



نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

Innovation in Cognition and Conceptual Development of Null Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۸/۰۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۱/۱۷

پریسا زارع^۱رحمت اله مرزوقی^۲

P. Zare (Ph. D)

R. Marzoghi (Ph. D)

Abstract: The Null curriculum is the most important concept in the curriculum that was first proposed by Eisner (1979). Eisner emphasized the omissions of the curriculum as the Null curriculum and ignored the rest of its dimensions. The purpose of this study was to identify the nature of the curriculum, types, dimensions, levels, and its consequences using the method of document research and study and analysis of research conducted in this field. The results of this study showed that the Null curriculum is a concept beyond the Null curriculum considered by Eisner, and in addition to the omissions of the curriculum, it includes items that, with their presence, create shortcomings in the education of learners. According to the new perspective, seven types of null curricula were identified: "neglected, omitted, demoted, distorted, sterilized, Overused and, prohibited were formed, which can occur intentionally or unintentionally during the design, implementation or learning of the curriculum. They cause defects and deficiencies in the field of learning the knowledge, value and skills required by learners and leave unpleasant personal and social effects and consequences.

Keywords: Innovation, cognition, Null curriculum, Null concept development

چکیده: برنامه درسی نال مهمترین مفهوم در رشته برنامه درسی است که اولین بار به وسیله آیزنر (۱۹۷۹) مطرح گردید. آیزنر بر حذفیات برنامه درسی به عنوان برنامه درسی نال تأکید داشته و بقیه ابعاد آن را نادیده گرفته است. هدف این پژوهش شناسایی ماهیت برنامه درسی نال، انواع، ابعاد، سطوح، و پیامدهای آن با استفاده از روش اسناد پژوهی، مطالعه و تحلیل پژوهش‌های انجام شده در این حوزه است. نتایج این پژوهش نشان داد برنامه درسی نال مفهومی فراتر از برنامه درسی نال مد نظر آیزنر (برنامه درسی محذوف) است و علاوه بر حذفیات برنامه درسی، شامل مواردی است که با حضور خود در برنامه درسی، نقایصی را در تعلیم و تربیت فراگیران ایجاد می‌کند. بر این اساس، هفت نوع برنامه درسی نال: «مغفول، محذوف، منسوخ، محرف، عقیم، مفرط و ممنوعه» شناسایی شد که به شکل عمدی یا غیرعمدی در زمان طراحی، اجرا و یا آموخته شدن برنامه درسی رخ داده و موجب بروز نقص در جریان یادگیری فراگیران شده که اثرات و پیامدهای فردی و اجتماعی نامطلوبی را برجای می‌گذارند.

کلیدواژه‌ها: نواندیشی، شناخت، برنامه درسی نال، توسعه مفهومی نال

مقدمه

به عقیده آیزنر (۲۰۰۲) برنامه درسی یک مدرسه، یک دوره یا یک کلاس درس می‌تواند به عنوان مجموعه‌ای از رویدادهای طراحی شده تصور شود که قصد دارد پیامدهای آموزشی سودمند برای یک یا چند دانش‌آموز داشته باشد. بر مبنای نظر آیزنر (۱۹۷۹) مدارس عملاً همزمان سه نوع برنامه درسی صریح^۱، ضمنی^۲ و نال^۳ را ارائه می‌دهند. از نظر وی برنامه درسی نال، آن بخشی از برنامه درسی است که در مدارس تدریس نمی‌شود و دانش‌آموزان، هرگز فرصت نخواهند کرد که آنها را بیاموزند؛ این برنامه، شامل ارزش‌ها و دانش‌هایی است که مدارس به آموزش آنها اقدام نمی‌کنند، هرچند که ممکن است اهمیت آنها بیشتر از مواردی باشد که مدرسه آنها را آموزش می‌دهد. به عقیده وی مواردی از قبیل مسائل حقوقی، اقتصادی، انسان‌شناسی، روانشناسی، هنرهای بصری و غیره مصادیقی از برنامه درسی نال را تشکیل می‌دهد که پیامدهای آن به صورت فقدان مجموعه‌ای از تجارب، نگرش‌ها و توانایی‌ها در زندگی آینده فراگیران مشاهده می‌گردد (آیزنر، ۲۰۰۲: ۸۷). از نظر آیزنر، نادیده گرفتن چیزی، امری بی‌تأثیر و خنثی نیست. چرا که این مسأله تأثیرات مهمی بر نوع انتخابات و دیدگاه‌های فرد در زندگی دارد (آیزنر، ۲۰۰۲). همانگونه که مشاهده می‌شود منظور آیزنر از برنامه درسی نال تنها شامل موارد و موضوعات و فرایندهایی است که از برنامه درسی مدارس حذف شده است و زمینه بروز نقص و کمبودهایی در جریان تعلیم و تربیت افراد می‌گردد. بنابراین آیزنر با این توصیف از برنامه درسی نال تنها بر یک بعد از ابعاد برنامه درسی نال آن هم وجه محذوف یا سلبی آن تأکید نموده است و معتقد بود که این برنامه درسی منجر به بروز نقص‌های تربیتی در جریان تعلیم و تربیت متربیان می‌گردد. در این رابطه ذکر این نکته مهم ضروری است که ابعاد دیگری از برنامه درسی نال در بعد ایجابی آن مانند برنامه درسی محرف، عقیم، منسوخ و امثال ذلک نیز وجود دارند که نتایج این نوع برنامه‌های درسی نیز منجر به بروز نقص‌های تربیتی در جریان تعلیم و تربیت متربیان می‌گردد. به عبارت دیگر برنامه درسی نال دارای دو بعد سلبی و ایجابی می‌باشد و لذا دارای انواع گوناگونی از برنامه‌های درسی محذوف، مغفول،

-
1. Explicit
 2. Implicit
 3. Null

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

محرف، عقیم، منسوخ و امثال ذلک در هر دو بعد سلبی و ایجابی آن می‌باشد. بنابراین از این منظر نیز هر نوع معادل‌گذاری فارسی بر اساس انواع و ابعاد برنامه درسی نال، مبین مفهوم و معنای جامع برنامه درسی نال نمی‌باشد. لذا در پژوهش حاضر با تمرکز بر جنبه سلبی و ایجابی برنامه درسی نال، ماهیت این برنامه آشکار می‌گردد تا با بررسی آثار و پیشینه پژوهشی مرتبط، به سؤالات زیر پاسخ داده شود:

- ماهیت برنامه درسی نال چیست؟

- انواع و ابعاد آن کدام است؟

- برنامه درسی نال در چه سطوح و حوزه‌هایی تأثیرگذار است؟

- پیامدهای این برنامه کدام است؟

ماهیت برنامه درسی نال

برنامه درسی نال اگرچه اولین بار به وسیله آیزنر (۱۹۷۹) به کار رفت اما بعدها توسط فلیندرز^۱، نادینگر^۲ و ثورتون^۳ (۱۹۸۶)، گلاتورن^۴ (۱۹۹۹)، پوزنر^۵ (۲۰۰۳)، ویلسون^۶ (۲۰۰۴) - (۲۰۰۶)، مرزوقی (۲۰۱۵ و ۲۰۱۶)، جکسون^۷ (۲۰۱۶)، غلامی و همکاران (۲۰۱۶)، اسمیت^۸ (۲۰۱۷)، مهرمحمدی (۱۳۸۷)، موسی‌پور (۱۳۸۷)، فتحی و اجارگاه (۱۳۹۳)، صفایی موحد (۱۳۹۵) و مرزوقی (۱۳۹۵) تلاش‌هایی به منظور توسعه و بسط معنایی و مفهومی آن صورت گرفت.

از نظر آیزنر، این واژه به معنای برنامه درسی است که تدریس نمی‌شود؛ بعلاوه آنچه مدارس آموزش نمی‌دهند، ممکن است از آنچه که آموزش می‌دهند، مهمتر باشد. از نظر آیزنر برنامه درسی (NULL) یا محذوف، برنامه‌ای است که بی دلیل، ناآگاهانه و به طور غیرمعتاد بر اثر شتاب زدگی، سنت، عادت و غیره حذف شده است (آیزنر، ۱۹۸۵؛ فلیندرز^۹، ۱۹۸۶). در

-
1. Flinders
 2. Noddings
 3. Stephen
 4. Glattorn
 5. Posner
 6. Wilson
 7. Jackson
 8. Smith
 9. Flinders

این نوع برنامه، موضوعات آموزشی مورد نیاز دانش‌آموزان وجود ندارد و ممکن است هرگز در مورد آنها چیزی ندانند و قادر به استفاده از آنها نباشند، یعنی مفاهیم و مهارت‌هایی که در ذهن آنها شکل نمی‌گیرد (فلیندرز، ۱۹۸۶). به گفته دانیل (۲۰۰۳)، نیز برنامه درسی نال آن چیزی است که به عمد یا غیرعمد از جریان مطالعه حذف شده است. به عقیده جانستون^۱ (۲۰۰۷)، برنامه درسی نال، چیزی است که به طور ضمنی یا صریح، خواسته یا ناخواسته در برنامه درسی وجود ندارد. از نظر هارلکین بی شامپ^۲ (۲۰۱۳)، برنامه درسی نال از تصمیمات اتخاذ شده در مورد آنچه تدریس می‌شود و آنچه تدریس نمی‌شود (عدم گنجاندن آن در برنامه درسی صریح) حاصل می‌گردد.

برنامه درسی نال نه تنها به محتوا اشاره دارد بلکه به رویکردهای تحلیلی (به عنوان مثال رویکردهای اقتصادی سیاسی که معمولاً در جریان مطالعات اجتماعی حذف شدند) و روش‌هایی مانند اجتناب از مشارکت یا روش‌ها و شیوه‌های دموکراسی در کلاس درس و مدرسه مربوط می‌باشد (دانیل، ۲۰۰۳). ماهیت برنامه درسی نال ارتباط تنگاتنگی با میزان دخالت دولت و جامعه دارد که تمایل به پذیرش برنامه درسی تجویزی دارند. در واقع در بسیاری از کشورها، به منظور کاهش اختلاف، طراحان برنامه درسی بر حوزه‌های مطمئن متمرکز می‌شوند که تا حد زیادی در جامعه توافق وجود دارد و از حوزه‌های مناقشه برانگیز مرتبط با ارزش‌ها یا تفاسیر مختلف جلوگیری می‌کنند.

به گفته «رو^۳، ۱۹۹۵» این مدل به عنوان مدل اجماع عمومی، رشد انسجام اجتماعی و موافقت با فضایل مدنی شناخته شده است. این نوع برنامه درسی تجویزی معمولاً، واقعیات پویای زندگی اجتماعی و سیاسی و حوزه بین فردی پیچیده شهروندی را حذف می‌کند (دانیل، ۲۰۰۳). از نظر پلِتایر^۴ (۲۰۰۸)، برنامه درسی نال، یعنی آنچه که تدریس نمی‌شود و مسائل و موضوعاتی که آشکارا در برنامه درسی وجود ندارد. تدریس برخی ایده‌های خاص یا مجموعه‌ای از ایده‌ها ممکن است ناشی از حکم مقامات عالی، کمبود دانش معلم، یا فرضیات و مبانی عمیقاً اشتباه باشد. به عنوان مثال معلمان این مسأله را که کریستف کلمب بسیاری از

1. Johnston
2. Harelkin Bishopm
3. Row
4. Pelletier

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

مردم بومی آمریکا را به هنگام کشف قاره آمریکا، از بین برد؛ تدریس نمی‌کنند. زیرا آنها تحت فشار هستند تا این سیر تحولات تاریخی را آموزش ندهند (بلوم، ۲۰۰۶).

با توجه به اینکه هر برنامه درسی یک سند سیاسی- فرهنگی است؛ اغلب آنها در صدد بازنمایی حکومت‌ها و نظام‌های سیاسی خود، به بهترین وجه می‌باشند. این امر می‌تواند از طریق برنامه درسی اتفاق بیفتد. برنامه درسی می‌تواند با ارائه و برجسته ساختن برخی از مزیت‌های نسبی آن حکومت و نیز ارائه نکردن مشکلات و مسائل حکومت، فراگیران برنامه درسی را به مسیری سوق دهد تا آنها به درستی توان تشخیص این موارد را نداشته باشند و همواره حکومت خود را بهترین نظام سیاسی قلمداد نمایند. این تجربیات ضمنی فراگیر از برنامه درسی، در واقع همان برنامه درسی پنهان است که با حنبه سلبی برنامه درسی نال ارتباط نزدیکی دارد. همچنین برنامه‌های درسی با تحریف یا حذف شخصیت‌ها، مشاهیر و حوادث تاریخی تأثیرگذار می‌توانند بر روی فراگیران خود اثرگذار باشند. همچنین برنامه‌های درسی به عنوان یک سند سیاسی، می‌توانند برخی احزاب، جریان‌ها، ادیان و مذاهب و غیره را در میان دیدگاه فراگیران وارونه و یا مثبت جلوه دهند. یا اینکه با برجسته کردن یا حذف ترجیحات ملی و بین‌المللی تأثیرات عمیقی بر فراگیران برجای بگذارد (صادقی و هواس بیگی، ۱۳۹۵).

برنامه درسی نال به عنوان یک ابزار نظری مهم برای بررسی آنچه که به دانش‌آموزان ارائه یا ارائه نشده و تأثیرات و پیامدهایی که برای آنها به دنبال دارد، می‌پردازد. همچنین برنامه درسی نال مشهورترین سوال و درگیری برنامه‌های درسی کلاسیک را زنده می‌کند که به وسیله هربرت اسپنسر^۱ در سال ۱۸۶۰ بیان شده است. چه دانشی ارزشمندترین است؟ علاوه بر این در اینجا برنامه درسی نال آگاهی در مورد ماهیت مشورتی کار خود برنامه درسی را افزایش می‌دهد، با انتخابات و حذفیاتی که بطور مداوم در مورد آنچه ارزشمند هست؛ صورت می‌گیرد. برنامه درسی نال همچنین بطور ضمنی به متخصصان در این حوزه یک انگیزه تفسیری از امکانات متصور برای برنامه درسی ارائه می‌دهد که می‌تواند باشد (کرایدل، ۲۰۱۰).

آنچه که در تعریف آیزنر از برنامه درسی نال مشاهده می‌گردد آن است که اولاً، وی برنامه درسی نال را نوعی برنامه درسی محذوف تعریف می‌کند، و ثانیاً آن را در حوزه محتوا و فرایندهای محذوف مد نظر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، آیزنر، صرفاً وجه «سلبی» برنامه

درسی مذکور را همراه با تأکید بر آنچه که حذف می‌گردد مد نظر قرار داده است. با تأمل در تألیفات و تحقیقات صاحب‌نظران و محققان بعدی نظیر دانیل (۲۰۰۳)، بلوم (۲۰۰۶)، پلینتایر (۲۰۰۸)، کرایدل (۲۰۱۰)، اورولوسکی (۲۰۱۱)، مهرمحمدی و موسی پور (۱۳۸۷)، قورچیان (۱۳۹۱)، صفایی موحد (۱۳۹۵) نیز توجه صرف به جنبه سلبی برنامه درسی نال مشاهده می‌گردد. حال آن که در یک تحلیل جامع‌تر باید گفت که برنامه درسی نال علاوه بر جنبه سلبی می‌تواند جنبه «ایجابی» نیز داشته باشد. چرا که بر اساس نتایج برنامه درسی نال که محصول آن بروز نقایص و کمبودهایی در تعلیم و تربیت متربیان است، هر نوع برنامه درسی ایجابی مانند برنامه‌های درسی نال مغفول، منسوخ، محرّف، عقیم، و مانند این‌ها نیز می‌تواند موجب نقص و کاستی در فرایند تعلیم و تربیت باشند. البته دیدگاه آیزنر نوعی ورود مقدماتی به مقوله برنامه درسی نال قلمداد می‌گردد و بر اساس آنچه گذشت برنامه درسی نال در مباحث و پژوهش‌های انجام شده نیز با همان نگاه آیزنری دنبال شده است و عمدتاً مباحث حذف شده و از قلم افتاده برنامه درسی را مد نظر قرار داده‌اند؛ یعنی تمرکز آیزنر و محققان بعدی به تبعیت از ایشان تنها بر جنبه سلبی برنامه درسی نال بوده و بر این اساس با ترجمه برنامه درسی نال در واژه‌هایی چون محذوف و مغفول در جستجو و کشف مباحث محذوف و در عین حال تأثیرگذار بر فرایند تعلیم و تربیت افراد بوده‌اند؛ اما مواردی چون ناتوانی و عدم صلاحیت معلمان نیز باعث عقیم ماندن برنامه‌های درسی می‌شود (ملکی، ۱۳۸۱). در همین حال ممکن است معلمان در عملیاتی نمودن برنامه درسی رسمی به دلیل محدودیت‌های زمانی، مشکلات و موانع و یا ضعف برنامه‌ریزی، دچار انحراف شده و این امر ممکن است عمدی نباشد (خدییوی، قورچیان و ملکی، ۱۳۸۳). برنامه درسی نال، ممکن است متأثر از احساسات و تمایلات شخصی مجریان برنامه درسی باشد، یعنی آنها به طور سلیقه‌ای عمل نموده و مفاهیم عقیم می‌ماند (تن ساز و قورچیان، ۱۳۷۴؛ زیمیتا و فتحی و اجارگاه، ۲۰۰۸). از دیدگاه متخصصان آموزشی، باید برنامه درسی بررسی شود و از مطالب تاریخ گذشته، پاک گردد یعنی طبق این دیدگاه، باید حقایق، اطلاعات و فرایندهایی که تاریخ انقضای آنها به سر آمده از برنامه درسی پاک شود (ملکاراد و عین‌الهی، ۱۳۸۴). به عقیده موسی پور (۱۳۸۷) در مدرسه، برنامه‌هایی به ظاهر وجود دارند، اما امکان اصلی و زاینده‌گی خود را از دست داده‌اند (موسی پور، ۱۳۸۷). صفایی موحد (۱۳۹۵) نیز اذعان می‌دارد که دسته‌ای از حوزه‌های محتوایی

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

است که در برنامه درسی آشکار وجود دارند، اما به دلیل عواملی چون کهنگی، عدم تناسب با نیازها و یا عدم تناسب با زمان اثربخشی لازم را ندارند (صفایی موحّد، ۱۳۹۵).

لکن در این پژوهش بر مبنای مطالعات انجام شده این درک حاصل شد که برنامه درسی نال صرفاً شامل موارد محذوف و مغفول نیست و این اصطلاحات جایگزین مناسبی برای برنامه درسی نال نیستند چرا که ماهیت برنامه درسی نال را به تمامی (جنبه سلبی و ایجابی) پوشش نمی‌دهند و تنها بیانگر نوعی از برنامه درسی نال می‌باشند. بر این اساس ایده استفاده از واژه نال با توجه به دو جنبه سلبی و ایجابی و پیامدهای برنامه درسی نال شکل گرفت. بر اساس این ایده برنامه درسی نال یعنی آنچه که حضور یا عدم حضور آن در برنامه درسی، نقص و کمبودهایی را در جریان تعلیم و تربیت افراد ایجاد می‌کند که نه تنها شامل برنامه‌های درسی مغفول و محذوف بلکه شامل موارد منسوخ، محرّف، عقیم، مفرط و ممنوعه نیز می‌باشند که با حضور و یا عدم حضور خود در برنامه درسی زمینه بروز نقص و کمبودهایی در فرایند تعلیم و تربیت فراگیران شده است.

انواع برنامه درسی نال

پیچیدگی مفهوم برنامه درسی نال و گستردگی ابعاد آن منجر به طبقه‌بندی انواع برنامه‌های درسی نال جهت شناخت بهتر از دیدگاه متخصصان و محققان برنامه درسی شده است. برای مثال، جهت شناسایی وجوه برنامه درسی نال، موسی پور (۱۳۸۷) بیان می‌کند که این وجوه در سه شکل قابل بررسی است:

۱- برنامه درسی نادیده^۱: آنچه که به دلیل عدم شناخت و آگاهی برنامه‌ریزان درسی وارد برنامه درسی نشده است. آنچه که امکان آموختن را فراهم می‌کرد ولی برنامه‌ریز درسی با آن ناآشنا بوده است.

۲- برنامه درسی ناخواسته^۲: آنچه که مراجع یا مشروعیت یافتگان برنامه درسی نمی‌خواهند وارد برنامه درسی شود.

۳- برنامه درسی نابارور^۳: برنامه‌هایی که به ظاهر وجود دارند اما امکان اصلی و زاینده‌گی خود را از دست داده‌اند (موسی پور، ۱۳۸۷).

1. Ignored
2. Unwanted
3. Sterilized or unbelievable

به بیان دیگر برنامه درسی نال باید در هر سه وجه فوق مورد شناسایی قرار گیرد. نکته مهم دیگر آنکه در هر یک از مراحل برنامه‌ریزی یعنی تولید، اجرا و ارزشیابی، می‌توان به این سه وجه دست یافت.

صفایی موحد (۱۳۹۵) نیز، در خصوص برنامه درسی نال، طبقه‌بندی زیر را ارائه کرده است که عبارتند از:

۱- برنامه درسی مغفول آشکار: این نوع برنامه درسی مغفول شامل فرصت‌های یادگیری است که به طور کلی از برنامه درسی آشکار حذف شده‌اند. این دسته از فرصت‌های یادگیری را می‌توان با توجه به شاخص‌های ارائه شده در فلسفه تربیتی حاکم بر نظام آموزشی شناسایی کرد. به همین دلیل آن را مغفول از نوع آشکار می‌نامند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). مثلاً سواد اطلاعاتی حوزه‌ای است که اگرچه بسیار مورد نیاز فراگیرندگان عصر حاضر است اما عملاً در برنامه‌های درسی مقاطع مختلف وجود ندارد.

۲- برنامه درسی مغفول پنهان: این نوع شامل آن دسته از حوزه‌های محتوایی است که در برنامه درسی آشکار وجود دارند، آنها به دلیل عواملی چون کهنگی، عدم تناسب با نیازها و یا عدم تناسب با زمان اثربخشی لازم را ندارند. در حقیقت این حوزه‌های محتوایی یا فرصت‌های یادگیری در ظاهر وجود دارند، اما حضورشان اثر چندانی ندارد. این گروه را از آن حیث مغفول پنهان می‌نامند که شناخت آن مستلزم نگاه عمیق به چیزهایی است که در ظاهر وجود دارند و خیال ما را از بابت حضورشان راحت می‌سازند، اما در واقع اثربخشی لازم را ندارند. موسی پور (۱۳۸۷) این نوع برنامه درسی را عقیم می‌نامد.

۳- برنامه درسی محذوف: این نوع از برنامه را نخستین بار موسی پور (۱۳۸۷) مطرح نمود. به عقیده وی برنامه درسی محذوف شامل آن دسته از فرصت‌های یادگیری است که به قصد و عمد از برنامه درسی آشکار حذف شده‌اند.

طبقه‌بندی برنامه درسی پوچ (نال) از دیدگاه صفری و قورچیان (۱۳۹۶) نیز عبارتند از:

الف) برنامه درسی پوچ (نال) مبتنی بر نظام حاکم بر جامعه

ب) برنامه درسی پوچ (نال) مبتنی بر مدرسه

ج) برنامه درسی پوچ (نال) مبتنی بر دانش‌آموز

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

برنامه درسی پوچ (نال) مبتنی بر نظام حاکم بر جامعه این است که توسط سیاست کلی نظام آموزش و پرورش به صورت عالمانه و آگاهانه رخ می‌دهد. چراکه بنا به دلایل متعددی ضروری نمی‌دانند که برخی از مطالب به عنوان برنامه درسی آشکار در کتاب‌های درسی گنجانده شود.

برنامه درسی پوچ (نال) مبتنی بر مدرسه این است که مسئولان و یا معلمان مدرسه برخی از بخش‌های کتب درسی را که با علایق و نیازهای دانش‌آموزان همخوانی ندارد، کنار می‌گذارند. همچنین عدم تخصص لازم در ارائه برخی از مطالب توسط متصدیان تعلیم و تربیت، ناتوانی معلمان در ارائه و انتقال برخی از مطالب ارائه شده در کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان، نبود یا کمبود تجهیزات و فناوری لازم برای ارائه برخی از مطالب به دانش‌آموزان، ناتوانی معلمان در استفاده از فناوری آموزشی در کلاس‌های درس و بی‌انگیزه بودن معلمان در استفاده از فناوری آموزشی (علیرغم داشتن توانایی) از دلایل وجود برنامه درسی پوچ (نال) در مدرسه است.

برنامه درسی پوچ (نال) مبتنی بر دانش‌آموز: در این سطح از برنامه درسی پوچ (نال)، دانش‌آموزان خودشان برخی از بخش‌های کتب درسی را که مورد علاقه آنها نبود و یا در آن زمینه استعداد لازم را ندارند، مورد توجه قرار نمی‌دهند. قابل درک نبودن برخی از بخش‌های محتوای کتب درسی برای دانش‌آموزان، آماده نبودن دانش‌آموزان در دریافت برخی از مطالب ارائه شده از نظر روحی و روانی، پذیرا نبودن معلمان توسط دانش‌آموزان از دیگر دلایل ایجاد برنامه درسی پوچ (نال) توسط دانش‌آموزان است (صفری و قورچیان، ۱۳۹۶).

جدول ۱: طبقه‌بندی انواع برنامه درسی نال از دیدگاه متخصصان برنامه درسی

ردیف	نام صاحب نظر	سال چاپ	انواع برنامه درسی نال
۱	آیزنر	(۱۹۷۹)	۱- برنامه درسی محذوف
۲	موسی پور	(۱۳۸۷)	۱- برنامه درسی نادیده ۲- برنامه درسی ناخواسته ۳- برنامه درسی نابارور
۳	مهر محمدی	(۱۳۸۷)	۱- برنامه درسی مغفول آشکار قصد شده ۲- برنامه درسی مغفول ضمنی قصد شده ۳- برنامه درسی مغفول ضمنی اجرا شده

ردیف	نام صاحب نظر	سال چاپ	انواع برنامه درسی نال
۴	صفایی موحد	(۱۳۹۵)	۴- برنامه درسی مغفول پنهان تجربه شده ۱- برنامه درسی مغفول آشکار ۲- برنامه درسی مغفول پنهان ۳- برنامه درسی محذوف
۵	صفری و قورچیان	(۱۳۹۶)	۱- برنامه درسی پوچ مبتنی بر نظام حاکم بر جامعه ۲- برنامه درسی پوچ مبتنی بر مدرسه ۳- برنامه درسی پوچ مبتنی بر دانش آموز

در جمع‌بندی نهایی انواع برنامه درسی نال می‌توان گفت که آیزنر (۱۹۷۹) با یک ورود مقدماتی به بحث برنامه درسی نال، تنها با تمرکز بر جنبه سلبی آن به یک مورد از برنامه درسی نال تحت عنوان برنامه درسی محذوف اشاره کرده است و به انواع دیگر آن پرداخته است. موسی پور (۱۳۸۷) با دیدی بازتر به این مسأله، علاوه بر برنامه درسی محذوف، برنامه‌های درسی مغفول و نابارور یا عقیم را ذیل انواع برنامه درسی نال آورده و به آن پرداخته است. در این طبقه‌بندی مشاهده می‌شود که موسی پور علاوه بر جنبه سلبی برنامه درسی نال، تا حدودی به جنبه ایجابی آن هم توجه کرده و در برنامه درسی، وضعیتی را رونمایی کرده که به ظاهر وجود دارند اما امکان اصلی و زاینده خود را از دست داده‌اند و از آن با عنوان برنامه درسی نابارور یا عقیم یاد شده است. مهر محمدی (۱۳۸۷) از برنامه درسی نال با عنوان برنامه درسی مغفول با نگاه به جنبه سلبی آن پرداخته است، منتها این طبقه‌بندی بر اساس سطوح برنامه درسی شکل گرفته و از برنامه درسی مغفول در سطوح برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده سخن به میان آورده است. صفایی موحد (۱۳۹۵) هم دو نوع برنامه درسی نال محذوف و مغفول را با توجه به وجه آشکار و پنهان آنها مورد بررسی قرار داده است. از نظر ایشان برنامه درسی مغفول آشکار یعنی آنچه که آشکارا حذف شده است که به نظر می‌رسد با این تعریف، همان معنای محذوف را منتقل می‌کند و مغفول پنهان یعنی آنچه که در برنامه درسی حضور دارد و بنا به دلایلی اثربخش نیست که در اینجا تنها به یک بعد از جنبه ایجابی برنامه درسی نال توجه داشته است. صفری و قورچیان (۱۳۹۶) برنامه درسی نال را در سه بخش جامعه، مدرسه و دانش آموز مورد بررسی قرار داده‌اند و به این نتیجه رسیدند که بخشی

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

از مطالب درسی آگاهانه و عالمانه توسط نظام حاکم بر جامعه حذف می‌شود (محدوف). بخشی از برنامه درسی به دلیل عدم توانایی و تخصص متصدیان تعلیم و تربیت و معلمان نادیده گرفته می‌شود (مغفول). دانش‌آموزان هم بخشی از کتب درسی خود را که مورد علاقه آنها نباشد و یا در آن زمینه استعداد لازم را ندارند، مورد توجه قرار نمی‌دهند (مغفول). در این تحقیق هم مشاهده می‌گردد که دیدگاه محققان، تنها معطوف به حذف یا مورد غفلت قرار گرفتن بخشی از حوزه‌های محتوایی برنامه درسی است و بقیه ابعاد برنامه درسی نال مد نظر قرار نگرفته است.

حال بر اساس بررسی‌های انجام شده در این پژوهش، یک طبقه‌بندی جامع و کامل از

برنامه درسی نال ارائه شده است که شامل موارد زیر می‌باشند:

۱- **برنامه درسی مغفول**^۱: آن نوع برنامه درسی است که علیرغم حضور در برنامه درسی به صورت عمدی یا غیرعمدی مورد غفلت قرار گرفته است. یعنی این نوع برنامه با وجود این که حضور دارد یعنی جزء سرفصل مصوب می‌باشد، ارزش و اهمیت آن در نظر مؤلفان کتب درسی، معلمان و دانش‌آموزان نادیده گرفته شده و مورد بی توجهی و غفلت قرار می‌گیرد.

۲- برنامه درسی **محدوف**^۲: آنچه که به صورت علنی و یا ضمنی و یا به بیان دقیق‌تری به صورت عامدانه یا غیرعامدانه از برنامه آموزش مدارس و یا در برنامه درسی تدریس شده، حذف می‌شود. یعنی آن نوع برنامه درسی که تدریس نمی‌شود و اهمیت آن ممکن است بیشتر از مواردی باشد که در برنامه درسی گنجانده شده است.

۳- برنامه درسی **منسوخ**^۳: ارائه عمدی یا غیرعمدی مطالب کهنه و قدیمی در برنامه‌های درسی که فایده و ارزش چندانی ندارد. یعنی مطالب و محتوا و روش‌هایی که به دلیل عدم تناسب با نیازهای روز جامعه، تاریخ مصرف آنها گذشته ولی همچنان در برنامه درسی ارائه می‌شوند.

۴- برنامه درسی **محرّف**^۴ (بزرگنمایی، کوچک نمایی، تبدیل، تغییر): آن حوزه از دانش‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها که به صورت عمدی یا غیرعمدی در یک معنای غیر واقعی ارائه

1. Neglected

2. Omitted

3. Demoded

4. Distorted

می‌شوند. یعنی آنچه که در برنامه درسی مورد تحریف قرار می‌گیرد و به شکل دیگری ارائه می‌شود و برداشت‌های خلاف واقع را ایجاد می‌کند.

۵- برنامه درسی عمیق^۱ یا نابارور (عمدی یا غیرعمدی): ارائه ناقص، ناکامل و غیر جامع بودن تدوین اهداف، تدوین محتوا و اجرای برنامه که به صورت عمدی یا غیرعمدی انجام می‌گیرد. این نقص می‌تواند در مرحله طراحی از طرف طراحان یا در حین اجرا توسط عاملان اجرا و یا از طریق دانش‌آموزان در ضمن تجربه کردن برنامه اتفاق افتد.

۶- برنامه درسی مفرط^۲: آن بخش از محتوا و فرایندهایی که به صورت عمدی یا غیرعمدی بیش از حد نیاز در برنامه‌های درسی تکرار می‌شوند. تکرار بی‌رویه این مطالب منجر به بی‌میلی و دلزدگی دانش‌آموزان از فراگیری مطالب می‌گردد و آنها را از یادگیری مطالب مفید و اصلی و تمرکز بر روی آن مطالب باز می‌دارد.

۷- برنامه درسی ممنوعه^۳: آن بخش از محتوا و فرایندهایی که به صورت عمدی یا غیرعمدی به واسطه دیدگاه‌ها و نظام‌های ارزشی تربیتی در برنامه‌های درسی قرار نمی‌گیرند. به عنوان مثال موضوعاتی همچون موسیقی، رقص، مسائل جنسی، مسائل سیاسی و غیره جزء مسائل ممنوعه می‌باشند که آموزش آنها به دلیل ناسازگاری با نظام ارزشی جامعه ممنوع اعلام گردیده است.

در جمع‌بندی نهایی باید گفت که برنامه درسی نال به سبب هویت پیچیده و پویای خود دارای انواع و ابعاد گسترده‌ای در سطوح مختلف برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده است. لیکن در پژوهش حاضر بر مبنای مطالعات، تجربیات و تحقیقات انجام شده در این حوزه، هفت نوع از برنامه درسی نال در دو بعد ایجابی و سلبی آن ارائه گردید که در پژوهش‌های آینده، مطمئناً موارد دیگری از انواع و ابعاد برنامه درسی نال، در سطوح برنامه درسی شناسایی خواهد شد. در این تحلیل جامع با توجه به دو جنبه ایجابی و سلبی برنامه درسی نال و تمرکز بر پیامدهای آن، تقریباً تعریف جامعی از برنامه درسی نال ارائه گردید. برنامه درسی نال یعنی آنچه که با حضور و یا عدم حضور خود، نقضی را در تعلیم و تربیت

-
1. Sterilized
 2. Overused
 3. Prohibited

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال فراگیران ایجاد می‌کند. مطابق این تعریف و طبقه‌بندی جامع از برنامه درسی نال، این برنامه علاوه بر جنبه سلبی از قبیل برنامه درسی محذوف و ممنوعه؛ دارای جنبه ایجابی از قبیل برنامه درسی مغفول، منسوخ، محرف، عقیم و مفرط نیز می‌باشد که هر کدام با حضور و یا عدم حضور خود مشکلات عمده و اساسی را در حوزه تعلیم و تربیت افراد ایجاد می‌کنند. به عنوان مثال، حذف تفکر انتقادی یا ممنوعیت مسائل سیاسی، بی توجهی به فعالیت‌های خلاقانه و معماها، استفاده از مطالب کهنه و قدیمی و عدم توجه به نیازهای علمی روز، تحریف مطالب به هر دلیل و ناقص عنوان کردن محتوا و یا تاکید بیش از حد بر برخی از مطالب غیرضرور از جمله مواردی است که با عنایت بر جنبه سلبی و ایجابی برنامه درسی نال می‌تواند زمینه بروز نقص و کمبودهای تربیتی را در متربیان ایجاد کند. مثلاً غفلت و عدم توجه به شکل‌گیری تفکر خلاق و انتقادی در برنامه درسی مدرسه، باعث می‌شود که این فرایندها و قابلیت‌های فکری در ذهن دانش‌آموزان شکل نگیرد و هر مبحث و مطلبی را بدون تفکر و اندیشه و نقد و بررسی و با یک نگاه سطحی بپذیرند. این نقص فکری در تمامی مسائل و برنامه‌های زندگی دانش‌آموزان تعمیم می‌یابد و آنها را در مسیر زندگی با مشکلات متعددی مواجه می‌سازد. همچنین حذف مباحث سیاسی از برنامه درسی مدرسه باعث بی‌تفاوتی دانش‌آموزان نسبت به مسائل سیاسی کشورشان می‌شود. چون آنها هیچ گونه آگاهی سیاسی ندارند، بنابراین در مباحثات سیاسی ورود نمی‌کنند.

چنانچه به گفته ملکی (۲۰۰۰) برخی از جوامع، بخش‌هایی را بر اساس اثراتی که بر شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان دارند، اضافه و یا حذف می‌کنند. یکی از معضلات برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش ایران ناشی از عدم توجه به برنامه‌های درسی نال است که اثرات غیرقابل جبرانی بر رشد و پیشرفت فراگیران به جا می‌گذارند نتایج تحقیقات انجام شده نیز مؤید این مطلب است که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود. به عنوان مثال حکیم زاده، کیامنش و عطاران (۱۳۸۶)، در تحقیقی با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی با توجه به مسائل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه‌های درسی»، نشان دادند که در محتوای کتاب‌ها به آموزش سلامت، آموزش برابری و صلح و حقوق بشر، آموزش رسانه‌ها و فناوری اطلاعات، کمتر از حد انتظار توجه شده است. بیات، احمدی و پارسا (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان «جایگاه اخلاق زیست محیطی در برنامه درسی دوره ابتدایی ایران» نشان

دادند که در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به هدف‌های شناختی (سطح دانش) بیشتر توجه شده است و کمترین توجه مربوط به سطح مهارت است. نتایج تحقیق فتحی و اجارگاه و اسلامی (۱۳۸۷)، نشان داد که کارشناسان برنامه‌ریزی درسی، میزان توجه به مفاهیم و مؤلفه‌های «آموزش صلح» را در حیطه طراحی برنامه درسی دوره ابتدایی بسیار و نسبتاً کم ارزیابی نموده‌اند؛ همچنین معلمان دوره ابتدایی میزان توجه به مفاهیم و مؤلفه‌های «آموزش صلح» را در حیطه اجرا و ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی بسیار و نسبتاً کم ارزیابی نموده‌اند. علیپور و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان «تأملی بر موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه» نتایج پژوهش کیفی این تحقیق بیانگر آن است که مقولاتی مانند سیاست‌ها و رسالت‌های نظام آموزشی و شرایط اجتماعی- فرهنگی جامعه و شرایط موجود در زمینه تربیت معلم، محتوا، اهداف و روش تدریس از موانع تفکر انتقادی است و نتایج پژوهش کمی در تأیید نتایج پژوهش کیفی حاکی از آن است که کم توجهی به پرورش مهارت‌های تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت از موانع عمده در مسیر پرورش تفکر انتقادی به شمار می‌رود. نتایج تحقیق صابری، مهram (۱۳۹۰)، نشان داد که ابعاد مهمی مانند موسیقی، هنرهای نمایشی، تاریخ هنر جهان و نقد هنری در آموزش هنر مورد غفلت و کم توجهی واقع شده‌اند. طالب زاده نوبریان، موسی پور و حاتمی (۱۳۸۸)، در تحقیقی نشان دادند که برنامه درسی اجرا شده به اندازه مورد انتظار به پرورش تفکر انتقادی توجه ندارد. ابراهیمی هرستانی، مهram و لیاقتدار (۱۳۹۴) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که در برنامه درسی توجهی به فرایند تربیت جنسی دانش‌آموزان نشده است و همچنین برداشت نادرست از حیا، عفت گفتار و ابراز ترس از ورود به مباحث مرتبط با تربیت جنسی از جمله مواردی بود که به عنوان دلیلی برای عدم ارائه آموزش و تربیت جنسی توسط برخی از دست اندرکاران مطرح شده است. پیغامی و تورانی (۱۳۹۰) در تحقیقی نشان دادند که در جامعه ما فارغ التحصیلان نظام آموزش و پرورش کشور که وارد زندگی خانوادگی اجتماعی شده و عهده دار مسئولیت‌های مختلف می‌شوند، واجد اطلاعاتی منظم در مورد مفاهیم و اصول اولیه اقتصادی نیستند؛ به طوری که نه در زندگی فردی، در مواجهه با موقعیت‌ها و شرایطی که صبغه اقتصادی دارند، آن گونه که باید و شاید حضور دارند و نه خود را در شناخت و تحلیل جریان‌ات و تحولات و وقایع اقتصادی کشور، توانا می‌بینند. نتایج تحقیق دانای طوسی (۱۳۹۰)، نشان داد که در

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

چارچوب برنامه درسی زبان فارسی، مهارت سخن گفتن امری مغفول فرض شده، به خاطر این که هدف‌های آموزش آن به صورت کلی و مبهم ارائه شده است. رضوی و همکاران (۱۳۸۹) در تحقیقی دریافتند که محتوای برنامه درسی نتوانسته است فرصت مناسبی برای تربیت سیاسی کودکان مبتنی بر اندیشه مردم سالاری دینی فراهم آورد و نیاز به بازنگری اساسی و جدی دارد. نتایج پژوهش افهمی (۱۳۸۵) نیز حاکی از عدم توجه لازم به آموزش رفتارهای سیاسی و به طور خاص فعالیت‌های مشارکت سیاسی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی است. شرفی در سال (۱۳۸۸)، در تحقیقی نشان داد که با وجود برخورداری برنامه درسی جدید ایران از رویکرد تربیت هنری، همچنان ناهمخوانی‌هایی بین برنامه‌های درسی هنر طراحی شده، اجرا شده و نتایج حاصله وجود دارد. نتایج تحقیق امینی (۱۳۸۰)، نشان داد که برنامه فعلی هنر دوره ابتدایی از نظر فرصت‌های یاددهی - یادگیری و شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی در حد ضعیفی قرار دارد. کیان و مهر محمدی در سال (۱۳۹۲) در تحقیقی دریافتند که برخی از حوزه‌های هنری مانند خوشنویسی، موسیقی و حرکات موزون در برنامه درسی فعلی هنر مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند. نتایج تحقیق زارعی و همکاران^۱ (۲۰۱۰)، بیانگر ضعف آموزش و توجه به مؤلفه‌های حقوق بشر می‌باشد که ضرورت بازنگری در طراحی و نیز روش اجرا و ارزیابی برنامه‌های درسی را نیز اثبات نموده‌اند. نتایج تحقیقات گامبل^۲ (۲۰۰۶)، بیلی^۳ (۱۹۹۹) و اورکین^۴ (۱۹۹۶) حاکی از آن است که دانش‌آموزان مورد مطالعه آنها از نظر مهارت‌های زندگی دچار کمبود یا نقصان بوده‌اند. تحقیقات نادیا^۵ (۲۰۰۸)، بات میکرو^۶ (۲۰۰۷)، گوداس و همکاران^۷ (۲۰۰۶)، جیمز و همکاران^۸ (۲۰۰۶) نیز نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی تأثیر مثبتی بر کاهش رفتارهای منفی و افزایش رفتارهای مثبت داشته است. هادلستون^۹ (۲۰۰۵) در تحقیقی تحت عنوان آموزش معلمان در زمینه آموزش و پرورش شهروندی به این نتایج دست یافت که تهیه و تدارک آموزش معلمان در زمینه آموزش

-
1. Zare-ee & et al
 2. Gamble
 3. Billie
 4. Orkin
 5. Nadya
 6. Bathmaker
 7. Goudas & et al
 8. James & et al
 9. Huddleston

شهروندی پراکنده و کاملاً محدود است و این امر نیاز به طیف وسیعی از ابتکارات و سطحی از هماهنگی است که به طور معمول در حوزه‌های برنامه درسی مورد توجه قرار نگرفته است. نتایج تحقیقی توسط بورتن^۱ (۲۰۱۵) نیز حاکی از آن است که آموزش شهروندی در برنامه درسی وجود ندارد. بنابراین آموزش شهروندی نیاز به یک جایگاه ویژه در برنامه درسی ملی دارد و حمایت سیاست‌گذاران و مدیران ارشد را می‌طلبد. آلتر و همکاران^۲ (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای نشان دادند که محدودیت زمانی اختصاص یافته به این حوزه مهم یادگیری در مدارس ابتدایی و متوسطه، معلمان را چندان در راستای این امر آماده نمی‌کند. داویننگ^۳ (۲۰۰۳) در تحقیقی نشان داد که زمان‌بندی قاطع برای دروسی مانند خواندن و ریاضیات، زمان کمتری را برای آموزش هنر باقی می‌گذارد.

در مطالعه تحقیقات انجام شده مشخص گردید که برنامه درسی فعلی پاسخگوی نیازهای تربیتی فراگیران نیست و بایستی از حیث ماهیت و پیامدهای برنامه‌های درسی نال به درستی مورد بازنگری و توجه جدی توجه قرار گیرد تا از هر گونه نقص و کمبود در فرایندهای تربیتی فراگیران جلوگیری به عمل آید.

ابعاد برنامه درسی نال

آیزنر بر این باور است که برنامه درسی نال دارای دو بعد عمده یعنی بعد محتوایی و بعد فرایندهای شناختی و عقلانی است که در برنامه تعبیه و ارائه نمی‌شوند. مثلاً اگر آموزش موضوعاتی مانند قانون، اقتصاد، انسان‌شناسی، هنرهای تجسمی، موسیقی و نظایر این‌ها ارائه نشود و یا این که به پرورش تفکر انتقادی توجه نشود؛ این کار از مصادیق برنامه درسی نال است. در مدارس و حتی دانشگاه‌ها، تأکید ویژه‌ای بر فرایندهای شناختی است و شناخت را مستقل از عاطفه و احساس و مهارت‌های حرکتی می‌دانند و بین آنها تفکیک قائل می‌شوند و به رشد و پرورش ابعاد مختلف تفکر بهایی داده نمی‌شود. در زمینه محتوایی هم بخش عمده‌ای از برنامه درسی دبستان را مهارت‌های اصلی خواندن، نوشتن و حساب کردن تشکیل می‌دهد و موضوعاتی مانند قانون، اقتصاد، انسان‌شناسی، روانشناسی، رقص، هنرهای بصری و

1. Burton
2. Alter & et al
3. Downing

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال موسیقی و غیره آموزش داده نمی‌شود. به عقیده آیزنر بخش عمده‌ای از آنچه در مدارس تدریس می‌شود بر حسب عادت است و این سنت‌های قدیمی باعث ایجاد توانایی‌های کاذب در دانش‌آموزان و در نتیجه سبب تداوم نظام آموزشی معیوب گردیده است (آیزنر، ۱۹۹۸؛ فیلندرز، ۱۹۸۶). بنابراین نگاه همه جانبه و فراگیر به شناخت و توجه به اشکال گوناگون بازنمایی در نظام آموزشی در تدوین برنامه درسی حائز اهمیت است. چراکه منبع اصلی کودکان و نوجوانان برای کسب تجربه، مواجهه آنان با برنامه درسی است. از این رو هرگونه تصمیم‌گیری درباره اینکه کدام یک از اشکال بازنمایی مورد توجه قرار گیرد، به کدام یک کمتر بها داده شود؛ و یا اصلاً مورد توجه قرار نگیرد، بر قابلیت‌های شناختی مخاطبان، شناخت در معنای تام و تمام آن، تأثیر دارد. توانایی فرد در بهره‌گیری از شکل و گونه‌ای از بازنمایی، امکان دسترسی به گونه‌ای خاص از تجارب و در نتیجه کسب معانی را ممکن می‌سازد. توانایی رمزگشایی و درک یک قطعه شعر، یک تابلو نقاشی، یک معادله ریاضی یا یک مضمون دینی، نیازمند گونه‌های متفاوت سواد است. در اینجا منظور از سواد، معنای محدود آن در توانایی خواندن و نوشتن نیست؛ بلکه سواد شامل رمزگذاری و رمزگشایی معنا از هر یک از انواع و اشکال نمادینی است که در فرهنگ برای ساخت معنا به کار می‌رود (آیزنر، ۱۹۹۸: ۹). بنابراین مواد و موضوعات درسی یا فرایندهای ذهنی که در سایه‌گزینش و تصمیم‌برنامه‌ریزان درسی از برنامه درسی مدارس حذف شده است و لذا دانش‌آموزان از آموختن تجربه‌های مرتبط با آنها محروم می‌مانند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۶۳۹)؛ از این جهت اهمیت دارد که نوع جهت-گیری‌ها و تصمیم‌گیری‌های افراد، فقط وابسته به آنچه می‌دانند نیست، بلکه مربوط به نادانسته‌های آنان نیز می‌شود. بنابراین اگر مفهومی محدود از شناخت دستمایه فعالیت‌های مدارس قرار گیرد، تجارب تربیتی دانش‌آموزان محدود و نابسند خواهد شد و در حالی که توجه به رویکرد کثرت‌گرایی شناختی، سبب تأمل برنامه‌ریزان در آنچه از برنامه درسی و در نتیجه از تجارب دانش‌آموزان حذف گردیده است، خواهد شد (مهرمحمدی، نیکنام و سجادیه، ۱۳۸۷). لذا آنچه از برنامه درسی رسمی به شکل آشکار حذف شده است، تنها یک بعد از ابعاد برنامه درسی پوچ (نال) را در بر می‌گیرد که می‌توان از آن با عنوان برنامه درسی پوچ (نال) آشکار نام برد. برنامه درسی پوچ (نال) علاوه بر بعد آشکار، ابعاد پوشیده و پنهانی نیز دارد که اصطلاح برنامه درسی پوچ (نال) پنهان برای آن برگزیده شده است. به عنوان مثال فاصله بین

برنامه درسی صریح با برنامه درسی اجرا شده یکی از ابعاد برنامه درسی پوچ (نال) پنهان است که ناشی از شرایط حاکم بر محیط اجرا از نظر اقتصادی، فرهنگی، قوانین و مقررات و غیره است (مهرمحمدی، ۱۳۷۸: ۴۷۱). فرض کنید، در مجموعه آموزش‌های دینی، مبحث «عدالت اجتماعی در اسلام» نیاید، در این صورت دانش‌آموز از این که تصویر جامعی از اسلام به دست آورد محروم می‌شود. از سوی دیگر حذف این مطلب، به هر علت یا توجیهی که باشد، این پیام ضمنی را در خود دارد که مبحث عدالت اجتماعی به اهمیت مباحث دیگری که در کتاب دینی مطرح شده است، مثل بحث عدل خداوند، نیست. یا زمانی که به دانش‌آموزان فهرستی از ارزش‌ها از قبیل «کسب نمره خوب، داشتن اتومبیل شخصی و یا به خود متکی بودن و غیره» ارائه شده و ارزش‌های دیگری نظیر «کسب رضایت الهی، رضایت والدین و اتکای به خداوند» در آن قرار ندارد، این ارزش‌ها جزء برنامه درسی محذوف قرار می‌گیرند. ضمن اینکه حذف این ارزش‌ها، این مفهوم را به ذهن دانش‌آموزان القا می‌کند که ارزش‌های محذوف به اهمیت ارزش‌های مذکور در فهرست ارائه شده، نیستند. بنابراین بار ارزشی به وجود آمده از حذف این ارزش‌ها، جزء برنامه درسی پوچ (نال) پنهان قرار می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). نادیده گرفتن چیزی، امری بی‌تأثیر و خنثی نیست. چرا که این مسأله تأثیرات مهمی بر نوع گزینه‌هایی که فرد انتخاب می‌کند و دیدگاهی که از آن دیدگاه یک موقعیت یا مسأله را ملاحظه می‌کند؛ دارد و مطمئناً در مجموعه فرصت‌ها و انتخاب‌هایی که درس زندگی را رقم می‌زنند، فقدان برخی گزینه‌ها، دیدگاه‌ها و مفاهیم و غیره نتایج مهمی بر نوع زندگی که دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند، خواهد داشت (آیزنر، ۱۹۷۹). صفایی موحد (۱۳۹۵) ابعاد برنامه درسی مغفول را شامل سه حوزه اساسی زیر بیان می‌کند:

۱- حوزه‌های یادگیری: این بعد شامل آن دسته از موضوعات و حوزه‌های دانشی است که مورد غفلت قرار گرفته و از دامنه فرصت‌های یادگیری ارائه شده به دانش‌آموزان حذف شده‌اند (آیزنر، ۱۹۹۴). برای مثال یکی از مسائل و مشکلات امروزه جامعه ایرانی، گسترش تنش‌ها و درگیری بین اعضاء خانواده‌ها و به طور کلی شهروندان جامعه است. این در حالی است که نظام آموزشی می‌تواند با گنجاندن موضوعاتی در زمینه آموزش بهداشت روانی خانواده نقش مؤثری در این میان ایفا کند.

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

۲- حوزه فرایندهای عالی ذهن: به آن دسته از فرایندهای فکری اطلاق می‌شود که در دیدگاه‌ها و نظریه‌های تربیتی، حائز ارزش و اهمیت بوده و به عنوان کارکردهای عمده تعلیم و تربیت دارای ارزش و احترام هستند. برای مثال فرایندهایی چون تفکر نقاد، خلاقیت و شهود اگر چه در دیدگاه‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته و پژوهش‌های تجربی نیز بر نقش آنها در توسعه تمامیت فردی تأکید داشته اند؛ اما برنامه‌های درسی مدارس به گونه‌ای تنظیم شده‌اند که موارد مذکور مورد توجه قرار نگرفته است (کوئین^۱، ۲۰۱۰). ولفورد^۲ (۱۹۶۸) این مهارت‌های ذهنی را به عنوان ترکیبی از حقایق منتج در عملکرد شایسته، تخصصی، سریع و دقیق تعریف کرده است. شواهد قابل توجهی وجود دارد که کسب مهارت و نشان دادن عمل مهارت یافته شامل ترکیبی از مهارت‌های ادراکی، شناختی و حرکتی است (کارلسون و یوری^۳، ۱۹۹۰، سالتوس^۴، ۱۹۸۶). قابلیت‌های خاص برای انجام فیزیکی کارهاست (مؤمنی مهمویی، کاظم پور، تفرشی، ۱۳۹۰). که ضرورت آموزش این گونه مهارت‌ها برای دانش‌آموزان در پژوهش‌های مختلف به اثبات رسیده است (ننس، پریتزلیک و اولسون^۵، ۲۰۰۶؛ گرشام، سوگای و هورنر^۶، ۲۰۰۱). به عقیده متخصصان در حوزه آموزش و پرورش نیاز به اصلاحاتی در نظام آموزشی جهت توسعه مهارت‌های مورد نظر وجود دارد (دانینگ^۷، ۲۰۰۰؛ یونسکو، ۲۰۰۳؛ لوی و مورنان^۸، ۲۰۰۴؛ پیگوزی^۹، ۲۰۰۶؛ کوزما^{۱۰}، ۲۰۰۸؛ بلاک^{۱۱}، ۲۰۰۹).

۳- بعد نگرشی: این بعد شامل ارزش‌ها، نگرش‌ها و حوزه عواطف می‌باشد. در بسیاری از نظام‌های آموزشی، اهداف حوزه شناختی بر اهداف حوزه عاطفی و نگرش تفوق پیدا می‌کنند و ارزش و هنجارها، آن چنان که باید و شاید مورد توجه قرار نمی‌گیرند. بدین ترتیب تعلیم و

-
1. Quinn
 2. Welford
 3. Carlson & Yaure
 4. Sathouse
 5. Nunes, Pretzlik & Olsson
 6. Gresham, Sugai & Horner
 7. Dunning
 8. Levy & Murnandne
 9. Pigozzi
 10. Kozma
 11. Black

تربیت به مهارت آموزی و دانش اندوزی محدود شده و از تربیت انسان‌هایی جامع‌نگر باز می‌ماند (فلیندرز، نادینگز و ثورنتون، ۱۹۸۶).

از دیدگاه مرزوقی (۲۰۱۵) برنامه درسی نال دارای دو بعد اساسی عامدانه و غیرعامدانه است. در بعد عامدانه، برنامه درسی نال، از روی قصد و با برنامه قبلی و تعمدی انجام می‌شود و در بعد غیرعامدانه، آن نوع برنامه درسی نال که بدون قصد و برنامه قبلی و غیر متعمدانه به وجود می‌آید.

در بحث ابعاد برنامه درسی، آن گونه که مطرح گردید؛ آیزنر به ابعاد محتوایی و فرایندهای ذهنی برنامه درسی نال تمرکز دارد و مسائل، موضوعات و فرایندهای ذهنی حذف شده و نادیده گرفته شده در برنامه درسی را مد نظر قرار داده است. یعنی توجه آیزنر صرفاً بر جنبه سلبی ابعاد برنامه درسی نال آن هم فقط در حوزه محتوا و فرایندهای ذهنی متمرکز است و بعد نگرشی آن را بررسی نکرده است. مهرمحمدی بر دو بعد پوچ آشکار و پوچ پنهان برنامه درسی نال اشاره دارد. به عقیده وی آنچه از برنامه درسی رسمی، آشکارا حذف شده است (پوچ آشکار)، این پیام ضمنی را در بردارد، که آن چیز به لحاظ آموزشی اهمیتی ندارد (پوچ پنهان). مهرمحمدی هم با تأسی از نظر آیزنر، تنها به ابعاد سلبی برنامه درسی نال توجه دارد. صفایی موحد علاوه بر بعد محتوایی و فرایندهای ذهنی به بعد نگرشی برنامه درسی نال نیز پرداخته است. ایشان نیز صرفاً به جنبه سلبی ابعاد برنامه درسی نال توجه دارد و ابعاد ایجابی آن را بررسی نکرده است. مرزوقی از دو بعد عامدانه و غیر عامدانه برنامه درسی نال سخن می‌گوید و حال آنکه علاوه بر بعد سلبی (محذوف، مغفول) به بعد ایجابی برنامه درسی نال (محرّف و عقیم) نیز توجه داشته است.

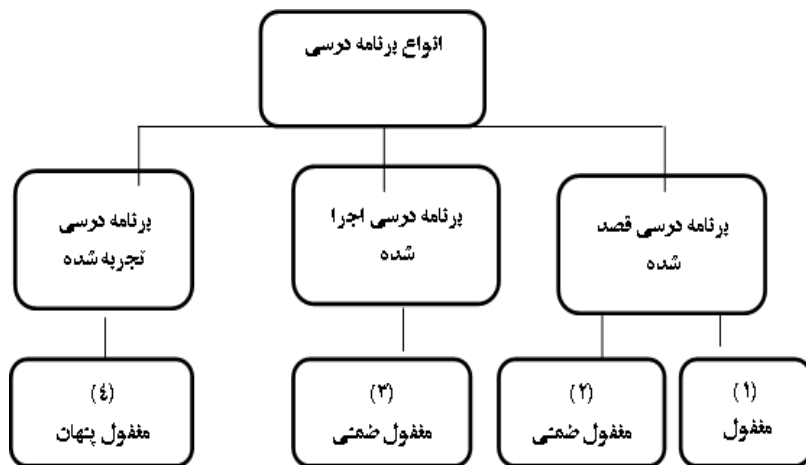
اما در یک نگاه عمیق‌تر به برنامه درسی نال، می‌توان گفت که برنامه درسی نال دارای ابعاد گسترده و منعطفی است و از زمان تعیین سرفصل برنامه درسی توسط نهاد سیاست‌گذار و شورای برنامه‌ریزی آموزشی، تا طراحی کتاب توسط مؤلفان کتب درسی و ابلاغ و اجرای آن در کلاس درس و هنگامی که به تجربه دانش‌آموزان در می‌آید، طیف وسیعی را به صورت عامدانه و غیرعامدانه در حوزه‌های مختلف محتوایی، فرایندی، نگرشی، ارزشی و مهارتی در بر می‌گیرد.

سطوح برنامه درسی نال

به عقیده مهرمحمدی (۱۳۸۷) به منظور بررسی و شناسایی برنامه درسی پوچ (نال)، نیاز به تعیین آن در عرصه‌های برنامه درسی است. بدین جهت باید به دنبال جستجو و یافتن ردپای برنامه درسی پوچ (نال)، آن عرصه‌ها را بررسی کرد. لازمه این شناسایی توجه به سه عرصه زیر است:

- برنامه درسی قصد شده
- برنامه درسی اجرا شده
- برنامه درسی تجربه شده

در هریک از سطوح ذکر شده، شکل‌هایی از برنامه درسی مغفول می‌تواند وجود داشته باشد (شکل شماره ۲-۴).



شکل ۲-۴- گونه‌های برنامه درسی مغفول (مهرمحمدی، ۱۳۸۷)

۱- برنامه درسی مغفول آشکار قصد شده^۱: در برنامه درسی قصد شده، به برنامه‌ای اشاره دارد که بطور قابل ملاحظه‌ای مورد غفلت قرار گرفته است.

۲- برنامه درسی مغفول ضمنی قصد شده^۱: در برنامه درسی قصد شده، حوزه‌های یادگیری یا برنامه‌های وجود دارد که آنطور که انتظار می‌رود متناسب با تحولات عرصه‌های فرهنگی، علمی، اجتماعی و تکنولوژیکی که مؤثر بر برنامه درسی هستند، نمی‌باشد.

۳- برنامه درسی مغفول ضمنی اجرا شده^۲: در برنامه درسی اجرا شده، شرایط و موقعیت‌های اجرایی از جمله کفایت یا عدم کفایت معلمان، منابع انسانی، منابع مالی، امکانات می‌تواند ابعاد مغفول پیدا کند.

۴- برنامه درسی مغفول پنهان تجربه شده^۳: در برنامه درسی تجربه شده، شناسایی ابعاد مغفول برنامه نیاز به ژرفانگری عمیق و جدی دارد. در این حالت عرصه یادگیری دانش‌آموزان و ارزشیابی از آموخته‌های آنها به شناسایی برنامه درسی مغفول یاری می‌رساند. این شکل دارای اهمیت وافر است چرا که اگر در دو سطح برنامه درسی قصد شده و اجرا شده هم به دنبال شناسایی برنامه درسی مغفول هستیم به دلیل آثاری است که در تجربه‌های یادگیرندگان از خود به جای می‌گذارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

آسمی و شیخ زاده (۲۰۱۳) نیز برنامه درسی نال را به سه سطح نال قصد شده^۴، نال اجرا شده^۵ و نال تجربه شده^۶ تقسیم کرده است. برنامه درسی نال قصد شده به این معنی است که نویسندگان کتب درسی، برخی از بخش‌های محتوا و برنامه درسی را حذف می‌کنند. زیرا به عقیده آنها، این بخش از محتوا با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه همخوانی ندارد. برنامه درسی نال اجرا شده به این معنی است که معلمان برخی از بخش‌های برنامه درسی را که از دیدگاه آنها، موافق با نیازها و علایق دانش‌آموزان نیست را از جریان آموزش حذف می‌کنند. برنامه درسی نال تجربه شده نیز نوعی از برنامه درسی که دانش‌آموزان با کم توجهی به برخی از بخش‌های محتوای آموزشی به دلیل اینکه این مطالب با زندگی آنها مرتبط نیست یا مخالف با نیازهای آنهاست، حذف می‌کنند. غلامی و همکاران (۲۰۱۶) نیز در تحقیقی تحت عنوان تأملی بر برنامه درسی نال، برنامه درسی نال را در دو سطح کلی معرفی کرده‌اند که عبارتند از: «برنامه

-
1. Intended explicit neglected
 2. Implemented implicit neglected
 3. Experienced hidden neglected
 4. intended Null
 5. implemented Null
 6. experienced Null

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

درسی نال قصدشده و برنامه درسی نال اجرا شده». برنامه درسی نال قصد شده تحت تأثیر سیاست‌های هر دولت و احزاب حاکم بطور کلی و سیستم آموزشی بطور خاص قرار می‌گیرد. در برنامه درسی نال اجرا شده نیز بخش‌هایی از برنامه درسی توسط معلمان و دیگر عاملان اجرا حذف می‌شوند.

بنابر آنچه گفته شد، برنامه درسی نال در سطوح مختلف برنامه درسی از زمان طراحی برنامه درسی که همان برنامه درسی قصد شده یا رسمی و مکتوب نامیده می‌شود و تا زمانی که برنامه قصد شده به اجرا در می‌آید و شکل برنامه درسی اجرا شده به خود می‌گیرد و در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته تا به تجربه آنان درآید و در قالب برنامه درسی تجربه شده ظاهر می‌شود؛ شاهد برنامه‌های درسی نال در سطوح سه گانه تحت عنوان برنامه درسی نال قصد شده، نال اجرا شده و نال تجربه شده خواهیم بود. برنامه درسی نال در سطح قصد شده متناسب با تصمیم‌گیری‌های شورای سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی کشور ممکن است به اشکال مختلف ظاهر شود و در سطح اجرا نیز از طریق عاملان اجرا که عمدتاً توسط معلمان صورت می‌گیرد شاهد وجوه متفاوتی از نال خواهیم بود. در سطح تجربی نال (تجربه شده) هم دانش‌آموزان به عنوان بازیگران اصلی میدان کسب و تجربه بر برنامه درسی تأثیر گذاشته و متناسب با روحیات، نیازها، علاقه‌مندی‌ها، توانایی‌ها، امکانات و شرایط، اشکال مختلفی از برنامه درسی نال را رقم خواهند زد.

کارکردها و پیامدهای برنامه درسی نال

کارکردهای برنامه درسی نال در دو وجه نظری و عملی هویدا می‌شوند. کارکرد نظری برنامه درسی نال، دعوت به بازاندیشی و یادآوری گفتگو میان هست‌ها و نیست‌هاست تا از آنچه سبب مغفول شدن برنامه درسی می‌شود غفلت زدایی کنیم. وجه دوم کارکردهای نظری، دعوت به کارگیری تخیل در فرآیند تصمیم‌گیری و مباحث برنامه درسی و هم‌ساحت‌های دیگر است، یعنی دیدن آنچه نیست و فقط ما می‌توانیم آن را در ذهن خود تصور کنیم و از این طریق به فقدان آن پی ببریم. بنابراین یک کارکرد نظری برنامه درسی نال، پیدا شدن زمینه نگاه پویا به برنامه درسی خواهد بود و برنامه درسی را از وضعیتی ایستا و ساکن به وضعیتی پویا هدایت خواهد کرد. کارکردهای عملی بیشتر کارکردهای منفی هستند. یعنی برنامه درسی نال

مفهومی است که ما را متوجه یک سلسله آثار نامطلوب در نظام آموزشی می‌کند. تحمیل محرومیت‌های تربیتی که ممکن است ماندگار باشند و خارج از نظام آموزش رسمی چندان قابل جبران نباشد؛ محرومیت‌های تربیتی که بر اساس آن یادگیری و تجارب یادگیری دست یافتنی نباشند. تأثیر این نوع محرومیت سلبی است، یعنی قابلیت‌های کسب نشده را شامل می‌شود. به عبارت دیگر، مفهوم برنامه درسی نال به قابلیت‌های کسب نشده، یعنی قابلیت‌هایی که از طریق تعریف باید کسب می‌شدند اما کسب نشده‌اند، اشاره می‌کند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۰). علاوه بر کارکرد سلبی، کارکردهای عملی برنامه‌های درسی نال می‌تواند جنبه ایجابی هم داشته باشد. گاهی اوقات بی‌توجهی و غفلت نسبت به برخی حوزه‌ها، نگرش‌ها و فرایندها می‌تواند این پیام‌های ضمنی برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. برای مثال عدم توجه به سواد رایانه می‌تواند این پیام ذهنی برای یادگیرندگان باشد که فناوری اهمیت چندانی در زندگی روزمره افراد نمی‌تواند داشته باشد (ویلسون، ۲۰۰۵). در این نوشتار نیز کارکرد برنامه درسی نال در وجه سلبی آن حذف و ممنوعیت برخی از محتواها، ارزش‌ها و مهارت‌ها در برنامه درسی است و وجه ایجابی آن شامل غفلت و بی‌توجهی به برخی محتواها، ارزش‌ها و مهارت‌های موجود در برنامه درسی، منسوخ بودن محتواها، تحریف و تکراری بودن برخی از حوزه‌های برنامه درسی است. کارکردهای برنامه درسی نال در دو وجه ایجابی و سلبی آن دارای پیامدهای ناخوشایندی است که در زندگی فردی و اجتماعی فراگیران به شکل پنهان و آشکار نمود پیدا می‌کند. پیامد در اصطلاح؛ حالت، رویداد یا پدیده‌ای است که ممکن است در نتیجه تحقق یک برنامه، فرآیند، پیشامد، تلاش یا هر اقدام و رخداد مشابهی، در سازمان‌ها، جوامع و حتی وضعیت افراد رخ دهد و آثار و نتایج متفاوتی را در پی داشته باشد، اما از نظر سیستمی؛ تأثیر (پیش‌بینی‌شده یا پیش‌بینی نشده و غیرمنتظره) برون‌دادهای (خروجی‌های) یک سیستم بر روی محیط پیرامونی آن را پیامد می‌نامند (هدایتی، ۱۳۹۳). به طور کلی پیامد، آثار و نتایجی است که بعد از اجرای یک برنامه در زندگی حاصل می‌شود که می‌تواند موقتی یا طولانی مدت باشند. این آثار و تبعات به دو شکل پیامد فردی و اجتماعی ظاهر می‌شود. به عقیده آیزنر در صورتی که بخواهیم برنامه درسی را براساس پیامدهای آن بررسی نماییم (تلفی برنامه درسی به عنوان تجربه) می‌باید بدین نکته واقف باشیم که آنچه آموزش داده می‌شود و آنچه آموزش داده نمی‌شود هر دو می‌تواند بر دامنه تجربیات دانش‌آموزان تأثیر گذارند. به

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال
عبارت دیگر آنچه مدارس آموزشی نمی‌دهند می‌تواند به اندازه آنچه آموزش می‌دهند حائز اهمیت باشد. محروم کردن یادگیرندگان از فرصت‌های یادگیری مختلف می‌تواند تأثیرات محدودکننده‌ای به همراه داشته باشد (آیزنر، ۱۹۹۴). آنچه یادگیرندگان نمی‌آموزند، دانش و مهارتی که از آن محروم می‌شوند، دیدگاه‌هایی که به آنها ارائه نمی‌شود، و فرایندهایی که هیچ‌گاه بدان‌ها عرضه نمی‌گردد؛ تأثیراتی عمده بر روند و مسیر زندگی افراد دارند. برای مثال، دانش‌آموزانی که مهارت‌های زندگی را نمی‌آموزند به احتمال زیاد در مدیریت درست زندگی خویش ناتوان خواهند ماند (صفایی موحد، ۱۳۹۵) که این ضعف در واقع پیامد جنبه سلبی برنامه درسی نال می‌باشد. نتایج تحقیقات اورکین ۱۹۹۶، بیلی ۱۹۹۹ و گامبل ۲۰۰۶، نشان داد که دانش‌آموزان مورد مطالعه از نظر مهارت‌های زندگی دچار کمبود یا نقصان بوده‌اند. نتایج تحقیقات نادیا (۲۰۰۸) نیز نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی تأثیر مثبتی بر کاهش رفتارهای منفی و افزایش رفتارهای مثبت داشته است. نعیم (۱۳۹۵) در تحقیقی نشان داد که مهارت‌های زندگی، توانایی‌های هستند که با تمرین مداوم پرورش می‌یابند و شخص را برای روبرو شدن با مسائل زندگی، افزایش توانایی‌های روانی، اجتماعی و بهداشتی آماده می‌کند. این مهارت‌ها به افراد کمک می‌کنند، تا مثبت عمل کرده، هم خودشان و هم جامعه را از آسیب‌های روانی- اجتماعی حفظ کرده، و سطح روانی خویش و جامعه را ارتقاء بخشند. گاهی اوقات هم در برنامه درسی، خواسته یا ناخواسته مطالبی قدیمی، تحریف شده، تکراری و ناقص ارائه می‌شوند که پیامدها و تأثیرات نامطلوبی در تجارب دانش‌آموزان به جا می‌گذارند؛ که این موارد هم شامل پیامدهای جنبه ایجابی برنامه درسی نال می‌باشد. به عنوان مثال پیامدهای برنامه درسی نال در زندگی فردی می‌تواند به شکل مثلاً عدم درک و فهم دانستنی‌های ضروری، عدم وفاداری به ارزش‌هایی چون ادب و احترام، عشق و محبت، انصاف و انسانیت و نقص در فراگیری مهارت‌های خودآگاهی، تصمیم‌گیری، حل مسأله، کنترل هیجانات درونی، خلاقیت فکری و تفکر انتقادی و غیره ظهور یابد. و اما در زندگی اجتماعی نیز این آثار و نتایج می‌تواند در قالب یک شهروند بی تفاوت به مسائل اجتماعی، عدم احساس مسئولیت در قبال دیگران و با یک روابط اجتماعی ضعیف به عنوان یک عضو منفعل در اجتماع خود را نشان دهد.

بحث و نتیجه گیری

برنامه درسی نال از مفاهیم چالش برانگیز و پیچیده، و در عین حال بسیار کاربردی در برنامه درسی در تمامی سطوح و دوره‌های تحصیلی است. نقش اصلی این برنامه غربال‌گری برنامه درسی است که در انواع، ابعاد، سطوح و پیامدهای مختلف برنامه درسی نفوذ کرده و بستری مناسبی را برای تفکر، تحلیل و تنظیم یک برنامه درسی مطلوب و اثربخش فراهم می‌آورد. در تحقیقات انجام شده در زمینه برنامه درسی نال، معادلات فارسی متفاوتی از ترجمه برنامه درسی نال نظیر پوچ، مغفول، بربادرفته، عقیم، تهی و امثال ذلک توسط محققان صورت گرفته است؛ که هر کدام دارای بارمعنایی خاصی است. به عنوان مثال واژه پوچ، نوعی « بلاثری » و « بی ارزشی » را به ذهن خواننده متبادر می‌سازد و یا واژه مغفول و عقیم، هر کدام نیز بعدی از ابعاد مفهوم جامع برنامه درسی نال را بیان می‌کند و لذا استفاده از این گونه معادل‌های فارسی نیز جامعیت ندارد. بنابراین بر اساس مطالعه و بررسی پیشینه پژوهشی و نگاه جامع به این پدیده، این درک حاصل شد که واژه نال (NULL) بدون ترجمه و با همین نام در حوزه برنامه درسی شناخته شود و از هرگونه تلقی ناقص و برداشت سطحی نگرانه پرهیز شود و معنایی فراتر از برنامه درسی نال مد نظر آیزنر و محققان متأثر از وی ارائه گردد. از منظر جدید، برنامه درسی نال یعنی آنچه که با حضور یا عدم حضور خود در برنامه درسی نقص یا کمبودی را در تعلیم و تربیت فراگیران ایجاد می‌کند. بر اساس این تعریف هفت نوع برنامه درسی نال (مغفول، محذوف، منسوخ، محرف، عقیم، مفرط و ممنوعه شکل گرفت که می‌توانند عمدی و آگاهانه یا غیرعمدی و ناآگاهانه در زمان طراحی یا اجرای برنامه و یا موقع آموختن و تجربه کردن برنامه درسی توسط دانش‌آموزان اتفاق بیفتند. به عقیده فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸) برنامه درسی نال احتمال دارد در ابتدای تدوین برنامه، تعمدی یا غیر تعمدی توسط متخصصان برنامه‌ریزی به وجود آید. در تحقیقی آسمی و شیخ زاده (۲۰۱۳) دریافتند در برنامه درسی نال قصد شده، نویسندگان کتب درسی یا سیاست‌گزاران، برخی از بخش‌های محتوا و برنامه درسی را حذف می‌کنند. زیرا به عقیده آنها، این بخش از محتوا با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه همخوانی ندارد. بر اساس یافته‌های غلامی و همکاران (۲۰۱۶) برنامه درسی نال قصد شده تحت تأثیر سیاست‌های هر دولت قرار می‌گیرد و بخش‌هایی از برنامه درسی هم توسط معلمان و دیگر عوامل اجرا حذف می‌شوند. بر اساس نتایج تحقیق صفری و قورچیان (۱۳۹۶) بخشی

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

از محتوای برنامه درسی در مدرسه توسط مسئولان و معلمان مورد کم توجهی یا حتی بی-توجهی قرار می‌گیرند. برنامه درسی نال، ممکن است پس از تدوین هم توسط مجریان، تعمدی یا غیرتعمدی به وجود آید (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). ناتوانی و عدم صلاحیت معلم باعث عقیم ماندن برنامه‌های درسی می‌شود (ملکی، ۱۳۸۱). در همین حال ممکن است معلمان در عملیاتی نمودن برنامه درسی رسمی به دلیل محدودیت‌های زمانی، مشکلات و موانع و یا ضعف برنامه‌ریزی، دچار انحراف شده و این امر ممکن است عمدی نباشد (خدیوی، قورچیان و ملکی، ۱۳۸۳). برنامه درسی نال، ممکن است به دلیل مطابقت نداشتن موضوع با فلسفه و اعتقادات برنامه‌ریزان درسی یعنی آنها به طور سلیقه‌ای عمل نموده و مفاهیم عقیم می‌ماند (تن ساز و قورچیان، ۱۳۷۴؛ زیمیتا و فتحی و اجارگاه، ۲۰۰۸). نتایج تحقیق محمد امین زاده، سیفی و فقیهی (۱۳۹۶) نیز نشان داد که همخوانی ضعیف برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده، ناشی از طراحی نامناسب کتاب‌های درسی است. کیان و مهر محمدی در سال (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان «شناسایی وجوه و ابعاد مغفول برنامه درسی هنر دوره ابتدایی» دریافتند که برخی از حوزه‌های هنری مانند خوشنویسی، موسیقی و حرکات موزون در برنامه درسی فعلی هنر مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند. این نقایص می‌تواند به دلایل عدم توجه به نیازهای روز فراگیران و جامعه، عدم علاقه و عدم تسلط بر موضوع، عدم دسترسی به امکانات و ابزار مورد نیاز، برداشت نادرست از موضوع درس و کم اهمیت جلوه دادن مطالب، محدودیت زمانی، انتخاب گزینشی برخی از دروس و غیره صورت گیرد. نقص و کمبود ناشی از این برنامه‌ها در یادگیری حوزه دانش، ارزش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز فراگیران تأثیر می‌گذارد و پیامدهای فردی و اجتماعی نامطلوب و ناخوشایندی را ایجاد می‌کنند که تبعات جبران ناپذیر آن سرمنشأ مشکلات فردی و اجتماعی خواهد بود.

منابع

حسینی لرگانی، سیده مریم و همکاران. (۱۳۹۴): مفهوم سازی برنامه درسی زائد و راهکارهای کاهش آن در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش عالی، فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، سال پنجم، شماره ۹، ص ۳۳-۹.

رضایی، حبیب الله، یمانی، نیکو. (۱۳۹۶): برنامه درسی پوچ: مغفول یا بی اثر؟، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۷ (۶۰)، ۵۷۰-۵۶۱.

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۶۹، سال هجدهم، تابستان ۱۴۰۲

شاهواری، معصومه، کیان، مرجان، نیکنام، زهرا. (۱۳۹۵): کار و فناوری: تجربه زیسته معلمان، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال چهارم، شماره ۸، ۱۸۰-۱۵۹.

شریعتمداری، علی (۱۳۹۱): جامعه و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیرکبیر.

شورین الاحسینی، مهناز، فولادی پناه، علی اصغر. (۱۳۹۳): برنامه درسی پنهان، پنهان از دید چه کسی؟ کنفرانس بین المللی مدیریت در قرن ۲۱.

صادقی، علیرضا، هواس بیگی، فاطمه. (۱۳۹۵): نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان، ضرورت چرخش پارادایمی از برنامه درسی قصد نشده به برنامه درسی قصد شده، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال دهم، شماره ۴۰، ۱۴۲-۱۲۱.

صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۵): برنامه درسی مغفول، دانشنامه ایرانی برنامه درسی، محور ۱۱: انواع و سطوح برنامه درسی / برنامه درسی مغفول.

صفری، محمود، قورچیان، نادرقلی. (۱۳۹۶): تحلیلی بر برنامه درسی پوچ در محتوای آموزشی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال چهاردهم، دوره دوم، شماره ۲۷، ۷۴-۶۶.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۳): اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، تهران: علم استادان.

قورچیان، نادرقلی. (۱۳۹۱): برنامه درسی در نظام آموزشی، تهران: انتشارات فراشناختی.

مرزوقی، رحمت اله، کشاورزی، فهیمه و نوروزی، نصرالله (۱۳۹۵): مبنا و معنای برنامه درسی پنهان: نگاهی نو به انواع برنامه‌های درسی، انتشارات آوای نور.

مرزوقی، رحمت اله. (۱۳۹۲): تحلیل و ارزیابی برنامه درسی محذوف، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.

ملکان راد، الهه، عین الهی، بهرام. (۱۳۸۴): آشنایی با القبای برنامه درسی در آموزش پزشکی، تهران: وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

ملکی، حسن. (۱۳۷۹): برنامه‌ریزی درسی، تهران: پیام اندیشه.

مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۰، ۱۳۸۱): برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها؛ تهران: انتشارات سمت.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷): برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان. در برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت و به نشر.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹): بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی، مطالعات تربیتی و روانشناسی، دوره یازدهم، شماره ۱، ص ۲۰-۵.

موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۵): مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، مشهد: شرکت به نشر.

نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه درسی نال

موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۱): ترویج فرهنگ «ایثار و شهادت» به کمک برنامه درسی در دوره ابتدایی،

فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره پنجم، شماره ۳، ص ۱۲۶-۱۰۳.

موسی پور، نعمت الله، مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷): غفلت زدایی از برنامه درسی: بازشناسی مفهوم و

ابعاد برنامه درسی ناگفته (مغفول)، دومین نشست علمی ماهانه انجمن مطالعات برنامه درسی

ایران.

نعیم، مهدی، رضایی شریف، علی. (۱۳۹۵): اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری زندگی

زناشویی و کاهش خشونت خانگی علیه زنان، مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت، دوره ۳،

شماره ۲، ص ۳۲-۲۱.

Adib, Y. , and et al. (2014): Null Curriculum Review IN University Education System in Islamic Republic of IRAN Indian J. Sci. Res. 4 (3): 415-421.

Apple, M. W. (2001): Curriculum studies: The reconceptualization (Curriculum theorizing: The reconceptualists). Troy, NY: Educator's International Press.

Assemi, A. , and sheikhzade, M. (2013): Intended, Emplemented and Exprimential Null Curriculum, Life Science Journal, 10 (1).

Bernard, Y. , and Sekyi, A. (2012): Status of implementation of the ICT Curriculum in Ghanaian Basic Schools, Journal of Arts and Humanities (JAH), Volume -1, No. -3.

Blimberg, A. and Blumberg, p. (1994): The unwritten curriculum, thousand oaks, CA, Crowin.

Bloom, B. S. (1956): Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain. New York, NY: Longman.

Bloom, J. W. (2006): Selected Concepts of Curriculum, Background to Curriculum– Historical Definitions.

Bobbitt, F. (1918): The curriculum. Boston: Houghton Mifflin.

Brady, L. (1995): Curriculum development. Sydney: Prentice Hall.

Chen, Y. -U. H. (2007): The role of culture in an EFL curriculum of the 21st century. Selected Papers from the Sixteenth International Symposium on English Teaching (pp. 119-129). Taipei, Taiwan: Crane.

Coles, C. R. (1985): Curriculum Evaluation in Medical and Healthcare Education . Journal of Medical Education, 19 (22).

Daniel, J. M. (2014): Toward a Multidimensional Concept of Curriculum: Understating Curriculum as Phenomenon, Field and Design, European Journal of Curriculum Studies, Vol. 1, No. 2, 172-177.

- Daniel, S. (2003): The eight curricula of multicultural citizenship education. Multicultural Education http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3935/is_200210/ai_n9097070?tag=artBody;coll.
- Daresh, J. C. (2007): Supervision As Proactive Leadership. Long Grove, IL. : Waveland Press, Incorporated.
- Dewey, J. (1902): The child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. w. (1979,1994,2002): The Educational Imagination, On the Design and Evaluation of School Programs. Macmillan College Publishing, N. Y.
- Eisner, E. w. (1985): The Educational Imagination, On the Design and Evaluation of School Programs. Macmillan College Publishing, N. Y.
- Eisner, E. W. (2002): The Arts and the Creation of Mind. Yale University Press, New Haven and London.
- Eisner, E. W. (2006): Reimagining schools: The selected works of Elliott Eisner. New York, NY: Routledge.
- Flinders, D. J, Noddings, N. , and Thornton, S. J (1986): The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications, Curriculum Inquiry, Vol. 16, No1, pp. 33-42.
- Gholami, M. , & et al. (2016): A Reflection on Null Curriculum, IIOABJ, Vol. 7 , Suppl 1 ,218–223.
- Glattorn ,A. A. (1999): Curriculum Alignment Revisited. Journal Of Curriculum and Supervision, 15 (1), 26-34.
- Glickman, C. D. & et al. (2007): Supervision and instructional leadership: A development approach , Pearson, Boston, New York.
- Goodlad, J. I. (1994): Teachers for our nation's schools. New York, NY: Wiley.
- Goodlad, J. I. (1998): Educational renewal: Better teachers, better schools. New York, NY: Wiley.
- Harelkin Bishopm, M. E. (2013): Soul to Soul Deconstructing Deficit Thinking in the Classroom, A Thesis Submitted to The College of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education, in the Department of Educational Administration, University of Saskatchewan ,Saskatoon, Canada.
- Indiana Department of Education. (2010): Definition of terms. Indiana Accountability System for Academic Progress. Retrieved from <http://www.doe.in.gov/asap/definitions.html>.

- Jackson, L. (2016): Null and Nuller? Laughing About Injustice, from Jon Stewart to John Oliver, PES Yearbook 2016, 182-193, University of Hong Kong.
- Johnston, N. D. (2007): Conceptions of Curriculum In CO-operative Education : A Framework for Analisis of The Co-op preparatory Curriculum, Thesis Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy. In the Faculty of Education.
- Klein, M. F. (2009): Improving curricula by identifying discrepancies and agreements in curricula, Available from:
- Klien, F. (1991):Curriculu Reform in elementary school, New York, Teacher college press.
- Kridel, C. (2010): Encyclopedia of curriculum studies, SAGE, Los Angeles, London, New York.
- Linda. Eyre. , Richard. (1997): Mengajarkan Nilai-Nilai Kepada Anak. Jakarta: Gramedia.
- Longstreet,W. S. and Shane, H. G. (1993): Curriculum for new millennium, Boston, Allyn and Bacon.
- Lynch, K. (1989): Hidden Curriculum. Redwood Burn, Trowbridge, Wiltshire.
- Marsh, C. (1992): Key concepts for understanding curriculum, London, England: Flamer.
- Marsh, C. J. (1997): Perspectives: Key concepts for understanding curriculum 1. London & Washington, D. C. : The Falmer Press.
- Marzooghi, R. (2013): Foundation, principles and emerging development in the contemporary education (in Persian), Taghte Jamshid publication, Shiraz, Iran.
- Marzooghi, R. (2015): Curriculum Sciences New and Future Development, Avaye Noor Publication Tehran,Iran.
- Marzooghi, R. (2016): Curriculum Typology, International Journal of English Linguistics, vol. 6, No7,166-170.
- McGann, K. (2010). IBEC Education and Skills Survey.
- Null, W. (2011): Curriculum: From theory to practice. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Orlowski, P. (2011): Teaching about hegemony: Race, class and democracy in the 21st century. New York: Springer.
- Pelletier, Kristina. (2008): The Null Curriculum. www. face to face intercultural. com.

- Phenix, P. (1962): The disciplines as curriculum content. In A. H. Passow (Ed.), Curriculum crossroads (pp. 227-245). New York, NY: Teachers College Press.
- Pinar, W. (2011): The character of curriculum studies: Bildung, Currere, and the recurring question of the subject. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Posner, G. (2003): Analyzing the curriculum, 3rd ed, New York: McGraw-Hill Humanities.
- Quinn, M. (2010): Null Curriculum. In Encyclopedia of Curriculum Studies. Edited by Craig Kridel, SAGE Publications, London, United Kingdom.
- Schubert, W. H. (2008): Curriculum inquiry. In F. M. Connelly, Fang He M. , & Phillion J. (Eds.), The sage handbook of curriculum and instruction (1st ed. , pp. 399-419). LosAngeles: Sage Publications.
- Sheikhzadeh, Mostafa. (2013). Intended, applied and null curriculum. Paper presented at The 7th Global Conference of Creative Engagements: Thinking with Children, Oxford, United Kingdom.
- Shulman, L. S. (1990): The teacher curriculum encounter. Freeing teachers from the tyranny of texts. New York: State University ofNew York Press.
- Smith, A. D. (2017): Null Means Numb: Teaching Black Lives Don't Matter, Capstone Learning, Diversity, and Urban Studies M. Ed, Peabody College Vanderbilt University.
- Taba, H. (1962): Curriculum development: Theory and practice. New York, NY: Harcourt, Brace, & World.
- Tanner, D. , & Tanner, L. (1995): Curriculum development: Theory and practice (3rd ed.). New York: Merrill.
- Tyler, R. W. (1957): The curriculum then and now. In Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testing Problems. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wilson, L. O. (1990, 2004, 2006): Types of curriculum with their definitions, Curriculum course packets ED, 721 & 726.
- Wilson, L. O. (2005): What is curriculum? And what are the types of curriculum, Accessible at www.kau.edu.