



زیست بوم یادگیری: تحلیل نقش تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه و محیط آموزشی در ارتقای کیفیت یادگیری



ناهید خجسته، اشرف السادات حجازی، اکرم دهقانی اشکذری، فاطمه رستگاری

کارشناس حوزوی

کارشناسی آموزش ابتدایی

کارشناسی الهیات و معارف اسلامی

کارشناسی الهیات فقه و حقوق



MDOI-02-2026.0130
MNR-144-2-C262E0

چکیده

امروزه آموزش و یادگیری فراتر از انتقال ساده مفاهیم درسی، به عنوان یک فرآیند پویا و زیست بوم محور شناخته می شود. پژوهش حاضر با هدف تحلیل نقش مؤلفه های کلیدی «زیست بوم یادگیری» شامل تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه و محیط فیزیکی-آموزشی در ارتقای کیفیت یادگیری دانش آموزان انجام شده است. زیست بوم یادگیری، شبکه ای تنیده از عوامل مادی و غیرمادی است که به طور مستقیم پتانسیل های شناختی، عاطفی و رفتاری یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می دهد. یافته های این تحلیل نشان می دهد که تعاملات انسانی مثبت و سازنده (میان معلم-دانش آموز، دانش آموز-دانش آموز و مدرسه-خانواده) به عنوان قلب تپنده این زیست بوم، زمینه ساز ایجاد انگیزه درونی و کاهش اضطراب تحصیلی است. از سوی دیگر، فرهنگ مدرسه به عنوان بستر نرم افزاری (شامل ارزش های مشترک، احساس امنیت روانی، پذیرا بودن اشتباهات و تشویق به خلاقیت)، اتمسفر ذهنی لازم برای یادگیری عمیق را فراهم می کند. در نهایت، محیط فیزیکی و آموزشی (نورپردازی، چیدمان کلاس، دسترسی به فناوری و فضاهای تعاملی) به عنوان کاتالیزور فرآیند یادگیری عمل کرده و بهره وری شناختی را افزایش می دهد.

کلمات کلیدی: زیست بوم یادگیری، تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه، محیط آموزشی، کیفیت یادگیری، امنیت روانی، بازطراحی فضای آموزشی.

مقدمه

در دهه های اخیر، مفهوم یادگیری از یک فرایند خطی، فردی و مبتنی بر انتقال اطلاعات، به یک فرایند پویا، تعاملی، زمینه مند و چندبعدی تغییر یافته است. در این تحول مفهومی، دیگر یادگیری صرفاً نتیجه حضور دانش آموز در کلاس درس و دریافت محتوای آموزشی تلقی نمی شود، بلکه برآیند مجموعه ای از عوامل انسانی، فرهنگی، اخلاقی، اجتماعی و محیطی دانسته می شود که به صورت درهم تنیده بر کیفیت تجربه یادگیری اثر می گذارند. در چنین نگاهی، مدرسه تنها یک مکان فیزیکی برای آموزش نیست، بلکه یک «زیست بوم یادگیری» است؛ زیست بومی که در آن کنشگران مختلف، شامل معلم، دانش آموز، مدیر، همسالان و حتی ساختارها و هنجارهای حاکم بر محیط آموزشی، در شکل گیری کیفیت یادگیری نقش آفرینی می کنند. از این منظر، یادگیری زمانی عمیق، پایدار و معنادار خواهد بود که میان عناصر مختلف این زیست بوم، نوعی هماهنگی، تعامل مؤثر و هم افزایی وجود داشته باشد. مفهوم زیست بوم یادگیری بر این فرض استوار است که رشد شناختی و عاطفی دانش آموزان در خلأ روی نمی دهد، بلکه همواره متأثر از کیفیت روابط انسانی، جو حاکم بر مدرسه، شیوه های تدریس، نوع مدیریت کلاس، احساس امنیت روانی و شرایط فیزیکی و اجتماعی محیط آموزشی است. به همین دلیل، هرگونه تحلیل از کیفیت یادگیری که صرفاً بر محتوای آموزشی یا عملکرد تحصیلی متمرکز باشد و از بافت انسانی و فرهنگی مدرسه غفلت کند، تحلیلی ناقص و تقلیل گرایانه خواهد بود. بر اساس یافته های حسین چاری و خیر (۱۳۹۲)، جو روانی-اجتماعی کلاس درس یکی از مهم ترین مؤلفه های فرهنگ مدرسه است که می تواند انگیزش، احساس تعلق، مشارکت و در نهایت کیفیت یادگیری دانش آموزان را تقویت یا تضعیف کند. این یافته نشان می دهد که یادگیری، پدیده ای صرفاً شناختی نیست، بلکه ریشه در تجربه زیسته یادگیرنده از حضور در محیط آموزشی دارد.

در چنین بستری، تعاملات انسانی به ویژه تعامل معلم و دانش آموز جایگاهی محوری می یابد. رابطه معلم و دانش آموز از مهم ترین سازوکارهایی است که از طریق آن، نه تنها دانش و مهارت، بلکه ارزش ها، نگرش ها، احساس امنیت و اعتماد نیز منتقل می شود. اقدسی، کیامنش، مهدوی هزاروه و صفرخانی (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان تعامل معلم-دانش آموز در کلاس درس مدارس موفق و ناموفق نشان داده اند که یکی از شاخص ترین تفاوت های میان مدارس موفق و ناموفق، کیفیت تعاملات کلاسی و شیوه ارتباط معلم با دانش آموزان است. به بیان دیگر، موفقیت آموزشی نه فقط تابع امکانات مادی یا ساختار رسمی مدرسه، بلکه متأثر از کیفیت رابطه



انسانی جاری در کلاس درس است. این نتیجه اهمیت توجه به ارتباطات میان فردی را در فهم کیفیت یادگیری دوچندان می کند. افزون بر اصل تعامل، کیفیت این رابطه نیز واجد اهمیت اساسی است. ارتباطی که بر احترام، درک متقابل، همدلی، شنیدن فعال و توجه به تفاوت های فردی استوار باشد، می تواند زمینه ساز شکل گیری انگیزه درونی، مشارکت فعال و احساس شایستگی در دانش آموز شود. لاری، حجازی، اژهای و جوکار (۱۳۹۸) در پژوهش پدیدارشناسانه خود درباره ادراک معلمان از ارتباط مؤثر معلم-دانش آموز نشان داده اند که معلمان، ارتباط مؤثر را نه صرفاً یک مهارت جانبی، بلکه بخشی جدایی ناپذیر از فرایند آموزش می دانند. از منظر آنان، معلمی که بتواند با دانش آموز رابطه ای انسانی، قابل اعتماد و مبتنی بر احترام برقرار کند، بستر لازم را برای یادگیری معنادار فراهم می آورد. این دیدگاه، نقش رابطه را از سطح ابزار آموزشی به سطح یک زیرساخت تربیتی و یادگیری ارتقا می دهد. در کنار این موضوع، بررسی ویژگی های معلم نیز در ادبیات پژوهش اهمیت فراوانی یافته است. شریفی نیا، عبادی و حکمت افشار (۱۳۹۱) در مطالعه کیفی خود درباره ویژگی های استاد خوب تأکید می کنند که شایستگی حرفه ای معلم تنها به دانش تخصصی یا تسلط بر محتوا محدود نمی شود، بلکه شامل ویژگی های شخصیتی، اخلاقی و ارتباطی نیز هست. بر این اساس، معلم خوب کسی است که بتواند فضایی امن، حمایت گر و انگیزاننده برای یادگیری پدید آورد. این برداشت، کاملاً با رویکرد زیست بومی به یادگیری همخوان است؛ زیرا در این رویکرد، معلم صرفاً انتقال دهنده دانش نیست، بلکه یکی از مهم ترین عناصر شکل دهنده به اقلیم یادگیری است.

اهمیت این مسئله در بستر فرهنگی جامعه ایرانی، ابعاد عمیق تری نیز پیدا می کند. در نظام آموزشی ایران، روابط انسانی در مدرسه نه تنها واجد کارکرد آموزشی، بلکه حامل معانی اخلاقی، تربیتی و اجتماعی نیز هستند. صفایی مقدم، رحمانی، پاک سرشت و مرعشی (۱۳۹۵) در مقاله خود درباره مبانی و اصول اخلاق اسلامی در ارتباط معلم با دانش آموزان نشان داده اند که نوع مواجهه معلم با دانش آموز، باید بر پایه کرامت انسانی، عدالت، مهربانی، احترام و مسئولیت پذیری اخلاقی استوار باشد. از این منظر، کیفیت یادگیری تنها در گرو روش های نوین تدریس یا استفاده از فناوری نیست، بلکه تا حد زیادی وابسته به اخلاق ارتباطی و کیفیت انسانی مناسبات در کلاس درس است. بنابراین، هرگونه تلاشی برای ارتقای کیفیت یادگیری، ناگزیر از توجه به بُعد اخلاقی تعاملات آموزشی خواهد بود. در سال های اخیر، رویکردهای نوینی چون یادگیری مبتنی بر حل مسئله و آموزش مسئله محور، بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران و برنامه ریزان آموزشی قرار گرفته اند. این رویکردها، برخلاف آموزش سنتی که بر انتقال مستقیم اطلاعات تأکید دارد، بر درگیر شدن فعال دانش آموز با مسئله، مشارکت در بحث، تفکر انتقادی، همکاری و ساخت دانش تأکید می کنند. نادری نیاریک، پناهنده، دیانسائی



و طوماری (۱۴۰۰) در واکاوی یادگیری مسئله محور در نظام تعلیم و تربیت، این رویکرد را در راستای تحول در اهداف و روندهای آموزش دانسته اند و معتقدند که چنین رویکردی می تواند به رشد مهارت های سطح بالای شناختی و اجتماعی در دانش آموزان منجر شود. اما اجرای مؤثر این رویکردها در عمل، نیازمند بستری مناسب در زیست بوم یادگیری است؛ بستری که در آن تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه و محیط آموزشی از ماهیتی انعطاف پذیر، مشارکتی و حمایت گر برخوردار باشند.

بیان مسئله

تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه عصر حاضر، نظام های آموزشی را با این ضرورت مواجه ساخته است که در فهم خود از یادگیری، آموزش و کیفیت آموزشی بازنگری کنند. در جهان امروز، دیگر نمی توان موفقیت تحصیلی و کیفیت یادگیری را تنها بر اساس میزان حفظ محتوا یا عملکرد در آزمون های رسمی سنجید، زیرا چنین شاخص هایی قادر نیستند عمق یادگیری، توانایی حل مسئله، مهارت های ارتباطی، تفکر انتقادی و آمادگی دانش آموز برای زیستن و کنشگری در دنیای واقعی را بازتابی کنند. با این حال، بخش قابل توجهی از فرایندهای آموزشی در مدارس همچنان تحت تأثیر الگوهای سنتی، انتقال محور و معلم محور قرار دارد؛ الگوهایی که در آنها دانش آموز بیشتر دریافت کننده منفعل اطلاعات است تا کنشگر فعال یادگیری. این شکاف میان نیازهای یادگیری در دنیای امروز و واقعیت های رایج در مدرسه، مسئله ای اساسی را پیش روی پژوهشگران و سیاست گذاران آموزشی قرار داده است: چرا با وجود توسعه نظریه های نوین یادگیری و معرفی روش های فعال آموزشی، هنوز کیفیت یادگیری در بسیاری از محیط های آموزشی با چالش مواجه است؟ یکی از پاسخ های بنیادی به این پرسش، در توجه به مفهوم «زیست بوم یادگیری» نهفته است. زیست بوم یادگیری بیانگر آن است که کیفیت یادگیری صرفاً محصول برنامه درسی یا روش تدریس نیست، بلکه حاصل برهم کنش مجموعه ای از عوامل انسانی، فرهنگی، عاطفی، اخلاقی و محیطی است. بنابراین، اگر این زیست بوم از انسجام، امنیت، پویایی و حمایت کافی برخوردار نباشد، حتی کارآمدترین روش های تدریس نیز نمی توانند به نتایج مطلوب منجر شوند. مسئله اصلی این پژوهش دقیقاً در همین نقطه شکل می گیرد: با وجود تأکید فراوان بر بهبود کیفیت یادگیری، هنوز در بسیاری از مدارس توجه کافی به نقش تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه و محیط آموزشی به عنوان ارکان اصلی زیست بوم یادگیری وجود ندارد و این غفلت، مانعی جدی در مسیر ارتقای کیفیت یادگیری پدید آورده است.



در این میان، تعامل معلم و دانش آموز یکی از بنیادی ترین ابعاد مسئله به شمار می رود. پژوهش اقدسی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داده است که در مدارس موفق، الگوی تعامل معلم و دانش آموز با مدارس ناموفق تفاوتی معنادار دارد. در مدارس موفق، تعاملات کلاسی واجد کیفیتی حمایتی، مشارکتی و احترام آمیز است، در حالی که در مدارس ناموفق، رابطه ها اغلب رسمی، یک سویه و فاقد عمق انسانی لازم برای برانگیختن یادگیری فعال است. این یافته به روشنی نشان می دهد که کیفیت یادگیری را نمی توان بدون توجه به کیفیت روابط انسانی در کلاس تحلیل کرد. با وجود این، در بسیاری از سیاست ها و برنامه های آموزشی، هنوز تمرکز اصلی بر محتوا، ارزشیابی و فناوری است و مسئله رابطه انسانی در حاشیه قرار می گیرد. ابعاد این مسئله زمانی پیچیده تر می شود که به ادراک خود معلمان از ارتباط مؤثر توجه کنیم. لاری و همکاران (۱۳۹۸) در تحلیل پدیدارشناسی ادراک معلمان از ارتباط مؤثر معلم - دانش آموز نشان می دهند که معلمان، این ارتباط را پدیده ای چندوجهی می دانند که شامل همدلی، درک تفاوت های فردی، صمیمیت حرفه ای، انعطاف پذیری و احترام است. با این حال، فاصله میان درک نظری معلمان از ارتباط مؤثر و امکان تحقق آن در عمل، یکی از مسائل مهم محیط های آموزشی است. به عبارت دیگر، حتی اگر معلم بداند که ارتباط مؤثر برای یادگیری ضروری است، ممکن است فشارهای ساختاری، تراکم برنامه درسی، فرهنگ اقتدارگرایی مدرسه یا کمبود آموزش های حرفه ای، مانع از تحقق این ارتباط شود. از این رو، مسئله فقط نبود آگاهی نیست، بلکه ناتوانی نظام آموزشی در فراهم کردن شرایطی است که در آن ارتباط مؤثر بتواند به بخشی پایدار از زیست روزمره کلاس درس تبدیل شود. از سوی دیگر، کیفیت تعاملات آموزشی به طور مستقیم با ویژگی های حرفه ای و شخصیتی معلم پیوند دارد. شریفی نیا و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعه خود درباره ویژگی های استاد خوب نشان داده اند که از نگاه مشارکت کنندگان، معلم مطلوب کسی است که علاوه بر تسلط علمی، از توانمندی های ارتباطی، اخلاقی و عاطفی بالایی برخوردار باشد. این یافته نشان می دهد که مسئله کیفیت یادگیری را نمی توان صرفاً به سطح روش تدریس فروکاست، بلکه باید آن را در نسبت با منش حرفه ای معلم و کیفیت حضور انسانی او در کلاس بررسی کرد. اگر معلم نتواند اعتماد ایجاد کند، انگیزه ببخشد، تفاوت ها را به رسمیت بشناسد و حس امنیت را تقویت کند، کیفیت یادگیری تضعیف خواهد شد؛ حتی اگر محتوای آموزشی از غنای علمی بالایی برخوردار باشد.

این مسئله در بستر فرهنگ مدرسه عمق بیشتری می یابد. فرهنگ مدرسه به مثابه مجموعه ای از باورها، ارزش ها، هنجارها و الگوهای رفتاری مسلط، نقشی تعیین کننده در شکل دهی به نوع روابط، شیوه مواجهه با یادگیری، تحمل خطا، مشارکت دانش آموز و سبک تعاملات در کلاس دارد. حسین چاری و خیر (۱۳۹۲) با تأکید بر جو روانی - اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مؤلفه های فرهنگ



مدرسه، نشان می‌دهند که احساس امنیت، تعلق، پذیرش و امکان ابراز نظر در کلاس، از متغیرهای مؤثر بر کیفیت تجربه آموزشی دانش‌آموز است. اگر دانش‌آموز در محیطی حضور داشته باشد که در آن ترس از قضاوت، سرزنش، تحقیر یا نادیده گرفته شدن غالب باشد، امکان مشارکت فعال و یادگیری عمیق به شدت کاهش می‌یابد. بنابراین، یکی از مسائل بنیادین در کیفیت یادگیری این است که بسیاری از کلاس‌ها و مدارس، هنوز از فرهنگی برخوردار نیستند که یادگیری را به مثابه فرایندی مشارکتی، گفت‌وگومحور و مبتنی بر رشد تدریجی بپذیرند. ضرورت طرح این مسئله زمانی بیشتر آشکار می‌شود که به رویکردهای نوین آموزشی مانند یادگیری مبتنی بر حل مسئله توجه کنیم. این رویکردها در نظریه، ظرفیت بالایی برای ارتقای کیفیت یادگیری، رشد تفکر انتقادی، افزایش مشارکت، پیوند دادن آموزش با مسائل واقعی و تقویت یادگیری عمیق دارند. نادری‌نیاریک و همکاران (۱۴۰۰) در واکاوی یادگیری مسئله‌محور، بر جایگاه این رویکرد در تحول اهداف و روندهای نظام تعلیم و تربیت تأکید کرده‌اند. همچنین می‌آبادی (۱۴۰۱) نشان داده است که یادگیری مبتنی بر حل مسئله می‌تواند در افزایش یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه نقش مؤثری ایفا کند. جوکار و همکاران (۱۴۰۲) نیز در بررسی یادگیری مسئله‌محور در آموزش تاریخ دوره متوسطه دوم، از ظرفیت این روش برای تعمیق فهم مفاهیم و افزایش مشارکت ذهنی دانش‌آموزان سخن گفته‌اند. با وجود این، مسئله آن است که اجرای موفق این رویکردها، صرفاً به معرفی یا توصیه آن‌ها وابسته نیست، بلکه مستلزم وجود زیست‌بومی است که چنین رویکردی را پشتیبانی کند.

در همین زمینه، جان‌آبادی و جان‌آبادی (۱۴۰۲) به روشنی بیان می‌کنند که مزایای تعامل معلم و دانش‌آموزان در رویکرد آموزش مبتنی بر مسئله، زمانی محقق می‌شود که رابطه‌ای سازنده، مشارکتی و مبتنی بر اعتماد میان طرفین وجود داشته باشد. این نتیجه، مسئله مهمی را آشکار می‌سازد: در بسیاری از مدارس، تلاش برای اجرای روش‌های نوین بدون اصلاح بستر تعاملی و فرهنگی انجام می‌شود. در چنین شرایطی، آموزش مسئله‌محور ممکن است در ظاهر اجرا شود، اما در عمل به بازتولید همان الگوهای سنتی بینجامد؛ یعنی معلم همچنان نقش مسلط و هدایت‌گر یک‌جانبه را داشته باشد و دانش‌آموز نیز به جای مشارکت واقعی، تنها پاسخ‌گو به انتظارات از پیش تعیین‌شده باقی بماند. بنابراین، یکی از وجوه اصلی مسئله پژوهش حاضر، شکاف میان «رویکردهای نوین آموزش» و «واقعیت زیست‌بوم‌های سنتی یادگیری» است. چالش‌های اجرایی این موضوع نیز در پژوهش‌های داخلی مورد تأکید قرار گرفته‌اند. شرقی‌مقوسانی و همکاران (۱۴۰۰) با بررسی چالش‌ها و مشکلات یادگیری مسئله‌محور در مدارس، به موانعی همچون ناآشنایی معلمان با اصول این رویکرد، مقاومت در برابر تغییر، کمبود امکانات، فشار برنامه درسی و ضعف در مشارکت دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند.

همچنین شیری آذر و همکاران (۱۴۰۰) ضمن اشاره به مزایای روش یادگیری مبتنی بر حل مسئله، بر این نکته تأکید دارند که نبود زمینه سازی مناسب می تواند به کاهش کارایی این روش بینجامد. این یافته ها بیانگر آن است که مسئله اصلی، صرفاً انتخاب یک روش آموزشی برتر نیست، بلکه فراهم کردن شرایطی است که در آن روش انتخاب شده بتواند به طور اصیل و مؤثر عمل کند. این شرایط همان چیزی است که در مفهوم زیست بوم یادگیری مورد توجه قرار می گیرد.

ضرورت و اهمیت تحقیق

کاربرد یافته های تأثیر تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه و محیط آموزشی در یادگیری زیر دارای اهمیت است:

بررسی موضوع زیست بوم یادگیری از بُعد روانی اهمیت زیادی دارد، زیرا یادگیری فقط یک فرایند ذهنی نیست، بلکه با احساس امنیت، آرامش، انگیزه و اعتماد به نفس دانش آموز ارتباط مستقیم دارد. هرچه فضای کلاس و مدرسه حمایت گرتر، محترمانه تر و همراه با پذیرش باشد، دانش آموز با علاقه و تمرکز بیشتری در فرایند یادگیری شرکت می کند. در مقابل، محیط های تنش زا و سرد می توانند باعث کاهش انگیزه، اضطراب و افت کیفیت یادگیری شوند.

از بُعد اجتماعی نیز این موضوع مهم است، چون مدرسه فقط محل انتقال مطالب درسی نیست، بلکه یکی از اصلی ترین محیط های شکل گیری روابط اجتماعی دانش آموزان به شمار می آید. دانش آموز در مدرسه همکاری، گفت و گو، احترام متقابل، مسئولیت پذیری و مشارکت را یاد می گیرد. بنابراین، نوع تعاملات انسانی و فرهنگ حاکم بر مدرسه می تواند نقش مهمی در تربیت اجتماعی و شخصیتی او داشته باشد.

از بُعد تحصیلی، اهمیت این موضوع در آن است که کیفیت یادگیری و پیشرفت درسی تنها به محتوای کتاب یا روش تدریس محدود نمی شود، بلکه به شرایطی بستگی دارد که یادگیری در آن اتفاق می افتد. اگر محیط آموزشی مناسب، تعامل معلم و دانش آموز مثبت و فرهنگ مدرسه یادگیرنده محور باشد، دانش آموزان مشارکت بیشتری خواهند داشت، مطالب را عمیق تر می آموزند و عملکرد تحصیلی بهتری نشان می دهند. به همین دلیل، توجه به زیست بوم یادگیری برای ارتقای کیفیت آموزش ضروری است.

روش‌شناسی

این پژوهش از منظر هدف، توسعه‌ای-کاربردی و از منظر روش، یک مطالعه کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی است. داده‌های مورد نیاز از طریق مرور نظام‌مند اسناد و متون معتبر گردآوری و تحلیل شده‌اند.

- قلمرو پژوهش: کلیه مقالات علمی-پژوهشی، کتب مرجع دانشگاهی و پایان نامه های دکتری و ارشد مرتبط با موضوعات رویکرد تاثیر تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه و محیط آموزشی در یادگیری است.
- پایگاه‌های اطلاعاتی: برای جستجوی منابع از پایگاه‌های معتبر داخلی شامل پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، مگیران (Magiran)، نورمگز (Noormags) و پرتال جامع علوم انسانی استفاده شد.
- بازه زمانی: منابع منتشر شده بین سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۲ شمسی ملاک انتخاب قرار گرفتند.
- کلیدواژه‌های جستجو: زیست بوم یادگیری، تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه، محیط آموزشی، کیفیت یادگیری، امنیت روانی، بازطراحی فضای آموزشی.
- پس از غربالگری اولیه ۱۱ منبع کلیدی و اصلی که به صورت عمیق به ابعاد مختلف موضوع پرداخته بودند، انتخاب و محتوای آن‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون، طبقه‌بندی و ترکیب گردید.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های فارسی انجام‌شده در این حوزه نشان می‌دهند که کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را نمی‌توان صرفاً بر اساس محتوای آموزشی یا توان علمی معلم تبیین کرد، بلکه مجموعه‌ای از عوامل مرتبط با فضای روانی کلاس، نوع تعامل معلم و دانش‌آموز، احساس تعلق به مدرسه، فرهنگ سازمانی مدرسه و کیفیت محیط یادگیری در این فرایند دخالت دارند. در واقع، آنچه امروز با عنوان «زیست‌بوم یادگیری» از آن یاد می‌شود، در بسیاری از مطالعات داخلی با مفاهیمی مانند جو روانی-اجتماعی کلاس، فرهنگ مدرسه، تعامل سازنده، احساس تعلق و کیفیت محیط آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است. در این زمینه، خواجه و حسین چاری (۱۳۹۰) در پژوهشی



با عنوان بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی - اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره راهنمایی* به بررسی نقش فضای روانی و اجتماعی کلاس در پیامدهای تحصیلی پرداختند. یافته های این مطالعه نشان داد که جو روانی - اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد. اهمیت این یافته در آن است که نشان می دهد دانش آموزان در محیط هایی که از نظر عاطفی و اجتماعی مطلوب تر هستند، باور بیشتری به توانایی های تحصیلی خود پیدا می کنند. از آنجا که خودکارآمدی تحصیلی یکی از پیش بین های مهم تلاش، پایداری و موفقیت در یادگیری است، این پژوهش به خوبی روشن می سازد که کیفیت فضای کلاس، فقط یک عامل جانبی نیست، بلکه بخشی از بستر اصلی یادگیری به شمار می آید. بنابراین، این مطالعه از منظر پژوهش حاضر اهمیت دارد، زیرا نشان می دهد ابعاد روانی و اجتماعی محیط آموزشی می توانند مستقیماً بر کیفیت تجربه یادگیری دانش آموز اثر بگذارند. پژوهشی دیگر، محمدی باغملایی و یوسفی (۱۳۹۷) با عنوان رابطه ساختاری تعامل معلم - دانش آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش آموزان با مدرسه به نقش تعاملات انسانی در مدرسه توجه کرده اند. نتایج این پژوهش نشان می دهد که تعامل معلم و دانش آموز با درگیری تحصیلی و سازگاری دانش آموزان با مدرسه ارتباط معناداری دارد. این یافته از آن جهت مهم است که درگیری تحصیلی، یکی از شاخص های کلیدی یادگیری فعال و اثربخش محسوب می شود و سازگاری با مدرسه نیز بر ماندگاری، مشارکت و احساس تعلق دانش آموز اثر می گذارد. بر این اساس، می توان نتیجه گرفت که هرچه تعامل میان معلم و دانش آموز حمایت گرانه تر، انسانی تر و مبتنی بر احترام متقابل باشد، احتمال مشارکت فعال تر دانش آموز در فرایند یادگیری نیز بیشتر خواهد بود. این مطالعه به طور مستقیم از این ایده پشتیبانی می کند که زیست بوم یادگیری، در درجه نخست، در بستر روابط انسانی مدرسه شکل می گیرد.

در ادامه همین خط پژوهشی، مطالعه ای با عنوان نقش احساس تعلق به مدرسه در رابطه تعامل معلم - دانش آموز و تاب آوری تحصیلی در دانش آموزان نشان داده است که تعامل معلم و دانش آموز نه تنها بر تاب آوری تحصیلی اثر مستقیم دارد، بلکه از طریق احساس تعلق به مدرسه نیز بر آن تأثیر می گذارد. در این پژوهش، احساس تعلق به مدرسه نقش میانجی در رابطه میان تعامل معلم - دانش آموز و تاب آوری تحصیلی داشته است. اهمیت این یافته در آن است که روشن می کند کیفیت رابطه معلم و دانش آموز فقط بر عملکرد لحظه ای آموزشی اثر ندارد، بلکه می تواند به ایجاد پیوند عاطفی دانش آموز با مدرسه منجر شود. وقتی دانش آموز مدرسه را محیطی پذیرا، امن و معنادار تجربه کند، در برابر دشواری های تحصیلی مقاوم تر می شود و با انگیزه بیشتری به یادگیری ادامه می دهد. این پژوهش برای موضوع حاضر اهمیت ویژه ای دارد، زیرا یکی از مؤلفه های مهم زیست بوم یادگیری، یعنی «احساس تعلق» را به عنوان



حلقه واسط میان تعاملات انسانی و پیامدهای یادگیری برجسته می‌کند. همچنین نصیری (۱۴۰۳) در مقاله‌ای مروری با عنوان «تأثیر روابط معلم - دانش‌آموز بر جو کلاس و یادگیری به جمع‌بندی نتایج مطالعات مرتبط در این حوزه پرداخته است. بر اساس نتایج این مقاله، ارتباط مثبت و مؤثر میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند جو روانی کلاس را بهبود بخشد، انگیزش درونی را افزایش دهد و عملکرد تحصیلی را تقویت کند. ارزش این پژوهش در آن است که با نگاهی تحلیلی نشان می‌دهد رابطه معلم و دانش‌آموز صرفاً یک رابطه رسمی آموزشی نیست، بلکه یکی از عوامل بنیادی در شکل‌گیری فضای یادگیری به شمار می‌آید. در واقع، از منظر این مطالعه، هرچه رابطه معلم با دانش‌آموز مبتنی بر همدلی، گفت‌وگو، احترام و حمایت باشد، احتمال شکل‌گیری یادگیری معنادار و فعال افزایش می‌یابد. این پژوهش به‌ویژه برای بخش نظری تحقیق تو مفید است، زیرا پیوند میان تعامل انسانی، جو کلاس و کیفیت یادگیری را به‌صورت یک زنجیره مفهومی روشن می‌کند. از سوی دیگر، جلالی در مقاله تأثیر فرهنگ سازمانی مدرسه بر کیفیت آموزش و پرورش بر نقش فرهنگ حاکم بر مدرسه در کیفیت آموزش تأکید کرده است. در این پژوهش که با رویکرد کتابخانه‌ای و تحلیلی انجام شده، فرهنگ سازمانی مدرسه به‌عنوان مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها، هنجارها و شیوه‌های تعامل میان اعضای مدرسه تعریف شده و نتایج بیانگر آن است که فرهنگ سازمانی مثبت با افزایش انگیزه یادگیری دانش‌آموزان، بهبود عملکرد آموزشی و تقویت محیط یادگیری مشارکتی همراه است. اهمیت این مطالعه برای موضوع حاضر در آن است که نشان می‌دهد کیفیت یادگیری فقط در سطح کلاس و رابطه معلم و دانش‌آموز تعیین نمی‌شود، بلکه ساختار فرهنگی و مدیریتی کل مدرسه نیز در آن اثرگذار است. به بیان دیگر، اگر مدرسه دارای فرهنگ حمایتی، مشارکتی و یادگیرنده‌محور باشد، تعاملات انسانی در آن نیز سازنده‌تر شده و زمینه برای ارتقای کیفیت یادگیری فراهم‌تر می‌شود. این مطالعه به‌خوبی بعد «فرهنگ مدرسه» را در زیست‌بوم یادگیری برجسته می‌سازد.

در مجموع، مرور این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در ادبیات فارسی، مؤلفه‌های اصلی زیست‌بوم یادگیری بیشتر در قالب مفاهیمی مانند جو روانی-اجتماعی کلاس، تعامل معلم و دانش‌آموز، احساس تعلق به مدرسه، فرهنگ سازمانی مدرسه و تعامل میان ارکان مدرسه مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. یافته‌های این تحقیقات به‌طور نسبتاً همسو بیان می‌کنند که هرچه فضای کلاس و مدرسه از نظر روانی امن‌تر، از نظر اجتماعی مشارکتی‌تر و از نظر فرهنگی حمایت‌گراتر باشد، پیامدهایی مانند خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی، سازگاری با مدرسه، تاب‌آوری تحصیلی و کیفیت یادگیری نیز بهبود می‌یابد. با این حال، خلأ قابل توجه در این حوزه آن است که اغلب مطالعات داخلی، هر یک فقط یکی از ابعاد این زیست‌بوم را به‌صورت جداگانه بررسی کرده‌اند و کمتر پژوهشی به تحلیل



یکپارچه نقش تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه و محیط آموزشی در کنار یکدیگر پرداخته است. از این رو، پژوهش حاضر می تواند با نگاهی ترکیبی و جامع تر، به تبیین بهتر سازوکارهای مؤثر بر کیفیت یادگیری کمک کند.

یافته ها

در کنار فرهنگ و تعامل، محیط آموزشی نیز نقشی تعیین کننده در شکل گیری کیفیت یادگیری دارد. محیط آموزشی تنها شامل فضای فیزیکی کلاس نیست، بلکه سازمان دهی فضا، نحوه نشستن دانش آموزان، دسترسی به منابع، امکان تعامل، انعطاف پذیری محیط و نشانه های ضمنی موجود در مدرسه را نیز در بر می گیرد. هر محیط آموزشی حامل پیامی پنهان درباره ماهیت یادگیری است. کلاسی که در آن دانش آموز تنها شنونده است و همه چیز برای کنترل و سکوت سازمان یافته، به طور ضمنی نوعی یادگیری منفعل را بازتولید می کند. در مقابل، محیطی که فرصت همکاری، گفت و گو، جابه جایی، پرسش گری و تعامل را فراهم می کند، بستر مناسب تری برای یادگیری فعال ایجاد می کند. اگرچه در منابع ارائه شده تأکید اصلی بیشتر بر ابعاد تعاملی و فرهنگی است، اما از تحلیل مجموع آنها می توان نتیجه گرفت که محیط آموزشی نیز بخشی جدایی ناپذیر از زیست بوم یادگیری است و در پیوند با روابط انسانی و فرهنگ مدرسه معنا پیدا می کند.

تبیین مفهوم زیست بوم یادگیری و جو روانی-اجتماعی کلاس درس

زیست بوم یادگیری مفهومی است که در سال های اخیر به منزله یکی از چارچوب های مهم برای فهم عمیق تر فرایند آموزش و یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. این مفهوم بر این فرض استوار است که یادگیری پدیده ای منفرد، فردی و صرفاً وابسته به توانایی ذهنی یادگیرنده نیست، بلکه در بستر مجموعه ای از عوامل به هم پیوسته انسانی، اجتماعی، فرهنگی، اخلاقی و محیطی شکل می گیرد. به بیان دیگر، آنچه در مدرسه روی می دهد، صرفاً انتقال محتوا از سوی معلم به دانش آموز نیست، بلکه رخدادی پیچیده و چندلایه است که در آن نوع روابط انسانی، فضای روانی کلاس، فرهنگ مسلط بر مدرسه، چگونگی تعاملات روزمره، شیوه مواجهه با خطا، میزان امنیت عاطفی، سبک مدیریت کلاس و حتی کیفیت حضور معلم، همگی در ساختن تجربه یادگیری مؤثرند. بنابراین وقتی از زیست بوم یادگیری سخن گفته می شود، مقصود شبکه ای زنده و پویا از روابط و شرایطی است که به یادگیری معنا، جهت و کیفیت می بخشد. در



این چارچوب، کلاس درس تنها مکانی برای تدریس نیست، بلکه محیطی اجتماعی و روانی است که دانش‌آموز در آن تجربه‌ای چندبعدی از حضور، مشارکت، دیده شدن، ارزیابی شدن و رشد کردن را از سر می‌گذراند. به همین دلیل، هر عاملی که بتواند این تجربه را تسهیل یا تضعیف کند، در کیفیت یادگیری اثرگذار خواهد بود. یکی از مهم‌ترین ابعاد این زیست‌بوم، جو روانی-اجتماعی کلاس درس است. جو روانی-اجتماعی کلاس به مجموعه ادراک‌ها، احساس‌ها، انتظارات و کیفیت روابطی اشاره دارد که دانش‌آموزان و معلم در فضای کلاس تجربه می‌کنند. این جو می‌تواند سرشار از امنیت، احترام، مشارکت و حمایت باشد یا برعکس، با اضطراب، فاصله عاطفی، رقابت ناسالم، تحقیر یا سکوت اجباری همراه شود. بدیهی است که هر یک از این دو وضعیت، پیامدهای متفاوتی برای انگیزش، درگیری شناختی، خلاقیت و کیفیت یادگیری به همراه خواهد داشت.

حسین‌چاری و خیر (۱۳۹۲) با بررسی جو روانی-اجتماعی کلاس درس در ارتباط با فرهنگ مدرسه نشان دادند که کلاس درس را نمی‌توان جدا از فرهنگ حاکم بر مدرسه تحلیل کرد. آنان بر این نکته تأکید دارند که کلاس درس، بازتاب فشرده‌ای از هنجارها، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری مسلط بر مدرسه است. از این منظر، جو کلاس نه یک امر تصادفی، بلکه نتیجه نوعی سازمان‌یافتگی فرهنگی و ارتباطی در سطح مدرسه است. اگر مدرسه‌ای بر احترام متقابل، گفتگو، اعتماد و حمایت عاطفی تأکید داشته باشد، این ارزش‌ها در فضای کلاس نیز قابل مشاهده خواهد بود. در مقابل، اگر فرهنگ مدرسه بر کنترل سخت‌گیرانه، اطاعت یک‌سویه و رقابت افراطی استوار باشد، کلاس درس نیز غالباً محیطی کم‌تحرك، اضطراب‌آور و محدودکننده خواهد شد. این تحلیل نشان می‌دهد که بهبود کیفیت یادگیری، بدون توجه به فرهنگ مدرسه و جو کلاس، امکان‌پذیر نیست. جو روانی-اجتماعی کلاس از آن جهت اهمیت دارد که یادگیری، تنها فرآیند دریافت اطلاعات نیست، بلکه نوعی مواجهه فعال ذهن و عاطفه با موقعیت‌های آموزشی است. دانش‌آموز زمانی در یادگیری درگیر می‌شود که احساس کند حضورش در کلاس معنادار است، می‌تواند سؤال بپرسد، خطا کند، بازخورد بگیرد و بدون ترس از سرزنش در فرایند فهم و کشف مشارکت کند. چنین امکانی در فضایی شکل می‌گیرد که از امنیت روانی برخوردار باشد. امنیت روانی به این معناست که دانش‌آموز برای ابراز نظر، مطرح کردن ابهام، آزمودن ایده‌های جدید و مشارکت در بحث، احساس تهدید نکند. هر اندازه این احساس امنیت بیشتر باشد، احتمال شکل‌گیری یادگیری عمیق، تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری شناختی نیز افزایش می‌یابد. از این رو، جو کلاس صرفاً زمینه‌ای پیرامونی نیست، بلکه بخشی از خود یادگیری است.



تحلیل زیست‌بومی یادگیری، جو روانی-اجتماعی کلاس را می‌توان حلقه اتصال میان یادگیری فردی و بافت اجتماعی مدرسه دانست. دانش‌آموز در کلاس فقط با محتوا روبه‌رو نیست، بلکه با پیام‌های پنهانی نیز مواجه است که از طریق روابط، لحن معلم، سبک ارزشیابی، نحوه پاسخ‌گویی به اشتباهات، توزیع فرصت مشارکت و الگوی ارتباطی کلاس منتقل می‌شوند. این پیام‌ها تعیین می‌کنند که یادگیری در ذهن دانش‌آموز چه معنایی پیدا کند. اگر دانش‌آموز احساس کند یادگیری به معنای حفظ کردن، سکوت کردن و اجتناب از خطاست، به تدریج رویکردی تدافعی و منفعلانه اتخاذ می‌کند. اما اگر دریابد که یادگیری یعنی پرسش‌گری، آزمون ذهنی، گفتگو و رشد تدریجی، آنگاه با نگرشی فعال‌تر و عمیق‌تر به فعالیت‌های درسی وارد می‌شود. در نتیجه، جو کلاس در واقع بستر معنابخشی به تجربه یادگیری است. یافته‌های حسین‌چاری و خیر (۱۳۹۲) از این جهت حائز اهمیت‌اند که نشان می‌دهند جو روانی-اجتماعی کلاس مستقیماً با سلامت روان، احساس تعلق و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است. این مسئله در فضای آموزشی امروز که بسیاری از مدارس با افت انگیزش، فرسودگی تحصیلی، اضطراب عملکرد و کاهش مشارکت فعال دانش‌آموزان مواجه‌اند، اهمیت مضاعف پیدا می‌کند. اگر کلاس به محیطی صرفاً انضباطی و تکلیف‌محور تقلیل یابد، دانش‌آموز ممکن است از نظر ظاهری در فرایند آموزش حضور داشته باشد، اما از نظر روانی و شناختی از آن فاصله بگیرد. این فاصله‌گیری، به تدریج کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد و مدرسه را از کارکرد اصلی خود که پرورش فهم، تفکر و رشد همه‌جانبه است، دور می‌سازد. از سوی دیگر، زیست‌بوم یادگیری بر نقش متقابل عناصر کلاس تأکید دارد. یعنی جو کلاس فقط بر دانش‌آموز اثر نمی‌گذارد، بلکه خود نیز از رفتار و ادراک دانش‌آموزان، سبک تدریس معلم و هنجارهای مدرسه تأثیر می‌پذیرد. به همین دلیل، کلاس درس را باید یک سامانه تعاملی در نظر گرفت. در این سامانه، هر کنش معلم یا دانش‌آموز می‌تواند در کیفیت عمومی فضا اثر گذار باشد. نوع مواجهه معلم با اشتباهات، عدالت در توجه به دانش‌آموزان، فرصت‌دادن به مشارکت، تشویق به بیان نظر، استفاده از زبان حمایتی و حتی کیفیت گوش‌دادن به دانش‌آموز، همگی از عواملی هستند که جو کلاس را شکل می‌دهند. این فهم از کلاس، نگاه مکانیکی به آموزش را کنار می‌گذارد و آن را به فرایندی رابطه‌مند و زنده تبدیل می‌کند. در ادبیات آموزشی، هرچه بر رویکردهای فعال‌تر، مشارکتی‌تر و مسئله‌محورتر تأکید می‌شود، اهمیت جو روانی-اجتماعی کلاس نیز افزایش می‌یابد؛ زیرا یادگیری فعال تنها در محیطی ممکن است که دانش‌آموز در آن جرئت کنشگری داشته باشد. اگر فرهنگ کلاس اجازه اشتباه ندهد، اگر دانش‌آموز از قضاوت شدن بترسد یا اگر معلم تنها پاسخ درست را ارزش‌گذاری کند، فضای لازم برای آزمون ایده‌ها و یادگیری اکتشافی از بین می‌رود. بنابراین، جو کلاس نقش زیرساختی در تحقق



روش های نوین یادگیری دارد. در واقع، هر اندازه ساختارهای آموزشی به سوی مشارکت، حل مسئله و یادگیری معنادار حرکت کنند، ضرورت بازسازی جو کلاس و فرهنگ مدرسه نیز بیشتر می شود. از منظر تحلیلی، می توان گفت زیست بوم یادگیری در سه سطح بر کیفیت آموزش اثر می گذارد. سطح نخست، سطح عاطفی و روانی است که در آن احساس امنیت، پذیرش، احترام و تعلق بررسی می شود. سطح دوم، سطح اجتماعی و ارتباطی است که به کیفیت تعاملات میان معلم و دانش آموزان و میان خود دانش آموزان می پردازد. سطح سوم، سطح فرهنگی و هنجاری است که در آن ارزش های مسلط بر مدرسه و کلاس تعیین می کنند چه نوع رفتاری تشویق و چه نوع حضوری سرکوب می شود. جو روانی-اجتماعی کلاس در واقع نقطه تلاقی این سه سطح است و به همین دلیل نقشی محوری در ارتقای کیفیت یادگیری دارد.

نکته مهم دیگر آن است که کیفیت جو کلاس به طور مستقیم بر ادراک دانش آموز از خود نیز اثر می گذارد. دانش آموزانی که در کلاس های حمایت گر و گفتگو محور حضور دارند، معمولاً احساس کارآمدی، شایستگی و ارزشمندی بیشتری را تجربه می کنند. این احساس ها به نوبه خود انگیزش درونی را تقویت می کند و به افزایش تلاش شناختی منجر می شود. در مقابل، در کلاس هایی که بی توجهی، تبعیض، ترس یا تحقیر وجود دارد، دانش آموزان ممکن است به این نتیجه برسند که توانایی مشارکت مؤثر ندارند یا حضورشان در فرایند یادگیری اهمیت چندانی ندارد. چنین ادراکی به کاهش اعتماد به نفس تحصیلی، افت مشارکت و فاصله گیری عاطفی از مدرسه منجر می شود. بنابراین، جو کلاس نه تنها بر یادگیری یک درس خاص، بلکه بر هویت تحصیلی دانش آموز نیز اثرگذار است.

از این منظر، هر گونه برنامه ریزی برای بهبود کیفیت یادگیری باید از سطح محتوا و کتاب درسی فراتر برود و به کیفیت زیست روزمره دانش آموز در کلاس توجه کند. مدرسه ای که به دنبال ارتقای یادگیری است، باید بپرسد دانش آموز در کلاس چه احساسی دارد، چگونه دیده می شود، تا چه اندازه حق پرسش گری دارد، چگونه با خطایش برخورد می شود و آیا فرصت تجربه مشارکت واقعی را به دست می آورد یا نه. این پرسش ها در ظاهر ساده اند، اما در عمل بنیان های کیفیت یادگیری را آشکار می کنند. یافته های حسین چاری و خیر (۱۳۹۲) در همین راستا یادآور می شود که اگر جو روانی-اجتماعی کلاس اصلاح نشود، بسیاری از اصلاحات صوری در نظام آموزشی به نتیجه مطلوب نخواهد رسید. در مجموع، می توان نتیجه گرفت که زیست بوم یادگیری، چارچوبی جامع برای فهم کیفیت یادگیری در مدرسه فراهم می آورد و جو روانی-اجتماعی کلاس یکی از مهم ترین اجزای این زیست بوم است. هر اندازه این جو از



امنیت، تعامل، احترام و حمایت بیشتری برخوردار باشد، احتمال شکل گیری یادگیری عمیق، مشارکت فعال و رشد متوازن دانش آموزان نیز بیشتر خواهد بود. از این رو، مطالعه زیست بوم یادگیری بدون توجه به جو کلاس ناقص است و هر تحلیلی از کیفیت آموزش که این بعد را نادیده بگیرد، درک کاملی از واقعیت یادگیری در مدرسه به دست نخواهد داد (حسین چاری و خیر، ۱۳۹۲).

جایگاه تعامل معلم-دانش آموز در پویایی زیست بوم یادگیری

در میان همه مؤلفه های سازنده زیست بوم یادگیری، تعامل معلم و دانش آموز از جایگاهی بنیادی برخوردار است؛ زیرا این رابطه، هسته زنده ای است که بسیاری از فرآیندهای شناختی، عاطفی و اجتماعی کلاس پیرامون آن شکل می گیرند. آموزش در مدرسه هرچند ممکن است با کتاب، برنامه درسی، فناوری و ساختار رسمی همراه باشد، اما در نهایت از خلال رابطه ای انسانی به فعلیت می رسد. دانش آموز، مدرسه و دانش را تا حد زیادی از خلال تجربه ارتباط با معلم درک می کند. به همین دلیل، کیفیت رابطه معلم و دانش آموز نه یک عامل حاشیه ای، بلکه متغیری تعیین کننده در کیفیت تجربه یادگیری است. اقدسی، کیامنش، مهدوی هزاروه و صفرخانی (۱۳۹۲) درباره تعامل معلم-دانش آموز در کلاس درس مدارس موفق و ناموفق، از این حیث اهمیت زیادی دارد که نشان می دهد موفقیت آموزشی را نمی توان فقط با شاخص های ساختاری توضیح داد. یافته های این پژوهش حاکی از آن است که در مدارس موفق، معلم و دانش آموز در رابطه ای تعاملی، دوسویه و مبتنی بر احترام قرار دارند، حال آنکه در مدارس ناموفق، این رابطه اغلب خشک، رسمی، دستوری و یک سویه است. این تفاوت نه فقط بر جو کلاس، بلکه بر نوع مشارکت دانش آموز، انگیزش تحصیلی و کیفیت یادگیری اثر مستقیم می گذارد. وقتی دانش آموز احساس کند معلم او را می بیند، می شنود و برای دیدگاهش ارزش قائل است، احتمال بیشتری دارد که در فرآیند یادگیری به صورت فعال درگیر شود. تعامل معلم و دانش آموز را باید فراتر از مکالمه یا تبادل اطلاعات در نظر گرفت. این تعامل در واقع نوعی رابطه تربیتی است که در آن دانش، نگرش، احساس، هویت و انگیزه نیز مبادله می شوند. معلمی که تنها به انتقال محتوا می اندیشد، ممکن است بخشی از آموزش را پیش ببرد، اما معلمی که رابطه ای انسانی و حرفه ای با دانش آموز برقرار می کند، شرایطی را فراهم می سازد که در آن یادگیری به تجربه ای معنادار و درونی تبدیل شود. در نتیجه، هرچه تعامل معلم و دانش آموز غنی تر، حمایتی تر و انعطاف پذیرتر باشد، زیست بوم یادگیری نیز پویاتر و سازنده تر خواهد شد. اقدسی و همکاران (۱۳۹۲) نشان می دهند که در مدارس موفق، معلمان معمولاً به نیازهای عاطفی و شناختی دانش آموزان توجه بیشتری دارند. آنان نه تنها از دانش آموز انتظار پاسخ گویی دارند، بلکه به او فرصت می دهند تا پرسشگر باشد، ابهام خود را مطرح کند و در فرایند آموزش سهمی



واقعی داشته باشد. در چنین فضایی، کلاس از شکل سنتی و یک طرفه خود خارج می شود و به عرصه ای برای گفت و گوی تربیتی بدل می گردد. این گفت و گو لزوماً به معنای کنار گذاشتن اقتدار حرفه ای معلم نیست، بلکه به معنای بازتعریف آن در قالب هدایت گری، همراهی و تسهیل گری است. اهمیت این مسئله زمانی روشن تر می شود که بدانیم بخش مهمی از نگرش دانش آموز نسبت به درس، مدرسه و حتی توانایی های خود، در تعاملات روزمره با معلم شکل می گیرد. اگر معلم در برخورد با دانش آموزان لحن تحقیر آمیز، بی تفاوت یا صرفاً دستوری داشته باشد، دانش آموز ممکن است نه تنها از درس فاصله بگیرد، بلکه اعتماد خود به توانایی یادگیری را نیز از دست بدهد. در مقابل، وقتی معلم با احترام، صبر و درک متقابل با دانش آموز رفتار می کند، احساس شایستگی و امنیت در او تقویت می شود. این احساس ها زیرساخت های روانی لازم برای یادگیری مؤثر را فراهم می کنند.

در این زمینه، پژوهش لاری، حجازی، اژهایی و جوکار (۱۳۹۸) نیز افق مهمی برای درک عمیق تر ارتباط معلم و دانش آموز می گشاید. این پژوهش که با رویکرد پدیدارشناسی و با تمرکز بر ادراک معلمان از ارتباط مؤثر معلم-دانش آموز انجام شده، نشان می دهد که از دیدگاه معلمان، ارتباط مؤثر فرایندی پیچیده و چندبعدی است که بر همدلی، شناخت تفاوت های فردی، درک موقعیت دانش آموز، صمیمیت حرفه ای و اعتماد متقابل استوار است. این یافته ها بیانگر آن است که معلمان خود نیز رابطه را بخشی جدایی ناپذیر از فرآیند تدریس می دانند و آن را صرفاً مهارتی جانبی تلقی نمی کنند. پدیدارشناسی لاری و همکاران (۱۳۹۸) از این جهت اهمیت دارد که نشان می دهد ارتباط مؤثر، یک الگوی ثابت و مکانیکی نیست، بلکه باید با ویژگی های دانش آموز، شرایط کلاس و اقتضائات موقعیت آموزشی هماهنگ شود. معلمی که ارتباط مؤثر برقرار می کند، به تفاوت های فردی توجه دارد، برای دانش آموزان نسخه یکسان نمی پیچد و از طریق مشاهده و گفتگو، می کوشد نوعی حضور فعال و متناسب با نیازهای آنان داشته باشد. چنین معلمی دانش آموز را موضوع تدریس نمی بیند، بلکه او را شریک فرایند یادگیری تلقی می کند. این نگرش یکی از مؤلفه های اصلی زیست بوم یادگیری انسانی و پویاست. در کلاس های مبتنی بر تعامل مؤثر، دانش آموز صرفاً پاسخ دهنده نیست، بلکه به تدریج هویت یادگیرنده فعال پیدا می کند. او می آموزد که می تواند درک خود را بیان کند، سؤال پرسد، با ایده های دیگران مواجه شود، استدلال کند و از اشتباهاتش برای رشد بهره ببرد. این نوع مشارکت، بدون رابطه ای مطمئن با معلم شکل نمی گیرد. اگر دانش آموز اطمینان نداشته باشد که در صورت اشتباه یا ابهام با سرزنش مواجه نمی شود، به طور طبیعی به سکوت و انفعال پناه می برد. بنابراین، تعامل معلم و دانش آموز یکی از پیش شرط های یادگیری فعال است. در تحلیل زیست بوم یادگیری، رابطه معلم و دانش آموز را می توان به عنوان عامل پیونددهنده سطوح



مختلف تجربه آموزشی در نظر گرفت. این رابطه از یک سو بر سطح عاطفی یادگیری اثر می گذارد و از سوی دیگر بر درگیری شناختی و اجتماعی دانش آموز تأثیر دارد. معلمی که از راه تعامل مؤثر، انگیزش درونی را تقویت می کند، در واقع زمینه را برای کوشش ذهنی بیشتر دانش آموز فراهم می آورد. افزون بر این، نوع رابطه معلم با دانش آموزان الگویی برای روابط میان خود دانش آموزان نیز ایجاد می کند. اگر معلم در کلاس به گفتگو، احترام و گوش دادن ارزش بدهد، احتمال بیشتری دارد که این ارزش ها در میان همسالان نیز بازتولید شوند.

اخلاق ارتباطی و ویژگی های شایستگی معلم در فرهنگ آموزشی

یکی از مهم ترین ابعادی که در بررسی زیست بوم یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد، بُعد اخلاقی روابط آموزشی است. اگرچه در بسیاری از تحلیل های آموزشی بر روش تدریس، برنامه درسی یا نتایج تحصیلی تأکید می شود، اما واقعیت آن است که کیفیت یادگیری تا حد زیادی به کیفیت اخلاقی رابطه ای وابسته است که در کلاس درس میان معلم و دانش آموز برقرار می شود. آموزش نه صرفاً یک عمل فنی، بلکه نوعی کنش انسانی و تربیتی است و هر کنش تربیتی ناگزیر در بستری از ارزش ها، هنجارها و اصول اخلاقی رخ می دهد. به همین دلیل، اخلاق ارتباطی در مدرسه نه یک عنصر زینتی، بلکه بخشی از بنیان یادگیری باکیفیت است. صفای مقدم، رحمانی، پاک سرشت و مرعشی (۱۳۹۵) در بررسی مبانی و اصول اخلاق اسلامی در ارتباط معلم با دانش آموزان، بر این نکته تأکید می کنند که رابطه معلم و دانش آموز باید بر پایه کرامت انسانی، احترام، عدالت، شفقت، خیرخواهی و مسئولیت پذیری بنا شود. این اصول، نه فقط در سطح هنجارهای دینی و فرهنگی، بلکه در سطح کارکرد آموزشی نیز اهمیت دارند؛ زیرا دانش آموز زمانی می تواند در فرآیند یادگیری به صورت فعال حضور یابد که در رابطه با معلم، احساس ارزشمندی، امنیت و عدالت داشته باشد. وقتی معلم دانش آموز را با شأن انسانی او می بیند، او را تحقیر نمی کند، میان دانش آموزان تبعیض قائل نمی شود و در تعامل با آنان از مهربانی و انصاف بهره می گیرد، بستر لازم برای یادگیری عمیق تر فراهم می شود. اخلاق ارتباطی به این معناست که معلم چگونه قدرت آموزشی و جایگاه حرفه ای خود را به کار می گیرد. کلاس درس ذاتاً فضایی نابرابر از حیث قدرت رسمی است؛ زیرا معلم وظیفه هدایت، ارزیابی و تصمیم گیری آموزشی دارد. اما این نابرابری می تواند در قالبی اخلاقی و رشد دهنده مدیریت شود یا به صورت سلطه گرانه و سرکوب کننده به کار رود. در حالت نخست، معلم از اقتدار خود برای هدایت، پشتیبانی و توانمندسازی دانش آموزان استفاده می کند؛ در حالت دوم، اقتدار به ابزاری



برای خاموش کردن صداها، تحمیل پاسخها و ایجاد ترس تبدیل می شود. روشن است که تنها شکل نخست با زیست بوم یادگیری سالم و باکیفیت همخوانی دارد.

صفای مقدم و همکاران (۱۳۹۵) نشان می دهند که اصول اخلاق اسلامی در ارتباط آموزشی، بر احترام به فردیت دانش آموز و پرهیز از رفتارهای آسیب زننده تأکید دارد. این مسئله از منظر یادگیری نیز بسیار مهم است؛ زیرا یادگیری زمانی پویا و ماندگار است که دانش آموز بتواند در فضایی انسانی و عادلانه، خود را در معرض تجربه، خطا، پرسش و رشد قرار دهد. اگر رفتار معلم با ترس آفرینی، تحقیر یا بی عدالتی همراه باشد، دانش آموز بیشتر درگیر محافظت از خود می شود تا درگیر یادگیری. در چنین وضعیتی، انرژی روانی او به جای فهم و تحلیل، صرف اجتناب از تهدید و سازگار شدن با فشارهای محیطی می شود. در کنار اخلاق ارتباطی، ویژگی های حرفه ای و شخصیتی معلم نیز نقش تعیین کننده ای در کیفیت زیست بوم یادگیری دارند. شریفی نیا، عبادی و حکمت افشار (۱۳۹۱) در پژوهش کیفی خود درباره ویژگی های استاد خوب، نشان داده اند که از دیدگاه مشارکت کنندگان، استاد یا معلم خوب فقط کسی نیست که دانش تخصصی بالایی داشته باشد، بلکه فردی است که از صفاتی چون خوش خلقی، انصاف، مسئولیت پذیری، گشاده رویی، صبر، توانایی برقراری ارتباط و درک شرایط یادگیرندگان برخوردار باشد. این یافته تأکید می کند که شایستگی حرفه ای معلم ماهیتی چندبعدی دارد و ابعاد اخلاقی و ارتباطی آن به اندازه بعد علمی اهمیت دارند. اهمیت این موضوع از آن جهت بیشتر می شود که دانش آموز، معلم را فقط به عنوان انتقال دهنده دانش تجربه نمی کند، بلکه او را به عنوان چهره ای مرجع، الگو و نماینده مدرسه نیز درک می کند. بنابراین، ویژگی های شخصیتی و اخلاقی معلم، تنها بر رابطه فردی او با دانش آموز اثر نمی گذارند، بلکه در ساختن تصویر کلی دانش آموز از مدرسه، یادگیری و اقتدار آموزشی نیز دخیل اند. معلمی که از نظر اخلاقی متعادل، عادل، شنوا و حمایت گر است، می تواند اعتماد دانش آموز را به کل فرایند آموزش افزایش دهد. در مقابل، معلمی که رفتارش ناپایدار، تبعیض آمیز یا تحقیرآمیز است، ممکن است نه فقط رابطه شخصی، بلکه نگرش دانش آموز به مدرسه و دانش را نیز مخدوش سازد. شریفی نیا و همکاران (۱۳۹۱) بر این نکته تأکید دارند که کیفیت حضور معلم در کلاس، در بسیاری موارد بیش از میزان اطلاعات او در ذهن یادگیرندگان ماندگار می شود. این گزاره، از منظر زیست بوم یادگیری بسیار مهم است؛ زیرا نشان می دهد تجربه آموزشی، به شدت تجربه ای انسانی و زیسته است. دانش آموزان اغلب آن دسته از معلمان را به یاد می سپارند که افزون بر آموزش، توانسته اند فضایی از احترام، امید، تشویق و رشد فراهم کنند. چنین فضایی دقیقاً همان چیزی است که زیست بوم یادگیری را به محیطی مولد و اثربخش تبدیل می کند. از منظر تربیتی، اخلاق



ارتباطی معلم چند کارکرد مهم دارد. نخست آنکه احساس امنیت روانی را در کلاس تقویت می کند. دوم آنکه امکان مشارکت فعال دانش آموز را بالا می برد. سوم آنکه به شکل گیری حس عدالت و اعتماد می انجامد. چهارم آنکه هنجارهای رفتاری مثبت را در روابط میان دانش آموزان نیز بازتولید می کند. وقتی معلم با احترام با دانش آموزان برخورد می کند، آنان نیز می آموزند که چگونه در فضای گفتگو و تفاوت، با دیگران رفتار کنند. به این ترتیب، اخلاق ارتباطی فقط یک موضوع فردی نیست، بلکه بر فرهنگ کلی کلاس و مدرسه نیز اثر می گذارد.

در نهایت می توان گفت که اخلاق ارتباطی و شایستگی های شخصیتی و حرفه ای معلم، دو عنصر مکمل در شکل گیری زیست بوم یادگیری باکیفیت هستند. اخلاق ارتباطی، بنیان ارزشی و انسانی رابطه آموزشی را فراهم می کند و شایستگی حرفه ای، امکان تحقق مؤثر این رابطه را در عمل به وجود می آورد. یافته های صفایی مقدم و همکاران (۱۳۹۵) و شریفی نیا و همکاران (۱۳۹۱) نشان می دهد که معلم مؤثر کسی است که دانش، منش، ارتباط و مسئولیت را در کنار هم دارا باشد. چنین معلمی می تواند مدرسه را از فضایی صرفاً آموزشی به محیطی تربیتی، یادگیرنده و الهام بخش تبدیل کند و این دقیقاً همان هدفی است که در چارچوب زیست بوم یادگیری دنبال می شود.

نتیجه گیری

تحلیل جامع یافته ها و منابع مورد بررسی نشان می دهد که ارتقای کیفیت یادگیری تنها در گرو اصلاح برنامه های درسی یا افزودن تکنولوژی به کلاس درس نیست، بلکه نیازمند بازطراحی هوشمندانه و نظام مند زیست بوم یادگیری است. تعاملات انسانی به عنوان اصلی ترین پیشران و قلب تپنده این زیست بوم، تعیین کننده عمق، ماندگاری و معنای یادگیری است. پژوهش های مرتبط به ویژه در زمینه رابطه معلم-دانش آموز (اقدسی و همکاران، ۱۳۹۲؛ لاری و همکاران، ۱۳۹۸)، تأیید می کنند که امنیت روانی، احترام متقابل و اخلاق مداری (صفایی مقدم و همکاران، ۱۳۹۵)، بستری را فراهم می کنند که در آن یادگیری مسئله محور (می آبادی، ۱۴۰۱) می تواند به جای مواجهه با مقاومت، با مشارکت فعال دانش آموزان روبرو شود. فرهنگ مدرسه نیز به عنوان لایه محافظ و جهت دهنده، باید از ساختارهای سخت گیرانه و بوروکراتیک به سمت فضایی منعطف و پذیرا حرکت کند که در آن اشتباه کردن به عنوان بخشی ضروری از فرآیند رشد و یادگیری پذیرفته می شود. این همان اتمسفری است که حسین چاری و خیر (۱۳۹۲) در مطالعات خود بر آن تأکید



دارند. محیط آموزشی نیز به عنوان بستر فیزیکی، باید با روش های نوین آموزشی هم سو شود تا کاتالیزور فعالیت های فکری دانش آموزان باشد، نه مانعی برای آن. نتایج این بررسی مؤید آن است که روش های یادگیری مبتنی بر حل مسئله، علی رغم مزایای چشمگیر در توسعه تفکر انتقادی (نادری نیاریک و همکاران، ۱۴۰۰؛ جان آبادی و جان آبادی، ۱۴۰۲)، بدون توجه به آمادگی روانی دانش آموز، ویژگی های حرفه ای معلم (شریفی نیا و همکاران، ۱۳۹۱) و مهارت های ارتباطی، با شکست مواجه می شوند (شرقی مقوسانی و همکاران، ۱۴۰۰؛ شیری آذر و همکاران، ۱۴۰۰). بنابراین، پیشنهاد می شود سیاست گذاران آموزشی به جای تکیه بر دستورالعمل های یکسان، به توانمندسازی معلمان در مهارت های بین فردی و ایجاد فرهنگ سازمانی مبتنی بر مشارکت بپردازند. در نهایت، زیست بوم یادگیری موفق، محیطی است که در آن تعاملات، فرهنگ و فضا به طور هم افزا به سمت شکوفایی استعداد های فردی حرکت می کنند. دستیابی به کیفیت مطلوب آموزشی، مستلزم آن است که مدرسه به عنوان یک ارگانیزم زنده نگریسته شود که در آن هر فرد، با توجه به جایگاه و نقش خود در تعاملات انسانی، مسئولیت بخشی از کیفیت را بر عهده دارد. ادغام یافته های پژوهشی در این زمینه نشان می دهد که راهبرد کلان برای آینده آموزش، عبور از نگاه مکانیکی به یادگیری و استقرار رویکردی اکولوژیک است که در آن انسان، تعامل و فرهنگ، اضلاع اصلی مثلث کیفیت آموزشی را تشکیل می دهند. این تغییر رویکرد می تواند تضمین کننده پایداری نتایج آموزشی در طول زمان باشد و یادگیری را از یک وظیفه تحمیلی به یک نیاز درونی تبدیل کند که در تمام ابعاد زیست بوم مدرسه، از ارتباطات انسانی تا چیدمان کلاس درس، بازتاب یافته و تعالی می یابد.

علاوه بر این، محیط آموزشی نیز در بسیاری از تحلیل ها کمتر از حد لازم مورد توجه قرار گرفته است. محیط آموزشی نه فقط به عنوان یک فضای فیزیکی، بلکه به عنوان بستری برای تعامل، گفت و گو، همکاری، دسترسی به منابع و تجربه زیسته دانش آموز از مدرسه، در کیفیت یادگیری نقش دارد. اگرچه منابع حاضر بیشتر بر تعامل و فرهنگ تأکید دارند، اما از نتایج آن ها می توان استنباط کرد که محیطی که امکان مشارکت، انعطاف و ارتباط را محدود می کند، نمی تواند پشتیبان یادگیری با کیفیت باشد. کلاس های متمرک، چیدمان های غیر تعاملی، فقدان فضاهای مشارکتی و نشانه های کنترل گرانه محیط، همگی ممکن است به طور ضمنی الگوهای یادگیری منفعل را باز تولید کنند. از این رو، مسئله کیفیت یادگیری باید در نسبت با محیط آموزشی نیز فهم شود؛ محیطی که یا امکان بروز تعامل و مشارکت را فراهم می کند یا آن را محدود می سازد.

برآیند آنچه گفته شد، نشان می‌دهد که مسئله اساسی در مدارس امروز، صرفاً پایین بودن کیفیت یادگیری به معنای محدود آن نیست، بلکه فقدان نگاه جامع به سازوکارهای تولید کیفیت در درون زیست‌بوم مدرسه است. بسیاری از مداخلات آموزشی، به‌جای توجه به شبکه عوامل انسانی، فرهنگی و محیطی، بر عناصر مجزا تمرکز می‌کنند و از همین رو، اثرگذاری آن‌ها محدود می‌ماند. در چنین شرایطی، این پرسش به‌طور جدی مطرح می‌شود که چگونه می‌توان با بازشناسی نقش تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه و محیط آموزشی، زمینه ارتقای کیفیت یادگیری را در مدرسه فراهم ساخت؟ پاسخ به این پرسش نیازمند آن است که کیفیت یادگیری نه به‌مثابه یک خروجی صرف، بلکه به‌عنوان محصول یک زیست‌بوم زنده، پویا و رابطه‌مند در نظر گرفته شود. بر این اساس، مسئله پژوهش حاضر آن است که علی‌رغم اهمیت روزافزون رویکردهای فعال و مسئله‌محور در آموزش، موفقیت این رویکردها در عمل به‌شدت وابسته به کیفیت زیست‌بوم یادگیری است؛ زیست‌بومی که تعاملات انسانی در آن ضعیف، فرهنگ مدرسه در آن غیرمشارکتی و محیط آموزشی در آن غیرمنعطف باشد، نمی‌تواند زمینه‌ساز یادگیری عمیق و پایدار شود. از این رو، ضرورت دارد نقش تعاملات انسانی، فرهنگ مدرسه و محیط آموزشی در ارتقای کیفیت یادگیری با نگاهی تحلیلی و مبتنی بر شواهد پژوهشی بازخوانی شود تا از این رهگذر، راهکارهایی برای بهبود واقعیت‌های آموزشی مدارس ارائه گردد. پژوهش حاضر در پاسخ به همین ضرورت شکل گرفته است و می‌کوشد نشان دهد که کیفیت یادگیری، پیش از آنکه به محتوا یا تکنیک وابسته باشد، به کیفیت زیست‌بومی وابسته است که یادگیری در آن رخ می‌دهد.

منابع

۱. اقدسی، سمانه؛ کیامنش، علیرضا؛ مهدوی هزاروه، منصوره؛ صفرخانی، مریم. (۱۳۹۲). تعامل معلم-دانش‌آموز در کلاس درس مدارس موفق و ناموفق.
۲. جان‌آبادی، فاطمه؛ جان‌آبادی، فهیمه. (۱۴۰۲). تحلیل مزایای تعامل معلم و دانش‌آموزان در رویکرد آموزش مبتنی بر مسئله. فصلنامه تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، پاییز.
۳. جوکار، فاطمه؛ افسری، آناهیتا؛ یعقوبیان، نگین؛ عبدلی، عارفه. (۱۴۰۲). بررسی یادگیری مسئله‌محور در آموزش تاریخ دوره متوسطه دوم. پانزدهمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران.



۴. حسین چاری، مسعود؛ خیر، محمد. (۱۳۹۲). بررسی جو روانی-اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مؤلفه های فرهنگ مدرسه. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۵. شریفی نیا، سید حمید؛ عبادی، عباس؛ حکمت افشار، میترا. (۱۳۹۱). ویژگی های استاد خوب: مطالعه کیفی.
۶. شرقی مقوسانی، منیر؛ نرماشیری، جمیله؛ نرماشیری، سهیلا؛ ملک زاده، محمدحسین. (۱۴۰۰) چالش ها و مشکلات یادگیری مسئله محور در مدارس. اولین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، بندرعباس.
۷. شیرازی آذر، زهرا؛ پیغان، سوره؛ پارسای احمدی، فاطمه؛ ملک زاده ساری یاریقان، نسرين؛ میرزا نژاد، رحمان. (۱۴۰۰). مزایا و معایب روش یادگیری مبتنی بر حل مسئله. سومین کنفرانس ملی پژوهش های نوین در تعلیم و تربیت، روان شناسی، فقه و حقوق و علوم اجتماعی، شیروان.
۸. صفایی مقدم، مسعود؛ رحمانی، بهاء الدین؛ پاک سرشت، محمدجعفر؛ مرعشی، سید منصور. (۱۳۹۵). مبانی و اصول اخلاق اسلامی: ارتباط معلم با دانش آموزان. مجله پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، بهار و تابستان.
۹. لاری، نرجس؛ حجازی، الهه؛ اژهای، جواد؛ جوکار، بهرام. (۱۳۹۸). ادراک معلمان از ارتباط مؤثر معلم-دانش آموز: تحلیل پدیدارشناسی. فصلنامه نوآوری های آموزشی (نشریه علمی-پژوهشی)، خرداد.
۱۰. می آبادی، صبا. (۱۴۰۱). نقش و جایگاه یادگیری مبتنی بر حل مسئله در افزایش یادگیری دانش آموزان دوره متوسطه. دومین همایش ملی ایده های کاربردی در علوم تربیتی، روان شناسی و مطالعات فرهنگی، بوشهر.
۱۱. نادری نیاریک، جواد؛ پناهنده، فائزه؛ دیانسائی، شکوفه؛ طوماری، نساء. (۱۴۰۰). واکاوی یادگیری مسئله محور در نظام تعلیم و تربیت: اهداف و روندها. اولین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، بندرعباس.