-учителях уровень жизненных навыков ?».

На вопрос «в учебных программах периода техникума учителей начальных классов, на каком уровне уделяется внимание научным посещениям, поездкам и

сборам и в процессе обучения-изучения?», большой процент опрошенных (больше ожидаемого уровня 60%) объявили, что в учебных программах подготовки преподавателей не используются научные посещения, поездки и сборы в процессе обучения-изучения (по выбранным процентам в таблице № 17). Относительно получения теоретических знаний необходимых студентам-учителям на протяжении периода обучения техникума для начальных классов, из процентов пункта «средне» 36,4%, «много» 38,7% и «очень много» 3,1% выбранные опрошенными относительно таблиц № 20 видно, что более 60% опрошенных считают, что учебные программы подготовки учителей смогли обеспечить приобретение необходимых знаний студентам-учителям.

Относительно вопроса «учебные программы периода техникума учителей начальных классов насколько могут способствовать получению научных навыков необходимых студентам-учителям?»

Если половину процентов пункта «среднее» 27,9%) сложить с пунктом «мало» 39% и с пунктом «очень мало» 3,6% относительно таблицы № 21), такое состояние показывает, что примерно 56,5% опрошенных считают, что учебные программы подготовки преподавателей не смогли помочь в приобретении необходимых научных навыков студентам-учителям. С учётом процентов таблицы № 27 относительно вопроса: «учебные программы подготовки преподавателей периода техникума для начальных классов, на какой уровень могут изменить функциональные возможности, необходимые для активного члена общества?»

Большинство опрошенных, то есть более 60% считают, что учебные программы периода техникума для учителей начальных классов, не смогли повлиять на изменения функциональных возможностей активного члена общества среди учителей-студентов.

Таблица № 33 показывает, что 64% опрошенных высказывали мнение, что учебные программы периода техникума учителей начальных классов, не смогли

привить навыки по 7-ми различным направлениям информационных и коммуникационных технологий среди учителей-студентов.

И наконец, таблица № 34 показывает на тот факт, что на вопрос «учебные программы периода техникума учителей начальных классов, на какой уровень смогут повысить возможность подготовки презентации среди учителей-студентов?»

27,65% опрошенных выбрали пункт «очень мало», 17,4% пункт «мало» и 23,1% пункт «среднее», и от полученных процентов получается, что более 56% опрошенных с учётом половины процентов пункта среднее ответили, что учебные программы периода техникума учителей начальных классов не смогли обучить учителей-студентов навыкам создания презентаций.

## **Заключение.**

Результат, полученный после анализа исследования, показывает, что практическая работа и учительские тренинги (стажировка) преподавателей начальных классов в «Центрах подготовки учителей» в Иране, меньше, чем ожидалось, запланированной программой не могут обучить студента-учителя научным навыкам по учительской профессии. Это говорит о том, что период практических тренингов (стажировки) в Исламской Республике Иран очень короткий и обобщён в 3-х единицах учебной программы, и по сравнению со многими развитыми странами период практики в Иране намного меньше.

В Исламской Республике Иран предусмотрены курсы под названием «Учительский тренинг для присутствия студента-учителя в классе и школе», и считается одним из важных программ подготовки преподавателя, и даже стремятся к повышению срока данного курса. Но важным, для таких курсов по нашему мнению должно быть эффективное выполнение цели и задач данной Программы и близкое сотрудничество школ и университетов.

Учителя-инструкторы должны выбираться из числа самых, опытных учителей школ и иметь полное понятие о своих обязанностях. Серьёзный пересмотр Программы стажировки для студентов-учителей в Иране имеет особенно важно. Главное требование - это планирование программы стажировки для студентов – учителей таким образом, чтобы она могла помочь им в решении вопросов, с которыми они сталкиваются в процессе своей деятельности.

Практика (стажировка) может и должна играть огромную роль в борьбе со снижением давления, трудностей и тяжести, приводящих к уходу учителей в первый и второй год работы из этой профессии. Вторая цель, которая может быть пересмотрена и обеспечена в программах практики студентов-учителей, положительное отношение в сфере инициатив и реформ, однако эти направление даст косвенные результаты. Опыт многих развитых стран показывает, что планирование Программы стажировки всего один раз в конце образовательной

программы учителей необходимо поменять, и сделать стажировку по двум этапам, то есть один раз в середине периода и один раз в конце периода обучения.

Всегда существует возможность вернуться в класс для решения возникших в первый год работы вопросов. Во второй части программы подготовки учителей могут возникнуть вопросы, где будут найдены ответы, плюс к этому учитель может вопросы и проблемы, с которыми он столкнулся в период стажировки, подготовить в виде проекта изучения и исследования, и осмысленно их рассмотреть и оценить. Такая работа, кроме того, что имеет положительное влияние на качество продукции системы подготовки учителей, также способствует снижению препятствия относительно реформ и нововведений. В – третьих можно предусмотреть ещё одно решение, как планирование программы, так называемого «плана вступления».

«Программа вступления» состоит из комплекса запланированных мер, способных предотвратить беспокойство и тревогу, связанную с вступлением на новую работу. Эта работа, как правило, выполняется с выбором квалифицированного и опытного преподавателя в качестве гида или опекуна «начинающего» учителя. Это действие было настолько эффективным, что, например, Япония приняла его за твёрдую политику в 1990 году, в борьбе с проблемами, существующими у начинающих преподавателей.

Ещё одним важным результатом данного исследования является выявление не подходящих целей и учебных программ преподавателей начальных классов соответствуют интерпретации.

Очевидно, что в «Центрах подготовки преподавателей» Исламской Республики Иран для каждой учебной программы подготовки преподавателя, предусмотрен определённый период и, следовательно, определены и ожидаются определённые компетенции. Целью периода техникума учителей начальных классов, является подготовка учителя, который через получение теоретических знаний и практических навыков в сочетании с интересом и позитивным

отношением, будет подготовлен для работы и деятельности в системе образования начальных классов.

В целом можно сказать, что целью учебных «Программ подготовки преподавателей» периода техникума является приобретение теоретических знаний и практических навыков и создание позитивного отношения студентов-учителей. В данном исследовании опрошенные считают такие цели недостаточными и неподходящими, и не считают их соответствующими стандартам необходимым студентам – учителям.

В данном исследовании, более 60% опрошенных считают, что образовательные программы периода техникума учителей начальных классов не смогли привить необходимые способности для становления активного члена общества, которое живёт в эпоху перемен, учителям-студентам.

Другим важным фактом является то, что процесс обучения-изучения учителей начальных классов в «Центрах подготовки преподавателей» в Исламской Республике Иран проходит правильно.

При сравнении результатов исследований можно сделать вывод, что с учётом профессионального роста учителей «Центров подготовки преподавателей» с одной стороны, и оснащение «Центров подготовки преподавателей» современным учебным оборудованием с другой стороны, процесс обучения-изучения учителей направлен в сторону процесса обучения-изучения с приоритетом к студенту.

Педагоги-тренера по подготовке учителей информационным и научным достижениям современного мира, должны быть знакомы с действующими и с другими различными методами обучения, чтобы избежать неблагоприятного одностороннего обучения, образования традиционных методов обучения.

Ещё одним важным результатом данного исследования является то, что содержание для обучающихся «Программ учителей начальных классов» в «Центрах подготовки учителей» в Иране подтверждены неподходящими.

В Иране в данный период содержание программ включают общие предметы, т.е. специализированные и образовательные. В целом эти курсы носят теоретический характер, и только некоторые предметы по подготовке и специализации имеют практический аспект.

Эти данные получены на основе исследования и показывают, что содержание «учебных пособий по подготовке учителей в период техникума» в обучении базовым навыкам преподавания, имеют основные недостатки и должны быть пересмотрены.

***С учётом исследования содержания учебных программ в Исламской Республике Иран необходимо изменить, таким образом:***

1. Увеличить практические программы и наладить связь и баланс между теоретической и практической подготовкой.
2. Увеличить профессиональные вопросы и педагогические навыки.
3. Увеличить большее сочетание практических и теоретических курсов.
4. Включить в учебную программу курсов по информационным и коммуникационным технологиям тематику для учителей начальных классов.

Процесс оценки знаний учащихся и овладение данными вопросами студентами-учителями периода учителей начальных классов был на ожидаемом уровне.

Однако взгляд на результаты проведённых исследований в данной области показывает, что оценка знаний студентов-учителей была в основном на уровне знаний, понимания и мышления, и не учитывает другие уровни когнитивного обучения, или по-другому уровень изучения применения, анализ и расклад, состав, суждение и оценка, данными моментами пренебрегается, или если смотреть оптимистически на данный момент, эти уровни обучения в системе подготовки преподавателей в Иране, в процессе оценки незначительны. Подход к оценке студентов-учителей проводится в виде измерений на основе теоретических и практических работ, в различных практических предметах,

преподаватели инструкторы и профессора оценивают их в различных аспектах, Для оценки студентов-учителей необходимо подготовить специально оценочную схему, в которой постоянно будет анализироваться, и фиксироваться деятельность студента-учителя.

*Эта оценка включает в себя:*

- письменный экзамен в конце семестра;
- оценку практической работы;
- оценку стажировки; ▪ работу в группах и выполнение проекта.

Из приведённых описаний можно **сделать вывод**, что процессы оценки студента-учителя в системе подготовки преподавателей в Исламской Республике Иран, с учётом вышеуказанных стандартов, должны быть пересмотрены и серьёзно изменены.

При сравнении результата данного и более ранних исследований можно сделать **ещё вывод**, что с учётом профессионального роста учителей «Центров подготовки преподавателей» с одной стороны, и оснащения «Центров подготовки преподавателей» современным учебным оборудованием с другой, процесс обучения-изучения учителей направлен в сторону процесса обучения-изучения с приоритетом к студенту. Мнение опрошенных, также подтверждает данный факт. Есть надежда на то, что педагоги по подготовке преподавателей в ответ на проблемы информационного и научного взрыва в нынешний век, будут знакомы с действенными и различными методами обучения, и смогут избежать, неблагоприятное одностороннее обучение, образование или традиционные методы обучения.

Ещё одним **важным результатом** данного исследования является то, что содержание для обучающихся программ учителей начальных классов в «Центрах подготовки учителей» в Иране выбрано неподходящее.

В Иране содержание программ данного периода включает общие предметы, специализированные и образовательные. В целом эти курсы носят теоретический

характер, и только некоторые предметы подготовки и специализации имеют практический аспект и показывают, что содержание учебных пособий по подготовке учителей в период техникума, в обучении базовым навыкам преподавания, имеют основные недостатки и должны быть пересмотрены.

*С учётом исследования, содержание учебных программ в Иране по сравнению с такими странами как Англия, Франция, Япония и Малайзия содержат дефекты необходимые к исправлению:*

- увеличение практических программ и налаживание связи и баланса между теоретической и практической подготовкой;
- увеличение профессиональных вопросов и педагогических навыков;
- большее сочетание практических и теоретических курсов;
- включение в учебную программу курсов по информационным и коммуникационным технологиям для учителей начальных классов

Процесс оценки знаний учащихся и овладение данным вопросом студентом-учителем периода учителей начальных классов был на ожидаемом уровне данного исследования.

Однако диссертант приходит к **общему выводу**, что результаты проведённых исследований показывает, что оценка знаний студентов-учителей была в основном на уровне знаний, понимания и мышления, и не учитывает другие уровни когнитивного обучения, или по-другому уровень изучения применения, анализ и расклад, состав, суждение и оценка – пренебрегается. Уровни обучения в системе подготовки преподавателей в Иране в процессе оценки имеют очень низкое значение. Можно сделать вывод, что процессы оценки студента-учителя в системе подготовки преподавателей в Иране, с учётом вышеуказанных стандартов, должны быть пересмотрены и серьёзно изменены.

#### **Рекомендации:**

1. Организовать и открыть в Министерстве науки, исследований и технологии «Центр общего и высшего образования», который бы определял

политику и контроль над планированием и выполнением вопросов по «Подготовке и обеспечению учителей».

2. Учителя должны работать в школе, как штатные работники и кроме преподавания, могли бы продолжать своё образование с целью повышения квалификации. Подход к системе подготовки и обеспечению трудовых ресурсов, был системным и стержневым, и данный фактор должен стать источником проведения политики в сфере подготовки, сохранения, повышения качества уровня преподавателей.

3. Выбор и приём трудовых ресурсов по возможности должен осуществляться среди местных и национальных кандидатов. С учётом того факта, что преподавание является профессиональной и специальной деятельностью, приём на должность учителя должен осуществляться посредством системы подготовки преподавателей и с учётом наличия сертификатов и учительских документов.

4. Выбор учителей на основании профессиональной пригодности, личных и религиозных взглядов, физического и психического состояния здоровья. Принять подходящий закон с целью приема, благосостояния и повышения уровня знаний учителей. В административной и организационной структуре «Центров подготовки преподавателей» должны произойти перемены, и необходимо больше использовать в методах обучения лиц, имеющих образование на уровне докторов наук. С развитием «Центров подготовки учителей», уровень преподавателей должен повыситься до аспирантуры и докторов.

5. В образовательных программах «Центров подготовки преподавателей», кроме общих, основных и специальных предметов, практики и стажировки, должны быть включены комплекс предметов обучения, для получения необходимых знаний, могли знакомиться с преподавательскими навыками, методами преподавания, образовательной психологией, планированием обучения, руководством класса и предметами обучения

## Литература:

1. Абдульханова – Славская, К.А. Проблемы комплексного изучения человека, психология и педагогика в грантах / К.А. Абдульханова-Славская, А.М.Иваницкий, А.В.Мудрик//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. - 2000. - №2. - С. 43-50.
2. Агешин, Ю.А. Политика, мораль, право. М., 1982.
3. Азарова, Л.М. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников // Начальная школа. – 1998. - №4;
4. Аксарина, Н.М. Воспитание детей. М., изд-во «Медицина» 1992.
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. Л.1968.- С. 4-6 .
6. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности /В.И.Андреев. – Казань, 1988. - 240 с.
7. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С.Анисимов. – М.,1991.- 415с.
8. Антология педагогической мысли, А-а, 1995.- 244с.
9. Аплетаев, М.Н. Система воспитания личности в процессе обучения: Монография / Омск. Гос. Пед. Ун-т – Омск: Изд. ОмГПУ, 1998.- 195с.
10. Аршинов, В.И. Философия самоорганизации. Новые горизонты / В.И.Аршинов, Я.И.Свирский // Общественные науки и современность. – 1993. - №3. - С. 59-69.
11. Атахов, Р. Соотношение общих закономерностей мышления [Текст] // Вопросы психологии – 1995. - № 5, 160 с.
12. Бабаев, В.К., Баранов, В.М, Гойман, В.И. Словарь категорий и понятий права. Н. Новгород, 1992. – 62с.
13. Бацын, В.К. Обсуждение концепций. Преподавание в школе, 1983, № 6.
14. Белозёрцев, Е.П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя / Е.П.Белозёрцев. – Л., 1990. - 256 с.

15. Беляев, В.И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях // Педагогика. 1999, №6. – С.21-24.
16. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии // В.П.Беспалько. – М., 1989. – 192 с.
17. Библер, В.С. Мышление как творчество – М.; Политиздат, 1975. - 399с.
18. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения. М.: Изд. Российского открытого университета, 1994. – 36с.
19. Блауберг, И.В., Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода, - М., 1973. - 207с.
20. Божко, Н.М. Восприятие и оценка психолого-педагогических текстов разными категориями взрослых людей: Дисс. канд. психол. наук. Л., 1979. - 144 с.
21. Божович, Л.И. Общая характеристика детей младшего школьного возраста. Проблемы формирования личности. Избранные труды под редакцией Д.И. Эльконина. - Воронеж, 1995.
22. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностного ориентированного воспитания // Педагогика. 1995, № 4,- С. 3, 29-36.
23. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В.Бордовская // Педагогика. – 2005. -№5. - С. 21-29.
24. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование – М.: Мысль, 1979, 203с.
25. Буш, Г.Я. Творчество как диалогическое взаимодействие: дис. д-ра филос. наук / Буш Г.Я. – Мн., 2001. – 252с.
26. Валькова, И.П. Ценностные ориентации и приоритеты современного педагога // Природа университетского образования. Проблемы интеллектуального развития учащихся и студентов и формирование творческой личности:

Материалы научно-практической конференции Американского университета в Кыргызстане. - Бишкек, 2000. - С.190-193.

**27.** Васьковская, С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя: Автореф. канд. дисс. Киев, 1987.

**28.** Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М., 2004. – 192с.

**29.** Вишнякова, Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: дисс. д-ра психол. наук / Вишнякова Н.Ф. – М., 1996. – 390с.

**30.** Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под редакцией В.В. Давыдова/. – М., 1991.- 284с.

**31.** Гальперин, П.Я., Котик, Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. – 1982. - №5, 160с.

**32.** Гамезо, М.В. Курс общей возрастной и педагогической психологии Ч.2.– М. 2003, - 512с.

**33.** Гачев, Г. Творчество, жизнь, искусство. – М., 1980.

**34.** Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М., 1997. – 697с.

**35.** Гончаров, Н.К. Методология и методы педагогики как науки. – М., 1968. - 236с.

**36.** Григорович, Л.А. Педагогика и психология. – М., 2001.- С.104, 158-163.

**37.** Губин, В., Некрасова Е. Философская антропология: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ; Спб.: Университетская книга, 2000.- 24с.

**38.** Давыдов, В.В. Проблемы развивающегося обучения. М., 1986.

- 39.** Джежелей, О.В. Курс Человек и личность и его программно-методическое обеспечение. Первый год обучения. Методическая консультация. Начальная школа, 1997, № 10.
- 40.** Доманов, А.Д., Зимичев, А.М., Якунин, В.А. Индивидуально-психологические различия в процессе обучения. // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях её перестройки. М.-Л., 1988.
- 41.** Донцов, В.Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости: Дисс., канд. пед. наук. Л., 1987.
- 42.** Дружинин, А.Е. Индивидуально-психологические особенности познавательных процессов как фактор успешности обучения: Дисс. канд. психол. наук. Л., 1986.
- 43.** Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б.Елканов. – М., 1989. – С.185-189.
- 44.** Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И.Загвязинский. – М., 1987.- С.147-160 .
- 45.** Ильичева, В.А. Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на профессионально-личностное развитие будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук / Ильичева В.А. – Вологда, 2000. – 198с.
- 46.** Исаев, И.Ф. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность / И.Ф.Исаев, Л.Н.Макарова.-М.; Белгород, 2002. - 196с.
- 47.** Кадыров, Б. Межпредметные связи: инновация и творческое мышление учащихся. – Душанбе, 2004.
- 48.** Казакина, М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. Л. 1989. – 13с.
- 49.** Калмыкова, В.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / В.И.Калмыкова. – М., 1981. – 200с.

- 50.** Калошина, И.П. Структура и механизм творческой деятельности / И.П.Калошина. – М., 1983. – С.149 – 168.
- 51.** Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (Эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества): автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Канн-Калик В.А. – Л., 1985. –С.10-36.
- 52.** Кашапов, М.Н. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций: Дисс. канд. психол. наук. Л.,1986.
- 53.** Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В.Кларин. – Рига, 1995. – 176с.
- 54.** Климова, Т.Е. Подготовка будущего учителя к профессионально-творческой самообразовательной деятельности: автореф. дис....канд. пед.наук / Климова Т.Е. – Челябинск, 1995. – 22с.
- 55.** Козырев, А.Ю. Педагогические аспекты творческого развития личности: дис.... канд. пед. наук / Козырева А.Ю. – М., 1995. – 230с.
- 56.** Кондаков, И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М.Кондаков, А.В.Сухарев // Вопр. психологии. – 1989. - №5. – С.158-163.
- 57.** Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В.Краевский, - Самара, 1994. – С.165 - 302.
- 58.** Критическое мышление в Кыргызстане: от знания к оценке: Материалы Респ. научно-прак. конф. (25 ноября 2001г.)/ Под общ. ред. Н.П.Задорожной. – Б.: ОФЦИР, 2003. - С.118-122.
- 59.** Крутецкий, В.А. Психология младшего школьника. - М. Просвещение, 1976.
- 60.** Кузнецова, Л.В. «Гармоничное развитие личности младшего школьника». – М., 1988. -194с.

- 61.** Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки. // Методы системного педагогического исследования. Л., 1980.
- 62.** Лук, А.Н. Мышление и творчество.- М.: Политическая литература, 1976.
- 63.** Малышев, К.Б. Моделирование в психолого-педагогической деятельности / К.Б.Малышев, В.А.Ганзен – М.; Вологда, 1997.– С. 22-224.
- 64.** Мангутов, И.С., Уманский, Л.И. Организатор и организаторская деятельность. Л., 1975. – 223с.
- 65.** Мищенко, А.И. Педагогический процесс как целостное явление – М., 1993. – 150с.
- 66.** Моложавенко, В.Л. Педагогические условия оптимального взаимодействия субъектов обучения при организации личностно-ориентированного образовательного процесса: дис.... канд. пед. наук / Моложавенко В.Л. – Тюмень, 1998. – С. 144-170 .
- 67.** Петрова, В.И. Развитие мышления у детей.//Начальная школа.-1992. - №1.
- 68.** Понамарёв, Я.А. Психология творческого мышления. – М.: Академия пед. наук. 1960, 1976.
- 69.** Проблемы диагностики умственного развития учащихся / под ред. Менчинской Н.А. – М.: 1988. – 35с.
- 70.** Проблемы способностей /под ред. Мясищева В.Н. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1962. - 307с.
- 71.** Психологическое сопровождение выбора профессии / под ред. Л.М.Митиной. – М., 1998. – С.184 -186.
- 72.** Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет: учебно-методическое пособие для учителей. / А.З.Зак – М.: Новая школа, 1996.

- 73.** Рогов, Е.И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Рогов Е.И. – Ростов – н /Д, 1999. – С.45-47.
- 74.** Романовская, З.И. Чтение и развитие младших школьников. – М., - 1982,- С.144,14 .
- 75.** Савенков, А. Целенаправленное развитие креативности в условиях формирования творческого мышления учащихся, Москва, 1978, - 373с.
- 76.** Светловская, Н.Н. «Методика внеклассного чтения» - М., -1991.
- 77.** Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований М.Н.Скаткин. – М., 1986. – С.140-157.
- 78.** Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения, - М., 1971. - 285с.
- 79.** Сурикова, М.В. Задания творческого характера / Начальная школа. – 1997 - № 2.
- 80.** Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / М.Ф.Талызина. – М., 1986. – 108с.
- 81.** Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей./ Л.Ф.Тихомирова, Л.В.Басов – Ярославль: Академия развития, 1997.
- 82.** Уман, А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы / А.И. Уман, - М.; Орёл, 1997. – 208с.
- 83.** Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы. Собр. соч., М.- Л., Изд-во АПН РСФСР, 1945г., 1985г., Т.2, Т.5, - С.195-431.
- 84.** Фридман, Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика / Л.М. Фридман. – М.; Воронеж, 1998. – 64с.
- 85.** Шамова, Т.И. Управление в адаптивной школе / Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко, - М., 2001. – С.101-384 .
- 86.** Шардаков, М.Н. Мышление школьника. – М.: Учпедгиз, 1963.

87. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н.Шиянов, И.Б.Котова. – М., 2003. – 288с.

88. Яковлева, Е.А. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л.Яковлева, - М.: Фланта, 1997. – 200 - 224с.

89. Якунин, В.А. Психолого-педагогические аспекты управления процессом усвоения знаний. // Психология управления. В., 1979.

#### **Таджикские учёные:**

90. Афзалов, Х. Из истории таджикской философии образования. Под ред. С.Сулаймони.- Душанбе: Ирфон, 2008. - 113с.

91. Зубайдов, У. Теоретико-практические основы дифференцированного обучения в школах Республики Таджикистан. – Душанбе. 2006.

92. Кадыров К. Педагогическая мысль таджиков в древние времена. Русск.яз.и литература в таджикской школе, 1997,№ 1-2. С.16-20.

93. Кадыров К.Б., Халимов А. Педагогические воззрения Фирдоуси. Куляб, «Сада», 1992 (на тадж.яз.) - 62с.

94. Рахимов Б. Таърихи педагогикаи халки тоҷик. (История педагогики таджикского народа). - Душанбе: «Маориф». 1994.-190с.

95. Шарипова Д.Я. Теоретические основы преобразования учебной деятельности в процессе интерактивного обучения. Душанбе, 2010. – 310с.

96. Шарифов Ф. Интегрированное обучение основа развития и воспитания. - Душанбе: Маориф, 1995. - 143с.

97. Шарифов, Ф. Интегрированное обучение: проблемы, поиски и размышления: в 2-х частях. – Душанбе. 1999, 2000.

98. Шарифов, Ф. Теория и практика интегрированного обучения на начальном этапе средней школы. – Душанбе: Маориф, 1997.

#### **Иранские учёные:**

99. Ежегодник образования и по делам религии и творчеству. 1326-29 по сол.кал.

- 100.** Еженедельные уроки. Преподавателя учебных центров и курсов в иранских педагогических университетах. Высший Совет планирования.
- 101.** Ежегодник по педагогике. Педагогическо-исследовательский институт. №№35 и 36.
- 102.** Законы по управлению страны. Официальная газета Исламской Республики Ирана. 1386.
- 103.** Абади Хасан Али. Общественный потенциал в образовании. Кандидатская диссертация. Педагогический университет. 1377.
- 104.** Ага Заде Ахмад. Образование в Иране. Тегеран. Издательство «Арсабаран».1382.
- 105.** Ага Заде Ахмад. Образования в развито индустриальных странах. Тегеран. Издательство «Раван».1383.
- 106.** Ага Заде Ахмад. Некоторые особенности системы начального образования в Англии и Японии. Труды симпозиума по религиозному образованию в сфере начального образования. Издательство «Тарибиат». 1372.С.124.
- 107.** Ага Заде Ахмад. Сравнительное образование. Тегеран. Издательство «Самат».1381.
- 108.** Агазаде Ахмад.Сравнительное исследование и анализ характеристик систем образования в Англии. Педагогический Университет.1380.
- 109.** Ажиз Мохаммад. Обзор существующих педагогических учебных заведений в Восточном Азербайджане. Исследовательский совет. Восточный Азербайджан.1371.
- 110.** Али-Реза Киаманш. Основные компетенции. Институт образования. 1379.
- 111.** Алмаси Али Мохаммад. Сравнительное образование. Тегеран. Издательство «Рошд». 1382.

**112.** Араи Мохаммад Реза. Реформы образования и модернизация с акцентом на сравнительное образование Ирана и Японии. Тегеран. Издательство «Резнегар». 1382.

**113.** Ахмади ГаламАли. Применение процесса решения проблем в проектировании и разработке планов уроков. Педагогический университет. Кандидатская диссертация. 1376.

**114.** Вевгол Эзра: Япония—страна номер 1. Перевод/ Джанет Каразми и Али Асади. Публикации культуры Ирана с сотрудничеством Ассоциации руководителей Исламской Республики Иран. 1366. С.130-131.

**115.** Гасеми Пуя Агбал. Новые школы в период Каджаров. Тегеран. Издательский университетский центр.

**116.** Горчин Надергали. ТВ программы Тегерана о событиях образования. Издательство исследовательских институтов и планирования высших учебных планов. Первый тираж. 1374.

**117.** Гуя Захра. Математическое обучение. 15-ый год. №62. Журнал «Развитие обучения математики».

**118.** Дарани Кямал. Оценка успешности с точки зрения отношений учителей и перспективы учебной программы. Методы обучения, и студенты в сравнении с неудачными учителями. (Научно-исследовательский проект 1377). Университет Джихада. Тегеран. Департамента по психологии и педагогических наук.

**119.** Дефгани Дариуш. Подготовка педагогического нововведения для современной Азии. Конференция совместного участие в разработке новых педагогических проектов Новой Азии. №7. Тегеран. Исследовательско-педагогический центр. Выпуск 3. 1376.

**120.** Дехган Али. При подготовке учителей во Франции, Англии и в Иране. Тегеран. 1329.

**121.** Джавахер Фуруш Заде Абдулрахим. Планирование направленное на улучшение подготовки учителей в исламском Иране. Кандидатская диссертация. (не опубликовано). Шираз. Университет Ширази. 1381.

**122.** Джокер Дональд, Артур и Ричард Хайнер. Высшие школы мира. Новые стандарты в образовании. Перевод/Марджан Маранди. Отдел по сотрудничеству МИД. 1376.

**123.** Джон Вейл, Гастон Миларе. Мировая история в области образования. Том. 2. Перевод/Мохаммад Реза Шочаг Резави. Издательство института культуры. 1371.

**124.** Дональд Джакер, Артур и Ричард Хайнез. Высшие школы мира. Перевод/Марджан Маранди. Издательство отдела научного международного сотрудничества. 1377.

**125.** Институт исследования и планирования высшего образования. Статистика высшего образования Ирана за учебный 1372—73 гг.. Министерство культуры и высшего образования. Институт исследования и планирования высшего образования. Статистическая группа и компьютеры. 1373. С. 1349—50.

**126.** Кардан Али Мохаммад. Научный взгляд на образование. Педагогический Университет. 1376.

**127.** Кардан Али Мохаммад. Психология, ученики и обучение. Издательский центр Тегеранского Университета. 1370.

**128.** Кашеф Мачед. Оценка учебного планирования, современная подготовка учителей-педагогов в педагогических центрах с точки зрения репликации на потребности студентов—педагогов. Руководители и студенты. Докторская диссертация педагогического университета. 1378.

**129.** Курсы по повышению квалификации учителей и образования в ряде стран. Управление по планированию образования и научных исследований. Тегеран. 1364.

**130.** Лия Гатедар, Мохаммад Джавад. Практическая подготовка учителей в Иране. Научно-исследовательский центр. № № 13 и 14. 1378.

**131.** Май Чианг (1990). Заключительный доклад на совещании Азиатско-Тихоокеанского региональной подготовки учителей. Подготовка учителей и инноваций в обучение. Монографии. № 16. Институт образования. 1377.

**132.** Майерс Чат. Обучение критическому мышлению. Перевод/ ХодаярАбели. Тегеран. Издательство Самат».1374.

**133.** Малеки Хасан. Профессиональная квалификация преподавателей. Школьные издания. 1378.

**134.** Малеки Хасан. Профессиональная квалификация преподавателей. Школьные издания. 1385.

**135.** Международная организация по образовательной информации. Культурный и информационный центр Японии. Посольство Японии в Иране. 1369. С.94.

**136.** Международные рекомендации. Местоположение учителя. Бюро по международному научно-техническому сотрудничеству. Министерство образования. Февраль. 1378.

**137.** Мехр Мохаммади Махмуд. Пятая международная конференция ЮНЕСКО. (ACEID). №№ 11 и 12. Исследования в области образования.1380.

**138.** Мехр Мохаммади Махмуд. Сравнительный анализ учебного планирования в Исламской Республики Иран и Федерации Германии. Выпск №2. Исследования в области образования.1375.

**139.** Мехрмохаммади Махмуд.Сравнительное изучение учебных программ в Исламской Республикой Иран иФедеративной Республики Германии. 1372.

**140.** Министерство образования и просвещения. Генеральный план по системе образования ИРИ.1376.

**141.** Министерство образования и просвещения. Законопроекты предлагаемые штатным расписанием. 1381.

- 142.** Министерство образования и просвещения. Специальное руководство для учителей. Штаб-квартира учителей. 1376.
- 143.** Министерство образования и просвещения. Статистика образования за учебный 1380—81 г.. Управление информационными технологиями.
- 144.** Министерство образования. Положения и правила, касающиеся подготовки учителей. Тегеран. Департамент человеческих ресурсов. 1381.
- 145.** Министерство образования. Самые обширные образовательные программы. 1380.
- 146.** Мирлухи Сейид Хоссейн. Генеральная наука преподавания. Тегеран.Издательство «Шахид Раджаи».1380.
- 147.** Могадематии Абодол Алла. Обзор метода оценки учителем в учебных центрах. Докторская диссертация, Университет Алламех Табатабаи. 1373.
- 148.** Мортези Самихи. Обзор особенностей педагогических центров страны за учебный 1373—74 гг. на основе существующих критерий и профессиональной зятельности. Министерство образования и просвещения. Управление по планированию и человеческих ресурсов. 1374.
- 149.** Мохаммад Сейф Махмуд. Переосмысления процесс научения—изучения.Обучение и педагогическое образование. Тегеран. Школьные издания. 1379.
- 150.** Мошаихи Мохаммад. История подготовки учителей. Тегеран. Издательство «Амир Кябир». 1355.
- 151.** Мошаихи Мохаммад. Семинар по развитию образовательных программ. Педагогический Университет.1355. С.15.
- 152.** Нагиман Адел Дабири, Азра Фаслиан Пурандахт. Применение педагогической технологии в других странах. Издательство «Модарес». 1372. С.13-14.

**153.** Надеми Мохаммадаги, Берудж Мохаммад-Хоссейн. Начальное и среднее образование, включая положения и правила. Тегеран. Издательство «Мехрдад». 1380.

**154.** Наиболее важные действия и функции по образования в правительстве. Управление по связям с общественностью. 1386.

**155.** Наука в информационном обществе. Перевод/ Исмаил Али Язданпанах. Тегеран. Национальная комиссия ЮНЕСКО в Иране. 1384.

**156.** Нафиси Абад Альхоссейн. Восемь лет работы. Министерство образования и просвещения. 1376.

**157.** Нафиси Абад Альхоссейн. Образование Японии и Австралии. Организация по планированию и бюджету. Центр экономическо—социальных документов и публикаций. 1366.С.46.

**158.** Нация в опасности. Национальная комиссия Америки для развития образования (1981). Ежегодник «Педагогика». Первый год выпуска. №№2 и 3. Лето и весна 1364.

**159.** Общеобразовательная система Исламской Республики Иран. Министерств образования. Июнь. 1367.

**160.** Организация образовательных исследований и планирований. Пять статей о подготовки учителей Японии. Министерство образования и просвещения. Центр по учебным исследованиям и планированиям. №52. 1369.С.83.

**161.** Организация по управлению и планированию элементарного образования. 1379.

**162.** Педагогический Университет. Руководство педагогического факультета. 1373.С.29.

**163.** Педагогическое телевидение. Тегеран. Издательство РТА. 1387.

**164.** Пиаже Джон. Психология и знания в обучении. Перевод/Али Мохаммад Кардан. Издательство Тегеранского Университета.1370.

- 165.** Подготовка учителей в Иране, Индии и Пакистане. Тегеран. Издательство «Модарес». 1372.
- 166.** Подготовка учителей в Иране. Ежегодник «Педагогика». №1. Весна. 1382.
- 167.** Приоритеты и политика образования. Вашингтон. Всемирный банк. 1995.
- 168.** Проект комплексной системы подготовки учителей. Офис по образованию и повышению профессиональных навыков подготовки и подготовки учителей. 1386.
- 169.** Проект реформ образования Ирана. Министерство образования. 1344.
- 170.** Развитии образования. Четвертый пятилетний план развития. Управление по планированию и бюджету. Департамент статистики образования. 1383.
- 171.** Раста П. (редактор). Коммуникационные и информационные технологии в области образования. Перевод/Шахаб Шамс. Национальная комиссия ЮНЕСКО в Иране. 1384.
- 172.** Рекомендации Специальной конференции по вопросу о статусе учителей. 1996г. ЮНЕСКО. Парс. Монография. № 16. Институт образования в дате персидского месяца Хордад 1377 году.
- 173.** Ринджер МоникаМ. (Ringer. Monica. M). Образование, религия и культурный дискурс реформ в период Каджаров воплощенные в жизнь. Перевод/Мохандес Хагигад Хаве. Тегеран. Издательство «Гогнус». 1381.
- 174.** Руоф Али. Глобальная динамика в образовании. Педагогический Институт. 1379.
- 175.** Садиг Аиси. История культуры Ирана. Тегеран. Издательство Тегераского университета. 1355.
- 176.** Садиг Аиси. История культуры Ирана. Тегеран. Издательство Тегераского университета. 1354.

**177.** Сафи Ахмед. Организация и нормы образования Ирана. Издательство «Самат». 1380.

**178.** Сафи Ахмед. Педагогическое телевидение. Публикация совета родителей и педагогов. Министерство образования. 1378.

**179.** Сафи Ахмед. Подготовка учителей в Иране (в прошлом, в настоящем и в будущем временах). Ежегодник «Педагогика». 18 и 19 год выпуска. №4. Зима и весна.

**180.** Сафи Ахмед. Подготовка учителей Ирана, Индии и Пакистана. Тегеран. Издательство «Модарес».1382.

**181.** Сафи Ахмед. Подготовка учителей. Руководство педагогического университета.1373. С. 29.

**182.** Сейф Али Акбар. Критерии заслуг учителей. Управление по образованию. № 4. 1373.

**183.** Селсили Надер. Мнения учителей и студентов педагогических учебных заведений о развитии их ведущей роли в центрах подготовки учителей, самооценка студентов - учителей. Тегеранский университет. Кандидатская диссертация.1370.

**184.** Семьдесят два дня образования и надзору. Министерство образования и просвещения. 1384.

**185.** Совета по высшему образованию. Верховный Совет. 1383.

**186.** Сорок пятая встреча на конференции по вопросам образования, усиления роли учителя в меняющемся мире. Женева (1996). Монография. № 16, Институт образования. 1377.

**187.** Статистика образования. Здравоохранение и социальное планирование ресурсов. Отдел по проектированию и планированию. 1383.

**188.** Статистика учителей начальных школ, имеющие педагогическое образование. Ежегодник «Педагогика». 1380.

**189.** Табатабаи Мохит. Обязанности учителя в присутствии учителей и учеников. Ежемесячник по образованию. 1356.

**190.** Управление информационных и коммуникационных технологий. Проект развития Министерства образования. Первый доклад о деятельности и предпринятых мер в течении 81 до 83 годов.

**191.** Управление по международному сотрудничеству. Инновации образования и подготовка учителей в разных странах. 1388.

**192.** Управление по планированию для координации планов развития образования. Учебный 73-1374 год. Министерство образования и просвещения. Отдел по учебному планированию и проектов.1374. С. Т.

**193.** Фагихи Фатеме. Образование в Англии и Турции. Отдел образовательной системы.1374.

**194.** Халхали Мортези. Патология системы планирования. Тегеран. Издательство «Сукунат».1381.

**195.** Хамид Мортези . Интервью по психологии Ирана. Декабрь 1383.

**196.** Хейдари Абади Ахмад. Система образования Японии. Педагогический институт и высшее учебное планирование.1374.С.38.

**197.** Хои Неджад Галамреза. Развитие и расширение подготовки учителей в Иране.Мешхед.1355.

**198.** Четвертый план развития. Организация по планированию и управлению.1384 - 88.

**199.** Шагаби Захра. Сравнительный анализ программ подготовки учителей в Иране и ряд других стран. Журнал образования. № 3. Осень. Двадцатый год. 1383.

**200.** Эстири Давуд.Учебные программы, материалы, содержания и т.д.. Департамент образования в Тегеране. 1374.

**201.** ЮНЕСКО. Сокровище обучения (1996).Тегеран. Публикации Международного агентства по сотрудничеству и Министерства образования.

**202.** ЮНИСЕФ. Новая модель подготовки учителей. Перевод/ФариборзМаджиди. Институт образования. Первая печать. 1377.

**Зарубежные учёные:**

**203.** Aplin Richard.(1999). The Changing Face of Initial Teacher Education in England. School of Education, University of Leicester, United Kingdom. European Journal of Teacher Education.V2,N2.

**204.** Asia-pacific Journal of teacher education &Development June 1998, Teacher Education in the Asia- Pacific Region : comparative Analysis, by Paul Morris & John Williamson, Vol.1, No.1< pp.17-27

**205.** Cobb, Velma (1999), An International Comparison of Teacher Education, Eric Digest, Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC.

**206.** Collinson, Vivienne & Yumiko Ono(2001), The professional development of teachers in the united States and Japan, European journal of teacher education, V24n2p223-48.)

**207.** MCPHEE, ALASTAIR D. & WALTER M. HUMES (1998). Teacher Education and Teacher Development : a comparative study. Andrew's College, Glasgow, United Kingdom.

**208.** San, Myint (1999), Japanese beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development, journal of Education for teaching, Abingdon, Apr 1999, V25n1 p1 7- 29 Apr).

**209.** Villegas, Eleonora & Reimers Fernando (2000). The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning : Models, Practices and factors that Influence it. The Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council. Washington, D.C.

**210.** Without name, (1992), education and new information technologies teacher training and research. A Survey of Co- operative Projects between Universities and schools. ERIC Number : ED350974IRO15784. Pages : 229p

- 211.** Yoneyama, Asaji (1988), Integration of Theory and Practice in a Pre-Service Teacher Training Course, ERIC Number : ED297594.
- 212.** Yoshima, Atsushi (1986). Expected style of Pre-Service programs for Teachers: Objectives, Content, Methods and Educational innovation in Japan, ERIC Number: ED285762.
- 213.** Anderson, R.C., Hebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). Becoming a Nation of Readers: the Report of the Commission on Reading. Urbana, IL: University of Illinois, Centre for the Study on Reading.
- 214.** Banks, J.A. (1988). Education, citizenship, and cultural options. *Education and Society*, 1(1).
- 215.** Cowan, E. & Cowan, G. (1980). *Writing*. New York: John Wiley & Sons.
- 216.** *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 217.** Gavora, P. (1990). Teacher's Questions. *Scientific Pedagogical Experimentalists*. XXVII, 2.
- 218.** Gilbert, & Torrens, A. P. «Building Communication Skills for – Effective Administration and Leadership» USA, 2006.
- 219.** Gray John Wylie «Communication and leadership» USA, 1999.
- 220.** Mares, J & Krivohlavy, J. (1989). *Socialni a pedagogicka komunikace ve skole*. Statni Pedagogike Nakladatelstvi, Praha, Czechoslovakia.
- 221.** Moffett, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- 222.** Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1989). Instruction for self – regulated reading. In L.B. Resnick & L.E. Klopfer (Eds.), *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

**223.** Pearson, P.D., Hansen, O & Gordon, J. (1979). The effects of background knowledge on young children's comprehensions of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, 11.

**224.** Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(6).

**225.** Sanders, N.M. (1969). *Classroom questions: What kinds?* New York: Harper & Row

**226.** Smith, C.B., Smith, S. & Mikulecky. (1987). *Reading in the secondary school content subjects.* New York: Holt Rinehart and Winston.

**227.** Stech Ernest L. «Leadership Communication» USA, 2004.

**228.** Steele, J.L. & Steele, P. (1991). The thinking – writing connection: using clustering to help students write persuasively. *Reading Horizons*, Vol. 32.

**229.** Steele, J.L., & Meredith, K. (1991). *Working together – Growing together: Constructive evaluation of language learning.* Moline, IL: Moline Public Schools District № 40.

**230.** Vaughn, J & Estes, T. (1985). *Reading and reasoning beyond the primary grades.* Boston. Allyn & Bacon

**231.** Zelina, M & Zelinova, M (1990). *Rozvoj tvorivosti deyt a Maltese.* Slovenske Pedagogicke Nakladatelstvo, Bratislava, Slovakia.

**232.** Zelina, M. (1994). *Strategie a metody rozvoja osobnosti dietata.* IRIS, Bratislava, Slovakia.

#### **Интернет ресурсы:**

**233.** Информация о программах начальной школы [электронный ресурс].  
Режим доступа: <http://www.qorod-detstva.ru/detail.php/?D=1052>

**234.** Образовательная система «Школа - 2100» [Электронный ресурс].  
Режим доступа: [http://www/school2100.ru/regions\\_mair/html](http://www/school2100.ru/regions_mair/html).

**235.** Обязательный минимум содержания начального общего образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.edu.ru/into/>

text/qoscom/dokum/doc98/1235-1htm/hHp:rating.f;o.ru/current.php?praqram  
\_type=2&subject\_id=14& Submit=%E2%FB%E%FO%F2%fc.

## Приложение:

### Опросник:

1. У вас есть опыт преподавания в других университетах и высших учебных заведениях?

*а. Очень низкий..... низкий..... средний..... высокий ..... очень высокий.....*

2. В какой степени можно обучить студентов-педагогов в учебной программе во время стажировки начальным знаниям английского языка?

*а. Очень низкий.....низкий.....средний.....высокий.....очень высокий.....*

3. В какой степени может доминировать применение дидактических технологий в учебной программе во время стажировки студентов-педагогов начального обучения?

*а. Очень низкий.....низкий.....средний.....высокий.....очень высокий.....*

4. В какой степени может доминировать современные методы научения--изучения в учебной программе во время стажировки студентов-педагогов начального обучения?

*а. Очень низкий.....низкий.....средний.....высокий.....очень высокий.....*

5. В какой степени может доминировать методы оценки изученных материалов в учебной программе во время стажировки студентов-педагогов начального обучения? (Такие, как входные—выходные—поэтапные—навыки разработок и т.д.).

*а. Очень низкий.....низкий.....средний.....высокий.....очень высокий.....*











