

بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در برنامه درسی

The Elements of Occupation in the Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۳/۲۳، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۶/۷/۱۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۸/۸

Dr. Gholamreza Yadegarzadeh

دکتر غلامرضا یادگارزاده^۱

Abstract: This study aims to examine the conditions for the formation of occupations and professional activities within the curriculum. This study is conducted within a qualitative framework through focus group and according to O'Net conceptual model. The participants of this study include 8 individuals who are selected through purposeful sampling. The results are analyzed through the content analysis method. The findings show that in the area of curriculum there are many capacities for the formation of various occupations. Comparison of the current status of curriculum in Iran with the content model of the occupation information network with four main indicators including worker characteristics (ability, job interests, work values and work styles), worker requirements (including basic skills, mutual skills, knowledge and education), experience requirements (including experience and training, skills entry requirements, licensing), occupational specific information (including title, description, alternate titles, tasks, tools and technology), workforce characteristics (Including labor market information and occupational outlook), occupational requirements (including work activities organizational context and the work context) show that in most cases it does not meet the O'Net conceptual model indices. In other words, the curriculum in Iran is significantly far away from the realities of specialized professions.

Keywords: curriculum, curriculum development, occupation, profession, professionalism, Occupational Information Network (O'Net)

چکیده: هدف مقاله حاضر بررسی شرایط و زمینه‌های شکل‌گیری مشاغل و انجام فعالیت‌های حرفه‌ای در حوزه برنامه درسی است. روش پژوهش کیفی از نوع گروه کانونی و چارچوب شکل دهنده آن مدل مفهومی O'Net است. مشارکت کنندگان در پژوهش به صورت هدفمند و به تعداد ۸ نفر انتخاب شدند. تحلیل نتایج با استفاده از روش تحلیل محتوای موضوعی انجام شده است. یافته‌ها به صورت کلی نشان داد در حوزه برنامه درسی ظرفیت‌های لازم برای شکل‌گیری مشاغل متعدد وجود دارد. مقایسه وضع موجود این حوزه در کشورمان با مدل محتوایی شبکه اطلاعات مشاغل با شاخص‌های چهارگانه اصلی شامل مشخصات افراد شاغل (توانایی، علائق شغلی، ارزش‌ها و روش‌های کاری)، شرایط لازم برای شاغل (شامل مهارت‌های پایه، مهارت‌های عمل متقابل، دانش و آموزش)، تجارب لازم برای شاغل (شامل تجربه و کارآموزی، مهارت‌های لازم برای ورود به شغل، مهارت‌های عمل متقابل و گواهینامه‌ها)، اطلاعات خاص شغل (شامل عنوان شغل، توصیف شغل، عناوین جایگزین، وظایف و ابزار و فناوری)، ویژگی‌های نیروی کار (شامل اطلاعات بازار کار و دوزنمای شغلی)، شرایط شغل (شامل فعالیت‌های کلی، فعالیت‌های میانی و فعالیت‌های خرد و جزئی، محیط سازمانی و محیط کار) نشان می‌دهد در اکثر موارد با شاخص‌های مدل مفهومی O'Net مطابقت ندارد به عبارت دیگر حوزه برنامه درسی در ایران با تبدیل شدن به مشاغل تخصصی فاصله قابل توجهی دارد. بر این اساس حرفه‌ای شدن فعالیت‌های شغلی و شکل‌گیری طبقات مشاغل تخصصی از ضرورت‌های کم کردن این فاصله است.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی، شغل، حرفه، حرفه‌گرایی، شبکه اطلاعات مشاغل (O'Net)

^۱ استادیار مرکز مطالعات سازمان سنجش تهران. yadegarzadeh@gmail.com

مقدمه

شغل^۱، کار^۲، حرفه^۳ و حرفه‌گرایی در موضوعات مورد بحث علوم انسانی و اجتماعی کمی با چالش مواجه است و در برخی رشته‌ها مانند فلسفه، علوم اجتماعی، تعلیم و تربیت و ... به سادگی نمی‌توان آموزش‌های ارائه شده را به مباحث شغلی ارتباط داد (استارک^۴ و همکاران، ۱۹۸۶). این امر در مورد برنامه‌درسی نیز مشاهده می‌شود (یادگارزاده، ۱۳۹۲) و نمی‌توان گفت دانش‌آموختگان این رشته در چه مشاغلی می‌توانند کار کنند و یا اینکه برنامه‌درسی دارای شغل یا مشاغل خاصی است یا خیر؟ برای پاسخ به این پرسش ضروری است دو متغیر اصلی یعنی شغل و برنامه‌درسی از نظر مفهومی بررسی شود و سپس به مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و مبتنی بر شاغل پرداخته شود.

شغل عبارتست از "گروهی از جایگاه‌ها^۵ که با توجه به وظایف عمده و به قدر کافی همانند هویت پیدا می‌کنند" به عبارت دیگر شغل با توجه به وظایف، مسئولیت‌ها و اهمیت آنها ساخته می‌شوند و افراد بر اساس شایستگی می‌توانند آنها را به دست آورند (بایرز^۶ و رو^۷، ۲۰۰۸). در کنار جایگاه، تکالیف، مسئولیت و شایستگی، پایبندی به اصول اخلاقی، ویژگی دانش و مهارت، یادگیری حاصل از تحقیقات و به‌کارگیری این دانش و مهارت در جهت منافع دیگران در شغل دارای اهمیت است. براساس ماده ۷ قانون استخدام کشوری^۸ شغل عبارت است از مجموع وظایف و مسئولیت‌های مرتبط و مستمر و مشخصی است که از طرف سازمان امور اداری و استخدامی کشور به عنوان کار واحد شناخته شده باشد. مفهوم شغل از منظر منابع انسانی در چند دهه اخیر دچار تحول شده و از تعدادی وظیفه که باید متصدی شغل انجام شود به آنچه فرد می‌داند (دانش)، آنچه فرد می‌تواند انجام دهد (شایستگی)، آنچه افراد هستند (ویژگیهای فردی) و آنچه انجام داده‌اند (تجربه) تغییر کرده است (رابینز و جاج، ۲۰۱۳). پیچیدگی مشاغل و سازمان‌ها و توسعه فناوری تغییر مفهوم شغل را به دنبال داشته و بر دانش، تجربه و شایستگی بیش از پیش تمرکز شده است. تنوع برداشت‌ها از شغل و کار در گزارش‌های بین‌المللی نیز مشاهده می‌شود و در اکثر آنها تعریف مورد نظر از شغل و کار، پیش از ورود به بحث ارائه شده است. به عنوان مثال سازمان جهانی کار در گزارش سال ۲۰۱۷ خود در مورد کشور مغولستان در

- 1 . Job
- 2 . Career
- 3 . Profession
- 4 . Stark, S
- 5 . Positions
- 6 . Byars, L
- 7 . Rue, L

^۸ . مصوب ۱۳۴۵/۳/۳۱

بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در...

تعریف شغل بر مهارت متمرکز شده است. مرور مفهوم شغل، کار و یا حرفه نشان می‌دهد می‌توان با شاخص‌هایی نظیر "دانش، مهارت (توانایی) و شایستگی، وظایف و تکالیف، مدت زمان، نوع فعالیت، نوع آموزش مورد نیاز و میزان پرداخت" تعریف کرد (بریل^۱ و همکاران، ۲۰۱۰).

پس از تعریف شغل (به صورت عام و یا خاص) سوالی که مطرح می‌شود این است: حرفه یا شغل دارای چه ویژگی‌هایی است و بر چه اساسی می‌توان یک حوزه را واجد شرایط شکل‌گیری مشاغل متنوع دانست. اورنشتاین^۲ و لوین^۳ می‌گویند یک حرفه باید ویژگی‌های زیر را داشته باشد:

۱. داشتن یک نوع حس خدمات عمومی؛ داشتن تعهد مادام‌العمر به شغل (کار)،
۲. دارا بودن مجموعه دانش و مهارت تعریف شده فراسوی آنچه توسط افراد به دست آمده است،
۳. دارا بودن دوره طولانی آموزش تخصصی،
۴. کنترل تمامی استانداردها و الزامات ورودی،
۵. استقلال در تصمیم‌گیری در مورد انتخاب قلمرو کار، قبول مسئولیت برای قضاوت و عمل در ارتباط با انجام خدمات، داشتن مجموعه‌ای از استانداردهای عملکرد،
۶. دارا بودن یک سازمان خودگردان متشکل از اعضای حرفه،
۷. داشتن انجمن‌های حرفه‌ای و یا گروه‌هایی از نخبگان برای شناسایی پیشرفت افراد،
۸. پایبندی و داشتن کد اخلاقی برای کمک به آشکار کردن نکات مبهم یا بحث انگیز مرتبط با خدمات ارائه شده،
۹. پرستیژ بالا و ثبات اقتصادی (اورنشتاین و لوین، ۱۹۹۷).

با این نگاه پرسشی که مطرح می‌شود این است که آیا در حوزه برنامه درسی پتانسیل شکل‌گیری شغل و یا مشاغل وجود دارد یا خیر؟ سوالی که فرناندز و همکاران (۲۰۰۶) صریح‌تر مطرح می‌کنند: آیا برنامه درسی کار است؟ وود و همکاران (۲۰۱۱) به صورت روشن این پرسش را مطرح می‌کنند که کارشناس، مشاور، مدیر، مجری و ناظر برنامه درسی به چه کسی می‌گویند و چه ویژگی‌هایی باید داشته باشند؟ پاسخ به این پرسش تا حد زیادی به تعریف و مفهوم‌شناسی برنامه درسی وابسته است.

پورتلی^۴ (۱۹۸۷) می‌گوید: مسأله تعریف از سال ۱۹۲۰ با برنامه درسی همراه بوده است (ترجمه خوبی‌نژاد، ۱۳۸۳). زمانی که ژولیوس سزار و همقطاراننش در قرن اول پیش از میلاد ارباهای رومی را در مسیری بیضی شکل به سرعت حرکت می‌دادند هرگز انتظار نمی‌رفت واژه و

¹ . Bruil, A

² . Ornstein, A.

³ . Levin, D

⁴ . Portelli, S.P

یا کلمه‌ای را به ارث بگذارند که تقریباً به طور روزمره توسط مربیان دو قرن اخیر (بیست و بیست و یک) به کار می‌رود (اولیوا^۱، ۲۰۰۸: ۱). در واقع کلمه برنامه‌درسی از عبارت لاتین *race course* گرفته شده (مارش و ویلیس، ۲۰۰۷: ۸) که قدیمی‌ترین ارجاع لاتین مورد استفاده از آن به تعریفی بر می‌گردد که در سال ۱۶۳۳ در دانشگاه گلاسکو ارائه شده است. در زبان انگلیسی اولین استفاده از این واژه به سال ۱۸۲۴ و گزارش دانشگاه‌های آلمان باز می‌گردد که به وسیله راسل تهیه شده بود (جکسون، ۱۹۹۲). در فرهنگ لغت آکسفورد در مدخل برنامه‌درسی آمده است: یک دوره منظم مطالعاتی یا تربیتی، در مدرسه یا دانشگاه (یک ترم تحصیلی در دانشگاه‌های اسکاتلند). در فرهنگ لغت جدید وبستر، ویرایش دوم، تعریفی پیشنهاد شده که شباهت زیادی با تعریف فرهنگ لغت آکسفورد دارد. برنامه‌درسی عبارت است از: الف- یک دوره تحصیلی مانند دوره تحصیلی زبان انگلیسی و یا یک دوره تحصیلی مشخص و ثابت در مدرسه و یا دانشگاه، با هدف اخذ مدرک. ب- تمام آنچه در یک دوره آموزشی توسط یک مؤسسه آموزشی یا یک گروه آموزشی ارائه می‌شود. هر دو فرهنگ لغت مطابق با فرهنگ لغت انگلیسی به لاتین کسل^۲، ریشه لغت برنامه‌درسی را از زبان لاتین دانسته‌اند که به دو عبارت میدان مسابقه^۳ و ارابه^۴ باز می‌گردد (جکسون، ۱۹۹۲).

اینکه چطور کلمه‌ای که ریشه آن به ارابه‌رانی باز می‌گردد به حوزه تعلیم و تربیت راه یافته است پرسشی در خور تأمل و توجه است و شاید نتوان کتابی در حوزه برنامه‌درسی پیدا کرد که به این موضوع و تعریف بر اساس آن نپرداخته باشد. در دنیای تعلیم و تربیت حرفه‌ای واژه برنامه‌درسی، مبهم و به طور ضمنی اسرار آمیز تلقی می‌شود. این واژه شاعرانه و خنثی، از یک حال و هوای رمز آلود برخوردار است. در مقایسه با سایر موضوع‌های دنیای تعلیم و تربیت حرفه‌ای مانند: مدیریت، آموزش و نظارت، که مرکب از واژگان فعالیت محور هستند، برنامه‌درسی چنین نیست (اولیوا، ۲۰۰۸). برخی تعدد و تنوع تعاریف را به عنوان یک مشکل تلقی می‌کنند (سردرگمی مداوم، هرج و مرج در درون این حوزه، و غیره)، در حالی که برخی دیگر فرض کرده‌اند هنگامی که تعاریف به دقت تجزیه و تحلیل شوند، تعاریف متفاوت را می‌توان به میزان قابل ملاحظه‌ای کاهش داد (برالت^۵ و مارشال^۶، ۲۰۱۰). جکسون (۱۹۹۲) می‌گوید: آنچه تعدد تعاریف در کتاب‌های حوزه برنامه‌درسی به ما می‌گوید این است که به تعداد کتاب‌ها تعریف وجود دارد، اگر می‌خواهیم تعارض بین تعاریف را بفهمیم نباید خود را با آنها سرگرم

1 . Oliva, P

2 . Cassel

3 . A race course

4 . Chariot

5 . Breault, D. A

6 . Marshall, J. D

بررسی مؤلفه‌های مبتنی برشغل وشاغل در...

کنیم. آنچه نیاز داریم آن نوع تفاوت‌هایی است که منجر به راه‌های متفاوت عمل و تفکر در خصوص برنامه‌درسی شده است.

برنامه‌درسی به عنوان یک حوزه پر تنش و با تعدد آرا و تضارب عقاید در یک‌صد سال گذشته رشد قابل توجهی را پشت سر گذاشته است و همانند بسیاری از حوزه‌های علمی، پژوهش در آن نقش پررنگ دارد و روش‌شناسی علوم انسانی در آن شایع است. تعداد نظریه‌ها و رویکردهای عملی برای مطالعه برنامه‌های درسی متنوع و در حال رشد است. پژوهشگران برنامه‌درسی و نظریه‌پردازان این حوزه رویکردهایی را از جامعه‌شناسی، فلسفه، روانشناسی و سایر رشته‌ها اقتباس کرده‌اند که تلفیق آنها روش‌های کاری خاص برنامه‌درسی ایجاد کرده و آن را به یک حیطة تخصصی تبدیل کرده است که روز به روز بر گسترش حیطة عمل آن افزوده می‌شود. این امر را می‌توان در تعابیر برنامه‌درسی مشاهده کرد؛ به عنوان محتوا، به عنوان تجربه یادگیری، به عنوان اهداف رفتاری، به عنوان برنامه‌ای برای آموزش، به عنوان رویکردی غیر فنی (لونبرگ، ۲۰۱۱)، به عنوان درس، فعالیت‌های یادگیری، بازتولید فرهنگی، مجموعه‌ای از صلاحیت‌ها، بازتولید اجتماعی و Curren (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۸)، آنچه که در مدرسه تدریس می‌شود، مجموعه‌ای از موضوعات^۱، برنامه مطالعاتی^۲، مجموعه‌ای از مواد آموزشی، توالی ماده‌های درسی^۳، اهداف عملکردی^۴، یک دوره مطالعاتی^۵، هر چیزی که در داخل مدرسه اتفاق می‌افتد شامل فعالیت‌های فوق برنامه، راهنمایی و ارتباطات بین فردی، آن چیزی که در داخل و خارج مدرسه و تحت راهنمایی مدرسه تدریس می‌شود، هر آنچه که توسط دست اندرکاران مدرسه برنامه‌ریزی می‌شود، مجموعه‌ای از تجارب که توسط فراگیران تحت هدایت مدرسه کسب می‌شود و آن دسته از تجارب فردی یادگیرنده که به عنوان نتایج آموزشی لحاظ می‌شود (اولیوا، ۲۰۰۸).

بررسی مستندات چاپ شده در این حوزه نشان می‌دهد موضوع فعالیت‌های شغلی رها شده نیست و از دغدغه‌های جدی در بین دانشمندان برنامه‌درسی بوده است و کسانی مانند بابیت، تایلر، تابا، شواب، جکسون، پاینار، هیوینر^۶، واکر^۷، اولیوا^۸، اورنشتاین^۹، لوین^{۱۰}، گلاثورن^{۱۱} و

1 . A set of subjects

2 . A program of studies

3 . A sequence of courses

4 . A set of performance objectives

5 . A course of study

6 . Huebner

7 . Walker, D

8 . Oliva, P

9 . Ornstein, A

10 . Levin, T

11 . Glatthorn, A

دیگران در مورد آن اندیشیده و بحث کرده‌اند (یادگارزاده و همکاران، ۱۳۹۳). هویت^۱ (۲۰۰۶) همانند جکسون (۱۹۹۲) معتقد است به دلیل تنوع دیدگاه، کمپ‌های فکری متعدد، روش‌شناسی منحصر به فرد و شرایط خاص حاکم بر حوزه برنامه‌دستی، این سوال که افراد شاغل چه کاری باید انجام دهند هنوز بدون پاسخ مانده است. اگر *curricularist* را عبارت از فردی بدانیم که در ارتباط با برنامه‌دستی کار می‌کند (پاینار، ۱۹۷۵) وظایف، تکالیف و مسئولیت‌های شغلی او با ابهام مواجه است (واکر، ۲۰۰۳؛ گلاثورن، ۲۰۱۵؛ اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۴؛ جکسون، ۱۹۹۲؛ پاینار و همکاران، ۲۰۰۸؛ اولیوا، ۲۰۰۸؛ هویت، ۲۰۰۶). این ابهام با وجود گذشت سال‌ها، توسعه نظری و تربیت افرادی با درجه‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در موضوع‌های مرتبط با برنامه‌های درسی در دپارتمان‌های علوم تربیتی همچنان باقی است (واکر، ۲۰۰۳؛ اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۴).

بررسی پژوهش‌ها، مقالات، کتاب‌ها و مستندات علمی این حوزه نشان می‌دهد کسانی که به نوعی در حوزه برنامه‌دستی (*curricularist*) مشغول به کار هستند با عناوین شغلی متعددی طبقه‌بندی شده‌اند که از بین آنها می‌توان به "تکنیسین برنامه‌دستی"، کارشناس برنامه‌دستی، کارشناس خبره، رهبر برنامه‌دستی^۲، مشاور^۳ برنامه‌دستی، سیاستگذار^۴ برنامه‌دستی، ناظر برنامه‌دستی، برنامه‌ریز درسی^۵، طراح^۶ برنامه‌دستی، ارزشیاب برنامه‌دستی، مدیر^۷ برنامه‌دستی، متخصص برنامه‌دستی^۸، نظریه‌پرداز برنامه‌دستی، استاد برنامه‌دستی، کارشناس آموزش و مشاور آموزش (به نقل از یادگارزاده و همکاران، ۱۳۹۲)" اشاره کرد.

نکته قابل توجه این است که چارچوب استاندارد شغل در مورد هیچ یک از عناوین شغلی بالا وجود ندارد. به دلیل مشخص نبودن وظایف، افراد درگیر در تدوین، اصلاح و بازنگری و ارزشیابی برنامه‌های درسی، جایگاه افراد درون این رشته نادیده گرفته شده و انتظارات تا حد تکنیسین برنامه‌دستی و متناسب‌سازی دروس پایین می‌آید (تلقی حداقلی از برنامه‌دستی). با وجود به بحث گذاشته شدن موضوع از ابعاد مختلف، سوابق پژوهشی محدودی در ارتباط با مباحث شغلی و حرفه‌ای برنامه‌دستی وجود دارد. جکسون (۱۹۹۲) دلیل نپرداختن به این موضوع را گستردگی حیطه عمل حرفه برنامه‌دستی و تنوع انتظارات می‌داند (ص ۲۷). با توجه به آنچه اورنشتاین لوین بیان کرده‌اند می‌توانیم برای برنامه‌دستی طیفی از فعالیت‌های شغلی را

1 . Hewitt, T. W

2 . Curriculum leaders

3 . Consultant

4 . Policy maker

5 . Curriculum developer

6 . Designer

7 . Managers

8 . Specialists

بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در...

در نظر بگیریم که تکنیسین برنامه‌دستی در پایین‌ترین و متخصص برنامه‌دستی در بالاترین تراز آن قرار می‌گیرد.

نگاهی به عناوین شغلی حوزه برنامه‌دستی نشان می‌دهد در برنامه‌دستی ظرفیت شکل گرفتن مشاغل مختلف وجود دارد و در ساختار نظام آموزشی و نهادهای وابسته به آن می‌توان مسئولیت‌های مختلفی برای تخصص‌های آن تعریف کرد؛ اما چنین امری تاکنون به خوبی رخ نداده است. راگا^۱ و لیوویش^۲ (۲۰۰۳) در تبیین این موضوع می‌گویند حوزه برنامه‌دستی از یک نوع آشفتگی مفهومی رنج می‌برد و این امر از ابتدای شکل‌گیری آن به عنوان یک حوزه علمی همواره وجود داشته است و دست‌اندرکاران و افرادی که کارشان با برنامه‌دستی به صورت مستقیم مرتبط است درگیر مسائل نظری و رفتاری‌های مفهومی شده و از پرداختن به سایر موارد از جمله توسعه حرفه‌ای باز مانده‌اند.

برنامه‌دستی به عنوان یک رشته دانشگاهی در ارتباط مستقیم با نظام تربیتی است و به عنوان یک حوزه معرفتی حیطة عمل آن فراتر از تعلیم و تربیت است. این حوزه از لحاظ نظری و عملی نیز حیطة تحت پوشش گسترده‌ای دارد و این امر شرایط را برای شکل‌گیری مشاغل متعدد در آن فراهم می‌کند. همانطور که گفته شد این امر با کمی چالش همراه است و مقاله حاضر به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا برنامه‌دستی با توجه به مدل محتوایی شبکه مشاغل (O*NET) می‌تواند حرفه یا شغل باشد؟

با توجه به مباحث فوق و محتوای جدول ۱ در پژوهش حاضر ۲ پرسش اصلی طرح شده که هر کدام دارای ۳ پرسش فرعی هستند.

۱. وضعیت برنامه‌دستی در جهت‌گیری مبتنی بر شاغل چگونه است؟

(a) وضعیت برنامه‌دستی در توصیف‌کننده ویژگی‌های شاغل چگونه است؟

(b) وضعیت برنامه‌دستی در توصیف‌کننده شرایط لازم برای شاغل چگونه است؟

(c) وضعیت برنامه‌دستی در توصیف‌کننده تجارب لازم برای شاغل چگونه است؟

۲. وضعیت برنامه‌دستی در جهت‌گیری مبتنی بر شغل چگونه است؟

(a) وضعیت برنامه‌دستی در توصیف‌کننده اطلاعات خاص یک شغل چگونه است؟

(b) وضعیت برنامه‌دستی در توصیف‌کننده خصوصیات نیروی کار چگونه است؟

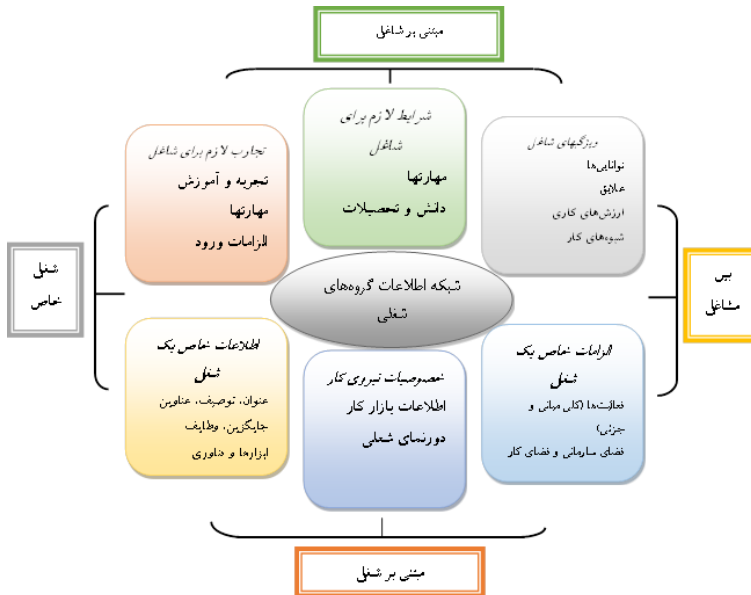
(c) وضعیت برنامه‌دستی در توصیف‌کننده شرایط شغلی چگونه است؟

۱. Wraga, W

۲. Hlebowitsh, P

الگوی محتوایی شبکه اطلاعات شغل (O*NET)

الگوی^۱ شبکه اطلاعات شغل یکی از جامع‌ترین مدل‌های تحلیل شغل است. سابقه این شبکه به سال ۱۹۳۰ و فرهنگ عناوین شغلی باز می‌گردد. این شبکه در سال ۱۹۹۸ با عنوان شبکه اطلاعات شغل گسترش یافت و حدود ۱۰۰۰ عنوان شغل را در بر می‌گیرد (بایرز و رو، ۲۰۰۸: ۷۰). این الگو از یک چارچوب محتوایی پیروی می‌کند که در شکل زیر خلاصه شده است (O*NET، ۲۰۱۷):



شکل ۱ مدل مفهومی شبکه اطلاعات شغل

این الگو چارچوبی را فراهم می‌کند، که مهمترین اطلاعات شغل را شناسایی و آن را در یک سیستم منسجم از لحاظ نظری و عملی، ادغام می‌کند. الگوی محتوایی با استفاده از تحقیقات در زمینه کار و تحلیل سازمانی توسعه یافته است. این الگو دربردارنده دیدگاهی است که خصوصیات مشاغل (به‌وسیله توصیف‌های شغل‌مدار^۲) و افراد (به‌وسیله توصیف‌های شغل‌مدار^۳) را منعکس می‌کند. این الگو همچنین امکان به‌کارگیری اطلاعات کار را در بین

۱. Occupation information network

۲. Job- Oriented

۳. Worker- Oriented

بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در...

مشاغل، بخش‌ها یا صنایع (توصیف‌های بین‌شغلی^۱) و در درون مشاغل (توصیف‌های خاص شغلی^۲) ممکن می‌سازد.

این توصیف‌ها در شش حوزه اصلی منظم شده‌اند که هر یک دارای زیر توصیف‌های متنوعی هستند و کاربران با کمک آنها می‌تواند ویژگی‌ها و خصوصیات مهم شاغل و شغل را مشخص کرده و حدود و ثغور یک شغل را بهتر بشناسد. این شش حوزه و شاخص‌های مربوطه در جدول زیر خلاصه شده‌اند:

جدول ۱ جهت‌گیری‌های اصلی و توصیف‌کننده‌های مدل مفهومی شبکه اطلاعات شغل

جهت‌گیری	توصیف‌کننده	تعریف	شاخص‌ها	تعریف
مبتنی بر شاغل	ویژگی‌های شاغل^۳	شامل ویژگی‌های پایداری ^۴ است که ممکن است هم بر عملکرد ^۵ و هم بر استعداد ^۶ (ظرفیت) کسب دانش و مهارت لازم برای عملکرد کاری تأثیر بگذارد.	توانایی‌ها	ویژگی‌های پایدار فردی که عملکرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.
			علاقه شغلی	ترجیح‌های افراد برای محیط کار.
			ارزش‌های کاری	جنبه‌های جهانی کار متشکل از نیازهایی که برای رضایت فرد مهم است.
			شیوه‌های کاری	ویژگی‌های فردی که می‌تواند عملکرد یک فرد را در یک شغل تحت تأثیر قرار دهد.
شرایط لازم برای شاغل^۷		شامل توصیف‌های مرتبط با ویژگی‌های کار هستند که با تجربه و تحصیلات کسب شده و گسترش می‌یابند.	مهارت‌های اصلی یا پایه	ظرفیت رشد یافته فرد که تسهیل‌کننده یادگیری و یا کسب دانش است.
			مهارت‌های بین شغلی	ظرفیت رشد یافته فرد که منجر به تسهیل عملکرد در مشاغل می‌شود.
			دانش	مجموعه سازمان یافته‌ای از اصول و حقایق قابل استفاده

1. Cross- Occupational
2. Occupational- specific descriptors
3. Worker characteristics
4. Enduring Qualities
5. Performance
6. Capacity
7. Worker requirements

در یک حوزه عمومی.				
تجارب آموزشی فرد برای عمل در یک شغل.	تحصیلات			
اگر کسی استخدام می‌شود برای انجام کار چه دانش و تجربه‌ای لازم دارد؟	تجربه و آموزش	تجارب مربوط به فعالیتهای کاری قبلی و تجاری که مشخصاً به انواع خاصی از فعالیتهای کاری مرتبط می‌شوند.	تجارب لازم برای شاغل^۱	
الزامات برای رشد استعدادهایی که تسهیل کننده یادگیری و کسب دانش هستند.	مهارت‌های پایه - الزامات ورود			
الزامات برای رشد استعدادهایی که تسهیل کننده عملکرد و فعالیت در مشاغل هستند.	مهارت‌های بین‌شغلی - الزامات ورود			
پروانه کار، گواهینامه، جوایز و مدارکی که نشان دهنده صلاحیت انجام کار است.	پروانه کار			
عنوان اولیه و کد شناسایی برای شغل.	عنوان	متغیرها یا دیگر عناصر الگوی محتوایی که مربوط به مشاغل خاص یا منتخب هستند.		اطلاعات خاص یک شغل^۲
بیان تکالیف و وظایف مهم برای کار کردن در یک شغل.	توصیف			
عناوین جایگزین، غیر فنی یا رایج برای یک شغل در فرهنگ کار، ادارات دولتی، بین خبرگان و ...	عناوین جایگزین			
آنچه به صورت خاص در یک شغل انجام می‌شود.	وظایف			
تجهیزات، ابزارها، ماشین‌ها، نرم و سخت افزارها، فناوری‌ها و هر آنچه برای	ابزار و فناوری			

¹ . Experience Requirements

² . Occupation- specific information

عمل بهینه شغل مورد استفاده قرار می‌گیرد.				
ویژگی‌های جاری نیروی انسانی و شغل در بازار کار.	اطلاعات بازار کار	که متغیرهایی ویژگی‌های کلی مشاغل را تعیین و توصیف می‌کنند که می‌توانند بر شرایط شغلی تأثیر بگذارند.	خصوصیات نیروی کار ^۱	
نیروهای جهت دهنده به بازار کار و ویژگی‌های آینده شغل.	دورنمای شغل			
فعالیت‌هایی که در تعداد زیادی از مشاغل انجام می‌شود.	فعالیت‌های کلی شغل	مجموعه‌ای جامع از متغیرها یا مؤلفه‌های مبسوطی که شرایط لازم برای مشاغل مختلف را شرح می‌دهند.	شرایط شغلی ^۲	
فعالیت‌هایی که در برخی از مشاغل انجام می‌شود.	فعالیت‌های میانی شغل			
فعالیت‌هایی که در یک شغل خاص و توسط افراد آشنا به وظایف شغلی انجام می‌شود.	فعالیت‌های جزئی شغل			
ویژگی‌های سازمانی که بر چگونگی انجام کار تأثیر می‌گذارد.	بافت سازمانی			
عوامل فیزیکی و اجتماعی اثرگذار بر ماهیت کار.	بافت کار			

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود نگاه شبکه‌ی اطلاعات شغل بسیار وسیع است و برای هر شاخص زیرشاخص‌های متعددی در نظر گرفته که در بخش نتایج مورد بررسی قرار می‌گیرد. شبکه‌ی اطلاعات شغل در طول نیم قرن گذشته توسعه یافته و جایگاه مستحکمی در موضوع شغل و حرفه پیدا کرده است و مورد استناد نهادهای رسمی در بسیاری از کشورها قرار می‌گیرد. شبکه‌ی اطلاعات شغل دارای کاربردهای زیادی است که از بین آنها می‌توان به استفاده در بحث تحلیل شغل (استردویک^۳، ۲۰۰۵؛ بایرز و رو، ۲۰۰۸)، نیازسنجی و بازنگری برنامه‌های

^۱ . Workforce Characteristics

^۲ . Occupational Requirements

^۳ . Stredwick, J

درسی (اسکات، ۲۰۱۲)، توصیف شغل (منزی^۱ و همکاران، ۲۰۱۱)، استخدام و به‌کارگیری نیروی انسانی (بایرز و رو، ۲۰۰۸)، اعطای مجوز شغلی (O*net، ۲۰۱۷)، ارزشیابی شغل (آدئو^۲ و همکاران، ۲۰۱۳)، و پژوهش در مورد مشاغل (پترسون^۳ و همکاران، ۱۹۹۹) اشاره کرد.

روش پژوهش

رویکرد مورد استفاده در این پژوهش کیفی و روش از نوع گروه کانونی^۴ است. گروه‌های کانونی جلسات بحث سازماندهی شده‌ای هستند که در آن، گروهی از افرادی که بتوان به نظر آنان به عنوان کانون بحث موضوعی اطمینان کرد، انتخاب می‌شوند. سپس از طریق مصاحبه گروهی، این افراد، نظرها و تجربه‌های خود را بازنمایی می‌کنند. هدف از این روش، کشف نگرش‌ها، احساسات، باورها، تجربه‌ها و واکنش افراد است (تریسی، ۲۰۱۳؛ ویلارد^۵، ۲۰۰۳؛ کروگر^۶ و کازی^۷، ۲۰۱۴). ابزار جمع‌آوری داده و اطلاعات در این روش در بطن آن نهفته است. در این پژوهش مدل شبکه‌ی اطلاعات شغل در قالب جداول (مشابه جدول ۱) در اختیار اعضا قرار گرفته و در مورد میزان تطابق برنامه‌ی درسی با هر بند دیدگاهها جمع‌آوری شده است. نمونه‌ی مورد مطالعه از جامعه‌ی متخصصان برنامه‌ی درسی و با شاخص‌های زیرو به صورت هدفمند انتخاب شده است:

- داشتن مدرک دکتری در برنامه‌ی درسی؛
 - شاغل بودن در نظام آموزشی (عمومی و عالی)؛
 - داشتن تجربه‌ی کار در خصوص برنامه‌ی درسی؛
 - داشتن حداقل ۴ مقاله‌ی علمی در خصوص موضوعات برنامه‌ی درسی.
- با توجه به شاخص‌های فوق ۱۲ نفر انتخاب شدند که از بین آنها ۸ نفر در جلسه حضور پیدا کردند. با توجه به گستردگی بحث دو جلسه حدود ۹ ساعت با محوریت تطابق برنامه‌ی درسی با مدل مفهومی شبکه‌ی اطلاعات مشاغل تشکیل شد. روند اجرای هر جلسه به شرح زیر بوده است:

¹ . Manzi, P

² . Aedo, C

³ . Peterson, N

^۴ . در بسیاری از منابع "گروه کانونی" به عنوان روش تحقیق (گرین‌باوم، ۱۹۹۸)، مصاحبه رسمی (فراست، ۲۰۱۱)، روش تحلیل داده (باربور، ۲۰۰۵) مطرح شده است. همانطور که سالدانا (۲۰۱۱) می‌گوید در مورد اینکه گروه کانونی روش است یا ابزار توافق وجود ندارد و همانند مصاحبه که برخی آن را روش می‌دانند و برخی دیگر ابزار گردآوری داده، در این مورد نیز توفقی وجود ندارد.

⁵ . Villard, J. A

⁶ . Krueger, R. A.

⁷ . Casey, M. A

- معارفه اعضا، طرح موضوع و بیان اهداف،
- معرفی چارچوب شبکه اطلاعات مشاغل و بیان تعاریف هر بخش،
- تشریح نحوه مقایسه بین برنامه درسی (به عنوان حوزه دارای پتانسیل و وضع موجود) و شاخص‌های مدل o*net.
- اجرای تطبیق برنامه درسی با شاخص‌های مدل o*net (دریافت نظرات و جمع‌بندی توسط مسئول جلسه)،
- جمع‌بندی هر بخش و دریافت نظرات تکمیلی.

برای دقت بیشتر علاوه بر جمع‌بندی نظرات در هر جلسه، مباحث ضبط، پیاده‌سازی و تحلیل شد تا تصویر دقیق‌تری از تجارب و دیدگاهها به دست آورده شود. برای تحلیل داده و اطلاعات گروه کانونی از تحلیل محتوای موضوعی (TCA) که نوعی ارائه توصیفی داده‌های کیفی است استفاده شده است. در این روش به منظور بیان اشتراکات آراء و نظرات شرکت‌کنندگان، محقق فهرستی از موضوعات مشترک را استخراج و دسته‌بندی می‌کند. هر تلاش معقولی به کار می‌رود تا برای موضوعاتی که در عبارات اصلی شرکت‌کنندگان به کار رفته عناوینی انتخاب شود و این موضوعات به نحوی دسته‌بندی شود که نمایانگر موضوع کلی باشند. هرچند مرتب‌سازی و نامگذاری موضوعات نیاز به سطحی از تفسیر را دارد، «تفسیر» به صورت حداقلی انجام می‌شود. برای اطمینان از صحت داده و اعتبار آنها پس از جلسه و ویرایش دیدگاهها تمامی برون‌داده‌ها مجدداً به رؤیت مشارکت‌کنندگان کننده در جلسه رسیده و تأیید ایشان گرفته شده و خروجی نهایی توسط سه نفر از اعضای منتخب مورد بررسی مجدد قرار گرفته است.

یافته‌ها

برای پاسخ به این پرسش که حوزه برنامه درسی و افراد شاغل در آن تا چه حد با ساختار جزئی شبکه اطلاعات شغل مطابقت دارد، نتایج جلسات بحث و نظرات خبرگان در قالب جداول بعدی و با محوریت سوال‌های پژوهشی خلاصه شده است. نکته قابل توجه اینکه میزان تطابق در طیف "عدم مصداق، کمی مصداق دارد، تا حدودی مصداق دارد، مصداق دارد" بیان شده است. پرسش فرعی (۱): وضعیت برنامه درسی در توصیف‌کننده ویژگی‌های شاغل چگونه

است؟

جدول ۲ شاخص‌ها و زیرشاخص‌های مربوط به ویژگی‌های شاغل

ویژگیهای شاغل ^۱				
شاخص	زیرشاخص	زیرشاخص ۱	زیرشاخص ۲	وضعیت حوزه برنامه درسی
				به عنوان یک حوزه دارای پتانسیل
				وضع موجود در کشورمان
توانایی‌ها	شناختی	کلامی	درک مطلب کلامی	تا حدودی مصدق دارد
			درک نوشتاری	تا حدودی مصدق دارد
			بیان کلامی	تا حدودی مصدق دارد
			بیان نوشتاری	تا حدودی مصدق دارد
	ایده‌پردازی و توانایی استدلال		ایده سیال	کم مصدق دارد
			اصالت	کم مصدق دارد
			حساسیت به مسائل	تا حدودی مصدق دارد
			استدلال استقرایی	تا حدودی مصدق دارد
			استدلال قیاسی	تا حدودی مصدق دارد

^۱. Worker characteristics

ویژگیهای شاغل ^۱					
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	مرتب‌سازی اطلاعات			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	طبقه‌بندی انعطاف‌پذیر			
مصدق ندارد	تا حدودی مصدق دارد	استدلال ریاضی	توانایی‌های کمی		
مصدق ندارد	تا حدودی مصدق دارد	کار با اعداد			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	به خاطر سپاری	حافظه		
مصدق ندارد	مصدق دارد	سرعت عمل	توانایی ادراکی		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	انعطاف‌پذیری در عمل			
مصدق ندارد	مصدق دارد	سرعت ادراکی			
مصدق ندارد	مصدق دارد	جهت‌گیری فضایی	توانایی فضایی		
مصدق ندارد	مصدق دارد	تجسم			
مصدق ندارد	مصدق دارد	توجه انتخابی	توجه		
مصدق ندارد	مصدق دارد	اشتراک زمان			
مصدق ندارد	مصدق ندارد	ثبات دست-بازو	توانایی کار با دست	روانی حرکتی	
مصدق ندارد	مصدق ندارد	مهارت سرهم‌بندی			
مصدق ندارد	مصدق ندارد	مهارت کار با انگشت			

ویژگیهای شاغل ^۱					
توانایی حرکتی	کنترل	دقت کنترل	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
		هماهنگی پیچیده	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
		جهت پاسخ	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
		دامنه کنترل	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
سرعت واکنش	زمان واکنش	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
	سرعت استفاده از انگشتان	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
	سرعت حرکت اندام	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
توان فیزیکی		تا حدودی مصدّق دارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
قدرت بدنی	توان ایستایی	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
	توان حرکتی	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
	قدرت پویایی	تا حدودی مصدّق دارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
	توان بالقوه بدنی	تا حدودی مصدّق دارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
تحمل	استقامت	تا حدودی مصدّق دارد	مصدّق ندارد	تا حدودی مصدّق دارد	
انعطاف پذیری، تعادل و هماهنگی	انعطاف پذیری بیرونی	مصدّق دارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
	انعطاف پذیری پویا	مصدّق دارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
	هماهنگی اجزا بدن	تا حدودی مصدّق دارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	
	تعادل	مصدّق دارد	مصدّق ندارد	مصدّق ندارد	

ویژگیهای شاغل ^۱					
ندارد					
مصدق ندارد	مصدق دارد	دید نزدیک	توانایی بینایی	حسی	
مصدق ندارد	مصدق دارد	دید دور			
مصدق ندارد	مصدق دارد	تشخیص رنگ			
مصدق ندارد	مصدق ندارد	دید در شب			
مصدق ندارد	مصدق ندارد	دید جانبی			
مصدق ندارد	مصدق ندارد	درک عمق			
مصدق ندارد	مصدق ندارد	حساسیت نسبت به تابش نور			
مصدق ندارد	مصدق دارد	حساسیت شنیداری	توانایی گفتاری و شنیداری		
مصدق ندارد	مصدق دارد	توجه شنیداری			
مصدق ندارد	مصدق ندارد	تمرکز بر صداها خاص			
مصدق ندارد	مصدق دارد	تشخیص گفتار			
مصدق ندارد	مصدق دارد	وضوح بیان			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		فعالیت‌های کاری عملی	واقع‌گرا	علاقه شغلی
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		کار با نظریات و افکار	جستجوگر	
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		کار با اشکال، طرح‌ها و الگوها	هنری	

ویژگیهای شاغل ^۱					
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		روابط اجتماعی و آموزش افراد	اجتماعی	
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		هدایت افراد و اتخاذ تصمیم	متهورانه	
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		ارائه راهکارهای معمول	قاعده‌گرایانه	
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		به کارگیری توانایی	پیشرفت	ارزش‌های کاری
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		موفقیت		
مصدق ندارد	مصدق دارد		فعالیت	شرایط کار	
مصدق ندارد	مصدق دارد		استقلال		
مصدق ندارد	مصدق دارد		تنوع		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		جبران		
مصدق ندارد	مصدق دارد		امنیت		
مصدق ندارد	مصدق دارد		شرایط کاری		
مصدق ندارد	مصدق دارد		ارتقاء	به رسمیت شناختن	
مصدق ندارد	مصدق دارد		شناخت		
مصدق ندارد	مصدق دارد		اقتدار		

ویژگیهای شاغل ^۱					
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		جایگاه اجتماعی		
مصدق ندارد	مصدق دارد		همکاران	ارتباطات	
مصدق ندارد	مصدق دارد		خدمات اجتماعی		
مصدق ندارد	مصدق دارد		ارزش‌های اخلاقی		
مصدق ندارد	مصدق دارد		فعالیت و خط‌مشی سازمانی	پشتیبانی	
مصدق ندارد	مصدق دارد		نظارت و روابط انسانی		
مصدق ندارد	مصدق دارد		نظارت فنی		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		خلاقیات	استقلال	
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		مسئولیت‌پذیری		
مصدق ندارد	مصدق دارد		آزادی عمل		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		تلاش	موفقیت‌گرایی	شیوه‌های کاری
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		پشتکار		
مصدق ندارد	مصدق دارد		ابتکار عمل		
مصدق ندارد	مصدق دارد		رهبری	نفوذ اجتماعی	

بررسی مؤلفه‌های مبتنی برشغل وشاغل در...

مصدق دارد. تعداد قابل توجهی از زیرشاخص‌ها مربوط به ویژگی‌های شاغل در مورد برنامه درسی در کشورمان مصداق ندارد.

یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش معتقد است: در کشورمان تصور درستی از برنامه درسی وجود ندارد و حتی در مورد برنامه‌ریزی درسی که در آموزش و پرورش دارای ساختار و تشکیلات منظم است نمی‌توان گفت شغلی تحت عنوان برنامه‌ریز درسی وجود دارد که بخواهیم به ویژگی‌های آن بپردازیم.

پرسش فرعی (۲): وضعیت برنامه درسی در توصیف‌کننده شرایط لازم برای شاغل چگونه است؟

جدول ۳ شاخص‌ها و زیرشاخص‌های مربوط به شرایط لازم برای شاغل

شرایط لازم برای شاغل				
شاخص	زیرشاخص	زیرشاخص ۱	زیرشاخص ۲	وضعیت برنامه درسی
				وضع موجود در کشورمان
				به عنوان یک حوزه دارای پتانسیل
مهارت‌های اصلی یا پایه	محتوا	درک مطلب		مصدق دارد کمی مصداق دارد
		شنیدن فعال		مصدق دارد کمی مصداق دارد
		نوشتن		مصدق دارد کمی مصداق دارد
		صحبت کردن		مصدق دارد کمی مصداق دارد
		ریاضیات		مصدق دارد کمی مصداق دارد
		علوم		مصدق دارد کمی مصداق دارد
فرایند	تفکر انتقادی			مصدق دارد کمی مصداق دارد

شرایط لازم برای شاغل					
دارد					
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		یادگیری فعال		
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		راهبردهای یادگیری		
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		نظارت		
تاحدودی مصدق دارد	مصدق دارد		قوه درک اجتماعی	اجتماعی	مهارتهای بین شغلی
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		هماهنگی		
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		متقاعد کردن		
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		مذاکره		
مصدق دارد	مصدق دارد		آموزش		
مصدق دارد	مصدق دارد		گرایش به خدمت		
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		حل مسائل دشوار	حل مسائل پیچیده	
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		تحلیل عملیاتها	مهارتهای فنی	
کمی مصدق	مصدق دارد		طراحی فناوری		

شرایط لازم برای شاغل				
دارد				
کمی مصدق دارد	تا حدودی مصداق دارد		انتخاب تجهیزات	
مصدق ندارد	تا حدودی مصداق دارد		نصب و راه‌اندازی	
مصدق ندارد	تا حدودی مصداق دارد		برنامه‌نویسی	
مصدق ندارد	تا حدودی مصداق دارد		نظارت بر عملیات	
مصدق ندارد	تا حدودی مصداق دارد		عملیات و کنترل	
مصدق ندارد	مصدق ندارد		تعمیر و نگهداری	
مصدق ندارد	مصدق دارد		عیب‌یابی	
مصدق ندارد	مصدق دارد		مرمت و اصلاح	
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		کنترل کیفیت	
مصدق ندارد	مصدق دارد		قضاوت و تصمیم‌گیری	مهارت سیستمی
مصدق ندارد	مصدق دارد		تحلیل سیستم‌ها	
مصدق ندارد	مصدق دارد		ارزیابی سیستم‌ها	
مصدق ندارد	مصدق دارد		مدیریت زمان	مدیریت منابع
مصدق ندارد	مصدق ندارد		مدیریت منابع مالی	
مصدق ندارد	مصدق دارد		مدیریت منابع مواد	
مصدق	مصدق دارد		مدیریت منابع	

شرایط لازم برای شاغل					
ندارد			انسانی		
مصدق دارد	مصدق دارد		امور اجرایی	تجارت و مدیریت	دانش
ندارد	ندارد		امور اداری		
مصدق دارد	مصدق ندارد		اقتصاد و حسابداری		
ندارد	مصدق ندارد		فروش و بازاریابی		
مصدق دارد	مصدق دارد		ارائه خدمات		
ندارد	مصدق دارد		کارکنان و منابع انسانی		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		تولید و پردازش	تولید و فرآوری	
مصدق ندارد	مصدق ندارد		تولید غذا		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		الکترونیک و کامپیوتر	مهندسی و فناوری	
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		مهندسی فناوری		
مصدق ندارد	مصدق دارد		طراحی		
مصدق ندارد	مصدق ندارد		سازه و ساختمان		
مصدق ندارد	مصدق ندارد		مکانیک		
مصدق کمی دارد	مصدق دارد		شامل ریاضی، فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، روانشناسی،	علوم و ریاضیات	

شرایط لازم برای شاغل					
			جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی و جغرافی		
مصدق ندارد	مصدق ندارد		پزشکی و دندانپزشکی	خدمات سلامت	
مصدق ندارد	مصدق ندارد		مشاوره و درمان		
مصدق دارد	مصدق دارد			تعلیم و تربیت و آموزش	
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		زبان انگلیسی	هنر و علوم انسانی	
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		زبان خارجی		
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		هنرهل زیبا		
مصدق ندارد	مصدق دارد		تاریخ و باستان‌شناسی		
کمی مصدق دارد	مصدق دارد		فلسفه و فناوری		
مصدق ندارد	مصدق ندارد		امنیت و سلامت عمومی	امنیت عمومی و قانون	
کمی مصدق دارد	مصدق ندارد		قانون و دولت		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		ارتباط از دور	ارتباطات	
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		ارتباط رسانه		

شرایط لازم برای شاغل					
ضرورت ندارد	مصدق ندارد			حمل و نقل	
مصدق ندارد	مصدق دارد		لازم برای انجام یک شغل	سطح تحصیلات لازم	تحصیلات
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد		برنامه‌های آموزشی لازم برای یک شغل	برنامه‌های آموزشی لازم	
کمی مصدق دارد	مصدق دارد	فنی و حرفه‌ای، مالی، زبان، ارتباطات، هنر، ریاضی مقدماتی، ریاضیات پیشرفته، علوم کامپیوتر، زیست‌شناسی، علوم کاربردی، علوم انسانی، علوم فیزیکی	میزان تحصیلات لازم درحیطه موضوعی برای فعالیت در یک شغل	تحصیلات در موضوعات خاص	

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد در توصیف کننده شرایط لازم برای شاغل، برنامه درسی به عنوان یک حوزه دارای پتانسیل تا حدود زیادی از ظرفیت‌های لازم مورد نظر مدل o*net برخوردار است و می‌توان گفت ویژگی‌های مهارت، دانش و تحصیلات تا حد زیادی در مورد افراد شاغل در برنامه درسی مصدق دارد. برنامه درسی در کشورمان در مقایسه با زیرشاخص‌ها مربوط به شرایط لازم برای شاغل تا حدی مصدق دارد.

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان در این مورد می‌گوید: برنامه درسی دارای پشتوانه علمی است و از این رو افراد شاغل در آن نیازمند کسب دانش و مهارت لازم برای انجام کار هستند؛ هرچند در کشورمان این امر خیلی روشن نیست.

پرسش فرعی (۳): وضعیت برنامه درسی در توصیف کننده تجارب لازم برای شاغل

چگونه است؟

جدول ۴ شاخص‌ها و زیرشاخص‌های مربوط به تجارب لازم برای شاغل

تجارب لازم برای شاغل					
شاخص	زیرشاخص	زیرشاخص ۱	زیرشاخص ۲	وضعیت برنامه درسی	
				به عنوان یک حوزه دارای پتانسیل	وضع موجود در کشورمان
تجربه و آموزش				مصدق دارد	تا حدودی مصدق دارد
				مصدق دارد	مصدق کمی دارد
				مصدق دارد	مصدق کمی دارد
				مصدق دارد	مصدق کمی دارد
مهارت‌های پایه - الزامات ورود: همانند مهارت‌های اصلی یا پایه در جدول قبلی است					
مهارت‌های بین‌شغلی - الزامات ورود: همانند مهارت‌های بین‌شغلی در جدول قبلی است					
پروانه کار	گواهینامه ضروری	حداقل یک مدرک تحصیلی	دیپلم، لیسانس و ...	مصدق دارد	مصدق ندارد
	پروانه کار خاص	گواهینامه آموزشی	دوره‌های آموزشی خاص	مصدق دارد	مصدق ندارد
	الزامات اداری و سازمانی	مقررات خاص یک شغل	مانند قوانین کار	مصدق دارد	مصدق ندارد

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد در توصیف کننده تجارب لازم برای شاغل، شرایط مشابه یافته‌های جدول ۳ است و برنامه درسی تا حدودی با مدل O*net تطابق دارد.

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان در این مورد می‌گوید: برنامه‌درسی و افرادی که در آن مشغول فعالیت هستند نیازمند تشکیلات حرفه‌ای است. منظور مشخص من چیزی شبیه نظام مهندسی است. این ظرفیت در برنامه‌درسی وجود دارد؛ زیرا مخاطبان زیادی در جامعه دارد. پرسش فرعی (۴): وضعیت برنامه‌درسی در توصیف‌کننده اطلاعات خاص یک شغل چگونه است؟

جدول ۵ شاخص‌ها و زیرشاخص‌های مربوط به اطلاعات خاص یک شغل

اطلاعات خاص یک شغل			
وضعیت برنامه‌درسی		زیرشاخص	شاخص
وضع موجود در کشورمان	به عنوان یک حوزه دارای پتانسیل		
مصدق ندارد	مصدق دارد	عنوان دقیق و گویا	عنوان
مصدق ندارد	مصدق دارد	شرح کاملی از آنچه در یک شغل انجام می‌شود	توصیف
مصدق ندارد	مصدق دارد	عناوین دیگری که شغل می‌تواند داشته باشد.	عناوین جایگزین
کمی مصدق دارد	تا حدودی مصدق دارد	فهرست دقیق وظایف و تکالیف شغلی	وظایف
کمی مصدق دارد	تا حدودی مصدق دارد	فهرست فناوری‌های مورد استفاده در شغل	ابزار و فناوری

یافته‌ها در مورد پرسش فرعی ۴ نشان می‌دهد در مورد توصیف‌کننده اطلاعات خاص یک شغل، برنامه‌درسی به دلیل شکل نگرفتن مشاغل در آن خیلی با مدل شبکه اطلاعات شغلی مطابقت ندارد.

نظر یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان به شرح زیر است:

در حوزه برنامه‌درسی کشورمان عناوین شغلی مشخص وجود ندارد. به مؤلف کتاب درسی می‌گوییم برنامه‌ریز، این غلط است و با آنچه این افراد انجام می‌دهند مطابقت ندارد. پرسش فرعی (۵): وضعیت برنامه‌درسی در توصیف‌کننده خصوصیات نیروی کار چگونه است؟

جدول ۶ شاخص‌ها و زیرشاخص‌های مربوط به خصوصیات نیروی کار

خصوصیات نیروی کار			
وضعیت برنامه درسی		زیرشاخص	شاخص
وضع موجود در کشورمان	به عنوان یک حوزه دارای پتانسیل		
مصدق ندارد	مصدق دارد	آمار و اطلاعات دقیق از شاغلین، فارغ‌التحصیلان و افراد فعال در شغل	اطلاعات بازار کار
مصدق ندارد	مصدق دارد	آینده بازار کار و پیش‌بینی موفقیت و رونق در آینده	دورنمای شغل

یافته‌ها در مورد پرسش فرعی ۵ مانند پرسش قبلی است و اطلاعات بازار کار و دورنمای شغلی در حوزه برنامه درسی خیلی روشن نیست.

به نظر مشارکت‌کننده دیگری در پژوهش: ما نمی‌دانیم کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی را برای چه هدفی تربیت می‌کنیم. نمی‌دانیم پس از فارغ‌التحصیلی کجا می‌رود. ما تصویر روشنی از بازار کار این رشته نداریم.

پرسش فرعی (۶): وضعیت برنامه درسی در توصیف‌کننده شرایط شغلی چگونه است؟

جدول ۷ شاخص‌ها و زیرشاخص‌های مربوط به شرایط شغلی

شرایط شغلی					
وضعیت برنامه درسی	به عنوان یک حوزه دارای پتانسیل	زیرشاخص ۲	زیرشاخص ۱	زیرشاخص	شاخص
وضع موجود در کشورمان					
مصدق ندارد	مصدق دارد	دریافت اطلاعات	جستجو و دریافت اطلاعات مرتبط شغلی	درونداد اطلاعات	فعالیت‌های کلی شغل
مصدق ندارد	مصدق دارد	فرایندهای نظارتی	شناسایی و سنجش اطلاعات مرتبط با کار		
مصدق ندارد	مصدق دارد	شناسایی اهداف، فعالیت‌ها و رخدادهای			
مصدق ندارد	مصدق ندارد	بررسی تجهیزات، ساختارها و مواد			
مصدق ندارد	مصدق دارد	برآورد			

ندارد		ویژگی‌های کمی محصول و خدمت		
مصدق ندارد	مصدق دارد	قضاوت در خصوص کیفیت خدمات، افراد و یا محصول	پردازش اطلاعات و داده‌ها	فرآیندهای ذهنی
مصدق ندارد	مصدق دارد	پردازش اطلاعات		
مصدق ندارد	مصدق دارد	ارزشیابی اطلاعات برای تعیین میزان تطابق با استانداردها		
مصدق ندارد	مصدق دارد	تحلیل اطلاعات		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	تصمیم‌گیری و حما مسأله	استدلال و تصمیم‌گیری	
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	تفکر خلاقانه		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	به روزرسانی و استفاده از دانش مرتبط		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	تدوین اهداف و راهبردها		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	برنامه‌ریزی کارها و اقدامات		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	سازماندهی، برنامه‌ریزی و اولویت‌بندی کار		

بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در...

مصدق ندارد	مصدق ندارد		انجام فعالیت‌های جسمانی و دستی	بازده کار	
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	کار با رایانه	انجام فعالیت‌های پیچیده و فنی		
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	برنامه‌ریزی و کار با فناوری‌ها			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	استفاده و نگهداری از تجهیزات و فناوری‌های مکانیکی			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	استفاده و نگهداری از تجهیزات و فناوری‌های الکترونیکی			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	مستندسازی			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	تفسیر معنی اطلاعات برای دیگران			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	ارتباط با افراد بالادست و پایین‌دست			
کمی مصدق دارد	مصدق دارد	ارتباط با سازمان‌های بیرونی			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	ایجاد و حفظ روابط فردی			

تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	کمک و توجه به دیگران			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	اثر گذاشتن بر دیگران			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق دارد	مداخله و حل مشکلات بین افراد			
تا حدودی مصدق دارد	مصدق ندارد	ارتباط مستقیم با مردم			
کمی مصدق دارد	مصدق دارد	هماهنگی و کار با دیگران	هماهنگی، گسترش، مدیریت و مشاوره		
کمی مصدق دارد	مصدق دارد	ساخت تیم و کار تیمی			
مصدق دارد	مصدق دارد	آموزش دیگران			
کمی مصدق دارد	مصدق دارد	راهنمایی، ایجاد انگیزه در زیردستان			
کمی مصدق دارد	مصدق دارد	آموزش و رشد دادن دیگران			
کمی مصدق دارد	مصدق دارد	ارائه مشاوره به دیگران			
مصدق ندارد	مصدق دارد	نظارت و کنترل نیروی انسانی	اداره کردن		
مصدق ندارد	مصدق دارد	انجام فعالیت‌های مدیریتی			
مصدق ندارد	مصدق دارد	توسعه نیروی انسانی			

بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در...

فعالیت‌های واسط شغل	شامل فعالیت‌هایی است که در بسیاری از مشاغل مشترک هستند.			مصدق دارد	کمی مصداق دارد		
فعالیت‌های جزئی شغل	شامل فعالیت‌هایی است که خاص یک شغل هستند.			مصدق دارد	کمی مصداق دارد		
بافت سازمانی	ویژگی‌های ساختاری	ساختار سازمانی	سیستم‌های تصمیم‌سازی	مصدق دارد	کمی مصداق دارد		
			ویژگی‌های	مصدق دارد	کمی مصداق دارد		
			ثبات و جابجایی شغل	مصدق دارد	کمی مصداق دارد		
			سیستم‌های توسعه منابع انسانی	مصدق دارد	کمی مصداق دارد		
		اهداف - داشتن هدف فردی	اهداف فردی	ویژگی‌های اهداف فردی	مصدق دارد	مصدق دارد	
				واکنش به بازخورد اهداف	مصدق دارد	مصدق دارد	
				واکنش به درخواست‌های متعارض	مصدق دارد	ندارد	
		فرآیندهای اجتماعی	تعارض نقش		کار با گروه‌های مختلف	مصدق دارد	مصدق ندارد
					تعارض با افراد بالادست و فرودست	مصدق دارد	مصدق ندارد

مصدق ندارد	مصدق دارد	تغییر نقش	نقش قابل مذاکره		
مصدق ندارد	مصدق دارد	پذیرفت نقش‌های دیگر	نقش اضافی		
مصدق ندارد	مصدق دارد	ارزش‌های سازمانی	فرهنگ		
مصدق ندارد	مصدق دارد	دوستانه	نقش سرپرستی		
مصدق ندارد	مصدق دارد	بر اساس وظایف			
مصدق ندارد	مصدق دارد	با هدف حل مسأله			
مصدق ندارد	مصدق دارد	روش برقراری ارتباط	ارتباطات	روابط بین فردی	بافت کار
مصدق ندارد	مصدق دارد	ایجاد تماس با دیگران			
مصدق ندارد	مصدق دارد	علائق شغلی	روابط مربوط به نقش		
مصدق ندارد	مصدق دارد	مسئولیت در قبال سلامت دیگران	مسئولیت در قبال دیگران		
مصدق ندارد	مصدق دارد	مسئولیت در قبال نتایج و بروندها			
مصدق ندارد	مصدق دارد تا حدودی	فراوانی موقعیت‌های متعارض	تعارض در ارتباط		
مصدق ندارد	مصدق دارد تا حدودی	مواجهه با افراد عصبانی و ناراحت			
مصدق ندارد	مصدق ندارد	مواجهه با افراد خشن			
مصدق ندارد	مصدق دارد	تغییرات متناسب با شغل	سازگاری با شغل	شرایط فیزیکی کار	
مصدق ندارد	مصدق دارد	هماهنگی با شغل			

بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در...

مصدق ندارد	مصدق ندارد	نور، صدا، ساختمان، چیدمان و ...	شرایط محیطی		
مصدق ندارد	مصدق دارد تا حدودی	خطرات ذاتی شغل	خطرات شغل		
مصدق ندارد	مصدق دارد تا حدودی	خطرات مرتبط			
مصدق ندارد	مصدق ندارد	استادن، راه رفتن و ...	موقعیت بدنی		
مصدق ندارد	مصدق ندارد	لباس فرم، کفش و ...	پوشش مناسب		
مصدق ندارد	مصدق دارد	تبعات خطا	اهمیت جایگاه شغلی	ویژگی‌های ساختاری شغل	
مصدق ندارد	مصدق دارد	اثرات تصمیم‌ها			
مصدق ندارد	مصدق دارد	اختیار تصمیم‌گیری			
مصدق ندارد	مصدق دارد	میزان اتوماسیون کار	کار روتین در مقابل چالشی		
مصدق ندارد	مصدق دارد	اهمیت دقیق بودن			
مصدق ندارد	مصدق دارد	اهمیت کار روتین			
مصدق ندارد	مصدق دارد	ساختارمندی در مقابل عدم ساختار			
مصدق دارد	مصدق دارد	سطح رقابت	رقابت		
مصدق ندارد	مصدق دارد	فشار زمان	سرعت و برنامه‌ریزی		
مصدق ندارد	مصدق دارد	سرعت متناسب با تجهیزات			
مصدق ندارد	مصدق دارد	برنامه کار			

مصداق ندارد	مصداق دارد	مدت زمان کار در هفته			
-------------	------------	----------------------	--	--	--

یافته‌های جدول ۷ حاکی از این است که فعالیت‌های کلی، میانی و جزئی، بافت سازمانی و کار در حوزه برنامه درسی به صورت کلی تا حدودی با مدل شبکه اطلاعات مشاغل مطابقت دارد و ظرفیت لازم فراهم است. همانطور که مشاهده می‌شود در مورد این توصیف کننده وضعیت حاکم بر برنامه درسی در کشور با شاخص‌ها و زیر شاخص‌ها در اکثر موارد مطابق نیست. در این مورد یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش معتقد است: ما معلوم نیست چه‌کاره‌ایم؟ فقط تکلیف یک گروه روشن است و آن هم استادان دانشگاه است که فارغ‌التحصیل برنامه درسی هستند. بقیه معلوم نیست در نظام آموزشی قرار است چه کاری انجام دهند. نه ساختار سازمانی داریم نه زمینه‌های کار مشخص است.

بحث و نتیجه‌گیری

سوالی که در طرح مسأله مطرح شد این بود که آیا در حوزه برنامه درسی ظرفیت شکل‌گیری مشاغل و حرفه‌های متنوع و با شرایط احراز مشخص را دارد یا خیر؟ با توجه به نظرات خبرگان و مدل مفهومی شبکه اطلاعات مشاغل (۲۰۱۷) هم در بعد مبتنی بر شاغل و هم در بعد مبتنی بر شغل شرایط حرفه‌گرایی برای حوزه برنامه درسی مهیا است. بررسی‌ها نشان می‌دهد با عنوان برنامه درسی در کشورمان دو شغل بیشتر وجود ندارد: استاد برنامه درسی (موافق با نظر جکسون، ۱۹۹۲) و برنامه‌ریز درسی^۱ (موافق با نظر اولیوا، ۲۰۰۸؛ گاپیناتان و دنگ، ۲۰۰۶؛ واکر، ۲۰۰۳) و سایر عناوین شغلی که در بیان مسأله ذکر شد در ساختار مشاغل کشورمان وجود ندارد. هرچند سطح انتظار از برنامه‌ریز درسی نیز تا حد مؤلف کتاب درسی و متناسب‌سازی دروس کاهش یافته است. مرور کلی یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد ظرفیت‌های لازم برای شکل‌گیری شغل و مشاغل متعدد با شرایط مبتنی بر شغل و شاغل در برنامه درسی به صورت کلی فراهم است اما در کشورمان نه در بخش مبتنی بر شاغل و نه در بخش مبتنی بر شغل وضع موجود با توصیف‌کننده‌های O*net شاخص و زیر شاخص‌های آن تطابق ندارد.

در بخش ویژگی‌های شاغل که شامل "توانایی‌ها، علائق شغلی، ارزش‌های کاری و شیوه‌های کاری" است حوزه برنامه درسی و افراد شاغل در آن با چالش‌هایی مانند روشن نبودن حیطة عملکرد شغلی، غیر تخصصی بودن آموزش‌ها و تبع آن توانایی و مهارت‌های کلی

^۱ . در خصوص برنامه‌ریز درسی نیز برداشت‌ها خیلی متنوع است و وظایفی از متناسب‌سازی دروس تا مشاوره کنکور را در بر می‌گیرد و به‌ندرت با وظایف تخصصی برنامه درسی شناخته می‌شوند.

بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در...

فارغ‌التحصیلان این حوزه، قدیمی بودن سرفصل دروس، مشخص نبودن انتظارات از فارغ‌التحصیل برنامه درسی، قرار گرفتن دانش‌آموختگان در مشاغل غیر مرتبط و یا تا حدودی مرتبط (در بهترین حالت به عنوان کارشناس آموزش)، شکل نگرفتن علائق شغلی خاص این حوزه (به دلیل مشخص نبودن حیطه عمل و وظایف)، سرگردانی هویتی دانش‌آموختگان و مشخص نبودن انتظارات مواجهه است. در خصوص ارزش‌ها و روش‌ها نیز علی‌رغم مصداق داشتن تمامی توصیف‌کننده‌ها، شاخص‌ها و زیر شاخص‌ها در تطابق با برنامه درسی، تطابق وضع موجود برنامه درسی در کشور حاکی از شکل نگرفتن ارزش‌ها و روش‌های کاری به صورت دقیق است. نتایج پژوهش یادگاززاده (بدون تاریخ) در خصوص فرهنگ کار در حوزه برنامه درسی نشان می‌دهد جایگاه شغلی در این حوزه تا حد زیادی به ماهیت برنامه درسی به عنوان علم گره خورده و نتایج مطالعه حاضر نیز این موضوع را مورد تأیید قرار می‌دهد.

در بخش **شرایط لازم برای شاغل** با زیرشاخص‌های مهارت‌های اصلی یا پایه، مهارت‌های بین شغلی، دانش و تحصیلات نیز وضعیتی مشابه ویژگی‌های شاغل برقرار است. یافته‌ها حاکی از مصداق داشتن توصیف‌کننده‌ها، شاخص‌ها و زیر شاخص‌ها در مورد برنامه درسی در حالت کلی است هرچند در اینجا نیز مانند بخش قبل محدودیت‌های قابل توجهی وجود دارد. دانش‌آموختگان برنامه درسی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی عمدتاً فاقد مهارت‌های پایه و بین‌شغلی خاص برنامه درسی هستند و آنچه در دانشگاه می‌آموزند بحث‌های نظری و بدون کاربرد است. بررسی یادگاززاده و همکاران (۱۳۹۵) نشان می‌دهد سرفصل‌های دروس در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری از نظر دانش‌آموختگان فاقد ویژگی‌های لازم جهت تربیت افراد ماهر و مسلط به مباحث برنامه درسی است. این امر حاکی از کلی بودن آموزش‌ها، مبتنی بر نیاز نبودن و تمرکز بر موضوعات نظری است.

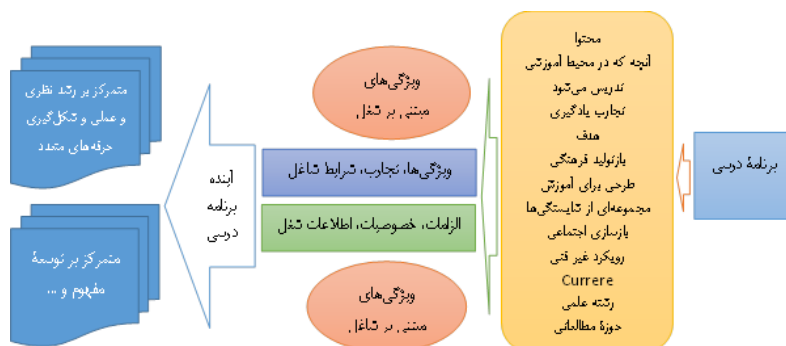
در بخش تجارب لازم برای شاغل شامل "تجربه و آموزش، مهارت‌های پایه- الزامات ورود، مهارت‌های بین‌شغلی- الزامات ورود و پروانه کار" نیز علی‌رغم مصداق داشتن حوزه برنامه درسی با توصیف‌کننده‌ها، شاخص‌ها و زیرشاخص‌های مدل o*net در حالت کلی، وضعیت موجود تطابق زیادی با مدل مفهومی ندارند. در نظام آموزشی تلقی رایج از برنامه درسی بیشتر تأکید بر محتوا دارد و بنابراین وجود فردی که کارش متمرکز بر برنامه درسی باشد هم فاقد جایگاه تثبیت شده‌ای است و به تبع آن الزام‌های ورود نیز با ابهام مواجه است و برای کسی که می‌خواهد در حوزه برنامه درسی کار کند مهارت‌های پایه، تجارب شغلی و پروانه کار مشخص نیست. هرچند بررسی مستندات نشان می‌دهد کسانی که در حوزه برنامه درسی (چه به صورت عام و چه به صورت خاص و موضوعی) کار می‌کنند باید بر دانش نظری و رایج در این حوزه تسلط داشته باشند (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۴؛ اولیوا، ۲۰۰۸؛ واکر، ۲۰۰۳؛ کیلیون و هریسون،

۲۰۰۸) اما به دلیل قرار گرفتن برنامه درسی در حاشیه توانمندترین افراد این حوزه در بهترین حالت در نقش شغلی معلم و پژوهشگر دانشگاهی قرار می‌گیرند.

در بخش **اطلاعات خاص یک شغل** شامل "عنوان، توصیف، عناوین جایگزین، وظایف، ابزار و فناوری" نیز علیرغم تطابق کلی حوزه برنامه درسی با شاخص‌ها و زیر شاخص‌ها، وضعیت خیلی روشنی وجود ندارد. عناوین شغلی در این حوزه محدود، توصیف‌ها کلی، فاقد عناوین جایگزین و وظایف و تکالیف روشن و مشخص است. کسانی مانند گودلد (۱۹۹۱)، واکر (۲۰۰۳)، مک‌نیل (۲۰۰۸)، کانلی و کانلی (۲۰۱۳)، موریس (۲۰۰۰) و نال (۲۰۱۱) کار در حوزه برنامه درسی را عمدتاً آکادمیک و دانشگاهی می‌دانند و فعالیت در سطوح عملیاتی نظام آموزشی را خاص فارغ‌التحصیلان برنامه درسی نمی‌دانند. بر این اساس می‌تواند نتیجه گرفت شرایط برای رشد شغلی در این حوزه همچنان فراهم نیست.

در بخش **خصوصیات نیروی کار** شامل اطلاعات بازار کار و دورنمای شغل نیز شرایط مانند بخش قبلی است. در مورد **شرایط شغلی** با شاخص‌های فعالیت‌های کلی شغل، فعالیت‌های میانی شغل، فعالیت‌های جزئی شغل، بافت سازمانی و بافت کار نیز یافته‌ها حاکی از مصداق داشتن حوزه برنامه درسی در حالت کلی است اما شرایط موجود با مدل تطابق زیادی ندارد. براساس پژوهش یادگارزاده (۱۳۹۲) دورنمای کار در حوزه برنامه درسی روشن نیست و به همین دلیل دانش‌آموختگان این رشته تمایل کمی به فعالیت حرفه‌ای مرتبط دارند. هرچند در مورد برخی از مشاغل این حوزه مانند استاد و برنامه‌ریز درسی وضعیت تا حدودی روشن است اما در مورد سایر مشاغل بالقوه دورنمای روشنی وجود ندارد.

هر چند یافته‌های پژوهشی حاکی از رشد حوزه برنامه درسی در دو بعد نظری و عملی است (یادگارزاده و همکاران، ۱۳۹۳) و زمینه‌ها برای شکل گرفتن مشاغل اصلی و فرعی در این حوزه در حال شکل‌گیری است اما این مسیر خیلی روشن نیست و گرفتاری‌های نظری و مفهومی، گریبانگیر برنامه درسی به عنوان حرفه است. بخش زیادی از مشکلات در مفهوم برنامه درسی و تنوع تعابیر و برداشت‌ها از آن نهفته است به گونه‌ای که جکسون (۱۹۹۲) معتقد است تمرکز بر تعریف و رسیدن به تعریف جامع و مانع رشد برنامه درسی کند کرده و حتی در مواقعی منجر به بن‌بست نظری شده است. همانطور که مهرمحمدی (۱۳۸۷) تأکید می‌کند "باید از تلاش برای دستیابی به یک تعریف جامع و مانع از برنامه درسی دست برداشت" (ص ۷) و این موضوع زمانی برجسته‌تر می‌شود که موضوع کار و فعالیت شغلی و حرفه‌ای مطرح می‌شود. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان ارتباط مفهوم‌شناسی، برداشت‌ها و تعابیر برنامه درسی را با شکل‌گیری شغل و حرفه در این حوزه در شکل زیر خلاصه کرد.



شکل ۲ چارچوب توسعه شغل و شاغل در برنامه درسی

در عناوین شغلی مانند استاد برنامه درسی، متخصص برنامه درسی، کارشناس برنامه درسی، تکنیسین برنامه درسی و برنامه‌ریز درسی شرایط تبدیل شدن به عنوان شغل مستقل بیشتر فراهم است تا مواردی مانند طراح برنامه درسی، ارزشیاب برنامه درسی، ناظر برنامه درسی، مشاور برنامه درسی و مدیر برنامه درسی. از دلایل این امر همانطور که در این پژوهش نیز مورد تأکید قرار گرفت می‌توان به: مشخص نبودن حیطه فعالیت، وظایف و تکالیف، فراهم نشدن زمینه کار تخصصی در نظام آموزشی و سایر زیرنظام‌ها، تنش نظری و مفهومی، شکل نگرفتن نظام شغلی، مشخص نبودن زمینه‌های ورود به سایر حوزه‌ها (مانند صنعت)، برنامه درسی و سرفصل نامناسب، فارغ‌التحصیلان فاقد مهارت و کیفیت لازم و باور نداشتن نظام آموزشی (عمومی و عالی) به برنامه‌های درسی اشاره کرد.

نویسنده اعتقاد دارد هرچند هیچ شغلی تطابق کامل با مدل‌های مفهومی ندارد اما در حوزه برنامه درسی، کشورمان در حال طی روند توسعه‌ای سریعی است و با اقبال مثبت داوطلبان ادامه تحصیل در مقاطع تحصیلات تکمیلی مواجه شده است (این امر با بررسی آمار دانشجویان تحصیلات تکمیلی حدود ۴۰۰۰ نفر مشخص می‌شود). با توجه به نتایج این بررسی می‌تواند موضوع حرفه‌گرایی در برنامه درسی را در قالب پژوهش‌های تکمیلی و دقیق‌تر نیز مورد مطالعه قرار داد. اگر حوزه برنامه درسی را در چهار بعد کلان به عنوان یک رشته تحصیلی، به عنوان حوزه مطالعاتی، به عنوان فرایندی تربیتی و به عنوان پدیده‌ای قابل مطالعه و تفکر (جکسون، ۱۹۹۲؛ اولیوا، ۲۰۰۸؛ اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۴ و واکر، ۲۰۰۳) طبقه‌بندی کنیم می‌توان انتظار داشت مشاغل تخصصی متعددی از آن منشعب شود. نظر به یافته‌های مقاله حاضر ما در مرحله رشد کمی و کیفی دانش و دانش‌آموختگان برنامه درسی هستیم و علی‌رغم توسعه مقاطع تحصیلی متعدد زمینه‌های حرفه‌ای شکل نگرفته و نویسنده اعتقاد دارد با فراهم بودن سایر پیش‌فرض‌ها (بازار کار و سرمایه، قوانین و مقررات و ...) سه مسیر برای حرفه‌ای شدن برنامه درسی فراهم است: اولی تخصصی شدن زیر حوزه‌های برنامه درسی (عمومی، عالی، علوم، شیمی،

فیزیک، ریاضی و ...)، دومی شکل گرفتن مشاغل تخصصی (مانند تکنیسین برنامه درسی، کارشناس برنامه درسی، متخصص برنامه درسی و ...) و شکل‌گیری تشکلهای حرفه‌ای در این حوزه (مانند انجمن‌های تخصصی). این سه مسیر در کنار هم می‌توانند حوزه برنامه درسی را به سمت حرفه‌ای شدن سوق دهند. تا زمانی که دانش‌آموختگان این حوزه به بافتی که در آن یادگیری رخ می‌دهد متصل نشوند حرفه‌ای نخواهند شد.

منابع

پورتلی، جان (۱۹۸۷). تعریف برنامه درسی. ترجمه خوبی‌نژاد، غلامرضا (۱۳۸۳)، در برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها، به کوشش و ویراستاری محمود مهر محمدی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۸). اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات مهربان نشر. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷)، برنامه درسی، نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: انتشارات سمت.

یادگارزاده، غلامرضا و همکاران (۱۳۹۵). تحلیلی بر ضرورت‌ها و الزامات بازاندیشی در اهداف، راهبردها و برنامه‌های درسی دوره‌های دکترای تخصصی، فصلنامه تدریس‌پژوهی، سال ۴، شماره ۱.

یادگارزاده، غلامرضا و همکاران (۱۳۹۳). تحلیل نقش‌های شغلی و فعالیت‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی. مطالعات برنامه درسی، سال ۸، شماره ۳۰.

یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۲). طراحی و اعتبارسنجی شایستگی‌های شغلی متخصصان برنامه درسی آموزش عالی و ارزشیابی برنامه درسی دوره دکتری آن، رساله دکتری دانشگاه شهید بهشتی، به راهنمایی کوروش فتحی‌واجارگاه.

یادگارزاده، غلامرضا و همکاران (بدون تاریخ). بررسی ارزش‌ها، روش‌ها و فرهنگ کار در حوزه برنامه درسی. اندیشه‌های نوین تربیتی، در حال داوری و ارزیابی.

Aedo, C., Hentschel, J., Moreno, M., & Luque, J. (2013). From occupations to embedded skills: a cross-country comparison.

Akker, van den. Jan (2003). Curriculum Perspectives: an Introduction, In: *Curriculum landscape and trends*. edited by J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Barbour, R. S. (2005). Making sense of focus groups. *Medical education*, 39(7), 742-750.

Breault, D. A. and Marshall, J. D. (2010). Curriculum, Definitions of. In: *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1), Kridel, C. (Ed.). Published by Sage.

Byars, L. L. and Rue, L. W. (2008). *Human Resource Management*. 9th edition, published by McGraw-Hill.

Connelly, F.M & Connelly, D.J (2013), Curriculum Policy Guidelines: Context, Structure and Functions, In: Curriculum, Syllabus Design and

Equity: A Primer and Model, edited by Allan Luke, Annette Woods, Katie Weir, Published by Routledge.

Doll, R., C. and et all (1958). What Are Duties of the Curriculum Director? *Educational Leadership*/ April 1958, 428-430

Fernandez, R., Sloan, K., Franck, K., McDermott, M., & Gershon, W. (2006). Is curriculum work? In J. L. Milam, S. Springay, K. Sloan, B. S. Carpenter II, (Eds.), *Curriculum for a progressive, provocative, poetic, and public pedagogy* (pp. 131–162). Troy, NY: Educator's International Press.

Frein, Mark (1998). Strange Bedfellows?: Critical Curriculum Theory and the Analysis of Concepts in Education. *Philosophy of Education Yearbook 1998*.

Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: from core to combined approaches*. McGraw-Hill International.

Glatthorn, A. A; Boschee, F.; Whitehead, B. M (2015). Curriculum Leadership: Development and Implementation. published by Sage.

Goodlad, John (1991). Curriculum Making as a Sociopolitical Process. In: Human Excellence and an Ecological Conception of the Psyche: Issues in Conceptualizing Curriculum, edited by Frances Klein, Published by State University of New York.

Gopinathan, S. and Deng, Z. (2006). Fostering school-based curriculum development in the context of their educational initiatives in Singapore. *Planning and Changing: An Educational Leadership and Policy Journal*, 37, 1&2, pp.93-110.

Grazier, Margaret Hayes (1979). The Curriculum Consultant Role of the School Library Media Specialist. *Library Trends*, v28 n2 p263-79.

Handler, B. (2010). Teacher as Curriculum Leader: A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, Volume 3, Number 3.

Hewitt, T. W. (2006). Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why. Published by SAGE.

Hill, J. C. (1990). The Principal as Curriculum Supervisor. *Principal*, v69 n3 p6-9 Jan.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.

Levine, T. (2002). Stability and Change in Curriculum Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 28, issue 1. p. 1-33

Lunenburg, Fred C. (2011). Theorizing about Curriculum: Conceptions and definitions. *International journal of scholarly academic intellectual diversity*, Vol 13, No1

Manzi, P. A., Roe, J., & Pierre-Louis, D. (2011). Using O* NET Based Higher Education Job Descriptions for Resume Development. Online Submission.

- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- McNeil, J. D. (1978). Curriculum. A Field Shaped by Different Faces. *Educational Researcher*, 7 (8), 19-23.
- Morris, R. C. (2010). Professors of Curriculum. In: *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Edited by Craig, Kridel, Published by SAGE.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From Theory to Practice*. Published by Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Oliva, P. (2008). *Developing the Curriculum*. Pearson Education: published by Allyn & Bacon; 7 edition.
- Ornstein, A. & Levin, D. (1997). *Foundation of Education*. Houghton Mifflin, 6 Edition.
- Ornstein, A. C., & Hunkin, F. P. (2014). *Foundations, principles and issues*. New York, NY: Allyn.
- Peterson, N. G., Mumford, M. D., Borman, W. C., Jeanneret, P., & Fleishman, E. A. (1999). An occupational information system for the 21st century: The development of O* NET. American Psychological Association.
- Pinar, W. F. (1975). Alternative organizational forms, cultural revolution, and education. *Curriculum Theorizing, Part 4, Postcritical Reconceptualists*, Chapter 20., 341-354, Berkeley, CA, US: McCutchan.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2008). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 91, 25-41.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. OUP USA.
- Schutt, R. K. (2012). *Investigating the social world: The process and practice of research (7th ed.)*. Los Angeles, California: Sage Publications Inc.
- Srivastava, D.S (2005). *Curriculum and Instruction*. Isha Books India.
- Stark, S.S. and et all (1986). A conceptual framework for the study of preserves professional programs in colleges and universities. *Sourball of higher education*, vol. 57, No.3 231-258.
- Stredwick, J. (2005). *An Introduction to Human Resource Management*. Copyright © 2005, Published by Elsevier Ltd.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Published by John Wiley & Sons.
- Villard, J. A. (2003). *Use of Focus Groups: an Effective Tool for Involving People in Measuring Quality and Impact*.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: passion and professionalism*. published by Lawrence Erlbaum Associates,
- Welch, W. W. (1969). Curriculum evaluation. *Review of Educational Research*, 39(4), 429-443.
- White, J. P. (1971). the Concept of Curriculum Evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, Volume 3, Issue 2.
- Wood, E., Helfenbein, R. J., Scribner, S. P., Magee, P., & Keller, D. B. (2011). The im/possible ethos of curriculum work. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(3), 5-19.

بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در...

Wraga, W. & Hlebowitsh, P. (2003). Toward a Renaissance in Curriculum Theory and Development in the USA. *Curriculum Studies*, 2003, VOL. 35, NO. 4, 425–437.

