عنوان پایان نامه:

شناسائی شایستگی‌های مدیرآموزشی به مثابه رهبر طراحی محیط کالبدی یادگیری

فصل اول

کلیات پژوهش

دانشجو: لیلا مصباح

استاد راهنما: سرکار خانم دکتر عدلی

استاد مشاور: سرکار خانم دکتر مهران

مقدمه

یادگیری یکی از مفهوم ها و فرآیندهای بنیادی قلمرو تعلیم و تربیت است، به گونه ای که می‌توان گفت هدف تعلیم و تربیت یادگیری است. یادگیری از آن دسته مفاهیمی است که بر سر تعریف واحدی از آن، بین نظریه پردازان و محققان، اتفاق نظر وجود ندارد (شانک، 2008)، اما آنچه که مسلم است این است که نگرش ها نسبت به یادگیری و راه‌های اکتساب دانش، در طی زمان تغییر کرده است. زمانی فرض بر این بود که یادگیری فقط در کلاس درس و در زمان‌های ثابت اتفاق می افتد، یادگیری فردی است، عوامل حواس پرتی باید حذف شوند و آنچه در کلاس‌های درس اتفاق می افتد تقریباً از کلاسی به کلاس دیگر و روزی به روزی دیگر یکسان است. اما امروزه فرض بر این است که یادگیری همه جا و در هر زمانی اتفاق می‌افتد، بسیار تحت تاثیر محیط اجتماعی است، با باز بودن و محرک ها حمایت می‌شود. تفاوت در هدف‌ها و روش‌های تدریس روز به روز و دوره به دوره نیاز به فضاهای متفاوتی دارد و در طراحی محیط یادگیری تمام افراد درگیر باید مشارکت داشته باشند (ون نوت چیم و بیکفورد، 2002).

محیط یادگیری بستری فیزیکی، اجتماعی و فرهنگی است که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد (دوک، 1998:6). این محیط دارای ابعاد فیزیکی، روان‌شناختی، فلسفی، جامعه‌شناختی، اقتصادی و غیره است که در بعد روان‌شناختی از منظر نظریات یادگیری بسیار بررسی شده است. اما آنچه که کمتر مورد توجه واقع شده است، بعد فیزیکی(کالبدی) محیط یادگیری از منظر نظریات آموزش و یادگیری است.

حوزه‌ی مربوط به نظریات آموزش و یادگیری از عناصر شکل‌دهنده‌ی مدیریت آموزشی است. محوریت مدیریت آموزشی، اثرگذاری مدبرانه بر فرآیند یاددهی یادگیری است. مفهومی که در منابع دانشگاهی و پژوهش‌ها کمتر به روی آن تاکید شده است. مدیریت آموزشی ماموریت دارد تا اثربخش‌ترین فرآیند یادگیری را برای بهره‌ورانه‌ترین دستاوردهای یادگیری فعال کند. باتوجه به تغییرات ماهیت یادگیری و مفهوم آموزش و پرورش از قرن بیستم تاکنون، مدیران آموزشی شاهد دگرگونی‌ها و بروز نیازهای جدیدی بوده‌اند. تغییراتی که ناشی از کارایی نداشتن تعلیم و تربیت سنتی و مدارس عصر صنعتی هستند، به انقلابی جدید در دو زمینۀ آموزش و طراحی محیط‌های یادگیری منجر شده‌اند (اسکندری، 1398). از این رو می‌توان گفت مدیریت آموزشی به عنوان یک جایگاه تخصصی یادگیری مهم ترین نقش را در تعامل بین محیط یادگیری و نظریات یادگیری ایفا می‌کند. در این صورت هر مدیر آموزشی نیاز دارد تا از آخرین یافته‌ها در حوزه‌ی یادگیری آگاه شود و نسبت به آنها تسلط داشته باشد تا بتواند با استفاده از تمام پتانسیل‌های موجود، محیط یادگیری را محیطی غنی به لحاظ تربیتی در راستای اهداف یادگیری طراحی کند. با توجه به روند تغییرات در ویژگی‌های آموزش و یادگیری از مدیریت آموزشی انتظار می‌رود بتواند پاسخگوی انتظارات ویژه در هر دوران و منطبق با مشخصات آن باشد (آهنچیان، 1398). این موضوع نیاز به مدیران ماهر که توانایی مداخله در میدان‌های کوچک و بزرگ آموزشی را داشته باشند را دوچندان کرده است، این درحالیست که ادبیات موجود کمتر به بررسی نقش مدیران مدرسه به عنوان رهبر در طراحی محیط یادگیری به عنوان یکی از میدان‌های آموزشی پرداخته است. در این راستا، این پژوهش با استفاده از روش‌های اکتشافی در صدد شناسایی شایستگی‌های مدیر آموزشی به مثابه رهبر طراحی محیط کالبدی یادگیری است.

بیان مساله

*از میان تمام پروژه‌های معماری که می‌بایست طراحی شوند، هیچیک به اندازۀ طراحی مدرسه نمی‌تواند جذاب و دل‌انگیز باشد چرا که به بسیاری از فعالیت‌های مهم انسانی و آموزش و رشد کودکانمان می‌انجامد ... .*

همانطور که گفته‌شد، حوزه‌ی مربوط به نظریات آموزش و یادگیری از عناصر شکل دهنده‌ی مدیریت آموزشی است. 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 (میالاره & ویال, 1371).

یکی از روش‌های تعیین وضعیت نظام‌های آموزشی بررسی عملکرد دانش‌آموزان در دو آزمون بین‌المللی تیمز[[1]](#footnote-1) و پرلز[[2]](#footnote-2) است که به خوبی روشنگر وضعیت آنها است. نتایج و یافته‌های این پژوهش‌ در سال‌های 2019 و 2021 نشان می‌دهد که کیفیت نظام آموزشی ایران نسبت به میانگین بین‌المللی از شرایط مناسبی برخوردار نیست. به طوریکه در آزمون تیمز 2019[[3]](#footnote-3) ، در حالیکه نمره‌ی ایران پایین‌تر از نمره‌ی میانگین است، با نمره‌ی کل 443 در درس ریاضیات پایه‌ی چهارم میان 58 کشور شرکت کننده در جایگاه 50 و میان 12 همسایه در جایگاه 9 قرار گرفته است. همچنین در درس علوم با نمره‌ی 441 در جایگاه 48 قرار دارد. در پایه‌ی هشتم در درس ریاضیات از بین 39 کشور رتبه‌ی 29 و در درس علوم رتبه‌ی 32 را کسب کرده‌است. این آمارهای نگران‌کننده بیانگر آن است که کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ما به عنوان خروجی نظام آموزشی بسیار پایین است.

یکی از عوامل موثر بر کیفیت یادگیری، محیط کالبدی یادگیری است. پژوهش‌هایی که به ارزیابی ساختمان مدرسه پرداخته‌اند نشان می‌دهند که محیط مدرسه بر میزان یادگیری موثر است. بنابراین 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.

در قانون مربوط به آموزش و پرورش مورخ 11 ژوئیه سال 1975 فرانسه آمده است : "معماری آموزشی دارای نقشی تربیتی است و یکی از عناصر تعلیم و تربیت شمرده می‌شود" (میالاره & ویال, 1371, ص. 222). اولین گام بر اساس این فرضیه، تعامل میدان روانی دانش‌آموزان با محیط فیزیکی اطرافشان است که ممکن است اولین واسطۀ یادگیری به شمار آید. معمولا مربیان از تاثیر مثبت فضاهای آموزشی در رشد و ارتقاء کیفیت آموزش چشم‌پوشی می‌کنند، این درحالیست که در برخی منابع محیط فیزیکی مدرسه را به عنوان معلم دوم و یا سوم در نظر گرفته اند. فضاهای مدرسه با ایده‌ها، ارزش‌ها، گرایش‌ها و فرهنگ مردمان درون آن ارتباط متقابل دارد (کامل‌نیا, 1386).

ساختمان مدارس به شکل کنونی قدمتی 130 ساله دارد و این در حالی است که  نظریات مربوط به آموزش و یادگیری تغییر کرده است اما مدارس به عنوان محیط‌های یادگیری کماکان در ساختمان‌هایی که به شیوه سنتی ساخته و اداره می‌شوند تعبیه شده است. زیمنس، طراح نظریه‌ی یادگیری ارتباط‌گرایی، در نقد مدارس و محیط‌های یادگیری می‌گوید: "چرا جامعه‌ی ما همانند گذشته است؟ مدارس، دولت، نهادهای مذهبی و رسانه‌های ما اگرچه پیچیده‌تر شده‌اند، اما همان ساختار و شکل کلی خود را حفظ کرده اند" . مدارس و دانشگاه‌های ما خود را به مثابه ظرفی می‌پندارند که در قالب آن‌ها دانش توزیع می‌شود. اما این سازمان‌ها به دلیل اینکه برای مدیریت فرآورده‌ها طراحی شده‌اند و نه فرآیندها، قادر نیستند در برابر فشارها و تغییرات دائمی عملکرد مناسبی داشته باشند (زیمنس، 2015). . مهم است که آگاه باشیم ساختمان‌هایی که به عنوان محیط یادگیری استفاده می‌کنیم سال‌های سال روند آموزش و یادگیری را شکل می‌دهند. چرچیل زمانی می گفت "ما ساختمان‌های خود را شکل می‌دهیم و در گام بعدی این ساختمان‌ها هستند که به ما شکل می‌دهند". این جمله، این حقیقت را بازگو می‌کند که ساختمان‌ها می‌توانند تمایلات و تفکرات افراد طراحشان را به ما منتقل کنند و دیدگاه و انگیزه‌های افرادی که در آنجا زندگی می‌کنند را شکل دهند. این جمله بیش از همه در مواجهه با ساختمان مدارس واضح و مشخص است. ساختمان‌هایی که بر اساس دیدگاه صنعتی ساخته شده اند و تفکرات سازندگان آن‌ها که انسان را در خدمت صنعت و برای آموزش کارگر در تولید انبوه می‌دیدند نشان می دهند. ساختمان‌های به شیوه‌ی سلول‌ها و زنگ‌ها کاملا متناسب با همین نگرش است. این موضوع به نوبه خود با اهداف یادگیری مدارس در تضاد استتقریباً تمام  مدارس ما به شیوه سلول‌ها و زنگ‌ها طراحی شده اند. دانش آموزان در این سلول ها که کلاس درس نامیده می شود حضور پیدا می‌کنند تا زنگ به صدا در آید، سپس آنها به سلول دیگری می‌روند.

ما در مدارس قرار است دانش‌آموزان را برای دنیای آینده تربیت کنیم، دنیایی که شاید هیچ شباهتی به دنیای امروزی نداشته باشد. پس در این جهان پویا و در حال تغییر باید به مولفه‌هایی توجه کنیم که هم‌پای جهان در حال تغییر هستند، مولفه هایی در ارتباط با مفهوم یادگیری و نظریات یادگیری؛ و اگر قرار باشد محیطی را برای یادگیری طراحی کنیم باید به نظریات یادگیری مراجعه کنیم (نیر،2015). به این معنا که هر بحثی از یادگیری در زمینه فضاهای یادگیری باید به نظریه های یادگیری که مفاهیم بر اساس آنها تعریف و عملیاتی می شوند نیز اشاره کند (میشل و همکاران، 2015). به عبارت دیگر طراحی محیط یادگیری ارتباط تنگاتنگی با نظریه‌های یادگیری دارد و بر اساس اینکه طراح محیط تحت تاثیر کدام نظریه باشد، مدل طراحی او نیز متفاوت خواهد بود (عفیفی، 2014).

برخی از شواهد بر ضرورت طراحی محیط یادگیری به عنوان یکی از وظایف و کارکردهای مدیریت آموزشی در سطوح کلان مدیریتی، اجرایی و سیاستگذاری و در پی آن معلمان و طراحان آموزشی تاکید کرده‌اند (اسکندری، 1398). مدیران آموزشی می‌توانند با بهره‌گیری از رویکردهای تربیتی جدید در طراحی محیط‌های یادگیری موثر در مدارس، نقش بسزایی در تحقق اهداف آموزش و پرورش ایفا کنند. اما متاسفانه مدیران ما توانمندی‌ها و شایستگی‌های لازم برای ایفای این نقش را ندارند. نه در اسناد ملی و نه در سیاستگذاری و قانونگذاری در آموزش و پرورش از این جنبه‌ی مهم به مدیریت آموزشی نگاه نشده است و خلا جدی در تمامی فرآیندها از آموزش تا جذب مدیران و تعیین حیطه‌ی اختیارات آنها دیده می‌شود. این مساله به نوبه‌ی خود، باعث کاسته شدن از کیفیت یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان و به تبع آن وضعیت تاسف‌بار نظام آموزشی شده است. بنابراین این پژوهش در تلاش است تا از این منظر به مدیریت آموزشی نگاه کند و به این سول پاسخ دهد که مدیرآموزشی به مثابه رهبر طراحی محیط کالبدی یادگیری باید دارای چه شایستگی‌هایی باشد؟

اهمیت و ضرورت پژوهش

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

ما باید قبل از تصمیم‌گیری "فلسفه آموزشی" خود را تغییر دهیم. قبل از اینکه مدرسه‌ای را بازسازی نمائیم "مدرسه" را "بازتعریف" کنیم[[4]](#footnote-4) و این بازتعریف اتفاق نمی‌افتد مگراینکه "سیاست‌گذاری آموزشی" ما تغییر کند. تا زمانیکه فکر می‌کنیم با انجام کارهایی نظیر اضافه یا کم کردن چند عنصر، رنگ کردن دیوارها و نیمکت‌ها و مانند اینها، فضایی بانشاط برای آن بوجود خواهد آورد، ناخواسته، بر اصل اولیۀ طراحی مدارسمان که همان اصل "کنترل" است و طراحی ساختمان‌هایی جعبه مانند صحه گذاشته‌ایم (ثمانه ایروانی, 1391).

اگرچه نظریات یادگیری مفاهیمی در حوزه‌ی روان‌شناسی تربیتی هستند اما دستیابی و تحقق اصول آنها نیازمند تلاشی میان رشته ایست. در ایران نیز غالب کودکان میزان قابل توجهی از وقت خود را در فضاهای آموزشی می‌گذرانند اما کماکان فقدان یک فضای آموزشی مناسب و کارآمد جهت تحقق اهداف یادگیری مشهود است. جستجوی راهکارهایی برای خلق و طراحی فضای مناسب بر مبنای نظریات موفق یادگیری از مسائل قابل ملاحظه در این حوزه است (کریمی، خسرونیا و دژپسند، 1400).

به‌طور کلی در فرآیند طراحی مدرسه استفاده از متخصصان حوزۀ وابسته و موردنیاز مانند روان‌شناس، جامعه‌شناس، برنامه‌ریز آموزشی و غیره از نیازهای غیرقابل انکار است. استفاده از علوم دیگر در یک طرح معماری همواره موردنظر بوده اما این موضوع به صورتی مبهم و کلی مطرح شده است به‌طوری‌که کمتر می‌توان موردی را اشاره نمود که مشخص و علمی به چگونگی این مشارکت و نتایج حاصل از آن اشاره کرده‌باشد (کامل‌نیا, 1386).

اغلب پژوهش‌هایی که در ارتباط با نقش نظریات یادگیری و محیط فیزیکی یادگیری انجام شده اند در حوزه‌ی رشته‌ی معماری انجام شده و به نظر می‌رسد از جایگاه مدیریت آموزشی این موضوع بررسی نشده است. این درحالیست که کارکرد مدیریت آموزشی بدون درک جهت آن به سوی یادگیری و بدون درک فضای دنیای یاددهی، به وظیفه‌ای فنی و مکانیکی تبدیل می‌شود که هرچند مطابق با استاندارد هم انجام بگیرد، اما نمی‌تواند یک مدیر را به مدیر آموزشی تبدیل کند (آهنچیان، 1398).

همچنین نمونه‌ی پژوهش کیفی در موضوع این پژوهش در داخل کشور انجام نشده است. بنابراین فقدان یا دست‌کم کمبود پژوهش‌هایی که به روش کیفی دنبال شناسائی مولفه‌های آن برای شرایط بومی کشور بوده باشند، باعث شد پژوهش حاضر به این موضوع بپردازد. رسیدن به شایستگی‌هایی از مدیران آموزشی که بر مبنای نظریات یادگیری به خلق محیط‌های تسهیل‌کنندۀ یادگیری می‌پردازند می‌تواند به شناختی شفاف‌تر و دقیق‌تر از وضع موجود کمک کرده و همچنین پلی باشد تا شکاف بین نظریات یادگیری و محیط یادگیری را پر کند.

هدف اصلی این است که الگوهای فرسوده را به هم زده و نگاهی نو به دانش‌آموز محوری و محیط کالبدی مدرسه داشته باشیم. نگاهی که باعث می‌شود یادگیری در محیط مدرسه بیش از پیش به چشم آید. اجرای یک برنامۀ مبتنی بر طراحی کیفیت آموزش و پرورش، مستلزم اطلاعات آموزشی جدید است و تقویت تصمیم‌گیری توسط افراد و مقامات، مستلزم تعیین مجدد اختیارات و مسئولیت‌های آموزشی خواهد بود. بازنگری در مسائل آموزشی نیاز به برنامه‌ریزی، تخصیص منابع مالی، انسانی و کالبدی دارد و ایجاد هر نوع تغییری در موارد یادشده مستلزم پژوهش‌های کیفی و میا‌ن‌رشته‌ای است (ملکیان, 1397).

در رهنامۀ نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران نیز روی این مساله تاکید شده و چنین بیان شده است که امروزه طراحی و ساخت فضا و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی موضوعی میان رشته‌ای است و دخالت دانش‌های مختلف را طلب می‌كند و می‌بایست به صورت جامع‌نگر بررسی شود و از نگرش‌های یك بعدی و كاهش‌گرایانه تخصصی دوری نمود. هرچند دانش و مهارت فنی و مهندسی درطراحی و ساخت فضاهای تربیتی لازم و ضروری است، لیكن كافی نیست زیرا فضا و تجهیزات و فناوری به مثابه ظرف جریان تربیت باید با ویژگی‌ها و شرایط مظروف خود هماهنگی و هم‌خوانی داشته باشد تازمینۀ تحقق اهداف تربیتی مندرج در فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در آن فراهم آید. از سوی دیگر، همچنانكه جو حاكم بر نظام تربیت رسمی و عمومی و بالاخص مدرسه، باید زمینۀ تربیت‌پذیری نسل جوان متناسب با فرهنگ اسلامی - ایرانی را مهیا كند، فضای كالبدی و تجهیزات و فن‌آوری نیز باید چنین ویژگی را داشته باشد و درطراحی و ساخت آن به جنبه‌های فرهنگی و تربیتی توجه شود. لذا در این زیر نظام ضرورت دارد دانش‌هایی به‌کار گرفته شوند که به عنوان ارکان مهم و تاثیرگذار در طراحی و ساخت فضای كالبدی و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی موثرتر باشند (مبانی تحول بنیادین, 1390, ص. 401).

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

هدف کلی پژوهش:

شناسایی شایستگی‌های مدیران آموزشی که محیط یادگیری را بر مبنای نظریات یادگیری طراحی می‌کنند

اهداف جزئی:

1. بررسی مولفه های محیط یادگیری از منظر نظریات یادگیری
2. شناسائی شایستگی‌های مدیران آموزشی که محیط یادگیری را بر مبنای نظریات یادگیری طراحی می‌کنند.

سوالات پژوهش

1. مولفه های محیط یادگیری از منظر نظریات یادگیری چیست؟
2. چه شایستگی‌هایی مدیران آموزشی را به رهبر طراحی محیط یادگیری تبدیل می‌کند؟

تعریف مفاهیم

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

در بند 7-4 برنامۀ درسی ملی مصوب شورای‌عالی آموزش و پرورش صفحۀ 14 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.

فضای یادگیری:بستر مناسب برای یادگیری را محیط یادگیری می نامیم. محیطی از پیش اندیشیده که یاددهنده آن را به قصد یاددهی و کنترل یادگیری می سازد (رحیمی، 1389).

همچنین در برنامۀ درسی ملی مصوب شورای‌عالی آموزش و پرورش صفحه 13 و 14 در تعریف محیط یادگیری نوشته است:

1. با بهره‌گیری از ظرفیت‌های نظام هستی، محیطی امن، منعطف، پویا، برانگیزاننده و غنی را برای پاسخگویی به نیازها، علایق و ویژگی‌های دانش‌آموزان تدارک می‌بیند.
2. مدرسه محیط یادگیری پایه و اصلی است؛ اما یادگیری به آن محدود نمی‌شود و سایر محیط‌ها نظیر محیط‌های اجتماعی، طبیعی، اقتصادی، صنعتی و فرهنگی را نیز دربرمی‌گیرد.
3. با بهره‌گیری از ظرفیت و قابلیت محیط‌های مجازی و رسانه‌ها، زمینۀ بهبود موقعیت دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری را فراهم می‌آورد.
4. خانواده از محیط‌های مهم و اثربخش تربیت و یادگیری به شمار می آید که در تعامل مستمر و موثر با مدرسه می‌باشد.

منابع

* تومبلی، ر. (1396). **لویی کان (متون اصلی).** مترجم: م. رحیم‌زاده, م. نجفی & س. هاشمی. تهران: نشر علمی.
* کامل‌نیا، ح (1386).. **دستور زبان طراحی محیط‌های یادگیری، مفاهیم و تجربه‌ها**، ویرایش (اول)، تهران: سبحان نور.
* مبانی تحول بنیادین، د. ت. (1390). مبانی نظری تحول بنیادین درنظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران.
* مقدم، ب. (1366). **کاربرد روانشناسی در آموزشگاه**. تهران: انتشارات سروش.
* ملکیان، ف. (1397). توصیف و تحلیل معیارهای طراحی فضای آموزشی از دیدگاه متخصصین تکنولوژي آموزشی بر اساس مدل تفکر خلاق. **پژوهش در نظام های آموزشی**, دوره 12, 731-748.
* نیر، پ. فیلدینگ، ر. لاک‌نی، ج. (1391). **زبان طراحی مدرسه**. مترجم. (ث. ایروانی), تهران: انتشارات راه‌دان-انتشارات سازمان شهرداری‌ها و دهیاری‌های وزارت کشور.

آنچه که حائز اهمیت است این است که کیفیت فضا تعیین‌کننده‌ی کیفیت خروجی است این در حالیست که آمارها خبر از ضعف جدی دانش‌آموزان ایرانی در یادگیری می‌دهند.

1. TIMSS (Trends in International Mathematics and Sience study) [↑](#footnote-ref-1)
2. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) [↑](#footnote-ref-2)
3. https://timss2019.org/international-database [↑](#footnote-ref-3)
4. Don’t Just Rebuild Schools-Reinvent Them. [↑](#footnote-ref-4)