Journal of Theory & Practice in Curriculum

I.C.S.A.
Iranian Curriculum Studies Association

ISSN : 2345-4938
eISSN :2345-4938
Vol.23 (12); 2025
P: 289-312
https://www.jcstpicsa.ir

The Requirements & Implications of the Institutional Position of Curriculum Consultants in Public Education: Based on Grounded Theory

Sarveh Amini *, Effat Abbasi **, Marjan Kian ***, Kourosh Fathi Vajargah ****, Mostafa Ghaderi *****

* PhD Student in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.. Email: servehamini@khu.ac.ir
** Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran (Corresponding Author). Email: e.abbasi@khu.ac.ir
*** Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. Email: kian@khu.ac.ir
**** Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: K_fathi@sbu.ac.ir ***** Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran. Email: m.ghaderi@atu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Key words: curriculum consultant, public education, grounded theory, institutional requirements, educational quality improvement

Article history:
Received : 19 January 2025
Accepted : 18 March 2025

Abstract

This study aimed to investigate the institutional requirements and implications of the "curriculum consultant" position in the public education structure, using a qualitative approach and classical grounded theory. Data were collected through semi-structured interviews with 12 educational science specialists (curriculum focus) and educational practitioners involved in curriculum implementation. Targeted sampling of special cases was employed, and data validity was assessed using Glaser's four criteria: relevance, efficiency, applicability, and modifiability. Findings revealed that establishing the institutional position of a curriculum consultant necessitates defining a clear legal status, hiring trained specialists, designing skill-enhancement training programs, and creating supportive-supervisory institutions. Additionally, the implications of this position include improving crriculum quality, addressing educational challenges (e.g., planning gaps), enhancing student learning outcomes, and strengthening collaboration among stakeholders (teachers,administrators, consultants, parents). The presence of specialized consultants, through supporting teachers and reducing administrative barriers, plays a pivotal role in enhancing the efficiency of the educational system. The study concludes that developing transparent consultative frameworks and defining operational responsibilities for consultants are essential steps to address the real-world needs of educational environments.

Cite this Article:

Amini, Sarveh, Abbasi, Effat, Kian, Marjan, Fathi, Vajargah, Kourosh, and Ghaderi, Mustafa. (2025). Requirements and implications of the institutional position of the curriculum consultant in the general education system; based on grounded theory. Theory and practice in curriculum, (), 289-310. doi: 10.22034/cstp.2025.523685.1080

© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:
Iranian Curriculum Association Press

Extended Abstract

One of the significant roles of curriculum specialists, especially within decentralized education systems, is to serve as curriculum advisors. This role was scarcely recognized in the past; Norman Dixon (1956) noted that until the 1950s, the concept of curriculum advisor was virtually unknown, and educational dictionaries had not defined it before 1948. Historically, the terms "curriculum advisor" and "educational advisor" were used interchangeably, but over time, curriculum advising emerged as an independent and specialized field. It goes beyond the traditional role of curriculum planners by providing programmatic advisory services to all curriculum stakeholders.

In the past two decades, with the development of curriculum studies in Iran, this field has regained significant attention. Professional activities in this area have become a key concern for curriculum theorists and experts. Fathi Vajargah, emphasizing the concept of "professionalization," highlights the necessity to elevate curriculum advising from a traditional role to a professional status with broader applications in formal and informal education systems. He further distinguishes between "curriculum advisor" and "curriculum advising," where the former refers to the traditional advisory role limited within organizations, while the latter represents a professional and independent position that operates beyond institutional and formal planning frameworks. This profession should be taken seriously, akin to psychologists or psychotherapists, whose functions extend beyond organizational structures.

Methodology

This study is a qualitative, applied research aiming to explore the institutional requirements and organizational positioning of curriculum advisors within the general education system. Given the theoretical gap in this domain, the Grounded Theory method was chosen as the primary approach. This inductive method focuses on discovering new knowledge through detailed analysis of real-world data (Lo, 1996).

The research population consisted of education specialists and practitioners, including school principals, academic counselors, educational experts, and scholars with relevant academic backgrounds. The sampling was theoretical and purposive, involving twelve prominent experts in curriculum advising from various cities in Iran, who participated in semi-structured interviews. The interviews were conducted from May to September 2024 and analyzed through coding processes to extract conceptual and theoretical patterns.

Findings

Data analysis identified five key dimensions in the role of curriculum advisors:

1. Working Within the Curriculum Framework

Implementing the curriculum precisely and scientifically requires data-driven decision-making. Advisors must analyze educational needs based on societal changes in culture and context to adapt the curriculum accordingly. Their role in improving program implementation quality through

enhancing teachers' skills and optimizing resources and learning environments is crucial. Active and systematic participation of advisors in decision-making and resource allocation processes leads to higher efficiency and successful program execution.

2. The Necessity of Student Guidance

Advisors should assist students in better self-awareness, discovering their talents, and making appropriate academic choices. Creating academic and personality profiles, identifying learning challenges, and recommending suitable educational resources are essential parts of this role. Proper guidance strengthens students' learning capabilities and personal growth.

3. The Need to Provide Effective Solutions

Advisors must focus on delivering sustainable and systematic solutions, avoiding temporary fixes. Root-cause analysis, setting clear goals, and developing precise implementation strategies improve the quality and effectiveness of education. Furthermore, enhancing the learning process by applying active and interactive teaching methods is among the advisor's key responsibilities.

4. The Necessity of Comprehensive Program Implementation in Schools

Successful curriculum implementation requires active participation from all school stakeholders, including principals, teachers, parents, and students. Programs must be tailored to the unique conditions and needs of each school and its student population. Annual reviews and updates aligned with social and economic changes are necessary to keep the curriculum relevant and effective.

5. Advising Executives for Task Implementation

Curriculum advisors act as coordinators among school administrators, teachers, parents, and students. Providing specialized advice on management, education, effective communication, and support for teachers and parents enhances program implementation quality. Continuous monitoring and supervision are vital to maintaining and improving educational quality.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that the role of curriculum advisors within the general education system is multifaceted and essential, demanding comprehensive attention. Precise and scientific curriculum implementation requires data-based decisions and analysis of educational needs that reflect cultural and social changes, in which advisors must play an active and constructive role. Student guidance in academic and personal development, offering sustainable and scientific solutions, and ensuring coordinated and inclusive program implementation at the school level are other critical responsibilities of advisors.

Serving as intermediaries among school administrators, teachers, and parents, curriculum advisors provide specialized consultation, enhance managerial and educational skills, and conduct continuous supervision, all of which elevate the overall quality of the education process. Institutionalizing the position of curriculum advisors, alongside specialized empowerment, resource provision, and institutional support,

will increase the effectiveness of educational programs and improve education quality within the general education system.

It is recommended that educational policymakers and managers revise organizational structures and provide appropriate facilities and conditions to strengthen the role of curriculum advisors as a key factor in improving the quality of the public education system.

Keywords: curriculum consultant, public education, grounded theory, institutional requirements, educational quality improvement.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

ISSN :2345-4938
eISSN: 2783-0640

سال دوازدهم، شمارۀ ۲۴ پاییز و زمستان ۱۴۰۳

۲۸۹-۳۱۲

https://www.jcstpicsa.ir

نظریه و عمل در برنامه درسی

انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

الزامات و دلالت های جایگاه نهادی مشاور برنامه درسی درنظام آموزش عمومی؛ بر اساس نظریه داده بنیاد

سروه امینی *، عفت عباسی**، مرجان کیان***، کورش فتحی واجارگاه ****، مصطفی قادری*****

* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی،دانشگاه خوارزمی، تهران ، ایران.. رایانامه : servehamini@khu.ac.ir

** دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی،دانشگاه خوارزمی، تهران ، ایران (نویسنده مسئول). رایانامه: e.abbasi@khu.ac.ir

*** دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی،دانشگاه خوارزمی، تهران ، ایران. رایانامه: kian@khu.ac.ir

**** استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی ،دانشگاه شهید بهشتی، تهران ، ایران. رایانامه: K_fathi@sbu.ac.ir

***** دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی ،دانشگاه علامه طباطبائی، تهران ، ایران. رایانامه: m.ghaderi@atu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی: مشاور برنامه درسی، آموزش عمومی، نظریه داده بنیاد، للزامات نهادی، بهبود کیفیت آموزشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۸

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی الزامات و دلالت های نهادی «مشاور برنامه درسی» در ساختار آموزش عمومی، با رویکرد کیفی و استفاده از نظریه داده بنیاد کلاسیک انجام شد. داده ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۲ متخصص علوم تربیتی (گرایش برنامه درسی) وکارشناسان آموزشی که به نوعی مجری برنامه های درسی بودند، گردآوری شد. نمونه گیری به روش هدفمند از نوع موارد ویژه انجام گرفت و اعتبار داده ها با معیارهای چهارگانه گلیسر (تناسب، کارایی، ارتباط، و اصلاح پذیری) سنجیده شد. یافته ها نشان داد ایجاد موقعیت نهادی مشاور برنامه درسی مستلزم تعریف دقیق جایگاه قانونی، استخدام متخصصان آموزش دیده، طراحی دوره های توانمندسازی مهارتی، و ایجاد نهادهای حمایتی-نظارتی است. از سوی دیگر، دلالتهای این موقعیت شامل ارتقای کیفیت برنامه های درسی، پاسخگویی به چالش های آموزشی (مانند شکاف های برنامه ریزی)، بهبود یادگیری دانش آموزان، و تقویت همکاری بین ذینفعان (معلمان، مدیران، مشاوران، والدین) است. همچنین، حضور مشاوران متخصص با حمایت از معلمان و کاهش موانع اجرایی، نقش کلیدی در کارآمدی نظام آموزشی ایفا می کند. پژوهش نتیجه گیری می کند که تدوین ساختارهای مشاوره ای شفاف و تعریف وظایف عملیاتی برای مشاوران، گام ضروری در پاسخ به نیازهای واقعی محیط های آموزشی است.

استناد به این مقاله:

امینی, سروه , عباسی, عفت , کیان, مرجان , فتحی واجارگاه, کورش و قادری, مصطفی . (۱۴۰۳). الزامات و دلالت های جایگاه نهادی مشاور برنامه درسی در نظام آموزش عمومی؛ بر اساس نظریه داده بنیاد. نظریه و عمل در برنامه درسی, (), ۲۸۹-۳۱۰. doi: 10.22034/cstp.2025.523685.1080

© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

رشته مطالعات برنامه درسی از سرآغاز پیدایش با گره گشایی از کار مدارس و کمک به متصدیان و مسئولان مدارس در شناسایی دانش ارزشمند و نحوه لحاظ کردن آنها در برنامه مدارس مرتبط بوده است و هم از اینرو بطور غیر رسمی بی تردید یکی از مهم ترین نقش های متخصصان و کارشناسان برنامه درسی خصوصا در نظام های غیر متمرکز آموزش و پرورش ، بر عهده گرفتن نقش مشاور بر نامه درسی بوده است . در دهه‌های ابتدایی قرن بیستم، نشانی از مفهوم مشاور برنامه درسی یافت نمی‌شد. این مفهوم ابتدا در دوران کلاسیک برنامه درسی به عنوان یکی از نقش‌های محتمل متخصصان برای تسهیل برنامه‌ریزی مطرح شد. نورمن دیکسون استاد تعلیم و تربیت دانشگاه آلاباما در سال ۱۹۵۶ مقاله ای تحت عنوان " به سوی بهبود عملکرد مشاور برنامه درسی" نوشت و در نخستین سطر مقاله¬ی خود این نکته را یادآور شد که " تا یک ربع قرن پیش مشاور برنامه درسی عملا ناشناخته بود"(دیکسون، ۱۹۵۶). وی در ادامه افزود: "در واقع دیکشنری آموزشی ۱۹۴۵ برای مفهوم مشاور برنامه درسی هیچ توصیفی ارائه نکرد. اگر چه(این) مفهوم در مباحث شفاهی از کاربرد گسترده ای برخوردار بود. تا پیش از ژانویه ۱۹۴۸ در نمایه-ی آموزشی ارجاعی به کاربست مفهوم " مشاور آموزشی" وجود نداشت. به دلیل نوبودگی این مفهوم و شیوه¬ی بسط مبتنی بر آزمایش و خطای این نوع از خدمات، دانش مکفی درباره کارکرد مشاور برنامه درسی در دسترس نبود. مورفیت یادآور شد: برای همه¬ی ما زمان آن فرا رسیده که یک نگاه مناسب به مساله‌ی مشاور برنامه درسی داشته باشیم."(دیکسون، ۱۹۵۶). محتملا این نخستین کاربرد مفهوم مشاور برنامه درسی باشد.

پس از گذشت چند سال مورفیت مقاله‌ای با عنوان "یک مشاور کیست؟" منتشر ساخت(مورفیت، ۱۹۵۲). البته پیش از وی فریزر هم مقاله ای با عنوان "اندیشه های یک مشاور برنامه درسی" انتشار داده بود(فریزر، ۱۹۴۸). در همین سال ها، مارسلا لاول ، از اساتید دیگر تعلیم و تربیت، با انتشار مقاله¬ی " نقش مشاور در بهبود برنامه درسی" (لاول، ۱۹۵۱) در ردیف نخستین ایده پردازان مفهوم مشاور برنامه درسی قرار گرفته بود. نباید فراموش کرد که در دهه¬ی ۱۹۵۰ و در شرایطی که هنوز میان دو مفهوم " مشاور برنامه درسی" و " مشاور آموزشی" (آنتونوف : ۱۹۵۹) تصور نوعی ترادف معنایی و قرابت مفهومی وجود داشت، مقالاتی با عنوان " مشاور آموزشی"(گونتر ، ۱۹۵۴) مجال انتشار می یافت. بدین ترتیب در میانه¬ی قرن گذشته، درست در زمانی که تایلر اثر معروف و دوران ساز خود یعنی کتاب " اصول اساسی برنامه درسی و آموزش " را در سال ۱۹۴۹ منتشر ساخت تلاش وی برای تبیین نقش کارشناسان برنامه ریزی درسی در قامت مشاوران برنامه درسی مشهود بود..نگارش و انتشار برخی از مقالات در دهه¬ی ۱۹۵۰ نوید آن را می داد که مفهومِ در حال نضج "مشاور برنامه درسی" در چارچوبِ مباحثی پویا، چنان راه توسعه و تطور تئوریک را خواهد پیمود که صورت نظری اش و نیز وجه عملی و عینی اش بر شکوفایی و شکفتگی آن گواه خواهند داد. حتی رساله¬ی دکتری والتر یوجین با عنوان" بررسی تأثیر نقش مشاور برنامه درسی بر اجرای برنامه درسی" (یوجین، ۱۹۷۰) به نوعی در راستای گسترش ادبیات نظری در این باره بود. اما مفهوم مشاور برنامه درسی به تدریج به فراموشی سپرده شد. در دهه ¬های بعد به جز چند مقاله، متخصصان مطالعات برنامه درسی ضرورتی برای احیاء، بازپروری و مفهوم پردازی بیشتر مشاور برنامه درسی احساس نکردند. این در حالی بود که مشاور مدرسه به عنوان

یک موقعیت شغلی در سیستم های آموزشی در سطح جهان کاملا تثبیت شده بود و رشته های دانشگاهی و فعالیت های آکادمیک مرتبط با آن نیز به شکلی وسیع و گسترده توسعه یافتند .

حرکت به فراسوی نقش برنامه ریزی درسی/مشاور برنامه درسی : به سوی تبیین حوزه مشاوره برنامه درسی

اگرچه تعریف مشاور به عنوان یکی از نقش های برنامه ریزان درسی در سطوح و نهادهای طراحی و اجرای برنامه درسی سابقه ای نه چندان غنی ولی جسته و گریخته دارد، اما تعریف حوزه یا رشته ایی به نام مشاوره برنامه درسی پدیده ای جدید و آمیخته با تحولات نومفهوم پردازی و نیز نو/چندبسترسازی است . در نقش سنتی از برنامه ریزان درسی و متخصصان برنامه درسی انتظار می رفت در کنار متخصصان موضوعی قرار بگیرند و به آنها در طراحی بهتر برنامه های درسی کمک کنند ویا به آموزش معلمان برای اجرای ذقیق تر و موثر تر برنامه هاای درسی بپردازند. این برداشت درواقع همان نقش سنتی برنامه ریزی درسی است

با توجه به نشر و توسعه جنبش نوبسترسازی در ایران و توجه به کاربست رشته برنامه درسی در بسترهای مختلفی چون دانشگاهها، آمادگی کنکور و تدوین برنامه توسعه فردی و تحصیلی این مفهوم به عنوان یک حیطه جدید و نه فقط یک نقش سنتی برنامه ریزان درسی در ارائه مشاوره به طراحان و مجریان برنامه ها، بلکه تدارک خدمات برنامه ای به کلیه شرکای برنامه درسی مطرح شدو از قالب یک نقش فراموش شده به یک عرصه و قلمرو جدید به عنوان مشاوره برنامه درسی تبدیل گردید. در این حیطه متخصصان برنامه درسی بر آنند تا دامنه و گستره یافته های برنامه درسی را برای موفقییت دانش آموز، پشتیبانی از والدین ؛ یاری رسانی و راهنمایی معلمان ، تحلیل گری برنامه درسی و البته مشاوره برای طراحی و هماهنگی برنامه های درسی ارائه دهند.. مروج چنین برداشتی عمدتا در آثار فتحی واجارگاه (۱۴۰۰)و فتحی واجارگاه و رودی(۱۳۹۹) یافت می شود.

بنیادهای نظری حوزه مشاوره برنامه درسی

در تلاش‌های اولیه متخصصان تعلیم و تربیت، چارچوب‌های حرفه‌ای برای نقش سنتی مشاور برنامه درسی ترسیم شد، اما در دوران معاصر، این نقش به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفت. فاصله گرفتن متخصصان برنامه درسی از محیط مدرسه، سبب شد که فعالیت آن‌ها در بسیاری از موارد محدود باقی بماند.

گرامت و پاینار، از چهره‌های برجسته نوفهم‌گرایی، بر این نکته تأکید دارند که ما انتظار داریم فهم حاصل شده خود را برای تأثیرگذاری بر رخدادهای مدرسه، تربیت معلم یا نقد و نوآوری در برنامه درسی به کار گیریم. با این حال، رویکرد انتقادی نوفهم‌گرایی نشان می‌دهد که متخصصان برنامه درسی نباید تنها در فعالیت نظری غرق شوند، بلکه باید نظریه و عمل برنامه درسی را در تعامل مداوم با یکدیگر به کار گیرند. به همین ترتیب، مدیران، ناظران، معلمان، برنامه‌ریزان و ارزشیابان نیز نباید از نظریه برنامه درسی دور بمانند. بنابراین، متخصصان برنامه درسی موظف‌اند فهمی نوین از برنامه درسی ارائه دهند و با بهره‌گیری از دیدگاه‌های جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و رشته‌های مرتبط، دانش خود را ارتقا دهند (رودی

و فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷). همچنین، دوری از محیط واقعی کلاس باعث می‌شود نظریه‌ها صرفاً آرمانی و غیرقابل اجرا باقی بمانند (قادری، ۱۳۹۷).

از این منظر، واضح است که افراد فعال در حوزه برنامه درسی یا دست‌اندرکاران آن، با عناوین شغلی متنوعی طبقه‌بندی شده‌اند (یادگارزاده و همکاران، ۱۳۹۳). مطالعات نظری، تلاش محدودی برای توضیح موقعیت‌های حرفه‌ای آن‌ها انجام داده‌اند. شیرو (۲۰۰۸) کارکنان برنامه درسی را شامل کارگزاران، مروجان، ارزشیابان، حامیان و برنامه‌ریزان می‌داند که مشاور برنامه درسی نیز در این مجموعه جای می‌گیرد (رودی، ۱۳۹۷).

مطالعات داخلی نیز با تکیه بر منابع خارجی، به موقعیت‌های حرفه‌ای متعدد اشاره کرده‌اند: تکنیسین برنامه درسی، کارشناس برنامه درسی، کارشناس خبره، رهبر برنامه درسی، سیاستگذار، ناظر برنامه درسی، برنامه‌ریز درسی، طراح برنامه درسی، ارزشیاب، مدیر، متخصص برنامه درسی و مشاور برنامه درسی. این عناوین شغلی، مهم‌ترین نقش‌ها در حوزه برنامه درسی محسوب می‌شوند (یادگارزاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ ۱۳۹۷).

مشاوره برنامه درسی: پرسش‌ها و ظرفیت‌های حرفه‌ای

جکسون (۱۹۹۲) و وود و همکاران (۲۰۱۱) دو پرسش اساسی مطرح می‌کنند: آیا برنامه درسی می‌تواند به عنوان یک تخصص محسوب شود و افراد متخصص این حوزه قادر به حل چه نوع مسائلی هستند؟ (جکسون، ۱۹۹۲؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱). در مطالعات موجود، اهتمام جدی برای تعریف موقعیت‌های حرفه‌ای و جایگاه‌های شغلی مشاوران برنامه درسی دیده نمی‌شود. در حالی که اورنشتاین و هانکینز مفهوم "curricularist" را به صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان برنامه درسی نسبت می‌دهند (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۸)، برخی منابع عموم دست‌اندرکاران برنامه درسی را مصداق آن می‌دانند. با این حال، ادبیات نظری نشان می‌دهد فعالیت‌های حرفه‌ای یکی از دغدغه‌های جدی صاحب‌نظران برنامه درسی است (جکسون، ۱۹۹۲؛ پاینار، ۱۹۷۰؛ اورنشتاین، ۲۰۱۸).

اورنشتاین و هانکینز در ویراست هفتم کتاب «برنامه درسی: بنیادها، اصول و مسائل» به موضوع مشاوران برنامه درسی پرداخته‌اند. آن‌ها اشاره می‌کنند که مدارس کوچک نواحی اغلب هیچ متخصص داخلی ندارند و معمولاً مشاوران برنامه درسی را برای برگزاری کارگاه‌های کوتاه‌مدت می‌آورند، که اثربخشی کمی دارند؛ زیرا اجرای برنامه درسی نیازمند زمان طولانی‌تری است. مشاوران در تحلیل، ارزیابی و کمک به تأمین منابع مالی برنامه‌ها نقش دارند و بسیاری در کالج‌ها و دانشگاه‌ها مستقر هستند. اورنشتاین و هانکینز «مشاور آموزشی» را معادل مشاوره برنامه درسی می‌دانند و می‌نویسند که این مشاوران توسط ادارات آموزش ایالتی برای تسهیل، هماهنگی و راهنمایی معلمان در اجرای برنامه‌ها استخدام می‌شوند. تفاوت مشاوره آموزشی و مشاوره برنامه درسی در هدف آن‌هاست: مشاوره آموزشی به حل مشکلات فردی و عملکرد تحصیلی می‌پردازد، اما مشاوره برنامه درسی مسیرهای تازه، برنامه‌های خلاقانه و حرکت رو به جلو را دنبال می‌کند (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۸).

فتحی واجارگاه با بهره گیری از مفهوم "نوبسترسازی" و نیز با ارجاع به رونزولی ، از ضرورت "مشاوره برنامه درسی" نه به عنوان یک نقش در نظام رسمی بلکه به عنوان یک حرفه در دوران جدید که کاربردی وسیع ورای نظام آموزش رسمی دارد، یاد کرده است. بسیاری از دانش‌آموزان و به طور کلی

فراگیران در رابطه با روش های مطالعه و یادگیری، مدیریت زمان، انطباق با برنامه های درسی و تعیین مسیر یادگیری خود با چالش مواجه هستند. آنان به منظور دریافت مشاوره های تخصصی در زمینه ی برنامه درسی به مراکز و موسساتی رجوع می کنند که اغلب در این مورد تخصص و صلاحیت کافی ندارند و بیشتر از همه اهداف مادی خود را دنبال می کنند، از سوی دیگر مدیران آموزش و مربیان در مراکز آموزشی در بسیاری از مواقع نیاز به دریافت مشاوره تخصصی در زمینه برنامه درسی، روشهای تدریس موثر، متناسب سازی محتوا با روش های تدریس، ارزشیابی متناسب با روش تدریس و محتوا و دستیابی به حداکثر یادگیری دانش آموزان و موارد دیگر دارند و این کمبود بعضا موجب آسیب و زیان به جریان تعلیم و تربیت می گردد.(واجارگاه، ۱۳۹۷). همچنین واجارگاه با اشاره به لی و دیموک (۲۰۱۰) می نویسد: "اقداماتی از قبیل ارائه مشاوره در زمینه ی تسهیل اجرای برنامه های درسی و مشاوره در رابطه با عناصر برنامه درسی به مدیران و رهبران آموزش مورد غفلت واقع شده است و بایستی مورد توجه قرار گیرد، برای حل این موضوع و پاسخ دادن به تقاضایی که در جامعه ی آموزشی کشور وجود دارد بایستی یک پل ارتباطی بین برنامه درسی و مشاوره تحصیلی ایجاد شود. به نظر می رسد این وظیفه یکی از وظایف و مسئولیت های حوزه ی برنامه درسی است که مورد غفلت واقع شده است و نیاز به احیا و بازنمایی دارد(واجارگاه، ۱۳۹۷).

نگاهی به عناوین شغلی برنامه درسی نشان می‌دهد در حوزه¬ی برنامه درسی ظرفیت شکل گرفتن مشاغل مختلف وجود دارد و در نظام آموزش عمومی می‌توان مسئولیتهای مختلفی را برای تخصص های مرتبط با آن تعریف کرد؛ اما چنین امری تا کنون به خوبی رخ نداده است (یادگار زاده،۱۳۹۶). بررسی ها نشان می دهد با عنوان برنامه درسی در ایران دو شغل بیشتر وجود ندارد: استاد برنامه درسی و برنامه ریز درسی و سایر عناوین شغلی در ساختار مشاغل کشور وجود ندارد.

فتحی واجارگاه معتقد به نوعی تمایز مفهومی میان " مشاور برنامه درسی" و " مشاوره برنامه درسی" است. بر اساس این دیدگاه مشاور برنامه درسی در چارچوب نگرش های سنتی می گنجد که پیشینه¬ی آن را می‌توان به دیویی و جکسون برگردانید(فتحی واجارگاه، ۱۳۹۸(. از این منظر مشاور برنامه درسی نقشی است که متخصصان برنامه درسی در زمینه¬ی ارائه¬ی مشاوره جهت طراحی برنامه درسی به سازمان ها و موسسات ایفا می نمایند. اما " مشاوره برنامه درسی" به مثابه یک موقعیت حرفه‌ای نگریسته می شود که به فعالیت حرفه‌ای فراتر از مجموعه های نهادی و سازمانی و نیز ورای برنامه ریزی رسمی دلالت دارد. مشاوره برنامه درسی فرایند موجود را وسیع تر می بیند و یادگیری دانش‌آموز بیرون از محیط مدرسه، کنکور، اوقات فراغت، حمایت های معلمان و والدین را مورد توجه قرار می‌دهد. از این منظر مشاوره برنامه درسی هم با عناصر و همچنین با شرکاء یعنی یادگیرندگان، ، معلمان و الدین نیز ارتباط دارد. بدین ترتیب هر دو حوزه رسمی و غیر رسمی تربیت قلمرو فعالیت آن محسوب می گردد. به باور فتحی واجارگاه این معنا با تاسی به دوران نومفهومی قابل استنباط است و گرنه نقش مشاور برنامه درسی امری جدید نیست) فتحی واجارگاه، ۱۳۹۸.)

قادری(۱۳۹۷) نیز در چارچوب رویکرد شواب به مقوله¬ی مشاور برنامه درسی توجه دارد. از این منظر موقعیت ها و مسایل عملی برنامه درسی موقعیت های مبهم و نامشخصی هستند. حل و فصل این

موقعیت ها در کلاس های درس و مدارس نیاز به دانش عملی دارد(قادری و همکاران، ۱۳۹۷). شیوه عملی در برنامه درسی به معنای انتخاب یک کار احتمالی غیر قابل پیش بینی است. زیرا در اغلب مواقع برای حل یک مسئله عملی در کلاس درس معلم رفتار یا کنشی را که بیشترین احتمال موفقیت را دارد انجام می‌دهد. بنابراین می‌توان گفت که معلمان و متخصصان برنامه درسی در بین شیوه های عملی دست به انتخاب می زنند تا شیوه ای را که احتمال بیشترین موفقیت را دارد اجرا کنند.(قادری و همکاران، ۱۳۹۷). از همین منظر وی بر ضرورت بهره گیری از فارغ التحصیلان رشته برنامه درسی به عنوان مشاور تاکید دارد. به گفته¬ی قادری بدون شک مهم ترین کار مدارس اجرای برنامه های درسی و بهبود آن هاست، ولی در این میان در هیچ کدام از مدارس ایران، مشاور برنامه ریزی درسی برای مهم ترین کار مدارس در نظر گرفته نشده است(قادری و همکاران، ۱۳۹۷).

مشاور برنامه درسی به مثابه¬ی یک موقعیت حرفه‌ای قابل درک است که باید به عنوان یک حرفه جدی و تمام عیار به آن پرداخته شود نه یک نقش حاشیه ای و فرعی برای دانش آموختگان برنامه درسی. در یک قیاس ساده آن را می توان همچون موقعیت حرفه‌ای یک روان درمان گر یا روان شناس توصیف کرد که فراتر از یک موقعیت سازمانی و یا جایگاه نهادی، نقش و کارکرد خود را ایفا می‌کند .

تمایز بین مشاور برنامه درسی و مشاور تحصیلی

باید توجه داشت که در مدارس ایران، مشاوران تحصیلی که ظاهراً نقش راهنمای برنامه درسی را بر عهده دارند، با شایستگی‌های یک متخصص برنامه درسی که در زمینه شناخت رویکردهای برنامه درسی، رویکردهای یادگیری، طراحی برنامه‌های درسی و مسائلی از این قبیل فاصله زیادی دارند. نقشی که مشاوران فعلی در مدارس اجرا می‌کنند، بیشتر در حوزه روان درمانی است. اما بی‌گمان آنچه در حوزه‌ی چالش‌ها و مسائل مربوط به ذی‌نفعان برنامه درسی یعنی دانش‌آموز، معلم، اولیاء به چشم می‌خورد، خارج از توان و تخصص مشاوران فعلی می‌باشد. همین‌جا است که خلاء جدی و عدم حضور متخصص برنامه درسی به چشم می‌آید؛ کسی که می‌تواند در راستای حل مسائل و چالش‌های برنامه درسی یا شکاف معلمان و برنامه درسی ایفای نقش نماید. قابل انکار نیست که برنامه درسی مهم‌ترین بخش آموزش و پرورش است. بنابراین وقتی تلاش ما معطوف به حصول و بهبود یادگیری و ارتقاء دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی است، باید مشاور بتواند مانند یک تسهیلگر به معلمان در اجرای بهترین شیوه‌ها و رویکردهای یاددهی در سطح مدرسه کمک نماید و نیز در قبال دانش‌آموزان در چارچوب مدرسه و چه بسا در قالب برنامه‌های خارج از مدرسه این نقش تسهیل‌گری را ایفا نماید.

به منظور روشن شدن مرزهای حوزه‌های مشاوره، تفاوت میان مشاوره تحصیلی و مشاوره برنامه درسی به‌وضوح مشخص شد. مشاوره تحصیلی شامل هدایت تحصیلی، حل مسائل فردی و عاطفی دانش‌آموزان و کمک به انتخاب رشته است، در حالی که مشاوره برنامه درسی بر تحلیل محتوا، حمایت از معلمان در اجرای برنامه، کاهش شکاف میان برنامه مصوب و اجرا، و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان از طریق اصلاح برنامه تمرکز دارد. برخی داده‌ها در ابتدا نزدیک به حوزه مشاوره تحصیلی به نظر می‌رسیدند، اما پس از بازتفسیر، در چارچوب رسالت‌های مشاوره برنامه درسی کدگذاری شدند.

مشاور برنامه درسی می‌تواند به مشاور تحصیلی نیز کمک کند و در واقع حوزه‌ای گسترده‌تر و راهبردی‌تر نسبت به مشاوره تحصیلی دارد. این نقش شامل هدایت معلمان و مدیران در انتخاب

روش‌های تدریس متناسب با محتوا، طراحی فضای آموزشی مؤثر، کمک به شخصی‌سازی یادگیری برای دانش‌آموزان و ارائه راهکارهای عملی جهت ارتقای کیفیت یادگیری است. بنابراین، مشاور برنامه درسی نه تنها در سطح فردی، بلکه در سطح مدرسه، منطقه یا حتی استان، نقش مکمل و تسهیل‌کننده‌ای ایفا می‌کند و می‌تواند به توسعه ظرفیت‌های آموزشی و یادگیری پایدار کمک کند.

برنامه‌های مشاوره و راهنمایی مدارس، یکی از پیشرفت‌های آموزش و پرورش قرن پیشین است که از شاخص‌های مدنیت و اداره علمی جامعه به شمار می‌رود (گیبسون و همکاران، ۱۳۷۳). ریشه‌های نهضت مشاوره و راهنمایی در تحولات ناشی از انقلاب صنعتی و پدید آمدن جوامع مدرن، پیچیده‌تر شدن زندگی و لزوم راهنمایی و مهارت‌آموزی به تمام اقشار جامعه است (ثنائی، ۱۳۷۴). مشاوره و راهنمایی به منزله یک فعالیت منظم و سازمان‌یافته، در سال ۱۹۰۸ م در شهر بوستون آمریکا توسط فرانک پارسونز که به پدر راهنمایی حرفه‌ای مشهور است، آغاز شد (اردبیلی، ۱۳۹۹). البته قبل از پارسونز نیز فعالیت‌های پراکنده‌ای در زمینه راهنمایی شغلی و سایر مشاوره‌ها به‌طور غیررسمی و بخصوص در مدارس انجام می‌گرفت. پارسونز یک مرکز راهنمایی حرفه‌ای تأسیس کرد؛ موسسه‌ای که زیربنای تمام تشکیلات بعدی نهضت راهنمایی و مشاوره است (زونکر، ۱۳۸۹: ۶). به دنبال آن، اولین مجله حرفه‌ای یعنی بولتن حرفه‌ای در سال ۱۹۱۵ میلادی انتشار یافت. ادبیات نظری موجود نشان می‌دهد که دوگانه "مشاوره و راهنمایی" به تدریج ممزوج گشته‌اند و مفهوم مشاوره نیز در دهه‌های ابتدایی قرن بیستم و در حوزه‌های گوناگون کاربرد گسترده‌ای یافته است.

در نیمه اول قرن بیستم، به جز مشاوران شغل و کسب‌وکار، روانشناسان نیز به خیل مشاوران پیوستند. در همین زمان، اشتغال مشاوران هم در محیط‌های بهداشت روانی رو به تزاید بود. اما توسعه کار مشاوران به‌عنوان عرضه‌کنندگان خدمات بهداشت درمانی به اواخر دهه ۶۰ و اوایل دهه ۷۰ برمی‌گردد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، فعالیت‌های مشاوره‌ای در گذر زمان به سمت تخصصی‌شدن و حرفه‌ای‌شدن پیش رفته است. این تحولات در ایالات متحده بسیار قابل‌توجه بود. در فرایند این تحولات، انجمن‌هایی همچون "انجمن ملی راهنمایی شغلی" همراه با شماری از انجمن‌ها، "سازمان انجمن ملی راهنمایی و خدمات" را تشکیل دادند. این انجمن دارای یک سازمان وابسته و هجده زیربخش است و در میان این زیربخش‌ها تنها دو انجمن "مشاوران مدارس" و "سنجش در مشاوره و آموزش و پرورش" به‌طور غیرمستقیم به آموزش و پرورش ارتباط می‌یابند. همچنین در میان این زیربخش‌ها نامی از مشاوره برنامه درسی به چشم نمی‌خورد.

در ایران نیز مشاوره در سیستم آموزشی رسمی و با الگوگیری از تجارب غرب از دهه‌های ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ شمسی مورد توجه قرار گرفت. در طی سال‌های ۱۳۵۱-۱۳۵۰، وقتی قرار شد زمینه راهنمایی و شناخت دانش‌آموزان فراهم گردد، دفتر راهنمایی تحصیلی شکل‌گرفت و اولین مشاوران وارد مدارس شدند. از این رو، می‌توان این دوره را اولین نقطه عطف در مشاوره مدارس و نظام آموزش کشور دانست. کمک به خودشناسی دانش‌آموزان مأموریت اصلی این دوره و مشاوران تعیین گردید. نقطه عطف دوم در سال ۱۳۷۲ بود که با تأکید بر اجرای نظام آموزشی جدید در دوره متوسطه، برنامه راهنمایی و مشاوره (و هدایت تحصیلی) در مدارس متوسطه به اجرا گذاشته شد. انتخاب رشته و هدایت تحصیلی در این دوره

پررنگ بود. نقطه عطف سوم در سال ۱۳۹۵ با تغییر ساختار آموزشی به نظام ۳-۳-۶ و تأکید بر انتقال هدایت تحصیلی به دوره آموزش اول متوسطه و ضرورت به‌کارگیری مشاوران در این دوره و گسترش راهنمایی و مشاوره به تمام دوره‌های تحصیلی آغاز گردید. البته تاکنون برنامه مشاوره‌ای مدون و مشخصی برای دوره ابتدایی و دوره متوسطه دوم به اجرا گذاشته نشده است. پر واضح است که این جستار به دنبال پرداختن به موضوع مشاور مدرسه نیست، بلکه مشاور برنامه درسی در کانون توجه آن قرار دارد؛ یک موقعیت حرفه‌ای جدید که دارای نقاط افتراق و اشتراک فراوان با مشاور مدرسه است.گرچه نظام آموزش در ایران متمرکز است، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که حتی در چنین ساختاری، وجود مشاور برنامه درسی می‌تواند نقش مکمل و تسهیل‌کننده در سطح مدرسه، منطقه یا استان ایفا کند. این یافته‌ها همچنین بر امکان بومی‌سازی و شکل‌دهی به الگوی کاربردی در شرایط ایران تأکید دارند بنابر این «بنابراین، پرسش بنیادین این است که الزامات و دلالت های جایگاه نهادی و موقعیت سازمانی مشاور برنامه درسی در نظام آموزش عمومی از دیدگاه متخصصان برنامه درسی کدام اند؟

روش شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و به شیوه نظریه داده‌بنیاد انجام شد. نظریه داده‌بنیاد به‌عنوان رویکردی نظام‌مند، با هدف کشف مفاهیم و مقولات از دل داده‌ها و دستیابی به درکی عمیق از پدیده‌ی مورد مطالعه انتخاب گردید.

این پژوهش از نوع کیفی و کاربردی است و با هدف شناسایی جایگاه و الزامات حرفه‌ای مشاوره برنامه درسی در نظام آموزش عمومی طراحی شده است. با توجه به خلأ نظری موجود در حوزه مشاوره برنامه درسی، رویکرد گراندد تئوری به‌عنوان رویکردی نظام‌مند، با هدف کشف مفاهیم و مقولات از دل داده‌ها و دستیابی به درکی عمیق از مفاهیم نوظهور و تحلیل تجربیات متخصصان انتخاب شد. این رویکرد به پژوهشگر امکان می‌دهد تا از داده‌های میدانی، نظریه‌هایی استقرایی استخراج و چارچوبی انعطاف‌پذیر برای فهم پدیده مورد مطالعه ارائه دهد. همانطور که لو(۱۹۹۶) در مورد نظریه داده بنیاد نوخاسته بیان می کند این روش برای تدوین و ادغام مجموعه ای از ایده ها و فرضیات در یک نظریه یکپارچه طراحی شده است که رفتارها در هر حوزه بنیادی را شامل می شود؛ و اینکه مجموعه ای انعطاف پذیر از فرایند استقرایی را برای جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده ها ارائه می کند. کیان (۲۰۲۲) در پژوهش خود به اهمیت استفاده از روش‌های کیفی در طراحی مدل‌های تربیتی اشاره می‌کند و تأکید دارد که این روش‌ها به شناسایی نیازهای واقعی آموزشی کمک می‌کنند .

جامعه پژوهش شامل متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کارشناسان آموزشی بود که تجربه و دانش مرتبط با برنامه‌ریزی درسی یا مشاوره تحصیلی داشتند. نمونه گیری به صورت هدفمند، نظری و ملاک‌محور از نوع موارد ویژه انجام شد و معیارهایی برای انتخاب نخستین مشارکت کنندگان در نظر گرفته شد ؛ از جمله داشتن مدرک تخصصی در حوزه برنامه درسی و یا سابقه شغلی در ارتباط با برنامه درسی در همین راستا با توجه به نوع پژوهش نمونه از نوع هدفمند /موارد ویژه آغاز پژوهش با افرادی که ترکیبی از معیارهای تخصص دانشگاهی/ سابقه حرفه ای در برنامه درسی تجربه دست اول از اجرا/پایش

برنامه درسی را داشتند آغاز شد در گام بعدی نمونه گیری نظری انتخاب تدریجی مشارکت کنندگان بعدی بر اساس نیاز نظری مقوله های در حال ظهور برای گسترش/پالایش ابعاد مقوله ها و بررسی موارد تائید کننده / متقابل که با حجم نهایی ۱۲ مصاحبه نیمه ساختار یافته با راهنمای انعطاف پذیر(پس از دو مصاحبه مقدماتی با مشارکت‌کنندگانی با پیشینه علمی و حرفه‌ای مرتبط، پالایش پرسش ها)با رویکرد «سوالات کلان باز » جهت تسهیل روایت های عمیق و هدایت پذیر به سمت محورهای پژوهش با ۱۲(دوازده) نفر از متخصصان حوزه برنامه درسی و کارشناسان که در حوزه مشاوره برنامه درسی کار کرده بودند یا آشنایی داشتند در شهرها و دانشگاههای سراسر کشور ایران صورت گرفت تا دیدگاه‌های متنوع و مفهومی ارزشمند ارائه دهند. معیارهای انتخاب شامل مدرک تخصصی در برنامه‌ریزی درسی، سابقه فعالیت آموزشی یا تجربه مشاوره تحصیلی بود.

مصاحبه ها با رضایت آگاهانه ضبط و کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد. یادداشت‌های میدانی به تکمیل داده‌ها و ثبت زمینه‌های اجتماعی و سازمانی کمک کردند. که از ابتدای اردیبهشت ماه سال۱۴۰۳آغاز و تا شهریور ماه همزمان با کدگذاری ها ادامه یافت جدول مشخصات کلی مصاحبه شوندگان در جدول ۱ آمده است.

تحلیل داده‌ها بر اساس مراحل استاندارد گراندد تئوری شامل کدگذاری باز، انتخابی و نظری انجام شد. مفاهیم و کدهای استخراج‌شده با بازنگری مداوم در متن مصاحبه‌ها و مقایسه میان موارد دسته‌بندی و تجمیع شدند. این فرآیند امکان شناسایی موضوعات کلیدی و روابط مفهومی میان آن‌ها را فراهم کرد و پایه‌ای برای نتیجه‌گیری و ارائه توصیه‌های پژوهشی ایجاد نمود.

جدول ۱ مشخصات جامعه پژوهش

ردیف	جنسیت	مدرک	سمت
۱	مرد	دکتری برنامه‌ریزی درسی	هیئت علمی دانشگاه آزاد سنندج
۲	مرد	دکتری برنامه‌ریزی درسی	هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی
۳	زن	دکتری برنامه‌ریزی درسی	هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی
۴	مرد	دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی	مشاور تحصیلی قم
۵	مرد	دکتری برنامه‌ریزی درسی	دانش آموخته دانشگاه شهید بهشتی
۶	زن	فوق لیسانس ادبیات	مدیر مدرسه استان کردستان
۷	مرد	دکتری تاریخ	کارشناس گروههای آموزشی استان کردستان
۸	مرد	دکتری برنامه‌ریزی درسی	هیئت علمی دانشگاه آزاد تهران
۹	مرد	دکتری برنامه‌ریزی درسی	هیئت علمی دانشگاه ملایر
۱۰	مرد	دکتری برنامه‌ریزی درسی	هیئت علمی دانشگاه تهران
۱۱	زن	دکتری برنامه‌ریزی درسی	مشاور و پژوهشگر حوزه یادگیری سبزه وار

۱۲	مرد	دکتری برنامه‌ریزی درسی	مشاور و پژوهشگر حوزه یادگیری تهران

تحلیل و شکل‌گیری مقولات بر اساس رویکرد داده‌بنیاد نوخاسته:

این پژوهش، با رویکرد داده‌بنیاد نوخاسته و به‌کارگیری کدگذاری باز، انتخابی و نظری انجام شده است. هدف اصلی این فرآیند، دستیابی به پاسخ برای سوال پژوهش از طریق تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بود. بر اساس رویکرد گلیسر (۱۹۹۸)، پژوهشگر باید رویکردی غیرارزیابانه اتخاذ می‌کرد و تنها به داده‌های به‌دست‌آمده از مشارکت‌کنندگان اکتفا می‌نمود تا به ظهور مقوله‌های جدید کمک کند. از این رو، تلاش شد تا پژوهشگر کاملاً بر تجربیات و نظرات مصاحبه‌شوندگان تمرکز داشته باشد و تفسیرهای شخصی یا ادبیات موجود را به حداقل برساند.

فرآیند کدگذاری:

۱.کدگذاری باز :در مرحله کدگذاری باز، واحدهای اصلی تحلیل، مفاهیم کلیدی از متن مصاحبه‌ها بودند. متن‌های پیاده‌شده به دقت خوانده شده و به بخش‌های معنایی کوچک‌تری تقسیم شدند. هر بخش که حاوی پیام مشخصی بود به‌عنوان یک کد شناسایی شد. این مرحله شامل شناسایی طیف وسیعی از کدها بود که برخی از آن‌ها در مراحل بعدی حذف یا ادغام شدند.

۲.کدگذاری انتخابی :پس از استخراج کدهای اولیه، مرحله کدگذاری انتخابی آغاز شد. در این مرحله، پژوهشگر تلاش کرد تا کدهای تکراری یا مشابه را ادغام کرده و مقوله‌های بزرگ‌تر و معنادارتری ایجاد کند. هدف این مرحله طبقه‌بندی داده‌ها به گروه‌های مرتبط و حذف مفاهیم اضافی بود. این فرایند به شناسایی مقوله‌های فرعی و دسته‌بندی آن‌ها به گروه‌های معنایی بزرگ‌تر کمک کرد.

۳.کدگذاری نظری :در مرحله کدگذاری نظری، مقوله‌های اصلی شناسایی شدند. مقوله‌های اصلی، چارچوب‌های نظری کلی‌ای بودند که بر اساس آن‌ها تحلیل نهایی پژوهش انجام شد. در این مرحله، تمامی داده‌ها حول محورهای اصلی پژوهش سازمان‌دهی شدند. برای مثال، مقوله "ضرورت مشاوره برنامه درسی" که تمامی مقولات فرعی مربوط به نیازها و چالش‌های مشاوره را در بر می‌گرفت، به‌عنوان یکی از مقوله‌های اصلی انتخاب شد.

توقف کدگذاری:

کدگذاری تا جایی ادامه یافت که پژوهشگر به اشباع نظری دست یافت؛ یعنی زمانی که بررسی‌های مکرر مصاحبه‌ها نشان داد که هیچ اطلاعات جدید و معناداری نمی‌توان یافت و تمامی خرده‌مقولات و ویژگی‌ها به حد تکرار رسیده‌اند. در این مرحله، یک طبقه‌بندی معنادار از کدها و مقولات به دست آمد که به تحلیل نهایی کمک کرد.

اعتباریابی نظریه:

اعتبار نظریه بر اساس چهار معیار گلیسر شامل متناسب بودن، کارایی، مرتبط بودن و اصلاح‌پذیری ارزیابی شد. برای تحقق تناسب، داده‌ها مستقیماً از مشارکت‌کنندگان استخراج و از تفسیرهای شخصی پرهیز شد. کارایی نظریه از طریق توانایی آن در تبیین دقیق داده‌ها سنجیده شد. همچنین، ارتباط مفاهیم با موضوع پژوهش از طریق تعامل نزدیک با داده‌ها تضمین شد. در نهایت، اصلاح‌پذیری نظریه با تأکید بر امکان بازبینی و انطباق آن با شرایط جدید یا داده‌های بیشتر در نظر گرفته شد.

جدول نهایی کدها:

در جدول نهایی، کدهای باز، انتخابی و نظری دسته‌بندی شدند تا به عنوان منبعی برای تحلیل نهایی پژوهش به کار روند. کدهای اولیه در کدگذاری باز، به مقولات فرعی و سپس به مقولات اصلی تبدیل شدند. برای مثال:

- کدهای باز" :خلاءهای مشاوره‌ای معلمان"، "احساس نیاز به حمایت مشاوره‌ای"
- مقوله فرعی" :نیاز به مشاوره تخصصی"
- مقوله اصلی" :ضرورت و جایگاه مشاوره برنامه درسی"

یافته های پژوهش

۱- کدگذاری بر اساس " الزامات و دلالت های جایگاه نهادی و موقعیت سازمانی مشاور برنامه درسی در نظام آموزش عمومی"

هدف	مفاهیم نظری	کدگذاری انتخابی	کدگذاری باز	شواهد گفتاری
الزامات و دلالت های جایگاه نهادی و موقعیت سازمانی مشاور برنامه درسی در نظام آموزش عمومی	کار کردن در چارچوب برنامه درسی	ضرورت ارزیابی داده ها برای تصمیم گیری	دقت در تصمیم‌گیری، شناسایی داده‌های معتبر	آنها می‌توانند از داده‌های ارزیابی برای تصمیم‌گیری آگاهانه در مورد برنامه درسی استفاده کنند (م ش۱۲)
		سنجش صحیح نیازهای جامعه	شناسایی اولویت‌های آموزشی جامعه، پایش تغییرات فرهنگی و اجتماعی	سنجیدن نیاز های جامعه و شناسایی اولویت های آموزشی جامعه توسط مشاوره برنامه درسی بسیار مهم است (م ش ۶)
		افزایش کیفیت پیاده سازی برنامه درسی	تقویت مهارت‌های معلمان و مجریان، آموزش‌های تخصصی برای معلمان در زمینه مشاوره برنامه درسی	به عنوان مشاور برنامه درسی، در کیفیت پیاده سازی ابعاد برنامه درسی نه اینکه کم و زیاد یا دخل و تصرف داشته باشیم (م ش۱)
		کمک به استفاده بهینه از منابع	تخصیص بودجه مبتنی بر اولویت‌های آموزشی، جذب منابع مالی از طریق مشارکت‌های مردمی و بخش خصوصی	با توجه به امکانات موجود، هزینه ،زمان ، و ابعادی که در برنامه وجود دارد به بهترین وجه کمک کند تا اینها را به اجرا برساند (م ش۱)
		کمک به مدیریت فضای آموزشی	بهینه‌سازی طراحی و چیدمان فضا، تخصیص فضاهای خاص برای گروه‌های ویژه	برای مدیر مدرسه بحث مدیریت فضای آموزش و یادگیری و تسهیل امر آموزش و یادگیری یکی از حوزه های مهم مشاور برنامه درسی است (م ش۵)
	ضرورت هدایتگری دانش آموزان	کمک به دانش آموزان در جهت شناخت ویژگی های خود	تقویت خودآگاهی و شناخت فردی، تشویق به کشف علاقه‌ها و استعدادها	توانمند کردن آنها در رابطه با اینکه مسیر تحصیلی را درست انتخاب کنند و کمک به دانش آموزان در جهت شناخت ویژگی های خود این در قبال وظایف مربوط به فراگیران است (م ش۶)
		حل چالش های یادگیری دانش آموزان به صورت اصولی	شناسایی دلایل اصلی مشکلات یادگیری، ارائه پشتیبانی آموزشی مؤثر	برنامه درسی فردی سازی شده مشاوران باید بتوانند در زمینه روش های مطالعه و یادگیری ، حل مشکلات و چالش هایی که با آن مواجه هستند (م ش۶)
		تشکیل پروفایل های دانش آموزی	جمع‌آوری اطلاعات فردی و تحصیلی، ذخیره‌سازی سوابق تحصیلی و عملکرد آموزشی	در بحث دانش آموز می توانیم نبیین پروفایل های آموزشی، شخصیتی- استعدادی و هدایتگرانه کار کنیم (م ش۵)

هدف	مفاهیم نظری	کدگذاری انتخابی	کدگذاری باز	شواهد گفتاری
		تعیین صحیح مسیر تحصیلی	بررسی فعالیت‌های موفق و لذت‌بخش دانش‌آموز، مشاوره با معلمان و مشاوران برای ارزیابی توانمندی‌ها	توانمند کردن دانش آموزان در رابطه با اینکه مسیر تحصیلی را درست انتخاب کنند از وظایف دیگر مشاور برنامه درسی است (م ش۶)
		معرفی منابع کمک آموزشی متناسب با نیازهای دانش آموزان	انتخاب منابع آموزشی دیجیتال و آنلاین متناسب، پلتفرم‌های آموزشی آنلاین با محتوای متناسب با سطح یادگیری، کتاب‌های مرجع برای تقویت درک مفاهیم در موضوعات خاص	معرفی کتابهای کمک آموزشی با توجه به سطح یادگیری دانش آموز ، در اتخاب منابع و روش مطالعه آنها با توجه به نیاز آنها (م ش۶)
	لزوم ارائه راهکارهای موثر	دوری از راه حل های مقطعی	تمرکز بر راه‌حل‌های پایدار و سیستماتیک، تحلیل ریشه‌ای مشکلات و چالش‌ها	در این موارد نادر هم برای حوزه هایی که به صورت مقطعی دچار مشکل می شوند شاید کمک بگیرند نه برای اجرای برنامه. زمانی که معضلی در مدرسه همه گیر می شود و نتوانند برای آن راه حلی بیابند احتمالا از یک مشاور کمک بگیرند که بیشتر هم در حوزه روانشناسی می باشد نه در حوزه برنامه درسی (م ش۱)
		ارائه راهکار های رسیدن به اهداف	تعیین اهداف روشن و قابل اندازه‌گیری، توسعه استراتژی‌های اجرایی مؤثر	مشاور برنامه درسی می تواند راهها و روش های رسیدن به هدف را با بهترین کیفیت آموزش دهد، کمک کند ،آموزش دهد و راهنمایی کند (م ش۱)
		تقویت فرآیند یادگیری	استفاده از روش‌های تدریس فعال و تعاملی، طراحی فعالیت‌های چالش‌برانگیز و حل مسئله برای تحریک تفکر انتقادی	تقویت فرایند یادگیری فراگیر، توسعه و تقویت عملکرد معلمان ، در حوزه روش های تدریس و ارزشیابی ، در حوزه آموزش والدین، ارائه مشاوره به برنامه ریزان، یا حلقه واسطه ای برای بازنگری برنامه های درسی باشد (م ش۲)
		ارائه راهکار برای بهبود یادگیری	تنظیم برنامه‌ریزی یادگیری مؤثر، تنوع در روش‌های یادگیری	یا اینکه از چه راههایی برای اینکه یادگیرنده بهتر یاد بگیرد و فعال باشد می توانیم استفاده کنیم یا چه کاری باید بکنیم (م ش۳)
		ارائه راهکارهای بهبود کیفیت	برنامه‌ریزی دقیق و هدف‌گذاری روشن، تعیین اهداف مشخص و قابل اندازه‌گیری در هر مرحله، تدوین استراتژی‌های بلندمدت برای تحقق اهداف	مشاور برنامه درسی می تواند راهها و روش های رسیدن به هدف را با بهترین کیفیت آموزش دهد، کمک کند ،آموزش دهد و راهنمایی کند (م ش۱)
	لزوم اجرای برنامه	کمک به بازنگری صحیح برنامه درسی	تحلیل نیازهای فعلی و آینده جامعه، بررسی تغییرات اجتماعی، فرهنگی و	تقویت فرایند یادگیری فراگیر، توسعه و تقویت عملکرد معلمان ، در حوزه روش های تدریس و

هدف	مفاهیم نظری	کدگذاری انتخابی	کدگذاری باز	شواهد گفتاری
	فراگیر در مدرسه		اقتصادی برای ارائه مشاوره برنامه درسی متناسب با نیازهای روز	ارزشیابی ، در حوزه آموزش والدین، ارائه مشاوره به برنامه ریزان، یا حلقه واسطه ای برای بازنگری برنامه های درسی باشد (م ش۲)
		ضرورت بهبود برنامه درسی	پاسخ به تغییرات سریع جامعه و فناوری، تغییرات در بازار کار و نیازهای شغلی	مشاوران برنامه درسی می‌توانند تحقیقات مربوط به برنامه درسی را انجام دهند و داده‌ها را برای بهبود برنامه درسی تجزیه و تحلیل کنند (م ش۱۲)
		اجرای موفق برنامه درسی	تشویق به تبادل تجربیات میان معلمان برای ارتقای روش‌های آموزشی، فراهم کردن منابع آموزشی متنوع، از جمله کتاب‌ها، نرم‌افزارها، تجهیزات دیجیتال و منابع آنلاین	اجرای موفق برنامه درسی ضرورت اصلی است، برنامه درسی اگر مطلوب هم باشد ولی در سطح اجرا هماهنگی وجود نداشته باشد موفق نخواهد شد (م ش۱)
		ضرورت اصلاح سالانه برنامه درسی	تغییرات فرهنگی و اقتصادی، نیاز به به‌روزرسانی برنامه‌های درسی	برنامه ریزی برای مدرسه با توجه به شرایط مدرسه، تعیین برنامه سالانه مدرسه و تعیین راهبرد، الان در مدارس برنامه سالانه مدرسه را مدیر طراحی می کند که معمولا مهارت و توانایی در این زمینه ندارند (م ش۱۰)
		ضرورت برنامه ریزی بر اساس مقتضیات مدرسه	تطابق با ویژگی‌های خاص مدرسه، پاسخ به نیازهای خاص دانش‌آموزان	یک مشاور برنامه درسی می تواند در زمینه برنامه های آموزشی، فرهنگی هنری، تربیتی و ... با توجه به مقتضیات و امکانات مدرسه و شرایط دانش آموزان و نیازهای آنان در زمینه برنامه ریزی به مدیر کمک کند (م ش۱۰)
	مشاوره به عوامل اجرایی برای پیاده سازی وظایف	نظارت در سطح اجرا	رصد مستمر فرآیندهای آموزشی،اطمینان از اجرای صحیح برنامه‌های آموزشی	یکی از کارهای مشاور برنامه درسی هماهنگی برنامه های درسی و نظارت در سطح اجرا در مدارس می باشد (م ش۱)
		مشاوره به مدیریت	کمک به شناسایی نیازها، چالش‌ها و فرصت‌های سازمان، بهبود مهارت‌های رهبری و مدیریتی	مشاور برنامه درسی می تواند در ارتباط با نعلمان در زمینه ارتباط با دانش آموزان، ارزشیابی، نحوه اجرای محتوا و در رابطه با مدیر بحث نظارت، کنترل یاری رسان باشد (م ش۱)
		ایجاد هماهنگی بین عناصر مدرسه	تقویت ارتباطات مؤثر میان و مدیران، تنظیم اهداف مشترک و استراتژیک	در رابطه با کارشان و هماهنگی هایی که باید ایجاد کنندبین معلمان و دانش آموزان جایگاه برنامه درسی ضروری است (م ش ۶)

هدف	مفاهیم نظری	کدگذاری انتخابی	کدگذاری باز	شواهد گفتاری
		مشاوره به معلم	ایجاد محیطی منظم و حمایت از ایجاد قوانین، ارائه راهکارهایی برای برخورد با دانش‌آموزان پرانرژی	مشاور برنامه درسی می تواند در ارتباط برقرار کردن با معلم و بخصوص، لینک دادن معلمان و انجام کارهای گروهی معلمان، چیزی که در مدارس ما واقعا ضعیف است کمک کند (م ش۱)
		ارائه مشاوره به والدین	تقویت رابطه والدین با فرزند، چگونگی تقویت رابطه عاطفی با فرزند، اهمیت تحسین و تشویق فرزند	به نظر من مشاور برنامه درسی به عوامل(مدیران،معلمان، والدین) می تواند مشاوره ارائه دهد مثلا برای والدین تقویت رابطه عاطفی و مشاوره دادن به آن ها مهم است (م ش۱۱)

بر اســاس داده‌های اســتخراج‌شــده از مقاله و جدول‌های کدگذاری ارائه‌شــده، تحلیل الزامات و دلالت‌های جایگاه نهادی و موقعیت سازمانی مشاور برنامه درسی در نظام آموزش عمومی به این صورت است:

تحلیل جامع محورهای کلیدی بر اساس داده‌های پژوهشی

۱. کار کردن در چارچوب برنامه درسی

اجرای دقیق و علمی برنامه درسی نیازمند تحلیل داده‌ها و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد است. مشاوران باید نیازهای آموزشی جامعه را به دقت ســنجیده و با توجه به تغییرات فرهنگی و اجتماعی، برنامه را متناســب‌ســازی کنند. همچنین، نقش مشــاور در افزایش کیفیت اجرای برنامه از طریق تقویت مهارت‌های معلمان و مدیریت بهینه منابع و فضای آموزشی اهمیت زیادی دارد. به این ترتیب، حضور فعال و سیستماتیک مشاور در فرآیندهای تصمیم‌گیری و تخصیص منابع منجر به بهره‌وری بیشتر و اجرای موفق برنامه درسی خواهد شد.

« آنها می توانند از داده های ارزیابی برای تصــمیم گیری آگاهانه در مورد برنامه درســی اســتفاده کنند(م ش ۱۲)

«بهترین وجه کمک کند تا منابع، هزینه و زمان به نحو مطلوب صرف شود» (م ش۱)

۲. ضرورت هدایتگری دانش‌آموزان

مشاوران باید به دانش‌آموزان در جهت شناخت بهتر خود، کشف استعدادها و انتخاب مسیر تحصیلی صحیح کمک کنند. تشکیل پروفایل‌های تحصیلی و شخصیتی، شناسایی چالش‌های یادگیری و معرفی منابع آموزشی متناسب، بخش‌های مهم این وظیفه هستند. هدایتگری اصولی باعث افزایش توانمندی‌های یادگیری و رشد شخصی دانش‌آموزان می‌شود.

«توانمند کردن آنها در رابطه با اینکه مسیر تحصیلی را درست انتخاب کنند» (م ش۶)

«معرفی کتاب های کمک آموزشی متناسب با سطح یادگیری» (م ش۶)

۳. لزوم ارائه راهکارهای موثر

مشاور باید بر ارائه راهکارهای پایدار و سیستماتیک متمرکز شود و از راه‌حل‌های مقطعی پرهیز کند. تحلیل ریشه‌ای مشکلات، تعیین اهداف روشن و تدوین استراتژی‌های اجرایی دقیق، کیفیت و اثربخشی آموزش را افزایش می‌دهد. همچنین، تقویت فرآیند یادگیری با به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال و تعاملی از دیگر وظایف کلیدی است.

«مشــاور برنامه درســی می تواند راهها و روش های رســیدن به هدف را با بهترین کیفیت آموزش دهد»(م ش ۱)

«در حوزه روش‌های تدریس و ارزشیابی، ارائه مشاوره به برنامه‌ریزان» (م ش۲)

۴. لزوم اجرای برنامه فراگیر در مدرسه

برای موفقیت برنامه درسی، باید کل عوامل مدرسه مشارکت فعال داشته باشند و برنامه‌ها متناسب با مقتضیات خاص هر مدرسه و شرایط دانش‌آموزان تنظیم شود. بازنگری و به‌روزرسانی سالانه برنامه‌ها متناسب با تغییرات اجتماعی و اقتصادی ضروری است تا برنامه‌های درسی همواره کاربردی و اثربخش باقی بمانند.

اجرای موفق برنامه درسی ضرورت اصلی است، اگر هماهنگی وجود نداشته باشد موفق نخواهد شد» (م ش۱)

«برنامه‌ریزی برای مدرسه با توجه به شرایط و نیازهای خاص» (م ش۱۰)

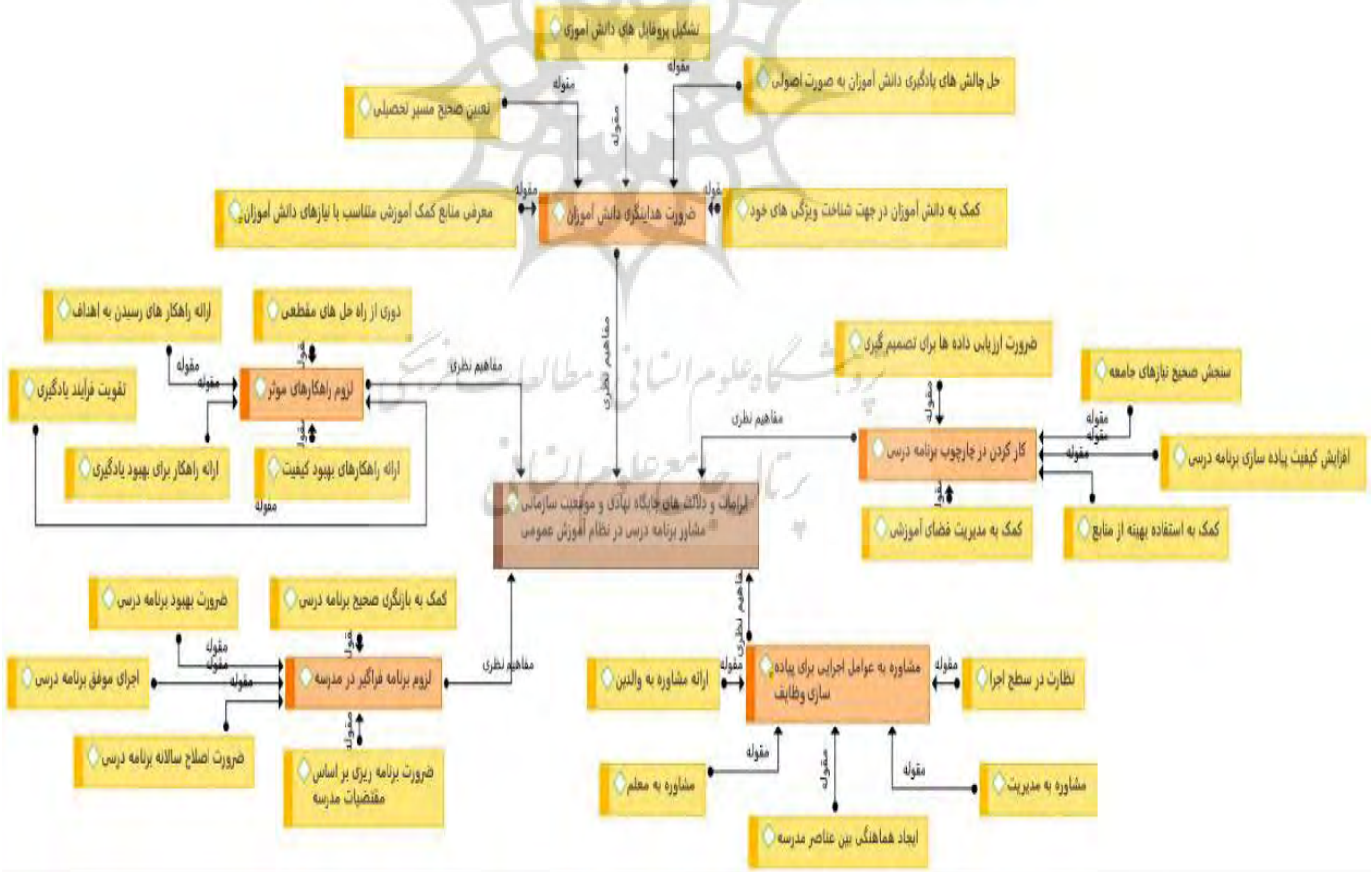
۵. مشاوره به عوامل اجرایی برای پیاده‌سازی وظایف

مشاور برنامه درسی نقش واسط و هماهنگ‌کننده بین مدیران، معلمان، والدین و دانش‌آموزان را دارد. مشاوره تخصصی در زمینه مدیریت، آموزش، ایجاد ارتباطات موثر و پشتیبانی از معلمان و والدین موجب ارتقای کیفیت اجرای برنامه درسی می‌شود.نظارت مستمر بر اجرای برنامه نیز از اهمیت بالایی برخوردار است.

«هماهنگی برنامه های درسی و نظارت در سطح اجرا در مدارس»(م ش۱)

«مشاوره به مدیر در زمینه رهبری و مهارت های مدیریتی»(م ش۱)

«ارائه مشاوره به والدین برای تقویت رابطه عاطفی با فرزند» (م ش۱۱)



شکل ۱

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که استقرار نقش و جایگاه مشاور برنامه درسی در بستر نظام متمرکز آموزشی ایران با محدودیت‌ها و چالش‌هایی روبه‌رو است. تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که بسیاری از مؤلفه‌های مرتبط با کارکرد مشاور برنامه درسی در نظام‌هایی با تمرکز کمتر، قابلیت تحقق بیشتری دارند. با این حال، نتایج پژوهش نشان داد که حتی در شرایط نظام متمرکز، حضور مشاور می‌تواند به‌عنوان یک عامل مکمل و تسهیل‌کننده مؤثر باشد و نقش مهمی در پر کردن فاصله میان برنامه مصوب و اجرا ایفا کند. این نقش به‌ویژه در تحلیل محتوای آموزشی، پشتیبانی از معلمان، ارائه بازخوردهای اصلاحی و انطباق برنامه با نیازهای واقعی دانش‌آموزان نمود دارد.

این نتایج همسو با یافته‌های پیشین است؛ برای نمونه، اورنشتاین و هانکینز (۲۰۱۸) بر این باورند که حتی در نظام‌های آموزشی متمرکز، مشاوران می‌توانند در قالب نقش‌های تسهیل‌گری و هماهنگی به ارتقای کیفیت برنامه‌ها کمک کنند. همچنین، فتحی واجارگاه (۱۳۹۹؛ ۱۴۰۰) و رودی و فتحی واجارگاه (۱۳۹۷) مشاوره برنامه درسی را به‌عنوان حرفه‌ای نوین معرفی کرده‌اند که در شرایط متنوع نظام آموزشی، از جمله نظام‌های متمرکز، می‌تواند پشتیبان اجرای مطلوب برنامه‌ها باشد. در ایران نیز، قادری و همکاران (۱۳۹۷) بر ضرورت بهره‌گیری از متخصصان برنامه درسی در جایگاه مشاور برای رفع مسائل عملی مدارس تأکید کرده‌اند. همچنین، ضرورت تمایز میان «مشاوره برنامه درسی» و «مشاوره تحصیلی» در این پژوهش برجسته شد، چرا که هماهنگی مؤثر میان راهبردهای مشاوره‌ای و برنامه‌های آموزشی منوط به شفافیت نقش‌هاست.

از منظر پیامدهای عملی، این پژوهش نشان می‌دهد که توانمندسازی تخصصی مشاوران، تأمین منابع و حمایت‌های نهادی و بازنگری در رویه‌های اجرایی می‌تواند به افزایش اثربخشی برنامه‌های درسی و تقویت هم‌سویی میان اهداف مصوب و واقعیت‌های میدانی منجر شود. یافته‌ها همچنین پایه‌ای برای تحقیقات تکمیلی فراهم می‌کنند و امکان ارائه پیشنهادهای اصلاحی و تدوین الگوهای بومی مؤثرتر در آینده را ایجاد می‌کنند.

در مجموع، این پژوهش نشان می‌دهد که:

۱.با وجود تمرکزگرایی در نظام آموزشی، طراحی و تدوین الگوهای بومی در حوزه مشاوره برنامه درسی امکان‌پذیر است، هرچند تحقق آن نیازمند سازگارسازی با شرایط ساختاری و اجرایی است.

۲.تمایز دقیق میان «مشاوره برنامه درسی» و «مشاوره تحصیلی» ضرورت اساسی دارد تا هماهنگی مؤثر میان راهبردهای مشاوره‌ای و برنامه‌های آموزشی برقرار شود.

۳.یافته‌ها قابلیت استفاده در طراحی برنامه‌های آموزشی، توسعه راهبردهای مشاوره‌ای و بهبود سیاست‌گذاری‌ها، به‌ویژه در سطح مدارس و مناطق آموزشی، را دارند.

۴.نتایج پژوهش بستر مناسبی برای انجام تحقیقات تکمیلی فراهم می‌کنند و می‌توانند به ارائه پیشنهادهای اصلاحی و تدوین الگوهای کارآمدتر در آینده کمک کنند.

پیشنهادهای پژوهشی

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، چند مسیر برای تحقیقات آینده قابل پیشنهاد است. نخست، شناسایی موانع و چالش‌های نهادی، مدیریتی و فرهنگی که مانع ایفای نقش مؤثر مشاوران برنامه درسی در نظام آموزش عمومی می‌شوند، اهمیت زیادی دارد. چنین مطالعه‌ای می‌تواند ابعاد کمتر شناخته‌شده‌ای از محدودیت‌های ساختاری را آشکار کرده و زمینه ارائه راهکارهای اجرایی برای رفع آن‌ها را فراهم آورد.

دوم، طراحی و ارزیابی الگوهای توانمندسازی مشاوران برنامه درسی ضروری به نظر می‌رسد. این الگوها می‌توانند در قالب دوره‌های

آموزشی، کارگاه‌های تخصصی و شبکه‌های حرفه‌ای، بر پایه نیازهای واقعی مشاوران تدوین شوند. بررسی تأثیر این برنامه‌ها بر ارتقای دانش، مهارت و اعتماد به نفس حرفه‌ای مشاوران، گامی مهم در بهبود جایگاه آنان خواهد بود.

سوم، مطالعات تطبیقی میان نظام‌های آموزشی متمرکز و غیرمتمرکز در بهره‌گیری از ظرفیت مشاوران، فرصت مناسبی برای استخراج تجارب موفق و تحلیل نقاط قوت و ضعف هر الگو ایجاد می‌کند. نتایج چنین تحقیقاتی می‌تواند به سیاستگذاران در انتخاب و بومی‌سازی بهترین شیوه‌ها برای نظام آموزشی ایران یاری رساند.

در مجموع، این مسیرهای پیشنهادی می‌توانند به ارائه الگوهای عملیاتی و بومی در جهت تقویت جایگاه مشاوران برنامه درسی و ارتقای کیفیت سیاست‌ها و تصمیم‌گیری‌های آموزشی منجر شوند.

Refrences

Antonoff, S. R. (1989). Educational consulting: A focus for the profession. *The Journal of College Admissions.*

Bjork, W. E. (1970). *A study of the influence of the role of the curriculum consultant on curriculum implementation* (Doctoral dissertation, Northwestern University).

Dixon, N. R. (1956). Toward improving the function of curriculum consultant. *Peabody Journal of Education*, 34(2), 82-88.

Fathi Vajargah, K. (2018). Be su-ye mowj-e sevom dar motaleat-e barname-ye darsi-ye Iran; harekat be farasu-ye nofahmgarayi [Toward the third wave in Iranian curriculum studies: Moving beyond neo-understanding]. *Do-Faslnameh-ye Motaleat-e Barname-ye Darsi-ye Amoozesh-e Ali, 9(18), 45–69. [in Persian]*

Fathi Vajargah, K. (2019). *Moshavare-ye barname-ye darsi: Mafhum, naghsh-ha va karkard-ha* [Curriculum counseling: Concepts, roles, and functions]. *Tehran: SAMT Publications*. [in Persian]

Fathi Vajargah, K., & Co-authors. (2020). *Jonbesh-e nowbastar-sazi dar motaleat-e barname-ye darsi [The neo-structuring movement in curriculum studies*]. *Tehran: Entesharat-e Elm-e Ostadan*. [in Persian]

Fathi Vajargah, K., & Roudi, M. T. (2020). *Moshavar-e barname-ye darsi: Faratar az barname-ye darsi va daneshgah [Curriculum consultant: Beyond curriculum and university*]. *Tehran: Ketab-e Mehraban Nashr Institute*. [in Persian]

Frazier, A. (1948). *Reflections of a curriculum consultant. Educational Leadership*, 6, 161-163.

Ghaderi, M. (2018a). No-fahmgarayi dar motaleat-e barnameh-ye darsi: Az no-fahmi ta pasa-no-fahmi [Neo-understanding in curriculum studies: From neo-understanding to post-neo-understanding]. Tehran: Avaye Nour. [in Persian]

Ghaderi, M., & Co-authors. (2018). Sargozasht-e gofteman-e amali dar motaleat-e barnameh-ye darsi [The history of practical discourse in curriculum studies]. *Tehran: Avaye Nour*. [in Persian]

Gibson, R. L., & Mitchell, M. H. (1990). *Introduction to counseling and guidance* (4th ed.). New York: Macmillan.

Guenther, C. F. (1954). *Educational consultants: Their functions and work*. American Schools and Universities, 113-116.

Jackson, P. (1992). *Conceptions of curriculum and curriculum specialists*. In P. Jackson (Ed.), Handbook of Research on Curriculum. New York: MacMillan.

Kian, M. (2022). Erae-ye olgu-ye tarbiyat-e honari-ye dore-ye aval-e motavassete-ye nezam-e amuzeshi-ye Iran [Presenting an artistic education model for the first level of secondary education in Iran's educational system]. *Faslnameh-ye Rahbari va Modiriyat-e Amoozeshi, 16(2), 1–22*. [in Persian]

Lawle, M. R. (1951). Role of the consultant in curriculum development. *Educational Leadership*, 8, 219-225.

Lo, A. B. (1996). Grounded theory for integrating ideas and hypotheses: A flexible inductive approach. *Journal of Curriculum Theory*, 10(2), 45–62.

Morphet, E. L. (1952). *What is a consultant?* School Executive, 72(9).

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Pinar, W. F. (۱۹۷۸) The Reconceptualisation of Curriculum Studies, *Journal of Curriculum Studies*,

Pinar, W. F. (۱۹۸۸) *The reconceptualization of curriculum studies*, ۱۹۸۷: a personal retrospective. Journal of Curriculum and Supervision,).

Roudi, M. T., & Co-authors. (2018). Mafhum-sazi-ye moshavare-ye barname-ye darsi be onvan-e yeki az qalamrovha-ye novin-e hoze-ye motaleat-e barname-ye darsi [Conceptualizing curriculum counseling as one of the new domains in curriculum studies]. *Do-Faslnameh-ye Nazariyeh va Amal dar Barname-ye Darsi, 6(11), 105–106*. [in Persian]

Sanai, B. (1995). Rahnama-ye etelaat-e tahsili–shoghli [Guidance for educational–occupational information]. *Tehran: Khoshgheh*. [in Persian]

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Wood, E. (2011). The im/possible ethos of curriculum work. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3).

Yadgarzadeh, G. (2017). Barrasi-ye moalefeh-ha-ye mobtani bar shoghl va shaghel dar barname-ye darsi [Investigation of job- and employee-based components in curriculum]. *Motaleat-e Barname-ye Darsi-ye Amoozesh-e Ali, 8(15).* [in Persian]

Yadgarzadeh, G. (2018). Shenasaei-ye moalefeh-ha-ye masooliyat-e herfei-ye motekhassasan-e barname-ye darsi [Identification of professional responsibility components of curriculum specialists]. *Pazhuhesh-ha-ye Barname-ye* Darsi, 8(2), 199–223. [in Persian]

Yadgarzadeh, G., & Co-authors. (2014). *Tarahi va tadvin-e vazayef va takalif-e shoghli-ye motekhassasan-e barname-ye darsi-ye amoozesh-e ali* [Designing and compiling job duties and tasks of

curriculum specialists in higher education]. *Pazhuhesh dar Nezam-ha-ye Amoozeshi, 8(26), 7–45.* [in Persian]

Zunker, V. G. (2010). *Career counseling: A holistic approach* (A. M. Nazari & colleagues, Trans.).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی