دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۱۴۰-۱۰۵

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.11 (6); 2018, 105-140

مفهوم‌سازی مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌عنوان یکی از قلمروهای نوینِ حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی[۱]

Conceptualizing Curriculum Developing Counseling as a New Domain in Curriculum Studies

محمدتقی رودی[۲]، دکتر کوروش فتحی واجارگاه [۳]، دکتر محبوبه عارفی[۴]، دکتر رضوان حکیم زاده[۵]، دکتر مسعود شریفی[۶]

M. Rudi, K. Fathi Vajargah (Ph. D), M.Arefi (Ph.D), R.Hakimzadeh (Ph.D), M.Sharifi (Ph.D)

چکیده: رشته‌های علمی با توجه به نیازهای نوین جوامع تغییر و تحول می‌یابند. رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی نیز از این اصل مستثنی نیست. یکی از مفاهیم نوینی که در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی مطرح شده است، مشاورهٔ برنامهٔ درسی می‌باشد. تبیین و بازنمایی این مفهوم می‌تواند در بهبود سطح یادگیری و تحقق اهداف برنامهٔ درسی مؤثر باشد. در پژوهش حاضر مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌عنوان مفهومی تازه در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی موردبحث قرار می‌گیرد. رویکرد این پژوهش کیفی و از نوع مرور نظام‌مند می باشد. برای جمع‌آوری اطلاعات از مطالعات کتابخانه‌ای، بررسی اسناد و جستجوها در منابع داده و اطلاعات اینترنتی استفاده شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی جایگاه و مبنای نظری خود را در نظریه‌های نو مفهوم پردازان ازجمله نظریهٔ پدیدارشناسی و اتوبیوَگرافی برنامهٔ درسی دارد. همچنین مشاورهٔ برنامهٔ درسی می تواند در ارتقاء سطح یادگیری و روش‌های یاددهی- یادگیری و به‌ویژه توسعه و اعتلای شخصی فراگیران در چارچوب برنامه‌های درسی نقش مهمی ایفا نماید. رشته‌های مشاوره و روانشناسی می‌توانند در کنار حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی در تحقق اهداف مشاورهٔ برنامهٔ درسی مؤثر باشند.

واژگان کلیدی: مطالعات برنامهٔ درسی، مشاوره، مشاورهٔ برنامهٔ درسی، مفهوم سازی

Keywords: curriculum studies, counseling, curriculum counseling, conceptualization

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری آقای محمدتقی رودی با عنوان "تبیین و بررسی جایگاه مشاوره برنامه درسی بعنوان یکی از قلمروها ی حوزه ی مطالعات برنامه درسی" است. تاریخ دفاع: ۹۷/۶/۵- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۱/۱۲

۲.دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، رایانامه : mohammad.roodi@yahoo.com
۳.استاد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهیدبهشتی، رایانامه : kouroshfathi2@gmail.com
۴.دانشیار دانشکده علوم انسانی ،دانشگاه شهیدبهشتی، رایانامه : arefi6@gmail.com
۵. دانشیار دانشکده علوم انسانی ،دانشگاه تهران، رایانامه : hakimzadeh@ut.ac.ir
۶دانشیار دانشکده علوم انسانی ،دانشگاه شهیدبهشتی، رایانامه : m5charif@yahoo.fr

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

مقدمه

تعلیم و تربیت با شناخت و کشف استعدادها، علایق و نیازهای فرد و پرورش آن‌ها و حرکت در راستای رشد همه‌جانبه، زمینهٔ زیست موفق و کارآمد فرد را فراهم می‌آورد(کمپل[1]، ۲۰۰۶). برنامهٔ درسی در معنای گستردهٔ خود، به همهٔ تجارب یادگیری فراگیران چه در داخل و چه در خارج از مدرسه اشاره دارد (بیلبائو[2] و همکاران، ۲۰۰۸). برنامه‌های درسی را می‌توان به‌عنوان اساس و خمیرمایهٔ آموزش‌وپرورش تصور نمود. اگر این مقوله ساز وکار درستی نداشته باشد و برنامه‌ریزی و هدایتی معقولانه نشود، پیکرهٔ آموزش‌وپرورش اثر بخشی خود را از دست خواهد داد. توجه بدین نکته ضروری است که با گسترش علم و فنّاوری و پیشرفت جوامع انسانی و تغییر و تحولات منتج از آن، مسائل و نیازهای تازه‌ای به وجود می‌آید که نیاز به بررسی و پژوهش را ضروری می‌سازد. شاید بتوان گفت همین امر راز پویایی یک حوزهٔ مطالعاتی و معرفتی است. رشد و توسعه شتابان حوزهٔ برنامهٔ درسی، خصوصاً وجود دیدگاه‌ها، نقطه نظرات و برداشت‌های گوناگون از آن زمینه‌ساز ظهور مفاهیم و قلمروهای جدید در این رشته نوبنیاد بوده است (فتحی، ۱۳۸۸). در تعریف برنامهٔ درسی به‌عنوان یک قلمرو مطالعاتی؛ نظریه‌پردازان، این حوزه را قلمروی می‌دانند که مانند هر قلمرو علمی دیگر ابعاد، موضوعات، وسعت مفهومی یا ساختار محتوایی خاصی دارد. نظریه‌پردازان مختلف به دنبال تعیین حدود وثغور موضوعی و مفهومی رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی هستند. در این رابطه بین نظریه‌پردازان مختلف اتفاق‌نظر وجود ندارد تا جایی که گودلد (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۸) معتقد است که در معنای قلمرو معرفتی از برنامهٔ درسی دربارهٔ چیستی این قلمرو یعنی موضوع آن، دامنه موضوعی و مفهومی یا ساختار محتوایی آن با مشکل مواجه هستیم. صاحب‌نظران مختلف حوزه‌هایی چون مبانی برنامهٔ درسی، طراحی برنامهٔ درسی، ساخت برنامهٔ درسی، تدوین برنامهٔ درسی، اجرای برنامهٔ درسی، مهندسی برنامهٔ درسی، اصلاح برنامهٔ درسی، تغییر برنامهٔ درسی، پژوهش در برنامهٔ درسی (شامل پژوهش‌های سیاسی، چند

[1] . Campbell
[2] . Bilbao

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

فرهنگی، فمینیستی، پدیدارشناسی، اتوبیوگرافی و ...) را بـه عنـوان قلمروهـای معرفتـی حوزهٔ برنامهٔ درسی برشمرده‌اند (فتحی، ۱۳۸۶). قلمروهـای برنامـهٔ درسـی مربـوط بـه مسائل و سوالاتی هستند که در حوزهٔ مطالعاتی رشتهٔ برنامهٔ درسی مورد بحث و تبیین قرار می‌گیرند. موضوع و سؤال تازه‌ای که هم‌اکنون مطرح است و این پژوهش درصـدد پاسخ‌گویی و تبیین آن است مقوله «مشاورهٔ برنامهٔ درسی»[1] می‌باشد. در سال‌هـای اخیـر تعداد فراگیرانی که به منظور افزایش و بهبود سطح یادگیری خود به مؤسسـات و مراکـز آموزشی مختلف رجوع می‌کنند به‌صورت چشـمگیری در حـال افـزایش اسـت. تـلاش برای بهتر و بیشتر شدن سطح یادگیری به‌منظور پشت سر گذاشتن آزمـون‌هـا و مراحـل مختلف تحصیلی مهم‌ترین هدف این افراد می‌باشد. بر اساس آمار سایت وزارت علـوم، تحقیقات و فنـاوری[2] بـیش از ۳۴۰ مرکـز آمـوزش عـالی آزاد و غیرانتفـاعی در کشـور فعالیت می‌کنند. همچنین بنا بر اظهارت مدیرکل آموزش‌وپرورش شهر تهران (به نقـل از خبرگزاری تابناک، ۹۳) ۸۴۵ آموزشگاه در تهـران در حـال فعالیـت هسـتند و همچنـین تعداد ۹۵۰ موسسهٔ آموزشی غیرمجاز در سطح تهران فعالیت می‌کنند. بنـابراین گـزارش در تهران ۶۰۲ آموزشگاه آزاد زبان انگلیسی و ۲۴۳ آموزشگاه علمی آزاد فعالیت می‌کنند که آموزشگاه‌های زبان انگلیسـی در قالـب دوره‌هـای ترمـی از مقـدماتی تـا پیشـرفته و آموزشگاه‌های علمی آزاد در قالب آموزش دروس جبرانی و تکمیلی و آمـادگی کنکـور فعال هستند. در رابطه با فعالیت آموزشگاه آزاد؛ ۶۵ درصد از فعالیت‌ها در بارهٔ کنکور و ۳۵ درصد نیز به المپیادها و کلاس‌های جبرانی اختصاص داد[3].

مدیران آموزش و مربیان در مراکز آموزشی در بسیاری از مواقع نیاز به دریافـت مشاورهٔ تخصصی در زمینه برنامهٔ درسی دارند درصـورتی‌کـه مرجعـی نیسـت کـه ایـن مشورت و راهنمایی را به آنان ارائه دهد و این کمبود بعضاً موجـب آسـیب و زیـان بـه جریان تعلیم و تربیت می‌گردد. هچ[4] (۲۰۰۸) کمبود کمـک‌هـای تخصصـی و حرفـه‌ای برای معلمان در جهـت هماهنـگ نمـودن روش‌هـای تـدریس و ارزشـیابی و همچنـین

[1]. Curriculum Counseling
[2]. http://msrt.ir/fa/grid/٤٦
[3]. http://www.tabnak.ir/fa/news//٤٦١٦١٤
[4]. Hatch

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

انتخاب روش مناسب تدریس با توجه به محتوا را از جمله چالش‌های موجود در فرایند یاددهی- یادگیری مدارس می‌داند. لاندگرین[1] (۱۹۷۲) بر لزوم هماهنگی بین محتوا و روش‌های تدریس اشاره می‌کند و عنوان می‌دارد که به‌منظور بهبود سطح یادگیری و اثربخشی آموزش، برنامهٔ درسی بایستی بین این دو عنصر هماهنگی و تناسب برقرار نماید. همچنین نیمی[2] و سیهوون[3] (۲۰۱۱) بر اهمیت ارائهٔ مشاوره به معلمان در رابطه با روش‌های آموزش، تدریس و محتوا اشاره می‌کنند و تصریح می‌نمایند که این امر در تحقق اهداف برنامه‌های درسی اهمیت بسیاری دارد. بسیاری از فراگیران به‌منظور دریافت مشاوره‌های تخصصی در زمینهٔ برنامهٔ درسی به مراکز و مؤسساتی رجوع می‌کنند که اغلب در این مورد تخصص و صلاحیت کافی را ندارند.

برای حل مسائل مذکور و پاسخ دادن به تقاضایی که در جامعهٔ آموزشی کشور وجود دارد بایستی یک پل ارتباطی بین برنامهٔ درسی و مشاورهٔ تحصیلی ایجاد شود. به نظر می‌رسد این وظیفه یکی از وظایف و مسئولیت‌های حوزهٔ برنامهٔ درسی است که مورد غفلت واقع‌شده است و بایستی با عنوان «مشاوره برنامهٔ درسی» تبیین و بازنمایی گردد. واژهٔ مشاورهٔ برنامهٔ درسی ارتباط نزدیکی با واژه‌های هماهنگ‌کننده برنامهٔ درسی[4]، مشاورهٔ آکادمیک[5] و رهبری برنامهٔ درسی[6] دارد ولی در این پژوهش منظور ما از واژه مشاورهٔ برنامهٔ درسی ذیل تعریف هیچ‌کدام از این واژه‌ها قرار نمی‌گیرد و حوزه و تعریف ویژهٔ خود را دارد. منظور از مشاورهٔ برنامهٔ درسی قلمروی از رشتهٔ برنامهٔ درسی است که درصدد است تا به مدیران آموزش، مربیان، معلمان و فراگیران در زمینه‌های مرتبط برنامهٔ درسی مشاورهٔ تخصصی در زمینهٔ برنامهٔ درسی و آموزش ارائه نماید. در این پژوهش بر آن هستیم تا به تبیین و بازنمایی جایگاه مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی بپردازیم.

---

1 . Lundgren
2 . ***Niemi***
3 . ***Sihvonen***
4. Curriculum Coordinator
5. Academic Consulting
6. Curriculum Leadership

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

سؤالات پژوهش

سؤالاتی که در پی می‌آیند برای توضیح و تبیین ابعاد و حد و مرز مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی طرح شده‌اند. ازآنجاکه این مفهوم، در حال شکل‌گیری است و هنوز تعریف دقیق و مشخصی از آن وجود ندارد، سوالات به گونه‌ای طرح شده‌اند که این مفهوم مورد واشکافی و تبیین قرار گیرد. سوالات پژوهش به‌قرار ذیل می‌باشند: خاستگاه نظری مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در کدام حوزه‌ها و مباحث آموزشی و برنامهٔ درسی قرار دارد؟ مشاغل و مفاهیم مشابه مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حال حاضر کدام‌اند؟ مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حال حاضر در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی چه جایگاهی دارد؟ رشته‌ها و حوزه‌های مطالعاتی اثرگذار و دخیل در شکل‌گیری مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی کدام‌اند؟

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی و از نوع مرور نظام مند می‌باشد. در این راستا مقالات و کتاب ها و اسناد منتشر شده داخلی و بین المللی در رابطه با «مشاورهٔ برنامهٔ درسی»، «قلمرو مطالعات برنامهٔ درسی»، مشاورهٔ تحصیلی و آموزشی»، «مطالعات تاریخی حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی» مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. این پژ.هش در سال ۱۳۹۶ انجام شده است. در این نوشتار پژوهشگر در پی آن است تا از طریق بررسی مبنای نظری و ادبیات موجود، به مفهوم پردازی، تبیین و بازنمایی ابعاد مختلف مشاورهٔ برنامهٔ درسی به عنوان مفهومی نوین در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی بپردازد. پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود دربارهٔ موضوع پژوهش که مشاورهٔ برنامهٔ درسی است و مفاهیم مرتبط با این موضوع را از بین منابع و پژوهش‌های انجام‌شده جمع‌آوری نموده است.

خاستگاه نظری مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در کدام حوزه‌ها و مباحث آموزشی و برنامهٔ درسی قرار دارد؟

برای پاسخ دهی به این سوال ابتدا نگاهی به مفهوم برنامهٔ درسی و تعاریف مختلف آن خواهیم داشت و جایگاه مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در قالب تعاریف مختلف از برنامهٔ درسی موردبحث قرار خواهیم داد. سپس به بحث مختصری در رابطه با نظریه‌های برنامهٔ درسی خواهیم پرداخت و بسترهای فهم مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

نظریه‌های مرتبط تشریح خواهد شد؛ سپس آن دسته از نظریه‌ها و دیدگاه هایی که ارتباط نزدیک و اساسی با بحث مشاورهٔ برنامهٔ درسی دارند را به تسیر مورد بحث قرار خواهیم داد.

- **تعریف برنامهٔ درسی:** تعاریف مختلفی از واژه برنامهٔ درسی وجود دارد. تعداد زیادی از پژوهشگران و مربیان (بارو[1] و میلبورن[2]، ۱۹۹۰؛ بیوشامپ[3]، ۱۹۷۷؛ گودسون[4]، ۱۹۹۴؛ لانگستریت[5] و شاین[6]، ۱۹۹۳؛ مارش[7]، ۱۹۹۷؛ وود[8] و داویس[9]، ۱۹۷۸) توضیح داده‌اند که برنامهٔ درسی در بررسی‌های آنان به چه معنا بوده است. برای مثال گودسون (۱۹۹۴) برنامهٔ درسی را به‌عنوان یک مفهوم چندوجهی که در سطوح و عرصه‌های مختلف ساخته شده و مورد مذاکره و بحث و بررسی مجدد قرارگرفته است، توصیف می‌کند. لانگستریت و شین (۱۹۹۳) بعد دیگری از برنامهٔ درسی را نشان می‌دهند که نیاز به تصمیم‌گیری دارد. آنان معتقدند که برنامهٔ درسی یک حادثه تاریخی است که به‌عنوان یک پاسخ به پیچیدگی فزایندهٔ تصمیم‌گیری آموزشی ظهور پیداکرده است. بارو و میلبورن (۱۹۹۰) و بیوشامپ (۱۹۷۷) بحث می‌کنند که واژه برنامهٔ درسی در برخی موارد در یک زمینهٔ بسیار محدود استفاده می‌شود، اما در موارد دیگر بسیار وسیع است. به‌هرحال، صاحب‌نظران در تعریف برنامهٔ درسی نظرات متفاوتی دارند که به‌صورت خلاصه در ذیل طبقه‌بندی می‌شوند:

---

1. Barrow
2. Milburn
3. Beauchamp
4. Goodson
5. Longstreet
6. Shane
7. Marsh
8. Wood
9. Davis

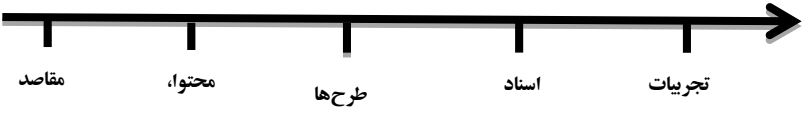
[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

در تعریف اول برنامهٔ درسی می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به اهداف آموزشی فرض شود. در این حالت، برنامهٔ درسی به‌عنوان چک‌لیستی یا سیاهه‌ای از پیامدهای مطلوب و موردنظر محسوب می‌شود. تعریف دوم از برنامهٔ درسی به‌عنوان فرآیندی برای گزینش دروس و محتوا می‌باشد (وود و داویس، ۱۹۷۸؛ بیوشامپ، ۱۹۷۷). به نظر می‌رسد این تعریف نسبت به تعریف اول بیشتر نگاه روندی و فرایند «برنامه‌ریزی درسی» را مدنظر قرار می‌دهد. در سومین تعریف برنامهٔ درسی به‌عنوان یک طرح یا برنامهٔ زمان‌بندی به‌منظور اجرای منظم فعالیت‌ها تلقی می‌گردد. این تعریف از برنامهٔ درسی، اهداف را با روش‌های آموزشی ترکیب می‌کند ولی دامنه‌اش از دو پارادایم قبلی گسترده‌تر است زیرا شامل روش‌ها هم می‌شود. در همین راستا، تام[1] (۱۹۸۴) برنامهٔ درسی را به‌عنوان «برنامه‌ای برای آموزش و تدریس» تعریف می‌کند. در تعریف چهارم؛ برخی از نظریه‌پردازان، برای مثال برادی[2] (۱۹۹۵)، برنامهٔ درسی را به‌عنوان یک سند می‌دانند- یعنی طرح کلی از دورهٔ آموزشی که بر روی یک تکه کاغذ نوشته شده است؛ بنابراین، برنامهٔ درسی با برنامه‌های مکتوب رسمی آموزش مرتبط می‌شود که توسط وزارتخانه‌ها و یا ادارات آموزش‌وپرورش منتشر می‌شود (بارو و میلبورن، ۱۹۹۰، ص ۸۴). این سند شامل یک بیانیه اهداف، محتوا، روش و ارزیابی می‌باشد. در این تعریف واژه برنامهٔ درسی مترادف با سرفصل دروس[3] می‌باشد. تعریف پنجم، برنامهٔ درسی به‌عنوان تجربه است مارش (۱۹۷۷) برنامهٔ درسی را به‌عنوان «مجموعهٔ یکپارچه از برنامه‌ها و تجربیات[4] که فراگیران تحت هدایت مدرسه پشت سر می‌گذرانند» (ص ۵) فرض می‌نماید. این بدان معناست که ارتباط بین برنامه‌ها و تجربیات درهم‌تنیده است. هرچند برنامه‌ریزی یک نوعی پیش‌نویس برای عمل است، اما مهم است که بدانیم اتفاقات غیرمنتظره اغلب در مجموعهٔ کلاس درس اتفاق می‌افتد. به همین دلیل، مارش (۱۹۷۷) بیان می‌کند «برنامه‌های درسی واقعی که در کلاس درس اجرا می‌شوند شامل ترکیبی از طرح‌ها و تجارب می‌باشند» (ص ۵). در این حالت،

[1] . Tom
[2] . Brad
[3] .syllabus
[4]. Experiences

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

تجارب به معنای یادگیری تجربی و آزمایشی در محیط و در ارتباط با محیط است که در آن فراگیران با کلاس درس یادگیری و محیط بیرون از کلاس درس درگیر می‌شوند. همهٔ کنش و واکنش‌هایی که فراگیران، در محیط آموزشی، با آن روبرو می‌شوند، می‌تواند به‌عنوان بخشی از برنامهٔ درسی آنان در نظر گرفته می‌شود. در این راستا، تجربیات تدریس و یادگیری می‌تواند به‌عنوان فعالیت‌های بعد از برنامه‌های درسی[1] در نظر گرفته شود.



شکل شماره ۱: مفهوم‌سازی خطی برنامهٔ درسی از معنی محدود به معنی گسترده (شاو[2]، ۲۰۱۲)

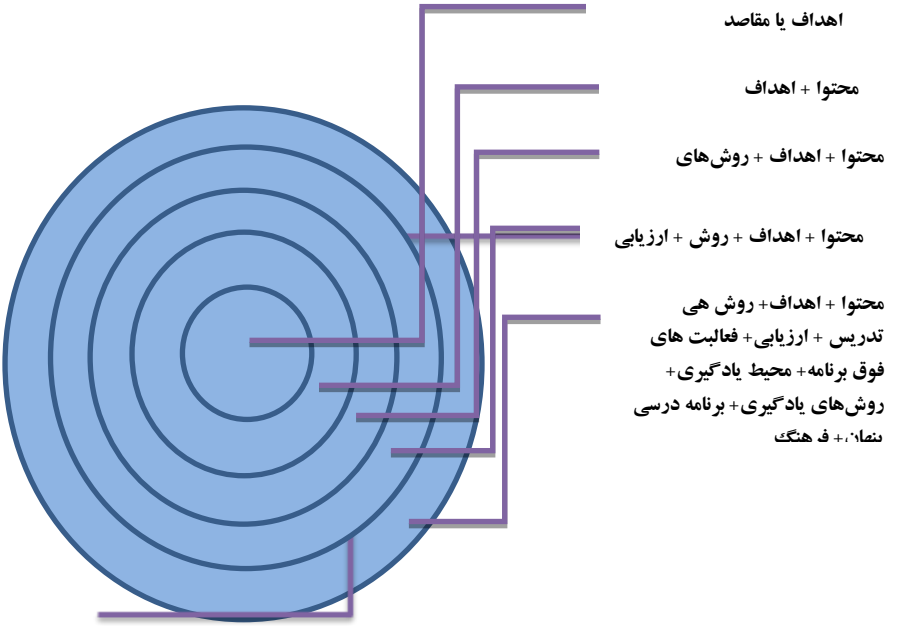
برنامهٔ درسی در تعریف نخستین به اهداف و مقاصد و در تعریف دوم به محتوا و اهداف اشاره می‌کند. در تعریف سوم علاوه بر اهداف و محتوا، روش‌های تدریس را نیز در بر می‌گیرد و در تعریف چهارم علاوه بر این‌ها، ارزیابی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد و به عناصر قبلی اضافه می‌گردد. تعاریف آخر نسبت به تعریف اول حوزهٔ وسیع‌تری را در بر می‌گیرند. در تعریف پنجم که وسیع‌ترین تعریف در حوزهٔ برنامهٔ درسی است، نه‌تنها چهار عنصر تعاریف قبلی مدنظر قرار می‌گیرد، بلکه فعالیت‌های فوق‌برنامه، محیط یادگیری، روش‌های تدریس و یادگیری، روش‌های ارزیابی و حتی برنامهٔ درسی پنهان و همچنین فرهنگ که تجربیات یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد، در بر می‌گیرد. (شکل شماره ۱ و ۲). با وجود تصورات مختلف از واهٔ برنامهٔ درسی، با توجه به آنچه برادی (۱۹۹۵) و نونان (۱۹۸۸، ص ۴)، فرآیند برنامهٔ درسی به‌صورت کلی شامل چهار عنصر می‌باشد: اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی. رینولدز[3] و هالپین[4] (۱۹۸۲، ص ۲۳) این چهارچوب را با اضافه کردن «پیامد» به‌عنوان عنصر پنجم در برنامهٔ درسی گسترش داده‌اند.

---

[1]. post-curricular activities
[2] . Shao
[3] . Reynolds
[4] . Halpin

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

در مورد قلمروهای برنامهٔ درسی اتفاق‌نظری بین متخصصان وجود نـدارد. برخـی از صاحب‌نظران برنامهٔ درسی آشفتگی حـاکم بـر حـدود و ثغـور برنامـهٔ درسـی را در فعالیت‌هایی که افراد درگیر در این حوزه باید انجام دهند کاملاً اثرگذار ارزیابی کـرده و معتقدند این امر باعث شده تلاش بسیار وسیع و عمیق دانشمندان ایـن حـوزه در علـوم تربیتـی بـه‌حسـاب نیایـد (جکسـون[1]، ۱۹۹۲؛ اورنشـتاین[2] و هـانکینز[3]، ۲۰۰۴؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱).



شکل شماره ۲: دایره‌های متحدالمرکز مفهوم‌سازی برنامهٔ درسی (برگرفته از شااو، ۲۰۱۲).

- **خاستگاه‌های نظری مشاورهٔ برنامهٔ درسی در نظریه‌های برنامهٔ درسی**

ویلیام پاینار تمـام نظریـه‌پـردازان برنامـهٔ درسـی را بـه سـه دسـتهٔ کلـی سـنت‌گرایـان، تجربه‌گرایان مفهومی و نو مفهوم گرایان تقسیم می‌نماید. سنت‌گرایان افرادی مانند تـایلر

[1] . Jackson
[2] . Ornestin
[3] . Hunkins

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

و تابا هستند که به کارآمدترین ابزارهای انتقال مجموعه ثابتی از دانش اهمیت می‌دهند (شریفیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۳). گرایش اصلی این نظریه‌ها و نظریه‌پردازان به مقولهٔ برنامهٔ درسی، به‌عنوان یک جریان فنی یا تکنولوژیک است که تمام اجزا و مراحل آن به صورت خطی از ابتدا تا انتها پیش‌بینی می‌شود. دستهٔ دیگری از نظریه‌پردازان، تجربه‌گرایان مفهومی مانند گانیه؛ روش‌های پژوهش خود را از علوم طبیعی اخذ می‌کنند تا به تعمیم‌هایی دست یابند که بر اساس آن مربیان قادر باشند آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد را کنترل و پیش‌بینی کنند. این دسته از نظریه‌ها هم علاقه‌مند هستند تا پدیده‌های برنامهٔ درسی را از طریق تجربی مورد بررسی قرار دهند. نومفهوم گرایان، از یک‌طرف نظریه‌های سنت‌گرایان را مورد انتقاد قرار می‌دهند و معتقدند تصریح پیشاپیش اهداف برنامهٔ درسی به‌صورت رفتاری؛ خلاقیت و آفرینندگی یادگیرنده را محدود می‌سازد و از طرف دیگر ضمن طرح مفاهیم جدید در برنامهٔ درسی، آن را مورد بحث و کنکاش دقیق قرار می‌دهند. اینان معتقدند برنامهٔ درسی نه آنچه برنامه‌ریزان توصیه می‌کنند، بلکه آن چیزی است که دانش آموزان تجربه می‌کنند. هر فرد یادگیرنده با توجه به ساختار ذهنی و فرهنگ خویش مفاهیم و مضامین برنامهٔ درسی را مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهد(فتحی، ۱۳۸۸). نظریه‌های نومفهوم گرایی بر توجه دقیق به یادگیرنده و مطالعهٔ او در ابعاد مختلف اجتماعی و فردی تأکید می‌کنند. پرواضح است که مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی که در پی توجه به علائق و نیازهای یادگیرندگان و مطالعهٔ تجارب آنان و همچنین هماهنگی عناصر برنامهٔ درسی با محوریت بهبود یادگیری فرد است با نگرش‌های خطی و فن گرایانه نظریه‌های سنتی و تجربه‌گرایانِ مفهومی، قرابت ندارد. مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی به دنبال فهم تازه‌ای از یادگیرنده در بستر برنامهٔ درسی می‌باشد و بدین ترتیب پایه‌های نظری خود را در نظریه‌های نومفهوم پردازی در برنامهٔ درسی جستجو می‌نماید. نظر به اهمیت فرا نظریهٔ نومفهوم پردازی، به ویژه پدیدارشناسی و اتوبیوگرافی اشارات مهمی که برای مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی دارند، در این فرصت به بحث و بررسی آنان می‌پردازیم. به نظر می‌رسد این نظریه در پی درک و فهم بیشتر تجربیات فراگیران و فرایند یادگیری آنان می‌باشند.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

- **نو مفهوم گرایی در برنامهٔ درسی:** خاستگاه‌های نظری مشاورهٔ برنامهٔ درسی عموماً از نظریه‌ها و دیدگاه‌هایی احصاء می‌گردد که تمرکز اصلی را بر یادگیرنده و فرایند یادگیری او دارند. یکی از این نظریه‌ها جریان نو مفهوم‌گرایی در برنامهٔ درسی می‌باشد. نو مفهوم گرایان بر آنانند تا به فهم بیشتر مسائل مطرح در حوزهٔ برنامهٔ درسی نائل آیند. مهم‌ترین شخصیت اثرگذار در این جنبش پاینار بوده است و پس از چندی، گروهی جدیدی از مربیان سرشناس مانند مایکل اپل[1]، هنری ژیرو[2]، نل نودینگز[3] و مادلین گرامت[4] به گروه نومفهوم گرایان اضافه شدند. پاینار حوزهٔ برنامهٔ درسی را به سه حیطه تقسیم کرده است. حیطهٔ اول، حوزه سنتی برنامهٔ درسی است که ویژگی آن، برنامه‌ریزی درسی و هدف آن تجویز برنامهٔ درسی و یاری‌رسانی به افرادی است که در مدارس فعال هستند. حیطهٔ دوم در حوزهٔ برنامهٔ درسی ناظر به فعالیت تجربه‌گرایان مفهومی است. این گروه با جهت‌گیری‌های نظری، روش‌شناختی و عملی علوم اجتماعی پیوند داشته و درصدد کاربست آن‌ها برای پاسخگویی به سؤال‌های برنامهٔ درسی بوده‌اند (رینولدز، ۲۱۰۱۰ الف، ص ۲۰۶). گروه سوم گروهی هستند که دغدغهٔ آنان فهم برنامهٔ درسی است. به باور رینولدز (رینولدز، ۲۱۰۱۰ الف، ص ۲۶۶) این گروه سعی بر آن دارند تا برنامهٔ درسی را با جامع‌نگری و دقت تحت مطالعه و بررسی قرار دهند. نو مفهوم‌سازی معرف جابجایی بنیادی در نوع و شیوهٔ پژوهش‌هایی است که متخصصان مختلف برنامهٔ درسی انجام می‌دهند. از نظر پاینار چارچوب کلی نو مفهوم‌سازی، مخالفت و رویارویی با حوزهٔ سنتی برنامهٔ

[1]. Michael Apple
[2]. Giroux
[3]. Noddings
[4]. Grumet

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

درسی است (پاینار، ۱۹۸۰، ص ۲۰۰). برخی از صاحب‌نظران اتفاق نظر دارند که نومفهوم‌گرایان به سطحی فراتر از عمل قائل‌انـد و دل‌مشـغولی آن‌هـا فهـم برنامهٔ درسی است (کانلی[1] و خو[2]، ۲۰۱۰، ص ۳۳۲). نگاه دقیق به یادگیرنـده و فرایند یادگیری او در کلاس درس و مدرسه نیز در معرض توجـه بسـیاری قرار گرفته است. بسیاری از مطالعات و پژوهش‌ها نیز در همین راسـتا شـکل گرفت. پاینار در تحلیل دلیل جابجایی پارادایم، شرایط بیرون از حـوزهٔ برنامـهٔ درسی و پیشرفت‌های فکری درون این حوزه را مهم و تأثیرگذار دانسته است (پاینار، ۲۰۱۰ الف، ص ۷۳۵-۷۳۶). راگا[3] (۲۰۰۲) نیز معتقد اسـت ضـرورت ملاحظه تمام پدیده‌های تجربه زندگی به‌عنوان موضوع‌هـای پـژوهش برنامـهٔ درسی در نظریه نو مفهوم‌پردازی مورد تأکید قرار می‌گیرد (ص ۱۷). بسـیاری از این نظریه‌پردازان به اهمیت توجه به اتفاقات درون مدرسـه و کـلاس‌هـای درس اشاره نموده‌اند و یادگیرنده، معلم و فرآیند یادگیری را مورد توجه قـرار داده‌اند. پاینار معتقد است که مـا در دانشـگاه‌هـا علایـق خـود بـه معلمـین و مدارس را ازدست داده‌ایم، یا اینکه با موضوعاتی جذاب‌تـر و هیجـان‌انگیزتـر اغوا شده‌ایم. باید توجه بیشتری را به مربیان، یادگیرندگان و فرآینـد یـادگیری معطوف نماییم. پاینار فاصله گـرفتن مباحـث حـوزهٔ برنامـهٔ درسـی فراگیـر و فرایند یادگیری او و همچنین معلم را مورد انتقاد قرار می‌دهد و معتقـد اسـت که پژوهشگران بایستی این موضـوعات را موردتوجـه و بررسـی قـرار دهنـد (پاینار، ۲۰۱۰ الف، ص ۷۳۷).

[1] . Connely
[2] . Xu
[3] . Wraga

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

یکی از مشخصه‌های مرکزی نو مفهوم گرایی نسبت دقیق آن باتجربهٔ خود شرح‌حال‌نویسی و پدیدارشناسی است که نشان از توجه و دغدغهٔ آنان در رابطه با یادگیرنده و فرآیند یادگیری در کلاس درس دارد. این موضوع توسط ویلیام پاینار و مادلین گرامت (۱۹۷۶) در متن کلاسیک «به سمت یک برنامهٔ درسی ضعیف» شرح داده شد که در آن نویسندگان تغییر پارادایم در برخی از افکار پیشین مطالعات برنامهٔ درسی را طرح‌ریزی کرده‌اند. پاینار و گرامت رشته را به‌منظور تمرکز بر تجربیات درونی نسبت به اهداف بیرون به چالش کشیدند (اسلاتری، ۱۳۹۲: ص ۱۳۵). نو مفهوم گرایی با جایگزینی خواست فردی و نیازهای یادگیرنده تلاش می‌کند تا برنامهٔ درسی را درک نماید. اکنون این تلاش‌ها می‌تواند با طرح کردن و تنظیم تمایل نومفهوم‌گرایان برای فهم برنامهٔ درسی یعنی، درک برنامهٔ درسی به‌عنوان یک متن سیاسی، متن پدیدار شناختی و متن خود شرح‌حال‌نویسی و دیگر بخش‌های اصلی تحقیق در برنامهٔ درسی مشخص گردد (پاینار، ۲۰۱۰ ب).

- **اتو بیوگرافی در برنامهٔ درسی:** اتو بیوگرافی در برنامهٔ درسی یکی دیگر از نظریه‌هایی است که سعی بر درک یادگیرنده، تجربه‌های درونی و فرآیند یادگیری او در کلاس درس و مدرسه می‌باشد. اتو بیوگرافی به معنای نوشتن بیوگرافی، نوشتن تاریخچه و سرگذشت زندگی از دیدگاه خود فرد است. (فتحی، ۱۳۸۶). اتوبیوگرافی در حوزهٔ برنامهٔ درسی اساساً یک روش پژوهش و یک شیوه برای پی بردن به مسائل برنامهٔ درسی به‌صورت مستقیم است و کمک می‌کند تا درک و فهم دقیق‌تری از مسائل و پدیده‌های برنامهٔ درسی به دست آید. لذا گفته می‌شود از طریق اتوبیوگرافی می‌توان به برنامهٔ درسی زیست شده[1] فراگیران پی برد. منظور از برنامهٔ درسی زیست شده آن چیزی است که توسط فراگیران درنتیجه طرح‌های از پیش تنظیم‌شده درسی و تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌شود. فراگیران بر مبنای

[1]. Lived Curriculum

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

علائق، توانایی‌ها و همچنین تجارب قبلی خود، در قبال آنچه به ایشان ارائه می‌شود، انتخاب می‌کنند و از خود واکنش نشان می‌دهند. این فرایند انتخابی و واکنشی منجر به پیدایش برنامه‌ای منحصربه‌فرد و شخصی برای هر یک از فراگیران می‌شود که برنامهٔ درسی تجربه‌شده نامیده می‌شود (کلاین[1]، ۱۹۹۰). گودلد[2] نیز (به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۸) این برنامهٔ درسی را معرف برداشت‌ها و ادراک‌های فراگیران به هنگام قرار گرفتن در معرض برنامهٔ درسی اجرایی و همچنین پیشرفت‌های حاصل توسط آن می‌داند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). به نظر گرامت، به‌عنوان یکی از صاحب‌نظران نظریهٔ اتو بیوگرافی در برنامهٔ درسی، جنبش نو مفهوم‌پردازی برنامهٔ درسی به معنای حرکت از پارادایم تفکر منطقی- عینی و خارجی به‌سوی پارادایم شخصی، فردی و درونی است. گرامت معتقد است Currere عبارت است از آنچه که فرد با برنامهٔ درسی انجام می‌دهد؛ یعنی بازسازی فعال او از عبور و گذر خود از طریق ساختارهای اجتماعی، فکری و فیزیکی. ساختارهای مدرسه و موضوعات آموزشی مدرسه به‌عنوان امری جدا از دانش‌آموز، اما درعین‌حال مرتبط باتجربهٔ زیست شده وی فهم و درک می‌شود، به‌نحوی‌که دانش‌آموز بتواند بدون آنکه خودش را کف بسته تسلیم آن‌ها کند، از آن‌ها استفاده نماید (اسلاتری، ۱۳۹۲).

- **پدیدارشناسی در برنامهٔ درسی:** پدیدارشناسی در اصل تعبیری فلسفی است. برای فیلسوفان، پدیدارشناسی روشی است برای شرح موقعیت بی‌واسطه و مستقیم چیزها و محیط؛ طریقی که با آن می‌توان به درکی بی پیش‌فرض و بدون پیش‌داوری امید بست و از دام پیش‌انگاشته‌های علمی، مذهبی،

[1] . Klein
[2] . ***Goodlad***

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

متافیزیکی و روان‌شناختی گریخت (موران[1] و مونی[2]، ۲۰۰۲). اقبال[3] (2001) هدف پدیدارشناسی را فهم همه باورهای مردم می‌داند که شامل تفسیرهای چالش‌برانگیز در درون سنت است. دیدگاه پدیدارشناسی حوزه‌های مختلف علوم انسانی و صاحب‌نظران زیادی را در این حوزه‌ها تحت تأثیر قرار داده است. برنامهٔ درسی به‌عنوان یکی از دانش‌های علوم انسانی و تعلیم و تربیت نیز از دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی تأثیر پذیرفته است. پاینار از صاحب‌نظران برجستهٔ برنامهٔ درسی از دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی به‌عنوان راه آزادسازی مربیان و یادگیرندگان از ناخودآگاه خویش در زبان بوروکراتیک آموزش نام‌برده است. وی بر این باور است که فرآیند پدیدارشناسی در تلاش است تعلیم و تربیتی به درون برنامهٔ درسی انتقال داده شود و تجربه آموزشی را از طریق «برگشت چیزها به خودشان» مورد کندوکاو قرار دهد (تریچ[4]، ۲۰۰۲). ون منن[5] (۲۰۰۷) نیز تأکید می‌کند زبان تدریس نیازمند آگاهی از راهی است که روابط تربیتی، زیسته و تجربه‌شده است. نگاه پدیدارشناسانه در مدارس به‌وسیله ون منن (۱۹۷۷، ۱۹۹۰) و کمی بعد توسط برک فیلد[6] به کار گرفته شد (اقبال، ۲۰۰۱). ون منن نگاه ویژه‌ای به تجربیات شکل‌گرفته در ذهن فراگیران و تعاملات مناسبی معطوف کرده است که به بهبود این تجربه کمک می‌کند. وی بر این اعتقاد است که پدیدار شناسان تلاش می‌کنند معانی درونی یا ماهیت تجربه فرد در دنیای زیست شده را از طریق توصیف دقیق تجربیات، درک و فراهم کنند (ون منن، ۲۰۰۸). ازنظر ون منن (به نقل از

[1] . Moran
[2] . moony
[3] . Iqbal
[4] . Triche
[5] . van Manen
[6] . Brookfield

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

فتحی، ۱۳۸۶) آنچه در تعلیم و تربیت و برنامهٔ درسی واجد اهمیت است عبارت است از فرد، بچه یا کودک و ویژگی‌های منحصربه‌فرد او. تعلیم و تربیت چیزی نیست جز زندگی‌های منحصربه‌فرد افراد و مراقبت و توجه معلمان نسبت به این خصوصیات منحصربه‌فرد. در رابطه با پژوهش‌های تربیتی نیز، ون منن معتقد است باید صدای دانش‌آموز شنیده شود. در جایی دیگر ون منن معتقد است جدا شدن ما از بسیاری از متغیرهای موجود در دنیای دانش‌آموز سبب می‌شود که فعالیت‌های ما در حوزه‌های تحقیق و تدریس به اقداماتی تصنعی، ساختگی و ظاهرفریب تبدیل شود. این در حالی است که ضرورتاً باید صدای دانش‌آموز در اقدامات آموزشی و پژوهشی شنیده‌شده و به‌حساب آید (فتحی، ۱۳۸۶). تد آ اوکی (به نقل از خالقی نژاد و ملکی، ۱۳۹۳) نیز از دیگر صاحب‌نظرانی است که در حوزهٔ پدیدارشناسی برنامهٔ درسی کار کرده است و به دنبال روش و رویکردی است که تجربیات فراگیران در کلاس درس را محور قرار دهد. آ اوکی مبنای برنامهٔ درسی را افراد و تجربه آن‌ها می‌داند. از دیدگاه وی زیست جهان در واقع به این اشاره دارد که فرد دنیای واقعی خویش را تا چه اندازه واقعی و معنی‌دار، تجربه و تصور می‌کنند (خالقی نژاد و ملکی، ۱۳۹۳).

مشاغل و مفاهیم مشابه مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حال حاضر کدام‌اند؟

در این قسمت به مفاهیم و مشاغلی می‌پردازیم که در حوزه رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی و همچنین حوزه‌های دیگر مطرح می‌شوند و با مشاورهٔ برنامهٔ درسی ازنظر معنا و فعالیت مرتبط می‌باشند. ابتدا به بحث حرفه‌گرایی در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی پرداخته می‌شود تا جایگاه عمل برنامهٔ درسی و فعالیت‌های مرتبط به آن را در زمینهٔ آموزش و یادگیری در بستر مدرسه و نهادهای آموزشی توضیح دهیم. در بحث حرفه‌گرایی در حوزهٔ برنامهٔ درسی به «کارکنان برنامهٔ درسی»، «تکنسین برنامهٔ درسی»،

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

«رهبر برنامهٔ درسی» و «متخصص برنامهٔ درسی» اشاره می‌شود؛ سپس حرفه‌ها و فعالیت‌های مشابه در دیگر حوزه‌های علمی بحث می‌شوند. هدف از این بحث نیز تبیین و روشن کردن بحث مشاورهٔ برنامهٔ درسی در میان مفاهیم موجود دیگر می‌باشد. در بحث حرفه‌ها و فعالیت‌های مشابه نیز «متخصص برنامه‌ریزی آموزشی»، «مدیر مشاورهٔ آموزشی»، «مشاور آموزش»، «مشاور یادگیری» و «مشاور تحصیلی» مورد اشاره قرار می‌گیرند.

- **حرفه‌گرایی در برنامهٔ درسی:** فرناندز[1] و همکاران (۲۰۰۶) این سؤال را مطرح می‌کنند که آیا برنامهٔ درسی یک کار یا حرفه است؟ جکسون (۱۹۹۲) پرسشی را مطرح کرد که کار را پیچیده‌تر هم می‌کند: آیا برنامهٔ درسی می‌تواند به‌عنوان یک تخصص محسوب شود؟ اگر چنین است افراد متخصص این حوزه قادر به حل چه نوع مسائلی هستند؟ وود و همکاران (۲۰۱۱) می‌گویند از هر زاویه‌ای به موضوع حرفهٔ برنامهٔ درسی نگریسته شود پرسش‌هایی از قبیل کارکنان برنامهٔ درسی یعنی چه؟ چگونه یک فرد یاد می‌گیرد در حوزهٔ برنامهٔ درسی کار کند؟ دامنهٔ این رشته چگونه تعیین می‌شود؟ طرز فکر افراد درون برنامهٔ درسی چیست؟ (وود و همکاران، ۲۰۱۱) را باید پاسخ گفت. رده‌های شغلی در حوزهٔ برنامهٔ درسی بخشی مربوط به مدرسه/ دانشگاه و فرآیندهای آن است و بخشی دیگر مربوط به نظریه‌پردازی، آموزش و پژوهش می‌باشد. به‌طورکلی چنانچه برنامهٔ درسی را به‌عنوان یک حرف بپذیریم می‌توان طبقه‌های شغلی زیر را برای برنامهٔ درسی در نظر گرفت:

۱. **کارکنان برنامهٔ درسی**: اولیوا[2] (۲۰۰۸) و شیرو[3] (۲۰۰۸) کارکنان برنامهٔ درسی را یک طبقهٔ گسترده می‌دانند که خود دارای نقش‌های حرفه‌ای متفاوتی است. لونبرگ[4] و اورنشتاین (2011) می‌گویند: عبارت کارکنان برنامهٔ درسی کلی است

[1] . Fernandez
[2] . Oliva
[3] . Schiro
[4] . lunenberg

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

و می‌تواند نقش‌های شغلی از معلم تا ناظر اجرای برنامه را در بر گیرد و هر کسی که به‌عنوان برنامه‌ریز درسی، مجری برنامه و حتی ارزش یاب مشغول به کار است را می‌توان جز کارکنان برنامهٔ درسی دانست. شیرو (۲۰۰۸) معتقد است کارکنان برنامهٔ درسی یا کسانی که در حوزهٔ برنامهٔ درسی کار می‌کنند در طبقه‌های مختلفی قرار می‌گیرند که می‌توانند شامل کارگزاران، مروجان یا اشاعه دهندگان، ارزش‌یابان، حامیان و برنامه‌ریزان برنامهٔ درسی باشند. همان‌طور که از توضیح این مفهوم برمی‌آید کارکنان برنامهٔ درسی تمامی افرادی که در حوزهٔ تخصص برنامهٔ درسی فعالیت می‌کنند را در بر می‌گیرد، پس می‌توان نتیجه گرفت که مشاور برنامهٔ درسی نیز تحت همین مجموعه قرار می‌گیرد.

۲. **تکنسین برنامهٔ درسی**: یکی دیگر از مشاغلی که جزو مشاغل برنامهٔ درسی دسته‌بندی می‌شود تکنسین برنامهٔ درسی است. وظایفی مانند تغییر و اصلاح پایگاه داده برنامهٔ درسی، پیگیری برنامهٔ درسی پیشنهادی، ارائهٔ آموزش به کارکنان در استفاده از برنامهٔ درسی، رفع مشکلات مربوط به نرم‌افزار برنامهٔ درسی، کمک به تهیهٔ برنامهٔ زمان‌بندی دقیق کلاس‌های درس، انجام انواعی از وظایف مانند مکاتبات، پاسخ دادن به تلفن و ... ازجمله وظایف تکنسین برنامهٔ درسی شمرده‌شده است (اسریواستاوا[1]، ۲۰۰۵؛ بلیس[2] و بوشر[3]، ۱۹۹۹). ممکن است تکنسین برنامهٔ درسی و مشاور برنامهٔ درسی در بخش‌هایی از وظایف خود مکمل یکدیگر باشند ولی مشاور برنامهٔ درسی تأکید و تمرکز اصلی را بر فرآیند یادگیری، معلم و فراگیر دارد و نسبت به کار تکنسین برنامهٔ درسی، فعالیت‌های تخصصی‌تری را حول محور آموزش، یادگیری و برنامهٔ درسی انجام می‌دهد.

۳. **رهبر برنامهٔ درسی**: رهبر برنامهٔ درسی اولین بار توسط اسپافورود در سال ۱۹۴۳ به‌کاربرده شده و مسئولیتش نیز هدایت برنامه‌ریزی درسی بوده است. او معتقد بود کار رهبر برنامهٔ درسی کاملاً حرفه‌ای و نیازمند تسلط بر دانش برنامه‌ریزی درسی و

[1] . Srivastava
[2] . Blease
[3] . Busher

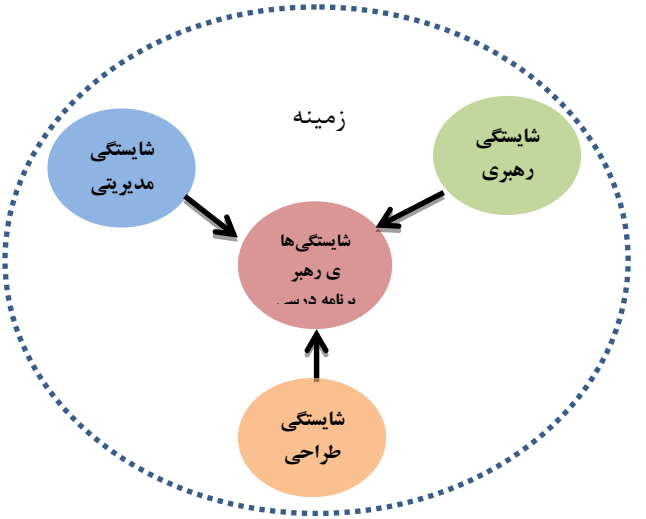
[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

مدیریت است. وایلز[1] (۲۰۰۹) می‌گوید رهبر برنامهٔ درسی فردی است که کار برنامهٔ درسی را هدایت می‌کند. این فرد نقش راهبردی و کلیدی در شکل‌گیری یک برنامهٔ درسی دارد و می‌توان او را هماهنگ‌کنندهٔ اصلی کار تدوین برنامه دانست. رهبری برنامهٔ درسی را می‌توان به‌عنوان «یک فرایند تسهیل در نظر گرفت که در طی آن رهبر با دیگر افراد همکاری می‌کند تا اهداف مشترکی را بیابند، تیم‌های مشترکی را بسازند، روش کار را سازمان‌دهی کنند و بسیاری از فعالیت‌های پیچیده را هماهنگ نمایند (وایلز، ۲۰۰۹، ص ۲۱). به گفتهٔ استارک[2] و همکاران (۲۰۰۲) درک مشکلات و فرصت‌های برنامهٔ درسی، ایجاد یک ساختار برای مشارکت معلمان، درک فرآیند یادگیری فراگیران و تلاش در جهت حل مشکلات موجود و ارائهٔ طرحی برای تغییرات برنامهٔ درسی ازجمله وظایف رهبر برنامهٔ درسی می‌باشد . همچنین کنث[3] و همکاران (۲۰۰۴) طی پژوهشی با عنوان تأثیر رهبری برنامهٔ درسی بر یادگیری دانش آموزان به این نتیجه می‌رسد که رهبری برنامهٔ درسی تأثیر بسیار گسترده‌ای در افزایش و ارتقای یادگیری دانش آموزان دارد و همچنین می‌تواند به‌عنوان مهم‌ترین عنصر تأثیرگذار در اصلاحات برنامهٔ درسی و آموزشی باشد، بدین‌صورت که مشکلات را درک و در جهت اصلاح و تغییر آن‌ها تلاش می‌کند. نبیل[4] (۲۰۱۵) شایستگی‌های مورد نیاز برای رهبر برنامهٔ درسی را عبارت از شایستگی رهبری، شایستگی مدیریتی و شایستگی طراحی برنامهٔ درسی می‌داند (شکل شماره ۳). حوزه فعالیت‌های رهبر برنامهٔ درسی و مشاور برنامهٔ درسی تشابه بسیاری دارند و هر دو بر فرآیند یادگیری و مسائل و مشکلات فراگیران در این رابطه تمرکز می‌کنند و درصدد اصلاح این مسائل در بستر برنامهٔ درسی می‌باشند. تفاوتی که وجود دارد در سطح تمرکز و حوزهٔ فعالیت می‌باشد. رهبر برنامهٔ درسی نسبت به مشاور برنامهٔ درسی سطح بیشتری از فعالیت‌ها را انجام می‌دهد.

---

[1] . Wiles
[2] . Stark
[3] . Kenneth
[4] . Nabeel

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]



شکل شماره ۳: مدل شایستگی رهبر برنامهٔ درسی (نبیل، ۲۰۱۵)

۴. **متخصص برنامهٔ درسی**: اینکه متخصص برنامهٔ درسی کیست و چه وظایفی دارد خیلی واضح و روشن. «مدیر»، «هماهنگ‌کننده» و «مشاور» ازجمله عناوینی هستند که معمولاً برای متخصص برنامهٔ درسی در مدارس به‌کاربرده می‌شود. برنامه‌ریز، طراح و ارزشیاب ممکن است هم در دانشگاه و هم در مدرسه مصداق داشته باشد. علاوه بر این دو عبارت وجود دارد که فقط برای متخصصان دانشگاهی به کار می‌رود: استاد برنامهٔ درسی و نظریه‌پرداز برنامهٔ درسی (جکسون، ۱۹۹۲). پاینار معتقد است متخصص برنامهٔ درسی به‌صورت مستقیم درگیر با یادگیری است و این سطح کار او را بالا می‌برد. (پاینار، ۲۰۰۴). سطوح فعالیت متخصص برنامهٔ درسی نیز گسترده‌تر از مشاور برنامهٔ درسی است و تمام فرآیندهای برنامهٔ درسی از قبیل برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی را در بر می‌گیرد، درصورتی‌که مشاور برنامهٔ درسی بیشتر بخش اجرا و فعالیت‌های مربوط به یاددهی- یادگیری را مدنظر قرار می‌دهد.

- **حرفه‌ها و مشاغل مرتبط در حوزه‌های علمی دیگر**

در این قسمت به برخی از مشاغل و حرفه‌هایی که نزدیک به مشاورهٔ برنامهٔ درسی هستند و در راستای بهبود و ارتقای سطح یادگیری و فرایندهای یاددهی- یادگیری

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

فعالیت می‌کنند اشاره می‌نماییم. این مشاغل حاصل بررسی پـژوهش‌گـر در پایگـاه داده‌ها و اطلاعات مشاغل اونت[1] بوده است. این بانک اطلاعاتی یکی از بهتـرین و کامل‌ترین بانک‌های اطلاعاتی در مورد مشاغل گوناگون اسـت کـه توسـط وزارت کار کشور آمریکا پشتیبانی می‌شود.

۱. **متخصص برنامه‌ریزی آموزشی:** *متخصص برنامه‌ریزی آموزشـی بـه‌عنـوان فـردی تعریف می‌شود که دغدغه اصلی‌اش بهبود فرصـت‌هـای یـادگیری از طریـق ارائـهٔ رهبری آموزشی است. از جمله مسئولیت‌های این حرفـه توسـعهٔ برنامـهٔ درسـی و آموزش و توسعهٔ کارکنان می‌باشد. متخصص برنامهٔ آموزشی بـه‌عنـوان عضـوی از یک تیم مدیریت کار می‌کند که این تیم مسـئولیت برنامـه‌ریـزی، اجـرا و ارزیـابی برنامهٔ آموزشی مرتبط با نیازهای دانش آموزان یا سیسـتم آموزشـی مدرسـه را بـر عهده دارد.*

۲. **مدیر مشاورهٔ آموزشی:** شاغلان این شغل، فعالیت‌های آموزشی مشـاوران و دیگـر کارکنان حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای را هدایت می‌کننـد. برخـی از کارکنـان ایـن شـغل ممکن است تجربهٔ کار با دانش آموزان دبیرسـتانی را داشـته باشـند و بـه آنـان در زمینه‌های مشاورهٔ شغلی و حرفه‌ای خدمات ارائه نمایند. کارکنان مراقب هستند کـه کارها و فعالیت‌ها منطبق با سیاست‌ها، رویه‌هـا، قـوانین و دسـتورالعمل‌هـای ملـی انجام شود.

۳. **مشاور آموزش:** شاغلان این شغل به مسئولان آموزش منطقه مشـاوره مـی‌دهنـد و به آنان کمک می‌کنند تا برنامه‌های آموزشی را بهبود دهنـد، از تطـابق بـا مقـررات، رویه‌ها شورای ملی آموزش مطمئن شوند و اطمینان یابند که بودجه برنامه مطابق با دستورالعمل‌های ملی آموزش تأمین می‌گردد.

۴. **مشاور یادگیری:** وظایف و مسئولیت‌های مشاور یادگیری تا حدود زیادی با سـایر مشاغل آموزشی مدرسه متفاوت است. در شغل مشاور یادگیری؛ مشـاور اطلاعـات مناسب و مرتبط با نیازهای خاص فراگیران را فراهم می‌نماید، اطلاعات مربوطه در

[1]. O*Net (https://www.onetonline.org/)

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

مورد فراگیران دارای نیازهای خاص به معلمان و سایر کارکنان مدرسه به شیوهٔ مناسب ارائه نماید و به‌عنوان مرجع به فراگیران و والدین خدمات ارائه نماید.

۵. **مشاور تحصیلی و مشاورهٔ برنامهٔ درسی:** مشاوران تحصیلی در سه حوزهٔ مهم تحصیلی، شخصی/ اجتماعی و حرفه‌ای به فراگیران مشاوره و راهنمایی می‌دهند و به فراگیران کمک می‌کنند تا مشکلات عاطفی، اجتماعی و رفتاری خود را حل و فصل نمایند و همچنین تمرکز و جهت‌گیری واضح‌تری داشته باشند (بمارک[1] و کورنلی[2]، ۲۰۰۲). به گزارش دپارتمان آموزش‌وپرورش ایالت کانکتیکوت (امریکا) (۲۰۰۸) نقش مشاور مدرسه در تحقق پتانسیل‌های فراگیران برای رشد سالم بر سه حوزهٔ وسیع توسعه و پیشرفت تحصیلی، شغلی و شخصی/ اجتماعی متمرکز می‌باشد. توسعهٔ تحصیلی[3] شامل کسب مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش‌هایی که به یادگیری مؤثر در مدرسه کمک می‌کند؛ استفاده از استراتژی‌هایی که منجر به دستیابی به موفقیت در مدرسه می‌شود؛ همچنین درک ارتباط دانشگاهیان در دنیای کار، خانه و جامعه است. هدف توسعهٔ شغلی[4] هدایت برنامه‌های مشاورهٔ مدرسه به سمتی است که فراگیر بتواند در خلال این برنامه ها مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش‌هایی که او در راستای انتقال موفق از مدرسه به دنیای کار و از یک شغل به شغل دیگر نیاز دارد را کسب نماید. اهداف و صلاحیت‌های توسعهٔ شغلی تضمین می‌نماید که فراگیران اهداف شغلی را به‌عنوان نتیجهٔ مشارکتشان در برنامهٔ جامع آگاهی، توصیف و فعالیت آماده‌سازی شغلی توسعه دهند. اهداف توسعهٔ شخصی/ اجتماعی[5] برنامهٔ مشاورهٔ مدرسه را هدایت می‌کند تا اساس و پایهٔ رشد شخصی و اجتماعی را به‌منظور پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه و در بزرگسالی فراهم

[1] . Bemak
[2] . Cornely
[3]. Academic development
[4]. Career Development
[5]. Personal/Social development

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

نماید. توسعهٔ شخص/ اجتماعی از طریق کمک به دانش آموزان در درک و احترام به خود و دیگران، به دست آوردن مهارت‌های میان فردی، درک مهارت‌های ایمنی و بقا و توسعهٔ مشارکت‌های اجتماعی؛ به موفقیت‌های شغلی و تحصیلی یاری می‌رساند (دپارتمان آموزش‌وپرورش کانکتیکوت[1]، ۲۰۰۸). در رابطه با مشاورهٔ تحصیلی و مشاورهٔ برنامهٔ درسی ابهامات بسیاری پیش می‌آید. باید توجه داشت که مخاطب مشاورهٔ برنامهٔ درسی در درجه اول فراگیران و معلمان و مربیان می‌باشد. ممکن است این دو از نظر هدف تشابهاتی داشته باشند، ولی سطح فعالیت و حیطهٔ فعالیت متفاوتی دارند. همانطور که بمارک و کورنلی (۲۰۰۳) نیز اشاره کرده‌اند مشاورهٔ تحصیلی یا مشاورهٔ مدرسه بیشتر بر حول محور مشکلات و مسائل استوار است و سعی بر حل این مشکلات و مسائل از طریق روش‌های مشاوره و روانشناسی دارد (برادی- آمون[2] و کیفی- کوپرمن[3]، ۲۰۱۷)؛ در صورتی که مشاورهٔ برنامهٔ درسی به عنوان تسهیل کننده، سعی در حصول به نتیجهٔ حداکثری در رابطه با اهداف برنامهٔ درسی و همراه نمودن فراگیران با برنامه‌های درسی دارد. در این میان توجه به علایق و ویژگی‌های خاص فراگیران و تلاش برای هماهنگ سازی دیگر فعالیت ها و عناصر برنامهٔ درسی اهمیت بسیاری دارد. در مشاورهٔ تحصیلی به‌ویژه خود فراگیر مخاطب قرار می‌گیرد و درصدد است تا مسائل و مشکلات مربوط به یادگیری فراگیران را مرتفع نماید (شارکین، ۲۰۰۴، ص ۱۰۰)، درصورتی‌که مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌جز فراگیر، معلم و والدین، محیط یادگیری و روش‌های یاددهی- یادگیری را در این زمینه مهم می‌داند. علاوه بر این در مشاورهٔ برنامهٔ درسی روش‌های یاددهی- یادگیری با توجه به الزامات برنامهٔ درسی و

[1] .Connecticut State Department of Education
[2] . Brady-Amoon
[3] . Keefe-Cooperman

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

همچنین اهداف دوره و مقطع آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد و روش‌های ارزشیابی نیز در همین راستا انتخاب می‌گردد. نکتهٔ دیگری که در این رابطه لازم به ذکر می‌نماید این است که مشاورهٔ تحصیلی در بستر روانشناسی اما مشاورهٔ برنامهٔ درسی در بستر مطالعات برنامهٔ درسی مطرح می‌شود. بدین معنا که مشاورهٔ تحصیلی محتوا و ابزار کار خود را از روانشناسی وام می‌گیرد. مشاورهٔ تحصیلی از یافته‌ها و نظریه‌های روانشناسی در جهت ارائه راهنمایی و مشورت به مراجعان خود بهره می‌برد (جین[1]، ۲۰۱۱)، ولی در مشاورهٔ برنامهٔ درسی، علاوه بر این یافته‌ها، نظریه‌ها، روش‌ها و راهبردهای علم مطالعات برنامهٔ درسی در جهت ارتقاء و هدف‌دار نمودن فرآیند یادگیری در فراگیران به‌کاربرده می‌شود.

در حال حاضر مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی چه جایگاهی دارد؟

به منظور پاسخ به این سوال در ابتدا در اسنای اسناد و منابع موجود به تعریف مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی می‌پردازیم و سپس «مشاورهٔ برنامهٔ درسی به عنوان یک شغل» مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

- **تعریف مشاورهٔ برنامهٔ درسی**

در رابطه با مشاورهٔ برنامهٔ درسی تعریف مشخصی در دست نیست. این مفهوم حاکی از نیازی است که در شرایط آموزشی و تربیتی جامعه احساس می‌شود. غرض از این مفهوم، آشتی میان رشتهٔ آکادمیک مطالعات برنامهٔ درسی با محیط یادگیری و بالأخص خود فراگیرنده است. هدف این است که برنامهٔ درسی را متوجه یادگیرنده، نیازها، علایق، استعدادها و مسائل او نماییم. به‌صورت کلی می‌توان هدف مشاورهٔ برنامهٔ درسی را ارائهٔ مشاوره و راهنمایی تخصصی در زمینهٔ برنامهٔ درسی و فعالیت‌های یاددهی–یادگیری به فراگیر، مدیران مؤسسات آموزشی، مربیان و والدین دانست. به نظر می‌رسد

[1] . Jayne

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

این امر در حال حاضر یا انجام نمی‌گیرد یا به دست کسانی انجام می‌گیرد که صلاحیت و تخصص کافی برای انجام این مهم را ندارند همانند بسیاری از مؤسسات کنکوری دایر در سطح جامعه. مشاورهٔ برنامهٔ درسی بیشتر در بُعد عملی و کاربردی دانش برنامهٔ درسی مطرح است. مشاوران برنامهٔ درسی تئوری را به عمل پیوند می‌دهند؛ همان‌طور که جکسون (۱۹۹۲) به این نکته اشاره می‌کند. وی در رابطه با متخصصان برنامهٔ درسی دو دسته را از همدیگر متمایز می‌کند.

۱. متخصصانی که ذهنیت خود را به‌سوی عمل به حرکت درمی‌آورند. چنین متخصصی عنوان «مشاور» می‌یابد.
۲. متخصصانی که در مسیر نظری و دانشی پیش می‌روند. چنین متخصصی فرد دانشگاهی کل‌نگر فرض می‌شود(جکسون، ۱۹۹۲). در نظر جکسون مشاور برنامهٔ درسی کسی است که نظریه‌ها و دانش برنامهٔ درسی را برای حل مسائل و چالش‌های موجود در فضای آموزشی بکار می‌گیرد.

- **مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌عنوان یک شغل**

در حال حاضر مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی در حال حاضر به‌عنوان یک حرفه مطرح است که در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی و باهدف اجرای اثربخش برنامه‌های درسی و ارتقاء روش‌های یاددهی_ یادگیری و بهبود عملکرد فراگیران انجام می‌پذیرد. مشاورهٔ برنامهٔ درسی درصدد است تا با فراهم آوردن پشتیبانی لازم از توسعهٔ برنامه‌های درسی، به گروه‌ها و مدارس کمک کند تا کیفیت دوره‌ها و برنامه‌های خود را بالا ببرند. مشاورهٔ برنامهٔ درسی با مشارکت در فرآیند طراحی و اجرای برنامه‌های و دوره‌های آموزشی، ایجاد فرصت‌های حرفه‌ای و ارائهٔ راهنمایی‌ها و اطلاعات تخصصی به مربیان و مدیران مدارس و همچنین ارتباط با فراگیران به‌منظور ارتقاء یادگیری و فرایند یادگیری آنان به این مهم دست می‌یابد[1]. نقش اساسی مشاور برنامهٔ درسی این است که در توسعه و اجرای برنامه‌های درسی و طرح‌های یادگیری مبتنی بر برنامهٔ درسی نوعی رهبری و حمایت به وجود می‌آورد. مشاور برنامهٔ درسی تلاش می‌کند تا با توجه به اهداف و مقاصد برنامه‌های درسی یادگیری فراگیران افزایش دهد و فرآیند یادگیری را با توجه به

[1].https://intranet.secure.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/248636/Curriculum-Consultant,-SEET-FT.pdf

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

برنامه‌های درسی هدایت نماید[1]. در جدول زیر به‌صورت خلاصه نقش و وظایف مشاورهٔ برنامهٔ درسی ارائه شده است (جدول شماره ۱). تحقق اهداف مشاورهٔ برنامهٔ درسی در مدارس و مؤسسات آموزشی مستلزم ارتباط با معلمان، مربیان و فراگیران باشد. محدودهٔ مسئولیت مشاور برنامهٔ درسی ممکن است مستلزم داشتن تخصص و اطلاعات بین‌رشته‌ای باشد[2].

به‌صورت کلی مشاورهٔ برنامهٔ درسی درصدد است تا با مطالعهٔ دقیق فرآیند یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس اثربخشی برنامه‌های درسی را تضمین نماید و یادگیری فراگیران را ارتقا دهد. به‌منظور اجراء این نقش فعالیت‌های متعددی از جمله برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی، ارتباط مستمر با معلمان، فراگیران و والدین، بررسی و مطالعهٔ روش‌های یادگیری و تدریس موجود و اصلاح رویه‌های معیوب، ارائهٔ راهنمایی‌های تخصصی با معلمان و فراگیران، انجام تعدیل‌ها و اصلاحات جزئی در برنامه‌های درسی در فرآیند اجرا و ... انجام می‌شود.

[1]. http://www.esd.ca/Parents-and-Community/Documents/Administration%20Manual/2B%20%20Human%20Resources%20-%20Position%20Descriptions/2.B.110%20Curriculum%20Consultant.pdf.

[2].https://www.gov.mb.ca/csc/labour/program/pubs/pdf/c/curriculum_consultant.pdf.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

مشاور برنامهٔ درسی		
وظایف	اصلی	فراهم آوردن نقش رهبری و هدایت در کلیه فعالیت‌های برنامهٔ درسی و یادگیری
	فرعی	• توسعه و اجرای برنامه‌های آموزشی و فعالیت‌های یادگیری. • طراحی و اجرای فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای برای حمایت از یادگیری دانش آموزان. • ارائهٔ مشاوره به مدرسه (مسئولین مدرسه) در مورد فرایند ارزشیابی، فراگیری و اجرای منابع یادگیری. • کار کردن با معلمان به‌طور مستقیم، در مورد افزایش عمل آموزشی بر اساس چهارچوب شیوه‌های تدریس مؤثر. • ارائهٔ مدل و برنامه برای استراتژی‌های تدریس و یادگیری مناسب از طریق نمایش‌ها و ارائه‌های کلاسی، تدریس مشترک و یا برنامه‌ریزی مشارکتی با هرکدام از معلمان و یا کمیته‌های حرفه‌ای یادگیری. • شرکت در کمیته‌ها و جلسات مربوط به برنامهٔ درسی. • برقراری ارتباط با سازمان‌ها در جهت حمایت از طرح‌ها و ابتکارات یادگیری. • تحقیق در رابطه با عمل و روش‌شناسی تدریس و یادگیری مؤثر و به اشتراک‌گذاری نتایج با کارکنان و همکاران از طریق انواع رسانه‌ها. • درخواست گرنت به‌منظور حمایت از برنامه‌های آموزشی مدارس بخش یا منطقه. • ارائهٔ مشورت به مدارس/ رهبران تیم مدرسه در جهت توسعهٔ برنامه‌های مدرسه. • توسعه و ارتقاء سخنرانی‌ها، گزارش‌ها و / یا مقالات مرتبط. • مشارکت در حوزهٔ برنامهٔ درسی وب‌سایت و پورتال منطقه. • انجام سایر وظایف مربوطه که ممکن است از طرف سرپرستان مشخص شده باشد.
شایستگی‌های موردنیاز		– مهارت در تدریس و آموزش – مهارت در برقراری روابط بین فردی – تسلط بر حوزه‌های پژوهشی تعلیم و تربیت – تسلط بر حوزهٔ یادگیری و ارزیابی سواد و دانش – فهم و شناخت از انتظارات یادگیری در آموزش در سطوح مختلف – تسلط گسترده بر اصول و روش‌های برنامه‌ریزی درسی – آشنایی با روش‌های مشاوره و راهنمایی – توانایی در هدایت معلمان و برگزاری کارگاه‌های آموزشی – مهارت در تحلیل و تفسیر داده‌ها

جدول شماره ۱: تعریف، وظایف و شایستگی‌های موردنیاز مشاور برنامهٔ درسی[۱]

[۱]. برگرفته از اطلاعات ارائه‌شده در سایت "مدرسه همیشه‌سبز" آمریکا:
http://www.esd.ca/Parents-and-Community/Documents/Administration%20Manual/2B%20-%20Human%20Resources%20-%20Position%20Descriptions/2.B.110%20Curriculum%20Consultant.pdf

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

رشته‌ها و حوزه‌های مطالعاتی اثرگذار و دخیل در شکل‌گیری مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی کدام‌اند؟

مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌عنوان یک قلمرو کاربردی در حوزهٔ رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی، درصدد است تا با استفاده از علم برنامهٔ درسی و کمک گرفتن از رشته‌های روانشناسی و مشاوره در امر آموزش و یادگیری فراگیران مشارکت نموده و در جهت بیشینه‌سازی یادگیری و حل مشکلات یادگیرندگان در زمینهٔ یادگیری، هدف‌گذاری تحصیلی، برنامه‌ریزی برای مطالعهٔ بهتر، مهارت‌های آزمون‌دهی، روش‌های یادگیری و مطالعه، تبیین و تعیین مسیر تحصیلی و... آنان را هدایت و راهنمایی نماید. در این میان از یافته‌های علم مشاوره و روانشناسی بهره برده و گاه در راه تکمیل فعالیت آنان عمل می‌نماید. مشاوره رابطه‌ای است بین دو فرد که در آن یکی می‌کوشد تا دیگری را درک و در حل مسائل سازگاری و انطباقی کمک کند. زمینهٔ مشاورهٔ انطباقی بیشتر شامل مشاورهٔ تحصیلی، مشاورهٔ حرفه‌ای و اجتماعی و نظایر آن‌هاست. (زاهدی کاشانی، ۱۳۸۳). مشاوران به افراد کمک می‌کنند نقاط ضعف، قوت و منابع خود را بشناسند تا بتوانند با مشکلات و سختی‌های جدی روزمره خود روبرو شوند و همچنین در مورد زندگی حرفهٔ و مشکلات کاری خود به درک کافی برسند و در این رابطه اقدام مناسب را انجام دهند. آنان معتقدند که رفتار توسط بسیاری از عوامل ازجمله ویژگی‌های فردی (به‌عنوان‌مثال عوامل روانی، جسمی و یا معنوی) و عوامل محیطی فرد (به‌عنوان‌مثال خانواده، جامعه و گروه‌های فرهنگی) تحت تأثیر قرار می‌گیرد (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۱).

مشاوره انواع و ابعاد گسترده‌ای دارد. برخی ابعاد مشاوره عبارت‌اند از مشاورهٔ تحصیلی، مشاورهٔ توان‌بخشی، مشاورهٔ خانواده، مشاورهٔ شغلی و ... که عموماً این حوزه‌ها متأثر از علم روانشناسی و آموزش هستند. مشاورهٔ تحصیلی از یافته‌های علم مشاوره و روانشناسی در جهت ایجاد ارتباط و درک متقابل یادگیرنده و مشاور بهره می‌گیرد.

روانشناسی نیز به‌عنوان یکی دیگر از حوزه‌های علمی اثرگذار در مشاورهٔ برنامهٔ درسی، علمی است که به مطالعهٔ رفتار و فرآیندهای روانی می‌پردازد. منظور از رفتار در

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

روانشناسی آن دسته از فعالیت‌هایی است که قابل‌مشاهده می‌باشد و منظور از فرایندهای روانی نیز آن دسته از فعالیت‌هایی است که قابل‌مشاهده مستقیم نیست ولی می‌توان آن را از روی آثارش در فرد استنباط کرد (سانتراک[1]، ۱۳۸۸). نمونه‌هایی از رفتار عبارت‌اند از مطالعه کردن، آزمایش کردن، صحبت کردن، ورزش کردن و ..... فرآیندهای روانی نیز شامل حل مسئله، سبک تفکر، تغییرات مربوط به حافظه و یادگیری، ادراک و ... می‌باشد. پرواضح است که مشاورهٔ برنامهٔ درسی از یافته‌های روانشناسی در جهت بهبود و ارتقای یادگیری و آموزش فرد بهره خواهد برد و بدین طریق بسیاری از مشکلات و مسائل موجود فراگیر در رابطه با یادگیری را مرتفع خواهد نمود.

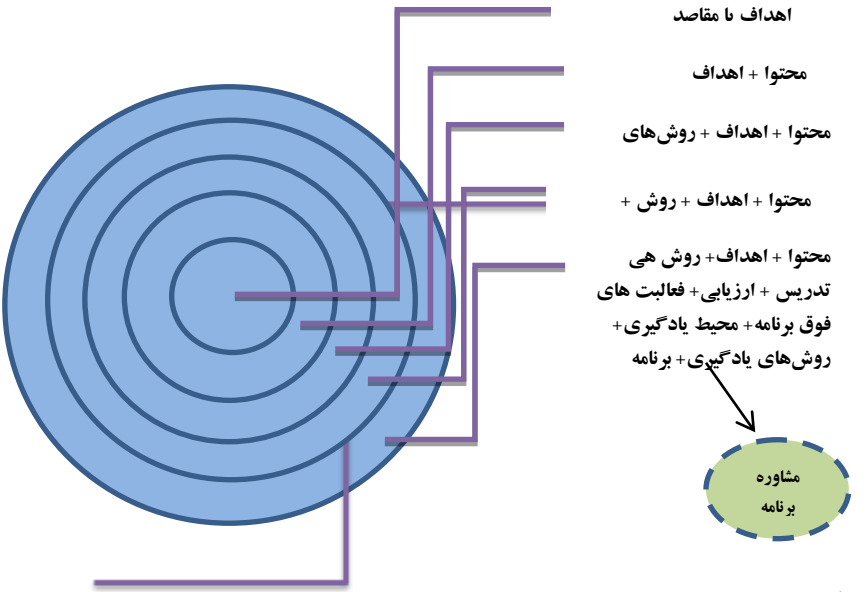
بحث و نتیجه‌گیری

مشاورهٔ برنامهٔ درسی مفهومی تازه است که در قلمرو رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی مطرح می‌شود. با توجه به شرایط موجود در جامعهٔ آموزشی کشور و نیازهایی که در این زمینه از طرف یادگیرندگان، مربیان و مدیران مدارس احساس می‌شود، تبیین و تشریح مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی و تربیت مشاور برنامهٔ درسی در حوزهٔ رشتهٔ مطالعات برنامهٔ درسی امری ضروری می‌نماید. توجه و دقت در تعداد بیشمار مؤسسات و مراکز آموزشی آزاد و کنکوری در سطح جامعه و تلاش و تقلای فراگیران و والدین به‌منظور ثبت‌نام در این مؤسسات نشان از عدم توانایی مدارس در پاسخگویی به نیازهای ویژه افراد و یا وجود محدودیت در این زمینه می‌باشد. مشاورهٔ برنامهٔ درسی حوزه‌ای عملی (جکسون، ۱۹۹۲) است و جایگاه‌های نظری آن در نظریه‌های پدیدارشناسی، اتوبیوگرافی و به‌طورکلی نظریه‌های نو مفهوم پردازان برنامهٔ درسی از جمله پاینار و گرامت است که معتقدند آنچه در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی دارای اهمیت است و بایستی مورد توجه و مطالعه قرار گیرد، تجربیات یادگیرندگان، فرآیند یادگیری، مربیان و تجربیات درونی و شخصی (ون منن، ۲۰۰۷؛ اسلاتری، ۱۳۹۲؛ راگا، ۲۰۰۲؛ پاینار، ۲۰۱۰) می‌باشد. مشاورهٔ برنامهٔ درسی نیز با الهام از همین نظریه‌ها درصدد است تا یادگیرنده و فرآیند یادگیری او را مورد توجه و مطالعه قرار دهد و میزان اثربخشی برنامه‌های درسی و یادگیری فراگیران را بهبود بخشد. با توجه به اینکه مشاورهٔ برنامهٔ

[1] . ***Santrock***

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

درسی تجربیات یادگیرندگان، علائق، استعدادها و نیازهای آنان را در محور توجه خـود قرار می‌دهد و در صدد است با هماهنگی بین عناصر مختلف برنامه‌های درسـی و ارائـهٔ مشاوره و راهنمایی به فراگیران، معلمان، مدیران و والدین در جهت تحقق اهداف برنامهٔ درسی گام بردارد، می‌توان این مفهوم را در تعریف جامع و کلـی از برنامـهٔ درسـی کـه شامل محتوا، اهداف، روش هی تـدریس، ارزیـابی، فعالیـت‌هـای فـوق برنامـه، محـیط یادگیری، روش‌های یاددهی- یادگیری، برنامهٔ درسی پنهان، فرهنـگ و پیامـد مـی‌شـود (برادی، ۱۹۹۵؛ و نونان، ۱۹۸۸؛ رینولدز و هالپین،۱۹۸۲؛ مارش، ۱۹۷۷) مورد بحث قرار داد. بدین صورت که می‌توان مشاورهٔ برنامهٔ درسی را نیز می‌توان در کنار عناصـر دیگـر همچون برنامهٔ درسی پنهان، فعالیت‌های فوق برنامه و ... در ذیل تعریف مفهـوم برنامـهٔ درسی مطرح نمود (شکل شماره ۴).



شکل شماره ۴: مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی و تعاریف برنامهٔ درسی

توجه به وضعیت و مشکلات حال حاضر نظام آموزشی جامعه حاکی از آن است که تبیین و تحدید مرزها، روش‌ها و آموزش‌های لازم برای تربیت مشاوران برنامـهٔ درسـی می‌تواند بسیاری از مشکلات موجود را حل‌وفصل نماید. در جدول زیر (جدول شـماره ۲) تعریف، جایگاه نظری، وظایف و حوزه‌های اثرگـذار واژهٔ مشـاورهٔ برنامـهٔ درسـی و حرفهٔ مشاور برنامهٔ درسی با توجه به یافته‌های پژوهش ارائه‌شده است.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

مشاورهٔ برنامهٔ درسی		
تعریف	**جایگاه‌های نظری**	**رشته‌های مرتبط**
فرآیندی است باهدف ارتقاء یادگیری و افزایش سطح اثربخشی برنامه‌های درسی از طریق ارائهٔ پشتیبانی از اجرای برنامه‌های درسی و ارائهٔ مشاوره به فراگیران، معلمان و والدین و مطالعه فرآیند یاددهی- یادگیری و حل‌وفصل مشکلات موجود در آن.	نظریه‌های که یادگیرنده، فرایند یادگیری، معلم و تجربیات آنان در مورد تأکید قرار می‌دهد/ از قبیل نومفهوم پردازان برنامهٔدرسی از قبیل ون منن، پاینار، گرامت و../ نظریه‌های پدیدارشناسی در برنامهٔ درسی، اتوبیوگرافی، برنامهٔدرسی زیست شده و...	**مطالعات برنامهٔ درسی** مشاوره (مشاورهٔ تحصیلی، حرفه‌ای/ شغلی) روانشناسی (روانشناسی تربیتی، نظریه‌های یادگیری)

جدول شماره ۲: تعریف و تبیین مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی

همان‌طور که ملاحظه می‌شود مشاورهٔ برنامهٔ درسی برای رسیدن به اهداف خود از رشته‌ها و حوزه‌های مختلف علمی از جمله روانشناسی و مشاوره کمک می‌گیرد و این امر نه‌تنها تضادی با اهداف این رشته‌ها ندارد بلکه در راستا و تکمیل آن‌ها می‌باشد. در رابطه با ارتباط مشاورهٔ برنامهٔ درسی و مشاورهٔ تحصیلی بیان این نکته ضروری می‌نماید که طرح مفهوم مشاورهٔ برنامهٔ درسی نه تنها در تضاد یا التقاط با مشاورهٔ تحصیلی نیست بلکه می‌تواند در کنار مشاورهٔ تحصیلی، از طریق «ارائهٔ راهنمایی و مشاوره به معلمان و سازگار نمودن روش‌های تدریس با محتوا و نیازهای دانش آموزان» (لاندگرین،۱۹۷۲؛ نیمی و سیهوون،۲۰۱۱)، در جهت تحقق اهداف یادگیری و بهبود فرایند یاددهی- یادگیری حرکت نماید. به نظر می‌رسد مشاورهٔ تحصیلی و مشاورهٔ برنامهٔ درسی ارتباط

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

بسیار تگاتنگی با یکدیگر دارند و تسلط بر مهارت‌های مشاوره برای مشاوران ضروری می‌نماید.

نکته‌ای که باید بدان توجه شود این است که در بررسی‌های آینده باید مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز مشاوران برنامهٔ درسی و همچنین برنامهٔ درسی و روش آموزش مناسب برای تربیت مشاوران برنامهٔ درسی تبیین و بررسی گردد. بدین‌صورت که با روشی نظام‌مند مشخص گردد که مشاوران برنامهٔ درسی چه شایستگی‌ها و مهارت‌هایی را باید داشته باشند و با چه روشی و برنامه‌ای می‌توان چنین افرادی را تربیت نمود. همچنین پیشنهاد می‌شود در حوزهٔ مطالعات برنامهٔ درسی برنامه‌های عملیاتی برای تربیت مشاوران برنامهٔ درسی و آموزش مهارت‌های مورد نیاز به فراگیران این حوزه در نظر گرفته شود. ارتباط نزدیک بین حوزهٔ مطالعاتی مشاوره و برنامهٔ درسی و تا حدودی روانشناسی می‌تواند در این زمینه موثر واقع شود، زیرا این مفهوم هر چند در بستر مطالعات برنامهٔ درسی مطرح شده است، ولی ماهیتی بین رشته ای دارد.

منابع

- اسلاتری، پاتریک (۱۳۹۲)، *برنامه‌ریزی درسی در عصر پست‌مدرن*، ترجمهٔ صمد ایزدی، مصطفی قادری و فاطمه حسینی، تهران: انتشارات آوای نور.
- خالقی نژاد، سید علی؛ ملکی، حسن (۱۳۹۳)، نقد دیدگاه پدیدارشناسی در برنامهٔ درسی با شاخص‌های مبانی فلسفی تربیت اسلامی، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال بیست و دوم، دورهٔ جدید، ش ۲۴: ۲۷-۵۱.
- سانتراک، جان دبلیو (۱۳۸۸)، *زمینهٔ روانشناسی*، ترجمهٔ فیروز بخت، مهرداد، تهران: انتشارات رسا.
- شریفیان، فریدون؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳)، تبیین قابلیت‌های دیسیپلینی و تعیین جایگاه آن در طبقه بندی دیسیپلین‌های علمی، *دوفصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی*، دورهٔ ۳، ش ۴: ۱۶۱- ۱۸۴.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۶)، *برنامهٔ درسی به‌سوی هویت‌های جدید*، تهران، انتشارات آییژ.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸)، *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*، تهران، ایران‌زمین.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، *برنامهٔ درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران، انتشارات سمت.
- Barrow, R., & Milburn, G. (1990**). A critical dictionary of educational concepts**. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Beauchamp, G. (1977). **Basic components of a curriculum theory**. In A. Bellack & H. Kliebard (eds.), Curriculum and evaluation (p.22). Berkeley: McCutchan.
- Bemak, F. & Cornely, L. (2002). **The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors**. Journal of Counseling and Development, 80(3), 322-331.
- Bilbao, P. P., Lucido, P. I. Iringan, T. C. and R. B. Javier (2008). **Curriculum development**. Philippines: Lorimar Publishing, Inc.
- Blease, D. & Busher, H. (1999). The role and management of school laboratory technicians. School Science Review, June 1999, 80 (293).
- Brady, L. (1995). **Curriculum development**. Sydney: Prentice Hall.
- ***Brady-Amoon, Peggy, Keefe-Cooperman, Kathleen (2017),*** **Psychology, Counseling Psychology, and Professional Counseling: Shared Roots, Challenges, and Opportunities** The European Journal of Counseling Psychology, 2017, Vol. 6(1), 41–62, doi:10.5964/ejcop.v6i1.105,
- Campbell, Becky (2006). **Why Education is Important**, packer essay, October, 11, 2006.
- Connecticut State Department of Education. *(2008).* ***Connecticut Comprehensive School Counseling Program Guide***. Author.
- Connelly, F. M. & Xu, S. J. (2010). **An overview of research in curriculum inquiry**. In: C. Kridel (Ed.). Encyclopedia of curriculum studies. London: Sage.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

- Drake, Jayne K. (2011). **The Role of Academic Advising in Student Retention and Persistence**, About Campus,Vol 16 Issue 3.
- Fernandez, R., Sloan, K., Frank, K., McDermott, M., & Gershon, W. (2006**). Is curriculum work**? In J. L Milam, S. Springay, k. Sloan, B. S. Carpenter||, (Eds), curricu-lum for a progressive, provocation, poetic, and public pedagogy (pp. 131-162). Troy, NY: Educators International Press.

- Goodson, I. F. (1994). **Studying curriculum**. New York: Teachers College Press.
- Hatch, Trish A. (2008). **Professional Challenges in School Counseling: Organizational, Institutional and Political**, *Journal of School Counseling*, v6 n22 2008.

- Iqbal, T. (2001). **The Phenomenological Approach In Islamic Studies: An Overview of a Western Attempt to Understand Islam**. The Muslim World, 9, 1.
- 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 Phlip W. Jackson, 3-40, New York: Macmillan Pub. Co.
- Kenneth Leithwood, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson and Kyla Wahlstrom (2004). **Review of research How leadership influences student learning**, University of Minnesota. Center for Applied Research and Educational Improvement. University of Toronto Ontario Institute for Studies in Education, Commissioned by The Wallace Foundation.
- Klein F. (1990). **Using of researching model as guidance curriculum process**. Educational Journal; 6(21): 19-32. [Persian].
- Longstreet, W. S., & Shane, H. G. (1993). **Curriculum for a new millennium**. Boston: Allyn and Bacon.
- Lundgren, U. P. (1972). **Frame factors and the teaching process: A contribution to curriculum theory and the theory of teaching. Stockholm**: Almqvist & Wiksell.

- Marsh, C. J. (ed.) (1997**). Perspectives: Key concepts for understanding curriculum**. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Moran, D. & Mooney, T. (2002). **The Phenomenology Reader**, London, New York, Routledge.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

- Nabeel M. Albashiry (2015). **Professionalization of Curriculum Design Practices in Technical Vocational Colleges: Curriculum Leadership and Collaboration**, Thesis University of Twente, Enschede.
- ***Niemi ,*** Hannele ***& Jakky-Sihvonen,*** Ritva (2011). **Teacher Education Curriculum of Secondary School Teachers**, University of Helsinki. Department of Education. Helsinki, Finland.

- Nunan, D. (1988). **The learner-centered curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliva, P. (2008**). Developing the Curriculum**. Pearson Education: published by Allyn & Bacon; 7 edition.
- Ornestin, A. C., & Hunkins, F. P (2004). **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**. Published by Pearson.
- Pinar, W. F. (1980). **Reply to my critics**. Curriculum Inquiry. 10 (2), 199-205.
- Pinar, W. F. (2010a). **Reconceptualization. In: C. Kridel (Ed.)**. Encyclopedia of curriculum studies. London: Sage.
- Pinar, W. F. (2010b). **The Next Moment. In E, Malewski (Ed.)**. Curriculum Studies Handbook. The Next Moment (pp. 528-533). NewYork: Routledge.

- Reynolds, J. B., & Halpin, D. (1982). **Curriculum development**. In P. J. Hills (ed.), A dictionary of education (pp.22-26). London: Routledge and Kegan Paul.
- Reynolds, W. (2010**). Curriculum theorizing. In: C. Kridel (Ed.)**. Encyclopedia of curriculum studies. London: Sage.
- Schiro, M. (2008). **Curriculum theory: Conflicting vision and enduring concerns**. Los Angeles, CS; Sage Publication.

- Shao-Wen Su. (2012). **The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making**. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 1, pp. 153-158, January 2012 © 2012 ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. doi:10.4304/jltr.3.1.153-158
- Sharkin, B. S. (2004). **College counseling and student retention: Research findings and implications for counseling centers**. Journal Of College Counseling, 7(2), 99.
- Srivastava, D.S (2005). **Curriculum and Instruction**. Isha Books India.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]

- Stark, J. S., Griggs, C. L., & Rowland-Poplawski, J. (2002). **Curriculum leadership roles of chairs in continuously planning departments**. Research in Higher Education, 43(3), 329– 57. doi: 10.1023/A:1014841118080
- Tom, A. R. (1984). **Teaching as a moral craft**. New York: Longman.
- Triche, S. S. (2002**). RECONCEIVING CURRICULUM: AN HISTORICAL APPROACH**. Faculty of the Louisiana State University.
- van Manen, M. (2007). **Phenomenology of Practice**, Phenomenology & Practice, Volume 1 No. 1, pp. 11 – 30.
- van Manen, M. (2008**). Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action** Max van Manen University of Alberta. Peking University Education Review (2008), 1–23.
- Wiles, Jon (2008). **Leading Curriculum Development**. Corwin-volume discounts.
- Wood, E., Helfenbein, R. J., Scribner, S. P, Magee, P., & Keller, D, B. (2011). **The impossible ethos of curriculum work.** Journal of Curriculum Theorizing, 7(3), 5-

- Wood, L., & Davis, B. G. (1978**). Designing and evaluating higher education curricula**. AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No. 8. Washington, D. C.: The American Association for Higher Education.
- Wraga, W. (2002). **Recovering curriculum practice: Continuing the conservation**. Educational Researcher, 31 (6), 17-19.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-08]