

تجربه زیسته ذی نفعان نظام آموزشی در زلزله سرپل ذهاب از برنامه درسی اجرا شده در شرایط بحرانی*

* سیدعلی قادری^۱ ◉ دکتر محسن نوغانی دخت بهمنی^۲ ◉ دکتر محمود سعیدی رضوانی^۳ ◉ دکتر مرتضی کرمی^۴

چکیده: پژوهش حاضر با هدف مطالعه تجربه زیسته ذی نفعان زلزله‌زده شهر سرپل ذهاب در مواجهه با برنامه درسی اجرا شده در شرایط پس از بحران زلزله و با روش پدیدارشناسی انجام شده است. عناصر نهادگانه برنامه درسی فرانسیس کلاین، مبنای تعیین چارچوب کلی گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه قرار گرفته است. طی این فرایند، با ۲۵ ذی نفع و دست‌اندرکار نظام آموزشی شامل مدیر، معلم و دانش آموز مصاحبه‌های نیمه‌ساخترایافته انجام شده است. مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی با سایر داده‌ها تأثیرگذاری و به روش تفسیری تحلیل شدند. پس از آن مضماین، مقوله‌ها و مفاهیم مرتبط با برنامه درسی از آنها استخراج شدند. به منظور اعتباریبخشی داده‌ها از روش مرور با مشارکت کنندگان و به منظور اعتباریبخشی تحلیلها از روش مرور همگمان استفاده شده است. نتیجه تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که با در نظر داشتن رویکرد انطباق متقابل، برنامه درسی در شرایط زلزله از جهات گوناگون دچار تغییراتی شده است، هر چند میزان این تغییرات برای همه عناصر یکسان نبوده است. در میان عناصر نهادگانه، فعلیتهای یادگیری دانش آموزان، بیش از سایر عناصر، دستخوش تغییر و تأثیرپذیری از شرایط پیرامونی شده است، به طوری که ضمن ایجاد وقفه در فرایندهای تخصصی ایشان، زمینه گرایش به منابع و روش‌های غیررسمی یادگیری افزایش یافته است. نتیجه کلی آنکه برنامه درسی می‌تواند به منابع ارزیابی ابزاری کار آمد در خدمت مدیریت بحران قرار گیرد و به بازگشت سریع تر جامعه زلزله‌زده به شرایط عادی از طریق نظام آموزشی کمک کند، اما نبود آمادگی لازم در این نظام و نداشتن پیش‌بینیهای لازم برای شیوه سازگار کردن و اجرای برنامه درسی در شرایط بحران، مشکلات ناشی از بحران را تشید می‌کند.

کلید واژگان: بحران، زلزله، تغییر برنامه درسی، پدیدارشناسی، برنامه درسی مبتنی بر بحران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۸/۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۹/۳

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش آموخته دوره دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
۲. (نویسنده مسئول) دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
۳. دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
۴. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
۵. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

فرایندهای یاددهی-یادگیری و اجرای برنامه‌درسی همواره در شرایط عادی و ایده‌آل جریان نمی‌یابند. بروز حادث و وقایع پیش‌بینی نشده می‌تواند شرایط اجرا را تغییر دهنده و تجربه‌هایی جدید را برای ذی‌نفعان نظام آموزشی ایجاد کنند. به تعبیر فولن^۱، گاهی در فرایند اجرا، اتخاذ رویکرد انطباق متقابل در دستور کار متولیان نظام فرار می‌گیرد. شرایط نوپدید و ناهمخوان (تضاد در هدفها، برنامه‌ریزی‌های ناتمام و تغییرات عمدۀ زمینه را برای این رویکرد فراهم می‌کند (فولن، ۱۳۸۹). به رغم تأثیر تغییرات محیطی بر شرایط یادگیری، به زعم سوشکویچ و همکاران^۲ (۲۰۱۸)، یادگیری می‌تواند سازوکاری نویبخش برای مواجهه با تغییرات محیطی قلمداد شود. شناخت تجربه‌هایی که حوادث غیرمتربقه و بحرانهای حاد و اضطراری طبیعی و غیرطبیعی مانند زلزله و جنگ برای بخشی از جامعه در پی دارند می‌تواند برای سایر اعضای جامعه که با آن شرایط درگیر نشده‌اند و مجموعه نظام آموزشی، مفید و آموزنده باشد. بحرانها بهویژه اگر دارای شدت و وسعت زیاد باشند، اثرات منفی گسترده و به میزانی، اثرات مثبتی را بر کارکردها و شئون متفاوت جامعه بهجا می‌گذارند. تیرنی^۳ (۲۰۰۸)، به نقل از الکساندر^۴ (۲۰۱۵) بحرانهای گسترده و شدید را بلا^۵ تلقی کرده و معتقد است که وسعت واکنش به آن در سطح دولتها یا مؤسسات ملی و بین‌المللی است و عموم مردم را درگیر می‌کند و بهبود و بازیابی از عوارض آن با دشواری‌های بسیار همراه است.

کاپولا^۶ (۲۰۱۵) شانزده حادثه طبیعی عمدۀ را که از سال ۱۲۰۰ تا ۱۱۰۰ میلادی به وقوع پیوسته‌اند فهرست کرده که در میان آنها، ۸ مورد مربوط به زلزله‌های سهمگین است. مثلاً در زلزله سال ۲۰۱۰ هائیتی، ۲۰۰ هزار نفر جان خود را از دست دادند. نعیم^۷ و همکاران (۲۰۱۱) اظهار می‌دارند که سالانه به طور متوسط حدود ۹۴۰ زلزله پنج تا هشت ریشتری در جهان اتفاق می‌افتد و طی قرن بیستم، ۱/۸ میلیون نفر جان خود را بهدلیل زلزله از دست داده‌اند.

کشور ایران نیز تاکنون بارها از زلزله، آسیب دیده است. زلزله پنجم دی ماه ۱۳۸۲ شهر بم، در حدود ۳۳ هزار نفر کشته و تعداد قابل توجهی مجروح و مصدوم به جا گذاشت (پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله، بی. تا). زلزله ۲۱ آبان ماه ۱۳۹۶ استان کرمانشاه به مرکزیت دشت‌ذهاب نیز شدیداً مخرب بود. طبق گزارش پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله (۱۳۹۶) این زلزله با بزرگای ۷/۳ در مقیاس ریشتر رخ داده و حداقل هشت شهر و ۱۹۳۰ روستای استان را دچار

1. Fullan
2. Suškevičs et al.
3. Tierney
4. Alexander
5. Disaster
6. Coppola
7. Naeem

آسیب نموده است، نزدیک به ۶۰۰ کشته و هزاران مصدوم داشته و بیشترین تلفات چه به لحاظ انسانی و چه به لحاظ مالی، مربوط به شهر سرپل ذهاب بوده است. علاوه بر تلفات انسانی، زیرساختهای گوناگون این شهر از جمله مجموعه‌های آموزشی آن دچار آسیب‌های جدی شده است.

در میان نهادهای مدنی، آموزش و پرورش به سرعت از پیامدهای بحرانها متأثر می‌شود، چرا که بخش اعظم اعضا و مخاطبان آن، یعنی کودکان و نوجوانان، قشری آسیب‌پذیرند. این نهاد در کنار سایر مراجع مسئول تاکنون اقداماتی متعدد برای آماده‌سازی کودکان و نوجوانان برای شرایط بحرانی انجام داده است، اما تقریباً تمام این اقدامات، معطوف به پیش از بروز بحران بوده و شرایط پس از بحران تقریباً مغفول مانده است. در بسیاری از موارد، اولین اقدام مدیریت کلان پس از بروز بحران، توقف فعالیتهای آموزشی است که این امر، دسترسی به تعلیم و تربیت را با دشواری مواجه می‌سازد. کیهیل^۱ (۲۰۱۰) معتقد است در شرایط بحرانی مانند جنگ و زلزله، به آموزش و پرورش به منزله موقعيتی تگریسته می‌شود که می‌تواند تا مرحله اتمام بازسازی به تعویق بیفت. چنین رویکردی، نه تنها فراهم کردن حق اساسی و فرآگیر آموزش برای همه را با شکست مواجه می‌کند، بلکه نیاز کودکان را به حمایتهای ضروری که مدارس به عنوان مکانهای امن تربیتی، فراهم می‌کنند، نفی می‌کند. این در حالی است که در مهم‌ترین سند بین‌المللی یعنی منشور حقوق بشر و مصوبه ۲۱۷A مجمع عمومی (اعلامیه جهانی حقوق بشر) سازمان ملل متحد، حق دسترسی به تعلیم و تربیت مناسب و استاندارد در تمامی شرایط و برای تمام افراد و به ویژه کودکان، تصريح و تمامی کشورهای عضو این سازمان آن را به رسمیت شناخته‌اند (سازمان ملل متحد، ۱۹۴۸).

به رغم تکلیف دولتها در تأمین امکان بخوردباری از آموزش و پرورش و خدمات آن در تمام شرایط، بروز بحران و بلایا ممکن است تحقق‌پذیری این تکلیف را مخدوش یا دچار وقفه کند. این در صورتی است که آموزش در چنین موقعیت‌هایی می‌تواند در اشعه آگاهیها و مهارت‌های مورد نیاز برای نجات زندگی نقشی تأثیرگذار داشته باشد. دغدغه اصلی مفهوم «آموزش و پرورش اضطراری»^۲ – یعنی آموزش و پرورش در شرایط و موقعیت‌های اضطراری که در دهه ۱۹۹۰ مطرح شد^۳ (کاگاوا، ۲۰۰۵) متمرکز بر ایجاد «دسترسی همگانی به آموزش و پرورش»^۴ و برقراری «عدالت آموزشی»^۵، به عنوان یک حق انسانی، برای تمامی افراد و به ویژه کودکان و نوجوانانی است که به دلیل وقوع بحران، از این حق محروم می‌شوند. مونوز^۶ (در کیهیل، ۲۰۱۰) معتقد است که در شرایطی مانند جنگ، به تدوین برنامه درسی جدیدی نیاز است که بر مبنای تحلیل جزئیات و فهم از نقشه‌های ایفا شده از سوی نظام قبلی، موجب تبدیل و انتقال از موقعیت اضطراری به یک فرصت برای تغییرات کیفی شود.

1. Cahill
2. Emergency education
3. Kagawa
4. Education for All
5. Educational justice
6. Munoz

شرایط بحرانی می‌تواند تجربه‌هایی جدید را در سازگار کردن برنامه‌درسی و عناصر آن ایجاد کند، هرچند که محدودیتهای موجود در نظامهای متمرکز، امکان این سازگاری و تطبیق را به حداقل می‌رساند. در این نظامها برنامه‌های درسی فارغ از واقعیتهای محیط اجرا (مهر محمدی، ۱۳۸۹)، به صورت عام و تجویزی طراحی و ابلاغ می‌شوند، به گونه‌ای که فاقد تصویری واقع‌بینانه از نیازهای ویژه مناطق، افراد و شرایط می‌باشند و تضمینی هم برای اجرای کامل و فادارانه برنامه‌درسی متمرکز ایجاد نمی‌کنند. شناخت این نیازها مستلزم آشنایی با تجربه‌های مستقیم و زیسته اعضا است.

برنامه‌درسی متشکل از مجموعه به هم پیوسته‌ای از عناصر، اجزاء و قواعد است که فعالیتهای [یاددهی] یادگیری را نظاممند نموده و هدف نهایی آن، تحقق یادگیری در فرآگیران است (ملکی، ۱۳۸۱)؛ بنابراین هرگونه تغییر در یک یا چند عنصر آن، موجب تغییر در فرآیند یاددهی - یادگیری می‌شود. فرانسیس کلاین با توجه به کارکردهای مورد انتظار از برنامه‌درسی، ^۱عنصر را معرفی کرده است (مهر محمدی، ۱۳۸۹) که فهرست وی، در پژوهش‌های گوناگون پیرامون عناصر برنامه درسی، بیشتر مورد استناد و استفاده قرار گرفته است. با عنایت به این فهرست و از رهگذر بررسی و شناخت تجربه‌های ذی‌نفعان، ارائه برنامه‌ای که در آن عناصر برنامه متناسب با شرایط بحرانی، نقشی کارآمد ایفا کنند، مفید و ضروری تلقی می‌شود.

صاحب‌نظران و پژوهشگران گوناگون مانند پیگوتزی^۱ (۱۹۹۹)، برد^۲ (۲۰۰۵)، هاجکین^۳ (۲۰۰۷)، ابیوج و پشیکان^۴ (۲۰۱۲) و برد و همکاران^۵ (۲۰۱۶) بر لزوم برخورداری نظام آموزشی از برنامه‌درسی برای شرایط بحرانی و نایابیار تأکید کرده‌اند. تجربیات جهانی نشان می‌دهد که در کشورهایی که در معرض خطرات و بلایای طبیعی‌اند، برنامه‌های درسی ویژه برای شرایط بحرانی پیش‌بینی و یا تغییراتی در برنامه جاری مدارس اعمال می‌شوند. آگیولار و رتمال^۶ (۲۰۰۹) اجرای یک طرح آموزشی در شرایط اضطراری در کشور کلمبیا را گزارش کرده‌اند که در آن بر پیگیری نیازهای فوری روانی - اجتماعی کودکان آواره و اتخاذ راهبردهای سه‌گانه فضاهای کودک‌پسند، مدارس کودک‌پسند و بازگشت شادی به مدارس تأکید می‌شود. برنامه اخیر بهصورت خاص برای حمایت از بھبود روانی - اجتماعی کودکان متأثر از ممتازات و بلایای طبیعی طراحی شده است. نوجوانان داوطلب به جلساتی دعوت می‌شوند که اولیا، معلمان، رهبران مذهبی و رهبران محلی نیز حضور دارند و یک برنامه‌درسی حمایتی را به همراه مجموعه‌ای از فعالیتها، آوازخوانی و محتواهای متنوع دریافت می‌کنند و به رفع ترس‌های ایشان از طریق بازی - درمانی تشویق می‌شوند. معلمان در نقش تسهیل‌گر یادگیری مشارکتی، ظاهر می‌شوند و اجازه می‌دهند دانش‌آموزان برنامه‌درسی را مطابق با سرعت خودشان دنبال کنند.

1. Pigozzi
2. Burde
3. Hodgkin
4. Ivić & Pešikan
5. Aguilar & Retamal

در اندونزی، در طرحی که بنیاد مشارکت آچه^۱ و صلیب سرخ اندونزی به اجرا در آوردند، توانمندسازی معلمان مدارس و ایجاد آمادگی در امدادگران و مردمان در اولویت قرار داده شد. اهداف ویژه این طرح عبارت بودند از: ۱) افزایش آگاهی معلمان از دلایل احتمالی بلایایی چون زلزله، سونامی و سیلابها؛ ۲) آموزش رویه‌های استاندارد آمادگی و واکنش در مقابل بلایا در مدارس، شناسایی خطرات موجود در پیرامون مدرسه و تهیه طرح تخلیه؛^۳ ۳) تمرین برای کسب دانش از طریق شبیه‌سازی موقعیتها و ۴) آماده‌سازی طرح دوره آموزشی کاهش خطر بلایا که قابلیت اجرا داشته باشد (یونیسدر^۲، ۲۰۰۷). گذشته از اقدامات، پژوهش‌های انجام شده در زمینه کارکردهای برنامه‌درسی در شرایط بحرانی و تجربه‌نگاری مستقیم در این زمینه بسیار کم، ناکافی و نامنسجم است.

قرار داشتن ایران در کمربند بحران طبیعی و زلزله‌خیزی آن (صیدایی و همکاران، ۱۳۹۰) به نقل از گلی مختاری، شکاری‌بادی و بشکنی، ۱۳۹۷) و ضرورت استمرار فعالیتهای آموزشی برای مخاطبان اصلی نظام آموزش و پرورش رسمی، شناخت تغییرات لازم در برنامه‌درسی و به عبارت دیگر ضرورت انطباق‌پذیری برنامه‌درسی با شرایط بحران را اجتناب‌ناپذیر کرده و مسئله تحقیق را شکل داده است.

هدف اصلی این پژوهش، شناخت تجربه‌های زیسته ذیفعان نظام آموزشی در مواجهه با زلزله سرپل‌ذهاب بود. از طریق این مطالعه می‌توان زمینه‌هایی را برای انطباق برنامه‌درسی رسمی با شرایط بحران (با رویکرد انطباق متقابل) فراهم آورد تا منجر به طراحی الگویی برای برنامه‌درسی در شرایط بحران شود. بر این اساس، سؤال اصلی مطالعه این است که «تجربه زیسته دست‌اندرکاران و ذیفعان برنامه‌درسی در قبال عناصر این برنامه در شرایط بحرانی (پس از وقوع زلزله) در قلمرو مورد بررسی چگونه است؟»

روش

پژوهش به لحاظ رویکرد، کیفی و از نظر روش، پدیدارشناختی است، چرا که در پی توصیف، سپس تفسیر و نتیجه‌گیری از تجربه‌های شخصی افراد از پدیده‌های است. محوریت مطالعه، بررسی تجربه‌های زیسته دست‌اندرکاران و ذیفعان برنامه‌درسی شهرستان سرپل‌ذهاب در قبال کارکردهای عناصر برنامه‌درسی در شرایط بحرانی است. به این‌منظور، ابتدا عناصر معرفی شده از سوی فرانسیس کلاین، مشتمل بر هدف، محتوا، فعالیتهای یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه‌بندی (ابراهیم کافوری، ملکی و خسروی بابادی، ۱۳۹۴) مبنای مطالعه قرار گرفتند. سپس برای ایفای نقش هر یک از این عناصر در شرایط بعد از زلزله، شواهد لازم از طریق مشاهده و مصاحبه گردآوری شد. اتخاذ این عناصر به عنوان محور بررسی تجربه زیسته ذیفعان نظام آموزشی، با هدف کشف تغییرات آنها در شرایط بحرانی و نه تأیید موجودیت عناصر بوده است. ایزار مطالعه شامل مشاهده میدانی، با تمرکز بر مدارس و موقعیتهای

1. Aceh Partnership Foundation

2. UNISDR (United Nation International Strategy for Disaster Reduction)

مرتبط با آموزش و پرورش و مصاحبه با تعدادی از کارگزاران آموزش و پرورش عمومی (معلمان و مدیران) و دانشآموزان دوره متوسطه شهرستان (در مجموع به تعداد ۲۵ نفر) بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و بر اساس محورهای موضوعی مورد توافق متخصصان برنامه‌درسی بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و ملاک محور (مشروط به عضو نظام آموزشی بودن، حضور در زمان وقوع زلزله و تجربه آن) انجام شد. مصاحبه‌ها با اولیای مدارس و دانشآموزان، در محل مدارس (دفتر مدرسه یا کلاس درس) و با مسئول اداره، در محل دفتر کار وی انجام شد و هر مصاحبه به طور متوسط ۳۰ دقیقه به طول انجامید. برای تحلیل مصاحبه‌ها، از روش تفسیری هشت مرحله‌ای روین و روین^۱ (۲۰۰۵، به نقل از کریمی و نصر، ۱۳۹۲) و نیز الگوی کدگذاری کرسول^۲ (۲۰۰۷، به نقل از اعرابی و بودلایی، ۱۳۹۰) بهره‌گیری شد. وی، یک الگوی پنج مرحله‌ای را معرفی می‌کند که شامل اپوخه کردن (به حالت تعلیق در آوردن پیش‌فرضها)، استخراج گزاره‌های مهم و معنادار، استخراج واحدهای معنایی یا مضمونها، توصیفات متنی و توصیفات ساختاری است. برای اعتباربخشی به داده‌ها و یافته‌های حاصل از تحلیل، روش‌های چندگانه بررسی از طریق اعضا (مرور مجدد پاسخها و اخذ تأیید از مصاحبه‌شوندگان)، کسب اطلاعات همگنان (مرور مصاحبه‌ها توسط ایشان) (هومن، ۱۳۸۵) و نیز منابع چندگانه (سه سویه‌سازی)^۳ استفاده شد. تحلیل عملکرد و نقشی که هر یک از عناصر می‌تواند در شرایط بحران ایفا کنند، گام نهایی مطالعه بود که در قالب یافته‌های ارائه شده است.

با توجه به هدف تعیین شده، گامهایی که برای انجام دادن پژوهش طی شده عبارت‌اند از:

۱. نگارش سؤالات راهگشا (اولیه) مبتنی بر گزاره‌های پژوهش، عناصر برنامه‌درسی و موقعیت مصاحبه‌شوندگان (دانشآموز، معلم و مدیر).
۲. مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش کرمانشاه و اداره آموزش و پرورش شهرستان سرپل- ذهاب و جلب همکاری مسئولان ذی‌ربط و شناسایی افراد مناسب برای مصاحبه (بر اساس انتخاب نمونه هدفمند با توجه به ملاک‌های تعیین شده شامل معلم، مدیر یا دانشآموز بودن؛ تجربه مستقیم شرایط پیش و پس از زلزله؛ امکان مشارکت در مصاحبه و شرح تجربیات خود).
۳. مراجعه به مدارس و ایجاد تمهیدات لازم برای اطمینان‌بخشی به مشارکت‌کنندگان و تأمین فضای مناسب برای انجام دادن مصاحبه.
۴. جلب رضایت مصاحبه‌شوندگان برای ضبط صوتی و یادداشت‌برداری از موارد مطرح شده.
۵. انجام دادن مصاحبه (جهت اعتباربخشی به داده‌ها، اظهارات مصاحبه‌شوندگان مرور^۴ و اظهارات، مورد تأیید مجدد ایشان قرار گرفت).

1. Rubin & Rubin

2. Creswell

3. Triangulation

4. Member check

۶. انجام مشاهدات میدانی از فضای مدارس، وضعیت دانشآموزان و وضعیت عمومی مرکز و حومه شهر به همراه تهیه تصاویر.

۷. پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، تحلیل، استخراج مفاهیم و مقولات مرتبط با عناصر برنامه‌درسی.
به منظور اطمینان از صحت تحلیل و اطلاعات استخراج شده، از روش مرور همگنان^۱ استفاده شده است.
۸. انسجام‌بخشی به مشاهدها، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها و سایر داده‌های گردآوری شده.

■ توصیف قلمرو مطالعه

قلمرو مکانی، شهر سرپل ذهاب، واقع در غرب استان کرمانشاه و ۱۴۰ کیلومتری شهر کرمانشاه، نزدیک به مرز ایران و عراق و قلمرو زمانی آن، در حدود ۱۶۰ روز پس از زلزله ۲۱ آبان ماه ۱۳۹۶ استان کرمانشاه است. با گذشت بالغ بر پنج ماه از زلزله، آثار تخریب گسترده ساختمانها، مشهود بود و تعداد زیادی کانکس و چادر در پیاده‌روها، پارکها و حتی فضای سبز بلوارها، جنب ادارات و ساختمانهای تخریب شده مستقر بودند. توده‌های جمعیتی در تمام قسمتهای شهر پراکنده بودند و نهادهایی مانند هلال احمر، نیروهای نظامی، سمنها و خیریه‌ها تأسیسات مؤقت خدماتی مانند آبخوریها و ظرفشوییهای جمعی، دستشویی و حمامهای عمومی صحرایی در جنب یا میان این تجمعات دایر کرده بودند (تصویر ۱).



تصویر ۱. اشغال فضای شهری با تأسیسات خدماتی و اقامتگاههای مؤقت

1. Peer review

سرپل ذهاب تا قبل از زلزله، دارای ۱۷۰۰۰ دانشآموز و بیش از ۱۳۰۰ معلم بوده که در نزدیک به ۵۰ مدرسه سازماندهی شده بودند. در جریان زلزله آبان ماه ۱۳۹۶، تقریباً ۶۰ درصد مدارس تخریب یا غیرقابل استفاده شده‌اند. ساختمان برخی از مدارس نیز آسیب چندانی ندیده و تعمیر شدند اما بهدلیل وقوع پس لرزه‌های متعدد، از کلاس‌های درس آنها استفاده نمی‌شد و کانکسها، جای کلاس‌های معمولی را گرفته بودند. مدارس نوسازی شده که آسیب‌های جزئی دیده بودند، به روال عادی بهره‌برداری شده بودند. طبق اظهارات مدیران مدارس، این قبیل مدارس در هفت‌های ابتدایی پس از زلزله، سه‌نوبته شده و دانشآموزان دو مدرسه دیگر در آنها اسکان یافته بودند. در محوطه تمامی مدارس، کانکس‌های متعدد نصب شده بودند که به عنوان کلاس درس یا فضای اداری و محل اسکان استفاده می‌شد (تصویر ۲).



تصویر ۲. نمایی از نحوه قرارگیری کانکسها در محوطه مدرسه

در مجاورت اکثر مدارسی که در بافت مسکونی قرار داشتند، عملیات ساختمانی اعم از آواربرداری و ساخت و ساز در جریان بود و ماشین‌آلات سبک و سنگین تردد می‌کردند. به گفته برخی از اولیای مدارس، تا مدت‌ها بعد از زلزله، مدارس میزبان مردم نیز بوده و چادرهای ایشان در حیاط مدرسه و مجاورت چادرها و کانکس‌های مدرسه برقرار بوده است. درون و بیرون برخی از مدارس نیز انباسته از مصالح ساختمانی یا نخاله‌های ساختمانی ناشی از تخریب ساختمانهای مدرسه بود (تصویر ۳).



تصویر ۳. تخریب فضای امکانات ورزشی مدرسه و انباشتگی نخاله‌های ساختمانی

■ تحلیل داده‌ها و یافته‌ها

هدف پژوهشگران، بازسازی تجربه دست‌اندرکاران و ذی‌نفعان نظام آموزشی از تغییرات ایجاد شده در برنامه‌های درسی دوره آموزش عمومی بود. از آنجا که یک برنامه‌درسی از چند عنصر تشکیل شده است و هر عنصر در تکامل برنامه سهمی دارد، مصاحبه‌ها مبتنی بر عناصر انجام شده‌اند. گزاره‌های مهم و معنادار با مطالعه عمیق و بازخوانی مکرر متن مصاحبه‌ها و مضامین با مقایسه مستمر اظهارات در زمینه عناصر برنامه‌درسی و در تلفیق با مشاهدات و اطلاعات کسب شده از سایر منابع اطلاعاتی استخراج شدند. در جدول شماره یک، گزاره‌های مهم و معنادار استخراج شده، خلاصه شده و ذیل عنوان مضامین، ارائه شده‌اند. در جدول شماره دو، مضامین در قالب مفاهیم کلی تر تحت عنوان مقوله و مؤلفه نام‌گذاری شده، سپس توصیفات متنی و در بخش بحث و نتیجه‌گیری، توصیفات ساختاری ارائه شده است.

جدول ۱. مضماین مستخرج از تحلیل مصاحبه‌ها

عنصر	مضامین
اهداف	● ایجاد سازگاری مجدد، استمرار جریان آموزش، خلاصه اسناد بالادستی، تفویض اختیار (تمرکز زدایی).
محثوا	● اقتضایی بودن بر مبنای نیاز، کاهش محتوای درسی، اولویت یافتن دروس پایه.
راهبردهای یاددهی - یادگیری	● معلم - محوری، تدریس غیرتعاملی (غیرفعال)، افزایش نقش معلم، تدریس سنتی.
مواد و منابع آموزشی	● تخریب منابع و تجهیزات آموزشی، معلم در مقام رسانه آموزشی، انکا به منابع رسمی و گرایش به منابع کمکی، فقدان محتوای آموزشی ویژه.
فعالیتهای یادگیری دانش آموزان	● عدم تمرکز برای یادگیری، سردگمی برای نوع یادگیری بر حسب شرایط جدید، کاهش تکالیف.
زمان	● وقفه تحصیلی، کاهش زمان آموزش، فشردگی برنامه‌ها، نامناسب بودن زمان آموزش.
فضا	● محدودیت فضا، کیفیت کم فضای آموزشی، تداخل عوامل محیطی.
گروه‌بندی	● عدم نیاز به گروه‌بندی جدید، تداوم گروه‌بندی قبلی، کاهش روش‌های فعال یاددهی - یادگیری.
ارزشیابی	● ثبات شیوه ارزشیابی در دوره متوسطه، تغییر شیوه ارزشیابی در دوره ابتدایی، محدودیت در ارزشیابی، ارزشیابی توصیفی، تسهیل در ارزشیابی.

جدول ۲. مفاهیم مستخرج از تحلیل مصاحبه‌ها

عنصر	مفهومها	مفاهیم
اهداف	● تداوم آموزش، بهبود و سازگاری، ترمیم اهداف و تفویض اختیارات	● تأمین حقوق ذی‌نفعان در شرایط بحران
محثوا	● تلخیص محتوا، انتخاب محتوای خاص	● گزینشی شدن محثوا (مبتنی بر تقدم خواست مخاطب)
راهبردهای یاددهی - یادگیری	● اولویت یافتن شیوه‌های سنتی یاددهی - یادگیری	● تدریس و یادگیری سنتی معلم / حافظه - محور
مواد و منابع آموزشی	● معلم - محوری در تأمین محتوا، ترویج منابع غیررسمی	● محدودیت منابع رسمی متنی و عملی و افزایش منابع غیررسمی متنی
فعالیتهای یادگیری دانش آموزان	● اختلال در یادگیری، تمایل به ساده‌سازی روش‌های یادگیری	● کاهش فعالیتهای یادگیری خودانگیخته و پویا

جدول .۲ (ادامه)

عنصر	مفهوم	مفاهیم
زمان	• کمبود زمان و عدم تناسب با محتوا و برنامه‌ها	• زمان ناایدیری و دشواری مدیریت زمان در شرایط بحران
فضا	• ناهمخوانی فضای آموزشی با الزامات یاددهی- یادگیری	• فقر محیطی و فضای کالبدی
گروه‌بندی	• بی‌آهیت شدن گروه‌بندیها و کارکردهای گروه‌بندیها یادگیری- محور	• حفظ گروه‌بندیهای سنتی و حذف گروه‌بندیهای یادگیری- محور
ازشیابی	• کاهش کارآبی ارزیابیهای سنتی، تقلیل ارزیابی به اندازه‌گیری محفوظات	• متناسب‌سازی/ اکارآمدسازی شیوه‌های ارزیابی

مبدأ برنامه‌های درسی اهداف آن است. وقتی که از عنصر هدف سؤال شد، مصاحبه‌شوندگان بر تغییر نیافتمند رسمی اهداف و در مقابل، اعلام تغییرات مقطعی در آنها مانند سازگاری با شرایط جدید یا کاسته شدن از آلام روحی (التیام عاطفی) تأکید داشتند. مثلاً، معاون یک دبیرستان دخترانه می‌گوید: «ما به مدرسه دیگری رفتیم... روز اول، مدیر کل آموزش و پرورش آمد با ما صحبت کرد. گفت ما الان نمی‌خواهیم شما الان یک هوبرسید به ایده‌آل. ماقطع این را از شمامی خواهیم که فعلًا دانش آموزان از لحاظ روحی آمادگی رفتن سر کلاس را داشته باشند. بعد کم کم همکاران شروع کنند به تدریس. هیچ فشاری هم برای امتحان، پرسش و آزمون فعلًا روی دانش آموز نباشد تا یک کم با محیط وفق داده شوند». دومین عنصر مورد بررسی، محتواست که همچون هدف، رسمًا دستورالعملی برای تغییر یا جایگزینی آن موجود نبود، اما در عمل و بدليل شرایط خاص، دچار تغییراتی همچون کاهش، حذف یا تقدم یافتن برخی محتواها شده بود. در مواجهه با این عنصر، معلمان ابتکار عمل وافری داشته و در بسیاری از موارد، رأساً عمل نموده‌اند. آموزگار پایه پنجم بیان کرد که «در سهایی که ضروری بودند مثل درس خوانداری، ریاضی و علوم بیشتر تدریس می‌شد... در درسی مثل هنر... ما مجبور بودیم که حذف کنیم. کامل حذف کنیم... [در حالی که] این درسها استرس‌زا بودند. مثلاً درس ریاضی را در آن شرایط که قرار گرفتیم متوجه نمی‌شوند. دغدغه‌هایی برای کودک کلاس پنجم ایجاد می‌کنند که حتی به آن تنفسها و استرسها اضافه می‌کنند». ارائه ناقص، خلاصه کردن، اولویت دادن به دروس پایه و دشوارتر در عین استرس‌زا بودن، حذف یا کاهش دروس آرامش‌بخش و گاهی، انتخاب محتوای مورد نیاز آنی دانش آموزان از جمله تغییرات پیش‌آمده بود.

۱. هر چند مصاحبه‌ها معمولاً منطبق با طرز بیان مصاحبه‌شونده نقل می‌شوند، در این مقاله چون مشارکت کنندگان دارای زبان و لهجه کردی بودند و بهدلیل تفاوت زبان، نقل عین آن در تمام موارد برای نویسنده‌گان دشوار بود، عمدتاً به صورت نوشتار معمول درج شده است.

عنصر یاددهی-یادگیری هم با تغییراتی چون حذف روش‌های فعال و مشارکتی تدریس، کاهش نقش دانش‌آموزان و به تبع آن افزایش نقش معلم در یاددهی، حذف یا کاهش آموزش‌های عملی و افزایش آموزش‌های نظری و ارائه به شیوه سخنرانی مواجه شده بود. دبیر کار و فناوری دبیرستان می‌گوید: «من کارهای خیلی ساده را هم اگر به بچه‌ها بگوییم انجام بدھید می‌گویند امکانات نداریم، توی چادر و کانکس‌ایم... من از کار خودم امسال هیچ رضایتی ندارم». در واقع، فعالیتهای یاددهی-یادگیری که عنصر کلیدی در انتقال محتوا و تحقق هدفهای است، به شدت تحت تأثیر عوارض بحران قرار گرفته است.

در زمینه مواد و منابع آموزشی، افزایش منابع غیررسمی یا به اصطلاح کمک‌آموزشی و کمک درسی در قالب کمکهای انسان‌دوستانه مؤسسات آموزشی - تجاری بود. بهدلیل آسیب دیدن یا زیرآوار ماندن وسایل، بخش زیادی از کتابها و لوازم التحریر دانش‌آموزان از بین رفته و یا غیرقابل استفاده شده است. در چنین شرایطی، حضور مؤسسات پیش‌گفته در قالب کمکها، افزایش چشمگیری یافته است و یا معلمان خود می‌باشد اقدام به تهیه منابعی برای تداوم حربیان آموزش می‌نمودند. دبیر دینی و عربی اظهار می‌داشت که: «برای ما کتاب فرستادند، کتابهای کمک درسی مثل ریاضی و زبان... بسته‌های کمک‌آموزشی فرستادند. من به معاون اداره گفتم که بسته‌های کمک‌آموزشی که می‌فرستید عملاً [دور ریخته می‌شود] ... چون جایی ندارند که ببرند. ما کتاب خودمان را هم نمی‌رسیم درس بدھیم، بسته‌ای که فرستادید، ده برابر کتاب عادی حجم دارد». افزایش گرایش به منابع آموزشی غیررسمی تحت عنوان کمک‌آموزشی هم از سوی دانش‌آموزان و هم معلمان، افزایش نقش معلم در تأمین مواد آموزشی (معلم در جایگاه رسانه آموزشی) و محوریت کتاب به عنوان مهم‌ترین منبع آموزشی، مفاهیم موجود در اظهارات مصاحبه‌شوندگان است.

عنصر فعالیتهای یادگیری دانش‌آموزان به عنوان عنصری که عمدهاً معطوف به دانش‌آموز و عملکرد وی است، به شدت تحت تأثیر شرایط بحرانی قرار گرفته، به نحوی که با وقفه‌ها و محدودیتهای فیزیکی و محیطی ایجاد شده، امکان فعلیت و عملکرد مناسب یادگیری را از ایشان سلب کرده است. دانش‌آموز پسر دبیرستانی معتقد است: «در کانکس هم ما الان سه نفر [پشت یک میز] نشستیم و جایمان تنگ است. بچه‌ها شلوغ می‌کنند و نمی‌گذارند درس بخوانیم، خودمان کانکس داریم الان. بچه‌ها در کوچه‌های اطراف هستند و بازی می‌کنند، نمی‌گذارند درس بخوانیم و اذیت و آزار دارند... بچه‌ها ذهنشان عوض شده... اذیت می‌کنند و نمی‌گذارند معلم درس بدھ». تصمیم به ترک موقت تحصیل، کاهش انگیزه، کاهش تکالیف درسی، یادگیری سطحی و محدود شدن یادگیری به کلاس درس، از جمله مواردی است که یادگیری دانش‌آموز را تضعیف کرده است. در تأیید این مدعای همچنین، معلم پایه پنجم بیان می‌دارد: «اوایلیاً می‌آمدند مثلاً می‌گفتند توی کانکس یا چادر هستیم، شرایط درس خواندن فراهم نیست. کمتر تکلیف به ایشان بدھید. بیشتر توی مدرسه به ایشان درس بدھید

و اینجا کارهایشان را انجام بدھند».

زمان، به عنوان یک عنصر بافتی، از چند جهت قابل بررسی است: فاصله زمانی میان وقوع زلزله (حادثه) و شروع مجدد فعالیتهای آموزشی؛ زمان بندی عمومی کلاسها و برنامه‌ها و زمان تخصیص داده شده به هر درس. در بعد اول، تأکید متولیان آموزش و پرورش در سطوح مختلف، بر شروع به کار مجدد و سریع‌تر مدارس بود که اکثر مصاحبه‌شوندگان درباره آن متفق‌القول بودند. یکی از دیبان معتقد است که «حضور بلا فاصله دانش‌آموزان در مدرسه بسیار بهتر از ماندن در خانه است. باید مدرسه هر چه زودتر شروع به کار می‌کرد چون شرایط همدلی و همدردی بیشتری پیش می‌آید». به رغم تعطیلی حداقل ده روزه تمامی مدارس، تلاش شد که در اسرع وقت بازگشایی شوند. هدف اصلی این امر، کمک به بازیابی سریع‌تر اعضاي نظام آموزشی و به ویژه دانش‌آموزان بود که نتیجه آن، بازیابی و احیای جامعه بود. همچنین احساس نیاز شده بود که وقفه تحصیلی دانش‌آموزان، به ویژه دانش‌آموزان متوسطه که در آستانه کنکور بودند، به حداقل ممکن برسد. ادغام مدارس در یکدیگر و تقلیل مدت کلاسها به نصف و سه نوبت شدن (هر نوبت حدود سه ساعت و هر کلاس در ۴۵ دقیقه)، زمان اختصاص داده شده از طرف مدرسه و به تبع آن، زمان درگیری دانش‌آموزان در فعالیتها را کاهش داد. تقلیل دو زمان قبلی، زمان یادگیری آکادمیک و فعالیت شخصی دانش‌آموزان برای یادگیری (کرزهبر، احمدی و وزیری، ۱۳۹۲) را نیز کاهش داد، هر چند مدارس تلاش کردند که به طرق مختلف، این زمان را جبران کنند. سرعت عمل در بازگشایی مدارس، به رغم آماده نبودن امکانات زیرساختی و نیروی انسانی، به تسريع بازیابی کمک نموده است. در بعد دوم، بیشتر مدارس برای چند ماه با زمان‌بندی جدیدی که کاهش مدت کار مدرسه و کلاسهاي درس را دربرداشت، مواجه شدند. مدیر یکی از دبیرستانها اظهار می‌دارد: «زمان‌بندی کلاسها در محل موقت، سه نوبت و مدت هر کلاس به نصف تقلیل یافت. این وضعیت تا امتحانات نیمسال اول که با یک ماه تأخیر در بهمن ماه سال ۹۶ برگزار شد ادامه داشت ... نوبت ۱۱ تا ۱۴ بسیار بد بود چون اغلب دانش‌آموزان در این ساعت گرسنه بوده و رغبتی به درس نداشتند». تسريع در فعالیت مجدد مدارس، تقلیل ساعات آموزشی ضمن حفظ کردن بودجه‌بندی قبلی تدریس و تأخیر در امتحانات را می‌توان به عنوان تغییرات مرتبط با زمان برشمود.

عنصر فضای نیز بهمثابه یک عنصر بافتی و پشتیبانی، اولین عنصری است که در بحرانی چون زلزله، آسیب دیده و به سایرین نیز آسیب وارد می‌کند. بنابراین، بیشترین تغییر در سایر عناصر از این ناحیه اتفاق می‌افتد. به دلیل تخریب و بلاستفاده شدن فضاهای موجود، به کارگیری فضاهای جایگزین که عمدتاً نیز جنبه موقت داشتنند، مانند چادر و کانکس یا ادغام در فضاهای سالم، در دستور کار قرار گرفته است. فضاهای جدید چه معمولی و چه موقت، نقایص و آسیبهای خاص خود را داشتنند که از جمله می‌توان به اشغال فضای باز و ورزش مدارس، گرمایش و سرمایش نامناسب،

تهویه نامناسب، مجهر نبودن و فشردگی دانشآموزان در آن اشاره نمود. مدیر یکی از مدارس در مورد وضعیت فضاهای آموزشی موقت اظهار می‌دارد: «دانشآموزان به صورت فشرده (چفتدرچفت) در کنار هم قرار گرفته‌اند و تا کنار وايتبرد کلاس، صندلی چیده شده. تردد دانشآموزان بین صندلیها خیلی دشواره. این ازدحام باعث گرم شدن سریع محیط کانکس و کمبود هوا می‌شود. به علت نزدیکی کانکسها به یکدیگر، تداخل صدای زیادی بین کلاسها وجود دارد و چون اغلب درب کانکسها باز است، این مزاحمت بیشتر هم می‌شود».

گروه‌بندی، دیگر عنصری است که کمترین میزان تغییر را داشته است. به گفته اکثر مصاحبه‌شوندگان، گروه‌بندیهای کلاسی (رسمی) دانشآموزان، نسبت به قبل تغییری نداشته هر چند گروه‌بندیهای غیررسمی مانند گروه‌های مطالعاتی عملأً منحل شده بودند. مثلاً دیبر کار و فناوری با بیان اقداماتی که قبلاً برای کارهای گروهی انجام داده است، شرایط جدید را این‌گونه توصیف می‌کند: «لان فضا کافی نیست. جایی نیست که ما دانشآموزان را گروه‌بندی کنیم که با هم بحث کنند، یا مثلاً وسائل در اختیارشان بگذاریم».

آخرین عنصر در دسته‌بندی کلاین، ارزشیابی است. تجربیات مصاحبه‌شوندگان، مبین مواردی چون تأخیر در برگزاری امتحانات، سهل‌گیری، افزایش فراوانی امتحانات شفاهی و کاهش آزمونهای کتبی و تداول سازوکارها و روش‌های ارزیابی در دوره متوسطه بود. دانشآموز دبیرستانی در این زمینه اظهار داشت: «در امتحان پایان نیمسال، اگر سؤالی مطرح شده بود که درس داده نشده بود، جلویش می‌نوشتم که درس داده نشده. حالا اگر نمره‌اش را می‌گذاشت، من نمی‌دانم... سوالات را آسان‌تر کرده بودند». معاون دبستان نیز در این مورد معتقد است: «در شرایط بحرانی اگر برنامه‌ای داشته باشیم باید تأکید بر ارزشیابی توصیفی باشد... به کاهش استرس و اضطراب کمک می‌کند».

یافته‌های (مفهوم) به دست آمده از مصاحبه‌ها، هم کارکرد موجود و هم کارکرد مورد انتظار برنامه‌درسی در شرایط بحرانی را بازنمایی می‌کنند. لزوم استمرار جریان آموزش، کمک به سازگاری، التیام روانی و بازیابی (بازگشت به جریان عادی زندگی) ذی‌نفعان نظام، حضور فعالانه و اتخاذ رویکرد اقتصادی و موقعیت - محور برنامه درسی همراه با خلاقیت و نوآوری، بازنگری در عناصر پشتیبانی کننده برنامه‌درسی از جمله زمان، فضا و مواد آموزشی و هماهنگی عناصر عملیاتی برنامه یعنی راهبردهای یاددهی - یادگیری، فعالیتهای یادگیری دانشآموزان و شیوه ارزشیابی از یادگیریها با اقتضائات بافتی نظام آموزشی، جهت‌دهنده پیش‌بینی برنامه‌ای انعطاف‌پذیر متناسب با شرایط بحرانی در سطح اسناد بالادستی و نظریه‌پردازی متناظر با آن است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

اصل انعطاف‌پذیری برنامه‌ریزی ایجاب می‌کند که نظام آموزشی برای هر دو موقعیت ثبات و ناپایداری (بحران)، دارای طرح و برنامه‌های کارآمد باشد. در این میان، تجربه زیسته اعضای بحران‌زده جامعه و نظام آموزشی، ظرفیتی مناسب را برای هماهنگ کردن برنامه‌ها با نیازهای پیش‌بینی نشده فراهم می‌کند. در پژوهش حاضر، تجربه زیسته ذی‌نفعان نظام آموزشی از تغییرات ایجاد شده در کارکردهای عناصر برنامه‌درسی در شرایط بحران زلزله بررسی شده است. نتیجه کلی مطالعه حاکی از آن است که در نظام آموزشی کشور، برنامه‌هایی مناسب برای شرایط بحرانی وجود نداشته و دست‌اندرکاران به صورت اقتضایی فعالیتهای برنامه‌درسی را مدیریت کرده‌اند. به این جهت، هر یک از عناصر به میزانی دچار تغییر شده است. با در نظر داشتن عناصر نهگانه برنامه‌درسی (الگوی کلاین) و بررسی انجام شده، کارکردها و تغییرات مستخرج از تجربه زیسته اعضای نظام آموزشی در شهر زلزله‌زده سرپل ذهاب در ذیل شرح و توصیف (به زعم کرسول، توصیف ساختاری) شده است. با وجود توصیف مستقل از هر عنصر، نباید از بر همکنش و تأثیر و تأثیر متقابلی که عناصر بر یکدیگر دارند غافل شد.

● **عنصر هدف:** هر چند ممکن است فاصله میان بروز بحران و بازگشت به شرایط عادی یا نسبتاً عادی آنقدر نباشد که نیازمند بازنگری در اهداف کلان یا میان-مدت آموزشی باشد، بهره‌گیری از راهبردها و مداخلات آموزشی برای کاهش اثرات بحران، افزایش تابآوری و تسريع در بازگشت ذی‌نفعان نظام آموزشی به وضعیت عادی و از نظر برد و همکاران (۲۰۱۶)، محافظت از کودکان در مقابل ناپایداریهای محیطی، هدف‌گذاریهایی جدید را حتی به صورت موقت و محلی اجتناب‌نایدیر می‌کند. توجه به این امر، کارآمدی اولیای آموزشی مدارس در کمک به دانش‌آموzan را افزایش خواهد داد و سردرگمیها و بلا تکلیفیها را کاهش و نهایتاً تأمین حقوق ذی‌نفعان و خدمات‌گیرندگان را در پی خواهد داشت.

● **عنصر محتوا:** در شرایط بحرانی، محتوای مناسب، محتوایی است که به تابآوری دانش‌آموzan، بازگشت سریع‌تر ایشان به زندگی عادی و کاهش مصائب و مشکلات به وجود آمده کمک کند. دروسی مانند هنر و تربیت بدنسی، می‌تواند سبب تخلیه روانی دانش‌آموzan و التیام آلام روحی ایشان شود، اما جز حذف و کاهش این دروس و اولویت یافتن دروس پایه (که بخشی از آن ناشی از اقتضائات نظام متمرکز و بخشی ناشی از فشارهای اجتماعی برای عقب نماندن دانش‌آموzan از برنامه‌ها و موقعیتهای کشوری مانند کنکور دانشگاه‌هاست) تقریباً، برنامه دیگری در دستور کار مدارس قرار نگرفته است. البته برخی از معلمان نیز به مقتضای نوع و مبحث درس، مهارت‌های زندگی در شرایط سخت و دشوار و مقابله با خطرات احتمالی را مطرح کرده‌اند. به صورت موردعی،

آنچه مورد تأکید معلمان و دبیران بوده، ایجاد تغییراتی در محتوای برنامه‌درسی مناسب با شرایط جدید بوده است که پاسخگوی نیازهای فوری و اساسی دانشآموزان باشد. تجربیات زیسته اعضای نظام آموزشی، لزوم حرکت از برنامه‌درسی از پیش تعیین شده به برنامه و محتوایی برآمدنی و نوآورانه که نیازهای موقعیتی دانشآموز و در پی آن جامعه را در بر داشته باشد، آشکار می‌سازد. این محتوا می‌تواند ناظر به شرایط روحی، جسمی و اجتماعی دانشآموزان باشد، در عین حال، ایشان را از برنامه و محتوای مصوب و جاری دور نکند.

● عنصر راهبردهای یاددهی - یادگیری: کاهش یا حذف روشهای فعال در تدریس، اولویت یافتن تمام شدن محتوا با روشهای مقدور و حافظه - محور، عدم امکان به کارگیری فناوریهای آموزشی، در عین بروز خلاقیتها و نوآوریهای موردمی معلمان برای تطبیق تدریس با شرایط جدید را می‌توان به منزله تغییرات این عنصر پس از بروز زلزله برشمود. شرایط بحرانی، نیازمند اتخاذ راهبردها و روشهای نوآورانهای است که جنبه‌های عاطفی تدریس و آسیبهای رسیده به روحیه و توانمندیهای دانشآموز و حتی معلم را مدنظر قرار داده و با توجه به وقفه‌های زمانی پیش آمده، عقب‌ماندگی تحصیلی را جبران کند. یکی از روشهای قابل توصیه برای جبران کمبودهای آموزشی، به کارگیری فناوریهایی چون یادگیری مبتنی بر تلفن همراه^۱ (یونسکو، ۲۰۱۰) است که می‌تواند در خارج از مدرسه، شرایط ارتباط با معلم و آموزشگاه را فراهم کند.

● عنصر مواد و منابع آموزشی: آسیبهای رسیده به کتابهای دانشآموزان و تجهیزات آموزشی مدارس، فرایندهای یاددهی - یادگیری را تحت تأثیر و استفاده از کتابهای به اصطلاح «کمک‌آموزشی» را تحت عنوان کمکهای مؤسسات آموزشی - تجاری افزایش و شرایط را برای حضور مؤسسات برگزار کننده دوره‌های تقویتی و کنکور فراهم می‌کند. هر چند ورود و اهدای کتابها و منابع گوناگون با نیت خیرخواهانه و کمک به آسیب‌دیدگان صورت می‌پذیرد، اما ابراز علاوه‌مندی از سوی دانشآموزان به استفاده از این منابع، زمینه وابسته کردن ایشان و تداوم حضور آنها را فراهم می‌کند. این امر همچنین سطحی شدن آموزشها، حذف مطالب کتابها و تمایل به استفاده از منابع غیررسمی که محتوای آموزشی را به صورت متهای تلخیصی در اختیار دانشآموز قرار می‌دهد، در پی دارد. تخریب یا آسیب‌دیدگی تجهیزات و وسائل آموزشی نیز محدودیتهای بسیار برای معلمان ایجاد می‌کند و موجب افزایش نقش معلم در پر کردن خلاهای موجود می‌شود و ضرورت تهیه و ارائه سریع‌تر منابع جدید آموزشی را دو چندان می‌سازد.

1. Mobile-based learning

● فعالیتهای یادگیری دانشآموzan: فراهم بودن شرایط مطالعه، پژوهش و کاربست آموزشها

از شرایط یادگیری پایدار است. به نظر می‌رسد در جریان زلزله، این عنصر برنامه‌درسی بیشتر از سایر عناصر تحت تأثیر قرار می‌گیرد، چرا که شرایط مطلوب مطالعه و یادگیری به دلیل محدودیتها و تداخلهای محیطی مختلف و موجب وقفه تحصیلی می‌شود. بر اساس تجربه اعضای نظام آموزشی در شرایط بحرانی، تغییر روشاهای یادگیری، طراحی فعالیتهای گروهی مبتنی بر نشاط و شادی، کاهش تکالیف خارج از مدرسه و تشکیل گروههای همیاری یادگیری و حل مسئله با تمرکز بر مسائل اجتماعی به افزایش یادگیری دانشآموzan کمک می‌کنند. وقتی که شرایط یادگیری به شیوه‌های عادی فراهم نباشد، فوق برنامه‌ها و برنامه‌های جبرانی، جایگزینی مناسب برای آن خواهند بود. فوق برنامه‌های شاد و مهارتی تا حدود زیادی می‌تواند به رفع مشکلات ناشی از بحران، کاهش تنشهای روانی، ایجاد روحیه تعاون و همکاری، ایجاد مهارت‌های مدیریت و کنار آمدن با شرایط بحرانی و بازگشت دانشآموز به زندگی عادی کمک کند.

● عنصر زمان: بررسی اظهارات مصاحبه‌شوندگان اعم از مدیران، معلمان و دانشآموzan حاکی از رضایت بیشتر آنان از تسريع در شروع به کار مدارس حتی با وجود کاهش زمان است، چرا که به بازیابی سریع‌تر کل جامعه کمک می‌کند. با این حال معتقد بودند که به دلیل عدم وجود آمادگی روانی در دانشآموzan و امکانات مدارس، برقراری سریع فعالیتهای رسمی آموزشی فایده چندانی نداشته است. با توجه به دشواری مدیریت زمان در شرایط بحران، به نظر می‌رسد که تخصیص وقت به فعالیتهای فوق برنامه (با تأکید بر برنامه‌های کاهش تنش و استرس، افزایش تاب‌آوری و مهارت‌های بازیابی) اثربخشی بیشتری را در پی خواهد داشت، هر چند این امر نایاب موجب تضییع حقوق قانونی دانشآموز شود.

● عنصر فضا: در زلزله، فضا (شامل اینیه و زمین)، اولین عنصری است که دچار آسیب و تخریب می‌شود و تخریب آن صدماتی را به سایر عوامل موجود در محیط وارد می‌کند. اوامر سازمانی همراه با تقاضای اجتماعی برای راهاندازی مجدد مدارس به رغم احساس عدم امنیت در ساختمانهای باقیمانده، اداره آموزش و پرورش را به تأمین فضاهای موقت هدایت کرده که به لحظه گنجایش، گرمایش و سرمایش و استحکام در مقابل برف و باران و باد و صوت با مشکلات متعدد مواجه بوده است. نصب کانکس‌ها علاوه بر اشغال محوطه مدارس و کاستن از فضای باز مورد نیاز، اجرای دروسی مانند تربیت بدنه و ورزش را هم با مشکل مواجه کرده بود. فضای آموزشی، عنصری کلیدی در آموزش مدرسه‌های است و مناسب نبودن آن عوارضی همچون توقف اجرا یا اجرای ناقص دروس، به ویژه دروس عملی مانند تربیت بدنه و ورزش، آزمایشگاهی و کارگاهی، درگیری میان اولیا و دانشآموzan مدرسه مقیم با مدرسه مهمان، صرفنظر کردن

برخی از دانشآموزان از تحصیل و موقول کردن آن به سال جدید را در پی خواهد داشت. به نظر می‌رسد در این مورد هم به کارگیری فناوریهای فضای مجازی خواهد توانست کمکی قابل توجه به جبران کمبودها کند.

عنصر گروه‌بندی: گروه‌بندی رسمی، کمترین تغییرات را پس از بازگشایی مدارس دریافت کرده است. در عین حال، با در نظر داشتن روش‌های یاددهی - یادگیری مشارکتی و تعاملی، عملاً گروه‌بندیهای غیررسمی درون کلاسی مانند کارگروههای مطالعاتی، ارائه‌های دانشآموزی و تیمهای ورزشی که در دو ماهه اول فعالیت مدارس برقرار شده بود ازین رفتہ و با اتخاذ شیوه‌های سنتی تدریس (سخنرانی) از سوی معلمان، تداوم نیافته است.

عنصر ارزشیابی: در زمینه روش‌ها و ماهیت ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانشآموزان در دوره متوسطه، تغییری قابل توجه ایجاد نشده اما در دوره ابتدایی از حجم امتحانات کتبی کاسته شده است. ارزیابیهای تکوینی که معلمان در حریان تدریس و در طول سال تحصیلی به انجام می‌رسانند نیز کمتر و به دلیل محدودیتهای فضا، از شکل کتبی و جمعی، به شفاهی و انفرادی تغییر یافته است. با توجه به فشارهای گوناگون معیشتی، اقتصادی، اجتماعی، به ویژه روانی که روی هر دو گروه معلمان و دانشآموزان هست و محدودیتهایی که مدارس در فضای آموزشی و تجهیزات و وسائل خود با آنها مواجه اند، تغییر شکل امتحانات و نظام معمول آن و جایگزینی ارزشیابیهای توصیفی امری اجتناب ناپذیر است.

يونسکو (۲۰۰۲) چهار محور را برای مداخلات آموزشی و فعال‌سازی سریع آموزش و پرورش در شرایط بحرانی برشمرده که عبارت‌اند از: دسترسی، منابع، اقدامات و برنامه‌درسی، هماهنگی و توامنی دسازی.^۱ موفقیت اقدامات پیشنهادی مستلزم توجه و پیگیری در دو سطح سیاستگذاری و عملیاتی است. در سطح اول، تعبیه قوانین و دستورالعمل‌های لازم برای شرایط بحرانی در رده‌های مختلف آموزش و پرورش ضروری است و در سطح دوم، آمادگی مجریان برنامه‌درسی و متناسب‌سازی برنامه‌های مدارس با شرایط مذکور اهمیت دارد. بررسی اسناد بالادستی آموزش و پرورش حکایت از مغفول ماندن موضوع بحران به صورت کلی و بحرانهای حاد و اضطراری به صورت خاص در سیاستگذاریها و قوانین و مقررات بالادستی کشور داشته و نیازمند توجه جدی مراجع سیاستگذاری و قانون‌گذاری است که بخشی از آن می‌تواند بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم باشد. همچنین آمادگی مدیران و معلمان برای عملکرد مناسب در شرایط بحرانی و توائیابی در انطباق برنامه‌های درسی و سایر سازوکارهای مدرسه با شرایط جدید در سطح عملیاتی، مطمح نظر است. به این معنا که اولیای

1. Access; Resources; Activities/Curriculum & Coordination and Capacity-building

مدرسه بتوانند با خلاقیت و نوآوری، برنامه‌درسی را مناسب با شرایط جدید اجرا کنند. این امر نیز به آموزش و ایجاد آمادگیهای لازم در دست اندرکاران نظام آموزشی، به ویژه مدیران و معلمان نیاز دارد. به زعم میلنر^۱ (۲۰۰۲)، نظام آموزشی ناگزیر از آن است که معلمان را برای بقا در شرایط فشار و بحران آماده کند.

زلزله آبان ماه ۱۳۹۶ کرمانشاه در زمرة زلزله‌های سهمگین بهشمار می‌رود، زیرا تخریبهاست گسترده را در مناطق گوناگون غرب کشور، به ویژه منطقه دشت‌ذهاب در بی داشته است. در جریان این زلزله، مدارس و فرایندهای تعلیم و تربیت دچار آسیب‌هایی مانند تخریب فضاهای امکانات آموزشی، وقفه در روند فعالیتها و افت کیفیت آموزش شده‌اند. این آسیب‌ها بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی نیز اثر گذاشته و تغییراتی را موجب شده است. برآیند مصاحبه‌های انجام شده با ذی‌نفعان نظام آموزشی و مشاهدات پژوهشگران، حاکی از آن است که تغییرات عناصر برنامه‌درسی باشد و ضعفهایی همراه بوده است. این تغییرات، تحقق‌پذیری اهداف متعالی نظام آموزشی را حداقل برای مدتی با دشواری روبه‌رو خواهد کرد.

در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت که تکرار وقوع حوادث طبیعی دارای مقیاس بزرگ در کشور ما و نیز تجربه‌های جهانی مداخلات آموزشی در شرایط بحرانی، داشتن برنامه‌درسی مناسب با شرایط بحرانی را ضروری می‌سازد. تجربه زیسته ذی‌نفعان نظام آموزشی، بر ضرورت وجود برنامه‌درسی مورد نیاز برای این شرایط صحه می‌گذارد. تاکنون برنامه‌های متعددی برای قبل از وقوع حوادث و روز مانند زلزله به مورد اجرا گذاشته شده است، اما داشتن برنامه‌درسی برای پس از وقوع حوادث و روز بحرانها نیز (اگر چه مغفول مانده) به همان اندازه ضرورت دارد. بحرانها هر چند مشکلات متعددی را برای اعضای نظام آموزشی ایجاد می‌کنند، عرصه‌ای مناسب برای بروز خلاقیتها و نوآوریهای آموزشی و توجه به برنامه‌های درسی برآمدنی و مناسب با موقعیت است. در عین حال، بهدلیل متمرکز بودن نظام آموزشی کشور لازم است در وهله اول، کاستیهای موجود در اسناد بالادستی نظام آموزشی بر طرف، سپس آموزش‌های لازم به معلمان و سایر اولیای مدارس و در پی آن دانش‌آموzan برای عملکرد مناسب در شرایط بحرانی ارائه شود. نکته مهم دیگر، لزوم توجه به فوق برنامه‌های درسی برای جبران خلاهای برنامه‌های درسی رسمی است. طرح امداد فرنگی که در جریان سیل بهار ۱۳۹۸ از سوی وزارت آموزش و پرورش و با محوریت کانون پرورش فکری کودکان در برخی از مناطق از جمله استانهای گلستان و لرستان به اجرا درآمد (پایگاه اطلاع‌رسانی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۸) از جمله اقداماتی است که می‌تواند تا حدودی خلاصه از وقفه تحصیلی دانش‌آموzan را جبران کند. در مجموع می‌توان گفت برنامه‌درسی می‌تواند به مثابه ابزاری کارآمد در خدمت مدیریت بحران قرار بگیرد و روند بهبود و بازیابی دانش‌آموzan و خانواده‌های ایشان را تسريع بخشد. این مطالعه بهصورت خاص

1. Milner

بر کارکردهای عناصر برنامه درسی متمرکز بوده است و بهدلیل گذشت مدت نسبتاً کمی از زمان وقوع حادثه و محدودیتهای زمانی و مکانی، مصاحبه با طیفی وسیع از ذی‌نفعان نظام آموزشی به‌ویژه در سطح سیاستکداران و افراد زلزله‌زده و نیز بررسی اسناد و مدارک مرتبط از جمله اسناد اداری میسر نشد. همچنین، نبود فضای مناسب و زمان کافی برای گفتگو با ذی‌نفعان و بررسی ابعاد مختلف موضوع، از جمله محدودیتهای این پژوهش بوده است.^۱ بررسی تجربه زیسته ذی‌نفعان از طریق اسناد مکتوبی مانند گزارشها، دفترچه خاطرات و مصاحبه با افراد درگیر با بحران در فاصله بیشتر زمانی و به گونه‌ای که امکان تعامل مناسب‌تر را با پژوهیده‌ها فراهم آورد، می‌تواند پیشنهادی به پژوهشگران آتی باشد که پژوهشی روایتی را با این هدف سازمان دهنده و پیگیری کنند. همچنین با عنایت به اینکه مواجه شدن با بحرانها بر اساس نوع بحران و سطح دانش‌آموزان از نظر سن، جنس، مقطع تحصیلی و شهری/ روستایی بودن موقعیت بحران، می‌تواند زمینه‌ساز تجربه‌هایی متنوع برای طراحی الگوهای برنامه‌درسی باشد، پیشنهاد می‌شود که مطالعاتی به تفکیک هر یک از شرایط چندگانه مذکور انجام پذیرد.

۱. به رغم همکاری صمیمانه مدیران، مدارسی که در کانکس مستقر بودند، در تخصیص فضای مناسب برای انجام دادن مصاحبه با محدودیت مواجه بودند و مدارسی که در ساختمانها مستقر بودند بهدلیل سه‌نوبته بودن، اعضا اعم از مدیران، معلمان و دانش‌آموزان، وقت کافی نداشتند.

منابع

REFERENCES

- ابراهیم‌کافوری، کیمی؛ ملکی، حسن و خسروی بابادی، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). بررسی نقش عناصر برنامه‌درسی کلاین در افت تحصیلی درس ریاضی سال اول دوره متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه‌درسی: پژوهشی در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲، ۵۰-۶۲.
- اعرابی، سید محمد و بودلابی، حسن. (۱۳۹۰). استراتژی تحقیق پدیدارشناسی. *فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی*، ۱۷، ۳۱-۵۸.
- پایگاه اطلاع‌رسانی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸). آغاز امدادرهنگی کانون در مناطق سیل‌زده استان گلستان. بازیابی شده در تاریخ ۱۳۹۸/۲/۲۰ از: <http://medu.ir/fa/news/item/822109/>
- پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله. (بی‌تا). زمین‌لرزه ۵ دی ۱۳۸۲ (۲۶ دسامبر ۲۰۰۳) بهم، کرمان. بازیابی شده در تاریخ ۱۳۹۷ مهر ۳۱ از: <http://www.iese.ac.ir/fa>
- _____ (۱۳۹۶). گزارش زمین‌لرزه ۲۱ آبان ۱۳۹۶ سرپل ذهاب استان کرمانشاه (ویرایش پنجم)، (ج ۴). تهران: پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله.
- فول، مایکل. (۱۳۸۹). اجرای برنامه‌درسی، ترجیمه غلام‌مرضا خوی نژاد. در مهرمحمدی و همکاران: برنامه‌درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم) (صفحه ۳۱۵-۳۳۰). مشهد: بهنشر و تهران: سمت.
- کرزه‌بر، فریناز؛ احمدی، پروین و وزیری، مژده. (۱۳۹۲). بررسی تناسب زمان اختصاص یافته به درس جامعه‌شناسی با عناصر محتوی، روش تدریس و ارزشیابی از منظر ذی‌funan برنامه‌درسی (متخصصان، دبیران و دانش‌آموزان). تدریس پژوهی، ۱(۱)، ۵۹-۷۱.
- کربیمی، صدیقه و نصر، احمد رضا. (۱۳۹۲). روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه. *فصلنامه پژوهش*، ۴(۱)، ۷۱-۹۴.
- گلی‌محتراری، لیلا؛ شکاری‌بادی، علی و بشکری، زهرا. (۱۳۹۷). ارزیابی میزان آسیب‌پذیری محدوده شهری کاشان در برابر خطر زلزله با استفاده از مدل WHP-IHP. *مجله مخاطرات محیط طبیعی*، ۷(۱۶)، ۵۰-۱۲۶.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). (ویرایش دوم). مشهد: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). برنامه‌درسی و نسبت آن با سایر رشته‌های علوم تربیتی. در مهرمحمدی و همکاران: برنامه‌درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم) (صفحه ۱۱-۱۹). مشهد: بهنشر و تهران: سمت.
- هومون، حیدرعلی. (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.

Aguilar, P., & Retamal, G. (2009). Protective environments and quality education in humanitarian contexts. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 31-16. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2008.02.002.

Alexander, D. (2015). Disaster and emergency planning for preparedness, response, and recovery. In S. L. Cutter (Ed.), *Natural hazard science: Oxford research encyclopedias*. Retrieved 2016, October 22, from <http://naturalhazardscience.oxfordre.com/view/10.1093/>

- acrefore/9780199389407.001.0001/acrefore -9780199389407-e-12?rskey=iHPsOF&result=1, DOI: 10.1093/acrefore/9780199389407.013.12.
- Burde, D. (2005). *Education in crisis situations: Mapping the field*. Washington, DC: Creative Associates/ USAID.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2016). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658.
- Cahill, K. M. (Ed.). (2010). *Even in chaos: Education in times of emergency* (No.8). Fordham University Press.
- Coppola, D. P. (2015). *Introduction to international disaster management*. Butterworth-Heinemann.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers college.
- Hodgkin, M. (2007). Negotiating change: Participatory curriculum design in emergencies. *Current Issues in Comparative Education*, 9(2), 33-44.
- Ivić, I., & Pešikan, A. (2012). Education system reforms in an unstable political situation: The case of Serbia in the first decade of the 21st century. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(2), 31-53.
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503. DOI: 10.1080/03050060500317620.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self- efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35.
- Naeem, F., Ayub, M., Masood, K., Gul, H., Khalid, M., Farrukh, A., ... Chaudhry, H. R. (2011). Prevalence and psychosocial risk factors of PTSD: 18 months after Kashmir earthquake in Pakistan. *Journal of affective disorders*, 130(1-2), 268-274.
- Pigozzi, M. J. (1999). *Education in emergencies and for reconstruction: A developmental approach*. Working Paper Series, Education Section, Programme Division. New York: UNICEF. Available at <http://www.UNICEF.org/girlseducation/files/EducEmerg.Pdf>.
- Suškevičs, M., Hahn, T., Rodela, R., Macura, B., & Pahl-Wostl, C. (2018). Learning for social-ecological change: A qualitative review of outcomes across empirical literature in natural resource management. *Journal of Environmental Planning and Management*, 61(7), 1085-1112. DOI: 10.1080/09640568.2017.1339594.
- UN. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved 2016, November 17, from <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights>
- UNESCO. (2002). *Education for All: Is the world on track?* Paris: UNESCO Publishing.
- _____. (2010). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. UNESCO/IIEP.
- UNISDR (2007). *Towards a culture of prevention: Disaster risk reduction begins at school- good practices and lessons learned*. United Nations International Strategy for Disaster Reduction.