



مفهوم‌سازی مشاوره برنامه درسی به‌عنوان یکی از قلمروهای نوین حوزه مطالعات

برنامه درسی^۱

Conceptualizing Curriculum Developing Counseling as a New Domain in Curriculum Studies

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

Abstract Scientific disciplines evolve based on the modern needs of societies and curriculum is no exception. One of the recent concepts introduced in the curriculum area is curriculum counseling. Explaining and conceptualizing this concept could facilitate the improvement of the learning level and realizing the objectives of the curriculum. In this study, curriculum counseling was discussed as a new concept in curriculum studies. The approach employed in this research was qualitative with systematic review. The research data was collected through library studies and documentation. The findings of this study indicated that the concept of counseling curriculum has its theoretical basis and ground in new conceptualists' theories, including phenomenology theory and autobiography of the curriculum. In addition, curriculum counseling could play an important role in improving the level of learning and the teaching-learning methods, and particularly the development and enhancement of learner personality within the framework of curriculum. Counseling and psychology could cooperate effectively in curriculum studies in order to achieve curriculum counseling goals.

Keywords: curriculum studies, counseling, curriculum counseling, conceptualization

محمدتقی رودی^۱، دکتر کوروش فتحی
و اجارگاه^۳، دکتر محبوبه عارفی^۴، دکتر
رضوان حکیم زاده^۵، دکتر مسعود شریفی^۶
چکیده: رشته‌های علمی با توجه به نیازهای نوین
جوامع تغییر و تحول می‌یابند. رشته مطالعات برنامه
درسی نیز از این اصل مستثنی نیست. یکی از مفاهیم
نوینی که در حوزه مطالعات برنامه درسی مطرح شده
است، مشاوره برنامه درسی می‌باشد. تبیین و
بازنمایی این مفهوم می‌تواند در بهبود سطح یادگیری
و تحقق اهداف برنامه درسی مؤثر باشد. در پژوهش
حاضر مشاوره برنامه درسی به‌عنوان مفهومی تازه در
حوزه مطالعات برنامه درسی مورد بحث 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 مشاوره برنامه درسی
جایگاه و مبنای نظری خود را در نظریه‌های نو مفهوم
پردازان از جمله نظریه پدیدارشناسی و اتوبیوگرافی
برنامه درسی دارد. همچنین مشاوره برنامه 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
حوزه مطالعات برنامه درسی در تحقق اهداف مشاوره
برنامه درسی مؤثر باشند.

واژگان کلیدی: مطالعات برنامه درسی، مشاوره،
مشاوره برنامه درسی، مفهوم سازی

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری آقای محمدتقی رودی با عنوان "تبیین و بررسی جایگاه مشاوره برنامه درسی به‌عنوان یکی از قلمروهای حوزه 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 شهید بهشتی، رایانامه: kourosfhathi2@gmail.com
۴. دانشیار دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، رایانامه: arefi6@gmail.com
۵. دانشیار دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تهران، رایانامه: hakimzadeh@ut.ac.ir
۶. دانشیار دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، رایانامه: m5sharif@yahoo.fr

مقدمه

تعلیم و تربیت با شناخت و کشف استعدادها، علایق و نیازهای فرد و پرورش آن‌ها و حرکت در راستای رشد همه‌جانبه، زمینه‌زیست موفق و کارآمد فرد را فراهم می‌آورد (کمپل^۱، ۲۰۰۶). برنامه‌درسی در معنای گسترده خود، به همه تجارب یادگیری فراگیران چه در داخل و چه در خارج از مدرسه اشاره دارد (بیلباو^۲ و همکاران، ۲۰۰۸). برنامه‌های درسی را می‌توان به‌عنوان اساس و خمیرمایه آموزش و پرورش تصور نمود. اگر این مقوله ساز و کار درستی نداشته باشد و برنامه‌ریزی و هدایتی معقولانه نشود، پیکره آموزش و پرورش اثر بخشی خود را از دست خواهد داد. توجه بدین نکته ضروری است که با گسترش علم و فناوری 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 حوزه مطالعاتی و معرفتی است. رشد و توسعه شتابان حوزه برنامه‌درسی، خصوصاً وجود دیدگاه‌ها، نقطه نظرات و برداشت‌های گوناگون از آن زمینه‌ساز ظهور مفاهیم و قلمروهای جدید در این رشته نوین‌یاد بوده است (فتحی، ۱۳۸۸). در تعریف برنامه‌درسی 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 و ثغور موضوعی و مفهومی رشته مطالعات برنامه‌درسی هستند. در این رابطه بین نظریه‌پردازان مختلف اتفاق نظر وجود ندارد تا جایی که گودلد (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۸) معتقد است که در معنای قلمرو معرفتی از برنامه‌درسی درباره چپستی این قلمرو یعنی موضوع آن، دامنه موضوعی و مفهومی یا ساختار محتوایی آن با مشکل مواجه هستیم. صاحب‌نظران مختلف حوزه‌هایی چون مبانی برنامه‌درسی، طراحی برنامه‌درسی، ساخت برنامه‌درسی، تدوین برنامه‌درسی، اجرای برنامه‌درسی، مهندسی برنامه‌درسی، اصلاح برنامه‌درسی، تغییر برنامه‌درسی، پژوهش در برنامه‌درسی (شامل پژوهش‌های سیاسی، چند

1. Campbell

2. Bilbao

فرهنگی، فمینیستی، پدیدارشناسی، اتوبیوگرافی و ...) را به عنوان قلمروهای معرفتی حوزه برنامهٔ درسی برشمرده‌اند (فتحی، ۱۳۸۶). قلمروهای برنامهٔ درسی مربوط به مسائل و سوالاتی هستند که در حوزه مطالعاتی رشتهٔ برنامهٔ درسی مورد بحث و تبیین قرار می‌گیرند. موضوع و سؤال تازه‌ای که هم‌اکنون مطرح است و این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی و تبیین آن است مقوله «مشاورهٔ برنامهٔ درسی»^۱ می‌باشد. در سال‌های اخیر تعداد فراگیرانی که به منظور افزایش و بهبود سطح یادگیری خود به مؤسسات و مراکز آموزشی مختلف رجوع می‌کنند به‌صورت چشمگیری در حال افزایش است. تلاش برای بهتر و بیشتر شدن سطح یادگیری به‌منظور پشت سر گذاشتن آزمون‌ها و مراحل مختلف تحصیلی مهم‌ترین هدف این افراد می‌باشد. بر اساس آمار سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری^۲ بیش از ۳۴۰ مرکز آموزش عالی آزاد و غیرانتفاعی در کشور فعالیت می‌کنند. همچنین بنا بر اظهارات مدیرکل آموزش و پرورش شهر تهران (به نقل از خبرگزاری تابناک، ۹۳) ۸۴۵ آموزشگاه در تهران در حال فعالیت هستند و همچنین تعداد ۹۵۰ موسسهٔ آموزشی غیرمجاز در سطح تهران فعالیت می‌کنند. بنابراین گزارش در تهران ۶۰۲ آموزشگاه آزاد زبان انگلیسی و ۲۴۳ آموزشگاه علمی آزاد فعالیت می‌کنند که آموزشگاه‌های زبان انگلیسی در قالب دوره‌های ترمی از مقدماتی تا پیشرفته و آموزشگاه‌های علمی آزاد در قالب آموزش دروس جبرانی و تکمیلی و آمادگی کنکور 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^۳.

مدیران آموزش و مربیان در مراکز آموزشی در بسیاری از مواقع نیاز به دریافت مشاورهٔ تخصصی در زمینه برنامهٔ درسی دارند در صورتی که مرجعی نیست که این مشورت و راهنمایی را به آنان ارائه دهد و این کمبود بعضاً موجب آسیب و زیان به جریان تعلیم و تربیت می‌گردد. هچ^۴ (۲۰۰۸) کمبود کمک‌های تخصصی و حرفه‌ای برای معلمان در جهت هماهنگ نمودن روش‌های تدریس و ارزشیابی و همچنین

1. Curriculum Counseling

2. <http://msrt.ir/fa/grid/46>

3. <http://www.tabnak.ir/fa/news//461614>

4. Hatch

انتخاب روش مناسب تدریس با توجه به محتوا را از جمله چالش‌های موجود در فرایند یاددهی - یادگیری مدارس می‌داند. لاندگرین^۱ (۱۹۷۲) بر لزوم هماهنگی بین محتوا و روش‌های تدریس اشاره می‌کند و عنوان می‌دارد که به‌منظور بهبود سطح یادگیری و اثربخشی آموزش، برنامه‌درسی بایستی بین این دو عنصر هماهنگی و تناسب برقرار نماید. همچنین نیمی^۲ و سیهون^۳ (۲۰۱۱) بر اهمیت ارائه 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 زمینه برنامه‌درسی به مراکز و مؤسسات رجوع می‌کنند که اغلب در این مورد تخصص و صلاحیت کافی را ندارند.

برای حل مسائل مذکور و پاسخ دادن به تقاضایی که در جامعه آموزشی کشور وجود دارد بایستی یک پل ارتباطی بین برنامه‌درسی و مشاوره تحصیلی ایجاد شود. به نظر می‌رسد این وظیفه یکی از وظایف و مسئولیت‌های حوزه برنامه‌درسی است که مورد غفلت واقع شده است و بایستی با عنوان «مشاوره برنامه‌درسی» تبیین و بازنمایی گردد. واژه مشاوره برنامه‌درسی ارتباط نزدیکی با واژه‌های هماهنگ‌کننده برنامه‌درسی^۴، مشاوره آکادمیک^۵ و رهبری برنامه‌درسی^۶ دارد ولی در این پژوهش منظور ما از واژه مشاوره برنامه‌درسی ذیل تعریف هیچ‌کدام از این واژه‌ها قرار نمی‌گیرد و حوزه و تعریف ویژه خود را دارد. منظور از مشاوره برنامه‌درسی قلمروی از رشته برنامه‌درسی است که درصدد است تا به مدیران آموزش، مربیان، معلمان و فراگیران در زمینه‌های مرتبط برنامه‌درسی مشاوره تخصصی در زمینه برنامه‌درسی و آموزش ارائه نماید. در این پژوهش بر آن هستیم تا به تبیین و بازنمایی جایگاه مفهوم مشاوره برنامه‌درسی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی بپردازیم.

1. Lundgren

2. Niemi

3. Sihvonon

4. Curriculum Coordinator

5. Academic Consulting

6. Curriculum Leadership

سؤالات پژوهش

سؤالاتی که در پی می‌آیند برای توضیح و تبیین ابعاد و حد و مرز مفهوم مشاوره برنامه‌درسی طرح شده‌اند. از آنجاکه 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 و اشکافی و تبیین قرار گیرد. سوالات پژوهش به‌قرار ذیل می‌باشند: خاستگاه نظری مفهوم مشاوره برنامه‌درسی در کدام حوزه‌ها و مباحث آموزشی و برنامه‌درسی قرار دارد؟ مشاغل و مفاهیم مشابه مشاوره برنامه‌درسی در حال حاضر کدام‌اند؟ مشاوره برنامه‌درسی در حال حاضر در حوزه مطالعات برنامه‌درسی چه جایگاهی دارد؟ رشته‌ها و حوزه‌های مطالعاتی اثرگذار و دخیل در شکل‌گیری مفهوم مشاوره برنامه‌درسی کدام‌اند؟

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی و از نوع مرور نظام‌مند می‌باشد. در این راستا مقالات و کتاب‌ها و اسناد منتشر شده داخلی و بین‌المللی در رابطه با «مشاوره برنامه‌درسی»، «قلمرو مطالعات برنامه‌درسی»، «مشاوره تحصیلی و آموزشی»، «مطالعات تاریخی حوزه مطالعات برنامه‌درسی» مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. این پژوهش 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 مشاوره برنامه‌درسی به‌عنوان مفهومی نوین در حوزه مطالعات برنامه‌درسی بپردازد. پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود درباره موضوع پژوهش که مشاوره برنامه‌درسی است و مفاهیم مرتبط با این موضوع را از بین منابع و پژوهش‌های انجام‌شده جمع‌آوری نموده است. خاستگاه نظری مفهوم مشاوره برنامه‌درسی در کدام حوزه‌ها و مباحث آموزشی و برنامه‌درسی قرار دارد؟

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

نظریه‌های مرتبط تشریح خواهد شد؛ سپس آن دسته از نظریه‌ها و دیدگاه‌هایی که ارتباط نزدیک و اساسی با بحث مشاوره برنامه‌درسی دارند را به تسیر مورد بحث قرار خواهیم داد.

- **تعریف برنامه‌درسی:** تعاریف مختلفی از واژه برنامه‌درسی وجود دارد. تعداد زیادی از پژوهشگران و مربیان (بارو^۱ و میلبورن^۲، ۱۹۹۰؛ بیوشامپ^۳، ۱۹۷۷؛ گودسون^۴، ۱۹۹۴؛ لانگستریت^۵ و شاین^۶، ۱۹۹۳؛ مارش^۷، ۱۹۹۷؛ وود^۸ و داویس^۹، ۱۹۷۸) توضیح داده‌اند که برنامه‌درسی در بررسی‌های آنان به چه معنا بوده است. برای مثال گودسون (۱۹۹۴) برنامه‌درسی را به‌عنوان یک مفهوم چندوجهی که در سطوح و عرصه‌های مختلف ساخته شده و مورد مذاکره و بحث و بررسی مجدد قرار گرفته است، توصیف می‌کند. لانگستریت و شین (۱۹۹۳) بعد دیگری از برنامه‌درسی را نشان می‌دهند که نیاز به تصمیم‌گیری دارد. آنان معتقدند که برنامه‌درسی یک حادثه تاریخی است که به‌عنوان یک پاسخ به پیچیدگی فزاینده تصمیم‌گیری آموزشی ظهور پیدا کرده است. بارو و میلبورن (۱۹۹۰) و بیوشامپ (۱۹۷۷) بحث می‌کنند که واژه برنامه‌درسی در برخی موارد در یک زمینه بسیار محدود استفاده می‌شود، اما در موارد دیگر بسیار وسیع است. به‌هرحال، صاحب‌نظران در تعریف برنامه‌درسی 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

در تعریف اول برنامه‌درسی می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به اهداف آموزشی فرض شود. در این حالت، برنامه‌درسی به‌عنوان چک‌لیستی یا سیاهه‌ای از پیامدهای مطلوب و موردنظر محسوب می‌شود. تعریف دوم از برنامه‌درسی 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 برنامه‌درسی به‌عنوان یک طرح یا برنامه‌زمان‌بندی به‌منظور اجرای منظم فعالیت‌ها تلقی می‌گردد. این تعریف از برنامه‌درسی، اهداف را با روش‌های آموزشی ترکیب می‌کند ولی دامنه‌اش از دو پارادایم قبلی گسترده‌تر است زیرا شامل روش‌ها هم می‌شود. در همین راستا، تام^۱ (۱۹۸۴) برنامه‌درسی را به‌عنوان «برنامه‌ای برای آموزش و تدریس» تعریف می‌کند. در تعریف چهارم؛ برخی از نظریه‌پردازان، برای مثال برادی^۲ (۱۹۹۵)، برنامه‌درسی را به‌عنوان یک سند می‌دانند- یعنی طرح کلی از دوره‌آموزشی که بر روی یک تکه کاغذ نوشته شده است؛ بنابراین، برنامه‌درسی با برنامه‌های مکتوب رسمی آموزش مرتبط می‌شود که توسط وزارتخانه‌ها و یا ادارات آموزش و پرورش منتشر می‌شود (بارو و میلبرن، ۱۹۹۰، ص ۸۴). این سند شامل یک بیانیه اهداف، محتوا، روش و ارزیابی می‌باشد. در این تعریف واژه برنامه‌درسی مترادف با سرفصل دروس^۳ می‌باشد. تعریف پنجم، برنامه‌درسی به‌عنوان تجربه است مارش (۱۹۷۷) برنامه‌درسی را به‌عنوان «مجموعه‌یکپارچه از برنامه‌ها و تجربیات^۴ 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 مجموعه‌کلاس 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

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^۱ در نظر گرفته شود.



شکل شماره ۱: مفهوم‌سازی خطی برنامهٔ درسی از معنی محدود به معنی گسترده (شاو^۲،

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، نه تنها 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 واژهٔ 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 ارزیابی. رینولدز^۳ و هالپین^۴ (۱۹۸۲، ص ۲۳) این چهارچوب را با اضافه کردن «پیامد» به‌عنوان عنصر پنجم در برنامهٔ درسی گسترش داده‌اند.

1. post-curricular activities

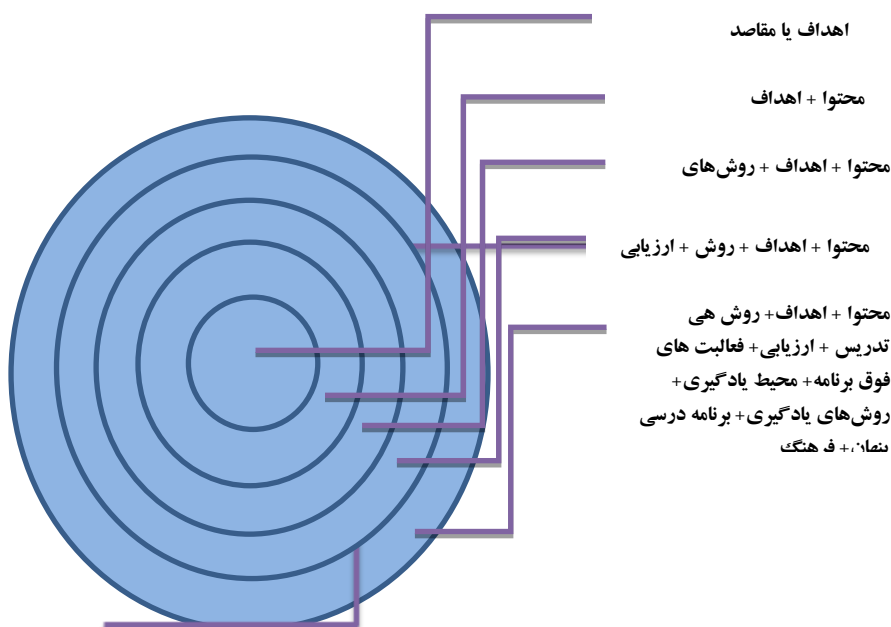
2. Shao

3. Reynolds

4. Halpin

Arch... مفهوم‌سازی مشاورهٔ برنامهٔ درسی به‌عنوان یکی از قلمروهای نوین...

در مورد قلمروهای برنامهٔ درسی اتفاق‌نظری بین متخصصان وجود ندارد. برخی از صاحب‌نظران برنامهٔ درسی آشفتگی حاکم بر حدود و ثغور برنامهٔ درسی را در فعالیت‌هایی که افراد درگیر در این حوزه باید انجام دهند کاملاً اثرگذار ارزیابی کرده و معتقدند این امر باعث شده تلاش بسیار وسیع و عمیق دانشمندان این حوزه در علوم تربیتی به‌حساب نیاید (جکسون^۱، ۱۹۹۲؛ اورنشتاین^۲ و هانکینز^۳، ۲۰۰۴؛ وود و همکاران، ۲۰۱۱).



شکل شماره ۲: دایره‌های متحدالمركز مفهوم‌سازی برنامهٔ درسی (برگرفته از شاو، ۲۰۱۲).

• خاستگاه‌های نظری مشاورهٔ برنامهٔ درسی در نظریه‌های برنامهٔ درسی

ویلیام پاینار تمام نظریه‌پردازان برنامهٔ درسی را به سه دستهٔ کلی سنت‌گرایان، تجربه‌گرایان مفهومی و نو مفهوم‌گرایان تقسیم می‌نماید. سنت‌گرایان افرادی مانند تایلر

^۱ . Jackson

^۲ . Ornestin

^۳ . Hunkins

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 مقوله برنامه درسی، به‌عنوان یک جریان فنی یا تکنولوژیک است که تمام اجزا و مراحل آن به صورت خطی از ابتدا تا انتها پیش‌بینی می‌شود. دسته 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 مریبان قادر باشند آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد را کنترل و پیش‌بینی کنند. این دسته از نظریه‌ها هم علاقه‌مند هستند تا پدیده‌های برنامه درسی را از طریق تجربی مورد بررسی قرار دهند. نومفهوم‌گرایان، از یک طرف نظریه‌های سنت‌گرایان را مورد انتقاد قرار می‌دهند و معتقدند تصریح پیشاپیش اهداف برنامه درسی به‌صورت رفتاری؛ خلاقیت و آفرینندگی یادگیرنده را محدود می‌سازد و از طرف دیگر ضمن طرح مفاهیم جدید در برنامه درسی، آن را مورد بحث و کنکاش دقیق قرار می‌دهند. اینان معتقدند برنامه درسی نه آنچه برنامه‌ریزان توصیه می‌کنند، بلکه آن چیزی است که دانش‌آموزان تجربه می‌کنند. هر فرد یادگیرنده با توجه به ساختار ذهنی و فرهنگ خویش مفاهیم و مضامین برنامه درسی را مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهد (فتحی، ۱۳۸۸). نظریه‌های نومفهوم‌گرایی بر توجه دقیق به یادگیرنده و مطالعه او در ابعاد مختلف اجتماعی و فردی تأکید می‌کنند. پرواضح است که مفهوم مشاوره برنامه درسی که در پی توجه به علائق و نیازهای یادگیرندگان و مطالعه تجارب آنان و همچنین هماهنگی عناصر برنامه درسی با محوریت بهبود یادگیری فرد است با نگرش‌های خطی و فن‌گرایانه نظریه‌های سنتی و تجربه‌گرایان مفهومی، قرابت ندارد. مفهوم مشاوره برنامه درسی به دنبال فهم تازه‌ای از یادگیرنده در بستر برنامه درسی می‌باشد و بدین ترتیب پایه‌های نظری خود را در نظریه‌های نومفهوم‌پردازی در برنامه درسی جستجو می‌نماید. نظر به اهمیت فرا نظریه نومفهوم‌پردازی، به ویژه پدیدارشناسی و اتوبیوگرافی اشارات مهمی که برای مفهوم مشاوره برنامه 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.

- نو مفهوم‌گرایی در برنامه‌دستی: خاستگاه‌های نظری مشاوره برنامه‌دستی 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 برنامه‌دستی می‌باشد. نو مفهوم‌گرایان بر آن‌اند تا به فهم بیشتر مسائل مطرح در حوزه برنامه‌دستی نائل آیند. مهم‌ترین شخصیت اثرگذار در این جنبش پایتار بوده است و پس از چندی، گروهی جدیدی از مربیان سرشناس مانند مایکل اپل^۱، هنری ژیرو^۲، نل نوددینگز^۳ و مادلین گرامت^۴ به گروه نو مفهوم‌گرایان اضافه شدند. پایتار حوزه برنامه‌دستی را به سه حیطه تقسیم کرده است. حیطه اول، حوزه سنتی برنامه‌دستی است که ویژگی آن، برنامه‌ریزی درسی و هدف آن تجویز برنامه‌دستی و یاری‌رسانی به افرادی است که در مدارس فعال هستند. حیطه دوم در حوزه برنامه‌دستی 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 برنامه‌دستی بوده‌اند (رینولدز، ۲۱۰۱۰ الف، ص ۲۰۶). گروه سوم گروهی هستند که دغدغه آنان فهم برنامه‌دستی است. به باور رینولدز (رینولدز، ۲۱۰۱۰ الف، ص ۲۶۶) این گروه سعی بر آن دارند تا برنامه‌دستی را با جامع‌نگری و دقت تحت مطالعه و بررسی قرار دهند. نو مفهوم‌سازی معرف‌جابجایی بنیادی در نوع و شیوه پژوهش‌هایی است که متخصصان مختلف برنامه‌دستی انجام می‌دهند. از نظر پایتار چارچوب کلی نو مفهوم‌سازی، مخالفت و رویارویی با حوزه سنتی برنامه‌دستی

1. Michael Apple

2. Giroux

3. Noddings

4. Grumet

درسی است (پاینار، ۱۹۸۰، ص ۲۰۰). برخی از صاحب‌نظران اتفاق نظر دارند که نومفهوم‌گرایان به سطحی فراتر از عمل قائل‌اند و دل‌مشغولی آن‌ها فهم برنامه درسی است (کانلی^۱ و خو^۲، ۲۰۱۰، ص ۳۳۲). نگاه دقیق به یادگیرنده و فرایند یادگیری او در کلاس درس و مدرسه نیز در معرض توجه بسیاری قرار گرفته است. بسیاری از مطالعات و پژوهش‌ها نیز در همین راستا شکل گرفت. پاینار در تحلیل دلیل جابجایی پارادایم، شرایط بیرون از حوزه برنامه درسی و پیشرفت‌های فکری درون این حوزه را مهم و تأثیرگذار دانسته است (پاینار، ۲۰۱۰ الف، ص ۷۳۵-۷۳۶). راگا^۳ (۲۰۰۲) نیز معتقد است ضرورت ملاحظه تمام پدیده‌های تجربه زندگی به‌عنوان موضوع‌های پژوهش برنامه درسی در نظریه نو مفهوم‌پردازی مورد تأکید قرار می‌گیرد (ص ۱۷). بسیاری از این نظریه‌پردازان به اهمیت توجه به اتفاقات درون مدرسه و کلاس‌های درس اشاره نموده‌اند و یادگیرنده، معلم و فرآیند یادگیری را مورد توجه قرار داده‌اند. پاینار معتقد است که ما در دانشگاه‌ها علایق خود به معلمین و مدارس را ازدست داده‌ایم، یا اینکه با موضوعاتی جذاب‌تر و هیجان‌انگیزتر اغوا شده‌ایم. باید توجه بیشتری را به مربیان، یادگیرندگان و فرآیند یادگیری معطوف نماییم. پاینار فاصله گرفتن مباحث حوزه برنامه درسی فراگیر و فرایند یادگیری او و همچنین معلم را مورد انتقاد قرار می‌دهد و معتقد است که پژوهشگران بایستی این موضوعات را مورد توجه و بررسی قرار دهند (پاینار، ۲۰۱۰ الف، ص ۷۳۷).

1. Connely

2. Xu

3. Wraga

یکی از مشخصه‌های مرکزی نو مفهوم‌گرایی نسبت دقیق آن باتجربه خود شرح‌حال‌نویسی و پدیدارشناسی است که نشان از توجه و دغدغه آنان در رابطه با یادگیرنده و فرآیند یادگیری در کلاس درس دارد. این موضوع توسط ویلیام پاینار و مدلین گرامت (۱۹۷۶) در متن کلاسیک «به سمت یک برنامه‌دستی ضعیف» شرح داده شد که در آن نویسندگان تغییر پارادایم در برخی از افکار پیشین مطالعات برنامه‌دستی 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 مفهوم‌گرایی با جایگزینی خواست فردی و نیازهای یادگیرنده تلاش می‌کند تا برنامه‌دستی را درک نماید. اکنون این تلاش‌ها می‌تواند با طرح کردن و تنظیم تمایل نومفهوم‌گرایان برای فهم برنامه‌دستی یعنی، درک برنامه‌دستی به‌عنوان یک متن سیاسی، متن پدیدار شناختی و متن خود شرح‌حال‌نویسی و دیگر بخش‌های اصلی تحقیق در برنامه‌دستی مشخص گردد (پاینار، ۲۰۱۰ ب).

- **اتو بیوگرافی در برنامه‌دستی: اتو بیوگرافی در برنامه‌دستی 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). اتو بیوگرافی در حوزه برنامه‌دستی اساساً یک روش پژوهش و یک شیوه برای پی بردن به مسائل برنامه‌دستی به‌صورت مستقیم است و کمک می‌کند تا درک و فهم دقیق‌تری از مسائل و پدیده‌های برنامه‌دستی به دست آید. لذا گفته می‌شود از طریق اتو بیوگرافی می‌توان به برنامه‌دستی زیست شده^۱ فراگیران پی برد. منظور از برنامه‌دستی زیست شده آن چیزی است که توسط فراگیران در نتیجه طرح‌های از پیش تنظیم‌شده درسی و تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌شود. فراگیران بر مبنای

¹. Lived Curriculum

علاقه، 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 برنامه‌درسی تجربه‌شده نامیده می‌شود (کلاین^۱، ۱۹۹۰). گودلد^۲ نیز (به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۸) این برنامه‌درسی را معرف برداشت‌ها و ادراک‌های فراگیران به هنگام قرار گرفتن در معرض برنامه‌درسی اجرایی و همچنین پیشرفت‌های حاصل توسط آن می‌داند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). به نظر گرامت، به‌عنوان یکی از صاحب‌نظران نظریه‌اتو بیوگرافی در برنامه‌درسی، جنبش نو مفهوم‌پردازی برنامه‌درسی به معنای حرکت از پارادایم تفکر منطقی-عینی و خارجی به سوی پارادایم شخصی، فردی و درونی است. گرامت معتقد است *Currere* عبارت است از آنچه که فرد با برنامه‌درسی 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 با تجربه زیست شده وی فهم و درک می‌شود، به‌نحوی که دانش‌آموز بتواند بدون آنکه خودش را کف بسته تسلیم آن‌ها کند، از آن‌ها استفاده نماید (اسلاتری، ۱۳۹۲).

- **پدیدارشناسی در برنامه‌درسی:** 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 بی‌پیش‌فرض و بدون پیش‌داوری امید بست و از دام پیش‌انگاشته‌های علمی، مذهبی،

1. Klein

2. Goodlad

متافیزیکی و روان‌شناختی گریخت (موران^۱ و مونی^۲، ۲۰۰۲). اقبال^۳ (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. برنامه‌درسی به‌عنوان یکی از دانش‌های علوم انسانی و تعلیم و تربیت نیز از دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی تأثیر پذیرفته است. پاینار از صاحب‌نظران برجسته برنامه‌درسی از دیدگاه فلسفی پدیدارشناسی به‌عنوان راه آزادسازی مریبان 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 برنامه‌درسی انتقال داده شود و تجربه آموزشی را از طریق «برگشت چیزها به خودشان» مورد کندوکاو قرار دهد (تریچ^۴، ۲۰۰۲). ون‌منن^۵ (۲۰۰۷) نیز تأکید می‌کند زبان تدریس نیازمند آگاهی از راهی است که روابط تربیتی، زیسته و تجربه‌شده است. نگاه پدیدارشناسانه در مدارس به‌وسیله ون‌منن (۱۹۷۷، ۱۹۹۰) و کمی بعد توسط برک فیلد^۶ به کار گرفته شد (اقبال، ۲۰۰۱). ون‌منن 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 پدیدارشناسان تلاش می‌کنند معانی درونی یا ماهیت تجربه فرد در دنیای زیست‌شده را از طریق توصیف دقیق تجربیات، درک و فراهم‌کنند (ون‌منن، ۲۰۰۸). از‌نظر ون‌منن (به نقل از

1. Moran

2. moony

3. Iqbal

4. Triche

5. van Manen

6. Brookfield

فتحی، ۱۳۸۶) آنچه در تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی 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 مصنوعی، ساختگی و ظاهر فریب تبدیل شود. این در حالی است که ضرورتاً باید صدای دانش‌آموز در اقدامات آموزشی و پژوهشی شنیده‌شده و به حساب آید (فتحی، ۱۳۸۶). تد آوکی (به نقل از خالقی نژاد و ملکی، ۱۳۹۳) نیز از دیگر صاحب‌نظرانی است که در حوزه پدیدارشناسی برنامه‌درسی کار کرده است و به دنبال روش و رویکردی است که تجربیات فراگیران در کلاس درس را محور قرار دهد. آوکی مبنای برنامه‌درسی 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 مشاوره برنامه‌درسی در حال حاضر کدام‌اند؟

در این قسمت به مفاهیم و مشاغلی می‌پردازیم که در حوزه رشته مطالعات برنامه‌درسی و همچنین حوزه‌های دیگر مطرح می‌شوند و با مشاوره برنامه‌درسی از نظر معنا و فعالیت مرتبط می‌باشند. ابتدا به بحث حرفه‌گرایی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی پرداخته می‌شود تا جایگاه عمل برنامه‌درسی و فعالیت‌های مرتبط به آن را در زمینه آموزش و یادگیری در بستر مدرسه و نهادهای آموزشی توضیح دهیم. در بحث حرفه‌گرایی در حوزه برنامه‌درسی به «کارکنان برنامه‌درسی»، «تکنسین برنامه‌درسی»،

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

• **حرفه‌گرایی در برنامه درسی:** فرناندز^۱ و همکاران (۲۰۰۶) این سؤال را مطرح می‌کنند که آیا برنامه درسی یک کار یا حرفه است؟ جکسون (۱۹۹۲) پرسشی را مطرح کرد که کار را پیچیده‌تر هم می‌کند: آیا برنامه 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 حرفه برنامه درسی نگریسته شود پرسش‌هایی از قبیل کارکنان برنامه درسی یعنی چه؟ چگونه یک فرد یاد می‌گیرد در حوزه برنامه درسی کار کند؟ دامنه این رشته چگونه تعیین می‌شود؟ طرز فکر افراد درون برنامه درسی چیست؟ (وود و همکاران، ۲۰۱۱) را باید پاسخ گفت. رده‌های شغلی در حوزه برنامه درسی بخشی مربوط به مدرسه/ دانشگاه و فرآیندهای آن است و بخشی دیگر مربوط به نظریه‌پردازی، آموزش و پژوهش می‌باشد. به‌طورکلی چنانچه برنامه درسی را به‌عنوان یک حرف پذیریم می‌توان طبقه‌های شغلی زیر را برای برنامه درسی در نظر گرفت:

۱. **کارکنان برنامه درسی:** اولیوا^۲ (۲۰۰۸) و شیرو^۳ (۲۰۰۸) کارکنان برنامه درسی را یک طبقه گسترده می‌دانند که خود دارای نقش‌های حرفه‌ای متفاوتی است. لونبرگ^۴ و اورنشتاین (2011) می‌گویند: عبارت کارکنان برنامه درسی کلی است

1. Fernandez

2. Oliva

3. Schiro

4. Lunenberg

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 ارزش‌یاب مشغول به کار است را می‌توان جز کارکنان برنامه‌درسی دانست. شیرو (۲۰۰۸) معتقد است کارکنان برنامه‌درسی یا کسانی که در حوزه برنامه‌درسی کار می‌کنند در طبقه‌های مختلفی قرار می‌گیرند که می‌توانند شامل کارگزاران، مروجان یا اشاعه‌دهندگان، ارزش‌یابان، حامیان و برنامه‌ریزان برنامه‌درسی باشند. همان‌طور که از توضیح این مفهوم برمی‌آید کارکنان برنامه‌درسی تمامی افرادی که در حوزه تخصص برنامه‌درسی فعالیت می‌کنند را در بر می‌گیرد، پس می‌توان نتیجه گرفت که مشاور برنامه‌درسی نیز تحت همین مجموعه قرار می‌گیرد.

۲. **تکنسین برنامه‌درسی:** یکی دیگر از مشاغلی که جزو مشاغل برنامه‌درسی دسته‌بندی می‌شود تکنسین برنامه‌درسی است. وظایفی مانند تغییر و اصلاح پایگاه داده برنامه‌درسی، پیگیری برنامه‌درسی پیشنهادی، ارائه آموزش به کارکنان در استفاده از برنامه‌درسی، رفع مشکلات مربوط به نرم‌افزار برنامه‌درسی، کمک به تهیه برنامه‌درسی زمان‌بندی دقیق کلاس‌های درس، انجام انواعی از وظایف مانند مکاتبات، پاسخ دادن به تلفن و ... از جمله وظایف تکنسین برنامه‌درسی شمرده شده است (اسریواستاوا^۱، ۲۰۰۵؛ بلیس^۲ و بوشر^۳، ۱۹۹۹). ممکن است تکنسین برنامه‌درسی و مشاور برنامه‌درسی در بخش‌هایی از وظایف خود مکمل یکدیگر باشند ولی مشاور برنامه‌درسی تأکید و تمرکز اصلی را بر فرآیند یادگیری، معلم و فراگیر دارد و نسبت به کار تکنسین برنامه‌درسی، فعالیت‌های تخصصی‌تری را حول محور آموزش، یادگیری و برنامه‌درسی انجام می‌دهد.

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

1. Srivastava

2. Blease

3. Busher

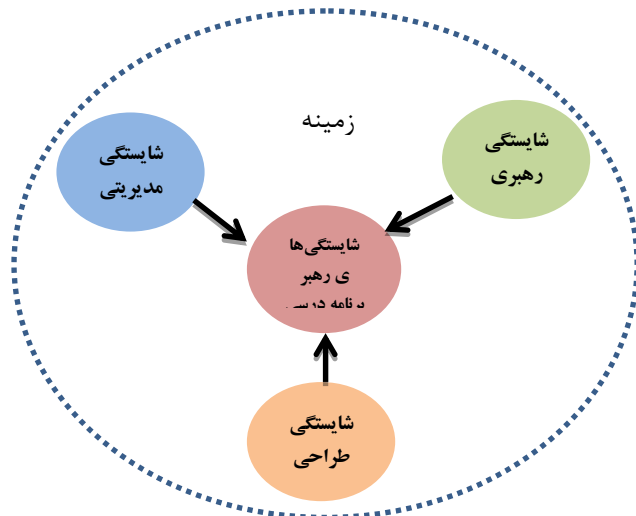
مدیریت است. وایلز^۱ (۲۰۰۹) می‌گوید رهبر برنامه درسی فردی است که کار برنامه درسی را هدایت می‌کند. این فرد نقش راهبردی و کلیدی در شکل‌گیری یک برنامه درسی دارد و می‌توان او را هماهنگ‌کننده اصلی کار تدوین برنامه دانست. رهبری برنامه درسی را می‌توان به‌عنوان «یک فرایند تسهیل در نظر گرفت که در طی آن رهبر با 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 گفته استارک^۲ و همکاران (۲۰۰۲) درک مشکلات و فرصت‌های برنامه درسی، ایجاد یک ساختار برای مشارکت معلمان، درک فرآیند یادگیری فراگیران و تلاش در جهت حل مشکلات موجود و ارائه طرحی برای تغییرات برنامه درسی از جمله وظایف رهبر برنامه درسی می‌باشد. همچنین کنث^۳ و همکاران (۲۰۰۴) طی پژوهشی با عنوان تأثیر رهبری برنامه درسی بر یادگیری دانش آموزان به این نتیجه می‌رسد که رهبری برنامه درسی تأثیر بسیار گسترده‌ای در افزایش و ارتقای یادگیری دانش آموزان دارد و همچنین می‌تواند به‌عنوان مهم‌ترین عنصر تأثیرگذار در اصلاحات برنامه درسی و آموزشی باشد، بدین‌صورت که مشکلات را درک و در جهت اصلاح و تغییر آن‌ها تلاش می‌کند. نیبل^۴ (۲۰۱۵) شایستگی‌های مورد نیاز برای رهبر برنامه درسی را عبارت از شایستگی رهبری، شایستگی مدیریتی و شایستگی طراحی برنامه درسی می‌داند (شکل شماره ۳). حوزه فعالیت‌های رهبر برنامه درسی و مشاور برنامه 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 برنامه درسی می‌باشند. تفاوتی که وجود دارد در سطح تمرکز و حوزه فعالیت می‌باشد. رهبر برنامه درسی نسبت به مشاور برنامه درسی سطح بیشتری از فعالیت‌ها را انجام می‌دهد.

1. Wiles

2. Stark

3. Kenneth

4. Nabeel



شکل شماره ۳: مدل شایستگی رهبر برنامه‌درسی (نیپل، ۲۰۱۵)

۴. **متخصص برنامه‌درسی:** اینکه متخصص برنامه‌درسی کیست و چه وظایفی دارد خیلی واضح و روشن. «مدیر»، «هماهنگ‌کننده» و «مشاور» از جمله عناوینی هستند که معمولاً برای متخصص برنامه‌درسی در مدارس به کار برده 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 برنامه‌درسی و نظریه‌پرداز برنامه‌درسی (جکسون، ۱۹۹۲). پاینار معتقد است متخصص برنامه‌درسی به صورت مستقیم درگیر با یادگیری است و این سطح کار او را بالا می‌برد. (پاینار، ۲۰۰۴). سطوح فعالیت متخصص برنامه‌درسی نیز گسترده‌تر از مشاور برنامه‌درسی است و تمام فرآیندهای برنامه‌درسی از قبیل برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی را در بر می‌گیرد، در صورتی که مشاور برنامه‌درسی 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 مشاوره برنامه‌درسی هستند و در راستای بهبود و ارتقای سطح یادگیری و فرایندهای یاددهی - یادگیری

فعالیت می‌کنند اشاره می‌نماییم. این مشاغل حاصل بررسی پژوهش‌گر در پایگاه داده‌ها و اطلاعات مشاغل اونت^۱ بوده است. این بانک اطلاعاتی یکی از بهترین و کامل‌ترین بانک‌های اطلاعاتی در مورد مشاغل گوناگون است که توسط وزارت کار کشور آمریکا پشتیبانی می‌شود.

۱. **متخصص برنامه‌ریزی آموزشی:** متخصص برنامه‌ریزی آموزشی به‌عنوان فردی تعریف می‌شود که دغدغه اصلی‌اش بهبود فرصت‌های یادگیری از طریق ارائه رهبری آموزشی است. از جمله مسئولیت‌های این حرفه توسعه برنامه‌دستی و آموزش و توسعه کارکنان می‌باشد. متخصص برنامه‌دستی به‌عنوان عضوی از یک تیم مدیریت کار می‌کند که این تیم مسئولیت برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی برنامه آموزشی مرتبط با نیازهای دانش آموزان یا سیستم آموزشی مدرسه را بر عهده دارد.

۲. **مدیر مشاوره آموزشی:** شاغلان این شغل، فعالیت‌های آموزشی مشاوران و دیگر کارکنان حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای را هدایت می‌کنند. برخی از کارکنان این شغل ممکن است تجربه کار با دانش آموزان دبیرستانی را داشته باشند و به آنان در زمینه‌های مشاوره شغلی و حرفه‌ای خدمات ارائه نمایند. کارکنان مراقب هستند که کارها و فعالیت‌ها منطبق با سیاست‌ها، رویه‌ها، قوانین و دستورالعمل‌های ملی انجام شود.

۳. **مشاور آموزش:** شاغلان این شغل به مسئولان آموزش منطقه مشاوره می‌دهند و به آنان کمک می‌کنند تا برنامه‌های آموزشی را بهبود دهند، از تطابق با مقررات، 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 سایر مشاغل آموزشی مدرسه متفاوت است. در شغل مشاور یادگیری؛ مشاور اطلاعات مناسب و مرتبط با نیازهای خاص فراگیران را فراهم می‌نماید، اطلاعات مربوطه در

1. O*Net (<https://www.onetonline.org/>)

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

۵. مشاور تحصیلی و مشاوره برنامه درسی: مشاوران تحصیلی در سه حوزه 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^۱ و کورنلی^۲، ۲۰۰۲). به گزارش دپارتمان آموزش و پرورش ایالت کانکتیکوت (امریکا) (۲۰۰۸) نقش مشاور مدرسه در تحقق پتانسیل‌های فراگیران برای رشد سالم بر سه حوزه وسیع توسعه و پیشرفت تحصیلی، شغلی و شخصی/ اجتماعی متمرکز می‌باشد. توسعه تحصیلی^۳ 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 توسعه شغلی^۴ هدایت برنامه‌های مشاوره مدرسه به سمتی است که فراگیر بتواند در خلال این برنامه‌ها 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 توسعه شغلی تضمین می‌نماید که فراگیران اهداف شغلی را به عنوان نتیجه مشارکتشان در برنامه جامع آگاهی، توصیف و فعالیت آماده‌سازی شغلی توسعه دهند. اهداف توسعه شخصی/ اجتماعی^۵ برنامه مشاوره مدرسه را هدایت می‌کند تا اساس و پایه رشد شخصی و اجتماعی را به منظور پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه و در بزرگسالی فراهم

1. Bemak

2. Cornely

3. Academic development

4. Career Development

5. Personal/Social development

نماید. توسعه 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 توسعه مشارکت‌های اجتماعی؛ به موفقیت‌های شغلی و تحصیلی یاری می‌رساند (دپارتمان آموزش و پرورش کانکتیکوت^۱، ۲۰۰۸). در رابطه با مشاوره تحصیلی و مشاوره برنامه درسی ابهامات بسیاری پیش می‌آید. باید توجه داشت که مخاطب مشاوره برنامه درسی در درجه اول فراگیران و معلمان و مربیان می‌باشد. ممکن است این دو از نظر هدف تشابهاتی داشته باشند، ولی سطح فعالیت و حیطه فعالیت متفاوتی دارند. همانطور که بمارک و کورنلی (۲۰۰۳) نیز اشاره کرده‌اند مشاوره تحصیلی یا مشاوره 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^۲ و کیفی- کوپرمن^۳، ۲۰۱۷)؛ در صورتی که مشاوره برنامه درسی به عنوان تسهیل کننده، سعی در حصول به نتیجه حداکثری در رابطه با اهداف برنامه 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 فعالیت‌ها و عناصر برنامه درسی اهمیت بسیاری دارد. در مشاوره 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)، در صورتی که مشاوره برنامه درسی به‌جز فراگیر، معلم و والدین، محیط یادگیری و روش‌های یاددهی- یادگیری را در این زمینه مهم می‌داند. علاوه بر این در مشاوره برنامه درسی روش‌های یاددهی- یادگیری با توجه به الزامات برنامه درسی و

¹. Connecticut State Department of Education

². Brady-Amoon

³. Keefe-Cooperman

همچنین اهداف دوره و مقطع آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد و روش‌های ارزشیابی نیز در همین راستا انتخاب می‌گردد. نکته دیگری که در این رابطه لازم به ذکر می‌نماید این است که مشاوره تحصیلی در بستر روانشناسی اما مشاوره برنامه درسی در بستر مطالعات برنامه درسی مطرح می‌شود. بدین معنا که مشاوره تحصیلی محتوا و ابزار کار خود را از روانشناسی وام می‌گیرد. مشاوره تحصیلی از یافته‌ها و نظریه‌های روانشناسی در جهت ارائه راهنمایی و مشورت به مراجعان خود بهره می‌برد (جین^۱، ۲۰۱۱)، ولی در مشاوره برنامه درسی، علاوه بر این یافته‌ها، نظریه‌ها، روش‌ها و راهبردهای علم مطالعات برنامه درسی در جهت ارتقاء و هدف‌دار نمودن فرآیند یادگیری در فراگیران به کاربرده می‌شود.

در حال حاضر مشاوره برنامه درسی در حوزه مطالعات برنامه درسی چه جایگاهی دارد؟

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

• تعریف مشاوره برنامه درسی

در رابطه با مشاوره برنامه 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 رشته آکادمیک مطالعات برنامه درسی با محیط یادگیری و بالأخص خود فراگیرنده است. هدف این است که برنامه درسی را متوجه یادگیرنده، نیازها، علایق، استعدادها و مسائل او نماییم. به صورت کلی می‌توان هدف مشاوره برنامه درسی را ارائه مشاوره و راهنمایی تخصصی در زمینه برنامه درسی و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری به فراگیر، مدیران مؤسسات آموزشی، مربیان و والدین دانست. به نظر می‌رسد

^۱ . Jayne

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. مشاوره برنامه‌دستی بیشتر در بُعد عملی و کاربردی دانش برنامه‌دستی مطرح است. مشاوران برنامه‌دستی تئوری را به عمل پیوند می‌دهند؛ همان‌طور که جکسون (۱۹۹۲) به این نکته اشاره می‌کند. وی در رابطه با متخصصان برنامه‌دستی 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 برنامه‌دستی کسی است که نظریه‌ها و دانش برنامه‌دستی را برای حل مسائل و چالش‌های موجود در فضای آموزشی بکار می‌گیرد.

• مشاوره برنامه‌دستی به‌عنوان یک شغل

در حال حاضر مفهوم مشاوره برنامه‌دستی در حال حاضر به‌عنوان یک حرفه مطرح است که در حوزه مطالعات برنامه‌دستی و باهدف اجرای اثربخش برنامه‌های درسی و ارتقاء روش‌های یاددهی-یادگیری و بهبود عملکرد فراگیران انجام می‌پذیرد. مشاوره برنامه‌دستی درصدد است تا با فراهم آوردن پشتیبانی لازم از توسعه برنامه‌های درسی، به گروه‌ها و مدارس کمک کند تا کیفیت دوره‌ها و برنامه‌های خود را بالا ببرند. مشاوره برنامه‌دستی با مشارکت در فرآیند طراحی و اجرای برنامه‌های و دوره‌های آموزشی، ایجاد فرصت‌های حرفه‌ای و ارائه 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.^۱ نقش اساسی مشاور برنامه‌دستی این است که در توسعه و اجرای برنامه‌های درسی و طرح‌های یادگیری مبتنی بر برنامه‌دستی نوعی رهبری و حمایت به وجود می‌آورد. مشاور برنامه‌دستی تلاش می‌کند تا با توجه به اهداف و مقاصد برنامه‌های درسی یادگیری فراگیران افزایش دهد و فرآیند یادگیری را با توجه به

^۱ https://intranet.secure.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0011/248/636/Curriculum-Consultant,-SEET-FT.pdf

برنامه‌های درسی هدایت نماید^۱. در جدول زیر به صورت خلاصه نقش و وظایف مشاوره برنامه درسی ارائه شده است (جدول شماره ۱). تحقق اهداف مشاوره برنامه درسی در مدارس و مؤسسات آموزشی مستلزم ارتباط با معلمان، مربیان و فراگیران باشد. محدوده مسئولیت مشاور برنامه درسی ممکن است مستلزم داشتن تخصص و اطلاعات بین‌رشته‌ای باشد^۲.

به صورت کلی مشاوره برنامه درسی درصدد است تا با مطالعه دقیق فرآیند یاددهی - یادگیری در کلاس‌های درس اثربخشی برنامه‌های درسی را تضمین نماید و یادگیری فراگیران را ارتقا دهد. به منظور اجراء این نقش فعالیت‌های متعددی از جمله برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی، ارتباط مستمر با معلمان، فراگیران و والدین، بررسی و مطالعه روش‌های یادگیری و تدریس موجود و اصلاح رویه‌های معیوب، ارائه 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.

مشاور برنامه درسی		
وظایف	اصولی	فراهم آوردن نقش رهبری و هدایت در کلیه فعالیت‌های برنامه درسی و یادگیری
شایستگی‌های موردنیاز	<ul style="list-style-type: none"> • توسعه و اجرای برنامه‌های آموزشی و فعالیت‌های یادگیری. • طراحی و اجرای فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای برای حمایت از یادگیری دانش آموزان. • ارائه 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. • ارائه 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 برنامه 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 گزنت به‌منظور حمایت از برنامه‌های آموزشی مدارس بخش یا منطقه. • ارائه مشورت به مدارس/ رهبران تیم مدرسه در جهت توسعه برنامه‌های مدرسه. • توسعه و ارتقاء سخنرانی‌ها، گزارش‌ها و / یا مقالات مرتبط. • مشارکت در حوزه برنامه درسی وب‌سایت و پورتال منطقه. • انجام سایر وظایف مربوطه که ممکن است از طرف سرپرستان مشخص شده باشد. 	<ul style="list-style-type: none"> - مهارت در تدریس و آموزش - مهارت در برقراری روابط بین فردی - تسلط بر حوزه‌های پژوهشی تعلیم و تربیت - تسلط بر حوزه 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 برنامه 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>

رشته‌ها و حوزه‌های مطالعاتی اثرگذار و دخیل در شکل‌گیری مفهوم مشاوره برنامه درسی کدام‌اند؟

مشاوره برنامه درسی به عنوان یک قلمرو کاربردی در حوزه رشته مطالعات برنامه درسی، درصدد است تا با استفاده از علم برنامه درسی و کمک گرفتن از رشته‌های روانشناسی و مشاوره در امر آموزش و یادگیری فراگیران مشارکت نموده و در جهت پیشینه‌سازی یادگیری و حل مشکلات یادگیرندگان در زمینه یادگیری، هدف‌گذاری تحصیلی، برنامه‌ریزی برای مطالعه 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. زمینه مشاوره انطباقی بیشتر شامل مشاوره تحصیلی، مشاوره 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 حرفه 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 از جمله ویژگی‌های فردی (به‌عنوان مثال عوامل روانی، جسمی و یا معنوی) و عوامل محیطی فرد (به‌عنوان مثال خانواده، جامعه و گروه‌های فرهنگی) تحت تأثیر قرار می‌گیرد (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۱).

مشاوره انواع و ابعاد گسترده‌ای دارد. برخی ابعاد مشاوره عبارت‌اند از مشاوره تحصیلی، مشاوره توان‌بخشی، مشاوره خانواده، مشاوره شغلی و ... که عموماً این حوزه‌ها متأثر از علم روانشناسی و آموزش هستند. مشاوره 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 مشاوره برنامه درسی، علمی است که به مطالعه رفتار و فرآیندهای روانی می‌پردازد. منظور از رفتار در

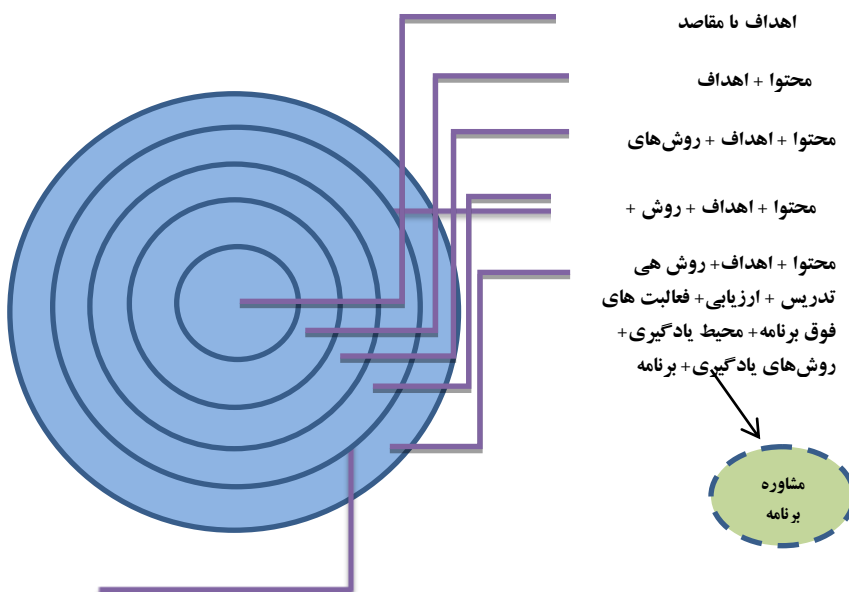
روانشناسی آن دسته از فعالیت‌هایی است که قابل مشاهده می‌باشد و منظور از فرایندهای روانی نیز آن دسته از فعالیت‌هایی است که قابل مشاهده مستقیم نیست ولی می‌توان آن را از روی آثارش در فرد استنباط کرد (سانتراک^۱، ۱۳۸۸). نمونه‌هایی از رفتار عبارت‌اند از مطالعه کردن، آزمایش کردن، صحبت کردن، ورزش کردن و فرایندهای روانی نیز شامل حل مسئله، سبک تفکر، تغییرات مربوط به حافظه و یادگیری، ادراک و ... می‌باشد. پرواضح است که مشاوره برنامه‌دستی 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

مشاوره برنامه‌دستی مفهومی تازه است که در قلمرو رشته مطالعات برنامه‌دستی مطرح می‌شود. با توجه به شرایط موجود در جامعه آموزشی کشور و نیازهایی که در این زمینه از طرف یادگیرندگان، مربیان و مدیران مدارس احساس می‌شود، تبیین و تشریح مفهوم مشاوره برنامه‌دستی و تربیت مشاور برنامه‌دستی در حوزه رشته مطالعات برنامه‌دستی امری ضروری می‌نماید. توجه و دقت در تعداد بیشمار مؤسسات و مراکز آموزشی آزاد و کنکوری در سطح جامعه و تلاش و تقلائی 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. مشاوره برنامه‌دستی حوزه‌ای عملی (جکسون، ۱۹۹۲) است و جایگاه‌های نظری آن در نظریه‌های پدیدارشناسی، اتوبیوگرافی و به‌طورکلی نظریه‌های نو مفهوم پردازان برنامه‌دستی از جمله پاینار و گرامت است که معتقدند آنچه در حوزه مطالعات برنامه‌دستی 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. مشاوره برنامه‌دستی 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 مشاوره برنامه‌

^۱. Santrock

درسی تجربیات یادگیرندگان، علائق، استعدادها و نیازهای آنان را در محور توجه خود قرار می‌دهد و در صدد است با هماهنگی بین عناصر مختلف برنامه‌های درسی و ارائه مشاوره و راهنمایی به فراگیران، معلمان، مدیران و والدین در جهت تحقق اهداف برنامه درسی گام بردارد، می‌توان این مفهوم را در تعریف جامع و کلی از برنامه درسی که شامل محتوا، اهداف، روش‌های تدریس، ارزیابی، فعالیت‌های فوق برنامه، محیط یادگیری، روش‌های یاددهی - یادگیری، برنامه درسی پنهان، فرهنگ و پیامد می‌شود (برادی، ۱۹۹۵؛ و نونان، ۱۹۸۸؛ رینولدز و هالپین، ۱۹۸۲؛ مارش، ۱۹۷۷) مورد بحث قرار داد. بدین صورت که می‌توان مشاوره برنامه درسی را نیز می‌توان در کنار عناصر دیگر همچون برنامه درسی پنهان، فعالیت‌های فوق برنامه و ... در ذیل تعریف مفهوم برنامه درسی مطرح نمود (شکل شماره ۴).



شکل شماره ۴: مفهوم مشاوره برنامه درسی و تعاریف برنامه 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 برنامه درسی می‌تواند بسیاری از مشکلات موجود را حل و فصل نماید. در جدول زیر (جدول شماره ۲) تعریف، جایگاه نظری، وظایف و حوزه‌های اثرگذار واژه مشاوره برنامه درسی و حرفه مشاور برنامه درسی با توجه به یافته‌های پژوهش ارائه شده است.

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

جدول شماره ۲: تعریف و تبیین مفهوم مشاوره برنامه درسی

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

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

منابع

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

- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۶)، برنامه‌درسی به‌سوی هویت‌های جدید، تهران، انتشارات آیتز.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸)، اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، تهران، ایران‌زمین.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، برنامه‌درسی: 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.

- 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), curriculum 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 Philip 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.

- 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). New York: 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.

- 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.