

فصل ۲

مروری بر ادبیات نظری پژوهش

مدیریت آموزشی

علاقه‌بند در کتاب مقدمات مدیریت آموزشی، مدیریت آموزشی را مفهومی معادل با مدیریت می‌داند؛ به نظر او مدیریت آموزشی عبارت است از برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت و کنترل کلیه امور و فعالیت‌های آموزش و پرورش (علاقه‌بند، ۱۳۸۴، ص ۸۶). به عبارت دیگر، با فرض محدودکردن آن به سازمان‌های آموزشی، مدیریت آموزشی عبارت از تصمیم‌گیری و اجرای تصمیمات درباره آموزش و پرورش است (آهنچیان، ۱۳۹۸، ص ۲۳)

از نگاه میرکمالی (۱۳۸۲ و ۱۳۷۸)، مدیریت آموزشی، جریان تعلیم و تربیت را در سازمان‌های آموزشی، راهنمایی، کنترل و اداره می‌کند.

از نگاه آهنچیان (۱۳۹۸) مدیریت آموزشی در یک تعریف عام عبارت است از: هدایت مدبرانه فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در یک محیط رسمی آموزش که با اعمال کمی اختصار می‌توان آن را تدبیر فرآیند یاددهی-یادگیری دانست. منظور از تدبیر در اینجا نوعی مداخله هوشمندانه و همراه با شناخت از ظرایف و پیچیدگی‌های فرآیند یاددهی-یادگیری است.

بر اساس تعریف عام از مدیریت آموزشی، یک مدیر آموزشی، آنگاه می‌تواند به تدبیر فرآیند یاددهی-یادگیری بپردازد که:

- ۱- به ماهیت یاددهی-یادگیری پی ببرد و در حد تسلط درباره یاددهی و یادگیری دانش لازم را داشته باشد.
- ۲- به جریان یاددهی-یادگیری سمت و سوببخشد.
- ۳- وظیفه‌های خود را با تدبیر و دقت نظر انجام دهد. به این معنا که در شناسایی و پیروی از آرمان‌ها؛ تدوین هدف‌ها در پیوند با آرمان‌ها؛ تصمیم‌گیری درباره عملیات در راستای هدف‌ها؛ تامین، اولویت‌بندی و تخصیص منابع به عملیات؛ ساماندهی و هماهنگی عملیات؛ و ارزشیابی از عملکرد به‌سوی هدف‌ها؛ اندیشه، موشکافی و بازاندیشی کند.
- ۴- بداند که ارزش شناخت و عمل به وظیفه‌های مدیریتی بر اساس تناسب و تاثیر آن در فرآیند یاددهی-یادگیری تعیین می‌شود و خودیخود فاقد ارزش هستند.
- ۵- نه فقط در اجرا که در طراحی فرآیند یاددهی-یادگیری مانند یک خبره حضور داشته باشد و هر جا که لازم باشد از وجود و فلسفه وجود هر هدف و گام به‌سوی هدف، به‌صورت منطقی و قابل قبول دفاع کند.

همچنین از نگاه او مدیریت آموزشی به عنوان یک رشته و مفهوم خاص عبارتست از: علمی که به بررسی نظامدار مداخله‌های مدیریتی در فرآیندهای آموزشی می‌پردازد تا از این طریق نتایج موردانتظار از کوشش یاددهندگان و یادگیرندگان را بهبود بخشد.

بر اساس تعریف خاص؛

- ۱- مدیریت آموزشی علم است؛
- ۲- مطالعات آن نظام‌یافته و هدفمند است؛
- ۳- تمرکز این مطالعات بر مداخله‌های مدیریتی است؛
- ۴- مداخله، در فضای یادگیری یا میدان‌های کوچک و بزرگ آموزشی رخ می‌دهد؛
- ۵- هر مداخله‌ای متوجه نتیجه مورد انتظاری از آموزش یا متمرکز بر مقصود یا هدف معینی است.
- ۶- مداخله اثربخش مدیریت آموزشی بدون توجه و کوشش مربی و فرد تربیت‌شده در هر سطحی از آموزش که قرارداداشته باشند، امکان‌پذیر نیست، ضمن اینکه مدیر آموزشی در برانگیختن و تشویق این کوشش‌ها عامل اثرگذاری است؛
- ۷- رویکرد مداخله مدیر آموزشی در فرآیند آموزش، بهبود یادگیری است. از سوی دیگر، بهبود یادگیری، نشانگر سطح موفقیت مدیر است.

تعریف مدیریت آموزشی در OECD

تعریف را بنویسم: [U1] Commented

مدیر آموزشی و مسئولیت‌های او

آهنچیان (۱۳۹۸) گفته است برای آنکه مسئولیت مدیرآموزشی را بدانیم باید به این سوال پاسخ دهیم که مقصد مدیریت آموزشی در عمل کجاست؟ سوالی که پاسخ به آن چندان ساده نیست و برای درک مقصد مدیریت آموزشی باید به رابطه آن با نظام آموزشی توجه کنیم. پیش فرض این است که مدیریت آموزشی اثربخش، ضامن نظام آموزشی کارآمد است. اثربخشی مدیریت آموزشی به کیفیت تدبیر جریان یاددهی-یادگیری بستگی دارد. تدبیر جریان یاددهی-یادگیری می‌تواند در محیط عملیاتی کوچک، برای مثال، در حد فضایی برای آموزش فراگیران در یک کلاس درس باشد، ضمن اینکه می‌تواند تا محیطی بزرگ و برای آموزش جمعیت بزرگی از فراگیران در موسسات کشور گسترش یابد. دامنه حضور و اثربخشی مدیر آموزشی در محیط اول در حد مداخله در عملکرد معلم یا فراگیر و در محیط دوم تا سطح وزیر آموزش و پرورش و یا وزیر علوم بزرگ می‌شود.

آنچه که ما در این تحقیق به آن می‌پردازیم دامنه حضور مدیر آموزشی در محیط یک مدرسه است.

نظام آموزشی

همانطور که در فصل اول این مطالعه گفته شد، حوزه‌ی مربوط به نظریات آموزش و یادگیری از عناصر شکل دهنده‌ی مدیریت آموزشی است. به عبارتی دیگر، وضعیت مدیریت آموزشی نتیجه‌ی کیفیت هریک از این عناصر و چگونگی ترکیب و اثرگذاری آنها بر یکدیگر است. اگر مدیریت آموزشی موفق به برقراری این پیوند شود، در دستیابی به مقصد، یعنی ساخت و توسعه‌ی یک نظام آموزشی کارآمد موفق خواهد شد.

وجه مشترک تعاریفی که از نظام آموزشی شده است، آن را عبارت از برنامه‌ای می‌داند که در آن تمام روش‌ها و مواد لازم برای انتقال دانش‌ها و مهارت‌های معین به فرد یا گروهی از مخاطبان مشخص شده است (رمی‌زفسکی، ۱۳۸۶، ص ۱)

یادگیری در مدیریت آموزشی مفهوم مشترکی با یادگیری در روانشناسی پرورشی یا روش‌های تدریس دارد، در عین حال، کاربردهای آن در مدیریت آموزشی با سایر شاخه‌های علمی متفاوت است. با وجود آنکه یادگیری می‌تواند خودبخود نیز اتفاق بیفتد، نظام‌های آموزشی طراحی می‌شوند تا یادگیری را از سطح یک اتفاق به یک اقدام آگاهانه و پیش‌بینی‌پذیر تبدیل کنند. نظام آموزشی نیازمند طراحی است تا از این طریق به مطمئن‌ترین روش ممکن، یادگیری هدفمند را تامین کند.

طراح آموزشی

طراح آموزشی کسی است که روش، ابزار و راهبردهای یادگیری مناسب را در هر برنامه آموزشی شناسائی و با در نظر گرفتن نوع محتوا و عوامل محیطی موثر در یادگیری، آن را پیش از اجرا کنترل می‌کند. بر اساس مفهوم‌پردازی مدیریت آموزشی، رابطه مفهومی معناداری بین نقش مدیر آموزشی و طراح آموزشی در فرآیند یاددهی-یادگیری وجود دارد. این مدیر آموزشی است که راهبری این فرآیند و تدبیر سایر امور موثر در موفقیت اجرای فرآیند را برعهده دارد. هدف همه نظام‌های آموزشی تضمین یادگیری فراگیران از طریق بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری است.

مولفه‌های مدیر آموزشی

مدیر خودش باید یک مربی باشد. (مهم ترین وظیفه مربی تدارک تربیت است ... تعلیم و تربیت بصیرت گرا ص ۲۳۷)

محیط یادگیری (محیط کالبدی یادگیری)

یادگیری انسان ترکیبی از فرآیندهایی است که در آن انسان با مجموعه‌ای از اطلاعات، مهارت‌ها، نگرش‌ها، عواطف، ارزش‌ها، باورها و احساسات به موقعیتی اجتماعی وارد شده و تجربه‌ای را شکل می‌دهد که به وسیله‌ی فرآیندهای

شناختی، عاطفی و عملی دستخوش تغییر شده و با نظام روانشناختی فرد یکپارچه می‌شود. (jarvis,2005)

(کریمی، ۱۴۰۰)

منبع را درست کنم: Commented [U2]

یادگیری فرآیندی نیست که متوقف شود. مکان آموزشی به هر مکانی می‌گویند که دانش آموز در آن حضور دارد و مشغول یادگیری است. (ون نوت چیم و بیکفورد، ۲۰۰۲) □□

بر مبنای تعریف سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD، ۲۰۲۱)؛ محیط یادگیری بافتی را فراهم می‌کند که یادگیری در آن صورت می‌گیرد. یک مفهوم ارگانیک و کل‌نگر و دربرگیرنده یادگیری جاری و تنظیمات مرتبط با آن است: یک اکوسیستم که شامل فعالیت و نتایج یادگیری است. عناصر زیر در قلب هر محیط یادگیری قرار دارند: یادگیرندگان (چه کسی؟)، مربیان (با چه کسی؟)، محتوا (چه چیزی؟)، و منابع یادگیری شامل فضا (با چه؟)؛ نیروهای پویایی که این عناصر را با هم ترکیب می‌کنند نیز به همان اندازه مهم هستند، یعنی چگونه یادگیرندگان و معلمان گروه‌بندی می‌شوند، چگونه یادگیری برنامه‌ریزی و زمان‌بندی می‌شود، و چه رویکردهایی برای یادگیری و ارزشیابی به کار می‌رود. با هم، فضاهای مناسب، نسبت دانش آموز به معلم، چارچوب‌های برنامه درسی، رویکردهای پداگوژیکال، تعلیم شایسته و گواهینامه معلمان و کارکنان و مشارکت سازمان یافته والدین به شکل گیری نتایج تعلیم و تربیت کمک می‌کند.

اینکه چگونه محیط‌های یادگیری (نه تنها مدارس، بلکه خانه و محل کار) را می‌توان برای توسعه بهتر دانش، مهارت‌ها و تمایلات مورد نیاز در جوامع دانشی سازماندهی کرد، چالشی مستمر مبتنی بر تخصیص عادلانه و کارآمد منابع آموزشی (منابع انسانی، منابع مالی، منابع مادی و منابع زمانی) است.

مهارت‌های تفکر سطح بالاتر دارند به طور فزاینده‌ای در محل کار امروز و فردا یکپارچه می‌شوند. افراد نیازمند پردازش و تولید اطلاعات پیچیده؛ تفکر سیستماتیک و انتقادی؛ حل مشکلات؛ تصمیم‌گیری در حین ارزیابی شکل‌های مختلف شواهد؛ پرسیدن سوالات معنادار؛ به دست آوردن سواد دیجیتال؛ خلاق، سازگار و منعطف بودن و برعهده گرفتن مسئولیت یادگیری مادام‌العمر خود هستند.

مدل‌های آموزشی سنتی به‌طور فزاینده‌ای برای توسعه این «صلاحیت‌های قرن بیست و یکم» ناکافی شناخته می‌شوند. اصول زیر، براساس تحقیقات در مورد آموزش و یادگیری، باید به ایجاد محیط‌های یادگیری نوآورانه مورد نیاز برای شایستگی‌های قرن ۲۱ کمک کند:

- محور قراردادن یادگیری و تعامل؛
- اطمینان حاصل کردن از اینکه یادگیری اجتماعی و مشارکتی است؛
- به شدت هماهنگ بودن با انگیزه‌ها و احساسات فراگیران؛
- حساس بودن نسبت به تفاوت‌های فردی؛

- حفظ استانداردها و انتظارات بالا و در عین حال حفظ حجم کاری قابل مدیریت؛
- استفاده از ارزیابی‌های سازگار با اهداف یادگیری؛
- ارتقای ارتباط افقی بین فعالیت‌ها و موضوعات در داخل و خارج از مدرسه.

در مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز آمده است: فضای تربیتی به کلاس درس خلاصه نمی‌شود بلکه تربیت، در محیط تربیتی اتفاق می‌افتد که شامل کلاس درس، حیاط مدرسه، آزمایشگاه‌ها، کارگاه‌ها و حتی محیط خارج از مدرسه می‌باشد. در تمام این محیط‌ها، پیام‌های تربیتی به متربیان منتقل می‌شود. لذا برای دست یابی و تحقق اهداف تربیتی، باید تمام این محیط‌ها مدیریت و هماهنگ شوند. زیرا از منظر فلسفه تربیت رسمی و عمومی، مدرسه کانون تربیتی محله و تجلی بخش حیات طیبه است بنابراین باید در طراحی و ساخت مدرسه تدابیری اتخاذ کرد تا ارتباطات مدرسه با محیط تسهیل شود و زمینه ارائه خدمات مؤثر به محیط در آن تدارک شود. (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰، ص ۳۹۹)

از دیدگاه فلسفی مهم‌ترین وظیفه یک مربی، تدارک تربیت یعنی ایجاد ارتباط صحیح میان مربی، محیط و متربی است و این تدارک در شکل‌گیری و طراحی صحیح محیط تربیتی، خودش را بیش از سایر موقعیت‌ها نشان می‌دهد و بزرگترین توانایی مربی تسلط بر این مکان است. بنابراین مربی موفق کسی است که مسلط بر این مکان باشد، به عبارت دیگر فضای تربیتی را هم به لحاظ فیزیکی و هم به لحاظ روانی برای حضور متربیان دلپذیر کند و این جز از راه اقدامی آگاهانه و هدفمند محقق نمی‌شود. همان‌طور که به تعبیر دکتر علی شریعتمداری تقریباً تنها وسیله تربیت است (رحیمی، ۱۳۸۹).^{۵۵}

محیط یادگیری از دیدگاه نظریات یادگیری

پژوهش‌های متعددی در حوزه یادگیری انجام شده است که منجر به ارائه نظریات یادگیری شده است. معمولاً نظریه‌های سنتی یادگیری در قالب نظریه‌هایی مانند رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی معرفی شده‌اند. همچنین یکی از نظریه‌های جدیدتر در این قلمرو، نظریه‌ی ارتباط‌گرایی است (۱۳۹۶)، محمدی چابکی، رضا؛ پروین بازقندی و سعید ضرغامی همراه)

رفتارگرایی

رفتارگرایی به تغییر قابل مشاهده در رفتار مربوط می‌شود. رفتارگرایان بر این باورند که یادگیری با تغییر در اعمال از طریق یک فرآیند اکتشافی فراهم می‌شود. افراد را در معرض محرک‌های خارجی قرار می‌دهد تا زمانی که پاسخ دلخواه دریافت شود. در این مدارس دانش توسط معلم منتقل می‌شود در حالی که یادگیرنده یک شرکت‌کننده منفعل است. با این وجود، این دانش به صورت عینی، واقعی و مطلق تلقی می‌شود.

نیاز به بازبینی و بازنویسی: Commented [U3]:

مدارس رفتارگرا معمولاً در ساختمان های منفرد با چندین طبقه قاب بندی می شوند. کلاس های درس در یک انتها برای دانش آموزان جدید قرار دارند و در انتهای دیگر دانش آموزان کلاس بالاتر قرار دارند. کلاس های درس به صورت ردیف و ستون چیده شده و دارای یک نقطه کنترل است. راهروی بلند با کلاس دو طرفه برای مدارس رفتارگرا مناسب است. این نوع چیدمان پاسخ های مطلوب آموزش معلم محور را فراهم می کند (گوئی و آلب، ۲۰۱۲).

شناخت گرایی

شناخت گرایی زمانی پدیدار شد که محققان دریافتند رفتارگرایی همه انواع یادگیری را در نظر نمی گیرد. بر اساس این نظریه، دانش را می توان به عنوان طرحواره، یعنی ساختارهای ذهنی نمادینی که در ذهن سازماندهی یا پردازش می شود، نگریست. یادگیری زمانی اتفاق می افتد که طرحواره وجود داشته باشد؛ یادگیرنده یک شرکت کننده فعال است.

بر اساس این نظریه، کودکان نیاز به کاوش، دستکاری، آزمایش، پرسش و جستجوی پاسخ به تنهایی دارند. بنابراین، طراحی مدرسه باید فضایی ایجاد کند که کنجکاوی برای اکتشاف را تحریک کند. مدرسی که از این نظریه پیروی می کنند، معمولاً مانند محوطه های دانشگاهی چیده شده اند و اغلب قاب بندی می شوند. آنها معمولاً ساختمان های یک یا دو طبقه هستند که توسط راهروهای مختلف به هم متصل می شوند، که فرصت هایی را برای دانش آموزان فراهم می کند تا با فضای باز تعامل داشته باشند و از رویکرد اکتشافی حمایت می کنند.

اگر به کودک اجازه داده شود به جای گوش دادن به دستورات معلم، خودش آزمایش کند، یادگیری بسیار معنادارتر است. به همین دلیل است که در کنار تعامل اجتماعی به مکان هایی برای مطالعه فردی و گروهی نیاز است (گوئی و آلب، ۲۰۱۲).

سازنده گرایی (نظریات یادگیری شناخت-سازنده گرا)

برساخت گرایی فرض می کند که یادگیری به جای کسب دانش، فرآیند ساختن دانش است. شرایط اجتماعی، فرهنگی و زمینه ای یادگیرنده را در نظر می گیرد و نظریه می دهد که یادگیرنده دانش را از طریق تجربه می سازد. به عبارت دیگر، یادگیرندگان اطلاعات جدید را از طریق تجربیات زمینه ای خود تفسیر می کنند و بر دانش موجود خود از نتیجه گیری هایی که در طی جذب دانش جدید و تأمل در آن به دست می آیند، می پردازند (گوئی و آلب، ۲۰۱۲).

این رویکرد بر اهمیت فرهنگ، بافت، روابط اجتماعی و تعامل با دیگران برای آنچه در جامعه روی می‌دهد و ساخت دانش بر اساس آن تاکید می‌کند. دانش در بافت اجتماعی ساخته می‌شود و تعلیم و تربیت باید دانش‌آموزان را به تعامل با یکدیگر تشویق کند. (اسکندری ترقبان)

در محیط مدرسه مناسب برای نظریه‌سازه انگاری؛ راهروها را می‌توان به‌عنوان فضای یادگیری و مکانی برای تعامل اجتماعی به‌جای راهروهای طولانی که فقط برای گردش هستند، طراحی کرد و کلاس‌های درس را می‌توان به‌عنوان فضاهای مفصلی طراحی کرد که کودکان بتوانند به تنهایی یا در یک گروه مطالعه کنند، زیرا دانش‌آموزان گاهی برای هوش درون فردی به مکان‌هایی برای تنهایی نیاز دارند و گاهی برای هوش بین فردی برای تعامل اجتماعی فعال (گوئنس و آلب، ۲۰۱۲).

نظریه اکتشافی پیازه، فلسفه‌ی مبتنی بر عمل دیویی، نظریه اجتماعی-فرهنگی یادگیری (ویگوتسکی، ۱۹۷۸)، نظریه شناخت موقعیتی (براون و همکاران، ۱۹۸۹) و نظریه یادگیری موقعیتی (لاو و ونگر، ۱۹۹۱) نیز راهنمایی‌هایی برای طراحان محیط یادگیری دارند.

ارتباط‌گرایی

باید بیشتر در موردش بخوانم و بنویسم: Commented [U4]:

نظریه یادگیری ارتباط‌گرایی بر پایه دانش ارتباطی شکل گرفته است و معتقد است در دنیایی که عصر اطلاعات است و دانش‌آموزان این نسل، بومیان مجازی محسوب می‌شوند، منطقی نیست که تعلیم و تربیت کماکان در پارادایم سنتی و خطی قبلی ادامه پیدا کند و نیاز به یک پارادایم جدید داریم که با ویژگی‌های دنیای پیچیده و آشفته کنونی در تناسب باشد (۱۳۹۶، محمدی چابکی؛ بازقندی و ضرغامی همراه).

جدول اهداف کتابهای درسی در تناظر با نظریه‌های یادگیری

محله به عنوان مدرسه

Neighborhood as School

آموزش مکان محور

<https://www.gettingsmart.com/۰۲/۱۲/۲۰۲۱/learning-in-community-what-does-it-look-like/>

COMMUNITIES OF PRACTICE: LEARNING AS A SOCIAL SYSTEM

<https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/>

پیشینه

نسرین کریمی، مرتضی خسرونی و ساحل دژپسند (۱۴۰۰)، در مطالعه‌ای با عنوان تدوین مدل شاخص‌های مکانی یادگیری تجربی و کاربرد آن در طراحی محیط‌های یادگیری، به دنبال دستیابی به مدلی از شاخص‌های مکانی مؤثر بر یادگیری تجربی بودند. تئوری یادگیری تجربی دیدگاهی کل‌نگر در یادگیری است که تجربیات، ادراک، شناخت و رفتار را ترکیب می‌کند. این نظریه بر نقش محوری تجربه در فرآیند یادگیری تأکید دارد. این یک فرآیند مستمر است که بر پایه تجربه است (کلب، ۱۹۸۴).

مطالعات ایشان نشان می‌دهد که شیوه‌ی طراحی فضاهای یادگیری می‌تواند باعث رشد یا بازدارنده‌ی یادگیری باشد.

بر اساس این مطالعه مهم‌ترین دسته شاخص‌های مکانی تأثیرگذار بر یادگیری تجربی به ترتیب، طبیعت‌گرایی و خوداکتشافی، هویت‌مندی، تنوع و انعطاف‌پذیری، جامعه‌مداری و جمع‌گرایی می‌باشند.

نیاز به اضافه کردن بخشی‌هایی از پژوهش: [U5] Commented

نتایج پژوهش پوشنه، خسروی، ایزدی (۱۳۹۹)، نشان داد که: مدل محیط یادگیری مبتنی بر نظریه یادگیری تحولی دارای ۸۴ گویه (شاخص)، ۱۶ مؤلفه و ۵ بعد می‌باشد. بر اساس نتایج این مدل، ۵ شاخص محیط یادگیری عبارت‌اند از ۱) بعد عوامل آموزشی شامل: مؤلفه‌های نقش معلم، تغییر در روش‌های آمادگی و تحقیق معلمان، تغییر اثبات‌گرایی، محیط دانش‌محور، محیط یادگیرنده محور، فعالیت‌های عملی و آموزش مسئله محور. ۲) بعد عوامل حمایتی شامل مؤلفه‌های فعالیت‌های فرهنگی هنری و خلاقانه، عوامل پشتیبانی و هم‌افزایی تجارب و تعاملات. ۳) بعد عوامل غیر آموزشی شامل مؤلفه‌های تغییرات چشمگیر زندگی و عوامل اجتماعی. ۴) بعد نقد محوری شامل مؤلفه‌های تفکر انتقادی، گفتمان و رهایی. ۵) بعد عوامل خودشناسی شامل مؤلفه‌های فرایند خودسازی و هوش هیجانی.

زهراسکندری (۱۳۹۸)، به ارائه چهارچوب مفهومی برای طراحی فضای فیزیکی مدرسه ابتدایی بر مبنای نظریه یادگیری مشارکتی ویگوتسکی، رویکرد سازنده گرایی اجتماعی، پرداخته است. طبق یافته های پژوهش او، مهم ترین مولفه های یادگیری مشارکتی عبارتند از ساختن دانش، نقش فعال یادگیرنده، تسهیل یادگیری، تنوع مواد و منابع یادگیری، زمینه و تعامل محوری که در ابعاد فضایی (رنگ، محوطه سازی و انعطاف پذیری، روانشناختی (مناطق اجتماعی غیررسمی)، فیزیولوژی (دما، تهویه، نور و سروصدا) و رفتاری (پیکربندی LA شکل، میزهای گرد، فضاهای بازی، فضاهای شخصی، فضای عمومی یادگیری (خیابان یادگیری)) میتواند بازنمایی مطلوبی از فضای فیزیکی مدرسه های ابتدایی ارائه دهد. همچنین وی در این پژوهش به این نتیجه رسید که توجه به ویژگی های فیزیولوژی فضا موثر بر سرعت یادگیری، کیفیت تدریس، ارتقای رفتار اجتماعی کودکان، تسهیل در دستیابی به هدف های آموزشی، دسترسی به تجهیزات و تسهیلات متنوع یادگیری و ایجاد فضای یادگیری مشارکت محور می گردد.

جدول ۲-۶: خلاصه نتایج گزارشات، استانداردها، نمونه‌های موردی با توجه به مؤلفه‌های نظریه یادگیری مشارکتی

مؤلفه‌های نظریه یادگیری مشارکتی	دستورالعمل (استانداردها)			گزارشات	مدارس نمونه									
	یونیسف	مدارس شاد (یونسکو)	NCEF		SCRI	جان دیویی	گرین وود	اثر کلمپوس	نکتورلوی کابل	مدرسه لومیر	مدرسه کاوش ۱	مدرسه بین‌المللی ICS	مدرسه اجتماع تاندرلوی	مدرسه اجتماع کودک دوستدار هم
دانش‌سازی	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
نوع فعالیت	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
تسهیل‌کننده یادگیری		✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
سازنده دانش		✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
تعامل محور	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
زمینه	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

در این پژوهش محقق به دنبال ارائه چارچوب مفهومی محیط فیزیکی مدرسه ابتدایی بر مبنای نظریه یادگیری مشارکتی ویگوتسکی می‌باشد. طبق نتایج به‌دست آمده از مطالعه شواهد و پژوهش‌های مطرح شده در مبنای نظری پژوهش، اصول و مفروضات اصلی این نظریه عبارت‌اند از: ساخت دانش از طریق تعامل با دیگر کودکان و بزرگسالان و تجارب قبلی به‌صورت تجربی (ویگوتسکی، ۱۹۸۷؛ نقل از دولیتل، ۱۹۹۵؛ دولن، ۲۰۱۳؛ برونفبرنر، ۱۹۷۹؛ ویلیام و دی گریگور، ۱۹۹۶؛ کروتی، ۲۰۱۲)، معنادار بودن فرایند یادگیری برای یادگیرندگان (جاناسان، ۱۹۹۸)، بر عهده داشتن

فصل دوم: ادبیات پژوهش

نقش هدایت‌گر و تنظیم‌کننده فعالیت‌های یادگیری توسط معلم (ویگوتسکی، ۱۹۹۱/۱۹۲۶، ص ۸۲)، تأکید بر مهارت‌های زبان‌شناختی و مهارت‌های ارتباطی با رویکرد باز بودن روابط، احترام، کنجکاوی و ارتباط با دیگری (اندرو و رد، ۲۰۰۹)، فعال بودن یادگیرنده، ایجاد جامعه در کلاس درس (دوریس، ۲۰۰۰)، محیط آموزشی سرشار از ابزار و نشانه‌های فرهنگی و یادگیرنده محور (ویگوتسکی نقل از دولیتل، ۱۹۹۵؛ حسین، ۲۰۱۲).

عنوان

ارائه چارچوب مفهومی برای طراحی فضای فیزیکی مدارس ابتدایی بر مبنای نظریه یادگیری مشارکتی و یگوتسکی

بارت و ژانگ^۲ (۲۰۰۹) پژوهشی را با عنوان «محیط یادگیری مطلوب، طراحی معانی برای مدارس ابتدایی» با هدف ایجاد محیطی مناسب، دوستانه و لذت بخش برای دانش آموزان و کارکنان از بین مدارس تازه ساخته شده انجام دادند. بدین منظور نمونه های موردی محیط های یادگیری نوآورانه از سراسر جهان شناسایی و تجزیه و تحلیل گردید. نتیجه این مطالعه طیف وسیعی از راهبردهای عملی برای پارامترهای طراحی ارائه کرد. این پارامترها عبارتند از: مکان، وضعیت سنجی، فضا، پنجره ها، اتاق ها، فضای آزاد، گردش و ظاهر ساختمان. این استراتژی ها عملکردهای ساختمان مدرسه را بهبود خواهد بخشید و تأثیر مثبتی بر روی ساخت محیط یادگیری دانش آموزان و تندرستی آنها خواهد داشت.

نوروزی (۱۳۹۴)، پژوهشی با عنوان «تقدی بر معماری فضاهای آموزشی پیش دبستانی از نظر تحرک پذیری و نشاط» را انجام داده است. اهداف این مطالعه، ایجاد حس تعلق نسبت به محیط مهدکودک، تأکید بر شوق انگیز بودن

فصل دوم: ادبیات پژوهش

محیط و یافتن الگوی مناسب برای آن، و ایجاد محیطی با نشاط بود. در این تحقیق از روش میدانی (مصاحبه با مدیران و مربیان مهدکودک، روان شناس کودک، والدین و خود کودکان در مهدکودک های آراین، خورشید، خانوم و دنیای فرشتگان... در شاهرود) و روش کتابخانه ای استفاده شد. و مفاهیمی همچون: نقش بازی، تور، رنگ، فضای متناسب با شرایط جسمی و روانی کودکان مورد مطالعه قرار گرفت و از بررسی آنها اصول طراحی در ارتباط با نیازهای کودکان و در جهت افزایش جنب و جوش کودکان استخراج گردید. از جمله: ترکیب فضای باز و بسته، انعطاف پذیری فضا و مبلمان، بازسازی عناصر محرک طبیعی مانند نور، آب گیاهان، طراحی فضاهایی مبهم و کنجکاوکننده، فضای بازی سرپوشیده علاوه بر فضای بازی باز، استفاده از رنگ های مهیج، طراحی فضاهای ایمن و سیال و

اتمودیورجو^۳ (۲۰۱۳) پژوهشی را با عنوان «محوطه مدرسه به عنوان منبع یادگیری محیطی: مطالعه دیدگاه معلمان و دانش آموزان» انجام داد. هدف این پژوهش نشان دادن نقش محوطه مدرسه به عنوان منبع یادگیری برای محیط آموزشی و نمایان ساختن فرصت‌هایی برای استفاده از محوطه مدرسه به خصوص در آب و هوای گرمسیری، که در آن آب و هوا مقدار زیادی از فعالیت‌های یادگیری در فضای باز ممکن است، بود. این پژوهش در رابطه با محوطه ۱۵ مدرسه دولتی ابتدایی در جاکارتا انجام شد. ۱۵ مدرسه به منظور نشان دادن زمینه‌های مختلف محیط مدرسه (محوطه) در نظر گرفته شدند. محوطه ۵ مدرسه با مساحت کمتر از ۲۰۰۰ مترمربع، ۶ مدرسه با محوطه‌هایی به مساحتی بین ۲۰۰۰ تا ۴۰۰۰ مترمربع، ۴ مدرسه دیگر محوطه‌ای بزرگ‌تر و مساحتی بیش از ۴۰۰۰ مترمربع داشتند. تعداد دانش آموزان در هر مدرسه و منطقه نسبت به ۱۵ مدرسه نیز متفاوت بود. یافته‌ها نشان داد که پتانسیل‌های زیست محیطی محوطه مدرسه به صورت

1. ITBS
2. SES
3. Atmodiwirjo

فصل دوم: ادبیات پژوهش

فوری نتیجه‌ای در محیط یادگیری فعال ایجاد نکرد. این یافته‌ها پیشنهاد کردند که در رابطه با موقعیت محوطه مدرسه در طراحی فضایی فعلی تجدیدنظر صورت گیرد و در حال حاضر دیدگاهی که نسبت به یادگیری در محیط مدرسه وجود دارد، تقاضا برای تعامل بیشتر با طبیعت است.

حسینی و نتایج (۱۳۹۵) پژوهشی را با عنوان «بهبود خلاقیت دانش آموزان در محیط مدارس ابتدایی با رویکرد روان‌شناسی محیطی» به ثمر رساندند. روش مورد استفاده در این پژوهش روش کتابخانه‌ای بود. نتیجه حاصل از این پژوهش بیان می‌کند که در حالت کلی فضاهای طبیعی و حیاط در مدارس باید قادر به تأمین سه دسته نیازهای مشخص کودکان باشند. این نیازها شامل: نیازهای آموزشی، نیازهای پرورشی (رشد اجتماعی و رشد فیزیکی) و نیازهای روحی و احساسی است. رشد خلاقیت محیطی در ارتباط کودک با فضاهای طبیعی و بکر محقق می‌شود و این فضاها حس شهودی کودکان را فعال می‌کنند. برخی از تحقیقات روان‌شناختی پیرامون ترجیحات محیطی، نشان داد که شهروندان و به ویژه کودکان، به طور کلی محیط‌های طبیعی و سبز را به محیط‌های ساخته شده ترجیح دادند. وجود درختان و چمن کاری توانست احساس امنیت و آسایش را در مدرسه افزایش دهد. حتی سطح بازی و خلاقیت بازی در اماکن دارای درخت و زمین چمن کاری را افزایش داد.

ملکیان (۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان «توصیف و تحلیل معیارهای طراحی فضاهای آموزشی از دیدگاه متخصصین تکنولوژی آموزشی براساس تفکر خلاق» انجام داد. هدف این پژوهش توصیف و تحلیل معیارهای طراحی فضاهای آموزشی از دیدگاه متخصصین تکنولوژی آموزشی بر اساس مدل تفکر خلاق است. روش مطالعه، توصیفی-پیمایشی از نوع نظرسنجی می باشد. جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی تمام وقت رشته تکنولوژی آموزشی در دانشگاههای تهران به تعداد ۳۶ نفر بود. ابزار جمع آوری اطلاعات، پرسشنامه بسته پاسخ محقق ساخته بر اساس سوالات تحقیق است که به در مقیاس لیکرت انجام شد. پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کراباخ ۷۴٪ به دست آمد. نتایج با استفاده از آزمون Z تک نمونه ای مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. بر اساس نتایج، Z به دست آمده برای معیار رنگ برابر با ۸،۹۸، برای معیار نور برابر با ۶،۵۸، برای معیار صدا (صوت) برابر با ۳،۵۲، برای معیار شرایط حرارتی (گرمایش) برابر با ۲،۰۶ بود. لذا می توان نتیجه گرفت که بین معیارهای طراحی فضاهای آموزشی و افزایش تفکر خلاق دانش آموزان از دیدگاه متخصصین تکنولوژی آموزشی در سطح ۵٪ رابطه معناداری وجود دارد.

عنوان

ارائه چارچوب مفهومی برای طراحی فضای فیزیکی مدارس ابتدایی بر مبنای نظریه یادگیری مشارکتی و ویکوتسکی

بهترین دستورالعمل ها و گزارشات معتبر بین المللی در زمینه طراحی فضای آموزشی مدارس

استاندارد یونیسف^۱ - مدارس کودک دوستدار^۲

گزارش SCRI^۱ (طراحی محیطهای یادگیری مطلوب، استلزامات طراحی برای مدارس ابتدایی^۲،
ژانگ و بارت^۲، ۲۰۰۹)

گزارش مدارس شاد- چارچوبی برای سلامت فراگیر و صلح در آسیا^۱ (یونسکو، ۲۰۱۶)

۳۳ اصل طراحی آموزشی برای مدارس و مراکز یادگیری^۱

موسسه ان سی ای اف^۲ در یک تحقیق، اصول کلی را برای طراحی فضاهای آموزشی و محیط‌های یادگیری ارائه نموده است. این تحقیق توسط همین موسسه در سال ۱۹۹۷ به انجام رسانید و یک چارچوب کلی از اصول طراحی مدرسه برای متخصصان و دست‌اندرکاران امر فراهم می‌سازد. این چارچوب شامل استراتژی‌های کلی و اولیه طراحی مدرسه تا پرداختن به اجزاء طراحی را شامل می‌شود. این اصول از منابع مختلفی همچون مطالعات متخصصان، تحقیقات محیطی، روان‌شناسی و آموزشی جمع‌آوری شده‌اند.

(برگین^۳، ۲۰۱۶؛ یوزار حسن و فاروق^۴، ۲۰۱۷). بلوم^۵ (۱۹۶۴) محیط یادگیری را به‌عنوان شرایط، نیروها و محرکه‌ای بیرونی می‌داند که فرد را به چالش می‌کشاند. این نیروها ممکن است شرایط فیزیکی، اجتماعی، فکری و ذهنی باشند (قدیری و همکاران، ۱۳۸۹).

صمدپور شهرک و طاهباز (۱۳۹۷)، در پژوهش خود فضای باز مدارس را از دید دانش آموزان ابتدایی بررسی کرده و به این نتیجه رسیدند که میزان یادگیری و رشد کودک هنگام پیوند وی با محیط و ارتباط او با فضای باز و طبیعت بیشتر می‌شود. عامل کلیدی در طراحی این است که کودکان قادر باشند خودشان محیط یادگیری را خلق کنند. افزایش وسایل ورزشی و نیز افزایش سبزی‌نگی در فضا از مهم‌ترین خواسته‌های کودکان است. همچنین تلفیق فضای باز و بسته، بوجد آوردن فضای نیمه‌باز، توجه به محیط‌های آموزشی دارای انعطاف و ارتباط مستقیم کلاس درس با فضای باز، بوجد آوردن فضایی برای آموزش‌های رسمی و غیررسمی و پنهان، توجه به پرورش و رشد استعداد‌های کودکان از طریق همکاری در کاشت درختان و تعامل و گفتگو و ... استفاده از عنصر آب و سایر برنامه‌هایی که مشارکت کودکان را در بردارد می‌تواند حس تعلق خاطر آنها را به محیط مدرسه افزایش دهد.

احمدعلی فروغی (۱۳۹۳)، به طراحی محیط‌های یادگیری الکترونیکی مبتنی بر سه نظریه یادگیری رفتارگرایی، شناخت گرایی و ساختن گرایی پرداخته است. در پژوهش او بر اساس تحلیل و فهرست ویژگی‌های هر گروه و با ترکیب ویژگی‌های رویکرد سیستمی در طراحی آموزشی (منطبق با نظریه رفتارگرایی و شناخت گرایی) و همچنین اصول مبتنی بر نظریه ساختن گرایی، مدلی تلفیقی حاوی ۱۳۵ زیرمولفه و ۱۲ مولفه اصلی شکل گرفت. ۱۲ مولفه

اصلی به ترتیب عبارتند از: تدوین اهداف غایی، تحلیل، تولید محتوا، سازماندهی، استراتژی یادهی-یادگیری، ارائه، تعامل و کنترل، اجزای فناوری، منابع، پشتیبانی، ارزشیابی و اصلاح.

رضائی، نیلی، فردانش و شاهعلیزاده (۱۳۹۳)، به بررسی کیفی مولفه‌های یاددهی و یادگیری نظریه ارتباط‌گرایی و ارائه الگوی مفهومی برای طراحی محیط‌های یادگیری ارتباط‌گرا پرداخته‌اند. به گفته آنان، نظریه ارتباط‌گرایی معتقد است که محیط‌های یادگیری، محیط‌های پیچیده و آشوب‌وار هستند و به هیچ‌وجه نمی‌توان آن را به مدلی مکانیکی تقلیل داد. بنابراین لازم است پیش فرض‌های علی-معلولی درباره نظام‌ها و محیط‌های آموزش و پرورش عمیقاً مورد بازبینی قرار گیرد. در واقع تجربه یادگیری فرد در سیستم بزرگتری رخ می‌دهد که بسیار پیچیده می‌باشد. زیمنس این سیستم بزرگتر را با نام زیست‌بوم مطرح می‌کند و معتقد است زیست‌بوم و شبکه می‌تواند جایگزین مناسبی برای مدل‌های سلسله‌مراتبی و کلاسیک تعلیم و تربیت باشد.

طبق یافته‌های پژوهش رضائی و همکاران، الگوی طراحی زیست‌بوم‌های یادگیری شامل هشت مولفه می‌باشد که عبارتند از: تحلیل و اعتباربخشی، طراحی شبکه و زیست‌بوم، هدف‌گذاری-ایجاد علاقه مشترک، تسهیل جریان دانش، توانمندسازی شبکه، بازتولید یا بازترکیب، بازخورد-ارزشیابی و هدف‌گذاری مجدد.

لطف عطا (۱۳۸۷)، در تاثیر عوامل محیطی بر یادگیری و رفتار در محیط‌های آموزشی ابتدایی در شهر نکاتی را در طراحی فضاهای آموزشی مطلوب عنوان کرده و باتوجه به اهمیتی که مدرسه در فرهنگ، تمدن‌سازی و رشد و توسعه‌ی جامعه دارد به شاخصه‌های موثر در طراحی مدارس رسیده است؛ دسترسی و مکان‌یابی، فضا، کاربری‌ها از شاخص‌های عملکردی و مدرسه محله، مصالح و فرم مدرسه و نوآوری از عوامل موثر در کیفیت مدارس هستند. همچنین وی نکاتی را در طراحی مدارس مطرح می‌کند. یافته‌های او از این قرارند:

- ۱- در زمینه‌ی طراحی و برنامه‌ریزی، همکاری و مشارکت میان‌رشته‌ای باید اتفاق بیفتد.
- ۲- تمام اجزای مدرسه با انگیزه‌ی آموزشی و پرورشی باید طراحی شود.
- ۳- در طراحی مدارس، نگاه به خانه باید وجود داشته باشد.
- ۴- فضاها را با در نظر گرفتن نیازهای رشد کودکان طراحی کنیم.
- ۵- از کادر آموزشی خلاق و مسئولیت‌پذیر استفاده کنیم. مثلاً با برنامه‌ریزی مدیر مدرسه سرانه‌ی آموزشی مدرسه در راستای افزایش کارایی محیط آموزشی استفاده شود.

فردریک کربت و الیو اسپینلو (۲۰۲۰)، در مقاله‌ای با عنوان ارتباط‌گرایی و رهبری، مروری بر ادبیات ارتباط‌گرایی ارائه می‌دهند. آنها شواهدی را ارائه می‌کنند که در آن ارتباط‌گرایی، یک نظریه یادگیری جدید که معمولاً برای یادگیری آنلاین استفاده می‌شود، در رهبری به کار می‌رود، با بحثی محرک و قابل‌تأمل در مورد فرصت‌های هنوز کشف نشده برای استفاده از ارتباط‌گرایی در تعریف مجدد رهبری در قرن بیست و یکم. تلاش آنها در این مقاله پل زدن روی شکاف بین مشارکت یادگیری دیجیتال در آموزش و زمینه تئوری و توسعه رهبری و به کارگیری اصول انتقادی ارتباط‌گرایی در آموزش و یادگیری در تئوری رهبری و برانگیختن بحث در مورد اشکال جدید رهبری است. آنها در انتهای پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ارتباط‌گرایی این پتانسیل را دارد که به عنوان شایستگی اصلی رهبری موثر در قرن بیست و یکم دیده شود و تعریفی را از رهبری ارتباط‌گرا ارائه می‌دهند.

ماریانا ناود (۲۰۱۹)، در تلاش برای درک تأثیر محیط یادگیری فیزیکی، مانند سر و صدا یا اندازه کلاس‌های بزرگ، بر یادگیری در کلاس‌های درس پایه اول، طرح مطالعه موردی کیفی را برای به دست آوردن بینشی در مورد یادگیری و آموزش اجرا کرد. در کلاس‌های کلاس اول از دیدگاه بار شناختی، این مطالعه نشان داد که سر و صدا، در نتیجه تعداد زیاد یادگیرندگان در کلاس، و همچنین سر و صدای محیط بیرون، به بار حافظه کاری فراگیران را بیش از حد می‌کند که در نهایت بر یادگیری تأثیر منفی می‌گذارد. این مطالعه همچنین نشان داد که اندازه کلاس‌های بزرگ در کلاس اول مانع از ارائه حمایت موثر معلمان می‌شود، که باعث عدم اطمینان در بین یادگیرندگان در مورد آنچه از آنها هنگام کار بر روی وظایف کلاسی می‌شود، می‌شود. این عدم قطعیت منجر به بار شناختی خارجی می‌شود.

میشل روک (۲۰۱۵)، در مقاله‌ای با عنوان تخصص نظریه یادگیری در طراحی فضای یادگیری، به مطالعه ارزش تخصص تئوری یادگیری و بررسی حضور یک متخصص یادگیری در تیم طراحی فضای یادگیری پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان داد که متخصص معمار در طراحی فضا بر اصولی مانند انعطاف‌پذیری و زیبایی‌شناختی تکیه داشتند درحالی‌که اعضای متخصص علمی از نظریه یادگیری مانند نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی استفاده می‌کردند. به عقیده روک نظریه‌های یادگیری فعلی مانند نظریه اجتماعی-فرهنگی یادگیری (به عنوان مثال، ویگوتسکی، ۱۹۷۸)، شناخت موقعیتی (مثلاً، براون و همکاران، ۱۹۸۹)، و یادگیری موقعیتی (مثلاً، لاو و ونگر،

۱۹۹۱)، نظریه‌ی یادگیری تجربی (کلب، ۱۹۸۴) می‌توانند راهنمایی‌های صریحی را برای طراحان ارائه دهند. او در جدولی این راهنماهای تصمیم‌گیری را جمع‌آوری کرده است.

به عقیده‌ی روک طراحی فضای آموزشی بر روند یادگیری تأثیر دارد. بنابراین، این کار با در نظر گرفتن فرآیند یادگیری بسیار مهم است. موناхан (۲۰۰۲) پیشنهاد می‌کند که هر طراحی فضای یادگیری شامل «تجسم معماری» نظریه یادگیری است که او آن را به‌عنوان آموزش ساخت‌وساز توصیف می‌کند (ص. ۴).

Commented [U6]: نیاز به بازنویسی

نظریه‌های یادگیری در زمینه فضاهای یادگیری چیزهای زیادی برای ارائه دارند. تئوری‌های یادگیری مفاهیمی را در مورد چگونگی یادگیری افراد و چگونگی تأثیر آموزش بر فرآیند یادگیری ارائه می‌دهند.

فضاهای آموزشی اغلب نوع خاصی از آموزش و یادگیری را ترویج می‌کنند. به عنوان مثال، ردیف‌هایی از میزها رو به روی یک تریبون با یک سیستم طرح‌ریزی، یک آموزش ساختگی را نشان می‌دهند که ماهیت آموزنده دارد، فضایی را برای سخنرانی‌ها و یادگیری فردی تسهیل می‌کند. آیا می‌توانیم فرض کنیم که معماران و طراحان دخیل در چیدمان و طراحی ردیف‌ها و میزهای شخصی‌سازی شده، تصمیماتی را اتخاذ کرده‌اند تا امکان برقراری تماس و پاسخ را برای یادگیری فراهم کنند، که شامل انتقال محتوا از معلم به دانش‌آموز است؟ اگر بخواهیم با ذینفعان طراحی فرضی مصاحبه کنیم، آیا کسی در تیم طراحی منطق طراحی فضا را به گونه‌ای توصیف می‌کند که با تئوری‌های یادگیری رفتاری (مثلاً اسکینر، ۱۹۳۸) یا اجتماعی (مثلاً بندورا، ۱۹۷۷) مشخص شود؟

Commented [U7]: نیاز به بازنویسی

اصول اساسی تصمیمات طراحی	نظریه چگونه اجرا می شود	نظریه یادگیری
طراحی فضا شرایط برقراری تماس و پاسخ را برای یادگیری فراهم می کند که شامل انتقال محتوا از معلم به دانش آموز است. این طرح همچنین می تواند به دانش آموزان اجازه دهد تا یک به یک با ماشین ها تعامل داشته باشند.	یادگیری مستلزم شرطی سازی رفتارها بر اساس محرک ها است.	نظریه رفتارگرایی (اسکینر ۱۹۳۸)
طراحی فضا امکان مشاهده مستقیم یک تمرین را اغلب با الگوبرداری از رفتارهای صحیح توسط معلم، فراهم می کند،	یادگیری یک فرآیند فردی است که می تواند از طریق مشاهده به تکامل برسد.	نظریه پردازش اطلاعات/یادگیری اجتماعی (بندورا ۱۹۷۷)
طراحی فضا شامل مبلمان و چیدمان هایی است که امکان کشف را فراهم می کند، نقش معلم غیرمتمرکزتر و تاکید بیشتر بر ابزار است.	یادگیری فرآیندی هم فردی و هم اجتماعی است که در آن فرد مراحل رشد را طی می کند و درک خود از جهان را بر اساس کشف می سازد.	سازنده گرایی (پیازه ۱۹۷۷)
طراحی فضا مبلمان و چیدمان را برای بحث گروهی و قابلیت های محیطی را برای انواع بسیاری از ابزارها و تعاملات اجتماعی درگیر میکند.	یادگیری یک فرآیند اجتماعی بین افراد و با واسطه ابزار (اعم از فیزیکی و مفهومی) است. معلم و همسالان (دیگران آگاه تر) از طریق تعامل اجتماعی به یادگیری فرد کمک می کنند.	نظریه اجتماعی-فرهنگی (ویگوتسکی، ۱۹۷۸)
طراحی فضا شامل قابلیت هایی است که بر مبنای هنجارها و شیوه های خاص فرهنگی است. همچنین طراحی فضا گفتگو در مورد دیدگاه های مختلف را تسهیل می کند.	یادگیری یک عمل وابسته به فرهنگ است که در آن شناخت فردی ریشه در زمینه (های) مفاهیم و وظایف فرهنگی خاص دارد.	شناخت موقعیتی (براون و همکاران ۱۹۸۹)
طراحی فضا شامل مدل سازی چیدمان پس از تمرین حرفه ای با فرصت هایی برای افراد جهت یادگیری از طریق مشارکت است.	یادگیری شامل مشارکت سطح بالای روزافزون در یک جامعه از طریق یادگیری هنجارها و شیوه ها در حین درگیر شدن در فعالیت های معتبر است.	یادگیری موقعیتی (لاو و ونگار ۱۹۹۱)
طراحی فضا شامل مدل سازی چیدمان پس از محیط های حرفه ای است که در آن افراد با مشاهده و صحبت با کارشناسان، تمرین معتبر را دریافت می کنند. ابزارهایی برای درک فرآیندهای شناختی متخصصان در دسترس هستند.	یادگیری مستلزم درگیر شدن فردی در وظایفی است که مشابه یا قابل قیاس با وظایف یک متخصص در حوزه مورد یادگیری است. همچنین، یادگیری شامل درک چگونگی تفکر کارشناسان در مورد وظایف در حین انجام آنهاست.	کارآموزی شناختی (کالینز و همکاران، ۱۹۹۱)

او در مطالعه ای روی فرآیند تصمیم گیری طراحی استودیوی نوآوری Krause در محوطه دانشگاه ایالتی پنسیلوانیا به دنبال تمایز بین روند تصمیم گیری معمار و اعضای هیئت علمی بود و به این نتیجه رسید که معمار، بیشتر بر اصول

راهنما مانند انعطاف‌پذیری فضا تکیه می‌کرد در حالی که اعضای هیئت علمی از نظریات یادگیری مانند نظریه اجتماعی-فرهنگی یادگیری استفاده می‌کردند (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). این مطالعه ارزش تخصص نظریه یادگیری را نشان می‌دهد و شامل پیشنهادات و پیامدهای احتمالی برای طراحی‌های آینده فضاهای یادگیری است.

روک معتقد است پداگوژی فعلی اغلب، نظریه‌های اساسی یادگیری را که در تعیین تصمیمات برای طراحی فضا کاربرد دارند ناشناخته می‌گذارد و اغلب تصمیمات بر اساس مفاهیم نظریات یادگیری گرفته نمی‌شوند.

وی در جمع‌بندی این مقاله، پیشنهاد حضور یک فرد متخصص، با فهمی عمیق از نظریات یادگیری، در نقش مدیر تیم طراحی را می‌دهد که به او اختیار تصمیم‌گیری نیز داده شده است.

گوننی و آلب (۲۰۱۲) در پژوهشی، مولفه‌های محیطی فضای یادگیری را از دیدگاه پنج نظریه یادگیری رفتارگرایی، شناخت گرایی، سازنده گرایی، یادگیری تجربی و شناختی موقعیتی مطرح کرده است.

محیط کلاس درس یادگیری تجربی که توسط کلب (۱۹۸۴) توصیف شده است ممکن است فرصتی برای بازتاب آگاهانه افکار، احساسات و اعمال رفتاری و تغییر آنها فراهم کند. بر این اساس، راهروها، غذاخوری‌ها، مکان‌های بیرونی... و غیره را می‌توان برای یادگیری گروهی، برای ارائه یادگیری اجتماعی و تحریک مغز اجتماعی طراحی کرد. تبدیل فضاهای استراحت به فضای اجتماعی برای گفتگو. طراحی کلاس درس ممکن است ویژگی‌های انعطاف‌پذیری داشته باشد و امکان انتخاب‌های متعدد آموزش و یادگیری را فراهم کند. یادگیری تجربی می‌تواند در داخل کلاس درس و در فضای باز انجام شود. بنابراین طراح باید یادگیری درون و بیرون را مرتبط کند. (گوننی و آلب، ۲۰۱۲)

۵. نظریه یادگیری انسان گرایانه

اومانیست‌ها برای نیازها و علایق انسان اولویت دارند. آنها همچنین معتقدند که لازم است فرد به عنوان یک کل مورد مطالعه قرار گیرد، به ویژه زمانی که یک فرد در طول عمر رشد می‌کند و رشد می‌کند (ادورد، ۱۹۸۹؛ کورتز، ۲۰۰۰؛ هویت، ۲۰۰۹).

آبراهام مزلو یک نظریه‌پرداز انسان‌گرا است و توضیح می‌دهد که هر فردی با مجموعه‌ای از نیازهای اساسی به دنیا می‌آید: نیازهای بیولوژیکی و فیزیولوژیکی، ایمنی، تعلق یا عشق، عزت نفس و خودشکوفایی. او معتقد بود که وقتی نیازهای پایین‌تر برآورده می‌شوند، نیازهای سطح بالاتر ظاهر می‌شوند (مدسن و ویلسون، ۲۰۰۶). مدارس که از این نظریه پیروی می‌کنند باید این نیازهای دانش‌آموزان را تأمین کنند. محیط در درجه اول باید نیازهای بیولوژیکی و فیزیولوژیکی مانند هوای پاک را تأمین کند، آسایش باید به اندازه کافی ایمن باشد تا دانش‌آموزان احساس امنیت کنند. اگر کودک اجازه داشته باشد محیط خود را شخصی کند، می‌تواند احساس تعلق به کلاس-مدرسه خود کند. به همین دلیل است که کلاس‌های درس می‌توانند حداکثر استقلال را برای تحقق این امر مجاز کنند. علاوه بر این، دانش‌آموزان می‌توانند همزمان روی موضوعات مختلف، در گروه‌های مختلف کار کنند، کارهای دیگران را مشاهده کنند، از یکدیگر بیاموزند و روابط بین فردی برقرار کنند (شکل ۵ را ببینید).

عزت نفس مستلزم آن است که محیط مدرسه برای همه دانش‌آموزان یکسان باشد. به طوری که کودک باور کند که هر دانش‌آموزی در مدرسه از حقوق یکسانی برخوردار است. و اگر بفهمد که هیچ کس از دیگری پیشی نمی‌گیرد و هر دانش‌آموزی برابر است، احساس می‌کند مورد احترام دیگران است. برای خودشکوفایی، محیط مدرسه باید فضاهایی را انتخاب کند که بتواند پتانسیل دانش‌آموز را آشکار کند و به دانش‌آموزان کمک کند تا آنچه را که هدفشان است انجام دهند.

نظریه پردازان موقعیت اجتماعی تأکید دارند که؛ یادگیری در روابط اجتماعی صورت می‌گیرد. نظریه یادگیری اجتماعی معتقد است که افراد از مشاهده افراد دیگر یاد می‌گیرند. طبق تعریف، چنین مشاهداتی در یک محیط اجتماعی صورت می‌گیرد (اسمیت، ۱۹۹۹؛ مریام و کافرا، ۱۹۹۱). به گفته بندورا (۱۹۷۷)؛ بیشتر رفتارهای انسان به صورت مشاهده‌ای از طریق مدل‌سازی آموخته می‌شود. با مشاهده رفتارهای دیگر، آنها ایده‌ای را در مورد نحوه انجام رفتارهای جدید درک می‌کنند و در نهایت، این اطلاعات رمزگذاری شده به عنوان راهنمای عمل عمل می‌کند.

این نظریه فرآیند یادگیری را به عنوان یک تعامل و مشاهده در زمینه اجتماعی تفسیر می‌کند. بسیاری از این نظریه‌ها که در ابتدای این بخش ذکر شد (به جز نظریه یادگیری رفتارگرا) بر تأثیر مثبت مشاهده، کار گروهی و تعامل اجتماعی در این فرآیند به عنوان نظریه یادگیری موقعیتی اجتماعی تأکید دارند.

بنابراین، همین نوع پیشنهادهای و قواعد طراحی برای سایر نظریه‌ها درباره جنبه فضای یادگیری مؤثر تعامل اجتماعی و مشاهده، می‌تواند در فرآیند طراحی مدارس پاسخ‌دهی به این نظریه مورد توجه قرار گیرد (نگاه کنید به شکل ۲، ۴، ۵، ۳).

سحرنجارلشگری و همکاران (۱۴۰۰) در ترسیم نقشه ساختار دانشی از وضعیت پژوه در حوزه مدیریت آموزشی ایران به این نتیجه رسیده است که پژوهش‌ها در حوزه یادگیری و مدیریت مدرسه فراوانی بسیار کمی دارند و از لزوم توجه به این موضوعات در پژوهش‌ها وجود دارد.

حمیدرضا اسد و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با هدف طراحی مدلی برای توسعه مهارت‌های مدیریتی مدیران با استفاده از نظریه زمینه‌ای به عنوان رشته مطالعات مدیریت در مدیریت آموزشی، در ۳ بعد فردی، بین فردی و گروهی، به ۱۳ مولفه از مهارت‌های موردنیاز مدیران رسید. عناوین این مولفه‌ها عبارتند از خودآگاهی، مدیریت استرس، مدیریت حل مسئله مؤثر، مهارت‌های ارتباط سازنده، مهارت‌های انگیزشی مؤثر، مهارت‌های تأثیرگذاری، مهارت‌های مدیریت تعارض، تفویض مهارت‌ها، مهارت‌های تیمی، مهارت‌های رهبری برای تغییرات مثبت، کاربرد فناوری، کاربرد الزامات مدیریت.

ابراهیم‌پور و همکاران (۱۳۹۹) در شناسایی مولفه‌های مؤثر بر شایستگی حرفه‌ای مدیران مدارس از دید متخصصان آموزش و پرورش به این نتیجه رسیده‌اند مولفه‌های اصلی شامل مهارت‌های انسانی، مهارت‌های ادراکی، شاخص‌های روانی و ذهنی-اخلاقی، مهارت‌های مدیریتی و دانش تخصصی و مولفه‌های فرعی شامل شاخص‌های انسانی، اکتساب مهارت‌های ادراکی، شاخص‌های شناختی و ذهنی و اخلاقیات، مدیریت ارتباطات درون سازمانی، مدیریت ارتباطات برون سازمانی، رهبری فرایندهای یاددهی و یادگیری، برنامه ریزی، رفتار سازمانی، نظارت بر پژوهش، منابع مالی و تجهیزات، توسعه کارکنان، نظارت بر تغییرات و تحولات درون سازمانی، ارزشیابی و کنترل و تخصص و مهارت فناوری، دانش فنی و دانش عمومی است.

با توجه به پژوهش‌های انجام شده خلا بررسی مولفه‌های مدیر آموزشی به مثابه طراح محیط‌های یادگیری دیده می‌شود. بر این اساس تحقیق حاضر جهت یافتن این مولفه‌ها انجام می‌شود.

ⁱ مقدمات مدیریت آموزشی دکتر علاقه بند،

ⁱ میرکمالی، سیدمحمد، ۱۳۷۸، رهبری و مدیریت آموزشی، تهران، رامین.

میرکمالی، سیدمحمد، ۱۳۸۲، اخلاق و مسئولیت اجتماعی در مدیریت آموزشی، روانشناسی و علوم تربیتی، سال ۳، شماره ۱، ص ۲۰۱-۲۲۱

ⁱ رمی زفسکی، الکساندر، ۱۳۸۶، طراحی نظام های آموزشی، ترجمه هاشم فردانش، انتشارات سمت

ⁱ Van Note Chism, N. and Bickford, D.J. (2002), Improving the environment for learning: An expanded agenda. New Directions for Teaching and Learning, 2002, 91-98, <https://doi.org/10.1002/tl.83>

^v OECD, Learning environment, Last updated November 22nd 2021, Accessed in October 2nd 2022, By link

<https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41710&filter=all>

^v رحیمی؛ علیرضا. تعلیم و تربیت بصیرت گرا. ۱۳۸۹. انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).

^v محمدی چابکی، رضا و بازقندی، پروین و ضرغامی همراه، سعید، ۱۳۹۶، یادگیری در پارادایم پیچیدگی: ماهیت، قلمرو و فرایند،

<https://civilica.com/doc/707371>

^v Ali Guneya , Selda Alb, 2012, Effective learning environments in relation to different learning theories, Procedia - Social and Behavioral Sciences 46 (2012) 2334 – 2338, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.480>