



اشاره

قبل از شیوع و همه‌گیر شدن ویروس کووید ۱۹ دنیا با بحران یادگیری درگیر بود که به بزرگ‌ترین چالش جهانی برای آماده‌کردن کودکان و نوجوانان برای زندگی، کار و شهروند فعال بودنشان تبدیل شده بود؛ تقریباً ۶۱۷ میلیون کودک و نوجوان در دور تا دور دنیا قادر نبودند حداقل سطوح مهارت ریاضی و خواندن را به‌دست آورند، در حالی که دو سوم آن‌ها در مدرسه حضور داشتند (یونسف، ۲۰۱۹). با بسته‌شدن طولانی‌مدت مدرسه‌ها و ایجاد وقفه در آموزش، تنها یادگیری از دست نرفته، بلکه طبق پیش‌بینی بانک جهانی، در بلندمدت به سرمایه‌انسانی و فرصت‌های اقتصادی نیز لطمه وارد شده است (بانک جهانی، ۲۰۲۰). در مقاله حاضر ضمن معرفی موضوع آموزش و پرورش در بحران، به موضوع عاملیت یادگیرنده در این شرایط و نقش فناوری در آموزش در بحران پرداخته شده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش در بحران، عاملیت یادگیرنده، کووید ۱۹، فناوری آموزشی

« آموزش و پرورش در بحران چیست؟

بسته شدن مدرسه‌ها به منظور مهار شیوع ویروس مهلک کووید ۱۹، خطر گسترش نابرابری‌های آموزشی برای گروه‌های محروم و در حاشیه و کودکان توان‌یاب را در پی دارد، چرا که از احتمال بازگشت آن‌ها به روند آموزش‌های رسمی پس از بازگشایی مجدد مدرسه‌ها می‌کاهد (بشریت و فراگیرسازی، ۲۰۲۰). این امر به دلیل از بین رفتن فعالیت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، که از وقفه پیش‌آمده در آموزش‌هایشان ناشی می‌شود، می‌تواند نتایج حاصل از یادگیری را کاملاً واژگون سازد. جبران این مشکل، به‌خصوص در مورد دانش‌آموزان با چالش‌های یادگیری که از طبقه اقتصادی-اجتماعی پایین‌تر و جزو گروه توان‌یاب هستند، دشوارتر است (بانک جهانی، ۲۰۲۰). هر چند خدمات آموزشی از راه دور که به‌عنوان راه‌حلی برای کاهش این تأثیرات در نظر گرفته می‌شود، می‌تواند برای دانش‌آموزانی که از خانوارهایی با ارتباط اینترنتی بهتر هستند یا سطح آغازین مهارت‌های دیجیتال آن‌ها بالاتر است، مثمرتر باشد، اما دانش‌آموزانی را که تاکنون محروم بوده‌اند، عقب‌تر می‌اندازد (بانک جهانی، ۲۰۲۰).

نقش فناوری در عاملیت یادگیرنده

آموزش در بحران

حسین اسکندری / استادتمام روانشناسی بالینی

احمد برجلی / استادتمام روانشناسی بالینی

اعظم جلالی جواران / کارشناس ارشد آموزش و پرورش

به فعالیت‌ها و مداخلاتی که سازمان‌های غیردولتی همچون سازمان ملل یا دیگر سازمان‌های ملی و بین‌المللی در چنین شرایطی انجام می‌دهند تا حق آموزش کیفی را به کودکان بازگردانند، «آموزش و پرورش در بحران» گفته می‌شود (برود و همکاران، ۲۰۱۶). حمایت انسانی آموزش و پرورش از کودکان در چنین شرایطی، باعث ساختار یافتن و شکل گرفتن زندگی افراد در شرایط بحران می‌شود (UN-DPCSD، ۱۹۹۶). از این نگاه آموزش و پرورش در بحران در واقع حدفاصل بین دو وضعیت، یعنی شرایط معمول قبل از بحران و بازگشت به شرایط عادی پس از بحران است.

« استانداردهای حداقلی آموزش در بحران

در تعریف هر برنامه آموزشی بر سه جنبه کلیدی تمرکز می‌شود: اینکه کودکان به برنامه دسترسی داشته باشند، در آن مشارکت کنند و درگیر آموزش‌هایشان شوند، و در نهایت بتوانند به دستاورد آن برسند (شبکه بین‌آژانسی آموزش در بحران، ۲۰۱۹). شبکه بین‌آژانسی آموزش در بحران، آموزش و پرورش در بحران را فرصت‌های یادگیری کیفی برای همه گروه‌های سنی در هر موقعیتی از بحران تعریف می‌کند و آن را در پنج حیطه استانداردهای حداقلی پیش می‌برد (INEE، ۱۳۹۴):

۱. حیطه اول شامل تحلیل، هماهنگی و مشارکت اجتماعی است. تمرکز اصلی این استانداردها بر «نیاز به تشخیص (ارزیابی) درست و مشارکت ذی‌نفعان» است. از این نگاه، مشارکت کودکان، به‌خصوص در ارزیابی اولیه و نیازسنجی، حائز اهمیت است، چرا که آنان از همتایانی که در آموزش غایب هستند، در آن مشارکت نمی‌کنند، یا قادر نیستند به دستاورد محکمی برسند، نسبت به هر کس دیگری آگاه‌ترند و دلایل آن را می‌دانند (شبکه بین‌آژانسی آموزش در بحران، ۲۰۱۹). در دوره بیماری کووید ۱۹ با گذر زمان و گسترش بحران، نیازهای آموزشی تازه و منحصر به فردی بروز پیدا کردند که لازم است با انعطاف نظر بررسی شوند تا به راه‌حلی برای اکثریت دانش‌آموزان بیرون از مدرسه دست یابیم.

۲. حیطه دوم بر محیط دسترسی و یادگیری متمرکز است و در ایجاد فرصت‌های آموزشی ایمن و معنادار می‌کوشد. ساختن فضایی که دانش‌آموزان را برای مشارکت معنادار و فراگیر توانمند سازد، در این حیطه بررسی می‌شود (سازمان نجات کودکان، ۲۰۱۳). در شرایط بیماری کووید ۱۹ لازم است بسیاری از فعالیت‌هایی که تاکنون به این منظور در مدرسه انجام می‌گرفتند، اکنون برای فضای خانگی و آموزش از راه دور و در قالب آموزش از راه دور با فناوری پیشرفته، راه‌حل‌های در شرایط دسترسی کم به فناوری و راه‌حل‌های شرایط فقدان فناوری، تغییر کند و اصلاح شود.

۳. حیطه سوم به آموزش و یادگیری مربوط است و بر عناصر مهمی تمرکز می‌کند که آموزش و یادگیری مؤثر را در پی دارند. با توجه به اینکه اکثر دانش‌آموزان اکنون خارج از فضای مدرسه به تحصیل

می‌پردازند، به نظر می‌رسد در این بخش با چالش تازه‌ای روبه‌رو باشیم، چرا که دیگر در فضاهای محوری به کودکان دسترسی نداریم. برنامه‌های خودآموزی که نهاد دسترسی برابر به آموزش و یونیسف برای کودکان سوری دچار درگیری انجام داد و به آن‌ها اجازه می‌داد در خانه به آموزش‌هایشان ادامه دهند، از طریق تدوین برنامه درسی جامع برای کودکان بازمانده از فرصت‌های معمول آموزشی صورت گرفت و به برنامه درسی «B» معروف بود.

۴. حیطه چهارم به آموزگاران و دیگر کارکنان آموزشی مربوط می‌شود و نحوه مدیریت منابع انسانی در آن جای می‌گیرد. در دوره بیماری کووید ۱۹ که والدین نقش دستیاران آموزشی معلمان را عهده‌دار می‌شوند، ایجاد حلقه‌های یادگیری یا تسهیلگری معلمان برای والدین و هدایت هر از چندگاه آن‌ها در طول بحران برای کمک به فرزندانشان، کمک‌کننده است (همان).

۵. حیطه آخر به سیاست‌گذاری آموزشی و نحوه اجرای آن مربوط است. مهم‌ترین موضوعی که در این بخش به آن توجه می‌شود، اطمینان از این است که سیاست‌ها از معلمان، دانش‌آموزان و فضای آموزشی حمایت به عمل می‌آورد. در دوره کووید ۱۹ به‌خصوص لازم است راه‌هایی را که گواه مشارکت و درگیری مداوم کودک در آموزش هستند، با اطمینان بشناسیم، تا آنچه تاکنون فراموش شده است، از بین نرود (یادداشت راهنمای تکنیکی در دوره کووید ۱۹ شبکه بین‌آژانسی آموزش در بحران، آوریل ۲۰۲۰).

پرواضح است که در شرایط پیش‌آمده، رویکردهای پیشین آموزش که به معلم به‌عنوان تصمیم‌گیرنده اول و آخر کلاس یا به فرایند آموزش به‌عنوان موضوعی می‌نگریستند که ساختارهای اجتماعی خارج از کلاس (نهاد آموزش و پرورش یا گفتمان‌های آموزشی غالب) هدایت‌شان می‌کند، به‌اندازه قبل کارایی نخواهند داشت. لازم است بستری‌هایی ایجاد شوند که نقش یادگیرندگان را در یاددهی - یادگیری افزایش دهند تا مهار و کنترل بیشتری بر یادگیری خود داشته باشند. یکی از مفهومی‌های کلیدی که در سال‌های اخیر به این منظور بررسی شده، «عاملیت یادگیرنده» است (بنیان پژوهش‌های آمریکا، ۲۰۱۸؛

پژوهشگاه کور نیولند، ۲۰۱۷؛ دانشگاه هاروارد، ۲۰۱۵؛ بنسون، ۲۰۱۱). عاملیت یادگیرنده به معنای داشتن قدرت و انتخاب برای عمل کردن به شیوه‌ای معنادار است تا نتایج حاصل از تصمیمات دیده شوند (کور، ۲۰۱۷). عاملیت یادگیرنده به یادگیرندگانی دلالت می‌کند که فعالانه با محیط خود در تعامل هستند و آگاهانه در فرایند یادگیری و رشد خود درگیر می‌شوند (هست، ۲۰۰۱، به نقل از آشنوین، ۲۰۰۹).

در سال‌های اخیر نگاه ما به خود از «مدل اتمی» که در آن هر فردی با دانش کافی، ایزوله از محیط، آزاد و مستقل است تا کاملاً خودمختار عمل کند (مفهومی که در روشنگری کلیدی بود)، به مدل «خود در تعامل» که طی آن فرد در بافتی از ایدئولوژی‌ها و روابط اجتماعی تنیده شده و نگاهی ساختارگرایانه و پست‌مدرن به واقعیت

و دانش دارد، تغییر کرده است (کنستبل، ۲۰۱۰). بر همین اساس، به جای آنکه عاملیت خصیصه یا قابلیت فردی در نظر گرفته شود، پدیده‌ای در نظر گرفته می‌شود که از بازیگر اجتماعی و موقعیتی که در آن است، سر می‌زند (بیستا، پریستلی و رابینسون، ۲۰۱۵). در ادامه این مقاله بر تعامل بین یادگیرنده و فناوری بر عاملیت یادگیرنده متمرکز می‌شویم.

« فناوری و عاملیت یادگیرنده در بحران

در پژوهش‌های گسترده‌ای که بنیان پژوهش‌های آمریکا (۲۰۱۸)، پژوهشکده کور نیولند (۲۰۱۷) و دانشگاه هاروارد (فرگوسن، فیلیپس، ژاکوب و فریدلنر، ۲۰۱۵) روی عاملیت یادگیرنده صورت داده، بیش از آنکه بر تعامل یادگیرنده با ابزار تمرکز باشد، به خصیصه‌های فردی و تعاملات اجتماعی (بین یادگیرنده و معلم و هماهنگی کادر آموزشی با یکدیگر) تمرکز شده و بر تعامل یادگیرنده و فناوری بیشتر درباره ابزارها و تجهیزاتی که استفاده می‌کنند و میزانی که قادرند از فرصت‌های بیرونی بهره ببرند، توجه شده است. آنچه از یافته‌های این پژوهش‌ها به دست آمده، با پژوهش ترکیبی بنسون (۲۰۱۱) بر نقش فناوری و خودمختاری در یادگیری هم‌راستا است. تغییرات اعمال شده به وسیله فناوری، از آنچه در ابتدا طراحی با توجه به آن صورت گرفته بود، پیشی می‌گرفت، اما در یادگیری‌های خارج از کلاس (که آموزنده با علاقه خودش به یادگیری مطلب مرتبط می‌پردازد)، آموزش به خود، و آموزش از راه دور، برخلاف نحوه استفاده از تجهیزات در فضای آموزشی، موقعیت‌هایی رقم می‌خورد که لزوماً به رشد عاملیت در یادگیرندگان نمی‌انجامد، بلکه خودمختاری و عاملیت یادگیرندگان را می‌طلبید. این یافته، با توجه به ادبیات پژوهشی روی عاملیت یادگیرنده به دور از انتظار نیست، چرا که در واقع یکی از پایه‌های اساسی عاملیت یادگیرندگان، تعامل آن‌ها با معلم مقتدر است (زائر، شولتز، کریکز، ۲۰۱۸؛ پژوهشگاه کور، ۲۰۱۷؛ فرگوسن، فیلیپس، ژاکوب و فریدلنر، ۲۰۱۵). به نظر می‌رسد در دوره کووید ۱۹ آنچه به عاملیت افراد در تعامل با فناوری کمک می‌کند، بازگرداندن ساختار و اقتدار کلاس و معلم به فضای مجازی است.

اما اساساً فناوری چگونه می‌تواند در آموزش و پرورش در بحران مؤثرتر عمل کند؟ از آنجا که استفاده از فناوری در بحران‌های حاصل از خشونت، حوادث طبیعی، جنگ، همه‌گیری بیماری و... یکی از راه‌های ادامه آموزش کودکان در نظر گرفته می‌شود، پژوهش‌های متعددی روی آن انجام گرفته است. یکی از پژوهش‌های ترکیبی برجسته که سازمان نجات کودکان انجام داده، مؤثر بودن استفاده از فناوری برای آموزش در بحران را منوط به موارد زیر یافته است (توسن و ستاردا، ۲۰۱۸؛ ص. ۸):

۱. وجود سخت‌افزار به‌تنهایی بهبود یادگیری را در پی نخواهد داشت، بلکه مجموعه‌ای از عوامل در کنار هم به برون‌ده‌های یادگیری منجر خواهند شد. ابزار مورد استفاده باید با توجه به اصول پداگوژی مورد استفاده قرار گیرند و آموزش‌های اعمال شده بر آن‌ها لازم است متناسب با مواردی همچون یادگیری فعال، درگیری و محتوایی که روی آموزش‌های قبلی سوار می‌شوند، طراحی شوند.

۲. برنامه‌هایی که سکوی عمل مناسب و سازگاری در اختیار می‌گذارند، می‌توانند معلمان را از خیلی از حاشیه‌ها آزاد سازند و به تعامل بیشتر آن‌ها با دانش‌آموزان کمک کنند.

۳. کودکانی که از طریق فناوری به یادگیری می‌پردازند، قادرند خودشان نحوه استفاده از آن را به نسبت سریع یاد بگیرند. بنابراین به حمایت جامعی برای کار با فناوری نیاز ندارند و بهتر است اجازه دهید درک جمعی خودشان را از فناوری در اختیار داشته باشد.

۴. حمایت عاطفی بزرگسالان و معلمان و پیگیری آن‌ها از آموزش‌های دانش‌آموزان، به درگیر شدن آن‌ها با محتوا منجر می‌شود.

۵. چگونگی استفاده از فناوری مهم‌تر از چرایی استفاده از آن است. بیشتر از اینکه محتوای آموزشی از طریق فناوری به دست کودک برسد، این اهمیت دارد که تعامل و ارتباط با معلم شکل بگیرد و از آن به‌عنوان راهی برای حمایت از یادگیری دانش‌آموز استفاده شود.

۶. نگرش و گرایش معلمان در میزان مؤثر بودن فناوری حائز اهمیت است. نقش و شیوه کار معلمان می‌تواند موانع بسیاری را از سر راه یادگیری بردارد. به همین دلیل لازم است معلمان به‌طور مرتب آموزش ببینند تا بتوانند هر چه مؤثرتر از این ابزارها استفاده کنند. چنانچه آموزش معلمان به‌خوبی انجام نگیرد، نتیجه بسیار ضعیفی حاصل خواهد شد.

۷. نقطه نگاه والدین در استفاده از فناوری برای یادگیری نیز بسیار مؤثر است. والدین و مراقبان مهم‌ترین کنشگران در آموزش کودکان هستند و حمایت آن‌ها از فناوری استفاده شده، به مؤثرتر شدن آموزش‌ها منجر می‌شود. به همین منظور لازم است هنگام برخورد با والدین طبقه محروم، آن‌ها را فعالانه درگیر کنیم تا ترسشان نسبت به فناوری از بین برود و درباره آموزش کودکانشان به این شیوه، رویکرد مثبتی در آن‌ها شکل بگیرد.

امید است بر مبنای این اصول و یافته‌های حاصل از تعاملات بین یادگیرنده و فناوری در ایجاد عاملیت یادگیری، بتوان برنامه‌های مؤثرتری برای گروه‌های آسیب‌پذیر طراحی کرد تا آموزش از راه دور برای تمامی دانش‌آموزان قابل دسترسی، درگیر کننده و منجر به رسیدن به دستاورد شود و از شکاف آموزشی در دوره بحران بکاهد.



منابع

۱. شبکه بین آژانسی برای آپ در بحران (INEE، ۱۳۹۴). استانداردهای حداقلی برای آموزش و پرورش: آمادگی، پاسخگویی، بازگشت به شرایط عادی. (س.ا. مرعشی، مترجم) تهران: نشر ناب نگار.
2. (DPCSD), U. N. (1996). Impact of armed conflict on children. Retrieved 9 14, 2019, from Impact of armed conflict on children
3. Ashwin, P. (2009). Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education; Accounting for Structure and Agency. New York: Continuum.

منابع بیشتر در دفتر مجله موجود است.