

مفهوم سازی مدل Head-Heart-Hands برای معلم در قرن ۲۱

رضا علم^۱، آمنه برزگر خاندوزی^۲

۱. دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران (نویسنده مسئول)

۲. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، اداره آموزش و پرورش علی آباد کتول، ایران

چکیده

افراد مشهور، ورزشکاران و حتی سیاستمداران اغلب به عنوان الگو برای اکثر دانش آموزان تأثیرپذیر شناخته می شوند. اما واقعیت این است که بیرون از خانه خود، یکی از بهترین الگوها در زندگی یک دانش آموز ایستادن در مقابل کلاس درس است. معلمان افرادی هستند که باید به آنها نگاه کرد و از آنها الگوبرداری کرد. این مقاله تلاش می کند تا برخی از ویژگی ها و مهارت های ضروری را کشف کند که به معلمان و دانش آموزانی که آموزش می دهند کمک می کند تا به پتانسیل های کامل خود دست یابند، و همچنین برخی ویژگی های کلیدی که به معلمان و اثربخشی آموزش کمک می کنند. این مقاله همچنین تلاش می کند تا ویژگی های مدل ۳□ (سر، قلب و دست ها) را در رویکرد آموزشی مؤثر برجسته کند و این نظریه را ارائه می کند که ویژگی های ۳□ در ترکیب با طبقه بندی بلوم، معلمان مؤثر قرن ۲۱ را تولید خواهد کرد. از این رو، این مقاله سعی در ایجاد آگاهی و کمک به تحول معلمان به سوی تفکر و بینش دارد. معلمان مطمئن و شایسته از این گذشته، معلمان مؤثر دانش آموزان با استعداد خود را تشویق می کنند تا با تمام پتانسیل های خود عمل کنند. معلمان مؤثر قرن ۲۱ در بهترین موقعیت برای شکل دادن و تجهیز دانش آموزان به مهارت های مورد نظر قرن ۲۱ هستند.

واژه های کلیدی: تدریس، طبقه بندی بلوم، رویکرد ۳□، معلم مؤثر، مدیریت کلاس درس

مقدمه

دانش‌آموزان قرن بیست و یکم تحت تأثیر همه‌گیری کووید-۱۹ هستند که هنوز جهان را درگیر می‌کند در حالی که انقلاب صنعتی بر جهان تأثیر گذاشته است. از سوی دیگر، سیاست‌گذاران، مربیان و دانش‌پژوهان با پاسخ به این سوال دست و پنجه نرم می‌کنند که چگونه آموزش و پرورش باید به این چالش‌های موجود رسیدگی کند. لیم و گرانت (۲۰۱۴) با تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌های قرن ۲۱ مانند تفکر بین‌رشته‌ای و چند رشته‌ای، خلاقیت، تفکر انتقادی، انعطاف‌پذیری و شایستگی‌های بین فرهنگی، شکاف‌های عظیم آسیا در یادگیری پایه را پیشنهاد کردند. به همین ترتیب، اهداف آموزش برای توسعه پایدار کمک به افراد برای توسعه نگرش‌ها، مهارت‌ها و دانش برای اتخاذ تصمیمات آگاهانه به نفع خود و دیگران، در حال حاضر و آینده و اقدام بر اساس آن است. این تصمیمات (یونسکو، ۲۰۱۲). شعارالدین و محمد (۲۰۱۷) در تحقیق خود در مورد شناسایی اثربخشی راهبردهای یادگیری فعال نیز به این نتیجه رسیدند که محیط یادگیری مثبت، تعامل مستقیم بین اساتید و دانشجویان، مهارت‌های ارتباطی، احترام به نظرات دیگران، به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا با فعالیت‌های یادگیری درگیر شوند و آنها را تشویق کنند. مشارکت. علاوه بر بهبود نمرات آزمون، معلمان مؤثر نیز باید رفتار کلاسی را مدیریت کنند، دستورالعمل‌های دقیق ارائه دهند، تفکر انتقادی را تقویت کنند، و فضاهای امن عاطفی برای دانش‌آموزان ایجاد کنند تا از نظر اجتماعی و عاطفی رشد کنند (پیانتا و هم‌ره، ۲۰۰۹؛ کوهن، ۲۰۱۱).

با پیشرفت فن‌آوری‌های جدید، نوع نوآوری که جهان برای تجدید آموزشی در این دوران چالش برانگیز واقعاً به آن نیاز دارد، در پرورش و تقویت عامل انسانی نهفته است. این عامل انسانی مورد بحث معلمی مؤثر است که می‌داند چه چیزی برای آموزش جامع دانش‌آموزان مفید است. مطابق با هدف این مقاله، معلم به عنوان مربی تعبیر می‌شود که به دانش‌آموزان سطح سوم آموزش می‌دهد، و دانش‌آموزان از بزرگسالان جوانی تشکیل می‌شوند که در دوره‌های کالج یا دانشگاه ثبت‌نام می‌کنند. معلمی مؤثر برای آماده‌سازی دانش‌آموزان با مهارت‌های مفید و ارتقای دانش و شایستگی‌های آنها در زمینه‌های مورد نظر در نظر گرفته شده است. بنابراین، آموزش و پرورش امروز از معلمان می‌خواهد که کارکنان دانش بسیار ماهر باشند که دائماً دستاوردهای شخصی و حرفه‌ای خود را بهبود می‌بخشند. با فراموش نکردن اینکه نوآوری برای ایجاد منابع جدید رشد از طریق افزایش بهره‌وری و کارایی بسیار مهم است، معلمان نیز باید عامل نوآوری باشند. این موضوع در حوزه آموزش بسیار صادق است. ادغام نوآوری در برنامه‌های درسی و استراتژی‌های آموزشی می‌تواند یادگیری دانش‌آموزان را افزایش داده و آنها را برای تقاضاهای دائماً در حال تحول بازار کار قرن ۲۱ آماده کند.

با این حال، در دنیایی که به سرعت در حال تغییر است، ارائه بیشتر همان دانش برای رویارویی با چالش‌های آینده کافی نخواهد بود. مهارت‌های شناختی معمول، که ساده‌ترین مهارت‌هایی برای آموزش و اندازه‌گیری هستند، همچنین ساده‌ترین مهارت‌های دیجیتالی کردن، خودکارسازی و برون‌سپاری هستند، که شاید دشوارترین معمای است که امروزه معلمان با آن مواجه هستند (سچلیچر، ۲۰۱۲). پیش از این، مربیان می‌توانستند تصور کنند که درس‌هایی که می‌فرستند تا آخر عمر با دانش‌آموزانشان می‌ماند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان می‌توانند به راحتی از طریق فضای مجازی به محتوا دسترسی داشته باشند، وظایف شناختی روتین خودکار یا برون‌سپاری می‌شوند، و ماهیت کار به سرعت در حال تغییر است، از آنجایی که سیستم‌های آموزشی باید تأکید بسیار بیشتری بر آماده‌سازی دانش‌آموزان برای یادگیری مادام‌العمر داشته باشند و مدیریت

کنند. روش های پیچیده تفکر و کار که امروزه وجود دارد. دانش آموزان نیز باید بتوانند خود را در دنیایی که به سرعت در حال تغییر است، قرار دهند و موقعیت خود را تغییر دهند، و همچنین دائماً سازگار شوند و یاد بگیرند.

اگرچه امروزه معلمان معمولاً از نظر تحصیلی موفق هستند، اما نیاز به ارائه آموزش های کافی برای آماده سازی آنها برای توانایی و "مناسب برای آموزش" دانش آموزان قرن بیست و یکم وجود دارد. اتخاذ و اعمال رویکردهای یادگیری مناسب در طراحی و ارائه محتویات دروس ارائه شده در تولید معلمی مؤثر که با استانداردهای پذیرفته شده جهانی مطابقت داشته باشد، بسیار مهم است. "سر، قلب و دست" یک رویکرد کل نگر است که برای اولین بار توسط آر در سال ۱۹۹۲ مطرح شد و توسط سیپوس و همکارانش (۲۰۰۸) گسترش یافت. این پارادایم ماهیت فراگیر تجربه تحول آفرین را نشان می دهد و شناخت و مشارکت رابطه ای را با حوزه های شناختی (سر) و عاطفی (قلب) پیوند می دهد. علاوه بر این، بازتاب انتقادی را با حوزه های روانی حرکتی (دست ها) و عاطفی (قلب) مرتبط می کند. پوگ (۲۰۰۲) سازه عملگرایانه تجربه یادگیری تحول آفرین یک ابزار تحلیلی برای ارزیابی تجربیات تحول آفرین از طریق افزایش ادراک (شناختی)، ارزش گسترده (عاطفی) و کاربرد فعال مفاهیم آموخته شده (روانی حرکتی) ارائه می دهد. در راستای هدف این مقاله، این استانداردها قابل انتساب به سه حوزه یادگیری هستند: شناختی/دانشی (سر)، عاطفی/احساس (قلب) و روانی حرکتی/انجام دادن (دست ها) یا از این پس به عنوان مدل ۳۱ شناخته می شوند.

مدل ۳۱ پیشنهاد می کند که هر فعالیت آموزشی یا یادگیری مؤثر باید سر را به عنوان مسئول اصلی انتقال دانش، قلبی که ارزش ها و حس قدردانی را در فرد تلقین می کند، و جزء دست ها که مشارکت فعال در طول فعالیت های تدریس و یادگیری را تشویق می کند، تعبیه کند. سر فرهنگ دانش را ایجاد می کند، قلب بر تفکر تأثیر می گذارد و دست ها به توسعه تفکر و مهارت های زندگی دانش آموز کمک می کند. تان و همکاران (۲۰۲۱) در مقاله خود در مورد چارچوب ۳۱ در بررسی برنامه درسی دریافتند که چارچوب سر، قلب و دست و ویژگی خود شباهت آن، مبنای بالقوه ای برای یک رویکرد کل نگر به بررسی برنامه درسی فراهم می کند. الیس (۲۰۰۴)، به کالینز (۱۹۹۵) اشاره کرد که دانش آموزان باید در طول فعالیت های عملی تجربیات ذهنی و یا مستقیم داشته باشند. همچنین نتیجه گیری می شود که دانش آموزان در حالی که به صورت عملی عمل می کنند، در حال یادگیری با انجام دادن هستند، اما در حین یادگیری ذهنی، دانش آموزان به آنچه انجام می دهند و یاد می گیرند فکر می کنند.

پیشینه مطالعه

این مقاله به شدت استدلال می کند که نقش معلم در آموزش بسیار مهم است. فرآیند یادگیری زمانی مؤثر می شود که معلم با موفقیت فراگیران را قادر به کسب دانش و مهارت های لازم کرده باشد. با وجود داشتن ورودی های مشابه و پیشرفت تحصیلی فارغ التحصیلان، تفاوت های قابل توجهی در دستیابی به اهداف آموزشی مؤسسات وجود دارد. ورودی های یک آموزش با کیفیت خوب باید با معلمان آموزش دیده، دانش آموزان با کیفیت بالا و برنامه درسی متعادل همراه شود (بابالولا، ۲۰۰۴). بنابراین معلمان مهمترین نقش را در سازماندهی و ارائه دروس ایفا می کنند که به دانش آموزان ماهر و آگاه کمک می کند. بالچی (۲۰۱۳) خاطرنشان کرد که به معلمان اغلب فرصتی برای شرکت در آموزش ضمن خدمت، سمینارها، وبینارها و دوره های کوتاه برای بهبود خود داده می شود. در نتیجه، از معلمان انتظار می رود که عملکرد خود را به حداکثر برسانند و در

تولید دانش آموزان با کیفیت مشارکت مثبت داشته باشند. این توسط یافته های یک تحقیق که رابطه معناداری را بین باورهای کارآمدی معلمان و "انگیزه و پشتکار معلمان در طول یک دوره حرفه ای" نشان می دهد، تأیید می شود (تسچانن و هوی، ۲۰۰۱، ص ۸۰۳).

آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم خواسته های خاصی دارد که انتظار دارد یادگیری دانش آموزان با فناوری های جدید تلفیق شود. پس از آن، به وضوح نشان می دهد که کیفیت آموزشی معلمان به موازات اهداف برنامه درسی قرن ۲۱ پیش بینی می شود که عبارتند از تجهیز دانش آموزان به مهارت های مفید و بهبود دانش و قابلیت های آنها در زمینه های انتخابی خود. بنابراین، شکافی که این مقاله سعی در ایجاد آن دارد، علی رغم درخواست های حرفه ای بسیار زیاد است، معلمان همچنان می توانند از جنبه های ۳۰ برای مقابله با چالش های پیش روی آموزش قرن ۲۱ راهنمایی شوند. تمرکز سیاست از نگاه به بوروکراسی به نگاه به بیرون به معلمان و متعاقباً مدرسه، از ارائه آموزش به نتایج تغییر کرده است (سچلیچر، ۲۰۱۲). مسئله اکنون تشویق دانش تولید شده توسط کاربر در میان معلمان در خط مقدم است. گذشته در مورد ارائه دانش بود. از این رو، معلمان در گذشته اغلب در کلاس های درس با دستورات گسترده در مورد اینکه چه چیزی تدریس کنند، در انزوا رها می شدند. پیشرفته ترین سیستم های آموزشی در حال حاضر انتظارات بالایی از دانش آموزان دارند و درک روشنی از آنچه باید انجام دهند دارند. سپس سیستم ها معلمان را از نظر آموزشی و روش شناختی آماده می کنند و منابع مورد نیاز برای اطمینان از دستیابی به اهداف برنامه درسی و برآورده شدن نیازهای دانش آموزان را در اختیار آنها قرار می دهند.

علاوه بر این، معلمان امروزی تشویق می شوند تا از طریق تکنیک های آموزشی متنوع، تنوع را بپذیرند، برخلاف گذشته که در آن دانش آموزان با قابلیت های مختلف به روش های مشابه آموزش داده می شدند. به طور قابل توجهی این تحولات بر رهبری مدارس و سیستم های آموزشی و همچنین مربیان، دانش آموزان و فرآیندهای تدریس و یادگیری تأثیر گذاشته است. گذشته بر برنامه درسی محور تأکید داشت، در حالی که حال، یادگیرنده محور است، و بنابراین، هدف برنامه درسی گذشته استانداردسازی و انطباق بود. در حالی که برنامه درسی امروز درباره مبتکر بودن و شخصی سازی تجربیات آموزشی است. از معلمان خواسته می شود تا تجربیات یادگیری را شخصی سازی کنند تا اطمینان حاصل شود که هر دانش آموزی شانس موفقیت در برخورد با تنوع فرهنگی رو به رشد و تفاوت در سبک های یادگیری در کلاس های درس خود را دارد. از منظر آموزشی، این بدان معناست که معلمان باید یادگیری را به گونه ای طراحی کنند که به دانش آموزان اجازه دهد به روش هایی که پیشرفتشان را موازی می کند، یاد بگیرند.

طبق گفته (گازیبارا، ۲۰۱۳)، ترکیب ۳۰ برای تغییر فرهنگ یادگیری که بر کلیت و تعامل یک انسان تأکید دارد توسط محققانی مانند استول و فینک (۱۹۹۸)، اورلانا (۱۹۹۹) و برونر و پورات (۲۰۰۰) تبلیغ شده است. از آغاز قرن ۲۱. یکی از رویکردهای آموزشی که مفاهیم ۳۰ را در بر می گیرد و با چالش های آموزش قرن ۲۱ مواجه می شود، یادگیری دانش آموز محور (SCL) است. طبق گفته کالینز و اوبراین (۲۰۱۱) یادگیری دانش آموز محور روشی برای آموزش است که به موجب آن دانش آموزان موضوعات، منابع، فعالیت ها و پیشرفت یادگیری را کنترل می کنند. یادگیری دانش آموز محور دانش آموزان را به عنوان مرکز فرآیند یاددهی-یادگیری قرار می دهد. معلمان دانش آموزان را تشویق می کنند تا به طور مستقل و مشارکتی یاد بگیرند و در عین حال مهارت های لازم برای انجام این کار را در اختیار آنها قرار دهند. مک کامبز و ویسلر، ۱۹۹۷ بیان می کنند که دانش آموزان به عنوان شرکت کنندگان فعال در فرآیند یادگیری دیده می شوند که دیدگاه ها و نیازهای

منحصربه فردی دارند که باید در نظر گرفته شوند. علاوه بر آن، هدف محیط های یادگیری دانش آموز محور، ایجاد دانش موجود است زیرا دانش قبلی به شدت بر یادگیری آینده تأثیر می گذارد (فرید و سیمپسون، ۲۰۰۸). بنابراین، اگر یادگیری دانش آموز محور به درستی انجام شود، می تواند منجر به بهبود انگیزه یادگیری، حفظ دانش، درک و نگرش سازنده در مورد مطالب موضوع شود.

این مقاله مشکل می سازد که محدودیت هایی که در زمینه های آموزشی عمومی عالی وجود دارد را می توان با ارائه دستورالعمل های ساده معلمان برای تبدیل شدن به معلمی مؤثر که می تواند به بالاترین استاندارد صداقت و حرفه ای دست یابد، برطرف کرد. از این رو، این مقاله به بحث می پردازد که چگونه معلمان می توانند ویژگی های ۳۱ را در دانش آموزان خود پرورش دهند تا اطمینان حاصل کنند که نقش معلم در قرن بیست و یکم همیشه چالش برانگیز و پرتقاضا مرتبط باقی می ماند. در مقابل این پس زمینه، هدف این مقاله بحث در مورد ویژگی های ۳۱ در ساخت یک معلم مؤثر است. به همین ترتیب، سؤال تحقیق زیر را بررسی می کند: چارچوب ۳۱ چگونه می تواند از توسعه معلمان مؤثر حمایت کند؟

اهمیت مطالعه

تا به امروز، جهان بینی آموزش و پرورش با گذشت زمان به تکامل خود ادامه می دهد. بر این اساس، آموزش در قرن ۲۱ مستلزم یک تغییر پارادایم است. هنگامی که بشریت در تلاش برای یافتن بهترین تکنیک های آموزشی و راه های تجهیز دانش آموزان به مبانی متعادل دانش، مهارت ها، اخلاق و آزادی در آموزش است، سخنرانی به تنهایی کافی نیست. اگرچه بسیاری از تحقیقات در مورد اینکه تجهیزات، مواد و ابزار در تدریس برای تسهیل یادگیری و افزایش پیشرفت دانش آموزان مهم هستند، بحث کرده اند، بدون شک هسته یا شمع برنامه درسی روحی است که ما آن را «معلم» می نامیم. بحث در وسعت چگونه ۳۱ می تواند معلمان را برای مؤثر بودن و دستیابی به اهداف برنامه درسی تعیین شده توسط سیاست گذاران تسهیل کند.

آموزش چیست؟

تحت این عنوان فرعی، آموزش به صورت زمانی با ارتباط با نقش معلم مورد بحث قرار می گیرد. ارسطو، فیلسوف و دانشمند نامدار یونانی، در سال های ۳۸۴ تا ۳۲۲ قبل از میلاد بر اهمیت آموزش با ذکر موارد زیر تأکید کرد:

«درست است که ما از [مردم] بخواهیم که هر یک از مطالبی را که گفته می شود به یک شکل بپذیرند: زیرا این نشانه یک فرد تحصیل کرده است که در هر موضوع به همان میزان وضوح را جستجو کند تا آنجا که طبیعت موضوع آن را می پذیرد. زیرا انتظار این است که یک ریاضیدان متقاعدکننده صحبت کند یا از یک سخنور شواهد روشن ارائه کند!

هر فردی آنچه را که می داند به خوبی قضاوت می کند و بنابراین منتقد خوبی از آن چیزها است. برای هر چیز به طور خاص، یک نفر باید تربیت شود [تا منتقد باشد]؛ برای [به طور کلی منتقد بودن] باید در مورد همه چیز آموزش دید.»

آلبرت انیشتین، ۱۸۷۹-۱۹۵۵، یک فیزیکدان بزرگ، این ایده را با این فرض که آموزش چیزی است که پس از فراموش کردن آنچه در مدرسه آموخته است، باقی می ماند. آنچه ممکن است اظهارات تکان دهنده ای باشد که توسط فیلسوف آمریکایی، آلن بوم، ۱۹۳۰-۱۹۹۲ بیان شده است، واقعاً تحول یک فرد دانشمند را به تصویر می کشد که دنیای او از غفلت پوشیده شده به سرزنده با چشم انداز تبدیل می شود. بلوم (۱۹۵۶) ادعا کرد که "آموزش حرکت از تاریکی به نور است." به همین ترتیب، ژان

پیازه، روانشناس رشدی و فیلسوف برجسته جهان در دوران ۱۸۹۶-۱۹۸۰، تأکید کرد که «هدف اصلی آموزش ایجاد افرادی است که قادر به انجام کارهای جدید باشند، نه صرفاً تکرار آنچه که نسل‌های دیگر مردانی خلاق، مبتکر و کاشف انجام داده‌اند. هدف دوم آموزش این است که ذهنی را شکل دهد که بتواند انتقادی باشد، بتواند هر چیزی را که به آنها پیشنهاد می‌شود تأیید کند و نپذیرد. (پیازه، ۱۹۵۳).

با مرور تمام نقل قول‌های این ذهن‌های بزرگ، می‌توان این فرض را درست کرد که آموزش مستلزم فرآیندی منطقی است که یادگیری را تسهیل می‌کند. از طریق داستان سرایی، بحث، آموزش، آموزش یا تحقیق. دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها، باورها و عادات یک معلم بزرگ به افراد دیگر منتقل می‌شود. با تطبیق این ایده، یک فرد پس از مطالعه موضوعات خاص یا تجربه درس‌های زندگی که به بینش چیزی کمک می‌کند، تحصیلات خود را کسب می‌کند. مهمتر از همه، این فرآیند مستلزم آموزش نوعی از ادبیات فردی یا ترکیبی است. به همین دلیل، (ازیچی، ۱۹۹۳) تأکید کرد که اظهارات معلمان، اعمال، سبک‌های رهبری، دانش موضوع و مهارت‌های تدریس همچنان از عوامل مهم در یادگیری دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود.

با مرور مجدد پیامی که به صورت رمزآلود روی دروازه ورودی دانشگاهی در آفریقای جنوبی حک شده است، نتیجه را تصور کنید اگر دانش‌آموزان در طول امتحانات تقلب کنند و معلم چشمش را بر آن ببندد؟ این احتمال وجود دارد که در آینده بیماران به دست پزشکان نادرست جان خود را از دست بدهند، ساختمان‌ها به دست مهندسان پشیمان فرو بریزد، ممکن است پول به دست اقتصاددانان و حسابداران متقلب از بین برود، بشریت به دست علمای دینی بی وجدان پژمرده شود. و ممکن است عدالت به دست قضات کج کار و غیره رعایت نشود. در نتیجه، فروپاشی آموزش و پرورش نشان از فروپاشی ملت دارد. بنابراین، اوزگنل و مرت (۲۰۱۹) در مطالعه خود در مورد نقش عملکرد معلمان در اثربخشی مدرسه به سیاستگذاران و رهبران مدرسه توصیه کردند که یک سیستم ارزیابی عملکرد موثر برای تعیین عملکرد معلمان برای ایجاد انگیزه در معلمان برای بهبود عملکرد ایجاد کنند.

چگونه می‌توان ویژگی‌های یک معلم موثر را پرورش داد؟

مطالعه‌ای بر روی ادراک معلمان مدارس ابتدایی سوئیس از شایستگی خود در مواجهه با چالش‌های شغلی نشان داد که از معلمان انتظار می‌رود الزامات حرفه‌ای مربوط به موارد زیر را برآورده کنند: (۱) نقش خود به عنوان معلم، (۲) ظرفیت آموزش و رفع نیازهای یادگیری خاص دانش‌آموزان، (۳) مدیریت موثر کلاس درس و (۴) همکاری با سایر متخصصان در مدرسه (کلر-اشنایدر و همکاران، ۲۰۲۰). در راستای هدف این مقاله، بحث به سه مورد اول کشیده می‌شود. بدیهی است که این چالش‌ها بر معلمان سنگینی می‌کند و با گذشت زمان، بدون راه‌های عمیق برای حمایت از معلمان، حرفه معلمی انتخاب محبوبی برای نسل‌های آینده نخواهد بود. گراهام و فلامینی (۲۰۲۱) مطالعه‌ای را در مورد کیفیت معلم و نتایج پس از دبیرستان انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که در مدارس با معلمان بسیار با تجربه و دارای اعتبار علمی خوب تحصیل می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که نتایج مثبت پس از دبیرستان داشته باشند. چنین تفسیر می‌شود که احتمال زیادی وجود دارد که دانش‌آموزان سابق می‌توانند تحصیلات خود را ادامه دهند یا شغل مطمئنی به دست آورده باشند.

چگونه می‌توان حرفه معلمی را به عنوان یک حرفه محترم بازگرداند؟ باید با اتخاذ رویکرد فرا رشته‌ای تکامل یابد. مدل کسب و کار با کیفیت عالی خدمات مشتری راه حل قابل قبولی برای معلم است تا به طور موثر نیازهای یادگیری خاص دانش‌آموزان

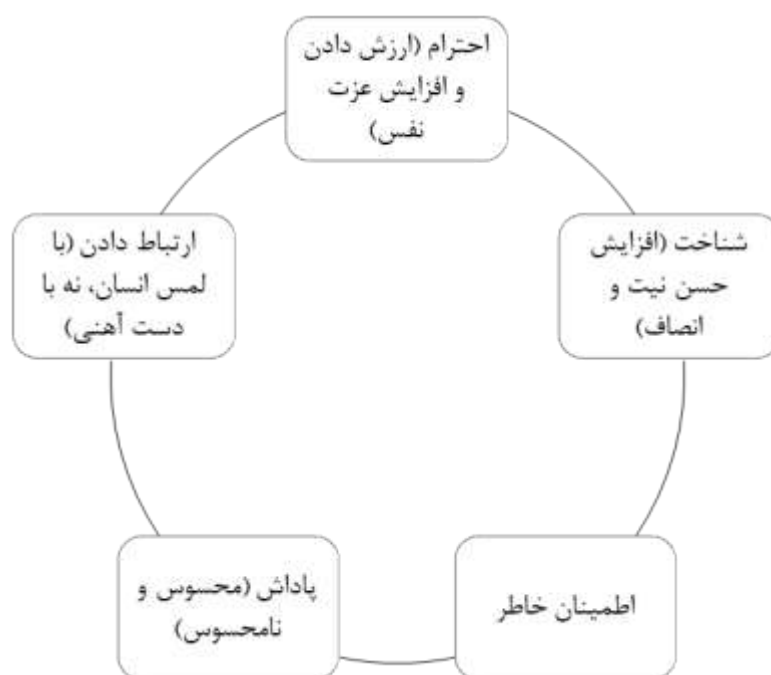
را برآورده کند. این مدل با اقتباس از ریاز (۲۰۱۶)، معلم را تشویق می کند تا با دانش آموزان به عنوان مشتری رفتار کند. از نظر ذهنی، معلم باید از طریق محصولات باکیفیت و خدمات عالی با شکل دهی ذهنیت «اول مشتری»، تلاش برای برآورده کردن انتظارات مشتریان، فعال بودن، ارائه پاسخ ها و بازبایی سریع و ارائه خدمات با ارزش افزوده، ارزش هایی را برای مشتریان خود ایجاد کند. حرفه معلمی همچنین باید اخلاقیات را در اولویت قرار دهد که بالاترین استانداردهای صداقت و حرفه ای را تضمین می کند. وظایف اصلی معلمان در قبال دانش آموزان در یک منشور اخلاقی حرفه ای مشخص شده است که جایگاه آنها را در زندگی مسئولیت هایشان نیز توصیف می کند. مهمتر از همه، مربیان باید با صداقت، انصاف و اخلاق در کلاس درس و همچنین در تعامل با والدین و همکاران رفتار کنند.

راهنمایی که قبلاً ذکر شد باید با برخی از ویژگی های یک معلم بزرگ که توسط اورلاندو (۲۰۱۳) حمایت شده است، تلفیق شود. به گفته اورلاندو (۲۰۱۳)، یک معلم بزرگ برای ایده ها و نظرات هر دانش آموز ارزش قائل است. در نتیجه، دانش آموزان یاد می گیرند که به یکدیگر احترام بگذارند و به حرف های یکدیگر گوش دهند و برای ابراز احساسات خود احساس امنیت کنند. ثانیاً، یک معلم بزرگ باید جاه طلب باشد و توقعات بالایی داشته باشد، زیرا عموماً دانش آموزان به اندازه ای که از آنها انتظار می رود یا به همان اندازه کم می دهند. چنین معلمی همچنین به طور مداوم تلاش برای کسب دانش جدید، آموزش های جدید را تجدید می کند و آنها را در تدریس می گنجاند. یک معلم مؤثر باید بتواند با تشخیص اینکه طرح درس فعلی کار نمی کند، «دنده را عوض کند». بنابراین، یک معلم مؤثر باید انعطاف پذیر باشد و باید به طور مستمر تدریس را در طول درس ارزیابی کند و راه های ابتکاری برای ارائه مطالبی که برای همه دانش آموزان قابل درک است بیابد. یک معلم مؤثر باید در همه زمینه ها حرفه ای از حفظ ظاهر شخصی مثبت گرفته تا نشان دادن آمادگی برای درس ها، ارائه عالی و مهارت های سازمانی از خود نشان دهد. اورلاندو (۲۰۱۳) همچنین پیشنهاد می کند که یک معلم مؤثر باید دلسوز، صمیمی و در دسترس باشد. این کار دانش آموزان را تشویق می کند تا احساسات و ایده های خود را بدون ترس یا عواقب بیان کنند. یک معلم مؤثر باید احساس تعلق و تعهد از خود نشان دهد تا محیط کلاس حمایتگر و مشارکتی شود. این مقاله می خواهد به این فهرست اضافه کند که تلاش های افزایش مهارت و مهارت مجدد باید بخشی از زندگی معلم باشد. این یک معلم مؤثر را به یک رهبر ماهر در کلاس تبدیل می کند.

با توجه به روبیو (۲۰۰۹)، صرف نظر از دانش محتوایی عالی از موضوع، یکی از عناصر مهمی که یک معلم مؤثر باید از آن برخوردار باشد، مهارت مدیریت کلاس است. در این مورد، این مقاله این موضع را اتخاذ می کند که اگر معلمی بتواند دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد و برانگیخته کند، می توان به آن دست یافت. هر معلمی به طور کلی متوجه می شود که ایجاد انگیزه در دانش آموزان کار آسانی نیست. با این وجود، این یکی از مهمترین مسئولیت هایی است که معلم باید به عهده بگیرد زیرا دانش آموزان بی انگیزه به خوبی یاد نمی گیرند. دانش آموزانی که علاقه ای به یادگیری ندارند، از شرکت در فعالیتهای آموزشی امتناع می کنند، اطلاعات را حفظ نمی کنند و حتی ممکن است برخی رفتارهای بی نظم نشان دهند. انگیزه دانش آموز ممکن است به دلایل مختلف کاهش یابد: موضوع در جلب علاقه دانش آموز ناکام است. روش های عقیم و غیر خلاقانه معلم، دانش آموز را خسته می کند یا عوامل بیرونی حواس او را پرت می کند. حتی ممکن است بیشتر اوقات آشکار شود که یک دانش آموز غیر مشتاق واقعاً در یادگیری مشکل دارد و نیاز به توجه ویژه دارد. بویسن (۲۰۱۸) کشف کرد که دانش آموزان در محیط هایی که فاقد نظارت، نظم و مشارکت دانش آموز هستند، بیشتر تقلب می کنند. مشکلات سیستمی بیشتر با عادات تقلب دانش آموز مرتبط است و دانش آموزان زمانی که معلمانشان از آنها بی اطلاع هستند بیشتر تقلب می کنند. بنابراین، می توان

نتیجه گرفت که رفتار معلمان در کلاس درس و رفتار تقلب دانش آموزان مرتبط است. (بویسن، ۲۰۱۸) به این نتیجه رسیده بود که معلمان می توانند با بهبود محیط یادگیری، به ویژه در زمینه های ساختار، سازماندهی و مشارکت دانش آموزان، و همچنین با استفاده از ارزشیابی های واقعی تر، میزان تقلب در کلاس های خود را کاهش دهند.

مهارت های حل مشکل مشارکتی (CPS) که به تقسیم کار و ادغام اطلاعات از منابع مختلف دانش، دیدگاه ها و تجربیات کمک می کند با استدلال (بویسن، ۲۰۱۸) همخوانی دارد. چارچوب مهارت های حل مشکل مشارکتی برای کمک به تقویت کار تیمی موثر مفهوم سازی شده است. نمودار زیر (شکل ۱) از ادبیات موجود در مورد اینکه چگونه مهارت های حل مشکل مشارکتی خلاقیت و کیفیت راه حل هایی را که معلم می تواند به راحتی در آموزش خود اتخاذ کند، افزایش می دهد، مشتق شده است (هوبان و نیلسن، ۲۰۱۰):



بنابراین، بدیهی است که مطالعه مدیریت کلاس درس به یک جنبه مهم در ایجاد یک معلم مؤثر تبدیل شده است. این حمایت بیرونی اغلب توسط معلمانی ارائه می شود که مسئول پرورش محیطی هستند که یادگیری دانش آموزان را تشویق و بهبود می بخشد (جانسون، ۲۰۱۷). حمایتی که معلمان برای رشد استقلال، ارتباط، ارتباط، شایستگی، علایق معلمان، و خودکارآمدی معلمان در مورد تدریس موضوع خود ارائه می کنند، نحوه درک دانش آموزان از مشارکت معلمان در ایجاد انگیزه دانش آموزان است. صرف نظر از اینکه دانش آموزان انگیزه درونی یا بیرونی برای یادگیری دارند، حمایت معلم از آموزش و ایجاد محیط ایده آل این انگیزه را افزایش می دهد. آخرین بررسی به اشتباهات رایج در بین معلمان اختصاص دارد، ۳۵ و اینکه چگونه یک معلم مؤثر از این ویژگی ها آگاه است و آنها را در دروس روزانه به کار می گیرد.

تخلفات رایج در بین معلمان

معلمان برای دستیابی به اهداف یادگیری ضروری هستند و نقشی حیاتی در عملکرد دانش آموزان دارند. حضور آنها در کلاس به عنوان یک "پیش نیاز" اساسی برای رخ دادن یادگیری، برای دستیابی به اهداف آموزشی ملی و منطقه ای در نظر گرفته می شود. از دست دادن زمان آموزشی می تواند تأثیر منفی بر یادگیری دانش آموزان، موفقیت کلی تحصیلی و امکانات فراگیران در زندگی داشته باشد. این بخش بر روی تخلفات رایج در بین معلمان تمرکز دارد.

رایج ترین تخلف را می توان به عنوان عدم وقت شناسی توصیف کرد. به طور کلی، وقت شناسی به رسیدن یا انجام در یک زمان تعیین شده اشاره دارد. تکمیل برنامه درسی قبل از پایان ترم و همچنین علامت گذاری اسکرپیت های امتحانی و بررسی نمونه کارها دانشجویان زمان زیادی می برد. همه کارها نیاز به زمان دارد. گاهی اوقات حتی معلمان ممکن است مجبور شوند کلاس ها را به دلایل شخصی لغو کنند. در برخی موارد، معلمان گاهی دیر به کلاس می آیند یا کلاس را زود به پایان می رسانند بدون اینکه به اهداف آموزشی درس برسند. از سوی دیگر، عدم وقت شناسی عادی می تواند شکاف دانشی را در بین دانش آموزان ایجاد کند. بنابراین وقت شناسی صرفاً شامل دانش آموزان نمی شود، از معلمان نیز انتظار می رود که سر وقت حاضر شوند. مک اوین (۱۹۷۸) اشاره کرد که معلمانی هستند که وقت شناس نیستند و به نظر نمی رسد صبح زودتر به محل کار خود بروند. مک اوین (۱۹۷۸) همچنین مشاهده کرد که علیرغم تمام مقررات مختلف مدرسه و توصیه های موجود در کتاب های درسی، بدون معلمان وقت شناس که آنها را راهنمایی کنند، بعید است که بچه ها وقت شناسی را به یک عادت تبدیل کنند.

غیبت یکی دیگر از اشتباهات رایج است که توسط تحقیقات قبلی مستند شده است. غیبت را می توان به عنوان عدم حضور یک کارمند در ساعات کاری برنامه ریزی شده توسط محل کار یا موسسه تعریف کرد. مقاوم و بیلینگا (۲۰۱۷) نشان دادند که غیبت جدی ترین نوع سوء رفتار حرفه ای است که توسط معلمان مرتکب می شود. طبق گفته (فینلایسون، ۲۰۰۹)، عملکرد دانش آموزان ممکن است به دلیل غیبت معلمان تحت تأثیر نامطلوب قرار گیرد. (فینلایسون، ۲۰۰۹) در مطالعه ای که در یک کشور در حال توسعه انجام شد نیز تأیید کرد که هر چه معلم بیشتر از کلاس های برنامه ریزی شده غیبت کند، دانش آموز در آزمون های استاندارد بدتر عمل خواهد کرد. علاوه بر این، غیبت معلم با غیبت دانش آموز همبستگی دارد که به نوبه خود بر پیشرفت دانش آموزان تأثیر می گذارد و همچنین تأثیر منفی بر سیستم آموزشی یک کشور دارد (نیامت الله و همکاران، ۲۰۲۰).

چندین محقق (دانگ، ۲۰۰۷؛ سیلووا، ۲۰۱۰؛ بری و لیکینز، ۲۰۱۲؛ لاثو، ۲۰۱۴) تدریس خصوصی را به عنوان دیگر قصور قابل توجه شناسایی کرده اند. این پدیده جدیدی نیست، بلکه برای مدت طولانی در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه انجام شده است. در بسیاری از کشورها، تدریس خصوصی به یک تجارت پرسود تبدیل شده است. تدریس خصوصی در حال تبدیل شدن به یک پدیده رایج در مالزی است (کنایاتولا و اوبوداری، ۲۰۱۷). برخلاف سایر کشورهای جهان که تدریس خصوصی در آنها ممنوع است، در مالزی دولت به طور قانونی به معلمان اجازه تدریس خصوصی داده است. سامبو (۲۰۰۱) در مطالعه ای تأیید کرد که معلمان کلاس درس در اکثر مؤسسات عمداً تحقق اهداف برنامه درسی را به تأخیر می اندازند تا دانش آموزان مجبور شوند در جلسات تدریس خصوصی خود شرکت کنند. (برای، ۲۰۰۳) نیز این را به عنوان یک مشکل شناسایی کرد زیرا دانش آموزان بی بضاعت نمی توانند شهریه اضافی پرداخت کنند که مانع حقوق قانونی آنها برای آموزش با کیفیت می شود. علاوه بر این، از آنجایی که اعلامیه حقوق بشر سازمان ملل بر برابری و دسترسی برابر به آموزش برای همه کودکان تأکید می کند، نادیده گرفتن فرصت های دیگر دانش آموزان برای یادگیری یک جرم بزرگ تلقی می شود.

سیلوستر (۲۰۱۱) در تحقیق خود در مورد تخلفات معلمان به این نتیجه رسید که رفتار توهین آمیز در بسیاری از کشورها رایج است. معلمان نه تنها به عنوان یک مربی، بلکه نقش اصلی اجتماعی را ایفا می کنند تا به دانش آموزان کمک کنند تا نیازهای اساسی اجتماعی-عاطفی مانند احساس تعلق و احترام را به انجام برسانند. در نتیجه، آزار کلامی مکرر توسط معلم ممکن است به پتانسیل دانش آموز آسیب برساند، زیرا با توانایی دانش آموز برای برآوردن نیازهای اجتماعی-عاطفی اولیه تداخل می کند. همچنین می تواند به توانایی دانش آموز در رشد سالم آسیب برساند. گاهی اوقات معلمان خواسته یا ناخواسته خود را درگیر قلدری می کنند. این می تواند از طریق کنایه، نامگذاری رمزآلود، رد کردن کار دیر هنگام یا نادرست، و شرمسار کردن دانش آموزانی باشد که معتقدند ممکن است در کلاس درس دارای مشکلات رفتاری باشند (سیلوستر، ۲۰۱۱). می تواند به طور قابل توجهی به سلامت روان دانش آموزان آسیب برساند. علاوه بر این، زمانی که معلمی دانش آموزی را مورد آزار و اذیت قرار می دهد، دانش آموز قلدری ممکن است احساس کند قادر به اقدام قانونی نیست. رحیمی و حسینی (۲۰۱۵) همچنین دریافتند که دانش آموزان معلمانی را که از تاکتیک های تنبیهی استفاده می کردند، نسبت به کسانی که به طور منظم از راهبردهای درگیری و شناخت استفاده می کردند، در آموزش خود مؤثرتر ارزیابی می کردند. همچنین مشخص شد زمانی که معلمان از اقدامات تنبیهی برای مقابله با رفتارهای مخرب استفاده می کنند، دانش آموزان برای یادگیری در کلاس ها تلاش می کنند، زیرا این اقدامات به کاهش انگیزه دانش آموزان نسبت داده می شود.

علاوه بر عواملی که در بالا ذکر شد، ادبیات موجود، سایر تخلفات معلمان را که باعث تضعیف روحیه دانش آموزان می شود، شامل عدم مراقبت، اشتراک گذاری، انصاف در کلاس، ثبات در تدریس، کمک به طبیعت نسبت به دانش آموزان و غیره را برجسته می کند.

استفاده از مفهوم سر، قلب و دست در تدریس

۳۰ به عنوان یک رویکرد آموزشی جامع، حوزه های عاطفی، روانی حرکتی و شناختی را به میزان مساوی در بر می گیرد. این مقاله این نظریه را مطرح می کند که ۳۰ به یک موج بزرگ جزر و مدی در راههایی که آموزش بیست و یکم باید اداره و حمایت شود برای ترویج یادگیری در بین دانش آموزان کمک می کند. این چارچوب جامع از سر، قلب و دستان فرد، مکانی برای شروع مدل سازی تغییرات در استراتژی اصلاح آموزشی است که به یادگیرنده احساس معنا و هدف می دهد. آر (۲۰۰۳) فرض کرد که آموزش باید شامل کاربرد و نحوه تولید معنا و ارزش علاوه بر محتوا یا دانش رسمی باشد. با توجه به چارچوب توسعه یافته توسط سیپوس و همکاران (۲۰۰۸)، "سر" به استفاده از حوزه شناختی با درگیر شدن در مطالعه دانشگاهی، تحقیق و درک اصول اکولوژیکی و پایداری اشاره دارد. در زمینه یادگیری توسعه مهارت های عملی و فعالیت های بدنی مانند ساختن، کاشت و نقاشی، اصطلاح "دست ها" به حوزه روانی حرکتی در عمل اشاره دارد. قلب توانایی حوزه عاطفی برای ایجاد باورها و آرمان هایی است که سپس به اعمال تبدیل می شوند (سیپوس و همکاران، ۲۰۰۸).

فرهنگ آموزش ۳۰ باید طبقه بندی بلوم را بپذیرد (بلوم و همکاران، ۱۹۵۶). این مقاله استدلال می کند که طبقه بندی بلوم با موفقیت جوهر ۳۰ را در خروجی های آموزشی به سطوح پیچیدگی و ویژگی تقسیم کرده است. طبقه بندی بلوم همچنین از آموزش جامع گرا حمایت می کند که نقش معلم را در ارتقای رشد متعادل دانش آموز تصدیق می کند. این در برخورد با پارادایم آموزش قرن بیست و یکم، که شاهد ادغام آخرین روندهای فناوری در آموزش کلاسی است، مناسب است.

بررسی ادبیات گسترده نشان می دهد که یادگیری کل نگر به سمت رضایت دانش آموزان ۳ Head-Heart-Hand است که توسط کلمات کلیدی ترکیب شده است که سطوح شناختی (سر)، روان حرکتی (دست) و عاطفی (قلب) را در طبقه بندی بلوم نشان می دهد. همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده است، مهارت ها و کلمات کلیدی به صورت صعودی مرتب شده اند تا سطوح دشواری را نشان دهند که یک معلم موثر باید در برنامه ریزی آموزش و ارزشیابی کلاس در هر یک از سه حوزه در نظر بگیرد.

طبقه بندی بلوم (بلوم و همکاران، ۱۹۵۶؛ سیمپسون، ۱۹۷۲؛ آبالخیل، ۲۰۲۲).

حوزه شناختی (HEAD)		
C1	دانش	ترتیب، تعریف، تکرار، برچسب زدن، فهرست کردن، حفظ کردن، نام، ترتیب، تشخیص، ارتباط، یادآوری، تکرار یا بازتولید حالت
C2	فهمیدن	طبقه بندی، توصیف، بحث، توضیح، بیان، شناسایی، نشان دادن، مکان یابی، تشخیص، گزارش، بیان مجدد، بررسی، انتخاب یا و ترجمه
C3	کاربرد	اعمال، انتخاب، نشان دادن، نمایش، بکارگیری، نشان دادن، تفسیر، اجرا، تمرین، برنامه ریزی. ترسیم کنید، حل کنید، استفاده کنید یا و بنویسید
C4	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل، محاسبه، طبقه بندی، مقایسه، مقایسه، انتقاد، تمایز، تمایز، بررسی، آزمایش، سؤال، یا و آزمایش، استخراج
C5	ترکیب	ترتیب، جمع آوری، جمع آوری، آهنگسازی، ساختن، ایجاد، طراحی، توسعه، فرموله، مدیریت، سازماندهی، برنامه ریزی، آماده سازی، پیشنهاد، راه اندازی یا و نوشتن
C6	ارزیابی	ارزیابی، استدلال، ارزیابی، پیوست، انتخاب مقایسه، دفاع از برآورد، قضاوت، پیش بینی، رتبه بندی، هسته، انتخاب، حمایت، ارزش گذاری یا و ارزیابی
حوزه تأثیرگذار (HEART)		
A1	دریافت پدیده ها	توصیف، دنبال کردن، نام، انتخاب، پاسخ، استفاده
A2	واکنش به پدیده ها	خواندن، پاسخ دادن، بحث کردن، اجرا کردن، تمرین کردن
A3	ارزش گذاری	توجه، تمایز، مطالعه، توضیح، نشان دادن، آغاز کردن
A4	سازماندهی ارزشها	سازماندهی، شناسایی، فرمول بندی، ادغام، ترتیب، ترکیب

A5	درونی کردن ارزش ها	حل، اصلاح، تبعیض، تمرین، پیشنهاد
حوزه روانی حرکتی (HAND)		
P1	ادراک	تشخیص، توصیف، تمایز، جداسازی، تمایز، انتخاب، مرتبط کردن، شناسایی
P2	تنظیم	شروع کردن، ادامه دادن، توضیح دادن، حرکت کردن، واکنش نشان دادن، حالت دادن، نمایش دادن، نمایش دادن، داوطلب شدن
P3	پاسخ هدایت شده	کپی، ردیابی، واکنش، پاسخ، بازتولید، دنبال کردن
P4	سازوکار	جمع آوری، اندازه گیری، مخلوط کردن، کالیبره کردن، از بین بردن، نمایش دادن، ساختن، آسیاب کردن، دستکاری، ترمیم، تعمیر، گرم کردن، طراحی، سازماندهی
P5	پاسخ آشکار پیچیده	جمع آوری، کالیبره کردن، ساختن، ساختن، نمایش دادن، برچیدن، ترمیم، تعمیر، اندازه گیری، دستکاری، طرح، ترکیب، سازماندهی
P6	انطباق	تغییر، تطبیق، تغییر، تغییر، تنظیم مجدد، سازماندهی مجدد، تجدید نظر
P7	منشاء	ترتیب، ایجاد، ایجاد، ساخت، ساخت، طراحی، ترکیب، شروع

بررسی ادبیات گسترده نشان می دهد که یادگیری کل نگر به سمت رضایت H۳ دانش آموزان است که توسط کلمات کلیدی ترکیب شده است که سطوح حوزه های شناختی، روانی حرکتی و عاطفی را در طبقه بندی بلوم نشان می دهد (سیمپسون، ۱۹۷۲؛ گازیبارا، ۲۰۱۳؛ سینگلتون، ۲۰۱۵). سر شبیه به شناختی و مفهوم قلب شبیه به حوزه عاطفی است (کراتول و همکاران، ۱۹۷۳).

چه طور باید شروع کرد؟

هر کسی که آرزوی معلمی دارد باید از خود بپرسد که چه نوع معلمی خود را بهتر توصیف می کند؟ در زیر فهرستی از انواع معلمان برگرفته از برخوردهای شخصی نویسندگان آمده است و این معلمان به دلیل ویژگی های عجیب و غریب شخصی، تعداد تکالیفشان، زیر و بمی صدایی که در هنگام تدریس اتخاذ کرده اند و ارتباط غیرکلامی که نشان می دهند، تأثیری محو نشده اند. : معلم مربی است که علاوه بر حل مسائل تحصیلی دانش آموزان، درس های ارزشمندی در زندگی به دانش آموزان می دهد.

معلم مزخرف کسی است که همیشه اعصاب دانش آموزان را خرد می کند. معلم با دانش آموزان سخت گیر است و تنبیه های فراوان، دانش آموزان را سرپا نگه می دارد. معلم خود شیفته دانش آموزان را با حکایات شخصی بی پایان و داستان های ماجراجویی های قبلی عصبانی می کند. معلم ایده آل معلمی است که دانش آموزان واقعاً به او احترام می گذارند و توصیه های خود را تا حدی درونی می کنند که به عنوان یک درس برای بقیه زندگی آنها عمل کند.

یک معلم مؤثر باید ویژگی هایی را که او را برجسته می کند، تجسم کند. این مقاله برای مقابله با انتقادات زیر پیشنهاد می کند: «در این مرحله، به نظر می رسد که ما یک برنامه درسی قرن ۱۹، ساختمان ها و سازمان های قرن بیستم و دانش آموزان قرن بیست و یکم با آینده ای نامشخص روبرو هستیم.» (ولمن در تراس، ۲۰۱۰). علاوه بر این، نقد آرومولاران (۱۹۸۵) از کمبود مواد و تجهیزاتی که سیستم آموزشی در بسیاری از کشورها با آن مواجه است، مانعی برای آموزش مؤثر است. با این حال، این کاستی ها را می توان با اتخاذ استدلال (آووبودو، ۲۰۰۰) غلبه کرد که استفاده معلمان از تجهیزات، مواد و ابزار مربوطه در تدریس باعث تسهیل یادگیری و افزایش پیشرفت دانش آموزان می شود. از این رو، برای انتقال دانش به دانش آموزان قرن بیست و یکم، یک معلم مؤثر باید بتواند سخت افزار پایه را در طول درس به طور مؤثری کار کند. در اینجا باید تأکید کرد که ابزار کمک آموزشی ابزاری است که توسط معلمان برای کمک به زبان آموزان برای بهبود مهارت های خواندن، نوشتن، گفتار و گوش دادن استفاده می شود. نشان دادن یا تقویت یک مهارت، واقعیت یا ایده؛ و اضطراب، ترس یا کسالت را از بین ببرد.

یک معلم مؤثر همچنین باید عواملی را در نظر بگیرد که بر انتخاب تجهیزات/وسيله کمک آموزشی که در دسترس هستند تأثیر می گذارد. موضوع بحث؛ سطح کلاس/دوره/برنامه؛ سطح پیچیدگی؛ آمادگی دانش آموزان؛ سهولت استفاده و مناسب بودن برای ادغام این وسایل کمکی برای رسیدن به هدف مورد نظر، اقداماتی وجود دارد که در استفاده از هر نوع وسیله کمک آموزشی باید از آنها اجتناب کرد. از تهیه اسلایدها یا پوسترهای بیش از حد پرکلام، فاقد وضوح و استفاده از اصطلاحات تخصصی خودداری کنید. از خواندن صرفاً از روی اسلایدها خودداری کنید. از استفاده از اسلایدهای پاور پوینت برای آموزش دروس کمی دوری کنید. عجله نکنید و فقط روی اسلایدهای خاص تمرکز کنید. به گفته ژانگ و همکاران (۲۰۲۲)، تأثیر یادگیری مفهوم آموزش مبتنی بر محتوا (CBI) بیش از آموزش عمومی و آموزش مبتنی بر وظیفه است. حتی حالت چهره معلمان نیز نقش مهمی در روند یادگیری دانش آموزان دارد. وانگ (۲۰۲۲) بررسی کرد که آیا سخنرانی های ویدیویی ارائه شده توسط معلمان با بیان تقویت شده، یا حالت چهره مملو از یک احساس خاص، در ارتقای یادگیری دانش آموزان مؤثرتر از سخنرانی های ارائه شده توسط معلمان با بیان متعارف، یا ارائه بدون احساس و معلمان است. دستورالعمل فقط از طریق صوتی یافته ها نشان داد که برای پرورش حضور اجتماعی دانش آموزان، سطح برانگیختگی و یادگیری طولانی مدت، سخنرانی ویدیویی توسط معلم بیان تقویت یافته در مقایسه با معلمان بیان مرسوم و با معلمان فقط شنیداری برتری بیشتری داشت. بدیهی است که مفهوم H۳ در این رویکرد آموزشی کاربرد دارد.

اگرچه استفاده از فناوری در تدریس باعث می شود که معلمان با روندهای فعلی یادگیری آنلاین همزمان و ناهمزمان مرتبط به نظر برسند، اما جایگزین حضور معلمان نمی شود. بنابراین، باید یادآوری شود که یک معلم مؤثر باید همیشه مدیریت کارآمد کلاس را رعایت کند تا اطمینان حاصل شود که نیازهای یادگیری دانش آموزان برآورده می شود. موارد زیر عادات مفید یک معلم مؤثر است که به تحقق رویکرد ۳ کمک می کند: اجرای بحث گروهی (اختلاط نژادها و دانش آموزان ضعیف-خوب)، انجام مطالعات موردی، دادن فرصت به دانش آموزان برای تمرین در کلاس، استفاده از مثال های زندگی واقعی در طول

جلسات یاددهی-یادگیری، جمع بندی دروس تدریس شده در پایان هر کلاس، ارائه بازخورد منظم، استفاده از ابزارها و تکنیک های مختلف و استفاده موثر از تخته وایت برد.

نتیجه گیری

در حالی که تدریس موهبتی است که برای برخی کاملاً طبیعی است، برخی دیگر برای دستیابی به موقعیت معلم عالی باید اضافه کار کنند. با این حال، سود بسیار زیادی است. هم برای معلمان و هم برای دانش آموزان. تصور کنید دانش آموزان وقتی به یاد معلم بزرگی که در دانشگاه داشتند، به معلمی فکر می کنند! معلمی یک حرفه نجیب است، اما اگر معلمان وظایف خود را آنطور که از آنها انتظار می رود انجام ندهند، ممکن است ناامید کننده باشد و مفاهیم منفی به همراه داشته باشد. چارچوب یکپارچه سر، قلب و دست ها روشی انعطاف پذیر برای یادگیری و آموزش است که ممکن است برای معلمان و دانش آموزان مفید باشد. به نظر می رسد این استراتژی یادگیری فراگیر فرصت های بهتری را برای یادگیری برای آموزش برای پایداری ارائه می دهد، زیرا افراد کامل را شامل ابعاد و استعداد های عاطفی، شناختی و عملی در رابطه با مسائل و نگرانی های دنیای واقعی درگیر می کند و رشد می دهد.

منابع

- Abalkheel A. (2022). Amalgamating bloom's taxonomy and artificial intelligence to face the challenges of online EFL learning amid post-COVID-19 in Saudi Arabia. *Int. J. Eng. Lang. Lit. Stud.* 11, 16–30. 10.18488/5019.v11i1.4409
- Aromolaran E. A. (1985). *Teaching Principle of Accounts*. Daily Times. p. 18.
- Awobodu V. Y. (2000). Materials resources utilization for teaching primary science in the Era of universal basic education. In: Ajetunmobi A.W., Ezeudu F.O., Adesope O.M., Momoh G.D., editors. *Technology Education and the universal basic education in Nigeria*. Lagos: ALographiksKommunikations Company. (p. 204–207).
- Babalola J. B. (2004). Quality assurance and child friendly strategies for improving public school effectiveness and teacher performance in a Democratic Nigeria. In: Fagbamiye E. O., Babalola J. B., Fabunmi M., Ayeni A. O., editors. *Management of Primary and Secondary Education in Nigeria*. Ibadan: National Association of Educational Administration and Planning (NAEAP).
- Balci A. (2013). *Etkili Okul ve Okul Gelistirme [Effective School and School Development]*. Ankara: Pegem.
- Bloom B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals-Handbook 1, Cognitive Domain*. New York, NY: David McKay.

- Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York, NY: David McKay Co Inc.
- Boysen C. J. (2018). *The Relationship Between the Classroom Environment and High School Student Cheating*. A Dissertation Presented to the Faculty of the School of Education. Los Angeles, CA: Loyola Marymount University.
- Bray M. (2003). Adverse effects of supplementary private tutoring: Dimensions, implications, and government responses. *Policy Future Educ.* 1, 201–208.
- Bray M., Lykins C. (2012). *Shadow Education Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*. Metro Manila: Asian Development Bank.
- Bruner J., Porath M. (2000). The culture of education. *Canad. J. Educ.* 25, 236.
- Cohen D. K. (2011). *Teaching and its predicaments*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins A. (1995). National Science Education Standards in the United States: A Process and A Product. *Stud. Sci. Educ.* 26, 7–37. 10.1080/03057269508560069
- Collins J. W., O'Brien N. P. (2011). *The Greenwood Dictionary of Education*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Dang H. A. (2007). The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Econ. Educ. Rev.* 26, 683–698. 10.1016/j.econedurev.2007.10.003
- Ellis J. (2004). The influence of the national science education standards on the science curriculum. In: Hollweg K., Hill D., editors. *What is the influence of the National Science Education Standards? Steering Committee on Taking Stock of the National Science Education Standards: The Research*, National Research Council (U.S.). Committee on Science Education K-12. Div. Behav. Soc. Sci. Educ. 39–63.
- Ezeji S. C. O. A. (1993). An evaluation of relevance of technical education programmes to job market needs. *Int. J. Educ. Res.* 5, 10–15.
- Finlayson M. (2009). *The Impact of Teacher Absenteeism on Student Performance. The case of the Cobb County School District*. Georgia: Kennesaw State University.
- Froyd J., Simpson N. (2008). Student-centered learning addressing faculty questions about student centered learning. In *Course, Curriculum, Labor, and Improvement Conference*, Washington DC. 30, 1–11.
- Gazibara S. (2013). “Head, Heart and Hands Learning”- A challenge for contemporary education. *J. Educ. Cult. Soc.* 4, 71–82. 10.15503/jecs20131.71.82

Graham J., Flamini M. (2021). Teacher quality and students' post-secondary outcomes. *Educ. Pol.* 35, 1–40. 10.1177/08959048211049429

Hoban G., Nielsen W. (2010). The 5 Rs: a new teaching approach to encourage slowmations (student generated animations) of science concepts. *Teach. Sci.* 56, 33–38. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/178/>

Johnson D. (2017). The role of teachers in motivating students to learn. *BU J. Grad. Stud. Educ.* 9, 46–49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230415.pdf>

Keller-Schneider M., Zhong H. F., Yeung A. S. (2020). Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. *J. Educ. Teach.* 46, 1–19. 10.1080/02607476.2019.1708626

Kenayathulla H. B., Ubbudari M. (2017). Private tutoring in Malaysia: the nexus between policy, people and place. *Malaysian Online J. Educ. Manag.* 5, 42–59. 10.22452/mojem.vol5no2.3

Krathwohl D. R., Bloom B. S., Masia B. B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain.* New York, NY: David McKay Co., Inc.

Lao R. (2014). Analyzing the Thai state policy on private tutoring: the prevalence of the market discourse. *Asia Pacific J. Educ.* 34, 476–491. 10.1080/02188791.2014.960799

Lim C., Grant A. (2014). *Unleashing Youth in Asia - Solving for the “Triple-E” challenge of youth: Education, Employment and Engagement.* Atlanta, GA: McKinsey and Co.

McCombs B. L., Whisler J. S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement.* The Jossey-Bass Education Series. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.

McEwin A. M. (1978). *The tanka of ishikawa takuboku* (Master of Arts Thesis). The Australian National University, Canberra, ACT, Australia. 10.25911/5d65134a1d211

Mfaume H., Bilinga M. (2017). Prevalence of teachers' professional malpractices in tanzanian public secondary schools: what ought to be done?. *J. Educ. Train. Stud.* 5, 43–52. 10.11114/jets.v5i2.2106

Niamatullah R., Rab A. S. N. G. A., Shah A. M., Uthal L. U. A. W. M. S. (2020). Impact of Teacher Absenteeism on Student Achievement at Primary Level in Balochistan.

Orellana M. F. (1999). Space and place in an Urban Landscape: Learning from children's views of their social worlds. *Vis. Sociol.* 14, 73–89. 10.1080/14725869908583803

- Orlando M. (2013). Nine Characteristics of a Great Teacher. Available online at: <https://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/nine-characteristics-of-a-great-teacher/> (accessed March 26, 2022).
- Orr D. (1992). *Ecological Literacy: Education for a Postmodern World*. Albany, NY: State University of New York.
- Özgenel M., Mert P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *Int. J. Educ. Technol. Sci. Res.* 4, 417–434. 10.35826/ijetsar.42
- Piaget J. (1953). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, NY: W. W. Norton and Company, Inc.
- Pianta R. C., Hamre B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educ. Res.* 38, 109–119. 10.3102/0013189X09332374
- Pugh K. J. (2002). Teaching for transformative experience in science: an investigation of the effectiveness of two instructional elements. *Teach. Coll. Rec.* 104, 1101–1137. 10.1111/1467-9620.00198
- Rahimi M., Hosseini K. F. (2015). The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement: a path method. *Iran. J. Lang. Res.* 3, 57–82.
- Riaz M. (2016). 5 Simple Ways to Achieve Customer Service Excellence. Available online at: <https://www.customerservice.ae/resources/featured/5-simple-ways-to-achieve-customer-service-excellence/> (accessed March 26, 2022).
- Rubio M. C. (2009). Effective teachers – Professional and personal skills. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 24, 35–46. <https://www.Dialnet-EfectiveTeachersprofesionalAndPersonalSkills-3282843.pdf>
- Sambo W. A. (2001). The role of private tuition in secondary education in Tanzania. *Papers Edu. Dev.* 21, 96–110.
- Schleicher A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Berlin: OECD Publishing.
- Shaaruddin J., Mohamad M. (2017). Identifying the effectiveness of active learning strategies and benefits in curriculum and pedagogy course for undergraduate TESL students. *Creat. Edu.* 8, 2312–2324. 10.4236/ce.2017.814158
- Silova I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications. *Comp. J. Comp. Int. Edu.* 40, 327–344. 10.1080/03057920903361926

Simpson E. J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House.

Singleton J. (2015). Head, heart and hands model for transformative learning: Place as context for changing sustainability values. *J. Sustain. Educ.* 9, 1–16. Available online at: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/03/PDF-Singleton-JSE-March-2015-Love-Issue.pdf>

Sipos Y., Battisti B., Grimm K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart. *Int. J. Sustain. High. Edu.* 9, 68–86. 10.1108/14676370810842193

Stoll L., Fink D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school, in *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*, eds Stoll L., Myers K. (London: Falmer Press;).

Sylvester R. (2011). Teacher as bully: knowingly or unintentionally harming students. *Delta Kappa Gamma Bull.* 77, 42. Available online at: <http://www.deltakappagamma.org/NH/dkgbulletinwinter2011.PDF#page=42> (accessed August 19, 2017).

Tan D. Y., Tay E. G., Teo K. M., et al.. (2021). Hands, head and heart (3H) framework for curriculum review: emergence and nesting phenomena. *Educ. Stud. Math.* 106, 189–210. 10.1007/s10649-020-10003-2

Truss D. (2010). On Being an Agent of Change. Available online at: <http://pairadimes.davidtruss.com/on-being-an-agent-of-change/#comment-6947>.

Tschannen-Moran M., Hoy A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teach. Teach. Edu.* 17, 783–805. 10.1016/S0742-051X(01)00036-1

UNESCO (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

Wang Y. (2022). To be expressive or not: the role of teachers' emotions in students' learning. *Front. Psychol.* 12, 737310. 10.3389/fpsyg.2021.737310

Zhang L., Li Q., Liu W. (2022). A study on the effectiveness of college english teaching based on CBI teaching philosophy. *Front. Psychol.* 10.3389/fpsyg.2022.921654