



Analysis of Null Approach in Farhangian University Curriculum: A Qualitative Research

Reza Masouminejad ^{1*}, Yasaman Masouminejad ²

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Master's degree in curriculum planning, teacher at the Ministry of Education

ARTICLE INFO

Received: 2024/12/01

Revised: 2025/04/04

Accepted: 2025/04/27

Keywords:

Null approach, Curriculum, Farhangian University, Teacher knowledge, Content

Abstract

The present study was conducted with the aim of analyzing the nature of the curriculum of Farhangian University, focusing on the null approach in the field of elementary education. This study utilized the combination of phenomenological method with inferential analysis. The field of research included professors and student teachers of Farhangian University in the academic year 2023-2024, and 17 of them were interviewed through purposive sampling of index type. The researcher's self-assessment method and cross-case analysis were used for the validity of the research data and the continuous and systematic comparison method was used in recording and writing the data to determine the reliability of the data. The findings of the research show concepts such as curriculum quality, academic culture, professors' ability, students' understanding, evaluation system and educational approach, which have an impact on teacher knowledge (educational knowledge, content knowledge, content-educational knowledge) and show different dimensions of the curriculum. The results show that the null approach in the curriculum of Farhangian University should be continuously investigated in order to identify the extent of its different dimensions and the factors that cause its development in the educational structure. Also, the impact of the null curriculum on theoretical and practical activities in the curriculum content of Farhangian University has been evaluated in order to design appropriate learning activities.

Citation: Masouminejad, Masouminejad, Y. (2026). Analysis of Null Approach in Farhangian University Curriculum: A Qualitative Research. *Journal of Curriculum Research*. Vol.16, No.1, Ser 31. 31- 52
DOI: 10.22099/JCR.2026.8623

*. Corresponding Author: E-mail address: r.masouminejad@cfu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

Extended Abstract

Introduction

Curriculum is a deeply unique and dynamic phenomenon that is strongly influenced by environmental and personal factors that shape its design and implementation. Curriculum should be planned in terms of concept and content to reflect the spatiotemporal context of the learner for whom it is designed and to reflect the goals and needs of the wider society. The concept of curriculum can be understood as a communicative link between the educator and the learner, organized in such a way as to achieve the goals set by the teacher, the educational institution or the curriculum designers. The concept of curriculum plays a significant role in defining a null curriculum and its relevance to this type of curriculum can only be identified in relation to what is educationally significant. A null curriculum provides useful reference and insight for curriculum reform and has new dimensions such as values, attitudes, pleasures and feelings that include a spiritual or emotional dimension as opposed to a cognitive dimension. When discussing the null curriculum, questions such as what is not considered knowledge, What is not legitimately present in the curriculum, What is intentionally absent and why are raised. The null curriculum reminds program planners to question what is being ignored. For example, what forms of knowledge are being omitted and what is their significance? What is the potential outcome of a null curriculum? Because decisions about inclusion and exclusion are among the most critical decisions that program planners can make. In other words, the concept of the null curriculum represents a critical curriculum analysis of what is missing, omitted, or ignored in the way the curriculum is conceptualized, created, and implemented.

Methods

In this study, interpretive phenomenology method along with inferential analysis was used to identify the components that play a role in the formation of the null curriculum in order to determine the dimensions of this

curriculum and its impact on teacher knowledge. The participants were professors and student-teachers of Farhangian University of East Azerbaijan Province in the academic year 2023-2024, of which 17 people (including 7 university professors and 10 student-teachers) were selected using a purposive criterion sampling method of the index type (educational sciences field) and data collection continued until saturation. Semi-structured interviews were used to collect information. The interview process of professors and student-teachers was individually and in focus groups, so that people first expressed their opinions individually based on the type of experiences gained from the educational environment and their perception of the educational events, and then, in groups of 3 to 6 people and by collective agreement, they explained the conditions and factors that could lead to the creation of unnecessary educational goals. Next, the relationship between the factors that create the null curriculum in the curriculum content of the primary education field with the seven dimensions of this curriculum and its role in weakening teacher knowledge (educational knowledge, content knowledge, and content-educational knowledge) was examined and analyzed. To ensure the accuracy and validity of the findings, techniques such as long-term analyses were used. In other words, for the reliability of the data, research audit methods such as researcher self-review and cross-case analyses were used. To ensure the reliability of the findings, a constant comparative method was used in recording and writing the data.

Results

A study of the main indicators of the null curriculum in the field of elementary education in Farhangian University indicates that the six factors of curriculum quality, academic culture, faculty competence, student comprehensibility, evaluation system, and educational approach, according to their inherent nature, affect the learning process of the courses offered from different dimensions. In fact, the curricula in the educational structure of Farhangian University receive different conditions from

these factors, and their level of attention, realization, and centrality are affected at different levels, official, executive, experimental, etc. The scope of these factors may be adjusted according to the educational policies and policy-making of university planners in changing conditions, and their permeability may be effective in the intensity and reduction of the volume of the null curriculum. null curriculum indicators have led to the formation of all dimensions of this type of curriculum in the process of implementing courses at Farhangian University in the field of elementary education and have created fundamental challenges for student-teachers to achieve authentic teacher knowledge. On the other hand, the analysis of each of the indicators shows that the curriculum quality component covers more dimensions of the null curriculum, and the components of teacher competence and student comprehensibility, while only including two dimensions of the null curriculum, form the same nature of this type of curriculum in the implementation of the content. In the components of academic culture and the evaluation system, the three dimensions of the null curriculum can be seen, which indicates their often common concerns in the current conditions of the cultural and scientific atmosphere of Farhangian University. The educational approach component also includes the three dimensions of the null curriculum as a tool and platform for developing the curriculum concepts. Also, the review and analysis of the revised curriculum of the undergraduate course in elementary education shows that pedagogical knowledge and specialized knowledge (including content knowledge and content-pedagogical knowledge) are considered as two important components in developing the professional competencies of student-teachers in the teacher education process. On the other hand, the volume or scope of influence of the null curriculum affects the curriculum levels depending on the nature or characteristics of the various curriculum factors. In fact, what can be considered is the formation of platforms that lead to the strengthening and continuous presence of the null curriculum in the

educational structure of Farhangian University and marginalize the design and development of curricula and activities. As a result, the decision-making power to remove obstacles and flourish the curriculum content and its goals is limited, because the ability of the curriculum realization factors has lost the ability to recognize the main concepts and enrich them. In other words, the null curriculum can be present in the context of the curriculum system due to the lack of attention to the sources that shape or develop the curriculum goals and show new and different dimensions in different situations. On the other hand, apart from the apparent hierarchical relationship that exists between the levels of the null curriculum, each of these levels intensifies the quality and nature of the programs' acceleration in falling into the trap of the null concept.

Conclusion

In line with the null approach in the curriculum of Farhangian University, what has been obtained from the results of the research findings can be examined and explained within the framework of the following factors:

- 1) The explanation of the six indicators in the formation of the null curriculum shows that the network connection between these factors is the effective stimulus in the continuation of these interactions. In other words, these factors are considered as the underlying and superstructure structures that constitute the null curriculum, and controlling and monitoring the improvement of each of them requires determining the level of desirability and trying to realize it in order to reduce or eliminate the null approach in the curriculum.
- 2) Paying attention to the dimensions of the null curriculum in this research shows that this program overshadows a wide range of curriculum content in different educational conditions. The circle of influence of the null curriculum, considering its multiple dimensions, is due to the weakness of various factors that have led to a deadlock in the achievement of the curriculum goals. In fact, these dimensions are in a transparent/non-transparent state, which has caused the stakeholders of the curriculum to

react to resolving these issues from a transparent and obvious aspect.

3) Paying attention to the capacity of teacher knowledge and its influence by the null approach indicates that this knowledge has different influence in the development of the teaching profession in its different aspects. In other words, the types of teacher knowledge (educational, content, content-educational) at Farhangian University are less influenced by this curriculum in the theoretical dimension, but the realization of the practical goals of the curriculum content of the primary education field is overshadowed by the factors or indicators of the null curriculum.

In general, confronting the phenomenon of the null curriculum and preventing its widespread expansion in eliminating types of teacher knowledge requires defining the scientific and cognitive nature of knowledge and explaining why they exist in the role of teachers. It should be said that the null phenomenon in the curriculum is a dynamic and fluid variable that can take on a different nature in different educational situations. the non-uniformity of the null curriculum and the different aspects of practice in the subject areas must be treated with special sensitivity to the recognition and sphere of influence of the null approach and the role of various factors in shaping it must be studied and examined. Therefore, the mentality of facing this educational challenge requires continuous observation of the layers and levels that create the null approach and revealing the hidden aspects that have been marginalized from the perspective of educational authorities.



واکاوی رویکرد نال در برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان: یک پژوهش کیفی

رضا معصومی نژاد^{۱*}، یاسمن معصومی نژاد^۲

۱. استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، آموزگار وزارت آموزش و پرورش

اطلاعات مقاله

چکیده

این پژوهش با هدف واکاوی ماهیت برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان با محوریت رویکرد نال در رشته آموزش ابتدایی انجام شد. اجرای پژوهش ترکیبی از روش پدیدارشناسی همراه با تحلیل استنتاجی بود. میدان پژوهش دربرگیرنده اساتید و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که ۱۷ نفر از آنها از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص مورد مصاحبه قرار گرفتند. از روش خود ارزیابی پژوهشگر و تحلیل‌های میان موردی برای اعتبار داده‌های پژوهش و روش مقایسه مستمر و نظام‌مند در ثبت و نوشتن داده‌ها برای تعیین پایایی داده‌ها استفاده شد. یافته‌های پژوهش بیانگر مفاهیمی مانند کیفیت برنامه‌درسی، فرهنگ دانشگاهی، قابلیت اساتید، فهم‌پذیری دانشجویان، نظام ارزشیابی و رویکرد آموزشی است که بر دانش معلمی (دانش تربیتی، دانش محتوایی، دانش محتوایی- تربیتی) تاثیرگذار بوده و ابعاد مختلفی از برنامه درسی نال را نمایان می‌سازد. نتایج نشان می‌دهد که رویکرد نال در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان باید مورد بررسی مستمر قرار گیرد تا گستره ابعاد گوناگون آن و عواملی که باعث توسعه آن در ساختار آموزشی می‌شود، شناسایی شود. همچنین میزان تاثیرگذاری برنامه درسی نال بر فعالیت‌های نظری و عملی در محتوای درسی دانشگاه فرهنگیان ارزیابی شده تا نسبت به طراحی فعالیت‌های یادگیری مناسب اقدام شود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۷

واژه‌های کلیدی:

رویکرد نال، برنامه‌درسی، دانشگاه

فرهنگیان، دانش معلمی، محتوا

استناد: معصومی نژاد، ر.، و معصومی نژاد، ی. (۱۴۰۵). واکاوی رویکرد نال در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: یک پژوهش کیفی. مجله علمی

پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره شانزدهم، شماره اول، پیاپی ۳۱، بهار و تابستان ۱۴۰۵. ۵۲-۳۱.

DOI: 10.22099/JCR.2026.8623

* نویسنده مسئول: r.masouminejad@cfu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

مقدمه

قلب هر عمل آموزشی برنامه‌درسی است که بر اساس آن شیوه‌های تدریس و یادگیری آشکار می‌شود (Priestley & Philippou, 2019). برنامه‌درسی پایه و اساس تجربیات یادگیری فراگیران و دانش کسب شده در طول تحصیل آنها است (Vod & Baeck, 2020). به نقل از (Boateng et al, 2023)، برنامه‌درسی طرحی است برای ارائه فرصت‌های یادگیری برای دستیابی به اهداف گسترده و اهداف خاص مرتبط برای جامعه قابل شناسایی که توسط یک سازمان آموزشی ارائه می‌شود (Wiles & Bondi, 2019). همان‌طور که (Mitchell, 2016) اشاره می‌کند برنامه‌درسی پدیده‌ای عمیقاً منحصر به فرد و پویاست که به شدت تحت تأثیر تأثیرات محیطی و شخصی است که بر طراحی و اجرای آن تأثیر می‌گذارد. برنامه‌درسی از نظر مفهومی و محتوا باید طوری برنامه ریزی شود که منعکس کننده بافت مکانی-زمانی افرادی باشد که برای آنها طراحی شده است و اهداف و نیازهای گسترده‌تر جامعه را منعکس کند. مفهوم برنامه‌درسی را می‌توان به عنوان یک پیوند ارتباطی بین آموزش دهنده و فراگیر شناخت که به گونه ای سازماندهی شده است تا به اهداف تعیین شده توسط معلم، سازمان یادگیرنده یا طراحان برنامه‌درسی دست یابد. در حقیقت مفهوم برنامه‌درسی نقشی بسزا در تعریف برنامه‌درسی نال دارد و ارتباط با این نوع برنامه‌درسی تنها در رابطه با آنچه از نظر آموزشی دارای اهمیت است، قابل شناسایی است (Gholami et al, 2016). یک رویکرد برای تقویت آگاهی از سیاست دانش، تعیین رابطه بین برنامه های درسی رسمی و نال، با تأکید بر دومی است (Endo & Sheffer, 2020). بنابراین برنامه‌درسی نال مرجع و روشنگری مفید برای اصلاح برنامه‌درسی فراهم می‌کند (Peng & Cui, 2021)، و دارای ابعادی تازه مانند ارزش‌ها، نگرش‌ها، لذت‌ها و احساسات است که شامل بعد معنوی یا عاطفی در مقابل بعد شناختی می‌شود (Gottlieb, 2017). (Karaca, 2022) بر این باور است که برنامه‌درسی نال شامل دو محور اصلی می‌شود: انتظارات برای ابعادی که باید در برنامه‌درسی رسمی گنجانده شود و ابعادی که با وجود گنجاندن در برنامه‌درسی رسمی نمی‌تواند اجرا شود. از نظر (Eisner, 1979) دو بعد اصلی را می‌توان در تعریف برنامه‌درسی نال در نظر گرفت. یکی از آنها فرآیندهای فکری است که مدارس بر آن تأکید می‌کنند و نادیده می‌گیرند. دیگری محتوا یا حوزه های موضوعی است که در برنامه‌درسی مدرسه وجود دارد، ولی وجود ندارد. هم‌چنان که (Cahapay, 2021) معتقد است که برنامه‌درسی نال در نقطه‌ای رخ می‌دهد که افراد در موقعیت‌های گوناگون قدرت (سیاستمداران، نویسندگان کتاب های درسی، معلمان و دانش آموزان) چیزی را از برنامه‌درسی حذف می‌کنند. به بیان دیگر، هنگامی که بحث از برنامه‌درسی نال می‌شود سؤالاتی مانند چه چیزی دانش به شمار نمی‌رود؟، حضور چه چیزی در برنامه‌درسی مشروع نیست؟ و یا چه چیزی عمداً غایب است و به چه دلیلی؟ مطرح می‌شوند (Tillett & Cushing-Leubner, 2022). برخی از پژوهشگران بر این باورند که تولید کتب‌درسی نتیجه درگیری و سازش نیروهای گوناگون است و ویرایش، بازنگری و استفاده از آنها باید تا حد امکان از نظر ارزش اجتماعی، ارزش رشد دانش‌آموز و ارزش فکری متعادل باشد. این تضاد، سازش و تعادل ارزش‌های گوناگون و ارضای ارزش‌های گوناگون اغلب انواع گوناگونی از کتاب‌های درسی تهی را تشکیل می‌دهند (Shi & Li, 2009).

برنامه‌درسی نال به برنامه ریزان برنامه یادآوری می‌کند که آنچه نادیده گرفته می‌شود را زیر سوال ببرند. برای مثال چه اشکالی از دانش حذف شده است و اهمیت آنها چیست؟ نتیجه بالقوه یک برنامه‌درسی نال چیست؟ چرا که تصمیم‌گیری در مورد شمول و حذف جزو حیاتی‌ترین تصمیماتی است که برنامه‌ریزان برنامه می‌توانند اتخاذ کنند. به بیان دیگر، مفهوم برنامه‌درسی نال، بیانگر تحلیل برنامه‌درسی انتقادی از آنچه در مورد نحوه مفهوم سازی، ایجاد و اجرای برنامه‌درسی گم شده، کنار گذاشته شده و یا نادیده گرفته شده، است (Duman, 2023). در نتیجه، این نوع برنامه‌درسی

یک پدیده برنامه‌درسی عینی است که غفلت‌گزینشی و فراموشی برنامه‌درسی توسط برنامه‌ریزان درسی یا مجریان برنامه‌درسی آشکار می‌سازد و نشان‌دهنده ناعادلانه بودن در اجرای برنامه‌درسی است و منجر به ارتقای اصلاح برنامه‌درسی و بهبود کیفیت تدریس نمی‌شود (Peng & Cui, 2021).

به طور کلی برنامه‌درسی نال یک مفهوم چندوجهی است و به طور کلی با عنوان آنچه آموزش داده نمی‌شود، توصیف می‌شود (Saha & Biswas, 2022). در شرح بیش‌تر مفهوم برنامه‌درسی نال، باید گفت این مفهوم به معنای دعوت به آگاهی و هوشیاری در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌درسی خواه در سطح کلان یا در سطح خرد است و درصدد است تا تصمیم‌های برنامه‌درسی را از بستر ناهشیاری و ناخودآگاهی خارج کند (Davary & Mehr Mohammadi, 2023:155). به بیان دیگر، برنامه‌درسی نال در مفهوم وسیع آن در هر دو جنبه سلبی و ایجابی کمبود یا نقصی را در عملکرد فراگیران نظام آموزشی ایجاد می‌کند (Marzooghi, 2016). این برنامه‌درسی می‌تواند به صورت نادیده‌انگاری ارائه برخی از دانش‌ها، توانش‌ها و ارزش‌ها (مغفول)، عدم ارائه برخی از آموزش‌ها و تعلیم‌ها (محذوف)، کهنگی برخی از آموزش‌ها و تعلیمات (منسوخ)، تحریف برخی موضوعات ارائه شده در برنامه‌های درسی (محرف) و ارائه ناکارآمد و ناباروری برخی از آموزش‌ها (عقیم) در عرصه برنامه‌درسی ظهور کند (Marzoghi et al, 2017: 51).

(Cahapay, 2021) در یک مرور نظام مند سه موضوع مرتبط با برنامه‌درسی نال را شناسایی کرد. اولاً، برنامه‌درسی نال دارای ابعاد متعددی است. برنامه‌درسی نال شامل فرآیندهای فکری و اندازه‌گیری محتوا یا حوزه موضوعی است. ثانیاً یک برنامه‌درسی نال در سطوح سلسله‌مراتبی رخ می‌دهد. این نشان می‌دهد که یک برنامه‌درسی نال در سطوح مورد نظر، اجرا شده و تجربی رخ می‌دهد و برنامه‌درسی نال را می‌توان با استفاده از چارچوب‌های مرجع گوناگون طبقه‌بندی کرد. ثالثاً شامل شناسایی شکاف‌های بین برنامه‌درسی ابلاغی و رسمی است. در بحث سطوح برنامه‌درسی نال می‌توان گفت که در سطح اول، برنامه‌درسی نال توسط سیاست‌های دولت، احزاب مسلط و نظام آموزشی عمده‌تاً برای خدمت به منافع یک حزب خاص که منجر به تغییر محتوا می‌شود، ایجاد می‌شود (Assemi, A., & Sheikhzade, 2013; 2014; Adib et al, 2014; Gholami et al, 2016; Cahapay, 2021). سطح دوم، برنامه‌درسی نال مربوط به بخش اجرا شده است که در آن معلمان و سایر مقامات به دلایلی بخشی از برنامه‌درسی را حذف می‌کنند تا نیازها و علایق دانش‌آموزان را برآورده کنند. سطح سوم و آخر برنامه‌درسی نال، تجربی است. در واقع دانش‌آموزان به شایستگی‌ها یا محتوایی که قرار است در این سطح بیاموزند، توجه چندانی نمی‌کنند. شاید آنها احساس می‌کنند آن محتوا یا شایستگی‌ها در حوزه مورد علاقه آنها نیست یا غیر قابل بررسی است.

با وجود آن که (Eisner, 1979)، (Musapour & Mehromhammadi, 2008)، (Mehromhammadi, 2008)، (Safai, 2016)، (Movahhed, 2017)، (Safari & Ghourchian, 2017) دسته‌بندی‌های گوناگونی از برنامه‌درسی نال ارائه کرده‌اند، اما مطالعه (Zare & Marzooghi, 2023) در راستای نواندیشی در شناخت و توسعه مفهومی برنامه‌درسی نال نشان می‌دهد که کامل‌ترین و جامع‌ترین طبقه‌بندی شامل هفت نوع از این برنامه‌درسی به شرح زیر است: ۱. برنامه‌درسی مغفول ۲. برنامه‌درسی محذوف ۳. برنامه‌درسی منسوخ ۴. برنامه‌درسی محرف ۵. برنامه‌درسی عقیم ۶. برنامه‌درسی مفروط ۷. برنامه‌درسی ممنوعه.

پژوهش‌هایی متعدد در حوزه برنامه‌درسی نال انجام شده است که شامل موارد زیر می‌شود: مطالعه پژوهشی (Akbarzadeh et al, 2021) نشان می‌دهد که برنامه‌درسی نال رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان شامل ابعادی مانند ساختار سازمانی و درون‌دادی دانشگاه، مهارت حرفه‌ای لازم و عملکرد مناسب استاد، توجه به نیاز یادگیرنده، تناسب

موضوع و مواد درسی با تاب‌آوری دانشجو، و پژوهش‌محوری در کلاس درس می‌شود. نتایج مطالعه (Zakeri et al, 2019) بیانگر این است که بین میزان انطباق برنامه‌های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. یافته‌های مطالعه (Boateng et al, 2023) نشان می‌دهد که کمبود منابع، ماهیت مشکل دار برخی موضوعات، زمان ناکافی و دانش و مهارت‌های ناکافی عواملی هستند که در شیوع برنامه‌درسی نال در مدارس نقش اصلی دارد. یافته‌های مطالعه (Peng & Cui, 2021) نشان می‌دهد که شکل‌گیری برنامه‌درسی نال ناشی از مداخله ایدئولوژیک، ویژگی‌های برنامه‌درسی و محدودیت افرادی است که برنامه‌درسی را توسعه داده‌اند. نتایج پژوهش (Yapıcıoğlu, 2021) نشان می‌دهد که ماهیت کارآفرینانه محتوای برنامه‌های درسی منجر به بهره‌وری عمل‌گرایانه و معرفتی کتاب‌های درسی می‌شود. نتایج مطالعه (Ignacio & Lydio, 2021) نشان می‌دهد که تصور دانشجو- معلمان از نقش معلمی در آموزش، بر باورهای شخصی آنها در اجرای تدریس تاثیر می‌گذارد و از سوی دیگر، درک پیچیدگی این شغل، آنها را با یادگیری وظایف حرفه‌ای متناسب با برنامه‌درسی ترغیب می‌کند. یافته‌های مطالعه (Cahapay, 2021) نشان می‌دهد که برنامه‌درسی نال دارای همپوشانی در بعد فرایندهای فکری، ناسازگاری سطوح اجرا شده و تجربی، و دامنه ناشناخته در برنامه‌های درسی نظام آموزشی است. نتایج یافته‌های (Gholami et al, 2016) بیانگر این است که قابلیت‌ها و نیازهای آموزشی فراگیران در گسترش دامنه برنامه‌درسی نال تاثیر دارد.

برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان باید متناسب با اهداف موجود در سرفصل دروس طراحی شده برای دانشجو- معلمان آماده‌سازی شود و قابلیت‌های معلمی در ابعاد گوناگون آموزشی و تربیتی با ماهیت علمی توسعه یابد. به بیان دیگر، بستر شکوفایی و رشد مهارت‌های حرفه معلمی در راستای ترسیم انگاره معلم اثربخش در آموزش برنامه‌هایی هستند که هر کدام از آنها توانایی بهبود و ارتقا دانش معلمی را در ابعاد نظری و عملی آموزش و یادگیری دارند. بنابراین، باید شرایط تحقق این صلاحیت‌ها نیازسنجی شده و امکان استقرار آنها در محیط دانشگاه فراهم شود، ولی آنچه که اغلب در ساختار آموزشی دانشگاه فرهنگیان مشاهده می‌شود، این تصور و باور است که برنامه‌درسی طراحی توسط گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی در استانداردهای مشخصی تحقق می‌یابد در حالی که صرف اجرای فعالیت‌ها و پرداختن به ابعاد گوناگون فکری، آموزشی، تربیتی و علمی کتب دانشگاهی و پیش‌بینی فرصت‌های یادگیری برای آنها، دال بر دست‌یابی به مهارت‌ها و قابلیت‌های حرفه معلمی به صورت مطلوب نیست. در واقع توجه به شکل اجرایی برنامه‌های درسی و ارزیابی فرایند پیاده‌سازی مداوم آن حتی از راه محتوای طراحی شده ابعاد ناشناخته و تاثیرگذار بر پرورش معلم توانمند را مورد غفلت قرار داده و منجر به حذف و عدم تحقق اهداف مدنظر در برنامه‌های درسی می‌شود. بنابراین ضروری است که برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با انتظارات معلمی و کارکردهای آن در نظام آموزشی مورد مطالعه و بررسی مستمر قرار گیرد تا بتواند پاسخگوی نیازهای گوناگون و در حال توسعه دانشجو- معلمان قرار گیرد.

می‌توان گفت که برنامه‌درسی نال به عنوان یکی از انواع مهم برنامه‌درسی تلقی می‌شود که به دلیل عدم وجود، حذف یا نادیده گرفته شدن آن دارای اهمیت است. بنابراین، نباید از آن غافل شد (Kazemi et al, 2020). در واقع، برنامه‌درسی برای کسانی که آن را طراحی و اجرا می‌کنند و در آن مشارکت می‌کنند، به طور غیرمستقیم برای جامعه متاثر از آن، واقعیت هستی‌شناختی دارد. این هستی‌شناسی مجموع رابطه متقابل موضوعات موجود و غیر موجود در برنامه‌درسی است زیرا غیبت صرفاً نیستی نیست، اما پدیده‌ای است که به طور علنی بر نتایج واقعی اجتماعی تأثیر می‌گذارد (Tatar & Adıguzel, 2019). با توجه به آنچه ذکر شد، رویکرد نال یکی از مفاهیم شایسته توجه در حوزه برنامه‌درسی دانشگاه

فرهنگیان است تا قدر مسلم بتوان با شناسایی ابعاد و جنبه‌های گوناگون آن در دروس گوناگون رشته آموزش ابتدایی از ظرفیت تحقق نیافته محتوای درسی آگاه شد و شرایط را برای شکوفایی و توسعه برنامه‌های درسی و غنی‌سازی دانش معلمی فراهم کرد. این پژوهش به دنبال پاسخ به این سوال است که عوامل شکل دهنده برنامه‌درسی نال در دانشگاه فرهنگیان چه ماهیتی دارند؟ و چه ابعادی را شامل می‌شوند؟ و چگونه دانش معلمی را تحت تاثیر قرار می‌دهند؟ پاسخ به این سوالات می‌تواند منجر به آگاهی بیشتر برنامه ریزان درسی در سطح دانشگاه فرهنگیان شده و سعی شود اقدامات مضاعفی برای رفع این موانع در راستای تحقق اهداف عالیه آموزش و پرورش انجام شود.

روش پژوهش

پژوهش از لحاظ هدف در حوزه پژوهش‌های کاربردی، و به لحاظ روش گرد آوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. رویکرد تحلیل کیفی دارای روش‌های متعددی برای پژوهش و بررسی پدیده‌های آموزشی است که در این مطالعه از روش پدیدارشناسی تفسیری همراه با تحلیل استنتاجی در جهت شناسایی مولفه‌هایی که در شکل‌گیری برنامه‌درسی نال نقش دارند استفاده شد تا ابعاد این برنامه‌درسی و تاثیرگذاری‌اش بر دانش معلمی مشخص شود. مشارکت‌کنندگان اساتید و دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که ۱۷ نفر (شامل ۷ استاد دانشگاه و ۱۰ دانشجو- معلم) از آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص (رشته علوم تربیتی) انتخاب شده و جمع‌آوری داده‌ها تا زمان اشباع آن ادامه یافت. برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه‌های نیمه سازمان‌یافته استفاده شد. روند مصاحبه‌گیری از اساتید و دانشجو - معلمان به صورت فردی و گروهی بود، بدین صورت که افراد ابتدا به صورت فردی بر اساس نوع تجارب به‌دست آمده از محیط آموزشی و برداشت‌شان از رویدادهای درسی، نظرات خود را بیان کردند و در ادامه در چارچوب گروه‌های ۳ تا ۶ نفره و توافق جمعی شرایط و عواملی را که می‌توانست منجر به ایجاد اهداف درسی غیر ضرور شود، تشریح کردند. روند طرح سوالات مصاحبه ماهیت استدلالی کل به جز داشت، بدین صورت که ابتدا سوالات کلی درباره موضوع پژوهش مطرح و در ادامه سوالات جزئی‌تر و دقیق‌تری متناسب با روند مصاحبه از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد. مدت زمان مصاحبه‌های فردی بین ۴۵ دقیقه تا ۱ ساعت و مدت زمان مصاحبه‌های گروهی بین ۱ تا ۲ ساعت بود. مصاحبه‌ها با اطلاع اساتید و دانشجو- معلمان گرامی و از راه برنامه پیام‌رسان‌های گوناگون (ایتا و بله) بر روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه و بررسی شنیداری مکرر داده‌ها، متن مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و عبارت‌هایی که بیانگر عناصر، عوامل و اقداماتی که در دانشگاه فرهنگیان مانع دستیابی به اهداف واقعی و اصلی در برنامه‌درسی می‌شود، انتخاب شد. تفکیک عبارت‌های مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان شده هر فرد یا گروه به طور جداگانه از مصاحبه افراد یا گروه‌های دیگر صورت گرفت و با در نظر گرفتن وجوه و نکات مشترک، در قالب کد یا زمینه‌های اصلی سازماندهی شد. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۱۳۱ مفهوم اولیه استخراج و در مرحله بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، مولفه‌ها کاهش یافته و در نهایت، ۶ کد اصلی، ۱۷ کد محوری و ۱۷۰ کد اولیه به‌دست آمد. در ادامه ارتباط بین عوامل به وجود آورنده برنامه‌درسی نال در محتوای درسی رشته آموزش ابتدایی با ابعاد هفت‌گانه این برنامه‌درسی و هم چنین نقش آن در تضعیف دانش معلمی (دانش تربیتی، دانش محتوایی و دانش تربیتی- محتوایی) مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. برای اطمینان از صحت و سقم و اعتبارسنجی یافته‌های به‌دست آمده، از روش‌هایی مثل تحلیل‌های طولانی مدت استفاده شد. به بیان

دیگر، برای قابلیت اعتبار پذیری داده‌ها روش حسابرسی پژوهش مانند خودبازبینی محقق و تحلیل‌های میان موردی استفاده شد. برای اطمینان از پایایی یافته‌ها نیز از روش مقایسه مستمر و سیستماتیک در ثبت و نوشتن داده‌ها استفاده شد. در این پژوهش در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها روش پدیدارشناسی تفسیری (Smith, 1995) به کار برده شد. مراحل پدیدارشناسی بر اساس روش (Smith, 1995)، به نقل از (Adib Haj Bagheri et al, 2010) عبارتند از: ۱- تولید اطلاعات: شامل انتخاب شرکت کنندگان، گردآوری داده‌ها، رفتار با داده‌ها. ۲- تجزیه و تحلیل داده‌ها: شامل خواندن و بازخوانی یک مورد، تشخیص و برچسب زدن به تم‌ها، لیست کردن و خوشه‌بندی تم‌ها، ایجاد جدول خلاصه‌سازی. ۳- تلفیق مورد‌ها.

یافته‌ها

بررسی شاخص‌های اصلی برنامه‌درسی نال در رشته آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان بیانگر این است که عوامل شش‌گانه کیفیت برنامه‌درسی، فرهنگ دانشگاهی، قابلیت اساتید، فهم‌پذیری دانشجویان، نظام ارزشیابی و رویکرد آموزشی با توجه به ماهیت ذاتی خود روند یادگیری دروس ارائه شده را از ابعاد گوناگون تحت تاثیر قرار می‌دهند. در واقع، برنامه‌های درسی موجود در ساختار آموزشی دانشگاه فرهنگیان شرایط گوناگونی از طرف این عوامل دریافت می‌کنند و میزان توجه، تحقق و محوریت‌شان در سطوح گوناگون رسمی، اجرایی، تجربی و ... تحت تاثیر قرار می‌گیرد. هم‌چنین، گستره این عوامل ممکن است با توجه به خط‌مشی‌های آموزشی و سیاست‌گذاری برنامه‌ریزان دانشگاهی در شرایط متغیر، مورد تعدیل قرار گیرد و نفوذپذیری آنها در شدت و کاهش حجم برنامه‌درسی نال اثرگذار باشد. مطابق با پژوهش صورت گرفته شاخصه‌های برنامه‌درسی نال در جدول شماره ۱ به شرح زیر آمده است.

جدول ۱. شاخص‌های برنامه‌درسی نال

کد انتخابی	کد محوری	کدهای اولیه
کیفیت	ارائه کرد	مفهوم‌سازی سلسله مراتبی، ترتیب موضوعی دروس، شبکه سازی نظام مند، نظریه‌پردازی عالمانه، ارتباط درون موضوعی، ارتباط بین موضوعی
برنامه‌درسی	بهسازی موضوعی	به روزسازی ایده‌های آموزشی، توجه به موقعیت مسائل، نیازسنجی در برنامه‌ها، تبلور واقعیت‌های زندگی در دروس
فرهنگ دانشگاهی	انتظارات معلمی	چالش‌های شغلی، جایگاه شغلی، الزامات جهانی از حرفه معلمی، تغییرات پیش‌بینی نشده، توجه به کلیت افعال آموزشی، انگاره‌سازی معلمی در آموزش
	سودمندگرایی	منافع آموزشی، هزینه فایده یادگیری، درآمدزایی آموزشی، تاکید بر نیازهای بازار کار، اولویت‌های آموزشی در جامعه
	رویکرد	علاقه‌مندی‌های آموزشی، اولویت‌های درسی، معیارهای توسعه آموزشی، ماهیت
	زیست آموزشی	ارتباطات اجتماعی در آموزش، دغدغه‌های آموزشی، سبک آموزش‌پذیری
	تبیین‌گری	نظریه‌پردازی، تشریح‌پذیری، مصادیق‌سازی، استدلال‌شناسی، تفکر‌سازی در محتوا، شفافیت‌بخشی به مطالب

قابلیت اساتید	کنش کارکردی	سخت‌کوشی در آموزش‌گری، جدیت در فعالیت‌ها، تاکید بر فعالیت‌های اصیل آموزشی، چارچوب‌پذیری علمی
فهم‌پذیری	منش علمی	نگرش‌پروری، انگیزه‌بخشی، آگاهی‌بخشی علمی، الگوسازی آموزشی، ارزشمندسازی یادگیری درسی، پژوهشگری
دانشجویان	زمینه آموزشی	اهداف فردی در آموزش، جذابیت برنامه‌درسی، الگوهای فکری، نیازهای آموزشی، بسترهای پیشرفت آموزشی، ارزش‌گذاری دروس
شناخت‌پذیری	شناخت‌پذیری	تجارب آموزشی، الگوهای درس‌شناسی، کیفیت اندیشه‌های آموزشی، علائق شخصی در آموزش، دانسته‌های درسی، سطح انگیزشی در یادگیری
شاخص‌گزینی	شاخص‌گزینی	ماهیت کیفیت یادگیری، قدرت ادراک، شیوه‌های کسب دانش، روند تحلیل داده‌ها، معناسازی، فرایند سازماندهی یادگیری، عکس‌العمل در جذب مطالب هماهنگی هدف و رفتار آموزشی، عینیت استانداردها، علیت یادگیری، تعیین انتظارات درسی، تاکید بر بایدهای یادگیری، محوریت مفاهیم اصلی دروس
نظام ارزشیابی	عملکردگرایی	ماهیت تکالیف آموزشی، سطح درگیری در فعالیت‌های درسی، میزان مهارت‌ورزی، شناخت اصول عملیاتی دروس
	ابزارگرایی	فرایند بازخوردگیری، ظرفیت شناسایی مسائل آموزشی، ارائه راهبردهای گوناگون، درجه توجه به ساختار اصلی برنامه‌های درسی
	جهت‌گیری تدریس	ماهیت آگاهی از موضوعات درسی، نوع تحلیل‌پردازی مفاهیم درسی، کیفیت شناخت‌دهی، روش ارائه دروس، فنون یاددهی مطالب، مدیریت محتوی درسی، اصول تعیین اهم مطالب
رویکرد آموزشی	الگوی فعالیت	چگونگی طراحی فعالیت‌ها، نحوه فرصت‌آفرینی در یادگیری، روش توسعه آموزشی، میزان درگیری در فعالیت‌ها، حجم توجه به ابعاد یادگیری
	هدف‌سنجی	اولویت‌های یادگیری، سطح مهارت‌بخشی، دغدغه‌های درسی، معیارهای غنی‌سازی تجارب یادگیری

تحلیل هر یک از این مضامین به‌دست آمده در جدول ۱ به شرح زیر می‌باشد:

کیفیت برنامه‌درسی: بررسی این مضمون اصلی نشان می‌دهد که میزان مطابقت مفاهیم درسی با تجارب شناختی دانشجویان و قابلیت درک آنها برای نو معلمان در میزان یادگیری محتوا تاثیرگذار است. به بیان دیگر، چگونگی پرداختن به ایده‌های اصلی دروس و ترسیم فضای فکری برای مخاطبان، دست‌یابی به معانی مطالب موجود را فراهم می‌سازد. از سوی دیگر، درجه و مقیاس روزآمد بودن محتوای ارائه شده و پرداخت آنها به مسائل روز آموزشی و نحوه اداره کرد و بهره‌مندی از آنها شرایط را برای یادگیری برنامه‌های درسی فراهم می‌کند. به طوری که میزان نقش آنها در توسعه مفاهیم و مهارت‌های حرفه معلمی مورد تاکید قرار گیرد.

فرهنگ دانشگاهی: فضای حاکم بر ماهیت کاربردی محتوای آموزشی و جایگاه آن در رفع مسائل زندگی حرفه‌ای اولویت تعریف شده‌ای برای انتخاب شخصی دانشجویان در راستای مطالعه و یادگیری درسی است. در حقیقت مشخص بودن استانداردها و الزامات شغلی در حرفه معلمی پیگیری دانشجویان نسبت به ماهیت برنامه‌های درسی را نشان می‌دهد تا مطابق با اهداف معلمی برنامه‌های آموزشی را دنبال کنند. از سوی دیگر، میزان مقبولیت حاکم بر برنامه‌های درسی

در محیط دانشگاه وابسته به میزان بهره‌مندی و تحلیل هزینه-فایده آموزشی برنامه‌ها در ارتقا و توانمندی‌های شغلی است تا هماهنگی با نیازهای جامعه آموزشی به یادگیری آنها پردازند. هم‌چنین خصوصیات و چارچوب زندگی آموزشی و الزامات آموزشی مربوط به آن که ماهیت تمایلات حرفه‌ای و نحوه پرداختن به یادگیری را مشخص می‌نماید مستلزم دغدغه‌ها و چالش‌های آموزشی دانشجویان و سبک حرفه‌ای‌گری آنها در شغل معلمی است.

قابلیت اساتید: کارآمدی نیروهای آموزشی و جهت‌دهی آنها در نحوه درگیری دانشجویان با برنامه‌های درسی تضمین‌کننده یادگیری محتوای دروس دانشگاهی است، بدین صورت که کیفیت تشریح مطالب توسط اساتید و استدلال ماهیت انتزاعی آنها در راستای مصادیق‌سازی مباحث تبیین شده زمینه را برای تفکر و اندیشه ورزی در مطالب درسی فراهم می‌آورد و ماهیت فکری و معنادار دروس را آشکار می‌سازد. هم‌چنین کیفیت فعالیت اساتید و معرفی ساختار فعالیت‌ورزی دانشجویان از راه فرصت‌های یادگیری فراهم شده سطح عملکرد آنها را نشان می‌دهد، به طوری که فضا و حس پیشرفت حرفه‌ای از راه فرایند یادگیری پژوهشگرانه، تحقق اهداف برنامه‌های درسی را میسر می‌سازد.

فهم‌پذیری دانشجویان: بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که دایره ادراک دانشجویان شرایط را برای حذف یا شکل‌گیری برنامه‌درسی نال مهیا می‌سازد. به بیان دیگر، میزان تعمق‌پذیری در تحلیل مطالب و بررسی ابعاد همه‌جانبه مفاهیم، وسعت و دامنه یادگیری پایدار را مشخص می‌سازد. می‌توان گفت که جهت‌گیری‌های آموزشی دانشجویان و نوع تمایل آنها به یادگیری مطالب درسی، هنجارهای رفتاری آنها را در مواجهه با دروس مشخص می‌سازد و درجه ارزشمندی آنها را تعیین می‌کند. از سوی دیگر، بسترهای فکری و تجارب آموزشی به‌دست آمده از فعالیت‌های گوناگون درسی به عنوان رابط فهم دروس عمل می‌کند و شرایط اجرای ایده‌های درسی را تسریع می‌نماید. هم‌چنین کنش‌های شناختی، شاخصی برای تعیین میزان یا درجه برنامه‌درسی نال محسوب می‌شود، چرا که چگونگی دریافت دانش و ابزارهای به کار گرفته شده در آن گستره کیفیت این نوع برنامه‌درسی را نمایان می‌کند.

نظام ارزشیابی: بررسی یافته‌های این مضمون اصلی بیانگر این است که تصمیم به استفاده از یک نظام ارزشیابی سرآمد و فراگیر که بتواند تمامی اهداف درسی را در فرایند سنجش خود تحت پوشش قرار دهد، بر یادگیری برنامه‌درسی تأثیر می‌گذارد. به بیان دیگر، چگونگی کاربرد انواع روش‌های ارزشیابی مطابق با ماهیت محتوای درسی، میزان دستیابی به آموخته‌های واقعی را می‌سنجد. می‌توان گفت که هویت ساختار ارزشیابی در جهت شناسایی انتظارات واقعی و قدرت مانورپذیری بر روی آنها، شالکه اصلی یادگیری را تعیین می‌کند و محدوده یادگیری برنامه‌های درسی را نمایان می‌سازد. از سوی دیگر، انتخاب ابزار مناسب در ارزیابی میزان آموخته‌های واقعی و فراهم کردن شرایط برای نشان دادن عملکرد آموزشی با استفاده از انواع تکالیف آموزشی، سطح برنامه‌درسی نال را دچار تغییرات فراینده یا کاهنده می‌کند.

رویکرد آموزشی: ترسیم فضای یادگیری برای دانشجویان و مواجهه ساختن آنها با اندیشه‌های درسی، نحوه تحلیل‌پردازی مفاهیم را مشخص می‌کند، به طوری که دانشجویان در یک موقعیت چالش‌انگیز فکری قرار می‌گیرند. می‌توان گفت که تمایل به استفاده از نوع خاصی از راهبردهای آموزشی و درسی در یادگیری و چگونگی شناخت از دروس و استفاده از فنون یا تکنیک‌های تدریس و پرداختن به آنها، موضع دانشجویان را در قبال چگونه پرداختن به محتوای درسی مشخص می‌کند. از سوی دیگر، چگونگی فراهم کردن فرصت‌های یادگیری و اولویت در ایجاد تجارب دست‌اول و سطح درگیری‌های شناختی در یادگیری مطالب درسی در راستای بررسی ابعاد گوناگون محتوا میزان هماهنگی دانشجویان با برنامه‌های درسی را تعیین می‌کند. هم‌چنین تعیین اهداف آموزشی و نقش و جایگاه معلم در

دستیابی به آنها و میزان فعالیت در یادگیری منجر به افزایش یا کاهش دانش محتوای دروس می‌شود و به شکل‌دهی سطح قابلیت‌های دانشجویان می‌انجامد.

در ادامه نقش هر یک از شاخص‌های برنامه‌درسی نال در توسعه ابعاد هفت‌گانه این برنامه‌درسی مطابق با دیدگاه (Zare & Marzoghi, 2023) و دلایل بروز این حوزه‌های سلبی در دانش معلمی مورد تحلیل قرار گرفته و به نتایج آن پرداخته شده است. مطابق با جدول شماره ۲ می‌توان گفت که شاخص‌های برنامه‌درسی نال منجر به شکل‌گیری تمامی ابعاد این نوع برنامه در فرایند اجرای دروس دانشگاه فرهنگیان در رشته آموزش ابتدایی شده و شرایط را برای دستیابی دانشجویان-معلمان به دانش معلمی اصیل با چالش‌های اساسی روبرو ساخته است. از سوی دیگر، تحلیل هر کدام از شاخص‌ها نشان می‌دهد که مولفه کیفیت برنامه‌درسی ابعاد بیش تری از برنامه‌درسی نال را بر می‌گیرد و مولفه‌های قابلیت اساتید و فهم‌پذیری دانشجویان ضمن این که فقط دو بعد از برنامه‌درسی نال را شامل می‌شود ماهیت یکسانی از این نوع برنامه‌درسی را در پیاده‌سازی مطالب شکل می‌دهند. در مولفه‌های فرهنگ دانشگاهی و نظام ارزشیابی سه بعد از برنامه‌درسی نال قابل مشاهده است که نشان از دغدغه‌های اغلب مشترک آنها در شرایط موجود بر فضای فرهنگی و علمی دانشگاه فرهنگیان است. مولفه رویکرد آموزشی نیز به عنوان ابزار و بستر توسعه مفاهیم درسی سه بعد از برنامه‌درسی نال را شامل می‌شود.

جدول ۲. ارتباط بین شاخص‌ها و ماهیت برنامه‌درسی نال

شاخص برنامه‌درسی نال	ابعاد برنامه‌درسی نال					
	مغفول	محذوف	منسوخ	محرف	عقیم	مفرط
کیفیت برنامه‌درسی		*	*		*	*
فرهنگ دانشگاهی	*		*			*
قابلیت اساتید				*	*	
فهم‌پذیری دانشجویان				*	*	
نظام ارزشیابی	*		*		*	
رویکرد آموزشی				*	*	*

کیفیت برنامه‌درسی: بررسی ارتباط این مولفه با ابعاد برنامه‌درسی نال نشان می‌دهد که محتوای کتب دانشگاهی در توسعه فعالیت‌های عملی دانشجویان-معلمان در هر سه نوع دانش معلمی، رویکرد تحول‌گرایانه‌ای را در آموزش در پیش نگرفته است و بیش‌تر تاکید بر تبدیل صرفاً نظری مطالب آموزشی به عمل شبیه‌سازی شده آن است. در واقع این مولفه به شکل‌گیری ابعادی از برنامه‌درسی نال منجر شده است که ناظر بر محور قرار نگرفتن ایده‌های عملی با ماهیت نوآورانه به عنوان یکی از شرایط به وجود آورنده است. از سوی دیگر، ارائه راهبردهای عملی سنتی و پشتیبانی از آن در کارگاه‌های درون دانشگاهی در جهت توسعه اجرای آنها و تاکید بر جنبه‌های محدود و جامعیت ناپذیر آنها در کنش‌های عملی در آموزش و اصرار و تاکید بیش از حد به اجرای آنها بدون توجه به این که فرصت‌ها و موقعیت‌های آموزشی متفاوتی در زمینه‌ها یا محیط‌های آموزشگاهی وجود دارد، زمینه ساز تبلیغ و ترغیب مخاطبان آموزشی به استفاده از آنها و شکل‌گیری این نوع برنامه‌درسی می‌شود.

فرهنگ دانشگاهی: بررسی نگرش حاکم در دانشگاه فرهنگیان در رابطه با محتوای نظری یا جنبه های نظری بیانگر این است که موضوعات علمی عامل توسعه یافته ای برای حرفه معلمی تلقی نمی‌شود، بنابراین به نظریه های علمی رشته های درسی توجه کمتری می‌شود یا اولویت خاصی برای آنها در نظر گرفته نمی‌شود. از سوی دیگر، به دلیل اهمیت پایین مبانی نظری دانش پداگوژیکی و محتوایی در فرهنگ دانشگاهی، تمایل به دروس عملی بیش تر شده و همین ایجاد جایگاه خاص برای فعالیت های عملی موجب می‌شود منابع و اسناد درسی متناسب با مسائل و چالش های مفهومی در حال تغییر خود روزآمدسازی نشوند. هم چنین عدم توجه به موضوعات نظری با جنبه های اغلب پداگوژیکی که درصدد نقد و شفافیت بخشی به ماهیت ساختار نظام آموزشی و نحوه به کارگیری رویکردهای آموزشی هستند، شرایط را برای توسعه برنامه درسی نال فراهم می آورد.

قابلیت اساتید و فهم پذیری دانشجویان: بررسی این مولفه ها نشان می‌دهد که هر دوی این گروه های انسانی در دانشگاه فرهنگیان در اجرا و فهم محتوای عملی دروس دانشگاهی با چالش های اساسی روبرو هستند به طوری که ذهنیت و برداشت آنها از چگونگی اجرای برنامه های درسی در شرایط واقعی دارای تردیدهای اساسی است و آنچه که بدان اهمیت داده می‌شود تفسیرهای شخصی آنها از چگونگی عملیاتی کردن برنامه ها در کلاس های درس است که منجر به تحریف علمی فعالیت ها و اقدامات آموزشی می‌شود و اصول و ماهیت برنامه ها در عمل دچار تغییر غیر واقعی می‌شود. هم چنین عدم درک همه جانبه و فراگیر موضوعات عملی و ارتباط آن با موقعیت یا بافت زمینه ای آن منجر به فهم و اجرای ناقص اهداف برنامه های درسی عملی و نتایج سطحی برنامه ها و عدم همسویی با اهداف برنامه ها می‌شود.

نظام ارزشیابی: بررسی مولفه نظام ارزشیابی در ارتباط با ابعاد برنامه درسی نال نشان می‌دهد که کیفیت آموخته‌های دانشجویان در جنبه های نظری و عملی دانش سه گانه معلمی متأثر از نحوه اجرای روش ها و ابزارهای ارزشیابی و سنجش است که روند و چگونگی یادگیری را مشخص می‌کند. به بیان دیگر، تمرکز ارزشیابی بر استفاده از شیوه هایی است که بخشی از اهداف برنامه درسی را مورد غفلت قرار داده است یا بر اهدافی متمرکز شده است که ارزش و اهمیت چندانی در توسعه مهارت های درسی ندارد یا در صورت تاکید بر آن اهداف به صورت کامل و جامع محتوای آنها را مورد ارزیابی قرار نداده است. به طور کلی این مولفه بیانگر عدم توجه کافی به اهدافی است که عدم شناخت از ماهیت و جنبه های آن فعالیت های ارزشیابی را به جهت گیری های غیر واقعی سوق داده است.

رویکرد آموزشی: بررسی این مولفه در شکل گیری ابعاد برنامه درسی نال نشان می‌دهد که ارائه محتوای درسی به خصوص در دروس عملی و تلفیقی به دلیل سازگاری کم روش های تدریس، وضعیت ناقص و غیر کاملی دارد و تمامی ابعاد فعالیت های عملی را تحت پوشش قرار نمی‌دهد. به بیان دیگر، عدم جامعیت روش های مورد استفاده و عدم پرداخت و تاکید آنها بر ظرافت های عملی فعالیت ها موجب رشد و پرورش سطح پایین مهارت های معلمی می‌شود. از سوی دیگر، کیفیت اجرای برنامه ها و پیاده سازی مطلوب آنها بر روند انجام فعالیت های عمدتاً عملی، بر برنامه های دانشگاهی تاثیر دارد. بدین معنا که نوع روش های مورد استفاده قرار گرفته، ماهیت واقعی آنچه که در عمل مورد انتظار است را مورد تحریف عملی قرار داده و برداشت های نادرستی از چگونگی اجرای آنها ایجاد می‌کند. هم چنین پتانسیل روش ها در عدم شناسایی مهارت های اصلی و تاکید چندباره آن بر بخش محدود فعالیت ها، شکل گیری این بعد از برنامه درسی نال را تسریع می‌کند. در واقع روش های موجود شرایط کافی برای نگاه جامع به تمامی چارچوب موجود را ندارد و فقط قسمت های خاص آن را تاکید و تکرار می‌کند و فعالیت های آموزشی را برابر با اصول خاصی می‌داند.

هم چنین بررسی و تحلیل برنامه‌درسی بازنگری شده دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی به مورخه ۱۳۹۹/۰۵/۲۲ توسط کارگروه تخصصی دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که دانش تربیتی و دانش تخصصی (شامل دانش محتوایی و دانش محتوایی- تربیتی) به عنوان دو مولفه مهم در توسعه شایستگی‌های حرفه ای دانشجویان- معلمان در فرایند تربیت معلمی تلقی شده‌اند. این دروس در سرفصل رشته آموزش ابتدایی دارای ماهیت اجرایی نظری، عملی و کارگاهی هستند که با توجه به نوع کنش‌پذیری در محیط دانشگاهی می‌توانند جنبه سلبی یا ایجابی در تولید برنامه‌درسی نال در موقعیت‌های آموزشی داشته باشند. بنابراین با توجه به ابعاد دانش معلمی در محتوای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در محورهای سه گانه دانش تربیتی، دانش محتوایی و دانش تربیتی- محتوایی، نقش شاخص‌های برنامه‌درسی نال (جدول ۱) و تاثیرگذاری آن در کاهش یا افزایش کیفیت یادگیری این طیف از دانش معلمی مورد بحث و بررسی قرار گرفته و در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳- رابطه بین ماهیت دانش معلمی و شاخص‌های برنامه‌درسی نال

رویکرد	نظام	فهم‌پذیری	قابلیت	فرهنگ	کیفیت	شاخص برنامه‌درسی
آموزشی	ارزشیابی	دانشجویان	اساتید	دانشگاهی	برنامه‌درسی	نال
ماهیت دانش						
	*			*		دانش تربیتی (نظری)
*	*	*	*		*	دانش تربیتی (عملی)
*	*	*	*			دانش تربیتی (نظری-عملی)
	*			*		دانش موضوعی (نظری)
*	*	*	*			دانش موضوعی (نظری-عملی)
*	*	*	*		*	دانش موضوعی (کارگاهی)
*	*	*	*			دانش محتوایی- تربیتی (نظری-عملی)
*	*	*	*		*	دانش محتوایی- تربیتی (عملی)
*	*	*	*		*	دانش محتوایی- تربیتی (کارورزی)

کیفیت برنامه‌درسی: بررسی میزان برنامه‌درسی نال در فعالیت‌های آموزشی از نوع عملکردی مانند دروس کارگاهی، کارورزی و ... نشان می‌دهد که در این حوزه های آموزشی محتوای درسی مطلوبی برای توجیه و آگاهی بخشی دانشجویان- معلمان و روند اجرا و چرایی پرداختن به آن از راه روش های گوناگون دچار کاستی و ضعف است، به ویژه در دروس با دانش تخصصی که ماهیت موضوعی و تربیتی آن برای توسعه فعالیت های حرفه ای معلمان مورد نیاز است. در واقع کتب درسی دانشگاهی با وجود فراهم کردن مبانی نظری برای موضوعات علمی در رشته آموزش ابتدایی مبانی عملی و ساختارسازی شده را برای تبدیل هدفمند نظریه های آموزشی به عملکرد آماده نکرده اند. بنابراین ماهیت عملی آموزش به صورت شفاف و عینی ویژگی های محیطی اجرا را برای مفاهیم علمی تعریف نکرده است و راه‌حل‌های واقعی را در حد شعارگونه تعریف و تشریح کرده است.

فرهنگ دانشگاهی: بررسی یافته‌های مربوط به مولفه فرهنگ دانشگاهی نشان می‌دهد که فضای حاکم بر دانشگاه فرهنگیان یکی از موانع اصلی در فراگیری برنامه‌های درسی نظری است، چرا که دیدگاه‌ها و باورهای موجود بر این نکته اشتراک دارند که صرف پرداختن به مفاهیم نظری ارزش علمی در حرفه معلمی ندارد، درحالی که مبانی نظری تعیین‌کننده و جهت‌دهنده فعالیت‌های عملی و مشخص‌کننده چگونگی مواجهه با چالش‌ها و مسائل آموزشی و تربیتی هستند. در واقع آنچه در محیط دانشگاه قابل مشاهده است این است که اغلب دانشجویان از یادگیری محتوای دروس نظری غفلت ورزیده و ساختارهای فکری و اندیشه‌های نوآورانه برخاسته از این تفکرات علمی را مورد کنکاش بررسی قرار نمی‌دهند. در ارتباط با دروس عملی نیز به دلیل ارتباط مستقیم آن با بازار کار حرفه معلمی و توسعه مهارت‌های آموزشی، تمایلات حاکم در محیط دانشگاه منجر به علاقه و اشتیاق دانشجویان به درگیر ساختن خود در اجرای برنامه‌ها و ارتقا سطح کیفی آنها می‌شود.

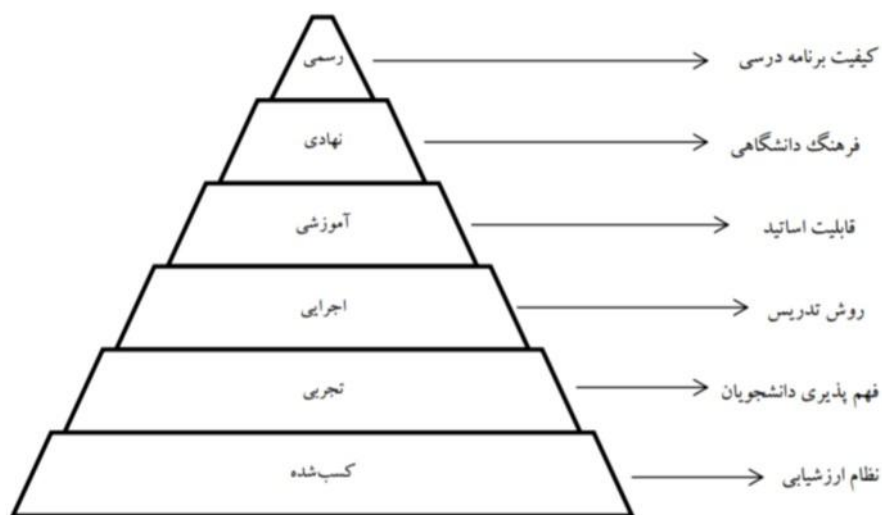
قابلیت اساتید: نتایج حاصل از این مولفه مطابق با جدول شماره ۳ بیانگر این است که توانمندی‌های اساتید دانشگاهی در پیاده‌سازی دروس عملی یکی از عوامل اصلی پوچ‌گرایی برنامه‌هاست، به طوری که آنها قابلیت توسعه و پرورش مهارت‌های آموزشی در حرفه معلمی را در سطوح پایین تحقق بخشیده‌اند. به بیان دیگر، علیرغم علاقه‌مندی دانشجویان به فعالیت‌های عملی مانند کارورزی و دروس کارگاهی و جایگاه و ارزش دروس غیر نظری در دانشگاه فرهنگیان اساتید اغلب فاقد صلاحیت‌های علمی در توجیه و چگونگی تبدیل و کاربرد مفاهیم در موقعیت‌های آموزشی واقعی هستند، چنان‌که کنش‌های آموزشی آنها ظرفیت عملیاتی ساختن ایده‌های ذهنی و غنی‌سازی تجارب دانشجویان را ندارد.

فهم‌پذیری دانشجویان: تحلیل مولفه فهم‌پذیری مطابق با جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که روند پوچ‌گرایی برنامه‌های درسی نظری کمتر تحت تاثیر این عامل قرار می‌گیرد و دانشجویان قابلیت‌های علمی خود را از راه توانایی‌های شخصی ارتقا می‌بخشند. در واقع این مولفه بیانگر تسهیل یادگیری و فرایند پوچ‌زدایی محتوای دروس نظری و نشان‌دهنده اراده و مسئولیت‌پذیری آنها در فهم مطالب نظری است، هرچند جو حاکم بر محیط دانشگاه تمایل و علاقه‌مندی آنها را به دروس نظری کاهش می‌دهد ولی قدرت تحلیل‌پذیری دانشجویان ابزار مناسبی برای توسعه مفاهیم درسی است. به طور کلی یادگیری مفاهیم نظری در تضاد بین فضای دانشگاهی از یک سو و پتانسل شناختی دانشجویان از سوی دیگر قرار دارد که به کاهش و افزایش فرایند پوچ‌گرایی برنامه‌ها کمک می‌کند. از سوی دیگر، ضعف شناختی و تحلیل‌گرانه دانشجویان در برنامه‌های درسی با ماهیت عملی مانع بسط و گسترش مفاهیم در موقعیت‌های زمینه‌ای می‌شود و با وجود اهمیت نقش این دروس در حرفه معلمی و تاکید اسناد بالادستی در نظام آموزشی بر یادگیری و مهارت‌پروری توسط آنها، شاخصه‌های بهبود کمتر قابل رویت است.

نظام ارزشیابی: تجزیه و تحلیل جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که شاخص نظام ارزشیابی در دانشگاه فرهنگیان بیش‌ترین نقش را در توسعه برنامه‌درسی دارد. به بیان دیگر، رویکردهای حاکم بر فرایند ارزشیابی نتایج حاصل از برنامه‌های درسی و برآورد پیامدهای ناشی از یادگیری دانشگاهی در حوزه دانش‌پداگوژیکی و دانش تخصصی (محتوایی و محتوایی-تربیتی) مطابق با ماهیت ساختار موضوعات علمی طراحی نمی‌شود. بنابراین آنچه که به عنوان ماحصل فعالیت‌های درسی عاید دانشجو-معلمان می‌شود اغلب محتوای یادگرفته شده‌ای است که ماهیت تایید شده آن مبتنی بر ابزارهای سنجش و اندازه‌گیری استفاده شده در دروس گوناگون است که اهمیت کمتری برای مفاهیم و مهارت‌های موردنیاز برنامه‌های درسی قائل می‌شود. به طور کلی در چارچوب ارزشیابی نتایج یادگیری برنامه‌های درسی در دانشگاه فرهنگیان، ماهیت و نوع تکالیف خواسته شده و چگونگی اجرای این تکالیف مشخص‌کننده تحقق اهداف درسی است.

که مطابق با داده‌های پژوهشی، روند ارزشیابی برنامه‌ها بیش‌تر نتیجه‌گرا و و کاملاً سازمان‌دهی شده است تا پیامد محور و انعطاف‌پذیر.

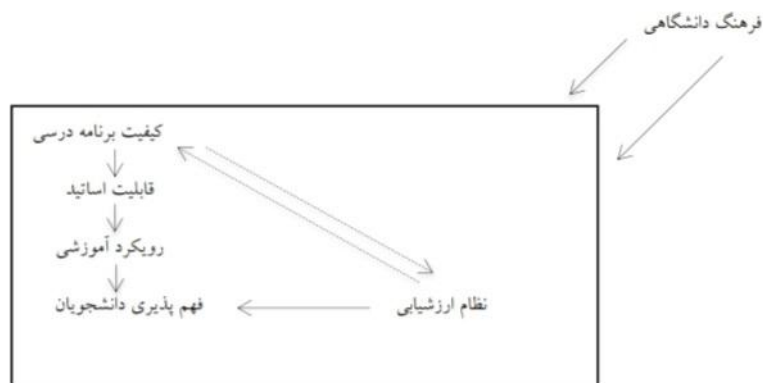
رویکرد آموزشی: بررسی این شاخص اصلی نمایانگر این است که رویکرد آموزشی به دلیل کاربرد آسان و مداوم روش‌های کمتر فعال روش تدریس در تحقق اهداف دانش‌معلمی با ماهیت نظری دچار چالش‌های اساسی نیست ولی در دروسی که علاوه بر ماهیت نظری، جنبه عملی دارد یا در دروس کارگاهی و کاملاً عملی، آن‌طور که باید به اهداف مورد نظر دست نمی‌یابد. در واقع به دلیل عدم مهارت در استفاده از روش‌های عملی در تدریس از یک طرف و ماهیت پیچیده و ناآشنای برخی روش‌های عملی، برنامه‌درسی نتوانسته است اهداف محتوای خود را برای دانشجویان محقق سازد. بنابراین استفاده از روش‌های تدریس در دروس عملی که مستلزم ظرفیت بالایی از کارکردهای فنی و تکنیکی است، سخت‌تر جلوه‌نماید. هم‌چنین روش‌های اجرا شده پاسخگوی پرداخت به همه ابعاد دانش عملی و بارور و غنی‌تر ساختن آن نیست. در نتیجه این مولفه نیازمند بازتعریف ماهیت آن در جهت سازگاری با محتوای جدید و تحلیل کیفیت ظریف و پیچیده راهبردهای تدریس در مقام اجرای برنامه‌هاست.



شکل ۱. رابطه بین شاخص‌های برنامه‌درسی نال با سطوح برنامه‌درسی

بررسی شکل شماره ۱ نشان می‌دهد که برنامه‌درسی نال در سطوح گوناگون برنامه‌درسی اتفاق می‌افتد. به بیان دیگر، حجم یا گستره نفوذ برنامه‌درسی نال بسته به ماهیت یا ویژگی عوامل گوناگون درسی، سطوح برنامه‌درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع آنچه که می‌تواند قابل تأمل باشد شکل‌گیری بسترهایی است که منجر به تقویت و حضور مستمر برنامه‌درسی نال در ساختار آموزشی دانشگاه فرهنگیان شده و طراحی و تدوین برنامه‌ها و فعالیت‌های درسی را در حاشیه قرار دهد. در نتیجه قدرت تصمیم‌گیری برای رفع موانع و شکوفایی محتوای درسی و اهداف آن محدود می‌شود، چرا که قابلیت عوامل تحقق برنامه‌های درسی قدرت تشخیص مفاهیم اصلی و غنی‌سازی آنها را از دست داده است. به بیان دیگر، برنامه‌درسی نال می‌تواند به دلیل عدم توجه منابع شکل‌دهنده یا توسعه‌دهنده اهداف درسی در متن نظام برنامه‌درسی در جریان باشد و در موقعیت‌های گوناگون ابعادی تازه و متفاوت را از خود نشان دهد. از سوی دیگر، گذشته از وجود ارتباط سلسله‌مراتبی ظاهری که بین سطوح برنامه‌درسی نال وجود دارد، هر کدام از این سطوح، کیفیت و ماهیت تسریع‌پذیری برنامه‌ها را در افتادن در دام مفهوم نال شدت می‌بخشد. مثلاً فرهنگ دانشگاهی در سطح نهادی

اهداف گوناگون برنامه‌های درسی تدوین شده توسط دانشگاه فرهنگیان را در سطح رسمی تحت تاثیر قرار می‌دهد، یا نظام ارزشیابی با استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری مربوطه، ابعادی از آنچه را که دانشجویان یاد گرفته‌اند و درک کرده‌اند، مورد غفلت قرار داده و بخشی از آن را ارزیابی کند و ذهنیتی را در دانشجویان شکل دهند که یادگیری تمامی محتوای برنامه‌ها توسط آنها مطلوبیت علمی ندارد. بنابراین عوامل شاخص‌ساز در ایجاد برنامه‌درسی نال افزون بر تسریع این روند، ارتباط متقابلی در نحوه شکل‌گیری برنامه‌درسی نال دارند و فلسفه اثر متفاوتی را متوجه خود می‌کنند.



شکل ۲. رابطه بین شاخص‌های برنامه‌درسی

بررسی ارتباط بین مولفه‌ها یا شاخص‌های برنامه‌درسی نال در شکل ۲ نشان می‌دهد که با وجود ارتباط سلسله مراتبی عوامل در توسعه این نوع برنامه‌درسی آنچه که می‌تواند به عنوان عامل تقویت‌کننده و تسریع بخش برنامه‌درسی نال در دانشگاه فرهنگیان باشد، فرهنگ و نگرش حاکم بر محیط علمی است که ضربان و شدت حرکت عوامل دیگر را در شکل‌گیری آن افزایش می‌دهد. به بیان دیگر، فرهنگ دانشگاهی به عنوان یک عامل نهادی در سطوح سلسله مراتبی برنامه‌درسی نال می‌تواند حرکت یا عدم حرکت عوامل دیگر را به سمت از بین رفتن مقاصد برنامه‌درسی مشخص کند و محرک‌های اثربخشی را در این فرایند در جهت بودن یا نبودن کنش‌های علمی شکل دهد. هم چنین در درون این تعاملات اثربخش یا تاثیرگذار نقش برنامه‌درسی، اساتید و دانشجویان و راهبردهای تدریس به عنوان رابط بین اساتید و دانشجویان، هم اندیشی و مباحثات نظری و عملی، در یک مسیر چند طرفه یا دو طرفه، قابل توجه است. بدین صورت که این عوامل چهارگانه در درون یک ارتباط منظم و پیچیده بر ایجاد عوامل دیگر و کم و زیاد شدن آن بر برنامه‌درسی نال نقش دارند و این فرایند تکاملی به صورت مستمر ادامه می‌یابد. از سوی دیگر، نقش نظام ارزشیابی به عنوان مولفه اصلی در ارزیابی عملکرد دانشجویان می‌تواند کیفیت تمامی این عوامل چهارگانه را تحت تاثیر قرار دهد و به دلیل پاسخگو نمودن این عوامل، محتوای برنامه‌درسی، توانمندی اساتید، روش‌های آموزش و قدرت درک پذیری دانشجویان را تحت تاثیر قرار دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با محور قرار دادن برنامه‌درسی نال به عنوان محرکی در شکل‌دهی اهداف آموزشی غیر واقعی در دانشگاه فرهنگیان، درصدد آگاه‌سازی مسئولان امر از روند موجود برنامه‌های درسی است تا واکنشی مناسب به رفع چالش‌های به‌دست آمده از این نوع برنامه‌درسی بپردازند. در واقع، بررسی شرایط حاضر در فرایند اجرای برنامه‌ها، نقش برنامه‌درسی

نال را در تضعیف مهارت‌های معلمی با توجه به ابعاد گوناگون آن مورد تاکید قرار می‌دهد. در این راستا آنچه که از نتایج حاصل از یافته‌های پژوهشی به دست آمده است می‌توان در چارچوب عوامل زیر مورد بررسی و تبیین قرار داد.

۱- تبیین شاخص‌های شش‌گانه در شکل‌دهی برنامه‌درسی نال نشان می‌دهد که ارتباط شبکه‌ای بین این عوامل، محرک اثربخشی در تداوم این تعاملات موجود است. به بیان دیگر، این عوامل به عنوان ساختارهای زیربنایی و روبنایی تشکیل دهنده برنامه‌درسی نال تلقی می‌شوند که کنترل و نظارت بر بهبود هر کدام از آنها مستلزم تعیین حد مطلوبیت و تلاش برای تحقق آن در جهت کاهش یا حذف رویکرد نال در برنامه‌درسی است. به بیان دیگر، شاخص‌های برنامه‌درسی نال رابطه علی و معلولی با یکدیگر داشته و نگاه جامع و یکپارچه به آنها جهت گیری‌های مناسب را برای عدم اشاعه آن مشخص می‌کند. از سوی دیگر، جو حاکم در نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان با ایجاد فرهنگ آموزش پایدار در محیط دانشگاه و رهبری این جریان از راه مکانیسم بازخورد آموزشی به بهبود فرایندهای اجرایی در برنامه‌درسی منجر می‌شود. به بیان دیگر، تعریف مولفه‌های متوازن در جهت کسب مهارت‌های معلمی و انطباق عملکرد دانشجویان با آنها، ماهیت نتایج و برونادهای آموزشی دانشگاه را دچار تغییرات اساسی می‌کند. بنابراین آنچه که می‌تواند به نفع بهبود برنامه‌ها و اهداف آن انجام پذیرد تشریح این عوامل در چارچوب نظام فکری سیستمی است. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه (Boateng et al, 2023)، (Peng & Cui, 2021)، (Akbarzadeh et al, 2021)، (Zakeri et al, 2019)، (Safari & Ghourchian, 2017) و (Gholami et al, 2016) بر نقش درون‌دادها و فرایندهای درسی و آموزشی در شکل‌گیری برنامه‌درسی نال تاکید دارد. عواملی مانند کمبود منابع و دانش علمی افراد، نگرش‌های محدودنگر و نیازهای غیر واقعی در چارچوب نظام دانشگاهی بر رشد و گسترش هر چه بیشتر برنامه‌درسی نال تاثیر دارد و در یک ساختار درهم تنیده فرصت اصلاح و تغییر شرایط موجود را به تاخیر می‌اندازد. در این راستا می‌توان گفت که در راستای اصلاح شاخص‌های تاثیرگذار در ایجاد برنامه‌درسی نال باید از رویکرد تفکر نظام مند در شناسایی عناصر درون‌دادی مانند قابلیت اساتید، فهم پذیری دانشجویان و ... و عوامل فرایندی مانند رویکرد آموزشی، نظام ارزشیابی و ... و میزان نقش آنها در توسعه این برنامه استفاده کرد. به بیان دیگر، با تعیین استاندارد درون‌دادها و فرایندهای موجود در ساختار آموزشی سطح انتظار از آنها را مورد بازبینی مداوم قرار داده و با استقرار یک نظام ارزشیابی کارآمد و تاکید بر فرایند بازخوردی آن شرایط را برای دستیابی به اهداف مطلوب در برنامه‌های درسی فراهم ساخت.

۲- توجه به ابعاد برنامه‌درسی نال در این پژوهش نشان می‌دهد که این برنامه سطح گسترده‌ای از محتوای درسی را در شرایط گوناگون آموزشی تحت الشعاع خود قرار می‌دهد. در حقیقت دایره نفوذ برنامه‌درسی نال با توجه به ابعاد متعدد آن ناشی از ضعف عوامل گوناگونی است که تحقق اهداف برنامه‌درسی را به بن بست کشانده است. در واقع، این ابعاد در یک وضعیت شفاف/ غیرشفاف قرار دارد که موجب واکنش ذینفعان درسی نسبت به رفع این مسائل از جنبه شفاف و آشکار آن شده‌اند. آنچه که اهمیتی بیشتر دارد و نیازمند تمرکز و توجه مضاعف از طرف برنامه‌ریزان است جنبه غیر شفاف برنامه است چرا که اولاً دامنه و گستره وسیع تری از محتوای درسی را شامل می‌شود و ثانیاً مستلزم نیازسنجی موشکافانه محتوا متناسب با ویژگی‌هایی مانند ارزش گذاری، برداشت ذهنی، جامعیت و تکررگرایی است که به دلیل روشن نبودن یا مستتر بودن این خصوصیات، قدرت و نفوذ اجتناب‌ناپذیر رویکرد نال را معین می‌سازد. به طور کلی برنامه‌ریزان در رویارویی با برنامه‌درسی نال در شرایط تصمیم‌گیری مناسب یا متوازنی قرار ندارند و شناسایی محرک‌های تاثیرگذار ابهام برانگیز است و نمی‌تواند پاسخگوی کاهش یا رفع کامل رویکرد نال از برنامه‌درسی باشد. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه (Boateng et al, 2023)، (Peng & Cui, 2021) است که به ترتیب بر ماهیت موضوعات درسی

تاکید دارد که ناشی از عدم کارایی و موقعیت‌سنج نبودن آن است یا محدودیت‌های ایدئولوژی محور که مانع از اجرای برنامه‌های دلخواه می‌شود. می‌توان گفت که در راستای کنترل نفوذ برنامه‌درسی نال در محتوای دروس دانشگاهی باید از الگوی تاملی در حوزه یادگیری، تدریس و حرفه معلمی استفاده کرد. به بیان دیگر، راهبرد تامل با مشخص ساختن ظرفیت‌های برنامه‌درسی و قرار دادن آن در زمینه موضوعات و ترسیم نقشه راه اجرای برنامه‌ها فرصت سو استفاده از مفاهیم درسی را به ذینفعان یا اجرا کنندگان برنامه‌ها نمی‌دهد. در نتیجه آنچه که شرایط را برای توسعه و تکامل فعالیت‌ها فراهم می‌کند برخورد آگاهانه و هدف دار با چالش‌های درسی است چرا که ظهور رویکرد نال مبتنی بر چشم پوشی از پدیده‌های درسی و هزینه فایده کردن آنها در چارچوب اثربخشی و بهره وری آموزشی است که می‌تواند از راه حساسیت شناختی و توجه به جزئیات فعالیت‌ها اتفاق بیفتد.

۳- توجه به ظرفیت دانش معلمی و تحت تاثیر قرار گرفتن آن توسط رویکرد نال بیانگر این است که این دانش در جنبه‌های گوناگون خود از قدرت نفوذی متفاوت در توسعه حرفه معلمی برخوردار است. به بیان دیگر، انواع دانش معلمی (تربیتی، محتوایی، محتوایی- تربیتی) در دانشگاه فرهنگیان در بعد نظری کمتر تحت تاثیر این برنامه‌درسی قرار دارد، ولی تحقق اهداف عملی محتوای درسی رشته آموزش ابتدایی تحت الشعاع عوامل یا شاخص‌های برنامه‌درسی نال است. در حقیقت معلم تربیت یافته در دانشگاه فرهنگیان به دنبال غنی سازی دانش معلمی به‌ویژه در حوزه دانش شخصی عملی است که این بعد از دانش تحت تاثیر رویکرد نال نتوانسته است به شکل دهی هویت معلم که بیش تر نشأت گرفته از دانش شخصی اوست، جامعه عمل ببوشاند. بدین معنا که برنامه‌درسی نال در ارتباط با انواع دانش معلمی که مطلوب ترین آن دانش شخصی معلم است، هویت معلمی از بعد دانشی را نشانه گرفته است. بنابراین، آنچه ضرورت دارد بازتعریف نقش معلم و دانش اوست که مسیر اصلاح وضع موجود برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان و دانش‌های ضروری را برای این حرفه آموزشی فراهم می‌سازد. همسو با این یافته‌ها نتایج پژوهش (Ignacio & Lydio, 2021) بیانگر این است که تصور از ماهیت نقش معلمی هدایت کننده رفتار آموزشی دانشجو - معلمان و توجه به تحقق اهداف علمی مطابق با استانداردهای معلمی است که بر بهبود دانش آنها تاثیر می‌گذارد. همچنین، پژوهش معصومی نژاد و همکاران (۱۴۰۲) نشان‌دهنده این است که خود انگاره معلمی توسط دانشجو - معلمان عاملی برای کاهش گستره برنامه‌درسی نال در کتب دانشگاهی است. آنچه که در این راستا می‌تواند مورد تاکید قرار گیرد انگاره‌سازی معلمی با هدف شناسایی قابلیت‌های آموزشی و درسی معلمان برای انطباق فعالیت‌های درسی در جهت بهبود این حرفه است. در واقع، متعادل سازی دانش معلمی و تلاش برای ایجاد موازنه یکسان بین انواع دانش، شاخص‌های معینی را برای طراحی برنامه‌های درسی و توجه یکپارچه به آنها تعریف می‌کند به صورتی که می‌تواند مسیر تحقق انواع دانش معلمی را بدون غفلت از هر یک از آنها فراهم سازد. به طور کلی مقابله با پدیده برنامه‌درسی نال و جلوگیری از گسترش دامنه‌دار آن در حذف انواع دانش معلمی نیازمند تعریف ماهیت علمی و شناختی دانش و تبیین چرایی وجود آنها در قامت معلمی است. باید گفت که پدیده نال در برنامه‌درسی یک متغیر پویا و سیال است که در موقعیت‌های گوناگون آموزشی می‌تواند ماهیتی متفاوت به خود بگیرد. به بیان دیگر، عدم یکسان نبودن برنامه‌درسی نال و داشتن وجوه گوناگونی از عمل در زمینه‌های درسی، باید با حساسیتی ویژه نسبت به شناخت و دایره نفوذ رویکرد نال پرداخت و نقش عوامل گوناگون را در شکل دهی آن مورد مطالعه و بررسی قرار داد. بنابراین ذهنیت رویارویی با این چالش درسی مستلزم رصد مستمر لایه‌ها و سطوح به وجود آورنده رویکرد نال و آشکار ساختن جنبه‌های پنهانی است که از دید مسئولین آموزشی در حاشیه قرار گرفته است.

پیشنهادهای کاربردی: - متناسب با تحولات آموزشی نسبت به نیازسنجی مستمر برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان اقدام شود. - دوره‌های بالندگی اساتید با اولویت بهره وری دانشگاه فرهنگیان در زمینه توسعه توانمندی های علمی و آموزشی باشد. - پذیرش دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان بر اساس شاخص های معلم شایسته انجام پذیرد. - فرایند ارزشیابی دانشجویان مبتنی بر الگوهای عملکردی آموخته ها باشد. - دغدغه های فکری دانشجویان متناسب با نیازهای حرفه معلمی پرورش داده شود. - فرصت باز اندیشی نگرش های دانشجویان به صورت مداوم انجام شود. - استفاده از راهبردهای آموزشی مبتنی بر نظریه سازنده گرایی اولویت آموزشی و تربیتی دانشجو- معلمان باشد.

References

- Adib, Y., Pourbaghanb, S., Sardaric, M., Shahabid, S., & Soleymani, L. R. (2014). Null curriculum review in the university education system in the Islamic Republic of Iran. *Indian Journal of Science Research*, 4(3), 415-421.
- Adib Haj Bagheri, M., Parvizi, S., & Salsali, M. (2010). *Qualitative research methods*. Tehran: Bushra Publications. [Persian]
- Akbarzadeh, Z., Fallah, V., & Rasoli, E. (2021). Perception of professors and new teachers from the dimensions of the neglected components of the educational sciences curriculum of Farhangian University. *Journal of Educational Innovations*, 20(77), 7-32. [Persian]
- Assemi, A., & Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented, and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
- Boateng, P., Caballes, D. G., Aboagye, M. O., Asare, K., & Anane, V. (2023). An Exploratory Study on the Null Curriculum in the Basic Education System in Ghana. *Anatolian Journal of Education*, 8(1), 131-140.
- Cahapay, M. B. (2021). A systematic review of concepts in understanding null curriculum. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 1987-1999.
- Davary, S., & Mehr Mohammadi, M. (2023). Analyzing the dimensions of the null curriculum. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(12), 140-162. [Persian]
- Duman, B. (2023). Metaphors on the null curriculum. *International Online Journal of Education and Teaching*, 10(4), 2274-2286.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Endo, R., & Sheffer, D. (2022). Troubling the Null Curriculum through a Multiple-Perspectives Pedagogy: A Critical Dialogue Between Two Equity-Minded Teacher Educators. *Journal of Educational Controversy*, 15(1), 1-30.
- Gholami, M., Rahimi, A., Ghahramani, O., & Rajab Dorri, E. (2016). A reflection on null curriculum. *IIOAB Journal*, 7, 218-223.
- Gottlieb, O. (2017). Time travel, labour history, and the null curriculum: new design knowledge for mobile augmented reality history games. *International Journal of Heritage Studies*, 24(3), 287-299. <https://doi.org/10.1080/13527258.2017.1325768>.
- Ignacio, T. D., & Lydio, C. A. (2021). The image of a teacher from the lens of student teachers. *Journal of Educational Innovation*, 8(1), 33-52.
- Karaca, E. E. (2022). *Teachers' views and experiences on middle school english language teaching curriculum according to posner's curriculum types*. [PhD thesis]. Hacettepe University.
- Kazemi, S., Ashraf, H., Motalebzadeh, K., & Zeraatpishe, M. (2020). Development and Validation of a Null Curriculum Questionnaire Focusing on 21st Century Skills Using the Rasch Model. *Cogent Education*, 7(1), 1-17.
- Marzoghi, R., Jahani, J., Mohammadi, M., & Zare, P. (2017). Developing and Validating Null Curricula Scale. *Curriculum Studies*, 12(46), 35-58. [Persian]
- Marzooghi, R. (2016). Curriculum Typology. *International Journal of English Linguistics*, 6(7), 166-170.
- Masouminezhad, R., Madadlou, G., Khezzadeh, K., & Heshmati Mesrkanlou, K. (2024). Analyzing the indicators of nullification of curricula in order to enrich the content of Farhangian University textbooks. *Research and Writing: University Textbooks*, 27(53), -1-20. [Persian]
- Mehromhammadi, M. (2008). *Hidden curriculum, absurd curriculum and hidden absurd curriculum*. In Curriculum: viewpoints, approaches and prospects. Tehran: Samt and Beh nashr. [Persian]

- Mitchell, B. (2016). Understanding the Curriculum. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 4(4), 299-311.
- Musapour, N., & Mehromhammadi, M. (2008). *Neglecting the curriculum: Recognizing the concept and dimensions of the unspoken (neglected) curriculum*. the second monthly scientific meeting of the Curriculum Studies Association Iran. [Persian]
- Peng, G., & Cui, Y. (2021). The Research on the Connotation, Types, Reasons, and Enlightenment of Null Curriculum. *US-China Education Review A*, 11(1), 25-29. doi: <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2021.01.003>.
- Priestley, M., & Philippou, S. (2019). The curriculum is – or should be – at the heart of the educational practice. *The Curriculum Journal*, 30(1), 1-7.
- Safai Movahhed, S. (2016). *Neglected curriculum*. Iranian encyclopedia of curriculum, axis 11: types and levels of curriculum / Neglected curriculum. [Persian]
- Safari, M., & Ghourchian, N. (2017). Analysis of the Null Curriculum. *Research in Curriculum Planning*, 14(54), 66-74. [Persian]
- Saha, S., & Biswas, R. (2022). Perspectives of Curriculum: A review. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 10(8), 318-325.
- Shi, O., & Li, Z. X. (2009). The null content of the textbook and the teacher's response. *Teacher Education Research*, 21(2), 28-32.
- Tatar, S., & Adiguzel, O. C. (2019). The analysis of primary and secondary education curricula in terms of null curriculum. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 122-134. doi: <https://doi.org/10.33200/ijcer.563552>.
- Tillett, W., & Cushing-Leubner, J. (2022). *Hidden, Null, Lived, Material, and Transgressive Curricula*. M. F., Schubert, W. H. The Oxford Encyclopedia of Curriculum Studies. United States: Oxford University Press.
- Wiles, J. W., & Bondi, J. C. (2019). *Curriculum development: A guide to practice*. New York: Prentice-Hall. (9th ed.).
- Yapıcıoğlu, A. E. (2021). An analysis of the outcomes of the Turkish science curriculum in terms of science process skills, nature of science, socio-scientific issues, and STEM. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 925-949.
- Zakeri, S., & Momeni Mahmouei, H. (2019). Investigate the Relationship Between the Degree of Adaptation of Teachers' Curricula with the Quality of Learning Experiences and Academic Performance of Students. *Higher Education Curriculum Studies*, 9(18), 175-200. [Persian]
- Zare, P., & Marzoghi, R. (2023). Innovation in Cognition and Conceptual Development of Null Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 17(69), 133-168. [Persian]