

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

© سیدعلی قادری^۱ © دکتر بهروز مهران^۲ © دکتر محسن نوغانی دخت بهمنی^۳ © دکتر محمود سعیدی رضوانی^۴ © دکتر مرتضی کرمی^۵

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف مطالعه تجربه زیسته ذی نفعان زلزله زده شهر سرپل ذهاب در مواجهه با برنامه درسی اجرا شده در شرایط پس از بحران زلزله و با روش پدیدارشناسی انجام شده است. عناصر نهگانه 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 نیمه ساختار یافته انجام شده است. مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی با سایر داده‌ها تلفیق و به روش تفسیری تحلیل شدند. پس از آن مضامین، مقوله‌ها و مفاهیم مرتبط با برنامه درسی از آنها استخراج شدند. به منظور اعتبار بخشی داده‌ها از روش مرور با مشارکت کنندگان و به منظور اعتبار بخشی تحلیلها از روش مرور همگنان 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 نهگانه، فعالیتهای یادگیری دانش آموزان، بیش از سایر عناصر، دستخوش تغییر و تأثیر پذیری از شرایط پیرامونی شده است، به طوری که ضمن ایجاد وقفه در فرایندهای تحصیلی ایشان، زمینه گرایش به منابع و روشهای غیر رسمی یادگیری افزایش یافته است. نتیجه کلی آنکه برنامه درسی می‌تواند به مثابه ابزاری کارآمد در خدمت مدیریت بحران قرار گیرد و به بازگشت سریع تر جامعه زلزله زده 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 تشدید 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. s.a.ghaderi@gmail.com
۲. (نویسنده مسئول) دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. bmahram@um.ac.ir
۳. دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. noghani@um.ac.ir
۴. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. saedy@um.ac.ir
۵. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.karami@um.ac.ir

مقدمه

فرایندهای یاددهی-یادگیری و اجرای برنامه‌درسی همواره در شرایط عادی و ایده‌آل جریان نمی‌یابند. بروز حوادث و وقایع پیش‌بینی نشده می‌تواند شرایط اجرا را تغییر دهند و تجربه‌هایی جدید را برای ذی‌نفعان نظام آموزشی ایجاد کنند. به تعبیر فولن^۱ (۲۰۰۷)، گاهی در فرایند اجرا، اتخاذ رویکرد انطباق متقابل در دستور کار متولیان نظام قرار می‌گیرد. شرایط نوپدید و ناهمخوان (تضاد در هدفها، برنامه‌ریزیهای ناتمام و تغییرات عمده) زمینه را برای این رویکرد فراهم می‌کند (فولن، ۱۳۸۹). به‌رغم تأثیر تغییرات محیطی بر شرایط یادگیری، به‌زعم سوشکویچ و همکاران^۲ (۲۰۱۸)، یادگیری می‌تواند سازوکاری نویدبخش برای مواجهه با تغییرات محیطی قلمداد شود. شناخت تجربه‌هایی که حوادث غیرمترقبه و بحرانهای حاد و اضطرابی 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 به‌میزانی، 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 عمده را که از سال ۱۲۰۰ تا ۲۰۱۱ 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 به‌طور 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 به‌جا 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 موقعیتی نگرسته می‌شود که می‌تواند تا مرحله اتمام بازسازی به تعویق بیفتد. چنین رویکردی، نه تنها فراهم کردن حق اساسی و فراگیر آموزش برای همه را با شکست مواجه می‌کند، بلکه نیاز کودکان را به حمایت‌های ضروری که مدارس به‌عنوان مکانهای امن تربیتی، فراهم می‌کنند، نفی می‌کند. این در حالی است که در مهم‌ترین سند بین‌المللی یعنی منشور حقوق بشر و مصوبه ۲۱۷۸ 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، تصریح و تمامی کشورهای عضو این سازمان آن را به رسمیت شناخته‌اند (سازمان ملل متحد، ۱۹۴۸).

به‌رغم تکلیف دولتها در تأمین امکان برخورداری 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 اشاعه 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^۴، ۲۰۰۵) متمرکز بر ایجاد «دسترسی همگانی به آموزش و پرورش»^۴ و برقراری «عدالت آموزشی»^۵ به‌عنوان یک حق انسانی، برای تمامی افراد و به ویژه کودکان و نوجوانانی است که به‌دلیل 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 جزییات و فهم از نقشهای 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، هر چند 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 (مهرمحمدی، ۱۳۸۹)، به‌صورت 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 وفادارانه 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 فراگیران است (ملکی، ۱۳۸۱)؛ بنابراین هرگونه تغییر در یک یا چند عنصر آن، موجب تغییر در فرایند یاددهی - یادگیری می‌شود. فرانسس کلاین با توجه به کارکردهای مورد انتظار از برنامه‌درسی، نه عنصر را معرفی کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) که فهرست وی، در پژوهشهای گوناگون پیرامون عناصر برنامه‌درسی، 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)، ایویچ و پشیکان^۴ (۲۰۱۲) و برد و همکاران (۲۰۱۶) بر لزوم برخورداری نظام آموزشی از برنامه‌درسی برای شرایط بحرانی و ناپایدار 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 رتامال^۵ (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 بهبود روانی - اجتماعی کودکان متأثر از منازعات 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 محتوای متنوع دریافت می‌کنند و به رفع ترسهایشان 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 مربیان 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) 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 نامنجم است.

قرار داشتن ایران در کمربند بحران طبیعی و زلزله‌خیزی آن (صدیایی و همکاران، ۱۳۹۰؛ به نقل از گلی‌مختاری، 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 مسأله تحقیق را شکل داده است.

هدف اصلی این پژوهش، شناخت تجربه‌های زیسته ذینفعان نظام آموزشی در مواجهه با زلزله سرپل ذهاب 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 ذینفعان 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 پدیده‌هاست. محوریت مطالعه، بررسی تجربه‌های زیسته دست‌اندرکاران و ذینفعان برنامه‌درسی شهرستان سرپل ذهاب در قبال کارکردهای عناصر برنامه‌درسی در شرایط بحرانی است. به این منظور، 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 خسروی‌بابادی، 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 به‌عنوان محور بررسی تجربه زیسته ذینفعان نظام آموزشی، با هدف کشف تغییرات آنها در شرایط بحرانی و نه تأیید موجودیت عناصر بوده است. ابزار 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. مصاحبه‌ها نیمه‌ساختاریافته و بر اساس محورهای موضوعی مورد توافق متخصصان برنامه‌درسی بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و ملاک‌محور (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 به‌طور متوسط ۳۰ دقیقه به طول انجامید. برای تحلیل مصاحبه‌ها، از روش تفسیری هشت مرحله‌ای روبین و روبین^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 پنج‌مرحله‌ای را معرفی می‌کند که شامل اپوخه‌کردن (به حالت تعلیق درآوردن 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 می‌توانند در شرایط بحران ایفا کنند، گام‌نهایی مطالعه بود که در قالب یافته‌ها 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. به‌منظور اطمینان از صحت تحلیل و اطلاعات استخراج شده، از روش مرور همگنان استفاده شده است.

۸. انسجام‌بخشی به مشاهده‌ها، 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 موقت 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 موقت

1. Peer review

سرپل ذهاب تا قبل از زلزله، دارای ۱۷۰۰۰ دانش آموز 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 به دلیل وقوع پس لرزه‌های متعدد، از کلاسهای درس آنها استفاده نمی‌شد و کانکسها، جای کلاسهای معمولی را گرفته بودند. مدارس نوسازی شده که آسیبهایی جزئی دیده بودند، به روال عادی بهره‌برداری شده بودند. طبق اظهارات مدیران مدارس، این قبیل مدارس در هفته‌های 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 مدرسی که در بافت مسکونی قرار داشتند، عملیات ساختمانی اعم از آواربرداری و ساخت و ساز در جریان بود و ماشین آلات 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 انباشته از مصالح ساختمانی یا نخاله‌های ساختمانی ناشی از تخریب ساختمانهای مدرسه بود (تصویر ۳).



تصویر ۳. تخریب فضا و 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 کسب‌شده 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 کلی‌تر تحت عنوان مقوله و مؤلفه نام‌گذاری شده، سپس توصیفات متنی و در بخش بحث و نتیجه‌گیری، توصیفات ساختاری ارائه شده است.

جدول ۱. مضامین مستخرج از تحلیل مصاحبه‌ها

عنصر	مضامین
اهداف	● ایجاد سازگاری مجدد، استمرار جریان آموزش، خلأ اسناد بالادستی، تفویض اختیار (تمرکززدایی).
محتوا	● اقتضایی بودن بر مبنای نیاز، کاهش محتوای درسی، اولویت یافتن دروس پایه.
راهنماهای 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، اتکا به منابع رسمی و گرایش به منابع کمکی، فقدان محتوای آموزشی ویژه.
فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان	● عدم تمرکز برای یادگیری، سردرگمی 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	مقوله‌ها	مفاهیم
اهداف	● تداوم آموزش، بهبود و سازگاری، ترمیم اهداف و تفویض اختیارات	● تأمین حقوق ذی‌نفعان در شرایط بحران
محتوا	● تلخیص محتوا، انتخاب محتوای خاص	● گزینشی شدن محتوا (مبتنی بر تقدم خواست مخاطب)
راهنماهای 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 دانش‌آموزان	● اختلال در یادگیری، تمایل به ساده‌سازی روش‌های یادگیری	● کاهش فعالیت‌های یادگیری خودانگیزه و پویا

جدول ۲. (ادامه)

عنصر	مقوله‌ها	مفاهیم
زمان	● کمبود زمان و عدم تناسب با محتوا و برنامه‌ها	● زمان‌ناپذیری و دشواری مدیریت زمان در شرایط بحران
فضا	● ناهمخوانی فضای آموزشی با الزامات یاددهی-یادگیری	● فقر محیطی و فضای کالبدی
گروه‌بندی	● بی‌اهمیت شدن گروه‌بندیها و کارکردهای گروه‌بندی	● حفظ گروه‌بندیهای سنتی و حذف گروه‌بندیهای یادگیری-محور
ارزشیابی	● کاهش کارایی ارزیابیهای سنتی، تقلیل ارزیابی به اندازه‌گیری محفوظات	● متناسب‌سازی/کارآمدسازی شیوه‌های ارزیابی

مبدأ برنامه‌های درسی اهداف آن است. وقتی که از عنصر هدف سؤال شد، مصاحبه‌شوندگان بر تغییر نیافتن 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، مدیرکل آموزش و پرورش آمد با ما صحبت کرد. گفت ما الان نمی‌خواهیم شما الان یک هو برسید به ایده آل. ما فقط این را از شما می‌خواهیم که فعلاً دانش‌آموزان از لحاظ روحی آمادگی رفتن سر کلاس را داشته باشند. بعد کم‌کم همکاران شروع کنند به تدریس. هیچ فشاری هم برای امتحان، پرسش و آزمون فعلاً روی دانش‌آموز نباشد تا یک کم با محیط وفق داده شوند».

دومین عنصر مورد بررسی، محتواست که همچون هدف، رسماً دستورالعملی برای تغییر یا جایگزینی آن موجود نبود، اما در عمل و به دلیل 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 «درسهایی 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... [درحالی‌که] 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 تنشها 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 دانش‌آموزان از جمله تغییرات پیش‌آمده بود.

۱. هر چند مصاحبه‌ها معمولاً منطبق با طرز بیان مصاحبه‌شونده نقل می‌شوند، در این مقاله چون مشارکت‌کنندگان دارای زبان و لهجه کردی بودند و به دلیل تفاوت زبان، نقل عین آن در تمام موارد برای نویسندگان 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 دانش آموزان 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 می گوید: «من کارهای خیلی ساده را هم اگر به بچه ها بگویم انجام بدهید می گویند امکانات نداریم، توی چادر و کانکس ایم... من از کار خودم امسال هیچ رضایتی ندارم». در واقع، فعالیتهای یاددهی-یادگیری که عنصر کلیدی در انتقال محتوا و تحقق هدفهاست، به شدت تحت تأثیر عوارض بحران قرار گرفته است.

در زمینه مواد و منابع آموزشی، افزایش منابع غیررسمی یا به اصطلاح کمک آموزشی و کمک درسی در قالب کمکهای انسان دوستانه مؤسسات آموزشی - تجاری بود. به دلیل آسیب دیدن یا زیرآوار ماندن وسایل، بخش زیادی از کتابها و لوازم التحریر دانش آموزان از بین رفته و یا غیرقابل استفاده شده است. در چنین شرایطی، حضور مؤسسات پیش گفته در قالب کمکها، افزایش چشمگیری یافته است و یا معلمان خود می بایست اقدام به تهیه منابعی برای تداوم جریان آموزش می نمودند. دبیر دینی و عربی اظهار می داشت که: «برای ما کتاب فرستادند، کتابهای کمک درسی مثل ریاضی و زبان... بسته های کمک آموزشی فرستادند. من به معاون اداره گفتم که بسته های کمک آموزشی که می فرستید عملاً /دور ریخته می شود... چون جایی ندارند که ببرند. ما کتاب خودمان را هم نمی رسمیم درس بدهیم، بسته ای که فرستادید، ده برابر کتاب عادی حجم دارد». افزایش گرایش به منابع آموزشی غیررسمی تحت عنوان کمک آموزشی هم از سوی دانش آموزان و هم معلمان، افزایش نقش معلم در تأمین مواد آموزشی (معلم در جایگاه رسانه آموزشی) و محوریت کتاب به عنوان مهم ترین منبع آموزشی، مفاهیم موجود در اظهارات مصاحبه شوندگان است.

عنصر فعالیتهای یادگیری دانش آموزان به عنوان عنصری که عمده تاً معطوف به دانش آموز و عملکرد وی است، به شدت تحت تأثیر شرایط بحرانی قرار گرفته، به نحوی که با وقفه ها و محدودیتهای فیزیکی و محیطی ایجاد شده، امکان فعالیت و عملکرد مناسب یادگیری را از ایشان سلب کرده است. دانش آموز پسر دبیرستانی معتقد است: «در کانکس هم ما الان سه نفر /پشت یک میز/ نشستیم و جایمان تنگ است. بچه ها شلوغ می کنند و نمی گذارند درس بخوانیم. خودمان کانکس داریم الان. بچه ها در کوچها ای اطراف هستند و بازی می کنند، نمی گذارند درس بخوانیم و اذیت و آزار دارند... بچه ها ذهنشان عوض شده... اذیت می کنند و نمی گذارند معلم درس بده». 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 دانش آموز را تضعیف کرده است. در تأیید این مدعا همچنین، معلم پایه پنجم بیان می دارد: «ولیا می آمدند مثلاً می گفتند توی کانکس یا چادر هستیم، شرایط درس خواندن فراهم نیست. کمتر تکلیف به ایشان بدهید. بیشتر توی مدرسه به ایشان درس بدهید

و اینجاست کارهایشان را انجام بدهند».

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 برنامه ها 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 سریع تر مدارس بود که اکثر مصاحبه شوندگان درباره آن متفق القول بودند. یکی از دبیران معتقد است که «حضور بلافاصله دانش آموزان در مدرسه بسیار بهتر از ماندن در خانه است. باید مدرسه هر چه زودتر شروع به کار می کرد چون شرایط همدلی و همدردی بیشتری پیش می آید». به رغم تعطیلی حداقل ده روزه تمامی مدارس، تلاش شد که در اسرع وقت بازگشایی شوند. هدف اصلی این امر، کمک به بازیابی سریع تر اعضای نظام آموزشی و به ویژه دانش آموزان بود که نتیجه آن، بازیابی و احیای جامعه بود. همچنین احساس نیاز شده بود که وقفه تحصیلی دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان متوسطه که در آستانه کنکور بودند، به حداقل ممکن برسد. ادغام مدارس در یکدیگر و تقلیل مدت کلاسها به نصف و سه نوبته 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 دانش آموزان در فعالیتهای آنها را کاهش داد. تقلیل دو زمان قبلی، زمان یادگیری آکادمیک و فعالیت شخصی دانش آموزان برای یادگیری (کرزه بر، احمدی و وزیر، 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 تسریع بازیابی کمک نموده است. در بعد دوم، بیشتر مدارس برای چند ماه با زمان بندی جدیدی که کاهش مدت کار مدرسه و کلاسهای درس را دربرداشت، مواجه شدند. مدیر یکی از دبیرستانها اظهار می دارد: «زمان بندی کلاسها در محل موقت، سه نوبته 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 دانش آموزان در این ساعت گرسنه بوده و رغبتی به درس نداشتند». تسریع در فعالیت مجدد مدارس، تقلیل ساعات آموزشی ضمن حفظ کردن بودجه بندی قبلی تدریس و تأخیر در امتحانات را می توان به عنوان تغییرات مرتبط با زمان برشمرد.

عنصر فضا نیز به مثابه یک عنصر بافتی و پشتیبانی، اولین عنصری است که در بحرانی چون زلزله، آسیب دیده و به سایرین نیز آسیب وارد می کند. بنابراین، بیشترین تغییر در سایر عناصر از این ناحیه اتفاق می افتد. به دلیل تخریب و بلااستفاده شدن فضاهای موجود، به کارگیری فضاهای جایگزین که عمدتاً نیز جنبه موقت داشتند، 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 داشتند که از جمله می توان به اشغال فضای باز و ورزش مدارس، گرمایش و سرمایش نامناسب،

تهویه نامناسب، مجهز نبودن و فشردگی دانش‌آموزان در آن اشاره نمود. مدیر یکی از مدارس در مورد وضعیت فضاهای آموزشی موقت اظهار می‌دارد: «دانش‌آموزان به‌صورت فشرده (چفت‌درچفت) در کنار هم قرار گرفته‌اند و تا کنار وایت‌برد کلاس، صندلی چیده شده. تردد دانش‌آموزان بین صندلیها خیلی دشواره. این ازدحام باعث گرم شدن سریع محیط کانکس و کمبود هوا می‌شود. به‌علت 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 عملاً منحل شده بودند. مثلاً دبیر 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 وسایل در اختیارشان بگذاریم».

آخرین عنصر در دسته‌بندی کلان، ارزشیابی است. تجربیات مصاحبه‌شوندگان، مبین مواردی چون تأخیر در برگزاری امتحانات، سهل‌گیری، افزایش فراوانی امتحانات شفاهی و کاهش آزمونهای کتبی و تداوم 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، جلوی می‌نوشتیم که درس داده نشده. حالا اگر نمره‌اش را می‌گذاشت، من نمی‌دانم... سؤالات 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 (مقولات) به‌دست 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 اقتضایی و موقعیت - محور برنامه درسی همراه با خلاقیت و نوآوری، بازنگری در عناصر پشتیبانی‌کننده برنامه‌درسی از جمله زمان، فضا و مواد آموزشی و هماهنگی عناصر عملیاتی برنامه یعنی راهبردهای یاددهی - یادگیری، فعالیتهای یادگیری دانش‌آموزان و شیوه ارزشیابی از یادگیریه‌ها 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 نتیجه گیری ■

اصل انعطاف پذیری برنامه ریزی ایجاب می کند که نظام آموزشی برای هر دو موقعیت ثبات و ناپایداری (بحران)، دارای طرح و برنامه های کارآمد باشد. در این میان، تجربه زیسته اعضای بحران زده جامعه و نظام آموزشی، ظرفیتی مناسب را برای هماهنگ کردن برنامه ها با نیازهای پیش بینی نشده فراهم می کند. در پژوهش حاضر، تجربه زیسته ذینفعان نظام آموزشی از تغییرات ایجاد شده در کارکردهای عناصر برنامه درسی در شرایط بحران زلزله بررسی شده است. نتیجه کلی مطالعه حاکی از آن است که در نظام آموزشی کشور، برنامه هایی مناسب برای شرایط بحرانی وجود نداشته و دست اندرکاران به صورت اقتضایی فعالیتهای برنامه درسی را مدیریت کرده اند. به این جهت، هر یک از عناصر به میزانی دچار تغییر شده است. با در نظر داشتن عناصر نهگانه برنامه درسی (الگوی کلاین) و بررسی انجام شده، کارکردها و تغییرات مستخرج از تجربه زیسته اعضای نظام آموزشی در شهر زلزله زده سرپل ذهاب در ذیل شرح و توصیف (به زعم کرسول، توصیف ساختاری) شده است. با وجود توصیف مستقل از هر عنصر، نباید از برهمکنش و تأثیر و تأثر 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 آن قدر نباشد که نیازمند بازنگری در اهداف کلان یا میان-مدت آموزشی باشد، بهره گیری از راهبردها و مداخلات آموزشی برای کاهش اثرات بحران، افزایش تاب آوری و تسریع در بازگشت ذینفعان نظام آموزشی به وضعیت عادی و از نظر برد و همکاران (۲۰۱۶)، محافظت از کودکان در مقابل ناپایداریهای محیطی، هدف گذاریهایی جدید را حتی به صورت موقت و محلی اجتناب ناپذیر می کند. توجه به این امر، کارآمدی اولیای آموزشی مدارس در کمک به دانش آموزان را افزایش خواهد داد و سردرگمیها و بلا تکلیفیها را کاهش و نهایتاً تأمین حقوق ذینفعان و خدمات گیرندگان را در پی خواهد داشت.

● **عنصر محتوا:** در شرایط بحرانی، محتوای مناسب، محتوایی است که به تاب آوری دانش آموزان، بازگشت سریع تر ایشان به زندگی عادی و کاهش مصائب و مشکلات به وجود آمده کمک کند. دروسی مانند هنر و تربیت بدنی، می تواند سبب تخلیه روانی دانش آموزان 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 دانش آموزان از برنامه ها 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 کرده اند. به صورت موردی،

آنچه مورد تأکید معلمان و دبیران بوده، ایجاد تغییراتی در محتوای برنامه‌درسی متناسب با شرایط جدید بوده است که پاسخگوی نیازهای فوری و اساسی دانش‌آموزان باشد. تجربیات زیسته اعضای نظام آموزشی، لزوم حرکت از برنامه‌درسی از پیش تعیین‌شده 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 موردی معلمان برای تطبیق تدریس با شرایط جدید را می‌توان به منزله تغییرات این عنصر پس از بروز زلزله برشمرد. 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 «کمک آموزشی» 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 علاقه‌مندی 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 متنهای تلخیصی در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد، در پی دارد. تخریب یا آسیب‌دیدگی تجهیزات و وسایل آموزشی نیز محدودیتهای بسیار برای معلمان ایجاد می‌کند و موجب افزایش نقش معلم در پر کردن خلأهای موجود می‌شود و ضرورت تهیه و ارائه سریع‌تر منابع جدید آموزشی را دو چندان می‌سازد.

1. Mobile-based learning

● **فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان:** 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 مختل و موجب وقفه تحصیلی می‌شود. بر اساس تجربه اعضای نظام آموزشی در شرایط بحرانی، تغییر روشهای یادگیری، طراحی فعالیتهای گروهی مبتنی بر نشاط و شادی، کاهش تکالیف خارج از مدرسه و تشکیل گروههای همیاری یادگیری و حل مسأله با تمرکز بر مسائل اجتماعی به افزایش یادگیری دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان حاکی از

رضایت بیشتر آنان از تسریع در شروع به کار مدارس حتی با وجود کاهش زمان است، چرا که به بازبایی سریع‌تر کل جامعه کمک می‌کند. با این حال معتقد بودند که به دلیل عدم وجود آمادگی روانی در دانش‌آموزان 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 بازبایی) اثربخشی بیشتری را در پی خواهد داشت، هر چند این امر نباید موجب تضییع حقوق قانونی دانش‌آموز شود.

● **عنصر فضا:** در زلزله، فضا (شامل ابنیه 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 لحاظ 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 بدنی و ورزش را هم با مشکل مواجه کرده بود. فضای آموزشی، عنصری کلیدی در آموزش مدرسه‌ای است و مناسب نبودن آن عوارضی همچون توقف اجرا یا اجرای ناقص دروس، به ویژه دروس عملی مانند تربیت بدنی و ورزش، آزمایشگاهی و کارگاهی، درگیری میان اولیا و دانش‌آموزان مدرسه مقیم با مدرسه مهمان، صرفنظر کردن

برخی از دانش‌آموزان از تحصیل و موقوف 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 از بین رفته 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 جریان 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 وسایل خود با آنها مواجه اند، تغییر شکل امتحانات و نظام معمول آن و جایگزینی ارزیابیهای توصیفی امری اجتناب ناپذیر است.

یونسکو (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 توانمندسازی^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 توانایی 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، برنامه درسی را متناسب 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 زمره زلزله های سهمگین به شمار می رود، زیرا تخریبهایی گسترده را در مناطق گوناگون غرب کشور، به ویژه منطقه دشت ذهاب در پی داشته است. در جریان این زلزله، مدارس و فرایندهای تعلیم و تربیت دچار آسیبهایی مانند تخریب فضاها و امکانات آموزشی، وقفه در روند فعالیتها و افت کیفیت آموزش شده اند. این آسیبها بر نحوه اجرای برنامه های درسی نیز اثر گذاشته و تغییراتی را موجب شده است. برآیند مصاحبه های انجام شده با ذی نفعان نظام آموزشی و مشاهدات پژوهشگران، حاکی از آن است که تغییرات عناصر برنامه درسی با شدت و ضعفهایی همراه بوده است. این تغییرات، تحقق پذیری اهداف متعالی نظام آموزشی را حداقل برای مدتی با دشواری روبه رو خواهد کرد.

در جمع بندی نهایی می توان گفت که تکرار وقوع حوادث طبیعی دارای مقیاس بزرگ در کشور ما و نیز تجربه های جهانی مداخلات آموزشی در شرایط بحرانی، داشتن برنامه درسی مناسب با شرایط بحرانی را ضروری می سازد. تجربه زیسته ذی نفعان نظام آموزشی، بر ضرورت وجود برنامه درسی مورد نیاز برای این شرایط صحنه می گذارد. تاکنون برنامه های متعددی برای قبل از وقوع بحرانهای حاد مانند زلزله به مورد اجرا گذاشته شده است، اما داشتن برنامه درسی برای پس از وقوع حوادث و بروز بحرانها نیز (اگر چه مغفول مانده) به همان اندازه ضرورت دارد. بحرانها هر چند مشکلات متعددی را برای اعضای نظام آموزشی ایجاد می کنند، عرصه ای مناسب برای بروز خلاقیتها و نوآوریهای آموزشی و توجه به برنامه های درسی برآمدنی و متناسب با موقعیت است. در عین حال، به دلیل 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 دانش آموزان برای عملکرد مناسب در شرایط بحرانی ارائه شود. نکته مهم دیگر، لزوم توجه به فوق برنامه های درسی برای جبران خلأهای برنامه های درسی رسمی است. طرح امداد فرهنگی 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 اطلاع رسانی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۸) از جمله اقداماتی است که می تواند تا حدودی خلأ ناشی از وقفه تحصیلی دانش آموزان را جبران کند. در مجموع می توان گفت برنامه درسی می تواند به مثابه ابزاری کارآمد در خدمت مدیریت بحران قرار بگیرد و روند بهبود و بازیابی دانش آموزان و خانواده های ایشان را تسریع بخشد. این مطالعه به صورت خاص

1. Milner

بر کارکردهای عناصر برنامه درسی متمرکز بوده است و به دلیل گذشت مدت نسبتاً کمی از زمان وقوع حادثه و محدودیتهای زمانی و مکانی، مصاحبه با طیفی وسیع از ذی‌نفعان نظام آموزشی به‌ویژه در سطح سیاستگذاران 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 فاصلهٔ بیشتر زمانی و به‌گونه‌ای که امکان تعامل مناسب‌تر را با پژوهیده‌ها فراهم آورد، می‌تواند پیشنهادی به پژوهشگران آتی باشد که پژوهشی روایتی را با این هدف سازمان دهند و پیگیری کنند. همچنین با عنایت به اینکه مواجهه 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. به‌رغم همکاری صمیمانه مدیران، مدرسی که در کانکس مستقر بودند، در تخصیص فضای مناسب برای انجام دادن مصاحبه با محدودیت مواجه بودند و مدرسی که در ساختمانها مستقر بودند به‌دلیل سه‌نوبته بودن، اعضا اعم از مدیران، معلمان و دانش‌آموزان، وقت کافی نداشتند.

- ابراهیم کافوری، کیمیا؛ ملکی، حسن و خسروی بآبادی، علی اکبر. (۱۳۹۴). بررسی نقش عناصر برنامه‌درسی کلان در افت تحصیلی درس ریاضی سال اول دوره متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه‌درسی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲ (۴۴)، ۵۰-۶۲.
- اعرابی، سید محمد و بودلایی، حسن. (۱۳۹۰). استراتژی تحقیق پدیدارشناسی. فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۷ (۶۸)، ۳۱-۵۸.
- پایگاه اطلاع‌رسانی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸). آغاز امداد فرهنگی کانون در مناطق سیل‌زده استان گلستان. بازبای شده در تاریخ ۱۳۹۸/۲/۲۰ از: <http://medu.ir/fa/news/item/822109/>
- پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله. (بی.تا). زمین‌لرزه ۵ دی ۱۳۸۲ (۲۶ دسامبر ۲۰۰۳) بم، کرمان. بازبای شده در تاریخ ۳۱ مهر ۱۳۹۷ از: <http://www.iiies.ac.ir/fa/کرمان>
- _____ (۱۳۹۶). گزارش زمین‌لرزه ۲۱ آبان ۱۳۹۶ سرپل ذهاب استان کرمانشاه (ویرایش پنجم) (ج ۴). تهران: پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله.
- فولن، مایکل. (۱۳۸۹). اجرای برنامه‌درسی، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. در مهر محمدی و همکاران: برنامه‌درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم) (صص ۳۱۵-۳۳۰). مشهد: به‌نشر و تهران: سمت.
- کرزه‌بر، فریناز؛ احمدی، پروین و وزیری، مزده. (۱۳۹۲). بررسی تناسب زمان اختصاص یافته به درس جامعه‌شناسی با عناصر محتوا، روش تدریس و ارزشیابی از منظر ذینفعان برنامه‌درسی (متخصصان، دبیران و دانش‌آموزان). تدریس پژوهی، ۱ (۱)، ۵۹-۷۱.
- کریمی، صدیقه و نصر، احمد رضا. (۱۳۹۲). روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه. فصلنامه پژوهش، ۴ (۱)، ۷۱-۹۴.
- گلی‌مختاری، لیلیا؛ شکاری‌بادی، علی و بشکنی، زهرا. (۱۳۹۷). ارزیابی میزان آسیب‌پذیری محدوده شهری کاشان در برابر خطر زلزله با استفاده از مدل IHPW. مجله مخاطرات محیط طبیعی، ۷ (۱۶)، ۱۰۵-۱۲۶.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). (ویرایش دوم). مشهد: پیام اندیشه.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۹). برنامه‌درسی و نسبت آن با سایر رشته‌های علوم تربیتی. در مهر محمدی و همکاران: برنامه‌درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم) (صص ۱۱-۱۹). مشهد: به‌نشر و تهران: سمت.
- هومن، حیدر علی. (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.