**عنوان پایان نامه**

**شناسائی شایستگی‌های مدیرآموزشی به مثابه طراح محیط کالبدی یادگیری**

فصل دوم

ادبیات نظری پژوهش

دانشجو: لیلا مصباح

استاد راهنما: سرکار خانم دکتر عدلی

استاد مشاور: سرکار خانم دکتر مهران

مدیریت آموزشی

مدیریت آموزشی گاهی مترادف با مدیریت به معنای عام و اغلب به معنای خاص موردنظر است. از نظر علاقبند تعریف مدیریت آموزشی به معنای عام عبارت است از برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت و کنترل کلیۀ امور و فعالیت‌های آموزش و پرورش و به معنای خاص عبارت از تصمیم‌گیری و اجرای تصمیمات دربارۀ آموزش و پرورش است (علاقبند, 1390, ص. 62).

میرکمالی می‌گوید (1382) ، مدیریت آموزشی، جریان تعلیم و تربیت را در سازمان‌های آموزشی، راهنمائی، کنترل و اداره می‌کند. مدیریت آموزشی فرایندی است اجتماعی که با بکارگیری مهارت‌های علمی، فنی و هنری کلیه‌ی نیروهای انسانی و مادی را سازماندهی و هماهنگ نموده و با فراهم آوردن زمینه‌های انگیزش و رشد با تامین نیازهای منطقی فردی و گروهی معلمان، دانش‌آموزان و کارکنان بطور صرفه‌جویانه به هدف‌های تعلیم و تربیت برسد.

آهنچیان (1398) نیز مدیریت آموزشی را در یک تعریف عام هدایت مدبرانۀ فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در یک محیط رسمی آموزش است که با اعمال کمی اختصار می‌توان آن را تدبیر فرآیند یاددهی-یادگیری دانست. منظور از تدبیر در اینجا نوعی مداخلۀ هوشمندانه و همراه با شناخت از ظرایف و پیچیدگی‌های فرآیند یاددهی-یادگیری است. مدیریت آموزشی به‌عنوان 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؛

1. مدیریت آموزشی علم است؛
2. مطالعات آن نظام‌یافته و هدفمند است؛
3. تمرکز این مطالعات بر مداخله‌های مدیریتی است؛
4. مداخله، در فضای یادگیری یا میدان‌های کوچک و بزرگ آموزشی رخ می‌دهد؛
5. هر مداخله‌ای متوجه نتیجۀ مورد انتظاری از آموزش یا متمرکز بر مقصود یا هدف معینی است.‌
6. مداخلۀ اثربخش مدیریت آموزشی بدون توجه و کوشش مربی و فرد تربیت‌شده در هر سطحی از آموزش که قرارداشته باشند، امکان‌پذیر نیست، ضمن اینکه مدیر آموزشی در برانگیختن و تشویق این کوشش‌ها عامل اثرگذاری است؛
7. رویکرد مداخلۀ مدیر آموزشی در فرآیند آموزش، بهبود یادگیری است. از سوی دیگر، بهبود یادگیری، نشانگر سطح موفقیت مدیر است (آهنچیان, 1398).

ساپر[[1]](#footnote-2) (2002) مدیریت آموزشی را چنین تعریف می‌کند: مجموعۀ فعالیت‌های هدایت‌شده به قصد استفادۀ کارآمد و اثربخش از منابع سازمانی به منظور تحقق هدف‌های سازمان (بوش و میدلوود، 1393).

به‌عقیدۀ بوش (2003) مدیریت آموزشی باید با هدف‌ها یا مقاصد آموزش که نقش تعیین‌کننده‌ای در جهت‌گیری مدیریت نهادهای آموزشی دارد، مرتبط باشد. اگر این پیوند روشن و نزدیک نباشد خطر مدیریت‌گرایی[[2]](#footnote-3) به‌وجود می‌آید. مدیریت‌گرایی تاکید بر روش‌ها به قیمت نادیده‌گرفتن اهداف و ارزش‌های آموزشی است.

این پژوهش؟

وظایف مدیر آموزشی

اهمیت نقش مدیران آموزشی در طراحی نظام آموزشی برکسی پوشیده نیست. 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

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 و یا وزیر علوم بزرگ می‌شود (آهنچیان، 1398). مهم‌ترین وظیفه‌ی مدیران آموزشی، هدایت جریان یاددهی-یادگیری، به ویژه، تسهیل جریان رشد و پرورش دانش‌آموزان است. وظایف مدیران سازمان‌های آموزشی و مدارس در شش گروه طبقه‌بندی می‌شوند:

1. برنامه‌ی درسی و تدریس
2. امور دانش‌آموزان
3. امور کارکنان آموزشی
4. روابط مدرسه-اجتماع
5. تسهیلات و تجهیزات آموزشی
6. امور اداری و مالی (علاقبند, 1390)

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

1. به ماهیت یاددهی-یادگیری پی ببرد و در حد تسلط دربارۀ یاددهی و یادگیری دانش لازم را داشته باشد.
2. به جریان یاددهی-یادگیری سمت و سو ببخشد.
3. وظیفه‌های خود را با تدبیر و دقت نظر انجام دهد. به این معنا که در شناسائی و پیروی از آرمان‌ها؛ تدوین هدف‌ها در پیوند با آرمان‌ها؛ تصمیم‌گیری دربارۀ 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.
4. بداند که ارزش شناخت و عمل به وظیفه‌های مدیریتی بر اساس تناسب و تاثیر آن در فرآیند یاددهی-یادگیری تعیین می‌شود و خودبخود فاقد ارزش هستند.
5. نه فقط در اجرا که در طراحی فرآیند یاددهی-یادگیری مانند یک خبره حضور داشته باشد و هرجا که لازم باشد از وجود و فلسفۀ وجود هر هدف و گام به‌سوی هدف، به‌صورت منطقی و قابل قبول دفاع‌کند.

شایستگی‌های مدیر آموزشی

وایت[[3]](#footnote-4) (1959) برای اولین بار اصطلاح "شایستگی" را به کار برده است و با معرفی واژه‌ی شایستگی برای توصیف ویژگی‌های فردی مرتبط با عملکرد برتر معروف شده است. ریشه‌ی این اصطلاح را می‌توان در مفهوم arete یافت، به معنی معرفت، نوعی برتری اخلاقی و بهترین بودن (بختیاری فایندری، 1398).

مبهم بودن معنای شایستگی به عنوان یک مساله‌ی مهم، از سوی بسیاری از محققان مطرح شده است (نوریس[[4]](#footnote-5)، 1991 الف؛ استوف و همکاران، 2002؛ ولد و کریستین[[5]](#footnote-6)، 1999؛راثول و لیندهلم[[6]](#footnote-7)، 1999؛ شیپمن[[7]](#footnote-8) و همکاران،2000؛ لدایست و وینترتون[[8]](#footnote-9)، 2005؛ پیکاراینین[[9]](#footnote-10)، 2014؛ چن و چنگ[[10]](#footnote-11)، 2010). با نگاهی به تعاریف ارائه شده از مفهوم شایستگی در ادبیات پژوهش، مشخص می‌شود که شایستگی به گونه‌های بسیار متفاوتی تعریف شده است و هریک از صاحبنظران بر جنبه‌ای خاص از این مفهوم تاکید کرده‌اند. عارف(1395) در جدول 1 تعدادی از پرکاربردترین تعاریف را ارائه داده است. عارف و مرادی شیرازی(1395) با بهره‌گیری از تعاریف جدول و با تلاش برای رعایت شرایط یک تعریف خوب بر اساس نظر سودابی (2010)، لاک (2012) و وینی (1967)، تعریف زیر از شایستگی را ارائه می‌دهند:

شایستگی عبارت است از مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها، انگیزه‌ها، نگرش‌ها و خصیصه‌های یک فرد که در صورت وجود فرصت و امکانات مناسب، منجر به عملکرد بالا در شغل یا موقعیت‌هایی خاص می‌گردد.

**جدول 1 - نمونه تعاریف ارائه شده از مفهوم شایستگی**

|  |  |
| --- | --- |
| **نویسنده‌(ها)** | **تعریف** |
| اسپنسر و اسپنسر[[11]](#footnote-12)  (1993) | شایستگی ویژگی اساسی و بنیادین یک فرد است که به‌طور علی با عملکرد عالی (اندازه‌گیری شده به‌وسیله‌ی معیار و استانداردی مشخص) در یک شغل یا موقعیت مرتبط می‌شود. "ویژگی بنیادین" بدین معنی است که شایستگی عمدتا جزء عمیق و ماندگاری از شخصیت یک فرد بوده و قادر است رفتار را در گستره‌ی وسیعی از موقعیت‌ها و وظایف شغلی پیش‌بینی نماید. "به‌طور علی مرتبط می‌شود" بدین معنی است که شایستگی می‌تواند موجب بروز رفتار و عملکرد شده یا آنها را پیش‌بینی نماید و "اندازه‌گیری شده به‌وسیله‌ی معیار و استانداردی مشخص" به این معناست که شایستگی پیش‌بینی کننده‌ی عملکردی است که توسط یک استاندارد و معیار اندازه‌گیری شده است. |
| اسپنسر، مک کللند[[12]](#footnote-13) و اسپنسر (1994) | ترکیبی از انگیزه‌ها، خصیصه‌ها، خودانگاره‌ها، نگرش‌ها یا ارزش‌ها، دانش محتوایی یا مهارت‌های شناختی رفتار؛ هر ویژگی فردی که می‌تواند به‌طور قابل اطمینانی قابل اندازه‌گیری یا قابل شمارش بوده و نیز بتواند متمایزکننده کارکنان عالی از کارکنان متوسط باشد. |
| راثول (1996) | شایستگی ویژگی‌های بنیادین کارکنان موفق است که می‌تواند شامل مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، خصیصه‌ها، توانایی‌ها، نگرش‌ها و یا باورها باشد. |
| پاری[[13]](#footnote-14) (1996) | شایستگی خوشه‌ای از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مرتبط به هم است که بر روی بخش اصلی شغل یک فرد تاثیرگذار است، با عملکرد یک شغل همبستگی دارد، می‌تواند بر اساس استانداردهای مورد قبول[[14]](#footnote-15) اندازه‌گیری شود و همچنین از طریق آموزش و توسعه، بهبود داده شود. |
| گرین[[15]](#footnote-16) (1999) | شرحی مکتوب از عادات کاری قابل اندازه‌گیری و مهارت‌های شخصی که به‌منظور دستیابی به اهداف کاری مورد استفاده قرار می‌گیرد. |
| اَتی و اورث[[16]](#footnote-17) (1999) | مجموعه‌ای از ابعاد قابل مشاهده‌ی عملکرد از قبیل دانش فردی، مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارها و همچنین فرایندهای تیمی و قابلیت‌های سازمانی که به عملکرد بالا مرتبط می‌شوند و برای سازمان مزیت رقابتی پایدار فراهم می‌کند. |
| اریک سودرکویست[[17]](#footnote-18) و همکاران (2010) | دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های زیربنایی عملکرد موثر و موفقیت‌آمیز در یک شغل که قابل مشاهده و اندازه‌گیری بوده و عملکرد عالی را از عملکرد متوسط متمایز می‌سازد. |
| کمپیون[[18]](#footnote-19) و همکاران (1999) | مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های دیگری که به منظور ارائه‌ی عملکرد موثر در مشاغل تعیین شده موردنیاز می‌شود. |

افرادی که به مدیریت مراکز و سازمان‌های آموزشی گمارده می‌شوند باید به دانش و معلومات، نگرش‌ها و مهارت‌های ویژه‌ای مجهز باشند. در نظام آموزشی هر جامعه‌ای، مدیران و رهبران آموزشی باید در پنج بعد تحصیلات عمومی، تجربه‌ی آموزشی و پرورشی، آموزش و پرورش و مدیریت، مهارت‌های مدیریت (فنی، انسانی، ادراکی) و معارف و علوم بنیادی توانایی داشته باشند. بدین شرح که با فرهنگ جامعه‌ی خود آشنایی کافی داشته باشند. نظام آموزش و پرورش جامعه‌ی خود را به خوبی بشناسند و از پیشینه‌ی تاریخی و تحولات آن آگاه باشند. از فلسفه، ارزش‌ها، هدف‌ها و مقاصد کلی آموزش و پرورش مطلع باشند. اصول و فنون آموزش و پرورش را به خوبی بدانند. نسبت به کار خود نگرش علمی داشته باشند. با اندیشه‌ها و نظریه‌های مدیریت و رهبری آشنا باشند و از رهنمودهای آنها در عمل و رفتار تبعیت کنند. تشکیلات و اجزا و عناصر سازمان خود را به خوبی بشناسند و بر اداره و کنترل و رهبری آن توانا باشند. به وظایف و مسئولیت‌های چندبعدی آموزشی، پرورشی، فرهنگی، اجتماعی و اداری خود واقف باشند. مشکلات و مسائل مدارس و نظام آموزشی را در ارتباط با شرایط و ویژگی‌های جامعه تجزیه و تحلیل کنند. در زمینه‌ی مدیریت، به اقتضای نقش و وظایف خود، دارای مهارت‌های سه‌گانه‌ی فنی، ادراکی و انسانی باشند. در زمینه‌ی علوم تربیتی و روان شناسی، دانش و معلومات کافی داشته باشند و در موارد لازم کارکنان آموزشی خود را راهنمائی کنند. برنامه‌ی آموزشی، روش‌ها و وسایل اجرایی آن را به خوبی بشناسند و در اجرای آن مهارت داشته باشند. روابط متقابل خانواده، مدرسه و جامعه را درک کنند. مسائل و مشکلات روانی و رفتاری دانش‌آموزان را در پرتو معلومات علوم رفتاری تشخیص دهند و در حل آنها بکوشند. به فنون اداری و مالی و تدارکاتی آموزش و پرورش آشنا باشند. قوانین و مقررات نظام آموزشی را به‌خوبی بدانند و برای حل مشکلات جاری از آنها مدد بگیرند. در زمینه‌ی معلمی، آموزش و تجربه‌ی کافی داشته باشند (علاقبند، 1390).

میرکمالی (1384) 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[[19]](#footnote-20) 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 (1384) 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
7. قدرت تصمیم‌گیری و حل مساله
8. اراده، پشتکار و جدیت
9. صبر و بردباری
10. شجاعت
11. تغییر و انعطاف
12. وقت‌شناسی، نظم و سازماندهی (میرکمالی، 1384)

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 به نقل از قرائی مقدم، 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).

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.

ابراهیم‌پور، چرابین، اکبری و زنده‌دل (1399) در شناسایی مولفه های موثر بر شایستگی حرفه‌ای مدیران مدارس از دید متخصصان آموزش و پرورش به این نتیجه رسیده‌اند که 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. با توجه به نتایج، برنامه‌ریزی برای بهبود شایستگی حرفه‌ای مدیران مدارس بر اساس مقوله‌های اصلی و فرعی آن ضروری است و با آموزش مقوله‌های اصلی و فرعی می‌توان گام موثری در ارتقای شایستگی حرفه‌ای آنان برداشت.

ابراهیمی، خنیفر، سیفی و فیاضی (1399) پژوهشی با عنوان "طراحی الگوی شایستگی مدیران آموزشی جهت استفاده در مرکز ارزیابی و توسعه" انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد مولفه‌های الگوی شایستگی مدیران عبارتند از شایستگی دانشی، شایستگی حرفه‌ای، شایستگی شخصیتی، شایستگی اجرایی، شایستگی رهبری و هدایت، شایستگی ارتباطی و شایستگی ادراکی. بر اساس مدل شایستگی ارائه شده در این پژوهش شایستگی‌های مربوط به مدیران مدارس عبارتند از: انگیزه بخشی، توسعه افراد و تواناسازی، کار تیمی، نفوذ و تأثیرگذاری، مدیریت استعداد، جانشین‌پروری و الهام‌بخشی از شایستگی‌های رهبری و هدایت؛ الگو بودن، مسئولیت‌پذیری، تعهد، مشارکت‌پذیری، یادگیرندگی، کمال‌جویی، خودارتقایی، خودمدیریتی و اعتماد به نفس به‌عنوان شایستگی‌های پایه؛ مشتری‌مداری، مدیریت تعارض، التزام به ارزش‌های جامعه، صداقت، سعه صدر و انعطاف‌پذیری از مولفه‌ی شایستگی حرفه‌ای،؛ اخلاق و رفتار حسنه، توانایی ارتباط با کارکنان، فهم و درک دیدگاه های دیگران، توانایی ارتباط با مدیران مدارس و برقراری روابط روشن و آشکار و توانایی تعامل با والدین دانش آموزان از شایستگی‌های مولفه‌ی ارتباطی و ریسك‌پذیری، مدیریت منابع، مدیریت اطلاعات، بازخورد به موقع، برنامه عملیاتی و مهارت تصمیم‌گیری جزو شایستگی‌های اجرایی مدیران مدارس است. در مولفه‌ی شایستگی دانشی، مدیران مدارس باید دانش عمومی در زمینه مدیریت و مدیریت آموزشی را داشته باشند. دانش به‌روز در زمینه‌ی یادگیری، آموزش و تدریس و شناخت قوانین اجرایی مرتبط، دانش محیطی و دانش فناوری اطلاعات نیز از شایستگی‌های دانشی است. خلاقیت و نوآوری، تفکر منطقی و بصیرت جزو شایستگی‌های ادراکی مورد نیاز است.

خنیفر، نادری بنی، ابراهیمی، فیاضی و رحمتی (1398) در پژوهشی نشان دادند که "شایستگی‌های مورد نیاز مدیران مدارس برای استفاده در کانون ارزیابی" عبارتند از: دانش و آگاهی (تخصص، تجربه، دانش روزآمد، دانش فناوری اطلاعات، آگاهی از قوانین اجرایی، دانش محیطی و شناخت استاد بالادستی)، هوش و استعداد (هوش منطقی، هوش میان ـ فردی، هوش فرهنگی، هوش هیجانــی، خلاقیت، توانایی رهبری، توانایی مدیریتی، قدرت تصمیم‌گیری)، مســائل اعتقادی و اخلاقی (اخلاق حسنه، التزام به ارزش‌های جامعه، سعه صدر، مهربانی، مسئولیت‌پذیری).

در این پژوهش تعریف عارف و مرادی (1395) از شایستگی، یعنی مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها، انگیزه‌ها، نگرش‌ها و خصیصه‌های یک فرد که در صورت وجود فرصت و امکانات مناسب، منجر به عملکرد بالا در شغل یا موقعیت‌هایی خاص می‌شود، در نظر گرفته شده است. پس مدیر به مثابه طراح محیط کالبدی یادگیری باید دارای دانش، مهارت، انگیزش، نگرش و خصیصه‌هایی باشد که او را شایسته‌ی طراحی محیط کالبدی یادگیری کند.

ذهنیت فلسفی

اسمیت(1956) یکی از شایستگی‌های مدیران آموزشی را داشتن ذهنیت فلسفی می‌داند. به معنای نوعی قدرت انتظام یا حالت ذاتی یا نمایی از رفتار که به عبارت دیگر با بینش فلسفی با مسائل مواجه شدن است. به عقیده‌ی او این ویژگی در مدیران زمانی که با مسائل بیشماری در مدرسه و جامعه‌ی پیرامون آن مواجه می‌شوند متغیر است. او در کتابی با نام "ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی"، ابعاد این نوع نگرش را تحت عنوان جامعیت[[20]](#footnote-21)، ژرف‌اندیشی(تعمق)[[21]](#footnote-22) و انعطاف‌پذیری[[22]](#footnote-23) نام برده و برای اندازه‌گیری هرکدام از این سه بعد شاخص‌هایی را عنوان کرده‌است.

جامعیت:

* مشاهده‌ی امور خاص با توجه به ارتباط آنها به یک زمینه‌ی وسیع
* ارتباط دادن مسائل حاضر به هدف‌های دور
* به‌کاربردن قوه‌ی تعمیم
* توجه به جنبه‌های نظری

ژرف‌اندیشی (تعمق):

* + مورد سوال قراردادن آنچه را که دیگران مسلم و بدیهی تلقی می‌کنند.
  + کشف امور اساسی و بیان آنها در هر موقعیت
  + توجه به اشارات و امور مربوط به جنبه‌های اساسی در هر موقعیت
  + قضاوت و حکم را به روش فرضیه‌ای-قیاسی قراردادن

انعطاف‌پذیری:

* + رهاساختن خود از جمود روانی
  + ارزش‌سنجی افکار و نظریات بدون توجه به منبع آنها
  + توجه به مسائل مورد بحث از جهات متعدد
  + پذیرفتن نظریه‌ها یا قضاوت‌های موقتی و شرطی و علاقه به اخذ تصمیم در مواقع مبهم

اسمیت در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که مدیری که با ذهنیت فلسفی با مسائل مواجه می‌شود، فضای امنی را برای معلمان خود می‌سازد که راحت با او وارد گفتگو شوند. همچنین رابطه‌ای مستقیم بین ذهنیت فلسفی مدیر و روحیه‌ی معلمان وجود دارد (بهرنگی، 1391).

در چشم‌انداز سند تحول بنیادین نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران نیز در بیان شایستگی‌های مدیران مدارس آمده‌است: مومن، آراسته به فضایل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی‌جو و تحول آفرین، انقلابی، آینده‌نگر، عاقل، متعهد، امین، بصیر، حق‌شناس.

در بند 7-4 برنامۀ درسی ملی مصوب شورای‌عالی آموزش و پرورش صفحۀ 14 نیز مدیر مدرسه اینگونه تعریف شده است:

1. معلمی مومن، خلاق، متعهد، منعطف، اهل فکر، آینده‌نگر، مشارکت‌پذیر، راهبر تربیتی، مدیر و مدبر و دارای سعه‌صدر و صلاحیت‌های حرفه‌ای است.
2. مسئولیت تامین و توسعۀ محیط یادگیری را برای شکوفایی گرایش‌های فطری دانش‌آموزان برعهده دارد.

3. مسئولیت خلق موقعیت‌های تربیتی و آموزشی، انطباق یا تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی را در سطح مدرسه برعهده دارد.

4. 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.

5. از اختیارات متناسب برای پاسخگوئی و مسئولیت‌پذیری در کلیۀ امور مدرسه برخوردار است.

محیط یادگیری (محیط کالبدی یادگیری)

بر مبنای تعریف سازمان همکاری و توسعۀ اقتصادی (2021، OECD) ، محیط‌ یادگیری بافتی را فراهم می‌کند که یادگیری در آن صورت می گیرد. یک مفهوم ارگانیک و کل‌نگر و دربرگیرندۀ 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، چارچوب های برنامه درسی، رویکردهای پداگوژیکال، تعلیم شایسته و گواهینامه معلمان و کارکنان و مشارکت سازمان یافته والدین به شکل گیری نتایج تعلیم و تربیت کمک می کند.

اینکه چگونه محیط های یادگیری (نه تنها مدارس، بلکه خانه و محل کار) را می توان برای توسعه بهتر دانش، مهارت ها 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؛ تصمیم گیری در حین ارزیابی شکل‌های مختلف شواهد؛ پرسیدن سوالات معنادار؛ به دست آوردن سواد دیجیتال؛ خلاق، سازگار و منعطف بودن و برعهده گرفتن مسئولیت یادگیری مادام العمر 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 نوآورانۀ مورد نیاز برای شایستگی‌های قرن 21 کمک کند:

* محورقراردادن یادگیری و تعامل؛
* اطمینان حاصل کردن از اینکه یادگیری اجتماعی و مشارکتی است؛
* به شدت هماهنگ بودن با انگیزه ها و احساسات فراگیران؛
* حساس بودن نسبت به تفاوت های فردی؛
* حفظ استانداردها و انتظارات بالا و در عین‌حال 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 نمی‌شــود بلکه تربیت، در محیط تربیتی اتفاق میافتد که شامل کلاس درس، حیاط مدرسه، آزمایشگاه‌ها، کارگاه‌ها و حتی محیط خارج از مدرسه می‌باشد. درتمام 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 ارائۀ خدمات مؤثر به محیط در آن تدارک شود (مبانی نظری تحول بنیادین درنظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، 1390 ، ص 399).

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).

مدرسه ؟؟؟

مدرسه محیط اجتماعی سازمان یافته ای (مشــتمل برمجموعه‌ای از افراد و روابط و ســاختارهای منظم) است برای کسب مجموعه‌ای از شایســتگیهای لازم(فردی، خانوادگی، اجتماعی) که متربیــان برای وصول به مرتبهای ازآمادگی جهت تحقق حیات طیبه در همة ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی باید آنها را به دســت آورند. از این رو«مدرســه فضای اجتماعی(جامعه)هدفمندی اســت كه از طریق زنجیرهای از موقعیتها، فرصت ِ حرکت رشــدیابنده و تعالیبخش را برای متربیان فراهم میسازد که در آن شایستگیهای لازم برای درك و بهبود موقعیت خود ودیگران از طریق یادگیریهای رســمی وغیر رسمی كسب میشود" (مبانی تحویل بنیادین, 1390, ص. 288)

لویی کان مدرسه را چنین تعریف می‌کند : تمام مکان‌هایی که انسان برای تامین خواسته خود در فراگیری از آنها استفاده می‌کند مدرسه نام دارد و این مکان‌ها تنها برای یادگیری و آموختن عقاید و نظریات نمی‌باشد بلکه برای فهم و ادراک دلایل وجود هرچیز و مناسبت‌های دوجانبه و روابط بین انسان و طبیعت نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند (کامل‌نیا, 1386, ص. 19) .

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

معماری مدرسه و طراحی اجتماعی

طراحی فضای یادگیری

معماری وطراحی مقوله‌ای است جامع كه با ابعاد گوناگون حیات انسانی، از جنبه فردی تا جنبه اجتماعی و از نیازهای مادی تا نیازهای متعالی انسان مرتبط است. لذا ساختمان و فضای مصنوع انسان به مثابه بستر زندگی، فعالیت و رشد انسان و جامعه از دو وجه ظاهر و باطن و یا آشكار و پنهان تشكیل شده است. وجه ظاهری ناشی از عوامل مادی و محیطی و تحت تأثیر عوامل زیست محیطی، كاركردی و نوع فعالیتی است که در آن رخ می‌دهد. در حالی كه وجه پنهان آن متأثر از باورها، اعتقادات و فرهنگ انسان و جامعه به بیان دیگر معماری تجسم و تجسد باورها و فرهنگ مردم در هرعصر و زمان و در هرمکان است. درنتیجه معماری و طراحی فضاهای تربیتی باید بازتاب فلسفه تربیت اسلامی و متناسب با شرایط و اقتضائات زمان و مكان و نیاز متربیان باشد (مبانی تحویل بنیادین به نقل از غفاری؛علی(1387), 1390, پاورقی ص. 399).

طراح آموزشی کسی است که روش، ابزار و راهبردهای یادگیری مناسب را در هر برنامۀ 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، رابطۀ 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 همۀ نظام‌های آموزشی تضمین یادگیری فراگیران از طریق بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری است.

نظریات یادگیری

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).

پژوهش‌های متعددی در حوزه یادگیری انجام شده است که منجر به ارائه نظریات یادگیری شده است.

از یک چشم‌انداز فلسفی دو دیدگاه دربارۀ منشاء دانش و رابطۀ آن با محیط قرار دارد؛ خردگرایی[[23]](#footnote-24) و تجربه‌گرایی[[24]](#footnote-25).

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[[25]](#footnote-26) 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[[26]](#footnote-27) از چهره‌های بانفوذ این مکتب است (شانک, 2008).

معمولا نظریه های سنتی یادگیری در قالب نظریه‌هایی مانند رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی معرفی شده اند. همچنین یکی از نظریه های جدیدتر در این قلمرو، نظریه ی ارتباط گرایی است که توسط جرج زیمنس(2005) ارائه شده‌است (1396، محمدی چابکی، رضا؛ پروین بازقندی و سعید ضرغامی همراه).

نظریه‌های رفتارشناسی عموما تجربه‌گرایانه و نظریه‌های شناختی عموما خردگرایانه هستند.

کارکردگرایی نیز مکتبی فکری است که در دانشگاه شیکاگو و به‌وسیلۀ جان دیویی[[27]](#footnote-28)(1859-1952) و جیمز آنجل[[28]](#footnote-29)(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).

اصول طراحی فضای یادگیری

محیط یادگیری از دیدگاه نظریات یادگیری

در کتاب تاریخ جهانی آموزش و پرورش به نفوذ دانش رفتارگرائی به ویژه تئوری‌های اسکینر از یک سو و از سوئی دیگر به تئوری شناختی، خصوصا اندیشه‌های پیاژه (از آغاز سال‌های 60) پرداخته شده و در ادامه از مکتب ساختارگرائی به عنوان یکی از مسیرهای ساختاربخشیدن به حوزۀ طراحی آموزشی اشاره شده است (کامل‌نیا، 1386 : 5).

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 ... می‌باشد. فلسفه‌هایی مانند تجربه‌گرائی، طبیعت‌گرائی، آرمان‌گرائی و ... توجه بسیاری به یادگیری دارند. تحت عنوان تجربه‌گرائی می‌توان به پراگماتسیم (pragmatism)، بازسازی (reconstructivism) و پیشرفت‌گرائی (progressive)، تحت عنوان طبیعت‌گرائی به اندیشه‌های روسو[[29]](#footnote-30) و تحت عنوان آرمان‌گرائی به اندیشه‌های فروبل[[30]](#footnote-31) با طرح باغ-کودک می‌توان اشاره کرد.

در اوایل قرن 20، مدارسی تحت عنوان "مدرسه کنار دریا" و "مدارس تجربی" بر اساس اندیشه‌های روسو به‌وجود آمد. در زمینۀ فضاهای آموزشی، اولین گام‌ها در دهۀ 40 با تاسیس 800 کلاس جدید بر اساس اندیشه‌های آموزش و پرورش نوین در فرانسه پروژۀ اصلاح آموزشی آغاز می‌شود. جنبش‌های اصلاح مدارس در سال‌های پس از جنگ جهانی دوم (1945-1939) شدت گرفت و خواست تغییر کلاس‌ها از یک چهاردیواری به فضاهایی بر ای زندگی بچه‌ها یک مسالۀ مورد قبول عمومی شد. سال‌های پس از جنگ به ویژه برای آلمان‌ها، فرصتی برای نمایش فرار از رژیم فاشیستی بود که در طراح مدارس نیز جلوه‌گر شد. الگوهای مدارس از پلان‌های جعبه‌ای به صورت الگوهایی با نورگیرهای وسیع و مرتبط با فضای بیرون به عنوان سمبلی از رهایی آلمان‌ها از حکومت توتالیتر دوران گذشته تغییر پیدا کردند. در دهۀ 60 مراکز تحقیقاتی مختلفی در حوزه‌های گوناگون آموزش شکل گرفت و توجه به فضاهای آموزشی، به‌طور خاص، در این زمان صورت گرفت و افرادی به تحلیل و تاثیر عوامل محیطی همچون معماری مدارس پرداختند تا آنجا که در سال 1975 در قانون تعلیم و تربیت فرانسه به این مطلب تاکید می‌شود که معماری آموزشی دارای نقش تربیتی است. در این سال‌ها آرزوی همگان این بود که فضای کلاس سنتی که بر اساس سلطۀ معلم و اطاعت انفعالی دانش‌آموز است دگرگون شود. راهروهای مستقیمی که ناشی از سوءظن به دانش‌آموزان و برای کنترل آنها بود نمی‌توانست پاسخگوی نیازهای آموزشی نسل جدید باشد (کامل‌نیا, 1386).

رفتارگرایی[[31]](#footnote-32)؟؟

توجه عمدۀ رفتارگراها به موضوع رفتار است. به عبارتی رفتارگرایی به تغییر قابل مشاهده در رفتار مربوط می شود. رفتارگرایان بر این باورند که یادگیری با تغییر در اعمال فراهم می شود. افراد را در معرض محرک های خارجی قرار می دهند تا زمانی که پاسخ دلخواه دریافت شود. در این مدارس دانش توسط معلم منتقل می شود در حالی که یادگیرنده یک شرکت کننده منفعل است. با این وجود، این دانش به صورت عینی، واقعی و مطلق تلقی می شود (گونئی و آلب، 2012).[[32]](#footnote-33) .

به عقیدۀ ایشان انسان به طور کامل توسط محیط بیرونی خود شکل می‌گیرد. اگر محیط شخصی را تغییر دهید، افکار، احساسات و رفتار او را تغییر خواهید داد. این سیستم مبتنی بر پاداش و مجازات است. رفتارشناسان بر این باورند که اگر معلمان تقویت مثبت یا پاداش ارائه کنند، هر زمان که دانش آموزان رفتار دلخواه را انجام دهند، یاد می گیرند که رفتار را به تنهایی انجام دهند. همین مفهوم در مورد مجازات ها نیز صدق می کند. رفتارگرایان فکر می کنند عمل افراد در پاسخ به محرک های فیزیکی تولید شده درونی یا بیرونی است. آنها اساساً طبیعت انسان را محصول محیط خود می دانند. نمونه ای از رفتارگرایی زمانی است که معلمان کلاس خود یا دانش آموزان خاصی را با یک مهمانی یا پذیرایی ویژه در پایان هفته برای رفتار خوب در طول هفته پاداش می دهند. همین مفهوم در مورد مجازات ها نیز به کار می رود. اگر دانش آموز بدرفتاری کند، معلم می تواند امتیازات خاصی را از او بگیرد.

مدارس رفتارگرا معمولاً در ساختمان های منفرد با چندین طبقه قاب بندی می شوند. کلاس‌های درس در یک انتها برای دانش‌آموزان جدید قرار دارند و در انتهای دیگر دانش‌آموزان 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 (گونئی و آلب، 2012).[[33]](#footnote-34)

شناخت‌گرایی[[34]](#footnote-35)

نظریه‌های شناختی یادگیری را برحسب تغییراتی در فرآیندهای شناختی تبیین می‌کنند. نظریه اجتماعی شناختی بندورا، نظریه شناختی پردازش اطلاعات، نظریه گشتالت،

شناخت گرایی زمانی پدیدار شد که محققان دریافتند رفتارگرایی همه انواع یادگیری را در نظر نمی گیرد. یکی از این چالش‌ها بر نظریه‌های شرطی دربارۀ یادگیری مشاهده‌ای بود که مطالعات آن توسط آلبرت بندورا[[35]](#footnote-36) و همکارانش انجام گرفت. او نظریۀ ....

پیاژه در طول کار به عنوان روانشناس، متوجه شد که کودکان خردسال به طور مداوم به برخی از سؤالات پاسخ اشتباه می دهند. 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، برای 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)) به کار می‌رود. طرحواره عبارت است از نظریه یا مدلی درباره‌ی این که اشیا و رویدادهای اجتماعی و فیزیکی چگونه عمل می‌کنند. همچنین 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) 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. هر یک از این مراحل از مراحلی کوچک‌تر تشکیل شده‌است. این چهار مرحله عبارت اند از: مرحله‌ی حسی-حرکتی، پیش‌عملیاتی، عملیات عینی و عملیات صوری (ژان پیاژه, 2022). 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. مدارسی که از این نظریه پیروی می‌کنند، معمولاً مانند محوطه‌های دانشگاهی چیده شده‌اند و اغلب قاب‌بندی می‌شوند. 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.

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[[36]](#footnote-37) (2006) نظریۀ گشتالت نوع تفکر خلاقی است که شخص را وادار به پرسش سوال‌های بکر می‌کند (ملکیان, 1397).

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 (گونئی و آلب، 2012).

سازنده‌گرایی (نظریات یادگیری شناخت-سازنده‌گرا)

ساخت‌گرایی دیدگاهی فلسفی در رابطه با ماهیت دانستن (nature of knowing) است و به‌طور مشخص یک دیدگاه شناخت‌شناسانه یا معرفت‌شناسانه (epistemological) را نشان می‌دهد. یکی از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان ساخت‌گرایی ژان پیاژه نام دارد. او خود را یک شناخت‌شناس ژنتیکی می‌داند. وی در مطالعات خود در پی آن بود که دریابد انسان‌ها چگونه از راه کنش متقابل بین تجربه‌ها و باورهای خود به شناخت دست پیدا می‌کنند. بدین معنا که جوهر دانش را نمی‌توان از کسی به دیگری انتقال داد، بلکه باید از روش جستجو و اکتشاف بدان رسید. ساختارگرایان بر این باورند که انسان نمی‌تواند مفهوم جدید و ناشناحته ای را بیاموزد، مگر آنکه بتواند آن را با دانش پیشین خود که در ذهن دارد و از تجربیات واقعی او بدست آمده پیوند دهد. نظریه ساخت‌گرایی شامل شاخه‌ها و دیدگاه‌های متفاوتی می‌شود، اما آنچه که همه این دیدگاه‌ها را با هم پیوند می‌دهد این است که «یادگیری» فرآیندی فعالانه و خاص ذهن هر فرد بوده و افراد با ساختن روابط ذهنی میان مفاهیم و تصورات از یک سو و اطلاعات و تجربیات به دست آمده از دنیای واقعی خارج از ذهن از سوی دیگر دنیای معانی ذهنی خود را می‌سازند. طی چند دههٔ گذشته، عبارت ساخت‌گرایی نقش مهمی در متون آموزشی داشته‌ است. اگرچه آموزگارها در رابطه با کلیت این نظریه با یکدیگر موافقند، اما تفسیرها، رویکردها و دیدگاه‌های بسیار متفاوتی در آموزش و یادگیری ساخت‌گرایانه دارند.

این نظریه از زمرۀ نظریات شناختی است که عمدتا در ارتباط با نظریۀ رشد کودک پیاژه به حساب می‌آید. به‌طور خلاصه موضوعاتی که در این نظریه مورد توجه است عبارتند از:

* تاکید بیشتر بر یاددادن و نه درس دادن
* تشویق استقلال و ابتکار دانش‎‌آموزان
* نگاه‌کردن به یادگیری به عنوان یک فرآیند
* توجه به اینکه دانش‌آموزان چطور یادمی‌گیرند
* 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
* و غیره

برساخت گرایی فرض می‌کند که یادگیری به‌جای کسب دانش، فرآیند ساختن دانش است. شرایط اجتماعی، فرهنگی و زمینه‌ای یادگیرنده را در نظر می‌گیرد و نظریه می‌دهد که یادگیرنده دانش را از طریق تجربه می‌سازد. به عبارت دیگر، یادگیرندگان اطلاعات جدید را از طریق تجربیات زمینه‌ای خود تفسیر می‌کنند و بر دانش موجود خود از نتیجه‌گیری‌هایی که در طی جذب دانش جدید و تأمل در آن به دست می‌آیند، می‌پردازند (گونئی و آلب، 2012).

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 نظریۀ سازه 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 (گونئی و آلب، 2012).

نظریه اکتشافی پیاژه، فلسفه ی مبتنی بر عمل دیویی، نظریه اجتماعی-فرهنگی یادگیری (ویگوتسکی، 1978)، نظریۀ شناخت موقعیتی ( براون و همکاران، 1989) و نظریۀ یادگیری موقعیتی ( لاو و ونگر، 1991) نیز راهنمایی هایی برای طراحان محیط یادگیری دارند.

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) .

ارتباط‌گرایی

نظریۀ یادگیری ارتباط‌گرایی بر پایۀ دانش ارتباطی شکل‌گرفته‌است 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 آشفتۀ کنونی در تناسب باشد (1396، محمدی چابکی؛ بازقندی و ضرغامی همراه).

برای دانش‌آموزان تکنولوژی به مثابه توسعۀ خود است. آنها از تکنولوژی برای ارتباط و کشف دنیا، بازی، خلق و نوشتن و خواندن استفاده می‌کنند بنابراین نباید در طراحی فضای مدرسه از ایجاد فضایی مناسب برای آن غفلت کرد (کامل‌نیا, 1386).

جدول اهداف کتابهای درسی در تناظر با نظریه های یادگیری

این سرفصل در سند تحول بنیادین

محله به عنوان مدرسه (**Neighborhood as School)**

آموزش مکان‌محور

<https://www.gettingsmart.com/2021/12/02/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 پژوهش

پیشینۀ پژوهش‌های انجام‌شدۀ داخل کشور

1402

1401

امین پور (2023) پژوهشی با عنوان "محیط‌های دوستدار کودک در مدارس عمودی" با هدف شناسایی ویژگی‌های محیط مدرسه عمودی دوستدار کودک از دیدگاه کودکان انجام داد. یافته‌ها نشان داد که تراس‌هایی که به فضای باز دسترسی داشته باشند و مراکزی برای تقویت ارتباط آنها با جامعه مدرسه توسط کودکان ترجیح داده‌می‌شود. مشکلات عمده‌ای که کودکان با آن مواجه بودند شامل حرکت عمودی، آلودگی صوتی و ازدحام بیش از حد در راهروها و راه‌پله‌ها بود. با توجه به جای پای محدود، کودکان از در دسترس بودن انواع فضاهای متنوع استقبال کردند، اگرچه دسترسی آنها به شدت برنامه‌ریزی شده و تحت نظارت بود.

این مطالعه شد. این تحقیق نشان داده است که برای افزایش رضایت کودکان در این نوع از فضا، طراحی نیازمند ترکیب تراس‌های سبز وسیعی است که برای رفع نیازهای رشدی کودکان طراحی شده و در مجاورت اتاق‌های مرکزی، برای دسترسی راحت‌ به فضای باز هستند. راهروهای باز، برای بازی در فضای داخلی، به راهروهای باریک و شلوغ ترجیح داده می‌شوند. ارائه دهلیزها و پله های هلروپ تا زمانی که از نظر صوتی با محیط های آموزشی اطراف سازگار باشند، برای ارتقای اتصال ارزشمند است. فضاهای فرعی برای ایجاد پناهگاه در زمانی که کودکان نیاز به عقب نشینی، شارژ و استراحت دارند ضروری هستند. چیدمان کلی باید استفاده از پله‌ها را به‌ویژه برای کودکان کوچک‌تر، با قرار دادن فضاهای آموزشی نزدیک به اتاق‌های خانه به حداقل برساند. امکان دسترسی به امکانات رفاهی محله، به ویژه پارک ها و فضاهای سبز، باید در برنامه ریزی جامع مدارس در نظر گرفته شود. وابستگی متقابل بین چندین ویژگی محیطی مدرسه عمودی نشان دهنده نیاز به یک رویکرد مشارکتی در طراحی مدرسه است که کودکان، مربیان و طراحان را در مراحل اولیه به هم متصل می کند. یافته‌های این مطالعه به بافت سه مدرسه شهری استرالیا محدود می‌شود، از این رو نتایج بیشتر مبتنی بر زمینه هستند تا کل نگر و تحقیقات بیشتری برای تعمیم ویژگی‌های برجسته مدارس عمودی ضروری است، زیرا آنها به استفاده کودکان و رفاه عمومی در سطح وسیع‌تری مربوط می‌شوند. مقیاس مطالعات آینده می تواند شامل طیف گسترده تری از مدارس عمودی باشد و تمرکز را برای درک دیدگاه های همه ذینفعان درگیر گسترش دهد.

ایزدپناه، ماجدی و ذبیحی (1401) در مقاله‌ی خود با عنوان "ارائه‌ی مدل تأثیر عوامل معمارانه بر درک دانش‌آموزان از محیط به منظور ارتقای حس تعلق به مدرسه" یکی از مشکلات دانش‌آموزان در فضاهای یادگیری را، کمبود اشتیاق به یادگیری و سپری کردن اوقات خود در فضاهای آموزشی دانستند. بر اساس نتایج این پژوهش، اولین عامل در جهت بهبود محیط روانی از دیدگاه دانش‌آموزان، ارتقای حس تعلق به محیط مدرسه و اولین عامل در بهبود محیط کالبدی توجه به فضاهای اجتماعی است. ایجاد فضاهای گروهی در ارتباط با کلاس درس، دسترسی دانش‌آموزان به دفتر کار معلمان و تعامل صمیمی با آنها در خارج از ساعت‌های کلاسی و ایجاد تجربه‌ی فضایی کیفیت‌محور از ورودی اصلی تا کلاس درس و طراحی مناسب و جذاب محوطه، ایجاد تنوع در توده‌ی ساختمان و مشخص بودن عملکردها در توده‌ی خارجی از جمله مولفه‌هایی است که بر درک دانش‌آموزان از محیط روانی و به تبع آن، حس تعلق به محیط مدرسه اثرگذار است. تناسب مقیاس ساختمان با سایت اثر اندکی بر درک دانش‌آموزان از محیط روانی داشت. قابلیت کنترل فردی حرارت داخلی محیط و کنترل صداهای حواس‌ پرت‌ کن از دیدگاه دانش‌آموزان در اولویت نبود اما باید در طراحی فضاهای آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

عابدی، کریمی، محمدی و آذر (1401) در پژوهش خود با عنوان "رویکرد حس مکان در طراحی فضاهای آموزشی با تمرکز بر فضای سبز" گفته‌اند که کمبود سطح کمی و کیفی فضای سبز در طراحی محیط‌های آموزشی مدارس کشور، حتی در مدارس روستایی، این فضاها را به مکانی صلب و بی‌روح با مصالح و ساختمان‌های غیرجذاب و بی‌ذوق برای دانش‌آموزان تبدیل کرده است. ایشان در این پژوهش که با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده‌است نشان دادند که توجه به طراحی فضاهای سبز در مدارس روستایی بر میزان عملکرد محیطی و سطح یادگیری دانش‌آموزان تاثیرگذاری عمیقی داشته و این امر بیانگر تاثیرات مثبت و معنی‌دار طراحی فضاهای سبز بر قدرت یادگیری و آموزش دانش‌آموزان مدارس روستایی شهرستان گنبدکاووس است. همچنین نتایج آزمون‌های آماری تحقیق ایشان نشان داد که رابطه‌ی مستقیم و معنی‌داری بین وجود فضاهای سبز و افزایش حس مکان در میان دانش‌آموزان مدارس محدوده مطالعاتی وجود دارد. حس مکان از جمله واکنش‌های احساسی- ادراکی انسان نسبت به محیط پیرامون است که او را به مکان حضور خود پیوند داده و هویت فرد و مکان را شکل می‌دهد. حس مکان، رویکردی برای افزایش یادگیری، شوق بازگشت به مدرسه و ماندن در آن فراهم می‌آورد که می‌تواند پیونددهنده‌ی دانش‌آموزان با محیط‌های آموزشی باشد.

کریمی، خسرونیا و دژپسند (1400)، در مطالعـاتشان به این نتیجه رسیدند کـه شیوه‌ی طراحـی فضاهـای یادگیری می‌توانـد باعـث رشـد یـا بازدارنـده‌ی یادگیـری باشـد. پرسش اصلی پژوهش آنها این است که فضای آموزشی چگونه فرصت‌های لازم برای اثربخش‌ترین شکل یادگیری را که از طریق تجربۀ عینی حاصل می‌شود فراهم می‌آورد. ایشان در مطالعه‌ای با عنوان تدوین مدل شاخص های مکانی یادگیری تجربی و کاربرد آن در طراحی محیط‌های یادگیری، به‌دنبال دسـتیابی بـه مدلـی از شـاخص‌های مکانـی مؤثـر بـر یادگیـری تجربـی بودند. تئوری یادگیری تجربی دیدگاهی کل‌نگر در یادگیری است که تجربیات، ادراک، شناخت و رفتار را ترکیب می کند. این نظریه بر نقش محوری تجربه در فرآیند یادگیری تاکید دارد. این یک فرآیند مستمر است که بر پایه تجربه است. نتایج این مطاله نشان داد که مهم‌ترین دسته شاخص‌های مکانی تائیرگذار بر یادگیری تجربی به ترتیب، طبیعت‌گرایی و خوداکتشافی، هویت‌مندی، تنوع و انعطاف‌پذیری، جامعه‌مداری و جمع‌گرایی می‌باشند. بعلاوه دو شاخص «طبیعت و مکان‌های تجربه و لمس آب، خاک و گیاه» و «فضاهای یادگیری گروهی» و سپس شاخص «الگوی طراحی مدرسه به مثابه خانه» بیشترین میزان تاثیر بر یادگیری تجربی را دارند. سایر راهکارها پیشنهاد این تحقیق برای پیاده‌سازی اصول یادگیری تجربی در طراحی محیط‌های یادگیری است که به ترتیب اولویت شامل این موارد است: فضاها و فرصت‌های کار عملی و تجربی، انعطاف پذیری فضا و مبلمان و قادربودن کودکان به خلق محیط‌های یادگیری خودشان، استفاده از الگوهای بومی و محلی و فرم‌های آشنا، کلاس‌های باتراکم کمتر، همجواری با مراکز مهم شهری و یادگیری در متن جامعه، فضای نمایش آثار و دستاوردهای یادگیرندگان، مقیاس انسانی، ورودی‌های هماهنگ با بافت، پذیرا و دعوت‌کننده، فضائی جهت عبادت و ارتباط با خالق هستی، محوطۀ مشاهدۀ حیات حیوانات، مسیر حرکت با انتخاب آزاد و رفتار اکتشافی در فضای باز و چیدمان کلاس‌ها (نه مسیر مستقیم و ثابت و بدون تنوع در قالب صفوف و نیمکت‌ها)، بام سبز و دیوار سبز، فضاهای مشترک مانند ایوان و رواق‌های فضای باز (به عنوان فضاهای گرد هم آورنده، امکان کار گروهی و گسترش فضای داخل به بیرون)، طراحی فضاهای دنج و خلوت و ساکت (فضاهای کوچک برای خلوت‌گزینی) جهت احساس پناه، امنیت و هویت، مشارکت معلمان و افراد اجتماع در طراحی و ارزیابی ساختمان مدرسه، ارتباط درون و بیرون با استفاده از بازشوهای وسیع، طراحی فضاها به صورت چندعملکردی (قابلیت تغییر یک فضا برای عملکردهای مختلف و یا جای دادن چندین عملکرد کنار هم) به منظور افزایش کیفیت تعاملات، روابط اجتماعی و مشارکت، فضای بازی‌های جمعی (بازی-مشارکت)، میدانگاه‌های اجتماعی (فضاهای عمومی و مشترک که موجب تقویت احساس اجتماعی می‌گردد مانند آمفی تئاتر، تالار، غذاخوری و غیره).

حوصله دار صابر، صفری، اسدی و اکبری (1400) در پژوهشی با عنوان بررسی و تحلیل عوامل کالبدی مؤثر بر نقشه ذهنی کودکان از محیط‌های آموزشی نشان دادند که از میان فضاهای کالبدی مدارس به ترتیب، بیشترین فراوانی در ترسیم عناصر کالبدی مدرسه به ترتیب از ان کلاس‌ها (32%)، حیاط و زمین بازی (28%)، و راهرو مدارس(18%) است و کمترین اشاره نیز به آبخوری مدرسه (8%) شده است. در واقع به نظر می‌رسد که فضاهای کالبدی که دانش‌آموزان به طور روزانه در مدرسه با آنها درگیر هستند، در تصاویر ذهنی آنها از مدرسه نمایان است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که 4 عامل «هندسه و چیدمان فضا»، «فضاهای باز و نیمه‌باز»، «فضاهای ارتباطی» و «نشانه‌ها»، به عنوان عوامل تشکیل دهنده تصاویر ذهنی کودکان شناسایی شدند که از میان این عوامل، «هندسه و چیدمان فضا»، بیشترین تأثیر را بر نقشه‌های ذهنی کودکان در نمونه‌های مورد مطالعه داشته است. تاثیر « فضاهای باز و نیمه‌باز»، نیز تأثیر به‌وضوح در نقاشی و تصاویر ذهنی کودکان مشهود بود. عامل « فضاهای ارتباطی»، عامل مهم دیگری بود که بعضاً در تصاویر ذهنی کودکان از محیط آموزشی‌شان به چشم می‌خورد. در خصوص عامل چهارم، «نشانه‌ها» ورودی مدرسه جزء پرتکرار ترین نشانه‌ها در نقاشی کودکان بود همچنین بوفه‌های مدارس در اکثر نقاشی ها به چشم می‌خورد، تخته سیاه عنصر غالب تصاویر کودکان از کلاس و پله‌های مدارس در مدارس دارای طبقات، جزء عناصر پرتکرار نقاشی کودکان به حساب می‌آمد.

نتایج پژوهش وحیدی، پوشنه، خسروی، ایزدی( 1399)، نشان داد که مدل محیط یادگیری مبتنی بر نظریه یادگیری تحولی دارای 84 گویه (شاخص)، 16 مؤلفه و 5 بعد می‌باشد. بر اساس نتایج‌ این مدل، 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. بر اساس این پژوهش، از عوامل اصلی در یادگیری، عوامل آموزشی و محیط یادگیری است. در یک محیط یادگیری، عوامل آموزشی باید در ارتباط با هم قرار گیرند و محیط در ارتباط با مربی و یادگیرنده و نیازها و علائق او طراحی و سازماندهی می‌شود تا موجبات رشد همۀ ابعاد آموزشی فراهم گردد.

زهرا اسکندری (1398) پژوهشی با عنوان ارائۀ چهارچوب مفهومی برای طراحی فضای فیزیکی مدرسۀ ابتدایی بر مبنای نظریۀ یادگیری مشارکتی ویگوتسکی، رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی، انجام داده است. طبق یافته‌های پژوهش او، 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)) می تواند 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 می‌شود.

ایشان به بررسی بهترین دستورالعمل‌ها و گزارشات معتبر بین‌المللی در زمینۀ طراحی فضای آموزشی مدارس از جمله استاندارد یونیسف[[37]](#footnote-38) و مدارس کودک‌دوست‌دار[[38]](#footnote-39)، گزارش مرکز تحقیقات و نوآوری سالفورد (SCRI[[39]](#footnote-40)) در طراحی محیط‌های یادگیری مطلوب و استلزامات طراحی برای مدارس ابتدایی، گزارش یونسکو[[40]](#footnote-41) 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.

صمدپور شهرک و طاهباز (1397)، در پژوهش خود فضای باز مدارس را از دید دانش آموزان ابتدایی بررسی کرده و به این نتیجه رسیدند که محیط اطراف کودکان می‌تواند به صورت عامل بازدارنده یا عامل تسهیل‌کننده در یادگیری آنان عمل کند، بعلاوه 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، 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، توجه به کیفیت مبلمان و نحوۀ طراحی آن در فضای باز به گونه‌ای که امکان تعامل و گفتگو فراهم کند، استفاده از عنصر آب و سایر برنامه‌هایی که مشارکت کوکان را در بردارد، رعایت مقیاس کودکان، توجه به جنس مصالح مورد استفاده، استفاده از رنگ‌های شاد و متنوع و غیره می‌تواند حس تعلق‌خاطر آنها را به محیط مدرسه افزایش دهد.

ملکیان (1397) در پژوهشی با عنوان «توصیف و تحلیل معیارهای طراحی فضای آموزشی از دیدگاه متخصصین تکنولوژی آموزشی بر اساس مدل تفکر خلاق» نشان داد که بین معیارهای طراحی فضاهای آموزشی و افزایش تفکر خلاق دانش‌آموزان از دیدگاه این متخصصین، رابطۀ معناداری وجود دارد. 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.

رضائی، نیلی، فردانش و شاهعلیزاده (1393)، به بررسی کیفی مولفه‌های یاددهی و یادگیری نظریۀ ارتباط‌گرایی و ارائۀ الگوی مفهومی برای طراحی محیط‌های یادگیری ارتباط‌گرا پرداخته‌اند. به گفتۀ آنان، نظریۀ 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 دربارۀ نظام‌ها و محیط‌های آموزش و پرورش عمیقا مورد بازبینی قرار گیرد. در واقع تجربۀ 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 سلسله مراتبی 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 زیست بوم، هدف‌گذاری-ایجاد علاقۀ مشترک، تسهیل جریان دانش، توانمندسازی شبکه، بازتولید یا بازترکیب، بازخورد-ارزشیابی و هدف‌گذاری مجدد.

لطف عطا (1387)، در تاثیر عوامل محیطی بر یادگیری و رفتار در محیط های آموزشی ابتدایی در شهر نکاتی را در طراحی فضاهای آموزشی مطلوب عنوان کرده است. او در پژوهش خود به این مساله اشاره داشته است که پیاژه بر توانایی كودك در درك جهان به طور فعال تاکید می‌کند و معتقد است که كودكان به طور انفعالی اطلاعات را جذب نمی‌كنند، بلكه آنچه را كه در دنیای پیرامون خود می‌بینند، می‌شنوند و احساس می‌كنند، سپس انتخاب و تفسیر می‌نمایند. در انتها باتوجه به اهمیتی که مدرسه در فرهنگ،تمدن سازی و رشد و توسعه‌ی جامعه دارد به شاخصه‌های موثر در طراحی مدارس رسیده‌است؛ 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:

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.

پیشینۀ پژوهش‌های انجام‌شدۀ خارج کشور

2023

2022

2021

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.

ماریانا ناود (2019)، در تلاش برای درک تأثیر محیط یادگیری فیزیکی، مانند سر و صدا یا اندازه کلاس های بزرگ، بر یادگیری در کلاس های درس پایه اول، طرح مطالعه موردی کیفی را برای به دست آوردن بینشی در مورد یادگیری و آموزش اجرا کرد. در کلاس های کلاس اول از دیدگاه بار شناختی، این مطالعه نشان داد که سر و صدا، در نتیجه تعداد زیاد یادگیرندگان در کلاس، همچنین سر و صدای محیط بیرون، بار حافظه‌ی کاری فراگیران را بیش از حد می‌کند که در نهایت بر یادگیری تأثیر منفی می‌گذارد. این مطالعه همچنین نشان داد که اندازه کلاس های بزرگ در کلاس اول مانع از ارائه حمایت موثر معلمان می شود، که باعث عدم اطمینان در بین یادگیرندگان در مورد آنچه از آنها هنگام کار بر روی وظایف کلاسی می شود، می شود. این عدم قطعیت منجر به بار شناختی خارجی می شود.

میشل روک (2015)، در مقاله‌ای با عنوان تخصص نظریۀ یادگیری در طراحی فضای یادگیری، به مطالعۀ 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 انعطاف پذیری و زیبایی‌شناختی تکیه داشتند درحالیکه اعضای متخصص علمی از نظریۀ یادگیری مانند نظریۀ اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی استفاده می‌کردند. به عقیدۀ روک نظریه های یادگیری فعلی مانند نظریه اجتماعی-فرهنگی یادگیری (به عنوان مثال، ویگوتسکی، 1978)، شناخت موقعیتی (مثلاً، براون و همکاران، 1989)، و یادگیری موقعیتی (مثلاً، لاو و ونگر، 1991)، نظریه‌ی یادگیری تجربی (کلب، 1984) می توانند راهنمایی‌های صریحی را برای طراحان ارائه دهند. او در جدولی این راهنماهای تصمیم‌گیری را جمع‌آوری کرده است.

به عقیدۀ روک طراحی فضای آموزشی بر روند یادگیری تاثیر دارد. بنابراین، این کار با در نظر گرفتن فرآیند یادگیری بسیار مهم است. موناهان (2002) پیشنهاد می‌کند که هر طراحی فضای یادگیری شامل «تجسم معماری» نظریه یادگیری است که او آن را به‌عنوان آموزش ساخت‌وساز توصیف می‌کند (ص. 4).

نظریه های یادگیری در زمینه فضاهای یادگیری چیزهای زیادی برای ارائه دارند. تئوری های یادگیری مفاهیمی را در مورد چگونگی یادگیری افراد و چگونگی تأثیر آموزش بر فرآیند یادگیری ارائه می دهند.

فضاهای آموزشی اغلب نوع خاصی از آموزش و یادگیری را ترویج می کنند. 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، 1938) یا اجتماعی (مثلاً بندورا، 1977) مشخص شود؟

؟؟؟؟/

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 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 می‌تواند به دانش‌آموزان اجازه دهد تا یک به یک با ماشین‌ها تعامل داشته باشند. | یادگیری مستلزم شرطی سازی رفتارها بر اساس محرک ها است. | نظریه رفتارگرایی (اسکینر 1938) |
| 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 1977) |
| 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 (پیاژه 1977) |
| 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،  1978) |
| 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 1989) |
| 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 1991) |
| طراحی فضا شامل مدل‌سازی چیدمان پس از محیط‌های حرفه‌ای است که در آن افراد با مشاهده و صحبت با کارشناسان، تمرین معتبر را دریافت می‌کنند. 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، 1991) |

او در مطالعه‌ای روی فرآیند تصمیم‌گیری طراحی استودیوی نوآوری Krause در محوطۀ دانشگاه ایالتی پنسیلوانیا به‌دنبال تمایز بین روند تصمیم‌گیری معمار و اعضای هیئت علمی بود و به این نتیجه رسید که معمار، بیشتر بر اصول راهنما مانند انعطاف‌پذیری فضا تکیه می‌کرد درحالی‌که اعضای هیئت علمی از نظریات یادگیری مانند نظریه اجتماعی-فرهنگی یادگیری استفاده می کردند (ویگوتسکی، 1978). این مطالعه ارزش تخصص نظریۀ 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 می‌دهدکه به او اختیار تصمیم‌گیری نیز داده شده است.

گونئی و آلب (2012) در پژوهشی، مولفه‌های محیطی فضای یادگیری را از دیدگاه پنج نظریه یادگیری رفتارگرایی ، شناخت گرایی، سازنده‌گرایی، یادگیری تجربی و شناختی موقعیتی مطرح کرده 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 های انعطاف پذیری داشته باشد و امکان انتخاب های 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).

همانطور که می بینیم اغلب تحقیقات پیرامون ویژگیهای فضا بر مبنای نظریات یا نقش فضا در یادگیری هستند و تحقیقات بسیار کمی در مورد نقش مدیرآموزشی در طراحی فضا انجام شده است.

با توجه به پژوهشهای انجام شده خلا بررسی مولفه های مدیر آموزشی به مثابه طراح محیط های یادگیری دیده می‌شود. بر این اساس تحقیق حاضر جهت یافتن این مولفه ها انجام می‌شود.

1. Saper [↑](#footnote-ref-2)
2. manageralism [↑](#footnote-ref-3)
3. White [↑](#footnote-ref-4)
4. Norris [↑](#footnote-ref-5)
5. Velde & Christine [↑](#footnote-ref-6)
6. Rothwell & Lindholm [↑](#footnote-ref-7)
7. Shippmann [↑](#footnote-ref-8)
8. Le Deist & Winterton [↑](#footnote-ref-9)
9. Pikkarainen [↑](#footnote-ref-10)
10. Chen & Chang [↑](#footnote-ref-11)
11. Spencer & Spencer [↑](#footnote-ref-12)
12. McClelland [↑](#footnote-ref-13)
13. Parry [↑](#footnote-ref-14)
14. well-accepted [↑](#footnote-ref-15)
15. Green [↑](#footnote-ref-16)
16. Athey & Orth [↑](#footnote-ref-17)
17. Eric Soderquist [↑](#footnote-ref-18)
18. Campion [↑](#footnote-ref-19)
19. McMurray [↑](#footnote-ref-20)
20. comprehensiveness [↑](#footnote-ref-21)
21. Penetration [↑](#footnote-ref-22)
22. Flexibility [↑](#footnote-ref-23)
23. rationalism [↑](#footnote-ref-24)
24. experimentalism [↑](#footnote-ref-25)
25. associative learning [↑](#footnote-ref-26)
26. Jonhn Lock [↑](#footnote-ref-27)
27. John Dewey [↑](#footnote-ref-28)
28. James Angell [↑](#footnote-ref-29)
29. Jean-Jacques Rousseau [↑](#footnote-ref-30)
30. Froble [↑](#footnote-ref-31)
31. Behaviorosm [↑](#footnote-ref-32)
32. [↑](#footnote-ref-33)
33. [↑](#footnote-ref-34)
34. Cognitivism [↑](#footnote-ref-35)
35. Albert Bandura [↑](#footnote-ref-36)
36. Wiesberg [↑](#footnote-ref-37)
37. Unicef [↑](#footnote-ref-38)
38. Child friendly schools [↑](#footnote-ref-39)
39. Salford center for research and innovation in the built and human enviroment [↑](#footnote-ref-40)
40. UNESCO [↑](#footnote-ref-41)