

Analyzing the Dimensions of the Null Curriculum

Shirin Davary*

Corresponding Author, Ph.D., Department of Educational Sciences, Tarbiyat Modarres University, Tehran, Iran. E-mail: shirindavary@yahoo.com

Mahmud Mehrmohammadi

Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiyat Modarres University, Tehran, Iran

Abstract

Null curriculum is one of the conceptual achievements of the curriculum, which was introduced by Eisner in 1979 for the first time and has attracted the attention of some curriculum scholars in this form of curriculum and its dimensions and effects. The purpose of this study is to analyze the dimensions of the null curriculum based on the efforts made by experts to develop this concept. The present study was carried out using a synthesis method and the synthesis of the findings showed that the dimensions of the null curriculum that has been discussed so far are: how to identify the null curriculum, the causes that make the curriculum null, the types of null curriculum, the functions of null curriculum, the types of the null curriculum affects and the field in which you should follow the null curriculum. Based on the analysis and categorization of the data, there was no theoretical difference in any of the cases, and the existing differences arise from the deeper insight of some scholars into the dimensions of the null curriculum that was not considered by others. Due to the lack of resources and theoretical analysis in this field, this concept seems to require more and more appreciating attention from experts.

Keywords: Null curriculum, Hidden null curriculum, Null hidden curriculum.

How to Cite: Davary, S., Mehrmohammadi, M. (2023). Analyzing the Dimensions of the Null Curriculum. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(12), 140-162. doi: 10.22054/QRIC.2023.41680.265



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

واکاوی ابعاد برنامه درسی پوچ

نویسنده مسئول، دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران،

ایران. رایانامه: shirindavary@yahoo.com

شیرین داوری *

استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

محمود مهرمحمدی

چکیده

از جمله دست‌آوردهای مفهومی رشته برنامه درسی، مفهوم برنامه درسی پوچ می‌باشد. مفهومی که توسط آیزنر در سال ۱۹۷۹ برای نخستین بار معرفی و موجب جلب توجه برخی از اندیشمندان رشته برنامه درسی به این شکل از برنامه و ابعاد و تأثیرات آن شده است. هدف تحقیق حاضر واکاوی ابعاد مفهوم برنامه درسی پوچ بر اساس تلاش‌های صورت گرفته از سوی صاحب‌نظران داخلی و خارجی به منظور بسط و گسترش این مفهوم می‌باشد. تحقیق حاضر به روش سنتز پژوهی انجام یافته و سنتز یافته‌ها نشان داد، ابعاد برنامه درسی پوچ که تاکنون به آن‌ها پرداخته شده عبارت است از: نحوه شناسایی برنامه درسی پوچ، علل دچار شدن یک برنامه درسی به پوچی، انواع برنامه درسی پوچ، کارکرد برنامه درسی پوچ، جنس آثار برنامه درسی پوچ و عرصه‌ای که در آن باید به دنبال برنامه درسی پوچ بود. بر اساس تحلیل و دسته‌بندی داده‌ها، در هیچ مورد اختلاف نظری وجود نداشت و تفاوت‌های موجود، ناشی از نگاه عمیق‌تر برخی از صاحب‌نظران به ابعادی از برنامه درسی پوچ است که مورد توجه سایرین واقع نشده است. همچنین به دلیل کمبود منابع و تحلیل‌های نظری در این حوزه، به نظر می‌رسد این مفهوم نیازمند توجه بیشتر و قدرشناسانه‌تری از سوی صاحب‌نظران می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی پوچ، برنامه درسی پوچ پنهان، برنامه درسی پنهان پوچ.



مقدمه

هر قلمرویی از دانش، نیازمند یک ساختار مفهومی برای شناخت و ژرف‌اندیشی درباره پدیده‌های آن حوزه است. از جمله دستاوردهای مفهومی قلمرو برنامه درسی نیز اصطلاح برنامه درسی پوچ می‌باشد که برای نخستین بار توسط Eisner (1979) مطرح شد. Eisner (2002) معتقد است در مدارس علاوه بر برنامه درسی رسمی، برنامه‌های درسی از نوع پنهان و پوچ نیز آموزش داده می‌شوند، به این معنا که دانش‌آموزان در جریان حضور در نظام آموزشی و شکل‌گیری دامنه تجربیاتشان، تحت تأثیر این دو برنامه قرار می‌گیرند و کوشش برای به تصویر کشیدن نتایج یا تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان بدون توجه به این دو مفهوم در کنار برنامه درسی رسمی، کوششی ناقص و نافرجام است و هرگز این عرصه را به شکلی جامع به تصویر نخواهد کشید.

برنامه درسی پوچ، ناظر است به دامنه تجربیات یادگیری که در سایه تصمیمات برنامه‌ریزان دچار قبض و محدودیت شده و آثار محرومیتی در رشد و تعالی متریبان از خود به‌جای می‌گذارد و درست مانند برنامه درسی صریح و برنامه درسی پنهان، اثر مستقیم در تعیین دامنه تجربیات یادگیری متریبان دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

برنامه درسی پوچ آن چیزی است که مدارس تدریس نمی‌کنند؛ گزینه‌هایی که به دانش‌آموزان پیشنهاد نمی‌شود؛ چشم‌اندازهایی که هرگز درباره آن چیزی نخواهند دانست و قادر به استفاده از آن نخواهند بود و نهایتاً مفاهیم و مهارت‌هایی که بخشی از اندوخته ذهنی آنان نخواهد شد و تمام این موارد به اندازه آنچه تدریس می‌شود مهم است و تأثیرات عمیقی بر روی انتخاب‌های فرد، سایر گزینه‌هایی که می‌تواند بیازماید و چشم‌اندازهایی که از آن می‌تواند به یک موقعیت مسئله‌دار بنگرد، دارد (Eisner, 2002).

توجه به این برنامه کمک می‌کند که محتاطانه و با اطمینان انتخاب محتوا و جایگزین‌های آن را انجام دهیم. همچنین اهداف آموزشی خود را دوباره آزمون کنیم و اهدافی را گزینش کنیم که در محتوا مشخص باشند. توجه به این برنامه دید ما را تیز و دقیق می‌کند و پیام اصلی این برنامه این است که گفتگوی بین آنچه هست و نیست باید ادامه داشته باشد و ما را به تفکر انتقادی و بازخوانی در این مقوله وادار سازد (صفرنواده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷).

برنامه درسی پوچ مفهومی است که هدف آن جلب توجه دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی به تأمل و اندیشه درباره آنچه از دستور کار نظام آموزشی

و از حوزه برنامه درسی صریح حذف می‌شود، می‌باشد و توجه به این مفهوم کمک شایان توجهی به حفظ ویژگی پویایی در برنامه درسی می‌کند و در صورت توجه بایسته، برنامه‌ریزی درسی را از گرفتار آمدن به دام سنت و عادت می‌رهاند. به دیگر سخن مفهوم برنامه درسی پوچ دعوت آشکاری است به توجه دقیق و عمیق به مواد و موضوع‌های درسی یا فرایندهای ذهنی که در سایه گزینش و تصمیم برنامه‌ریز درسی از دستور کار نظام آموزشی حذف شده‌اند و لذا دانش‌آموزان از آموختن تجربه‌های مرتبط با آن‌ها محروم می‌مانند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

Flinders و همکاران (1986) معتقدند هدف از مطرح کردن این مفهوم، جلب توجه عمیق‌تر، رعایت جانب احتیاط و دعوت به داشتن ذهنی باز است. هرچند یکی از بدیهیات رشته برنامه درسی این است که مدارس نمی‌توانند همه چیز را تدریس کنند و همه تقاضاها قابل برآورده شدن نیستند و منابع محدود مدرسه باید در اختیار برآوردن اهدافی سودمند باشند، اما این مسئله در عین بدیهی بودن، ارزشمند و قابل تأمل است.

به باور Tillett and CushingLeubner (2022) هنگامی که از برنامه درسی پوچ بحث می‌شود پرسش‌هایی همچون «چه چیزی دانش محسوب نمی‌شود؟»، «حضور چه چیزی در برنامه درسی مشروع نیست؟» و یا «چه چیزی عمداً غایب است و به چه دلیلی؟» مطرح می‌شوند.

با توجه به آنچه ذکر شد، مفهوم برنامه درسی پوچ یکی از مفاهیم شایسته توجه در حوزه مطالعات برنامه درسی است؛ اما آنچه مسلم است این است که این مفهوم و ابعاد آن، در حدی که باید، مورد توجه قرار نگرفته و در نتیجه ظرفیت‌های آن به دقت شناخته نشده است. نتیجه جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی اینترنتی نیز مهر تأییدی است بر اینکه برنامه درسی پوچ مورد غفلت و کم‌توجهی قرار گرفته است. درحالی که پاسداشت چنین مفهوم مغتنمی در گرو عطف توجه صاحب‌نظران و متفکران به این مفهوم است و بسط و بالندگی و غنی‌سازی این مفهوم را به دنبال دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

با توجه به اهمیت برنامه درسی پوچ هم به‌عنوان یک مفهوم نظری ارزشمند و هم به دلیل اهمیت پیامدهای آن در صحنه تعلیم و تربیت، مطالعه حاضر باهدف شناسایی ابعاد برنامه درسی پوچ به سازمان‌دهی برداشت‌های ارائه‌شده از این مفهوم و تلاش‌های صورت گرفته از سوی صاحب‌نظران داخلی و خارجی به‌منظور بسط و گسترش این مفهوم انجام یافته است.

روش

روش تحقیق حاضر سنتز پژوهی^۱ می‌باشد. مطالعات سنتز پژوهی، راهی برای بازیابی، مرور، ترکیب، تحلیل و یکپارچه کردن نتایج مطالعات اصیل است (نادی راوندی، ۱۳۹۶) و حاصل آن دانشی تلفیقی است، دانشی که دانسته‌های مطالعات گوناگون و شاید پراکنده را گرد هم آورد (مارش^۲، ۱۳۹۲). به عبارتی این نوع از پژوهش به ارزیابی و ترکیب مطالعات می‌پردازد و به یکی از دو صورت ترکیبی و یا تجمیعی انجام می‌گیرد. با توجه به هدف مطالعه حاضر از روش مورد استفاده از نوع تجمیعی بوده است. الگوی مورد استفاده نیز روش هفت مرحله‌ای (Sandelowski and Barroso) (2007) بوده است. مراحل این الگو عبارتند از: (۱) تنظیم پرسش پژوهشی؛ (۲) مرور نظام‌مند منابع؛ (۳) جستجو و انتخاب منابع مناسب؛ (۴) استخراج یافته‌ها از منابع؛ (۵) تجزیه، تحلیل و ترکیب یافته‌های منابع؛ (۶) ارزیابی کیفیت و (۷) ارائه یافته.

مطالعه حاضر در پی پاسخ به این پرسش بود که ابعاد برنامه درسی پوچ کدامند؟ جزییات فرایند انجام گرفته به منظور تکمیل مراحل ۲ تا ۵ نیز در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱. جزییات بخشی از فرایند سنتز پژوهی (با اقتباس از طلائی و بزرگ، ۱۳۹۳)

عنوان اقدامات	گام‌ها	جزئیات فرایند
	الف) تعیین پارامترهای جستجو مانند تاریخ انتشار و نوع پژوهش	تاریخ: بعد از ۱۹۷۹ میلادی. گستره: بر مبنای زبان (فارسی و لاتین). نوع پژوهش‌ها: نظری. نوع اسناد: مقالات و کتب.
تعیین پژوهش‌هایی که مقرر است از یافته‌های آنان استفاده گردد	ب) تعیین معیارهای انتخاب اسناد گردآوری شده از مرحله قبل	بررسی نظری مفهوم برنامه درسی پوچ
	ج) تعیین راهبرد جستجوی اسناد و پایگاه‌ها	استفاده از کلیدواژه‌های: انواع برنامه‌های درسی، برنامه درسی پوچ، برنامه درسی مغفول، برنامه درسی گمشده و برنامه درسی محذوف و عقیم به فارسی و معادل آن‌ها به لاتین در پایگاه‌های اطلاعاتی:
ERIC, ENSANI, SID, Google Scholar		

1. The Research Synthesis
2. Marsh

عنوان اقدامات	گام‌ها	جزئیات فرایند
	الف) غربالگری درشت	مرور چکیده مقالات و فهرست کتاب‌ها بر مبنای مرتبط بودن. حاصل این مرحله ۳۶ سند بود.
نقد نظام‌مند اسناد منتخب	ب) غربالگری ریز	مطالعه کل متن با توجه به معیار انتخاب (معیار: بررسی نظری مفهوم برنامه درسی پوچ). حاصل این مرحله ۱۲ سند بود که در جدول شماره ۲ اطلاعات این منابع آورده شده است.
	ج) واکاوی	داده‌های هر سند تحلیل و دسته‌بندی شده و با سایر اسناد مقایسه شد.
سنتز؛ خلق چیزی جدید از عناصر جدا از هم	سنتز پژوهی تجمیعی در مقابل سنتز پژوهشی ترکیبی	ابتدا یافته‌های اسناد منتخب یکجا جمع شدند. سپس با بازخوانی‌های مکرر و دقیق هر کدام، کدگذاری انجام و کدهای مشابه منجر به شکل‌گیری دسته‌بندی ابعاد برنامه درسی پوچ شدند. لذا پژوهش حاضر را می‌توان سنتز پژوهی از نوع تجمیعی دانست.

همان‌گونه که در جدول شماره ۱ ذکر شد جامعه آماری مطالعه حاضر را کلیه اسنادی تشکیل داد که به زبان فارسی و یا انگلیسی از سال ۱۹۷۹ میلادی حاوی کلیدواژه‌های مذکور بودند. با توجه به اینکه برنامه درسی پوچ یکی از انواع برنامه‌های درسی و به‌عنوان یکی از مفاهیم متعدد مطرح در این رشته مطالعاتی است و همان‌طور که در مقدمه ذکر شد مورد کم‌توجهی نیز واقع شده است؛ نتیجه جستجو در منابع اطلاعاتی منجر به شناسایی ۳۶ منبع اولیه شد. باهدف گزینش منابعی که به بررسی نظری این مفهوم پرداخته بودند، نمونه‌هایی حاوی ۱۲ منبع بود که ۶ منبع خارجی و ۶ منبع داخلی را شامل می‌شد که در بین این ۱۲ منبع، نویسندگان برخی از منابع نیز تکراری اما دارای ایده‌هایی در هر یک از این منابع بودند که لازم بود هر دو منبع وارد فرایند مطالعه شوند. فهرست این منابع در جدول شماره ۲ ذکر شده است. به‌منظور تحلیل داده‌ها و دستیابی به ابعاد برنامه درسی پوچ، از روش تحلیل مضمون استفاده شد. برای این منظور متن اسناد بارها خوانده شد و عبارات مرتبط کدگذاری شدند. سپس مقوله‌های مشابه در کنار هم قرار گرفته و ابعاد برنامه درسی پوچ را شکل دادند.

به منظور اعتباربخشی به مراحل انجام شده نیز از روش کنترل اعضا استفاده شد. برای این منظور مراحل انجام یافته توسط دو دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی مرور و نظرات و پیشنهادهای ایشان در یک فضای تعاملی بررسی و در صورت لزوم اعمال شدند. مرحله ۷ نیز در بخش یافته‌ها ارائه شده است.

جدول ۲. فهرست اسناد انتخابی پس از مرحله غربالگری

ردیف	قالب	عنوان/موضوع	سال	نویسنده
۱	کتاب	تصورات تربیتی (به‌عنوان نخستین منبع)	۱۳۵۸/۱۹۷۹	آیزنر
۲	مقاله	برنامه درسی پوچ: پایه‌های نظری و دلالت‌های عملی	۱۳۶۵/۱۹۸۶	فلندرز، نادینگز و ثورنتون
۳	مقاله	برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی برای تجدید برنامه درسی	۱۳۸۰/۲۰۰۱	گلاشورن، کار و هریس
۴	کتاب	تصورات تربیتی (به‌عنوان جدیدترین منبع از نویسنده‌ای که این برنامه را معرفی کرده است)	۱۳۸۱/۲۰۰۲	آیزنر
۵	مقاله	انواع برنامه‌های درسی	۱۳۸۴/۲۰۰۵	ویلسون
۶	مقاله	گذری بر مفاهیم و پایه‌های نظری و عملی برنامه درسی Null (مغفول) در آموزش پزشکی	۱۳۸۷/۲۰۰۸	صفرنواده و فتحی واجارگاه
۷	سخنرانی ^۱	غفلت زدایی از ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی ناگفته (مغفول).	۱۳۸۷/۲۰۰۸	موسی پور
۸	سخنرانی	غفلت زدایی از ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی ناگفته (مغفول).	۱۳۸۷/۲۰۰۸	مهرمحمدی
۹	وب‌سایت رسمی نویسنده	گفتاری درباره برنامه‌های درسی زائد	۱۳۹۰/۲۰۱۱	فتحی واجارگاه
۱۰	کتاب	برنامه درسی چیست؟	۱۳۹۲/۲۰۱۳	فتحی واجارگاه
۱۱	کتاب	برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان	۱۳۹۳/۲۰۱۴	مهرمحمدی
۱۲	مقاله	برنامه‌های درسی پنهان، پوچ، زنده، مادی و متخلف	۱۴۰۱/۲۰۲۲	تایلت و کاشینگ لیوبنر

۱. سخنرانی ارائه شده در نشست انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

یافته‌ها

با تحلیل مضمونی داده‌ها و دسته‌بندی مضامین مشابه، ابعاد برنامه درسی پوچ مشخص شدند. شکل شماره ۱ ابعاد برنامه درسی پوچ را نمایش می‌دهد:

شکل ۱. ابعاد برنامه درسی پوچ حاصل از تحلیل اسناد مورد مطالعه



در ادامه شرح هر یک از این ابعاد آورده شده است:

(۱) علل دچار شدن یک برنامه درسی به پوچی

Eisner (2002) از علل دچار شدن برنامه به دام پوچی به سنت و غفلت اشاره نموده است، از نظر وی برخی موضوعات خاص به طور سنتی آموزش داده شده‌اند؛ نه به این علت که سایر گزینه‌ها به طور دقیقی تحلیل شده و کنار گذاشته شده‌اند، بلکه به این علت که به طور سنتی این چنین بوده است. در حالی که موضوعاتی که مورد غفلت‌اند، می‌توانند برای دانش آموزان بسیار مفید باشند. از نظر مهر محمدی (۱۳۸۷ و ۱۳۹۳) برنامه درسی پوچ اشاره دارد به آنچه از جنس یادگیری‌ها باید در برنامه درسی حضور داشته باشند، اما به دلیل سیطره عادات و سنت‌ها و علی‌الاصول ناهشیارانه در عرصه تصمیم‌گیری، از دستور کار تعلیم و تربیت حذف شده است. وی علل شکل‌گیری برنامه درسی مغفول را عادت، غفلت و سنت می‌داند و بعد غفلت را ناظر بر غفلت و ناآگاهی برنامه‌ریزان درسی نسبت به برخی حوزه‌ها و

دستاوردهای علمی جدید فرض می‌کند که به زعم وی عدم غفلت و توجه به این مفهوم آن را از گرفتار آمدن در دام سنت و عادت می‌رهاند. موسی پور (۱۳۸۷) نیز علل دچار شدن برنامه درسی به پوچی را همچون آیزنر سنت و عادت می‌داند. Tillett (2021) نیز اولویت‌بندی و محدودیت‌ها را یکی از دلایل دچار شدن یک برنامه به پوچی ذکر می‌کند، از جمله محدودیت زمان و یا در اولویت بودن دروسی که در آزمون‌های ملی یا بین‌المللی مطرح می‌شوند. وی همچنین بستر اجتماعی و سیاسی حاکم را نیز به عنوان یکی از علل دچار شدن یک برنامه به پوچی ذکر می‌کند.

۲) نحوه شناسایی برنامه درسی پوچ

جنبه دیگری از برنامه درسی پوچ که به آن پرداخته شده است، نحوه شناسایی این برنامه می‌باشد. مهرمحمدی (۱۳۸۷) برنامه درسی پوچ را دعوت به نوعی آسیب‌شناسی می‌داند و آسیب‌شناسی را بدون ملاک مقدور نمی‌بیند. از نظر وی اگر این نسبت ملاحظه نشود، مفهوم بی‌اعتبار می‌شود. چراکه نمی‌توان در جریان تربیت‌گزینشی عمل کرد و از سویی هم نمی‌توان همه دانستنی‌های ممکن را در دستور کار نظام آموزشی قرارداد. هر نبودنی را نمی‌توان نقصان تلقی کرد، برخی نبودن‌ها عین کمال‌اند. مهرمحمدی (۱۳۹۳) تصمیم‌گیری‌ها و قضاوت درباره این بعد از برنامه درسی را مانند تصمیم‌گیری درباره ابعاد دیگر یا انواع دیگر برنامه، دارای خواستگاه ارزشی می‌داند و از نظر وی فردی که با استفاده از ابزار سودمند و روشنگر برنامه درسی پوچ قصد دارد به تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی جدید یا تحلیل برنامه درسی کنونی بپردازد ناگزیر باید چارچوب‌های ارزشی خود را به مدد بطلبد و بر آن اساس به قضاوت، تحلیل و تصمیم‌گیری بپردازد؛ به عبارت دیگر در برنامه درسی پوچ مجموعه موضوع‌ها، مباحث و فرایندهای حذف‌شده از برنامه درسی را که نباید به سرنوشت حذف دچار می‌شدند، باید‌ها یا دیدگاه‌های برنامه درسی یا همان پایگاه ارزشی فرد تعیین می‌کند. از این رو دستیابی به مؤلفه‌های برنامه درسی پوچ، صبغه اکتشافی داشته و این اکتشاف در چارچوب نظریه‌هنجاری و نه به صورت عام و جهان‌شمول انجام می‌شود. بر این اساس برنامه‌ریزان درسی باید، هوشیاری و آگاهی را در بستر جهت‌گیری‌های ارزشی یا نظریه‌های هنجاری مورد پذیرش خویش به کار گیرند و به شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی پوچ بپردازند.

صفرنواده و فتحی واجارگاه (۱۳۸۷) نیز یکی از راه‌های یافتن برنامه درسی مغفول را پژوهش به همراه یک نیازسنجی پویا در تمامی مراحل برنامه‌ریزی و ارزشیابی مداوم برنامه درسی اجراشده و تجربه‌شده در مقایسه با برنامه درسی صریح و مطلوب قابل حصول می‌دانند. روش دیگر را مقایسه مداوم برنامه درسی با شرایط متحول فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و زمانی به‌منظور بررسی سازگاری بین برنامه و این شرایط می‌دانند.

از نظر Flinders و همکاران (1986) هرگونه تلاش برای شناسایی یک مجموعه از فرآیندها یا محتواها به‌عنوان «برنامه درسی پوچ» وابسته به چهارچوب مرجع است و برنامه درسی پوچ تنها در ارتباط با آنچه از لحاظ تربیتی مهم فرض می‌شود قابل شناسایی است و گستره چنین عرصه‌ای را چیزی نزدیک به بی‌نهایت می‌داند.

موسی پور (۱۳۸۷) نیز از راه‌های شناسایی برنامه درسی پوچ به شناسایی وضع معیار برای مقایسه، بررسی عمیق عرصه برنامه درسی قصد شده و اجراشده، بررسی به‌روز بودن و متناسب بودن برنامه با اقتضائات زمانی، مکانی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و مانند این‌ها اشاره نموده است.

از نظر Tillett and CushingLeubner (2022) نیز باید خارج از پارادایم حاکم به دنبال

برنامه درسی پوچ بود.

۳) برنامه درسی پوچ را در کجا باید جستجو کرد؟

Eisner (2002) عقیده دارد در هنگام شناسایی برنامه درسی پوچ باید به دو بعد توجه کرد: یکی فرآیندهای فکری است که مدارس علیرغم تأیید اهمیت آن‌ها از ارائه آن غفلت می‌کنند و دیگری محتواهایی است که در برنامه درسی جای آن‌ها خالی است. وی معتقد است، بررسی برنامه‌های درسی مدارس نشان می‌دهد که در آن‌ها تنها بر دامنه محدودی از فرآیندهای تفکر تأکید می‌شود. مطالعات در زمینه فیزیولوژی مغز شواهدی مبنی بر اینکه نیمکره‌های مغز اعمال ذهنی متفاوتی انجام می‌دهند و این اعمال را می‌توان با تمرین قوی‌تر یا ضعیف‌تر کرد، ارائه می‌کنند، بر این اساس نادیده گرفتن فرآیند مربوط به یک نیمکره و تأکید بر فرآیندهای ذهنی دیگر از جمله بی‌توجهی به فرآیندهای عاطفی اشتباه کم‌اهمیتی نیست. اگر ما در مدارس درباره رشد تفکر خلاق نگران هستیم، اگر به تقویت فرآیندهایی علاقه‌مندیم که از طریق آن‌ها، ابداع و شکستن محدودیت‌ها اتفاق افتد، منطقی است که برنامه درسی باید این فرصت‌ها را در اختیار فراگیران قرار دهد. نادیده گرفتن چنین

فرایندهایی در مدارس، با علم به اینکه در بیرون از مدرسه موقعیت کافی برای پرورش آنها فراهم نیست، می‌تواند منجر به عدم توانایی در تفکر خلاق و منطقی شود. لذا مدارس باید فرصت توسعه انواع فرایندهای فکری را فراهم کنند. درزمینهٔ محتوا نیز آیزنر عقیده دارد؛ دانش‌آموزان نیاز دارند تا درزمینهٔ موضوعاتی چون اقتصاد، قانون، مردم‌شناسی، هنرهای بومی و ارتباطات، اطلاعاتی داشته باشند. نادیده گرفتن این نیازها موجب می‌شود تا سالانه میلیون‌ها دانش‌آموزان بدون این اطلاعات ضروری برای زندگی که فرصت آموختن آن طی زندگی کمتر پیش می‌آید، فارغ‌التحصیل شوند.

از دید Flinders و همکاران (1986) نیز همچون بسیاری از اصطلاحات حوزه برنامه درسی، برنامه درسی پوچ نیز مفهومی چندوجهی است که خود آیزنر دو بعد آن را شناسایی نموده است و این دو بعد با بعد سوم که بعد عاطفی است، کامل می‌شوند. این بعد شامل عناصری همچون: ارزش‌ها، گرایش‌ها و احساسات است. آیزنر این بعد را در ذیل فرایندهای ذهنی قرار داده است اما ترجیح این صاحب‌نظران این است که این بعد جدا باشد و البته آن را مهم‌ترین بعد برنامه درسی پوچ می‌دانند. فتحی و اجارگاہ (۱۳۹۲) نیز به محتوای مغفول مانده، مسائل سانسور شده و عقاید و نظرات مسکوت مانده که به اندازه محتوای گزینش و تأییدشده در تربیت بچه‌ها دارای نقش و اهمیت می‌باشند، اشاره دارد و برنامه مغفول را شامل محتوایی که دربرگیرنده رویکردهای تحلیلی (نظیر رویکردهای سیاسی-اقتصادی که معمولاً از دروس مطالعات اجتماعی حذف می‌شوند) و روش‌های آموزشی (نظیر اجتناب از به‌کارگیری فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی مشارکتی و دموکراتیک در کلاس درس و مدرسه) است، می‌داند.

از نظر مهرمحمدی (۱۳۸۷) برنامه درسی پوچ، ناظر است به دامنه تجربیات یادگیری که در سایه تصمیم برنامه‌ریزان دچار قبض و محدودیت شده است. از نظر وی صرفاً زمانی می‌توان «آنچه را که نیست» برنامه نامید که برنامه به‌مثابه تجربه موردنظر فرض شود و تنها در این صورت است که شکل پوچ، ضمنی و آشکار همه برنامه تلقی می‌شوند و قادرند بر دامنه تجربیات یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مستقیم بگذارند.

Tillett and CushingLeubner (2022) نیز معتقد است برنامه درسی پوچ را باید در موضوعات درسی و تجربیاتی که به فراگیران ارائه نمی‌شود، جستجو کرد.

۴) انواع برنامه درسی پوچ

آنچه مسلم است، Eisner (2002) تنها به نوع آشکار برنامه درسی پوچ اشاره نموده است. از نظر مهرمحمدی (۱۳۹۳) برنامه درسی پوچ آن‌چنان که در منابع محدود تخصصی مشاهده می‌شود منحصرأ معطوف است به آنچه از برنامه درسی رسمی به شکل عیان حذف شده است. در صورتی که حذف برخی موضوع‌ها، مباحث یا فرایندهای ذهنی از برنامه درسی رسمی به شکل آشکار، تنها یک بعد از ابعاد برنامه درسی پوچ را در برمی‌گیرد که می‌توان از آن با عنوان برنامه درسی پوچ آشکار نام برد. حذف در ابعاد دیگر یا به اشکال دیگری در برنامه‌های درسی نیز اتفاق می‌افتد که نیازمند توجه است. برنامه درسی پوچ آشکار پس از آنکه با استفاده از چهارچوب ارزشی شناسایی شد، به برنامه درسی صریح راه می‌یابد و از پوشش برنامه درسی پوچ خارج می‌شود. این در حالی است که مجموعه مباحث، موضوع‌ها یا فرایندهایی که در دستور کار نظام آموزشی قرار می‌گیرد، ممکن است به یکی از دو شکل زیر همچنان تحت پوشش برنامه درسی پوچ طبقه‌بندی شود یا به سرنوشت پوچ شدن دچار شوند که در این حالت می‌توان از عنوان برنامه درسی پوچ پنهان برای آن استفاده نمود:

الف) حذف برخی مباحث و موضوع‌ها یا فرایندهای پیش‌بینی شده در برنامه درسی صریح به دلیل شرایط و موقعیت‌های ویژه در یک آموزشگاه، منطقه یا کشور. به دیگر سخن، برنامه درسی پوچ را در مقام اجرا و نه برنامه‌ریزی نیز می‌توان و باید جستجو کرد. برنامه درسی اجرا شده و فاصله آن با برنامه درسی صریح، معرف یکی از ابعاد برنامه درسی پوچ پنهان است که کمتر به آن توجه شده است. شرایط حاکم بر محیط اجرا از نظر اقتصادی، فرهنگی، قوانین، مقررات و مانند آن‌ها منشأ پیدایش برنامه درسی پوچ پنهان در مقام اجرا می‌شود.

ب) نابهنگام بودن یا پاسخگو نبودن برنامه درسی در یک زمینه یا موضوع خاص درسی نسبت به شرایط متحول اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و علمی جامعه نیز بعد دوم برنامه درسی پوچ پنهان را به نمایش می‌گذارد. پیام برنامه درسی پوچ پنهان، آن است که از سطح یا صرف پیش‌بینی یک عنوان درسی در برنامه درسی تصریح‌شده باید عبور کرد و به کاوش و جستجو برای برنامه درسی پوچ در سطوح عمیق‌تر و منطبق با روح برنامه درسی پوچ پرداخت. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت صرف گنجاندن عنوان یک ماده درسی در

برنامه درسی صریح تا زمانی که جهت‌گیری‌ها و کیفیت تصمیم‌گیری درباره عناصر آن از نظر انطباق با شرایط و نیازهای متحول فرد و جامعه بررسی و کنکاش نشده است، دغدغه پوچ بودن آن ماده درسی را برطرف نمی‌سازد.

موسی پور (۱۳۸۷) برنامه درسی ناگفته یا مغفول را به دودسته آشکار و پنهان تقسیم می‌کند که از نظر وی بعد آشکار با بررسی برنامه درسی قصد شده قابل تشخیص و درمان است و راهکار کشف آن در بررسی عمیق عرصه برنامه قصد شده و اجرا شده است. به‌زعم وی برنامه درسی ناگفته یا مغفول پنهان را شاید بتوان بانام برنامه درسی مکتوم یا عقیم معرفی کرد. این نوع از برنامه وضعیتی را نشان می‌دهد که برنامه درسی از به بار آوردن تجربیات یادگیری در دانش‌آموزان عاجز باشد، نکته اساسی دیگری که نیاز به دقت نظر کافی دارد میزان متناسب بودن برنامه با زمان است که می‌تواند ما را متوجه درصد عقیمی برنامه گرداند. برنامه درسی ناگفته یا مغفول آشکار را شاید بتوان بانام برنامه درسی محذوف معرفی کرد. در اینجا مواردی مطرح می‌شوند که به دلایلی از ورود آن‌ها در برنامه درسی پرهیز شده است؛ به عبارت دیگر از نظر موسی پور در برنامه درسی محذوف «حذف» عامدانه است.

Flinders و همکاران (1986)، بیان می‌کنند که از نظر صاحب‌نظرانی که برنامه درسی پوچ را یک ابزار نظری مفید می‌دانند، برنامه درسی پوچ آشکار که با بررسی برنامه درسی آشکار قابل شناسایی است، ارزش چندانی نداشته و باید با ریشه‌یابی عمیق‌تر این مفهوم، برنامه درسی پوچ ایجاد شده توسط برنامه درسی ضمنی شناسایی شود که آن را ضمنی پوچ می‌نامند.

در این بخش ذکر این نکته لازم است که بعد دوم برنامه درسی پوچ پنهان که توسط مهرمحمدی (۱۳۹۳) بیان شده و ذکر گردید را شاید بتوان با برنامه درسی بی‌فایده مطرح شده توسط فتحی و اجارگاه (۱۳۹۰)، یکسان دانست. از نظر فتحی و اجارگاه (۱۳۹۰)، برنامه‌های درسی پس از طراحی و اجرا می‌بایست به صورت ادواری مورد تجدیدنظر قرار گیرند، در غیر این صورت پدیده‌ای تحت عنوان «روبه‌زوال رفتن برنامه درسی» اتفاق می‌افتد، پدیده نابهنگامی یا برنامه درسی منسوخ عبارت است از کهنگی و عدم ارتباط دروس و محتوای برنامه درسی با نیازها و تحولات اجتماعی که به تدریج اثربخشی دوره‌ها را در حاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد و پدیده‌ای تحت عنوان برنامه درسی بی‌فایده یا قراضه^۱ را در کنار سایر

دستاوردهای مفهومی برنامه درسی که شایسته توجه و تبیین است، مطرح می‌سازد. به‌زعم وی مفهوم برنامه درسی بی‌فایده یا قراضه از یک‌سو به وضعیتی اشاره می‌کند که دروس و برنامه‌هایی ارائه می‌شود که عملاً منسوخ هستند و دستاوردهای جدیدی جایگزین آن شده‌اند. از سوی دیگر به آن نوع برنامه‌های درسی نیز اشاره دارد که قدیمی نیستند بلکه زمینه کاربرد آن‌ها در جامعه وجود ندارد.

Tillett and CushingLeubner (2022) گرچه مستقیماً به این موضوع نپرداخته اما در بحث از آثار این برنامه عمدتاً به جنبه آشکار آن اشاره دارد و به‌طور ضمنی حین طرح نحوه شناسایی این برنامه به بعد پنهان و نیازمند شناسایی آن نیز اذعان دارد.

۵) جنس آثار برنامه درسی پوچ

Eisner (2002) نکته اصلی این است که مدارس نه تنها از طریق آنچه تدریس می‌کنند، بلکه از طریق آنچه نادیده می‌انگارند، نیز تأثیراتی دارند. آنچه دانش‌آموزان نمی‌توانند در نظر بگیرند، آنچه نمی‌دانند، فرایندهایی که قادر به استفاده از آن‌ها نیستند، پیامدهایی برای زندگی‌شان دارد.

مهرمحمدی (۱۳۹۳) معتقد است، درحالی‌که تأثیر برنامه درسی صریح و ضمنی از نوع ایجابی است، تأثیر برنامه درسی پوچ غالباً از نوع سلبی بوده، اما گهگاه می‌تواند آثار ایجابی نیز به همراه داشته باشد که در این صورت قابل تمیز از برنامه درسی پنهان (ضمنی) نیست. در این زمینه به مثالی از گودلد^۱ از کتاب مکانی به نام مدرسه در سال ۱۹۸۴ نیز استناد می‌کند. گودلد بی‌توجهی به موضوع سواد یارانه‌ای یا استفاده نکردن از رایانه را به‌عنوان نماد تمدن و فناوری نوین در جریان یاددهی-یادگیری مطرح می‌سازد که نتیجه مترتب بر این بی‌توجهی یا غفلت از نظر گودلد انتقال این پیام ضمنی به دانش‌آموزان است که دست‌آوردهای تمدن جدید با فرایند یا مقوله تعلیم و تربیت نسبتی ندارد و فاقد سودمندی برای جریان رشد و یادگیری است. این مثال روشن می‌سازد چگونه برنامه درسی پوچ می‌تواند آثار و نتایج ایجابی در حوزه نگرش‌ها و ارزش‌ها از خود برجای گذارد. چون این آثار به شکل ضمنی یا پنهان و به‌عنوان آثار مرتب بر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود، از این‌رو مشاهده می‌شود که می‌توان در حوزه برنامه درسی پوچ علاوه بر آثار سلبی، آثار ایجابی از نوع ضمنی پنهان را نیز جستجو کرد. به دیگر سخن دو

1. Goodlad

حوزه یا قلمرو برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پنهان گهگاه می‌توانند بر یکدیگر منطبق شوند و برنامه درسی پوچ از خود کارکردهای برنامه درسی پنهان را نیز به نمایش گذارد. روی دیگر این سخن آن است که در جستجو برای دستیابی به برنامه درسی ضمنی، باید به یادگیری‌های ایجابی ناشی از برنامه درسی پوچ نیز توجه داشت که خود معرف بعد دیگری در کاوش‌های مربوط به برنامه درسی پنهان به شمار می‌آید.

Glatthorn و همکاران (2001) که از عنوان برنامه درسی کنار گذاشته شده^۱ به جای برنامه درسی پوچ، استفاده می‌کنند، آن را همچون برنامه درسی پنهان که در اسناد برنامه درسی، مواد آموزشی و آزمون‌ها آشکار و مرئی نیست، می‌پندارند و آنچه را که از برنامه درسی خواه عمداً یا سهواً کنار گذاشته شده است، جزئی از برنامه درسی پوچ می‌دانند که تأثیری قدرتمند بر ادراک دانش‌آموزان دارد و هرروز دانش‌آموزان در معرض آن قرار گرفته و پیام‌های چنین برنامه‌ای را درونی می‌کنند، با این توضیحات به نظر می‌رسد این صاحب‌نظران که بر جنبه ایجابی برنامه درسی پوچ و به عبارتی بر برنامه درسی پنهان پوچ نظر دارند، درحالی که از نظر موسی پور (۱۳۸۷)، این مفهوم تأثیر سلبی و محرومیتی دارد. از نظر Wilson (2005) برنامه درسی پوچ به عنوان آنچه تدریس نمی‌شود، این پیام را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند که آن موضوع به لحاظ تربیتی و یا در جامعه ارزشمند نیست. لذا می‌توان نتیجه گرفت که ویلسون نیز به جنبه ایجابی این برنامه اشاره کرده است. Tillet and CushingLeubner (2022) نیز باور دارد برنامه درسی دارای جنبه ایجابی است. برای مثال اشاره دارد به اینکه آنچه حذف می‌شود ناقل این پیام است که آنچه حذف شده غیر ارزشمند، تابو یا ناپسند است.

۶) کارکرد برنامه درسی پوچ

صفرنواده و فتحی واجارگاه (۱۳۸۷) نیز به دو کارکرد نظری و عملی برنامه درسی مغفول اشاره می‌نمایند، کارکرد نظری آن را دعوت به بازاندیشی یا برقراری گفتگوی مستمر میان حوزه هست‌ها و حوزه نیست‌ها برای شناخت آنچه موجب مغفول شدن برنامه درسی می‌شود، می‌دانند که شامل دعوت برای به کارگیری تخیل در فرایند تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی و در حقیقت دیدن آنچه نیست قبل از آنکه نیست شود و داشتن نگاهی پویا به برنامه درسی و پایش مداوم آن می‌باشد. کارکرد دو آن یعنی کارکرد عملی نیز شامل دو وجه است، یکی

1. Exclude

تحلیل محرومیت‌های تربیتی که ممکن است ماندگار بوده و جبران‌ناپذیر باشند و دیگری تأثیرات سلبی یا قابلیت‌های کسب نشده را شامل می‌شود. Flinders و همکاران (1986) و مهرمحمدی (۱۳۸۷) نیز برای برنامه درسی پوچ همین دو کارکرد را ذکر کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

شاید یکی از دلایل بی‌مهری صاحب‌نظران و پژوهشگران برنامه درسی نسبت به مفهوم برنامه درسی پوچ را بتوان در مکتوم ماندن ابعاد این مبحث جستجو کرد؛ به عبارت دیگر، کاملاً منطقی می‌نماید که میزان اقبال به یک مفهوم یا پدیده را تابعی از غنا و بلوغ آن یا ظرفیت و استعداد روشنگری و بصیرت آفرینی آن ارزیابی کنیم. مفهوم برنامه درسی پوچ اگرچه بسیار مهم و باارزش است، لیکن به دلیل باز نشدن ابعاد گوناگون و جنبه‌های متفاوت آن و متوقف ماندن رشد و بالندگی مفهومی آن، در حوزه پژوهش و عمل نیز مجال چندانی برای حضور نداشته است.

اهمیت برنامه درسی پوچ از آن جهت است که محرومیت ناشی از آن بر جریان رشد دانش‌آموزان اثری تعیین‌کننده برجای می‌گذارد و برنامه‌ریزان درسی باید به‌طور مستمر خود را با پرسش‌هایی از این دست مواجه ببینند که آیا آنچه حذف شده هست اهمیت و اولویت کمتری نسبت به آنچه ابقاء شده است، دارد؟ آیا در برابر حذف شده‌ها و بالطبع ابقاء شده‌ها در برنامه درسی، دلیل و توجیه کافی وجود دارد؟ آیا برنامه درسی با شرایط متحول فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و مانند آن زمان سازگار است. در شرح بیشتر مفهوم برنامه درسی پوچ، باید گفت این مفهوم به معنای دعوت به آگاهی و هوشیاری در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی خواه در سطح کلان یا در سطح خرد است و درصدد است تا تصمیم‌های برنامه درسی را از بستر ناهشیاری و ناخودآگاهی خارج کند. به دیگر سخن پیام برنامه درسی پوچ، برای برنامه‌ریزان درسی آن است که این تصمیم‌گیری‌ها باید هوشیارانه و با توجه به نیازها یا ضرورت‌های حال و آینده فردی و اجتماعی اتخاذ شود و برنامه‌ریز گرفتار آفت سنت و عادت نشود (مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

از نظر Eisner (2002) باید برنامه‌های مدرسه را بررسی کنیم و اندیشه‌ها و دیدگاه‌های غایب را مشخص کنیم تا اطمینان یابیم، آنچه حذف شده نتیجه بی‌توجهی بوده یا حاصل انتخاب. از آنجاکه برنامه درسی پوچ آشکار در عرصه ناآگاهی و ناهشیاری اتفاق می‌افتد

می‌تواند به‌عنوان یک پدیده در حوزه برنامه درسی مورد غفلت قرار گیرد؛ اما برنامه درسی پوچ پنهان به دلیل ظرافت به‌مراتب بیشتر از برنامه درسی پوچ آشکار از حوزه شناسایی و آگاهی و بصیرت دور می‌ماند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

به‌منظور سازمان‌دهی یافته‌ها و فراهم آوردن امکان مقایسه بین دیدگاه‌های صاحب‌نظران، خلاصه یافته‌ها در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول ۳. ابعاد برنامه درسی پوچ و دیدگاه‌های صاحب‌نظران درباره این ابعاد

صاحب‌نظر	نحوه شناسایی برنامه درسی پوچ	علل دچار شدن برنامه درسی به پوچی	برنامه درسی پوچ را در کجا باید جستجو کرد؟	انواع برنامه درسی پوچ	کارکرد برنامه درسی پوچ	جنس آثار برنامه درسی پوچ
آیزنر		غفلت / سنت	فرایندهای ذهنی / موضوعات درسی			سلبی (داشتن آثار محرومیتی)
فلندرز، نادینگز و ثورنتون	با توجه به چهارچوب ارزشی مرجع		فرایندهای ذهنی / موضوعات درسی / فرایندهای عاطفی	پوچ آشکار / پنهان پوچ	نظری / عملی	تأکید بر جنبه پنهان پوچ (ایجابی)
گلاثورن، کار و هریس						انتقال پیام‌هایی از جنس پنهان (ایجابی)
مهرمحمدی	با توجه به چهارچوب ارزشی	عادت / سنت / غفلت	تجربیات یادگیری	پوچ آشکار / پنهان پوچ	نظری / عملی	سلبی / ایجابی
ویلسون						انتقال پیام‌هایی از جنس پنهان (ایجابی)
صفرنواده و فتحی و اجارگاه	پژوهش به همراه نیازسنجی در تمامی مراحل برنامه‌ریزی /		محتوا / عقاید مسکوت / روش‌های		نظری / عملی	

صاحب نظر	نحوه شناسایی برنامه درسی پوچ	علل دچار شدن برنامه درسی به پوچی	برنامه درسی پوچ را در کجا باید جستجو کرد؟	کارکرد جنس آثار برنامه درسی پوچ
	ارزشیابی مداوم برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده	آموزشی / رویکردهای تحلیلی		
موسی پور	بررسی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده / مقایسه مداوم برنامه درسی با شرایط متحول زمانی، اقتصادی / داشتن وضع معیار	سنت / عادت	پوچ آشکار / پوچ عقیم / محذوف	سلبی
تایلث و کاشینگ لیوینر	خارج از پارادایم حاکم	اولویت بندی / محدودیت ها / بستر اجتماعی سیاسی	موضوعات درسی / تجربیات یادگیری	ایجابی

بر اساس یافته‌ها نحوه شناسایی برنامه درسی پوچ با توجه به چهارچوب ارزشی مرجع؛ پژوهش به همراه نیازسنجی در تمامی مراحل برنامه‌ریزی؛ ارزشیابی مداوم برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده و مقایسه مداوم برنامه درسی با شرایط متحول زمانی، اقتصادی مقدور است.

همچنین به باور صاحب نظران علل دچار شدن برنامه درسی به پوچی عادت، غفلت، سنت، اولویت‌ها، محدودیت‌ها و بستر اجتماعی و سیاسی است و این برنامه را باید در موضوعات درسی، تجربیات یادگیری، محتوا، عقاید مسکوت، روش‌های آموزشی، رویکردهای تحلیلی، فرایندهای ذهنی و فرایندهای عاطفی جستجو کرد.

انواع برنامه درسی پوچ نیز عبارتند از پوچ آشکار، پوچ پنهان، پوچ عقیم، محذوف و پنهان پوچ. کارکرد برنامه درسی پوچ نیز دارای دو بعد نظری و عملی و جنس آثار آن به دو شکل سلبی و ایجابی است.

در تکمیل بحث مربوط به انواع برنامه درسی پوچ، می‌توان انواع برنامه درسی پوچ را از طریق ماتریسی دو در دو که یک بعد آن در دستور کار بودن یا نبودن برنامه و بعد دیگر آن یادگیری یا عدم یادگیری آن توسط فراگیر است، تصور کرد.

جدول ۴. انواع برنامه درسی پوچ بر اساس در دستور کار بودن برنامه و یادگیری آن توسط فراگیر

در دستور کار بودن برنامه	یادگیری فراگیر	یادگیری	عدم یادگیری
در دستور کار بودن	۱	۲	
در دستور کار نبودن	۳	۴	

ماتریس فوق شامل ۴ ناحیه است:

ناحیه ۱: در این ناحیه برنامه در دستور کار قرار دارد، لذا جنس خود برنامه از نوع آشکار است و آنچه در دستور کار بوده است، آموخته شده است. در این ناحیه، نوع برنامه درسی پوچی که باید در جستجوی آن بود از نوع پوچ پنهان می‌باشد. این برنامه محصول رقابت‌های درون موضوعی است و ناظر است بر بی‌ثمر بودن یا نداشتن اثر تربیتی آنچه آموزش داده شده است.

ناحیه ۲: در این ناحیه نیز برنامه در دستور کار قرار دارد، لذا همچنان جنس برنامه از نوع آشکار است، اما آنچه در دستور کار بوده است، آموخته نشده است. در این ناحیه نیز نوع برنامه درسی پوچی که باید در جستجوی آن بود از نوع پوچ پنهان می‌باشد. این برنامه ناظر است بر حذف سیستماتیک یک حوزه همچون هنر یا تربیت بدنی و مانند آن و در این ناحیه برنامه درسی عملاً در اجرا حذف شده است.

ناحیه ۳: در این ناحیه برنامه‌ای در دستور کار قرار ندارد، اما فراگیر چیزی آموخته است. لذا جنس خود برنامه از نوع پنهان است و نوع برنامه درسی پوچی که باید در این ناحیه در جستجوی آن بود، ماهیت پنهان دارد و نام آن را می‌توان پنهان پوچ قرارداد و نمایانگر وجه ایجابی برنامه درسی پوچ است که در این حالت نبود محتوا یا ماده درسی خاص، پیامی را به دانش‌آموز القا می‌کند. به‌عنوان مثال نبود درس هنر در دبیرستان، پیام بی‌اهمیت بودن این درس را به فراگیر منتقل می‌کند.

ناحیه ۴: در این ناحیه برنامه در دستور کار قرار ندارد و فراگیر نیز از آموختن آن محروم است. این ناحیه در بردارنده برنامه درسی پوچ آشکار است که معلول رقابت‌های میان موضوعی است.

با توجه به کارکردها و آثار بسیار مهم این برنامه خصوصاً آنگاه که به رسالت تعلیم و تربیت در ساختن جامعه فردا می‌اندیشیم، نکته مهم داشتن ذهنی باز و خلاق و نگاهی تیزبین و ژرف‌نگر است تا بتواند به جستجوی دیگر ابعاد این برنامه بپردازد. در شناسایی برنامه درسی پوچ باید توجه کرد که الزاماً نیازمند معیاری هستیم و باید بدانیم در چه عرصه‌هایی باید به جستجوی برنامه درسی پوچ پرداخته و چه انواعی از این برنامه ممکن است وجود داشته باشند و با شناسایی برنامه درسی پوچ، باید علل آن را نیز شناسایی و برای برطرف ساختن علل شناسایی شده و افزایش اثربخشی آموزش مدرسه‌ای چاره‌اندیشی کنیم.

بر اساس آنچه در جدول شماره ۳ قابل مشاهده است، تناقضی میان نظرات مشاهده نمی‌شود و تفاوت‌ها صرفاً ناشی از واکاوی‌های عمیق‌تر و خلاقانه‌تر برخی ابعاد توسط تعدادی از صاحب‌نظران است. چنانچه مشاهده می‌شود، حتی آیزنر نیز در بسیاری از ابعاد اظهارنظری نکرده و تلاش‌های سایر صاحب‌نظران منجر به بسط این برنامه شده است و چه بسیار ابعادی که نیازمند نگاهی بصیرانه‌تر و ارزیابانه‌تر است تا شکوفا گردند. به‌عنوان نمونه آیزنر به جنبه سلبی برنامه درسی پوچ اشاره نموده است و تنها از تأثیرات ناشی از عدم وجود یک محتوا یا فرایند ذهنی، صحبت کرده است و درگیر آثار پنهانی و از نوع ایجابی این برنامه نشده است.

آیزنر تنها به سه بعد از برنامه درسی پوچ پرداخته است که عبارتند از: (۱) علل دچار شدن یک برنامه درسی به پوچی: که این بعد طی سال‌ها تغییر چندانی نداشته و بعدها نیز به همان دو بعد مطرح شده توسط آیزنر یعنی غفلت و سنت، بعد عادت افزوده شده است. (۲) برنامه درسی پوچ را در کجا باید جستجو کرد؟ در این بعد اما موارد دیگری توسط سایرین، مطرح شده است. (۳) جنس آثار برنامه: آیزنر در این بعد تنها نگاه به جنبه سلبی برنامه درسی پوچ دارد؛ اما نگاه‌های بعدی عمیق‌تر و به جنبه ایجابی برنامه درسی پوچ که مهم‌تر از جنبه سلبی آن است اشاره کرده‌اند. آیزنر درباره نحوه شناسایی برنامه درسی پوچ، صحبتی نکرده است؛ اما به عقیده سایرین این بعد نیازمند توجه است، چراکه هر نبودنی را نمی‌توان نقص تلقی کرد و برای این منظور باید چهارچوبی به‌منظور مقایسه و تعیین پوچ بودن یک برنامه

داشته باشیم. بعد دیگری که آیزنر از آن غفلت نموده، انواع برنامه درسی پوچ است که علت آن را می‌توان عدم توجه وی به برنامه درسی پوچ از نوع سلبی دانست، چراکه تنها در این صورت است که سایر انواع برنامه درسی پوچ، رخ می‌نماید و می‌توان از برنامه درسی پوچ پنهان یا پنهان پوچ صحبت نمود. آخرین بعد، کارکرد برنامه درسی پوچ است که مورد غفلت آیزنر بوده و تنها بعدی است که بین هر سه صاحب‌نظر تفاهم کامل وجود دارد و هر سه معتقدند که برنامه درسی پوچ هم کارکرد نظری و هم کارکرد عملی دارد.

در مجموع با توجه به آنچه به دست آمد، در پاسخ به این پرسش که آیا حذف همواره سهوی یا ناخودآگاه است؟ پاسخ منفی است. علاوه بر حذف عمدی به دلایلی چون کمبود زمان و یا بی‌اهمیت پنداشتن آنچه قرار بود در دستور کار قرار گیرد، فهم محدود و نابسند از اقتضائات فلسفه تربیتی یا فلسفه برنامه درسی در یک جامعه نیز می‌تواند این خسارت را به برنامه درسی تحمیل کند؛ یعنی عده‌ای تصور می‌کنند آنچه بر مبنای فلسفه تربیتی و اولویت‌های برگرفته از آن باید در برنامه باشد، هست. به‌عنوان نمونه در ذیل فلسفه تربیت اسلامی آنچه باید باشد هست و مواردی همچون تربیت جنسی یا سواد جنسی و جنسیتی نمی‌گنجد. یا در ذیل این فلسفه، تربیت چند فرهنگی یا حقوق بشر اولیاتی ندارد. در این موارد سهوی صورت نگرفته است. این تصمیم‌هایارانه اما بادی ناقص و ناکافی گرفته شده است. در اینجا مسئولیت از جنس دعوت به گفت‌وشنود است. گفت‌وشنودی برای توسعه بخشیدن به تفسیر آنچه با فلسفه اجتماعی حاکم بر جامعه سازگار هست یا نیست. در این مورد باید توجه داشت همان‌گونه که Tillett and CushingLeubner (2022) بیان می‌کند ممکن است برخی نبودن‌ها و خلأها از طریق سایر نهادها و یا افراد پر شوند. چنین امری در صورت ارائه آن از سوی نهاد یا فردی فاقد صلاحیت می‌تواند به یک تجربه ضدتربیتی تبدیل شود و صدمات چنین امری بسیار گسترده خواهد بود.

با توجه به یافته پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود برنامه درسی پوچ هم در صحنه نظر و هم در صحنه عمل مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرار گیرد. از بعد نظری صاحب‌نظران به غنای این مفهوم و شناخته شدن هرچه بیشتر آن توجه نشان داده و از بعد عملی معلمان به آنچه در صحنه عمل سهواً و یا عمداً حذف می‌شود و آثار و تبعات آن توجه داشته و در صورت حذف سهوی آنچه محرومیت ناشی از آن تأثیری مهم بر زندگی

فراگیران دارد، آن را به صحنه عمل بازگردانده و آنچه را در عرصه برنامه‌ریزی مورد غفلت قرار گرفته به اطلاع دست‌اندرکاران برسانند.

منابع

- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۲). *برنامه درسی چیست*. تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۰). *گفتاری درباره برنامه‌های درسی زائد*. قابل مشاهده در: <http://www.kouroshfathi.com/Professor/ReadItem.aspx?itemId=475>
تاریخ مشاهده: ۹۶/۱۱/۰۵.
- صفرنواده، مریم و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). گذری بر مفاهیم و پایه‌های نظری و عملی برنامه درسی Null (مغفول) در آموزش پزشکی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱(۱)، ۴۰-۴۷.
- طلایی، ابراهیم و بزرگ، حمیده. (۱۳۹۴). تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۲۲(۱)، ۹۱-۱۱۷.
- مارش، کالین جی. (۱۳۹۲). *پژوهش تلفیقی، سنتز پژوهی*. ترجمه فریده مشایخ و لطفعلی عابدی (۱۹۹۱)، در اثر روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، نوشته شورت ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۳). *برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان*. در اثر محمود مهرمحمدی و همکاران (گردآوردندگان)، برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). *غفلت زدایی از ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی ناگفته (مغفول)*. *سخنرانی ارائه‌شده در دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۱). *برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان*. در اثر محمود مهرمحمدی و همکاران (گردآوردندگان)، برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: انتشارات سمت.
- موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۷). *غفلت زدایی از ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی ناگفته (مغفول)*. *سخنرانی ارائه‌شده در دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*.
- نادی راوندی، سمیه. (۱۳۹۶). بررسی و معرفی انواع مطالعات سنتزی/ ترکیبی/ مروری در تحقیقات پزشکی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۲۴(۴)، ۲۵۷-۲۶۲.

References

- Eisner, Elliot (1979). *The Educational Imagination*. New York :Macmillan. First Edition.
- Eisner, Elliot (2002). *The Educational Imagination*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall. Third Edition.
- Flinders, David J. & Noddings, Nel & Thornton, Stephen J. (1986). The Null curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. *Curriculum Inquiry, Vol: 16, No: 1(spring: 1986), pp: 33-42*.
- Glatthorn, Allan A. & Carr, Judu F. & Harris, Douglas E. Planning And Orgnizing For Curriculum Renewal. Accessible at: <http://www.ascd.org/publications/curriculum-handbook/398/chapters/Thinking-About-Curriculum.aspx>. (last visited: January 10 st, 2018).
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*, New York: Springer.
- Shi, L; Roche, S. P; M. McKenna; R. (2019). "Media consumption and crime trend perceptions: a longitudinal analysis". *Deviant Behavior, 40 (12): 1480-1492*.
- Tillett, W. Cushing-Leubner, J. (2022). Hidden, Null, Lived, Material, and Transgressive Curricula in He, M. F., Schubert, W. H. The Oxford Encyclopedia of Curriculum Studies. United States: *Oxford University Press*.
- Wilson, Leslie Owen. (2005). Types of Curriculum. Accessible at: <http://thesecondprinciple.com/instructional-design/types-of-curriculum/http://thesecondprinciple.com/instructional-design/types-of-curriculum/> (last visited: January 16st, 2018).