

ما، هزاره‌ی سوم و تعلیم و تربیت

« سیدعلی صاحب فصول (*) »

مقدمه :

آموزش و پرورش، سرمایه‌ی نسل امروز و آینده‌ی ماست، سرمایه‌ای که نمی‌توان قیمتی بر آن نهاد و همان چیزی است که بشر را از عصر تاریکی و جهل به عصر روشنایی سوق داده است (تک‌نگاشت، ۲۷ ص ۱۳)

به‌منظور حراست از این سرمایه و وظیفه‌ی علاقه‌مندان و دلسوزان این است که راجع به مسائل و مشکلات آن بیندیشند و با تفکری عمیق و گسترده سعی در یافتن راه‌حل‌های مؤثر داشته باشند، تا از این طریق بتوان به‌پرورش نسلی مطمئن و پویا همت گماشت. اگر بتوان تمام هم‌خود را بر این مصروف داشت که آموزش و پرورش پویا و متناسب با نیازها و ارزش‌های جامعه بشود و با استفاده از روش‌های جدید و جذاب فردیت فرد را نیز مورد توجه قرار داد، می‌توان امید داشت که نسل آینده به مشتریان وفادار نظام تبدیل گردند. به‌این منظور لازم است راجع به مسؤولیت‌های خویش و شرایط زمانی و مکانی که در آن قرار داریم دوباره بیندیشیم و سپس تمام قوایمان را در راه آن بسیج کنیم.

طرح مسأله :

در شرایطی وارد هزاره‌ی سوم شدیم که پیش از این، سازمان ملل در گزارش توسعه‌ی انسانی سال ۱۹۹۵ آرزو می‌کند که «توسعه‌ی انسانی» سرلوحه‌ی همه‌ی فعالیت‌ها قرار گیرد و توسعه‌ی انسانی را فرایند گسترش امتیازات مردم می‌داند. اصولاً این امتیازات بسیار وسیع است و در طول زمان تغییر می‌کند، اما در همه‌ی مقاطع سه امتیاز اساسی زیر حائز اهمیت است.

عمر طولانی و سالم، کسب دانش و دستیابی به‌منابع مورد نیاز برای داشتن سطح زندگی شایسته. اگر این امتیازات ضروری و اساسی در دسترس نباشد فرصت‌های دیگر بسیاری نیز غیر قابل دسترس خواهد بود. اما توسعه‌ی انسانی به‌این جا ختم نمی‌شود، امتیازات دیگری نیز هست که از نظر مردم ارزش والایی دارند که از

آن جمله عبارتند از: آزادی‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، فرصت خلاقیت و سازندگی و برخورداری از احترام شخصی و تضمین حقوق بشر. (یونسکو، ۱۳۷۶، ص ۸۲)

یونسکو به‌منظور تحقق توسعه‌ی انسانی برای تعلیم و تربیت در قرن بیست و یکم چهار محور اساسی را برای یادگیری پیش‌نهاد می‌دهد تا براساس آن پایه‌های دانش در طول زندگی اشخاص شکل بگیرد.

این چهار محور به‌شرح زیر است :

۱- « یادگیری چگونه دانستن » که ابزارهای درک و شناخت را در اختیار می‌گذارد .

۲- « یادگیری چگونه انجام دادن » به‌گونه‌ای که بتوان در محیط به‌صورت خلاق عمل کرد .

۳- « یادگیری زندگی با دیگران » به‌گونه‌ای که بتوان در تمامی فعالیت‌های بشری با افراد دیگر مشارکت و همکاری داشت .

۴- « یادگیری چگونه بودن » پیشرفتی که ناشی از سه مرحله‌ی قبلی است. (یونسکو، ۱۳۷۶، ص ۸۸)

حال سؤال اساسی که می‌توان مطرح نمود این است که شرایط تحقق این امر تا چه حد فراهم است؟ به‌طور ویژه اگر بخواهیم به‌آن بپردازیم؛ تاچه‌میزان ابزارهای درک و شناخت در اختیار است؟ چگونه می‌توانیم در محیط فعلی خلاقانه عمل کنیم؟ آیا شرایط فعلی جهان اجازه‌ی عمل خلاقانه را به همه‌ی افراد می‌دهد؟

آیا پیش‌زمینه‌های مشارکت و همکاری در میان آحاد بشر فراهم شده است؟

در مجموع آیا بشریت به‌گونه بودن می‌اندیشد؟ و به‌طور خاص، شرایط ما با توجه به‌سوالات گفته شده چگونه است؟

و به‌طور اخص سیستم تعلیم و تربیت ما با توجه به‌مشکلاتی (*) کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی و مدرس مراکز آموزش عالی

که بآن روبروست چگونه می‌تواند عمل کند؟ و چه راه‌حلهایی را می‌توان به آن پیش‌نهاد نمود تا در امر مهم توسعه‌ی انسانی گام بردارد؟

طرح مشکلات :

در حالی وارد هزاره‌ی جدید شده‌ایم که مشکلاتی را که فردریک مایر در سال ۱۹۷۳ در ویرایش سوم کتاب اندیشه‌های تربیتی از آن‌ها یاد کرده، به‌همراه خود آورده‌ایم. او معتقد است با وجود پیشرفت علم و فناوری مشکلات اساسی در راه تربیت واقعی فرقی نکرده است. «تعصب و عدم بردباری ما را تهدید می‌کند، تقریباً نیمی از ساکنان جهان بی‌سوادند، هنوز مشکلات عمیقی بین دارا و ندار وجود دارد و جمعیت با سرعتی افزایش می‌یابد که ممکن است برای تهیه‌ی غذای کافی دچار درد سر شویم، در عصری که تفاهم و همکاری از هر زمان دیگری لازم‌تر به‌نظر می‌رسد، بدگمانی با قدرت وحشت‌آوری حاکم است.» (مایر، ۱۳۷۴، ص ۹)

مشابه این مطلب را در گزارش کمیسیون بین‌المللی تعلیم و تربیت برای قرن بیست و یکم می‌بینیم که این مشکلات اساسی منجر به پدید آمدن بحران‌های شدید در همبستگی اجتماعی شده است. رشد نابرابری‌ها به‌علت افزایش فقر و محرومیت در میان ملت‌ها و بعد از آن شکاف و دو دستگی‌هایی عمیق در گروه‌های اجتماعی کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه تصویری هشدار دهنده از شرایط اجتماعی حاضر ترسیم کرده است. بیش از یک میلیارد نفر از مردم جهان در فقر زندگی می‌کنند، بیش از ۱۲۰ میلیون نفر طبق آمارهای رسمی بی‌کارند و عده‌ی خیلی بیشتری به‌کارهای پست و کمتر از استحقاقشان تن درمی‌دهند. رشد جمعیت، رشد مهاجرت، فروپاشی زندگی خانوادگی، شهرنشینی بی‌رویه، فروپاشی همبستگی سنتی همسایگی که باعث قطع ریشه‌های یک ملت می‌شود، کشورهای فقیر و در حال توسعه را به‌انزوا و محرومیت می‌کشانند. بحران‌های اخلاقی و گسترش خیانت و جنایت نیز بر بحران‌های اجتماعی افزوده است.

آن‌چه که در این میان جالب توجه است شکل‌گیری گروه‌بندی‌های فراملتی وسیعی است که نشان‌دهنده‌ی زمینه‌های تازه «هویت مردم» است. اگرچه هنوز در بسیاری از موارد این نوع گروه‌بندی منحصر به فعالیت‌های اقتصادی است. (یونسکو، ۱۳۷۶،

صص ۴۷-۴۶)

این نکته قابل تأملی است که باید توجه برنامه‌ریزان، سیاست‌گذاران و رهبران جامعه رابه‌آن معطوف داشت چون که شکل‌گیری گروه‌بندی‌های فراملتی در بعد اجتماعی و فرهنگی و سیاسی می‌تواند مسائل و پیامدهای پیچیده‌ای را برای جهان به‌همراه داشته باشد.

وقتی از بعد اقتصادی به‌این مسأله می‌نگری متوجه می‌شوی که در رقابت موجود بین ملت‌ها بر سر توزیع ثروت هر روز شکاف بین کشورهای دارا و ندار عمیق‌تر می‌شود. با یک بررسی بین‌المللی مشخص می‌گردد نرخ رشد اقتصادی از کشوری به‌کشور دیگر و از منطقه‌ای به منطقه‌ی دیگر متفاوت است.

«بیش از ۷۵ درصد جمعیت جهان در کشورهای در حال توسعه زندگی می‌کنند. در حالی که این کشورها تنها ۱۶ درصد ثروت جهان را در اختیار دارند. نگران‌کننده‌تر این که مطالعات انجام شده برای کنفرانس‌های تجارت و توسعه‌ی سازمان ملل نشان می‌دهد که میانگین درآمد سالانه‌ی کشورهای کمتر توسعه‌یافته با جمعیت کل ۵۶۰ میلیون نفر در سال‌های اخیر روبه‌کاهش بوده است. این رقم برای کشورهای یاد شده ۳۰۰ دلار می‌باشد و این در حالی است که در دیگر کشورهای در حال توسعه میزان میانگین درآمد سرانه ۹۰۶ دلار و در کشورهای صنعتی ۲۱۵۹۸ دلار می‌باشد. (یونسکو، ۱۳۷۶، ص ۶۸)

نکته‌ی مهمی که در این قسمت باید به‌آن اشاره کرد این است که نابرابری در عرصه‌ی علم، تحقیق و توسعه به‌تشدید نابرابری بین کشورهای برخوردار و محروم می‌انجامد. طبیعی است کشورهای که دارای درآمد بیشتری هستند نسبتی که به مسأله‌ی تحقیقات اختصاص می‌دهند بسیار بیشتر است و از آن‌جا که میزان درآمد سرانه‌ی بیشتری هم دارند این میزان در سطح بالاتری قرار می‌گیرد، ولی در کشورهای در حال توسعه، هم سهم در نظر گرفته شده از درآمد برای تحقیقات در حد پایین قرار دارد، و هم به‌لحاظ پایین بودن درآمد سرانه، عدد حاصل قابل مقایسه با کشورهای صنعتی نیست.

در سال ۱۹۹۵ ایالات متحده‌ی آمریکا ۲/۵ درصد از تولید ناخالص ملی خود را به‌هزینه‌های تحقیق و توسعه اختصاص داده است. در همین سال کشور انگلستان ۲/۲ درصد، سوئد ۳/۴ درصد و

فرانسه ۲/۵ درصد را به این امر اختصاص داده‌اند و این در حالی است که کشورهای مثل آرژانتین ۴/۰ درصد، شیلی و برزیل هرکدام ۶/۰ درصد، هندوستان و ایران هرکدام ۴/۰ درصد و ترکیه ۶/۰ درصد از تولید ناخالص ملی خود را به هزینه‌های تحقیق و توسعه اختصاص دارند. (علاقیند راد و همکاران، ص ۷۳)

پی‌آمد ناشی از درآمد سرانه پایین و اختصاص درصد کمتر از تولید ناخالص ملی به امر پژوهش در کشورهای فقیر و در حال توسعه دسترسی کمتر به ابزارهای اطلاعاتی است. به خوبی روشن است در عصری که «دانایی» نام گرفته است و ابزار قدرت در آن علم و دستیابی به اطلاعات جدیدتر است، ناتوانی در این زمینه فاصله بین غنی و فقیر را عمیق‌تر خواهد ساخت. مطلبی که به آن باید توجه نمود این موضوع مهم است که به لحاظ دستیابی کشورهای غنی به ابزارها و منابع اطلاعاتی جدید و وسیع، جوامع اطلاعاتی، ظهور کرده است که فضای کشورهای مختلف را تحت سیطره‌ی قدرتمندان دنیای اطلاعات در آورده و این به معنای خطر برای دموکراسی و تعلیم و تربیت است. (یونسکو، ۱۳۷۶، ص ۶۲) باید به این مشکل بزرگ توجه ویژه نمود.

حاصل دیگر این شکاف، فقر علمی و فقر تولید علمی، در دنیای در حال توسعه و فقیر و همچنین تشدید مشکل مهاجرت مغزها از این سرزمین‌ها به دنیای پیشرفته است که این خود بر وخامت اوضاع می‌افزاید.

در باب تولید علمی، اطلاعات زیر مخصوصاً در رابطه با کشورمان قابل توجه است.

مرجع اطلاعاتی که در این جا می‌آوریم نشریه‌ی ساینس سائیشن ایندکس است. این نشریه مقاله‌هایی را که تقریباً در ۳۳۰۰ مجله‌ی علمی چاپ شده معرفی می‌کند. حدود ۷۰۰۰۰ مجله‌ی علمی در دنیا منتشر می‌شود. یکی از معیارهای توسعه‌ی علمی تعداد مقاله‌های علمی‌ای است که کشورها در مجله‌های معتبر علمی منتشر می‌کنند. بر این اساس سه گروه از کشورها را بررسی می‌کنیم:

– گروه اول شامل: ایالات متحده، ژاپن، آلمان، بریتانیا و فرانسه است. به عنوان مثال در سال ۱۹۹۷ در ایالات متحده حدود ۲۶۰۰۰۰ مقاله تولید شده است. یعنی تقریباً یک مقاله به ازای هر ۱۰۰۰ نفر. وضع بقیه‌ی کشورهای این دسته نیز تقریباً همین‌طور است. یک مقاله به ازای ۱۰۰۰ تا ۱۵۰۰ نفر.

در ایران در همان سال ۴۸۳ مقاله ثبت شده است. تقریباً یک مقاله به ازای هر ۱۲۰۰۰۰ نفر.

– گروه دوم: کشورهای از جهان سوم جدا شده آسیای شرقی و جنوب شرقی هستند. (کره‌ی جنوبی، تایوان، هنگ کنگ، سنگاپور) مثلاً کره‌ی جنوبی که جمعیت آن تقریباً ۵۰ میلیون نفر است در سال ۱۹۹۷ حدود ۷۷۰۰ مقاله ثبت کرده است. تقریباً یک مقاله به ازای هر ۶۰۰۰ نفر، این تولید علمی سرانه ۶ برابر کمتر از کشورهای دسته‌ی اول و ۲۰ برابر ایران است.

تولید علمی کشور کوچکی مثل سنگاپور که فقط یک شهر است و جمعیت آن به زحمت از ۳ میلیون نفر تجاوز می‌کند، بسیار قابل توجه است، ۱۷۰۰ مقاله در سال ۱۹۹۷. این یعنی چهار برابر تولید علمی ایران در حالی که جمعیت سنگاپور فقط یک بیستم ایران است. – گروه سوم: شامل تعدادی از کشورهای اسلامی است. سیزده کشور اسلامی (بحرین، عراق، بنگلادش، اردن، کویت، اندونزی، پاکستان، ایران، مالزی، نیجریه، عربستان، مصر و ترکیه) که تقریباً ۸۰۰ میلیون نفر جمعیت دارند، اما تولید علمی آن‌ها در سال ۱۹۹۷ حدود ۹۰۰۰۰ مقاله بوده است یعنی یک مقاله به ازای هر ۹۰۰۰۰ نفر، این تقریباً ۱۰۰ برابر از کشورهای دسته‌ی اول و ۱۰ برابر از کشورهای دسته‌ی دوم کمتر است. جالب این که کل تولید علمی این جمعیت عظیم فقط نیمی از تولید چهار کشور دسته‌ی دوم است. یعنی برابر تولید کره‌ی جنوبی به اضافه‌ی سنگاپور.

در گروه سوم سه کشور شاخص وجود دارد: اولی عربستان سعودی که در سال ۱۹۹۷ حدود ۹۰۰ مقاله تولید کرده است. تقریباً یک مقاله به ازای هر ۱۵۰۰۰ نفر، دومی ترکیه که حدود ۲۳۰۰۰ مقاله تولید کرده است، تقریباً یک مقاله به ازای هر ۲۰۰۰۰ نفر و سرانجام مصر با ۱۶۵۰ مقاله، یک مقاله به ازای هر ۴۰۰۰۰ نفر (آقامحمدی و همکار، ۱۳۷۸)

در این بخش بد نیست نگاهی به شاخص‌های توسعه‌ی انسانی که در گزارش توسعه‌ی انسانی سازمان ملل متحد در سال ۲۰۰۱ منعکس شده، بیفکنیم. این نگاه تا حدی می‌تواند بیانگر شکاف پدید آمده بین جهان غنی و فقیر بوده و وضعیت کشورمان نیز در این میان جالب توجه است.

همان‌طور که قبلاً گفته شد توسعه‌ی انسانی دارای سه بُعد، برخورداری از زندگی سالم و طولانی، تجهیز شهروندان به دانش و برخورداری از استاندارد معقول زندگی می‌باشد.

در این محاسبه کشورها به سه گروه، دارای توسعه‌ی انسانی زیاد، دارای توسعه‌ی انسانی متوسط و دارای توسعه‌ی انسانی کم تقسیم شده‌اند.

براساس این محاسبه کشور نروژ با کسب امتیاز ۰/۹۳۹ رتبه‌ی اول توسعه‌ی انسانی را کسب نموده است و ایران با به‌دست آوردن امتیاز ۰/۷۱۴ و رتبه‌ی ۹۰ در گروه دوم یعنی کشورهای دارای توسعه‌ی انسانی متوسط قرار گرفته است. (دفتر همکاری‌های علمی، ص ۶ و ۷)

در این گزارش به شاخص دیگری تحت عنوان، فقر انسانی، که محرومیت کشورها از زندگی سالم و طولانی، دانش و استاندارد معقول زندگی است، اشاره شده است. در این شاخص کشور ایران ۱۷/۳ درصد را کسب کرده که به رتبه‌ی ۳۰ در کشورهای هم‌گروه - دارای توسعه‌ی انسانی متوسط - اشاره دارد.

میزان بی‌سوادی بزرگسالان در ایران ۲۴/۳ درصد است. این در حالی است که در بین ۵۳ کشور هم‌گروه ایران، میزان بی‌سوادی بزرگسالان ۱۵ کشور زیر ۱۰ درصد، در ۲۰ کشور ۱۰ تا ۲۰ درصد، در ۳ کشور ۲۰ تا ۳۰ درصد و در ۱۱ کشور ۳۰ درصد یا بیشتر بوده است.

جالب توجه این که در کشور زیمبابوه که رتبه‌ی ۶۱ شاخص فقر انسانی را کسب کرده است، میزان بی‌سوادی بزرگسالان ۱۲ درصد یعنی کمتر از نصف این مقدار در ایران است. (دفتر همکاری‌های علمی، ص ۱۲)

در بخش شاخص توسعه‌ی انسانی مبتنی بر جنسیت، ایران دارای امتیاز ۰/۶۹۶ و رتبه‌ی ۸۳ است. این به معنای آن است که توسعه‌ی انسانی در ایران بین زنان و مردان همسان و نزدیک نیست. میزان سواد بزرگسالان مرد در ایران ۸۲/۷ درصد و برای زنان ۶۸/۷ درصد است. در ایران درآمد حاصل از کار مردان ۸۵۸۱ دلار و برای زنان ۲۳۳۱ دلار است، یعنی درآمد زنان کمی بیش از $\frac{۱}{۴}$ درآمد مردان می‌باشد.

جالب است بدانیم که در کشور نروژ که بیشترین تعداد در این شاخص (۰/۹۳۷) را داشته است درآمد مردان (۳۵۹۶۰ دلار) تنها ۱/۵ برابر درآمد زنان (۲۲۰۳۷ دلار) است و یا در کشور نیجیر که کمترین مقدار در شاخص توسعه‌ی انسانی مبتنی بر جنسیت را داشته (رتبه‌ی ۱۴۶) درآمد مردان (۹۴۱ دلار) تنها ۱/۶ برابر درآمد زنان (۵۶۱ دلار) است. (دفتر همکاری‌های علمی، ص ۱۷)

شاخص آخر که در این جا به آن اشاره می‌شود، شاخص پیشرفت فناوریانه می‌باشد که سنجش این شاخص در چهار بُعد صورت می‌گیرد:

- ایجاد فناوری

- اشاعه نوآوری‌های اخیر

- اشاعه‌ی نوآوری‌های گذشته

- مهارت‌های انسانی

این شاخص برای ۷۲ کشور که اطلاعات قابل دسترس داشته‌اند محاسبه شده است و نتایج این محاسبه روند متفاوتی را نشان می‌دهد. براساس این شاخص کشورها به چهار دسته تقسیم می‌شوند:

۱- رهبران، که عدد محاسبه شده‌ی آنها برابر یا بیشتر از ۰/۵ بوده است که بالاترین آن‌ها به ترتیب: فنلاند، آمریکا، سوئد و ژاپن می‌باشند.

۲- رهبران بالقوه، که مقدار محاسبه شده‌ی آنها بین ۰/۳۵ تا ۰/۴۹ می‌باشد. بیشتر این کشورها در سطوح بالای مهارت‌های انسانی سرمایه‌گذاری کرده‌اند و فناوری‌های گذشته را به‌طور گسترده رواج داده‌اند، اما نوآوری کمی داشته‌اند.

۳- پذیرندگان پویا، که مقدار محاسبه شده‌ی آن‌ها بین ۰/۲ تا ۰/۳۴ است، این کشورها در استفاده از فناوری، پویا هستند. بیشتر آنها کشورهای در حال توسعه‌اند که به‌طور معناداری مهارت‌های انسانی بیشتری از کشورهای سه گروه دیگر دارند. بسیاری از این کشورها صنایع فناوریانه‌ی مدرن و مهمی دارند اما رواج نوآوری‌های گذشته در آن‌ها آهسته صورت می‌گیرد و هنوز تکمیل نشده است.

۴- مطرویان (کمتر از ۰/۲) در این کشورها باید راه زیادی برای گسترش فناوری و مهارت‌های انسانی طی شود. قسمت‌های عمده‌ای از جمعیت آن‌ها از رواج فناوری گذشته بهره‌مند نشده‌اند. ایران با اخذ رتبه‌ی ۵۰ و مقدار ۰/۲۶۰ از این شاخص در ردیف پذیرندگان پویایی فناوری جای گرفته است.

در ایران برای هر هزار نفر جمعیت ۱۲۲ خط تلفن وجود دارد. این رقم در ترکیه که جمعیتی نزدیک به ایران دارد ۳۸۳ خط برای هر هزار نفر جمعیت است. همچنین در ایران میانگین سال‌های تحصیلی برای جمعیت ۱۵ سال به بالا ۵/۳ سال و نرخ ناخالص ثبت نام در رشته‌های فنی و علوم پایه در دانشگاه‌ها ۶/۵ درصد است. (دفتر همکاری‌های علمی، ص ۲۳)



با توجه به مشکلات اساسی که در راه تربیت واقعی بر شمرده شده، یونسکو ۷ تنش عمده را نیز در رأس مشکلات قرن بیست و یکم بر شمرده است که به شرح زیر می‌باشد :

۱- تنش میان جوامع جهانی و محلی
۲- تنش همگانی و فردی

۳- تنش میان سنت و تجدد

۴- تنش میان ملاحظات دراز مدت و کوتاه مدت

۵- تنش میان نیاز به رقابت از یکسو و توجه به برابری فرصت‌ها از سوی دیگر .

۶- تنش میان توسعه‌ی فوق‌العاده‌ی دانش و ظرفیت تطابق بشر

با آن

۷- تنش میان مادیات و معنویات. (یونسکو، ۱۳۷۶، ص ۵ و ۶)
در نظر گرفتن این مشکلات و تنش‌ها در شرایط ورود به قرن بیست و یکم و هم‌چنین توجه به سرعت تغییر، کمک می‌کند تا برنامه‌ریزان و سیاستگذاران با واقع بینی و دقت نظر بیشتر به فعالیت بپردازند .

با این ذهنیت مجدداً چهار محور اساسی یادگیری که یونسکو برای تحقق توسعه‌ی انسانی در قرن بیست و یکم پیش‌نهاد داده است را مرور می‌کنیم .

محور اول: «یادگیری برای دانستن» قرن بیست و یکم باید بر شناختی روشن از این که چه چیزی را باید بدانیم، چگونه باید بدانیم و چه کسی باید در یادگیری و دانستن مشارکت کند، استوار باشد . این‌ها سه موضوع ساده هستند :

الف - «محتوای یادگیری» آن‌چه که باید بدانیم، تغییر خواهد کرد .

ب - «فرآیند یادگیری» این که چگونه باید یاد بگیریم، تغییر خواهد کرد .

ج - «فراگیران» شاید موضوعی که به قدر کافی مطرح نشده، این است که فراگیر تغییر خواهد کرد. (تک‌نگاشت ۲۷، ص ۷۲)

محور دوم: «یادگیری برای انجام دادن» فعالیت‌های یادگیری برای انجام دادن برحسب ماهیت و هدف از یکسو با هدف‌ها و معیارهای آموزش و پرورش و از سوی دیگر با نیازها و استانداردهای دنیای کار ارتباط دارند. این‌گونه فعالیت‌ها که به این ترتیب در زمره فعالیت‌های توسعه‌ای زندگی به‌شمار می‌آیند و در عمل به‌مشکل‌ها و انواع مختلف آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه

می‌شوند، دارای دو بُعد هستند: آموزش و پرورش و توسعه‌ی اقتصادی .

بُعد اول بیشتر به‌استعدادها، قابلیت‌ها و نیازهای فردی پاسخ می‌دهد. در حالی که بُعد دوم بیشتر پاسخ‌گوی نیازهای اجتماعی و نیازهای اشتغال است. (تک‌نگاشت، ۲۷ ص ۸۴)

محور سوم: «یادگیری برای باهم زیستن» یادگیری برای زیستن باهم معرف نوعی یادگیری است که مردم را قادر می‌سازد از طریق تقویت حس احترام برای سایر انسان‌ها، فرهنگ‌ها و ارزش‌های معنوی دیگر به حل تضادها مبادرت ورزند. این یادگیری ناظر به مجموعه گسترده‌ای از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که فرد را برای شرکت جستن و همکاری با دیگران در کلیه‌ی امور انسانی آماده می‌کند. (تک‌نگاشت ۲۷، ص ۹۹)

محور چهارم: «یادگیری برای زیستن» تعلیم و تربیت باید فرد را قادر به حل مشکلات خود کند. فرد خود تصمیم بگیرد و خود مسئولیت‌های خویش را به‌دوش کشد . مسأله از این پس دیگر آماده‌سازی کودکان برای جامعه‌ای معین نخواهد بود، بلکه فراهم آوردن مداوم قدرت و نقاط مرجع فکری مورد نیاز افراد جهت شناخت دنیای پیرامون و رفتار مسؤولانه و عادلانه مسأله‌ی اصلی است. به‌نظر می‌رسد نقش اصلی تعلیم و تربیت اکنون بیش از هر زمان دیگری اعطای آزادی تفکر، قضاوت و تشخیص و قوه‌ی تخیل و احساس، به‌منظور شکوفایی استعدادهای افراد و تا حد ممکن کنترل زندگی خویش است. (یونسکو، ۱۳۷۶، ص ۱)

راه حل‌ها :

با توجه به مشکلات بیان شده ما چگونه می‌توانیم به این چهار محور یادگیری در سیستم تعلیم و تربیت خویش بپردازیم. آن‌چه که مهم است این موضوع می‌باشد که باید در این زمینه امیدوار بود و امیدوارانه حرکت کرد، چون امید نقش مؤثر و پر قدرتی در زندگی و کسب موفقیت‌های مختلف بازی می‌کند و در زمینه‌ی مشاغل سنگین و پر زحمت تحمل آدمی را افزایش می‌دهد. (کلمن، ۱۳۷۹، ص ۱۴۱)

برای دسترسی به‌هدف فوق راه‌های مختلفی می‌تواند وجود داشته باشد ولی در این مقاله صرفاً به‌سه مسیر توجه می‌شود :

الف - توجه جدی به‌مسأله‌ی مدیریت کیفیت در سازمان آموزش و پرورش

ب - توجه به این نکته اساسی که سازمان آموزش و پرورش باید به یک سازمان یادگیرنده تبدیل شود .

ج - توجه جدی به مسأله‌ی پرورش هوش عاطفی در اعضای سازمان به خصوص مدیران.

هرچند که این سه ممکن است در بعضی بخش‌ها هم‌پوشی‌هایی داشته باشند ولی به لحاظ اهمیت، به طور مجزا به آن‌ها پرداخته می‌شود .

الف - توجه جدی به مسأله‌ی مدیریت کیفیت: آن چه که مسلم است طی سال‌های اخیر به لحاظ مشکلات مختلف اعم از ارزیابی‌های ناکارآمد ، تکیه بر شیوه‌های کمی، بی‌اطلاعی مدیران از مبانی مدیریت آموزشی، شکسته شدن حرمت اجتماعی معلم، مصرفی‌پنداشتن آموزش و پرورش و ... کیفیت در آموزش و پرورش سقوط کرده است. (اسحاقیان، ۱۳۸۰، ص ۲۶) و این مسأله باعث شده است که نه تنها روند جذب نیروهای کیفی به سازمان مسیر نزولی طی کند، بلکه نیروهای با کیفیت آن از این سیستم مهاجرت کنند و به نوعی شاهد مهاجرت مغزها از آن بوده‌ایم و این در حالی است که تمام مکاتب مدیریتی معتقدند مهم‌ترین منبع در تحقق کیفیت، منبع انسانی است. لذا باید در این زمینه فکری جدی کرد. فکری که مبتنی بر آگاهی عمیق نسبت به مسأله‌ی کیفیت باشد. تحقق شاخص‌های کیفیت در بخش آموزش در بر دارنده‌ی تربیت نیروی انسانی کارآمد است .

مدیریت کیفیت که در قرن بیستم توسط دکتر دمینگ به شکوفایی رسید می‌تواند برای نظام آموزشی ما الهام‌بخش باشد . پژوهشگر ارجمند جناب آقای اسحاقیان در مقاله‌ی کیفیت در نظام تعلیم و تربیت به خوبی به این مسأله پرداخته‌اند که علاقه‌مندان را به شماره‌های ده، یازده و دوازده فصلنامه‌ی آموزشی، پژوهشی، تربیتی آموزه متعلق به سازمان آموزش و پرورش اصفهان ارجاع می‌دهیم .

ب - توجه به این نکته‌ی اساسی که سازمان آموزش و پرورش باید به یک سازمان یادگیرنده تبدیل شود: سازمان یادگیرنده جایی است که الگوهای جدید تفکر رشد می‌یابند، اندیشه‌های جمعی و گروهی ترویج می‌شوند و افراد چگونگی آموختن را به اتفاق هم می‌آموزند .

سازمان‌های یادگیرنده دارای ویژگی‌های گوناگونی هستند که آن‌ها را از دیگر سازمان‌ها متمایز می‌سازد .

۱- سازمان‌های مذکور نسبت به محیط بسیار حساس بوده و ظرفیت‌های تغییر آن‌ها بسیار زیاد است. این حساسیت نسبت به محیط و قدرت تغییر به آن‌ها امکان یادگیری مؤثر را می‌دهد .

۲- سازمان‌های یادگیرنده دارای نوعی انسجام و یکپارچگی بوده و دارای فرهنگی خاص می‌باشند. بدین ترتیب اعضای سازمان به هم پیوند خورده و ماهیتی یک‌پارچه به وجود می‌آورند که آموزش تک‌تک افراد منجر به یادگیری سازمان می‌گردد. سازمان یادگیرنده اگر چه از اعضای یادگیرنده تشکیل می‌شود اما صرف وجود افراد نیست که به سازمان توان یادگیری می‌دهد، بلکه این ارتباط و یکپارچگی بین آن‌هاست که سازمان را یادگیرنده می‌سازد و به آن هم‌افزایی می‌بخشد .

۳- سازمان‌های یادگیرنده آستانه‌ی پذیرش بسیار بالایی دارند و شیوه‌های غیر معمول و غیر متداول را به سرعت و سهولت پذیرا می‌شوند. این ویژگی‌گشودگی و باز بودن نسبت به محیط و پذیرش آن چه در سازمان معمول نبوده است، سازمان را به صورت نوعی محیط یادگیری تبدیل می‌کند .

۴- سازمان‌های یادگیرنده از عمری طولانی برخوردار بوده و بر روند توسعه و رشد خود تسلط کامل دارند. از این روست که برخی از نظریه‌پردازان، مدیریت سازمان‌های یادگیرنده را سازمان‌های زنده نام نهاده‌اند (موسوی، ۱۳۷۹)

از آن جا که ما در شرایط بسیار متغیری قرار داریم و ملزم هستیم نسل را برای آینده‌ی ناشناخته‌ای پرورش دهیم لذا تعصب بر روش‌های پیشین و عدم پویایی ما را در پرورش این نسل ناتوان‌تر و ناکارآمدتر خواهد کرد. پس به نظر می‌رسد اگر خواستار پرورش نسل پویا و زنده‌ای هستیم، ناچار به پذیرش شرایط سازمان یادگیرنده می‌باشیم .

طبقه‌بندی یادگیری‌های سازمانی

در یک طبقه‌بندی، سازمان‌های یادگیرنده را براساس جهت‌گیری آن‌ها به یادگیری برای بقا، یادگیری برای گذار، یادگیری دوگانه و یادگیری برای آینده (آینده‌نگر) دسته‌بندی کرده‌اند .

- یادگیری برای بقا: یادگیری برای بقا یا یادگیری نگهدارنده در تکنیک‌هایی مانند سیستم پیش‌نهاده‌ها، کنترل فرایند، الگوگیری و گروه‌های کاری خودگردان متجلی می‌شود .

- یادگیری برای گذار: در این نوع یادگیری از شیوه‌هایی چون



انتقال نوآوری، مداخله‌ی مؤثر، فرایند باز مهندسی، گروه‌های ویژه کار موقت و توسعه و بهبود مدیریت استفاده می‌شود.

- یادگیری دوگانه: در این یادگیری هم به‌حال و هم به‌گذشته نظر هست و هدفی دوگانه دنبال می‌شود. تکنیک‌هایی که در این نوع یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند، بررسی نظر مشتریان، نظرجویی از مشاوران خارج از سازمان و تحلیل محتوی می‌باشند.

- یادگیری آینده‌نگر: در یادگیری آینده‌نگر یا پیش‌بینی‌کننده، سازمان به‌نوعی آموزش و یادگیری استراتژیک می‌پردازد. یادگیری استراتژیک، آموزشی دراز مدت در تمامی ابعاد سازمان است که با دیدی کلی‌نگر سازمان را بررسی می‌کند. فولمز و ساسکین (۱۹۸۵) تکنیک‌های مختلفی را برای یادگیری آینده‌نگر یا پیش‌بینی مطرح کرده‌اند. در یادگیری آینده‌نگر نگاه به‌سوی آینده است و ما می‌آموزیم تا در آینده بتوانیم به‌مشکلات غلبه کنیم و اصلاحات لازم را برای تحقق آینده‌ای مطلوب به‌عمل آوریم.

روش‌هایی چون روش دلفی، تحلیل سناریو، مشارکت با دیگر سازمان‌ها و بهبود و توسعه مدیریت در خارج از سازمان، از زمره روش‌های یادگیری آینده‌نگر است.

در روش دلفی می‌توان به‌کمک متخصصان و افراد حرفه‌ای که هر کدام در منطقه‌ای قرار دارند و لزوماً در یک جا متمرکز نمی‌باشند، به‌پیش‌بینی آینده پرداخت و خود را برای استقبال از حوادث آینده مهیا ساخت. روش دلفی که در آغاز به‌عنوان یک شیوه‌ی پیش‌بینی معرفی شده بود، به‌تدریج جای خود را به‌عنوان یک روش تحقیق کارساز برای شناخت مسائل پیچیده و یک روش آموزش در عرصه‌ی علم به‌دست آورده است.

تحلیل سناریو با طراحی وقایع آینده به‌صورت آرمانی، تمامی رخدادهای آینده را که امکان وقوع دارند تحت بررسی قرار می‌دهد و قبل از وقوع حوادث، سازمان را برای رویارویی با آنها آماده می‌سازد. فنون شبیه‌سازی و استفاده از رایانه، کار تحلیل سناریو را امروزه بسیار ساده ساخته است.

در مشارکت با دیگر سازمان‌ها، سازمان از طریق ادغام و پیوند خوردن با سازمان‌های دیگر، خون تازه‌ای را در رگ‌های خود جاری می‌سازد و از ترکیب و تلفیق تجربیات دوسازمان با هم، نتایج بهتری را در تحقق اهداف حاصل می‌کند.

در توسعه و بهبود مدیریت در خارج از سازمان مدیران به‌صورت یک گروه برای بررسی و تحقیق در مورد یکی از مشکلات سازمان

مأمور می‌شوند و در خارج از سازمان برای حل مسأله تلاش می‌کنند. این شکل از بهبود مدیریت علاوه بر حل مسائل سازمانی، نوعی دانش حل مسأله را در سازمان ایجاد می‌کند و برای حل مسائل بعدی نیز بسیار مفید خواهد بود. (موسوی، ۱۳۷۹)

سیری که جامعه‌ی بشری در پیش دارد، دارای حرکت شتابان و تغییرات بسیار زیاد است و اگر سازمان متناسب با این تحولات نتواند حرکت کند، حتماً متلاشی و نابود خواهد شد. پس چاره‌ای جز آموختن و حرکت کردن نیست و گرنه دوام نخواهیم داشت. در این راستا است که یونسکو بر یادگیری مادام‌العمر تأکید می‌ورزد و از همه می‌خواهد که از آن غافل نشوند و این وظیفه‌ی همه، به‌خصوص سازمان آموزش و پرورش است.

ج - توجه جدی به‌مسأله‌ی پرورش هوش عاطفی در اعضای سازمان به‌خصوص مدیران. متأسفانه برخی از مدیران ما به‌رغم برخورداری از ضریب هوشی بالا در امر مدیریت با شکست‌های عمده‌ای روبرو می‌شوند. شاید یکی از دلایل احتمالی آن ارزش کمی باشد که این‌گونه مدیران برای هوش عاطفی خود قائلند و در مقابل ضریب هوشی اهمیت زیادی برایشان دارد. در حقیقت هوش عاطفی عامل عمده‌ای است که تعیین‌کننده تفاوت و تمایز بین مدیران موفق و مدیران ناموفق می‌باشد. در ارتباط با هوش عاطفی گلمن (۱۹۹۸) معتقد است که بهترین عامل موفقیت مدیران ضریب هوشی (I.Q) نیست بلکه هوش عاطفی (E.Q) در این وضعیت تأثیر دارد.

ارتقاء آگاهی‌ها از اهمیت و ارزش هوش عاطفی باعث بالندگی و توسعه ارتباطاتی می‌شود که در کنار ضریب هوشی و مهارت‌های فنی لازم به‌عنوان هسته‌ی مرکزی یک سازمان، موفقیت آن سازمان را به‌دنبال دارد. هم‌چنین این آگاهی موجب تحقیق بیشتر در مورد ماهیت هوش عاطفی می‌شود.

مایر هوش عاطفی را توانایی درک چگونگی بروز یا کنترل عواطف خود یا دیگران می‌داند. گلمن معتقد است که هوش عاطفی بهترین عامل فردی برای سازگاری شخصی، موفقیت در روابط و عملکرد شغلی می‌باشد و در مقایسه با ضریب هوشی که ۲۰٪ در موفقیت شغلی نقش دارد، هوش عاطفی به‌مقدار ۸۰٪ در موفقیت شغلی تأثیر دارد.

روان‌شناسان معتقدند برخلاف ضریب هوشی (I.Q) که به‌طور نسبی تثبیت می‌شود، هوش عاطفی (E.Q) را می‌توان یاد داد،

بهبود بخشید و افزایش داد و با رشد و گسترش هوش عاطفی مدیران آن‌ها مهارت‌های بین فردی لازم را کسب نموده و به‌اشخاص اهل بینش تبدیل شوند و این تغییرات مثبت در مدیران آنان را قادر خواهد ساخت تا افراد مولد و کارآمدتر را استخدام نمایند، مهارت‌های کارکنان را افزایش دهند، تولید و فروش یا ارائه خدمات خود را توسعه دهند و به‌طور کلی سازمانی کارآمد را به‌وجود آورند.

با تربیت مدیران و معلمان باهوش عاطفی بالا می‌توان بهتر جامعه‌ای پرورش داد که بیاموزند چگونه بیاموزند.

بیاموزند یادگیری برای انجام دادن را

بیاموزند یادگیری باهم زیستن را

و بیاموزند یادگیری برای زیستن و به‌زیستن را

جمع‌بندی :

از آن‌چه بیان شد می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با توجه به مشکلات دامن‌گیر تربیت در هزاره‌ی سوم میلادی و به‌خصوص در فضای کشورهای در حال توسعه و به‌طور اخص در کشورما که به‌صورت معضل درآمده است، می‌توان حرکت‌های رهایی‌بخشی را با تفکر عمیق سامان داد که البته باید جهانی اندیشید و ملی عمل کرد. با تفکری گسترده و عمیق برای جامه عمل پوشانیدن به‌چهار هدف زیبایی یادگیری در قرن بیست و یکم تلاش کرد. در این مقاله سه راه حل جدی مطرح شده که اول توجه به‌مسئله‌ی مدیریت کیفیت در نظام تعلیم و تربیت و دوم توجه جدی به‌این نکته که باید سازمان تعلیم و تربیت یک سازمان یادگیرنده شود و درنهایت توجه جدی و فوری به‌مسئله پرورش هوش عاطفی در مدیران و معلمان به‌عنوان یک فوریت در نظام آموزش و پرورش.

منابع :

- آقا محمدی، امیر، خرمی، محمد «وضعیت پژوهش در ایران، واقعیت‌ها و راه‌چاره‌ها»، فصل‌نامه رهیافت، شماره ۲۰، بهار ۱۳۷۹.
- اسحاقیان، مهدی «کیفیت در نظام تعلیم و تربیت» فصل‌نامه‌ی آموزه، شماره ۱۰، سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان، تابستان ۱۳۸۰.
- «بررسی تطبیقی گزارش توسعه انسانی سازمان ملل متحد» ترجمه: دفتر همکاری‌های علمی و بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش، مهر ۱۳۸۰.
- تک نگاشت، شماره ۲۷ «آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم»، گروه مترجمان، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش، بهمن ۱۳۷۸.
- «رابطه بین هوش عاطفی و کارآمدی مدیریت» مترجم، اصغر نوری، فصل‌نامه آموزه، همین شماره، ص ۴۲.
- علاقه‌مند راد، جواد و همکاران «بررسی مقایسه‌ای تحقیق و توسعه در چند کشور جهان» نشریه شریف، شماره ۱۶، دانشگاه صنعتی شریف.
- گلمن دانیل، هوش عاطفی، ترجمه حمیدرضا بلوچ، تهران: جیحون، ۱۳۷۹.
- مایر، فردریک، «تاریخ اندیشه‌های تربیتی»، ج ۱، ترجمه علی‌اصغر فیاض، تهران: سمت، ۱۳۷۴.
- موسوی، سیدعباس «نسل جدید سازمان‌های یادگیرنده» فصل‌نامه مطالعات مدیریت، شماره ۲۶ و ۲۵، نشریه دانشکده حسابداری و مدیریت دانشگاه علامه طباطبایی، بهار و تابستان ۱۳۷۹.
- یونسکو «یادگیری گنج درون»، تهران: دفتر همکاری‌های علمی و بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش، بهار ۱۳۷۶.

عوامل هوش عاطفی به‌شرح زیر است :

- **خودآگاهی :** خودآگاهی زیاد مرتبط با هوش عاطفی، مدیران را قادر می‌سازد تا اعتماد به‌نفس بالایی از خود بروز داده و موجب کسب توجه و احترام همکاران و زیردستان می‌شود.

- **خودنظم‌دهی :** از طریق خود نظم‌دهی مدیران می‌توانند به‌طور قابل ملاحظه‌ای به‌نیازهای دیگران به‌دور از احساسات آنی و زودگذر توجه نموده پاسخی مناسب به‌آن‌ها بدهند.

- **خودانگیزختگی :** مدیرانی که قادر به کسب تعادل هستند خود را در حالت برانگیزختگی، خوش‌بینی و امیدواری نگاه می‌دارند و الگوی مثبتی برای برانگیزختن دیگران هستند.

- **همدلی :** توانایی همدلی و اداره روابط بین فردی کمک می‌کند تا مدیران به‌راحتی و بدون مشکل در زیردستان خود انگیزش ایجاد نمایند و هوش عاطفی مدیران را در شناسایی و توجه به‌احساسات، نظرات و ایده‌های کارکنان یاری می‌دهند تا بتوانند با آنان به‌عنوان افرادی که نیازها و توانایی‌های منحصر به‌فردی دارند، برخورد مناسبی داشته باشند.

- **مهارت‌های اجتماعی :** مدیرانی که از همدلی برخوردارند از مهارت‌های اجتماعی خود برای کمک به‌زیردستان استفاده می‌کنند تا بدین‌وسیله زیردستان بتوانند تصور خود و حس خود ارزشمندی خویش را افزایش داده و در نتیجه با نیازها و اهدافشان به‌نحو مطلوبی مواجه شوند.

تحقیق نشان داده که هوش عاطفی و عوامل آن همبستگی معناداری با کارآمدی مدیریت دارد. هم‌چنین مدیران موفق‌تر و آن‌هایی که موقعیت‌های بالاتری را به‌دست می‌آورند از هوش عاطفی بالایی برخوردارند. (نوری، مترجم، ۱۳۸۱)

با توجه به‌ویژگی‌های بر شمرده شده برای هوش عاطفی به‌نظر می‌رسد برای تحقق بخشیدن به‌چهار محور یادگیری به‌طور مبرمی نیازمند پرورش این هوش در سازمان خود می‌باشیم، چرا که



آموزش

شماره ۱۴
تابستان
۱۳۸۱

