۱۴۱ - ۱۶۲

تجربه زیسته ذی‌نفعان نظام آموزشی در زلزله سرپل ذهاب از برنامه‌درسی اجرا شده در شرایط بحرانی*

سیدعلی قادری[۱] ◉ دکتر بهروز مهرام[۲] ◉ دکتر محسن نوغانی‌دخت بهمنی[۳] ◉ دکتر محمود سعیدی‌رضوانی[۴] ◉ دکتر مرتضی کرمی[۵]

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف مطالعه تجربهٔ زیسته ذی‌نفعان زلزله‌زده شهر سرپل‌ذهاب در مواجهه با برنامه‌درسی اجرا شده در شرایط پس از بحران زلزله و با روش پدیدارشناسی انجام شده است. عناصر نهگانه برنامه‌درسی فرانسیس کلاین، مبنای تعیین چارچوب کلی گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه قرار گرفته است. طی این فرایند، با ۲۵ ذی‌نفع و دست‌اندرکار نظام آموزشی شامل مدیر، معلم و دانش‌آموز مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته 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. به‌منظور اعتباربخشی داده‌ها از روش مرور با مشارکت‌کنندگان و به‌منظور اعتباربخشی تحلیلها از روش مرور همگنان استفاده شده است. نتیجه تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که با در نظر داشتن رویکرد انطباق متقابل، برنامه‌درسی در شرایط زلزله از جهات گوناگون دچار تغییراتی شده است، هر چند میزان این تغییرات برای همهٔ عناصر یکسان نبوده است. در میان عناصر نهگانه، فعالیتهای یادگیری دانش‌آموزان، بیش از سایر عناصر، دستخوش تغییر و تأثیرپذیری از شرایط پیرامونی شده است، به‌طوری که ضمن ایجاد وقفه در فرایندهای تحصیلی ایشان، زمینه گرایش به منابع و روشهای غیررسمی یادگیری افزایش یافته است. نتیجه کلی آنکه برنامه‌درسی می‌تواند به‌مثابه ابزاری کارآمد در خدمت مدیریت بحران قرار گیرد و به بازگشت سریع‌تر جامعه زلزله‌زده به شرایط عادی از طریق نظام آموزشی کمک کند، اما نبود آمادگی لازم در این نظام و نداشتن پیش‌بینیهای لازم برای شیوهٔ سازگار کردن و اجرای برنامه‌درسی در شرایط بحران، مشکلات ناشی از بحران را تشدید می‌کند.

کلید واژگان: بحران، زلزله، تغییر برنامه‌درسی، پدیدارشناسی، برنامه‌درسی مبتنی بر بحران

☑ تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۹/۳ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۸/۸

* *این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. s.a.ghaderi@gmail.com
۲. (**نویسنده مسئول**) دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی 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 برنامه‌درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. saeedy@um.ac.ir
۵. دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.karami@um.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

مقدمه

فرایندهای یاددهی ـ یادگیری و اجرای برنامه‌درسی همواره در شرایط عادی و ایده‌آل جریان نمی‌یابند. بروز حوادث و وقایع پیش‌بینی نشده می‌توانند شرایط اجرا را تغییر دهند و تجربه‌هایی جدید را برای ذی‌نفعان نظام آموزشی ایجاد کنند. به تعبیر فولن[1] (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، به زعم سوشکویچ و همکاران[2] (۲۰۱۸)، یادگیری می‌تواند سازوکاری نویدبخش برای مواجهه با تغییرات محیطی قلمداد شود. شناخت تجربه‌هایی که حوادث غیرمترقبه 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[3] (۲۰۰۸، به نقل از الکساندر[4]، ۲۰۱۵) بحرانهای گسترده و شدید را بلا[5] 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[6] (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[7] 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 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

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 سرپل‌ذهاب 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[1] (۲۰۱۰) معتقد است در شرایط بحرانی مانند جنگ و زلزله، به آموزش و پرورش به منزلهٔ موقعیتی نگریسته 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 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، 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[2]ـ یعنی آموزش و پرورش در شرایط و موقعیتهای اضطراری که در دهه ۱۹۹۰ مطرح شد» (کاگاوا[3]، ۲۰۰۵) متمرکز بر ایجاد «دسترسی همگانی به آموزش و پرورش»[4] و برقراری «عدالت آموزشی»[5]، به‌عنوان یک حق انسانی، برای تمامی افراد و به ویژه کودکان و نوجوانانی است که به‌دلیل وقوع بحران، از این حق محروم می‌شوند. مونوز[6] (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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

شرایط بحرانی می‌تواند تجربه‌هایی جدید را در سازگار کردن برنامه‌درسی و عناصر آن ایجاد کند، هرچند که محدودیتهای موجود در نظامهـای متمرکز، امکان ایـن سـازگاری و تـطبیق را به حداقل می‌رساند. در این نظامها برنامه‌های درسی فارغ از واقعیتهای محیطِ 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 پیوسته ای 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 ـ یادگیری می‌شود. فرانسیس کلاین با توجه به کارکردهای مورد انتظار از برنامه‌درسی، نُه عنصر را معرفی کرده است (مهرمحمدی، 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[1] (۱۹۹۹)، برد[2] (۲۰۰۵)، هاجکین[3] (۲۰۰۷)، ایویچ و پشیکان[4] (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[5] (۲۰۰۹) اجرای یک طرح آموزشی در شرایط اضطراری در کشور کلمبیا را گزارش کرده‌اند که در آن بر پیگیری نیازهای فوری روانی ـ اجتماعی کودکان آواره و اتخاذ راهبردهای سه‌گانه فضاهای کودک‌پسند، مدارس کودک‌پسند و بازگشت شادی به مدارس تأکید می‌شود. برنامهٔ اخیر به‌صورت خاص برای حمایت از بهبود روانی ـ اجتماعی کودکان متأثر از منازعات و بلایای طبیعی طراحی شده است. نـوجوانان داوطلب بـه جلساتی دعوت می‌شوند که اولیا، معلمان، رهبران مذهبی و رهبران محلی نیز حضور دارند و یـک برنامه‌درسی حمایتی را به همراه مجموعه ای از فعالیتها، آوازخوانی و محتوای متنوع دریافت می‌کـنند و به رفـع ترسهایـشان از طریق بازی ـ درمانی تـشویق می‌شـوند. معلمـان در نقـش تسهیل‌گر یادگـیری مشـارکتی، 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

در اندونزی، در طرحی که بنیاد مشارکت آچه[1] و صلیب سرخ اندونزی به اجرا در آوردند، توانمندسازی معلمان مدارس و ایجاد آمادگی در امدادگران و مربیان در اولویت قرار داده شد. اهـداف 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[2]، ۲۰۰۷). گذشته از اقدامات، پژوهشهای انجام شده در زمینهٔ 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 گلی‌مختاری، شکاری‌بادی و بشکنی، ۱۳۹۷) و ضرورت استمرار فعالیتهای آموزشی برای مخاطبان اصلی نظام آموزش و پرورش رسمی، شناخت تغییرات لازم در برنامه‌درسی و به‌عبارت دیگر ضرورت انطباق‌پذیری برنامه‌درسی با شرایط بحران را اجتناب‌ناپذیر کرده و مسأله تحقیق را شکل داده است.

هـدف اصلی این پـژوهش، شنـاخت تجربـه‌های زیستـه ذی‌نفعان 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 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 سرپل‌ذهاب در قبال کارکردهای عناصر برنامه‌درسی در شرایط بحرانی است. به این‌منظور، ابتدا عنـاصر معرفی شده از سـوی فـرانسیس 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)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

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[1] (۲۰۰۵، به نقل از کریمی و نصر، ۱۳۹۲) و نیز الگوی کدگذاری کرسول[2] (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)[3] استفاده شد. تحلیل عملکرد و نقشی که هر یک از عناصر می‌توانند در شرایط بحران ایفا کنند، گام نهایی 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. جلب‌رضایت مصاحبه‌شوندگان برای ضبط صوتی و یادداشت‌برداری از موارد مطرح شده.

۵. انجام دادن مصاحبه (جهت اعتباربخشی به داده‌ها، اظهارات مصاحبه‌شوندگان مرور[4] و اظهارات، مورد تأیید مجدد ایشان قرار گرفت).

1. Rubin & Rubin
2. Creswell
3. Triangulation
4. Member check

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

۶. انجام مشاهدات میدانی از فضای مدارس، وضعیت دانش‌آموزان و وضعیت عمومی مرکز و حومهٔ 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[1] استفاده شده است.

۸. انسجام‌بخشی به مشاهده‌ها، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها و سایر داده‌های گردآوری شده.

توصیف قلمرو مطالعه

قلمرو مکانی، شهر سرپل‌ذهاب، 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 هلال‌احمر، 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

سرپل‌ذهاب 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 پس‌لرزه‌های 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 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 به‌عنوان کلاس درس یا فضای اداری و محل اسکان استفاده می‌شد (تصویر۲).



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 ساخت‌وساز در جریان بود و ماشین‌آلات سبک و سنگین تردد می‌کردند. به گفتهٔ 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 (تصویر۳).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]



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 زمینهٔ 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

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.
راهبردهای یاددهی ـ یادگیری	● معلم ـ محوری، تدریس غیرتعاملی (غیرفعال)، افزایش نقش معلم، تدریس سنتی.
مواد و منابع آموزشی	● تخریب منابع و تجهیزات آموزشی، معلم در مقام رسانهٔ 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	● وقفهٔ 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 ـ یادگیری.
ارزشیابی	● ثبات شیوهٔ ارزشیابی در دورهٔ متوسطه، تغییر شیوهٔ ارزشیابی در دورهٔ 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)
راهبردهای یاددهی ـ یادگیری	● اولویت یافتن شیوه‌های سنتی یاددهی ـ یادگیری	● تدریس و یادگیری سنتی معلم/ حافظه ـ محور
مواد و منابع آموزشی	● معلم ـ 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 خودانگیخته و پویا

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

جدول ۲. (ادامه)

عنصر	مقوله‌ها	مفاهیم
زمان	● کمبـــود زمان و عدم تناســـب با محتوا و برنامه‌ها	● زمان‌ناپذیری و دشـــواری مدیریت زمان در شرایط بحران
فضا	● ناهمخوانی فضای آموزشـــی بـــا الزامات یاددهی- یادگیری	● فقر محیطی و فضای کالبدی
گروهبندی	● بی‌اهمیت شدن گروهبندیها و کارکردهای گروهبندی	● حفـــظ گروهبندیهای ســـنتی و حذف گروهبندیهای یادگیری- محور
ارزشیابی	● کاهش کارآیی ارزیابیهای ســـنتی، تقلیل ارزیابی به اندازه‌گیری محفوظات	● متناسب‌سازی/کارآمدســـازی 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 ایده‌آل. 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*[1]».

دومین عنصر مورد بررسی، محتواست که همچون هدف، رسماً دستورالعملی برای تغییر یا جایگزینی آن موجود نبود، اما در عمل و به‌دلیل 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، رأسا 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*». ارائهٔ 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 مصاحبه‌شـــونده نقل می‌شوند، در این مقاله چون مشارکت‌کنندگان دارای زبان و لهجه کردی بودند و به‌دلیل تفاوت زبان، نقل عین آن در تمام موارد برای نویسندگان دشوار بود، عمدتاً به‌صورت نوشتار معمول درج شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

عنصر یاددهی ـ 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 شیوهٔ سخنرانی مواجه شده بود. دبیر کار و فناوری دبیرستان می‌گوید: «*من کارهای خیلی ساده را هم اگر به بچه ها بگویم انجام بدهید می‌گویند امکانات نداریم، توی چادر و کانکس‌ایم... من از کار خودم امسال هیچ رضایتی ندارم*». در واقع، فعالیتهای یاددهی ـ یادگیری که عنصر کلیدی در انتقال محتوا و تحقق هدفهاست، به‌شدت تحت‌تأثیر عوارض بحران قرار گرفته است.

در زمینهٔ مواد و منابع آموزشی، افزایش منابع غیررسمی یا به اصطلاح کمک‌آموزشی و کمک درسی در قالب کمکهای انسان‌دوستانه مؤسسات آموزشی ـ تجاری بود. به‌دلیل آسیب دیدن یا زیرآوار ماندن وسایل، بخش زیادی از کتابها و لوازم‌التحریر 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 می‌بایست اقدام به تهیه منابعی برای تداوم جریان 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 بدهیم، 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 به‌عنوان مهم‌ترین منبع آموزشی، مفاهیم موجود در اظهارات مصاحبه‌شوندگان است.

عنصر فعالیتهای یادگیری دانش‌آموزان به‌عنوان عنصری که عمدتاً 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 فعالیت 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 کوچه‌ها[ی اطراف هستند و] بازی می‌کنند، نمی‌گذارند درس بخوانیم و اذیت و آزار دارند... بچه‌ها ذهنشان عوض شده... اذیت می‌کنند و نمی‌گذارند 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 دانش‌آموز را تضعیف کرده است. در تأیید این مدعا همچنین، معلم پایه پنجم بیان می‌دارد: «*اولیا می‌آمدند مثلاً می‌گفتند توی کانکس یا چادر هستیم، شرایط درس خواندن فراهم نیست. کمتر تکلیف به ایشان بدهید. بیشتر توی مدرسه به ایشان درس بدهید*

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

و اینجا کارهایشان را انجام بدهند».

زمان، به‌عنوان یک عنصر بافتی، از چند جهت قابل بررسی است: فاصله زمانی میان وقوع زلزله (حادثه) و شروع مجدد فعالیتهای آموزشی؛ زمان‌بندی 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 دبیران معتقد است که «حضور بلافاصله 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». به‌رغم تعطیلی حداقل ده روزه تمامی مدارس، تلاش شد که در اسرع وقت بازگشایی شوند. هدف اصلی این امر، کمک به بازیابی سریع‌تر اعضای 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 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 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، به‌رغم آماده نبودن امکانات زیرساختی و نیروی انسانی، به تسریع بازیابی کمک نموده است. در بعد دوم، بیشتر مدارس برای چند ماه با زمان‌بندی جدیدی که کاهش مدت کار مدرسه و کلاسهای درس را دربرداشت، مواجه شدند. مدیر یکی از دبیرستانها اظهار می‌دارد: «*زمان‌بندی کلاسها در محل موقت، سه‌نوبته 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*». تسریع در فعالیت مجدد مدارس، تقلیل ساعات آموزشی ضمن حفظ کردن بودجه‌بندی قبلی تدریس و تأخیر در امتحانات را می‌توان به‌عنوان تغییرات مرتبط با زمان برشمرد.

عنصر فضا 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. به‌دلیل تخریب و بلااستفاده شدن فضاهای موجود، به‌کارگیری 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 می‌توان به اشغال فضای باز و ورزش مدارس، گرمایش و سرمایش نامناسب،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

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 داره و چون اغلب درب کانکسها باز است، این مزاحمت بیشتر هم می‌شود*».

گروهبندی، دیگر عنصری است که کمترین میزان تغییر را داشته است. به گفتهٔ 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: «*الان 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 کلاین، 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، جلویش 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 ـ 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 ـ 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

■ 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 به‌صورت 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 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 آن‌قدر نباشد که نیازمند بازنگری در اهداف کلان یا میان‌ـ مدت آموزشی باشد، بهره‌گیری از راهبردها و مداخلات آموزشی برای کاهش اثرات بحران، افزایش تاب‌آوری و تسریع 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 به‌صورت موقت و محلی اجتناب‌ناپذیر می‌کند. توجه به این امر، کارآمدی اولیای آموزشی مدارس در کمک به دانش‌آموزان را افزایش خواهد داد و سردرگمیها و بلاتکلیفیها 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 دانش‌آموزان، بازگشت سریع‌تر ایشان به زندگی عادی و کاهش مصائب و مشکلات به وجود آمده کمک کند. دروسی مانند هنر و تربیت بدنی، می‌تواند سبب تخلیه روانی دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان 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. به‌صورت موردی،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

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 ـ یادگیری:** کاهش یا حذف روشهای فعال در تدریس، اولویت یافتن تمام شدن محتوا با روشهای مقدور و حافظه‌ـ محور، عدم امکان به‌کارگیری فناوریهای آموزشی، در عین بروز خلاقیتها و نوآوریهای موردی معلمان برای تطبیق تدریس با شرایط جدید را می‌توان به‌منزلهٔ 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، به‌کارگیری فناوریهایی چون یادگیری مبتنی بر تلفن همراه[1] (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 یاددهی‌ـ یادگیری را تحت تأثیر و استفاده از کتابهای به اصطلاح «کمک‌آموزشی» را تحت عنوان کمکهای مؤسسات آموزشی ـ 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 به‌صورت 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

- **فعالیتهای یادگیری دانش‌آموزان:** فراهم بودن شـــرایط مطالعه، پژوهش و کاربست آموزشها، از شـــرایط یادگیری پایدار است. به نظر می‌رسد در جریان زلزله، این عنصر برنامه‌درسی بیشتر از ســـایر عناصر تحت تأثیر قرار می‌گیرد، چرا که شـــرایط مطلوب مطالعـــه و یادگیری به‌دلیل محدودیتها و تداخلهای محیطی مختل و موجب وقفه تحصیلی می‌شود. بر اساس تجربه اعضای نظام آموزشـــی در شرایط بحرانی، تغییر روشهای یادگیری، طراحی فعالیتهای گروهی مبتنی بر نشـــاط و شادی، کاهش تکالیف خارج از مدرسه و تشـــکیل گروههای همیاری یادگیری و حل مســـأله با تمرکز بر مســـائل اجتماعی به افزایش یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کنند. وقتی‌که شـــرایط یادگیری به شیوه‌های عادی فراهم نباشد، فوق‌برنامه‌ها و برنامه‌های جبرانی، جایگزینی مناســـب برای آن خواهند بود. فوق برنامه‌های شـــاد 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 بیشـــتر آنان از تسریع در شروع به کار مدارس حتی با وجود کاهش زمان است، چرا که بـــه بازیابی ســـریع‌تر کل جامعه کمک می‌کند. با این حال معتقد بودنـــد که به‌دلیل عدم وجود آمادگی روانی در دانش‌آموزان و امکانات مدارس، برقراری سریع فعالیتهای رسمی آموزشی فایده چندانی نداشـــته است. با توجه به دشـــواری مدیریت زمان در شرایط بحران، به نظر می‌رسد که تخصیص وقت به فعالیتهای فوق برنامه (با تأکید بر برنامه‌های کاهش تنش و اســـترس، افزایش تاب‌آوری و مهارتهای بازیابی) اثربخشـــی بیشتری را در پی خواهد داشت، هر چند این امر نباید موجب تضییع حقوق قانونی دانش‌آموز شود.

- **عنصر فضا:** در زلزله، فضـــا (شـــامل ابنیه و زمین)، اولین عنصری اســـت که دچار آســـیب و تخریب می‌شـــود و تخریب آن صدماتی را به ســـایر عوامل موجود در محیط وارد می‌کند. اوامر ســـازمانی همراه با تقاضای اجتماعی برای راه‌اندازی مجدد مدارس به‌رغم احســـاس عدم امنیت در ســـاختمانهای باقیمانده، اداره آموزش و پرورش را به تأمین فضاهای موقت هدایت کرده که بـــه لحاظ گنجایش، گرمایش و ســـرمایش و اســـتحکام در مقابل برف و بـــاران و باد و صوت با مشـــکلات متعدد مواجه بوده است. نصب کانکســـها 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 مدرســـه مقیم با مدرســـه مهمان، صرفنظر کردن

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

برخی از دانش‌آموزان از تحصیل و موکول کردن آن به سال جدید را در پی خواهد داشت. به نظر می‌رسد در این مورد هم به‌کارگیری 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 ـ 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 دورهٔ 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 به‌دلیل محدودیتهای فضا، از شکل کتبی و جمعی، به شفاهی و انفرادی تغییر یافته است. با توجه به فشارهای گوناگون معیشتی، اقتصادی، اجتماعی، به‌ویژه 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 ارزشیابیهای 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 توانمن دسازی[1]. 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 به‌صورت کلی و بحرانهای حاد و اضطراری به‌صورت 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

مدرسه بتوانند با خلاقیت و نوآوری، برنامه‌درسی 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[1] (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 زلزله‌های سهمگین به‌شمار می‌رود، زیرا تخریبهایی گسترده را در مناطق گوناگون غرب کشور، به ویژه منطقه دشت‌ذهاب 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 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 با شدت 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 برنامه درسی مورد نیاز برای این شرایط صحه می‌گذارد. تاکنون برنامه‌های متعددی برای قبل از وقوع بحرانهای حاد مانند زلزله به مورد اجرا گذاشته شده است، اما داشتن برنامه‌درسی 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 می‌کنند، عرصه‌ای مناسب برای بروز خلاقیتها و نوآوریهای آموزشی و توجه به برنامه‌های درسی برآمدنی و متناسب 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 دانش‌آموزان برای عملکرد مناسب در شرایط بحرانی ارائه شود. نکته مهم دیگر، لزوم توجه به فوق برنامه‌های درسی برای جبران خلأهای برنامه‌های 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 اطلاع‌رسانی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۸) از جمله اقداماتی است که می‌تواند تا حدودی خلأ ناشی از وقفه تحصیلی دانش‌آموزان را جبران کند. در مجموع می‌توان گفت برنامه‌درسی می‌تواند به‌مثابه ابزاری کارآمد در خدمت مدیریت بحران قرار بگیرد و روند بهبود و بازیابی دانش‌آموزان و خانواده‌های ایشان را تسریع بخشد. این مطالعه به‌صورت خاص

1. Milner

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

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 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[1]. بررسی تجربه زیسته ذی‌نفعان از طریق اسناد مکتوبی مانند گزارشها، دفترچه خاطرات و مصاحبه با افراد درگیر با بحران در فاصلهٔ 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 دهند 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. به‌رغم 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

منابع

REFERENCES

ابراهیم‌کافوری، کیمیا؛ ملکی، حســن و خسروی بابادی، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). بررسی نقش عناصر برنامه‌درسی کلاین در افت تحصیلی درس ریاضی ســال اول دوره متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه‌درسی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۲(۴۴)، ۵۰ـ۶۲.

اعرابی، سید محمد و بودلایی، حسن. (۱۳۹۰). استراتژی تحقیق پدیدارشناسی. *فصلنامه علمی ـ پژوهشی روش شناسی علوم انسانی*، ۱۷(۶۸)، ۳۱ـ۵۸.

پایگاه اطلاع‌رسانی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸). *آغاز امداد فرهنگی 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. (بی.تا.). *زمین‌لرزه ۵ دی ۱۳۸۲ (۲۶ دسامبر ۲۰۰۳) بم، کرمان*. بازیابی شده در تاریخ ۳۱ مهر ۱۳۹۷ از:

زمین لرزه ـ۵ ـدی ـ۱۳۸۲ ـ۲۶ ـدسامبر ـ۲۰۰۳ ـبم ـکرمان/http://www.iiees.ac.ir/fa

ـــــــــــــــــ. (۱۳۹۶). *گزارش زمین لرزه ۲۱ آبان ۱۳۹۶ ســرپل ذهاب اســتان کرمانشاه (ویرایش پنجم) (ج ۴)*. تهران: پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله.

فولن، مایکل. (۱۳۸۹). اجرای برنامه‌درســی، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. در مهرمحمدی و همکاران: *برنامه‌درســی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها* (ویراست دوم) (صص ۳۱۵ـ۳۳۰). مشهد: به‌نشر و تهران: سمت.

کرزه‌بر، فریناز؛ احمدی، پروین و وزیری، مژده. (۱۳۹۲). بررسی تناسب زمان اختصاص یافته به درس جامعه‌شناسی با عناصر محتوا، روش تدریس و ارزشــیابی از منظر ذینفعان برنامه‌درســی (متخصصان، دبیران و دانش‌آموزان). *تدریس پژوهی*، ۱(۱)، ۵۹ـ۷۱.

کریمی، صدیقه و نصر، احمدرضا. (۱۳۹۲). روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه. *فصلنامه پژوهش*، ۴(۱)، ۷۱ـ۹۴.

گلی‌مختاری، لیلا؛ شــکاری‌بادی، 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)، ۱۰۵ـ۱۲۶.

ملکی، حسن. (۱۳۸۱). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. (ویرایش دوم). مشهد: پیام اندیشه.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). برنامه‌درســی و نســبت آن با ســایر رشــته‌های علوم تربیتی. در مهرمحمدی و همکاران: *برنامه‌درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*(ویراست دوم) (صص ۱۱ـ۱۹). مشهد: به نشر و تهران: سمت.

هومن، 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/

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]

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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.7.2]