

عنوان پایان نامه:

شناسائی شایستگی های مدیر آموزشی به مثابه طراح فضای یادگیری

فصل اول

کلیات پژوهش

## مقدمه

یادگیری یکی از مفهومی‌ها و فرآیندهای بنیادی قلمرو تعلیم و تربیت است، به گونه ای که می‌توان گفت هدف تعلیم و تربیت یادگیری است.

یادگیری از آن دسته مفاهیمی است که برسر تعریف واحد از آن، بین نظریه پردازان و محققان، اتفاق نظر وجود ندارد (شانک، ۲۰۰۸)، اما آنچه که مسلم است این است که نگرش‌ها نسبت به یادگیری و راه‌های اکتساب دانش، در طول زمان تغییر کرده است. زمانی فرض بر این بود که یادگیری فقط در کلاس درس و در زمان‌های ثابت اتفاق می‌افتد، یادگیری فردی است، عوامل حواس پرتی باید حذف شوند و آنچه در کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد تقریباً از کلاسی به کلاس دیگر و روزی به روزی دیگر یکسان است. اما امروزه فرض بر این است که یادگیری همه جا و در هر زمانی اتفاق می‌افتد، بسیار تحت تاثیر محیط اجتماعی است، توسط باز بودن و محرک‌ها حمایت می‌شود و تفاوت در اهداف و روش‌های تدریس روز به روز و دوره به دوره نیاز به فضاهای متفاوتی دارد و در طراحی فضای یادگیری تمام افراد درگیر باید مشارکت داشته باشند (ون نوت چیم و بیکفورد، ۲۰۰۲).

به عبارتی یادگیری فرآیندی است که در خلارخ نمی‌دهد و برای اینکه در راستای اهداف خود و متناسب با نیاز یادگیرنده باشد بستر مناسب خود را نیاز دارد. بستر مناسب برای یادگیری را محیط یادگیری می‌نامیم. محیطی از پیش اندیشیده که یاددهنده آن را به قصد یاددهی و کنترل یادگیری می‌سازد (رحیمی، ۱۳۸۹).

در فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران آمده است که یادگیری یکی از ظرفیت‌های وجودی آدمی و منشأ اصلی بسیاری از تحولات در ابعاد وجودی اوست. یادگیری، حاصل تعامل پیچیده طبیعت (ظرفیت‌های وجودی خدادادی)، عوامل محیطی (تجربیات فردی، محیط مادی و فرهنگی و...) و اراده و عمل فرد است و ابعاد مختلف و سطوح گوناگون دارد. یادگیری نه در خلأ، که در محیط اجتماعی رخ می‌دهد و عوامل اجتماعی در آن نقشی تعیین‌کننده دارند. بر این اساس، یادگیری نیازمند زمینه است و هر زمینه‌ای مساعد و مناسب یادگیری نیست. یادگیری قابلیت مادام‌العمر آدمی است؛ لذا آدمی می‌تواند در تمامی مراحل زندگی تغییر کند. البته نوع، روش و منابع انگیزشی انسان‌ها برای یادگیری در مراحل مختلف متفاوت است (مبانی تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص. ۲۱۹).

حوزه‌ی مربوط به نظریات آموزش و یادگیری از عناصر شکل‌دهنده‌ی مدیریت آموزشی است. محوریت مدیریت آموزشی اثرگذاری مدبرانه بر فرآیند یاددهی-یادگیری است. مفهومی که در منابع دانشگاهی و پژوهش‌ها کمتر به روی آن تاکید شده است. وظیفه یک مدیر آموزشی تدبیر فرآیند یاددهی-یادگیری از طریق مداخله در فضای یادگیری و میدان‌های کوچک و بزرگ آموزشی است. مدیریت آموزشی ماموریت دارد تا اثربخش‌ترین فرآیند یادگیری را برای بهره‌ورانه‌ترین دستاوردهای یادگیری فعال کند. با توجه به روند تغییرات در ویژگی‌های آموزش و

یادگیری از مدیریت آموزشی انتظار می‌رود بتواند پاسخگوی انتظارات ویژه در هر دوران و منطبق با مشخصات آن باشد (آهنچیان، ۱۳۹۸).

باتوجه به تغییرات ماهیت یادگیری و مفهومی آموزش و پرورش از قرن بیستم تاکنون، مدیران آموزشی شاهد دگرگونی‌ها و بروز نیازهای جدیدی بوده‌اند. تغییراتی که ناشی از کارایی نداشتن تعلیم و تربیت سنتی و مدارس عصر صنعتی هستند، به انقلابی جدید در دو زمینه آموزش و طراحی محیط‌های یادگیری منجر شده‌اند (اسکندری، ۱۳۹۸).

از این رو می‌توان گفت مدیریت آموزشی به عنوان یک جایگاه تخصصی یادگیری مهم‌ترین نقش را در تعامل بین محیط یادگیری و نظریات یادگیری ایفا می‌کند. در این صورت هر مدیر آموزشی نیاز دارد تا از آخرین یافته‌ها در حوزه یادگیری آگاه شود و نسبت به آنها تسلط داشته باشد تا بتواند با استفاده از تمام پتانسیل‌های موجود، محیط یادگیری را محیطی غنی به لحاظ تربیتی در راستای اهداف یادگیری طراحی کند.

### بیان مساله

محیط یادگیری یک بستر فیزیکی، اجتماعی و فرهنگی است که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد (دوک، ۱۹۹۸: ۶). این محیط دارای ابعاد فیزیکی، روانشناختی، فلسفی، جامعه‌شناختی، اقتصادی و ... است که در بعد روانشناختی از منظر نظریات یادگیری بسیار مورد بررسی قرار گرفته است. اما آنچه که کمتر مورد توجه واقع شده است، بعد فیزیکی محیط یادگیری از این منظر است. ون نوت چیم و بیکفورد (۲۰۰۲) اعتقاد دارند یکی از عواملی که اغلب در فرآیند آموزش و یادگیری نادیده گرفته می‌شود، تأثیر فضا (یعنی امکانات و امکانات فضاها و ابزارها) بر یادگیری است.

یکی از محیط‌های یادگیری که قدمت چندصدساله دارد، مدرسه است. جورج زیمنس، طراح نظریه‌ی یادگیری ارتباط‌گرایی، در نقد مدارس و محیط‌های یادگیری می‌گوید: "چرا جامعه‌ی ما همانند گذشته است؟ مدارس، دولت، نهادهای مذهبی و رسانه‌های ما اگرچه پیچیده‌تر شده‌اند، اما همان ساختار و شکل کلی خود را حفظ کرده‌اند" (دانش و یادگیری زیمنس، ۲۰۱۵، ص ۱۲). مدارس و دانشگاه‌های ما خود را به مثابه ظرفی می‌پندارند که در قالب آن‌ها دانش توزیع می‌شود. اما این سازمان‌ها به دلیل اینکه برای مدیریت فرآورده‌ها طراحی شده‌اند و نه فرآیندها، قادر نیستند در برابر فشارها و تغییرات دائمی عملکرد مناسبی داشته باشند (زیمنس، ۲۰۱۵).

جیمز دیک نیز در مقاله‌ای با عنوان «کلاس‌های ال شکل» به این موضوع اشاره می‌کند که در گذشته هدف از آموزش بچه‌ها، آماده کردن آنها برای زندگی در یک کارخانه بوده است و به همین دلیل کلاس‌ها نیز شبیه کارخانه طراحی می‌شدند اما امروز هدف از کلاس و مدرسه تغییر کرده است (کامل‌نیا، ۱۳۸۶، ص. ۹۹).

این موضوع به نوبه خود با اهداف یادگیری مدارس در تضاد است. تقریباً تمام مدارس ما به شیوه سلول‌ها و زنگ‌ها طراحی شده‌اند. دانش‌آموزان در این سلول‌ها که کلاس درس نامیده می‌شود حضور پیدا می‌کنند تا زنگ به صدا درآید، سپس آنها به سلول دیگری می‌روند (نیر، ۲۰۱۵، ص ۲).

ساختمان مدارس به شکل کنونی قدمتی ۱۳۰ ساله دارد که از عصر صنعتی می‌آید. این در حالی است که نظریات مربوط به آموزش و یادگیری تغییر کرده است اما مدارس به عنوان محیط‌های یادگیری کماکان در ساختمان‌هایی که به شیوه سنتی ساخته و اداره می‌شوند تعبیه شده است (نیر، ۲۰۱۵، ص ۲).

وینستون چرچیل زمانی می‌گفت "ما ساختمان‌های خود را شکل می‌دهیم و در گام بعدی این ساختمان‌ها هستند که به ما شکل می‌دهند". این جمله، این حقیقت را بازگو می‌کند که ساختمان‌ها می‌توانند تمایلات و تفکرات افراد طراحشان را به ما منتقل کنند و دیدگاه و انگیزه‌های افرادی که در آنجا زندگی می‌کنند را شکل دهند. این جمله بیش از همه در مواجهه با ساختمان مدارس واضح و مشخص است. ساختمان‌هایی که بر اساس دیدگاه صنعتی ساخته شده‌اند و تفکرات سازندگان آنها که انسان را در خدمت صنعت و برای آموزش کارگر در تولید انبوه می‌دیدند نشان می‌دهند. ساختمان‌های به شیوه سلول‌ها و زنگ‌ها کاملاً متناسب با همین نگرش است (نیر، ۲۰۱۵).

لویی کان (۱۹۷۴-۱۹۰۱) از جمله معماران نام‌آشنای معاصر بود که توانست منطبق با نیازهای آموزش و مسأله یادگیری به الگوهایی از طراحی مدارس دست پیدا کند. او مدرسه را از جمله عوامل ثابت در آداب و رسوم تاریخ معماری می‌داند (کامل‌نیا، ۱۳۸۶). او مدرسه را قلمرویی از فضاهای مطلوب برای یادگیری می‌داند. «مردی را تصور کنید که زیر درختی با عده کمی درباره ادراکش سخن می‌گفت. او نمی‌دانست معلم است و آنها که به او گوش می‌دادند نیز خود را شاگرد نمی‌پنداشتند. آنها آنجا بودند چون از حضور در محضر کسی که به ادراکی نایل آمده بود، حظ می‌بردند و اینگونه بود که مدرسه آغاز شد. اما پیرامون چنین مردی نیازی هم بود که شکوفا می‌شد. حتی به نظر می‌رسد وجود او نیز محصول نیازی بود. پیرامون او مردمی بودند که می‌خواستند فرزندانشان را نیز نزد او بفرستند زیرا دانستن، ادراک آنچه او ادراک کرده بود شیرین بود. به این ترتیب این نیاز احساس شد - نیاز به این پدیده، به این بذر، به این آغاز، به آنچه معلم و شاگرد نام گرفت» (تومبلی، ۱۳۹۶، ص. ۵۱).

به عقیده او خواست آموختن نخستین اتاق مدرسه را ایجاد کرد. همه، مبتنی بر توافق بشری، موافق بودند که به هنگام بارندگی باید کلاس درسی وجود داشته باشد و از بطن چنین تجربه ساده‌ای بود که نهادهای آموختن سربرآورد. بنابراین نهادهای آموختن باید از احساس انکارناپذیر همه ما برای آموختن ریشه بگیرد و این ماحصل توافق بشری است. او هر نهادی را دارای یک خواست وجودی و لحظه سرآغاز می‌داند که در ساخت بنا این خواست وجودی باید احیا شود. و مدرسه‌های امروز از این خواست وجودی دورافتاده است و تمام آنچه در اختیار معمار برای ساخت مدرسه قرار داده می‌شود، شامل حصاری پیرامون مدرسه، پهنای راهروهای مدرسه، جنس درها، نور، تهویه و ابعاد کلاس‌ها می‌باشد. «من در مقام معمار هر بنایی که می‌سازم باید پاسخی به یکی از نهادهای انسانی باشد. وقتی مدرسه‌ای می‌سازم به محدودیت‌ها و موانع موجود نمی‌پردازم. سعی می‌کنم احساس مدرسه را چنان دریابم که گویی هرگز مدرسه‌ای بنا نشده است. وقتی چنین می‌کنم، می‌توانم همه راهروها را حذف کنم و سرسراهایی بسازم زیرا سرسرا به کلاس دانش آموز بدل می‌شود. او در آنجا مردمی را می‌بیند که با او متفاوتند؛ و او در این سرسراها می‌آموزد، سرسراهایی که از تبدیل راهروهای صرفاً عبوری به مکانی برای ملاقات دانش‌آموزان حاصل آمده است، آنجا که از امر و نهی ناگوار معلم و دانش‌آموز و هرگونه قضاوت و داوری در امان است و آنجا که احساس آزادی می‌کند و می‌تواند خود را در میان دیگران بشناسد. ما مدرسه‌های بسیاری داریم ولی باید بدانیم که مدرسه احساسی بالنده در دورن ماست و ما نهایتاً باید مدرسه‌هایی برای پرورش استعداد، استعداد طبیعی، داشته باشیم نه جایی که فقط عهده‌دار آموختن به هر جان‌کندن و زحمتی باشد، آنچه حقیقتاً بخشی از آموختن نیست. در فضایی کوچک همان چیزی را نمی‌گوئید که در فضای بزرگ. پس مدرسه باید هم فضاهای کوچک داشته باشد و هم فضاهای بزرگ و همه کلاس‌های آن نباید مانند هم باشد. آنجا چیزی از جنس مکان فراگرفتن هست.

او در سخنرانی خود در همایش «پزشکی در سال ۲۰۰۰» گفت‌هاست، اکنون بناها همه شبیه به هم هستند. بناهای اداری شبیه به بناهای مسکونی‌اند. تالارهای شهر شبیه به ساختمان‌های اداری‌اند. مدارس شبیه به، خب، گاهی شبیه به سردخانه است و بالعکس. مدرسه بی شک جایگاه خداوند است. مکانی است که در آن دانش‌آموزان کلاس‌های درس خودشان را دارند. چرا دانش‌آموز باید همیشه در سایه معلم باشد؟ چرا معلم نتواند به خودش بیاموزد؟ اینها یک دنیا معیار برای مدرسه است. ویژگی مدرسه در این است که باید گالری داشته باشد نه راهرو، ورودی نه سرسرا، حساب نه بودجه. اولی حتی اگر دوبار هزینه داشته باشد، اقتصادی است و دومی راه حلی مناسب بودجه و بی ارزش است (تومبلی، ۱۳۹۶، ص. ۱۷۵).

به عقیده لویی کان، معماری، به معنی طراحی بنا، امری کران مند است. ممکن است خواست وجودی مدرسه امری بی کران باشد اما ناچار است تا در مسیر طراحی کران مند شود و کران مند بودن نیز محدودیت ایجاد می کند اما در نهایت، بنای ساخته شده، با روح بی کران اندیشه عجین شده و آن را متجلی می کند.

باتوجه به آنچه گفته شد، مهم است که آگاه باشیم ساختمان هایی که به عنوان محیط یادگیری استفاده می کنیم سال های سال روند آموزش و یادگیری را شکل می دهند. در حالیکه ما در مدارس قرار است دانش آموزان را برای دنیای آینده تربیت کنیم، دنیایی که شاید هیچ شباهتی به دنیای امروزی نداشته باشد. پس در این جهان پویا و در حال تغییر باید به مولفه هایی توجه کنیم که هم پای جهان در حال تغییرند، مولفه هایی در ارتباط با مفهوم یادگیری و نظریات یادگیری؛ و اگر قرار باشد محیطی را برای یادگیری طراحی کنیم باید به نظریات قوی یادگیری مراجعه کنیم (نیر، ۲۰۱۵). به این معنا که هر بحثی از یادگیری در زمینه فضاهای یادگیری باید به نظریه های یادگیری که مفاهیم بر اساس آنها تعریف و عملیاتی می شوند نیز اشاره کند (میشل و همکاران، ۲۰۱۵).

به عبارتی دیگر طراحی محیط یادگیری ارتباط تنگاتنگی با نظریه های یادگیری دارد و بر اساس اینکه طراح محیط تحت تاثیر کدام نظریه باشد، مدل طراحی او نیز متفاوت خواهد بود (عفیفی، ۲۰۱۴).

در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش، در بخش رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران نیز آمده است: فضای تربیتی به کلاس درس خلاصه نمی شود بلکه تربیت، در محیط تربیتی اتفاق می افتد که شامل کلاس درس، حیاط مدرسه، آزمایشگاه ها، کارگاه ها و حتی محیط خارج از مدرسه می باشد. در تمام این محیط ها، پیام های تربیتی به متربیان منتقل می شود. لذا برای دست یابی و تحقق اهداف تربیتی، باید تمام این محیط ها 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).

توجه به ارتباط مدارس به عنوان کانون جامعه در اولین تجربه ها ممکن است منحصر به ارتباط متقابل آنها با یکدیگر و سعی در برقراری این ارتباط هرچه بیشتر باشد. در اولین گام ها باید درهای مدارس به سوی اجتماع باز شود تا بتوان به ایجاد تغییر امیدوار بود. با این اندیشه و شروع این حرکت بچه ها نیز می آموزند با جامعه در تعامل باشند و مدرسه نیز مانند یک جامعه است و احساس تعلق بچه ها به جامعه را بیشتر می کند. به عنوان مثال در طراحی مرکز پیش دبستانی دیترویت، برای درک موضوع مدرسه به مثابه یک جامعه، راهروها مانند یک خیابان

طراحی می‌شوند، با چراغ‌ها، خط‌کشی، علائم و .... کلاس‌ها نیز مانند خانه طراحی می‌شوند تا احساس تعلق بچه‌ها به اجتماع مدرسه بیشتر شود (کامل‌نیا، ۱۳۸۶).

بانگاهی به گذشته مدارس ایران در برخی موارد شاهد نمونه‌هایی هستیم که نگاهی اجتماعی به مدرسه به صورت استفاده از فضای مدرسه برای فعالیت‌هایی غیر از آنچه منحصر به کلاس درس است وجود داشته است، بطوریکه متضمن بخشی اندک از اهداف توسعه ارتباط اجتماعی بوده‌اند. آنچه در طرح این الگوها مدنظر است، روش طراحی و برنامه‌ریزی با استفاده از مشارکت استفاده‌کنندگان از فضا است، چیزی که در حال حاضر در مدارس ما نمایان است، کمرنگ بودن ارتباط موثر مدرسه و جامعه و عدم دخالت استفاده‌کنندگان مدرسه در طرح مدارس است (کامل‌نیا، ۱۳۸۶).

در مطالعات سال‌های اخیر، به چگونگی فرآیند و روش طراحی مدارس اجتماعی و اینکه ایده‌ها از چه موضوعاتی نشأت می‌گیرند و یا عوامل موثر در طراحی، کمتر پرداخته شده است. این اعتقاد وجود دارد که دامنه متعددی از مدل‌های مدارس برای یک اجتماع می‌تواند وجود داشته باشد. باید دانست که طرح تغییر مدارس زمانی به موفقیت نزدیک می‌شود که توسط گروهی از کسانی طرح‌ریزی شود که در جستجوی چیزی متفاوت از آنچه در حال حاضر در مدارس است باشد. در نمونه‌هایی چند حتی طراحی مدرسه به دانش‌آموزان، معلمان و مدیران، خانواده‌ها و همسایگی‌های مجاور مدرسه سپرده می‌شود و طراحان و برنامه‌ریزان نقش هدایت‌کننده این فرآیند را به عهده دارند که هدایت این فرآیند، چگونگی استفاده از نظرات، چگونگی انتخاب افراد برای مشارکت در طراحی مدرسه (از میان انبوه افراد استفاده‌کننده) و موارد مشابه بسیار پیچیده و مشکل است (کامل‌نیا، ۱۳۸۶).

با ظهور یکباره کرونا و ورود مدارس به آموزش در فضای سایبری از طرفی و از طرف دیگر با ورود فناوری‌های جدید همچون متاورس به مجموعه میدان‌های آموزشی، شرایط نا شناخته و جدیدی بوجود آمد. بدین ترتیب توجه به ترکیبی از دو حوزه تخصصی آموزش و طراحی می‌تواند کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدرسه و به تبع آن کیفیت یادگیری را افزایش دهد.

برخی از شواهد بر ضرورت طراحی محیط یادگیری به عنوان یکی از وظایف و کارکردهای مدیریت آموزشی در سطوح کلان مدیریتی، اجرایی و سیاستگذاری و در پی آن معلمان و طراحان آموزشی تاکید کرده‌اند (اسکندری، ۱۳۹۸).

مدیران آموزشی می‌توانند با بهره‌گیری از رویکردهای تربیتی جدید در طراحی محیط‌های یادگیری موثر در مدارس، نقش بسزایی در تحقق اهداف آموزش و پرورش ایفا کنند. اهدافی که بر اساس سند تحول بنیادین قرار است دانش‌آموزان را برای ورود مطلوب به زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی آماده کند.

در راستای اقدام عملی جهت پیاده‌سازی سند تحول این سوال اساسی که چگونه مدیر آموزشی می‌تواند محیطی برای تسهیل یادگیری را برای فراگیران بر مبنای نظریات یادگیری طراحی کند و چنین مدیری دارای چه شایستگی‌هایی است؟

## اهمیت و ضرورت پژوهش

دانش‌آموزانی که امروزه تربیت می‌کنیم و همیشه هم از تربیت آنها گله‌مند هستیم، حاصل تصمیمات و فعالیت‌ها و همچنین نوع معماری‌ای هستند که خودمان برایشان فراهم کرده‌ایم. ما چه از نظر طراحی فضا و چه از نظر مدیریت آن طوری عمل می‌کنیم که دانش‌آموزانمان از مدرسه لذت نمی‌برند. مدارس ما طوری طراحی شده‌اند که همیشه بتوانیم بیشترین "کنترل" را بر دانش‌آموزان داشته باشیم. برای همین راهروهای مدارس را به شکلی می‌سازیم که بتوانیم آنها را به بهترین شکل کنترل کنیم. گویی کنترل بیشتر تربیت بهتری را رقم می‌زند. ما در مدرسه از کلاس‌ها، آزمایشگاه‌ها و کتابخانه‌ها استفاده می‌کنیم بدون آنکه آگاه باشیم که بیش از پنجاه درصد فضا متعلق به حیاط به عنوان فضای باز و راهروها به عنوان عامل ارتباط فضای باز با بسته است. خیال می‌کنیم در یک مدرسه اگر کلاس آن خوب عمل کند کارایی تمام مدرسه بالا می‌رود. در این بین افرادی که به نوعی در امر طراحی دخیل و تصمیم‌گیر هستند از علوم روز دنیا نسبت به حوزه‌های معماری و ارتباط آن با تعلیم و تربیت اطلاع اندکی دارند. گویی هنوز افراد شایسته‌ای که بتوانند این مطالب را به عناوین مختلف به گوش افراد و نهادهای مسئول برسانند به کار گرفته نشده‌اند و به همین دلیل نگرش‌های قدیمی و به تبع آن طرح‌های قدیمی همچنان به قوت خود باقی هستند.

ما باید قبل از تصمیم‌گیری "فلسفه آموزشی" خود را تغییر دهیم. قبل از اینکه مدرسه‌ای را بازسازی نمائیم "مدرسه" را "بازتعریف" کنیم و این بازتعریف اتفاق نمی‌افتد مگر اینکه "سیاست‌گذاری آموزشی" ما تغییر کند. تا زمانی که فکر می‌کنیم با انجام کارهایی نظیر اضافه یا کم کردن چند عنصر، رنگ کردن دیوارها و نیمکت‌ها و مانند اینها، فضایی بانشاط برای آن بوجود خواهد آورد، ناخواسته، بر اصل اولیه طراحی مدارسمان که همان اصل "کنترل" است و طراحی ساختمان‌هایی جعبه‌مانند صحنه گذاشته‌ایم (ثمانه ایرانی، ۱۳۹۱).

اگرچه نظریات یادگیری مفاهیمی در حوزه روانشناسی تربیتی هستند اما دستیابی و تحقق اصول آنها نیازمند تلاشی میان رشته‌ایست. در ایران نیز غالب کودکان میزان قابل توجهی از وقتشان را در فضاهای آموزشی می‌گذارند اما کماکان فقدان یک فضای آموزشی مناسب و کارآمد جهت تحقق اهداف یادگیری مشهود است.

---

<sup>۱</sup> Don't Just Rebuild Schools-Reinvent Them.



جستجوی راهکارهایی برای خلق و طراحی فضای مناسب بر مبنای نظریات موفق یادگیری از مسائل قابل ملاحظه در این حوزه است (۱۴۰۰، کریمی، نسرین؛ مرتضی خسرونیا و ساحل دژپسند).

به طور کلی در فرآیند طراحی مدرسه استفاده از متخصصان حوزه وابسته و مورد نیاز مانند روانشناس، جامعه شناس، برنامه ریز آموزشی و ... از نیازهای غیرقابل انکار است. استفاده از علوم دیگر در یک طرح معماری همواره مورد نظر بوده اما این موضوع به صورتی مبهم و کلی مطرح گردیده است به طوری که کمتر می توان موردی را اشاره نمود که مشخص و علمی به چگونگی این مشارکت و نتایج حاصل از آن اشاره نموده باشد (کامل نیا، ۱۳۸۶).

اغلب پژوهش هایی که در ارتباط با نقش نظریات یادگیری و محیط فیزیکی یادگیری انجام شده اند در حوزه ی رشته ی معماری انجام شده و به نظر می رسد از جایگاه مدیریت آموزشی به این موضوع پرداخته نشده است. این در حالیست که کارکرد مدیریت آموزشی بدون درک جهت آن به سوی یادگیری و بدون درک فضای دنیای یاددهی، به وظیفه ای فنی و مکانیکی تبدیل می شود که هر چند مطابق با استاندارد هم انجام بگیرد اما نمی تواند یک مدیر را به مدیر آموزشی تبدیل کند (آهنچیان، ۱۳۹۸).

همچنین نمونه ی پژوهش کیفی در موضوع این پژوهش در داخل کشور انجام نشده است. بنابراین فقدان یا دست کم کمبود پژوهش هایی که به روش کیفی دنبال شناسائی مولفه های آن برای شرایط بومی کشور بوده باشند، باعث شد پژوهش حاضر به این موضوع بپردازد. رسیدن به شایستگی هایی از مدیران آموزشی که بر مبنای نظریات یادگیری به خلق محیط های تسهیل کننده یادگیری می پردازند می تواند به شناختی شفاف تر و دقیق تر از وضع موجود کمک کرده و همچنین پلی باشد تا شکاف بین نظریات یادگیری و محیط یادگیری را پر کند.

هدف اصلی این است که الگوهای فرسوده را به هم زده و نگاهی نو به دانش آموز محوری و محیط کالبدی مدرسه داشته باشیم. نگاهی که باعث می شود یادگیری در محیط مدرسه بیش از پیش به چشم آید.

اجرای یک برنامه مبتنی بر طراحی کیفیت آموزش و پرورش، مستلزم اطلاعات آموزشی جدید است و تقویت تصمیم گیری توسط افراد و مقامات، مستلزم تعیین مجدد اختیارات و مسئولیت های آموزشی خواهد بود. بازنگری در مسائل آموزشی نیاز به برنامه ریزی، تخصیص منابع مالی، انسانی و کالبدی دارد و ایجاد هر نوع تغییری در موارد یادشده مستلزم پژوهش های کیفی و میان رشته ای است (ملکیان، ۱۳۹۷).

در رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران نیز روی این مساله تاکید شده و چنین بیان شده است که امروزه طراحی و ساخت فضا و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی موضوعی میان رشته ای است و دخالت دانش های مختلف را طلب می کند و می بایست به صورت جامع نگر به آن پرداخته شود و از نگرش های یک بعدی و کاهش گرایانه تخصصی دوری نمود. هر چند دانش و مهارت فنی و مهندسی

در طراحی و ساخت فضاهای تربیتی لازم و ضروری است لیکن کافی نیست زیرا فضا و تجهیزات و فناوری به مثابه ظرف جریان تربیت باید با ویژگی‌ها و شرایط مظلوف خود هماهنگی و هم‌خوانی داشته باشد تا زمینه تحقق اهداف تربیتی مندرج در فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در آن فراهم آید. از سوی دیگر، همچنانکه جو حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی و بالاخص مدرسه، باید زمینه تربیت‌پذیری نسل جوان متناسب با فرهنگ اسلامی - ایرانی را مهیا کند، فضای کالبدی و تجهیزات و فن‌آوری نیز باید چنین ویژگی را داشته باشد و در طراحی و ساخت آن به جنبه‌های فرهنگی و تربیتی توجه شود لذا در این زیر نظام ضرورت دارد دانش‌هایی به کار گرفته شوند که به عنوان ارکان مهم و تاثیرگذار در طراحی و ساخت فضای کالبدی و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی موثرتر باشند (مبانی تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص. ۴۰۱).

امید می‌رود که نتایج این پژوهش جهت کمک به تصمیم‌گیرندگان در انتخاب مدیران شایسته، ارزیابی دقیق مدیران، بازنگری در سرفصل‌های آموزشی دانشجویان رشته مدیریت آموزشی و توجه بیشتر سیاستگذاران به نقش مدیران آموزشی و مدیران مدرسه به عنوان بازیگران اصلی تحول در سیستم آموزشی، موثر باشد.

### **هدف کلی پژوهش:**

این پژوهش در نظر دارد به شناسایی مولفه‌های مدیران آموزشی که محیط یادگیری را بر مبنای نظریات یادگیری طراحی می‌کنند بپردازد.

### **اهداف جزئی:**

۱. بررسی مولفه‌های محیط یادگیری از منظر نظریات یادگیری
۲. شناسایی مولفه‌های مدیران آموزشی که محیط یادگیری را بر مبنای نظریات یادگیری طراحی می‌کنند.

### **سوالات پژوهش**

۱. مولفه‌های محیط یادگیری از منظر نظریات یادگیری چیست؟
۲. مولفه‌های مدیران آموزشی که محیط یادگیری را بر مبنای نظریات یادگیری طراحی می‌کنند چیست؟

### **تعریف مفاهیم**

مدیر آموزشی: در این تحقیق به نقش مدیران آموزشی در جایگاه مدیر مدرسه می‌پردازیم لذا برای تعریف این مفهوم به سراغ تعریف مدیر مدرسه رفتیم.

در بند ۷-۴ برنامه درسی ملی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش صفحه ۱۴ مدیر مدرسه اینگونه تعریف شده

است:

۱. معلمی مومن، خلاق، متعهد، منعطف، اهل فکر، آینده‌نگر، مشارکت‌پذیر، راهبر تربیتی، مدیر و مدبر و دارای سعه‌صدر و صلاحیت‌های حرفه‌ای است.
  ۲. مسئولیت‌تأمین و توسعه محیط یادگیری را برای شکوفایی گرایش‌های فطری دانش‌آموزان برعهده دارد.
  ۳. مسئولیت خلق موقعیت‌های تربیتی و آموزشی، انطباق یا تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی را در سطح مدرسه برعهده دارد.
  ۴. با برقراری روابط صحیح، سازنده و پویا، امکان درک و اصلاح مداوم موقعیت را برای کلیه عوامل (کارکنان و خانواده‌ها) و دستیابی به سازمان یادگیرنده فراهم می‌سازد.
  ۵. از اختیارات متناسب برای پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در کلیه امور مدرسه برخوردار است.
- فضای یادگیری: بستر مناسب برای یادگیری را محیط یادگیری می‌نامیم. محیطی از پیش‌اندیشیده که یاددهنده آن را به قصد یاددهی و کنترل یادگیری می‌سازد (رحیمی، ۱۳۸۹).
- همچنین در برنامه درسی ملی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش صفحه ۱۳ و ۱۴ در تعریف محیط یادگیری نوشته است:
۱. با بهره‌گیری از ظرفیت‌های نظام هستی، محیطی امن، منعطف، پویا، برانگیزاننده و غنی را برای پاسخگویی به نیازها، علایق و ویژگی‌های دانش‌آموزان تدارک می‌بیند.
  ۲. مدرسه محیط یادگیری پایه و اصلی است؛ اما یادگیری به آن محدود نمی‌شود و سایر محیط‌ها نظیر محیط‌های اجتماعی، طبیعی، اقتصادی، صنعتی و فرهنگی را نیز دربرمی‌گیرد.
  ۳. با بهره‌گیری از ظرفیت و قابلیت محیط‌های مجازی و رسانه‌ها، زمینه بهبود موقعیت دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری را فراهم می‌آورد.
  ۴. خانواده از محیط‌های مهم و اثربخش تربیت و یادگیری به شمار می‌آید که در تعامل مستمر و موثر با مدرسه می‌باشد.

## منابع

- تومبلی, ر. (۱۳۹۶). لویی کان (متون اصلی). مترجم: م. رحیمزاده, م. نجفی & س. هاشمی. تهران: نشر علمی.
- کامل‌نیا, ح. (۱۳۸۶). دستور زبان طراحی محیط‌های یادگیری، مفاهیم و تجربه‌ها، ویرایش (اول)، تهران: سبحان نور.
- مبانی تحول بنیادین, د. ت. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران.
- مقدم, ب. (۱۳۶۶). کاربرد روانشناسی در آموزشگاه. تهران: انتشارات سروش.
- ملکیان, ف. (۱۳۹۷). توصیف و تحلیل معیارهای طراحی فضای آموزشی از دیدگاه متخصصین تکنولوژی آموزشی بر اساس مدل تفکر خلاق. پژوهش در نظام‌های آموزشی, دوره ۱۲, ۷۳۱-۷۴۸.
- نیر, پ., فیلدینگ, ر. & لاک‌نی, ج. (۱۳۹۱). زبان طراحی مدرسه. مترجم. (ث. ایروانی), تهران: انتشارات راه‌دان-انتشارات سازمان شهرداری‌ها و دهیاری‌های وزارت کشور.