

கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் இடைநிலைப்பள்ளி மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு

Content Knowledge of Secondary School Language Teachers' in Teaching Activities

Bavani Arumugam @ Seiyalu¹

Faculty of Education,
University of Malaya, Kuala Lumpur, MALAYSIA
bavani1722@gmail.com

Alagesan Ambikapathy²

Faculty of Creative Industries,
Universiti Tunku Abdul Rahman, Selangor, MALAYSIA
alagesanmsc@yahoo.com

Published: 25 June 2022

To cite this article (APA): Arumugam, B., & Ambikapathy, A. (2022). கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் இடைநிலைப்பள்ளி மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு. *Journal of Valartamil*, 3(1), 20-36. <https://doi.org/10.37134/jvt.vol3.1.2.2022>

To link to this article: <https://doi.org/10.37134/jvt.vol3.1.2.2022>

ஆய்வுச்சுருக்கம்: ஆசிரியர் என்பவர் நாட்டின் கல்வி சீர்த்திருத்தத்தை உணரச் செய்யும் முக்கிய நபராவார். கல்வியாளரின் ஆக்கப்பூர்வமான அறிவுத்திறன் கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் ஆழமான மாற்றத்தை ஏற்படுத்தவல்லது. ஏனெனில், எதிர்காலத்தில் கல்வியின் வாயிலாக நல்ல பழக்க வழக்கங்கள் நிறைந்த நாட்டின் சிறந்த குடிமக்களை உருவாக்குவதில் ஆசிரியர்களே முக்கியப் பங்கினை வகிக்கின்றனர். மொழி கற்பிக்கும் ஆசிரியர்கள், நல்ல பழக்க வழக்கம், கல்வியறிவு, திறன்கள் ஆகியவற்றில் நன்கு புலமை பெற்றிருந்தால் மட்டுமே இடைநிலைப்பள்ளிக்கான புதிய பாடத்திட்டத்தின் நோக்கத்தை அடைய இயலும். இவ்வாய்வானது, சிறந்த கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கையை மேற்கொள்வதில் உள்ளடக்க அறிவின் முக்கியத்துவத்தை விளக்குவதாக அமைந்துள்ளது. கல்வியாளருக்கு மிக முக்கியமாக இருக்க வேண்டிய உள்ளடக்க அறிவைப் பற்றியே இவ்வாய்வில் விரிவாக ஆராயப்பட்டுள்ளது. உள்ளடக்க அறிவிற்குக் காரணமாக விளங்கும் சில முக்கிய விளைவுகள் இவ்வாய்வின் முடிவில் அறியப்பட்டுள்ளது. இதன் வாயிலாக, மொழிப் பாடத்தைக் கற்பிப்பதில் மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவின் முக்கியத்துவத்தைப் பற்றிய விழிப்புணர்வை நாம் அறிய இயலும்.

கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் இடைநிலைப்பள்ளி மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு

கருச்சொற்கள்: மொழி ஆசிரியர், உள்ளடக்க அறிவு, நடைமுறைகள், திறன்

Abstract: Teachers are important people in the world of education. Teachers who have a high idealism towards teaching, students and society will display personal, interpersonal, professional, intellectual characteristics and skills in teaching and learning. Therefore, a teacher must play an important role in the learning process of the student in order to change their behavior and create a human being that will become a state asset. The goal of the Secondary School Curriculum (KBSM) can be achieved if a teacher is able to equip themselves with skills, knowledge, and positive attitudes. In this regard, the purpose of this article is to discuss the importance of content knowledge among educators to improve their teaching practices effectively. This knowledge is widely studied because such knowledge is considered as one of faculty must have by each educator. Based on the results of the study, there are some of the most important factors that contribute to a high level of content knowledge. The literature review of content knowledge in this article can help bring awareness about the importance of mastering content in a subject with more focus on teachers teaching a language.

Keywords: Language Teacher, Knowledge of Content, Practices, skills

ஆய்வு அறிமுகம்

பகுப்பாய்வுச்சிந்தனை, ஆய்வுச்சிந்தனை, ஆக்கச்சிந்தனை எனப் பலதரப்பட்ட வழிகளின் வாயிலாக, தன்னைச் சுற்றி நடக்கும் மாற்றங்களுக்கு ஏதுவாகத் தங்களைத் தயார்ப்படுத்திக் கொள்ளும் சிறந்த மாணவர்களை உருவாக்குபவரே மொழி ஆசிரியர் (Roberts, 2016). மொழிப் பாடத்தைக் கற்பித்தலில், தலைச்சிறந்த மொழியாசிரியர் நிச்சயமாக அம்மொழியின் திறன்களையும் அப்பாடம் தொடர்பான முழுமையான அறிவாற்றலையும் பெற்றிருத்தல் என்பது அவசியம். கற்றல் நடவடிக்கையைச் சீர்ச்செய்து, புதுப்பித்து, மாற்றங்களைச் செய்யும் முகவர்களாக விளங்குவதோடு மட்டுமின்றி, கற்பிக்கத் தேவையான பல்வேறு அறிவு, நுண்ணறிவு, திறன்களை வளர்த்துக் கொள்ள கடமைப்பட்டுள்ள மொழியாசிரியர்கள் தங்கள் தொழில்முறையை எப்பொழுதும் மேம்படுத்த வேண்டும் (Mok, 2010).

ஒரு பாடம் தொடர்பான நேர்த்தியான, சிறப்பான விளக்கங்களை வழங்குவதற்கு ஆசிரியர்கள் நிச்சயமாக அப்பாடம் தொடர்பான ஆழமான அறிவினைக் கொண்டிருக்க வேண்டும் என Magdeline Nor, Zamri Mahamod, Nur Ehsan Mohd Saida (2012) கூறுகின்றனர். ஆசிரியரின் அறிவாற்றலும் கற்பித்தல் நடவடிக்கையை வழிநடத்தும் முறையுமே இப்புரட்சியின் முக்கியக் கூறுகளாக விளங்குகின்றன.

பாடத்தின் உள்ளடக்க அறிவு, பொது கல்வி அறிவு, பாடத்திட்ட அறிவு, கற்பித்தலின் உள்ளடக்க அறிவு, மாணவர்களும் அவர்களின் பண்புகளையும் பற்றிய அறிவு, கல்விச்சூழல் பற்றிய அறிவு, இலக்குகள் பற்றிய அறிவு, நோக்கம்,

பண்புகள், தத்துவம், கல்வி வரலாறு ஆகியவை அறிவாற்றலின் மையக்கருக்களாகும் என Shulman (1987) குறிப்பிடுகின்றார். இந்த அனைத்து மையக்கருக்களைக் காட்டிலும், கல்வி உள்ளடக்க அறிவே அந்தந்தத் துறையைக் கற்பிக்கும் ஆசிரியர்களுக்கு மிகவும் முக்கியமானதாக அமைகின்றது. அதன் தனித்துவத்தையே Shulman (1986) கீழ்க்கண்டவாறு விளக்கியுள்ளார்.

“Represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction” (Shulman, 1986, ms.8).

மேலே குறிப்பிட்டதைப் போல, கல்வி உள்ளடக்க அறிவு என்பது உள்ளடக்க அறிவையும் கல்வி அறிவையும் ஒருசேர உள்ளடக்கியதாகும். இதுவே, ஒரு தலைப்பு கற்பிக்கப்படும் முறை, சிக்கல்கள், சிக்கல்கள் கட்டமைக்கப்படும் முறை ஆகியன மாணவர்களின் ஆர்வத்தைத் தூண்டும் வகையில் மாற்றியமைத்துக் கற்பிக்கப்படுகின்றது. இவ்வறிவே ஒரே துறையில் பயணிக்கும் நிபுணத்துவம் பெற்றவருக்கும் நிபுணத்துவம் பெற்ற ஆசிரியருக்கும் உள்ள வேறுபாடாக அமைகின்றது (Shulman, 1986). ஆகவே, கல்வி உள்ளடக்க அறிவு என்பது ஆசிரியர் கற்றல் அறிவையும் உள்ளடக்க அறிவையும் தொடர்புப்படுத்தும் முறையாகும் (Cochran & Kulinna, 2008). ஆசிரியர் நிச்சயமாக இவ்வெவ்வேறான அறிவாற்றலை ஒன்றுப்படுத்திப் பயனுள்ள கற்பித்தலை வழங்கவேண்டும்.

தொடக்கத்தில், ஆசிரியர் கற்பிக்கப்படவுள்ள பாடத்தின் உள்ளடக்கத்தரத்தைப் புரிந்து கொண்ட பின்னரே தங்களது கற்பித்தல் நடவடிக்கையை மேற்கொள்ள வேண்டும் (Lim Chap Sam, Abdul Rashid Mohamed & Shuki Osman, 2014). எனவே, ஆசிரியர்களுக்கு மிக முக்கியமாக இருக்க வேண்டிய உள்ளடக்க அறிவைப் பற்றி ஆழமாக ஆய்வுக்கு உட்படுத்தப்பட்டுள்ளது (Eggen & Kauchak, 2007; Noor Shah Saad, 2006). பாடத்திட்டத்திற்கு ஏற்ப கற்பிக்க வேண்டிய உள்ளடக்கத்தரத்தைப் பற்றிய ஆழமான அறிவே உள்ளடக்க அறிவாகும் (Borko & Putnam, 1996; Cochran, King & DeRuiter, 1993; Shulman, 1987). மலேசியக் கல்வி அமைச்சின் தேவைக்கு ஏற்ப உள்ளடக்கங்களை நன்கு புரிந்து கொண்டு மொழி கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கைகளை மேற்கொள்வரே சிறந்த ஆசிரியர்களாகின்றனர்.

எனவே, ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்கத்தைப் பற்றிய குறைந்த புரிதல், தெளிவற்ற விளக்கங்களை வழங்க வழி வகுக்கின்றது. இதுவே, பயனுள்ள தகவல் தொடர்புகளைப் பாதிப்படைய செய்கின்றது (Chee et.al, 2017). ஒரு பாடம் தொடர்பான குறைந்த அறிவாற்றலைப் பெற்ற ஆசிரியரின் கற்றல் கற்பித்தலின் வாயிலாக

கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் இடைநிலைப்பள்ளி மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு

இச்சிக்கலை நாம் உணரலாம். உள்ளடக்கத்தைப் பற்றியக் குறைவான ஆளுமை, ஆசிரியர் கற்பிக்கும் பாடத்தைப் பற்றியும் திறன்களைப் பற்றியும் சரியான விளக்கங்களை வழங்க முடியாத நிலையை ஏற்படுத்துகின்றது என Chee et.al (2017) அவர்களின் ஆய்வு முடிவுகள் கூறுகின்றன. இதனால், மாணவர்கள் கேட்கும் எந்தக் கேள்விகளுக்கும் இத்தகைய ஆசிரியர்களால் சரியான பதிலை வழங்க இயலாது என்பதை நாம் உணரலாம். கற்பிக்கப்படவிருக்கும் பாடத்தைப் பற்றியக் குறைந்த உள்ளடக்க அறிவினைக் கொண்ட ஆசிரியர்கள், கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் பல்வேறு சிக்கல்களை எதிர்நோக்குவர் என Siti Mistima Maat dan Effandi Zakaria (2014) dan Smith (2010) குறிப்பிடுகின்றனர். எனவே, ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்கத்தர ஆளுமைக்கு அதிக முக்கியத்துவம் வழங்கப்படுதல் வேண்டும்.

ஆசிரியர்களுக்கு மத்தியில், உள்ளடக்க அறிவு முக்கியமான கருவாக அமைகின்றது. ஆசிரியருக்கு அவர் கற்பிக்கவிருக்கும் பாடம் சிறந்த புரிதலைத் தரவேண்டும் (Siping, 2013). பயனுள்ள மொழி கற்பித்தலை மேற்கொள்வதற்கு அப்பாடம் தொடர்பான உள்ளடக்கத்தரத்தில் அதிகமான விழிப்புணர்வு அவசியம் (Myhill et.al, 2013). உள்ளடக்க அறிவு என்பது, மொழியாசிரியர் புரிந்து வைத்திருக்க வேண்டிய சிறப்புக் கூறாகும் என Lafayette (1993) குறிப்பிடுகின்றார். அதாவது, மொழியாசிரியர் கலாச்சாரம், மொழி, மொழியியல், இலக்கியம் ஆகிய கூறுகளை நன்கு புரிந்து வைத்திருத்தல் வேண்டும். இவற்றைத் தவிர்த்து, உள்ளடக்கத்தரத்தைப் பற்றிய விழிப்புணர்வு வகுப்பில் நடைபெறும் மொழி பாடக் கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கைக்குப் பல்வேறு நன்மைகளை வழங்குகின்றன என உள்நாடுகளிலும் வெளிநாடுகளிலும் நடத்தப்பட்ட ஆய்வு பல கூறுகின்றன.

உள்ளடக்கத்தர அறிவின் முக்கியத்துவம்

பாடத்திட்டத்திலுள்ள உள்ளடக்கத் திறனின் புரிதல்

ஆசிரியர் மாணவர்களுக்குக் கற்பிக்க வேண்டிய திறன்களை உள்ளடக்கிய தொகுப்பே பாடத்திட்டம் எனப்படும். பாடத்திட்டத்திலுள்ள உள்ளடக்கத் திறனானது, கற்றலின் இறுதியில் மாணவர்கள் நோக்கத்தையும் இலக்கையும் அடைவதற்காக வரையறுக்கப்பட்ட வழிகாட்டியாகும். ஓர் ஆசிரியரின் உள்ளடக்கத்திறனின் புரிந்துணர்வே அவரின் கற்றல் கற்பித்தல் தரத்தை வேறுபடுத்துகின்றது. இக்கருத்தை ஏற்கும் Xu (2015) என்பவர், உள்ளடக்க அறிவே திட்டமிடல், பணி அமைத்தல், விசாரணை, விளக்குதல், கருத்து வழங்குதல்,

மதிப்பீடு ஆகியவற்றில் பல விளைவுகளை ஏற்படுத்துகின்றது என்று கூறுகிறார் (Shulman,1987). ஆகவே, வரையறுக்கப்பட்ட உள்ளடக்க அறிவே வகுப்பில் நடைபெறும் கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் பல்வேறு மாற்றத்தை ஏற்படுத்துகின்றது.

ஒரு பாடத்தை ஆக்கப்பூர்வமாகவும் புதுமையாகவும் மாணவர்களிடம் சேர்ப்பதற்கு, உள்ளடக்கத்தரத்தின் ஆழமான புரிதல் துணைபுரிகின்றது. இதனால், ஆசிரியர்கள் ஒவ்வொரு பாடத்திலும் உள்ள உள்ளடக்கத்திறன்களை அதன் தலைப்பு, நோக்கம், பொருள் என்பனவற்றின் அடிப்படையில் ஆழமாகப் புரிந்துணர்வர் (Rosnah Ali & Zaharah Hussin, 2011). பயனுள்ள கல்வியறிவை வழங்குதலும் குறிப்பிட்ட பாடத்தில் மாணவர்களின் அறிவாற்றலை மேம்படுத்தவும், கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கையின் போது ஆசிரியருக்கும் மாணவருக்குமான தொடர்பாடல் மிக முக்கியமாக விளங்குகின்றது (Aydin & Boz, 2012). ஆகவே, வரையறுக்கப்பட்ட உள்ளடக்கத்தரத்தின் அறிவு வகுப்பறையில் நடைபெறும் கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் பல்வேறு மாற்றங்களை ஏற்படுத்துகின்றது. ஆசிரியர்களிடையே உள்ள இலக்கண அறிவுக் குறைபாடு, கற்பித்தல் நடவடிக்கையைப் பாதிப்பதைய வைக்கும் என்று Borg (2001) என்பவரும் கூறியுள்ளார். ஆசிரியர்கள் ஒரு தலைப்பைப் பற்றிய சரியான தகவலை அறிந்திராதப் போது, அவர்கள் மாணவர்களுக்கு அத்தலைப்புத் தொடர்பான தவறான தகவல்களைக் கொடுக்க நேரிடுகின்றது. இதனால், பாடநூலிலுள்ள கருத்துகளை எந்தவொரு விளக்கமும் இன்றி மாணவர்கள் தவறாகப் புரிந்து கொள்ளும் நிலை ஏற்படுகின்றது. எனவே, வகுப்பறையில் சிறந்த கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கையை மேற்கொள்ள ஆசிரியர் என்பவர் நிச்சயமாக உள்ளடக்க அறிவை முழுமையாகப் பெற்றிருத்தல் வேண்டும் (Iserbyt, Ward, & Martens, 2015).

வகுப்பறையில் கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கையை நடைமுறைப்படுத்த, மொழிப் பாடத்திட்டம் அடிப்படையாக உள்ளது. ஒவ்வொரு மொழி ஆசிரியர்களும், உள்ளடக்கத்தரத்தின் புரிதலுக்கு நிச்சயமாக முக்கியத்துவம் வழங்க வேண்டும். ஆதலால், தேசியக் கல்விக் கொள்கையைச் செயல்படுத்துபவர் எனும் அடிப்படையில் ஆசிரியர்கள் பாடத்திட்டத்தின் உள்ளடக்கத்தரத்தினை முழுமையாக அறிந்து தேர்ச்சியடைந்திருத்தல் வேண்டும். மொழி ஆசிரியர் உள்வாங்கியிருக்க வேண்டிய, மொழி அமைப்புகளும் (இலக்கணம், உச்சரிப்பு, எழுத்துப்பிழை, சொற்களஞ்சியம், பொதுச் சொற்களஞ்சியம், மொழிச் சரிச்செய்தல்) மொழி திறன்களும் (கேட்டல், பேச்சு, வாசிப்பு, எழுத்து) மொழிப் பாடம் கற்பித்தலில் அவர்களின் நிபுணத்துவத்தை

கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் இடைநிலைப்பள்ளி மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு

வெளிப்படுத்த உதவுகின்றது. எனவே, பாடத்திட்டத்திற்கு மொழியாசிரியர்கள் கொடுக்கும் முக்கியத்துவத்தையும் அவர்கள் அதனைக் கற்பிக்கும் முறையானது பாடத்திட்டத்திலுள்ள உள்ளடக்கத்தரத்தின் அடைவையும் வெளிப்படுத்துகின்றது (Kamarudin Husin, Abdullah Yusof, Mohd Ra'in Shaari, 2011). மொழியாசிரியர்கள் பாடத்திட்டத்தில் ஆழமான கவனத்தைச் செலுத்தி, அதன் உள்ளடக்கங்களை முறையாக அமல்படுத்த வேண்டும். ஆகவே, தரமான மொழிப் பாடக் கற்பித்தலுக்கு உள்ளடக்கத்தரத்தை முழுமையாக அறிந்திருத்தல் மிகவும் அவசியம்.

முறையான பாடத் திட்டமிடல்

முறையான பாடத்திட்டத்தைச் செயல்படுத்தவும், ஆசிரியர்களுக்குப் பாடம் தொடர்பான ஆழமான உள்ளடக்கத்தர அறிவு துணைபுரிகின்றது (Mahat Afifi, 2014). ஒரு ஆசிரியரின் உள்ளடக்க அறிவு, அவர்கள் அப்பாடத்தைத் திட்டமிட்டுக் கற்பிக்கும் முறையை வேறுபடுத்துகின்றது என Zulkefli Hashim dan Fatin Aliah (2013) அவர்களின் ஆய்வின் வழிக் கண்டறியப்பட்டுள்ளது. மாணவர்களின் தேவையைப் பூர்த்திச் செய்ய உள்ளடக்கத்தைத் தேர்ந்தெடுத்து, அதன் நோக்கத்தை அமைத்தல், கற்பித்தல் உத்திகளைக் கண்டறிதல், கற்பித்தல் நடவடிக்கையைத் தயார்ச் செய்தல் என்பவை ஆசிரியரின் கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் மிக முக்கியமான கூறுகளாக அமைகின்றன (Rahil Mahyuddin, Habibah Elias, Kamariah Abu Bakar, 2009). ஆகவே, கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் சிறந்த முடிவுகளை எடுப்பதற்கு உள்ளடக்க அறிவு ஆசிரியர்களுக்கு வழிகாட்டியாக அமைகின்றது (Mitton Kukner & Murray Orr, 2015).

ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு, அவர்கள் உள்ளடக்கத்தைத் தேர்ந்தெடுத்து அதற்கேற்ற நோக்கத்தை அமைக்க உதவுகின்றது. தினசரி கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கைக்குப் பாடத்திட்டமும் பாடத்திட்ட விளக்கமும் ஆசிரியர்களுக்கு உதவும் ஆவணங்களாகும். மாணவர்கள் குறிப்பிட்ட கற்றல் நோக்கத்தை அடைவதற்கு ஆசிரியர்கள் பாடத்திட்டத்தை நன்கு அறிந்து, புரிந்து கொள்ள வேண்டும் (Rosnah Ali & Zaharah Hussin, 2011). மொழியாசிரியரின் கற்பித்தலானது, கல்வியமைச்சு நிர்ணயித்தப் பாடத்திட்ட விளக்கத்தோடுச் சார்ந்ததாக அமைகின்றது என Nurul Huda Hassan, Nik Mohd Rahimi Nik Yusof dan Kamarulzaman Abdul Ghani (2010) கூறுகின்றனர். வகுப்பறையில் நடத்தப்படும் பாடத்திட்டத்தின் குறிக்கோளை நிர்ணயிக்கவே, கற்பித்தல் நடவடிக்கையின்

நோக்கம் அமைக்கப்படுவது அவசியமான ஒன்றாக விளங்குகின்றது. இதுவே ஆசிரியர்களின் பாடத்திட்டத்தின் அடுத்தக்கட்ட நடவடிக்கைக்கு அடித்தளமாக அமைகின்றது. ஆதலால், மாணவர்களுக்கு ஒரு பாடத்தைத் திறம்படக் கற்பிக்க இயலும் என்று உறுதிச் செய்யும் வகையில் ஆசிரியரானவர் நிச்சயமாக அப்பாடத்தின் உள்ளடக்கத்தை நன்கு அறிந்தவர்களாக இருக்க வேண்டும்.

மேலும், ஆசிரியரின் கற்பித்தல் முறையானது பாட உள்ளடக்கத்தை வழங்குவதற்கு ஏற்ற அணுகுமுறை, உத்தி ஆகிய அனைத்துக் கூறுகளையும் உள்ளடக்கியதாக இருத்தல் வேண்டும். பாடத்திற்கு ஏற்றச் சரியான உத்தி முறையைத் தேர்வு செய்வதே சிறந்த முறையில் பாட நோக்கத்தை அடைய உதவுகின்றது (Rattya, 2013). அதுமட்டுமல்லாமல், மாணவர்களின் தரநிலையையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு சரியான கற்பித்தல் உத்திமுறையைத் தேர்ந்தெடுத்தல் வேண்டும். எடுத்துக்காட்டாக, ஆசிரியர்கள் ஒரே தரநிலையைக் கொண்ட மாணவர்களுக்கு வகுப்பு முறையில் நடவடிக்கை நடத்துதல், அல்லது அனைத்துத் தரநிலை மாணவர்களையும் ஒரு குழுவில் கலந்தப்படி அமர வைத்து கற்பித்தல் உத்தியைத் தேர்ந்தெடுக்க வேண்டும் (Rahil Mahyuddin, Habibah Elias & Kamariah Abu Bakar, 2009). இதில், நோக்கத்தை அடைய நடத்தப்பட்ட கற்பித்தல் நடவடிக்கைகளையும் கருத்தில் கொள்ள வேண்டும். ஆசிரியர்கள் மாணவர்களின் உயர்நிலைச் சிந்தனையைத் தூண்டும் வகையிலான நடவடிக்கைகளை மேற்கொள்ளுதல் அவசியம் (Muijs & Reynolds, 2017). இக்கருத்தை ஏற்கும் McNamara (1991), உள்ளடக்க அறிவானது கற்றல் கற்பித்தலுக்கு மட்டுமின்றி பாடநூலை மதிப்பீடு செய்தல், தொழில்நுட்பத்தைப் பயன்படுத்துதல், சிறந்த பாடத்துணைப்பொருள்களைத் தயார் செய்தல் ஆகியவற்றிற்கு உதவுகின்றது எனக் கூறுகின்றார். போதுமான உள்ளடக்க அறிவைக் கொண்டிருக்கும் ஆசிரியர்கள் மாணவர்களைக் கவரும் வகையில் சிறந்த கற்பித்தல் முறையை மேற்கொள்ள இயலும். குறைந்த உள்ளடக்க அறிவைக் கொண்ட ஆசிரியர்களால் மாணவர்களைக் கவரும் வகையில் தங்களது கற்பித்தல் நடவடிக்கையை மேற்கொள்ள இயலாது. எனவே, சிறந்த கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கையை மேற்கொள்ள உள்ளடக்க அறிவு பெரிதும் துணைபுரிகின்றது.

ஒரு கற்றல் கற்பித்தல் நடவடிக்கையைத் தொடங்குவதற்கு முன்பாகவே, ஆசிரியர்கள் முழுமையான, தெளிவான கற்பித்தல் நடவடிக்கைகளைத் தயார்நிலையில் வைத்திருக்க வேண்டும். வகுப்பறையின் கற்றல் நடவடிக்கைக்கு ஏற்ற பாடத்திட்டத்தைத் தயார் செய்வதே ஓர் ஆசிரியரின் வெற்றியை உறுதி செய்கின்றது. கற்பித்தல் நடவடிக்கையைத் தயார்ச் செய்வதில் அடிப்படைத் தகவல், வழங்குதல், மதிப்பீடு என மூன்று முக்கியக் கூறுகள்

கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் இடைநிலைப்பள்ளி மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு

உள்ளன (Rahil Mahyuddin, Habibah Elias, Kamariah Abu Bakar, 2009). உள்ளடக்கம் தொடர்பான அடிப்படைத் தகவல், நோக்கம், கற்பிக்கப்படும் பாடத்தின் தலைப்பு, நேரம், திகதி, நாள், மாணவர்களின் எண்ணிக்கை போன்றவை அடிப்படைத் தகவல் கூறைச் சார்்கின்றது. பயனுள்ள கற்றல் நடவடிக்கையைத் தயார்ச் செய்வதற்கு இவ்வடிப்படை தகவல்கள் உதவுகின்றன (Baecher, Farnsworth, & Ediger, 2014). பீடிகை, நடவடிக்கை, முடிவு ஆகிய ஒவ்வொரு பகுதியிலும் தலைப்பிற்கு ஏற்ற நேரத்தியான நடவடிக்கைகளைத் திட்டமிடுதலில் தெளிவான கவனம் செலுத்த இயலுகின்றது. முழுமையான பாடத்திட்டமிடல் செய்யும் போது, ஏதேனும் எதிர்பாராத தடங்கல் ஏற்படுகையில் ஆசிரியர்கள் அதனை எளிமையாகச் சீர்ச்செய்ய இயலுகின்றது. ஒவ்வொரு நடவடிக்கைக்கும் ஏற்ற பாடத்துணைப்பொருட்களைத் தயார்ப்படுத்த பாடத்திட்டமிடல் பெரிதும் உதவுகின்றது. தயார் செய்யப்படும் பாடத்துணைப்பொருள்களைப் பாட நடவடிக்கைக்கு ஏற்றதாகவும் மாணவர்களைக் கவரும் வகையிலும் அமைத்தல் வேண்டும். இதுவே, மாணவர்களின் ஆர்வத்தைத் தூண்டுகின்றது. பாடநோக்கத்திற்கும் நடவடிக்கைகளுக்கும் ஏற்ற வகையிலே மதிப்பீடு நடத்தப்படவேண்டும். அதுமட்டுமின்றி, மதிப்பீட்டு நடவடிக்கை மாணவர்களின் அன்றைய பாடப் புரிதலையும் ஆசிரியரின் கற்பித்தல் நடவடிக்கையின் வெற்றியையும் தெளிவாக வெளிக்காட்டும் வகையில் அமைதல் அவசியம். இவையனைத்திற்கும் ஆசிரியர்களின் ஆழமான உள்ளடக்க அறிவே அடிப்படையாக இருந்து துணைப்புரிகின்றது.

மாணவர்களின் புரிதல்

வகுப்பறையிலும் வகுப்பறையின் வெளியிலும் மாணவர்களின் கற்றல் கற்பித்தலுக்குத் தூண்டுதலாக அமைவது ஆசிரியர்களே ஆவர். மாணவர்களின் ஆர்வத்தைத் தூண்டுவது மட்டுமின்றி அவர்களது கல்வி நிலையை மேம்படுத்துவதிலும் மொழியாசிரியர்கள் பல்வேறு கற்பித்தல் நடவடிக்கையை மேற்கொள்ளுதல் அவசியம். இதன் வாயிலாக, எதிர்காலத்தில் கல்வியில் வெற்றிப் பெற மாணவர்களிடையே ஆரோக்கியமான போட்டியுணர்வை ஏற்படுத்த இயலுகின்றது. இவற்றிற்கு உள்ளடக்கத்தைப் பற்றிய அறிதல் மிகவும் அவசியமான ஒன்றாக அமைகிறது. ஒரு பாடத்தைப் பற்றிய சிறந்த உள்ளடக்க அறிவு, மாணவர்களுக்கு அப்பாடம் தொடர்பான ஆழமான புரிதலை ஏற்படுத்துகின்றது (Metzler & Woessman, 2010).

அதுமட்டுமின்றி, குறிப்பிட்ட பாடங்களில் ஆசிரியர்களுக்கு இருக்கும் உள்ளடக்க அறிவு மாணவர்களின் தேர்ச்சி நிலையைப் பத்து விழுக்காடாக அதிகரிக்கின்றது என Metzler dan Woessmann (2010) அவர்களின் ஆய்வின் வாயிலாக அறிய இயலும். குறைந்த உள்ளடக்க அறிவினைக் கொண்ட ஆசிரியர்கள், மாணவர்களைக் கேள்விகள் கேட்பதற்கான வாய்ப்பினை வழங்குவதுமில்லை; அவர்களும் கேள்விகளை எழுப்புவதில்லை என Carlsen (1999) தனது ஆய்வின் வாயிலாக மேலும் உறுதிப்படுகின்றார். மாணவர்கள் கேள்விகள் எழுப்பினாலும் அதற்குச் சரியான பதிலைத் தருவதிலிருந்து ஆசிரியர்கள் விலகுகின்றனர். எனவே, முழுமையான உள்ளடக்க அறிவினைக் கொண்டிராத ஆசிரியர்கள் சிறந்த கல்வியை வழங்குவதில் சிக்கலை எதிர்நோக்குகின்றனர் (Noor Shah Saad, 2006). இதே கருத்தை ஏற்கும் வகையில், Siti Mistima Maat dan Effandi Zakaria (2014) அவர்கள், இத்தகைய ஆசிரியர்கள் பாடத்திட்டத்திற்கு மட்டுமே முக்கியத்துவத்தைத் தருவதாகக் கூறுகின்றனர். அதாவது, இவர்கள் பாட உள்ளடக்கத்திலுள்ள முக்கியத் தகவல்களை வழங்குவதற்குத் தவறுகின்றனர் (Borko & Putnam, 1996).

எனினும், Nathan, Koedinger dan Alibali (2001) ஆகியோர், ஆழமான உள்ளடக்க அறிவைக் கொண்டிருக்கும் ஆசிரியர்கள் புதிய மாணவர்களுக்குக் கற்றலை வழங்குவதில் சில நேரங்களில் சிக்கல்களை எதிர்நோக்குகின்றனர் எனச் சற்று மாறுப்பட்ட சிந்தனையை வெளிப்படுத்துகின்றனர். ஆழமான புரிதலைக் கொண்ட ஆசிரியர்கள் சில வேளைகளில் மாணவர்கள் குறைந்த புரிதல் நிலையை உணர்வதால் சிரமத்தை எதிர்நோக்குகின்றனர். பல்வேறு ஆராய்ச்சியாளர்களின் ஆய்வில் ஒற்றுமையும் வேற்றுமையும் இருந்தாலும், ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு மிகவும் அவசியமான ஒன்றாகும் என ஆய்வாளரால் உணர இயலுகின்றது. ஆதலால், ஆசிரியர்களின் ஆழமான உள்ளடக்க அறிவு மாணவர்களின் அடைவுநிலையில் குறிப்பிட்ட பெரும் மாற்றத்தை ஏற்படுத்துகின்றது.

ஆசிரியர்கள் தாங்கள் கற்பிக்கவிருக்கும் உள்ளடக்கத்தை நன்கு புரிந்து கொண்டு, தகுந்த கற்பித்தல் முறையைப் பயன்படுத்தி மாணவர்களுக்குச் சுலபமாகப் புரியும் வகையில் பாடங்களைக் கற்பிக்க வேண்டும் (Noraini Idris & Shuki Osman, 2009). மாணவர்களின் பின்னணி, முந்தையக் கற்றல் அறிவு, மாணவர்களின் நிலை ஆகியவற்றை ஆராய்ந்த பின்னரே கற்பித்தல் நடவடிக்கையை மேற்கொள்ள வேண்டும். ஆசிரியர்களின் புரிந்துணர்வையே மாணவர்களுக்கு நேரடியாகச் சேர்க்க இயலாத காரணத்தால், முதலில் மொழியாசிரியர்கள் அப்பாடத்தை மொழியாக்கம் செய்தல் வேண்டும். ஏனெனில், வெவ்வேறான

கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் இடைநிலைப்பள்ளி மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு

பின்னணியைக் கொண்டிருக்கும் மாணவர்கள் ஒரு பாடத்தைப் புரிந்து கொள்வதில் பல்வேறு சிக்கல்களை எதிர்நோக்குகின்றனர்.

மேலும், போதுமான உள்ளடக்க அடிப்படை அறிவினைப் பெற்றிருக்கும் ஆசிரியர்கள், மாணவர்களுக்கு எளிமையாகப் புரியும் வகையில் தங்களது கற்றல் கற்பித்தலை நடத்த இயலும் (McNamara, 1991). சிறந்த உள்ளடக்க அறிவினைக் கொண்டிருக்கும் ஆசிரியர்கள் மற்ற ஆசிரியர்களைக் காட்டிலும் ஒரு பாடத்தை மற்றொன்றுடன் தொடர்புபடுத்திக் கற்பிக்க இயலும் என Magdeline Nor & Zamri Mahamod (2014) கூறுகின்றனர். சிறந்த உள்ளடக்க அறிவைக் கொண்டிராத ஆசிரியர்கள், ஒரு பாடம் தொடர்பான சரியான விளக்கங்களைத் தர இயலுவதில்லை என Yusminah Mohd Yusuf (2012) அவர்களின் ஆய்விலிருந்து அறிய முடிகின்றது.

உள்ளடக்க அறிவு மிகவும் அவசியமான ஒன்று என்பதை Magdeline Nor (2014) அவர்களின் ஆய்வின் வாயிலாகவும் அறிய இயலுகின்றது. மாணவர்கள் தங்களுக்குக் கற்பிக்கும் பாடம் தொடர்பான ஏதேனும் கேள்விகளை எழுப்பும் போது, ஆசிரியர்களால் அப்பாடம் தொடர்பான சிறந்த விளக்கத்தை வழங்க இயலுகின்றது. எனவே, மொழியாசிரியர்களுக்கு மொழியைப் பற்றிய சிறந்த புரிதல் இருக்க வேண்டும் என அவர் விளக்குகின்றார்.

தவறான புரிதல்

கற்றல் கற்பித்தலில் தவறான புரிதல் என்பது அடிக்கடி ஏற்படும் சிக்கலாகும். ஆசிரியர் விளக்கும் கருத்துகளையும் தகவல்களையும் மாணவர்கள் தவறாகப் புரிந்து கொள்ளும் போதே இத்தகைய சிக்கல்கள் ஏற்படுகின்றன. இத்தகையச் சூழலில் ஆசிரியர் அச்சிக்கல்களைத் தீர்ப்பவராக இருந்து அம்மாணவர்களுக்கு உதவ வேண்டும். தவறான புரிதலுக்குச் சில முக்கியக் காரணிகள் உள்ளன என்பதை Thompson dan Logue (2006) என்பவர்களின் ஆய்வின் வாயிலாக அறிய இயலுகின்றது. அவை:

அ) ஆசிரியர் பாடநூலின் துணையுடன் ஒரு பொருளை மிகவும் குறுகிய நேரத்தில் விளக்குதல்.

ஆ) பாட நூலில் கொடுக்கப்பட்ட மொழிகளையும் சொற்களையும் வைத்து விளக்குகையில் ஏற்படும் குழப்பம்.

இ) மாணவர்களுக்குக் கற்பிக்கப்படும் தலைப்புப் புரிந்து கொள்ளச் சிரமமாக இருந்தாலும், ஆசிரியர் ஒரு தலைப்பைப் பல முறை விளக்குவதில்லை; குறுகிய விளக்கம் மாணவர்களுக்குப் புரிந்துணர்வை வழங்கும் என எண்ணுதல்.

ஈ) ஆசிரியர் மாணவர்களின் முந்தையக் கற்றல் அறிவை ஆராயத் தவறுதல்.

உ) ஆசிரியர்களின் ஒருவழிக் தொடர்பாடல் அதாவது மாணவர்களுக்கு வாய்ப்பளிக்காது ஆசிரியர் மட்டுமே கற்றல் கற்பித்தலில் ஈடுபடுவதால் ஒரு பாடத்தை அல்லது கோட்பாட்டைப் பற்றிய புரிந்துணர்வு மாணவர்களிடையே குறைகிறது.

தவறான புரிதல் ஏற்படுவதற்கு, ஆசிரியர்களின் மொழிப் பயன்பாடு, பாடநூல், அன்றாட அனுபவமும் காரணம் என Widiyatmoko dan Shimizu (2018) தனது ஆய்வின் வாயிலாக உறுதிப்படுத்துகின்றனர். ஆசிரியர்களின் கற்பித்தல் முறையே மாணவர்களின் தவறான புரிதலுக்கு வழிவகுக்கின்றது (Mohammad et al., 2002). இதற்கு காரணம், தவறான புரிந்துணர்வு என்பது மாணவர்களுக்கு மட்டுமல்லாது ஆசிரியர்களுக்கும் ஏற்படுகின்றது (Smith & Neale, 1989). ஆசிரியர்களுக்குக் கற்பிக்கும் பாடத்தில் குழப்பங்கள் ஏற்படுகின்றன என்பதை Rosnidar (2011) என்பவரின் ஆய்வின் வாயிலாக அறிய இயலுகின்றது. எனவே, ஒரு பாடத்தைக் கற்பிக்கும் முன்பதாக அப்பாடத்தை நன்கு படித்து, ஆராய்ந்து, சரியான குறிப்புகளைப் பெற்ற பின்பே கற்பிக்க வேண்டும் (Myhill, 2000). ஆசிரியர்களுக்குக் குறிப்பிட்ட பாடத்தில் இருக்கும் உள்ளடக்க அறிவு மாணவர்களின் அடைவுநிலையைப் பத்து விழுக்காடாக உயர்த்துகின்றது என Metzler and Woessmann (2010) இவர்களின் ஆய்வின் வாயிலாக அறிய இயலுகின்றது. குறைந்த உள்ளடக்க அறிவைக் கொண்ட ஆசிரியர்கள் அதிகமான கேள்விகளை எழுப்புவதில்லை; மாணவர்களையும் கேள்விகளை எழுப்ப வாய்ப்பு வழங்குவதில்லை என Carlsen (1999) ஆய்வின் வாயிலாகத் தனது கருத்தை மேலும் உறுதிப்படுத்துகின்றார். எனவே, தவறான புரிதல் என்பது மொழிக் கற்றலில் சிரமத்தை ஏற்படுத்துகின்றது (Taylor dan Kowalski, 2012). ஒரு பாடத்தின் மேலுள்ள ஆர்வமின்மையும் திருப்திக்கரமற்ற தேர்ச்சியுமே மாணவர்களின் கற்றலில் ஏற்படும் சிக்கல்களுக்கு அடிப்படையாக அமைகின்றது என Rosnidar (2011) குறிப்பிடுகின்றார். எனவே, தவறான புரிதலைக் களைந்து, மாணவர்களுக்குக் கற்பிக்கப்படும் பாடங்கள் சிறப்பாக நடைபெறுவதற்கு ஆசிரியர்களே முக்கியப் பங்கு வகிக்கின்றனர்.

கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் இடைநிலைப்பள்ளி மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு

தன்னம்பிக்கை உணர்வு

ஆசிரியர்கள் குறைந்த உள்ளடக்க அறிவினைக் கொண்டிருக்கும் பொழுது, அவர்கள் மாணவர்களுக்குக் குறைந்த தன்னம்பிக்கையுணர்வுடனே அப்பாடங்களைக் கற்பிக்கின்றனர் என Wilkins (2002) அவர்களின் ஆய்வின் கண்டுபிடிப்புகள் தெளிவுப்படுத்துகின்றன. குறைவான தேர்ச்சிப் பெற்ற பாடங்களைக் கற்பிப்பது ஆசிரியர்களின் குறைந்த உள்ளடக்க அறிவுடன் தொடர்புடையதாக அமைகின்றது என Wilkins (2002) என்பவரின் ஆய்வின் வாயிலாகக் காண முடிகின்றது.

Wilkins (2002) -னின் கூற்றை ஒப்புக்கொள்ளும் Sarkawi, Ibrahim, Mohd Salleh dan Ratnavadivel (2011) ஆகியோர் ஒரு பாடம் தொடர்பான புரிதலற்ற ஆசிரியர்கள் மாணவர்களுக்கு அப்பாடங்களைக் கற்பிப்பதில் சிரமத்தை எதிர்நோக்குகின்றனர் என கூறுகின்றனர். இதனால், மாணவர்களும் அப்பாடங்களைப் புரிந்து கொள்வதில் சிரமத்தை எதிர்நோக்குகின்றனர். மாணவர்களுக்கான தேவையைச் சிறப்பாகவும் தன்னம்பிக்கையுடனும் பூர்த்திச் செய்வதற்கு, ஆசிரியர்கள் பாடம் தொடர்பான ஆழமான உள்ளடக்கங்களைக் கொண்டிருத்தல் வேண்டும். அதுமட்டுமின்றி, குறைந்த உள்ளடக்க அறிவைக் கொண்ட ஆசிரியர்கள், உரை வடிவிலுள்ள பாடங்களை மட்டும் நம்பிக்கையுடனும் இலக்கண விதிகளை நம்பிக்கையின்றியும் கற்பிக்கின்றனர் (Andrews (1994), Chandler, Robinson dan Noyes (1988), Cajkler dan Hislam (2002), Williamson dan Hardman (1995) dan Wray (1993).

Magdeline Nor (2014) என்பவரோ, உள்ளடக்க அறிவு என்பது ஆசிரியர்கள் மாணவர்களுக்கு வகுப்பில் வழங்கும் கற்றலுக்கான அடிப்படைத் தகுதி எனக் குறிப்பிடுகின்றார். மாணவர்கள் பாடம் தொடர்பான ஏதேனும் கேள்விகளை கேட்கையில், ஆசிரியர்கள் மிகவும் தன்னம்பிக்கையுடன் அம்மாணவர்களை வழிநடத்துகின்றனர். தொடர்ந்து, Andrews (1994), Chandler, Robinson dan Noyes (1988), Cajkler dan Hislam (2002), Williamson dan Hardman (1995) dan Wray (1993) போன்ற ஆய்வாளர்கள், பணிக்கு அமர்த்தப்படுவதற்கு முன்பாக உள்ளடக்க அறிவில் தேர்ச்சியடைவதில் ஆசிரியர்கள் எதிர்கொள்ளும் சிக்கல்களைப் பற்றி விவரித்துள்ளனர். இவர்களது கண்டுபிடிப்புகள், பயிற்சி காலம் நிறைவுற்றவுடன் இலக்கண விதிகளைக் கற்பிப்பதில் பயிற்சிப் பெற்ற ஆசிரியர்களுக்குத் தன்னம்பிக்கையற்ற நிலை ஏற்படுவதாகக் கூறும் Loudon et al. (2005) அவர்களின் கண்டுபிடிப்புக்களுடன் ஒத்துப்போகின்றன. இக்கருத்தை மேலும் உறுதிப்படுத்தும்

வகையில் Hammond dan Macken-Horarik (2001) என்பவர்கள், உள்ளடக்க அறிவிற்கும் கற்பிப்பதில் ஆசிரியர்களுக்கு இருக்கும் தன்னம்பிக்கைக்கும் தொடர்பு இருப்பதாகத் தெளிவுப்படுத்துகின்றார். எனவே, மிகுந்த தன்னம்பிக்கையுடன் மாணவர்களுக்குக் கற்றல் கற்பித்தலை நடத்துவதற்கு ஆசிரியர்கள் கண்டிப்பாகப் போதிய உள்ளடக்க அறிவைப் பெற்றிருத்தல் அவசியம்.

பரிந்துரையும் முடிவுரையும்

ஓர் ஆசிரியர் கற்றல் கற்பித்தலில் அடிப்படையான கூறுகளில் ஒன்றான உள்ளடக்க அறிவில் கண்டிப்பாகத் தேர்ச்சி பெற்றிருத்தல் அவசியமாகும் (Ward, 2013). ஏனெனில், உள்ளடக்கத் தரத்தை ஆசிரியர் சரியாகக் கையாளாவிட்டால் அவர் கற்பிக்கும் பாடமானது அர்த்தமற்றதாகிவிடும். அவ்வகையில், ஆசிரியர் ஒருவர் உள்ளடக்கத் தரத்தில் எந்தளவிற்கு ஆளுமை பெற்றிருக்கிறார் என்பதே இங்கே கேள்வி. ஒரு பாடத்தின் வெற்றியானது, பாடத்திட்டத்தின் உள்ளடக்கத்தைப் பற்றிய அறிவில் தேர்ச்சி பெறும் ஆசிரியரின் திறனைப் பொறுத்தது. Herold dan Waring (2017) - இன் கூற்றுக்கு இணங்க, குறைந்த உள்ளடக்க அறிவின் தேர்ச்சி ஆசிரியரின் நம்பிக்கையைப் பாதிக்கும். ஆசிரியர்களின் நம்பிக்கை குறையும் போது, அது ஆசிரியர்களின் கற்பித்தல் முறைகளில் எதிர்மறையான தாக்கத்தை ஏற்படுத்தும் என்றும் அவர்களின் ஆய்வு விளக்குகிறது. இடைநிலைப்பள்ளியிலுள்ள மொழி ஆசிரியர்களிடையே உள்ளடக்க அறிவை மேம்படுத்த பாடத்திட்டப் பொருட்கள், சொற்களஞ்சிய ஆளுமை, அனுபவமிக்க ஆசிரியர்கள் வழிகாட்டுதல், சுயப்பிரதிபலிப்பு, பயிலரங்குகள், பயிற்சி மற்றும் பட்டறைகளில் பங்கெடுத்தல் போன்றவற்றில் கவனம் செலுத்த பரிந்துரைக்கப்படுகிறது.

முடிவுரை

இந்த ஆய்வானது, ஆசிரியர்களிடையே, குறிப்பாக மொழி ஆசிரியர்களிடையே, அவர்களுக்கும் மாணவர்களுக்கும் உள்ளடக்க அறிவை ஆளுமை செய்வதன் முக்கியத்துவம் குறித்த விழிப்புணர்வை வலியுறுத்துகிறது. அதுமட்டுமின்றி, பள்ளி நிர்வாகிகள், குறிப்பாக தலைமையாசிரியர்கள் ஆசிரியர்களிடையே உள்ளடக்கத் தேர்ச்சியின் முக்கியத்துவத்தையும், ஆசிரியர்களிடையே உள்ளடக்க அறிவை வலுப்படுத்துவதற்கான நடவடிக்கைகளையும் அறிவார்கள்.

கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் இடைநிலைப்பள்ளி மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு

எனவே, பள்ளி தரப்பினர் தங்கள் ஆசிரியர்களை அவர்களின் துறைத் தொடர்பான பயிலரங்குகள், பட்டறைகளில் கலந்து கொள்ள ஊக்குவிக்கின்றனர். கூடுதலாக, மலேசியக் கல்வி அமைச்சு ஆசிரியர்களிடையே உள்ளடக்கத்தை ஆளுமை செய்வதன் முக்கியத்துவத்தைக் கண்டறிந்து ஆசிரியர்களுக்கான பட்டறைகள், பயிலரங்குகள் முதலியவற்றை ஏற்பாடு செய்யலாம். அதுமட்டுமல்லாது, மாவட்டக் கல்வி அலுவலகப் பொறுப்பாளர்கள் கூட பள்ளிகளுக்குச் சென்று மொழி ஆசிரியர்களின் கற்பித்தலை மதிப்பாய்வு செய்து, உள்ளடக்க அறிவின் தேர்ச்சி அளவைக் கண்டறிந்து, ஆசிரியர்களிடையே கற்பித்தலின் திறனை மேலும் மேம்படுத்த உரிய நடவடிக்கைகள் எடுக்கலாம்.

REFERENCES

- Andrews, S. (1994). The grammatical knowledge and awareness of Hong Kong teachers of English. In e. a.N. Bird (Ed.), *Language and learning proceedings of ILEC 1993* (Vol.508-520). Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department.
- Aydin, S., & Boz, Y. (2012). Review of Studies Related to Pedagogical Content Knowledge in the Context of Science Teacher Education: Turkish Case. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (1), 497-505.
- Baecher, L., Farnsworth, T., & Ediger, A. (2014). The challenges of planning language objectives in content-based ESL instruction. *Language Teaching Research*, 18(1), 118-136. doi: 10.1177/136216881350538.
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- Cajkler, W., and J. Hislam. 2002. "Trainee Teachers' Grammatical Knowledge: The Tension between Public Expectation and Individual Competence". *Language Awareness* 11: 161-177.
- Chandler, P., Robinson, W., & Noyes, P. (1988). The level of linguistic knowledge and awareness amongst student teachers training to be primary teachers. *Language and Education*, 2(3), 161-174.
- Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 133-144). Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Chee et al. (2017). Understanding the content pedagogical knowledge among preschool teachers and application of developmentally appropriate practices in teaching. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4 (3), 148-153. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2017.03.023>.
- Cochran, D. J., & Kulinna, P. H. (2008). Teacher Knowledge about and use of teaching models. *The Physical Educator*, 65 (3).

- Cochran, K. F., De Ruiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 263-272.
- Hammond, J. & Macken-Horarik, M. (2001). Teachers' voices, teacher' practices: Insider perspectives on literacy education. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24 (2), 112-132.
- Herold, F & Waring, M. (2017). Is practical subject matter knowledge still important? Examining the Siedentopian perspective on the role of content knowledge in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 231-245.
- Kamarudin Husin, Abdullah Yusof, Mohd Ra'in Shaari. (2011). *Pedagogi Bahasa : Amalan Bilik Darjah*. Tanjung Malim, Perak: Emeritus Publications.
- Kamarul Azmi Jasmi, Mohd Faez Ilias, Ab. Halim Tamuri & Mohd Izham Mohd Hamzah. (2011). Penggunaan Bantu Mengajar dalam kalangan Guru Cemerlang Pendidikan Islam Sekolah Menengah di Malaysia. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 3 (1), 59-74.
- Lafayette, R. C. (1993). Subject-matter content: What every foreign language teacher needs to know. I. In G. Gunterman (Ed.), *Developing language teachers for a changing world* (pp. 124-150). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Lim Chap Sam, Abdul Rashid Mohamed, & Shuki Osman. (2014). Integrating Lesson Study into Pre-service Teacher Education: A Proposed Model of Learning to Teach in Real Context. *Sains Humanika*, 2 (4), 93-97.
- Louden, W., Rohl, M., Gore, J., Greaves, D., Mcintosh, A., Wright, R., Siemon, D., & House, H.(2005a). *Prepared to teach: An investigation into the preparation of teachers to teach literacy and numeracy*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education, Science and Training.
- Magdeline Nor, Zamri Mahamod, & Nur Ehsan Mohd. Saida. (2012). Pengetahuan Pedagogi Kandungan dan Masalah Pengajaran Guru Bahasa Iban Sekolah Menengah di Sarawak. *Jurnal Teknologi (Social Sciences)*, 58, 71-78.
- Magdeline Nor, & Zamri Mahamod. (2014). Penterjemahan pengetahuan pedagogi kandungan dalam proses tindakan guru bahasa Iban baharu dan berpengalaman bukan opsyen. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 39 (1), 37-49.
- Mahat Afifi. (2014). Pengetahuan pedagogi Hiwar guru Bahasa Arab J-Qaf sekolah rendah. (Tesis sarjana yang tidak diterbitkan), Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur.
- McNamara, D. (1991). Subject Knowledge and its Application: problems and possibilities for teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 113-128.
- Metzler, J., & Woessmann, L. (2010). *The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidenc from Within-Teacher Within-Student Variation*. Paper presented at the Institute for Economic Research; Institute for the Study of Labor (IZA); CESifo (Center for Economic Studies and Ifo Institute for Economic Research); University of Munich - Ifo Institute for Economic Research.
- Mok, S. S. (2010). *Pedagogi untuk pengajaran dan pembelajaran*. Kuala Lumpur: Multimedia Sdn Bhd.

கற்பித்தல் நடவடிக்கையில் இடைநிலைப்பள்ளி மொழி ஆசிரியர்களின் உள்ளடக்க அறிவு

- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: Sage.
- Mohammad Yusof Arshad, Johari Surif, Utahayakumari, Tan Soo Yin & Dalina Daud. (2002). Kefahaman pelajar mengenai konsep zarah perbandingan respon pelajar di Malaysia dan pelajar di United Kingdom. *Jurnal Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*. 8: 8-10.
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Lines, H. (2013). Playful Explicitness with Grammar: A Pedagogy for Writing. *Literacy*, 47(2), 103-111. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>
- Myhill, D. (2000). Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge. *Language and Education*, 14(3), 151-163. doi: 10.1080/09500780008666787
- Nathan, M., Koedinger, K., & Alibali, M. (2001). *Expert blind spot: When content knowledge eclipse pedagogical content knowledge*. Paper presented at the Third International Conference on Cognitive Science, Beijing, China.
- Noor Shah Saad. (2006). *Pengetahuan Pedagogi Kandungan dan Amalannya di kalangan guru Matematik sekolah menengah*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan), Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim, Perak.
- Nurul Huda Hassan, Nik Mohd Rahimi Nik Yusof, & Kamarulzaman Abdul Ghani. (2010). *Pengetahuan pedagogi isi kandungan bagi tajuk Isim Ai-Adad Wa Al-Ma'dud dalam kalangan guru bahasa Arab sekolah menengah*. Paper presented at the Seminar Penyelidikan Siswazah, Bangi.
- Rahil Mahyuddin, Habibah Elias, Kamariah Abu Bakar. (2009). *Amalan Pengajaran Berkesan*. Selangor : Karisma Publication.
- Rattya, K. (2013). Languaging and Visualisation Method for Grammar Teaching: A Conceptual Change Theory Perspective. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 87-101.
- Roberts, J. (2016). *Language Teacher Education*. Routledge: London. <https://doi.org/10.4324/9781315824932>.
- Rosnah Ali & Zaharah. (2011). Kualiti Guru Pendidikan Islam dalam Ilmu Pengetahuan Isi Kandungan Mata Pelajaran Pendidikan Islam. *Jurnal Pendidikan (Edisi Khas)*, Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Rosnidar Mansor. (2011). *Pengetahuan pedagogical isi kandungan (PPIK) guru dan kefahaman konseptual pelajar dalam topik respirasi*. (Tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan), Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Sarkawi, S., Ibrahim, M., Md Salleh, H., & Ratnavadivel, N. (2011). Pengetahuan Tentang Pelajar dan Pembelajaran dalam Kalangan Guru Pelatih Teknologi Maklumat. *Jurnal Teknologi Pendidikan Malaysia*, 1 (4), 31-41.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and the teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 22. doi:<http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.

- Siti Mistima Maat, & Effandi Zakaria. (2014). Analyzing Pedagogical Content Knowledge of Algebra using Confirmatory Factor Analysis. *Indian Journal of Science and Technology*, 7(3), 249-253.
- Smith, D. C., & Neale, D. C. (1989). The Construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 1-20.
- Smith, (2010). Current Status of Research in Teaching and Learning Evolution: II. Pedagogical [Science & Education](#), Issues, 19, (6–8), 539–571. <https://doi.org/10.1007/s11191-009-9216-4>.
- Siping, L. (2013). Pedagogical Content Knowledge: A Case Study of ESL Teacher Educator. *English Language Teaching*, 6(7), 128-138.
- Taylor, A. K. and Kowalski, P. (2012). Students' misconceptions in Psychology: How you ask matters sometimes *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 12, No. 3, September 2012, pp. 62–77.
- Thompson F. and Logue S. (2006). An exploration of common student misconceptions in science. *International Education Journal*. Vol. 7 (No.4), 553-559.
- Ward, P. (2013). The Role of Content Knowledge in Conceptions of Teaching Effectiveness in Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84:4, 431-440, doi: 10.1080/02701367.2013.844045
- Widiyatmoko, A., & Shimizu, k. (2018). Literature Review of Factors Contributing to Students' Misconceptions in Light and Optical Instruments. *International Journal of Environmental & Science Education*. 13 (10), 853-863.
- Wilkins, J. L. M. (2002). *The impact of teachers' content knowledge and attitudes on instructional beliefs and practices*. Paper presented at the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Williamson, J., & Hardman, F. (1995). Time for refilling the bath? A study of primary student-teachers' grammatical knowledge. *Language and Education*, 9 (2), 23-45.
- Wray, D. (1993). Student-teachers' knowledge and beliefs about language. In N. Bennett & C.Carré(Eds.), *Learning to Teach*. London: Routledge.
- Xu, W. (2015). Exploring ESL/EFL Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Reading Strategy Instruction. *English Language Teaching*, 8(11), 155-175.
- Yusminah Mohd Yusuf. (2012). *Pengajaran dan Pengintegrasian komponen Pengetahuan Pedagogikal Isi Kandungan (PCK) Guru dalam Algebra*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan), Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Kuala Lumpur.
- Zulkefli Hashim & Fatin Aliah Phang. (2013). Amalan pengetahuan teknologi pedagogi kandungan guru fizik Tingkatan enam. Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia. *2nd Internasional Seminar on quality and Affordable education (ISQAE 2013)*.