مدیریت

به عقیدۀ علاقبند (1390) مدیریت فن و هنری قدیمی است ولی تعریفی از آن که مورد قبول عام باشد در دست نیست. صاحبنظران با اهداف و سوگیری‌های متفاوت، تعاریف مختلفی از آن ارائه داده‌اند. در نگاه میرکمالی (1378) مدیریت یعنی کارکردن بامردم، میان مردم و به خاطر خدا (میرکمالی، 1378:22).

به عقیدۀ فالت (1924) مدیریت هنر انجام دادن کار به وسیلۀ دیگران است. دانلی و همکاران (1971) به فرایند هماهنگ‌سازی فعالیت‌های فردی و گروهی برای تحقق اهداف گروهی، مدیریت می‌گویند.از منظر کونز و اودانل (1972) ایجاد محیطی موثر برای افرادی که در گروه‌های رمی سازمانی فعالیت می‌کنند، مدیریت است. هرسی و بلانچارد (1972) مدیریت را کارکردن با و به وسیلۀ افراد و گروه‌ها، برای تحقق اهداف سازمانی می‎دانند. هماهنگ‌سازی منابع انسانی و مادی در جهت تحقق هدف‌ها، تعریف کاست و رزنویگ (1974) از مدیریت است.

در اغلب تعریف‌های جدید، مدیریت به عنوان فرآیند تلقی می‌شود. بنا به تعریف گریفین (1987) فرآیند تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری و کنترل منابع انسانی، مالی، مادی و اطلاعاتی سازمان به منظور تحقق اثربخش و کارآمد هدف‌های آن را مدیریت می‌گویند.منظور از کارایی[[1]](#footnote-1)، انجام دادن کار به شیوۀ منظم و با کمترین اتلاف است و منظور از اثربخشی[[2]](#footnote-2)، انجام دادن کار درست و مطابق با هدف است.

مدير خوب و موثر، كسی است كه با استفاده صحيح و عقلايی از منابع مادی و انسانی، سازمان را برای رسيدن به هدف خود، رهبري و هدايت كند. پس مديران آموزش و پرورش علاوه بر آگاهي كامل از علم مديريت بايد شرايط و ويژگی‌هايی را دارا باشند كه برخی از مهم‌ترين آنها عبارتند از:

* در زمينه‌ی مديريت، دارای مهارت‌های فنی، انسانی و ادراكی باشد.
* به كار خود به عنوان مدير آموزشي، نگرشي آگاهانه و علمي داشته باشد.
* كليات روش‌ها و فنون تدريس را به‌خوبي بداند.
* از سلامت جسماني، رواني و شخصيتي كامل برخوردار باشد (سارلی و صفائی، 1396، ص.52).
* نظام آموزشي كشور خود را به خوبي بشناسد و از سوابق و تحولات تاريخي آن آگاه باشد.
* از فلسفه، ارزشها، هدفها و مقاصد كلي آموزشي مطلع باشد.
* با انديشه‌ها و نظريه‌هاي مديريت و رهبري آشنا باشد و به اقتضاي محيط كار خود، آنها را به‌كار بندد.
* بر مسئوليت‌ها و وظايف چندبعدی آموزشی، ارشادی، فرهنگی و اجتماعی خود واقف باشد.
* سابقه آموزشی و معلمی حداقل پنج سال داشته باشد.
* در زمینه‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانش كافی داشته و بتواند معلمان را راهنمایی نماید.
* روابط و مناسبات متقابل میان مدرسه، خانواده و جامعه را درك كرده و در انجام وظایف محوله آنها را نادیده نگیرد (سارلی و صفائی،1396، ص.52).

میرکمالی (1393) توانایی‌های مدیریت را در سه سطح به سه دستۀ توانایی‌های عمومی، توانایی‌های بلوغی و توانایی‌های رهبری تقسیم می‌کند. توانایی‌های عمومی شامل سلامتی جسمی، روانی و عاطفی، سلامتی عقل و قدرت تفکر و ادراک، ایمان، تقوی و تعهد است. توانایی‌های بلوغی شامل دانش عمومی و تخصصی، مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی، تجربه، قدرت تشخیص، قضاوت، تصمیم‌گیری و حل مسائل، هدفدار بودن و انگیزه داشتن، نگرش و جهان‌بینی، اخلاق و رفتار مناسب است. توانایی‌های رهبری که بالاترین سطح توانایی‌های مدیریت است شامل قدرت پاداشی، اجباری و قانونی، قدرت مرجعیت و قدرت تخصصی است. مک موری[[3]](#footnote-3) ده ویژگی را برای یک رهبر موفق عنوان می‌کند که شامل استقلال فکر، اتکای به نفس، قضاوت درست، ابتکار، جامعیت فکری، پیش‌بینی احتمالات، داشتن نظم، منصف بودن، قاطعیت رعایت اصول اخلاقی است. انجمن ملی مدیران دبیرستان‌های امریکا دوازده ویژگی را برای مدیران، در چهار موضوع مهارت‌های مدیریتی، مهارت‌های بین فردی، ارتباط و سایر جنبه‌های مهارتی عنوان می‌کنند.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| الف-مهارت‌های مدیریتی   1. تحلیل مسائل 2. قضاوت 3. توانایی سازمانی 4. مصمم بودن | ب- مهارت‌های بین فردی   1. رهبری 2. حساسیت 3. تحمل فشار | ج- ارتباط   1. ارتباط شفاهی 2. ارتباط کتبی | د- سایر جنبه‌های مهارتی   1. علائق مختلف 2. انگیزه‌ی شخصی 3. ارزش‌های آموزشی |

علاوه بر این دوازده مورد، میرکمالی (1393) دوازده مورد دیگر را نیز نام می‌برد:

|  |  |
| --- | --- |
| 1. نفوذ شخصی 2. اعتماد به نفس و خودپنداره‌ی مثبت 3. قابل اطمینان و اعتماد زیردستان بودن 4. داشتن فلسفه‌ی روشن و اهداف بزرگ 5. بصیرت و قدرت پیش‌بینی‌کنندگی 6. قوه‌ی ابتکار و خلاقیت | 1. قدرت تصمیم‌گیری و حل مساله 2. اراده، پشتکار و جدیت 3. صبر و بردباری 4. شجاعت 5. تغییر و انعطاف 6. وقت‌شناسی، نظم و سازماندهی |

حمیدرضا اسد، محمودی، شیرزاد کبریا و حمیدی‌فر (1400) در پژوهشی با هدف طراحی مدلی برای توسعه مهارت های مدیریتی مدیران با استفاده از نظریه زمینه‌ای به عنوان رشته مطالعات مدیریت در مدیریت آموزشی، در 3 بعد فردی، بین فردی و گروهی، به 13 مولفه از مهارت‌های موردنیاز مدیران رسید. عناوین این مولفه ها عبارتند از خودآگاهی، مدیریت استرس، مدیریت حل مسئله مؤثر، مهارت‌های ارتباط سازنده، مهارت‌های انگیزشی مؤثر، مهارت‌های تأثیرگذاری، مهارت‌های مدیریت تعارض، تفویض مهارت ها، مهارت های تیمی، مهارت های رهبری برای تغییرات مثبت، کاربرد فناوری، کاربرد الزامات مدیریت.

نظام آموزشی (شک دارم بذارم یا نه)

همانطور که در فصل اول این مطالعه گفته‌شد، حوزه‌ی مربوط به نظریات آموزش و یادگیری از عناصر شکل دهنده‌ی مدیریت آموزشی است. به‌عبارت دیگر، وضعیت مدیریت آموزشی نتیجۀ 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 توسعۀ یک نظام آموزشی کارآمد موفق خواهد شد.

وجه مشترک تعاریفی که از نظام آموزشی شده‌است، 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 شده‌است (رمی‌زفسکی، 1386، ص1)

یادگیری در مدیریت آموزشی مفهوم مشترکی با یادگیری در روانشناسی پرورشی یا روش‌های تدریس دارد، در عین‌حال، 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 طراحی‌است تا از این طریق به مطمئن‌ترین روش ممکن، یادگیری هدفمند را تامین‌کند.

اصلاح نظام آموزشی مقتضی سازماندهی متفاوتی برای فضای آموزشی می‌شود. این مهم، ساختمان‌هایی را ایجاب می‌کند که در آنها معماری آموزشی بیش از پیش خود را با تعلیم و تربیت تطبیق دهد. باید فضایی ایجاد شود که در آن کودک با اطمینان بیشتری به دانش دست یابد و محیط زیستی که برای تعادل روانی شکوفایی شخصیت او ضروری است به وی اهدا شود تا بویژه استعدادهای او در راه اندیشیدن و خلاقیت آب‌دیده شود و به فعالیت درآید (میالاره & ویال, 1371).

اجتهادی، قورچیان و میرزائی (1396) در مقاله‌ای با عنوان «ساخت‌گرایی و ارتباط‌گرایی در آموزش الکترونیکی» به تبیین این دو نظریه در بستر آموزش الکترونیکی پرداخته و با توجه به نتایج این تحقیق عناصر یادگیری مستقل، تشکیل مفاهیم و مهارتهای تفکر سطح بالا، یادگیری مبتنی بر حل مساله از مهم‌ترین عناصر ساخت‌گرایی و عناصر یادگیری فراتر از کتاب و برنامه‌درسی، تکمیل و تقویت ساخت شناخت ذهنی از طریق ارتباط، تکمیل عینیت‌گرایی در یاددهی یادگیری از طریق ارتباط نیز از مهم‌ترین عناصر ارتباط‌گرایی در آموزش الکترونیکی هستند.

احمدعلی فروغی (1393)، 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 نظریۀ رفتارگرایی و شناخت‌گرایی) و همچنین اصول مبتنی بر نظریۀ ساختن‌گرایی، مدلی تلفیقی حاوی 135 زیرمولفه و 12 مولفۀ اصلی شکل گرفت. 12 مولفۀ 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.

سحر نجار لشگری و همکاران (1400) در ترسیم نقشه ساختار دانشی از وضعیت پژوه در حوزۀ مدیریت آموزشی ایران به این نتیجه رسیده است که از نظر هم رخدادی واژگان «مدیریت آموزشی»، «رهبری آموزشی» و «مدیریت مدرسه» بیشترین فراوانی را داشته‌اند. خوشه‌بندی سلسله‌مراتبی منجر به تشکیل 3 خوشه شد. خوشه مدیریت آموزشی بالغ‌ترین و مرکزی‌ترین خوشه و خوشه رهبری یادگیری و مدیریت مدرسه به ترتیب به عنوان خوشه‌های توسعه‌نیافته و درحال ظهور یا زوال شناخته شدند. در نهایت، بررسی ساختار دانش حوزه مدیریت آموزشی، وضعیت پژوهش‌های این حوزه را مشخص نمود که این می‌تواند نقشه راهی برای پژوهش‌های آتی باشد. به‌طورخلاصه در حوزه مدیریت آموزشی، موضوعات پیرامون مدیریت مدرسه به عنوان خوشه‌ای حاشیه‌ای نیاز به توجه بیشتر در پژوهش‌های آتی دارد. پژوهش‌ها در حوزه یادگیری و مدیریت مدرسه فراوانی بسیار کمی دارند و لزوم توجه به این موضوعات در پژوهش‌ها وجود دارد.

**جدول پیشینۀ پژوهش‌های انجام‌شدۀ داخل کشور**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| نام پژوهشگران | سال پژوهش | عنوان پژوهش | نتیجۀ پژوهش |
| کریمی، خسرونیا، دژپسند | 1400 | تدوین مدل شاخص‌های مکانی یادگیری تجربی و کاربرد آن در طراحی محیط‌های یادگیری | مهم‌ترین دسته شاخص‌های مکانی تائیرگذار بر یادگیری تجربی به ترتیب، طبیعت‌گرایی و خوداکتشافی، هویت‌مندی، تنوع و انعطاف‌پذیری، جامعه‌مداری و جمع‌گرایی می‌باشند. |
| سحرنجارلشگری، زارعی، خلخالی، پالی | 1400 | ترسیم نقشه ساختاری دانش مدیریت آموزشی در ایران: تحلیل هم‌رخدادی واژگان | بررسی ساختار دانش حوزه مدیریت آموزشی، وضعیت پژوهش‌های این حوزه را مشخص نمود که این می‌تواند نقشه راهی برای پژوهش‌های آتی باشد. به‌طورخلاصه در حوزه مدیریت آموزشی، موضوعات پیرامون مدیریت مدرسه به عنوان خوشه‌ای حاشیه‌ای نیاز به توجه بیشتر در پژوهش‌های آتی دارد. پژوهش‌ها در حوزه یادگیری و مدیریت مدرسه فراوانی بسیار کمی دارند و لزوم توجه به این موضوعات در پژوهش‌ها وجود دارد. |
| اسد، محمودی، شیرزاد کبریا، حمیدی‌فر | 1400 | طراحی مدلی برای توسعه مهارت های مدیریتی مدیران با استفاده از نظریه زمینه‌ای | ابعاد مهارت‌های مدیریتی مدیران شامل بعد فردی (خودآگاهی، مدیریت استرس، مدیرت حل اثربخش مسئله)، بعد میان‌فردی (ارتباطات سازنده، انگیزش اثربخش، تأثیرگذاری، مدیریت تضاد)، و بعد گروهی (تفویض اختیار، مهارت کارتیمی ، هدایت تغییر مثبت، به‌کارگیری تکنولوژی، به‌کارگیری الزامات مدیریتی) است. |
| ابراهیم‌پور،چرابین، اکبری، زنده‌دل | 1399 | شناسایی مولفه های موثر بر شایستگی حرفه ای مدیران مدارس از دید متخصصان آموزش وپرورش | مولفه‌های اصلی شامل مهارت‌های انسانی، مهارت‌های ادراکی، شاخص‌های روانی و ذهنی-اخلاقی، مهارت‌های مدیریتی و دانش تخصصی و مولفه‌های فرعی شامل شاخص های انسانی، اکتساب مهارت های ادراکی، شاخص های 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. |
| وحیدی، پوشنه ،خسروی، ایزدی | 1399 | طراحی محیط یادگیری مبتنی بر نظریه یادگیری تحولی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه | 5 شاخص محیط یادگیری عبارت‌اند از 1) 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. 2) بعد عوامل حمایتی شامل مؤلفه‌های فعالیت‌های فرهنگی هنری و خلاقانه، عوامل پشتیبانی و هم‌افزایی تجارب و تعاملات.  3) بعد عوامل غیر آموزشی شامل مؤلفه‌های تغییرات چشمگیر زندگی و عوامل اجتماعی. 4) بعد نقد محوری شامل مؤلفه‌های تفکر انتقادی، گفتمان و رهایی .5) بعد عوامل خودشناسی شامل مؤلفه‌های فرایند خودسازی و هوش هیجانی. |
| زهرا اسکندری، حسینقلی‌زاده، کامل‌نیا | 1398 | ارائۀ چهارچوب مفهومی برای طراحی فضای فیزیکی مدرسۀ ابتدایی بر مبنای نظریۀ یادگیری مشارکتی ویگوتسکی | مهم‌ترین مولفه‌های 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، محوطه‌ســازی و انعطاف‌پذیری، روانشناختی (مناطق اجتماعی غیررســمی)، فیزیولوژی (دما، تهویه، نور و سروصدا) و رفتاری (پیکربندی U شکل، میزهای گرد، فضاهای بازی، فضاهای شــخصی، فضای عمومی یادگیری (خیابــان یادگیری)) میتواند بازنمایی مطلوبی از فضای فیزیکی مدرسه‌های ابتدایی ارائه دهد. همچنین وی در این پژوهش به این نتیجه رسید که توجه به ویژگی‌های فیزیولوژی فضا موثر بر سرعت یادگیری، کیفیت تدریس، ارتقای رفتار اجتماعی کودکان، تسهیل در دستیابی به هدف‌های آموزشی، دسترسی به تجهیزات و تسهیلات متنوع یادگیری و ایجاد فضای یادگیری مشارکت محور می‌گردد. |
| صمدپور شهرک و طاهباز | 1397 | بررسی راهکارهای ارتقای فضای باز از نگاه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی دخترانه | 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، بوجودآوردن فضای نیمه‌باز، توجه به محیط‌های آموزشی دارای انعطاف و ارتباط مستقیم کلاس درس با فضای باز، بوجود آوردن فضایی برای آموزش‌های رسمی و غیررسمی و پنهان، توجه به پرورش و رشد استعدادهای کودکان از طریق همکاری در کاشت درختان یا نگهداری از حیوانات و ... می‌تواند حس تعلق‌خاطر آنها را به محیط مدرسه افزایش دهد. |
| ملکیان | 1397 | توصیف و تحلیل معیارهای طراحی فضای آموزشی از دیدگاه متخصصین تکنولوژی آموزشی بر اساس مدل تفکر خلاق | بین معیارهای طراحی فضاهای آموزشی و افزایش تفکر خلاق دانش‌آموزان از دیدگاه این متخصصین، رابطۀ معناداری وجود دارد. |
| اجتهادی، قورچیان و میرزائی | 1396 | ساخت‌گرایی و ارتباط‌گرایی در آموزش الکترونیکی | عناصر یادگیری مستقل، تشکیل مفاهیم و مهارتهای تفکر سطح بالا، یادگیری مبتنی بر حل مساله از مهم‌ترین عناصر ساخت‌گرایی و عناصر یادگیری فراتر از کتاب و برنامه‌درسی، تکمیل و تقویت ساخت شناخت ذهنی از طریق ارتباط، تکمیل عینیت‌گرایی در یاددهی یادگیری از طریق ارتباط نیز از مهم‌ترین عناصر ارتباط‌گرایی در آموزش الکترونیکی هستند. |
| احمدعلی فروغی | 1393 | طراحی محیط‌های یادگیری الکترونیکی مبتنی بر سه نظریه یادگیری رفتارگرایی، شناخت گرایی و ساختن گرایی | در پژوهش او بر اساس تحلیل و فهرست ویژگی‌های هر گروه و با ترکیب ویژگی‌های رویکرد سیستمی در طراحی آموزشی (منطبق با نظریۀ رفتارگرایی و شناخت‌گرایی) و همچنین اصول مبتنی بر نظریۀ ساختن‌گرایی، مدلی تلفیقی حاوی 135 زیرمولفه و 12 مولفۀ اصلی شکل گرفت. 12 مولفۀ 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 | 1393 | تحلیل کیفی مولفه‌های یاددهی و یادگیری نظریۀ ارتباط‌گرایی و ارائۀ الگوی مفهومی برای طراحی زیست‌بوم‌های یادگیری | الگوی طراحی زیست‌بوم‌های یادگیری شامل هشت مولفه می‌باشد که عبارتند از: تحلیل و اعتباربخشی، طراحی شبکه و زیست بوم، هدف‌گذاری-ایجاد علاقۀ مشترک، تسهیل جریان دانش، توانمندسازی شبکه، بازتولید یا بازترکیب، بازخورد-ارزشیابی و هدف‌گذاری مجدد. |
| لطف عطا | 1387 | تاثیر عوامل محیطی بر یادگیری و رفتار در محیط های آموزشی (ابتدایی) در شهر | دسترسی و مکان‌یابی، فضا، کاربری‌ها از شاخص‌های عملکردی و مدرسه محله، مصالح و فرم مدرسه و نوآوری از عوامل موثر در کیفیت مدارس هستند. بعلاوه اینکه:   1. در زمینه‌ی طراحی و برنامه‌ریزی، همکاری و مشارکت میان‌رشته‌ای باید اتفاق بیفتد. 2. تمام اجزای مدرسه با انگیزه‌ی آموزشی و پرورشی باید طراحی شود. 3. در طراحی مدارس، نگاه به خانه باید وجود داشته باشد. 4. فضاها را با درنظر گرفتن نیازهای رشد کودکان طراحی کنیم. 5. از کادر آموزشی خلاق و مسئولیت‌پذیر استفاده کنیم. مثلا با برنامه‌ریزی مدیر مدرسه سرانه‌ی آموزشی مدرسه در راستای افزایش کارایی محیط آموزشی استفاده شود. |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

تحقیق پوشنه، خسروی، ایزدی (1399)، پژوهشگران در این تحقیق به نقل از اسالیوان[[4]](#footnote-4) (2001) می‌گویند، قرارگرفتن در معرض فرهنگ، هنر و فعالیت‌های بدنی می‌تواند به محیط یادگیری تحولی کمک کند و به طور فزاینده‌ای مشارکت فراگیران را فعال‌تر کند. از طرف دیگر حمایت و پشتیبانی مربی می‌تواند در چنین محیطی موثر باشد چرا که به اعتقاد تیلور(1997) ویژگی‌های مطلوب مربی تحولی موثر عبارتند از: همدلی، دلسوزی، صداقت و صمیمیت. به عقیدۀ بروکفیلد[[5]](#footnote-5) (1990) مسئولیت اخلاقی مربی است که یک فضای اعتماد و بدون احساس ترس ایجاد کند تا شرکت‌کنندگان آماده و آماده‌تر شوند.

فردریک کربت و الیو اسپینِلّو (2020)، در مقاله‌ای با عنوان ارتباط‌گرایی و رهبری، مروری بر ادبیات ارتباط گرایی ارائه می دهند. 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 قابل‌تامل 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.

محوریت مدیر آموزشی اثرگذاری مدبرانه بر فرآیند یاددهی-یادگیری است. به عبارت دیگر این مدیران آموزشی هستند که نظام آموزشی را به سمت هدف خود، یعنی بالابردن کیفیت یادگیری، هدایت می‌کنند. لذا طراحی و پیاده‌سازی یک نظام آموزشی بدون توجه به چگونگی مدیریت آن اقدامی بیهوده است. در همین راستا به اعتقاد صاحبنظران سازمانی، یکی از بهترین روشهای اجرایی ایجاد و حفظ نظام آموزش خوب، تربیت افراد کارآمد و متخصص به منظور مدیریت و رهبری آموزشی است و فرآیند این تربیت باید متناسب با وظایف و مسئولیت‌های مدیران آموزشی باشد. منبع

مباني و اصول معماري محيط‌هاي يادگيري، نظريه‌هاي طراحي و معماري معاصر و همچنین روانشناسي محيط و نظريه هاي يادگيري آگاهی داشته باشد.

از دیدگاه فلسفی مهم‌ترین وظیفۀ 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 به‌لحاظ فیزیکی و هم به‌لحاظ روانی برای حضور متربیان دلپذیر کند و این جز از راه اقدامی آگاهانه و هدفمند محقق نمی‌شود. همان‌طور که به تعبیر دکتر علی شریعتمداری تقریبا تنها وسیلۀ تربیت است (رحیمی، 1389).

کلاس‌های سنتی

اگر وظیفۀ اصلی مدرسه را انتقال دانش بنامیم مدرسه را باید به عنوان جایی تعریف کنیم که در آن کودک می‌تواند مساعدترین شرایط را برای رشد فردی خویش و سازگاری با دیگران و تبادل اندیشه با سایرین و بالاخره شناخت جهان خارج بیاید. هنوز هم با زمانی که کلاس سنتی به تفسیر وظایف خود از روی اصول یک پداگوژی موروث سنت ناپلئونی، آن هم خالی از انعطاف و کاملا نظری می‌پرداخت، فاصله چندانی نداریم. پداگوژی‌ای که بر اساس سلطۀ معلم و اطاعات انفعالی دانش‌آموزان بنا نهاده شده بود. دوره‌ای که طی آن سوء‌ظن نسبت به دانش‌آموزان متاسفانه وجود راهروهای مستقیمی را ایجاب می‌کرد که به وسیلۀ آنها می‌توانستیم با سهولت بیشتری آنان را تحت نظر گیریم (میالاره & ویال, 1371).

کلاس درس آشکارترین نشانۀ فلسفۀ آموزشی است. این فلسفۀ آموزشی است که تعیین می‌کند تعدادی از دانش‌آموزان همگی یک چیز را در یک زمان واحد و توسط یک فرد خاص و در یک مکان مشخص برای ساعت‌ها و هر روز آموزش ببینند. منبع

در فلسفۀ تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران آمده است که مده یادگیری یكی از ظرفیت‌های وجودی آدمی و منشأ اصلی بسیاری از تحولات در ابعاد وجودی اوست. یادگیــری، حاصل تعامل پیچیدۀ طبیعت (ظرفیت‌های وجودی خدادادی)، عوامل محیطی (تجربیات فردی، محیط مادی و فرهنگی و غیره) 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 كند. البته نوع، روش و منابع انگیزشی انسان‌ها برای یادگیری در مراحل مختلف متفاوت است (مبانی تحول بنیادین, 1390, ص. 219)

از یک چشم‌انداز فلسفی دو دیدگاه دربارۀ منشاء دانش و رابطۀ آن با محیط قرار دارد؛ خردگرایی[[6]](#footnote-6) و تجربه‌گرایی[[7]](#footnote-7).

در اندیشۀ خردگرایی دانش از خرد و استدلال و بدون توسل به حواس حاصل می‌شود و یادگیری یادآوری آن چیزیست که در ذهن موجود است. رد خردگرایی به دکارت و کانت و به اندیشه‌های افلاطون می‌رسد.

در اندیشۀ تجربه‌گرایی، تجربه تنها منبع کسب دانش است و یادگیری وابسته به تداعی[[8]](#footnote-8) است. هرچه اشیا یا تصورات بیشتر باهم تداعی شده باشند، احتمال بیشتری دارد که یادآوری یکی از آنها به یادآوری دیگری منجر شود. رد تجربه‌گرایی در اندیشه‌های ارسطوست و فیلسوف انگلیسی، جان لاک[[9]](#footnote-9) از چهره‌های بانفوذ این مکتب است (شانک, 2008).

نظریه‌های رفتارشناسی عموما تجربه‌گرایانه و نظریه‌های شناختی عموما خردگرایانه هستند.

کارکردگرایی نیز مکتبی فکری است که در دانشگاه شیکاگو و به‌وسیلۀ جان دیویی[[10]](#footnote-10)(1859-1952) و جیمز آنجل[[11]](#footnote-11)(1869-1949) شکل گرفت. بر اساس این دیدگاه فرآیندهای ذهنی و رفتارهای موجودات زنده به آنها کمک می‌کنند تا با محیط خود سازگار شوند. کارکردگراها تحت تاثیر نوشته‌های داروین بودند. عوامل کارکردی شامل ساختار بدنی (چون به موجود زنده امکان زنده‌ماندن می‌دهد)، هشیاری (چون زنده مانده‌است) و فرایندهای شناختی از قبیل تفکر، احساسات و قضاوت‌کردن هستند. دیویی بر این باور بود که نتایج آزمایش‌های روان‌شناختی باید قابل کاربرد در تعلیم و تربیت و زندگی روزانه باشد (شانک, 2008).

مسائل مورد توجه درطراحی مدارس از منظر روانشناسی آموزشی و یادگیری متوجه اهدافی نظیر: کمرنگ کردن نقش معلم، هدایت خودمحور دانش‌آموزان، دامنۀ فعالیت بیشتر و غیره می‌باشد. فلسفه‌هایی مانند تجربه‌گرائی، طبیعت‌گرائی و آرمان‌گرائی توجه بسیاری به یادگیری دارند. تحت عنوان تجربه‌گرائی می‌توان به پراگماتسیم (pragmatism)، بازسازی (reconstructivism) و پیشرفت‌گرائی (progressive)، تحت عنوان طبیعت‌گرائی به اندیشه‌های روسو[[12]](#footnote-12) و تحت عنوان آرمان‌گرائی به اندیشه‌های فروبل[[13]](#footnote-13) با طرح باغ-کودک می‌توان اشاره کرد.

اصول و مفروضات اصلی نظریه یادگیری مشارکتی ویگوتسکی (سازنده‌گرایی اجتماعی) عبارتند از: ساخت دانش از طریق تعامل با دیگر کودکان و بزرگسالان و تجارب قبلی به صورت تجربی، معناداربودن فرآیند یادگیری برای یادگیرندگان، برعهده‌داشتن نقش هدایت‌گر و تنظیم‌کنندۀ فعالیت‌های یادگیری توسط معلم، تاکید بر مهارت‌های زبان‌شناختی و مهارت‌های ارتباطی با رویکرد بازبودن روابط، احترام، کنجکاوی و ارتباط با دیگری، فعال‌بودن یادگیرنده، ایجاد جامعه در کلاس درس، محیط آموزشی سرشار از ابزار و نشانه‌های فرهنگی و یادگیرنده‌محور (اسکندری وهمکاران، 1398) .

استاندارد یونیسف – مدارس کودک پسند

به طور کلی تمرکز این گزارش بر مکان، طراحی، ساخت و ساز، بهره‌برداری و نگهداری از مدارس کودک‌پسند و عوامل مهم برای بازسازی و تنظیم مدارس موجود به‌منظور ایجاد همبستگی بین مدارس و دانش‌آموزان است. اما عناصر و الزامات برنامه‌ریزی اساسی و طراحی که برای ایجاد یک مدرسه کودک‌پسند عبارت‌اند از: ساختار، اداری، آب سالم، امکانات بهداشتی، سرویس‌های بهداشتی، کیفیت هوا (نور، هوا، خورشید، گرد و غبار، انعکاس (مستقیم و غیرمستقیم)، رطوبت، سر و صدا و بو)، رنگ، انرژی (الکتریکی یا جایگزین)، مقررات ایمنی، مقررات بهداشتی، کتابخانه، محوطه‌سازی، فضاهای انعطاف‌پذیر، کتابخانه مدرسه و اتاق منابع، حمام، اتاق‌های آرامش‌بخش نزدیک به مناطق یادگیری، فضاهای فردی، فضای باز، آشپزخانه، درمانگاه و محافظت.

از مجموعه‌ی تفاسیر و منابع تاریخی موجود چنین برمی‌آید که مقصد آموزش و پرورش در قرون اولیه‌ی اسلامی کسب دانش و معرفت به مفهوم درک مکارم اخلاقی و فهم دینی از جهان بود.لذا در قرون اول و دوم هجری موضوعات علمی و غیرمذهبی کمتر مورد اقبال واقع شدند.

پیاژه در طول کار به عنوان روانشناس، متوجه شد که کودکان خردسال به طور مداوم به برخی از سؤالات پاسخ اشتباه می‌دهند. پاسخ‌هایی که کودکان بزرگتر و بزرگسالان موفق به اجتناب از آنها شدند. این امر او را به این نظریه سوق داد که فرآیندهای شناختی کودکان خردسال به طور ذاتی با بزرگسالان متفاوت است.

پیاژه بر این باور بود که در فرایند رشد، خود کودک شرکت کننده‌ای فعال است و دست روی دست نمی‌گذارد تا رشد [بیولوژیک](https://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%B2%DB%8C%D8%B3%D8%AA%E2%80%8C%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%B3%DB%8C) یا محرک‌های خارجی، کار خودشان را بکنند. او کودکان را دانشمندانی کنجکاو می‌دانست که به [تحقیق](https://fa.wikipedia.org/wiki/%D9%BE%DA%98%D9%88%D9%87%D8%B4) و آزمایش درباره‌ی اشیای درون محیط دست می‌زنند تا ببینند چه اتفاقی خواهد افتاد. مشاهده‌های پیاژه او را متقاعد کرد که توانایی کودکان در [تفکر](https://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D9%81%DA%A9%D8%B1) و استدلال از یک سری مراحل عبور می‌کند، مراحلی که از لحاظ کیفی با یکدیگر تفاوت دارند.

نتیجه‌ی این آزمایش‌ها، در ساختن [طرح‌واره‌ها](https://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%B7%D8%B1%D8%AD%E2%80%8C%D9%88%D8%A7%D8%B1%D9%87_(%D8%B1%D9%88%D8%A7%D9%86%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%B3%DB%8C)" \o "طرح‌واره (روانشناسی)) به کار رفت. طرحواره عبارت است از نظریه یا مدلی درباره‌ی این که اشیا و رویدادهای اجتماعی و فیزیکی چگونه عمل می‌کنند. کودکی که با رویداد یا شیء تازه مواجهه پیدا می‌کند، تلاش می‌کند تا آن را بر اساس طرح‌واره‌های از پیش موجود درک نماید. به باور پیاژه اگر تجربه تازه در طرحواره موجود جا نشود، کودک مانند همه‌ی‌ دانشمندان خوب، اقدام به [انطباق](https://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%86%D8%B7%D8%A8%D8%A7%D9%82) خواهد کرد. انطباق یعنی دگرگون کردن طرحواره برای آنکه اطلاعات تازه در آن جاشوند. به این ترتیب [جهان‌بینی](https://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D9%87%D8%A7%D9%86%E2%80%8C%D8%A8%DB%8C%D9%86%DB%8C" \o "جهان‌بینی) کودک گسترش می‌یابد. او [رشد](https://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%B1%D8%B4%D8%AF) [ذهنی](https://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%B0%D9%87%D9%86) را به چهار مرحله کلی تقسیم نمود که عبارت‌اند از: مرحله‌ی حسی-حرکتی، پیش‌عملیاتی، عملیات عینی و عملیات صوری. بر اساس این نظریه، یادگیرنده یک شرکت کننده فعال است و 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.

ملکیان (1397) با اشاره به اعتقاد پیاژه به سازش با محیط به عنوان یکی از دو صورت هوش در انسان، به تاثیرگذاری و تاثربخشیدن محیط و کودک اشاره کرده و فرآیند درونسازی و برونسازی در سازش با محیط را عنوان می‌کند. همچنین گفته است که تفکر خلاق بازسازی گشتالت‌ها یا الگوهایی است که از نظر ساختاری، ناقص هستند و معمولا با وضعیتی مساله‌دار شروع می‌شود که از جهتی ناتمام است. شخص این مشکل را به عنوان یک کل در نظر گرفته و با دنبال کردن خطوط فشاری که به علت پویایی مساله، نیروها و تنش‌های درونی آن بوجود آمده‌است، راه حلی را می‌یابد که هماهنگی کل را به آن برمی‌گرداند. به عقیدۀ ویسبرگ[[14]](#footnote-14) (2006) نظریۀ گشتالت نوع تفکر خلاقی است که شخص را وادار به پرسش سوال‌های بکر می‌کند (ملکیان, 1397).

به‌طور خلاصه موضوعاتی که در این نظریه مورد توجه است عبارتند از:

* تاکید بیشتر بر یاد دادن به‌جای درس دادن
* تشویق استقلال و ابتکار دانش‎‌آموزان
* نگاه‌کردن به یادگیری به عنوان یک فرآیند
* توجه به اینکه دانش‌آموزان چطور یاد می‌گیرند
* تشویق بچه‌ها به برقراری ارتباط با دیگران و معلم خود
* تاکید بر زمینه‌ای که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد
* معلمان بیشتر به صورت مربی و راهنما هستند
* همچنین وی در این پژوهش به این نتیجه رسید که توجه به ویژگی‌های فیزیولوژی فضا موثر بر سرعت یادگیری، کیفیت تدریس، ارتقای رفتار اجتماعی کودکان، تسهیل در دستیابی به هدف‌های آموزشی، دسترسی به تجهیزات و تسهیلات متنوع یادگیری و ایجاد فضای یادگیری مشارکت محور می‌شود.
* ایشان به بررسی بهترین دستورالعمل‌ها و گزارشات معتبر بین‌المللی در زمینۀ طراحی فضای آموزشی مدارس از جمله استاندارد یونیسف[[15]](#footnote-15) و مدارس کودک‌دوست‌دار[[16]](#footnote-16)، گزارش مرکز تحقیقات و نوآوری سالفورد (SCRI[[17]](#footnote-17)) در طراحی محیط‌های یادگیری مطلوب و استلزامات طراحی برای مدارس ابتدایی، گزارش یونسکو[[18]](#footnote-18) از مدارس شاد و 33 اصل طراحی آموزشی برای مدارس و مراکز یادگیری ارائه شده توسط موسسۀ ان سی ای اف و مطالعۀ موردی 10 مدرسه‌ی نمونه پرداخته و با توجه به ارتباطی که با مبانی نظری یادگیری مشارکتی ویگوتسکی داشتند بر اساس مدل طبقه‌بندی طراحی محیط‌های یادگیری نیر و فیلدینگ (2005) در چهار حوزۀ فضایی، روان‌شناختی، فیزیولوژی و رفتاری مقوله‌بندی کرد.

ملکیان (1397) وی در مقدمۀ این مقاله گفته است که کسب موفقیت در زمینۀ آموزش و پرورش در جامعه موکول به جمع همساز و هماهنگ سه پارامتر فضای آموزشی مناسب، کادر آموزشی دانا و کارآزموده و برنامۀ آموزشی استوار است به گونه‌ای که هیچکدام بر دیگری برتری ندارد و مزید بر اینها نیازمند فضا و تجهیزاتی برای پرورش و فعالیت‌های مکمل تربیتی و آموزشی هستیم. بر اساس نتیجه‌گیری وی، رسالت مدارس توان بخشیدن به فراگیران در جهت توسعۀ کامل استعدادهای خود و نیز شناخت توانمندی‌های خلاق خود است و بهره‌گیری صحیح از سیاستهای اصلاحی به دور از هر گونه افراط و تفریط و یا تعصب کورکورانه می‌تواند دگرگونی‌های مثبتی را در سیستم آموزشی ایجاد کند. اجرای یک برنامه مبتنی بر طراحی کیفیت آموزش و پرورش، مستلزم اطلاعات آموزشی جدید است. تقویت و تصمیم‌گیری توسط افراد و مقامات، مستلزم تعیین مجدد اختیارات و مسؤلیت‌های آموزشی خواهدبود. بازنگری در مسائل آموزشی نیاز به برنامه ریزی به عنوان یک مهارت، تخصیص منابع مالی، انسانی و کالبدی دارد. همچنین برای ترسیم وضع مطلوب ضرورت دارد دورنمای گسترده‌تری در نظر گرفته شده و چشم انداز دقیق‌تری از آینده مدنظر قرارگیرد. ملکیان در پایان به ارائۀ پیشنهاداتی برای طراحی فیزیکی مدارس پرداخته است.

محیط کلاس درس یادگیری تجربی که توسط کلب (1984) 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 ویژگی انعطاف‌پذیری داشته باشد و امکان انتخاب‌های متعدد آموزش و یادگیری را فراهم کند. یادگیری تجربی می تواند در داخل کلاس درس و در فضای باز انجام شود. بنابراین طراح باید یادگیری درون و بیرون را مرتبط کند. (گونئی و آلب، 2012)

5. نظریه یادگیری انسان گرایانه

اومانیست ها 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 می کند و رشد می کند (ادورد، 1989؛ کورتز، 2000؛ هویت، 2009).

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، 2006). مدارسی که از این نظریه پیروی می کنند باید این نیازهای دانش آموزان را تامین کنند. محیط در درجه اول باید نیازهای بیولوژیکی و فیزیولوژیکی مانند هوای پاک را تامین کند، آسایش باید به اندازه کافی ایمن باشد تا دانش آموزان احساس امنیت کنند. اگر کودک اجازه داشته باشد محیط خود را شخصی کند، می تواند احساس تعلق به کلاس-مدرسه خود کند. به همین دلیل است که کلاس های درس می توانند 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 5 را ببینید).

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

نظریه پردازان موقعیت اجتماعی تأکید دارند که؛ یادگیری در روابط اجتماعی صورت می گیرد. نظریه یادگیری اجتماعی معتقد است که افراد از مشاهده افراد دیگر یاد می گیرند. طبق تعریف، چنین مشاهداتی در یک محیط اجتماعی صورت می گیرد (اسمیت، 1999؛ مریام و کافرلا، 1991). به گفته بندورا (1977); بیشتر رفتارهای انسان به صورت مشاهده ای از طریق مدل سازی آموخته می شود: با مشاهده رفتارهای دیگر، آنها ایده ای را در مورد نحوه انجام رفتارهای جدید درک می کنند و در نهایت، این اطلاعات رمزگذاری شده به عنوان راهنمای عمل عمل می کند.

این نظریه فرآیند یادگیری را به عنوان یک تعامل و مشاهده در زمینه اجتماعی تفسیر می کند. بسیاری از این نظریه ها 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 پیشنهادها 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 2، 3،4،5).

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 رابطۀ آن با نظام آموزشی توجه کنیم. پیش‌فرض این است که مدیریت آموزشی اثربخش، ضامن نظام آموزشی کارامد 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. دامنۀ 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 یا وزیر علوم بزرگ می‌شود (آهنچیان، 1398).

1. efficiency [↑](#footnote-ref-1)
2. effectiveness [↑](#footnote-ref-2)
3. McMurray [↑](#footnote-ref-3)
4. O’Sullivan [↑](#footnote-ref-4)
5. Brookfield [↑](#footnote-ref-5)
6. rationalism [↑](#footnote-ref-6)
7. experimentalism [↑](#footnote-ref-7)
8. associative learning [↑](#footnote-ref-8)
9. Jonhn Lock [↑](#footnote-ref-9)
10. John Dewey [↑](#footnote-ref-10)
11. James Angell [↑](#footnote-ref-11)
12. Jean-Jacques Rousseau [↑](#footnote-ref-12)
13. Froble [↑](#footnote-ref-13)
14. Wiesberg [↑](#footnote-ref-14)
15. Unicef [↑](#footnote-ref-15)
16. Child friendly schools [↑](#footnote-ref-16)
17. Salford center for research and innovation in the built and human enviroment [↑](#footnote-ref-17)
18. UNESCO [↑](#footnote-ref-18)