

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران
دوره هشتم، شماره دوم، پیاپی ۱۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۷
صفحه‌های ۱۹۹-۲۲۳

شناسایی مؤلفه‌های مسئولیت حرفه‌ای متخصصان برنامه‌درسی

غلامرضا یادگارزاده*

چکیده

هدف مقاله حاضر تحلیل مسئولیت‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه‌درسی و شناسایی مؤلفه‌های آن است. این پژوهش از نظر روش شناختی مطالعه موردی کیفی است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش را افراد خبره در حوزه برنامه‌درسی و آموزش عالی تشکیل می‌دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری از موارد ویژه تعداد ۲۰ نفر انتخاب و دعوت به مشارکت شدند. ابزار جمع‌آوری داده مصاحبه نیمه‌ساختارمند بوده است. برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از روش تحلیل مضمون استفاده شده و اعتبار یافته‌ها با روش تأمل مشارکت‌کنندگان ارزشیابی شده است. یافته‌ها نشان داد که متخصصان برنامه‌درسی دارای مسئولیت کلی در ارتباط با نظام تربیتی و یادگیری در گام اول و مسئولیت حرفه‌ای در حوزه تخصصی برنامه‌درسی هستند. این مسئولیت کلی دارای مؤلفه‌هایی مانند «دفاع از حیطة تخصصی، اثرگذاری بر تصمیم‌سازان، ایفای نقش صحیح، پاسخ‌گویی، آموزش و پژوهش و تعهد سازمانی» است. یافته‌ها همچنین نشان داد که ماهیت مسئولیت متخصص برنامه‌درسی آموزش چند بعدی است و جنبه‌های متفاوتی را در بر می‌گیرد.

واژه‌های کلیدی: مسئولیت حرفه‌ای، متخصص برنامه‌درسی، پاسخ‌گویی، مسئولیت‌پذیری،

برنامه‌درسی، آموزش عالی

* استادیار برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی دانشگاه علامه طباطبائی yadegarzadeh@gmail.com

مقدمه

برنامه‌درسی^۱ که آغاز رسمی آن به سال ۱۹۱۸ و کتاب بابت باز می‌گردد (جکسون^۲، ۱۹۹۲) در فاصله نزدیک به یک قرن تبدیل به یکی از حوزه‌های پویای دانش بشری شده (پاینار^۳ و همکاران، ۲۰۰۸) و گام‌های رشد عملی و نظری را به سرعت طی کرده است. ابتدا درس «برنامه‌درسی» و سپس دپارتمان مربوطه در دانشگاه‌ها (اولین مورد در سال ۱۹۳۷ و در کالج تربیت معلم دانشگاه کلمبیا) شکل گرفت. برنامه‌درسی به مرور در دانشگاه‌ها و کالج‌های تعلیم و تربیت رشد کرد و زمینه‌های حرفه‌ای شدن آن فراهم شد به نحوی که افراد شاغل در این حوزه خود را در معرض ارزشیابی دیگران قرار دادند. موریس^۴ (۲۰۱۰) می‌گوید: شاید به‌توان آغاز بحث‌های شغلی در مورد برنامه‌درسی را سال ۱۹۴۴ دانست که کازول از همکارانش خواست تا در مورد حیطه فعالیتش اظهار نظر کنند. بررسی ادبیات حوزه برنامه‌درسی نشان می‌دهد موضوع فعالیت‌های شغلی یکی از مباحث جدی در بین دانشمندان بوده است و کسانی مانند بابت، تایلر، تابا، شواب، جکسون، پاینار، هیوبنر^۵، واکر^۶، اولیوا^۷، اورنشتاین^۸، لوین^۹، گلاثورن^{۱۰} و دیگران در مورد آن اندیشیده و بحث کرده‌اند؛ اما همان‌طور که جکسون (۱۹۹۲) می‌گوید این پرسش که افراد شاغل در حوزه برنامه‌درسی چه کاری باید انجام دهند هنوز بدون پاسخ مانده است. اگر فرد درگیر در حوزه برنامه‌درسی^{۱۱} را فردی بدانیم که در ارتباط با برنامه‌درسی کار می‌کند (پاینار، ۱۹۷۵) مسئولیت‌های شغلی او با ابهام مواجه است (واکر، ۲۰۰۳؛ گلاثورن و همکاران، ۲۰۱۵؛ اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۴؛ 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 را که با درجه‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در برنامه‌ریزی درسی تربیت می‌کرد نیز تحت‌الشعاع قرار داد (واکر، ۲۰۰۳). این ابهام توسط کسانی مانند شواب و طرح موضوع در قالب شش بحرانی که حوزه برنامه‌درسی با آن مواجه است مورد توجه قرار

¹ Curriculum

² Jackson, P

³ Pinar, W

⁴ Morris, R

⁵ Huebner

⁶ Walker, D

⁷ Oliva, P

⁸ Ornstein, A

⁹ Levin, T

¹⁰ Glatthorn, A

¹¹ curricularist

گرفته است (راگا^۱ و لبوویش^۲ ۲۰۰۳).

افراد درگیر در حوزه برنامه‌درسی (curricularist) با عناوین شغلی متعددی طبقه‌بندی شده‌اند که از بین آن‌ها می‌توان به "تکنیسین برنامه‌درسی (ایش‌هورن^۳، ۱۹۷۲؛ بلیز^۴ و بوشر^۵، ۱۹۹۹)، کارشناس برنامه‌درسی (هویت، ۲۰۰۶؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱)، کارشناس خبره (سیرز^۶، ۲۰۰۴)، رهبر برنامه‌درسی^۷ (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۴؛ هندلر^۸، ۲۰۱۰؛ گلاثورن و همکاران، ۲۰۱۵)، مشاور^۹ برنامه‌درسی (گریزر^{۱۰}، ۱۹۷۹؛ اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۴)، سیاست‌گذار^{۱۱} برنامه‌درسی (کانلی و کانلی، ۲۰۱۳)، ناظر برنامه‌درسی (هیل^{۱۲}، ۱۹۹۰)، برنامه‌ریز درسی^{۱۳} (اولیوا، ۲۰۰۸؛ گاپیناتان^{۱۴} و دنگ^{۱۵}، ۲۰۰۶؛ واکر، ۲۰۰۳)، طراح^{۱۶} برنامه‌درسی (واکر، ۱۹۸۱)، ارزشیاب برنامه‌درسی (لوین، ۲۰۰۲)، مدیر^{۱۷} برنامه‌درسی (سیائو^{۱۸} و چن^{۱۹}، ۲۰۰۵) و متخصص برنامه‌درسی^{۲۰} (جکسون، ۱۹۹۲؛ اولیوا، ۲۰۰۸؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱؛ پاینار، ۲۰۰۸؛ گلاثورن و همکاران، ۲۰۱۵)" اشاره کرد. هر کدام از این عناوین شغلی برای افراد شاغل در حوزه برنامه‌درسی مسئولیت‌هایی را به همراه دارد. در بین این گروه‌ها متخصصان برنامه‌درسی مورد توجه خاص هستند، زیرا همان‌طور که شواب می‌گوید: این افراد منشأ تحول در حوزه برنامه‌درسی محسوب می‌شوند (جکسون، ۱۹۹۲). بررسی مستندات 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؟ حیطة فعالیت‌شان کجاست؟ چه خدماتی می‌توانند ارائه دهند؟ چه الزاماتی برای متخصص شدن وجود دارد؟ دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز آن‌ها چیست؟»

¹ Wraga, W

² Hlebowitsh, P

³ Eichhorn, D

⁴ Blease, D

⁵ Busher, H

⁶ Sears, T

⁷ Curriculum leaders

⁸ Handler, B

⁹ Consultant

¹⁰ Grazier, M. H

¹¹ Policy maker

¹² Hill, J. C

¹³ Curriculum developer

¹⁴ Gopinathan, S

¹⁵ Deng, Z

¹⁶ Designer

¹⁷ Managers

¹⁸ Hsiao, H. C

¹⁹ Chen, M. N

²⁰ Specialists

بحث وجود دارد (یادگارزاده و همکاران، ۱۳۹۲). همان‌طور که شواب می‌گوید نقش متخصص برنامه درسی به ناظر، مفسر، مورخ و منتقد کاهش یافته (راگا و لبوویش، ۲۰۰۳) و تجدید نظر در نقش و جایگاه متخصصان برنامه درسی ضروری و مسئولیت آن بر عهده افراد درگیر در این حوزه است (لبوویش، ۱۹۹۹).

شواب یکی از منتقدان به ایفای نقش متخصص برنامه درسی بوده، و معتقد است هنوز جایگاه آن‌ها در نظام آموزشی مشخص نیست و نمی‌دانند قرار است چه کاری انجام دهند (جکسون، ۱۹۹۲). در مقابل واکر (۲۰۰۳) معتقد است «نقش متخصص برنامه درسی برای افراد درون این رشته کاملاً ملموس بوده اما برای کسانی که از بیرون به حوزه برنامه‌ریزی درسی نگاه می‌کنند ممکن است خیلی روشن نباشد» (ص ۱۲). جهت فعالیت‌های افرادی که به عنوان متخصص از دپارتمان‌های برنامه درسی و یا علوم تربیتی فارغ‌التحصیل می‌شدند را نظام آموزشی تعیین می‌کند و این افراد کمتر دارای یک تشکیلات شغلی خاص خود بوده‌اند. 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 دادن مشاوره به معلمان می‌شود» (جکسون، ۱۹۹۲: ۱۴).

در بسیاری موارد به دلیل مشخص نبودن وظایف، افراد درگیر در تدوین، اصلاح و بازنگری و ارزشیابی برنامه‌های درسی، جایگاه متخصصان این رشته نادیده گرفته شده و انتظارات تا حد کارشناس و در برخی موارد تکنیسین برنامه درسی پایین می‌آید. مدیران نظام‌های آموزشی (عمومی و عالی) همواره در مقابل این پرسش قرار دارند که متخصصان برنامه درسی در روند اجرای برنامه‌ها چه نقشی دارند؟ آیا «متخصص برنامه درسی فردی است که نقش مدیریت و یا نظارت بر برنامه‌ریزی درسی را دارد و یا فردی است که یک تیم دانشگاهی را با هدف‌های معطوف به برنامه درسی سازماندهی می‌کند و مسئولیت موفقیت برنامه تا حدودی متوجه اوست» (گلاثورن و همکاران، ۲۰۱۵: ۲۰۱)، یا «نقش او بیش‌تر مشاوره‌ای است؟» (واکر، ۲۰۰۳: ۱۷). اولیوا (۲۰۰۸) تلاش کرده تا ترکیبی از وظایف متنوع را برای متخصصان برنامه درسی تعریف کند. او معتقد است «متخصصان برنامه درسی اغلب از طریق انتقال خلاقانه نظریه و دانش نظری به عمل از سایر دست‌اندرکاران برنامه درسی متمایز می‌شوند. متخصصان در بهترین جایگاه برای پژوهش و حل مسائل برنامه درسی هستند. این افراد می‌توانند با ایجاد فرهنگ پژوهش، مقایسه برنامه‌ها، تحلیل نتایج اجرای برنامه، سازماندهی برنامه‌ها، بررسی تاریخ تجارب برنامه درسی و سایر حوزه‌های مرتبط به تحقیق بپردازند» (ص ۱۵).

با وجود به بحث گذاشته شدن موضوع از ابعاد مختلف، سوابق پژوهشی محدودی در ارتباط با مسئولیت‌های شغلی و حرفه‌ای در برنامه‌درسی وجود دارد. جکسون (۱۹۹۲) دلیل نپرداختن به این موضوع را گستردگی حیطه عمل حرفه برنامه‌درسی و تنوع انتظارات می‌داند. او می‌گوید: «آن‌هایی که به صورت مستقیم روی پروژه‌های برنامه‌درسی کار می‌کنند با عناوینی مانند برنامه‌ریز درسی، طراح برنامه‌درسی، ارزشیاب برنامه‌درسی، هدایت‌کننده برنامه‌درسی، همکار و مشاور برنامه‌درسی و متخصص برنامه‌درسی خوانده می‌شوند. عناوینی مانند مدیر اجرایی برنامه‌درسی، هدایت‌کننده، و مشاور لزوماً به متخصصانی اطلاق می‌شود که کار برنامه‌درسی مدارس را هدایت می‌کردند. برنامه‌ریز، طراح و ارزشیاب ممکن است هم در مدارس و هم در دانشگاهها و کالج‌ها پیدا شود، با این حال دو عنوان فقط در دانشگاه موجود است: «استاد برنامه‌درسی^۱ و نظریه‌پرداز برنامه‌درسی^۲» (ص ۲۷). چنین تقسیم‌بندی ساده‌ای از طرفی سهولت تعریف وظایف را به دنبال دارد و از سوی دیگر بسیاری از مسائل را بدون پاسخ باقی می‌گذارد. اگر شغل را عبارت از موقعیت‌هایی بدانیم که با توجه به وظایف، مسئولیت‌ها و اهمیت آن‌ها ساخته می‌شوند و افراد می‌توانند بر اساس شایستگی در آن‌ها قرار گیرند (بایرز^۳ و رو^۴، ۲۰۰۸)، می‌توانیم برای برنامه‌درسی طیفی از مشاغل را در نظر بگیریم که متخصص برنامه‌درسی در بالاترین تراز آن قرار می‌گیرد.

با توجه به آنچه بیان شد انتظارات از متخصص برنامه‌درسی به عنوان یک حرفه دامنه گسترده‌ای دارد و مواردی مانند محدوده فعالیت، مسئولیت‌ها، جایگاه آن‌ها در نظام آموزشی، ارتباط آن‌ها با سایر زیر نظام‌های مرتبط و چگونگی ایفای نقش در قبال مسئولیت‌ها نیاز به بررسی و مذاقه دارد. در این بین تمرکز بر مسئولیت‌های شغلی و بررسی مؤلفه‌ها و عناصر آن می‌تواند به بخشی از این پرسش‌ها پاسخ دهد. بر این اساس در این مقاله تعیین مؤلفه‌های مسئولیت حرفه‌ای متخصصان برنامه‌درسی و تحلیل ابعاد آن در انجام وظایف شغلی در این حوزه مورد مطالعه قرار گرفته است.

¹ professor of curriculum

² curriculum theorist

³ Byars, L

⁴ Rue, L

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر رویکرد کیفی و طرح تحقیق آن مطالعه موردی کیفی^۱ است. مطالعه موردی کیفی در بررسی و مطالعه پدیده‌های تربیتی کاربرد گسترده‌ای یافته است (استارمن^۲، ۲۰۱۳). ین^۳ (۲۰۰۳) معتقد است در مواردی که ما به دنبال چرایی و چگونگی هستیم و مرزهای بین پدیده و زمینه روشن نیست از این روش استفاده می‌کنیم. باکستر^۴ و جک^۵ (۲۰۰۸) پژوهش‌های زیادی را مستند کرده‌اند که در آن‌ها از مطالعه موردی کیفی استفاده شده است. با توجه به ویژگی خاص موضوع مسئولیت‌های شغلی متخصص برنامه‌درسی، از جمله تفسیرپذیر بودن، تجربه‌های ذهنی و معنی آن برای افراد مختلف، (استارمن، ۲۰۱۳) در این پژوهش روش مورد استفاده مطالعه موردی کیفی است و مراحل زیر در فرایند اجرایی پژوهش به انجام رسیده است:

- مشخص کردن متغیرهای پژوهش و جستجوی اطلاعات از منابع اطلاعاتی
- گردآوری تعداد زیادی مستندات پژوهشی داخلی و خارجی مرتبط با موضوع (شامل مقاله‌ها، کتاب‌ها، گزارش‌های پژوهشی، رساله‌ها، تجارب مستند شده و شرح حال)
- دسته‌بندی و اولویت‌بندی مستندات جمع‌آوری شده با توجه به متغیرهای پژوهش
- فیش برداری و خلاصه برداری از مستندات
- تدوین چارچوب اولیه بررسی پیشینه به نحوی که اطلاعات ضروری مرتبط با متغیرها پوشش داده شود
- تدوین فرم مصاحبه و ویرایش آن با نظر تیم هدایت‌کننده پژوهش
- اجرای مقدماتی مصاحبه بر روی ۵ نفر و اعمال اصلاحات لازم
- بررسی سوابق و تجارب افراد شاغل در حوزه برنامه‌درسی و انتخاب مشارکت‌کنندگان در مصاحبه
- اجرای نهایی مصاحبه بر خبرگان منتخب
- تحلیل نتایج با استفاده از تحلیل مضمون

¹ Qualitative case study

² Starman, A. B

³ Yin, R. K

⁴ Baxter, S

⁵ Jack, P

• اولویت‌بندی مضامین استخراج شده با نظر خبرگان منتخب
 ابزار گردآوری داده مصاحبه نیمه‌ساختارمند بوده که برای به دست آوردن اطلاعات عمیق (ترنر^۱، ۲۰۱۰) از مشارکت کنندگان استفاده شده است. برای بررسی روایی سوال‌های مصاحبه نظر ۵ نفر از افراد متخصص (آشنا به روش تحقیق کیفی و برنامه‌درسی) اخذ و اصلاحات لازم اعمال شد. اجرای نهایی مصاحبه با هماهنگی قبلی و ارسال آن قبل از جلسه مصاحبه انجام شده است. با توجه به نوع پژوهش و ضرورت آگاهی مصاحبه شوندگان از موضوع در مواردی اطلاعات اضافی نیز ارسال می‌شد. زمان اختصاص یافته به مصاحبه از ۴۵ تا ۷۵ دقیقه بوده است. در سه مورد به دلیل عدم دسترسی به مشارکت‌کنندگان، مصاحبه تلفنی انجام شد.

مشارکت‌کنندگان (نمونه مورد مطالعه) از جامعه فارغ‌التحصیلان برنامه‌ریزی درسی که مشغول کار در نظام آموزشی (عمومی و عالی) هستند با روش روش نمونه‌گیری از موارد ویژه^۲ انتخاب شده‌اند. در این روش افرادی برای مطالعه انتخاب می‌شوند که بیش‌ترین اطلاعات را در مورد موضوع مورد مطالعه داشته باشند و بتوانند محقق را در روشن کردن ابعاد مختلف مسأله کمک کنند (پاتون^۳، ۲۰۱۶). از این رو در پژوهش حاضر واحدهای مورد مطالعه و تحلیل شامل ۲۰ نفر از افراد دارای تجربه و تخصص در حوزه برنامه‌درسی بودند که در جدول ۱ معرفی شده‌اند.

جدول ۱ مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سابقه کار در حوزه برنامه‌درسی	جایگاه سازمانی / شغلی
۱	فوق‌لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	۴۲ سال	برنامه‌ریز درسی
۲	فوق‌لیسانس عالی	تعلیم تربیت	۲۵ سال	ارزشیاب برنامه
۳	فوق‌لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	۲۵ سال	برنامه‌ریز درسی
۴	دکتری	تعلیم و تربیت	۱۵ سال	استاد دانشگاه
۵	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۱۵ سال	برنامه‌ریز درسی
۶	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۵ سال	مدرس دانشگاه
۷	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۱۰ سال	استاد دانشگاه
۸	دکتری	مدیریت آموزش عالی	۲۰ سال	استاد دانشگاه
۹	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۹ سال	مشاور
۱۰	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۲ سال	استاد دانشگاه

1 Turner, D. W

2 critical case sampling

3 Patton, M

۱۱	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۲۵ سال	استاد دانشگاه
۱۲	دکتری	فلسفه تعلیم تربیت	۱۷ سال	ارزشیاب برنامه
۱۳	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	۲۰ سال	برنامه‌ریز درسی
۱۴	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۸ سال	استاد دانشگاه
۱۵	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۱۰ سال	مشاور
۱۶	فوق لیسانس	ریاضی کاربردی	۸ سال	برنامه‌ریز درسی و مؤلف کتاب درسی
۱۷	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۲۲ سال	استاد دانشگاه
۱۸	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	۲۵ سال	برنامه‌ریز درسی
۱۹	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۱۰ سال	مدرس دانشگاه
۲۰	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۵ سال	مشاور

برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی (براون^۱ و کلارک^۲، ۲۰۰۶)، بیان واقعیت و هم برای تبیین آن (فراست^۳، ۲۰۱۱) و معنی دادن به داده‌ها، استخراج طبقات و مقوله‌های اصلی و تشکیل ساختار سلسله‌مراتبی (فرمین^۴، ۲۰۰۸) از تحلیل مضمون استفاده شده است. بر این اساس گام‌های زیر برای تحلیل اطلاعات هر یک از مصاحبه‌ها دنبال شده است:

- گوش دادن به فایل صوتی مصاحبه و تطبیق با پرسش‌ها
- مکتوب کردن داده‌ها و پیاده‌سازی فایل‌های صوتی
- تطبیق متن پیاده شده با فایل صوتی
- خواندن متن و مشخص کردن نکات مهم
- برجسته‌سازی مفاهیم
- پالایش مفاهیم
- تبدیل مفاهیم برجسته به مضمون
- کنار هم قرار دادن مضامین مشترک
- شکل‌گیری مقوله‌های اصلی
- قرار دادن مضامین ذیل مقوله‌های اصلی

¹ Braun, V

² Clarke, V

³ Frost, N

⁴ Firmin, M. W

- پالایش مضامین و مقوله‌ها
 - اولویت‌بندی مضامین با اخذ نظرات خبرگان منتخب.
- برای ارزشیابی اعتبار یافته‌های پژوهش از روش تأمل^۱ مشارکت‌کننده‌ها (تریسی^۲، ۲۰۱۳) استفاده شده است. این روش که تأکید آن بر تناظر بین دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان و یافته‌ها است در یک فرایند رفت و برگشت یافته‌ها بین محقق و منتخبی از مشارکت‌کنندگان اعتبار تحقیق را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد. برای این منظور تعداد ۵ نفر از مشارکت‌کنندگان به صورت تصادفی انتخاب و مضامین و مقوله‌های به دست آمده در تحقیق برای ایشان ارسال و نظرات آن‌ها در نتایج اعمال شد. فرایند دریافت نظرات مشارکت‌کنندگان تا ۳ مرحله تکرار شده است.

یافته‌ها

سوال اصلی پژوهش: متخصصان برنامه‌درسی چه مسئولیت‌هایی در قبال حرفه خود و نظام آموزشی دارند؟

مسئولیت‌هایی که متخصصان برنامه‌درسی در قبال نظام آموزشی و حرفه خود دارند از مصاحبه‌ها استخراج شده و در هفت مقوله اصلی مطابق تعاریف زیر در ادامه آورده شده است.

جدول ۲: تعریف مقوله‌های مربوط به مسئولیت‌های متخصص برنامه‌درسی

مقوله	تعریف
ماهیت	مشخصات و ویژگی‌هایی که چستی مسئولیت را نشان می‌دهند.
پاسخ‌گویی	بیان‌کننده تعهد انجام کار با رضایت و پذیرفتن عواقب آن.
ایفای نقش صحیح	عمل بر اساس انتظارات.
اثرگذاری بر تصمیم‌سازان	داشتن ضریب نفوذ کافی در نظام آموزشی.
دفاع از حیطه تخصصی	واکنش نسبت به آنچه در حوزه برنامه‌درسی می‌گذرد.
تعهد سازمانی	نگرش مثبت به برنامه‌درسی و التزام به آن.
آموزش و پژوهش	انتقال دانش و مهارت به دیگران و پژوهیدن برنامه‌درسی.

¹ Reflections

² Tracy, S. J

جدول ۳: مضامین و مقوله‌های مسئولیت‌های شغلی متخصص برنامه‌دو

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	شواهد پژوهشی مضمون	مضمون پایه	شواهد مضمون پایه
مسئولیت‌های شغلی	ماهیت	اورنشتاین و هانکینز (۲۰۱۴)، لیبویش (۱۹۹۹)، سیریز (۲۰۰۴)	مسئولیت شغلی متخصص برنامه‌دو درسی وابسته به موارد زیر است:	برای مثال مشارکت‌کننده ۱۳ می‌گوید در خصوص مسئولیت‌های شغلی باید گفت که نوع مسئولیت کاملاً وابسته به نوع حرفه است.
			روشن بودن حیطه عمل و حوزه کار	برای مثال مشارکت‌کننده ۵ معتقد است در حوزه برنامه‌دو درسی حیطه عمل روشن نیست و به همین دلیل مشاغل روشنی نیز وجود ندارد.
			باور نظام تربیتی به اهمیت برنامه‌دو درسی	برای مثال مشارکت‌کننده ۱۱ می‌گوید نگاه نظام تربیتی به برنامه‌دو درسی و جایگاه آن در کشورمان اریب است.
			فراهم بودن شرایط ایفای نقش حرفه‌ای	برای مثال مشارکت‌کننده ۱۸ معتقد است برنامه‌دو درسی و مشاغل مرتبط با آن حرفه‌ای نشده‌اند و شرایط ایفای نقش در آن‌ها فراهم نیست.
			جایگاه فرد (مدرسه، دانشگاه، سازمان‌های حرفه‌ای، صنعت و ...)	برای مثال مشارکت‌کننده ۴ می‌گوید اینکه متخصص برنامه‌دو درسی در کجا باشد مسئولیتش متفاوت خواهد بود.
			انتظارات نظام تربیتی از متخصص برنامه‌دو درسی	برای مثال مشارکت‌کننده ۱۴ معتقد است انتظارات از متخصص برنامه‌دو درسی مشخص نیست و کسی نمی‌گوید چه مسئولیتی در قبال نظام تربیتی دارد.
			میزان اهمیت برنامه‌دو درسی و متخصصان آن	برای مثال مشارکت‌کننده ۱۰ اعتقاد دارد اینکه برنامه‌دو درسی چقدر مهم است و به تبع آن متخصص برنامه‌دو درسی چقدر در نظام آموزشی شناخته شده است تعیین‌کننده محدوده کار حرفه‌ای آن‌ها است.
			دانش، مهارت و توانایی انجام کار در حوزه برنامه‌دو درسی	برای مثال مشارکت‌کننده ۳ می‌گوید میزان شایستگی تعیین‌کننده ایفای نقش حرفه‌ای است.
			ضریب نفوذ متخصصان برنامه‌دو درسی	برای مثال مشارکت‌کننده ۱ می‌گوید متخصصان برنامه‌دو درسی از نفوذ و اثرگذاری لازم در نظام آموزشی برخوردار نیستند.

برای مثال مشارکت‌کننده ۸ می‌گوید من به صورت جدی اعتقاد دارم متخصصان برنامه‌درسی در مقابل آنچه در نظام تربیتی رخ می‌دهد مسئول است.	مسئول در مقابل آنچه در نظام تربیتی رخ می‌دهد			
برای مثال مشارکت‌کننده ۲۰ می‌گوید ما به عنوان شهروند مسئولیت‌هایی داریم که اعم از مسئولیت شغلی ما است.	احساس مسئولیت شهروندی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۶ معتقد است متخصص برنامه‌درسی باید نسبت به آنچه در فضای علمی و اجرایی مرتبط با برنامه‌درسی می‌گذرد حساس باشد.	حساسیت نسبت به فضای طراحی و اجرای برنامه‌درسی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۶ بیان می‌کند که برنامه‌درسی کنشی اجتماعی دارد و بنابراین متخصص برنامه‌درسی باید تحولات اجتماعی را دنبال کند.	حساس بودن نسبت به رخدادهای جامعه (مرتبط با نظام تربیتی)	لویس (۲۰۰۲)، گلاورن و همکاران (۲۰۱۵)، اولیوا (۲۰۰۸)		پاسخ‌گویی
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۳ می‌گوید متخصص یعنی فردی که تحولات حوزه تخصصی خود را دنبال کند.	حساس بودن نسبت به تحولات حوزه برنامه‌درسی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۱ معتقد است متخصص دو موقعیت برای کار دارد: مدرسه و دانشگاه. متخصص برنامه‌درسی باید در دانشگاه به چشم بیاید.	مسئول در قبال آنچه در مدرسه/دانشگاه رخ می‌دهد			
برای مثال مشارکت‌کننده ۹ می‌گوید مسئولیت متخصص برنامه‌درسی به تدریس ختم نمی‌شود باید اثرش در تمامی فعالیت‌هایی که عنوان آموزشی دارد دیده شود.	پاسخگو بودن در قبال فعالیت‌های آموزشی، عملی و اجرایی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۷ می‌گوید متخصص برنامه‌درسی باید در عرصه عمل حضور داشته باشد و به انتظارات واکنش نشان دهد.	واکنش به انتظارات نظام تربیتی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱ می‌گوید متخصص در هر حوزه‌ای نسبت به تصمیم‌ها بی‌تفاوت نیست.	حساس بودن نسبت به تصمیم‌ها در نظام تربیتی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۲۰ معتقد	پاسخ‌گو بودن در قبال والدین و			

است مخاطبان اصلی برنامه درسی یادگیرندگان هستند و تمامی کسانی که با برنامه درسی مرتبطند باید به نحوی در قبال بستر یادگیری پاسخگو باشند.	دانش‌آموزان			
برای مثال مشارکت‌کننده ۷ می‌گوید متخصص برنامه درسی وظیفه دارد در مورد برنامه درسی، یادگیری و تدریس تبلیغ کند.	آگاه کردن دیگران در مورد برنامه درسی، تدریس و یادگیری			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۵ معتقد است برنامه‌ریزان، تکنیسین‌ها و کارشناسان برنامه درسی ممکن است متوجه انحراف برنامه در مسير طراحی نشوند و این وظیفه متخصص است.	جلوگیری از انحراف برنامه درسی (طراحی، اجرا و ارزشیابی)			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۷ می‌گوید تعریف نیاز به کار حرفه‌ای رمز بقای تخصص است.	برجسته کردن نیاز به حرفه‌های برنامه درسی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۸ معتقد است مسئولیت حرفه‌ای ما شناساندن ظرفیت‌های برنامه درسی و دفاع از آن در تمامی حوزه‌هایی است که به نوعی به آن احتیاج دارند.	شناساندن ظرفیت‌های برنامه درسی	اورنشتاین و هانکینز (۲۰۱۴)، واکر (۲۰۰۳)	ایفای نقش صحیح	
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۵ می‌گوید متخصص برنامه درسی باید اصول و قواعد تربیت را بداند.	انجام کار مطابق قواعد و اصول تعلیم و تربیت			
برای مثال مشارکت‌کننده ۳ معتقد است متخصص برنامه درسی باید در مورد کیفیت برنامه درسی تولید شده قضاوت کند.	تولید برنامه درسی با کیفیت			
برای مثال مشارکت‌کننده ۵ می‌گوید شناسایی گرفتاری‌های طراحی و اجرای برنامه درسی، بد تجربه شدن آن و نقص‌های تدوین آن به عهده متخصص است	پایش مداوم طراحی و تولید برنامه درسی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۹ معتقد است متخصص برنامه درسی باید در کنار آموزش و پژوهش به زیر نظام‌های آموزش خدمات ارائه کند.	ارائه خدمات تخصصی به آموزش و پرورش و آموزش عالی			

برای مثال مشارکت‌کننده ۱۰ می‌گوید برنامه درسی بستر یادگیری است متخصص برنامه‌درسی باید با توجه به ماهیت یادگیرنده به فهم بعد پداگوژیک برنامه درسی کمک کند.	فهم بعد پداگوژیک برنامه و تلاش در جهت شکل دادن و تدوین برنامه‌ای مطابق با ذات و ماهیت یادگیرنده		
برای مثال مشارکت‌کننده ۶ معتقد است برنامه درسی پس از طراحی و اجرا بایستی توسط متخصص موضوعی نقد شود تا تجربه اجرا به بهبود منتهی شود.	نقد و تحلیل برنامه‌های درسی (طراحی و تجربه شده)		
برای مثال مشارکت‌کننده ۲۰ می‌گوید برنامه‌درسی بستر کار حرفه‌ای متخصص این حوزه است و باید نگرش مثبت نسبت به آن وجود داشته باشد.	نگرش مثبت به برنامه‌درسی		
برای مثال مشارکت‌کننده ۶ می‌گوید در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی نقش متخصص بیشتر نظارتی است.	عمل به نقش نظارتی		
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۶ می‌گوید متخصص برنامه درسی باید در نظام تربیتی نفوذ کلام داشته باشد و سیاستگذاران حرف و او را بپذیرند.	نفوذ روی سیاستگذاران		
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۲ معتقد است متخصص برنامه درسی در ساختار سازمانی نقش تعادلی بین بدنه کارشناسی و مدیریت تصمیم‌ساز را بر عهده دارد.	ایجاد تعادل بین مدیران و کارشناسان		
برای مثال مشارکت‌کننده ۳ می‌گوید متخصص برنامه‌درسی در دانشگاهها فقط تدریس می‌کنند و اثرگذاری مستقیم در سیستم ندارند.	اثرگذاری در سیستم (حضور فعال در محافل تربیتی)	جکسون (۱۹۹۲)، اولیوا (۲۰۰۸)	اثرگذاری بر تصمیم‌سازان
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۶ معتقد است تصمیم‌گیری‌ها در نظام آموزشی گاهی اوقات تحت تأثیر عوامل غیر تربیتی اتخاذ می‌شود و متخصص وظیفه دارد این اثر را تعدیل کند.	تلاش برای اثرگذاری بر تصمیم‌گیران		
برای مثال مشارکت‌کننده ۲۰ می‌گوید متخصص برنامه درسی باید به قدری	دخالت منجر به بهبود در تصمیم‌ها		

قوی باشد که دخالتش منجر به بهبود شود.				
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۱ می‌گوید این ضعف حوزه برنامه درسی است که در سطوح کلان تصمیم‌سازی آموزشی حضور ندارند.	اثرگذاری بر مدیریت کلان			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۷ معتقد است مسئولیت‌های متخصص در سطح‌هایی که عرض کردم این است که از کیان برنامه درسی دفاع کند.	دفاع از رشته برنامه درسی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۷ می‌گوید برنامه درسی بستر یادگیری است و متخصصان این حوزه در رابطه با دفاع از جایگاه آن مسئولیت دارند.	دفاع از برنامه درسی به عنوان بخشی از نظام تربیتی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۴ معتقد است برنامه درسی باید به سمت حرفه‌ای‌گری حرکت کند و این میسر نمی‌شود مگر با حمایت افراد درون این حوزه.	دفاع از حرفه‌های حوزه برنامه درسی	هیل (۱۹۹۰)، نال (۲۰۱۶)	دفاع از حیطه تخصصی	
برای مثال مشارکت‌کننده ۱ می‌گوید من همواره تلاش کرده‌ام با برداشتهای نادرست و کج‌فهمی‌ها در مورد برنامه درسی مبارزه کنم.	مبارزه با کج‌فهمی‌ها و کج‌روی‌ها			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۷ می‌گوید مسئولیت متخصص برنامه درسی این است که در تصمیم‌های درست کارشناسی شده را تقویت کند.	دفاع از تصمیم‌های کارشناسی			
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۰ می‌گوید در نظام آموزش عالی متخصصان برنامه درسی حضور کم‌رنگی دارند و در امور دخالت ندارند.	در مقابل آنچه در نظام آموزش عالی می‌گذرد واکنش نشان داده و در امور مربوطه مداخله کند			
برای مثال مشارکت‌کننده ۳ معتقد است متخصص برنامه درسی در هر جایگاهی (استاد، مدرس، برنامه‌ریز، مؤلف کتاب و ...) باید اثرش در نظام آموزشی دیده شود.	با توجه به جایگاه شغلی اثرگذار باشد	هویت (۲۰۰۶)، هندلر (۲۰۱۰)	تعهد سازمانی	
برای مثال مشارکت‌کننده ۱۱ می‌گوید جای متخصص برنامه درسی کلاس درس است و قرار گرفتن در ستادها مشکلی را حل نمی‌کند.	مسئولیت محدود ستادی را به مسئولیت فراگیر تا کلاس درس گسترش دهد			

<p>برای مثال مشارکت‌کننده ۴ معتقد است متخصصان برنامه‌درسی باید نسبت به حوزه‌ای که در آن تحصیل کرده و تخصص به دست آورده حس تعلق داشته باشد و از آن دفاع کند.</p>	<p>نسبت به حوزه برنامه‌درسی احساس تعلق داشته باشد.</p>			
<p>برای مثال مشارکت‌کننده ۱۵ معتقد است متخصص برنامه‌درسی باید در مقابل خطاها واکنش از خودش نشان بدهد. او مسؤول است که از انحراف‌ها جلوگیری کند.</p>	<p>در مقابل خطاها ایستادگی کند.</p>			
<p>برای مثال مشارکت‌کننده ۵ می‌گوید متخصص برنامه‌درسی تنها فردی است که می‌تواند زمینه‌ها را برای اشاعه این رشته فراهم کند.</p>	<p>زمینه‌ساز اشاعه برنامه‌درسی در جامعه</p>			
<p>برای مثال مشارکت‌کننده ۸ می‌گوید به طور کلی به نظر من مسئولیت متخصص برنامه‌درسی در هر بخشی از برنامه‌درسی تلاش برای انجام کار علمی دقیق و توسعه نظری و عملی رشته است.</p>	<p>تلاش برای توسعه نظری و عملی برنامه‌درسی</p>			
<p>برای مثال مشارکت‌کننده ۱۹ معتقد است متخصص برنامه‌درسی مسئول است تا دانش برنامه‌درسی را رواج دهد، پژوهش کند و از طرق مختلف مانند نوشتن، بحث کردن، نقد و بررسی نسبت به آنچه در این حوزه می‌گذرد واکنش نشان دهد.</p>	<p>نقد و بررسی مسائل برنامه‌درسی و پیشنهاد راهکار</p>	<p>چکسون (۱۹۹۲)، اورنشتاین و هانکینز (۲۰۱۴)</p>	<p>آموزش و پژوهش</p>	
<p>برای مثال مشارکت‌کننده ۲ می‌گوید من معتقدم مهم‌ترین و بزرگ‌ترین مسؤلیت متخصص برنامه‌درسی هم‌افزایی ایجاد کردن است. این هم‌افزایی از طریق ترویج دانش و تجربه صورت می‌گیرد.</p>	<p>هم‌افزایی از طریق ترویج و انتقال تجربه</p>			
<p>برای مثال مشارکت‌کننده ۹ می‌گوید متخصص برنامه‌درسی در کنار سایر مسؤلیت‌ها باید به تربیت دانشجو نیز بپردازد.</p>	<p>تربیت دانشجویان و آموزش معلمان</p>			

مسئولیت‌پذیری یعنی قابلیت پذیرش، پاسخ‌گویی و یا به عهده گرفتن کاری که از کسی درخواست می‌شود و شخص حق دارد که آن را بپذیرد و یا رد کند. مسئولیت‌پذیری، در روند صحیح رشد انسان‌ها پدید می‌آید. مسئولیت با وظیفه تفاوت دارد، وظیفه کاری است که یک نفر به دیگری محول می‌کند و باید حتماً انجام بگیرد. وقتی از کسی خواسته می‌شود مسئولیتی را بپذیرد، باید برای او کاملاً مشخص شود که موضوع درخواست چیست و در برابر به عهده گرفتن آن، چه چیزی به دست می‌آورد. البته اجباری برای پذیرش این درخواست وجود ندارد. در واقع مسئولیت انتخابی آگاهانه است؛ درست مثل قراردادی نانوشته که تمام اجزای آن برای طرفین مشخص است.

در مورد متخصص برنامه‌درسی موضوع مسئولیت و مسئولیت‌پذیری تا کنون مورد پژوهش قرار نگرفته و مصادیق آن به صورت دقیق بررسی نشده است. برای مسئولیت/مسئولیت‌های متخصص برنامه‌درسی ۷ مقوله سازمان‌دهنده و ۵۱ مضمون پایه از مصاحبه‌ها استخراج شده است. اولین مقوله سازمان‌دهنده به ماهیت مسئولیت متخصص اختصاص دارد. برنامه‌درسی در بین حوزه‌های مختلف تعلیم و تربیت دارای شرایط خاصی است و همان‌طور که لبویش (۱۹۹۹) تأکید می‌کند متخصصان این حوزه نتوانسته‌اند جایگاه خود را در نظام تربیتی تثبیت کنند و بخشی از این عدم تثبیت به ماهیت برنامه‌درسی باز می‌گردد.

یکی از مشارکت‌کنندگان با مدرک دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و ۵ سال سابقه کار در حوزه برنامه‌ریزی درسی معتقد است: «مسئولیت شغلی وابسته به بافت و زمینه‌ای است که فرد در آن کار می‌کند. من وقتی در پژوهشگاه آموزش و پرورش بودم مسئولیت‌های پژوهشی داشتم. اینجا مسئولیت پژوهشی پررنگ نیست و بیشتر متمرکز از تدوین برنامه‌های درسی هستم. در کار تدوین برنامه من مهمترین مسئولیت را انجام کار درست و مطابق قواعد می‌دانم. اگر متخصص برنامه‌درسی نتواند به مسئولیت‌های حرفه‌ای خود که تدوین برنامه مناسب و با کیفیت برای دانش‌آموز در کلاس درس است دو راه در پیش دارد یا باید با شرایط کنار بیاید و یا با مبارزه شرایط مطلوب را فراهم نماید.»

مهم‌ترین مقوله در مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گو بودن است. در موارد بسیاری افراد مسئولیتی را می‌پذیرند اما در مقابل خود و دیگران پاسخ‌گو نیستند. شاید بتوان گفت مهمترین رکن مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی است زیرا اگر افراد در شغل و حرفه خود به آن ایمان نداشته باشند نمی‌توان امیدوار بود که بتوانند اثرگذار باشند. پاسخ‌گویی می‌تواند شامل مضامینی مانند حساس

بودن، واکنش نشان دادن، خود را مسئول حس کردن، احترام به ذی‌نفعان و مواردی از این قبیل دانست. ذکر این نکته ضروری است که موضوع پاسخ‌گویی از یک طرف جنبه فردی و از یک طرف جنبه سازمانی دارد. جنبه فردی آن بیش‌تر به خود متخصص برنامه‌درسی و احساس مسئولیت در قبال جایگاهی که دارد باز می‌گردد. جنبه سازمانی به جایگاه شغلی فرد و انتظاراتی که از او می‌رود وابسته است. در بسیاری موارد افراد به جایگاه سازمانی بسنده می‌کنند و جنبه فردی را نادیده می‌گیرند.

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان با مدرک دکتری برنامه‌ریزی درسی و استاد دانشگاه معتقد است: «وقتی از مسئولیت بحث می‌کنیم باید به نکته مهم پاسخ‌گو بودن در قبال جامعه توجه خاص کرد. متخصص برنامه‌درسی (به عنوان فردی دانشگاهی) باید در مقابل آنچه در خرد و کلان برنامه‌های درسی می‌گذرد حساس باشد. سیستم‌های ستادی و اداری همواره گرایش به خودگردانی دارند و علاقه‌ای به اخذ نظرات افراد بیرونی ندارند».

ایفای نقش صحیح مقوله دیگری است که در ارتباط با مسئولیت‌پذیری مطرح است. وقتی ما با یک متخصص در هر حوزه‌ای برخورد می‌کنیم انتظار داریم آن فرد کارش را بدون نقص انجام دهد. وقتی این انتظار برآورده نمی‌شود اولین پرسشی که مطرح می‌شود این است که آیا در ایفای نقش شغلی خود ناتوان و یا کم‌کار است؟ مضامین مطرح شده در این مورد نشان می‌دهند متخصص برنامه‌درسی برای ایفای نقش صحیح باید دیده شود و فعالیت‌های او نظر دیگران را به خود جلب کند. متخصص برنامه‌درسی در ایفای نقش نیاز به تأیید و یا رد دیگران ندارد و بایست آن‌طور که درست تشخیص می‌دهد عمل کند.

به نظر یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان با مدرک فوق‌لیسانس برنامه‌ریزی درسی و ۲۵ سال سابقه در این حوزه، مهم‌ترین و بزرگ‌ترین مسئولیت متخصص برنامه‌درسی هم‌افزایی ایجاد کردن است. این هم‌افزایی از طریق ترویج دانش و تجربه صورت می‌گیرد. او مسئول است که از انحراف‌ها جلوگیری کند. هر چند ممکن است سیستم هیچ وقت صدای او را نشنود.

مقوله بعدی اثرگذاری است که جدای از دیگر مقولات نیست. متخصص به عنوان سطحی بالا از دانش، تجربه و توان در رشته خود، و در کار و وظایفی که به عهده دارد باید اثرگذار باشد، در غیر این صورت شاید بتوان او را یک کارگزار ساده تلقی کرد. اثرگذاری متخصص برنامه‌درسی

می‌تواند در بعد سازمانی (مانند مدرسه، دانشگاه، ستاد و...) و بعد رشته‌ای، مطالعاتی، سیاستی و اجتماعی مطرح است.

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان با مدرک دکتری برنامه‌ریزی درسی و ۱۰ سال سابقه کار در این حوزه معتقد است: مهم‌ترین مسئولیت متخصص برنامه درسی حساس بودن در مقابل آن رخدادهایی است که به برنامه درسی مربوط است. مسئولیت‌های متخصص در سطح‌هایی که عرض کردم این است که از کیان برنامه درسی دفاع کند، در مقابل تصمیم‌ها حساس باشد و زمینه‌ساز اشاعه برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک علم در جامعه باشد.

سه مقوله باقی مانده «دفاع از حیطة تخصصی»، «تعهد» و «آموزش و پژوهش» در مورد متخصص برنامه درسی نمود بهتری دارند. برنامه درسی از حوزه‌هایی است که به شدت نیازمند حمایت افراد درون آن است. از طرف دیگر برنامه درسی می‌تواند جامعه را تحت تأثیر قرار دهد و از این رو نیازمند حمایت حرفه‌ای است. در نهایت تعهد موضوعی است که تمامی مسئولیت‌های یک فرد را می‌تواند تحت تأثیر قرار دهد. اگر متخصص برنامه درسی نسبت به برنامه درسی متعهد نباشد ممکن است در آینده نامی از برنامه درسی به عنوان تخصص، حرفه، حیطة مطالعاتی و رشته وجود نداشته باشد. آموزش و پژوهش در مورد متخصصان دانشگاهی مصداق خیلی زیادی دارد و می‌توان گفت مهمترین مسئولیت متخصصان برنامه درسی در دانشگاه تربیت دانش‌آموختگان کارآمد، پژوهش در خصوص موضوعات مرتبط با برنامه درسی و ارائه خدمات تخصصی به نهادهای مرتبط است.

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان با مدرک فوق‌لیسانس برنامه‌ریزی درسی و ۴۲ سال سابقه کار در این حوزه معتقد است: در خصوص مسئولیت‌های شغلی باید گفت که نوع مسئولیت کاملاً وابسته به نوع حرفه است. اعضای هیئت علمی مسئولیت‌شان آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی خلاصه می‌شود که ممکن است در مورد مشاغل دیگر مصداق نداشته باشد. مسئولیت‌ها بسته به نوع سازمان متولی شغل یا حرفه متفاوت است. مسئولیت متخصص برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه، آموزش و پرورش، صنعت و یا یک نهاد خدماتی کاملاً متفاوت است و نمی‌توان از یک طبقه‌بندی علم برای آن استفاده کرد. به نظر من کار متخصص برنامه درسی متمرکز بر برنامه‌ریزی است و آموزش و پژوهش در اینجا در حاشیه قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

سؤالی که در این پژوهش مطرح شد این بود که متخصصان برنامه‌درسی چه مسئولیت‌هایی در قبال حرفه خود و نظام آموزشی دارند؟ مفهوم مسئولیت دارای ابعاد مختلف، تعاریف متفاوت و برداشت‌های متنوع (حقوقی، سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، مدیریتی و ...) است. بایرز و رو (۲۰۰۸) می‌گویند «وظیفه یک یا چند تکلیف است که برای تحقق مسئولیت شغلی انجام می‌شود و مسئولیت تعهد به انجام وظایف و تکالیف است» (ص ۶۴). برخی معتقدند وظایف اقداماتی است که یک فرد در یک دوره زمانی مشخص انجام می‌دهد و مسئولیت عبارتست از تعهدات شاغل جهت اجرای وظایف محوله برای بهتر به کار گرفتن توانایی (سیدجوادین، ۱۳۸۵).

نتایج نشان داد متخصص برنامه‌درسی در قبال نظام آموزشی و حرفه خود مسئولیت‌هایی دارد که در قالب هفت مضمون سازمان دهنده «ماهیت»، پاسخ‌گویی، ایفای نقش صحیح، اثرگذاری بر تصمیم‌سازان، دفاع از حیطة تخصصی، تعهد سازمانی و آموزش و پژوهش» با مضامین پایه مشخص آمده است. بررسی ادبیات و پیشینه موضوع نشان می‌دهد که مسئولیت‌های متخصص برنامه‌درسی با گستردگی که در این پژوهش بررسی شده در تحقیق دیگری مورد مطالعه قرار نگرفته است. آنچه از مقاله‌ها، رساله‌ها، کتاب‌ها و گزارش‌ها در خصوص این موضوع به دست آمده عمدتاً بیانگر نظرات فردی و ایده‌پردازی است و کسانی مانند لبویش (۱۹۹۹)، جکسون (۱۹۹۲)، اورنشتاین و هانکینز (۲۰۱۴) و نال (۲۰۱۶) اختلاط در مسئولیت‌های متخصصان برنامه‌درسی را مانعی بر سر راه حرفه‌گرایی تلقی کرده‌اند.

همان‌طور که نتایج نشان داد یکی از مضامین اصلی در مسئولیت شغلی متخصص برنامه‌درسی توجه به ماهیت کار آن‌ها است. منابع و مستندات منتشر شده در حوزه برنامه‌درسی در ۵۰ سال گذشته به نوعی موضوع ماهیت خاص کار برنامه‌درسی را بحث کرده‌اند و کسانی مانند گودلد (۱۹۹۱) بسیار ناامیدانه آن را مانعی در راه نضج گرفتن برنامه‌درسی به عنوان یک حوزه حرفه‌ای ارزیابی کرده‌اند. تمرکز این پژوهش بر ماهیت به عنوان گام آغازین در بحث مسئولیت حرفه‌ای از یک سو سازگار با ادبیات این حوزه و از سوی دیگر گامی در جهت آشکار شدن جنبه‌های مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای محسوب می‌شود.

پاسخ‌گویی به عنوان دومین مضمون به دست آمده در این پژوهش تأکید بر حساس بودن

متخصصان برنامه‌درسی در مقابل نظام تربیتی است. رایلی^۱ (۱۹۷۸) معتقد است برنامه‌ریزان درسی باید در خصوص برنامه‌هایی که برای نظام آموزشی طراحی می‌کنند پاسخ‌گو باشند و این امر یکی از مؤلفه‌های کار حرفه‌ای محسوب می‌شود. یافته‌های این تحقیق نشان داد پاسخ‌گویی متخصصان برنامه‌درسی کلان و مرتبط با کل نظام آموزشی است؛ موضوعی که بارنت^۲ و همکاران (۲۰۰۱) آن را بر فراز یادگیری ایستادن تعبیر کرده‌اند.

ایفای نقش صحیح توسط متخصصان برنامه‌درسی از مضامین سازمان‌دهنده این پژوهش است که مضامین پایه آن عمدتاً بر محور فعالیت‌های حرفه‌ای خاص متخصصان برنامه‌درسی متمرکز است. در خصوص ایفای نقش متخصصان برنامه‌درسی بررسی دقیقی انجام نشده و هرچند شواب در پرکتیکال ۴ به این موضوع پرداخته است (جکسون، ۱۹۹۲). دال^۳ (۲۰۰۴) ایفای نقش متخصصان را تابع مختصص‌های نظام آموزشی و انتظارات از آن‌ها دانسته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد متخصصان برنامه‌درسی باید از دفاتر دانشگاهی و مراکز برنامه‌ریزی خارج شوند و به متن جامعه بیایند تا بتوانند به ایفای نقش بپردازند.

اثرگذاری بر تصمیم‌سازان، دفاع از حیطة تخصصی و تعهد سازمانی مضامینی در یک راستا هستند. اگر برنامه‌درسی را به عنوان بستری برای یادگیری تعریف کنیم، حیطة عمل متخصصان آن به سرتاسر نظام آموزشی تسری می‌یابد، از این رو ضروری است این افراد از تصمیم‌سازی‌ها و سیاست‌گذاری‌هایی که در نظام آموزشی رخ می‌دهد آگاه باشند و حتی در آن دخالت داده شوند. اورنشتاین و هانکینز (۲۰۱۴) سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌سازی در تعلیم و تربیت را بدون حضور متخصصان برنامه‌درسی کم‌اعتبار ارزیابی کرده و آن‌ها را محکوم به شکست می‌دانند. شواب موضوع تصمیم‌سازی در حوزه برنامه‌درسی را مورد توجه خاص قرار داده و تصمیم‌هایی که به دور از فضای رخ دادن یادگیری باشد را ناکارآمد و ناموفق می‌داند (گرت و شوگنسی، ۲۰۱۱).

برنامه‌درسی از حوزه‌هایی است که به دلیل گستردگی حیطة عمل به شدت نیازمند انسجام درونی است. اورنشتاین و لوین (۱۹۹۷) انسجام درونی را جزء جدایی‌ناپذیر حرفه‌گرایی می‌دانند و معتقدند دفاع از حیطة عمل و تعهد نسبت به انجام وظایف زمینه‌ساز اثرگذاری بر بافت و محیط است. نگاهی به نتایج این مطالعه و مضامین پایه به دست آمده در این بخش نشان می‌دهد متخصصان برنامه‌درسی بایستی از حالت انفعالی نسبت به آنچه در پیرامون او می‌گذرد خارج شده و با نگاه مسئولیت‌فراگیر

¹ Wrigley, J

² Barnett, R

³ Dole, J

به نقد، مطالعه، بررسی، دفاع از حیطة تخصصی و مبارزه با کج‌روی‌ها بپردازد.

آموزش و پژوهش در حوزه برنامه‌درسی مانند تمامی حوزه‌های علمی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. آموزش و پژوهش برای استادان دانشگاه یکی از کارکردهای اصلی محسوب می‌شود، اما سایر متخصصان برنامه‌درسی نیز به نوعی درگیر آن هستند. 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. مک‌کاپن (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. یافته‌های این مطالعه ابعاد نقد، نظرورزی، هم‌افزایی و تربیت نیروی انسانی را برای آموزش و پژوهش به دست آورده است که هماهنگ با دیدگاه‌های رایج است.

آنچه از این پژوهش حاصل شد ما را به سمت حرفه‌ای کردن برنامه‌درسی و توجه به مشاغل و مسئولیت‌های حرفه‌ای آن رهنمون می‌سازد. حوزه برنامه‌درسی شرایط مناسبی را برای حرفه‌ای شدن دارد، اما اینکه افراد شاغل در این حوزه چه کاری باید انجام دهند و حیطة عمل آنها کجاست با ابهام جدی مواجه است. مطالعه حاضر گامی مهم در روشن کردن مسئولیت‌های متخصصان برنامه‌درسی به عنوان اثرگذارترین افراد در این حوزه برداشته است. برنامه‌درسی در شرایط فعلی زمینه‌های تشعب و ارائه خدمت به حوزه‌های مختلف را دارا است و آنچه در اینجا به دست آمد می‌تواند پیش‌زمینه‌ای برای تغییر باشد.

براساس آنچه در این مطالعه به دست آمد پیشنهاد می‌شود در موضوع حرفه و حرفه‌گرایی در برنامه‌درسی پژوهش‌های دیگری انجام گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود بازنگری در برنامه‌درسی دوره دکتری برنامه‌درسی با هدف تربیت افراد حرفه‌ای و اثرگذار انجام پذیرد. شکل‌گیری نظام حرفه‌ای برای برنامه‌درسی نیز از پیشنهادهایی است که به گسترش حرفه‌گرایی و تمرکز بر مسئولیت‌های شغلی کمک خواهد کرد.

¹ Leaders in curriculum studies

² Waks, L.J

منابع

الف. فارسی

سیدجوادین، سید رضا. (۱۳۸۵). مدیریت منابع انسانی، تهران: انتشارات نگاه دانش.
یادگارزاده، غلامرضا، فتیحی واجارگاه، کورش؛ مهرمحمدی، محمود؛ عارفی، محبوبه. (۱۳۹۲). تحلیل نقش‌های شغلی و فعالیت‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه‌درسی. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، شماره ۳۰، ۲۸-۵.

ب. انگلیسی

- Barnett, R., Parry, G., & Coate, K. (2001). Conceptualising curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 435-449.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Blease, D. & Busher, H. (1999). The role and management of school laboratory technicians. *School Science Review*, June 1999, 80(293).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Byars, L. L. and Rue, L. W. (2008). *Human Resource Management*. 9th edition, published by McGraw-Hill.
- Connelly, F.M & 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.
- Dole, J. A. (2004). The changing role of the reading specialist in school reform. *The Reading Teacher*, 57(5), 462-471.
- Eichhorn, D. (1972). Successful Curriculum Change. *Middle School Journal*, Vol 3, no 3.
- Firmin, M. W. (2008). Them. In *the SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, edited by Given, L.M, Published by SAGE.
- Frost, N. (2011). Qualitative research methods in psychology: from core to combined approaches. *McGraw-Hill International*.
- Garrett, A. W. and Shaughnessy, M. F. (2011). An Interview with Wesley Null about the Curriculum. *Journal of Education and Sociology*, ISSN: 2078-032X, Vol. 2. No.1.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2015). *Curriculum Leadership: Development and Implementation*. SAGE Publications. 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320.
- Goodlad, John (1991). *Curriculum Making as a Sociopolitical Proces*. In: Human Excellence and an Ecological Conception of the Psyche: Issues in

- Conceptualizing Curriculum, edited by Frances Klein, Published by State University of New York.
- 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.
- Grazier, Margaret Hayes (1979). The Curriculum Consultant Role of the School Library Media Specialist. *Library Trends*, v28 n2 p263-79.
- Handler, B. (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.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Sage Publications.
- Hill, J. C. (1990). The Principal as Curriculum Supervisor. *Principal*, v69 n3 p6-9 Jan.
- Hlebowitsh, P. (1999). The Burdens of the New Curricularist. *Curriculum Inquiry*, Vol. 29, No. 3 (Autumn, 1999), pp. 343-354.
- 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.
- 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.
- Jackson, P. 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.
- Levine, T. (2002). Stability and Change in Curriculum Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 28, issue 1. p. 1-33.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. Longman publishers USA.
- Morris, R. C. (2010). *Professors of Curriculum*. In: *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Edited by Craig, Kridel, *Published by SAGE*.
- Null, W. (2016). *Curriculum: From Theory to Practice*. Published by Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Oliva, P. (2008). *Developing the Curriculum*. Pearson Education: published by Allyn & Bacon; 7 edition.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P (2014). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Published by Pearson.
- Ornstein, A. & Levin, D. (1997). *Foundation of Education*. Houghton Mifflin, 6 Edition.

- Patton, M. Q (2016). *Qualitative research and evaluation methods*. 4rd ed. ed. London: SAGE.
- Pinar, W. F. (1975). *Alternative organizational forms, Cultural Revolution, and education*. Curriculum Theorizing, Part 4, Postcritical Reconceptualists, Chapter 20, 341-354, Berkeley, CA, US: McCutchan.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2008). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 91, 25-41.
- Sears, T. (2004). *Curriculum Worker As A Public Moral intellectual*. In: *Curriculum Work*. Edited by Rubén A. Gaztambide-Fernández, James.



Identify the Professional Responsibility Components of the Curriculum Specialists

Gholamreza Yadegarzadeh¹

Abstract

The goal of this article is to analyze the curriculum specialists' professional responsibilities and identify its components. In terms of methodology, qualitative case study, and participants the study includes experts in the field of curriculum and higher education, twenty of whom were selected through sampling special cases and invited for participation. The data collection tool was the semi-structural interview. For analyzing the data obtained from the interview, the theme analysis method was used and the credibility of the findings was evaluated by the participants' reflection method. The findings showed that the curriculum specialists primarily have overall responsibility in educational system and learning, and they have the professional responsibility in the specialized field of curriculum. This overall responsibility includes components such as defending specialized field, influencing on decision-makers, performing the correct role, accountability, instruction and research and organizational commitment. The findings also indicate the nature of the professional responsibility of the curriculum is multidimensional and involves different aspects.

Keywords: professional responsibility, curriculum specialist, accountability, responsibility, curriculum, higher education

¹ . Assistant professor in *Allameh Tabataba'i University*