

شناسایی عوامل مؤثر بر محیط یادگیری مثبت‌گرا در زیست‌بوم جدید

سهراب کلانتری^{۱*}، اصغر نقی پور^۲

۱. دانشجوی دکتری، رشته علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ارومیه، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. دانشجوی دکتری، رشته علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ارومیه، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هشتم، شماره سی‌ویک، پاییز ۱۴۰۵، صفحات ۷۷-۶۹

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی و ارزیابی عوامل مؤثر بر محیط یادگیری مثبت‌گرا در زیست‌بوم جدید آموزشی و ارائه یک مدل مفهومی در این زمینه بود. این تحقیق از نظر هدف، کاربردی-توسعه‌ای و از نظر روش، با رویکرد کیفی و مبتنی بر تحلیل مضمون انجام شد. داده‌های لازم از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۵ نفر از خبرگان حوزه آموزش و پرورش (شامل معلمان، مدیران و کارشناسان) که با روش نمونه‌گیری نظری انتخاب شده و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت، جمع‌آوری گردید. تحلیل داده‌ها منجر به استخراج ۲۹ مقوله پایه، ۱۲ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی شد که مدل مفهومی عوامل مؤثر بر محیط یادگیری مثبت‌گرا را تشکیل می‌دهند. این مضامین عبارت‌اند از: (۱) تعامل اجتماعی مؤثر، (۲) انعطاف‌پذیری در یادگیری، (۳) فضای یادگیری حامی، (۴) پشتیبانی آموزشی و (۵) تمرکز بر رشد جامع. یافته‌ها نشان می‌دهد که ایجاد یک محیط یادگیری مثبت در زیست‌بوم جدید، نیازمند رویکردی چندوجهی است که فراتر از روش‌های تدریس سنتی، بر اهمیت روابط اجتماعی سازنده، انطباق‌پذیری روش‌های آموزشی با نیازهای فردی، ایجاد فضای امن روانی و فیزیکی، ارائه راهنمایی‌های هدفمند و درنهایت، توجه به رشد همه‌جانبه (شناختی، عاطفی و مهارتی) دانش‌آموزان تأکید دارد. مدل مفهومی حاصل از این پژوهش، یک چارچوب عملی و مبتنی بر شواهد برای سیاست‌گذاران، مدیران و معلمان فراهم می‌آورد تا با طراحی و اجرای استراتژی‌های مبتنی بر این عوامل، به تقویت محیط‌های یادگیری پویا، مشارکتی و کارآمد و درنتیجه، ارتقای کیفیت آموزش در مواجهه با چالش‌های معاصر بپردازند.

واژگان کلیدی: محیط یادگیری مثبت‌گرا، زیست‌بوم جدید آموزشی، تحلیل مضمون، مدیریت آموزشی، رشد جامع دانش‌آموزان.

مقدمه

فراهم کردن فرصت‌هایی برای کار گروهی و اجرای پروژه‌های مشارکتی می‌تواند به تقویت روابط میان دانش‌آموزان کمک کند و آن‌ها را تشویق نماید تا در جهت دستیابی به اهداف مشترک همکاری کنند. این تعاملات گروهی نه تنها مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله را در آن‌ها تقویت می‌کند، بلکه احترام متقابل، کار تیمی و حس مسئولیت‌پذیری را نیز در میان دانش‌آموزان پرورش می‌دهد و زمینه‌ای برای یادگیری مؤثرتر و تعامل سازنده‌تر فراهم می‌آورد (کوتوا، ساولیوا، لینوا و لئونتیوا، ۲۰۲۲). اجرای پروژه‌های مشارکتی می‌تواند به تقویت روابط میان دانش‌آموزان کمک کند و آن‌ها را تشویق نماید تا در جهت دستیابی به اهداف مشترک همکاری کنند. این تعاملات گروهی نه تنها مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله را در آن‌ها تقویت می‌کند، بلکه احترام متقابل، کار تیمی و حس مسئولیت‌پذیری را نیز در میان دانش‌آموزان پرورش می‌دهد و زمینه‌ای برای یادگیری مؤثرتر و تعامل سازنده‌تر فراهم می‌آورد (کوتوا، ساولیوا، لینوا و لئونتیوا، ۲۰۲۲). برگزاری جلسات منظم بازخورد و فراهم کردن فرصتی برای بحث‌های آزاد، می‌تواند همکاری‌های گروهی را تقویت کرده و تعامل میان دانش‌آموزان را بهبود بخشد. این رویکرد به آن‌ها امکان می‌دهد تا ایده‌های خود را با آزادی و اعتماد بیشتری بیان کنند، دیدگاه‌های دیگران را بشنوند و از تجربیات یکدیگر بیاموزند. علاوه بر این، چنین محیطی موجب تحکیم روابط میان دانش‌آموزان و معلمان شده و حس تعلق و همبستگی را در کلاس تقویت می‌کند. این استراتژی‌ها نه تنها فضای یادگیری را به محیطی پویا و مشارکتی تبدیل می‌کنند، بلکه دانش‌آموزان را به پذیرش مسئولیت یادگیری خود ترغیب کرده و مهارت‌های تفکر مستقل و خودمدیریتی را در آن‌ها پرورش می‌دهند. در نهایت، این فرآیند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و رشد فردی آن‌ها خواهد شد (مندوزا و ونبلز، ۲۰۲۳). برگزاری برنامه‌های مشاوره‌ای که در آن دانش‌آموزان بزرگ‌تر به راهنمایی دانش‌آموزان کوچک‌تر می‌پردازند، می‌تواند فضایی حمایتی و مشارکتی ایجاد کرده و اعتماد به نفس را در میان تمامی اعضای جامعه آموزشی تقویت کند. این گونه ابتکارات فضایی شمول‌گرا و پشتیبان فراهم می‌آورد که در آن هر دانش‌آموز احساس ارزشمندی و حمایت می‌کند. علاوه بر این، این برنامه‌ها زمینه‌ای برای شکل‌گیری دوستی‌های پایدار و تقویت فرهنگ مدرسه‌ای فراهم می‌آورند (بوهانن و بوهانن، ۲۰۱۵). درحالی‌که تحقیقات پیشین بر اهمیت عناصری مانند همکاری و بازخورد تأکومنفذ و همکاران، ۱۹۹۱؛ تاملینسون، ۲۰۰۱). بااین‌حال، آنچه در پژوهش‌های پیشین کمتر به آن پرداخته شده، ارائه یک مدل مفهومی یکپارچه است که این عوامل گسترده و به‌ظاهر پراکنده را در چارچوبی منسجم در ارتباط با «زیست‌بوم جدید» تبیین کند. بسیاری از مطالعات به‌صورت مجزا بر یکی از این ابعاد (مانند فناوری یا روابط اجتماعی) متمرکز بوده‌اند و دانش در مورد نحوه تعامل و تأثیر متقابل این عوامل بر یکدیگر برای ایجاد یک محیط یادگیری مثبت‌گرا، ناقص باقی‌مانده است. این شکاف تحقیقاتی، ضرورت انجام پژوهش حاضر را برجسته می‌سازد. مشکل اصلی، عدم وجود یک چارچوب جامع است که به سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی کمک کند تا به‌صورت سیستماتیک و هماهنگ برای طراحی و بهبود محیط‌های یادگیری اقدام کنند؛ بنابراین، این تحقیق بر آن است تا با شناسایی و ارزیابی عوامل مؤثر بر محیط یادگیری مثبت‌گرا در زیست‌بوم جدید، به این خلأ پاسخ دهد. هدف اصلی این پژوهش، طراحی و اعتبارسنجی یک مدل مفهومی است که ابعاد کلیدی و درهم‌تنیده یک محیط یادگیری مثبت را در شرایط معاصر آموزشی مشخص کرده و راهکارهای عملی برای تحقق آن ارائه دهد.

روش پژوهش

این پژوهش با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر محیط یادگیری مثبت گرا در زیست بوم جدید و ارائه یک مدل مفهومی جامع انجام شده است. بر این اساس، این تحقیق از نظر هدف، کاربردی-توسعه‌ای است و از نظر فلسفی، در چارچوب پارادایم تفسیری-ساخت گرا^۱ قرار دارد. این پارادایم بر این باور است که واقعیت اجتماعی توسط افراد ساخته می‌شود و بهترین راه برای درک آن، از طریق تفسیر تجربیات زیسته و دیدگاه‌های افراد درگیر در آن پدیده است. از این رو، رویکرد کلی پژوهش بر اساس اصول نظریه داده‌بنیاد^۲ طراحی شده است، زیرا هدف اصلی، ساختن یک مدل مفهومی از دل داده‌های خام و بدون فرضیه‌های از پیش تعیین شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل خبرگان و صاحب نظران حوزه آموزش و پرورش بود. شرکت کنندگان از طریق نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. این روش نمونه‌گیری، که یکی از ارکان اصلی نظریه داده‌بنیاد است، به صورت هدفمند و مرحله به مرحله انجام گرفت. بدین معنا که پس از هر مصاحبه و تحلیل مقدماتی داده‌ها، فرد یا افرادی برای مصاحبه بعدی انتخاب می‌شدند که بتوانند به درک عمیق‌تر مضامین در حال ظهور کمک کنند، اطلاعات جدیدی به پژوهش بیفزایند یا کدهای موجود را به چالش بکشند. معیارهای ورود به نمونه شامل داشتن حداقل ۱۰ سال سابقه کار مرتبط (معلمان و مدیران)، یا تخصص در حوزه‌های نوین آموزشی (کارشناسان) و داشتن آشنایی و تجربه عملی با مفهوم زیست بوم جدید آموزشی بود. فرآیند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ یعنی زمانی که مصاحبه‌های جدید، اطلاعات و مضمون جدیدی را تولید نمی‌کردند و کدهای موجود به ثبات نسبی رسیده بودند. در نهایت، با ۲۵ نفر از خبرگان (شامل ۱۳ معلم، ۷ مدیر و ۵ کارشناس) مصاحبه انجام شد.

گردآوری داده‌ها

داده‌های پژوهش از دو طریق اصلی گردآوری شدند:

۱. مرحله اول: بررسی ادبیات پژوهش: در ابتدا، برای دستیابی به یک درک اولیه و افزایش حساسیت نظری، ادبیات پژوهش مرتبط با محیط یادگیری، روانشناسی تربیتی، مدیریت آموزشی و فناوری‌های آموزشی به صورت سیستماتیک مورد بررسی قرار گرفت. این مرحله به طراحی سؤالات اولیه مصاحبه و شناسایی حوزه‌های کلیدی کمک کرد، اما داده‌های اصلی برای ساخت مدل از مصاحبه‌ها استخراج گردید.

۲. مرحله دوم: مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته: ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساختاریافته بود. پروتکل مصاحبه شامل مجموعه‌ای از سؤالات باز بود که به شرکت کنندگان اجازه می‌داد تا تجربیات، دیدگاه‌ها و برداشت‌های خود را به صورت آزاد بیان کنند. سؤالات به صورت انعطاف پذیر و بر اساس پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان هدایت می‌شدند. تمام مصاحبه‌ها با کسب رضایت آگاهانه، به صورت حضوری یا آنلاین انجام، ضبط صوتی گردید و سپس به صورت کلمه به کلمه^۳ روی کاغذ آورده شد. میانگین زمان هر مصاحبه حدود ۶۰ دقیقه بود. برای تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها، از روش تحلیل مضمون^۴ با رویکرد برون فکن که توسط براون و کلارک (۲۰۰۶) معرفی شده، استفاده گردید. این فرآیند شامل مراحل زیر بود:

۱. آشنایی با داده‌ها: مطالعه مکرر و دقیق متون مصاحبه‌های transcribe شده.
۲. کدگذاری اولیه: تولید کدهای اولیه از بخش‌های متن که به پرسش پژوهش مرتبط بودند.

^۱ Interpretivism-Constructivism

^۲ Grounded Theory

^۳ Verbatim

^۴ Thematic Analysis

۳. جستجو برای مضامین: دسته‌بندی کدهای اولیه بر اساس شباهت‌های مفهومی و شکل‌دهی به مضامین بالقوه.
 ۴. بازبینی مضامین: بررسی مضامین در کل مجموعه داده‌ها برای اطمینان از انسجام و تمایز آن‌ها.
 ۵. تعریف و نام‌گذاری مضامین: تعیین دقیق ماهیت و مرز هر مضمون و انتخاب نامی مناسب برای آن.
- این فرآیند منجر به شناسایی ۲۹ کد اولیه (مقوله)، ۱۲ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی گردید که مدل مفهومی نهایی پژوهش را تشکیل دادند.

برای اطمینان از اعتبار و قابلیت اطمینان یافته‌ها، از معیارهای اعتباریابی پیشنهادی توسط لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) استفاده شد: اعتباریابی درونی (Credibility): از طریق بازبینی توسط اعضا (Member Checking)، خلاصه‌های تحلیل و مضامین استخراج‌شده به تعدادی از مصاحبه‌شوندگان ارائه گردید تا صحت تفسیرها را تأیید کنند. همچنین، بازبینی توسط همکاران (Peer Debriefing) با دو نفر از اساتید متخصص در روش تحقیق کیفی انجام شد. قابلیت انتقال (Transferability): با ارائه توصیف دقیق و غنی (Thick Description) از زمینه پژوهش، شرکت‌کنندگان و فرآیند تحلیل، خوانندگان قادر خواهند بود تا تشخیص دهند که آیا یافته‌ها را می‌توان به زمینه‌های دیگر تعمیم داد یا خیر. قابلیت اتکا (Dependability): تمام مراحل پژوهش، از انتخاب نمونه تا تحلیل نهایی، به صورت مستند و دقیق نگهداری شد تا سابقه‌گیری (Audit Trail) ممکن باشد. قابلیت تأیید (Confirmability): از طریق سه‌گانه‌سازی (Triangulation) داده‌ها (استفاده از ادبیات پژوهش و مصاحبه‌ها) و انعکاس‌پذیری پژوهشگر (ثبت سوابق و پیش‌فرض‌های پژوهشگر) تلاش شد تا سوگیری‌ها کاهش یابند و یافته‌ها منعکس‌کننده واقعیت شرکت‌کنندگان باشد.

در تمام مراحل این پژوهش، اصول اخلاقی رعایت گردید. قبل از شروع مصاحبه‌ها، اهداف پژوهش به طور کامل برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت‌نامه آگاهانه کتبی از آن‌ها اخذ گردید. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که هویت آن‌ها کاملاً محرمانه باقی خواهد ماند و در هیچ‌یک از گزارش‌ها از نام واقعی آن‌ها استفاده نخواهد شد. همچنین، داده‌های ضبط‌شده و متون مصاحبه‌ها به صورت امن نگهداری و تنها توسط پژوهشگر قابل دسترسی بودند.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر که بر اساس تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با خبرگان به دست آمده، در دو بخش ارائه می‌شود: توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان و ارائه الگوی مفهومی استخراج‌شده.

در این پژوهش، بر اساس معیار اشباع نظری، با ۲۵ نفر از خبرگان حوزه آموزش و پرورش مصاحبه شد. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس اصول نظریه داده‌بنیاد انتخاب شدند. بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی، بیشترین درصد افراد مصاحبه‌شونده را زنان با ۵۳٫۸ درصد ($n=13$) تشکیل می‌دادند و مردان با ۴۶٫۲ درصد ($n=12$) در رتبه بعدی قرار داشتند. از نظر گروه شغلی، نمونه شامل معلمان (۵۲٫۰٪، $n=13$)، مدیران مدارس (۲۸٫۰٪، $n=7$) و کارشناسان آموزش و پرورش (۲۰٫۰٪، $n=5$) بود. توزیع سنی شرکت‌کنندگان نیز نشان داد که ۴۶٫۲ درصد ($n=12$) آن‌ها در بازه سنی ۴۰ تا ۵۰ سال، ۳۴٫۶ درصد ($n=8$) بالای ۵۰ سال و ۱۹٫۲ درصد ($n=5$) در بازه سنی ۳۰ تا ۴۰ سال قرار داشتند. در نهایت، از نظر سطح تحصیلات، ۴۲٫۳ درصد ($n=11$) از افراد دارای مدرک فوق‌لیسانس، ۳۰٫۸ درصد ($n=8$) دارای مدرک لیسانس و ۲۶٫۹ درصد ($n=6$) دارای مدرک دکتری بودند.

تحلیل محتوای مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با استفاده از روش تحلیل مضمون، منجر به شناسایی ۲۹ مقوله پایه، ۱۲ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی گردید که ساختار مدل مفهومی محیط یادگیری مثبت‌گرا در زیست‌بوم جدید را تشکیل می‌دهند. فرایند استخراج این مضامین به صورت برون‌فکن (Inductive) و از دل خود داده‌ها صورت گرفت. به این معنا که نام‌گذاری مضامین و مقوله‌ها مستقیماً از مفاهیم و گزاره‌های بیان‌شده توسط مصاحبه‌شوندگان استخراج شده و از چارچوب‌های نظری از پیش تعیین‌شده پیروی نکرده است.

جزئیات کامل این مضامین، مقوله‌های تخصصی و گزاره‌های مفهومی نمونه در جدول ۲ ارائه شده است. این جدول فرایند استقرایی حرکت از گزاره‌های مفهومی (واحدهای معنایی اولیه) به مقوله‌ها، سپس مضامین فرعی و درنهایت، مضامین اصلی را به وضوح نشان می‌دهد.

جدول ۱. مضامین، مقوله‌ها و گزاره‌های مفهومی تحقیق

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مقوله‌ها	گزاره‌های مفهومی
تعامل اجتماعی مؤثر	ارتباط سازنده	تعامل دانش‌آموز-معلم	ایجاد روابط صمیمی و حمایت‌گرانه میان دانش‌آموز و معلم می‌تواند به ارتقای کیفیت یادگیری کمک کند.
		همکاری میان فردی	تقویت همکاری میان دانش‌آموزان در فعالیت‌های گروهی منجر به شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی پایدار می‌شود.
	حمایت اجتماعی	حضور والدین در فرایند یادگیری	مشارکت فعال والدین در محیط یادگیری می‌تواند اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان را تقویت کند.
		تعامل دانش‌آموز-دانش‌آموز	تعامل مثبت بین دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری باعث تقویت روحیه همدلی و کار گروهی می‌شود.
تنوع در روش‌های تدریس	شبکه‌سازی اجتماعی در یادگیری	استفاده از فناوری	استفاده از بسترهای شبکه اجتماعی برای تبادل ایده‌ها و همکاری بین دانش‌آموزان می‌تواند خلاقیت و یادگیری جمعی را تقویت کند.
		روش‌های یادگیری فعال	استفاده از ابزارهای فناورانه در روش‌های تدریس باعث افزایش جذابیت و بهره‌وری فرایند یادگیری می‌شود.
	آمادگی برای یادگیری خودگردان	بهره‌گیری از یادگیری مبتنی بر پروژه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا توانایی حل مسئله خود را ارتقا دهند.	تشریح دانش‌آموزان به یادگیری مستقل، آنان را برای مواجهه با زیست‌بوم‌های جدید آماده می‌سازد.
		مدیریت یادگیری در شرایط بحرانی	طراحی برنامه‌های منعطف برای شرایط بحرانی مانند دوران بیماری‌های فراگیر به یادگیری پیوسته کمک می‌کند.
تدریس متناسب با نیازهای فردی	تعلیق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری مختلف، مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.	شناسایی سبک‌های یادگیری متفاوت	تطبیق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری مختلف، مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.
		کاهش اضطراب یادگیری	ایجاد محیطی بدون استرس به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا روی فرایند یادگیری متمرکز شوند.
	محیط امن روانی	ایجاد انگیزه درونی	انگیزه‌سازی از طریق هدف‌گذاری شخصی باعث ارتقای بهره‌وری یادگیری می‌شود.
		طراحی محیط تعاطف‌پذیر	فضاهای یادگیری متناسب با نیازهای دانش‌آموزان می‌توانند حسن تعلق و مشارکت را تقویت کنند.
فضای یادگیری حامی	محیط فیزیکی مطلوب	تجهیز کلاس‌های هوشمند	استفاده از تجهیزات هوشمند در کلاس‌های درس باعث تسهیل فرایند آموزش و افزایش تعامل می‌شود.
		توجه به زیبایی‌شناسی محیط آموزشی	طراحی محیط‌های آموزشی زیبا و جذاب می‌تواند انگیزه دانش‌آموزان برای حضور و یادگیری را افزایش دهد.
	راهنمایی تحصیلی	ارائه بازخورد سازنده	بازخورد مؤثر معلم باعث شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموز و بهبود عملکرد او می‌شود.
		برنامه‌ریزی شخصی‌شده	طراحی برنامه‌های یادگیری فردمحور باعث ارتقای توانایی‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان می‌شود.
پشتیبانی آموزشی	دسترسی به منابع آموزشی	فراهم‌سازی منابع متنوع	فراهم کردن منابع یادگیری متنوع (کتاب، ویدیو، نرم‌افزار) می‌تواند تنوع در شیوه‌های یادگیری را ارتقا دهد.

بخشد.			
آموزش نحوه استفاده از منابع آموزشی دیجیتال می تواند استقلال و خودکارآمدی یادگیری را تقویت کند.	آموزش استفاده از منابع دیجیتال		
برگزاری کارگاه های آموزشی برای معلمان باعث ارتقای مهارت های تدریس و مدیریت کلاس می شود.	برگزاری کارگاه های توسعه حرفه ای	حمایت از معلمان	
استفاده از ابزارهای نوین آموزشی می تواند کیفیت تدریس و تعامل در کلاس را افزایش دهد.	ارائه ابزارهای تدریس نوین		
یادگیری مهارت های مدیریت زمان و تصمیم گیری می تواند به موفقیت دانش آموزان در زندگی شخصی و تحصیلی کمک کند.	آموزش مهارت های زندگی	تقویت مهارت های غیرشناختی	
برگزاری کارگاه های مهارت آموزی به دانش آموزان کمک می کند که در برقراری ارتباطات مؤثر موفق تر عمل کنند.	پیشرفت مهارت های ارتباطی		
برنامه ریزی برای فعالیت های غیردرسی باعث تعادل در رشد شناختی و عاطفی دانش آموزان می شود.	توجه به فعالیت های هنری و ورزشی	تعادل میان درسی و غیردرسی	تمرکز بر رشد جامع
مشارکت دانش آموزان در فعالیت های اجتماعی مدرسه باعث تقویت حس مسئولیت پذیری و مشارکت آنان می شود.	تشویق به فعالیت های اجتماعی		
آموزش این مهارت ها باعث رشد اخلاقی و عاطفی دانش آموزان و تقویت تعاملات مثبت آنها می شود.	آموزش مهارت های همدلی و مسئولیت پذیری	توسعه عاطفی و اخلاقی	
۲۹	۲۹	۱۲	۵

تحلیل مصاحبه های انجام شده نشان داد که شاخص های مرتبط با محیط یادگیری مثبت گرا در زیست بوم جدید، در قالب ۵ مضمون اصلی، ۱۲ مضمون فرعی و ۲۹ مقوله مفهوم پردازی شده اند. اولین مضمون اصلی، «تعامل اجتماعی مؤثر»، شامل مضامین فرعی «ارتباط سازنده» و «حمایت اجتماعی» است که توسط مقوله هایی نظیر تعامل دانش آموز-معلم، همکاری میان فردی، حضور والدین در فرایند یادگیری و شبکه سازی اجتماعی نمایندگی می شود. دومین مضمون، «انعطاف پذیری در یادگیری»، با مضامین فرعی «تنوع در روش های تدریس»، «سازگاری با تغییرات» و «تدریس متناسب با نیازهای فردی» مشخص می گردد؛ مقوله هایی مانند استفاده از فناوری، یادگیری مبتنی بر پروژه و مدیریت یادگیری در شرایط بحرانی، ابعاد این مضمون را تشکیل می دهند. مضمون سوم، «فضای یادگیری حامی»، بر دو بعد «محیط امن روانی» و «محیط فیزیکی مطلوب» تأکید دارد و از طریق مقوله هایی نظیر کاهش اضطراب یادگیری، طراحی محیط انعطاف پذیر و تجهیز کلاس های هوشمند تبیین می شود. مضمون چهارم، «پشتیبانی آموزشی»، شامل مضامین فرعی «راهنمایی تحصیلی»، «دسترسی به منابع آموزشی» و «حمایت از معلمان» است که با مقوله هایی چون ارائه بازخورد سازنده، برنامه ریزی شخصی شده و برگزاری کارگاه های توسعه حرفه ای تعریف می شود. در نهایت، مضمون پنجم، «تمرکز بر رشد جامع»، با مضامین فرعی «تقویت مهارت های غیرشناختی»، «تعادل میان درسی و غیردرسی» و «توسعه عاطفی و اخلاقی» به تصویر کشیده می شود و مقوله هایی مانند آموزش مهارت های زندگی، توجه به فعالیت های هنری و ورزشی و آموزش مهارت های همدلی، ابعاد آن را تشکیل می دهند.

مطابق با نتایج به دست آمده الگوی عوامل مؤثر بر محیط یادگیری مثبت گرا در زیست بوم جدید به شرح نمودار ۱ به دست آمد:



نمودار ۱. الگوی عوامل مؤثر بر محیط یادگیری مثبت گرا در زیست‌بوم جدید

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق با هدف شناسایی و ارزیابی عوامل مؤثر بر محیط یادگیری مثبت گرا در زیست‌بوم جدید انجام شد. نتایج این پژوهش که به طراحی و اعتبارسنجی مدل مفهومی محیط یادگیری مثبت گرا در زیست‌بوم جدید اختصاص دارد، نشان‌دهنده این است که تعامل اجتماعی مؤثر به عنوان یکی از عوامل اساسی در ایجاد یک محیط یادگیری مطلوب مطرح می‌شود. یافته‌ها حاکی از آن است که روابط مثبت و سازنده بین معلم و دانش‌آموز نقشی کلیدی در تقویت حس تعلق و افزایش انگیزه دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این امر با مطالعات پیشین، نظیر ونتزل (۲۰۱۵)، که بر اهمیت تعامل مثبت در بهبود عملکرد تحصیلی تأکید کرده است، همخوانی دارد (ونتزل و لونی، ۲۰۰۷). همچنین، همکاری‌های میان‌فردی و شبکه‌سازی اجتماعی به عنوان عواملی مؤثر در تقویت مهارت‌های اجتماعی و یادگیری مشارکتی شناسایی شدند؛ نتایجی که با تحقیقات جانسون و جانسون (۲۰۰۹) مطابقت دارند (جانسون و جانسون، ۲۰۰۹). پیشنهاد می‌شود برای تقویت این جنبه‌ها، تحقیقات بیشتری در خصوص تأثیر انواع تعاملات (حضور و مجازی) بر یادگیری انجام گیرد و ابزارهای دیجیتال مانند بازی‌های آموزشی آنلاین در مدارس توسعه یابد. انعطاف‌پذیری در یادگیری به عنوان دومین مضمون اصلی، بر لزوم انطباق سیستم‌های آموزشی با تغییرات سریع و پویای محیطی تأکید می‌کند. در این راستا، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که استفاده از روش‌های یادگیری فعال، مانند فعالیت‌های گروهی، بحث‌های آزاد و حل مسئله، همراه با رویکرد تدریس مبتنی بر نیازهای فردی هر دانش‌آموز، موجب افزایش مشارکت و تقویت انگیزه در کلاس می‌شود. این رویکرد به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا در فرآیند یادگیری خود، با توجه به ویژگی‌ها و نیازهای شخصی‌شان، بهتر عمل کنند و احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری بیشتری داشته باشند؛ به عبارت دیگر، وقتی معلمان از روش‌های تدریس منعطف و متناسب با شرایط محیطی بهره می‌برند، محیط یادگیری به گونه‌ای تغییر می‌کند که نه تنها به تحولات بیرونی پاسخ می‌دهد، بلکه فضای تعاملی و پویا را فراهم می‌آورد که در نهایت منجر به رشد فردی و جمعی دانش‌آموزان خواهد شد. این نتایج با پژوهش‌های بلومنفلد و همکاران (۱۹۹۱) و تاملینسون (۲۰۰۱) که به اهمیت روش‌های یادگیری فعال و تفاوت‌های فردی در آموزش اشاره کرده‌اند، همسو هستند. در این زمینه پیشنهاد می‌شود برنامه‌های درسی منعطف و سفارشی‌شده در محیط‌های دیجیتال طراحی شده و تأثیر آن‌ها بر عملکرد تحصیلی در تحقیقات آینده بررسی شود. همچنین، ایجاد سازوکارهایی برای پاسخگویی سریع به بحران‌هایی مانند همه‌گیری کرونا که نیاز به تغییرات سریع آموزشی را ایجاد می‌کنند، از جمله پیشنهادهای این بخش است. فضای یادگیری حامی به عنوان سومین مضمون اصلی، بر اهمیت فراهم کردن محیطی امن و قابل‌اعتماد برای دانش‌آموزان تأکید دارد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که محیط‌های امن روانی می‌توانند موجب کاهش اضطراب مرتبط با یادگیری شوند و

همچنین تعامل و مشارکت در کلاس را بهبود بخشند (تاملینسون، ۲۰۰۱). در چنین فضایی، دانش‌آموزان با اطمینان بیشتری می‌توانند نظرات و ایده‌های خود را مطرح کنند و از اشتباهات به‌عنوان فرصتی برای یادگیری بهره ببرند. این امر به تقویت اعتمادبه‌نفس، خودبینانگری و تمایل به همکاری میان دانش‌آموزان کمک می‌کند. علاوه بر این، وجود یک فضای حمایتی باعث می‌شود که روابط مثبت میان معلمان و دانش‌آموزان ایجاد و تقویت شود، که در نهایت منجر به ایجاد حس تعلق عمیق‌تر و افزایش انگیزه در فرایند یادگیری خواهد شد. این نتیجه با مطالعات کسیدی و جانسون (۲۰۰۲) که اضطراب آزمون را مانعی برای یادگیری معرفی کردند، هم‌خوانی دارد. علاوه بر این، تجهیز کلاس‌های هوشمند و طراحی محیط‌های زیبایی‌شناختی تأثیر مثبتی بر انگیزه و تعامل دانش‌آموزان دارد که در پژوهش‌های وولنر و همکاران (۲۰۰۷) نیز تأیید شده است (وولنر، هال، هیگینز، مک‌کاگی و وال، ۲۰۰۷). پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده به بررسی تأثیر طولانی‌مدت استفاده از فناوری‌های هوشمند و طراحی محیط‌های زیباشناختی بر سلامت روان و یادگیری دانش‌آموزان بپردازد.

پشتیبانی آموزشی به‌عنوان مضمون چهارم بر اهمیت بازخورد مؤثر و آموزش مهارت‌های لازم برای استفاده از منابع دیجیتال تأکید دارد. بازخورد سازنده که باعث افزایش خودآگاهی دانش‌آموزان می‌شود، یکی از عوامل کلیدی شناسایی شده است که با مطالعات هتی و تیمپرلی (۲۰۰۷) تطابق دارد (هتی و تیمپرلی، ۲۰۰۷). علاوه بر این، آموزش استفاده از منابع دیجیتال در پشتیبانی از یادگیری مستقل نقش مهمی دارد و با یافته‌های فیشر و فری (۲۰۱۱) هم‌سو است (فیشر و فری، ۲۰۱۱). کارگاه‌های آموزشی برای معلمان می‌تواند مهارت‌های بازخورددهی آن‌ها را تقویت و استفاده از فناوری‌های جدید در آموزش را افزایش دهد. تحقیقات آینده می‌تواند به بررسی نقش ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی در بهبود دسترسی و کیفیت یادگیری بپردازد. در نهایت، تمرکز بر رشد جامع دانش‌آموزان، فراتر از آموزش شناختی، به‌عنوان مضمون پنجم اهمیت بسیاری دارد. یافته‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی و تشویق به فعالیت‌های هنری و ورزشی در تقویت مهارت‌های اجتماعی و سلامت روان نقش دارند. این نتایج با تحقیقات هکمن و همکاران (۲۰۰۶) و اکلس و همکاران (۲۰۰۳) که بر اهمیت مهارت‌های غیرشناختی و فعالیت‌های فوق‌برنامه تأکید داشتند، مطابقت دارد (اکلس، باربر، استون و هانت، ۲۰۰۳؛ هکمن، استیکس‌رود و اورزوا، ۲۰۰۶). پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی با هدف ترکیب فعالیت‌های هنری و ورزشی با محتوای درسی طراحی شود و تأثیر این فعالیت‌ها بر تعاملات اجتماعی و رشد جامع دانش‌آموزان در تحقیقات آینده بررسی شود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که ایجاد یک محیط یادگیری مثبت‌گرا در زیست‌بوم جدید آموزشی، یک پدیده چندبعدی است که نیازمند رویکردی یکپارچه و هماهنگ است. مدل مفهومی ارائه‌شده در این تحقیق، با شناسایی پنج مضمون کلیدی (تعامل اجتماعی مؤثر، انعطاف‌پذیری در یادگیری، فضای یادگیری حامی، پشتیبانی آموزشی و تمرکز بر رشد جامع)، نشان می‌دهد که موفقیت آموزشی دیگر تنها به کیفیت تدریس محدود نمی‌شود، بلکه حاصل تعامل پیچیده میان عوامل اجتماعی، روانی، فیزیکی و آموزشی است. این مدل یک چارچوب عملی برای مدیران و معلمان فراهم می‌آورد تا بتوانند به‌صورت سیستماتیک برای بهبود محیط‌های یادگیری برنامه‌ریزی کنند. یافته‌های این تحقیق می‌تواند به‌عنوان راهنمایی برای سیاست‌گذاران آموزشی جهت طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و همچنین برای مدیران مدارس جهت تخصیص منابع و ایجاد فضاهای فیزیکی و روانی مطلوب به کار رود. با این حال، با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، تعمیم‌یافته‌ها باید با احتیاط انجام شود. جامعه آماری این تحقیق محدود بوده و انجام مطالعات مشابه در زمینه‌های فرهنگی و جغرافیایی مختلف می‌تواند به اعتبارسنجی بیشتر این مدل کمک کند. همچنین، پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده با رویکرد کمی، این مدل مفهومی را آزمون کرده و تأثیر هر یک از عوامل شناسایی‌شده را بر شاخص‌های عملکرد تحصیلی و رشد دانش‌آموزان به‌صورت کمی بسنجند. در نهایت،

این پژوهش بر این نکته تأکید دارد که سرمایه‌گذاری بر ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت، نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی، بلکه به تربیت نسلی از دانش‌آموزان سالم، خلاق، مسئولیت‌پذیر و آماده برای چالش‌های جهان آینده کمک شایانی خواهد کرد.

References

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Bohannon, R. L., & Bohannon, S. M. (2015). Mentoring: A Decade of Effort and Personal Impact. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 81(2).
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 270-295.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of social issues*, 59(4), 865-889.
- Fisher, D., & Frey, N. (2011). Teaching students to read like detectives: Comprehending, analyzing and discussing text: Solution Tree Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Kotova, E., Saveleva, E., Lineva, E., & Leontieva, A. (2022). The Collective Activity of Schoolchildren in Cooperation Groups as a Step Towards Social Interaction. Paper presented at the IX International Scientific and Practical Conference "Current Problems of Social and Labour Relations" (ISPC-CPSLR 2021).
- Mendoza, A., & Venables, A. (2023). Attributes of blended learning environments designed to foster a sense of belonging for higher education students. *Journal of Information Technology Education. Research*, 22, 129.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms: Ascd.
- Wentzel, K. R., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. *Handbook of socialization: Theory and research*, 382-403.
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for Building Schools for the Future. *Oxford review of education*, 33(1), 47-70.