



تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۳

تاریخ پذیرش: ۹۳/۳/۲۷

طراحی و تدوین وظایف و تکالیف شغلی متخصصان برنامه درسی آموزش عالی

- * غلامرضا یادگارزاده
- ** کورش فتحی واجارگاه
- *** محمود مهرمحمدی
- **** محبوبه عارفی

چکیده

هدف از این مطالعه تدوین وظایف و تکالیف شغلی متخصصان برنامه درسی است. این هدف در قالب دو سؤال پژوهشی مورد بررسی قرار گرفته است: وظایف اصلی متخصصان برنامه درسی کدامند؟، تکالیف و زیر تکالیف متخصصان برنامه درسی کدامند؟ روش پژوهش از نوع کیفی مشارکتی و ابزار مورد استفاده دیکوم بوده است. در کارگاه دیکوم مقدماتی تعداد ۷ نفر و در کارگاه تکمیلی ۸ نفر از افراد صاحب نظر در حوزه برنامه درسی مشارکت داشته‌اند. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل محتوای موضوعی انجام شده است. فرایند اجرایی کار در قالب کارگاه یک و نیم روزه دیکوم طراحی و اجرا شده است. نتایج پژوهش نشان داد متخصصان برنامه درسی برای عمل به نقش حرفه‌ای خود ۱۱ تکلیف اصلی شامل «مدیریت تیم برنامه‌ریزی درسی، نقد و تحلیل برنامه‌های درسی، سیاستگذاری و تدوین راهبردها، نظریه‌پردازی، نظارت بر طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، آموزش و ترویج برنامه درسی، پژوهش، همساز کردن عناصر برنامه با هم و برنامه درسی با نظام آموزشی، مشارکت در بازنگری برنامه‌های درسی، ارزشیابی و اعتبارسنجی و خدمات مشاوره‌ای» را بر عهده دارند. این یازده وظیفه دارای ۶۸ تکلیف اصلی و حدود ۱۷۳ زیر تکلیف هستند که به نوعی چارچوب کار متخصص برنامه درسی آموزش عالی را نشان می‌دهند.

واژگان کلیدی: متخصص برنامه درسی، وظیفه، تکلیف، دیکوم، آموزش عالی، برنامه‌ریزی درسی، شغل

* استادیار سازمان سنجش آموزش کشور (مسئول مکاتبات yadegarzadeh@gmail.com)

** استاد دانشگاه شهید بهشتی

*** استاد دانشگاه تربیت مدرس

**** دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

برنامهٔ درسی که آغاز رسمی آن به سال ۱۹۱۸ و کتاب بابت باز می‌گردد (جکسون^۱، ۱۹۹۲) در فاصله نزدیک به یک قرن تبدیل به یکی از حوزه‌های پویای دانش بشری شده بنحوی که تنوع دیدگاهها و ظرفیت پژوهشی و علمی آن بسیاری را در حوزه تعلیم و تربیت تحت تأثیر قرار داده است (پاینار^۲ و همکاران، ۲۰۰۸). هر چند مفهوم برنامهٔ درسی در متون قدیمی کاربرد داشته است (مارش^۳ و ویلیس^۴، ۲۰۰۷) اما شروع آن به عنوان یک حوزه علمی به اوایل قرن بیستم باز می‌گردد.

اولین بحث‌های رسمی و آکادمیک پیرامون برنامهٔ درسی به عنوان یک حوزه علمی به سال‌های بعد از جنگ جهانی اول و انتشار کتاب بابت در سال ۱۹۱۸ باز می‌گردد (کازول^۵، ۱۹۶۶). در سال‌های بعد درس و دپارتمان برنامهٔ درسی در دانشگاه‌ها (سال ۱۹۳۷ کالج تربیت معلم دانشگاه کلمبیا) شکل گرفت (جکسون، ۱۹۹۲) و زمینه‌های حرفه‌ای و شغلی در آن پدیدار شد. موریس^۶ (۲۰۱۰) می‌گوید شاید بتوان آغاز بحث‌های حرفه‌ای در مورد برنامهٔ درسی را سال ۱۹۴۴ دانست که کازول از همکارانش خواست تا در مورد حیطه فعالیتش اظهار نظر کنند. بررسی مستندات علمی حوزه برنامهٔ درسی نشان می‌دهد موضوع فعالیت‌های شغلی یکی از مباحث جدی در بین دانشمندان بوده است و کسانی مانند بابت، تایلر، تابا، شواب، جکسون، پاینار، هیوبنر^۷، واکر^۸، اولیوا^۹، اورنشتاین، لوین، گلاثورن و دیگران در مورد آن اندیشیده و بحث کرده‌اند. اما همانطور که جکسون (۱۹۹۲) می‌گوید این پرسش که افراد شاغل در حوزه برنامهٔ درسی چه کاری باید انجام دهند هنوز بدون پاسخ مانده است.

1. Jackson, P
2. Pinar, W
3. Marsh, C
4. Willis, G
5. Caswell
6. Morris, R
7. Heubner
8. Walker, D
9. Oliva, P

اگر *curricularist* را عبارت از فردی بدانیم که در ارتباط با برنامه‌درسی کار می‌کند (پاینار، ۱۹۷۵) وظایف، تکالیف و مسئولیت‌های شغلی او با ابهام مواجه است (واکر، ۲۰۰۳؛ گلاثورن^۱، ۲۰۰۵؛ اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۷؛ جکسون، ۱۹۹۲؛ پاینار و همکاران، ۲۰۰۸؛ اولیوا، ۲۰۰۸). این ابهام موضوع تربیت افراد مرتبط با برنامه‌های درسی در دپارتمان‌های علوم تربیتی که از سال‌های بعد از جنگ جهانی شدت گرفته بود و افرادی با درجه‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در برنامه‌ریزی درسی تربیت می‌کرد را نیز تحت‌الشعاع قرار داد (واکر، ۲۰۰۳).

افراد درگیر در حوزه برنامه‌درسی (*curricularist*) با عناوین شغلی متعددی طبقه‌بندی شده‌اند که از بین آن‌ها می‌توان به "شاغل در حوزه برنامه‌درسی (گرچان^۲، ۲۰۰۵؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱)، تکنیسین برنامه‌درسی (ایش‌هورن^۳، ۱۹۷۲؛ بلیز^۴ و بوشر^۵، ۱۹۹۹؛ سربوآستاوا^۶، ۲۰۰۵)، کارشناس خبره (سیرز^۷، ۲۰۰۴)، رهبر برنامه‌درسی^۸ (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۷؛ هندلر^۹، ۲۰۱۰؛ گلاثورن و همکاران، ۲۰۰۵)، مشاور^{۱۰} برنامه‌درسی (گریزر^{۱۱}، ۱۹۷۹؛ اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۷)، سیاستگذار^{۱۲} برنامه‌درسی (کانلی و کانلی، ۲۰۱۳)، ناظر برنامه‌درسی (هیل^{۱۳}، ۱۹۹۰)، برنامه‌ریز درسی^{۱۴} (اولیوا، ۲۰۰۸؛ گاپیناتان^{۱۵}

1. Glatthorn, A
2. Gereshon, W
3. Eichhorn, D
4. Blease, D
5. Busher, H
6. Srivastava, D.S
7. Sears, T
8. Curriculum leaders
9. Handler, B
10. Consultant
11. Grazier, M. H
12. Policy maker
13. Hill J. C
14. Curriculum developer
15. Gopinathan, S

و دنگ^۱، ۲۰۰۶؛ واکر، ۲۰۰۳)، طراح^۲ برنامه‌درسی (واکر، ۱۹۷۱)، ارزشیاب برنامه‌درسی (لوین، ۲۰۰۳؛ ولش^۳، ۱۹۶۹؛ وایت^۴، ۱۹۷۱)، مدیر^۵ برنامه‌درسی (سیائو^۶) و متخصص برنامه‌درسی^۷ (جکسون، ۱۹۹۲؛ اولیوا، ۲۰۰۸؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱؛ پاینار، ۲۰۰۸؛ گلاثورن و همکاران، ۲۰۰۵) اشاره کرد. برخی از دانشمندان این حوزه نیز افراد شاغل در برنامه‌درسی را *curriculumist* نامیده و وظایف آن‌ها را در سراسر نظام آموزشی پراکنده می‌دانند (ویلیس و شوبرت، ۱۹۹۱ و نال، ۲۰۱۱). در بین این برداشتها متخصصان برنامه‌درسی مورد توجه خاص هستند زیرا همانطور که شواب می‌گوید این افراد منشأ تحول در حوزه برنامه‌درسی محسوب می‌شوند (جکسون، ۱۹۹۲). بررسی ادبیات برنامه‌درسی نشان می‌دهد در مورد اینکه متخصص برنامه‌درسی باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟ در واقع به چه کسی می‌توان متخصص برنامه‌درسی گفت؟ این افراد چه مسئولیت‌هایی دارند؟ حیطه فعالیت‌شان کجاست؟ چه خدماتی می‌توانند ارائه دهند؟ چه الزاماتی برای متخصص شدن وجود دارد؟ دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز آن‌ها چیست؟ بحث وجود دارد. جکسون (۱۹۹۲) می‌گوید منتقدین (مانند هارولد راگ^۸) به دلایل متعدد از جمله قابل رویت و درک نبودن برنامه‌درسی کار در مورد آن را بیهوده و تلف کردن وقت می‌دانند و معتقدند این حوزه هنوز حرفه‌ای شدن را تجربه نکرده است. کسانی مانند برالت^۹ و مارشال^{۱۰} (۲۰۱۰) موضوع تعریف برنامه‌درسی و گرفتاری‌های مربوط به آن را مانعی برای رشد حرفه‌ها در این حوزه‌دانسته‌اند. چنین برداشتی از برنامه‌درسی و آکادمیک تلقی نکردن فعالیت‌های آن رشد برنامه‌درسی به عنوان یک حرفه علمی را کند کرده و بسیاری از دست‌اندرکاران این حوزه را درگیر اثبات

1. Deng, Z
2. Designer
3. Welch, W
4. White, J
5. Managers
6. Hsiao, H.C
7. Specialists
8. Harold Rugg
9. Breault, D. A
10. Marshall, J. Dan

برنامه‌درسی به عنوان یک حوزه علمی نموده است (اولیوا، ۱۹۸۲). شواب یکی از منتقدین نقش‌های متخصص برنامه‌درسی بوده و معتقد است هنوز در نظام آموزشی جایگاه آن‌ها مشخص نیست و نمی‌دانند قرار است چه کاری انجام دهند (جکسون، ۱۹۹۲). در مقابل واکر (۲۰۰۳) معتقد است متخصص برنامه‌درسی برای افراد درون این رشته کاملاً ملموس بوده اما برای کسانی که از بیرون به حوزه برنامه‌ریزی درسی نگاه می‌کرده‌اند خیلی روشن نبوده است (ص ۱۲). جهت کار افرادی که به عنوان متخصص از دپارتمان‌های برنامه‌درسی و یا علوم تربیتی فارغ‌التحصیل می‌شوند را نظام آموزشی تعیین می‌کند و این افراد کمتر دارای یک تشکیلات شغلی خاص خود هستند. به عبارت دیگر مسأله اصلی این است که انتظارات از متخصصان برنامه‌های درسی از یک سو دارای تنوع زیاد و از سوی دیگر بسیار محدود و منحصر به مشاوره به معلمان می‌شود (جکسون، ۱۹۹۲: ۱۴).

در بسیاری موارد به دلیل مشخص نبودن وظایف افراد درگیر در تدوین، اصلاح و بازنگری ارزشیابی برنامه‌های درسی جایگاه متخصصان این رشته نادیده گرفته شده و انتظارات از آن‌ها تا حد کارشناس و در برخی موارد تکنیسین برنامه‌درسی پایین می‌آید. مدیران نظام‌های آموزشی همواره در مقابل این پرسش قرار دارند که متخصصان برنامه‌درسی چه کمکی می‌توانند به روند اجرای برنامه‌های بنمایند؟ گلاثورن و همکاران (۲۰۰۶) می‌گویند متخصص برنامه‌درسی فردی است که نقش مدیریت و یا نظارت بر برنامه‌ریزی درسی دارد و یا فردی است که یک تیم دانشگاهی را با هدف‌های معطوف به برنامه‌درسی سازماندهی می‌کند و مسئولیت موفقیت برنامه تا حدودی متوجه اوست (ص ۲۰۱). در مقابل واکر (۲۰۰۳) نقش متخصص برنامه‌درسی را بیشتر مشاوره‌ای می‌داند (ص ۱۷). اولیوا (۲۰۰۹) تلاش کرده تا ترکیبی از وظایف متنوع را برای متخصصان برنامه‌درسی تعریف کند. او می‌گوید: «متخصصان برنامه‌درسی اغلب از طریق انتقال خلاقانه نظریه و دانش نظری به عمل از سایر دست‌اندرکاران برنامه‌درسی متمایز می‌شوند. متخصصان برنامه‌درسی در بهترین جایگاه برای پژوهش و حل مسائل برنامه‌درسی مناسب هستند. این افراد می‌توانند با ایجاد فرهنگ پژوهش، مقایسه برنامه‌ها، تحلیل نتایج اجرای برنامه، سازماندهی برنامه‌ها، بررسی تاریخ تجارب برنامه‌درسی و سایر حوزه‌های مرتبط به تحقیق بپردازند» (ص ۱۵).

تنوع دیدگاه‌ها و انتظارات از متخصصان برنامه‌درسی این سوال را مطرح می‌سازد که آن‌ها واقعاً چه وظایفی در نظام آموزشی دارند و چه کارهایی باید انجام دهند؟ بررسی‌ها نشان می‌دهد پژوهش‌جامعی در این خصوص انجام نشده و پاسخ‌قانع‌کننده‌ای برای آن وجود ندارد. از این رو در پژوهش حاضر دو پرسش اساسی مطرح شده که چارچوب اصلی مطالعه را شکل می‌دهند و تلاش شده با استفاده از نظرات خبرگان حوزه برنامه‌درسی پاسخ قابل دفاعی به آن‌ها داده شود.

۱. وظایف اصلی متخصصان برنامه‌درسی کدامند؟

۲. تکالیف و زیر تکالیف متخصصان برنامه‌درسی کدامند؟

متخصص برنامه‌درسی و وظایف شغلی

متخصص برنامه‌درسی به عنوان یکی از طبقه‌های شغلی در حوزه برنامه‌درسی (جکسون، ۱۹۹۲؛ اولیوا، ۲۰۰۸؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱؛ پاینار، ۲۰۰۸؛ گلاثورن و همکاران، ۲۰۰۵) با ابهام در وظایف و مسئولیت‌های شغلی مواجه است. اینکه متخصص برنامه‌درسی چه کسی است و چه وظایفی دارد خیلی روشن نیست و نمی‌توان پاسخی قطعی به آن داد. برخی عنوان متصدی برنامه‌درسی را به متخصص داده‌اند که عضو تیم برنامه‌درسی است و با مسئولان و مدیران به عنوان بخشی از تیم کار می‌کند (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۷). برخی از متخصص برنامه‌درسی، با عنوان مدیر برنامه‌درسی^۱ (رووانتا، ۱۹۶۰) یاد کرده و وظیفه آن‌ها را عمدتاً هماهنگی می‌دانند.

متخصصان برنامه‌درسی مفاهیم جدیدی از برنامه‌درسی را خلق یا کمک می‌کنند تا خلق شود. در این فهم، آن‌ها روی نزدیک شدن به گذشته، بیان توافق‌های جدید، اتخاذ رویکردهای موجود یا رویکردهای کاملاً جدید متمرکز می‌شوند (اولیوا، ۲۰۰۸). متخصص برنامه‌درسی فردی است که در حوزه‌های مختلف برنامه‌درسی از دانش و مهارت لازم برخوردار بوده و بتواند در قالب مشاور، مدیر، برنامه‌ریز و ناظر به روند اجرای برنامه‌های درسی یاری رساند. از نظر مدیریتی در رده مدیران قرار دارد و وظیفه اصلی او نظارت فنی بر طراحی،

1. Curriculum director

اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی است.

در این مورد روانتا (۱۹۶۰) دو دوره زمانی را برمی‌شمرد: در دوره اول که مربوط به سال‌های ۱۹۵۰ است از متخصصان برنامه درسی کارهایی مانند: مشاوره به معلمان، کمک به معلمان تازه کار، تسهیل رشد حرفه‌ای خود و دیگران، بهبود آموزش و تسهیل رهبری آموزشی انتظار می‌رفته است. در سال‌های بعد با توسعه رویکردهای برنامه‌ریزی درسی موضوع تیم‌های تدوین برنامه مطرح شده و این امر تغییر نقش متخصصان برنامه درسی را به دنبال داشت. جکسون (۱۹۹۲) معتقد است یک دوره تغییر دیگر در سال‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ رخ داده است. موضوعی که از ابتدا در این حوزه مطرح بوده اینکه متخصصان برنامه درسی می‌توانند در تمامی نقش‌های آموزشی مفید باشند اما اینکه کار صد در صد مرتبط با حرفه آن‌ها چیست سوالی دشوار است. شاید بتوان گفت که ایشان در دو مقام در نظام آموزشی مفیدترند: توصیف (توصیف شرایط حاکم بر اجرای برنامه درسی) و تسهیل (تحلیل بر اساس توصیف با هدف بهبود) (روانتا، ۱۹۶۰).

واکر (۲۰۰۳) کار متخصصان برنامه درسی را مهم‌تر از بقیه مشاغل این حوزه دانسته و می‌گوید متخصصان برنامه درسی نیازمند توانایی‌های زیر هستند:

• یافتن و توسعه برنامه‌های درسی که به بهترین نحو در دانش‌آموزان / دانشجویان یادگیری ایجاد کرده‌اند،

• توانایی ایجاد اجماع نظر در بین افراد ذی‌نفع برنامه درسی،

• اجرای ابتکارات مربوط به برنامه درسی به صورت گسترده، اصیل و پایدار،

• حفظ و نگهداری اسناد و مدارک،

• توانایی کار شبکه‌ای و تیمی با معلمان و متخصصان برای اجرا و ارزشیابی برنامه درسی.

به موارد بالا کریگ (۲۰۰۹) تحلیل نقش پیچیده مدرس در کلاس درس و فهم نظریه‌ها در برنامه درسی را افزوده است. کیلیون^۱ و هریسون^۲ (۲۰۰۶) می‌گویند برای موفقیت در نقش متخصص برنامه درسی دانستن موارد زیر ضروری است:

1. Killion, J

2. Harrison, C

فهم برنامه درسی ملی و منطقه‌ای در تمامی رشته‌ها، نحوه ساختن برنامه درسی، تمایز بین دانش نمایشی^۱ و رویه‌ای^۲، تمایز بین مهارت‌های تحلیل تکلیف، تعیین بروندهای یادگیری، تشخیص روابط مفهومی، سلسله مراتبی و ترتیبی درون برنامه درسی، توانایی شناسایی نقاط آسیب پذیر برنامه. واکر (۲۰۰۳) پارا فراتر گذاشته و می‌گوید: به نظر من متخصصان برنامه درسی در قرن حاضر باید درک عمیقی از چهار کارکرد برنامه درسی داشته باشند:

۱- سنت‌های عمل برنامه درسی،

هر عنصری از هر برنامه درسی یک تاریخ دارد که موارد مهمی در خصوص ارزش‌های آن و کسانی که آن را شناخته‌اند بیان می‌کند. آگاهی از تاریخ و سنت این امکان را می‌دهد که با نگاهی حرفه‌ای به آنچه دیگران انجام داده‌اند، رویدادها و رویه‌های مرتبط را تحلیل کرده و چشم اندازی دقیق در مورد برنامه درسی فعلی به دست آورد.

۲- چشم انداز و ارزش‌هایی که قضاوت و عمل را هدایت می‌کند،

ایده‌ها باعث حیات انسان‌ها هستند و نحوه شکل‌گیری برنامه‌های درسی را تحت تاثیر قرار می‌دهند. حرفه‌ای‌های برنامه درسی نیازمند آگاهی از طیف وسیعی از باورها و ارزش‌های مردم در خصوص جامعه، دانشجویان، دانش‌آموزان و تعلیم و تربیت و چگونگی اثر آن بر برنامه درسی هستند. آن‌ها باید بدانند که تمام کارهای برنامه درسی به نفع برخی ارزش‌های انسانی است و هیچ کس نمی‌تواند بدون این ارزش‌ها برنامه درسی را بررسی کند.

۳- اصلاحات و جنبش‌های اصلاحی،

رهبران هدایت‌کننده برنامه درسی باید جنبش‌های اصلاح برنامه درسی را بشناسند و زمینه‌های تغییر و بازنگری را شناسایی کنند. آن‌ها باید بدانند اصلاح مزایا و معایبی دارد، جنبش‌های اصلاحی از کجا ریشه می‌گیرند و چه فرصت‌ها و تهدیدهایی برای سیستم آموزشی و برنامه‌های درسی دارند.

۴- مطالعاتی که تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی را تسهیل می‌کند،

افراد حرفه‌ای در برنامه درسی باید بدانند چگونه پژوهش و دانش پژوهی به بهبود برنامه‌های

1. Demonstrative

2. Procedural

درسی کمک می‌کند. آن‌ها باید بدانند چگونه مستندات پژوهشی را پیدا کنند، آن‌ها را نقد کرده و تلویحات کاربردی آن‌ها را درک کنند. آن‌ها باید پژوهش‌های قوی و ضعیف را بشناسند و قادر باشند با تلفیق نتایج در مورد برنامه‌های درسی تصمیم‌گیری کنند (واکر، ۲۰۰۳: ۲۲).

اولیوا (۲۰۰۸) نقش‌هایی که متخصص برنامه درسی می‌تواند ایفا کند را بسیار متنوع می‌داند. برخی دست‌اندرکاران برنامه درسی حوزه فعالیت خودشان را به سطوح خاص یا موضوعاتی از قبیل برنامه درسی ابتدایی و راهنمایی و متوسطه، برنامه درسی مدرسه محلی، آموزش خاص، آموزش علوم، آموزش پیش از مدرسه کودکان و سایرین محدود می‌کنند. آنچه را که می‌توان مشاهده کرد عبارتست از نقش‌هایی که از طریق این شغل و نظارت مدیران و از طریق متخصصان به تنهایی شکل گرفته و رهبر برنامه درسی آن را ایفا می‌کند. در زمان‌های متفاوتی متخصص برنامه درسی بایستی فیلسوف، روان‌شناس، جامعه‌شناس، کارشناس روابط انسانی، کارشناس تکنولوژی، نظریه پرداز، تاریخدان، متخصص یک یا چند رشته‌ی علمی، ارزشیاب، محقق، مدرس، تحلیل‌گر سیستم باشد (اولیوا، ۲۰۰۸: ۱۵).

رابرتز (۱۹۸۲) می‌گوید متخصص برنامه درسی فردی با حداقل مدرک دکتری و ویژگی‌های به روز بودن، تسلط بر ساختار موضوعی، تسلط بر فناوری؛ تصمیم‌سازی، توصیف و تبیین، شناخت مبانی تربیت، خط‌مشی‌های برنامه و شناخت کلاس درس است.

پاینار موضوع اخلاق حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی را برجسته کرده و می‌نویسد اخلاق حرفه‌ای برای محققان حوزه مطالعات برنامه درسی شامل موارد زیر است:

- ۱- تعهد به آموزش دانسته‌ها به سایر پژوهشگران،
- ۲- تعهد به پژوهش‌های دقیق و فراگیر،
- ۳- تعهد به پژوهش به نظریه و تاریخ برنامه درسی و پاسداشت آن،
- ۴- تعهد به گستردگی حیطه پژوهش،
- ۵- تعهد به احترام به فرهنگ‌ها و عدالت اجتماعی،
- ۶- تعهد به توجه به فرا برنامه درسی در محیط آموزشی،
- ۷- تعهد به پیشرفت رشته برنامه درسی و ارائه خدمات حرفه‌ای (پاینار، ۲۰۰۴).

متخصص برنامه‌درسی با ویژگی‌های فوق در مواجهه با مسائل حوزه کاری خود با چالش‌هایی روبرو است که باید بر آن‌ها غلبه کند. موضوع بسیار مهم و قابل توجه بافت و زمینه‌ای است که متخصص در آن کار می‌کند. در سیستم‌های متمرکز آموزشی وظایف متخصص با سیستم غیرمتمرکز متفاوت است. بسیاری از نقش‌های متخصص برنامه‌درسی در تمامی بخش‌های نظام آموزشی باید به منصفه ظهور برسد نه فقط در مدرسه و ستاد.

روش

یکی از روش‌های پژوهش که هم به صورت کمی و هم به صورت کیفی به کار برده می‌شود روش پژوهش مشارکتی^۱ است (فوت‌وایت، ۱۹۹۰ / ترجمه، رفیعی، ۱۳۸۵؛ برگولد و توماس، ۲۰۱۲؛ کرنول^۲ و یکس^۳، ۱۹۹۵). روش پژوهش مشارکتی روشی است که افراد مورد مطالعه دارای تجربه زیسته و اقدامات عملی در موضوع مورد بررسی باشند (برگولد و توماس، ۲۰۱۲). تحقیق مشارکتی از جمله روش‌های کیفی پژوهش است که بر این فرض تکیه می‌کند که بهترین افراد برای مشارکت در فرایند پژوهش افراد خبره هستند. دسای^۴ و پوتر^۵ (۲۰۰۶) می‌گویند روش تحقیق مشارکتی عمدتاً در موضوعاتی که نیاز به جمع‌آوری اطلاعاتی عمیق و وابسته به تجربه زیسته افراد وجود دارد مناسب است. بر این اساس رویکرد مورد نظر در این پژوهش کیفی و بر این اساس از روش مشارکتی استفاده شده است.

برای جمع‌آوری داده‌ها از دیکوم استفاده شده است. دیکوم یک ابزار جمع‌آوری داده کیفی است که به پژوهشگر اجازه می‌دهد تجارب افراد خبره را به زبان خودشان ضبط کند. به علاوه، داده‌های کیفی و جزئی به دست می‌آید، توصیف عینی از موضوع ارائه می‌شود، تفاوت بین موارد ضبط می‌شود. (پاتون، ۱۹۹۷، ص ۲۷۳). اُبرین^۶ (۱۹۸۹) دیکوم را به کار برده و

1. Participatory

2. Cornwall, A

3. Jewkes, R

4. Desai, V

5. Potter, R

6. O'Brien

می‌گوید: "این تکنیک فهرستی قابل اطمینان از وظایف به دست می‌دهد، درجه بالایی از آگاهی که به وسیله شرکت کنندگان خود را نشان می‌دهد و از این طریق می‌توان اهمیت هر یک از تکالیف و فراوانی مورد نیاز را برآورد کرد" (ص ۳۶). لی (۲۰۰۷) می‌گوید دیکوم در کنار روش‌هایی مانند مصاحبه، پرسشنامه، فن دلفی، کنفرانس، فن گروه اسمی، فن حادثه بحرانی و تحلیل وظیفه روش‌های پژوهشی برای تعیین شایستگی و طراحی برنامه درسی است. همچنین موسسه کار برای آینده (۲۰۰۶) دیکوم را نوعی گروه کانونی دانسته که می‌توان اطلاعات بسیار دقیق و مفیدی را در اختیار پژوهشگران و تصمیم‌گیران در سطوح مختلف قرار دهد. بردن و هریس می‌گویند دیکوم یک روش جمع‌آوری داده کیفی است که از طریق آن می‌توان داده قابل اطمینان برای تحلیل هر نوع شغلی به دست آورد. شرکت کنندگان در کارگاه دیکوم را ۷ نفر از افراد خبره در حوزه برنامه درسی که دارای تجربه طراحی برنامه درسی، ارزشیابی و یا اجرای برنامه درسی بوده‌اند انتخاب شده‌اند. همانطور که نورتون (۱۹۹۶)، فتیحی و اجارگاه (۱۳۹۱) و بردن و هریس (۱۹۹۸) می‌گویند تعداد افراد مشارکت‌کننده در کارگاه دیکوم می‌تواند عددی بین ۵ تا ۱۲ نفر باشد.

مطابق اصول اجرای دیکوم مراحل زیر در این پژوهش برای کارگاه مقدماتی مد نظر قرار گرفته است:

- برنامه‌ریزی برای اجرای کارگاه و تنظیم برنامه زمانی و اطلاع‌رسانی به شرکت‌کنندگان؛
- راه‌اندازی کمیته (با هماهنگی قبلی و در اختیار قرار دادن اطلاعات)؛
- معرفی تکنیک دیکوم به شرکت‌کنندگان؛
- مرور اطلاعات حاصل از مرحله مصاحبه؛
- مرور شغل متخصص برنامه درسی آموزش عالی و ارائه یافته‌های حاصل از مرور پیشینه؛
- راه‌انداز بارش مغزی اولیه و بحث حاضرین در کارگاه؛
- تدوین چارت دیکوم با کمک شرکت‌کنندگان؛
- شناسایی وظایف اصلی (حوزه‌های عمومی مسئولیت)؛
- شناسایی تکالیف انجام کار و زیرتکالیف با مشارکت همه اعضای کارگاه؛
- فهرست‌بندی وظایف و تکالیف؛

- * تعیین دانش و مهارت عمومی لازم برای هر زیر تکلیف،
 - * تعیین رفتارهای کاری (نگرش مطلوب و صفات) برای هر زیر تکلیف،
 - * مشخص کردن ابزار، تجهیزات، منابع و مواد،
 - * تعیین نگرانی‌ها و روندهای آینده برای هر زیر تکلیف،
 - مرور و پالایش بیانیه‌های وظایف و تکالیف؛
 - بررسی توالی بیانیه‌های وظایف و تکالیف؛
 - اولویت‌بندی و بیان اهمیت وظایف و تکالیف.
- برای کارگاه تکمیلی که با هدف بررسی دقیق‌تر وظایف، تکالیف متخصص برنامه درسی آموزش عالی اجرا شد مراحل زیر طی شده است:
- * انتخاب شرکت‌کنندگان و ارسال اطلاعات حاصل از کارگاه مقدماتی؛
 - * برنامه‌ریزی و زمان‌بندی کارگاه؛
 - * تشکیل کارگاه و مرور تکنیک دیکوم به صورت خلاصه؛
 - * بررسی بند به بند وظایف اصلی، تکالیف و زیر تکالیف؛
 - * بررسی دانش و مهارت، رفتارهای کاری، ابزار، تجهیزات، منابع و مواد، نگرانی‌ها و روندهای آینده برای هر زیر تکلیف؛
 - * بررسی اولویت‌بندی وظایف و تکالیف و تأیید نهایی.
- هرچند در دیکوم نتایج در همان کارگاه نهایی می‌شود اما برای نظم دادن به یافته‌ها و طبقه‌بندی وظایف و تکالیف از تحلیل محتوای موضوعی (اندرسون^۱، ۲۰۰۷) استفاده شده است. تحلیل محتوای موضوعی (TCA) نوعی ارائه توصیفی داده‌های کیفی است. در این روش به منظور بیان اشتراکات آراء و نظرات شرکت‌کنندگان، محقق فهرستی از موضوعات مشترک را استخراج و دسته‌بندی می‌کند. هر تلاش معقولی به کار می‌رود تا برای موضوعاتی که در عبارات اصلی شرکت‌کنندگان به کار رفته عناوینی انتخاب شود و این موضوعات به نحوی دسته‌بندی شود که نمایانگر موضوع کلی باشند. هرچند مرتب‌سازی و نامگذاری موضوعات

نیاز به سطحی از تفسیر را دارد، «تفسیر» به صورت حداقلی انجام می‌شود. برای اطمینان از صحت داده و اعتبار آن‌ها پس از کارگاه و ویرایش وظایف، تکالیف و شایستگی‌ها، تمامی برون‌دادها مجدداً به رؤیت مشارکت کنندگان کننده کارگاه رسیده و تأیید ایشان گرفته شده است. که در آن مطالب بحث شده در کارگاه با آنچه به عنوان خروجی از طرف اعضای کارگاه مورد تأیید قرار گرفته مقایسه و اصلاحات احتمالی اعمال می‌شود.

یافته‌ها

۱. وظایف اصلی متخصصان برنامه درسی کدامند؟

▼ جدول (۱) تکالیف اصلی متخصص برنامه درسی آموزش عالی

| ردیف | تکالیف |
|------|--|
| ۱ | مدیریت تیم برنامه‌ریزی درسی |
| ۲ | نقد و تحلیل برنامه‌های درسی |
| ۳ | سیاست‌گذاری و تدوین راهبردها |
| ۴ | نظریه‌پردازی |
| ۵ | نظارت بر طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی |
| ۶ | آموزش و ترویج برنامه درسی |
| ۷ | پژوهش |
| ۸ | همساز کردن عناصر برنامه با هم و برنامه درسی با نظام آموزشی |
| ۹ | مشارکت در بازنگری برنامه‌های درسی |
| ۱۰ | ارزشیابی و اعتبارسنجی |
| ۱۱ | خدمات مشاوره‌ای |

اطلاعات جدول نشان می‌دهد ۱۱ وظیفه اصلی برای متخصص برنامه درسی می‌تواند وجود داشته باشد. همانطور که مشخص است نسبت به نظرات مصاحبه شوندگان دامنه وظایف

گسترده‌تر و دقیق‌تر است. از طرف دیگر توازن بین نگاه سنتی و مبتنی بر برنامه‌ریزی درسی به برنامه درسی و نگاه مابعد سنتی به برنامه درسی تا حد زیادی برقرار شده است. آنچه به عنوان وظایف متخصص برنامه درسی آمده است پررنگ بودن نقش متخصص برنامه درسی در بطن نظام آموزشی را نشان می‌دهد. نکته قابل توجه این که وظایف متخصص برنامه درسی بر اساس جایگاهی که قرار می‌گیرد متفاوت خواهد بود. اگر متخصصی در کسوت استادی و در دانشگاه باشد وظایفی متفاوت از فردی که در ستاد آموزش عالی فعالیت می‌کند خواهد داشت.

۲. تکالیف و زیر تکالیف متخصصان برنامه درسی کدامند؟

▼ جدول (۲) فهرست وظایف، تکالیف و زیر تکالیف متخصص برنامه درسی

| تکالیف | وظایف | زیر وظایف |
|-----------------------------|---|----------------------------------|
| مدیریت تیم برنامه‌ریزی درسی | تشکیل تیم تولید برنامه و کمیته‌ها | دعوت از افراد دارای تجربه و دانش |
| | | تسهیل ترکیب‌بندی کمیته‌ها |
| | تعیین وظایف اعضای تیم | تقسیم وظایف اعضای تیم |
| | | تعیین وظایف کمیته‌ها |
| | | تعیین مسئولین کمیته‌ها |
| | تسهیل همکاری اعضا کمیته‌ها و تیم تولید برنامه | بیان روشن هدف و انتظارات |
| | | نزدیک کردن عقاید به هم |
| | | دادن آزادی بیان |
| | | |

| تکالیف | وظایف | زیر وظایف | |
|--|--|--|--|
| مدیریت تیم برنامه‌ریزی درسی | هدایت جلسات تیم تولید برنامه و ایجاد فضای همکاری در تیم تولید برنامه | مدیریت جلسات | |
| | | به نتیجه رساندن | |
| | | جلب مشارکت همگانی | |
| | نظارت بر فرایندهای اجرایی تیم تولید برنامه | | مستندسازی |
| | | | حضور در جلسات اصلی |
| | | | حضور در کمیته‌ها |
| | | | بازخورد دادن |
| | تعدیل فشارهای سیستم بر تیم و تیم بر سیستم | | تعامل با مدیریت بالادستی |
| | | | |
| | زمینه‌سازی جهت به نتیجه رسیدن تلاش‌های تیم | | هدایت رایزنی‌های درونی و بیرونی |
| | | | جذب امکانات، زمینه‌سازی برای آزمایش برنامه |
| | | | هدایت رایزنی‌های درونی و بیرونی |
| | هدایت فرایند نیازسنجی | | تشکیل تیم نیازسنجی |
| | | | هدایت فرایند جمع‌آوری داده |
| | | | مستندسازی |
| | | | تدوین گزارش نیازسنجی |
| | هدایت فرایند هدف‌گذاری | | تبدیل نیاز به هدف |
| | | | تدوین اهداف کلی و برنامه |
| | | | تطابق اهداف با اسناد بالادستی |
| | هدایت فرایند نگارش برنامه | | نظارت بر نگارش سند برنامه درسی |
| تطابق سند با اهداف، غایت‌ها و انتظارات | | | |
| هدایت فرایند تولید محتوا | | تشکیل تیم تولید محتوا | |
| | | داوری و انتخاب افراد مسئول تدوین محتوا | |
| | | نظارت بر ارزشیابی محتوا | |

| تکالیف | وظایف | زیر وظایف |
|-------------------------------------|---|---|
| نقد و تحلیل برنامه‌های درسی | بررسی سند برنامه و اسناد پشتیبان آن | مطالعه دقیق سند برنامه درسی و ضمایم آن |
| | | تطابق سند با الزامات برنامه‌ریزی درسی |
| | نقد برنامه درسی با توجه به نظریه‌های رایج | نقد بر اساس رویکرد عینیت‌گرا (مبتنی بر ابعاد بیرونی) |
| | | نقد بر اساس رویکرد ابعاد درونی |
| | | نقد بر اساس رویکرد مفهومی |
| | تحلیل برنامه درسی بر اساس اسناد بالادستی | تحلیل بر اساس سند چشم‌انداز و نقشه جامع علمی |
| | | تحلیل بر اساس اهداف نظام علم و فناوری |
| | نقد و تحلیل عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی | مشخص کردن برنامه درسی ایده‌آل |
| | | تطابق عناصر برنامه با برنامه درسی ایده‌آل |
| | نقد برنامه درسی از منظر الزامات نظام آموزش عالی | بررسی برنامه با توجه به اهداف کلان علم و فناوری |
| | | بررسی برنامه از نظر تطابق با عناصر نظام آموزشی |
| | | نقد برنامه از منظر کارکردهای نظام دانشگاهی |
| | نقد برنامه‌های درسی از نیاز اجتماعی | بررسی برنامه از منظر مخاطبان |
| | | نقد برنامه از نظر تطابق با نیازهای اجتماعی |
| | برگزاری نشست‌های علمی نقد برنامه‌های درسی | برگزاری نشست‌های علمی نقد برنامه‌های درسی |
| | | برگزاری نشست‌های علمی نقد برنامه‌های درسی در نهادهای اجرایی |
| بررسی سند برنامه و اسناد پشتیبان آن | تحلیل نقاط قوت و ضعف | |
| | پیشنهاد برای تبدیل تهدید به فرصت | |

| تکالیف | وظایف | زیر وظایف |
|-----------------------------|---|---|
| سیاستگذاری و تدوین راهبردها | تحلیل خطامشی‌های عمومی در حوزه برنامه‌درسی | بررسی و نقد خطامشی‌های عمومی حاکم بر حوزه برنامه‌درسی |
| | | بررسی و نقد خطامشی‌های حاکم بر برنامه‌های درسی دانشگاهی |
| | نقد سیاست‌های حاکم بر تولید برنامه‌های درسی | تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف و ماموریت‌های کلان |
| | | تطبیق برنامه‌های درسی با اهداف و ماموریت‌های بخشی |
| | مشارکت در فرایندهای تعیین سیاست‌ها | عضویت در کمیته‌ها و کارگروه‌های مرتبط |
| | | انجام پژوهش‌های علمی |
| | | ارزشیابی کارهای انجام شده |
| | تعیین راهبردهای طراحی برنامه‌درسی | تعیین انتظارات از برنامه‌درسی |
| | | پیشنهاد راهبرد مناسب |
| | تعیین راهبردهای یاددهی و یادگیری | بررسی سند برنامه و غایات آن |
| | | شناسایی راهبردهای متناسب و پیشنهاد بهترین راهبرد |
| | ترویج اثر برنامه‌های درسی بر سیاست‌ها و خطامشی‌های کلان | خوراندن اهمیت برنامه‌های درسی به جامعه علمی و آموزشی کشور |
| | | ترویج جایگاه برنامه‌درسی به عنوان علم |
| | همکاری با نهادهای سیاستگذار | عضویت در انجمن‌ها و نهادهای تخصصی |
| | | اثرگذاری بر تصمیم‌ها |

| تکالیف | وظایف | زیر وظایف |
|--------------|--|--|
| نظریه‌پردازی | مسأله مطرح کردن | تفکر و تأمل در خصوص برنامه‌های درسی |
| | | طرح موضوعاتی که حل شدنی باشند |
| | مطالعه آثار کلاسیک حوزه برنامه‌درسی | شناخت منابع علمی معتبر در حوزه برنامه‌درسی |
| | | مطالعه، تحلیل و استفاده از منابع علمی |
| | به دست آوردن اشراف نظری در حوزه برنامه‌درسی | تسلط یافتن بر دانش نظری رایج در حوزه برنامه‌درسی |
| | | تجمع دانش نظری و سازمان دادن به آن |
| نظریه‌پردازی | انجام پژوهش‌های علمی دقیق و عمیق | طراحی و اجرای پژوهش‌های نظری با هدف تولید دانش |
| | | طراحی و اجرای پژوهش‌های نظری با هدف حل مسأله |
| | رصد کردن آنچه در محافل علمی می‌گذرد | شرکت در همایش‌های علمی |
| | | جستجوی منابع علمی |
| | پیدا کردن ساختار و مدل ورای جزئیات و مشاهدات | کنار هم گذاشتن یافته‌ها و مشاهدات جزئی |
| | | ترکیب و یافتن ساختار و مدل |
| | کسب تجربه زیسته در نظام تربیتی | کنشگری در حوزه فعالیت |
| | | سازمان‌دهی و ثبت تجارب ریسته |
| | فرضیه‌سازی | حدس علمی زدن |
| | | فرضیه پیشنهاد کردن |

| تکالیف | وظایف | زیر وظایف | |
|---|--|--|---|
| نظارت بر طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی | نظارت بر مرحله طراحی برنامه درسی | نظارت بر تدوین پروژه طراحی برنامه | |
| | | نظارت بر نیازسنجی و هدفگذاری | |
| | | نظارت بر تولید برنامه و عناصر آن | |
| | | ارائه بازخوردهای اصلاحی | |
| | نظارت بر مرحله اجرا و ارزشیابی برنامه درسی | نظارت بر مرحله اجرا و ارزشیابی برنامه درسی | نظارت بر اجرای مقدماتی |
| | | | نظارت بر اجرای نهایی |
| | | | نظارت بر ارزشیابی نظری |
| | | | نظارت بر اعتباربخشی به برنامه |
| | ارائه بازخوردهای اصلاحی | ارائه بازخوردهای اصلاحی | رصد کردن فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه |
| | | | اطمینان از برآورده شدن اهداف |
| اطمینان از کیفیت بروندهای تولید شده | | | |
| ارائه بازخوردهای توصیه‌ای و الزامی | | | |
| آموزش و ترویج برنامه درسی | تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی | ارائه بازخوردهای پیشنهادی و غیر الزامی | |
| | | تدریس دروس تخصصی حوزه برنامه درسی | |
| | | تدریس در دوره‌های تحصیلی کارشناسی و تکمیلی | |
| | | بازخورد دادن و فراهم کردن فرصت‌های یادگیری | |
| | تدریس در کارگاه‌های آموزشی | تدریس در کارگاه‌های آموزشی | راهنمایی پروژه‌ها و پایان‌نامه‌های دانشجویان |
| | | | تعریف موضوعات مرتبط با حوزه برنامه درسی |
| | | | طراحی و اجرای کارگاه آموزشی ترویج موضوع |
| | | | طراحی و اجرای کارگاه آموزشی تعمیق و تبادل تجربه |

| تکالیف | وظایف | زیر وظایف | |
|---|--|--|--|
| آموزش و ترویج برنامه درسی | نوشتن مقالات ترویجی در خصوص برنامه درسی | نگارش مقالات ترویجی | |
| | | نقد روندهای جاری برنامه درسی و انتشار آن | |
| | | نگارش کتاب، ترجمه کتاب و گزارش‌های تحلیلی | |
| | دفاع از حوزه برنامه درسی | حساس بودن به رخدادهای مربوط به برنامه درسی | ارائه واکنش‌های مناسب |
| | | | تبیین جایگاه رشته |
| | هویت دادن به رشته | عمل به وظایف و مسئولیت‌های شغلی | برقراری ارتباطات درون و بیرون رشته‌ای |
| | | | شناسایی دانشجویان مستعد و فراهم کردن شرایط برای رشد آنها |
| | | | مشارکت در انجمن‌های علمی |
| | مشارکت در سمینارها | ارائه مقالات علمی در همایش‌ها و سمینارهای علمی داخلی و خارجی | عضویت در انجمن‌های داخلی و بین‌المللی |
| | | | مشارکت در کمیته‌های علمی همایش‌ها |
| شناسایی مسائل قابل حل مرتبط با برنامه درسی | | | |
| پژوهش | انجام پژوهش‌های کاربردی با هدف حل مسأله | طراحی و اجرای پژوهش | |
| | | ارائه پیشنهاد و یا راه حل | |
| | انجام پژوهش‌های بنیادی با هدف تولید دانش | حرکت در مرزهای دانش و طرح موضوع | |
| | | طراحی و اجرای پژوهش | |
| | مشارکت در طرح‌های ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی | اشاعه دانش تولید شده | عضویت در نهادهای بین‌المللی و شناساندن خود |
| پیشنهاد طرح و موضوع، مشارکت فعال در طراحی، انجام، تحلیل، انتشار و نقد پژوهش‌ها و ارائه راه‌حل | | | |

| تکالیف | وظایف | زیر وظایف |
|--|--|---|
| پژوهش | هدایت پایان‌نامه‌های تحصیلی | هدایت پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد |
| | | هدایت پایان‌نامه‌های دکتری |
| | تألیف مقالات پژوهشی | تبدیل یافته‌های پژوهش‌ها به مقاله علمی |
| | | نگارش مقالات مروری عمیق |
| | برگزاری و مشارکت در نشست‌های نقد و تحلیل تخصصی | نقد و تحلیل فعالیت‌های مرتبط با برنامه درسی |
| | | نقد و تحلیل اسناد و مدارک اجرایی مرتبط با برنامه درسی |
| | | نقد و پژوهش‌ها و فعالیت‌های پژوهشی مرتبط با برنامه درسی |
| همساز کردن عناصر برنامه با هم و برنامه درسی با نظام آموزشی | طراحی نظام کلان برنامه درسی | عضویت در کمیته‌ها و شوراهای |
| | | پیشنهاد اهداف، راهبردها و روش‌ها |
| | | اعمال نظر در سازگاری بین نظام کلان و نظام آموزشی |
| | طراحی زیر نظام‌های متناسب با نظام کلان | همکاری با تیم‌های تدوین برنامه |
| | | نظارت بر سازگاری برنامه‌ها با برنامه کلان و پیشنهاد راه‌کار |
| همساز کردن عناصر برنامه با هم و برنامه درسی با نظام آموزشی | نظارت بر هماهنگی برنامه‌های درسی و اسناد بالادستی | پایش مداوم آنچه در نظام و سازمان برنامه رخ می‌دهد |
| | | پیشنهاد راهکارهای اجرایی کردن اسناد |
| | تطبیق مداوم برنامه‌های درسی با اهداف و رسالت‌های نظام تربیتی | رصد کردن برنامه‌های درسی و رخدادهای مربوطه |
| | | ارائه پیشنهادهای راهبردی و اجرایی |
| | پایش مداوم هارمونی برنامه | بررسی سازگاری عناصر برنامه |
| | | تغییر و تنظیم عناصر |

| تکالیف | وظایف | زیر وظایف | |
|-------------------------------------|---|---|--|
| مشارکت در بازنگری برنامه‌های درسی | تدوین اسلوب و چارچوب بازنگری برنامه‌ها | بررسی جریان کار (با کمک متخصص مدیریت) | |
| | | تحلیل نتایج به دست آمده از اجرای برنامه | |
| | | تدوین چارچوب بازنگری برنامه | |
| | مدیریت تیم‌های بازنگری برنامه‌های درسی | مشارکت در فرایند بازنگری و ارائه مشورت | تشکیل تیم‌های بازنگری برنامه‌های درسی |
| | | | تقسیم وظایف |
| | | | مدیریت جلسه‌ها و نشست‌های بازنگری |
| | تدوین و پیشنهاد راهکارهای اصلاح برنامه‌های درسی | مشارکت در فرایند بازنگری و ارائه مشورت | حضور در کنار تیم بازنگری برنامه در صورت نیاز |
| | | | ارائه خدمات مشورتی و راهنمایی تیم بازنگری |
| | | | صورت‌بندی و تنظیم نتایج حاصل از بازنگری |
| | ارزشیابی و اعتباربخشی | اعتباربخشی برنامه‌های تولید شده | تحلیل نتایج بازنگری |
| ارائه راه‌کاری اصلاح برنامه | | | |
| طراحی برنامه و طرح اعتباربخشی | | | |
| مدیریت ارزشیابی برنامه‌های اجرا شده | | تدوین شاخص‌ها و ملاک‌های اعتباربخشی | |
| | | اجرای اعتباربخشی و ارائه بازخورد | |
| | | تدوین طرح ارزشیابی | |
| | | تدوین ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی | |
| | | مدیریت اجرای ارزشیابی و ارائه بازخورد | |

| تکالیف | وظایف | زیر وظایف |
|---|--|--|
| ارزشیابی و اعتباربخشی | ترویج فرهنگ ارزشیابی برنامه‌های درسی | ترویج حرفه‌ای شدن در امور مربوط به برنامه‌های درسی |
| | | زمینه‌سازی برای مورد ارزشیابی قرار گرفتن برنامه‌های درسی |
| | | زمینه‌سازی برای رشد علمی و اجرایی ارزشیابی برنامه‌های درسی |
| | کنترل کیفیت برنامه‌های درسی | ممیزی برنامه‌های درسی |
| | | بکارگیری روش‌های تضمین کیفیت برنامه‌های درسی |
| خدمات مشاوره‌ای | کمک به اجرای برنامه‌های درسی | مشاور تیم ستادی اجرایی برنامه |
| | | مشاور اجرای برنامه‌های درسی در مدارس |
| | | مشاور اجرای برنامه‌های درسی در گروه‌های آموزشی یا دانشکده‌ها |
| | ارائه مشورتهای به نهادهای مسئول برنامه‌ریزی درسی | مشاور شوراهای برنامه‌ریزی |
| | | مشاور تیم‌های تولید برنامه‌های درسی |
| | | مشاور برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها |
| | ارائه خدمات مشاوره علمی | مشاوره به دانشجویان و پژوهش‌های داخلی |
| | | مشاوره به پژوهش‌های منطقه‌ای و فراملی |
| | کمک به ترجمان ارزش‌های اجتماعی در قالب برنامه‌های درسی | ایفای نقش به عنوان رابط جامعه و نظام آموزشی |
| | | تحلیل مداوم برنامه‌های درسی با توجه به ارزش‌های اجتماعی |
| تحلیل ارزش‌های اجتماعی و ارائه روش‌های پوشش آنها در برنامه‌های درسی | | |

همانطور که ملاحظه می‌شود مدیریت تیم برنامه‌ریزی درسی یک کار فنی و تا حدودی روتین است و می‌تواند هم در گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها و هم در ستاد به انجام برسد. جایگاه متخصص برنامه‌درسی در فرایند مدیریت برنامه‌ریزی درسی عمدتاً شکل نظارتی و تسهیل‌کنندگی دارد و حضور در این تیم برای تدوین برنامه بر اساس اصول برنامه‌ریزی درسی است. در صورتیکه کار تدوین برنامه به متخصص موضوعی سپرده شود کار او باید تحت نظر متخصص برنامه‌درسی انجام شود تأیید نهایی را بر کار متخصص موضوعی بزند.

نظارت بر طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی از وظایف بسیار مهم متخصص برنامه‌درسی است. اینکه یک برنامه چگونه طراحی شود، چگونه اجرا و ارزشیابی شود از مسائل مهم در حوزه برنامه‌درسی محسوب می‌شود. نقش متخصص برنامه‌درسی در این فرایند کلیدی است. زیرا در صورت حضور او می‌توان امیدوار بود که برنامه‌های طراحی شده از دقت، کیفیت و قابلیت اعتماد لازم برخوردار است.

بازنگری برنامه‌های درسی در بسیاری موارد اجتناب ناپذیر است. زیرا برنامه‌های درسی مانند هر برنامه‌ای پس از اجرا بسیاری از نواقص آنها مشخص می‌شود (در مواردی پس از سال‌ها اجرا) و یا در مواردی برنامه به اهداف از پیش تعیین شده دست پیدا نمی‌کند. در چنین حالتی بازنگری برنامه‌ها راهکار است که می‌تواند مفید واقع شود. موضوع بازنگری برنامه‌های درسی، کاری تخصصی است و حضور متخصص برنامه‌درسی در آن ضرورتی انکارناپذیر است. ارزشیابی و اعتباربخشی برنامه‌های درسی دو موضوع مهمی هستند که بسیاری آن را جزء کارهای حوزه برنامه‌درسی نمی‌دانند. بررسی سوابق مطالعاتی نشان می‌دهد این دو موضوع چه در نگاه سنتی و چه در نگاه مابعد سنتی به برنامه‌درسی در محافل این حوزه مطرح بوده و جایگاه خاص خود را دارند. متخصص برنامه‌درسی می‌تواند در ارزشیابی برنامه‌درسی محویت داشته باشد و یا در کنار تیم ارزشیاب و اعتباربخش برنامه باشد. در هر دو حالت متخصص برنامه‌درسی فردی است که یک برنامه را با توجه به اصول حاکم بر این حوزه می‌بیند و ممکن است در بسیاری از موارد دخالت کرده و یا پیشنهاد اصلاحی بدهد. متخصص برنامه‌درسی حتی می‌تواند در خصوص موضوعات روش‌شناسی نیز اظهار نظر کند.

شاید بتوان گفت ترویج و آموزش نیازی است که هیچگاه کهنه نمی‌شود و همواره برای

آن نیاز وجود دارد. حوزه برنامه درسی از محدود حوزه‌هایی است که علی‌رغم تاریخ بسیار طولانی نیازمند آموزش و ترویج به صورت جدی است. نقش متخصص برنامه درسی در وظیفه آموزش و ترویج محوری است و در اینجا او نمی‌تواند ناظر و یا مشاور باشد بلکه باید خود در فرایند کار حضور فعال و اثرگذار داشته باشد.

پژوهش و یا جستجوی علمی در حوزه برنامه درسی مانند بسیاری از حوزه‌های علمی دیگر رمز پویایی و حیات است. برنامه درسی به دلیل ماهیتی که دارد و ضریب نفوذ بر آحاد جامعه اگر با پژوهش همراه نباشد نمی‌توان امیدى به بهبود و رشد آن داشت. منابع علمی حوزه برنامه درسی، پژوهش را با دامنه‌ای وسیع مورد بحث قرار داده‌اند که شامل روش‌شناسی‌ها، رویکردها، پارادایم‌ها و فنون متعددی است. این دامنه وسیع تکالیف متعدد را برای متخصص برنامه درسی به همراه دارد. یکی از انتظارات اصلی از متخصص برنامه درسی (در سطح آکادمیک) پژوهش است.

بسیاری نقد را رمز پویایی می‌دانند و معتقدند که نقد و تحلیل مداوم آنچه در یک حوزه می‌گذرد می‌تواند زمینه‌ساز بهبود روش‌ها و فرایندها شود. در حوزه برنامه درسی نقد و تحلیل می‌تواند هم از زاویه سنتی و فنی و هم از زاویه مابعد سنتی مورد توجه قرار گیرد. با هر نگاهی نقد هدفش مشخص است و متخصص برنامه درسی یکی از افرادی است که به خوبی می‌تواند این همه را به انجام برساند. متخصص برنامه درسی از طریق نقد صحیح و مبتنی بر اصول می‌تواند زمینه‌های رشد حرفه‌ای را فراهم کند. زیرا زمانی که یک پدیده، فرد، سازمان و یا حوزه علمی خود را در معرض نقد دیگران قرار می‌دهد به حداقل‌هایی از رشد دست یافته است. متخصص با نقد و تحلیل می‌تواند دامنه عمل برنامه درسی را در نظام تربیتی گسترش دهد.

در موارد زیادی مشاهده می‌شود که برنامه‌های درسی در موضوعات مختلف، برنامه‌های درسی در دوره‌های تحصیلی از یک نظام کلان پیروی نمی‌کنند و در اجرا این برنامه‌ها با هم اصطکاک پیدا کرده و به عبارتی چرخ دنده‌های آنها با هم برازش ندارد. متخصص برنامه درسی می‌تواند نقش همساز کردن برنامه‌های درسی را بر عهده داشته باشد تا از این طریق برنامه‌های درسی را با هم و با اهداف نظام آموزشی تنظیم کند. در این مورد وظیفه متخصص

برنامه‌درسی مانند یک تنظیم‌کننده آهنگ و یا آهنگساز فیلم است که قطعه‌ها را در کنار هم قرار می‌دهد و از آنها یک موسیقی واحد می‌سازد. در واقع متخصصان برنامه‌درسی با تنظیم عناصر برنامه باهم، برنامه‌ها با یکدیگر و برنامه‌های درسی با سیستم آموزشی به آن عمق می‌دهند.

موضوع خط‌مشی، سیاست و راهبرد از مواردی است که در هر نظامی مطرح است. در نظام آموزشی خط‌مشی‌های کلان عمدتاً با توجه به سیاست‌های حاکم بر نظام تربیتی تعیین می‌شود. اگر کل برنامه‌درسی (چه در آموزش عالی و چه در آموزش عمومی) را یک نظام بدانیم می‌توانیم خط‌مشی‌های خرد و کلانی را برای آن در نظر بگیریم. متخصص برنامه‌درسی با مشارکت در فرایند تدوین خط‌مشی‌ها و راهبردها در سطوح مختلف از انحراف و یا تصمیم‌های نادرست جلوگیری می‌کند.

نظریه‌ها نقش محوری در حل مسائل هر علمی، از آن جمله برنامه‌درسی، دارند. در واقع نظریه پاسخ به مسأله‌ای است که در مواجهه با واقعیتی و در قلمروی خاص رخ داده است. نظریه مجموعه به هم پیوسته از سازه‌ها، مفاهیم، تعاریف و گزاره‌هاست که به منظور تبیین و پیش‌بینی پدیده‌ها از طریق تشخیص روابط بین متغیرها، دیگانه نظام یافته‌ای از پدیده‌ها را ارائه می‌کند (کرلینجر، ۱۹۸۶ / توجه شریفی و نجفی‌زند، ۱۳۸۵). بر این اساس نظریه‌پردازی فرایند تولید نظریه و تلاش برای فهم و شناخت دقیق پدیده‌ها است. در مستندات حوزه برنامه‌درسی به نظریه‌پردازی اهمیت ویژه‌ای داده شده و این مهم به عهده متخصصان (عمدتاً دانشگاهی) گذاشته شده است.

متخصص برنامه‌درسی ممکن است در نقش مشاور قرار گیرد و از این رو باید خدمات مشاوره‌ای را به نهادها، افراد، مجامع علمی و اجرایی ارائه نماید. متخصص برنامه‌درسی با تکیه بر دانش، تجربه و توانایی خود می‌تواند تکالیف متعددی را در زیر لوای خدمات مشاوره‌ای ارائه کند. مهمترین اثر خدمات این چنینی آگاه کردن نهادها، افراد، مجامع علمی و اجرایی به اهمیت برنامه‌درسی و اتخاذ تصمیم درست است.

نتیجه‌گیری

تنوع فعالیت‌ها در حوزه برنامه‌داری به دنبال خود گوناگونی وظایف را می‌آورد. همانطور که گودمن (۲۰۱۰) می‌گوید گفتمان‌های متفاوت در برنامه‌داری (از گفتمان سنتی تا پست مدرن) از کلاس درس تا جامعه را دربر می‌گیرد. واکر نیز می‌گوید برنامه‌داری دارای سه عرصه اصلی است: «کلاس درس، مدرسه یا دانشگاه (نظام آموزشی) و جامعه» (ص ۱۵). این نوع نگاه به برنامه‌داری متخصصان این حوزه را درگیر تمامی رخدادهای مرتبط با برنامه‌داری می‌کند. وود و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند «کار برنامه‌داری» یک فعالیت فکری (ذهنی) است، در حالی که ویلیس (۲۰۱۰) آن را یک تجربه مدام در حال تغییر می‌داند، روانتا (۱۹۶۰) آن را فنی و مستلزم درگیر شدن با تمامی عناصر نظام آموزشی تعبیر می‌کند، اما کسانی مانند مک نیل، سیلور و الکساندر، تابا، تانر، پوزنر و رودنیتسکی^۱ و بوشامپ کار برنامه‌داری را تصمیم‌سازی می‌دانند (هانکه، ۱۹۸۲) و دهها تعبیر دیگر در مورد برنامه‌داری وجود دارد که کار و فعالیت در این حوزه را پیچیده می‌کند.

اگر متخصص برنامه‌داری در فرایند تولید برنامه‌های درسی وارد شود تکالیفی مانند «تشکیل تیم تولید برنامه و کمیته‌ها، تعیین وظایف اعضای تیم، تسهیل همکاری اعضا کمیته‌ها و تیم تولید برنامه، هدایت جلسات تیم تولید برنامه و ایجاد فضای همکاری در تیم تولید برنامه، نظارت بر فرایندهای اجرایی تیم تولید برنامه، تعدیل فشارهای سیستم بر تیم و تیم بر سیستم، زمینه‌سازی جهت به نتیجه رسیدن تلاش‌های تیم، هدایت فرایند نیازسنجی، هدایت فرایند هدف‌گذاری، هدایت فرایند تولید محتوا و هدایت فرایند نگارش برنامه» خواهد داشت. این وظیفه و تکالیف زیر مجموعه آن کاملاً به بحث برنامه‌ریزی درسی مربوط بوده و نقش متخصص برنامه‌داری در آن عمدتاً نظارتی و مدیریتی است. در متون حوزه برنامه‌داری تا سال‌های ۱۹۷۰ از متخصص برنامه‌داری انتظار درگیر شدن در فرایند تولید برنامه‌های درسی می‌رفته و حتی جزو وظایف اصلی آنها بوده (جکسون، ۱۹۹۲) هرچند کسانی مانند اولیوا (۲۰۰۸)، وایلز (۲۰۰۸)، گلاثورن و همکاران (۲۰۰۵) و سیلور و الکساندر

(۱۹۸۱) همچنان جایگاه متخصص برنامه‌داری در تولید برنامه‌ها را پررنگ می‌دانند. نظارت بر طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌داری زیر وظایفی مانند «نظارت بر مرحله طراحی برنامه‌داری، نظارت بر مرحله اجرا و ارزشیابی برنامه‌داری و پیگیری فرایند کار و برون‌دادهای مطلوب» است. موضوع طراحی برنامه‌های داری، اجرا و ارزشیابی آنها از وظایفی است که مانند مورد قبلی بیشتر بر نگاه سنتی و برنامه‌ریزی داری متمرکز است. همانطور که اورنشتاین و هانکینز (۲۰۰۹) می‌گویند موضوع طراحی برنامه‌داری بیشتر بر معماری و چارچوب برنامه‌های داری متمرکز است و به نوعی ساختن برنامه و سازمان آن را تحت پوشش دارد. در واقع متخصص برنامه‌داری در این فرایند از ابتدا کار تدوین چارچوب و سازمان برنامه، اجرا و ارزشیابی آن را نظارت و از انحراف‌های احتمالی جلوگیری می‌کند. مشارکت در بازنگری برنامه‌های داری وظیفه‌ای است که دارای تکالیفی مانند «تدوین اسلوب و چارچوب بازنگری برنامه‌ها، مدیریت تیم بازنگری برنامه‌های داری، مشارکت در فرایند بازنگری و ارائه مشورت و تدوین و پیشنهاد راهکارهای اصلاح برنامه‌های داری» است. موضوع بازنگری برنامه‌های داری که عمدتاً با هدف بهبود و افزایش کیفیت برنامه‌ها انجام می‌شود یکی از فرایندهای مهم در حوزه برنامه‌داری محسوب می‌شود (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۰). واکر (۲۰۰۳: ۲۸۸) می‌گوید بازنگری برنامه‌های داری فرایند و روش‌های خاص خود است که مهمترین بعد آن به دست آوردن داده‌های قابل اعتماد است. بر سلاوسکی^۱ (۲۰۱۳) بازنگری برنامه‌های داری را برای متناسب کردن برنامه‌های داری با نیازها و اهداف ضروری دانسته و معتقد است که این بازنگری باید توسط افراد آشنا با برنامه‌داری و ارزشیابی صورت گیرد. از طرف دیگر دان^۲ و همکاران (۲۰۱۱) بازنگری برنامه‌های داری را بخشی از ارزشیابی سیستم‌ها دانسته و بر تخصصی بودن آن تأکید دارند. بر این اساس می‌توان گفت که بازنگری برنامه‌های داری بایستی با مشارکت متخصصان برنامه‌داری به انجام برسد.

ارزشیابی و اعتباربخشی برنامه‌های داری تکالیفی از قبیل «اعتباربخشی برنامه‌های

1. Breslawski, S. T

2. Dunn, D. S.

تولید شده، مدیریت ارزشیابی برنامه‌های اجرا شده، ترویج فرهنگ ارزشیابی برنامه‌های درسی و کنترل کیفیت برنامه‌های درسی» خواهد بود. برنامه‌های درسی طراحی شده برای اجرا باید اعتبارشان سنجیده شود و این امر باید توسط افراد خبره صورت گیرد. اعتبار بخشی نظری و عملی برنامه‌های درسی از جمله فعالیت‌هایی است که متخصص برنامه درسی باید در آن مشارکت داشته باشد. فیتزپاتریک و همکاران (۲۰۱۰) اعتبار بخشی را فرایند جدایی ناپذیر برنامه‌ها دانسته و معتقدند که اعتبار بخشی می‌تواند به عنوان بخشی از ارزشیابی و یا به عنوان فرایندی جدا مورد استفاده قرار گیرد.

«آموزش و ترویج برنامه درسی» دارای هشت تکلیف است که عبارتند از «تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، تدریس در کارگاه‌های آموزشی، نوشتن مقالات ترویجی در خصوص برنامه درسی، دفاع از حوزه برنامه درسی، هویت دادن به رشته، تربیت دانشجویان کارآمد، مشارکت در انجمن‌های علمی و مشارکت در سمینارها». شاید ترویج و آموزش از وظایف ذاتی متخصصان برنامه درسی در حوزه آموزش عالی تلقی شود اما بر حسب اینکه موقعیت و جایگاه متخصص کجا باشد این امر تغییر خواهد کرد. اگر متخصص برنامه درسی به عنوان استاد دانشگاه کار کند این وظیفه برای او در اولویت اول است اما اگر در ستاد و یا سایر بخش‌های مرتبط با برنامه درسی مشغول به کار باشد، آموزش ممکن است در رده‌های اهمیت پایین‌تر باشد. همانطور که جکسون (۱۹۹۲) می‌گوید متخصص برنامه درسی باید به همکارانش و سایرین کمک کند برنامه‌های درسی بهتری تدوین کند، تلاش کند تا آنچه در کلاس درس انجام می‌شود و باید انجام شود درست باشد. از متخصص دانشگاهی برنامه درسی همچنین انتظار می‌رود بتواند باعث توسعه نظری و عملی برنامه درسی شود.

پژوهش در مورد برنامه درسی تکالیفی مانند «انجام پژوهش‌های کاربردی با هدف حل مسأله، انجام پژوهش‌های بنیادی با هدف تولید دانش، مشارکت در طرح‌های ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی، هدایت پایان‌نامه‌های تحصیلی، تألیف مقالات پژوهشی و جستجو و کاوش علمی برنامه درسی» را تحت پوشش دارد. پژوهش در حوزه برنامه درسی مانند تمامی حوزه‌های علمی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. همانطور که گفته شد پژوهش برای استادان دانشگاه یکی از کارکردهای اصلی محسوب می‌شود. نگاهی به اتوبیوگرافی‌های درج شده در کتاب

رهبران در مطالعات برنامه‌درسی^۱ که توسط ادموند شورت و واکز^۲ (۲۰۰۹) ویراستاری شده نشان می‌دهد که تمامی افراد سرشناس در حوزه برنامه‌درسی به نوعی درگیر پژوهش در برنامه‌درسی بوده‌اند.

کسانی مانند جکسون (۱۹۹۲)، گریک (۲۰۰۹)، و هیوبنر (۱۹۹۹) پژوهش را از وظایف اصلی متخصصان برنامه‌درسی می‌دانند. فرین (۱۹۹۸) می‌گوید حوزه مطالعات برنامه‌درسی، مانند بسیاری از حوزه‌های زیر مجموعه علوم انسانی پژوهش در آن نقشی پررنگ دارد و روش‌شناسی علوم انسانی در آن شایع است. مک‌کاجن (۲۰۰۸) با محور قرار دادن عمل فکورانه در برنامه‌درسی معتقد است که یکی از علل گسترش دانش نظری در حوزه برنامه‌درسی، تمرکز متخصصان این حوزه بر پژوهش است. این پژوهش از کلاس درس شروع شده و کل نظام آموزشی را در بر می‌گیرد.

«نقد و تحلیل برنامه‌های درسی» هفت تکلیف دارد که عبارتند از «بررسی سند برنامه و اسناد پشتیبان آن، نقد برنامه‌درسی با توجه به نظریه‌های رایج، تحلیل برنامه‌درسی بر اساس اسناد بالادستی، نقد و تحلیل عناصر تشکیل دهنده برنامه‌درسی، نقد برنامه‌درسی از منظر الزامات نظام آموزش عالی، نقد برنامه‌های درسی از منظر نیاز اجتماعی و برگزاری نشست‌های علمی نقد برنامه‌های درسی». نگاهی به تکالیف بالا نشان می‌دهد متخصص برنامه‌درسی باید به صورت مداوم برنامه‌های درسی را مورد بررسی قرار دهد و از منظرهای مختلف آن‌ها را نقد کند. دال و همکاران (۱۹۵۸)، شواب (۱۹۸۳) و نال (۲۰۱۱) قائل به ایفای نقش متخصص در نقد و تحلیل برنامه‌های درسی هستند. هیویت^۳ (۲۰۰۶) نقد را یکی از ابزارهای مفید برای بررسی و تحلیل برنامه‌های درسی می‌داند و معتقد است که نقد با هر هدفی (سیاسی، اجتماعی و یا آموزشی) می‌تواند منجر به تقویت برنامه‌های درسی شود. پوزنر^۴ (۲۰۰۳) تحلیل برنامه‌های درسی را از زوایای گسترده مورد بحث قرار داده و معتقد

1. Leaders in curriculum studies
2. Waks, L.J
3. Hewitt, T. W.
4. Posner, G. J

است برنامه‌درسی از تمامی زوایا باید مورد تحلیل قرار گیرد و در چنین تحلیل برنامه‌درسی هم در بعد فنی و مبتنی بر برنامه‌ریزی درسی و هم از بعد مطالعاتی تحلیل می‌شود. بر این اساس می‌توان وظیفه بالا را برای متخصصان برنامه‌درسی مهم دانست و البته باید توجه داشت این کار نیازمند دانش و تجربه کافی است.

«ژرفا بخشیدن به برنامه‌درسی و هارمونیک کردن» تکالیفی مانند «طراحی نظام کلان برنامه‌درسی، طراحی زیر نظام‌های متناسب با نظام کلان، نظارت بر هماهنگی برنامه‌های درسی و اسناد بالادستی، تطبیق مداوم برنامه‌های درسی با اهداف و رسالت‌های نظام تربیتی و پایش مداوم هارمونی برنامه» تحت پوشش این وظیفه هستند. در موارد زیادی مشاهده می‌شود که برنامه‌های درسی در سطح خرد با یکدیگر در تضاد و یا تناقض هستند. این امر زمانی اتفاق می‌افتد که کار تدوین برنامه‌های درسی از یک طرح کلان پیروی نمی‌کند و با اسناد بالادستی، اهداف و رسالت‌های نظام تربیتی سازگار نیست. در واقع می‌توان گفت در چنین حالتی برنامه‌های درسی یک کل را تشکیل نمی‌دهند و عناصر آنها با هم هماهنگ نیست. در چنین شرایطی حضور متخصص در کنار تیم تولید برنامه و گروهی که کار طراحی برنامه‌های درسی را انجام می‌دهند می‌تواند زمینه‌ساز هماهنگی بیشتر بین برنامه‌ها و حفظ ارتباط عمودی و افقی شود. متخصص برنامه‌درسی می‌تواند نظام کلان برنامه‌درسی را طراحی کند و جایگاه هر یک از عناصر را در آن تعیین و به نوعی هارمونی برنامه را حفظ کند. «مشارکت در سیاستگذاری و تدوین راهبردها» دارای تکالیفی مانند «تحلیل خط‌مشی‌های عمومی در حوزه برنامه‌درسی نقد سیاست‌های حاکم بر تولید برنامه‌های درسی مشارکت فرایندهای تعیین سیاست‌ها مشارکت در تعیین راهبردهای یاددهی و یادگیری ترویج اثر برنامه‌های درسی بر سیاست‌ها و خط‌مشی‌های کلان و همکاری با نهادهای سیاستگذار» است. در حوزه برنامه‌درسی کسانی مانند واکر (۲۰۰۳)، مک‌نیل (۲۰۰۸)، کانلی و کانلی (۲۰۱۳)، و نال (۲۰۱۱) موضوع سیاستگذاری و تحلیل خط‌مشی‌های برنامه‌درسی را مورد توجه و بحث قرار داده‌اند. کسانی مانند واکر (۲۰۰۳) و هویت (۲۰۰۶) بر نقش پررنگ متخصصان در فرایند سیاستگذاری و تدوین راهبردهای برنامه‌درسی قائل شده‌اند. هویت (۲۰۰۶) می‌گوید در تدوین سیاست‌ها و

خط‌مشی‌های مرتبط با برنامه‌داری درسی حضور متخصص ضروری است زیرا وقتی یک متخصص زیست‌شناسی، فیزیک، شیمی و یا پزشکی یک خط‌مشی را برای آموزش در پیش می‌گیرند، متخصص برنامه‌داری درسی باید آن را با اصول این رشته هماهنگ کند. نال (۲۰۱۱: ۴۱) معتقد است «متخصص برنامه‌داری درسی به دلیل اینکه در برابر آنچه در نظام تربیتی می‌گذرد مسئول است باید در سیاست‌گذاری نیز وارد شود». بال^۱ (۲۰۱۲) سیاست‌های مربوط به برنامه‌داری درسی را در وهله اول زیر مجموعه خط‌مشی‌های نظام تربیتی و در وهله دوم آنها را تابعی از سیاست‌های نظام اجتماعی می‌داند و فرایند تدوین و تحلیل سیاست‌ها را پیچیده، چند بعدی و نیازمند حضور متخصصان می‌داند.

پاینار و همکاران (۲۰۰۸) می‌گویند تأثیر ما به عنوان متخصص برنامه‌داری درسی زمانی مهم خواهد بود که بتوانیم خط‌مشی‌ها و سیاست‌های عمومی جامعه را شکل دهیم. واکر (۲۰۰۳) معتقد است «هرچند سیاست‌گذاری یک مفهوم عام است و خیلی نمی‌توان آن را به صورت خاص به کار برد اما طراحی فعالیت‌های مربوط به تدوین خط‌مشی و راهبردها در حوزه برنامه‌داری درسی به عهده متخصص است» (ص ۱۲۵). واکر تأکید می‌کند سایر فعالیت‌های اجرایی و عملیاتی تدوین خط‌مشی‌ها به عهده مدیران و رهبران آموزشی است. کورن‌بلث (۲۰۰۰) سیاست‌های مرتبط با برنامه‌داری درسی را تابعی از سیاست‌ها و اهداف حاکم بر نظام تربیتی می‌داند و معتقد است نمی‌توان یک چارچوب مشخص برای تدوین و تحلیل سیاست‌ها در نظر گرفت. کانلی و کانلی (۲۰۱۳) سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها در برنامه‌داری درسی را محور تعیین‌کننده و جهت‌دهنده به اهداف، محتوا و سایر عناصر برنامه‌داری درسی دانسته و آن را موضوعی کاملاً مبتنی بر پژوهش و نیازمند تحلیل و بررسی‌های دوره‌ای می‌دانند. آنها با ترسیم یک خط مستقیم از خط‌مشی‌ها به آنچه در کلاس درس می‌گذرد تلاش کرده‌اند تا این موضوع را برجسته کنند که سیاست‌ها تعیین‌کننده آن چیزی هستند که در کلاس درس می‌گذرد. شورت (۲۰۰۸) برای پژوهش و مطالعه سیاست‌ها هویت خاص قائل شده و معتقد است که سیاست‌های برنامه‌داری با ابعاد مختلف و با روش‌های پژوهشی غنی

1. Bal, S. J. J.

مورد مطالعه و بررسی قرار گیرند. او با مرور سوابق پژوهشی مرتبط نتیجه‌گیری می‌کند که سیاستگذاری در حوزه برنامه‌درسی باید مبتنی بر بررسی‌های دقیق باشد زیرا اگر این امر مورد توجه قرار نگیرد ممکن است تمامی برنامه‌های درسی دچار انحراف شوند.

«نظریه‌پردازی در حوزه برنامه‌درسی» یکی از مهمترین وظایف متخصص برنامه‌درسی است که تکالیفی مانند موارد زیر را می‌توان برای آن در نظر گرفت: «ایده‌پردازی و طرح مسأله، مطالعه آثار کلاسیک حوزه برنامه‌درسی، به دست آوردن اشراف نظری در حوزه برنامه‌درسی، انجام بررسی‌های علمی دقیق و عمیق، رصد کردن آنچه در محافل علمی می‌گذرد، پیدا کردن ساختار و مدل ورای جزئیات و مشاهدات، کسب تجربه زیسته در نظام تربیتی و فرضیه‌سازی». شیرو (۲۰۰۸) با قائل شدن یک طبقه شغلی به نام نظریه پردازان برنامه‌درسی می‌گوید: نظریه پرداز برنامه‌درسی فردی است که زیربنای فلسفی و ایدئولوژیکی برنامه‌درسی را مورد مطالعه قرار می‌دهد. فرین (۱۹۹۸) نظریه‌پردازان این حوزه را متخصصانی توصیف می‌کند که رویکردهایی را از جامعه‌شناسی، فلسفه، روانشناسی و سایر رشته‌ها اقتباس کرده و در برنامه‌درسی به کار می‌گیرند. روانتا (۱۹۶۰) معتقد است که کار متخصص برنامه‌درسی نظریه‌پردازی است و نمی‌توان انتظار داشت این افراد در سطوح و لایه‌های خرد برنامه‌درسی وارد شده و خود را درگیر سطوح پایین اجرای برنامه کنند. بر این اساس واکر (۱۹۸۱) می‌گوید وارد کردن متخصصان برنامه‌درسی به حیطه‌هایی که محدود و کم اهمیت هستند به نوعی کوچک جلوه دادن برنامه‌درسی است.

«خدمات مشاوره‌ای در حوزه برنامه‌درسی» دارای تکالیفی مانند «کمک به اجرای برنامه‌های درسی، ارائه مشورت به نهادهای مسئول برنامه‌ریزی درسی، ارائه خدمات مشاوره علمی و کمک به ترجمان ارزش‌های اجتماعی در قالب برنامه‌درسی» خواهد بود. ارائه خدمات مشاوره‌ای از نظر کسانی مانند شورت (۲۰۰۹)، هیوبنر (۱۹۹۹)، دال و همکاران (۱۹۵۸)، جکسون (۱۹۹۲)، گلاثورن و همکاران (۲۰۰۵)، شواب (۱۹۸۳) و اولیوا (۲۰۰۸) از وظایف مهم متخصصان برنامه‌درسی است. جکسون (۱۹۹۲) می‌گوید متخصص برنامه‌درسی را می‌توان مشاور برنامه‌درسی نامید و بر این اساس از او انتظار می‌رود تا به کسانی که به هر نوع با برنامه‌های درسی در ارتباطند مشورت بدهد. متخصص در دانشگاه می‌تواند

در کنار دپارتمان‌های مختلف در خصوص موضوعات مربوط به برنامه‌درسی ارائه طریق کند اورنشتاین و هانکینز (۲۰۰۷) دامنه خدمات مشاوره‌ای را گسترده دانسته‌اند و معتقدند که متخصص برنامه‌درسی از خردترین سطح (کلاس درس) تا سطوح کلان تصمیم‌گیری می‌تواند مشاوره بدهد.

به طور کلی متخصص برنامه‌درسی وظایفی به گستره برنامه‌درسی (با هر تلقی و برداشتی) دارد. مک‌کاجن (۲۰۰۸) با تعبیری زیبا می‌گوید متخصص برنامه‌درسی صدای کسانی است که می‌خواهند برنامه‌درسی در مسیر صحیح خود باقی بماند. با چنین نگاهی طبیعی است که متخصص برنامه‌درسی دارای وظایفی از جنس‌های مختلف باشد. هم‌منطور که کسانی مانند واکر (۲۰۰۳)، گلاثورن و همکاران (۲۰۰۵) و لاستر (۲۰۱۰) می‌گویند گسترش دامنه وظایف نیاز به تخصصی بودن را برجسته می‌کند و این زمینه را برای رشد حرفه‌ای فراهم می‌سازد.

منابع

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۰). طراحی و اعتبار بخشی الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران. پژوهشکده مطالعات فرهنگی (طرح پژوهشی).

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۱). راهنمای تجزیه و تحلیل دیکوم. تهران: انتشارات سیمای دانش.
کرلینجر، فرد. ان (۱۹۸۶)، مبانی پژوهش در علوم رفتاری، ترجمه شریفی، حسن‌پاشا و نجفی زند، جعفر (۱۳۸۵)، تهران: انتشارات آوای نور.

فوت‌وایت، ویلیام (۱۳۷۸)، پژوهش عملی مشارکتی، رفیعی، محمدعلی تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

Anderson, R. (2007). Thematic content analysis (TCA). Descriptive presentation of qualitative data.[Online] Available from: www.wellknowingconsulting.org/publications/pdfs/ThematicContentAnalysis.pdf (Accessed 8 December 2011).

Blease, Derek and Hugh Busher (1999). The role and management of school laboratory technicians. *School Science Review*, June 1999, 80(293).

Breslawski, Steven. T. (2012). Economic and Tactical Considerations for Aligning Curriculum and Resources. In: Organization and Administration in Higher Education, Edited by Patrick J. Schloss, Kristina M. Cragg, Published by Routledge.

Bergold, Jarg., & Thomas, S. (2012, January). Participatory research methods: A methodological approach in motion. In *Forum Qualitative sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 13, No. 1).

Borden, L.M. and W. Harris (1998). An occupational analysis comparing 4-H youth development agents serving traditional and non-traditional clientele. *Agriculture Education*, 39(4):53–63.

- Connelly, FM & Connelly, D.J (2013), *Curriculum Policy Guidelines: Context, Structure and Functions*, In: *Curriculum, Syllabus Design and Equity: A Primer and Model*, edited by Allan Luke, Annette Woods, Katie Weir, Published by Routledge.
- Cornwall A. & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 667-1676.
- Craig Cheryl J. (2009). Flights from the field and the plight of teacher education: a personal perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Volume 41, Issue 5, 605-624.
- Desai, Vandana & Potter, Robert B (2006). *Doing Development Research*. Published by SAGE.
- Dunn, Dana S. McCarthy, Maureen A. Baker, Suzanne C. and Halonen, Jane S. (2011). *Using Quality Benchmarks for Assessing and Developing Undergraduate Programs*. Published by Jossey-Bass.
- Eichhorn, Donald (1972). Successful Curriculum Change. *Middle School Journal*, Vol 3, no 3.
12. Frein, Mark (1998). *Strange Bedfellows?: Critical Curriculum Theory and the Analysis of Concepts in Education*. *Philosophy of Education Yearbook 1998*.
- Grazier, Margaret Hayes (1979). The Curriculum Consultant Role of the School Library Media Specialist. *Library Trends*, v28 n2 p263-79.
- Gershon, W. (2005), *Is Curriculum Work? Questioning Work and Play in Classrooms*, *Proceedings of the 2005 Complexity Science and Educational Research Conference Nov 20–22 • Loranger, Louisiana • pp. 63–71 • www.complexityandeducation.ca*
- Glatthorn, Allan A; Boschee, Floyd; Whitehead, Bruce M (2005). *Curriculum*

- Leadership: Development and Implementation. Published by Sage.
- Gopinathan, S. and Deng, Z. (2006). Fostering school-based curriculum development in the context of their educational initiatives in Singapore. *Planning and Changing: an Educational Leadership and Policy Journal*, 37, 1&2, pp.93-110.
- Goodman, Jesse (2010). Curriculum discourse. In: *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Kridel, Craig (Ed), SAGE Publications, Inc.
- Handler, Beth (2010). Teacher as Curriculum Leader: A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, Volume 3, Number 3.
- Hill, John C. (1990). The Principal as Curriculum Supervisor. *Principal*, v69 n3 p6-9 Jan.
- Hewitt, Thomas W. (2006). Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why. *Published by SAGE*.
- Huebner, D. (1999). *The Tasks of the Curricular Theorist*. In: *The Lure of the Transcendent*. Mahwah, Vikki Hillis (Ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hsiao, T. C., & Chen, M. N. (2005). In Response to the Curriculum Changes: The Required Actions of Curriculum Managers in Vocational Senior High School. *Curriculum & Instruction*, 8(1), 31-48.
- Jackson, Philip W. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In: *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*, edited by Philip W. Jackson, 3-40. New York: Macmillan Pub. Co.
- Killion, J. & Harrison, C. (2006). Curriculum specialist. *Teachers, teaching and teachers* (Vol. 1 No. 5).

- Levine, Tamar (2002). Stability and Change in Curriculum Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 28, issue 1. p. 1-33.
- Lee, Chan (2007). Competency based training and competency based assessment. Singapore workforce development agency.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. Longman publishers USA.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Morris, Robert. C. (2010). *Professors of Curriculum*. In: *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Edited by **Craig, Kridel**, *Published by SAGE*.
- Null, Wesley (2011). *Curriculum: From Theory to Practice*. Published by Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- O'Brien, T. P. (1989). Reliability and construct validity of a DACUM occupational profile. *Journal of Vocational Education Research*, 14 (3), 21-39.
- Oliva, Peter (2008). *Developing the Curriculum*. Pearson Education: published by Allyn & Bacon; 7 edition.
- Ornstein, Allen and Levin, Daniel (1997). *Foundation of Education*. Houghton Mifflin, 6 Edition.
- Oliva, Peter (1982). *Developing the Curriculum*. Boston: published by Little, Bropwn.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2008). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 91, 25-41.
- Pinar, W. (1975). Alternative organizational forms, cultural revolution, and education. *Curriculum Theorizing, Part 4, Postcritical Reconceptualists*, Chapter 20, 341-354, Berkeley, CA, US: McCutchan.

- Pinar, William (2004). *What Is Curriculum Theory?* UK: Routledge.
- Patton, M. Q. (1997). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Roberts, D. A. (1982). Developing the Concept of “Curriculum Emphases” in Science Education. *Science Education*, 66(2): 243-260.
- Short, E.C and Waks, L.J (2009). *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits*. Sense Publishers.
- Srivastava, D.S (2005). *Curriculum and Instruction*. Isha Books India.
- Sears, Thomas (2004). *Curriculum Worker As A Public Moral intellectual*. In: *Curriculum Work*. Edited by Rubén A. Gaztambide-Fernández, James James Thomas Sears Public Moral C. J. B. Macmillan Teachers College Record Volume 88 Number 3, 1987, p. 453-457.
- Wood, E., Helfenbein, R. J., Scribner, S. P., Magee, P., & Keller, D. B. (2011). The im/possible ethos of curriculum work. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(3), 5-19.
- Wiles, Jon (2008). *Leading Curriculum Development*. Corwin-volume discounts.
- Walker, Decker F. (2003). *Fundamentals of curriculum: passion and professionalism*. published by Lawrence Erlbaum Associates,
- White, J. P. (1971). the Concept of Curriculum Evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, Volume 3, Issue 2.
- Walsh, A. (2007). Researching in the workplace: A chance to avoid researchers, reality shock“? *Research in Post-Compulsory Education*, 12 (3), pp. 319 - 330.
- Willis, G., & Schubert, W. H. (Eds.). (1991). *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts*. SUNY Press.