



آموزش مرحله‌ای معلمان و دانشجو- معلمان، با رویکرد اجتماعی- فرهنگی

حسین میهمی^{۱*}

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۴/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲۵

محمد رامین باستان^۲

چکیده: معلمان در جامعه، نقش مهمی در تحقق ارزش‌آفرینی از طریق انتقال مفاهیم و کمک به فراگیران در شکل‌دهی مطالب دریافت شده دارند. امروزه دیگر نقش معلمان تنها انتقال مطالب نیست؛ چرا که ایشان فراتر از آن می‌بایست در راستای اهداف جامعه قدم بردارند و به آموزش مطالب بپردازند. از آنجا که انجام این نقش با درگیر شدن معلمان با مسائل اجتماعی حاصل می‌شود (جانسون، ۲۰۰۹)، تربیت دانشجو-معلمان باید به شیوه‌ای باشد که موضوعات مربوط به اجتماع در ایشان نهادینه شود، تا در آموزش‌های خود این موارد را در نظر داشته باشند. اهمیت موضوع از آن جهت است که مراحل مختلف تربیت دانشجو-معلمان که شامل «معلمان به عنوان فراگیران»^۳ و «آموزش به عنوان میانجی گفتاری»^۴ می‌بایست با استناد به تعریف جدید آموزش در برنامه‌های آموزشی دانشجو-معلمان قرارگیرد. از این رو در این نوشته در پی آن هستیم که به ارائه طرح تربیت دانشجو-معلمان بپردازیم که با بهره‌گیری از اصول و مراحل ریچاردز^۵ (۱۹۹۸) و جانسون^۶ (۲۰۰۹) تهیه و تدوین شده است. در این طرح، مسائل مختلفی در مورد دوره‌های آموزشی دانشجو-معلمان و معلمان مطرح شده است که به بحث و بررسی هر کدام می‌پردازیم و سپس بر اساس آن طرح و مدل نهایی دوره‌های آموزش معلم در راستای اصول تئوری اجتماعی- فرهنگی ارائه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: دانشجو-معلم، دوره تربیت معلم، تئوری اجتماعی- فرهنگی

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

hussein.meihami@yahoo.com

۲. کارشناس هماهنگی و نظارت، پژوهش و برنامه‌ریزی، بنیاد نخبگان استان فارس

3. Teachers as learners of teaching
4. Teaching as a dialogic mediation
5. Richards
6. Johnson

۱. مقدمه

بی شک مدرسان و معلمان نقش اصلی را در پیشبرد اهداف آموزشی در جامعه دارند. معلمان در جامعه آموزش و پرورش کشور، چراغ راه را به دست داشته و به راهنمایی دانش‌پژوهان در جامعه آموزشی کشور می‌پردازند. از این رو، معلمان یک جامعه تنها به گسترش علم و دانش نمی‌پردازند، زیرا تأثیر آن‌ها فراتر از این امور است. این بدان معناست که یک معلم می‌تواند تأثیرات عمیق و مهمی در زندگی اجتماعی، فرهنگی و مهمتر از همه، تفکر دانش‌آموز خود داشته باشد. معلمان در جامعه‌ای که دارای روابط پیچیده اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است، نقش مهمی در آگاه‌سازی و آماده نمودن دانش‌آموزان برای ورود به جامعه را دارند.

یکی از مسائل و مشکلاتی که می‌توان در آموزش و پرورش بسیاری از کشورها دید این است که معلمان گاه به تأثیر عمیقی که می‌توانند بر دانش‌آموزان داشته باشند اشراف کاملی ندارند و خود را به عنوان گسترش دهنده دانش و نه تأثیرگذار در دیگر جنبه‌های دانش‌آموزان می‌شناسند. حال آن‌که با بررسی این موضوع می‌توان به این نتیجه رسید که تأثیری که یک جمله معلم بر شناخت^۱ دانش‌آموز در مسائل مختلف دارد، گاهی قابل قیاس با دیگر اعضای جامعه نیست. با توجه به آنچه گفته شد می‌توانیم به اهمیت بالای برنامه‌های تربیت معلم^۲ پی ببریم که می‌تواند دانشجو-معلمان و هم‌چنین معلمان را با آموزش‌های مؤثر و ضروری در نیل به اهداف گفته شده کمک کند. این برنامه‌ها که گاه به عنوان برنامه‌های ضمن خدمت از آن‌ها یاد می‌شود می‌توانند راه گشای مسائل و مشکلات معلمان دوره‌های مختلف باشند. در این نوشتار به ارائه عواملی می‌پردازیم که با کنار هم قرار دادن آن‌ها می‌توانیم به آموزش معلم، با رویکرد اجتماعی- فرهنگی دست یابیم.

پژوهشگران در امر تربیت معلم (کوماروادیلو^۳، ۲۰۱۲) بر این باورند که برنامه‌های تربیت معلم می‌بایست دارای ویژگی‌های سازمان‌دهی شده‌ای باشند تا دانشجو-معلمان و معلمان بتوانند نهایت بهره آموزشی را از این برنامه‌ها ببرند. این موارد که در ادامه به بررسی آن‌ها می‌پردازیم

1. Cognitive
2. Teacher education
3. Kumaravadivelu

براساس رویکرد اجتماعی-فرهنگی (ویگوتسکی^۱، ۱۹۸۷) قابل بررسی و ارزیابی می‌باشد. رویکرد اجتماعی-فرهنگی بر این موضوع استوار است که افرادی که در یک جامعه در کنار دیگران زندگی می‌کنند در آن اجتماع و در تعامل با دیگران، مسائل مختلف را یاد می‌گیرند. به عبارت دیگر، یادگیری بر اساس رویکرد اجتماعی-فرهنگی از بیرون فرد (جامعه) شکل گرفته و سپس در درون شخص نهادینه می‌شود.

آنچه براساس اصول رویکرد اجتماعی-فرهنگی می‌توان نسبت به یادگیری در سطوح مختلف گفت، مبنا قرار گرفتن جامعه‌ای است که افراد در آن زندگی می‌کنند و در آن به انتقال و اکتساب مفاهیم می‌پردازند. این امر در مورد معلمان که مسئولیت آموزش و پرورش را در هر جامعه بر عهده دارند نیز وجود دارد. با توجه به این امر، معلمان و دانشجو-معلمان می‌بایست در برنامه‌های تربیت معلمی شرکت کنند که در راستای چگونگی استفاده و انتقال موضوعات اجتماعی-فرهنگی آموزش ببینند.

تئوری اجتماعی-فرهنگی که در زمینه‌های علمی هم‌چون انسان‌شناسی، زبان‌شناسی کاربردی، روان‌شناسی و آموزش و پرورش افراد مورد استفاده قرار می‌گیرد، چشم‌انداز یادگیری انسان را به عنوان یک فعالیت اجتماعی پویا تعریف می‌کند و فعالیت‌های اجتماعی را در یادگیری انسان‌ها بسیار مهم و مؤثر می‌داند (روگاف^۲، ۲۰۰۳ : ۴۹؛ جانسون، ۲۰۰۹ : ۱). دیدگاه اجتماعی-فرهنگی به فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی به عنوان فرایندهای ضروری که از طریق آن شناخت انسان شکل می‌گیرد و کامل می‌شود نگاه می‌کند. هم‌چنین دیدگاه اجتماعی-فرهنگی بر نقش عاملیت انسانی در فرایند رشد تأکید دارد. بر این اساس رشد شناختی در معلمان می‌تواند از عوامل خارجی و اجتماعی ناشی شود که به صورت فردی و براساس نیازهای فردی به صورت بومی بازسازی می‌شود (جانسون، ۲۰۰۹ : ۲).

۱-۱: معلمان به عنوان فراگیران

از دیدگاه تئوری اجتماعی-فرهنگی، رشد شناختی معلمان از طریق فعالیت‌های اجتماعی صورت می‌گیرد. این بدان معناست که روش تفکر، گفتگو و برخورد با مسائل مختلف می‌تواند در رشد

1. Vygotsky
2. Rogoff

شناختی معلمان اثرگذار باشد. بر این اساس هر جامعه‌ای بر اساس تاریخ و فرهنگی که دارد، دارای یک نوع خاص از جامعه تجربی^۱ است که معلمان در تعامل با آن، مسائل مختلف را یاد می‌گیرند. این نکته نیز قابل ارائه است، که معلمان که خود روزگاری را در مدارس به عنوان دانش‌آموز بوده‌اند از این محیط تأثیر پذیرفته‌اند.

فرایند یادگیری معلمان در جامعه بر اساس یک روند خاص پیش می‌رود. از این رو، درونی یا باطنی^۲ کردن مطالب در اولویت قرار دارد. درونی‌سازی مطالب به این معناست که معلم می‌تواند مطالب را از جامعه دریافت کند و با کمک ابزارهای مختلف که در موضوع مورد بحث کارگاه‌های تربیت معلم است به مناسب سازی^۳ آن بپردازد (جانسون، ۲۰۰۹). در این صورت نقش دوره‌های ضمن خدمت و آموزش‌های تربیت معلم بسیار مهم خواهد بود. از دیدگاه تئوری اجتماعی- فرهنگی این دوره‌ها به مثابه «ناحیه رشد مجاور»^۴ هستند که می‌توانند آموخته‌های اجتماعی را برای معلمان مناسب‌سازی کنند و در نهایت به درونی شدن آن کمک کنند.

۱-۲: آموزش به عنوان میانجی‌گفتاری

بر اساس تئوری اجتماعی- فرهنگی، آموزش و پرورش در کل و آموزش در جزء، هر دو نمی‌توانند صرفاً به انتقال مسائل آموزشی بپردازند (جانسون، ۲۰۰۹: ۶۴). ولز^۵ (۲۰۰۲) آموزش و پرورش را به عنوان ابزاری برای رشد فهم و شکل دهنده ذهن شخص می‌داند. حال باید به این نکته اشاره کرد که این موضوع، با روابط دوطرفه و گاه چند طرفه در محیط آموزشی به دست می‌آید. از این رو، آموزش در محیط‌های مختلف آموزشی را می‌توان به عنوان فرایند گفتگویی دانست که در آن معلمان و فراگیران به بازآموزی و بازشناسی مطالب می‌پردازند که در این فرایند گفتار نقش میانجی دارد (کارپو^۶، ۲۰۰۳: ۶۶؛ کوزولین^۷، ۲۰۰۳: ۱۵). در آموزش به عنوان میانجی‌گفتاری معلمان در فرایندی مشارکتی به مفهوم سازی‌های جدید می‌پردازند و از این رو بر توانایی‌های

-
1. Community of practice
 2. Internalization
 3. Appropriation
 4. Zone of proximal development
 5. Wells
 6. Karpov
 7. Kozulin

خود در زمینه آموزش می‌افزایند. اگر دوره‌های ضمن خدمت، این موارد را در نظر بگیرند، می‌توانند به صورت فردی به هر معلم کمک کنند؛ چرا که هر معلم دارای شرایط ویژه‌ای در کلاس-های خود هستند که مفهوم سازی‌های مختلفی را می‌طلبد.

۲. ویژگی‌های برنامه‌های تربیت معلم: رویکرد اجتماعی- فرهنگی

با توجه به آنچه گفته شد، دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان و آموزش‌های دانشجو-معلمان می‌بایست ویژگی‌هایی داشته باشند، تا بتوانند موجب رشد شناختی معلمان و دانشجو-معلمان شوند. در ادامه به ارائه مواردی از این ویژگی‌ها می‌پردازیم:

۱-۲ بومی بودن^۱ برنامه تربیت معلم

برنامه تربیت معلم بومی است. این امر بدین معناست که معلمان در مناطق مختلف جغرافیایی که دارای ویژگی‌های مردم‌شناسی^۲ مختلفی هستند، باید با توجه به آن ویژگی‌های خاص تحت تعلیم قرار گیرند (کوماروادیلو، ۲۰۱۲: ۱). این امر همان‌طور که گفته شد، نشأت گرفته از تفاوت در ویژگی‌های مردم‌شناسی خاص یک ناحیه صورت می‌پذیرد. این ویژگی‌های مردم-شناسی، فرهنگ^۳ را نیز دربرمی‌گیرد، که خود عاملی مهمی در آموزش و پرورش است. تعاریف بسیاری برای فرهنگ ارائه شده است که این خود نشان دهنده نبود یک تعریف واحد و خاص برای فرهنگ است. این امر خود به خاطر تعدد در فرهنگ‌هایی است که در کره خاکی و بین انسان‌های مختلف وجود دارد. از این رو، برنامه‌های تربیت معلم می‌بایست اصل فرهنگ و بوم را در نظر بگیرند و بر اساس تفاوت‌های موجود به ارائه برنامه‌های بومی بپردازند.

۲-۲ تدریجی بودن^۴ برنامه تربیت معلم

دومین عامل مهمی که در برنامه‌های تربیت معلم باید مورد توجه قرار گیرد تدریجی بودن این برنامه‌ها است. تدریجی بودن به این معناست که معلمان با شرکت در یک دوره از این برنامه‌ها،

1. Localized
2. Ethnography
3. Culture
4. Step-wised

نمی‌توانند به حد نهایی تغییر در توانایی‌های مورد بحث برنامه تربیت معلم دست پیدا کنند. این امر به این دلیل است که برنامه‌های تربیت معلم، داری قسمت‌های متنوعی هستند که معلمان باید در همه این قسمت‌ها شرکت نموده، توانایی‌های آموزشی خود را افزایش دهند. این قسمت‌ها شامل مراحل تئوری^۱، مراحل سازمانی^۲ و مراحل عملی^۳ است. هم‌چنین می‌توان گفت که بر اساس اصول رویکرد اجتماعی- فرهنگی یادگیری در جامعه به صورت آنی و در لحظه اتفاق نمی‌افتد؛ بلکه به صورت تدریجی و با توجه به موقعیت‌های جدید در حال ایجاد شدن است.

۲-۲-۱- مراحل تئوری برنامه تربیت معلم

تئوری‌های مختلف مرتبط با برنامه تربیت معلم همانند اسکلت ساختمانی هستند که به آن توانایی ماندگاری می‌دهند. به یقین، بدون این اسکلت عملیاتی که توسط معلمان در کلاس‌های مربوط انجام می‌شود شکننده بوده و موفقیت‌آمیز نخواهد بود. مقصود از مرحله تئوری فراهم-سازی بسترهای آموزشی در جنبه‌هایی هم‌چون مهارت‌های ارتباطی^۴، دانش موضوعی^۵، توانایی استدلال آموزشی^۶ و دانش محیطی (متنی)^۷ است (ریچاردز، ۱۹۹۸). پس از دریافت اطلاعات لازم در این موارد معلمان قادر خواهند بود تا تئوری‌های مورد نیازشان را برای کلاس‌های خود فراهم سازند و از این روست که می‌توانند شالوده تئوری کلاس‌های خود را تشکیل دهند. این امر می‌بایست به صورت تدریجی انجام بپذیرد تا معلمان و دانشجو معلمان بتوانند تئوری‌های مختلف را مورد بررسی و خودارزیابی قرار دهند.

۲-۲-۲- مراحل سازمانی برنامه تربیت معلم

منظور از مراحل سازمانی، ایجاد انتخاب‌هایی برای معلمان است. این مراحل به آشناسازی و توانمندسازی معلمان با انتخاب‌های مرتبط با تئوری‌های آموزش کمک می‌کند. این مرحله از

-
1. Theoretical
 2. Organizational
 3. Practical
 4. Communication skills
 5. Subject matter knowledge
 6. Pedagogical reasoning
 7. Contextual knowledge

برنامه آموزش معلم، همانند پلی است که معلم‌ها را از محیط تئوری به محیط عملی رهنمود می‌کند. در این مرحله، معلمان از باب تفکر انتقادی^۱ به مسائل و بالاخص تئوری‌های بررسی شده در مرحله اول می‌پردازند و چپستی آن‌ها را با انتخاب‌هایی که دارند، مورد بررسی قرار می‌دهند. این بدان معنا است که در این مرحله به معلمان و دانشجو-معلمان آموزش‌هایی داده می‌شود که در نهایت آن‌ها را با استراتژی‌هایی آشنا می‌سازند که با استفاده از آن‌ها می‌توانند به بررسی انتقادی از تئوری‌های آموزش داده شده بپردازند. این استراتژی‌ها که کاملاً به صورت بومی، تدریجی و براساس تئوری‌های آموزش داده شده است به معلمان و دانشجو معلمان این امکان را می‌دهد تا خود به ارزیابی و بهبود فعالیت‌های کلاس خود بپردازند.

۲-۲-۳ مراحل عملی برنامه تربیت معلم

در این مرحله، معلمان به صورت عملی به انجام تکنیک‌ها و روش‌های آموزشی می‌پردازند. در این مرحله معلمان و دانشجو-معلمان که از لحاظ مباحث تئوری نگاه و دانش خوبی کسب کرده‌اند و انتخاب‌های موجود را در مرحله پیش مورد بررسی انتقادی خود قرار داده‌اند می‌توانند به روش‌های ابداعی خود با توجه به شرایط محیطی-بومی دست بزنند. آن‌ها با در نظر گرفتن شرایط دانش‌آموزان از منظر دیگری به روش‌سازی برای کلاس خود می‌پردازند.

۲-۳-۱ اصل اقدام پژوهی^۲ برنامه تربیت معلم

انجام پژوهش، سبب پویایی یک سیستم می‌شود و موجبات بهبود شرایط و ایجاد راهکار جدید برای مشکلات را فراهم می‌سازد. در بحث تربیت معلم نیز می‌توان انجام پژوهش را از مهم‌ترین قسمت‌های برنامه دانست. این بخش از برنامه آموزش معلم، به دنبال آن است تا معلمان را به پژوهشگرانی تبدیل کند که پیوسته در حال انجام تأمل آموزشی^۳ از شیوه آموزشی خود باشند و درصد بهبود شرایط کلاس خود برآیند. این امر می‌تواند از آن جهت مهم باشد که معلم-پژوهشگر^۴ می‌تواند با استفاده از توانایی پژوهشی خود در شرایط خاص عکس‌العمل‌های ویژه و

1. Critical thinking
2. Action research
3. Reflection
4. Teacher-researcher

مناسبتی انجام دهد. علاوه بر اهمیت بالای اقدام پژوهی در برنامه‌های تربیت معلم (محمد آقایی، ۱۳۹۵)، این موضوع می‌تواند معلمان و دانشجو-معلمان را در راستای استفاده از دیگر پژوهش‌ها که مرتبط با فرایند آموزشی ایشان می‌باشند یاری رسانند.

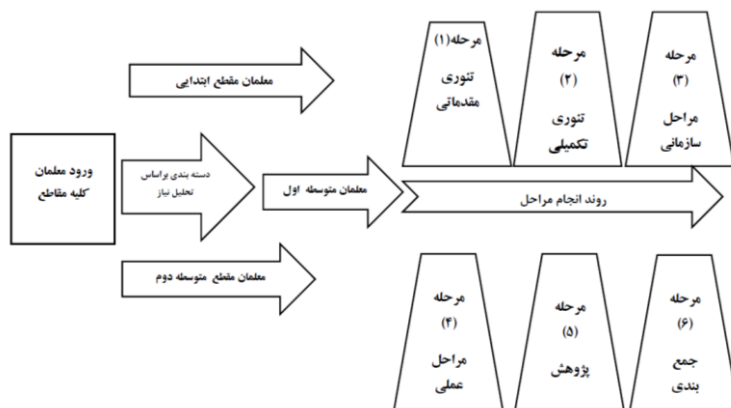
۲-۲-۳-۲ اصل کارگروهی^۱ برنامه تربیت معلم

این قسمت از برنامه تربیت معلم، درصدد آن است تا بر اساس روش‌های موجود آموزشی از جمله روش کنفرانسی^۲ میان معلمان هم اندیشی ایجاد نماید، تا از این طریق به هم‌افزایی دانش معلمان در مورد مسائل مربوط به آموزش بپردازد. در این دوره‌ها معلمان می‌توانند با همدیگر در مورد مشکلات و مسائل مشترک و گاه خاص بحث کنند و از این طریق به همدیگر در رویارویی با مسائل و مشکلات کمک کنند. بحث‌های گروهی می‌توانند موجب افزایش قدرت تفکر معلمان و دانشجو-معلمان شوند. بر این اساس، دانشجو-معلمان می‌توانند مراحل قبلی که شامل تئوری‌ها، اقدام‌پژوهی و مرحله عملی است را مورد بحث و گفتوگو قرار دهند تا به ارائه راهکارهای جدید در این راستا نائل آیند.

۳. ارائه طرح تربیت معلم

با توجه به اهمیت کار معلمان در جامعه امروزی و با توجه به مسائلی که پیشتر توضیح داده شد، پژوهشگران درصدد آن بودند تا به ارائه طرح مرحله‌ای تربیت معلم بپردازد. این طرح، از آنجا که به صورت و در چندین جلسه برگزار می‌شود به این نام خوانده شده است. با عملی شدن این طرح، کلیه معلمان مقاطع مختلف تحصیلی اعم از ابتدایی، متوسطه اول و دوم می‌توانند در این مراحل شرکت کرده، از آن بهره ببرند. الگویی کلی از این طرح در شکل ۱ ارائه شده است.

1. Peer-doing
2. Conference based approach



شکل ۱. طرح جامع تربیت معلم

همان‌طور که در شکل می‌توان دید، یکی از ویژگی‌های اصلی برنامه این است که به‌صورت مرحله‌ای برگزار می‌شود و در آن معلمان و دانشجو معلمان در تمامی مراحل شرکت می‌کنند. معلمان پس از گذراندن این مراحل می‌توانند به توانایی برقراری ارتباط بین تئوری و عمل^۱ در کلاس‌های خود دست یابند. در این صورت می‌توانند به دانش عملی شخصی^۲ دست یافته و آن را در کلاس‌های خود مورد استفاده قرار دهند. این دانش عملی- شخصی از آن جهت مورد اهمیت است، که معلمان می‌توانند با استفاده از شرایطی که در آن قرار دارند به انجام عکس‌العمل با مسائلی که دارند، بپردازند (ریچاردز، ۱۹۹۸: ۳۳-۳۵). براساس طرح بالا مواردی که مورد توجه تئوری اجتماعی- فرهنگی است انجام می‌پذیرد. در این طرح، معلمان و دانشجو-معلمان، در فرایندی قرار می‌گیرند که در ارتباط مستقیم با جامعه آن‌ها و بالاخص جامعه آموزشی آن‌ها قرار دارد. این طرح به دوره‌های ضمن خدمت به عنوان انتقال مفاهیم تخصصی نگاه نمی‌کند بلکه آن‌ها را به عنوان ایجاد فرایندی می‌بیند که موجب تعامل دانشجو-معلمان و معلمان با محیط آموزشی خود می‌شود. بر اساس آنچه که گفته شد، برای انجام آموزش‌ها نیازمند ارائه کارگاه‌هایی هستیم که در ادامه به نحوه برگزاری هرکدام می‌پردازیم.

1. Praxis
2. Personal Practice Knowledge (PPK)

۳-۱ شیوه انجام کارگاه‌ها

این برنامه تربیت معلم نه تنها برای معلمان مراکز استان‌ها، بلکه برای معلمانی که در شهرستان‌های استان‌های مختلف مشغول به فعالیت هستند طراحی و برنامه‌ریزی شده است. از این رو ماهیت بومی برنامه قابل مشاهده است و تحلیل نیاز معلمان و دانشجو-معلمان به وسیله تیم پژوهشی به انجام خواهد رسید.

۳-۱-۱ بررسی و تحلیل نیاز معلمان به وسیله تیم پژوهش

قبل از آن که برنامه در مرکز استان و چه در شهرستان‌های استان برگزار شود، تیم پژوهش به بررسی مسائل کلی آن مرکز می‌پردازد تا بتواند برنامه کلی را که در بالا (شکل ۱) به کلیات آن پرداختیم، برای آن مرکز بومی سازی کنند. این امر از چند جهت مورد اهمیت است: اول آن که معلمان به خاطر شرکت در یکسری از دوره‌های ضمن خدمت که به وسیله ارگان‌های دیگر برگزار شده است، دارای دانش‌های متفاوت نسبت به سه مقوله تئوری، سازمان و عمل هستند. با در نظر داشتن این امر ما می‌توانیم نسبت‌های آموزشی برنامه را در این سه مقوله تغییر دهیم. برای مثال، اگر مشخص شود که در یکی از شهرستان‌ها معلمان مطالب تئوری بسیاری را فراگرفته‌اند می‌توان وزن بیشتری را به دو مرحله سازمان و عمل اختصاص داد. علاوه بر این، چون این برنامه به صورت منطقه‌ای و بومی برنامه‌ریزی شده است، تیم پژوهش می‌تواند مشکلات بومی هر منطقه را مورد بررسی قرار دهند و درصدد ارائه راهکارهای عملیاتی برای حل آن مشکلات برآیند.

۳-۱-۱-۱ چگونگی برآورد اطلاعات به وسیله تیم پژوهش

تیم یا کارگروه پژوهشی با مکاتباتی که با آموزش و پرورش هر ناحیه و منطقه انجام می‌دهد، اطلاعاتی به دست می‌آورد. همچنین اگر معلمان دوره، به صورت خودجوش در برنامه شرکت نمایند برای آن‌ها پروفایل تشکیل داده می‌شود تا هم به اطلاعات لازم برای بومی سازی برنامه تربیت معلم دست یابیم و هم در انتهای کار، گزارشی در اختیار معلمان و آموزش و پرورش آن منطقه از روند انجام طرح در مراحل مختلف قرار دهیم. هم‌چنین تیم پژوهشی انجام پژوهش‌های

آموزشی را برعهده دارد و گزارشات خود را در اختیار سازمان‌های مربوطه، از جمله آموزش و پرورش قرار می‌دهد. این تیم هم‌چنین آمادگی دریافت و انجام پروژه‌های تعریف شده از سوی آموزش پرورش را دارد.

۳-۱-۲ کارگاه‌ها و سیمینارهای برنامه تربیت معلم

۳-۱-۲-۱ سیمینارها و کارگاه‌های مربوط به تئوری‌های آموزشی

در این سری از سیمینارهای آموزشی که حول مسائل تئوری انجام خواهد شد، به بررسی تئوری‌های آموزشی پرداخته می‌شود. این بررسی‌ها با مواردی هم‌چون مفهوم علم-پژوهش^۱ آغاز می‌گردد که نگاه کلی علمی و پژوهشی به مقوله آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت دارد. هم-چنین سیمینارهایی با موضوع تئوری‌های آموزشی و شیوه عملیاتی کردن آن‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد. پس از آن از میزان سیمینارها کم می‌شود و آموزش‌ها بیشتر بر اساس اصول کارگاهی پیش می‌روند. شاید یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های این طرح تربیت معلم با سایر طرح‌ها توجه به وجه کارگاهی در بخش آموزش در مورد مسائل تئوری است. در این بخش از برنامه، معلمان به تمرین بر روی تئوری ارائه شده می‌پردازند، تا با مفهوم معلم تئوری‌پرداز^۲ آشنا شوند. براین اساس معلمان می‌توانند برای محیط‌های آموزش خود که همان کلاس‌های ایشان است دست به ابداع تئوری بزنند. مفهوم معلم تئوری‌پرداز که در مقابل مفهوم معلم استفاده کننده از تئوری‌های ارائه شده توسط پژوهشگران قرار می‌گیرد به معلمان و دانشجو-معلمان این امکان را می‌دهد تا خودشان بر اساس تئوری‌هایی که فراگرفته‌اند و مسائل و مشکلاتی که در کلاس‌ها مشاهده کرده‌اند تئوری پردازی کنند.

برخی از پژوهشگران (توماس و پرینگ^۳، ۲۰۰۴؛ زندهمقدم و میهمی، ۲۰۱۶) بر این باور هستند که معلمان تنها مسئول آموزش مطالب نیستند و می‌بایست با جدیت به بررسی مسائل و مشکلات کلاسی خود بپردازند تا بتوانند آن‌ها را برطرف سازند. در انجام این کار معلمان و دانشجو-معلمان، نیازمند آن هستند تا دانش کافی نسبت به تئوری‌های آموزشی داشته باشند.

1. Science-research conception

2. Teacher-theorization

3. Thomas & Pring

الیس^۱ (۲۰۰۱) بیان می‌دارد که شکافی بین آنچه پژوهشگران و نظریه‌پردازان به دست می‌آورند تا مسائل و مشکلات کلاس‌های درس را برطرف سازند، با آنچه معلمان خود در کلاس‌هایشان مشاهده می‌کنند، بسیار متفاوت است. از این رو الیس (۲۰۰۱) بیان می‌دارد که معلمان خود می‌بایست به تئوری‌پردازی برای حل مشکلات کلاس‌هایشان برآیند. هم‌چنین بر اساس گفته فنسلو^۲ (۱۹۸۷) که در کتاب *Breaking Rules* ارائه می‌کند، معلمان می‌بایست به دنبال روش‌های جایگزین که توسط ایشان و بر اساس مسائل و مشکلاتی که در کلاس‌هایشان مشاهده کرده‌اند باشند.

همان‌طور که گفته شد در طرح کنونی تربیت معلم کارگاه‌هایی به آموزش تئوری‌های آموزشی اختصاص پیدا کرده است که این کارگاه‌ها با بحث بر روی شکاف‌های بین آنچه تئوری‌پردازان و معلمان مشاهده می‌کنند ادامه می‌یابد. این مسأله از آن جهت اهمیت دارد که در این بخش از کارگاه‌های آموزش تئوری ما به دنبال آن هستیم تا تفکر انتقادی معلمان را بهبود ببخشیم تا بتوانند به بررسی تئوری‌هایی که به ایشان آموزش داده شده بپردازند. اهمیت این امر را می‌توان به دو صورت بیان کرد: ابتدا آن که معلمان به عمق تئوری‌های ارائه شده دست پیدا می‌کنند و چستی هر تئوری را می‌فهمند. هم‌چنین با به‌کارگیری تفکر انتقادی خود در بررسی تئوری‌ها، از لحاظ شناختی در استفاده از تئوری‌های مختلف توانا تر می‌شوند.

مهم‌ترین موضوعات تئوری که معلمان در کارگاه‌ها و سیمینارها با آن آشنا می‌شوند عبارتند از: الف: تئوری‌های مربوط به مهارت‌های آموزشی (شامل تئوری‌های انتخاب فعالیت، تکلیف و ...)

مهارت‌های آموزشی عبارت است از آن ابعاد از آموزش که می‌بایست در دایره شناختی هر معلمی بدون در نظر گرفتن موضوعی که آموزش می‌دهد وجود داشته باشد (شولمن^۳، ۱۹۸۷: ۲). این بخش شامل انتخاب فعالیت‌های آموزشی، نحوه فراهم سازی بسترهای جدید جهت یادگیری فراگیران، بررسی میزان یادگیری فراگیران و نحوه ارائه بازخورد تصحیحی به فراگیران می‌باشد.

1. Ellis
2. Fanselow
3. Shulman

ب: تئوری‌های مربوط به مهارت‌های ارتباطی (شامل تئوری‌های انتخاب استراتژی، برقرای رپورت^۱ و ارتباط ...)

یکی از ویژگی‌های معلمان خوب داشتن مهارت‌های ارتباطی قوی است. داشتن مهارت‌های ارتباطی خوب می‌تواند معلمان و دانشجو معلمان را در ارائه بهتر مباحث درسی کمک کند. هم- چنین براساس گفته ریچاردز (۱۹۹۸) داشتن مهارت‌های ارتباطی خوب که جزئی از آن مهارت- های کلامی است می‌تواند معلمان را در اتخاذ استراتژی‌های ارائه مطلب یاری رساند. این امر از آن جهت اهمیت دارد که معلمان می‌توانند از استراتژی‌های کلامی مختلف با فراگیران استفاده کنند.

ج: تئوری‌های مربوط به دانش موضوعی (شامل تئوری‌های تهیه و تدوین مطالب درسی^۲، آزمون سازی^۳ و اداره کلاس^۴ ...)

دانش موضوعی در بحث تربیت معلم عبارت است از مفاهیم تخصصی، تئوری‌ها و دانش مربوط به تهیه و تدوین مطالب درسی، آزمون‌سازی و اداره کلاس که معلمان رشته‌های مختلف با کلیات آن آشنا می‌شوند. یادآوری این نکته اهمیت دارد که در این طرح دانش موضوعی به مطالبی که معلمان می‌بایست آموزش دهند اطلاق نمی‌شود.

د: تئوری‌های مربوط به استدلال و تصمیم‌گیری آموزشی (شامل تئوری‌های تفکر انتقادی و...) به بیان ریچاردز (۱۹۹۸) مفاهیم استدلال و تصمیم‌گیری آموزشی بر روی مهارت‌های شناختی پیچیده‌ای تمرکز دارد که دربرگیرنده مهارت و تکنیک‌های آموزشی می‌باشد. استدلال و تصمیم‌گیری آموزشی و مهارت‌های آموزشی باید در یک راستا و با یک سرعت پیش برده شوند تا رشد آموزشی در برنامه‌های تربیت معلم به وقوع بپیوندد. در این صورت است که مهارت‌های حل مسأله در معلمان و دانشجو معلمان نهادینه خواهد شد و ایشان بر این اساس می‌توانند به حل مشکلات آموزشی کلاس‌های خود بپردازند.

-
1. Rapport
 2. Material design
 3. Assessment and testing
 4. Class management

ح: تئوری‌های مربوط به دانش محیطی (متنی) (شامل تئوری‌های جامعه‌شناسی، فاکتورهای سن و انگیزه و ...)

مسائل علمی پیوسته در حال تغییر هستند و معلمان باید به طور مداوم خود را بروزرسانی کنند. هم‌چنین داشتن دانش محیطی نسبت به مسائل پیرامون در هر رشته می‌تواند معلمان را در ارائه بهتر مطالب یاری رساند. در بخشی که مربوط به تئوری‌های دانش محیطی (متنی) است، به معلمان و دانشجو-معلمان آموزش‌هایی در راستای چگونگی استفاده و به‌کارگیری این دانش در کلاس‌هایشان داده می‌شود.

۳-۱-۲-۲: کارگاه‌های مربوط به مراحل سازمانی برنامه تربیت معلم

همان‌طور که قبلاً گفته شد، مراحل سازمانی آموزش معلم شامل ارائه هدف‌ها و انتخاب معلمان در بررسی روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی است. آنچه در این مرحله باید به آن دقت کرد این است که در کارگاه‌های مربوط به مراحل سازمانی، معلمان با تعداد زیادی از هدف‌های آموزشی و روش‌ها و تکنیک‌های رسیدن به این هدف‌ها آشنا می‌شوند. در این مراحل است که معلمان با در کنار هم قرار دادن این تکنیک‌ها و تئوری‌هایی که در مرحله اول آموخته‌اند، می‌توانند به فهم عمیقی از هر تکنیک برسند. این کارگاه‌ها به صورت آشنا سازی معلمان با تعداد زیادی از اهداف آموزش و روش‌های دست‌یابی به آن‌ها انجام می‌شود.

عمده کارگاه‌های این مرحله شامل موارد زیر خواهد بود:

- تعاریف اهداف آموزشی (شامل بررسی اهداف آموزشی از منظرهای مختلف است)
- روش‌ها و تکنیک‌های دست‌یابی به اهداف آموزشی مختلف
- چگونه برای اهداف آموزشی مورد نظرمان تکنیک و روش بیابیم
- چگونه برای اهداف آموزشی مورد نظرمان تکنیک و روش بسازیم

۳-۱-۲-۳ کارگاه‌های روش پژوهش

در این کارگاه‌ها معلمان با چستی پژوهش به طور کلی آشنا می‌شوند و مبانی پژوهشی را آموزش می‌بینند. پس از آن آنها به صورت تخصصی وارد حیطه پژوهش‌های مرتبط با آموزش و

پرورش و تعلیم و تربیت می‌شوند. آنها در این کارگاه‌ها با انواع اقدام پژوهی آشنا می‌شوند. معلمان در این کارگاه‌ها با مفهوم آموزش بازخوردی^۱ آشنا می‌شوند و در می‌یابند که چگونه می‌توان با استفاده از این راهکار به کاهش مشکلات خود در کلاس‌های درس پرداخت. مهم‌ترین مطالبی که در کارگاه‌های روش پژوهش با آن آشنا می‌شوند عبارت‌اند از:

- چیستی پژوهش
- روش‌شناسی پژوهش و مستند سازی علمی
- روش‌شناسی پژوهش در اقدام پژوهی
- پژوهش و مفهوم آموزش بازخوردی

۳-۱-۲-۴ کارگاه‌های مربوط به مراحل عملی

انتظار می‌رود وقتی معلمان به این مرحله از مراحل تربیت معلم می‌رسند از دانش خوبی نسبت به تئوری‌های آموزشی، اهداف آموزشی و روش‌های رسیدن به آن‌ها و همچنین رابطه پژوهش با مسایل آموزشی داشته باشند. تا به این مرحله معلمان با استفاده از قدرت تفکر انتقادی خود تئوری‌ها و اهداف آموزشی زیادی را به همراه روش‌های مختلف رسیدن به آن اهداف مورد بررسی قرار داده‌اند و با توجه به آشنایی با روش پژوهش و مفهوم آموزش بازخوردی می‌توانند روش‌های مورد نظر را برای کلاس خود برگزینند و حتی به ارایه روش‌های آموزشی خود بپردازند. در کارگاه‌هایی که در مرحله عملی آموزش معلم برگزار می‌شود معلمان به تمرین چگونه انجام دادن این مراحل می‌پردازند.

مهم‌ترین کارگاه‌های این مرحله شامل موارد زیر است:

- چند وجهی بودن تکنیک‌ها و روش‌های آموزشی در عمل
- تغییر تکنیک‌ها و روش‌های آموزشی در شرایط خاص
- بهبود تکنیک‌ها و روش‌هایی که جوابگوی شرایط کلاس نیستند

۳-۱-۳ مرحله جمع بندی

در مرحله جمع بندی، معلمان به بررسی مراحل مختلفی که در طرح با آن سروکار داشتند می پردازند. از این رو این معلمان می توانند خود به طراحی و برنامه ریزی هایی در این راستا بپردازند. آنچه مد نظر است این است که معلمان بعد از اتمام این برنامه به برنامه ریزان آموزشی برای خود در سطح کوچک^۱ تبدیل شوند و به صورت مداوم به طرح برنامه های آموزشی و انجام آن ها بپردازند تا تازگی و پویایی تدریس خود را حفظ نمایند. از این رو در مرحله جمع بندی حول این مسائل بحث و گفتگو خواهد شد. در این مرحله به ماهیت کارگروهی برنامه آموزش معلم نیز پرداخته خواهد شد.

۴. فواید و ضروریات انجام طرح

در سال های اخیر، پژوهشگران حوزه تربیت معلم به این اصل تأکید داشته اند که می توان با انجام مرحله ای فعالیت های آموزشی برنامه های تربیت معلم را پر بارتر از قبل کرد، تا براین اساس معلمانی تربیت نمود که از لحاظ علمی و عملی توانمندتر باشند. بر اساس آنچه رشیدی و میهمی (۲۰۱۷) ابراز می کنند این نوع آموزش می تواند منجر به تعاملات بین معلمان و ساخت هویت حرفه ای ایشان شود. طرح تربیت معلم که در این نگارش به ارائه آن پرداخته شد در این راستا قدم بر می دارد و تلاش می کند تا مبانی کلی را هم بصورت علمی و هم عملی اصلاح نماید. ضرورت انجام این طرح شامل مواردی هم چون بومی نبودن برنامه های کنونی، نادیده گرفتن نیازهای معلمان، توجه نکردن به اقدام پژوهی در برنامه های تربیت معلم و ... است. در طرح حاضر با استفاده از ماهیت تدریجی تربیت معلم کاستی های برنامه های قبلی دیده شده و سعی شده است تا در راستای بهبود شرایط اقدام شود. هم چنین با ارائه کارگاه هایی در سه بخش تئوری، سازمانی و عملی سعی شده است تا به تقویت مهارت های دیگری از جمله مهارت های آموزشی، ارتباطی، حل مسأله و ... پرداخته شود. ما بر این باوریم که با استفاده از طرح حاضر می توان معلمان و دانشجو-معلمان را در بستری کاملاً نیاز-محور و بومی در راستای سیاست های کلی آموزش و پرورش تربیت کرد.

قدردانی و تشکر

پژوهشگران مراتب سپاسگزاری خود را از ریاست محترم بنیاد نخبگان استان فارس، آقای دکتر حبیب شریف جهت حمایت از این طرح اعلام می‌دارند.

منابع

محمد آقایی، مهدی. (۱۳۹۵). «معلم فکور و اقدام پژوهی: پیوند عمل آموزشی با نظریه زنده». مجله

تربیت معلم فکور، شماره ۲(۴): ۹۹-۱۱۲

- Ellis, R. (2001). Second language acquisition: Research and language pedagogy. C. Candlin & N. Mercer (Eds.), English language teaching in its social context (pp. 44-74). London: Routledge.
- Fanselow, J. (1987). Braking rules. New York: Longman.
- Johnson, E., K. (2009) Second language teacher education: A sociocultural perspective. Routledge: London.
- Karpov, Y.V. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts. Its role in contemporary education. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, & S.M. Miller (Eds.) Vygotsky's educational theory in cultural context (pp. 65-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin B. Gindis, V.S. Ageyev, & S.M. Miller (Eds.) Vygotsky's educational theory in cultural context (pp. 15-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Language teacher education for a global society. New York, NY: Routledge.
- Rashidi, N., & Meihami, H. (2017). Addressing Cultural Identity through Negotiation: Analysis of Student-teacher-authored Narratives. Journal of Teacher Education for Sustainability, 19(2), 21-35.
- Richards, J. C. (1998). Beyond training: Perspectives on language teacher education. Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-23.



- Thomas, G. & Pring, R. (2004). Evidence based practice in education. London: Open University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (2002). Inquiry as an orientation for learning, teaching, and teacher education. In G. Wells & G. Claxton (Eds.) Learning for life in the 21st century (pp. 197–210). Oxford: Blackwell Publishing.
- Zand-Moghadam, A., & Meihami, H. (2016). TEFL teachers' and non-TEFL teachers' perceptions on the relationship between SLA research and language pedagogy. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 233-256.