

بررسی و نقد کتاب آموزش معلمان زبان خارجی برای یک جامعه جهانی: مدل چندواحدی کسب دانش، تحلیل، شناخت، اجرا و مشاهده

علی درخشان*

فرزانه شکی**

چکیده

در دورانی که جهانی شدن اقتصادی، فرهنگی، و آموزشی روزبه‌روز در حال رشد و توسعه است، ضرورت دست‌رسی به چهارچوبی منسجم و جامع برای آماده‌سازی و آموزش معلمان به وضوح احساس می‌شود. در کتاب حاضر، چهارچوبی بدیع و کاملاً نو معرفی شده است که با استناد به آن معلمان آینده‌نگر را می‌توان به نیروهای متفکر راه‌بردی، پژوهش‌گران اکتشافی، و معلمان تحول‌آفرین تبدیل کرد. مهم‌ترین انگیزه نویسنده برای ارائه این مدل چندواحدی اشاره به توان‌مندی معلمان برای نظریه‌پردازی آن‌چه در عمل انجام می‌دهند و به مرحله عمل رساندن نظریه‌هایشان بوده است تا با استناد به آن‌ها بتوانند به شناختی کلی درباره رویدادهای کلاس‌های درس زبان خارجی برسند. مؤلفه‌ها و ویژگی‌های ارزش‌مندی مثل اهداف صریح و آشکار، دانش تخصصی، قدرت تحلیل، ساختار مدون، و اصطلاح‌های مرجع، و نثر سلیس این اثر را به منبعی مستند و معتبر در حوزه آموزش معلمان زبان خارجی برای مقاطع تحصیلات تکمیلی، پژوهش‌گران، دانشجویان، معلمان فعال، و مدرسان برجسته می‌کند. با وجود این، مدل حاضر به مسائلی هم‌چون هوش هیجانی، هوش چندگانه، هوش اجتماعی، تمایل به برقراری ارتباط، نوازه،

* استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران
(نویسنده مسئول)، a.derakhshan@gu.ac.ir

** دانشجوی دکتری زبان شناسی کاربردی، گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد علی‌آباد کنول، دانشگاه آزاد اسلامی، علی‌آباد کنول، ایران، Farzaneh.Shakki@yahoo.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۰۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۰۷

کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناختی زبانی، نیازهای تکنولوژی‌محور، و انگلیسی برای اهداف ویژه اشاره نکرده است. نکات دیگری در مورد جنبه‌های ظاهری، ساختاری، و محتوایی این اثر قابل ذکر است.

کلیدواژه‌ها: آموزش معلمان زبان خارجی، اجرا، تحلیل، دانش، شناخت، مشاهده.

۱. مقدمه

نگارنده کتاب حاضر، بی. کوماروادیولو (B. Kumaravadivelu) بر آن باور است که در حوزه‌های مختلف آموزش معلمان زبان دوم، مجموعه‌ای تأثیرگذار از آثار ارزش‌مند را در موضوعات متعدد، مثل شناخت معلم (Woods 1996)، پژوهش معلم (Lankshear and Knobel 2004)، آزادی معلم (Brumfit 2001)، روایت و داستان معلم (Johnson and Golombek 2002)، هماهنگی معلم با کلاس درس (Grossman et al. 2008)، ارزش‌های معلم (Johnston 2003)، تخصص معلم (Tsui 2003)، تجربه معلم (Senior 2006)، فلسفه معلم (Crookes 2009)، و تفکر معلم (Edge 2011) شاهدیم که نقش مهمی در توسعه گستره دانش و شناخت ما داشته‌اند، اما اگر شمار زیادی رویکرد و نگرش به شکل غیرمنظم و غیرسازمان‌یافته در کنار هم تجمع شوند، به حصول سطح محدودی از شناخت منجر خواهد شد و حتی فرایند کسب شناخت را با محدودیت مواجه خواهند کرد. به عقیده مؤلف، در حوزه آموزش زبان انگلیسی نیز همانند حوزه تدریس عمومی، جای خالی یک مدل قاطع، خوش‌ساخت، و جامع که رشته‌های مختلف فکری را در کنار یک‌دیگر سازمان دهد و معلمان، مربیان معلمان، و پژوهش‌گران را در شناخت «الگوی کارآمد» کمک کند، به وضوح حس می‌شود.

فرایند آموزش معلم فقط بر مقوله آموزش و شخص معلم متمرکز نیست و از آنجایی که آموزش و آموزش معلم نهادهایی اجتماعی‌اند، جوانب دیگری هم‌چون مسئله‌های معنوی، اخلاقی، اجتماعی، فلسفی، و ایدئولوژیک بسیاری باید در نظر گرفته شوند. نویسنده کتاب موردنقد بر این باور است که تمامی چهارچوب‌های نظری پیچیده باید از اساس بر مسئله‌هایی نظیر دانش، مهارت، خلق و خو، شناخت، و باورهای معلم متمرکز باشند و علاوه بر آن، عامل‌هایی نظیر جنبش‌های آموزشی، اجتماعی، فرهنگی، و ایدئولوژیک را نیز باید پوشش دهند؛ در کنار این موارد، نوسان‌های عظیم در آونگ سیاسی نیز از جمله سوژه‌هایی است که باید در چهارچوب‌های نظری پیچیده لحاظ شود. از این رو، کتاب

آموزش معلمان زبان خارجی برای یک جامعه جهانی: مدل چندواحدی کسب دانش، تحلیل، شناخت، اجرا و مشاهده بر آن است تا با ارائه مدلی مبرهن، مبسوط، و جامع با بررسی موشکافانه و به‌کارگیری موارد ذکر شده نگرش دانشجویان، پژوهش‌گران، و مدرسان زبان انگلیسی را متحول کند تا با نگاهی متفاوت به باورهای سنتی پیشین بتواند تصمیمات درست‌تر و عملکرد بهتری در مورد شرایط تدریس و نحوه تدریس خود اتخاذ کند. باتوجه به ضرورت و اهمیت چهارچوبی پویا، فرایندمحور، و تحول‌مدارانه به نظر می‌رسد که واکاوی دقیق و عمیق این اثر می‌تواند به مخاطبان و علاقه‌مندان شیمای بهتری ارائه کند. بنابراین، در این جستار سعی بر آن است تا نقاط ضعف و قوت ظاهری و محتوایی به‌همراه پیش‌نهادهایی ارائه شود.

۲. بحث و بررسی

۱.۲ معرفی کلی اثر و ارزیابی مشخصات ظاهری و ساختاری آن

پروفسور بی. کوماروادپولو نویسنده‌ای خلاق و نوآور است که چندین کتاب و مجموعه‌ای از مقالات را به رشته تحریر درآورده است. از میان آثار این نویسنده می‌توانیم به کتاب‌های *Beyond Methods: Macrostrategies* (راه‌بردهای کلان برای تدریس زبان) (for Language Teaching, 2003)، *درآمدی بر تدریس زبان: از روش تا پساروش* (Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod 2006) و هم‌چنین، *جهانی‌شدن فرهنگی و آموزش زبان* (Cultural Globalization and Language Education) (2008) اشاره کنیم. کتاب آموزش معلمان زبان خارجی برای یک جامعه جهانی: مدل چندواحدی کسب دانش، تحلیل، شناخت، اجرا و مشاهده یکی دیگر از آثار ارزش‌مند پروفسور کوماروادپولو از گروه زبان‌شناسی و توسعه زبان در دانشکده هنر و علوم انسانی دانشگاه ایالتی سن جوز (San Jose State University) است که توسط انتشارات راتلج (Routledge) در سال ۲۰۱۲ م چاپ شده است. کتاب حاضر از ساختار کاملاً شفاف و ساده‌ای برخوردار است. این اثر چشم‌گیر و ارزش‌مند مشتمل بر هفت فصل، پیش‌گفتار و قدردانی، فهرست اجمالی مطالب، و نمودار است. علاوه بر این بخش‌ها، در پایان کتاب نمایه موضوعات و نمایه نویسندگان درج شده است. باوجود آن‌که حجم این کتاب چندان زیاد نیست (۱۴۸ صفحه)، اما به بهترین نحو ممکن چهارچوب و شالوده بسیار دقیق و کارآمدی برای آموزش معلمان زبان خارجی / دوم ارائه کرده است.

این کتاب در قطع وزیری کوچک چاپ شده است و جلدی بسیار ساده دارد و نوآوری چندانی ندارد. پیش‌نهاد می‌شود تصویر صفحه ۱۲۵، که بیان‌گر تمامی اجزای مدل ارائه‌شده است، در طرح جلد گنجانده شود. در این اثر از جدول استفاده نشده است و از هفت تصویر کمک گرفته شده است که اجزای مختلف مدل را نشان می‌دهند، اما اندازه و فونت تصویر هفتم که در صفحه ۱۲۵ است بسیار کوچک و ناخواناست. از آنجایی که این تصویر مهم‌ترین تصویر کتاب است، تصویری بزرگ‌تر می‌تواند مؤثرتر باشد.

ترتیب و انسجام منطقی مطالب در تمامی فصول رعایت شده است. شاید بتوان یکی از نکات برجسته اثر حاضر را ارائه مباحث مقدماتی و زمینه‌سازی برای خواندن مطالب آن فصل و نتیجه‌گیری و جمع‌بندی در پایان هر فصل دانست. یکی دیگر از نقاط قوت کتاب این است که نمایه موضوعی و نمایه ارجاعات و منابع دارد و به مخاطبان این امکان را می‌دهد تا موضوعات و نویسندگان را به راحتی در متن بیابند.

۱.۱.۲ قواعد نگارش و ویرایش

حروف‌نگاری، صفحه‌آرایی، و صحافی از کیفیت مطلوبی برخوردار است. نشر کتاب روان و رساست و به دور از پیچیدگی‌های اسلوبی است و تلاش نویسنده در پرهیز از اطناب مشهود است. مخاطبان اثر حاضر عمدتاً دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی و مدرسان آموزش زبان انگلیسی‌اند، اگر در پایان کتاب واژه‌نامه‌ای برای توضیحات تکمیلی و تعریف واژگان تخصصی درج می‌شد، می‌توانست مخاطبان را برای مطالعه عمیق‌تر و فهم بهتر موضوعات کتاب یاری کند و بر ویژگی‌های مطلوب آن افزوده می‌شد.

علامت‌های مرسوم در ویرایش و نگارش این کتاب کاملاً لحاظ شده است و برخلاف بسیاری از کتاب‌ها از این حیث بی‌نقص است. مدگیس نیز در نقد خود بیان می‌کند: «من هیچ‌گاه پیش از این کتابی که فاقد حتی یک مورد اشتباه چاپی و املایی باشد، نخوانده‌ام» (Medgyes 2013: 477). اما شاید مهم‌ترین نقص حروف‌نگاری اثر حاضر قلم بسیار ریز و فاصله کم خطوط آن باشد. اندازه فونت این کتاب ۹.۵ است که بسیار ریز چاپ شده است؛ به طوری که خواننده برای مطالعه کتاب به زحمت می‌افتد و گاهی برای خواننده آزاردهنده می‌شود.

۲.۲ بررسی و ارزیابی محتوایی اثر

این اثر از نظر محتوایی با سرفصل شورای عالی برنامه‌ریزی مطابقت دارد و در مقاطع تحصیلات تکمیلی بسیار مفید و کاربردی است. به‌منظور اشاره به اجزای سازنده مدل پیش‌نهادی در این کتاب نویسنده به‌جای اسامی ایستا از افعال پویا استفاده کرده است. آرایه چندواحدی این مدل نیز بر همین مبنا تنظیم شده است. نیت و قصد نویسنده کتاب همواره دوری از روش‌های سنتی و منسوخ برای طراحی دوره‌های آموزشی خطی، محصول‌محور، و گذار مدارانه بوده است؛ این نویسنده، روش‌های نوین متداول را برای طراحی واحدهای جامع، چرخه‌ای، فرایند‌محور، و تحول‌مدارانه ترجیح می‌دهد. مطالب این کتاب، عمدتاً بر معرفی یک مدل جامع و کامل برای آموزش معلمان زبان خارجی متمرکز است. نگارنده اثر در فصل مقدماتی آن درباره گام‌های بزرگ و اقدامات ارزش‌مندی که طی چند سال اخیر برای توسعه و پیشرفت دانش در حوزه آموزش معلمان زبان خارجی اتخاذ شده‌اند، توضیح می‌دهد. پنج فصل دیگر از کتاب حاضر نیز به بررسی هریک از پنج واحد مدل پیش‌نهادی می‌پردازد: «کسب دانش، تحلیل، شناخت، اجرا، و مشاهده/ knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing». در فصل هفتم، مشخصه‌های بارز و برجسته مدل چندواحدی مورد نظر معرفی شده‌اند و نویسنده از جزئیات مسائل و مشکلات پیش‌رو برای طراحی یک مدل بافت‌محور در حوزه آموزش معلمان زبان خارجی سخن به میان می‌آورد. درابتدا، نویسنده با بهره‌گیری از منابع معتبر و داده‌های روزآمد توضیحی کوتاه و مختصر درباره ماهیت مدل‌ها و واحدهای آن ارائه می‌کند و درباره راه‌کارهای طراحی و عرضه مدلی بومی محور و درعین حال پاسخ‌گو به مسائل جهانی سخن می‌راند.

استفاده دقیق و به‌جا از منابع متنوع و معتبر از ویژگی‌های این اثر است و دقت لازم در ارجاع‌دهی و استنادات در درون متن صورت گرفته است. اگرچه این اثر بدیع در نحوه ارجاع‌دهی و نگارش متن بدون نقص است، موارد بسیار زیادی در کتاب‌نامه به چشم می‌خورد که اصول مرجع‌دهی در آن‌ها متناقض و ناهماهنگ استفاده شده است. مثلاً، برای ژورنال *System* در صفحه ۱۴۰، شماره مجله قید نشده است، درحالی‌که برای همین مجله در صفحه ۱۴۱ شماره ذکر شده است. این کاستی درباره بسیاری از مجلات دیگر نیز صدق می‌کند. در منابع دیگری هم‌چون گریفیس (Griffiths 2008) محل چاپ کتاب قید نشده است. نکته دیگر این‌که، زمانی که از یک نویسنده یا نویسندگان اثری در یک سال چاپ می‌شود، ترتیب ارجاع‌دهی باید براساس حرف اول (به‌جز حروف تعریف) اثر

باشد که این مورد نیز به درستی رعایت نشده است. اثر مذکور به لحاظ تعداد منابع استفاده شده غنی است. کتاب‌نامه آن بالغ بر ۲۵۰ عنوان کتاب و مقاله دارد، اما سؤالی که به ذهن خواننده متبادر می‌شود این‌که گرچه عنوان کتاب آموزش معلمان زبان خارجی برای یک «جامعه جهانی» است، اکثر ارجاعات به محققان کشورهای اروپایی و آمریکایی داده شده است و تعداد انگشت‌شماری از آن‌ها از کشورهای آسیایی‌اند.

نویسنده کتاب حاضر فصل نخست را با یک نقل قول از فیلسوف فرانسوی آغاز می‌کند. آن جمله ظریف و استادانه به ما یادآوری می‌کند که «برای خانه‌سازی تنها یک گاری پُر از آجر کافی نیست، بلکه ما به یک اصل، یک سیستم، و اتحادی از عناصر و ارکان مختلف احتیاج داریم» (Serres 2004: 2). نویسنده کتاب تمام سعی خود را به کار گرفته تا آجرهای مناسبی از میان متون و مقالات حرفه‌ای در حوزه‌های مختلف شناسایی و گردآوری کند. سپس، آن آجرها یا قطعات اطلاعاتی را به منظور ساخت یک بنای خوش ساخت استفاده کرده است. در پی‌ریزی این بنا، از اصول حاکم (یعنی اصول ویژه‌بودن/particularity)، عملیاتی بودن (practicality)، و محتمل بودن (possibility) استفاده شده است؛ دیدگاه‌های جهانی (یعنی دیدگاه‌های پساملی/postnational، پسامدرن/postmodern، پسااستعماری/postcolonial، پساگذاری/posttransmission، و پساروشایی/postmethod)، در نقش سیمان عمل کرده‌اند. برای ساخت بدنه کلی این بنا نیز چندین واحد به هم پیوسته (یعنی واحدهای کسب دانش، تحلیل، شناخت، مشاهده، و اجرا) به کار رفته‌اند. به عبارت دیگر، نویسنده کتاب در این فصل بر ضرورت گردآوری و تجمیع گرایش‌های فکری مختلف و طراحی یک مدل قاطع و جامع برای آموزش معلمان زبان خارجی تأکید می‌کند.

نویسنده این کتاب، با استناد به اصول و مبانی مکتب پساملی‌گرایی، چنین استدلال می‌کند که نیروهای ملی‌گرایی و ملی-ایالتی هم‌اکنون با چالش بزرگی از سوی فرایندهای دوگانه جهانی شدن اقتصادی و جهانی شدن فرهنگی روبه‌رویند. کوماروادیولو بر این باور است که جهانی شدن فرهنگی در سازمان‌دهی به جریان‌های سرمایه فرهنگی، دانش، و تشکیل هویت در سطح جهان نقش دارد (Kumaradivelu 2008). امروزه، فرهنگ‌های مختلف بیش از هر زمان دیگری با هم قرابت دارند و به طریق پیچیده‌ای بر یک‌دیگر اثر می‌گذارند. این پیشرفت و توسعه به خلق یک آگاهی و هوشیاری فرهنگی جهانی منجر شده است و علاوه بر آن، تنش‌های پرهرج و مرج و خلاقانه‌ای نیز پدید آمده‌اند که هم قابلیت متحدسازی و هم قابلیت جداسازی مردم را از یک‌دیگر دارند.

در مورد دومین دیدگاه جهانی، یعنی «پسامدرن»، پژوهش گران هنوز درباره معنی عبارت «پسامدرن» به توافق نرسیده‌اند، زیرا این عبارت توسط پژوهش گران زیادی در رشته‌های مختلف و با اهداف و مقاصد مختلف به کار رفته است. به زعم معلمان زبان دوم و مربیان معلمان زبان دوم، رویکرد پسامدرن یک مسیر برای شناخت وضع و موقعیت دانش و همچنین، کسب آگاهی درباره مفهوم و مضمون «خویشتن» پیش رو می‌گذارد. مدرن‌گرایی بر دانش علمی و همچنین، اوضاع و احوال انسانی تأکید دارد و این مضامین را به ساده‌ترین حالت ممکن بیان می‌کند؛ به علاوه، مدرن‌گرایان از مدت‌ها پیش در صدد پیدا کردن یک حقیقت فراگیر بوده‌اند که در نقش یک شاه‌کلید قفل دانش را بگشاید. در حالی که پسامدرن‌گرایی برای تمایزها ارزش قائل می‌شود، هژمونی‌ها را به چالش می‌کشد و به دنبال صورت‌های جای‌گزین بیانی و تفسیری است. پسامدرن‌گرایان فعالانه در صددند تا فراگفتمان‌ها را تجزیه کنند و مرزهای ایدئولوژی، قدرت، دانش، طبقه، نژاد، و جنسیت را به چالش کشند. کومار اوادیولو، با استناد به تفکرات پسااستعماری خود، اذعان می‌دارد که حرفه تدریس زبان انگلیسی جهانی شده چهار بُعد هم‌پوشان دارد؛ بُعد آموزشی (تحصیلی)، بُعد زبان‌شناختی، بُعد فرهنگی، و بُعد اقتصادی (Kumaravadivelu 2003).

طرف‌داران رویکرد پساگذار دیدگاهی کاملاً متفاوت در مورد نقش معلمان در کلاس درس و گرایش ایشان به یادگیری آن نقش‌ها دارد. این رویکرد، گرایش خود را از اکتشافات اخیر درباره شناخت معلم، باورهای معلم، و دیگر مسائل مشابه اقتباس کرده است. پیروان رویکرد پساگذار از معلمان انتظار دارند که نقش یک متخصص متفکر را برعهده بگیرد؛ این متخصص متفکر درباره اصول، کنش‌ها، و فرایندهای مرتبط با تدریس در کلاس عمیقاً فکر می‌کند و درجات بالایی از خلاقیت، هنر، و حساسیت بافت‌ویژه را به شیوه تدریس خود وارد می‌سازد. علاوه بر این، پساگذارگراها حتی پا را اندکی فراتر نیز گذاشته‌اند و چنین پیش‌بینی کرده‌اند که معلمان نقش خردمندی تغییرپذیر را برعهده خواهند گرفت. برطبق پیش‌بینی پساگذارگراها، این خردمند تغییرپذیر نه تنها تشنه توسعه و پیشرفت آکادمیک است، بلکه برای تحول و دگرگونی فردی (هم در خود و هم در زبان‌آموزان) نیز ارزش بسیار قائل است. پنی‌کوک بر این عقیده است که مضمون و بن‌مایه روش تدریس «یک نگرش خاص به جهان را انعکاس می‌دهد و به نفع برقراری روابط قدرت‌مدارانه میان متخصص و معلم به عرصه اجرا گذاشته می‌شود» (Pennycook 1989: 589 - 590). علاوه بر این، کومار اوادیولو نیز چنین استدلال می‌کند که روش‌های تدریس زبان دوم، بر مبنای مفاهیم ایدئال که بر بافت‌های ایدئال تأکید دارند، طراحی و تنظیم شده‌اند. مضمون و سازه روش‌های تدریس

به‌واسطه یک رویکرد «یک سایز برای همه» (عمومی) هدایت می‌شوند که یک هدف مشترک را برای یک گروه بزرگ از انسان‌ها فرض می‌کند (Kumaravadivelu 1994).

سبک پساروش‌گرایی احتمال‌های متعددی برای بازتعریف ماهیت از بالا به پایین آموزش معلم زبان دوم در نظر می‌گیرد. اول، این سبک بر جست‌وجو به دنبال یک روش دیگر در کنار روش‌های پیشین تأکید دارد و به دنبال یک روش جای‌گزین نیست. هم‌اکنون به‌خوبی می‌دانیم که هیچ روش تدریسی بهترین نیست. دوم، سبک پساروش‌گرایی بر استقلال و خودکفایی معلم تأکید دارد؛ و درنهایت، این سبک برای کاربردشناسی اصول‌مدارانه ارزش بسیاری قائل است. پساروش‌گرایی مبتنی بر کاربردهای آموزش است و حاکی از آن است که «رابطه میان نظریه و عمل و تعامل بین ایده و نسخه عملی آن تنها و صرفاً در درون دامنه عمل‌گرایی به تحقق می‌رسد؛ یعنی، از طریق به مرحله عمل رساندن فوری تدریس» (Widdowson 1990: 30).

کوماروادیلو بر این عقیده است که این رویکردها و اصول بنیادین زیربنای مفهومی لازم را به‌منظور طراحی مدلی برای آموزش معلمان زبان خارجی فراهم می‌آورند؛ به‌گونه‌ای که مدل مبتنی بر این زیربنا به مقتضیات و ضروریات جهانی و محلی (بومی) حساس خواهد بود. این اصول این پتانسیل را دارند که مفاهیم و بافت‌های ضروری را بر مبنای اقتضاهای آموزشی، فرهنگی، اجتماعی، و سیاسی در حوزه‌های یادگیری زبان، تدریس زبان، و آموزش معلم فراهم آورند. علاوه بر این، اصول مذکور یک الگوی واحد را ارائه می‌کنند که نقش‌های زبان‌آموز، معلم، و مربی معلم را به هم پیوند می‌دهد و نوید یک رابطه هم‌زی‌گرایانه و یک بازده مبتنی بر هم‌یاری را می‌دهد (Kumaravadivelu 2001). اصل «ویژه‌بودن» بر وضعیت‌ها و موقعیت‌های محلی‌ای تأکید دارد که تدریس زبان و آموزش معلمان زبان خارجی در آن‌ها جای گرفته‌اند. اصل «عملی‌بودن» حاکی از آن است که تمامی نظریه‌هایی که به معلمان و آموزش آن‌ها ارتباط دارند، ضرورتاً باید بر مبنای کنش‌های متداول در فرایندهای تدریس روزانه شکل گرفته باشند. اصل «ممکن‌بودن» بدان معناست که برنامه‌های آموزش و تعلیم معلم زبان خارجی باید به معلمان آینده‌نگر و خوش‌آتیه امکان دهد تا هویت فردی و اجتماعی خود را شکل دهند و آن را به دیگران معرفی کنند. در فصل نخست این کتاب نگارنده بر این باور است که مباحث مختلف اخلاقی، اجتماعی، فلسفی، اقتصادی، و فرهنگی در تدوین چهارچوب آموزشی معلمان نقش اساسی دارند، اما یکی از اشکالاتی که می‌توان به کتاب حاضر وارد دانست، توجه نکردن به عوامل احساسی، درونی، و هوش هیجانی دانش‌آموزان و معلمان است. نویسنده کتاب آن‌قدر معطوف مسائل

جهانی شدن است که در هیچ کدام از فصل های کتاب به نقش هوش و هوش هیجانی اشاره نکرده است. به عبارت دقیق تر، در زیرساختارهای چهارچوب ارائه شده در فصل نخست جایگاه حیطة عاطفی و هوش هیجانی نادیده گرفته شده اند. توجه نکردن به حیطة عاطفی و هوش هیجانی (احمدی صفا ۲۰۱۳؛ Goleman 2006؛ Pishghadam 2009؛ Salovey and Mayer 1990) آن قدر مشهود است که نویسنده کتاب حتی در بخش تمرین های فکری در صفحه ۱۸، تمرین T1.1.2، چنین بیان می کند: «مؤسسات آموزشی می بایست چه نوع سؤال های اخلاقی، اجتماعی، فلسفی، و ایدئولوژیکی را مطرح کنند؟». طرح این سؤال به وضوح بیان گر آن است که حیطة عاطفی نه تنها در این فصل، بلکه در فصل های بعدی در اولویت بندی نویسنده قرار نداشته است.

در فصل دوم، مدل «کسب دانش» بررسی می شود؛ تفاوت میان عبارت «کسب دانش / knowing» با واژه «دانش / knowledge» آن است که مورد اول به یک فرایند و مورد دوم به یک محصول اشاره می کند. فرایند کسب دانش سه وجه دارد؛ دانش حرفه ای (professional knowledge)، دانش رویه ای (procedural knowledge)، و دانش فردی (personal knowledge). دانش حرفه ای عبارت است از محتواهای فکری و ایده ای در یک رشته خاص که توسط متخصصان و کارشناسان آن رشته به تولید و انتشار می رسند.

این نوع دانش به نظر نویسنده، متشکل از دانش زبانی، دانش یادگیری زبان، و دانش آموزش زبان است. در مورد دانش زبانی نگارنده اثر حاضر در صفحه ۲۵ به نظام های آواشناسی، معناشناسی، نحو، ساختار، و تجزیه کلام پرداخته است و ظاهراً حوزه کاربردشناسی (pragmatics) و کاربردشناسی بین زبانی مورد توجه قرار نگرفته است. مارتینز فلور توانش کاربردشناسی را این گونه تعریف می کند: «توانمندی یادگیرنده در به کارگیری منابع زبان شناختی و دانش اجتماعی - فرهنگی به طریقی که مقتضی و مناسب با شرایط و بافت موجود باشد» (Martínez - Flor 2004: 3). به عقیده لوکاسترو، کاربردشناسی بین زبانی حوزه ای در کاربردشناسی است که بیشترین ارتباط را با معلمان دارد، زیرا دارا بودن دانشی عمیق از آن می تواند به معلمان این امکان را بدهد که مواد و برنامه درسی را نه تنها براساس قواعد دستوری، بلکه براساس مفاهیم کاربردشناسی و گفتار طراحی کنند که این امر به سه عامل مهم بستگی دارد که عبارت اند از ۱. میزان آگاهی نسبت به ویژگی های کاربردشناختی اجتماعی (sociopragmatics) و کاربردشناختی زبانی (pragmalinguistics)، ۲. رویکردهای آموزش، و ۳. مواد آموزشی (Locastro 2003). مهم تر این که برخی از کنش های زبانی که

از جمله عناصر اصلی توانش کاربردشناسی زبان بینابین به‌شمار می‌روند، ویژگی «تهدید وجهه/ face-threatening» را دارند که در این اثر مورد غفلت قرار گرفته‌اند.

سؤال دیگری که قابل تأمل است این‌که اثر حاضر تا چه اندازه پاسخ‌گوی نیاز استادان و دانشجویان برای دروس «انگلیسی برای اهداف ویژه/ ESP» است. انگلیسی برای اهداف ویژه ریشه در نگرش‌های علمی، تخصصی، اقتصادی، و بین‌المللی دارد که مختص گروه ویژه‌ای از مردم در بافتی ویژه است که مستلزم مواد آموزشی خاص و دانش خاص است که در آن نگرش معلمان و زبان‌آموزان بایستی لحاظ شود (Atai and Fatahi - Majd 2014؛ Dudley - Evans and St Johns 1998؛ محمودی و احمدی صفا ۱۳۹۳). در مدل پیش‌رو، توضیحی در مورد دانش و اهمیت آن در حیطه انگلیسی برای اهداف ویژه نیامده است، در حالی که نیاز و نوع دانش این مخاطبان فراتر از دانش زبانی، دانش یادگیری زبان، و دانش آموزش زبان است. در این دروس دانش تخصصی رشته مورد نظر نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است که در مدل حاضر کم‌رنگ است.

نویسنده در روند یادگیری زبان خارجی فقط به برخی از تفاوت‌های فردی و ابعاد شخصیتی زبان‌آموزان از قبیل عوامل بیولوژیک (سن و جنسیت)، عوامل شناختی (آمادگی خطر کردن، برون‌گرایی/ درون‌گرایی)، عوامل شخصیتی (نگرش، اضطراب، و انگیزه) اشاره کرده است، در حالی که به عوامل بسیار مهم دیگری هم‌چون «استعداد یادگیری زبان/ language aptitude» (Carroll 1990)، «هوش چندگانه» (Gardner 2000)، «هوش هیجانی» (احمدی صفا ۲۰۱۳؛ Goleman 2006؛ Salovey and Mayer 1990)، «هوش اجتماعی» (Bar - On et al. 2003)، «تمایل به برقراری ارتباط/ willingness to communicate» (MacIntyre et al. 1998؛ Mahmoudi and Moazam 2014)، «نوازه/ stroke» (Pishghadam and Khajavi 2014؛ Pishghadam and Karami 2017) و «بازخورد» اشاره‌ای نشده است که هر یک می‌توانند سهم اثرگذاری در یادگیری داشته باشند.

دانش رویه‌ای به راه‌بردهای مدیریت آموزش برای خلق و حفظ یک محیط مطلوب در کلاس درس اشاره دارد. بر طبق اصول این حوزه، محیط کلاس باید به گونه‌ای باشد که دستیابی به بازده‌های مثبت در یادگیری ممکن باشد. دانش فردی نیز به معنای توانایی معلم در تشخیص احتمالات و امکان‌هاست؛ یعنی معلم با استناد به دانش فردی خود باید راه‌کارها و ابزارهای تدریس کارآمد را از راه‌کارهای غیرکارآمد تشخیص دهد.

اگرچه نویسنده اثر حاضر به توانش ارتباطی اشاره کرده است، به توانش بینا فرهنگی اشاره‌ای نکرده است، باین‌که هدف و عنوان کتاب بیان‌گر آموزش معلمان زبان خارجی

برای یک «جامعه جهانی» است، سؤالی که مطرح می‌شود این است که آیا می‌توان کتابی با خصیصه‌های جهانی تدوین کرد، ولی از توانش بینافرهنگی سخنی به میان نیاورد. بعضی بر آن باورند که توانش بینافرهنگی به دنبال «افزایش ظرفیت زبان‌آموزان به‌منظور تعامل با فرهنگ و زبان خود و دیگران، شناخت دانش در چهارچوبی فرهنگی، سنجش بعد بینافرهنگی دانش، و تعامل و برقراری ارتباطی مؤثر با زبان‌ها و فرهنگ‌های دیگر است» (Crichton and Scarino 2007: 19 - 20). از آنجایی که زبان و فرهنگ به‌منزله دو روی سکه‌اند و به‌اندازه‌ای لازم و ملزوم یک‌دیگرند که جدایی آنان محال به‌نظر می‌رسد و از آنجایی که فرهنگ هر جامعه منحصر به فرد است، لزوم حفظ مبانی فرهنگی در عین حفظ ارتباطات بین‌المللی از اساسی‌ترین دغدغه‌های متخصصان امر آموزش زبان است (احمدی‌صفا و فراهانی ۱۳۹۴).

در فصل سوم واحد «تحلیل» مورد بررسی قرار گرفته است. در واحد تحلیل نویسنده با بهره‌گیری از تئوری خودمختاری (Self - Determination theory) نیازها، انگیزه‌ها، و میل به استقلال را در زبان‌آموزان بررسی و تحلیل کرده است (Deci and Ryan 1985). در این فصل چنین آمده است که نیازهای زبان‌آموزان در طول زمان دست‌خوش تغییر می‌شوند و به‌منظور توسعه توان‌مندی‌های ارتباطی بنیادی برای بهره‌برداری از احتمالات و امکانات حاصل از جهانی‌شدن بازار مشاغل پیشرفت می‌کند. از آنجایی که نظریه سلسله‌مراتب نیازهای مازلو (Maslow 1970) که دربرگیرنده نیازهای زیستی، امنیت، محبت، احترام، و نیاز به خودشکوفایی است، راه‌جالبی برای نگرستن به رابطه انگیزه‌های انسان و فرصت‌هایی که محیط عرضه می‌کند فراهم می‌آورد، می‌توانست به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اثرگذار در این قسمت مطرح شود که نویسنده اثر حاضر از معرفی آن پرهیز کرده است.

موترام بر آن باور است که در دنیای پیشرفته امروز، که دست‌خوش فرایند جهانی‌شدن است، تکنولوژی جایگاه بسیار مهمی در افزایش انتقال آموزش و یادگیری زبان خصوصاً در مراحل اولیه دارد و در همه فعالیت‌های یادگیری زبان، از تمرین شفاهی گرفته تا توسعه مهارت‌های خواندن و نوشتن، نقش مستمر و مهمی را ایفا می‌کند (Motteram 2013). متأسفانه، در مدل جامع مطرح‌شده هیچ‌بستر و اهمیتی برای مقوله تکنولوژی در آموزش معلمان در نظر گرفته نشده است، اگرچه یکی از نیازهای مبرم معلمان آشنایی و استفاده بهینه از تکنولوژی است (Hedayati and Marandi 2014). تکنولوژی آموزشی مانند دیگر پدیده‌های بشری به تأمل فلسفی و اندیشیدن در حوزه فلسفه، اهمیت، و کاربرد آن نیاز

دارد. هدف اثر حاضر معرفی چهارچوبی برای جامعه جهانی است، اما این هدف بدون در نظر گرفتن نیازهای تکنولوژی محور به درستی محقق نمی‌شود.

انگیزه زبان‌آموزان یکی دیگر از عوامل مهم در میزان پیشرفت و موفقیت زبان دوم محسوب می‌شود. انگیزه فرایندی پویا و محتوامحور است که در خلال یادگیری زبان دوم به شناخت، تمایز، و تجربه یادگیری زبانی دیگر بستگی دارد. نویسنده به نقش مهم انگیزه‌های ابزاری و سازگاری، هم‌چنین انگیزه‌های بیرونی و درونی که تأثیری مستقیم در یادگیری دارند، می‌پردازد. عامل مهم دیگر در بخش تحلیل، میل به استقلال است که از تفاوت‌های فرهنگی تأثیر می‌پذیرد. انتظار می‌رود زبان‌آموزانی که به مرحله استقلال می‌رسند، بتوانند اهداف و روش یادگیری خودشان را شناسایی کنند و مراحل پیشرفت و ارزیابی خود را بررسی کنند.

فصل چهارم، به بررسی واحد «شناخت/به‌رسمیت‌شناختن» اختصاص یافته است و طی آن، پارامترهای هویت معلم، باورهای معلم، و ارزش‌های معلم معرفی شده‌اند. عموماً، باور بر آن است که این سه جنبه نقشی اساسی و مهم در فرایندهای تصمیم‌گیری در ذهن معلمان ایفا می‌کنند، اما همین سه جنبه از بررسی‌های موشکافانه دقیق و عینی گریزان‌اند. نویسنده کتاب حاضر این سه ویژگی فردی را در یک بستر فلسفی، روان‌شناختی، و جامعه‌شناختی گسترده‌تر قرار داده است و بر مفاهیم هویت و شکل‌گیری هویت، باورها، و نظام‌های باور و هم‌چنین، ارزش‌ها و قضاوت ارزش‌ها تأکید کرده است. هویت از عوامل مهم در مرحله شناخت هنوز هم در بین پژوهش‌گران مبهم است و شکل‌گیری آن نامشخص است. عامل دیگر بدون شک باور معلمان است که بسیار اثرگذار است و این قدرت را به آن‌ها می‌دهد که حتی اقداماتی را که می‌دانند نادرست است به مرحله عمل برسانند. ارزش به‌منزله ضلع سوم در این بخش هم ابزار و هم هدف است.

فصل پنجم، به بررسی «اجرا/عمل» اختصاص دارد که مشتمل بر سه مؤلفه است که عبارت‌اند از تدریس (که در بازده یادگیری اثر می‌گذارد)؛ نظریه‌پردازی (که طی آن معلمان یک نظریه کاربردی‌پذیر شخصی برای خودشان طراحی می‌کنند)، و برقراری مکالمه (که عبارت است از برقراری تعامل حرفه‌ای با همکاران و خویشان). در بطن و قلب این مدل، مفهوم تعلیم و تربیت انتقادی و پژوهش عملیاتی واقع شده است. مؤلفه اول، تدریس با عنوان‌های مختلف و توسط افراد متفاوتی تعریف شده است. برخی معتقدند تدریس فقط انتقال برخی اطلاعات از شخصی به شخص دیگر است، برخی دیگر بر این باورند که تدریس فعالیتی ذهنی است که با خلاقیت و هنرمندی عجین شده است و در نهایت، عده‌ای هم هستند که

هدف نهایی تدریس را بسیار فراتر از سعی و تلاش برای توسعه و پیشرفت آموزشی تلقی می‌کنند. مؤلفه نظریه‌پردازی هم عاملی ضروری برای ایجاد فرصت‌های مکالمه‌ای است.

فصل ششم، به بررسی و بحث درباره «مشاهده» اختصاص یافته است که آخرین بخش از مدل پیش‌نهادی به‌شمار می‌آید. نویسنده اثر عقیده دارد که این واحد از مدل بسیار کم‌تر از آنچه شایسته است، مورد توجه قرار گرفته است؛ به همین علت، او در سرآغاز آن فصل یک تفسیر و تعبیر فلسفی درباره پدیده مشاهده ارائه کرده است. پس از آن، سه نوع مختلف از مشاهده را معرفی کرده است: «مشاهده در / seeing-in»، «مشاهده به‌عنوان / seeing-as»، و «مشاهده این‌که / seeing-that». نویسنده اثبات می‌کند که «مشاهده این‌که» صورتی متعالی‌تر از «مشاهده» است که هم از مشاهده و هم از کسب دانش تأثیر می‌پذیرد و به ما کمک می‌کند تا میان دانش مفهومی و دانش ادراکی خودمان یک پیوند و ارتباط ترسیم کنیم. علاوه بر این، کومار اوادیولو بر اهمیت مشاهده و بررسی دیدگاه‌های زبان‌آموز، معلم، و ناظر تأکید می‌کند و بر این باور است که این نوع مشاهدات نگرش‌های ارزش‌مند و سودمندی درباره شیوه‌های تدریس زبان خارجی به دست می‌دهند. در این بخش از کتاب، رویه‌های روش‌شناختی و مثال‌های صریح و ساده‌ای نیز مطرح شده‌اند که کارآمدی صورت «مشاهده این‌که» در تسهیل روند شناسایی روابط میان مشاهده و کسب دانش را به تأیید و اثبات می‌رساند.

فصل هفتم، که به نتیجه‌گیری اختصاص یافته است، بر مشخصه‌های برجسته و مهم مدل پیش‌نهادی کومار اوادیولو تأکید می‌کند و در آن از چشم‌اندازها و چالش‌های طراحی یک مدل بافت‌محور برای آموزش معلمان زبان سخن به میان آورده است. کومار اوادیولو پنج اصل را از شناخت تا پیدا کردن راه‌حل در کتابش مطرح می‌کند؛ کشف (ساخت پایه و اساس برای ایده‌ها)، تفسیر (پیدا کردن معنا از چیزی که مشاهده می‌شود)، اندیشه‌پردازی (گردآوری افکار و اندیشه‌ها)، آزمایش‌گری (لمس کردن عقاید)، و درنهایت، تکامل (برنامه‌ریزی برای مرحله بعد و مستندسازی فرایند). افزون بر این، نویسنده اثر درباره چالش‌های تغییر، که در مسیر تلاش برای کسب آموزش نوآورانه واقع شده‌اند، صحبت می‌کند.

در کل، ذکر چند نکته برجسته این اثر می‌تواند به معرفی بهتر آن کمک کند؛ اول، از جمله نکات ارزنده و قابل توجه در اثر حاضر این است که هر فصل با یک براعت استهلال آغاز می‌شود که لب کلام را در چند کلمه کوتاه بیان می‌کند. دوم، یکی دیگر از نکات برجسته این اثر بخش مقدمه و نتیجه‌گیری یا جمع‌بندی در هر فصل است که به خواننده دریافتی کلی از متن به‌طور خلاصه و صریح می‌دهد. سوم، یکی از ویژگی‌های بسیار مهم و

ارزش‌مند دیگر این کتاب که آن را برای فعالان حوزه تدریس جذاب و جالب توجه می‌کند آن است که در انتهای هر فصل مجموعه‌ای از تمرین‌ها و تکالیف ارائه شده است. تمام فصل‌های کتاب، به‌غیر از فصل آخر، با بخش‌های «پاسخ فوری / rapid reader response»، «تمرین‌های فکری / reflective tasks»، و «پروژه‌های اکتشافی / exploratory projects» به پایان رسیده‌اند. ایده طراحی بخش پاسخ فوری از استراتژی «بازخورد یک‌دقیقه‌ای» که در دانشکده آموزش زبان خارجی هاروارد متداول است، اقتباس شده است. نویسنده کتاب حاضر آن ایده را اندکی اصلاح کرده است تا مجموعه‌ای از چهار پرسش متن‌محور به دست آورد؛ این پرسش‌ها با هدف دریافت یک پاسخ سریع و آگاهانه از خواننده طراحی شده‌اند و بر مطالب و مباحث مندرج در فصل‌های پیشین متمرکزند. بنابراین، همان چهار پرسش در تمام شش فصل تکرار می‌شوند. بخش تمرین‌های فکری با هدف وادارسازی خواننده به طرح پاسخ‌های بسیط‌تر و عمیق‌تر برای پرسش‌های تخصصی طراحی شده است؛ پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها مستلزم برخورداری از توان تفکر انتقادی است. بخش پروژه‌های اکتشافی نیز بدین منظور طراحی شده‌اند که معلمان حال‌حاضر و آینده فرصت کافی برای اجرای بررسی‌های موقعیت ویژه داشته باشند و ارتباط مباحث مندرج در یک فصل و بافت تدریس و یادگیری در دنیای واقعی را شناسایی کنند. کوماروادپولو ساختار مطالب کتاب را به‌گونه‌ای طراحی کرده است که به خواننده‌ها امکان می‌دهد تا درباره فعالیت‌های خود نظریه‌پردازی کنند و نظریه‌های موردنظرشان را اجرایی کنند.

چهارم، درون‌مایه این اثر واقعیت‌گرایی فرهنگی را موردبررسی و مکاشفه قرار داده است. کوماروادپولو درصدد است تا تدریس فرهنگ را محدود به بی‌مایگی و ماهیت سطحی صنعت مُد، غذا، و فستیوال‌ها نکند و آن را به‌سوی آگاهی فرهنگی جهانی هدایت کند. آگاهی فرهنگی جهانی در برابر تنش‌های سیاسی، مذهبی، و فرهنگی ناشی از فرایندهای جهانی شدن فرهنگی پاسخ‌گو خواهد بود (Kumaravadivelu 2008).

پنجم، کتاب کوماروادپولو، بنابه دلایل ذکرشده، در نقش یک مکمل برای متون و مقالات آموزش معلم زبان عمل می‌کند، چراکه اثر حاضر با استناد به مراجع دانش در دیگر رشته‌های مؤثر در آموزش معلمان زبان خارجی تدوین شده است. در پایان، باید به این نکته اشاره کنیم که کتاب حاضر لقمه‌ای حاضر و آماده برای معلمان نیست، اما قطعاً کسانی را که مایل به «بازسازی شیوه‌ها و تکنیک‌های تدریس» هستند، یاری خواهد داد. باوجود آن‌که اکثر مثال‌ها و مصداق‌های مندرج در این کتاب از حوزه تدریس زبان انگلیسی اقتباس شده‌اند، این اثر برای افراد علاقه‌مند به آموزش زبان خارجی و آموزش به‌طور عام مناسب است.

شمار کتاب‌هایی که پدیده یادگیری زبان را به صورت منطقی و جامع معرفی کرده‌اند، بسیار محدود است. در کتاب حاضر، چهارچوب لازم برای آمادگی معلمان زبان خارجی به وضوح معرفی شده است و این ویژگی از برتری‌های انکارناپذیر کتاب حاضر است. کوماراودیولو بر این نظر است که اگر هر فرد مفهوم و معنای یک فرایند را به خوبی بشناسد، در پیاده‌سازی و اجرای آن نیز موفق خواهد بود. به بیان ساده، عناصر حیاتی مندرج در مدل چندواحدی در دنیای واقعی به مثابه عناصر واقع‌گرایانه و قابل اجرا شناخته می‌شوند؛ و بنابراین، واردسازی آن‌ها به چرخه کنش و عملیات ممکن است. با وجود آن‌که این مدل مدلی دقیق است، شمار پژوهش‌هایی که تاکنون به معرفی یا استفاده از این مدل اختصاص یافته‌اند، بسیار محدود است (Sadler and Dooly 2016; Gagne et al. 2017; Lestariningsih 2018).

شاید علت استفاده نکردن از این مدل این است که بسیاری از نظریه‌ها و ایده‌های مطرح در این حوزه به قدری نظری و انتزاعی‌اند که امکان تبدیل آن‌ها به عمل مستلزم تخصص کافی و زمان زیاد است.

در تمجید از اثر حاضر نیل آندرسون (Neil Anderson)، استاد دانشگاه بریگام یانگ (Brigham Young University, USA)، در مقدمه کتاب می‌نویسد:

تابه‌اکنون، هیچ کتاب دیگری شبیه به کتاب حاضر در حوزه آماده‌سازی و آموزش معلمان زبان دوم تألیف نشده است. تمام معلمان می‌توانند از این کتاب، درس‌های بسیار بیاموزند و برای ارتقای کیفیت عملکرد خود در کلاس‌های درس تمام آموزه‌های آن را با دقت و موبه‌مو به کار ببندند.

هم‌چنین، جولیان اج (Julian Edge)، استاد دانشگاه منچستر، اظهار داشته است:

نویسنده این کتاب به نحو کاملاً استادانه‌ای بازه گسترده‌ای از مفاهیم و مضامین باکیفیت و بسیط را مورد مذاقه قرار داده است. کتاب حاضر، همانند باقی آثار این نویسنده، از رسایی و شیوایی عیان علمی و تحقیقاتی برخوردار است و می‌تواند طی چندین سال آتی به عنوان یک مرجع اساسی مورد استناد باشد، به گونه‌ای که دیگران نیز آثار خود را با این مرجع مقایسه کنند و نویسندگان دیگری که علاقه‌مندی‌ها و گرایش‌های تخصصی‌تر دارند، به این کتاب استناد و رجوع نمایند.

کوماراودیولو همواره بر این باور بوده است که تغییر، به خصوص تغییر مثبت، که از کنش‌های مطلوب شناختی ریشه می‌گیرند، هم امکان‌پذیر و هم اجتناب‌ناپذیرند. تاریخ به ما نشان می‌دهد که تغییر در راه است و «در زمان مناسب پدیدار می‌شود». این نویسنده با

استناد به آن افکار دل‌گرم‌کننده و امیدبخش و با الهام از یک نقل شاعرانه مشهور از عمر خیام از کلیات کتابش چنین نتیجه‌گیری می‌کند:

بر لوح نشان ما بودنی‌ها بوده است پیوسته قلم ز نیک و بد فرسوده است
در روز ازل هر آن‌چه بایست بداد غم‌خوردن و کوشیدن ما بیهوده است

۳. نتیجه‌گیری

هرچند در کتاب آموزش معلمان زبان خارجی برای یک جامعه جهانی: مدل چندواحدی کسب دانش، تحلیل، شناخت، اجرا و مشاهده بر ضرورت گردآوری و تجمیع گرایش‌های فکری مختلف و طراحی یک مدل قاطع و جامع برای آموزش معلمان زبان خارجی تأکید شده است، جستار حاضر نشان داد که اضافه‌شدن برخی از بحث‌های مهم و به‌روز در حوزه آموزش زبان انگلیسی می‌توانست به غنای این اثر بیفزاید. از جمله به هوش هیجانی، هوش چندگانه، هوش اجتماعی، تمایل به برقراری ارتباط، و نوازه اشاره شد که در مدل حاضر توجهی به آن نشده است. هم‌چنین، موضوع کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناختی زبانی که در دهه‌های اخیر به یکی از موضوعات جالب در پژوهش‌های زبان‌شناختی تبدیل شده، مورد توجه گردآورنده اثر قرار نگرفته است. علاوه‌براین، اضافه‌شدن نظریه سلسله‌مراتب نیازهای مازلو در بخش نیازهای زبان‌آموزان می‌توانست به غنای اثر حاضر بیفزاید. استفاده‌نکردن از نیازهای تکنولوژی‌محور یکی دیگر از نقایص مدل حاضر است. افزون‌براین، از آنجایی که دانش، مهارت، و نیاز به زبان انگلیسی برای اهداف ویژه مقوله‌ای متفاوت است، اثر حاضر توجهی به آن نکرده است. درمورد جنبه‌های ساختاری و ظاهری کتاب نیز بهتر است از اندازه قلم بزرگ‌تر استفاده شود تا خوانندگان را در مطالعه بهتر یاری کند. بهتر بود چهارچوب‌های دیگری با مدل ارائه‌شده مقایسه می‌شد تا نقاط ضعف و قدرت این مدل بهتر آشکار می‌شد. از آنجایی که مدل پیش‌نهادی فقط برای معلمان زبان انگلیسی نیست، ترجمه این کتاب نیز پیش‌نهاد می‌شود.

کتاب‌نامه

احمدی صفا، محمد و مجتبی فراهانی (۱۳۹۴)، «پرورش توانش بینا فرهنگی در پراسپکت یک براساس دیدگاه معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی»، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دوره ۱۵، ش ۳۶.

بررسی و نقد کتاب آموزش معلمان زبان خارجی برای یک جامعه ... ۱۲۵

محمودی، محمدهادی و محمد احمدی صفا (۱۳۹۳)، «ارزش‌یابی الگومحور کتاب‌های انگلیسی با اهداف خاص (ESP)»، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دوره ۱۴، ش ۳۲.

- Atai, M. R., and M. Fatahi - Majd (2014), "Exploring the Practices and Cognitions of Iranian ELT Instructors and Subject Teachers in Teaching EAP Reading Comprehension", *English for Specific Purposes*, vol. 33, no. 1.
- Bar - On, R., D. Tranel, N. L. Denburg, and A. Bechara (2003), "Exploring the Neurological Substrate of Emotional and Social Intelligence", *Brain*, vol. 126, no. 8.
- Brumfit, C. (2001), *Individual Freedom in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Carroll, J. B. (1990), "Cognitive Abilities in Foreign Language Aptitude: Then and Now", In *Language Aptitude Reconsidered*, T.S. Parry and C.W. Stansfield (eds.), Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Crichton, J., and A. Scarino (2007), "How Are We to Understand the Intercultural Dimension", *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 30, no. 1.
- Crooks, G. (2009), *Values, Philosophies, and Beliefs in TESOL*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. and R. M. Ryan (1985), *Intrinsic Motivation and Self - Determination in Human Behavior*, New York: Plenum.
- Dudley - Evans, T., and M. J. St Johns (1998), *Developments in English for Specific Purposes: A Multi - Disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Edge, J. (2011), *The Reflexive Teacher Educator in TESOL*, New York: Routledge.
- Gagné, A., C. Schmidt, and P. Markus (2017), "Teaching about Refugees: Developing Culturally Responsive Educators in Contexts of Politicised Transnationalism", *Intercultural Education*, vol. 28, no. 5.
- Gardner, H. E. (2000), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, London: Hachette UK.
- Goleman, D. (2006), *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Publishers.
- Grossman, P., K. M. Hammerness, M. McDonald, and M. Ronfeldt (2008), "Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs", *Journal of Teacher Education*, vol. 59, no. 4.
- Hedayati, H. F., and S. S. Marandi (2014), "Iranian EFL Teachers' Perceptions of the Difficulties of Implementing CALL", *ReCALL*, vol. 26, no. 3.
- Johnson, K. E., and P. Golombek (2002), *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnston, B. (2003), *Values in English Language Teaching*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kumaravadivelu, B. (1994), "The Postmethod Condition: (E) Merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching", *TESOL Quarterly*, vol. 28, no. 1.
- Kumaravadivelu, B. (2001), "Toward a Postmethod Pedagogy", *TESOL Quarterly*, vol. 35, no. 4.

- Kumaravadivelu, B. (2003), *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, New Haven: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006), *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kumaravadivelu, B. (2008), *Cultural Globalization and Language Education*, New Haven: Yale University Press.
- Lankshear, C., and M. Knobel (2004), *A Handbook for Teacher Research*, McGraw-Hill Education (UK), Cambridge: Cambridge University Press.
- Lestariningsih, F. E. (2018), "AK (Plus One) ARDS Modular Model to Improve Non - English Department English Teachers' Competences in a Higher Education", *Journal of Education and Learning*, vol. 12, no. 2.
- Locastro, V. (2003), *An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers*, Michigan: Michigan Press.
- MacIntyre, P. D., Z. Dörnyei, R. Clément, and K. A. Noels (1998), "Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation", *The Modern Language Journal*, vol. 82, no. 4.
- Mahmoodi, M. H., and I. Moazam (2014), "Willingness to Communicate (WTC) and L2 Achievement: The Case of Arabic Language Learners", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 98.
- Martínez - Flor, A. (2004), "The Effect of Instruction on the Development of Pragmatic Competence in the English as a Foreign Language Context: A Study Based on Suggestions", Retrieved in July 2018 from:
<<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/29576/martinez2.pdf?sequence>>.
- Maslow, A. H. (1970), *Motivation and Personality*, (2nd ed.), New York: Harper and Row.
- Medgyes, P. (2013), "A Review of Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing", *Language and Education*, vol. 27, no. 5.
- Motteram, G. (2013), *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*, London: British Council.
- Pennycook, A. (1989), "The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching", *TESOL Quarterly*, vol. 23, n. 4.
- Pishghadam, R. (2009), "A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 6, no. 1.
- Pishghadam, R., and G. H. Khajavi (2014), "Development and Validation of the Student Stroke Scale and Examining its Relation with Academic Motivation", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 43, no. 2.
- Pishghadam, R., and M. Karami (2017), "Probing Language Teachers' Stroking and Credibility in Relation to their Success in Class", *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 63, no. 4.
- Sadler, R., and M. Dooly (2016), "Twelve Years of Telecollaboration: What We Have Learnt", *ELT Journal*, vol. 70, no. 4.

بررسی و نقد کتاب آموزش معلمان زبان خارجی برای یک جامعه ... ۱۲۷

- Salovey, P., and J. D. Mayer (1990), "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, no. 3.
- Senior, R. M. (2006), *The Experience of Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Serres, M. (2004), *The Parasite*, R. Lawrence and Schehr (trans.), Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Widdowson, H. G. (1990), *Aspects of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Woods, D, (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2002), "Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context", *The Modern Language Journal*, vol. 86, no. 1.

