عنوان پایان نامه:

شناسائی شایستگی‌های مدیر آموزشی به مثابه طراح فضای یادگیری

فصل اول

کلیات پژوهش

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 برسر تعریف واحد 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 طول 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، توسط باز بودن و محرک ها حمایت می‌شود و تفاوت در اهداف و روش‌های تدریس روز به روز و دوره به دوره نیاز به فضاهای متفاوتی دارد و در طراحی فضای یادگیری تمام افراد درگیر باید مشارکت داشته باشند (ون نوت چیم و بیکفورد، 2002).

به عبارتی یادگیری فرآیندی است که در خلا رخ نمی‌دهد و برای اینکه در راستای اهداف خود و متناسب با نیاز یادگیرنده باشد بستر مناسب خود را نیاز دارد. بستر مناسب برای یادگیری را محیط یادگیری می نامیم. محیطی از پیش اندیشیده که یاددهنده آن را به قصد یاددهی و کنترل یادگیری می سازد (رحیمی، 1389).

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...) 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).

حوزه‌ی مربوط به نظریات آموزش و یادگیری از عناصر شکل دهنده‌ی 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. وظیفۀ یک مدیر آموزشی تدبیر فرآیند یاددهی-یادگیری از طریق مداخله در فضای یادگیری و میدان‌های کوچک و بزرگ آموزشی است. مدیریت آموزشی ماموریت دارد تا اثربخش‌ترین فرآیند یادگیری را برای بهره‌ورانه‌ترین دستاوردهای یادگیری فعال کند. با توجه به روند تغییرات در ویژگی‌های آموزش و یادگیری از مدیریت آموزشی انتظار می‌رود بتواند پاسخگوی انتظارات ویژه در هر دوران و منطبق با مشخصات آن باشد (آهنچیان، 1398).

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

بیان مساله

محیط یادگیری یک بستر فیزیکی، اجتماعی و فرهنگی است که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد (دوک، 1998:6). این محیط دارای ابعاد فیزیکی، روانشناختی، فلسفی، جامعه شناختی، اقتصادی و ... است که در بعد روانشناختی از منظر نظریات یادگیری بسیار مورد بررسی قرار گرفته است. اما آنچه که کمتر مورد توجه واقع شده است، بعد فیزیکی محیط یادگیری از این منظر است. ون نوت چیم و بیکفورد (2002) اعتقاد دارند یکی از عواملی که اغلب در فرآیند آموزش و یادگیری نادیده گرفته می شود، تأثیر فضا (یعنی امکانات و امکانات فضاها و ابزارها) بر یادگیری است.

یکی از محیط های یادگیری که قدمت چندصدساله دارد، مدرسه است. جورج زیمنس، طراح نظریه‌ی یادگیری ارتباط‌گرایی، در نقد مدارس و محیط‌های یادگیری می‌گوید: "چرا جامعه‌ی ما همانند گذشته است؟ مدارس، دولت، نهادهای مذهبی و رسانه‌های ما اگرچه پیچیده‌تر شده‌اند، اما همان ساختار و شکل کلی خود را حفظ کرده اند" (دانش و یادگیری زیمنس، 2015، ص 12). 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).

جیمز دیک[[1]](#footnote-1) نیز در مقاله‌ای با عنوان «کلاس‌های ال شکل» به این موضوع اشاره می‌کند که در گذشته هدف از آموزش بچه‌ها، آماده‌کردن آنها برای زندگی در یک کارخانه بوده‌است و به همین دلیل کلاس‌ها نیز شبیه کارخانه طراحی می‌شدند اما امروز هدف از کلاس و مدرسه تغییر کرده‌است (کامل‌نیا, 1386, ص. 99).

این موضوع به نوبه خود با اهداف یادگیری مدارس در تضاد است. تقریباً 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 می کنند تا زنگ به صدا در آید، سپس آنها به سلول دیگری میروند (نیر، 2015، ص 2).

ساختمان مدارس به شکل کنونی قدمتی 130 ساله دارد که از عصر صنعتی می‌آید. این در حالی است که  نظریات مربوط به آموزش و یادگیری تغییر کرده است اما مدارس به عنوان محیط‌های یادگیری کماکان در ساختمان‌هایی که به شیوه سنتی ساخته و اداره می‌شوند تعبیه شده است (نیر،2015، ص 2).

وینستون 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 (نیر،2015).

لویی کان (1974-1901) از جملۀ معماران نام آشنای معاصر بود که توانست منطبق با نیازهای آموزش و مسالۀ یادگیری به الگوهایی از طراحی مدارس دست پیدا کند. او مدرسه را از جمله عوامل ثابت در آداب و رسوم تاریخ معماری و قلمرویی از فضاهای مطلوب برای یادگیری می‌داند (کامل‌نیا, 1386).

«مردی را تصور کنید که زیر درختی با عدۀ کمی دربارۀ ادراکش سخن می‌گفت. او نمی‌دانست معلم است و آنها که به او گوش می‌دادند نیز خود را شاگرد نمی‌پنداشتند. آنها آنجا بودند چون از حضور در محضر کسی که به ادراکی نایل آمده‌بود، حظ می‌بردند و اینگونه بود که مدرسه آغاز شد. اما پیرامون چنین مردی نیازی هم بود که شکوفا می‌شد. حتی به نظر می‌رسد وجود او نیز محصول نیازی بود. پیرامون او مردمی بودند که می‌خواستند فرزندانشان را نیز نزد او بفرستند زیرا دانستن، ادراک آنچه او ادراک کرده بود شیرین بود. به این ترتیب این نیاز احساس شد – نیاز به این پدیده، به این بذر، به این آغاز، به آنچه معلم و شاگرد نام گرفت» (تومبلی, 1396, ص. 51).

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

او در سخنرانی‌ خود در همایش «پزشکی در سال 2000» گفته‌است، اکنون بناها همه شبیه به هم هستند. بناهای اداری شبیه به بناهای مسکونی‌اند. تالارهای شهر شبیه به ساختمان‌های اداری‌اند. مدارس شبیه به، خب، گاهی شبیه به سردخانه است و بالعکس. مدرسه بی شک جایگاه خداوند است. مکانی است که در آن دانش‌آموزان کلاس‌های درس خودشان را دارند. چرا دانش‌آموز باید همیشه در سایۀ معلم باشد؟ چرا معلم نتواند به خودش بیاموزد؟ اینها یک دنیا معیار برای مدرسه است. ویژگی مدرسه در این است که باید گالری داشته باشد نه راهرو، ورودی نه سرسرا، حساب نه بودجه. اولی حتی اگر دوبرابر هزینه داشته باشد، اقتصادی است و دومی راه حلی مناسب بودجه و بی ارزش است (تومبلی, 1396, ص. 175).

به عقیدۀ لویی کان، معماری، به معنی طراحی بنا، امری کران‌مند است. ممکن است خواست وجودی مدرسه امری بی‌کران باشد اما ناچار است تا در مسیر طراحی کران‌مند شود و کران‌مند بودن نیز محدودیت ایجاد می‌کند اما در نهایت، بنای ساخته شده، با روح بی‌کران اندیشه عجین شده و آن را متجلی می‌کند.

باتوجه به آنچه گفته شد، مهم است که آگاه باشیم ساختمان‌هایی که به عنوان محیط یادگیری استفاده می‌کنیم سال‌های سال روند آموزش و یادگیری را شکل می‌دهند.در حالیکه 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 تغییرند، مولفه هایی در ارتباط با مفهوم یادگیری و نظریات یادگیری؛ و اگر قرار باشد محیطی را برای یادگیری طراحی کنیم باید به نظریات قوی یادگیری مراجعه کنیم (نیر،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 عبارتی 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).

در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش، در بخش رهنامۀ نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران 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).

توجه به ارتباط مدارس به عنوان کانون جامعه در اولین تجربه‌ها ممکن است منحصر به ارتباط متقابل آنها با یکدیگر و سعی در برقراری این ارتباط هرچه بیشتر باشد. در اولین گام‌ها باید درهای مدارس به سوی اجتماع باز شود تا بتوان به ایجاد تغییر امیدوار بود. با این اندیشه و شروع این حرکت بچه‌ها نیز می‌آموزند با جامعه در تعامل باشند و مدرسه نیز مانند یک جامعه است و احساس تعلق بچه‌ها به جامعه را بیشتر می‌کند. به عنوان مثال در طراحی مرکز پیش دبستانی دیترویت[[2]](#footnote-2)، برای درک موضوع مدرسه به مثابه یک جامعه، راهروها مانند یک خیابان طراحی می‌شوند، با چراغ‌ها، خط‌کشی، علائم و .... کلاس‌ها نیز مانند خانه طراحی می‌شوند تا احساس تعلق بچه‌ها به اجتماع مدرسه بیشتر شود (کامل‌نیا, 1386).

بانگاهی به گذشتۀ مدارس ایران در برخی موارد شاهد نمونه‌هایی هستیم که نگاهی اجتماعی به مدرسه به‌صورت استفاده از فضای مدرسه برای فعالیت‌هایی غیر از آنچه منحصر به کلاس درس است وجود داشته‌است، بطوریکه متضمن بخشی اندک از اهداف توسعۀ ارتباط اجتماعی بوده‌اند. آنچه در طرح این الگوها مدنظر است، روش طراحی و برنامه‌ریزی با استفاده از مشارکت استفاده‌کنندگان از فضاست، چیزی که در حال حاضر در مدارس ما نمایان است، کمرنگ بودن ارتباط موثر مدرسه و جامعه و عدم دخالت استفاده‌کنندگان مدرسه در طرح مدارس است (کامل‌نیا, 1386).

در مطالعات سال‌های اخیر، به چگونگی فرآیند و روش طراحی مدارس اجتماعی و اینکه ایده‌ها از چه موضوعاتی نشات می‌گیرند و یا عوامل موثر در طراحی، کمتر پرداخته شده‌است. این اعتقاد وجود دارد که دامنۀ متعددی از مدل‌های مدارس برای یک اجتماع می‌تواند وجود داشته‌باشد. باید دانست که طرح تغییر مدارس زمانی به موفقیت نزدیک می‌شود که توسط گروهی از کسانی طرح‌ریزی شود که در جستجوی چیزی متفاوت از آنچه در حال حاضر در مدارس است باشد. در نمونه‌هایی چند حتی طراحی مدرسه به دانش‌آموزان، معلمان و مدیران، خانواده‌ها و همسایگی‌های مجاور مدرسه سپرده می‌شود و طراحان و برنامه‌ریزان نقش هدایت‌کنندۀ این فرآیند را به عهده دارند که هدایت این فرآیند، چگونگی استفاده از نظرات، چگونگی انتخاب افراد برای مشارکت در طراحی مدرسه (از میان انبوه افراد استفاده‌کننده) و موارد مشابه بسیار پیچیده و مشکل است (کامل‌نیا, 1386).

با ظهور یکبارۀ کرونا و ورود مدارس به آموزش در فضای سایبری از طرفی و از طرف دیگر با ورود فناوری‌های جدید همچون متاورس به مجموعۀ میدان‌های آموزشی، شرایط ناشناخته و جدیدی بوجود آمد. بدین‌ترتیب توجه به ترکیبی از دو حوزه‌ی تخصصی آموزش و طراحی می‌تواند کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدرسه و به تبع آن کیفیت یادگیری را افزایش دهد.

برخی از شواهد بر ضرورت طراحی محیط یادگیری به عنوان یکی از وظایف و کارکردهای مدیریت آموزشی در سطوح کلان مدیریتی، اجرایی و سیاستگذاری و در پی آن معلمان و طراحان آموزشی تاکید کرده‌اند (اسکندری، 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.اهدافی که بر اساس سند تحول بنیادین قرار است دانش‌آموزان را برای ورود مطلوب به زندگی فردی، خانوادگی واجتماعی آماده کند.

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

اهمیت و ضرورت پژوهش

دانش‌آموزانی که امروزه تربیت می‌کنیم و همیشه هم از تربیت آنها گله‌مند هستیم، حاصل تصمیمات و فعالیت‌ها و همچنین نوع معماری‌ای هستند که خودمان برایشان فراهم کرده‌ایم. ما چه از نظر طراحی فضا و چه از نظر مدیریت آن طوری عمل می‌کنیم که دانش‌آموزانمان از مدرسه لذت نمی‌برند. مدارس ما طوری طراحی شده‌اند که همیشه بتوانیم بیشترین "کنترل" را بر دانش‌آموزان داشته باشیم. برای همین راهروهای مدارس را به شکلی می‌سازیم که بتوانیم آنها را به بهترین شکل کنترل کنیم. 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[[3]](#footnote-3) 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 وقتشان را در فضاهای آموزشی می‌گذارند 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 (1400، کریمی، نسرین؛ مرتضی خسرونیا و ساحل دژپسند).

به‌طور کلی در فرآیند طراحی مدرسه استفاده از متخصصان حوزۀ وابسته و موردنیاز مانند روانشناس، جامعه‌شناس، برنامه‌ریز آموزشی و ... 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 گردیده است به‌طوری‌که کمتر می‌توان موردی را اشاره نمود که مشخص و علمی به چگونگی این مشارکت و نتایج حاصل از آن اشاره نموده‌باشد (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 به این موضوع پرداخته 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 به آن پرداخته 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:

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

اهداف جزئی:

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

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.

1. James Dyck [↑](#footnote-ref-1)
2. Detroit [↑](#footnote-ref-2)
3. Don’t Just Rebuild Schools-Reinvent Them. [↑](#footnote-ref-3)