

Original Article

The Evolution of the Educational Organization Concept: Navigating from Turmoil to Enaction

Ali Noferesti*

Bakhtiar Shabani Varaki**

Rezvan Hosseingholizadeh***

Introduction

Throughout the history of human societies, the educational organization has served as a fundamental framework for managing teaching and learning processes. From ancient Greece to the present day, it has evolved through two distinct periods, each heavily influenced by the industrial revolution. However, in today's rapidly changing society, characterized by the repercussions of the industrial revolution, we are confronted with new challenges and complexities that necessitate a critical reevaluation of this foundational concept.

Method

Using logical inference as the primary research method, our study embarked on two key phases. Firstly, a comprehensive review of historical documents was conducted to trace the evolution of the educational organization concept from ancient Greece to the modern era. Subsequently, employing the conceptual analysis method, we synthesized insights to propose a novel framework for conceptualizing educational organizations.

Results

This article delves into the evolutionary trajectory of the educational organization concept from ancient Greece to the present day. Furthermore, it introduces an alternative interpretation of educational organization through the lens of neurophenomenology. Initially, the study highlights two distinct

* PhD candidate, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad., Iran.

** Professor, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. *Corresponding Author:* bshabani@um.ac.ir

*** Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad., Iran.

historical periods characterized by ambiguity and dependence for educational organizations. Preceding the industrial revolution, educational structures lacked definitive characteristics, with education being dispersed among various institutions and individuals. Post-industrial revolution, influenced by management theories and governmental and industrial organizations, educational organization acquired a more defined structure and purpose, as elucidated through relevant theories. Subsequently, the discourse shifts towards exploring a novel conception of educational organization, grounded in the creative insights of neurophenomenological approaches to learning and cognition.

Discussion

With our redefined concept of educational organization, we observe a significant expansion in the role of "place" within the broader context of environment and society. Meanwhile, the traditional constraints of "time" are rendered obsolete, allowing for more flexible learning experiences. The notion of the "learner" is no longer confined but rather shaped by the dynamic interplay of conditions, paths, and the temporal and spatial dimensions of learning. Similarly, the conventional perception of the "teacher" extends beyond a mere hired individual to encompass anyone or anything that facilitates the learning journey for students. Moreover, the teaching-leadership paradigm of educational organizations undergoes a profound shift from static to dynamic, monophonic to polyphonic, and centralization to decentralization. This transformative approach epitomizes the ethos of innovative educational organizations, which aim to reintegrate the fundamental elements of "humanity" and "life" into the educational landscape.

Keywords: educational organization, organization's shadow era, dependence era, enaction era

Author Contributions: In the present study, the second author, as a supervisor, was responsible for supervising and strategizing the overall research process and compiling and finalizing the corrections of the article. In developing the research plan, the first author has been in charge of the process of gathering, analyzing, and interpreting the findings and writing the text of the article, and in general, drawing conclusions from the findings and expanding and interpreting them jointly and with the discussion and exchange of opinions of the third author, who acted as an advisor.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۲۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۹/۱۴

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

پاییز و زمستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱

شماره‌ی ۲، صص: ۵۰-۲۳

مقاله پژوهشی

روند تحول مفهوم سازمان آموزشی: از پریشانی تا تکاپوآفرینی

علی نوفرستی*

بختیار شعبانی ورکی**

رضوان حسینی زاده***

چکیده

در این مقاله با روش استنتاج منطقی روند تحول مفهوم سازمان آموزشی از زمان یونان باستان تاکنون مورد بررسی قرار گرفته، آنگاه بر پایه رویکرد عصب پدیدارشناسی معنای بدیل سازمان آموزشی ارائه شده است. بنابراین نخست تصریح شده است سازمان آموزشی در طول تاریخ دو دوره سایه (پریشانی) و وابستگی را پشت سر گذاشته است. در دوره اول که پیش از انقلاب صنعتی است سازمان آموزشی هنوز مشخصه‌های معین خود را ظاهر نکرده و آموزش به صورت پراکنده توسط نهادها و افراد مختلف صورت می‌پذیرفت. بعد از انقلاب صنعتی و پیدایش سازمان‌های مختلف، سازمان آموزشی متأثر از نظریه‌های مدیریت و سازمان دولتی و صنعتی، ساختار و تعریف نسبتاً مشخصی دارد. در نتیجه مفهوم آن با پایه همین نظریه‌ها تبیین شده است. در ادامه با بررسی سازمان آموزشی تکاپوآفرین که برآمده از نظریه عصب پدیدارشناسی به یادگیری و شناخت است، به مفهومی بدیل از سازمان آموزشی پرداخته شد. در این تعریف عنصر «مکان» در محیط و جامعه بسط یافته، عنصر «زمان» محدودیت خود را از دست داده، عنصر «یادگیرنده» مبتنی بر شرایط، مسیر، زمان و مکان یادگیری تعریف شده، عنصر «معلم» صرفاً یک انسان استخدام‌شده تلقی نشده و هر کس یا حتی چیزی است که فرایند یادگیری را برای شاگرد تسهیل کند و «روش آموزش-رهبری سازمان آموزشی» با تغییر از ایستایی به پویایی، از تک صدایی به چند صدایی و از تمرکز گرایی به تمرکز زدایی دچار تحول می‌شود. سازمان آموزشی تکاپوآفرین در پی آن است که عنصرهای «انسانیت» و «زندگی» را به عرصه آموزش و پرورش برگرداند.

واژه‌های کلیدی: سازمان آموزشی، دوران سایه سازمان، دوران وابستگی، دوران تکاپوآفرینی.

* دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.

** استاد مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

bshabani@um.ac.ir

(نویسنده مسئول)

*** دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

مقدمه

سازمان به معنای موسع آن سابقه‌ای به اندازه زندگی اجتماعی بشر دارد که برآمده از مقرراتی است که بر جامعه حاکم بوده است (Shams, 2011)، اما آنچه ما امروزه از معنای مضیق سازمان می‌بینیم برگرفته از نظریه‌ای است که در اواخر قرن نوزدهم گسترش یافت؛ مجموعه‌ای از مفاهیم تازه درباره سازمان، که هم اکنون به عنوان نظریه کلاسیک شناخته می‌شود (Shams, 2011, 19). با ظهور اندیشه‌های کلاسیک در مدیریت و سازمان، این نظریه‌ها تأثیری پایدار در تعریف و مدیریت سازمان‌های آموزشی گذاشتند (Alagheband, 2002, 31).

به تبع این نگاه، سازمان آموزشی به عنوان ظرفی که در آن فرایندهای یاددهی و یادگیری مدیریت می‌شود در بستر تاریخ جوامع بشری از دوران یونان باستان تاکنون دو دوره متمایز را طی کرده است. در دوره اول که سازمان به معنای امروزی با شکلی مشخص و ساختاریافته در عرصه تعلیم و تربیت ظهور نیافته و به صورت ضمنی می‌توان آن را در جوامع بشری آن روزگار ملاحظه کرد (Monroe, 1923). دورانی که در آن نظریه‌های مرسوم سازمانی وجود نداشته و مرز مشخصی میان نظام آموزشی و نظام اجتماعی قابل مشاهده نیست (Cubberley, 2005). دورانی که از آن با عنوان «دوران سایه سازمان» یاد خواهیم کرد.

با انقلاب صنعتی و ایجاد تغییرات گسترده در نظام اقتصادی و اجتماعی شاهد تغییر در فرایند سازماندهی تعلیم و تربیت نیز هستیم (Cubberley, 2005, 190; Nozari, 2000, 105). با شروع سده نوزده و تثبیت و همه‌گیری زندگی شهری و صنعتی، سازمان‌هایی رسمی در حوزه صنعت، تجارت و دولت‌ها ظهور یافتند. تعلیم و تربیت نیز به دنبال این تغییر و تحولات، با بهره‌مندی از نظریه‌های مدیریت و سازمان دولتی و صنعتی، برای خود ساختار و تعاریف نسبتاً مشخصی تعریف نمود (Bush, 2006, 35). این «وابستگی و تبعیت» ماهوی سازمان آموزشی به سازمان دولتی و صنعتی، باعث دوگانه‌ای میان سازمان و آموزش شده است. وقتی از منظر نظریه‌های سازمانی به سازمان آموزشی اعم از مدرسه می‌نگریم با مفاهیمی چون نیروی انسانی، ارباب رجوع و مشتری مواجه می‌شویم و وقتی از جایگاه نظریه‌های تعلیم و تربیت به آن نگاه می‌کنیم این مفاهیم به معلم و دانش‌آموز تغییر می‌یابد. تعاریف موجود از سازمان آموزشی از استقلال دو مفهوم «سازمان» و «آموزش» حکایت می‌کند. برخی روش و

محتوای آموزشی را بدون توجه به سازمان و ساختار تعریف کرده و برخی برای سازمان بدون توجه به کارکرد ویژه آن نظریه پردازی کرده اند (Hoy & Miskel, 2013, 79). وجه سازمانی سازمان آموزشی توجهی به مبانی یاددهی و یادگیری نداشته (Burrell & Morgan, 2019, 535) و وجه آموزشی سازمان آموزشی نیز لزومی نمی بیند تا به ساختار و سازمان توجهی بنیادین کند.

این نگاه انفکاک‌ی به سازمان آموزشی، از شروع رشد سازمان‌های نوین و عصر انقلاب صنعتی شکل گرفت که البته از دهه ۱۹۵۰ تا ۱۹۷۰م. با حرکتی موسوم به «جنبش نظریه در مدیریت آموزشی»^۱ تلاش‌هایی برای تدوین نظریه‌ای مختص سازمان و مدیریت آموزشی انجام شد (Oplatka, 2008, 6). اما در همان ابتدا این حرکت تحت تأثیر علوم اجتماعی و رشته‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی قرار گرفت و عملاً نظریه‌های این رشته افول کرده‌اند (Hare, 1996, 58). چتر تفکر صنعتی و دولتی و نظریه‌ها جامعه‌شناسی بر سازمان و مدیریت آموزشی باعث وابستگی آن شده و استقلالش را تحت تأثیر قرار داده است (Hosseingholizadeh et al., 2017, 132; Bush, 2006; Hare, 1996). ما از این دوران با عنوان «دوران وابستگی»^۲ نام می‌بریم.

بر این عقیده هستیم که این دوگانگی در مفهوم سازمان آموزشی، علاوه بر احاطه دیدگاه‌های صنعتی و دولتی بر آن، برآمده از نگرشی معین به پدیده شناخت، یادگیری و آموزش است. آموزش مرزبندی شده، دسته‌بندی شده و محدود شده که می‌توان میان محل اجرای آن (کلاس) و بیرون از آن مرزی رسوخ‌ناپذیر گذاشت (Vanderstraeten, 2002, 249). لذا ضروری است برای عبور از این انفکاک در مفهوم، پیگیر تعریفی از سازمان، برآمده از مفهوم پیچیده یادگیری و شناخت باشیم.

فرانسیسکو وارا با هدف حذف شکاف میان دو رویکرد عصب‌شناسی و پدیدارشناسی در موضوعات شناخت و یادگیری، رویکرد عصب‌پدیدارشناسی را ارائه داد که همزمان با توجه به رویه‌های بیولوژیکی شناخت، از تقلیل آن به پدیده‌هایی صرفاً عصبی که در مغز شکل می‌گیرند خودداری نمود. او ذهن را شکل گرفته در پیوستار مغز- بدن- محیط تعریف کرد (Varela et al., 1991, 27). بهره‌گیری از این رویکرد در شناخت و یادگیری و تعریف سازمان

1- Theory movement in educational administration

2- The era of dependency

مبتنی بر آن، می‌تواند مفهومی با عنوان «سازمان آموزشی تکاپوآفرین»^۱ را پدید آورد. در این مقاله قصد داریم با رویکردی نظرورزان^۲ و با بهره‌مندی از روش استنتاج منطقی تا روند تحول مفهوم سازمان آموزشی را در طول تاریخ مورد توجه قرار داده و تصویری از آینده این سازمان برآمده از مفهوم تکاپوآفرینی ارائه دهیم.

در این پژوهش به پرسش‌های زیر پرداخته می‌شود:

۱. ویژگی‌های پیدا و پنهان سازمان آموزشی در دوران‌های تاریخی کدامند؟
۲. سرچشمه اصلی وابستگی سازمان آموزشی در عصر حاضر چیست؟
۳. ویژگی‌های سازمان آموزشی برآمده از گزاره‌های عصب‌پدیدارشناسی کدامند؟
۴. دستاوردهای سازمان آموزشی تکاپوآفرین چیست؟

دوران سایه سازمان

مطالعات تاریخی صورت گرفته در حوزه آموزش و پرورش نشان می‌دهد منابعی محدود به تاریخ آموزش و پرورش پرداخته‌اند (Cubberley, 2005; Monroe, 1923; Seeley, 1914) و در این منابع به مفهوم سازمان‌دهی جریان تعلیم و تربیت به صورت آشکار پرداخته نشده و بیشتر تحولات تاریخی، جامعه‌شناسی، سیاسی مورد توجه قرار گرفته و در حوزه تعلیم و تربیت عموماً محتوا و موضوعات درسی، سنین آموزش و نهایتاً روش‌های تدریس به بحث گذاشته شده‌اند. در ادامه با تحلیلی که بر مطالعات مربوط به دوران پیش از نظریه‌های کلاسیک سازمان پرداخته‌ایم آن را به دو بخش تقسیم کرده و مشخصه‌های سازمان آموزشی را احصا می‌کنیم:

۱. دوران پیش از حکمرانی کلیسا در غرب
۲. دوران حکمرانی کلیسا در غرب تا انقلاب صنعتی

دوران پیش از حکمرانی کلیسا در غرب (سده ۵ قبل از میلاد مسیح تا سده ۵ میلادی)
 مشخصه‌های سازمان برآمده از مطالعه آثار (Cubberley (2005، Monroe (1923 و Seeley (1914 بدین شرح است.

1- Enactive educational organization

2- Speculative

۱. سازمان آموزشی ساده و بسیط بوده و در گزارش‌های مورد بررسی از مدیر یا مسئول مدرسه سخنی به میان نیامده است.
 ۲. سازمان آموزشی مکان ویژه‌ای برای خود متصور نبوده است. در روم باستان مدارس در هر جایی برپا می‌شد؛ روی ایوان، داخل خیمه، روبروی یک خانه در یک مغازه و یا یک عقب رفتگی که با یک پرده جدا شده است.
 ۳. آموزش تنها برای قشر خاصی از پسران تعریف شده بود.
 ۴. ساختار سازمان آموزشی مبتنی بر فرهنگ جوامع بود. به عنوان مثال در منطقه اسپارتا که روحیه جنگ طلبی در این منطقه از یونان نمود بارز داشت، آموزش‌ها نیز برای جنگاوری صورت می‌گرفت. تعاملات افراد نیز نظامی‌مآبانه بوده و دانش‌آموزان در یک سربازخانه عمومی دوره‌های آموزشی را سپری می‌کردند.
 ۵. در نظام آموزشی چیزی با عنوان مدرک وجود نداشت و در واقع با توجه به شواهد به نظر می‌رسد، دانش‌آموزان بعد از گذراندن دوره‌های آموزشی اگر یادگیری برای‌شان به درستی تحقق پیدا نمی‌کرد، در جامعه به مشکل برمی‌خوردند.
 ۶. با توجه به عدم تمرکز و وجود رسمی سازمان آموزشی، تأمین معلم بیشتر توسط خود مردم و خانواده‌ها انجام می‌شد معلمان از خود مردان جامعه بودند (مانند اسپارتا) و یا هزینه معلمان و آموزش تماماً توسط خانواده‌ها پرداخت می‌شد. البته در روم باستان با توجه به اینکه مدارس جوانان را بیشتر برای سیاست آموزش می‌داد تا حدودی می‌توان تأمین آموزگار برای این امر را مشاهده کرد.
- همان‌طور که ملاحظه می‌شود در این دوران متولی اصلی امر تعلیم و تربیت خانواده‌ها بوده و آموزش به صورت غیررسمی در تمام ساحات زندگی کودکان و نوجوانان جاری بود و یادگیرندگان مبتنی بر نیازشان در جامعه آموزش داده می‌شدند و محصلان عموماً برای رفع نیازشان در فرایند آموزشی حضور پیدا می‌کردند؛ عدم حضور در فرایندهای آموزشی نتیجه‌ای جز طرد شدن عملی (به خاطر عدم توانمندی در رفع نیازهای خود) نداشت. می‌توان منشأ تعریف کلاس و یا یک مکان خاص برای آموزش، یک فرد به عنوان معلم و شکلی ساده از دوره‌های تحصیلی را به دوران طلایی یونان باستان نسبت داد که امروزه به صورت پیچیده‌تر در نظام‌های آموزشی قابل مشاهده است.

دوران حکمرانی کلیسا در غرب (سده ۵ تا ۱۴ میلادی)

به تدریج با قدرت گرفتن کلیسا، دیرها و صومعه‌ها مسئولیت تعلیم و تربیت را از مدارس رومی گرفته و باعث ترویج رهبانیت در اروپای غربی شدند. از اواخر سده یازدهم و ابتدای سده دوازدهم به تدریج شهرنشینی رونق دوباره گرفت. کلیسا که مرکز و متولی امور تعلیم و تربیت در اروپا بود در سده دوازدهم به تمامی دیرها و صومعه‌ها توصیه می‌کرد که مدرسه‌ای برای نوجوانان دایر کرده که کاملاً غیرانتفاعی باشد. با توجه به این که مدرسان در آنجا وابسته به نظام کلیسایی بوده و از طرف کلیسا تأمین مالی می‌شدند، تحصیل در کلیسا برای دانش‌آموزان رایگان بود و از آنها پولی دریافت نمی‌شد (Mojtahedi et al., 2001, 170).

با مطالعه‌ای که (Cubberley (2005)، (Monroe (1923)، (Seeley (1914) و (Mojtahedi et al. (2001) انجام داده‌اند، برای تحلیل سازمان آموزشی در اروپا در آن دوره چند نکته حایز اهمیت است.

۱. همچون دوران باستان سازمان ساده و بسیط بوده و پیچیدگی‌های امروزی را نداشته است.
 ۲. با توجه به نقش آفرینی کلیسا در شئون حکومتی، هدف اصلی سازمان آموزشی انتقال مفاهیم و آموزه‌های مسیحیت به کودکان و نوجوانان بود؛ مفاهیمی که عموماً خروجی آن تربیت کشیش و راهبی بود که در کلیسا خدمت کند. در واقع خروجی آموزش کلیسا برای ورود به کلیسا بود.
 ۳. در این دوره به جز خانواده، کلیسا خود را متولی امر تعلیم و تربیت در جامعه معرفی می‌کند. می‌توان تا حدودی تمرکزگرایی (البته به صورت کاملاً ساده و اولیه) در این دوره مشاهده کرد.
 ۴. سازمان آموزشی در این دوران قائل به یک مکان مشخص برای تعلیم و تربیت شد و دانش‌آموزان برای آموزش و طی آدابی خاص در مدرسه حضور پیدا می‌کردند.
 ۵. با توجه به اینکه کلیسا متولی آموزش بود، می‌توان مصادیقی از تربیت آموزگار را نیز مشاهده کرد. هرچند آموزگار به جز نقش معلمی، کشیش کلیسا نیز بود.
- در تحلیل سازمان آموزشی در سده‌های ۵ تا ۱۴ میلادی به این ترتیب ملاحظه می‌شود که در اروپا برای اولین بار کلیسا به عنوان یک نهاد حکومتی خود را متولی امر آموزش دانست و در عمل شاهد گونه اولیه تعلیم و تربیت رسمی بودیم؛ هرچند نمی‌توان نام آن را سازمان به

مفهوم امروزی آن در نظر گرفت و همچنان شاهد سازمان پنهان در این عرصه هستیم. اگرچه در مطالعات صورت گرفته شاهدی برای اعطای مدرک رسمی به دانش‌آموختگان وجود ندارد اما در این دوران به دانش‌آموختگان به عنوان خروجی نظام آموزشی، نقشی در قامت کشیش اعطا می‌شد. به عبارتی تنها کسانی می‌توانستند کشیش شوند که یک دوره آموزشی مشخص را طی کرده باشند.

دوران وابستگی

با گذر از سده ۱۴ و ۱۵، جهان غرب دچار اتفاقاتی شد که آثار آن به صورت مستقیم در نظام‌های آموزشی آن مشهود است؛ پایان جنگ‌های صلیبی و آشنایی اروپا با اندیشه‌های مسلمانان، اختراع دستگاه چاپ، نهضت پروتستان، انقلاب صنعتی، انقلاب انگلستان، استقلال آمریکا و انقلاب فرانسه از جمله وقایعی بود که نتیجه نهایی آن در سده ۱۹ میلادی شکل گرفتن نظام رسمی، یک شکل و یکپارچه آموزشی در اکثر کشورهای اروپا و جهان شد (Cubberley, 2005, 190).

با بررسی سده‌های ۱۴ و ۱۵ تا اوایل سده ۱۹ شاهد تغییرات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در جوامع غربی هستیم که نتیجه نهایی آن قدرت گرفتن حکومت‌های ملی و تضعیف قدرت مرکزی کلیسا (Cubberley, 2005, 195-199; Seeley, 1914, 148)، تغییر زندگی روستایی به زندگی شهری و آغاز حکمرانی منطق صنعت و کارخانه در عرصه‌های اقتصادی است (Toffler, 1980, 68). نتیجه‌ای که آثارش را در سازمان آموزشی گذاشت. سازمانی که این بار به جای کلیسا، در خدمت دولت‌ها و البته کارخانه‌ها قرار گرفت. هرچند حکومت‌های تازه وارد با وجود استقبال از اندیشه‌های نو و تجددخواه به دلایل مختلف از جمله ضعف در منابع مالی و انسانی تا اوایل سده ۱۹ نتوانسته بودند در میدان عمل کاری از پیش ببرند (Cubberley, 2005, 170-182; Kardan, 1998, 58)، اما رفته رفته انقلاب صنعتی و پیامدهای اقتصادی بزرگی که برای جوامع غربی داشت زمینه تحول و دگردیسی سازمان آموزشی را فراهم کرد. در پایان این دوره هدف سازمان آموزشی، تربیت شهروندانی متناسب با اهداف دولت‌ها و کارگرانی مناسب برای کارخانه‌ها شد (Nozari, 2000, 105; Toffler, 1980, 68).

نظام تربیتی در سده نوزدهم به تربیت شهروندانی روشنفکر که مورد انتظار دموکراسی

جدید بود پرداخت و از طرف دیگر به دنبال تربیت انسان‌های کارآمدی بود که حکومت و صنعت نیاز داشتند، زیرا علاوه بر تربیت علمای مذهبی و دبیران، وظیفه آموزش تأمین کارمندان و مسئولان اقتصادی بود (Mialaret & Vial, 1992a, 11).

جهان غرب با تأسی از رویکرد حاکم بر انقلاب صنعتی دست به یکسان‌سازی نظام آموزشی زد. در این نظام آموزشی-کارخانه‌ای مواد خام (یعنی کودکان) مورد تعلیم و تربیت استاندارد شده و بازرسی و امتحان مقرر و معمول قرار می‌گیرند (Toffler & Toffler, 1995, 109). به عقیده Carnoy & Levin (1989, 141) «یکی از مهم‌ترین هدف‌های نظام تحصیلی متمرکز ایالتی، به وجود آوردن یک طبقه کارگر جدید برای برآوردن نیازهای توسعه صنعتی بود. مدارس به جای آموزش رفتارهای مناسب برای کار در مزارع و کارگاه‌های شخصی، می‌باید الگوهای رفتاری مناسب با کار در کارخانه‌ها را به افراد بیاموزند. از جمله این الگوها، ایجاد درک و احساس نسبت به وقت‌شناسی و نیز اطاعت از مافوق بود».

مدارس غربی به یک الگوی واحد از آموزش دست یافته بودند؛ تعریف سطوح تحصیلی، معلمان و مدیران سلسله مراتبی با حوزه وظایف مشخص، تعریف شاخص و معیار و اعطای گواهینامه برای مراحل مختلف تحصیلی از جمله مواردی بود که در ایجاد آموزش و پرورش همگانی کمک کننده بودند (Connell, 1990, 34). الگوهای آموزشی و نظام آموزش غربی در کشورهای مستعمره آنها نیز پیاده شد. غربی‌ها به دنبال گسترش سلطه و حکومت خود بر مستعمرات بودند و صدور مدارس و القای اندیشه، یکی از ابزارهای رسیدن به آن بود (Mialaret & Vial, 1992a, 15). این الگو به سرعت از غرب در سراسر جهان پخش شد و مقاومت برخی از کشورهای اسلامی و هندوستان نیز نتوانست مانع از همه‌گیری این سبک از نظام آموزشی شود (Connell, 1990, 34).

تقسیم‌بندی‌های مقاطع گوناگون تحصیلی، طبقه‌بندی شاگردان و رشته‌ها در دستور کار قرار گرفت تا زمینه برای آموزش تخصصی برای ورود به عرصه‌های صنعتی مهیا شود (Carnoy & Levin, 1989, 26).

با توسعه روز افزون آموزش همگانی تحت نظارت حکومت، نیاز به معلم شدت زیادی گرفت و این سرآغازی در ایجاد سازمان‌هایی برای تربیت معلم بود (Mialaret & Vial, 1992a, 208-218).

توسعه آموزش و پرورش در سده نوزده و بیست جامعه زنان را نیز دربرگرفت. اتفاقی که در آمریکا از سال ۱۸۴۹، فرانسه ۱۸۷۱، انگلستان، ۱۸۷۴ و آلمان ۱۸۹۸ شروع شد (Mialaret & Vial, 1992a, 17). البته آموزش زنان را صرفاً نمی‌توان به خاطر اهمیت دادن به ایشان تحلیل کرد؛ نیاز صنعت به نیروی کار ارزان در گسترش آموزش زنان بی‌تأثیر نبود (Carnoy & Levin, 1989, 143; Mialaret & Vial, 1992b, 410).

توجه به سازمان و مدیریت در تعلیم و تربیت در نیمه دوم سده نوزده مورد توجه قرار گرفت و در آن زمان که هنوز نظریه‌ها علمی در عرصه‌های مدیریت صنعتی و عمومی چون مدیریت علمی تیلور، ظهور و بروز نیافته بودند، اندیشه‌های افرادی چون ویلیام پین، آلبرت راب و ویلیام هریس بر محوریت اخلاق در سازمان و مدیریت آموزشی تأکید داشت (Boyan, 1988, 21). ازدمیر این دوره را «عصر ایدئولوژیک»^۱ می‌نامد (Özdemir, 2011, 34).

با وجود توجه ویژه پین و هریس بر محوریت اخلاق اما روند سازمانی‌سازی آموزش معیارهایی جدید برای خود به وجود آورد که با اندیشه افرادی چون پین، راب و هریس فاصله و حتی تناقض داشت (Boyan, 1988, 21). توجه به روش‌های علمی در بازتعریف سازمان آموزشی و مدرسه تحت تأثیر اندیشه‌های دیویی از اوایل سده بیست آغاز شد. تفکر دیویی تأثیر ژرفی بر پیشرفت علوم اجتماعی به عنوان زیربنای مدیریت عمومی گذاشت. اتفاقی که سازمان آموزشی نیز متأثر از آن قرار گرفت (Dobuzinskis, 1997, 302). ادعای دیویی مبنی بر این که نمی‌توان به آموزش و سازمان آن به عنوان یک علم مستقل نگریست، باعث به عاریت گرفتن مواد و محتوای سازمان آموزشی از نظریه‌ها سایر علوم به خصوص علوم اجتماعی شد (Boyan, 1988, 23). با ظهور نظریه مدیریت علمی، سازمان و مدیریت آموزشی نیز تحت تأثیر دیدگاه‌های نظریه‌پردازان این حوزه از جمله تیلور، فایول و ماکس وبر قرار گرفت (Orlosky et al., 1984, 37).

در سده بیست نتایج مطالعات روانشناختی و جامعه‌شناختی به عرصه تعلیم و تربیت وارد شده و به حل مسایل آن کمک کردند. (Mialaret & Vial, 1992b, 163 & 170). بدین ترتیب نظام و سازمان آموزشی که با اوج‌گیری انقلاب صنعتی در عمل تحت تأثیر رخدادهای و فرایندهای آن بود، با رشد شتابان نظریه‌های مدیریت عمومی و علوم اجتماعی، در عرصه نظر

1- Ideological era

و دانش نیز دچار یک هویت عاریتی گشت (Hosseingholizadeh et al., 2017, 132). تا پیش از دهه ۱۹۵۰ مدیریت آموزشی (و به تبع آن سازمان آموزشی) فاقد یک مبنای نظری بود که بتواند مبتنی بر پژوهش و عمل، کارآیی خود را ثابت کند (Boyan, 1988, 23). شتاب نفوذ رویکرد اثبات‌گرایی در علوم اجتماعی و نارضایتی مشترک از وضعیت مدیریت و سازمان آموزشی در آن دوران زمینه‌های شکل‌گیری «جنبش نظریه^۱» را فراهم آورد (Oplatka, 2008, 7). نقطه آغازین جنبش نظریه برآمده از جلسه انتقادی صاحب‌نظران علوم اجتماعی با استادان مدیریت آموزشی و مدیران مدارس به دلیل نداشتن یک ساختار و مبنای نظری بود که نتیجه آن رسیدن به این تصمیم بود که سازمان آموزشی به عنوان یک سیستم اجتماعی و مدیریت و سازمان آموزشی بر اساس نظریه‌ها علوم رفتاری مفهوم پردازی و طراحی شود (Greenfield & Rabbins, 2005, 42). گریفیث به عنوان یکی از صاحب‌نظران مدیریت آموزشی پارادایم اصلی جنبش نظریه را بر اساس الگوی سیستم‌های اجتماعی گتزلز و گوبا، نظریه تصمیم، بروکراسی، نظریه نقش و نظریه سیستم تعریف کرد (Özdemir, 2011, 33). بنابراین توسعه نظریه توسط روان‌شناسان و جامعه‌شناسان در حوزه مسایل سازمانی و مدیریتی شکل گرفت و نظریه به عنوان جزء جدایی‌ناپذیر در مدیریت آموزشی مورد توجه قرار گرفت و علوم اجتماعی و اداری مبنای نظری مدیریت و سازمان آموزشی را شکل داد و شالوده‌های نظری مدارس و تربیت مدیران مدارس را فراهم آورد؛ علومی که از حیث روش‌شناختی متأثر از علوم طبیعی همچون زیست‌شناسی و فیزیک بود (Greenfield & Rabbins, 2005, 43; Hare, 1996, 37). با ادامه جنبش نظریه، پژوهشگران بسیاری به ابعاد مختلف سازمان آموزشی و مدرسه پرداختند. بیدول مدرسه را به عنوان یک سازمان رسمی مدنظر قرار داد. هوئل و گلسمن، مرتون و تامپسون در مبحث مدرسه و سازمان آموزشی به موضوعاتی چون هماهنگی و وابستگی و تحلیل عملکرد آن از منظر اجتماعی پرداختند. بوید و گراسون نیز اثربخشی و کارآیی مدرسه را مورد پژوهش قرار دادند. هوی و میسکل و ویلوور نیز پژوهش‌های بسیاری را در حوزه سازمان و مدیریت آموزشی انجام داده که مدرسه و سازمان آموزشی را به عنوان یک «سیستم اجتماعی باز» مورد تحلیل قرار دادند (Hosseingholizadeh et al., 2017, 134).

در ابتدای دهه ۱۹۷۰ بعد از گذشت بیست سال از شروع جنبش نظریه توماس گرینفیلد با زیر سؤال بردن منطق و مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی جنبش نظریه، نگاهی جدید به مدیریت و سازمان آموزشی ایجاد کرد (Özdemir, 2011, 34). از منظر او سازمان آموزشی آنگونه که نظریه‌ها می‌گویند، فکر، انتخاب و عمل نمی‌کند و به جای قوانین علمی حاکم بر سازمان، این انسان‌ها هستند که سازمان را به وجود آورده و پیش‌بری می‌کنند (Boyan, 1988, 27; Papa, 2009, 10). گرینفیلد به جای واقع‌گرایی به پدیدارشناسی اعتقاد داشت و نظریه‌پردازی را نه یک فرایند حقیقت‌یاب تجربه‌گرا که نوعی پارادایم‌سازی تعریف می‌کرد (Lakowski, 1987, 90).

به دنبال نگاه‌های انتقادی و شکل‌گیری جنبش انتقادی، سیطره عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی منطقی بر سازمان و مدیریت آموزشی رو به افول نهاد و دیدگاه‌های پست‌مدرن، فمینیستی و انتقادی، سازمان و مدیریت آموزشی را متأثر از خود کردند (Hare, 1996, 45). اندیشمندان پست‌مدرن بر این باورند که دانش وابسته به مکان و زمان بوده و در شرایط مخصوص به خود تولید می‌شود و دیدگاه‌ها فی‌نفسه بر یکدیگر ترجیح ندارند (Donmoyer et al., 1995, 53). پیرو شکل‌گیری دیدگاه‌های پست‌مدرن در دهه ۱۹۸۰، ایده «بی‌نظمی سازمانی» بروز و ظهور پیدا کرد. از طرف دیگر این دیدگاه در برابر اثبات‌گرایی منطقی که نظریه را فارغ از ارزش می‌داند، ساختارشکنی مبتنی بر وجود ارزش‌ها و ملاحظات اخلاقی را به عنوان اصل اساسی خود در تحلیل سازمان‌های آموزشی و مطالعات مربوط به آن مورد توجه قرار داد (Hare, 1996, 47; Heck & Hallinger, 2005, 238; Marshall, 2004, 9). جنبش «رهبری اخلاقی»^۱ در تعریفی نو از مدرسه، آن را به عنوان اجتماعی دموکراتیک و فراگیر معرفی کرد (Hare, 1996, 47).

با بررسی تاریخچه شکل‌گیری سازمان و مدیریت آموزشی، ملاحظه می‌شود که این رشته تحت تأثیر نحوه شکل‌گیری و تحولات مدیریت به عنوان یک شاخه علمی بوده است (Hosseingholizadeh et al., 2017, 134). بدین ترتیب در نظریه‌ها موجود نمی‌توان تمایز شاخصی میان سازمان‌های اداری، صنعتی، اقتصادی و آموزشی از حیث ماهیت و چیستی قایل شد. در واقع الگوهای فکری منبعث از نظریه‌های سازمان و مدیریت، سازمان آموزشی را تحت

تأثیر قرار داده است (Bush, 2015, 42; Fishman-Weaver, 2017, 8; Howley & Sturges, 2018, 13). از این رو بررسی نظریه‌ها سازمان آموزشی، الزاماً از دیدگاه نظریه‌های سازمانی به صورت عمومی صورت می‌پذیرد.

در تعاریفی که Robbins (2016, 21) و McAuley, Hoy and Miskel (2013, 42) در تعاریفی که Duberley and Johnson (2007, 45) و دیگران از سازمان ارایه شده است، محوریت هدف در شکل‌گیری و به وجود آمدن سازمان مشاهده می‌شود؛ لذا می‌توان چنین ادعا کرد سازمان با نظر به هدف‌های آن تعریف می‌شود؛ اما در طول سده اخیر نظریه‌های مختلفی که درباره سازمان و مدیریت ارائه شده بدون توجه به هدف سازمان، تعریفی عام از آن انجام داده‌اند. با توجه به این نظریه‌ها، Hoy and Miskel (2013) با بررسی ابعاد مختلف سازمان آموزشی (مدرسه در عملیاتی‌ترین سطح آن) و بهره‌گیری از نظرات گتزلز، گوبا، لیفام، کمپبل، بیدول و اسکات، این سازمان را یک سیستم اجتماعی تلقی کرده و مفروضاتی برای آن در نظر می‌گیرند. آن‌ها بر این اساس پنج مؤلفه و عنصر درونی اصلی برای سازمان آموزشی تعریف می‌کنند:

۱. **ساختار:** در تبیین این مؤلفه آنچه که به عنوان فرض بنا شده است، ساختار بروکراتیک در سازمان آموزشی است (Hoy & Miskel, 2013, 43).

۲. **افراد:** علاوه بر ساختار بروکراتیک، نیازها، اهداف، باورها و ادراک شناختی افراد از فعالیت کاری مؤلفه مهمی در تبیین انگیزش ایشان برای پیش برد اهداف سازمانی است (Hoy & Miskel, 2013, 45).

۳. **فرهنگ:** در مدرسه باورهای مشترک و هنجارهای غیر رسمی در میان معلمان تأثیر زیادی بر رفتار دارد (Hoy & Miskel, 2013, 47). فرهنگ بعد جمعی سیستم است که جنبه رسمی (ساختار) با شخصی (فرد) را برای ایجاد سیستم باورهای مشترک، ترکیب می‌کند (Hoy & Miskel, 2013, 48).

۴. **سیاست:** بعد سیاسی روابط قدرت غیررسمی را که اغلب سیستم‌های کنترلی قانونی را به چالش کشیده و غیرقانونی هستند را باز تولید می‌کند (Hoy & Miskel, 2013, 49).

۵. **هسته فنی:** در مدارس فرایند یاددهی- یادگیری هسته فنی سازمان است. سایر فعالیت‌ها نسبت به مأموریت اصلی یاددهی و یادگیری که شکل دهنده تصمیمات اداری در مدارس است، فرعی هستند (Hoy & Miskel, 2013, 50).

همچنین در تبیین محیط سازمان آموزشی که به عنوان یک سیستم باز اجتماعی با آن در تعامل نزدیک است، مرزهای آن را بسیار مبهم و حدود آن را بسیار غیر قابل پیش بینی در نظر گرفته و عنوان می‌کنند که محیط منبع انرژی سیستم مدرسه است که فرصت‌ها و محدودیت‌هایی را برای فعالیت سازمانی به همراه دارد (Hoy & Miskel, 2013, 51).

با نگاهی گذرا به نظریه‌های موجود سازمان آموزشی و ابعادی که افرادی چون هوی و میسکل به آن پرداخته‌اند، ملاحظاتی هویدا می‌شود که پرداختن به آن، یعنی وابستگی سازمان آموزشی به نظریه‌ها سازمان صنعتی، اقتصادی و اداری، را بهتر نمایان خواهد کرد.

۱. در این نظریه‌ها به نقش یادگیرنده (دانش‌آموز) کم‌توجهی شده است. در واقع این نظریه‌ها بیشتر به رابطه بین کارکنان و سازمان و محیط می‌پردازد و سعی در بهبود فضای کار ایشان دارد.

۲. همچنین در محدود مواردی که این نظریه‌ها به نقش دانش‌آموز و یادگیرنده توجه می‌کنند، آن را یک نقش منفعل در نظر گرفته و جایگاه فعالی برای آن قایل نیستند. می‌توان اینگونه تحلیل کرد با توجه به اینکه عموم نظریه‌ها موجود از حوزه سازمان‌های صنعتی منبعث شده‌اند و چون فرایندهای این سازمان در ارتباط با کار با ماشین است لذا در این نظریه‌ها دانش‌آموز نیز نقش تعیین‌کننده و اثرگذاری برایش در نظر گرفته نشده است.

۳. در این نظریه‌ها فرایند یاددهی و یادگیری صرفاً در داخل سازمان آموزشی یا مدرسه خلاصه شده و مورد بررسی قرار می‌گیرد و نقش محیط صرفاً در تأمین‌کنندگی منابع سازمانی تعریف شده است و به نقشی که در فرایندهای آموزشی ایفا می‌کند توجه خاصی نشده است.

۴. نظریه بروکراسی وبر علاوه بر ساختار اداری در دیگر بخش‌های مدرسه و سازمان آموزشی مانند پایه‌بندی کلاس‌ها، مقطع‌بندی مدارس و ... نقش آفرینی کرده است.

۵. و در نهایت، آنچه که در نظریه‌های سازمان آموزشی دیده می‌شود یا به فرایندهای اداری سازمان پرداخته و یا به صورت مجزا فرایند یاددهی و یادگیری در مدرسه را جدای از مفهوم تعلیم و تربیت مورد توجه قرار داده است. در واقع در این نظریه‌ها خلأ یک نگاه همه جانبه به سازمان آموزشی برآمده از مبانی تعلیم و تربیت در ابعاد کلان و خرد کاملاً محسوس است.

تکاپوآفرینی: از وابستگی تا استقلال

در حوزه مدیریت آموزشی و به تبع آن سازمان آموزشی از اوایل دهه هفتاد شاهد جنبش‌هایی در مقابل نظریه‌ها رایج این حوزه بودیم. توماس گرینفیلد به عنوان اولین منتقد به نظریه‌پردازان مدیریت آموزشی مطرح شد که در واقع رویکرد اثبات‌گرایی و نوع نگاه به مسایل رایج در سازمان و مدیریت آموزشی را مورد انتقاد شدید قرار داد (Greenfield & Rabbins, 2005; Hare, 1996, 47). توماس سرجیووانی نیز از تغییر استعاره «سازمان» به «جامعه» برای مدرسه نام برده است و در واقع مدرسه را به جای سازمان نوعی جامعه توصیف می‌کند (Furman, 2002, 23). این تلاش‌ها در جهت ایجاد زمینه‌ای مناسب برای جریان تعلیم و تربیت در مدرسه و سازمان آموزشی بوده است.

به نظر می‌رسد سازمان آموزشی باید همچون سایر قلمروهای تربیتی نظیر برنامه درسی مبتنی بر مبانی تعلیم و تربیت بازتعریف شده و وجه تمایز خود را از دیگر سازمان‌ها تبیین نماید. براین اساس در این مقاله بر خلاف نظریه‌های مرسوم با رویکرد عصب‌پدیدارشناسی تحلیل متفاوتی از سازمان آموزشی ارائه می‌شود که با بهره‌گیری از آن می‌توان ویژگی‌های منحصر به فرد آن را به تصویر کشید. پایه‌گذار رویکرد عصب‌پدیدارشناسی وارلا است که با همجوشی علوم شناختی و پدیدارشناسی از نگاه تقلیل‌گرایانه عبور کرده و به جای تحدید فرایندهای شناختی به مغز یا بدن آن را در بستر مغز-بدن-محیط تبیین نمود (Varela, 1996; Varela et al., 1991).

از نظر عصب‌پدیدارشناسی آگاهی و شناخت در پیوستار مغز-بدن-محیط به مثابه یک کل به وجود می‌آید. در این نگاه «نه تنها کل از کنار هم قرارگرفتن اجزایش تشکیل شده بلکه اجزا نیز از درون کل به وجود می‌آید و جزء و کل در یک رابطه پیوسته با هم یکدیگر را تعریف می‌کنند» (Thompson, 2007, 51). لذا فرایند یادگیری نمی‌تواند از اجزای مؤثر آن جدا شود. در این رویکرد بدن، نهاد و پایه ادراک و حرکت بوده و بدون آن تفکر امکان حصول ندارد. این بدن در تعامل با بدن درک می‌شود (Andrieu, 2006, 130). بدین ترتیب شناخت بدنمند به وسیله فرایندهای نوظهور^۱ و خودسازمان‌یافته^۲ که مغز، بدن و محیط را به هم مربوط

1- Emergent

2- Self-Organized

می‌کند، شکل می‌گیرد (8, Thompson, 2001). شناخت بدنمند باعث شکل‌گیری چرخه‌هایی از اتصال بین ارگانیزم و محیط است (24, Zorn, 2011).

فعالیت پویای بدن آگاه در محیط (Hooshmand et al., 2021, 30) که در عصب پدیدارشناسی «تکاپوآفرینی»^۱ نامیده می‌شود، باعث تعمیم شناخت به تمامی فرایندهای اتفاق افتاده میان بدن و محیط شده (201, Gallagher, 2017) و از ویژگی‌هایی چون نوظهوری و بین‌الذهانی برخوردار است (32, Hooshmand et al., 2021). لذا سازمان آموزشی از پیش‌تعیین‌شده نیست؛ بلکه در حین فعالیت در مسیر شکل‌گیری پیش‌خواهد رفت. این سیستم با فعالیتی که در مواجهه با محیط انجام می‌دهد نو به نو تشکیل می‌شود.

ماتورانو و وارلا (1987) اعتقاد دارند که «عمل عین دانستن و دانستن عین عمل است». بنابراین «ماهیت فراگیر عمل در شناخت» نشان می‌دهد که هیچ فاصله‌ای میان دانستن، بودن و عمل نیست (144, Shabani Varaki & Javidi Kalateh Jafarabadi, 2020).

تکاپوآفرینی معطوف به شناختی است که برآمده از زندگی فعال افراد و جداناپذیر از محیط است؛ لذا در این مفهوم یادگیرنده باید مسیر یادگیری خود را خودش تعیین کند (Li & Winchester, 2014, 125). آنچنان که Gallagher (2012) می‌گوید «زندگی شناختی ما با تعاملات ما با دیگران در بازی، گفتگو، کار، روابط دوستانه و رفاقت و یا در شرایط رقابتی و منفی شکل می‌گیرد» (24, Sharafi et al., 2019).

درهم‌تنیدگی با محیط، درآمیختگی با ابزارها و فناوری‌های محیطی ماهیت شناخت را تعریف کرده که منجر به توسعه بدن آگاه شده و ذهن بسط‌یافته^۲ را ایجاد می‌کند (Clark, 2008, 76). قلم و کاغذی که در محاسبات ریاضی استفاده می‌کنیم، سررسید و دفترچه یادداشت یا ابزارهای دیجیتالی چون گوشی همراه و تبلت که برای یادسپاری مورد بهره قرار می‌گیرد از نمونه ابزارهایی است که به‌عنوان بهبوددهنده‌های شناختی مورد استفاده قرار گرفته و در این دیدگاه جزوی از فرایند شناختی و ذهن تعریف می‌شوند (112, Gallagher, 2017). ازاین‌رو وقتی پدیده آموزش و یادگیری در حال شکل‌گیری است، تمام ظرف خود - سازمان - را تحت‌تأثیر خود قرار داده و آن را مبتنی بر خود تعریف می‌کند. به عبارتی مبتنی بر

1- Enaction

2- Extended Mind

دیدگاه عصب‌پدیدارشناسی سازمان و آموزش، ساختار و فرایند با هم ظاهر شده و متقابلاً یکدیگر و کل سازمان آموزشی را مشخص می‌کنند. یک کل را نمی‌توان به اجزای آن تقلیل داد، زیرا قطعات را نمی‌توان مستقل از کل مشخص کرد. در مقابل، اجزا را نمی‌توان به کل تقلیل داد، چرا که کل را نمی‌توان مستقل از اجزا مشخص کرد؛ لذا سازمان آموزشی بدون انفکاک از یکدیگر معنی می‌دهد و هرگونه تقلیل یا جداسازی، هویت آن را مخدوش خواهد کرد.

نظریه‌های سازمان به دنبال تعریفی از ساختار مناسب برای سازمان و تعیین نقش و جایگاه‌هایی مبتنی بر آن برای اعضای سازمان هستند. ساختار و جایگاه‌هایی که به اقتضای افراد و مأموریت هر سازمان قابل تعریف است؛ اما مفهوم تکاپوآفرینی در سازمان آموزشی به این امر اشاره دارد که سازمان آموزشی با توجه به هویتی که دارد دائماً در حال شدن و شکل‌گیری است و فعالیت هر لحظه آن بر بودنش در لحظه بعد اثرگذار است؛ لذا این سازمان با انجام فعالیت‌هایش، خود و ساختارش را شکل می‌دهد و تعریف می‌کند.

در چنین تعریفی، سازمان آموزشی خودش را در تعامل میان اجزایش می‌سازد و به عنوان یک کل قابل تقلیل به اجزایش نیست؛ به عبارتی یاددهنده (معلم، استاد یا آموزگار)، یادگیرنده (دانش‌آموز، دانشجو یا آموزنده)، محتوا، فرایند یادگیری، ساختار، مکان و تمام اجزای سازمان آموزشی را نمی‌توان منفک از یکدیگر دید؛ بلکه «تمام» این اجزا در یک فرایند درهم‌تنیده و با رابطه‌ی علی دوار در کنار یکدیگر یک هویت مستقل جدیدی را شکل می‌دهند؛ از طرف دیگر سازمان آموزشی نیز قابل تقلیل به اجزایش نخواهد بود؛ براساس این مبانی سازمان آموزشی با استناد به روند موجود، «سازمان و آموزش» یا «سازمان در آموزش» یا «سازمان برای آموزش» به ذهن متبادر می‌شود؛ در حالی که تکاپوآفرینی اقتضا می‌کند که سازمان آموزشی به عنوان یک کل تفکیک ناپذیر همان «سازمان آموزشی» باشد.

در چنین شرایطی می‌توان از تعبیر سازمان آموزشی «تکاپوآفرین» استفاده کرد. بدین معنی که خودش را در حین انجام فعالیت‌هایش شکل می‌دهد و با فعالیت زنده‌ای که با محیط خود دارد یک کل درهم‌تنیده را شکل می‌دهد.

بدین ترتیب ویژگی‌های سازمان آموزشی تکاپوآفرین را با بهره‌گیری از اندیشه وارلا و رویکرد عصب‌پدیدارشناسی به صورت زیر تحلیل می‌کنیم:

۱. افراد و اجزا در سازمان آموزشی منفک از یکدیگر قابل تصور نیست و «تمام» این اجزا با رابطه علی دواری که نسبت به یکدیگر دارند هویت مستقل سازمان آموزشی را می‌سازند، هویتی که امکان تقلیل به اجزایش را ندارد. اجزا و افراد در سازمان آموزشی هویت مستقلی برای خود ندارند و تمام هویتشان را عجبین در ارتباط با سازمان آموزشی می‌سازند و از طرف دیگر هر فرد و جزء تمام ویژگی‌های سازمان آموزشی را با خود داراست. به عبارتی یاددهنده، یادگیرنده، فرایند و محتوای آموزشی همه نگاهی از کل سازمان آموزشی به حساب آمده و دارای «هویتی تمام نگار»^۱ هستند.

۲. در سازمان آموزشی نقش‌ها بر یکدیگر اولویت یا برتری ندارند؛ نمی‌توان گفت که سازمان آموزشی دانش‌آموزمحور یا معلم‌محور یا محتوایمحور است. از طرف دیگر این جایگاه‌ها هر کدام در رابطه‌ای که با یکدیگر و با محیط دارند در حال نوسازی هستند از این رو نقش‌ها در سازمان آموزشی ویژگی ثابتی ندارند. در چنین شرایطی ما نقش‌ها و جایگاه‌ها را در سازمان آموزشی «نوظهور» می‌نامیم.

۳. سازمان آموزشی با تصمیماتی که می‌گیرد و فعالیتی که در درون و محیط بیرونی خودش انجام می‌دهد، دائماً ماهیت خود را تغییر داده و این تغییر ماهیت بر ادامه حرکت، تصمیمات آتی و نقش‌آفرینی او تأثیر می‌گذارد. بخش‌های مختلف سازمان آموزشی با یکدیگر، با خود سازمان آموزشی و با محیط رابطه‌ای دوار و دیالکتیک دارند که به طور مداوم بر هم اثر گذاشته و از یکدیگر اثر می‌پذیرند. سازمان آموزشی ورودی خود را اعم از اطلاعات، یادگیرنده و یاددهنده، براساس ساختار و ماهیت درونی خود انتخاب کرده و این انتخاب نیز بر ادامه حرکت و ساختارش اثر می‌گذارد. بدین ترتیب برای سازمان آموزشی در عوض یک ساختار از پیش تعیین شده به مؤلفه «ساختار برآمده از فرهنگ» می‌رسیم که مسیر شکل‌گیری آن را درحین و پس از حرکت و تکاپو تعیین کرده و از فرهنگ و تعاملات میان افراد بیرون می‌آید.

۴. سازمان آموزشی عجبین‌شده در تمامی ابعاد محیطی اعم از اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی است که در یک رابطه علی دوار با آن‌ها و اثرگذاری و اثرپذیری متقابل، خود منحصر به فرد و زنده‌اش را می‌سازد. همچنین سازمان آموزشی با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین دیجیتال و مجازی خود را از مکان فیزیکی متداولش بسط داده و مکانیت سابق خود را به

چالش می‌کشاند. لذا سازمان آموزشی ویژگی «فرامکانی» به خود می‌گیرد.

۵. از طرف دیگر سازمان آموزشی به صورت مستمر در رابطه دواری که میان خود، اجزا و محیطش دارد، خود، اجزا و محیطش را نوسازی و نوپدید کرده و به تکامل می‌رساند. در چنین شرایطی است که افراد و اعضای سازمان آموزشی از محدوده زمان رسمی آموزش و یادگیری خود را خارج می‌کنند. یادگیری دیگر متوقف و محدود به چند ساعت آموزشی مرسوم نخواهد بود و یادگیرنده، یاددهنده، فرایند و محتوای آموزش علاوه بر این که حدود و نقش خود را در بیست و چهار ساعت شبانه‌روز و هفت روز هفته نسبت به سازمان آموزشی حفظ و تعریف می‌کنند، این رابطه از بدو تولد یادگیرنده تا پایان عمر به طرق مختلف برقرار خواهد بود. خصوصیتی که می‌توان نام آن را «فرازمانی» دانست.

نتیجه: دستاوردهای سازمان آموزشی تکاپوآفرین

با رسیدن به معنایی گسترده از سازمان آموزشی به مثابه پدیده‌ای پویا، نوظهور، خودآفرین، تکاپوآفرین، بدنمند، پیچیده و عجین در محیط، سازمان آموزشی کارکردهای جدیدی برای خود ایجاد خواهد کرد. بر این اساس در مفهوم سازی مجدد از سازمان آموزشی، عنصر مکان به صورتی متمایز متبلور خواهد شد به نحوی که سازمان آموزشی خود را محدود به مرزها و دیوارهای کلاس و مدرسه نکرده و بر یکپارچگی درون و بیرون تأکید می‌شود. بنابراین از نقطه نظر معرفت‌شناختی، یادگیری انسان با فعالیت او در محیط (همان زندگی کردن) حاصل می‌شود؛ لذا سازمان آموزشی با فعالیت خود، بخشی از محیط گسترده ایست که فروشگاه‌ها، مساجد، پارک‌ها، مراکز صنعتی، نهادهای اجتماعی و دیگر عناصر، بخشی از آن هستند. به عبارتی هر جا یادگیری اتفاق می‌افتد، سازمان آموزشی تکاپوآفرین نیز در آنجا نقش‌آفرین خواهد بود.

فعالیت سازمان آموزشی تکاپوآفرین عنصر زمان را متحول خواهد کرد؛ تمام ساعات هر روز هفته زمان یادگیری خواهد بود. از طرف دیگر شروع و پایانی برای یادگیرنده در تعامل با سازمان آموزشی نیز حاکم نخواهد بود. یادگیری در سازمان آموزشی مادام‌العمر بوده (درباره اهمیت یادگیری مادام‌العمر مراجعه کنید به Roshanghias et al., 2021; Jaberouti & Bagherimajd, 2023) و یادگیرنده پس از طی دوره‌ای آموزشی و دریافت مدرک و گواهینامه

ارتباطش با سازمان آموزشی به انتها نمی‌رسد. مدرک در سازمان آموزشی تکاپوآفرین، ویژگی نوظهوری خواهد داشت و لحظه به لحظه با توجه به عمل یادگیرنده تکامل می‌یابد.

یادگیرنده در سازمان آموزشی تکاپوآفرین یک عنصر فعال است (بخشی از این فعال بودن را می‌توان در سبک‌های آموزشی مشارکتی مشاهده کرد؛ رجوع شود به Ashrafzade et al., 2023). براساس میزان و کیفیت فعال بودن یادگیرنده است که یادگیری در سازمان آموزشی رقم خواهد خورد. در چنین شرایطی این یادگیرنده است که مسیر و محتوای یادگیری خود را براساس میزان تکاپوی خود، نه برنامه ذهنی خود، مشخص خواهد کرد. یادگیرنده، به خصوص در سنین پایین، دنیای مخصوص به خود را دارد و سازمان آموزشی تکاپوآفرین خودش را مطابق این دنیا تنظیم خواهد کرد نه این که کودک و نوجوان را از دنیای خود خارج کرده و به یک فضای مصنوعی و ساختگی وارد نماید.

در چنین شرایطی همه رویدادهای ملی، منطقه‌ای و جهانی، به فرصت‌های یاددهی-یادگیری بدل می‌شوند. معلمان تنها مرجع در کلاس نیستند. تحول عنصر روش آموزش-مدیریت با تغییر از ایستایی به پویایی، از تک صدایی به چند صدایی، از تمرکز گرایی به تمرکز زدایی، از ملی گرایی به بین المللی گرایی، از فیزیک به دنیای دیجیتال، از کلاس به فراسوی آن، و از یادگیری معلم به یادگیری هموعان، دستاوردهای مهم این رویکرد خواهد بود.

چنین اتفاقاتی سازمان آموزشی را به سمت انسانی شدن یادگیری پیش خواهد برد. در چنین شرایطی عنصر معلم و دیگر عناصر انسانی وظیفه اصلی انسانی‌شان همچون راهبری، ایجاد انگیزه و شناخت، ارتباط مؤثر، خلاقیت، درک کردن و زندگی کردن در کنار یادگیرنده را انجام خواهند داد.

با این مقدمات می‌توان دو عنصر یکتای «انسانیت» و «زندگی» را حاصل تبلور مفهوم «سازمان آموزشی تکاپوآفرین» دانست.

سازمان آموزشی در مفهوم کلاسیک خود، در طی سال‌های اخیر با دشواری‌هایی جدی روبرو بوده است که انتظار می‌رود گذر از این مفهوم و ورود به مفهوم تکاپوآفرینی بتواند در گذر از این دشواری‌ها مؤثر باشد.

یکی از این دشواری‌ها، تأمین منابع انسانی کارآمد برای مدارس است. بنا بر گزارش (UIS^۱, 2016)، تا سال ۲۰۳۰ کشورهای جهان با کمبود ۶۸/۸ میلیون معلم مواجه بوده و باید اقدامات لازم را برای جبران آن انجام دهند. آمریکا، سوئد و آفریقای جنوبی با مشکلات بزرگی در رابطه با کمبود معلم در آینده مواجه است (Holmqvist, 2019; Murnane & Steele, 2007). مسئله‌ای که در ایران نیز با نسبت ۵۷ شاگرد به یک معلم در برخی از مدارس پایتخت، وضعیتی بغرنج به خود گرفته است (Garbandi, 2022). سازمان آموزشی تکاپوآفرین به دیگر عناصر یاددهنده نیز فرصت نقش آفرینی داده و نقش معلمی را صرفاً برای یک فرد که در استخدام آموزش و پرورش است معنا نمی‌کند. در این تعریف معلم به هر کسی گفته می‌شود که بتواند فرصت یادگیری را برای شاگرد در هر زمان یا مکانی فراهم کند؛ لذا عناصری چون افراد بیرون مدرسه، هوش مصنوعی و حتی اشیاء هم به رسمیت شناخته شده و بخشی از فرایند یاددهی و یادگیری را متقبل می‌شوند.

دشواری دیگر نرخ بالای ترک تحصیل در دانشجویان و دانش‌آموزان جهان است؛ آمارها نشان از ترک ۲۴ درصد از دانشجویان سال اول دانشگاه‌های آمریکا بین سال‌های ۲۰۱۹ و ۲۰۲۰ دارد (Parker, 2023). آمار ترک تحصیل برای دانش‌آموزان و دانشجویان در کشورهای در حال توسعه به بالای ۴۰ درصد نیز می‌رسد (UNESCO, 2022b). مهم‌ترین دلایل ترک تحصیل دانشجویان و دانش‌آموزان در آمریکا به ترتیب «مسائل شخصی و خانوادگی»، «مسائل مالی»، «مسیر شغلی و حرفه‌ای» و «عدم علاقه به مدرسه و دانشگاه» عنوان شده است (Parker, 2023). آمارها در ایران نشان از ترک تحصیل ۲۷۹ هزار دانش‌آموز در سال ۲۰۲۲ دارد (Bayat & Molashahi, 2023). سازمان آموزشی تکاپوآفرین عجین‌شده در محیطش است و خودش را مبتنی بر مسائل دانش‌آموزان و دانشجویان خود بازتعریف کرده و با توجه به ظرفیت‌هایش سعی در حل آن‌ها خواهد داشت؛ لذا دانش‌آموزان و دانشجویان برای حل مشکلات خودشان راهکار را در درون سازمان آموزشی تکاپوآفرین جستجو خواهند کرد؛ آنها متناسب با شرایطی که دارند مسیر خودشان را طراحی می‌کنند؛ در چنین شرایطی زمان آموزشی فقط به زمان معین از پیش تعیین شده برای همگان محدود نخواهد شد.

یکی دیگر از دشواری‌های سازمان آموزشی در سطح جهانی پایین بودن اثربخشی آموزشی

1- UNESCO Institute for Statistics

است. بنا به گزارش UNESCO (2022a) بیش از نیمی از کودکان و نوجوانان در سراسر جهان یاد نمی‌گیرند. طبق اطلاعات مؤسسه یونسکو برای آمار ۶۱۷ میلیون کودک و نوجوان در سراسر جهان به حداقل مهارت در خواندن و ریاضیات دست نمی‌یابند (UIS, 2017). آنچه که شگفتی و نگرانی به همراه دارد این است که دو سوم از این آمار، یعنی کودکانی که یاد نمی‌گیرند، در مدرسه هستند (UNESCO, 2022a). مسئله‌ای که بنا بر برخی از مطالعات صورت گرفته برآمده از عدم پیوند وثیق آموخته‌های علمی با زندگی اجتماعی شاگردان دارد (Ewing & Sadler, 2020; Wolfmeyer & Lupinacci, 2022)؛ اما در تعریف جدید یادگیری زمانی تحقق پیدا می‌کند که دانسته‌ها در فعالیت‌های فراگیر نمایان شده باشد؛ لذا سازمان آموزشی تکاپوآفرین بستر «انجام فعالیت» برای یادگیرنده را مهیا کرده، بدین معنا که صرفاً محلی برای فرایندهای ذهنی نیست، یاددهنده براساس میزان فعالیت یادگیرنده، نه صرفاً میزان دانسته‌ها، مسیر آموزشی را تعریف و اجرا می‌کند، نسبت محتوا با فعالیت مشخص بوده و ارزشیابی نیز مبتنی بر میزان فعالیت و مشارکت^۱ یادگیرنده صورت می‌پذیرد.

تحقق دستاوردهای سازمان آموزشی می‌تواند با چالش‌هایی همراه باشد. یکی از این چالش‌ها، پیشینه حاکم بر سازمان‌های آموزشی است. سابقه شکل‌گیری و ریشه‌های ایجاد شده در سازمان‌های آموزشی فعلی که دارای زمانی نسبتاً طولانی است مسیر را برای ایجاد سازمان آموزشی تکاپوآفرین دشوار می‌کند. به خصوص که سازمان آموزشی تکاپوآفرین در بسیاری از مبانی خود با سازمان‌های فعلی دارای تفاوت و گاهی تعارض است. تعریف فعلی سازمان آموزشی مستلزم بازنگری شیوه و رهبری نظام حاکمیتی هر شهر، منطقه و کشور خواهد بود. همچنین پیش‌بینی می‌شود با توجه به فرهنگ و رویکرد شکل گرفته در میان فراگیران (دانش‌آموزان و دانشجویان)، معلمان، استادان و مدیران، شاهد عدم توافق شناختی در مواجهه با تعریف جدید باشیم و از طرفی برای سنجش اعتبار دیگر منابع یادگیری (غیر از معلم مرسوم) و مفاهیم جدید چالش‌هایی وجود داشته باشد.

توجه به این دشواری‌ها در حرکت از سازمان‌های آموزشی قدیم به سمت سازمان آموزشی‌های تکاپوآفرین ملاحظات را به همراه خواهد داشت و پیشنهاد می‌شود برای رسیدن به سازمان آموزشی تکاپوآفرین از حساسیت‌زدایی تدریجی، مستمر و منظم بهره برد.

1- involvement

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را بر عهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم، به عنوان استاد مشاور رساله، انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

References

- Alagheband, A. (2002). Theoretical Foundations and Principles of Educational Management. Ravan. [Persian]
- Andrieu, B. (2006). Brains in the Flesh. Prospects for a Neuropsychology. *Janus Head*, 9(1), 129–149. <https://hal.science/hal-00447809>
- Ashrafzade, T., Mesrabadi, J., Yarigholi, B., & Sheikhalizade, S. (2023). Meta-analysis of the Impact of Cooperative Learning on Academic Performance. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30(2), 17-40. <https://doi.org/10.22055/edus.2023.43488.3448> [Persian]
- Bayat, M., & Molashahi, M. R. (2023). Investigating the Process of Dropping out and Staying out of Education in Education. [Persian]
- Boyan, N. J. (1988). Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association. Longman Pub Group.
- Burrell, G., & Morgan, G. (2019). Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life. Routledge.
- Bush, T. (2006). Theories of educational management. the National Council of the Professors of Educational Administration (NCPEA).
- Bush, T. (2015). Organisation theory in education: how does it inform school leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1), 35–47. <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/749567/organisation-theory-in-education-how-does-it-inform-school-leadership>
- Carnoy, M., & Levin, H. M. (1989). *The Limits of Educational Reform*. Nashr Rooz.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford University Press.
- Connell, W. F. (1990). *A History of Education in the Twentieth Century World*. Nashr Markaz.
- Cubberley, E. P. (2005). The History Of Education. Project Gutenberg.

- Dobuzinskis, L. (1997). Historical and Epistemological Trends in Public Administration. *Journal of Management History*, 3(4), 298–316. <https://doi.org/10.1108/13552529710191144>
- Donmoyer, R., Imber, M., & Scheurich, J. J. (1995). *The Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives*. SUNY Press.
- Ewing, M., & Sadler, T. D. (2020). Socio-scientific Issues Instruction. *The Science Teacher*, 88(2), 18–21. <https://www.nsta.org/science-teacher/science-teacher-novemberdecember-2020/socio-scientific-issues-instruction>
- Fishman-Weaver, K. (2017). A call to praxis: Using gendered organizational theory to center radical hope in schools. *Journal of Organizational Theory in Education*, 2(1), 1–14. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Call-to-Praxis%3A-Using-Gendered-Organizational-to-Fishman-Weaver/de411aa6d5043d1320b9e5d7868ef41dbe120060>
- Furman, G. (2002). *School as Community: From Promise to Practice*. State University of New York Press.
- Gallagher, S. (2017). Theory, practice and performance. *Connection Science*, 29(1), 106–118. <https://doi.org/10.1080/09540091.2016.1272098>
- Garbandi, M. (2022, September 12). *Classlessness in the ratio of teacher to student*. Javan Newspaper. [Persian]
- Greenfield, T., & Rabbins, P. (2005). *Greenfield on educational administration: towards a humane science*. Routledge.
- Hall, R. (2002). *Organizations: Structures, Processes, and Outcomes (8th ed.)*. Prentice Hall.
- Hare, D. (1996). *Theory development in educational administration*. the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229–244. <https://doi.org/10.1177/1741143205051055>
- Holmqvist, M. (2019). Lack of Qualified Teachers: A Global Challenge for Future Knowledge Development. In R. B. Monyai (Ed.), *Teacher Education in the 21st Century* (p. Ch. 4). IntechOpen.
- Hooshmand, A., Shabani Varaki, B., Aminkhandaghi, M., & Moghimi, A. (2021). From Theorizing to Co-theorizing in Curriculum: A Neuro-phenomenological Turn. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 11(22), 7–47. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1399.11.22.2.3> [Persian]
- Hosseingholizadeh, R., Ahanchian, M. R., Noferesti, A., & Kouhsari, M. (2017). A History of Educational Management Thought with Regards to International Experiences. *Journal of Foundations of Education*, 6(2), 128–152. <https://doi.org/10.22067/fedu.v6i2.60913> [Persian]
- Howley, C., & Sturges, K. M. (2018). *Building Capacity in State Education Agencies: Using Organizational Theory to Guide Technical Assistance*.

- Journal of Organizational Theory in Education*, 3(1), 1–19. <https://web.stanford.edu/group/ojs-jote/cgi-bin/ojs2/index.php/jote/article/view/29>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw-Hill.
- Jaberouti, N., & Bagherimajd, R. (2023). Canonical analysis of Lifelong Learning on Teachers' Professional Development. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30(1), 127-144. <https://doi.org/10.22055/edus.2022.42154.3399> [Persian]
- Kardan, A. M. (1998). The State of Education and Related Knowledge at the End of the 20th Century. *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 4(14), 62–53. https://method.rihu.ac.ir/article_701.html [Persian]
- Lakomski, G. (1987). Critical Theory and Educational Administration. *Journal of Educational Administration*, 25(1), 85– 100. <https://doi.org/10.1108/eb009927>
- Li, Q., & Winchester, I. (2014). Enactivism and Freedom Education. *AVANT. The Journal of the Philosophical-Interdisciplinary Vanguard*, V(2), 113–136. <https://doi.org/10.1108/eb009927>
- Marshall, C. (2004). Social Justice Challenges to Educational Administration: Introduction to A Special Issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/0013161X03258139>
- Mialaret, G., & Vial, J. (1992a). *World History of Education* (Vol. 2). Astan Quds Razavi Cultural Deputy.
- Mialaret, G., & Vial, J. (1992b). *World History of Education* (Vol. 1). Astan Quds Razavi Cultural Deputy.
- Mojtahedi, K., Hesamifar, A., Ilkhani, M., Kalbasi, H., Talebzadeh, H., & Ilkhani, S. (2001). *Islamic and Western Schools and Universities in the Middle Ages*. Research Institute of Humanities and Cultural Studies. [Persian]
- Monroe, P. (1923). *A Brief Course in the History of Education*. The Macmillan Co.
- Murnane, R. J., & Steele, J. L. (2007). What Is the Problem? The Challenge of Providing Effective Teachers for All Children. *The Future of Children*, 17(1), 15–43. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0010>
- Nozari, H. (2000). The Formulation of Modernity and Post-modernity: the Foundations of Historical Formation and the Fields of Social Evolution. Naghsh Jahan. [Persian]
- Oplatka, I. (2008). The field of educational management. *Management in Education*, 22(3), 4–10. <https://doi.org/10.1177/0892020608093256>
- Orlosky, D. E., McCleary, L. E., Shapiro, A., & Webb, L. D. (1984). *Educational Administration Today*. Charles E. Merrill Publishing.
- Özdemir, M. (2011). Educational Administration: A Science at the Intersection of Public Administration and Business Administration. *Amme*

- Idaresi Dergisi*, 44(2), 29–42. <https://www.researchgate.net/publication/289854060>
- Papa, R. (2009). The Discipline of Education Administration: Crediting The Past. *Educational Leadership and Administration*, 2, 5–22. <https://www.researchgate.net/publication/237539282>
- Parker, A. (2023, March). *College Dropout Rate (Detailed 107 Statistics for 2023)*. Prosperity for All.
- Robbins, S. P. (2016). *Organization theory: structure, design and applications*. Saffar.
- Roshanghias, P., Liaghatdar, M. J., Zamani, B. E., & Sharifian, F. (2021). Development and Validation of a Lifelong Learning-Based Curriculum Assessment Scale in Higher Education. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 28(1), 43–66. <https://doi.org/10.22055/edus.2020.32824.2998> [Persian]
- Seeley, L. (1914). *History of Education*. American Book Company.
- Shabani Varaki, B., & Javidi Kalateh Jafarabadi, T. (2020). Educational Research Methodology Inspired by the Theory of Enaction. *The New Educational Review*, 62(4), 141–156. <http://dx.doi.org/10.15804/tner.2020.62.4.12>
- Shams, G. (2011). *Educational Administration*. Azar. [Persian]
- Sharafi, H., Shabani Varaki, B., Abdekhodaei, M. S., & Moghimi, A. (2019). A Holographic Teaching-Learning Environment: Beyond Neuro-philosophy and Towards Neuro-phenomenology of Education. *Philosophy of Education*, 4(1), 5–34. <https://sid.ir/paper/264978/en> [Persian]
- Thompson, E. (2001). Empathy and consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 8(5/7), 1–32. <https://www.wisebrain.org/papers/EmpathyConsc.pdf>
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Harvard University Press.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Morrow.
- Toffler, A., & Toffler, H. (1995). *Creating a New Civilization: the Politics of the Third Wave*. Turner.
- UIS. (2016). The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach The 2030 Education Goals (Issue 69). <https://uis.unesco.org/en/files/fs39-world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals-2016-en-pdf>
- UIS. (2017). More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide (Issue 46). Microsoft Word - FS46-more-than-half-children-not-learning-en-2017-v20.docx
- UNESCO. (2022a). 617 million children and adolescents not getting the minimum in reading and math. <https://www.unesco.org/en/articles/617-million-children-and-adolescents-not-getting-minimum-reading-and-math>

- UNESCO. (2022b). Stumbling blocks to universal primary education: Repetition rates decline but dropout rates remain high. <https://www.unesco.org/en/articles/stumbling-blocks-universal-primary-education-repetition-rates-decline-dropout-rates-remain-high>
- Vanderstraeten, R. (2002). The autopoiesis of educational organizations: the impact of the organizational setting on educational interaction. *Systems Research and Behavioral Science*, 19(3), 243–253. <https://doi.org/10.1002/sres.481>
- Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology: a methodological remedy for the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3, 330–350. https://unstable.nl/andreas/ai/langcog/part3/varela_npmrhp.pdf
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). The embodied mind: Cognitive science and human experience. The MIT Press.
- Wolfmeyer, M., & Lupinacci, J. (2022). “Don’t Vax Up” The Real-Time Failure of Public STEM Education in the COVID-19 Era. *Critical Education*, 13(1), 108–121. <https://doi.org/10.14288/ce.v13i1.186713>
- Zorn, D. (2011). Enactive education: Dynamic co- emergence, complexity, experience, and embodied mind [University of Toronto]. <http://hdl.handle.net/1807/29918>

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

