Педагогические основы развития критического мышления у будущего учителя

тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.01, кандидат педагогических наук Джафарпурмонфаред Саид Ахмад

**Год:**

2012

**Автор научной работы:**

Джафарпурмонфаред Саид Ахмад

**Ученая cтепень:**

кандидат педагогических наук

**Место защиты диссертации:**

Душанбе

**Код cпециальности ВАК:**

13.00.01

**Специальность:**

Общая педагогика, история педагогики и образования

**Количество cтраниц:**

160

## Оглавление диссертации кандидат педагогических наук Джафарпурмонфаред Саид Ахмад

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.3

Глава 1.Проблема формирования критического мышления будущего учителя в теории и практике образования

1.1. Педагогические основы развития критического мышления будущего учителя в процессе обучения в вузе.15

1.2. Взаимосвязь формирования критического мышления и педагогические способности будущего учителя в учебном процессе.58

Выводы по 1-й главе.88

Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по формированию критического мышления будущего учителя педагогического вуза

2.1.Педагогические основы (методы, приёмы, средства) формирования критического мышления и педагогические способности будущего учителя.91

2.2. Взаимовлияние профилирующих предметов и общих на становление личности педагога, обладающей критическим мышлением и высокими педагогическими способностями будущего учителя.111

Выводы по 2-й главе.135

## Введение диссертации (часть автореферата) На тему "Педагогические основы развития критического мышления у будущего учителя"

Актуальность исследования. Современная социальная ситуация в Иране характеризуется информационно-культурным сближением и взаимодействием стран и народов, многообразием интеграционных процессов, затрагивающих материальную и духовную сферы общества, в частности, образование и воспитание - самостоятельные области духовной сферы. В такой ситуации востребованным становится учитель, обеспечивающий воспитание функционально грамотной личности, способной к саморазвитию, к самореализации, личности признающей достоинство другой личности. Качество образования во многом зависит от качественной подготовки будущего учителя.

Решение данной задачи во многом зависит от того, владеет ли учитель обобщенными способами решения педагогических задач, критериями их оценки, способен ли он принимать проблемы как лично значимые, осуществлять рефлексивный отбор способов их решения и оценивать полученные результаты. Всё это есть требования к деятельности учителя, обоснование которых предполагает изучение «процедуры поиска и формулирования педагогической задачи, то есть процесса профессионального мышления учителя не только с понятийно-логической (гносеологической, гностической, когнитивной) или аксиологический стороны» но и со стороны критичности, рефлексивности мышления учителя.

Проблема формирования мышления человека, в целом, и мышления учителя, в частности, далеко не новая проблема.

Она ставилась и решалась как зарубежными учёными педагогами и психологами (Э.Боно, Дж.Гудлер, И.Уоллен Норман,Т. Циген и др.; М. Вертхаймер, В. Келлер, К. Дункер и др.), российскими учеными (A.B. Бру-шлинский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.К. Мухина, С.Л. Рубинштейн, O.K. Тихомиров, В.Д. Шадриков) и др.

К исследованиям в области изучения критического мышления в России относятся рабогы Андреева А.А., Башмакова М.Н., Позднякова С.Н., Резника Н А. Рубцова В.В. Гончарова В. Г., Егорова Ю.Н., Морозова М.Н., Кирилова

B.К., Игностьева ЕЛО. и др.

В таджикско-персидской классической литературе можно назвать имена великих философов и мыслителей, таких как А.Рудаки, А.Фирдавси, А.И.Сино,

C.Шерози. У.Кайковус, Посир Хусрав, А.Джами, Д.Руми, М.Газзоли и многих других которые высоко ценили человеческий ум, разум, здравый смысл, что является стержнем кршического мышления.

В Таджикистане некоторые аспекты формирования педагогического мышления будущего учителя затрагивались в трудах следующих учёных: Р.Х.Абдуллаевой, У.Зубайдова, И.О.Обидова. М.Л.Лутфуллосва, И.Х.Каримовой, Б.М.Маджидовой, М.Н.Нугманова, А.Нурова,. Б.Р.Рахпмова, Х.Рахимова, ИЛ.Тупайло, Ф.Шарифзода, Д.Я.Шарнповой, Н.Н.Шоева и др.

Анализ исследований вышеуказанных ученых показывает, что проблема • педагогического мышления входит в круг научных интересов значительного; > числа исследователей, поэтому критическое мышление носи г ка1егориальнын характер, поскольку знание, приобретенное в процессе, познания, закрепляется в категориях, которыми человек оперирует в умей мышление есть система сознательно регулируемых интеллектуальных операций, направленных на решение определенных задач; мышление как процесс, подчиняющийся единым закономерностям и осуществляемый едиными психологическими механизмами, включает в себя логические операции анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения; мышление как деятельность (теоретическая и практическая) субъекта, включающая в себя те или иные психические процессы и регулируемая ими, характеризуется своим понятийным аппаратом, посредством которого человек выражает отношение к решаемым мыслительным задачам.

В личностном плане мышление выступает, прежде вссго, в виде деятельности, т.е. со стороны мотивов и целей субъекта, его рефлексии, осуществляемых им умственных действий и операций и т.д.

Однако мышление - это не только деятельность, но и внутри ее формирующийся непрерывный психический процесс анализа, синтеза и обобщения постоянно изменяющихся, т.е. новых и потому еще во многом неизвестных обстоятельств жизни данного субъекта.

В . Исламской Республике Иран имеется ряд педагогических исследований, направленных на разработку отдельных компонентов использования информационно-коммуникативных и инновационных технологий в образовательной системе. К ним относятся исследования Хасана Ахади, Зараха Хоссейн, Захера Неджода Адела, Моджтеходи Хамида, Монтазера, Фарданеш Хашема,Али Абади Хадиджа, Галанзаде Хомеда, Мухаммада Реза, Алуми Фати, Ахдиан Мухаммада, Бабанкмарда Исмоила, Закари Эзама, которыми проанализирован ряд аспектов по решению данной проблемы, различие между теоретическим и практическим мышлением будущего учителя.

В отличие от теоретического мышления, задачей которого является поиск общих закономерностей и, следовательно, отвлечение от всего частного и единичного, практическое мышление осуществляется в условиях конкретных, целостных, индивидуально-своеобразных ситуаций.

Задача практического мышления ~ применение' знаний общего к конкретным ситуациям деятельности обосновывает ориентировочный характер мышления учителя (мышление предполагает систему действий и операций ориентировочного характера, понятие «мышление» охватывает особую совокупность ориентировочных действий, протекающих во внутреннем плане сознания — Бабанкмард Эсмоил); проблемность определяется как единица анализа педагогического мышления (Хасан Ахади).

Анализ научной литературы и исследований показывает, что при наличии различных определений критического мышления (критическое мышление -это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода, с тем, чтобы применять полученные результаты как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам, проблемам критического мышление — мышление анализирующее, оценивающее, проблематизирующсе (Мухаммад Реза); критическое мышление ориентировано на «участии» в социальной и индивидуальной жизнедеятельности человека (Алуми Фати), (Ахдиан Мухаммади др.). В этих определениях присутствует общее: критическое мышление есть мышление оценочное, рефлексивное.

Отмечая плодотворность рассматриваемых исследований, следует признать, что в педагогической теории проблема критического мышления будущего учителя в Иране в настоящее время не была фундаментально осмыслена. Потребность восполнить данный пробел в научном знании и обусловливала выбор темы нашего исследования «Педагогические основы развития критического мышления у будущего учителя» (на материалах педагогических университетов Ирана).

Среди многих проблем, возникающих при изучении критического мышления будущего учителя, нами были исследованы те, которые связаны с конкретизацией научного представления о педагогическом мышлении будущего учителя; раскрытием содержания понятия «критическое мышление учителя»; определением подходов, к формированию критического мышления будущего учителя; обоснованием содержания процесса формирования такого мышления студентов в ходе обучения в педагогических вузах Ирана.

РТмеет место противоречие между стремлением учителя развивать и расширять категориальные рамки мышления учащихся и недостаточным осознанием им того, что развитие способности учащихся к оцениванию, основанному на рефлексии, обеспечивает осмысление информации, 6 собственных действии, действий учащихся, а также их соотнесение с известными образцами и принятие на этой основе оптимальных решений.

Стремление найти пути разрешения данного противоречия и определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане это проблема обоснования подходов к формированию критического мышления студента -будущего учителя; в практическом плане — проблема определения оптимальной технологии и методов обучения студентов, обеспечивающих формирование у них критического мышления.

Объект исследования - деятельность педагогических университетов Ирана по подготовке будущих учителей к формированию критического мышления.

Предмет исследования - подготовленность будущего учителя к деятельности по развитию критического мышления у учащихся школ (медресе) и педагогические условия его совершенствования.

Цель диссертационной работы - теоретическое обоснование и практическая разработка педагогических основ формирования критического мышления будущего учителя как оптимальный критерий их развития.

Гипотеза исследования.

Формирование критического мышления будущего учителя будет успешным при соблюдении следующих педагогических условий если:

- определены суть и значение понятия «критическое мышление учителя», раскрыто её содержание, для определения подходов и обоснования содержания процесса формирования такого мышления у будущего учителя, реализация которых базируется на идее о том, что теоретическое знание, которым овладевает будущий учитель, рассматриваемое в отношении к практической деятельности, является критерием для оценивания и осмысления ее результатов и результатов деятельности учащихся;

- формировать способности будущего учителя к оцениванию и к рефлексии осуществляется с помощью передачи будущему учителю такой информации о педагогической деятельности, способах, технологиях, методах 7 обучения и воспитания, которая накладывается на продолжающиеся размышления студента о педагогической деятельности и отвечает критериям критической насыщенности информации и критической корректности учебной информации;

- эффективно использовать возможности комплекса различных учебно-познавательных форм студентов (в частности, гуманитарные предметы: психологию (равоншиноси), педагогику (педагожи), социологию, (ичтимоиёт), коммуникацию (иртибот), литературу и иностранные языки, (адабиёт ва забонхои хоричи), религиоведение (иллохиёт) и т.п.) и технологии развития критического мышления, определяющих стратегию деятельности учителя не в отдельно взятой ситуации, а на протяжении всего учебно-воспитательного процесса; <

- развитию , категориальных структур педагогического мышления будущего учителя, его способности к оцениванию результатов деятельности, способствует такая организация обучения и педагогической практики, при которой предметом их анализа становятся основания педагогической.■ деятельности, а требованием к такому анализу, ведущемуся по критерию . развития ученика, достижения им успеха в деятельности, является, «движение» знаний по уровням рефлексии сверху вниз и снизу вверх, ' благодаря которому (движению) происходит осознание будущими учителями важности мыслить не только о своих мыслях, но и о мыслях учащихся.

Задачи исследования: конкретизировать научное представление о педагогическом критическом мышлении будущего учителя на основе анализа научно-исследовательской и методической литературы;

- раскрыть содержание понятия «критическое мышление будущего учителя» с учетом сложившихся традиций обучения в вузах Ирана;

- конкретизировать научное представление о содержании уровней целостной педагогической рефлексии будущего учителя;

- обосновать содержание процесса формирования критического мышления будущего учителя в условиях отсутствия прочной традиции в Иране и выявить оптимальную технологию его развития; определить результативность экспериментальной работы по формированию критического мышления будущего учителя.

Теоретико-методологической основой исследования являются идеи, заложенные в трудах отечественных и зарубежных теориях и концепциях мышления человека, учение о рефлексивной природе мышления человека: Источниками исследования являются фундаментальные работы Хасана Ахади, Зараха Хоссейи, Захера Неджода Адела, Моджтеходи Хамида, Монтазера, Фарданеш Хашема, Али Абади Хадиджа, Галанзаде Хомеда, Мухаммада Реза, Алуми Фати, Ахдиан Мухаммада, Бабапкмарда Исмоил, Закари Эзама,С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна, В.А. Ядова и др.; о рефлексивной природе мышления и сознания человека (Г.В. Акопов, A.B. Карпов, Т.А. Кольтшева, Ю.Н. Кулюткин,

B.А. Лекторский, В.А. Лефевр, A.A. Реап, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков\*

C.Ю. Степанов, Г.С. Сухобская, B.C. Швырев и др.); основные положения методологии педагогики (Е.В. Бережнова, Г.Х. Валеев, В.И. Загвязинский, , B.C. Ильин, В.В. Краевский, В.М. Полонский, В.Г. Рындак, Я.С. Турбовской • и др.); психолого-педагогические теории решения педагогических ситуаций и задач (М.М. Кашаиов, Ю.Н. Кулюткин, A.A. Реап, В.А. Сластеиин, Л.Ф. Спирин, Г.С. Сухобская); концепции личностио-ориентированного образования и обучения (Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, Ю.Н. Кулюткин, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, Г.С. Сухобская, И.С. Якиманская и др.); положения деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, A.A. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.); идеи проблемно-методологического и проблемно-диалогического подходов (H.H. Лобанова, М.М. Кашапов, Ю.Н. Кулюткин, A.A. Орлов, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих 9 методов исследования, адекватных его предмету: анализ философской, этической, психологической, педагогической литературы; социологические методы (анкетирование, беседы); наблюдение; экспериментальные методы (констатирующий и формирующий варианты эксперимента); изучение и обобщение педагогического опыта; статистические методы (средние значения, среднее квадратическое отклонение показателей, корреляционно-регрессионный анализ).

Работа выполнялась на базе Тегеранского государственного педагогического университета, а также Центра подготовки учителей для общеобразовательных школ Ирана.

Исследование проводилось в несколько этапов:

Первый этап (2007-2008 гг.) Изучение педагогической действительности, конкретного опыта деятельности учителей и преподавателей высших педагогических заведений Ирана и других с граи в условиях перехода от традиционной парадигмы образования к гуманистической парадигме. Анализ научной литературы, исследований, тематически близких к данной теме, позволил обосновать исходные позиции, проблему, объект, предмет и цель исследования; сформулировать гипотезу и задачи. Результатом этого этапа явилось определение методологии и методов исследования, обоснование его программы.

Второй этан (2009-2010 гг.). В ходе экспериментальной работы, сочетавшейся с анализом научной литературы и осмыслением опыта формирования и развития педагогического мышления учителя, проверялась и уточнялась гипотеза исследования; конкретизировались педагогические условия, обеспечивающие формирование продуктивного педагогического мышления будущего учителя; корректировались методы обучения в процессе преподавания гуманитарных дисциплин; анализировались и систематизировались полученные данные. Результатом этого этапа явились разработка и реализация программы исследования, основанная на гуманистических принципах отбора учебного материала.

Третьей этап (2011-2012 гг.). Теоретическое осмысление результатов экспериментальной работы послужило основой для определения педагогических условий, способствующих формированию продуктивного педагогического мышления будущего учителя. Эмпирическое знание, полученное в результате сравнения данных констатирующего этапа эксперимента с данными формирующего этапа, было подвергнуто теоретическому анализу. Проведено оформление результатов исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- раскрыю содержание понятия «критическое мышление будущего учителя» с учетом отсутствия прочной традиции критического мышления у иранского народа и специфики его этнопедагогики;

- определен предмет отражения педагогического сознания и выполняемых учителем функций педагогической деятельности, познавательный, конструктивно-преобразовательный процесс, которые и придают адекватную их содержанию направленность мышлению будущего учителя;

- проанализировано научное представление о содержании уровней целостной педагогической рефлексии будущего учителя (общенаучная рефлексия, основывающаяся на полученном будущими учителями научном знании разного типа (социологическом, религиозном, литературном, языковом, этическом, пспхолого-педагогическом), которое включает в себя оценивание хода рассуждений приводящих к выводам, умозаключениям педагогических фактов и явлений, учитывающихся при решении педагогических ситуаций и задач, а также в процессе умственной и практической деятельности;

- разработаны технологии поэтапного формирования будущих учителей школ Ирана к осуществлению координации межпредметных связей с целью развития критического мышления и формирование творческой ориентации учащихся.

Теоретическая значилгость исследования заключается в том, что его результаты: позволяют осуществить широкий подход к решению проблемы

11 формирования критического мышления будущего учителя с учетом специфики таджикско-персидской философии образования; способствуют совершенствованию процесса обучения в педагогических вузах Ирана в той его части, которая относится к развитию способности будущего учителя надстраиваться над своей деятельностью и деятельностью учащегося; раскрывают содержание понятия «критическое мышление учителя» с учетом сложившихся национальных традиций Востока, в частности Ирана и принципы отбора учебного материала, для гуманитарных дисциплин; расширяют научные представления о роли оценивания, основанного на рефлексии, в снятии проблемной педагогической ситуации и решении педагогических задач.

Практическая значимость исследования заключается в направленности его результатов на совершенствование процесса общепсдагогическоп подготовки в аспекте ориентации студентов на развитие -и способности учащихся к оцениванию и рефлексии деятельности; повышении эффективности лекционных и семинарских занятий гуманитарных . и дисциплин, достигнутой с помощью технологии развития критического . мышления, включающей в себя этапы - информирование и включение в творческую деятельность. Разработанный и апробированный проблемный -семинар «Критическое мышление будущего учителя» с учетом национальных особенностей и культуры содержит реальные предпосылки обновления содержания общепедагогической подготовки,

Материалы исследования могут служить в качестве учебного пособия по развитию критического мышления в рамках гуманитарных дисциплин Положения, выносимые на защиту:

1. Учитывая что, в странах Востока, в том числе и Иране, отсутствуют прочные традиции критического мышления, одной из задач общепедагогической подготовки будущего учителя является формирование его способности к оцениванию и осмыслению не только соответствия целей и средств, результатов планирования и-конструирования образовательного

12 процесса, выбора технологий и методов обучения и воспитания учащихся, но и действий учащихся, осуществляющих оценивание собственной деятельности, рефлексивный поиск способов достижения ■ успеха в деятельности.

2. Положение о необходимости формирования критического мышления будущего учителя не может быть просто дополнено тезисом о важности расширения у пего категориального аппарата педагогического мышления, которое направляет его мысль на поиск общих закономерностей обучения и воспитания и способов применения знаний общего к конкретным ситуациям деятельности, решаемых на надситуативном уровне.

3.Паиболее адекватной задачей формирования критического мышления будущего учителя является такая технология, которая включает в себя этапы информирование и включение в деятельность. Методами формирования критического мышления будущего учителя, реализуемыми в различных организационных формах обучения и в период педагогической практики, являются моделирование педагогических ситуаций; решение педагогических ситуаций и задач, пронизанное диалогом; диалогические формы; имитационные игры и дискуссии; убеждающее воздействие и др.

4.Существует реальная база и возможность эффективного формирования критического мышления будущего учителя в процессе координации межпредметных связей дисциплин: психологии, педагогики, социологии, коммуникации, литературы и иностранных языков, религиоведения и т.п.)

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена обоснованностью методологии исследования, ее соответствием поставленной проблеме; проведением исследования на теоретическом и практическом уровнях; применением комплекса методов, адекватных его предмету; возможностью повторения экспериментальной работы; репрезентативное гыо объема выборки и значимостью экспериментальных данных и личным опытом работы автора в качества педагога.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования нашли отражение в статьях, тезисах докладов, опубликованных автором. Они обсуждались в Тегеранском педагогическом университете, на кафедре общей педагогики Таджикского государственного педагогического университета имени Садриддина Айни, а также получили одобрение па международных и республиканских научно-практических конференциях (Тегеран, Испания, Душанбе).

Материалы исследования внедрены автором в процесс педагогической деятельности Тегеранского государственного педагогического университета и Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни.

Структура диссертации соответствует логике исследования и включает в себя введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложения.

## Заключение диссертации по теме "Общая педагогика, история педагогики и образования", Джафарпурмонфаред Саид Ахмад

3. Результаты исследования показали, что предлагаемая, учебная программа подготовки учителей для педагогических университетов Ирана, основывающаяся на использование рефлексивных методов обучения не в полной мере отвечает современным требованиям подготовки высококвалифицированных педагогических кадров.

I 1

4. Рекомендованная диссертантом программа предусматривает развитие познавательных способностей учителя во всех этапах организации Г учебного процесса в школе — активного познания, осмысления, размышления, обобщения и опыте, и формированию устойчивых' умений и ' \* навыков основных мыслительных операций, умение логически обосновать оценку и самооценку, самостоятельности в выдвижении гипотезы, терпимость к аргументированной критике и т.д. Вся работа по формированию критического мышления должна строиться на принципах системности и целостное ти, критической значимости, научности и непрерывности.

5. Разработанная в настоящем диссертационном исследовании модель формирования у студентов критического мышления может существенно повысить качество подготовки студентов - будущих учителей в системе педагогических университетов Ирана к продуктивной познавательной и профессиональной деятельности в условиях динамично меняющегося современного мира.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование подтвердило, что самым перспективным и эффективным путем формирования критического мышления является применение активным методов и форм организации учебного процесса: дидактическая игра, деловая игра, «мозговой штурм», дискуссия, научно-практическая конференция, учебно-исследовательская работа, которые могут быть применены студентами в период прохождения педагогической практики. В этом отношение педагогическая практика студентов играет важную роль в формировании критического мышления, в ходе проведения которой можно анализировать и выявлять уровни сформированное™ критического мышления студентов педагогических факультетов университетов - будущих педагогов, создание атмосферы взаимодействия, обучения правильному восприятию критики, и таким образом выборе активной жизненной позиции.

Исследование подтвердило значимость навыков и умений формировать творческое и критическое мышление и обучения этим видам студентов педагогических специальностей вузов, которые в конечном итоге определяют уровень профессиональной компетентности педагога. От того, как педагог сумеет обучать критически, мыслить, обеспечить восприятие, запоминание, понимание, осмысление и другие мыслительные процессы зависит продуктивность и эффективность учебного процесса в целом. Таким образом исследование доказало, что критическое мышление является необходимой составляющей профессиональной компетентности педагога, который направляет учебной процессе в русло критического мышления.

Для разработанной программы подготовки педагогических кадров, обладающих навыками и умениями критического мышления были определены, теоретические основы и рамки программы, опирающиеся на подходы и методы ведущих научных центров, занимающихся в Иране в вопросах развития методики и технологии критического мышления: психологического и педагогического инструментария процесса оценивания

138 познавательной деятельности, продуктивное мышление психология конструктивистские подходы образования, критическая практика и т.д.

Проведенная исследования может быть полезен для применения в подготовке педагогических кадров в педагогических университетах Ирана целях внедрения эффективной методики формирования критического мышления будущих учителей основывается на принципе дифференциации, предполагающий использования на каждой стадии образовательного процесса, соответствующих форм и методов обучения, соответствующих основным целям данного этапа обучения.

Опытно-экспериментальное исследование, проведенное в рамках настоящей диссертационной работы доказал эффективность применения на первых этапах обучения методики критического мышления таких форм и методов обучению, способствующих развитию' познавательной поведенческой деятельности учащегося, а на следующих этапах показали хорошие результаты дидактические модели формирования критического мышления, конкретно определяющие деятельность преподавателя, отношение и учебе и деятельность студента.

На последнем этапе педагогического процесса формирования критического мышления целесообразно использование конструктивистских подходов, которые предполагают использование различных мыслительных операций для выработки устойчивых умений и навыков основных мыслительных операций - умение видеть свои и чужие недостатки в поведении, речи, слова, деле и т.д., логически обосновать оценку и самооценку, терпимость к аргументированной критике в свой адрес и т.д.

1. Модель формирования критического мышления показала эффективность организации педагогической практики с1уденгов в общеобразовательных школах, направленной на формировании навыков педагогической деятельности будущих учителей. Исследование показали, что педагогический стаж не влияет на качество процесса обучения, если учитель в своей практической работе будет опираться на «привычные» («routine») формы и методы, и не будет стремиться критически оценить свою работу, творчески подходить к процессу обучения.

2. В подборе будущих учителей необходимо обратит особое внимание на личностные качества, их исследования и интереса к педагогической работе, любви к профессию учителя, к постоянному

I i г . I самосовершенствованию.

## Список литературы диссертационного исследования кандидат педагогических наук Джафарпурмонфаред Саид Ахмад, 2012 год

1. Ажир М. Анализ ситуации по организации педагогической практики в школах провинции Западный Азербайджан. Совет по исследованию проблем образования Западного Азербайджана, 1371(1990). 167 с.

2. Абухамза Ф. Сравнительный анализ деятельности выпускников Центра подготовки учительских кадров(магистерская работа). Тегеран: Педагогический Университет, 1376(1995). 225 с.

3. Амам Джума С. Анализ методики обучения в группах в религиозных учебных заведепиях\\ «Исламское воспитание». Кн.З «Особенности религиозного воспитания». Тегеран, 1379(2000).- С. 89-122.

4. Амам Джума С. Исследования по изучению новых методов обучения \\ «Обучение и воспитание»,1382(2003), Ms 72-73. С.-100-132.

5. Асмит Ф. и Гордон X. Критическое мышление: методика обучения. Перевод А. Шариатмадари. Тегеран: Самт, 1371 (1990). 180 с.

6. Боло А. Оценка проектов и программ развития образования. Перевод X. Абили. Тегеран: Образование для взрослых, 1367(1986). 160 с.

7. Бок А. Анализ педагогической деятельности выпускников двухгодичных педагогических курсов (магистерская работа). Тегеран: Университет им. А. Табатабаи, 1373(1992). 230 с.

8. Девей Дж. Логика: теория исследования. Перевод А. Шариатмадари. Тегеран: Тегеранский университет, 1376(1995). 170 с.

9. Гуруси М. Сопоставительный анализ профессиональной подготовки выпускников педагогических курсов с выпускниками педагогическихфакультетов. Совет по исследованию проблем образования провинции Восточный Азербайджан, 1372. 180 с.

10. Гидж H.JI. Научные основы педагогического мастерства. Тегеран: Мадраса, 1374. 250 с.

11. Гуйя 3. Краткая история исследования организации педагогической практики в системе образования// «Обучение и воспитание»,1372, №36, 26-37.

12. Гуйя 3. Краткая история организации педагогической практики (принципы, теория и практика). Тегеран: НИИ педагогики, 1382. 240 с.

13. Завраки Н. Анализ влияния профессиональной переподготовки на качество работы учителей города Захедан.Отчет Центра мониторинга образовательного . процесса в провинции Сиистан и Белуджистан, 1371(1990). 185 с.

14. Зулфпкар М. Анализ качества преподавания учителей гуманитарных предметов (на материалах вузов г. Тегеран)(магистерская работа). Тегеран: Педагогический институт, 1375(1994). 170 с.

15. Ибади J1. Анализ педагогических возможностей учебной программы педагогических курсов. Дисс. на соиск. уч. степени доктора наук. Тегеран: Педагогический институт, 1377. 252 с.

16. Кар Д. Мастерство преподавателя. Тегеран: Педагогический институт, 1382.276 с.

17. Комбз А. Профессиональная подготовка учителей: познавательский подход к образованию. Тегеран: Рушд, 1370. 156 с.

18. Лаякатдар М. Отчет об организации практики подготовки учителей// «Проблемы образования», 1380, Ms 13-14. С.81 -102.

19. Майзер Ч. Обучение критическому мышлению. Тегеран: Самт, 1374. 156 с.

20. Мусапур Н. Критерии оценки учебной программы подготовки педагогических кадров в университетах. Дисс. на соиск. уч. степени доктора наук. Тегеран: Педагогический институт, 1376. 275 с.

21. Мар'аши А. Анализ результатов оценки педагогического мастерства учителей начальных классов// «Обучение и воспитание», 1374, №№ 1-2. С. 48-65.

22. Мехдинажад В. Анализ педагогической деятельности выпускников педагогических курсов и пути повышения их профессионального мастерства(магистерская работа). Тегеран: НИИ педагогики, 1373. 242 с.

23. Мехрмухаммади М. Размышления об образовании и проблема подготовки учителей. Тегеран: Мадраса, 1379. 190 с. I

24. Мехрмухаммади М- Исследованию по практике критического мышления и ее приминение в учебном процессе// «Новые образовательные технологии»,!381, №1. С.21-37.

25. Мехрмахмуди М. Общие исследования по педагогическому мастерству, Тегеран: Мадраса, 1383. 230 с.

26. Мирлухи ,С. Наука обучения. Тегеран: Университет имени ■Шахида Раджаи, 1382. 220 с.

27. Рауф А. Подготовка учителей и педагогическая практика. Тегеран: Фатими, 1375(1994). 120 с.

28. Ризаи М. Критика эстетических взглядов Г. Брудп и их использование в процессе обучения. Дисс. на соискание ученой степени доктора наук. Тегеран: Педагогический университет, 1383(2004). 285 с.

29. Сильвер Дж., Голан А1 и др. Разработка учебных программ по улучшению образовательного процесса. Перевод Г. Худайнажад. Мешхед: Устони кудси разави, 1376(1995). 244 с.

30. Хусайнинажад С. Отчет о претворение проекта «Учитель-исследователь». Тегеран: Институт педагогики, 1379(2000), №24,- С . 1415.

31. Хамепеи ТТ. Анализ взглядов студентов Центров подготовки учительских кадров провинции Азербаджан по поводу деятельности центра (магистерская работа). Тегеран: Педагогический институт, 1376(1995). 228 с.

32. Шахрухи 3. Сопоставительный анализ выпускников педагогических центров по специальности методики начального обучения (магистерская работа) Свободный исламский Университет. Г. Тегеран, 1371. 242 с. '

33. Шариатмадари А. Формирование мышления. Тегеран: Андеша, 1382. 325 с.

34. Шабани В. Новые образовательные подходы и технологии обучений гуманитарной ориентации. Дисс. на соиск. уч. степени доктора наук. Тегеран: Педагогический институт, 13-76. 278 с.

35. Шахрараи М. Особенности воспитания творчески развитых педагогов// Исследования по проблемам образования, 1374, №4. С. 52-68.

36. Шейхи Ф. А. Основы конструктивистских подходов к образованию. Дисс. на соиск. уч. степени доктора наук. Тегеран: Педагогический институт, 1381. 254 с.

37. Фарданиш X. Технологические основы образовательных подходов. Тегеран: Самт, 1384. 165 с.

38. Фарданиш X. Критика системного подхода к образованию// «Мударрис» («Педагог»), 1378, №3. С. 139-149.

39. Фарданиш X. Новые образовательные подходы/ЯТедагогический журнал Университета Захра, 1376, №24-25. С. 102-120.

40. Литература на русском языке:

41. Алави Ала Мортеза. Педагогико- психологические основы современных и традиционных семей в образовании детей: дис. . канд.пед.наук.-Душанбе,-2011. 167с.

42. Атаи Фариба. Педагогические идеи Муртаза Мутаххари в современной теории и практике обучения и воспитания Ирана: дис. . канд.пед.наук,-Душанбе.-2011.157с.

43. Бабаали Фагеме Машааллах. Педагого- психологические условияуспеваемости учащихся на основе теории социального конструктивизмана материалах общеобразовательных школ Ирана): дисс. . канд.пед.наук.-Душанбе.-2011.156 с.

44. Бухвалов В.А., Плинер Я.Г. Педагогическая экспертиза школы. М.: Центр "Педагогический поиск", 2000. 160 с.

45. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века. Париж: ЮНЕСКО, 1998, Ст.96.

46. Гершунский Б.С. Философия образования в для XXI века (В поисках практико-ориептированных концепций). М.: Изд. «Совершенство», 1998. 608 с.

47. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. -М.: Педагогика, 1989.-160 с.

48. Гутник Г.В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе: дис. канд. пед. наук. Екатеринбург.- 2000. -179 с.

49. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова. М., 1997.222 с.

50. Грабарь М.И. Проблема измерений и проверки гипотез при мониторинге результатов обучения // Стандарты и мониторинг в образовании, 2000. №3. С. 49-54.

51. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов // Стандарт и мониторинг в образовании,- 2000.- №5.

52. Гутник Г.В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе. Дис.канд.пед.наук. Екатеринбург. -2000. -179 с.

53. Дахина А.Н. Педагогический мониторинг: концепция и проблемы информационного обеспечения управления образованием // Народное образование,- 2000, -№ 8.

54. Дерябо Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / Под ред. В.П. Лебедевой. В.И. Панова. М. 1997. -222 с.

55. Ефремова Н.Ф. Аудит качества образовательного процесса и его результаты // Вопросы тестирования и образования. М.: ЦТМО.- 2004.-№10.

56. Ефремова Н.Ф. Тестирование и мониторинг: рекомендации учителю // Стандарты и мониторинг в образовании, 2001, № 3.

57. Загагаев И.О., Заирбек С.И. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования. СПб: Скифия, 2003.

58. Загвянский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособ. для студентов пед. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2001.-352 с.

59. Зверева В.И. Диагностика педагогической деятельности учителя. М., Новая школа, 1996. 67с.

60. Зверева В.И. Самоаттестация школы. М.: Центр «Педагогический поиск». 2000. -160с.

61. Ишкова JI.B. Теория и практика педагогической оценки в образовании старшеклассников и взрослых. СПб: Изд-во РГГ1У им. А.И. Герцена,2000.- 187 с.

62. Калинина Н. Лукьянова М. Результат образовательного процесса: психолого-педагогические показатели и диагностика // Народное образование.- 2000.- № 9.

63. Кальней В.А., Шишов СЕ. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик». М.: Педагогическое общество России, 1999. -86 с.

64. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. М.,2001.-216 с.

65. Ключевые индикаторы. Образовательные индикаторы и политика: практическое руководство. Европейский Фонд Образования. Турин, 2003.

66. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высш. и средн. педагог, учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2000. -170 с.

67. Конаржевскпй Ю.А. Менеджмент и внутришколыюе управление. М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999.-224 с. ,

68. Конаржевскпй Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. М'., 1997. 79 с.

69. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001г. № 1756-р.

70. Кочетова Н.И. < Информационно-методическое обеспечение педагогического мониторинга как условие успешности развития „ \* учащихся. Автореферат дис. канд. пед. наук. Екатеренбург, 1999. -19 с.

71. Кощеева И.К. Качество образования как социологическая проблема. •<,( дис. . канд. пед. наук. -Екатеринбург, 2003. 157 с.

72. Крамаренко И.С. Прогнозирование уровня учебных достижений учреждения средствами мониторинга // Стандарт и мониторинг, 2001, № 1.

73. Краткая медицинская энциклопедия. В 3-х т.: Т. 2 / Гл. ред. Б.В. Петровский. М .: Советская энциклопедия, 1989. 608 с.

74. Кукуев А.М. Педагогический мониторинг как фундаментальный инструмент управления учебно-воспитательным процессом//Завуч.- 2000.-№8.

75. Кулакова Н.И. Мониторинг как средство повышения качества образования в современной школе : автореф.дисс. . канд.пед.наук .Челябинск, 2008,- 18 с.

76. Кулемин Н.А. Квалиметрический мониторинг в системе общего образования//Педагогика.-2001 .-№3.

77. Лазарев B.C. Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России, 2003. -304 с.

78. Майоров А.Н. Мониторинг в системе информационного обеспечения управления образованием: дис. . уч. ст. д-ра пед. наук. СПб., 2000. -370 с.

79. Майоров А. П. Мониторинг как научно-практический феномен // Школьные технологии, 1998,- № 5.

80. Майоров А.Н: Мониторинг социальной эффективности и условий деятельности образовательных систем //Школьные технологии.- 1999.- № 5.

81. Майоров А.Н., Сахарчук Л.Б., Сотов A.B. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. СПб., 79 с.

82. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Кн. 1. СПб., 1998. -344 с.

83. Макаров A.A. Методология и методы системной организации > комплексного мониторинга качества образования: дис. . д-ра тех. наук: -М., 1999. -372 с.

84. Максимова В. Н. Системно-комплексная диагностика как звено 1 управления качеством школьного образования: экспертиза, измерения, <■ диагностика //Школьные технологии.- 2006,- № 4.

85. Матрос Д.III. Полев Д.М., Мельникова H.H. Прогнозирование результатов образовательного процесса // Школьные технологии.- 2000.-№ 1.

86. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова H.H. Психологический мониторинг // Мониторинг в образовании.- 1999.- № 5.

87. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова H.H. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. Изд. 2-е испр. и доп. - М.: Педагогическое общество России, 2001. -128 с.

88. Мирсепаси Зохре. Психолого-педагогические основы повышения активности учителей- женщин в учреждениях дополнительного образования Ирана: дис. .канд.пед.наук.-Душанбе, 2011.-145 с.

89. Мониторинг деятельности образовательного учреждения: достижение нового качества образования: методич. рекоменд. к организации и проведению. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 220 с.

90. Муратова В.К. Внутришкольный мониторинг качества обучения учащихся: автореферат дис. . канд. пед. паук. -Саратов, 2000. 23 с.

91. Назарова Л.Д. Педагогический мониторинг в реализации возможностей воспитывающей среды общеобразовательной школы. Автореферат дис. . канд. пед. наук. -Екатеринбург, 1999. 22 с.

92. Немова Н.В. Это модное словечко -«мониторинг» // Директор школы, 1999,-№7.

93. Орлов A.A. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика,- 1996.- № 3.

94. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: дис. . д-ра пед. наук. СПб., 1998.430 с.

95. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе. -СПб.-М.: Изд-во Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2000. -240 с.

96. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Изд-во «Академия». -2002. -576 с.

97. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество или когда нравиться учить. М.: Сентябрь, 1999. 128 с.

98. Поташник М.М., Моисеев A.M. Результаты образования в ожиданиях заказчиков // Народное образование.- 1999.- № 9.

99. Поташник М.М., Моисеев A.M. Управление качеством образования // Народное образование,- 1999.-№ 7.

100. Поташник М.М., Моисеев A.M. Управление современной школой (в вопросах и ответах): пособие для руководителей образовательных учреждений. М.: Новая школа.- 1997.- 352 с.

101. Поташник М.М., Ямбург Е.А., Маирос Д.Ш. и др. Управление качеством образования. М . : Педагогическое общество России, 2004. -448 с.

102. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И. Калмыковой. М.: Педагогика, 1975.- 208 с.

103. Психолого педагогический словарь / Авт.-сост. В.А. Мижериков. -Ростов п/Д: Феникс, 1998.- 540 с.

104. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш. Современный экономический словарь, -М.: ИНФРА М., 1996. -496 с.

105. Рыжаков М.В. О ключевых компетенциях // Стандарты и мониторинг в образовании.- 1999.- № 4.

106. Рябоштан Е. Педагогическое наблюдение: метод, позволяющий дойти до каждого // Директор школы,- 2000,- № 1.

107. Санникова Т.В. Мониторинг качества образования в учреждениях общего и профильного образования: дис. .канд. пед. наук. М., 2003. -170 с.

108. Севрук А.И. Мониторинг информационного обеспечения качества в образовании. Пермь, 2001. 212 с.

109. Севрук А.14., Е.А.Юнина Мониторинг качества преподавания в школе. М.: Педагогическое общество России, 2003.-143 с.

110. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования.- М.: Издательский центр «Академия», 2000. -240 с.

111. Сикевич З.В. Социологическое исследование: практическое руководство,- СПб.: Питер,2005. -320 с.

112. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учеб. пособ. для преподавателей. М . : Педагогическое общество России, 2000. -102 с.

113. Словарь русского языка: В 4-х т.: Т. П. М.: Русский язык, 1986. -736 с.

114. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г.В. Осипова. М.: ИНФРА-М НОРМА, 1998. -488 с.

115. Субетто А.И. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга //Образование,- 2002. -№2.

116. Субетто А.И. Квалитология образования. СПб., М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.-220 с. •

117. Сулаймони С. М.Алинаджод Обучение и воспитание в исламе/ НИИ развития образования АОТ; Ассоциация таджикских иранистов.-Душанбе: Ирфон, 2010.- 143 с.

118. Талых А.К. Предмет мониторинга качество образования // Директор школы.- 1999.-№3 .

119. Татьяченко Д.В., Воронщиков Г. Управление качеством образования::,, вхождение в проблему. Челябинск, 1995. -105 с.

120. Третьяков П.И. Оперативное управление качества образования.- в:.' школе. М . , 2005. -566 с.

121. Тягло A.B., Воропай Т.С. Критическое мышление: проблемы мирового^ образования в XXI BeKe//www.geocities.com.

122. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000.- 448с.

123. Управление развития школы / Под ред. М.М. Поташника, B.C. Лазарева. М ., 1995.-448 с.

124. Фатхи Надер Джабраил. Педагогико- психологическая подготовка родителей по исправлению поведении детей в системе начального образования Ирана: дис. . канд.пед. наук.-Душанбе.-2010.-167 с.

125. Хасанали Мирзабеки Шабанали. Традиции обучения и воспитания в кошексге современных проблем иранской семьи: дис. . канд. пед. наук.-Душанбе.-2010.-149 с.

126. Хохлова СВ. Мониторинг качества школьного образования. Дис. . канд. пед. наук. Тюмень, 2003. -170 с.

127. Чурина JT.A. Мониторинг учебной деятельности в инновационном образовательном учреждении как фактор рефлексивного управления: автореферат дис. . каид. пед. наук. -Киров.-2001. -19 с.

128. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технолдогия// Educational technology and society.2006. #9(4) -С. 284-292.

129. Шишов Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. -М . : Российское педагогическое агентство, 1998.-354 с.

130. Эмнис Р.Х. Таксономия места критического мышления и способностей// КМ новости.-1985.-№1. С. 12.

131. Эпилер Л.П. Мониторинг уровня воспитанности // Директор школы, 2001.-№7.

132. Эффективное управление школой в современных условиях / Под ред. О.Е. Лебедева. СПб.: Изд-во «КАРО», 2005. -272 с.

133. Яковлев Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: автореф. дис. . д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. -45 с.

134. Левин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Изд-во «Смысл», 2001. -365 с.

135. Литература на английском языке:

136. Adler Susan (1991).The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education, Journal of Education for Teaching, 1991, Vol.17 Issue 2, p 139, 12p.

137. Berlak A. and Berlak H. (2002), Dilemmas of Schooling,8-10,Readings of Reflective Teaching, Andrew Pollard, Continuum, London.

138. Buchmann,M.(1984) the priority of knowledge and understanding in teaching, in L. Katz and J. Raths (eds.) Advances in Teacher education, Vol.1 (pp.29-50). Norwood, NJ: Ablex.

139. Caillouet, P. (1998). Locus of reform: From reflection to effectiveness through the voices of novice teachers. Dissertation abstract International 59, 06A, 1980.

140. Calderhead, J.( 1989). Reflective teaching and teacher education. Teaching and Teacher Education, 5 (1), 43-51.

141. Calderhead, J. (1993). Dilemmas in developing reflective teaching. Teacher Education Quarterly, 20, 93-100.

142. Carr, David (1992): Practical Enquiry, Values and the Problems of Educational Theory. Oxford Review of Education, vol.18, No.3, PP.241-251.

143. Cates-Draper, M. (1998). A study of the reflective practice of pre-service teachers. Dissertation Abstracts International, 59, 1A. 168.

144. Chakravarthy, Gitu. (2002). Reflection and teaching: Weighing pros and cons, University Sains Malaysia, Penang, Malaysia, cgitu@hotmail.com

145. Clandindin D.J. and Connelly, F.N. (1987). Teachers' Personal Knowledge: What counts as Personal in Studies of the Personal, Journal of Curriculum Studies, vol. 19 no. 6 p. 487-500.

146. Clark, C. (1988): Asking the right questions about Teacher Preparation: Contributions of research on teacher thinking, Educational Researcher, 17, 2, PP.5-12.

147. Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process, Chicago: Henry Regneiy.

148. Dewey, John. (1983). Logic: The Theory of Inquiry, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1983

149. Dewey, John. (1929).The Sources of a Science of Education. New York: Hoce Livenght, PP. 7-22

150. Dinkelman, T. (1997). Critically reflective teacher education in secondaiy social studies: A pre-service case study. Dissertation Abstract International 58, 10A: 3891.

151. Duckworth, E. (1987). The Having of Wonderful Ideas. New York: Teachers College Press.

152. Eisner, Elliot. (1994). The Educational Imagination. 2ed. Stanford University

153. Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education, Teaching and Teacher Education, 6, 1, pp. 1-26.

154. Farrel, Tomas, (1998).Reflective Teaching: The Principles and Practices.-. •„>, English Teaching Forum. OCT-DEC 1998.pp.l0-17.

155. FeimanNemser, S. (1990), Teacher preparation: structural and conceptual alternatives, in W.R.Houston (ed.) Handbook of Research on Teacher Education, New York: Macmillan, pp 33-212.

156. Ferrarro, J. (2001): Reflective Practice and Professional Development. The Educational Resources information center (ERIC). Digest Number: 00-3

157. Gimenez, Telma. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from training, Linguagem & Ensino, .Vol.2, No.2, (129-143).

158. Golubich, J. (1997). Towards a reflective culture of teaching: A landscape for praxis (Teacher education reflection). Dissertation Abstract International, 58, 06A: 2129

159. Gonzales, N. (1998). Examining the thought processes of teachers: A study of collegial reflection (supervisors). Dissertations Abstract International. 59, 09A: 3302.

160. Gore, L.„ &. Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: A case study from the United States. Teaching and Teacher Education, 7 (2), 1991 119-136.

161. Hatton, Neville & David Smith, (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. School of Teaching and Curriculum Studies, the University of Sydney Australia.

162. Hayes, L. F. and Ross, D.D. (1989). Trust versus control: the impact of school leadership on teacher's reflection, International Journal,of Qualitative Studies in Education vql.2 no.p4 p.335-350

163. Henderson, James. G. (2001).Reflective Teaching: Professional Artistry Through Inquiry. (3rd Ed.).Upper Saddle River, New Jersey.Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall .

164. Kemmis, S. (19,85). Action' research and the politics of reflection, in D.

165. Boud, R. Keogh'.and D. Walker (eds.) reflection: Turning Experience-into> Learning, London: Croom Helm, pp. 64.-139. > < ,

166. Killon. j. and G. Todnew. (1991): A Process of Personal theory building.^ . Educational Leader Ship. 48.6. PP. 14-16.

167. Listón, D. & Zeichner, k. (1990). Reflective teaching in action research in pre-service tcacher education. Journal of Education for Teaching, 16 (3), 235249.

168. Maher, F. and Rathbone, C. (1986): Teacher education and feminist Theory: Some implications for Practice, American Journal of Education, 94. 2,.PP.21434

169. McKenna, H. (1999). Educating for social justice: Reflection and pre service teacher educators. Paper presented at the annual meeting of the American educational research Association, Montreal, Canada

170. Munby and Russell T. (1989). Educating the reflective teacher: an essay review of 2 books by Donald Schon, Journal of Curriculum Studies, vol.21 no• .1 p.71-80. .

171. Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional Knowledge. Theory into practice, 29(2), 116-121

172. Noddings N. (1984).Caring: a feminine approach to ethics and moral education, Berkeley: University of California Press.

173. Osterman, K. F. (1993). Reflective practice: Linking professional development and school reform. Planning and Changing, 22, 208-217.

174. Pedro, Joan V. (2001). Reflection in teacher education: exploring pre-scrvice teacher's meanings of reflective practice, Dissertation, Virginia Polytechnic.-,. Institute.

175. Perrone,V.(1989). Working Papers: Reflections on Teachers, Schools and. Communities. New York: Teachers College Press.

176. Pollard, Andrew. (2002). With contributions by J. Collins, N. Simco, S Swaffield, J. Warin and P Warwick, Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed professional practice. London: Continuum.

177. Pollard, A. and the Contributors. (2002): Readings for Reflective Teaching. London: Continuum.

178. Pultorak, L. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. Journal of Teacher Education 44, 288-295. 176.

179. Reilly, D. (1989). A knowledge base for education: cognitive science, Journal of teacher education, 40, 3, pp.9-13.

180. Richert, A. (1990). Teaching teachers to reflect. A consideration of program structure. Journal of Curriculum Studies, 22(6), 509-527.

181. Ross, D. and Kyle, D. (1987). Helping pr-eservice teachers learn to use teacher effectiveness research, Journal of Teacher Education, 38, pp. 4-40.

182. Ross, E. W. and Hannay, L.M. (1986). Towards a Critical Theory of Reflective Inquiry, Journal of Teacher Education. July-august, p.9-15

183. Sax, C. (1999). Diversity, collaboration, reflective practice and technology education. Dissertation Abstract International, 60, 05A, 6260.

184. Schell, C. (1998). Effects of the interactive shared journaling system on pre-service teachers' journaling practices and reflection. Dissertation Abstract International. 59, 08A: 2934.

185. Schon, D.A. (1983). The reflective in professional education programs: Strategic choices for higher practitioner: How professionals think in action. New York: basic Books.

186. Schon, D.A. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions, Sanfrancisco: Jossey bass.

187. Schon, D.A. (1992).Extracts from the Theory of Inquiry Dewey's legacy to education, Curriculum Inquiry, 22(2): 119-139.

188. Shull, Thomas. J. (1990). Phases of Meaningful Learning. Review of Educational Research.Vol.60.4, PP. 531-547.

189. Shulman, 1. (1986a) Paradigms and research programs in the study of teaching, M. Wittrock (ed.) Third Handbook of Research in Teaching ,New York: Macmillan pp.3-36.

190. Shulman, I (1986b).Those who understand: Knowledge growth in teaching, Educational Researcher, 15, 2, pp.4-14.

191. Shulman, 1. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, Harvard Educational Review, 57, pp.1-22.

192. Skiling, Karen. (2001). It's time to reflect on the benefits of reflective, Primary Educator, 2001, Vol. 7 Issue 3, pp5-7.

193. Smyth, J. (1992). Teacher's work and the politics of reflection. American Education Research Journal, 29, 267-300.

194. Stenhouse, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development London: Heinemann.

195. Stones, E. & Morris, S. (1972).Teaching Practice: Problems and perspectives. London: Methuen.

196. Sumsion. J. (2000). Facilitating Reflection: a cautionary account, Reflective Practice, Vol. 1, No. 2, pp. 199-214.

197. Valli. L. (1990). Moral approaches to reflective practice, in R. Clift, W. R. Houston and M. Pugach (eds.)Encouraging Reflective practice in education , New York: teachers College press, pp. 39-56.

198. Valli, L. (1993a). Teacher Education: Research as reflective practice. Teacher and Teacher Education, 9 (2), 159-167.

199. Valli, L. (1993b). Reconsidering technical and reflective concepts in teacher education. Action in Teacher Education 15 (2), 35-44. 181.

200. Van Mannen, M. (1977): Linking Ways of Knowing With Ways of Bing Practical. Curriculum Inquiry, 6, PP.205-228.

201. Vedder, J. and Bannink, P. (1988). A model of reflective teacher education in the Netherlands: Afew ideas on teaching practice, European Journal of teacher Education, vol. 11 no. 1 p.9-11.

202. Wallace, Michael J. (1991). Training fforeign language teachers: ARcflective approach, New I have: Cambridge University, 1991.

203. Widen, Marvin F Widen, Griment, Peter P Widen, Marvin F Widen, Griment, Peter P.(1995) : Changing Times in teacher Education, Destructing or Re-conceptualization, Flamer Press. Great Britain.

204. Wildman, T. & Niles, J. (1987). Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. Journal of teacher Education, 38 (4): 25-31.

205. Zahoric, johii A. (1987): Teaching: Rules, Research, Beauty and Creation. Journal of Curriculum Carr, David Eisner, Elliot Clark, C. Clark, C. and Supervision, vol. 2, No. 3, P.

206. Zumwalt, K. (1982) Research on teaching: policy implications for teacher education .in A. Lieberman and M. McLaughlin (eds.) policymaking in Education ,Chicago: University of Chicago press, pp. 48-215.