

# ارزیابی شیوه‌های رویارویی برنامه درسی

## و آموزش با تفاوت‌های فردی دانش آموزان

نوشتۀ: دکتر محمود مهرمحمدی

معرفی مقاله

توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان از نکات اساسی تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. این موضوع از چنان اهمیتی برخوردار است که ماهیت انسانی این صناعت را می‌توان مرهون آن دانست. این مبحث به ویژه در نظامهای متمرکز تعلیم و تربیت (برنامه‌ریزی درسی) که طراحی و اجرای برنامه‌های درسی یکسان و یکنواخت درستور کار آنها قرار دارد، از اهمیت و حساسیت مضاعفی برخوردار است. به رغم این حقیقت، نوشته‌هایی که شیوه‌های رویارویی با این پدیده را از طریق برنامه‌های درسی و آموزش درستور کار خود قرار داده باشد بسیار اندک و ناکافی است. بدین سبب مقاله حاضر کوششی در جهت پاسخ‌گویی به یک نیاز اساسی محسوب می‌شود.

مقاله‌ای که پیش رو دارید ابتدا به بحث مختصر درباره اهمیت و جایگاه موضوع پرداخته و سپس ابعاد و گستره تفاوت‌های فردی را به اجمال مطرح کرده است. در بخش بعدی، انواع و سطوح واکنش‌های ممکن برنامه درسی و آموزش با پدیده تفاوت‌های فردی به شکلی تازه معرفی گردیده و پس از آن، ارزیابی نگارنده از

این انواع و سطوح به بحث گذاشته شده است. این بخش که از مهم‌ترین بخش‌های نوشتار است، رویارویی کاهش‌گرایانه با این پدیده را در سطوح کلان اجتناب ناپذیر می‌داند، اما آن را در سطوح خرد مردود و غیرقابل قبول ارزیابی می‌کند. نویسنده مبحث پایانی مقاله را به بحث درباره راهبردهای برنامه درسی اختصاص داده است که از این رهگذر، راهبرد مناسب برای رویارویی غیرکاهش‌گرایانه با تفاوت‌های فردی در سطوح خرد و تفاوت آن با دیگر راهبردهای برنامه‌ای تشریح می‌شود.

در پایان مقاله، نه راه کار یا توصیه اجرایی و عملی برای استفاده دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی و همچنین معلمان و مربیانی که نسبت به حسن استفاده از پدیده تفاوت‌های فردی در جریان یاددهی - یادگیری اهتمام می‌ورزند مطرح شده است. از دیدگاه نگارنده، این بخش در زمرة سودمندترین مباحث نوشتار حاضر ارزیابی می‌شود.

این مقاله را آقای دکتر محمود مهرمحمدی، دانشیار دانشگاه تربیت مدرس و سردبیر ویژه‌نامه « برنامه درسی »، به رشتة تحریر درآورده است که بدین وسیله از مساعی ایشان تشکر و قدردانی می‌شود.

«فصلنامه»

آنچه در این نوشتار مورد بررسی قرار می‌گیرد، چگونگی تأثیرپذیری برنامه‌های درسی رسمی و آموزش از پدیده تفاوت‌های فردی میان دانشآموزان است. این نکته از آن جهت قابل ذکر می‌نماید که با این پدیده از ابعاد دیگری همچون برنامه‌های درسی غیررسمی یا فوق برنامه نیز می‌توان مواجه شد. حتی این احتمال وجود دارد که در نظام‌های تعلیم و تربیت متصرکر همچون کشور ما - به تصور این که برنامه‌های درسی رسمی برای کلية دانشآموزان کشور به طور یکسان طراحی شده است و از این رو نمی‌تواند پاسخ‌گوی تفاوت‌های فردی باشد، مواجهه با این پدیده را به دلیل ضرورت تنوع و انعطاف‌پذیری تها در چارچوب برنامه‌های فوق برنامه جستجو کنند. صرف نظر از اهمیت و نقشی که برنامه‌ها یا فعالیت‌های فوق برنامه در پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی دانشآموزان دارد، این نوع فعالیت‌ها از دایرة موضوع نوشتار حاضر خارج است. بنابراین کندوکاو در نسبت میان برنامه‌های درسی و تفاوت‌های فردی دانشآموزان، به این دلیل که این مبحث از منظر برنامه‌های درسی رسمی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است، در دستور کار قرار دارد.

دومین نکته‌ای که ذکر آن ضروری می‌نماید این است که بحث از چارچوب مدارس عادی پا فراتر نمی‌گذارد. به دیگر سخن، بررسی چگونگی رویارویی برنامه‌های درسی با پدیده تفاوت‌های فردی با توجه به ساختار کنونی نظام تعلیم و تربیت کشور که در آن مدارس ویژه برای دانشآموزان استثنایی (اعم از تیزهوش، معلولان جسمی یا عقب‌افتادگان ذهنی) به رسمیت شناخته شده است، انجام می‌پذیرد و بدون اظهار نظر درباره صواب بودن یا نبودن آن می‌کوشد مدارس عادی و دانشآموزان عادی را در کانون توجه خود قرار دهد.

با توجه به دو نکته فوق، در پردازش موضوع مورد مطالعه به ترتیب با مباحثی تحت عنوان اهمیت و جایگاه تفاوت‌های فردی در تعلیم و تربیت، ابعاد و گستره تفاوت‌های فردی، انواع و سطوح واکنش برنامه‌های درسی و آموزش نسبت به پدیده تفاوت‌های فردی، ارزیابی انواع و سطوح واکنش‌ها، راهبردهای برنامه‌ای و آموزشی و پذیرش رویکرد غیر کاهش‌گرایانه در سطوح خرد، راه کارهای عملی یا توصیه‌های اجرایی در پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی، آشنا خواهیم شد.

### اهمیت و جایگاه تفاوت‌های فردی در تعلیم و تربیت

درباره اهمیت تفاوت‌های فردی می‌توان به شیوه نقلی و عقلی سخن گفت. از جنبه نقلی

همین بس که این مبحث در سطحی گسترده توجه صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. پرداختن به ابعاد مختلف این موضوع، مثل شناسایی و ارائه تصویر روشن تر و کامل تر از آن یا روش ها و رویکردهای رویارویی با آنها در نظام های آموزشی، در منابع تخصصی تعلیم و تربیت فراوان به چشم می خورد (۱). جالب توجه این که در این زمینه میان متخصصان وحدت نظر وجود نداشته و دیدگاه های معارضی از سوی آنان ارائه شده است که به بخشی از آنها در قسمت های دیگر مقاله اشاره خواهد شد. بدین ترتیب میزان توجه صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت به این مبحث را می توان نشانه نقلی اهمیت آن قلمداد کرد.

از بعد عقلی نیز به ذکر دو نکته اساسی بسته می شود: نخست این که اگر تعلیم و تربیت را به طور کلی فراهم کردن بستر رشد در ابعاد گونا گون برای دانش آموزان تعریف کنیم، چنین رشدی به طور قطع بدون شناخت و توجه به ماهیت دانش آموزان، از جمله تفاوت های فردی آنان، حاصل شدنی نیست. بی توجهی به این مهم یعنی بی توجهی به روح و حقیقت تعلیم و تربیت و آن را از یک صناعت انسانی به یک فعالیت صنعتی و تکنولوژیک تبدیل کردن. توضیح ییش تر این که لحاظ نکردن تفاوت های فردی در قلمرو تعلیم و تربیت تفسیر دیگری جز نزدیک شدن به الگو یا انگاره کارخانه ای (صنعتی) در این عرصه و تعمیم اصول و راه کارهای مورد توجه در فرآیند پردازش مواد خام به امیر پردازش یا پرورش نوع انسان ندارد. نامعقول بودن این امر مورد تصدیق هر عقل سليم است.

دومین نکته این که چنانچه به تفاوت های فردی دانش آموزان توجه کافی نشود، عدالت در این نظام مورد تردید قرار خواهد گرفت. عدالت آموزشی یا تساوی فرصت های آموزشی مستلزم شناخت توانایی ها و استعداد های گونا گون دانش آموزان و لحاظ کردن آنها در جریان تعلیم و تربیت از طریق تدوین و طراحی برنامه های درسی و رویکرد آموزشی متناسب با آنهاست. غفلت نسبت به موضوع تأمین عدالت با مفهومی که به اجمال مورد اشاره قرار گرفت، به منزله بی توجهی به یکی از ملاک های اساسی در ارزیابی عملکرد و کیفیت نظام های آموزش و پرورش است.

### ابعاد و گستره تفاوت های فردی

همان گونه که اشاره شد تلاش های زیادی به منظور شناخت ابعاد گونا گون وجودی انسان انجام گرفته که از جمله ثمرات آن معرفت نسبت به تفاوت های فردی بوده است. در این بخش برخی از مهم ترین ابعاد تفاوت های فردی که تفکر درباره برنامه های درسی و

چگونگی طراحی برنامه‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند معرفی خواهند شد.

#### ● استعداد تحصیلی یا هوش پر

این اصطلاح به آن ویژگی اطلاق می‌شود که توانایی پیش‌گویی احتمال نیل به موقیت تحصیلی را دارد و با استفاده از آزمون‌های هنجاریابی شده مورد سنجش قرار می‌گیرد (۲). تازه‌ترین نظریه‌ای که در این زمینه مطرح گردیده و منشأ بازنگری در رویکردهای رایج تعلیم و تربیت شده است، نظریه گاردنر تحت عنوان کثرت هوش<sup>۱</sup> می‌باشد (۳). او در این نظریه هفت و سپس در تجدیدنظرهای بعدی هشت نوع استعداد یا قابلیت را در افراد شناسایی کرده است که عبارتند از: زبانی-کلامی<sup>۲</sup>؛ منطقی-ریاضی<sup>۳</sup>؛ موسیقیایی<sup>۴</sup>؛ درون فردی<sup>۵</sup>؛ میان فردی<sup>۶</sup>؛ فضایی<sup>۷</sup>؛ جسمی-جنبی<sup>۸</sup> و طبیعت گرایانه<sup>۹</sup>.

مهم‌ترین دلالت این نظریه تک‌ساختمی نبودن پدیده هوش است؛ آن‌طور که غالباً نظریه پردازان پیشین تصور می‌کردند. بدین ترتیب هوش یا مهم‌ترین عامل پیشرفت و یادگیری دارای ابعاد و انواع مختلف است و به جای آن که فردی را به طور کلی فاقد یا واجد هوش و استعداد تحصیلی بدانیم، باید درباره نیم رخ استعدادی<sup>۱۰</sup> او سخن بگوییم و طی آن مشخص کنیم که استعداد فرد در کدام زمینه‌های هشتگانه از قوت پیش تر و در کدام زمینه‌ها از قوت کم‌تر برخوردار است.

#### ● مراحل رشد (شناختی، عاطفی، اخلاقی و ...)

نظریه پردازانی که مبادرت به شناسایی مراحل رشد و تحول در ابعاد گوناگون وجودی انسان کرده‌اند، غالباً بر این باورند که این نظریه‌ها سیر یکسان رشد و تکامل را تأیید نموده‌اند، اما به این نتیجه رسیده‌اند که سرعت طی این مسیر در افراد مختلف متفاوت است. به عبارت دیگر، دست‌یابی به مراحل رشد را تحت تأثیر مطلق رشد فیزیولوژیک ندانسته و بر این حقیقت که افراد دارای سن تقویمی مشابه می‌توانند از نظر قابلیت‌های شناختی، استدلال اخلاقی و شخصیتی در مراحل مختلف قرار داشته باشند، صحّه گذاشته‌اند (۴ و ۵).

#### ● پیشینه اطلاعاتی

دانش‌آموزان هنگام رویارویی با یک مبحث جدید از دانش قبلی و پیشینه‌های اطلاعاتی متفاوتی برخوردارند. تفاوت دانش‌آموزان از نظر اطلاعات قبلی در یک موضوع نقشی بسیار تعیین کننده در کیفیت پردازش یا یادگیری مطالب تازه در آن زمینه دارد. روان‌شناسان شناختی در تبیین پدیده یادگیری یا ادراک، بر این عامل به عنوان یک عامل حائز اهمیت تأکید فراوان کرده‌اند (۶).

#### ● سبک یادگیری یا سبک‌های شناختی<sup>۱۱</sup>

دانش‌آموزان دارای رویکردهای گوناگونی به یادگیری هستند که در اصطلاح به آنها

سبک یادگیری گفته می‌شود. سبک‌ها یا رویکردهای یادگیری از جمله عبارتند از: سبک بصری، سبک کلامی، سبک کنش‌های فیزیکی و دست‌کاری اشیا(۷).

● نیازها، علایق، گرایش‌ها، نگرش‌ها و انگیزه یادگیری

این عوامل برخی دیگر از عناصر تفاوت‌های فردی است که تفاوت میان آحاد دانش‌آموزان در این ابعاد موضوع پژوهش‌ها و نظریه‌پردازی‌های فراوان و همچنین بحث در منابع تخصصی روان‌شناسی تربیتی - یادگیری بوده است. بدین سبب، شرح و بسط این مجموعه از عوامل عاطفی در این نوشتار ضروری به نظر نمی‌آید.

● زمینه فرهنگی، تاریخی و نژادی

هرچند این عوامل را می‌توان به عنوان عوامل سببی عناصر و ابعاد دیگر تفاوت‌های فردی معرفی کرد، اما در عین حال از چنان اهمیتی برخوردار ند که بروز، روان‌شناس مشهور شناختی، از روان‌شناسی تربیتی - فرهنگی به عنوان فصل جدید روان‌شناسی تربیتی (یادگیری) نام می‌برد(۸). نو مفهوم‌گرایان نیز که در مجموع معرف یک نگرش نوین به برنامه‌های درسی و آموزش هستند، بنیاد نظریه‌های خود را تفاوت‌های دانش‌آموزان از نظر پیشینه فرنگی، تاریخی، سیاسی و نژادی می‌دانند(۹).

● معلومات‌ها، سن و جنسیت

با توجه به نکته‌ای که در مقدمه گفته شد، یعنی معطوف کردن توجه به مدارس عادی، تفاوت‌های مربوط به ابعاد فیزیکی در قلمرو این بررسی قرار نمی‌گیرد. البته تفاوت‌های مربوط به جنسیت می‌تواند در برنامه‌های درسی مدارس عادی نیز تأثیر بگذارد؛ اما نگارنده به دلیل محدود شمردن تأثیر و نقش جنسیت در مقایسه با سایر ابعاد و عوامل بر شمرده شده، این بعد از پدیده تفاوت‌های فردی را مستقیماً در کانون توجه قرار نمی‌دهد.

توجه به ابعاد تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، مریبان و معلمان را به ظرافت‌ها و پچیدگی‌های مأموریتی که بر عهده گرفته‌اند واقف می‌سازد؛ به طوری که این آگاهی و آشنایی می‌تواند منشأ تحولاتی مثبت در رفتار و سلوک حرفه‌ای آنان شود. به عبارت دیگر، آگاهی نسبت به ابعاد تفاوت‌های فردی واحد یک پیام روشن و صریح برای برنامه‌ریزان، معلمان و مریبان است: رویارویی ساده اندیشه با تعلیم و تربیت را باید کنار گذاشت و به این حقیقت که تعلیم و تربیت از دشوارترین صناعات بشری است (۱۰) اعتراف کرد.

## أنواع و سطوح واکنش‌های برنامه‌های درسی و آموزش نسبت به پدیده تفاوت‌های فردی

در این بخش، نخست درباره ا نوع واکنش‌ها نسبت به پدیده تفاوت‌های فردی و سپس

در خصوص سطوح واکنش‌ها بحث خواهد شد. دسته‌بندی‌های ارائه شده در هر دو زمینه انواع و سطوح، برای نخستین بار به وسیله نگارنده مطرح شده و معروف شکلی تازه از بحث در این زمینه است.

واکنش‌های برنامه‌های درسی و آموزش نسبت به تفاوت‌های فردی را می‌توان سه نوع دانست. نوع نخست، مواجهه کاهش‌گرایانه نام گرفته که در آن وجهه اصلی همت برنامه‌ریزان یا معلمان ایجاد تجانس و همگونی هرچه بیشتر میان دانش‌آموزان است. به دیگر سخن، این نوع رویارویی حکایت از ارزیابی منفی نسبت به این پدیده می‌کند و از این رو کاستن از شدت این وضعیت و رفع آن به عنوان یکی از شرایط مزاحم یاددهی - یادگیری در دستور کار برنامه‌ریزان و معلمان قرار دارد. دومین نوع از انواع سه‌گانه را غیر کاهش‌گرایانه نام‌گذاری کرده آن را معرف رویکردی در تعلیم و تربیت می‌دانیم که پدیده تفاوت‌های فردی را مثبت ارزیابی کرده است و با پذیرش آن به عنوان یک واقعیت می‌کوشد در برنامه‌ریزی و آموزش حداکثر استفاده را از این وضعیت ببرد. بالاخره در نوع سوم شاهد رویکردی تلفیقی در رویارویی با پدیده تفاوت‌های فردی هستیم. در این رویکرد به تناسب سطوح مختلف که بحث تفاوت‌های فردی در آن سطوح مطرح است، مواجهه با این پدیده شکل کاهش‌گرایانه یا غیر کاهش‌گرایانه به خود می‌گیرد.

در ارائه یک دسته‌بندی از سطوح گوناگون می‌توان به دو سطح کلی اشاره کرد. سطح نخست را سطح کلان نام‌گذاری و دومین سطح را سطح خرد مواجهه با این پدیده معرفی می‌کنیم.

سطوح کلان و خرد هر کدام دارای دو سطح فرعی هستند که طرح آنها به مبحث سطوح وضوح و شفافیت بیشتری می‌بخشد. سطوح فرعی سطح کلان به قرار زیرند:

الف. توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در طراحی شاخه‌های مختلف تحصیلی، مثلاً

شاخه نظری، فنی - حرفة‌ای، کارداش در دورهٔ متوسطه تحصیلی.

ب. توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در ارائه رشته‌های مختلف تحصیلی در درون شاخه‌های تحصیلی در دورهٔ متوسطه تحصیلی.

سطوح فرعی سطح خرد نیز به قرار زیر هستند:

الف. توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در تشکیل کلاس در سطوح مختلف برای یک ماده یا موضوع درسی خاص در دوره‌های تحصیلی عمومی و متوسطه.

ب. توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در انجام اقداماتی در درون کلاس درس.

توضیح بیشتر این که رویارویی با پدیده تفاوت‌های فردی در هر دو سطح فرعی کلان الزاماً از نوع کاهش‌گرایانه است. اما در سطح فرعی (الف) سطوح خرد نیز مواجهه از نوع

کاهش‌گرایانه و در سطح فرعی (ب) آن کاهش‌گرایانه یا غیر کاهش‌گرایانه است.

### ارزیابی انواع و سطوح واکنش‌ها

در سطوح کلان که مختص دورهٔ متوسطهٔ تحصیلی است، رویکردهای کاهش‌گرایانه یا تخصصی کردن برنامه‌های درسی و آموزش<sup>۱۲</sup> توجیه‌پذیر و چه بسا اجتناب ناپذیر است. برنامه‌های درسی افتراقی<sup>۱۳</sup> در اکثر کشورهای دنیا در این سطح تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد این شیوه‌های رویارویی با پدیدهٔ تفاوت‌های فردی در عمل جزء ویژگی‌های ذاتی دوره‌های متوسطهٔ تحصیلی در آمده است\*. البته گرایش تخصصی در برنامه‌های درسی مخالفان خاص خود را نیز دارد و برخی از صاحب‌نظران از برنامه‌های غیر افتراقی یا یکنواخت (عمومی) برای کلیهٔ دانش‌آموزان حمایت می‌کنند. از جمله می‌توان به یکی از مهم‌ترین سندهای اصلاح نظام آموزشی (برنامه‌های درسی) آمریکا به نام Paedia Proposal اشاره کرد که به وسیلهٔ مورتیمر آدلر<sup>۱۴</sup> تدوین و عرضه شده و موافقان و مخالفان بسیار نیز داشته است (۱۱). برخی مریبان و صاحب‌نظران چپ‌گرای تعلیم و تربیت نیز از منظر آرمان عدالت آموزشی به مخالفت با برنامه‌های درسی افتراقی، به خصوص در دورهٔ متوسطهٔ تحصیلی پرداخته‌اند. این دسته، سیاست‌های افتراقی یا تدوین برنامه‌های تخصصی را نه در خدمت بها دادن به تفاوت‌های فردی و استعدادهای خاص، بلکه به قصد نهادینه کردن نابرابری‌ها در جامعه یا حفظ ساختار نابرابر اجتماع ارزیابی می‌کنند (۱۲).

صرف نظر از مخالفت‌هایی که بعضًا با اعمال گرایش‌های تخصصی در تدوین برنامه‌های درسی دورهٔ متوسطهٔ تحصیلی یا مخالفت با برخوردهای کاهش‌گرایانه در سطح کلان به عمل آمده است، نگارنده اعتقاد دارد این نوع مواجهه با پدیدهٔ تفاوت‌های فردی در این سطح قابل دفاع و اجتناب ناپذیر است.

تفاوت‌های فردی در سطوح خرد هم به دورهٔ تحصیلات عمومی و هم به دورهٔ متوسطه

\* البته برنامه‌های درسی متفاوت یا افتراقی، چه در مقایسهٔ برنامه‌های درسی شاخه‌های مختلف تحصیلی و چه در مقایسهٔ برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف درون یک شاخهٔ تحصیلی، با یکدیگر هم پوشی داشته یا همه واجد یک هستهٔ مشترک هستند. اما برخورداری از این میزان اشتراک دروس موجب نمی‌شود که ماهیت متفاوت این برنامه‌ها تحت الشعاع واقع شود.

مربوط می‌شود. در این سطح، نگارنده رویکردهای کاهش‌گرایانه با پدیده تفاوت‌های فردی را غیرقابل قبول می‌داند و بر این باور است که این نوع رویارویی دارای آثار مخرب آموزش و تربیتی است (۱۳، ۱۴، ۱۵). به دیگر سخن، در پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی در هر دو سطح فرعی خرد باید به رویکردهای غیرکاهش‌گرایانه توجه داشت و از تفاوت میان دانش‌آموزان در ابعاد مختلف به عنوان یک ثروت و سرمایه در خدمت آموزش مؤثرتر سود جست. توضیح بیشتر این که سطح خرد (الف) که معرف جداسازی کلاس‌ها به تناسب توانمندی‌ها و قابلیت‌های ادراک شده دانش‌آموزان است، باید اساساً از دایره رویکردهای معتبر در برخورد با پدیده تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان حذف شود. در سطح خرد (ب) نیز ایجاد تجانس یا همگون‌سازی<sup>۱۵</sup> با استفاده از راه کارهای موسوم به افتراق آموزشی<sup>۱۶</sup> که به منزله ارزیابی منفی از وجود تفاوت میان دانش‌آموزان در ابعاد مختلف است، باید جای خود را به انواع راه کارهای آموزشی بدهد که تفاوت‌های فردی را به عنوان عاملی در خدمت آموزش مؤثرتر مفید و معنتم می‌شمارد.

در جمع‌بندی این مبحث می‌توان با استفاده از جدول زیر رویکرد تلفیقی (مشتمل بر رویکردهای کاهش‌گرایانه و غیرکاهش‌گرایانه) را به عنوان رویکرد مورد پذیرش و حمایت نگارنده ارائه کرد.

### سطوح افتراق

|        | کلان |   |  | خرد |   |
|--------|------|---|--|-----|---|
|        | الف  | ب |  | الف | ب |
| عمومی  |      |   |  | -   | - |
| متوسطه | +    | + |  | -   | - |

+ کاهش‌گرایانه - غیرکاهش‌گرایانه

### راهبردهای برنامه‌ای و آموزشی در پذیرش رویکرد غیرکاهش‌گرایانه در سطوح خرد

با توجه به مباحث بخش‌های گذشته و این که رویکردهای کاهش‌گرایانه در سطوح کلان مواجهه با پدیده تفاوت‌های فردی در نظام‌های تعلیم و تربیت مورد پذیرش قرار گرفت، بحث در این سطوح ادامه نخواهد یافت. در بخش‌های باقی‌مانده به بررسی دقیق‌تر و

عمیق‌تر رویکرد غیر کاهش‌گرایانه در سطوح خرد خواهیم پرداخت که مورد تأیید نگارنده بوده و از پیچیدگی‌های خاصی نیز برخوردار است. در این بخش راهبردهای برنامه‌ای و آموزشی متضمن پذیرش تفاوت‌های فردی به عنوان عامل معین و تسهیل‌کننده یاددهی - یادگیری در سطوح خرد (یعنی کلاس درس) بررسی خواهد شد. هدف از این بحث روش ساختن این معناست که نفی رویکرد کاهش‌گرایانه و تأکید بر رویکرد غیر کاهش‌گرایانه با طراحی برنامه‌های درسی در چارچوب یک نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی فاسازگار نیست. این مبحث از چنان اهمیتی برخوردار است که انجمن ملی برای مطالعات تعلیم و تربیت (NSSE) کتاب سال خود را در ۱۹۸۳ به آن اختصاص داد. عنوان کتاب مذکور "تفاوت‌های فردی و برنامه‌درسی مشترک" است. (۱۶)

به طور کلی می‌توان راهبردهای ذیل را در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظر گرفت:

**راهبرد اول:** در این راهبرد اهداف برنامه درسی از پیش بدقت تعیین شده و روش‌ها و فرآیند اجرا یا آموزش نیز از قبل تعریف و طراحی گردیده است. برنامه درسی از نوع برنامه‌های متکی به انگاره‌های صنعتی (کارخانه‌ای) شناخته شده و مبانی روان‌شناسی رفتارگرایی مورد توجه تصمیم‌گیرندگان است. وجود تفاوت‌های فردی میان یادگیرندگان مورد توجه نیست و با انسان (یادگیرنده) به مثابه مواد خام برخورد می‌شود. به این نوع برنامه درسی در اصطلاح برنامه‌های مقاوم در برابر معلم<sup>(۱۷)</sup> یا مقاوم در برابر اختصاصات و ویژگی‌های محیط اجرا نیز گفته می‌شود که در آن تفاوت‌های فردی نمی‌تواند به عنوان یک اصل مدنظر قرار گیرد. البته تنها عامل یا عنصر زمان به عنوان یک متغیر لحاظ می‌گردد و زمان یادگیری به تناسب آمادگی‌ها یا استعدادهای دانش‌آموzan (فرد یا گروه متجانس) کم و بیش در نظر گرفته می‌شود.

**راهبرد دوم:** در این راهبرد اهداف برنامه درسی و فرآیند (روش‌های) اجرا و آموزش هیچ‌کدام از پیش تعیین نشده‌اند. ویژگی‌ها و خصوصیات گروه خاص یا آحاد دانش‌آموزان (علایق، نیازها، استعدادها، پیشنهاد...) در شکل دادن به برنامه درسی در هر محیط ویژه آموزشی تعیین کننده است. در این راهبرد برنامه‌ای که در اصطلاح به آن برنامه درسی دانش‌آموز محور یا برآمدنی<sup>(۱۸)</sup> گفته می‌شود، به عکس راهبرد اول، رویارویی با پدیده تفاوت‌های فردی به گونه‌ای اغراق‌آمیز و افراطی صورت می‌پذیرد. دانش‌آموزان از هر حیث منحصر به فرد تلقی می‌شوند و اعتقاد بر این است که اختصاصات هر دانش‌آموز باید جهت‌دهنده اصلی به برنامه درسی و یادگیری او باشد و برنامه‌های درسی نیز باید برای هر فرد به گونه‌ای یکتا و بی‌همتا تعریف شود. بدین ترتیب در چارچوب این راهبرد،

برنامه‌ریزی به عنوان فعالیتی برای اتخاذ تصمیم پیش از اجرا و آموزش معنی و مفهوم خود را از دست می‌دهد. بی‌جهت نیست که برخی متقدان، این راهبرد برنامه درسی را مبتنی بر قائل بودن کرامت و احترام خرافی برای یادگیرنده‌گان ارزیابی کرده‌اند (۱۹).

راهبرد سوم:

در این راهبرد اهداف و مقاصد برنامه درسی به صورت کلی، و نه خاص و رفتاری، از پیش تعیین شده است و معرف چارچوب ملی یا کشوری برنامه درسی می‌باشد. روش‌های اجرا یا آموزش از پیش تعریف نشده و دارای انعطاف است.

در این نوع برنامه درسی می‌توان با پذیرش و تنوع در روش‌های اجرایی (روش‌های یاددهی - یادگیری، ارزشیابی از آموخته‌ها و ...) بستر مستعدی را برای بروز و ظهور و حسن استفاده از تفاوت‌های فردی در ابعاد گوناگون فراهم ساخت. به عبارت دیگر، در این راهبرد برنامه‌ای باید با سود جستن از روش‌های گوناگون و مناسب با شرایط گروه‌های ویژه داش آموزی، اهداف و مقاصد از پیش تعیین شده برنامه را عملیاتی کرد و به آنها جامه عمل پوشاند. (۲۰)

نگارنده راهبرد سوم را راهبرد مناسب برنامه‌ای و آموزشی می‌داند که در چارچوب آن می‌توان به شکل غیرکاهش‌گرایانه و در عین حال واقع‌گرایانه و عملی به پدیده تفاوت‌های فردی نیز توجه کرد.\*

به سخن دیگر، توجه به فردیت و تفاوت‌های فردی در نظام آموزش و پرورش در سطوح خرد به معنای روی آوردن به برنامه‌های غیرواقع یینانه و آرمان‌گرایانه داش آموز محور نیست. البته با قطعیتی مشابه می‌توان اظهار داشت که توجه اصولی به تفاوت‌های فردی داش آموزان، برنامه‌های درسی غیر منعطف و مبتنی بر انگاره‌های صنعتی و تکنولوژیک زا نیز برمنمی‌تابد. جدول صفحه بعد راهبردهای سه‌گانه

- غیر منعطف
  - انعطاف مطلق
  - انعطاف نسبی
- را به طور خلاصه به نمایش می‌گذارد:

\* گزارش حرکت اخیر اصلاح نظام آموزشی در ژاپن در بردارنده نکاتی هم‌سو با دیدگاه‌های نگارنده درباره راهبرد مطلوب برنامه درسی برای پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی است. این گزارش جهت‌گیری جدید برنامه درسی در ژاپن را طراحی برنامه‌های درسی کشوری که در عین حال از انعطاف برخوردار باشد، قلمداد کرده است (NIER Newsletter, Nov 1998).

| راهبرد (نوع)<br>برنامه درسی | فرآیند اجرا<br>یا آموزش | محتوای برنامه درسی | اهداف یا مقاصد<br>یادگیری                        |
|-----------------------------|-------------------------|--------------------|--|
| ● غیر منعطف                 | ● یکسان برای همه        | ● تفصیلی، تجویزی   | ● تصریح شده، نوعاً به شکل رفتاری، یکسان برای همه |
| ● انعطاف مطلق               | ● متنوع و متکثر         | ● نامعین و نامشخص  | ● تصریح نشده، بر-آمدنی، منحصر به فرد             |
| ● انعطاف نسبی               | ● متنوع و متکثر         | ● اجمالی، کلی      | ● تصریح شده، کلی، یکسان برای همه                 |

### راه کارهای عملی / توصیه های اجرایی

شاید بتوان این بخش از نوشتار را مهم ترین بخش برای دست اندر کاران برنامه ریزی درسی، معلمان و مریبان دانست. در این بخش نگارنده تلاش کرده است روش های متنوعی را که مخصوص پذیرش تفاوت های فردی دانش آموزان در سطح خرد به عنوان یک سرمایه، دست مایه و ثروت در خدمت تعلیم و تربیت بهتر و مؤثر تر است، شناسایی کند و در واقع رویارویی غیر کاهش گرایانه با این پدیده را با راه کارهای اجرایی پیوند بزند.

۱. استفاده از گروه های کوچک یادگیری که از دانش آموزانی با سطح توانایی های گونا گون تشکیل شده باشند: یادگیری در قالب گروه های ناترجانس دانش آموزان، نه گروه های متتجانس که حکایت از رویکرد کاهش گرایانه در رویارویی با پدیده تفاوت های فردی دارد، از جمله روش هایی است که توجه برخی از محققان و مریبان را به خود جلب کرده است. الیزابت کوهن<sup>۱۹</sup> از جمله محققانی است که مطالعات گسترده ای در این زمینه انجام داده و کتاب مشهور او تحت عنوان "طراحی کار گروهی: راهبردهایی برای کلاس های درس ناترجانس" (۲۱) الهام بخش بسیاری از برنامه ریزان و مریبان در کشورهای مختلف دنیا بوده است.

کوهن به درستی این راهبرد را آموزش غامض<sup>۲۰</sup> نامیده است که توجه مریبان را به دشواری های به کار گیری این روش و لزوم تلاش برای دست یابی به مهارت های مربوط جلب می کند.

۲. اتخاذ رویکرد مسأله محوری در طراحی برنامه های درسی و آموزش: تغییر جهت گیری اصلی برنامه های درسی از انتقال دانش به اکتشاف با توجه به روش علمی به

دلایل مختلف مورد توجه و حمایت مریبان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته است (۲۲). اما می‌توان از این جهت‌گیری به اعتبار هم‌سویی با آرمان توجه به تفاوت‌های فردی در بستری غیر کاهش‌گرایانه نیز حمایت کرد (۲۳). رویکرد حل مسئله دارای انعطاف ذاتی است و این انعطاف علاوه بر فرآیند، در حل نهایی مسئله نیز بروز و ظهور می‌یابد. رمز سودمندی این رویکرد در پاسخ غیر کاهش‌گرایانه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را باید در همین ویژگی جست‌وجو کرد.

۳. به کارگیری فعالیت‌های یادگیری از نوع "تارعنکبوتی" <sup>۲۱</sup> در برابر فعالیت‌های یادگیری از نوع "پلکانی" <sup>۲۲</sup>: آیزنر ویژگی‌های این دو نوع سازماندهی فعالیت‌ها یا فرصت‌های یادگیری را مطرح ساخته است. او سازماندهی نوع اول را متضمن پذیرش تنوع و انعطاف فعالیت‌ها در بررسی یک موضوع واحد دانسته و سازماندهی نوع دوم را معرف نظم منطقی و آهنگ از پیش تعریف شده و غیرقابل تغییر و تعدیل تلقی کرده است که دانش‌آموزان همگی مکلف به انجام فعالیت واحد در زمان واحد هستند (۲۴).

۴. استفاده از روش دیالکتیک در آموزش: این روش به خصوص در مباحثی که زمینه‌های انسانی و اجتماعی دارند بسیار کارساز است و زمینه بروز و آشکارسازی پس زمینه‌های فرهنگی، نژادی و روانی متفاوت در دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد. البته تحقیق این معنا مشروط به احساس آزادی و امنیت در ارائه نظر توسط دانش‌آموزان است.

۵. تکیه بر فعالیت‌های یادگیری مربوط به مهارت‌های سطوح بالای تفکر، از قبیل تفکر خلاق، تفکر نقاد، قضاؤت و ارزشیابی: فعالیت‌های یادگیری از این نوع به دلیل این که می‌تواند در دانش‌آموزان مختلف تظاهرات گوناگونی داشته باشد و نیز به دلیل این که مستعد پذیرش کثرت و تنوع نتیجه فعالیت است، برای رویارویی غیر کاهش‌گرایانه با تفاوت‌های فردی سودمند ارزیابی می‌شود (۲۵).

۶. رویارویی با عامل زمان به عنوان یک متغیر: در این زمینه باید دو نکته را در نظر داشت. نخست این که در رویکرد کاهش‌گرایانه به پدیده تفاوت‌های فردی و در قالب راهبرد برنامه‌ای نوع اول نیز این امکان وجود داشت که با زمان به عنوان یک متغیر برخورد شود. بدین گونه می‌توان این راه کار را فصل مشترک رویکردهای کاهش‌گرایانه و غیر کاهش‌گرایانه دانست. نکته دوم این که با توجه به زمان محدود آموزش اساساً این راه کار ظرفیت قابل توجهی برای مواجهه با پدیده تفاوت‌های فردی در اختیار نمی‌گذارد و از این رو کاربرد محدودی دارد.

۷. اعطای فرست و حق گزینش تکلیف یادگیری یا مسئله و موضوع مورد مطالعه به دانش‌آموزان، تا آنجاکه به حیطه یا زمینه کلی یادگیری و همچنین اهداف و مقاصد یادگیری

مربوط می‌شود: دامنه این حق انتخاب می‌تواند به روش انجام تکلیف و منابع (انسانی و غیرانسانی) مورد استفاده در انجام تکلیف نیز امتداد یابد.

۸. پیش‌بینی درس‌های اختیاری به تناسب علایق و استعدادهای خاص دانش‌آموزان: این راه کار، به خصوص در دورهٔ متوسطه، کاربرد فراوانی دارد. جهت‌گیری بسیاری از نظامهای آموزشی به سمت کاستن از تعداد دروس اختیاری و هرچه محدودتر کردن دامنه اختیار و انتخاب دانش‌آموزان در تعلیم و تربیت است (۲۶). این نگرش که درس‌های اختیاری نوعاً درس‌های ساده و کم‌ارزش هستند، به عنوان منشأ این جهت‌گیری قابل ذکر است (۲۷). این در حالی است که با قائل شدن وزن خاصی برای درس‌های اختیاری در کنار درس‌های اجباری، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به شکلی سازنده مورد استفاده و حمایت قرار گرفته بر جاذبهٔ برنامه‌های تحصیلی نیز افزوده خواهد شد.

۹. مجاز شمردن روش‌های گوناگون ارائه یا عرضه آموخته‌ها<sup>۲۳</sup>: در ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان باید استفاده از آزمون‌های قلم و کاغذی را به عنوان تنها وسیله ارائه آنچه آموخته شده است، کنار گذاشت و استفاده از روش‌ها و ابزارهای مختلف، از جمله اجرای نمایش، نمایش فیلم، خلق یک داستان کوتاه، سرودن یک قطعهٔ شعر و ارائه سمینارهای فردی و گروهی، را مجاز شمرد. برخی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بر این باورند که ایجاد انعطاف و پذیرش کثرت در زمینهٔ ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان پاسخی مثبت و توأم با احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در ابعاد گوناگون است (۲۸ و ۲۹).

در پایان این بخش باید متنزک شد که نگارنده قصد گردآوری کلیه راه کارهای ممکن در رویارویی غیرکاهش‌گرایانه برنامهٔ درسی و آموزش با پدیدهٔ تفاوت‌های فردی را نداشته و کوشش کرده است تنها مواردی را که به نظر می‌رسد اهمیت بیشتری دارند در این نوشتار بگنجاند.

نکتهٔ پایانی آن‌که کلیه راه کارهای عملی را می‌توان در راهبرد سوم برنامهٔ درسی و آموزش، یعنی راهبرد قائل به انعطاف نسبی، جست و جو کرد. ویژگی اساسی این راهبرد، یعنی انعطاف‌نسبی، فصل مشترک کلیه راه کارها یا تبلورهای مختلف این برنامه در ابعاد مختلف مربوط به فرآیند یاددهی - یادگیری است. هم‌پوشی مفهومی میان برخی راه کارهای اجرایی را نیز می‌توان به همین نکته نسبت داد.



### پی‌نوشت‌ها

1. Multiple Intelligence
2. Linguistic
3. Logical - Mathematical
4. Musical
5. Intrapersonal
6. Interpersonal
7. Spatial
8. Bodily - Kinesthetic
9. Naturalistic
10. Intelligence Profile
11. Cognitive - Styles

علاقه‌مندان به این بعد از تفاوت‌های فردی می‌توانند به منبع زیر مراجعه کنند:

**Differentiation and the Secondary Curriculum: Debates and Dilemmas**, Editor Susan Hart (1997), Chp 6.

12. Specialization
13. Curriculum Differentiation
14. Mortimer Adler
15. Homogeneity
16. Instructional Differentiation
17. Teacher Proof
18. Emergent

برنامه‌ریزی درسی دانشآموز محور یا برآمدنی معادل مناسب دیگر آن برنامه‌ریزی روییدنی است.

19. Elizabeth Cohen
20. Complex Instruction
21. Spiderweb
22. Staircase
23. Modes of Presentation



## منابع

1. Anastasi, A (1965). **Individual Difference**, John Willy and Sons Inc.
2. Popham, J. (1998). **A Message to Parents: Don't Judge Your Child's School By Its Standardized Test Scores**. Paper Presented in 1998 AERA Annual Conference.
3. Gardner, H (1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. N.Y, Basic Books.
4. Miller, J.P. (1998). **The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum**. Longman, N.Y.
5. Lawton, D, (1978). **Theory and Practice of Curriculum Studies**. Routledge and Kegan Paul, London.
6. Bereiter, C and Scardamalia, M. (1996). **Cognition and Curriculum**. In Handbook of Research on Curriculum.
7. Kemp, J. (1977). **Instructional Design**. Fearon - Pitman Publishers, Inc. Belmont, California.
8. Bruner, J. (1996). **The Culture of Education**, Harward University Press.
9. Pinar,W.(1998). Understanding Curriculum.
10. کانت، امانوئل: **تعلیم و تربیت**، ترجمه دکتر غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران ۱۳۶۸.
11. Adler, M. (1982). **Paedia Proposal**. N.Y. Macmillan.
12. Apple, M. (1979). **Ideology and Curriculum**. Routledge and Kegan Paul, London.
13. Oakes, J. (1985). **Keeping Track: How Schools Structure Inequality**. Yale University Press, New Haven.
14. کدیور، پروین: **فشار روانی در کلاس‌های طبقه‌بندی شده**، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۵ و ۳۶ سال ۱۳۷۲.
15. Brandt,R. (1982). **On School Improvement**, Educational Leadership.
16. Fenstermacher, G.D. and Goodlad, J.I (Eds.) (1983). **Individual Differences and Common Curriculum**. 82 nd Yearbook. NSSE, University of Chicago Press, Chicago.
17. Short, E.C. (1982). **Curriculum Development and Organization**, Encyclopedia of Educational Research.
18. Klein, M.F. (1981). **Curriculum Design**. International Encyclopedia of Education.
19. Bode, H.B. (1983). **The Concept of Needs in Education**. Progressive Education. V.15, No.1.

۲۰. مهرمحمدی، محمود: بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران و جمهوری فدرال آلمان، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۵ و ۳۶، سال ۱۳۷۲.
21. Cohen, E. (1994). **Groupwork Instruction: Strategies for Heterogeneous Classrooms.** Teachers College Press, N.Y.
۲۲. مهرمحمدی، محمود: چرا باید برنامه‌های درسی را به سوی مسئله محوری سوق دهیم؟ فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۴ و ۴۳، سال ۱۳۷۴.
۲۳. شریعتمداری، علی: آموزش و تفاوت‌های فردی (بخش دوم)، نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۷ و ۸، زمستان ۱۳۷۶ و بهار ۱۳۷۷.
24. Eisner, E. (1994). **Educational Imagination.** Mac Millan College Publishing Co., N.Y. P.141.
25. J.Rath (1971). **Teaching Without Specific Objectives.** Educational Leadership. منبع شماره ۴، ص ۳۴.
27. Eisner, E. (1983). **The Kind of Schools We Need.** Educational Leadership. منبع شماره ۲۴، ص ۱۴۷.
29. Gardner, H. (1997). **The First Seven and the Eighth.** Educational Leadership. A Conversation With Kathy Checkley.