

تربیت معلم (در زبان انگلیسی)

سه دهه اخیر را می توان به نوعی سالهای به تکامل رسیدن پژوهش در زمینه آماده سازی و توسعه حرفه ای مدرسان زبان انگلیسی دانست؛ در حال حاضر کتابها و مقالات متعددی در این زمینه وجود دارد که رشد معلم را از جنبه های حرفه ای، شناختی و اجتماعی مورد بررسی قرار داده اند (به عنوان مثال می توان به تدیک، ۲۰۰۴؛ تسوی، ۲۰۰۳؛ جانسون، ۲۰۰۰؛ ریچاردز و لاکرت، ۱۹۹۴؛ ریچاردز و فارل، ۲۰۰۵؛ و وودز، ۱۹۹۶ اشاره نمود).

چنین رویکردی به توسعه حرفه ای معلمان را می توان دیدگاهی جدید دانست چرا که پیش از سال ۱۹۸۰، مدل رایج برای تربیت معلمان، مدل فرایند-نتیجه بوده است که در آن، هدف، تنها، ارزیابی میزان یادگیری فراگیران در نتیجه عملکرد معلمان بود (فریمن؛ ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، طبق این دیدگاه، تدریس، به معنای عملکرد کارآمد معلمان برای دستیابی به اهداف از پیش مشخص شده برای آنها بوده است (هالیدی، ۱۹۹۸). در همین راستا، دوره های تربیت معلم، محتوای تدریس و شیوه های تدریس را به معلمان آموزش می داد و در نهایت، هر گونه کوتاهی در فراگیری محتوای تدریس از جانب دانش آموزان را به عملکرد معلمان نسبت می داد (فریمن، ۲۰۰۰). به این ترتیب، دنیای ذهنی معلم (والبرگ، ۱۹۷۷) و تفکرات او به طور کلی نادیده انگاشته می شد چرا که تصور غالب این بود که معلمان با لوحی سفید وارد دوره تربیت معلم می گردند و از طریق دوره آموزشی مهارتهای لازم برای تدریس را فرا می گیرند. برخی نیز چنین تصور می کردند که ذهنیت معلمان به تکامل لازم نرسیده است (فریمن، ۲۰۰۲).

خوشبختانه، آموزش زبان انگلیسی از چنین تفسیرهای ساده انگارانه در مورد تدریس عبور کرده است و دیدگاه رفتارگرایی تدریس جای خود را به دیدگاه اجتماعی / شناختی داده است (جانسون، ۲۰۰۶). در دیدگاه جدید، تدریس، فعالیتی پیچیده است که در آن، معلمان، تصمیم گیرندگان فعال و متفکری هستند که انتخابهای خود را در مورد تدریس از طریق شبکه های پیچیده و منحصر به فرد دانش، افکار و باورهای خود انجام می دهند (بورگ، ۲۰۰۳). به این ترتیب، عملکرد معلم در کلاس درس تنها متأثر از آموزش دریافت شده در دوره های تربیت معلم نیست، بلکه، تا حد زیادی، بازتاب فلسفه شخصی هر فرد در مورد ماهیت تدریس و نیز تجربیات آنها به عنوان فراگیر می باشد. هم اکنون، این امر بر همگان ثابت شده است که هر تصمیم که در مورد تدریس گرفته می شود، نتیجه تعامل میان دانش شخصی، دانش دریافت شده و دانش تجربی معلمان می باشد (مان، ۲۰۰۵).

با توجه به تغییرات مهمی که در سالهای اخیر در مورد مفهوم تدریس و نقش معلمان صورت گرفته است، متعاقباً دوره های آماده سازی معلمان نیز که پیش از این تنها محتوا و روشهای تدریس را به معلمان انتقال می دادند، تا حد زیادی، به دوره هایی تبدیل شده اند که با اولویت بخشیدن به ذهنیت معلمان، توسعه حرفه ای آنها را مورد توجه قرار داده اند. در نتیجه توجه به دنیای ذهنی معلمان، مفاهیمی چون تدریس متفکرانه مورد توجه قرار گرفته است و کارآمدی تدریس با معنای جدیدی وارد گفتمان مربوط گردیده است. این تغییرات در محتوای دوره ها منجر به استفاده از واژه های مختلفی چون دوره های آماده سازی معلمان، توسعه حرفه ای معلمان، آموزش و پرورش معلمان و دیگر واژه ها برای اشاره به دوره های تربیت معلم نیز گردیده است. با وجود پراکندگی واژه ها آنچه مسلم است تمرکز بر نقش کلیدی معلم در فرایند پیشرفت خود است.

پیشرفت های اخیر، اما، بدان معنا نیست که دنیای تربیت معلم به دنیای کامل و بدون نقص تبدیل گردیده است و فضایی برای بهبود نیست. می توان چنین ادعا کرد که دوره های تربیت معلم، اعم از دوره های پیش از خدمت و دوره های ضمن خدمت، هنوز موفق به عملیاتی کردن کامل پیشرفت های صورت گرفته در حوزه تدریس نگردیده است. در موارد بسیاری در این دوره ها به صورت نظری رویکردهای جدید به تدریس و اهمیت توجه به نقش کلیدی معلم مورد بحث قرار می گیرد اما در همان مرحله نظری باقی می ماند و راهی به سمت عملیاتی شدن پیدا نمیکنند. به عبارت دیگر، معلمان با شرایطی شبه واقعی از کلاس درس خود مواجه نمی شوند تا بتوانند آنچه را به صورت نظری فرا می گیرند جامه عمل بپوشانند. چنین امری، کاربرد این مفاهیم و رویکردها را در تدریس واقعی برایشان مشکل می سازد. در این شرایط، می توان چنین پیشنهاد کرد که برای موفق تر عمل کردن دوره های آماده سازی معلمان، رویکرد عملیاتی را به رویکرد نظری موجود اضافه نماییم تا معلمان ما با آمادگی بیشتری قدم به عرصه تدریس بگذارند.

منابع

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13.
- Halliday, J. (1998). Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education. *Teaching and teacher education*, 14 (6), 597- 605.
- Johnson, K.E. (Ed.) (2000). *Teacher education*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).
- Johnson, K.E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 235-257.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38, 103-118.
- Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers; strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tedick, D.J. (Ed.) (2004). *Second Language Teacher Education: International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walberg, H. (1977). Decision and perception: New constructs for research on teaching effects. *Cambridge Journal of Education*, 31, 453-518.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.