Iranian Journal of curriculum studies

ISSN: 1735-4986
https://www.jcsicsa.ir

VOL (21), No. 81, 2026, pp: 201-226

Identifying and Classifying Career Opportunities for Curriculum Specialists, Qualification Requirements, and Job Responsibilities Associated with Each Occupation

Zahra karimi [1], Ali nouri [* 2], Parvin ahmadi[3]

1. Master's student in curriculum studies, Department of Education, Faculty of Literature and Humanities, Malayer University, Malayer, Iran. zahraka8@gmail.com.
2. ***Corresponding Author***, Associate Professor of Curriculum Studies, Department of Education, Faculty of Literature and Humanities, Malayer University, Malayer, Iran. a.nouri@malayeru.ac.ir.
3. Associate Professor of Curriculum Studies, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. Pahmadi@alzahra.ac.ir.

Article Info

Article type:
Research Article

Keywords:
Curriculum Development, Carrer Opportunities, Job Description, profession

Article history:
Received: 13 May 2026
Reviewed: 25 June 2026
Accepted: 09 August 2026

ABSTRACT

Although curriculum is presented as an academic field at the master's and doctoral levels, its position as a professional field and the range of occupational roles associated with it remain unclear. This study was conducted to identify and categorize curriculum-related job opportunities and to determine the qualifications and job responsibilities associated with these job titles. The study employed a qualitative approach and inductive qualitative content analysis. The data consisted of curriculum-related job advertisements posted on LinkedIn in the United States in 2024. Of the 2,203 identified job advertisements, 369 were selected and analyzed. The data analysis showed that there are at least eight job titles related to curriculum expertise, including supervisor, consultant, developer, designer, specialist, manager, coordinator, and curriculum leader. Although there is some overlap in certain cases, the qualifications and job responsibilities associated with these titles differ. The findings indicate that employment opportunities for curriculum specialists extend beyond schools and universities. Based on these findings, it is recommended that a professional body be established to develop policies, regulate the field, and formulate professional standards in the area of curriculum as a professional practice.

Citation (APA): Karimi, Z., Nouri, A., & Ahmadi, P. (2026). Identifying and Classifying Career Opportunities for Curriculum Specialists, Qualification Requirements, and Job Responsibilities Associated with Each Occupation . **Iranian Journal of curriculum studies**. 21 (81), 201-226 **,** https://doi.org/10.22034/jcs.2026.565972.2546

© The Author(s).
Publisher: Iranian Curriculum Studies

Extended Abstract

Introduction:

Curriculum is a multifaceted concept that can be understood in three interconnected but distinct senses: as a concept, a field of study, and a profession. As a concept, curriculum refers to educational experiences and arrangements designed to achieve particular educational purposes. As an academic field, curriculum studies has developed into an organized area of scholarly inquiry encompassing theoretical, philosophical, psychological, sociological, historical, political, and other dimensions of curriculum. However, the development of curriculum studies as an academic field does not necessarily imply the establishment of a clearly defined professional field.

The professional dimension of curriculum is particularly important because curriculum specialists may perform diverse functions within educational and organizational settings, including curriculum design and development, coordination, consultation, evaluation, implementation, management, and leadership. Although previous studies have examined curriculum careers, professional roles, curriculum consulting, curriculum leadership, and the competencies required of curriculum graduates, the literature reviewed for this study has not provided a comprehensive and systematic classification of occupational titles associated with curriculum specialization together with the qualification requirements, competencies, skills, and responsibilities associated with each position.

This gap has both theoretical and practical significance. Theoretically, identifying the range of occupational roles associated with curriculum specialization can contribute to clarifying the professional scope and occupational identity of curriculum studies. Practically, systematic information about career opportunities, qualification requirements, competencies, and job responsibilities can help universities reconsider the relationship between curriculum preparation and labor-market requirements and assist organizations in identifying the types of specialized curriculum services they need.

Purpose:

Accordingly, this study aimed to identify and classify career opportunities related to curriculum specialization, determine the qualification requirements, competencies, and skills associated with these positions, and explain the duties and responsibilities expected for each occupational role.

Methodology:

The study employed a qualitative research approach using inductive qualitative content analysis. Data were collected from job advertisements posted on LinkedIn in the United States between January 1 and December 30, 2024. Initially, 2,203 advertisements were identified. After removing 624 duplicates, 1,579 advertisements remained. Of these, 842 advertisements unrelated to curriculum were excluded, followed by the exclusion of 368 advertisements in which curriculum was not the primary area of work. Consequently, 369 job advertisements constituted the final dataset.

A researcher-developed data extraction form was used to systematically examine the advertisements. Extracted information included occupational title, educational and qualification requirements, knowledge, skills and competencies, work experience, and duties and responsibilities. The unit of analysis consisted of meaningful segments of advertisement texts relevant to these dimensions. Because the study analyzed documentary and textual data, no standardized questionnaire or test was employed.

The analysis followed an inductive qualitative content analysis procedure. First, the full text of each advertisement was examined, and relevant textual segments were identified and extracted. These segments were then coded according to their substantive meaning. Related codes were compared and grouped into broader concepts and categories, and recurring patterns were used to develop the final analytical categories concerning occupational titles, qualification requirements, competencies and skills, and job responsibilities. Three researchers participated in the analysis. Two researchers

independently coded the data, while disagreements were resolved through re-examination of the original advertisements and discussion with the third researcher. This procedure was intended to enhance the credibility and dependability of the findings.

Result:

Analysis of the 369 advertisements identified eight analytical categories of occupational titles associated with curriculum specialization: Curriculum Coordinator/Supervisor (129), Curriculum Consultant/Advisor/Coach/Support (66), Curriculum Developer/Planner (46), Curriculum Designer (43), Curriculum Specialist (40), Curriculum Manager (22), Curriculum Lead (12), and Curriculum Leader.(۱۱)

The findings demonstrated that curriculum-related career opportunities were distributed across diverse organizational contexts rather than being confined to schools or universities. Positions were identified in formal education settings, including schools and higher education institutions, as well as in non-formal education and training organizations and commercial, industrial, service, and other organizational contexts. The advertisements also reflected different employment arrangements, including full-time and part-time positions and in-person, remote, and hybrid modes of work.

Qualification requirements varied considerably across occupational categories. Some positions accepted a bachelor's degree, whereas others required or preferred a master's degree or higher. Educational sciences and curriculum studies were among the fields explicitly identified in some advertisements, although requirements differed according to occupational function. Required knowledge included curriculum and instruction, curriculum development, instructional design, learning theories, educational strategies, assessment, educational standards, and curriculum implementation models. Some positions additionally required subject-specific or interdisciplinary knowledge.

Several competencies and skills were repeatedly identified across the advertisements, including communication, planning and organization, collaboration and teamwork, problem-solving, adaptability, professional interaction, and educational technology use. Depending on the occupational role, additional requirements included needs assessment, data analysis, evaluation, project management, leadership, supervision, professional development, and the use of educational platforms and technologies.

The eight occupational categories also differed in their primary responsibilities. Curriculum Coordinator/Supervisor positions emphasized coordination of individuals, organizational units, meetings, professional development activities, and curriculum implementation processes. Curriculum Consultant/Advisor/Coach/Support positions focused primarily on providing specialized professional services, evaluating curriculum and instructional practices, providing feedback and recommendations, supporting learners and educational programs, and addressing organizational or client needs.

Curriculum Developer/Planner and Curriculum Designer represented closely related but distinguishable functions. Developer/Planner positions emphasized developing and organizing course content, learning materials, and educational experiences, updating educational content, and collaborating with subject-matter experts and curriculum specialists. Curriculum Designer positions placed greater emphasis on needs assessment, analysis of educational contexts, specification of objectives and content, design of learning experiences, selection of instructional methods and media, development of digital and interactive materials, and educational technology.

Curriculum Specialist positions encompassed a relatively broad range of activities across the curriculum cycle, including needs assessment, curriculum design and development, evaluation, improvement, implementation support, and professional development. Curriculum Manager positions incorporated broader managerial responsibilities, including management of resources, standards, timelines, contracts, budgets, educational technologies, learning management systems, distance

education, and staff support. Curriculu m Lead positions emphasized implementation and evaluation, personnel supervision, participation in organizational decision-making, representation of curriculum-related functions, and management of budgets and guidelines. Curriculum Leader positions involved broader organizational leadership, including directing personnel toward educational goals, assigning responsibilities, overseeing curriculum design, development, implementation and evaluation, promoting innovation, and reporting to senior organizational authorities.

Conclusion:

The findings indicate that curriculum specialization is associated with a diverse occupational structure rather than a single professional title or organizational setting. The eight categories identified in the advertisements demonstrate an important distinction between curriculum specialist as a broad professional identity or field of specialization and the specific occupational titles through which curriculum expertise is employed. Thus, curriculum expertise may be expressed through multiple occupational roles, including coordination, consultation, development, design, specialization, management, and leadership.

Although these occupational categories are analytically distinguishable, their boundaries are not rigid. Several positions share qualification requirements, competencies, and responsibilities, and considerable overlap exists among some roles. Nevertheless, the differences identified in the advertisements provide empirical evidence regarding how curriculum expertise is functionally organized in contemporary organizations. The findings suggest a broad occupational continuum extending from coordination and professional support to curriculum development and design, specialist functions, management, supervision, and organizational leadership.

The findings also broaden the understanding of curriculum consulting as a professional activity. Consulting constitutes an important area of curriculum work but represents only one of the eight occupational categories identified. Curriculum specialists may therefore contribute to organizations through a much wider range of professional functions, including curriculum coordination, development, design, evaluation, implementation, management, supervision, and leadership.

Another important implication concerns the organizational contexts of curriculum work. The presence of curriculum-related positions in non-formal education, training, commercial, industrial, and service organizations suggests that curriculum expertise is relevant wherever organizations design, implement, evaluate, manage, or improve structured learning and educational programs. Consequently, the professional scope of curriculum studies may extend beyond conventional educational institutions into broader organizational and workplace learning contexts.

The findings also have implications for curriculum programs in higher education. The labor-market requirements identified in the advertisements indicate that curriculum graduates may need competencies extending beyond theoretical and conceptual knowledge. These include curriculum design and development, needs assessment, evaluation, data analysis, communication, project management, collaboration, leadership, and educational technology. Accordingly, curriculum programs may need to provide greater opportunities for students to integrate theoretical knowledge with applied professional competencies and authentic curriculum-related tasks.

From a professional policy perspective, identifying occupational roles represents an initial step toward clarifying the professional identity, scope, qualifications, competencies, and responsibilities of curriculum specialists. Further professionalization may require the development of competency frameworks, standards of professional practice and ethics, clearer qualification requirements, and institutional mechanisms for providing specialized curriculum services. A professional body could potentially serve as a mechanism for supporting professional standards, continuing professional development, and dialogue among universities, professional associations, educational organizations, and other users of curriculum services.

The findings should be interpreted in light of several limitations. First, the dataset was restricted to LinkedIn job advertisements in the United States during 2024 and therefore cannot represent the entire curriculum labor market or all possible career opportunities. Second, job advertisements describe organizational expectations at the recruitment stage and may not fully correspond to the actual duties performed after employment. Third, the boundaries among occupational categories are fluid, and responsibilities may overlap across different titles.

Future research could address these limitations by examining job advertisements across multiple platforms and countries, analyzing organizational and professional documents, and conducting interviews with employers and curriculum professionals. Such studies could provide a broader empirical basis for understanding the occupational structure, professional standards, competency requirements, and continuing development of curriculum specialization.

Ethical Considerations

In this study, ethical principles of research, including scientific integrity, impartiality in data analysis, and accurate reporting of findings, were taken into account.

Acknowledgments

All authors contributed equally to the writing of this article.

Acknowledgments

This study did not receive financial support or specific collaboration from any specific individual or institution.

Conflict of Interest

"No conflict of interest has been declared by the authors."

AI Disclosure Statement

In the process of preparing this article, artificial intelligence tools were used to assist in text editing, translation, and rewriting.

مطالعات برنامه‌درسی

شاپا: ۱۷۳۵-۴۹۸۶

https://www.jcsicsa.ir

دوره ۲۱، شماره ۸۱، تابستان ۱۴۰۵: ۲۲۶ -۲۰۱

شناسایی و دسته‌بندی فرصت‌های شغلی برای متخصصان برنامه درسی، شرایط احراز و شرح وظایف مرتبط با هر شغل

زهرا کریمی[۱]، علی نوری[۲]* ، پروین احمدی[۳]

۱. دانشجوی ارشد مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران. zahraka8@gmail.com

۲. **نویسنده مسئول**، دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.

a.nouri@malayeru.ac.ir

۳. دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.

Pahmadi@alzahra.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

کلیدواژه‌ها:

برنامه‌ریزی درسی، فرصت‌های شغلی، شرح شغل، حرفه

تاریخچه مقاله:

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۱۸

چکیده

گرچه برنامه درسی به‌عنوان یک قلمروی علمی در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری ارائه می‌شود، جایگاه آن به‌عنوان حوزه‌ای حرفه‌ای و دامنه نقش‌های شغلی مرتبط با آن همچنان روشن نیست. این پژوهش با هدف شناسایی و دسته‌بندی فرصت‌های شغلی مرتبط با برنامه درسی و تعیین شرایط احراز و شرح وظایف آن‌ها انجام شد. پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی انجام گرفت. داده‌ها شامل آگهی‌های شغلی مرتبط با برنامه درسی در لینکدین در ایالات متحده (سال ۲۰۲۴) بود. از ۲۲۰۳ آگهی شناسایی‌شده، ۳۶۹ آگهی انتخاب و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد دست‌کم هشت عنوان شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی شامل ناظر، مشاور، تدوین‌کننده، طراح، کارشناس، مدیر، سرپرست و رهبر برنامه درسی وجود دارد. شرایط احراز و شرح وظایف این عناوین، با وجود برخی همپوشانی‌ها، متفاوت است. یافته‌ها همچنین نشان داد فرصت‌های شغلی متخصصان برنامه درسی فراتر از مدارس و دانشگاه‌هاست. بر اساس این نتایج توصیه می‌شود یک نهاد حرفه‌ای برای سیاست‌گذاری، تنظیم‌گری و تدوین استانداردهای حرفه‌ای در حوزه برنامه درسی تاسیس شود.

استناد به این مقاله: کریمی، زهرا؛ نوری، علی **و احمدی، پروین. (۱۴۰۵).** شناسایی و دسته‌بندی فرصت‌های شغلی برای متخصصان برنامه درسی، شرایط احراز و شرح وظایف مرتبط با هر شغل، **فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران**. ۲۱ (۸۱)، ۲۲۶- ۲۰۱.

https://doi.org/10.22034/jcs.2026.565972.2546

© نویسندگان

ناشر: **انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران.**

مقدمه

برای درک بهتر دنیای «برنامه درسی» نخست باید روشن شود که این واژه به چه معناست و برای اشاره به چه مقصودی کار می‌رود. برنامه درسی مفهومی چندوجهی است که می‌توان آن را دست‌کم در سه معنای مرتبط اما متمایز به کار برد: به‌عنوان یک مفهوم، یک قلمروی علمی، و یک حرفه. در معنای نخست، یعنی برنامه درسی به‌عنوان یک مفهوم، مقصود تعریف برنامه درسی و بیان چیستی آن است. از نظر ریشه‌شناختی، واژه برنامه درسی ریشه در زبان لاتین دارد. صورت اسمی آن، «کُری‌کیولوم» (Curriculum) به معنای «میدان مسابقه» است؛ استعاره‌ای که برنامه درسی را به مسیری دارای آغاز، پایان و جهت مشخص تشبیه می‌کند؛ همچون یک میدان مسابقه، یادگیرنده در جریان برنامه درسی با موانعی (قبولی در موضوعات درسی) مواجه می‌شود و باید از آنها عبور کند (Mehrmohammadi, 2020). در مقابل، ریشه فعلی این واژه، یعنی «کُرِر» (Currere)، به معنای «پیمودن یک مسیر» است و بر خودِ فرایند حرکت و تجربه‌ای که فرد در طول این مسیر کسب می‌کند تأکید دارد. از همین منظر، برنامه درسی نه صرفاً یک مسیر از پیش تعیین‌شده، بلکه اکتساب مجموعه تجربه‌هایی تلقی می‌شود که فرد در جریان مشارکت در یک دوره تربیتی به دست می‌آورد (Leyendecker, 2012). این برداشت از برنامه درسی به عنوان تجربه‌های کسب شده توسط فرد طی دوره آموزشی، در ادبیات معاصر برنامه درسی جایگاه قابل‌توجهی یافته است. با این وجود، به لحاظ مفهومی، همچنان تعریف واحد و مورد توافقی از برنامه درسی وجود ندارد و صاحب‌نظران، با تأکید بر ابعاد و کارکردهای متفاوت آن، تعاریف گوناگونی ارائه کرده‌اند. به همین خاطر، برخی صاحبنظران بر ارائه یک تعریف از برنامه درسی تاکید می‌کنند که در عمل توسط برنامه‌ریزان درسی و معلمان بکار گرفته می‌شود. در این میان، ما به تعریف آیزنر (Eisner, 1994) بسنده می‌کنیم که در نوع خود یک تعریف مفهومی جامع و کامل از برنامه درسی است. او برنامه درسی را به عنوان طراحی مجموعه‌ای از رخدادها با هدف دستیابی به نتایج تربیتی برای یک یا چند یادگیرنده تعریف می‌کند.

گاهی واژه «برنامه درسی» برای اشاره به آن به عنوان یک «رشته علمی» استفاده می‌شود. در این معنا، برنامه درسی به‌عنوان یک قلمروی مطالعاتی در نظر گرفته می‌شود که زمینه پیدایش آن عمدتاً از دهه‌های نخستین قرن بیستم آغاز شده است (Green, 2022). در اوائل قرن بیستم و با همت کسانی همچون بابیت و دیوئی و دیگران این حوزه به‌تدریج با شکل‌گیری پژوهش‌های تخصصی، انتشار آثار علمی و برگزاری کنفرانس‌های تخصصی، به یک حوزه مطالعاتی تبدیل شد. از اواسط سده بیستم به بعد بتدریج دامنه و تمرکز مطالعات برنامه درسی از مطالعه نحوه طراحی و تدوین دوره‌های آموزشی فراتر رفت و پدیده‌های انسان‌شناختی، اقتصادی، تاریخی، فلسفی، سیاسی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی مرتبط با برنامه درسی را دربر گرفت (Popkewitz, 2009). در واقع جنس مسائل مورد بررسی در برنامه درسی به گونه‌ای است که فهم آنها نیازمند بهره‌گیری از دانش‌های مختلف است. از این منظر، برنامه‌ریزی درسی را می‌توان حوزه‌ای کاربردی دانست که با وجود استقلال و هویت ویژه خود، از یافته‌های دانش‌های دیگر نیز بهره می‌گیرد. این دانش‌ها که در ادبیات برنامه درسی با عنوان «مبانی برنامه درسی» شناخته می‌شوند، مشتمل بر دانش فلسفه و علوم بنیادی دیگری مانند جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، زیست‌شناسی، تاریخ، اقتصاد و فناوری هستند. با این حال، بهره‌گیری از دانش سایر رشته‌ها به معنای فقدان هویت علمی مستقل نیست؛ مطالعات برنامه درسی در تعامل با این دانش‌ها، مفاهیم، نظریه‌ها، روش‌های پژوهش و ادبیات تخصصی خاص خود را توسعه داده است و همچون هر قلمروی علمی دارای مفاهیم، تاریخ، روش‌های پژوهش، نظریه‌های خاص خود است (Nouri et al., 2024).

علاوه بر دو معنای اشاره شده در بالا، یعنی برنامه درسی به‌عنوان یک فعالیت و یک قلمروی علمی، می‌توان برنامه درسی را به‌عنوان یک حرفه نیز معنا کرد. واژه «حرفه» (Profession) از ریشه لاتین «Profiteor» به معنای اظهار یا اعلام رسمی تعهد و پیمان گرفته شده است و از همین رو، مفهوم حرفه از آغاز با تعهد به برخورداری از دانش و مهارت تخصصی و انجام مسئولانه وظایف حرفه‌ای پیوند داشته است (Lester, 2010). با وجود آنکه درباره تعریف دقیق حرفه توافق عمومی وجود ندارد، در ادبیات این حوزه، حرفه معمولاً به فعالیتی تخصصی اشاره دارد که انجام آن مستلزم برخورداری از مجموعه‌ای منسجم از دانش و مهارت‌های تخصصی و به‌کارگیری آنها برای ارائه خدمات به دیگران است (Cruess et al., 2004). حرفه، افزون بر دانش و مهارت تخصصی، با مجموعه‌ای از ارزش‌ها و هنجارهای حرفه‌ای، از جمله شایستگی، درستکاری، پایبندی به اصول اخلاقی و تعهد به خیر عمومی، شناخته می‌شود. همچنین، حرفه‌ها معمولاً از سازوکارهای سازمان‌یافته‌ای برای آموزش و احراز شایستگی، تنظیم استانداردهای حرفه‌ای، نظارت بر عملکرد و پاسخگویی اعضای خود برخوردارند. در این چارچوب، میان حرفه و جامعه نوعی قرارداد اجتماعی شکل می‌گیرد که بر اساس آن، جامعه در ازای دریافت خدمات تخصصی و مسئولانه، استقلال و خودتنظیمی حرفه‌ای را به رسمیت می‌شناسد و در مقابل، اعضای حرفه در برابر جامعه و دریافت‌کنندگان خدمات خود پاسخگو هستند (Cruess et al., 2004; Brante, 2011). ازاین‌رو، حرفه را نباید صرفاً مجموعه‌ای از مشاغل دانست؛ بلکه حرفه سیستمی از دانش تخصصی، شایستگی‌ها، ارزش‌ها، استانداردها و خدمات اجتماعی است که مشاغل مرتبط با آن را معنا و جهت می‌بخشد. ویژگی‌های مشترکی که در پیشینه مربوطه (از جمله Barber, 1963; Brante, 2011; Marutello, 1981; Otterlei, 2018; Tapper & Millett, 2015) برای توصیف حرفه بیان شده در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های حرفه از دیدگاه صاحب‌نظران این حیطه

	ویژگی‌های حرفه	اوترلی (۲۰۱۸)	برانت (۲۰۱۱)	تپر و میلت (۲۰۱۵)	باربر (۱۹۶۳)	مارتلو (۱۹۸۱)
۱	برخورداری از دانش، آموزش و صلاحیت تخصصی؛ فعالیت حرفه‌ای بر پایه بدنه‌ای منسجم از دانش نظری و عملی، آموزش و مهارت‌های تخصصی و شایستگی‌های حرفه‌ای استوار است.	✓	✓		✓	✓
۲	پایبندی به استانداردهای حرفه‌ای، اصول اخلاقی و ارزش‌های اجتماعی؛ اعضای حرفه در انجام وظایف خود ملزم به رعایت معیارهای حرفه‌ای و اصول اخلاقی هستند.	✓	✓	✓	✓	✓
۳	استقلال و اختیار حرفه‌ای؛ اعضای حرفه در حوزه تخصصی خود از اختیار لازم برای تصمیم‌گیری و انجام وظایف حرفه‌ای برخوردارند و شرایط ورود و عضویت حرفه‌ای بر اساس معیارهای تخصصی تعیین می‌شود.	✓		✓	✓	
۴	تعهد به خدمت و پاسخگویی اجتماعی؛ فعالیت حرفه‌ای با ارائه خدمات تخصصی به دیگران، پاسخگویی به نیازهای خدمت‌گیرندگان و مسئولیت‌پذیری در برابر جامعه همراه است.			✓	✓	✓

	ویژگی‌های حرفه	اوترلی (۲۰۱۸)	برانت (۲۰۱۱)	تپر و میلت (۲۰۱۵)	باربر (۱۹۶۳)	مارتلو (۱۹۸۱)
۵	وجود سازمان یا نهاد حرفه‌ای؛ حرفه از سازمان‌ها یا نهادهایی برخوردار است که برای نمایندگی اعضا، تدوین و ترویج استانداردهای حرفه‌ای، حمایت از توسعه حرفه‌ای و، در صورت وجود نظام رسمی، احراز یا گواهی صلاحیت حرفه‌ای فعالیت می‌کنند.		✓	✓		✓
۶	خودتنظیمی و نظارت حرفه‌ای؛ تنظیم، هدایت و نظارت بر فعالیت‌های حرفه‌ای، تا حدی، توسط اعضای حرفه و نهادهای حرفه‌ای وابسته به آن انجام می‌شود.		✓	✓		✓

ویژگی‌های تعیین‌شده برای حرفه در جدول ۱، چارچوبی برای بررسی این پرسش فراهم می‌کند که آیا برنامه درسی را می‌توان در زمره یک حیطه حرفه‌ای قرار داد. بر اساس این معیارها، برنامه درسی از مؤلفه‌های اساسی یک تخصص حرفه‌ای، از جمله دانش تخصصی، شایستگی‌های حرفه‌ای، مجموعه‌ای متمایز از فعالیت‌ها و مسئولیت‌ها و جهت‌گیری خدمت‌محور برخوردار است. ازاین‌رو، می‌توان برنامه درسی را نه صرفاً یک حوزه دانشگاهی، بلکه حوزه‌ای دارای ابعاد حرفه‌ای دانست که دانش تخصصی آن در قالب مجموعه‌ای از خدمات و نقش‌های حرفه‌ای در عرصه تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شود (برای مرور بیشتر، نک. به Karimi et al., 2025). توصیف برنامه درسی به عنوان یک حرفه، به اقدامات و فعالیت‌های فنی و تخصصی اشاره دارد که متخصصین این رشته در عمل انجام دهند (Green, 2022). این اقدامات مهم را می‌توان در چهار حوزه به هم مرتبط طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی خلاصه کرد. طراحی برنامه درسی، به نقشه‌کشی برنامه درسی اشاره دارد که طی آن تصمیم‌گیری فنی در خصوص جایگاه عناصر برنامه درسی (مانند اهداف، محتوا، تجربه‌های یادگیری و ارزشیابی) مطابق با الگوهای نظری خاص (مانند موضوع‌محور، یادگیرنده‌محور، جامعه‌محور و تلفیقی) انجام می‌گیرد (Nouri, 2022; Mehrmohammadi, 2020). تدوین برنامه درسی یک فرآیند فنی و تخصصی است که مقصود آن تبدیل سیاست‌های کلی و اهداف آموزشی به برنامه‌های قابل اجرا است (Samadi, 2020; Fathi vajargah, 2019). به فرایند انجام یک تغییر در عمل (حوزه آموزش)، اجرای برنامه درسی گفته می‌شود. به عبارتی دیگر، اجرای برنامه درسی صرفاً به معنای حذف برنامه درسی قدیمی و جایگزین کردن یک برنامه درسی جدید دیگر نیست، بلکه این مفهوم به معنی ایجاد تغییرات آموزشی از طریق یک اقدام تازه است که به دلایل متفاوت سیاسی، اقتصادی و اجتماعی و غیره انجام می‌گیرد (Carson, 2010). و بالاخره، ارزشیابی برنامه درسی عبارت است از فرآیند گردآوری، توصیف و تحلیل نظام‌مند اطلاعات به منظور ارزش داوری درباره میزان موفقیت و پیشرفت برنامه درسی در تمامی ابعاد و مراحل آن با هدف تسهیل تصمیم‌گیری و بهبود اقدامات آینده (Nouri, 2018). اگر چه این چهار فعالیت مهمترین اقداماتی هستند که برنامه‌ریزان درسی انجام می‌دهند، اما فعالیتهای در حوزه برنامه‌ریزی درسی محدود به اینها نیست.

با آنکه مطالعات محدودی وجود دارد، اما در این مطالعات موضوع اشتغال در حوزه برنامه درسی از زوایای مختلف مورد توجه قرار گرفته است. این مطالعات را می‌توان، با توجه به کانون تمرکز آنها، در سه دسته کلی طبقه‌بندی کرد. دسته نخست شامل پژوهش‌هایی است که مستقیماً به شناسایی و معرفی فرصت‌های شغلی، فعالیت‌ها، مسئولیت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز متخصصان برنامه درسی پرداخته‌اند. هدف اصلی این مطالعات، ترسیم مشخصات مشاغل مرتبط با برنامه درسی و

روشن کردن وظایف و شایستگی‌های مورد انتظار از افرادی است که در این موقعیت‌ها فعالیت می‌کنند. مطالعات Aleen (1969)، Yadgarzadeh et al. (2013)، Hedayati et a al. (2015)، Shahtalebi et al. (2017)، Yadgarzade (2019) ؛ (2018) و Kapur (2024) در این دسته قرار می‌گیرند.

دسته دوم شامل مطالعاتی است که بیش از آنکه بر یک شغل یا موقعیت شغلی خاص تمرکز داشته باشند، بر تبیین و تثبیت جایگاه برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه حرفه‌ای تأکید کرده‌اند. در این آثار، بر ضرورت توصیف ماهیت حرفه‌ای برنامه درسی، تبیین دانش و فعالیت‌های تخصصی آن و روشن کردن نسبت میان علم برنامه درسی و عمل برنامه درسی تأکید شده است. پژوهش‌های Jefferies (2000)، Fathi Vajargah (2021) و Green (2022) نمونه‌هایی از این مطالعات هستند.

دسته سوم به مطالعاتی مربوط می‌شود که بر نقش‌ها و عناوین شغلی مشخص در حوزه برنامه درسی تمرکز دارند. در این مطالعات، موقعیت‌هایی مانند مشاور برنامه درسی، مدیر برنامه درسی، کارکنان برنامه درسی، ناظر برنامه درسی و رهبری برنامه درسی مورد توجه قرار گرفته‌اند. این پژوهش‌ها، علاوه بر معرفی و تحلیل این نقش‌ها، به تبیین ماهیت و کارکرد آنها، فعالیت‌ها و مسئولیت‌های مرتبط، دلایل و زمینه‌های به‌کارگیری آنها و نیز افراد یا جایگاه‌هایی که می‌توانند عهده‌دار این نقش‌ها باشند پرداخته‌اند. از جمله این مطالعات می‌توان به پژوهش‌های Norman (1956)، Dolle et al. (1958)، Gallant-Norring (1999)، Chi-Kin Lee et al. (2009)، Fathi Vajargah & roodi (2020)، Abuzandah (2021)، Roodi et al. (2022) و Amini et al. (2025) اشاره کرد.

مطالعات پیشین، از یک سو بر اهمیت تعریف و تثبیت برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه حرفه‌ای و از سوی دیگر، بر ضرورت بهره‌گیری از دانش و توانمندی‌های تخصصی برنامه‌ریزان درسی در عرصه‌های مختلف تعلیم و تربیت تأکید کرده‌اند. در همین راستا، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران نیز ایجاد و توسعه نهاد حرفه‌ای برای ساماندهی و تقویت حرفه برنامه درسی را در شمار مأموریت‌های خود قرار داده است (Iranian Curriculum Studies Association, 2019). با وجود این توجه، در مطالعات بررسی‌شده، پژوهشی که به‌صورت جامع و نظام‌مند عناوین و فرصت‌های شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی را در آگهی‌های شغلی شناسایی و طبقه‌بندی کرده و الزامات حرفه‌ای و وظایف هر یک از این موقعیت‌ها را به‌طور مشخص تبیین کرده باشد، یافت نشد. در نتیجه، هنوز تصویر روشنی از دامنه موقعیت‌های شغلی قابل دسترس برای متخصصان برنامه درسی، شایستگی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای ایفای این نقش‌ها و وظایف و مسئولیت‌های مرتبط با آنها در دست نیست. روشن شدن این ابعاد می‌تواند هم به درک دقیق‌تر قلمرو حرفه‌ای برنامه درسی کمک کند و هم اطلاعات لازم را برای پیوند دادن آموزش دانشگاهی با نیازهای شغلی و استفاده هدفمند سازمان‌ها از ظرفیت متخصصان این حوزه فراهم آورد. از این رو، شناسایی نظام‌مند موقعیت‌های شغلی، الزامات حرفه‌ای و وظایف مرتبط با تخصص برنامه درسی، گامی ضروری برای شناخت ابعاد حرفه‌ای این رشته و بررسی تناسب میان آموزش دانشگاهی و نیازهای بازار کار به شمار می‌رود. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف شناسایی و طبقه‌بندی عناوین شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی، تعیین شایستگی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای احراز این موقعیت‌ها و تبیین وظایف و مسئولیت‌های مرتبط با آنها انجام شده است. پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. عناوین شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی در بازار کار کدامند؟

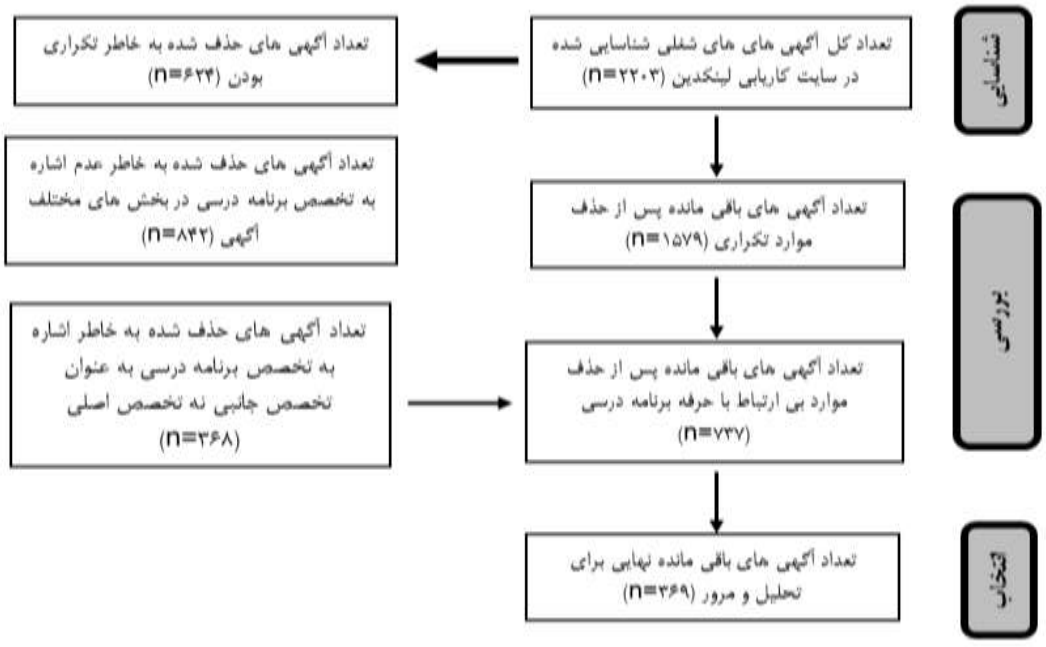
۲. برای احراز هر یک از عناوین شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی، چه شایستگی‌ها و مهارت‌هایی مورد نیاز است؟

۳. شرح وظایف هر یک از عناوین شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی چیست؟

روش پژوهش

در این پژوهش، از رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شد تا داده‌های متنی به مجموعه‌ای از مفاهیم و مقوله‌های مفهومی طبقه‌بندی و سپس تعریف و توصیف شوند (Nouri & Mohammadi, 2016) . حوزه مطالعه پژوهش را آگهی‌های شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی تشکیل داده که در پلتفرم کاریابی لینکدین[1] منتشر شده بودند. لینکدین به دلیل دسترسی گسترده به آگهی‌های شغلی و ارائه اطلاعات نسبتاً تفصیلی درباره شرایط احراز، مهارت‌ها و مسئولیت‌های اصلی مشاغل انتخاب شد. با توجه به گستردگی آگهی‌های موجود، جست‌وجو به آگهی‌های شغلی منتشرشده در ایالات متحده آمریکا طی یک دوره یک‌ساله، از ۱ ژانویه تا ۳۰ دسامبر ۲۰۲۴، محدود شد.

برای شناسایی آگهی‌های مرتبط، جست‌وجویی نظام‌مند با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط با تخصص برنامه درسی انجام شد. در مرحله شناسایی، ۲۲۰۳ آگهی شغلی مرتبط با حرفه برنامه درسی شناسایی شد. معیارهای ورود شامل ارتباط محتوای آگهی با فعالیت‌ها و وظایف تخصصی حوزه برنامه درسی، انتشار آگهی در محدوده زمانی تعیین‌شده و قرار داشتن موقعیت شغلی در ایالات متحده آمریکا بود. در مرحله غربالگری، آگهی‌های تکراری، آگهی‌های فاقد ارتباط با تخصص برنامه درسی و آگهی‌هایی که در آنها برنامه درسی صرفاً به‌عنوان تخصص فرعی یا جنبی و نه تخصص اصلی مورد اشاره قرار گرفته بود، حذف شدند. در نتیجه، پس از حذف ۶۲۴ آگهی تکراری، ۱۵۷۹ آگهی باقی ماند. از این تعداد، ۸۴۲ آگهی به دلیل عدم ارتباط با تخصص برنامه درسی و ۳۶۸ آگهی به دلیل اشاره به برنامه درسی به‌عنوان تخصص جانبی حذف شدند و در نهایت ۳۶۹ آگهی شغلی واجد شرایط برای تحلیل باقی ماند. فرایند شناسایی، غربالگری و انتخاب آگهی‌ها در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: روند شناسایی و انتخاب آگهی‌های شغلی مرتبط با استخدام متخصص برنامه درسی

1. Linkedin

از آنجا که داده‌های پژوهش از نوع اسنادی و متنی بودند، ابزار استانداردی برای گردآوری داده‌ها استفاده نشد. اطلاعات مورد نیاز از متن کامل آگهی‌های منتخب استخراج و در فرم استخراج داده پژوهشگرساخته ثبت شد. این فرم شامل اطلاعات مربوط به عنوان شغلی، شرایط احراز، دانش و مهارت‌های مورد نیاز، وظایف و مسئولیت‌های اصلی و سایر الزامات مرتبط با هر موقعیت شغلی بود. واحد تحلیل در این پژوهش، بخش‌های معنادار متن آگهی شامل عنوان شغلی، شرایط احراز، مهارت‌ها، وظایف و مسئولیت‌های شغلی بود.

تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی انجام شد (Nouri & Mohammadi, 2016). ابتدا متن آگهی‌های منتخب به‌طور کامل مطالعه و بخش‌های مرتبط با اهداف و پرسش‌های پژوهش استخراج شد. سپس واحدهای معنایی مرتبط شناسایی و کدگذاری شدند. در مرحله بعد، کدهای اولیه بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌های محتوایی با یکدیگر مقایسه و در قالب مفاهیم و مقوله‌های مشترک سازمان‌دهی شدند. مقوله‌های نهایی بر اساس الگوهای تکرارشونده در داده‌ها شکل گرفتند و پس از بازبینی، آگهی‌های شغلی بر اساس عناوین و مقوله‌های شناسایی‌شده طبقه‌بندی شدند. در ادامه، شرایط احراز، دانش و مهارت‌های مورد نیاز و وظایف و مسئولیت‌های هر عنوان شغلی با مقایسه نظام‌مند محتوای آگهی‌ها استخراج، تفکیک و توصیف شد. پس از شکل‌گیری مقوله‌های نهایی، فراوانی هر عنوان شغلی نیز محاسبه شد تا میزان حضور هر یک از موقعیت‌های شغلی در پیکره مطالعه مشخص شود.برای افزایش اعتبار و قابلیت اتکای یافته‌ها، فرایند تحلیل توسط سه پژوهشگر انجام شد. در مرحله کدگذاری، دو پژوهشگر به‌صورت مستقل متن آگهی‌های منتخب را بررسی و واحدهای معنایی مرتبط را استخراج و کدگذاری کردند. سپس کدهای استخراج‌شده توسط دو پژوهشگر با یکدیگر مقایسه شد و موارد اختلاف در کدگذاری، نام‌گذاری یا طبقه‌بندی کدها مورد بحث و بازبینی قرار گرفت. در موارد اختلاف، متن اصلی آگهی مجدداً بررسی شد و تصمیم نهایی با مشارکت پژوهشگر سوم و بر اساس شواهد موجود در داده‌ها اتخاذ گردید. پس از دستیابی به توافق درباره کدها، مفاهیم و مقوله‌های نهایی، ساختار طبقه‌بندی‌شده داده‌ها مجدداً با متن اصلی آگهی‌ها تطبیق داده شد تا از انطباق مقوله‌های استخراج‌شده با داده‌های اولیه اطمینان حاصل شود. همچنین، معیارهای ورود و خروج پیش از آغاز تحلیل تعیین و در تمام مراحل غربالگری به‌صورت یکسان اعمال شد و مراحل شناسایی، غربالگری، استخراج داده، کدگذاری و تشکیل مقوله‌ها به‌صورت نظام‌مند مستند گردید. این اقدامات با هدف تقویت اعتبار (Credibility) و تأییدپذیری (Confirmability) یافته‌ها انجام شد. توصیف دقیق حوزه مطالعه، معیارهای انتخاب و حذف آگهی‌ها و ویژگی‌های بستر مطالعه نیز زمینه ارزیابی قابلیت انتقال‌پذیری (Transferability) یافته‌ها را فراهم می‌کند.

یافته‌ها

این مطالعه با هدف شناسایی و طبقه‌بندی فرصت‌های شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی، تعیین شایستگی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای احراز این موقعیت‌ها و تبیین شرح وظایف و مسئولیت‌های آنها انجام شد. برای دستیابی به این اهداف، آگهی‌های شغلی مرتبط با برنامه درسی بررسی و موقعیت‌های شغلی بر اساس عنوان، الزامات حرفه‌ای و وظایف و مسئولیت‌های مورد انتظار تحلیل شدند. نتایج بدست آمده به تفکیک هر یک از پرسش‌های پژوهش به شرح زیر است:

پرسش اول: عناوین شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی در بازار کار کدامند؟

تحلیل آگهی‌های شغلی نشان داد دست کم هشت دسته عنوان شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی در بازار کار مورد نیاز نهادها و سازمان‌های مختلف است. این عناوین شغلی در جدول ۱ بر حسب تعداد آگهی‌های منتشر شده برای هر عنوان ارائه شده‌اند.

جدول ۲. عناوین شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی بر حسب تعداد آگهی‌های منتشر شده برای هر عنوان

ردیف	عنوان شغلی	فراوانی
۱	هماهنگ‌کننده/ ناظر برنامه درسی (Curriculum Coordinator/Supervisor)	۱۲۹
۲	مشاور/ راهبر/ پشتیبان برنامه درسی (Curriculum Consultant/Advisor/Coach/Support)	۶۶
۳	تدوین‌کننده/ برنامه‌ریز برنامه درسی (Curriculum Developer/Planner)	۴۶
۴	طراح برنامه درسی (Curriculum Designer)	۴۳
۵	کارشناس برنامه درسی (Curriculum Specialist)	۴۰
۶	مدیر برنامه درسی (Curriculum Manager)	۲۲
۷	سرپرست برنامه درسی (Curriculum Lead)	۱۲
۸	رهبر برنامه درسی (Curriculum Leader)	۱۱
	مجموع	۳۶۹

توزیع فراوانی عناوین شغلی، نکته مهمی درباره چگونگی حضور تخصص برنامه درسی در بازار کار نشان می‌دهد. «هماهنگ‌کننده/ ناظر برنامه درسی» با ۱۲۹ آگهی، بیش از یک‌سوم آگهی‌های شغلی را به خود اختصاص داده بود و در فاصله‌ای قابل توجه از سایر دسته‌ها قرار گرفت. پس از آن، «مشاور/ راهبر/ پشتیبان برنامه درسی» با ۶۶ آگهی قرار داشت. «تدوین‌کننده/ برنامه‌ریز برنامه درسی»، «طراح برنامه درسی» و «کارشناس برنامه درسی» نیز به‌ترتیب ۴۶، ۴۳ و ۴۰ آگهی داشتند. در سطوح مدیریتی، ۲۲ آگهی به «مدیر برنامه درسی»، ۱۲ آگهی به «سرپرست برنامه درسی» و ۱۱ آگهی به «رهبر برنامه درسی» مربوط بود.

این الگو نشان می‌دهد که تخصص برنامه درسی در بازار کار مورد مطالعه بیش از آنکه در یک عنوان واحد متمرکز باشد، در مجموعه‌ای از نقش‌های مکمل توزیع شده است. در بخش بزرگی از این مشاغل، متخصص برنامه درسی نه صرفاً به‌عنوان تدوین‌کننده یک سند برنامه درسی، بلکه به‌عنوان هماهنگ‌کننده، مشاور، طراح، ناظر یا مدیر فرایندهای آموزشی ایفای نقش می‌کند. به بیان دیگر، آنچه در این آگهی‌ها به‌عنوان «تخصص برنامه درسی» مورد تقاضا قرار گرفته است، طیفی از فعالیت‌های مرتبط با طراحی، تدوین، اجرا، ارزشیابی، هماهنگی و مدیریت برنامه‌های درسی را دربرمی‌گیرد.

از نظر محیط سازمانی نیز فرصت‌های شغلی شناسایی‌شده به مدرسه و دانشگاه محدود نبودند. آگهی‌ها در سه حوزه کلی آموزش رسمی، مؤسسات و مراکز آموزشی نیمه‌رسمی و سایر سازمان‌ها مشاهده شدند. در آموزش رسمی، مدارس، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از تخصص برنامه درسی استفاده می‌کردند. در حوزه آموزش نیمه رسمی، مراکز و مؤسسات خصوصی آموزشی، مراکز آموزش حرفه‌ای و تخصصی، ارائه‌دهندگان آموزش سازمانی، پلتفرم‌های آموزشی و سایر ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی دیده شدند. افزون بر این، برخی سازمان‌ها که فعالیت اصلی آنها آموزشی نبود، برای طراحی، توسعه، اجرا، مدیریت یا پشتیبانی برنامه‌های آموزشی و یادگیری به متخصصان برنامه درسی نیاز داشتند.

از نظر وضعیت اشتغال نیز فرصت‌های شغلی به یک شکل محدود نبودند و موقعیت‌های تمام‌وقت و پاره‌وقت هر دو در میان آگهی‌ها وجود داشت. از نظر شیوه انجام کار نیز سه الگوی حضوری، دورکاری و ترکیبی مشاهده شد. بنابراین،

فرصت شغلی برای متخصص برنامه درسی در این پیکره نه‌تنها از نظر «نوع فعالیت»، بلکه از نظر «نهاد یا موسسه»، «با وضعیت اشتغالی» و «نحوه انجام کار» نیز متنوع بود.

در مجموع، پاسخ به پرسش اول تصویری از برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه حرفه‌ای چندنقشی ارائه می‌کند. بازار کار مورد مطالعه، متخصص برنامه درسی را در نقش‌هایی از هماهنگی و پشتیبانی گرفته تا مشاوره، تدوین، طراحی، کارشناسی، مدیریت، سرپرستی و رهبری به کار گرفته است. این یافته، مرزهای اشتغال متخصصان برنامه درسی را فراتر از تصور رایجِ فعالیت آنان در مدارس و دانشگاه‌ها ترسیم می‌کند.

پرسش دوم: برای احراز هر یک از عناوین شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی، چه شایستگی‌ها و مهارت‌هایی مورد نیاز است؟

تحلیل داده‌ها نشان داد که برای همه عناوین شغلی یک مجموعه واحد از شرایط احراز وجود ندارد و ترکیب دانش تخصصی، تحصیلات، مهارت‌ها، شایستگی‌ها و تجربه، متناسب با ماهیت هر نقش تغییر می‌کند. این داده‌ها در جدول ۳ خلاصه شده است.

جدول ۳. شرایط احراز عناوین شغلی مختلف برای متخصصین برنامه درسی

ردیف	عنوان شغلی	دانش تخصصی	مهارت‌ها	شایستگی‌ها	تجربه کاری
۱	**هماهنگ‌کننده / ناظر برنامه درسی**	کارشناسی علوم تربیتی؛ کارشناسی ارشد یا دکتری در علوم تربیتی یا برنامه‌ریزی درسی؛ دانش برنامه درسی و راهبردهای آموزشی؛ دانش میان‌رشته‌ای	پژوهش و ارزیابی استانداردهای برنامه درسی؛ مهارت‌های بین‌فردی و سازمانی؛ استفاده از فناوری‌های مرتبط با شغل و فناوری آموزشی	تفکر منطقی و علمی؛ توانایی برنامه‌ریزی و هماهنگی؛ ارتباط مؤثر درباره موضوعات تخصصی	تجربه کار با یادگیرندگان و کارکنانی با پیشینه‌های علمی، فرهنگی و قومی متفاوت؛ تجربه قبلی در نقش‌های نظارتی یا هماهنگی
۲	**مشاور/ راهبر/ پشتیبان برنامه درسی**	حداقل کارشناسی علوم تربیتی؛ ترجیحاً کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی یا علوم تربیتی؛ دانش برنامه درسی و آموزش؛ دانش حوزه موضوعی مرتبط؛ روش‌های یادگیری و معیارهای ارزشیابی؛ آشنایی با ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی	مشاوره و پشتیبانی برنامه درسی؛ تحلیل و سازمان‌دهی؛ مدیریت زمان؛ ارتباط کلامی مؤثر؛ ابزارهای الکترونیکی و مجازی؛ تفکر انتقادی؛ حل مسئله و عیب‌یابی	توانایی کار مشارکتی؛ پاسخ‌گویی به نیازهای ذی‌نفعان؛ در برخی موقعیت‌های تجاری، سواد مالی و تجاری و شناسایی نیاز مشتری	تجربه مشاوره، پشتیبانی یا راهبری برنامه درسی در آموزش رسمی، مؤسسات و مراکز آموزشی نیمه رسمی یا سایر محیط‌های آموزشی
۳	**تدوین‌کننده/ برنامه‌ریز برنامه درسی**	کارشناسی ارشد علوم تربیتی یا برنامه‌ریزی درسی؛ دانش حوزه موضوعی مرتبط؛ دانش تدوین برنامه درسی؛ آشنایی با سبک‌های یادگیری	مهارت‌های بین‌فردی؛ نگارش حرفه‌ای؛ استفاده از فناوری‌های روز؛ آشنایی با روندها و سیاست‌های آموزشی	علاقه‌مندی به حوزه آموزش؛ توانایی درک عوامل فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مؤثر بر آموزش و یادگیری؛ توانایی همکاری با متخصصان موضوعی	تجربه تدوین برنامه درسی برای سازمان؛ تجربه در آموزش K–12؛ تجربه طراحی دوره آموزش حرفه‌ای یا تخصصی در سطح سازمانی

ردیف	عنوان شغلی	دانش تخصصی	مهارت‌ها	شایستگی‌ها	تجربه کاری
۴	**طراح برنامه درسی**	کارشناسی ارشد یا بالاتر در علوم تربیتی یا برنامه‌ریزی درسی؛ دانش اصول طراحی برنامه درسی و طراحی آموزشی؛ دانش حوزه موضوعی مرتبط؛ نظریه‌های یادگیری و عناصر برنامه درسی؛ مدل‌های طراحی آموزشی؛ در برخی آگهی‌ها گواهی تخصصی طراحی برنامه درسی	طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی؛ تحلیل داده و نیازها؛ توجه به جزئیات؛ ارتباط و کار تیمی؛ تفکر خلاق؛ فناوری‌های آموزشی، آموزش الکترونیکی، ابزارهای گرافیکی و در برخی موقعیت‌ها هوش مصنوعی	علاقه‌مندی به طراحی ابزارها و روش‌های آموزشی؛ توانایی همکاری با متخصصان موضوعی و ذی‌نفعان	تجربه طراحی برنامه درسی یا طراحی آموزشی در پروژه‌های مختلف
۵	**کارشناس برنامه درسی**	کارشناسی علوم تربیتی؛ کارشناسی ارشد یا بالاتر علوم تربیتی یا برنامه‌ریزی درسی؛ دانش حوزه موضوعی مرتبط؛ نظریه‌های یادگیری؛ اصول طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی؛ استانداردهای آموزشی؛ دانش میان‌رشته‌ای	برنامه‌ریزی، طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی؛ مدیریت و رهبری برنامه درسی؛ تفکر انتقادی؛ ارتباط مؤثر	علاقه‌مندی به بهبود نظام‌های آموزشی؛ حمایت از توسعه حرفه‌ای کارکنان؛ انعطاف‌پذیری؛ هدایت تصمیم‌گیری گروهی	تجربه مربی‌گری، تدریس، نظارت یا هماهنگی در مدارس، آموزش عالی، کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی؛ در برخی موقعیت‌ها تجربه فعالیت در بازار خدمات آموزشی
۶	**مدیر برنامه درسی**	حداقل کارشناسی علوم تربیتی؛ ترجیحاً تحصیلات بالاتر در برنامه‌ریزی درسی یا علوم تربیتی؛ دانش مدل‌های ارائه و اجرای برنامه درسی؛ دانش حوزه موضوعی مرتبط؛ آشنایی با سیاست‌ها و رویه‌های سازمانی	مدیریت برنامه‌های درسی؛ سامانه‌های مدیریت یادگیری؛ ارتباط شفاهی و کتبی؛ سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی؛ مدیریت هم‌زمان چند فعالیت؛ توجه به جزئیات؛ فناوری آموزشی	توانایی همکاری در سطوح مختلف سازمان؛ سازگاری با شرایط و رویکردهای جدید؛ حل عمل گرایانه مسائل؛ مدیریت منابع و فرایندها	تجربه مدیریت برنامه درسی؛ تجربه اجرایی، رهبری یا نظارت مستقیم در مؤسسات آموزشی
۷	**سرپرست برنامه درسی**	کارشناسی یا کارشناسی ارشد علوم تربیتی ترجیحا برنامه‌ریزی درسی	ارتباطی و بین فردی؛ حل مسئله؛ سازگاری؛ مدیریت هم‌زمان چند فعالیت	در برخی آگهی‌ها بر ویژگی‌های اخلاقی، هوش هیجانی و ویژگی‌های شخصیتی مورد انتظار تأکید شده است؛ توانایی هدایت و نظارت بر کارکنان	تجربه فعالیت آموزشی در دانشگاه، مدرسه یا مؤسسه تجاری
۸	**رهبر برنامه درسی**	کارشناسی یا کارشناسی ارشد علوم تربیتی، ترجیحا برنامه‌ریزی درسی؛ دانش راهبردها و سیاست‌های آموزشی؛ دانش رهبری برنامه درسی	مدیریت زمان؛ تصمیم‌گیری؛ سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی	رهبری؛ نگاه و تفکر راهبردی؛ توانایی هدایت افراد در جهت چشم‌انداز و اهداف سازمان	تجربه کار با فناوری؛ تجربه متنوع و گسترده در زمینه آموزش و برنامه درسی

یکی از یافته‌های قابل توجه، تنوع زمینه تحصیلی مورد انتظار است. در برخی آگهی‌ها، علوم تربیتی زمینه اصلی تحصیلی بود؛ در برخی دیگر، برنامه‌ریزی درسی به‌طور مستقیم در شرایط احراز ذکر شده بود و در بعضی موقعیت‌ها نیز یکی از گزینه‌های ترجیحی محسوب می‌شد. در نتیجه، آگهی‌های مورد مطالعه نشان نمی‌دهند که همه موقعیت‌های شغلی مرتبط با برنامه درسی صرفاً برای دارندگان یک نوع مدرک تحصیلی تعریف شده باشند.

در عین حال، تفاوت میان نقش‌ها از نظر دانش مورد نیاز بسیار معنادار است. برای هماهنگ‌کننده برنامه درسی، دانش برنامه درسی و راهبردهای آموزشی در کنار توانایی هماهنگی و کار سازمانی برجسته است. در نقش مشاور، دانش برنامه درسی و آموزش با دانش حوزه موضوعی، روش‌های یادگیری و ارزشیابی ترکیب می‌شود. تدوین‌کننده به دانش تدوین برنامه، حوزه موضوعی و روندهای آموزشی نیاز دارد، در حالی که در نقش طراح، دانش طراحی آموزشی، نظریه‌های یادگیری، عناصر برنامه درسی و فناوری‌های آموزشی برجسته‌تر است. در مورد کارشناس برنامه درسی، دامنه دانش مورد انتظار گسترده‌تر است و چرخه‌ای از طراحی، توسعه، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی را دربرمی‌گیرد. در مقابل، در نقش مدیر، علاوه بر دانش برنامه درسی، آشنایی با مدل‌های ارائه و اجرای برنامه، سیاست‌ها و رویه‌های سازمانی و سامانه‌های مدیریت یادگیری مطرح است. در سطوح سرپرستی و رهبری نیز مؤلفه‌هایی مانند هدایت کارکنان، تصمیم‌گیری، سازمان‌دهی، رهبری و نگاه راهبردی برجسته‌تر می‌شوند.

از نظر مهارت‌ها و شایستگی‌ها نیز برخی مضامین در چند نقش تکرار شده‌اند؛ از جمله ارتباط مؤثر، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، حل مسئله، همکاری، سازگاری و استفاده از فناوری. در مقابل، برخی مهارت‌ها ماهیت نقش‌محور دارند؛ برای مثال، ارزیابی استانداردهای برنامه درسی در نقش‌های هماهنگی و کارشناسی، مشاوره و عیب‌یابی در نقش مشاوره‌ای، نگارش و تولید محتوا در تدوین، طراحی آموزشی و فناوری‌های دیجیتال در طراحی، و مدیریت منابع و سامانه‌های یادگیری در مدیریت برنامه درسی برجسته است.

از این منظر، یافته‌های پرسش دوم تصویری نسبتاً غنی از «متخصص برنامه درسی» ارائه می‌کند. متخصص مورد انتظار بازار کار صرفاً فردی آشنا با نظریه‌ها و مدل‌های برنامه درسی نیست؛ بلکه بسته به موقعیت شغلی باید بتواند دانش برنامه درسی را با مهارت‌های طراحی، ارزشیابی، ارتباط، فناوری، مدیریت، حل مسئله و همکاری حرفه‌ای ترکیب کند. به همین دلیل، فاصله میان «دانستن درباره برنامه درسی» و «توانایی انجام کار حرفه‌ای برنامه درسی» در این یافته‌ها به‌خوبی قابل مشاهده است.

پرسش سوم: شرح وظایف هر یک از عناوین شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی چیست؟

تحلیل وظایف مندرج در آگهی‌های شغلی نشان داد که متقاضیان هر یک از عناوین شغلی هشتگانه انتظارات متفاوتی از شاغلان دارند. در جدول ۴ این وظایف به تفکیک هر عنوان شغلی خلاصه شده است.

جدول ۴. شرح وظایف عناوین شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی

ردیف	عنوان شغلی	شرح وظایف و مسئولیت‌های اصلی
۱	**هماهنگ‌کننده/ ناظر برنامه درسی**	برنامه‌ریزی و هماهنگی کارگاه‌ها، کنفرانس‌ها و جلسات؛ هماهنگی فعالیت‌های رشد حرفه‌ای؛ تسهیل تدوین و اجرای برنامه‌های درسی؛ مشارکت در نشست‌ها و گروه‌های کاری حرفه‌ای؛ تهیه خبرنامه‌ها و دستورالعمل‌ها؛ هماهنگی کمیته‌ها و کارکنان آموزشی؛ مشارکت در انتخاب محتوای درسی، مواد آموزشی و نرم‌افزارهای آموزشی

ردیف	عنوان شغلی	شرح وظایف و مسئولیت‌های اصلی
۲	**مشاور/ راهبر/ پشتیبان برنامه درسی**	شناسایی منابع مناسب آموزشی؛ ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها و راهبردهای آموزشی؛ ارائه پیشنهادهای اصلاحی و بازخورد؛ پیگیری عملکرد یادگیرندگان؛ پشتیبانی از برنامه‌های آموزشی و شغلی؛ برگزاری کارگاه‌های آموزشی و شغلی؛ شناسایی و ارجاع یادگیرندگان نیازمند حمایت؛ ارائه خدمات پشتیبانی در محیط‌های حضوری و مجازی؛ مشارکت در طراحی برنامه‌های ارزشیابی عملکرد و آموزش کارکنان؛ در برخی موقعیت‌های تجاری، شناسایی نیازهای مشتری و انتقال آنها به تصمیم‌گیرندگان
۳	**تدوین‌کننده/ برنامه‌ریز برنامه درسی**	تدوین محتوای دوره‌ها؛ طراحی و سازمان‌دهی تجربه‌های یادگیری؛ تولید راهنمای یادگیرنده، راهنمای مدرس و کتاب‌های مکمل؛ همکاری با متخصصان موضوعی و برنامه درسی؛ بررسی و به‌روزرسانی محتوا؛ فراهم‌کردن منابع، امکانات، تجهیزات و نیروی انسانی مورد نیاز؛ تعیین نحوه عملیاتی‌شدن ساختار و تصمیم‌های برنامه درسی
۴	**طراح برنامه درسی**	انجام نیازسنجی و تحلیل داده‌ها؛ تعیین اهداف، موضوعات و زمان‌بندی دوره‌ها؛ تحلیل موقعیت‌های آموزشی، روش‌ها و رسانه‌ها؛ طراحی تجربه‌های یادگیری حضوری و دیجیتال؛ طراحی آموزشی و تدوین طرح درس؛ تولید فعالیت‌ها، ویدئوها و آزمون‌ها؛ استفاده از پلتفرم‌ها و فناوری‌های آموزشی؛ بازنگری مدل‌ها و روش‌های موجود؛ مشارکت در شبکه‌های حرفه‌ای طراحان و متخصصان آموزشی
۵	**کارشناس برنامه درسی**	انجام نیازسنجی؛ ارزیابی استانداردهای برنامه درسی؛ طراحی و تدوین برنامه‌های درسی؛ ارزشیابی برنامه‌های موجود و شناسایی زمینه‌های بهبود؛ ارائه پیشنهادها و بازخوردهای تخصصی؛ نظارت بر اجرا؛ مشارکت در توسعه حرفه‌ای کارکنان؛ هدایت، هماهنگی یا نظارت بر فرایندهای برنامه درسی
۶	**مدیر برنامه درسی**	مدیریت فرایند ارائه و اجرای برنامه‌های درسی؛ مدیریت منابع و اطمینان از هم‌راستایی ساختار و توالی برنامه با استانداردها؛ مدیریت قراردادها، زمان‌بندی و مهلت پروژه‌ها؛ مدیریت جلسات و کارگاه‌ها؛ ایجاد شرایط برای یادگیری، بهبود مستمر و نوآوری؛ مشارکت در پیش‌بینی و مدیریت بودجه؛ نظارت بر توسعه و طراحی دوره‌های آموزش از راه دور؛ مشارکت در برنامه‌ریزی و ارزشیابی؛ همکاری با متخصصان فناوری آموزشی؛ مدیریت سامانه‌های مدیریت یادگیری و سایر فناوری‌های آموزشی؛ حمایت از کارکنان و معلمان در برنامه‌ریزی و مدیریت تدریس؛ مدیریت الزامات سلامت و ایمنی مرتبط با برنامه‌های آموزشی
۷	**سرپرست برنامه درسی**	همکاری با مدیران و رهبران آموزشی برای هدایت اجرای برنامه درسی و ارزشیابی آن؛ حضور در نشست‌های کلان به‌عنوان نماینده یا سخنگوی آموزشی سازمان؛ نظارت بر بودجه سالانه و دستورالعمل‌های واحد برنامه درسی؛ نظارت و ارزیابی کارکنان سازمان
۸	**رهبر برنامه درسی**	ایجاد انگیزه و جهت‌دهی افراد و گروه‌ها در جهت چشم‌انداز و اهداف سازمان؛ تعیین و تخصیص مسئولیت‌ها؛ هدایت طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی؛ هدایت برنامه‌های عملیاتی و روش‌های آموزشی؛ حمایت از فعالیت‌های نوآورانه؛ ارائه گزارش‌های سالانه به مدیران ارشد برنامه درسی و مسئولان ذی‌ربط

شرح وظایف، تفاوت قابل توجهی میان نقش‌های مختلف ایجاد می‌کند. در نقش هماهنگ‌کننده/ ناظر، محور اصلی کار ایجاد ارتباط و هماهنگی میان افراد، واحدها و فعالیت‌های برنامه درسی است. این نقش در عین ارتباط با فرایند برنامه

درسی، ماهیتی به‌طور محسوسی هماهنگ‌کننده و سازمانی دارد و فعالیت‌هایی مانند برگزاری جلسات و کارگاه‌ها، هماهنگی کمیته‌ها، پشتیبانی از توسعه حرفه‌ای و مشارکت در انتخاب منابع آموزشی را دربرمی‌گیرد.

در نقش مشاور/راهبر/پشتیبان، برنامه درسی بیشتر از منظر ارائه خدمات تخصصی مورد توجه قرار می‌گیرد. ارزیابی برنامه‌ها، ارائه بازخورد، شناسایی منابع آموزشی، پشتیبانی از یادگیرندگان و کارکنان، برگزاری کارگاه‌ها و کمک به برنامه‌ریزی آموزشی و شغلی از جمله فعالیت‌های این نقش است. در برخی موقعیت‌های تجاری نیز این نقش با شناسایی نیاز مشتری و ارتباط با تصمیم‌گیرندگان سازمانی پیوند پیدا کرده است.

تدوین‌کننده /برنامه‌ریز و طراح برنامه درسی نیز دو نقش نزدیک اما متمایز را نشان می‌دهند. تدوین‌کننده بیشتر با محتوای برنامه، تولید مواد آموزشی، سازمان‌دهی تجربه‌های یادگیری و به‌روزرسانی برنامه‌ها سروکار دارد؛ در حالی که در نقش طراح، نیازسنجی، تحلیل موقعیت آموزشی، تعیین اهداف، طراحی تجربه‌های یادگیری، انتخاب روش‌ها و رسانه‌ها و استفاده از فناوری‌های آموزشی برجسته‌تر است. به این ترتیب، یافته‌ها میان «تدوین و تولید» و «طراحی و معماری تجربه یادگیری» تمایزی عملی نشان می‌دهند.

کارشناس برنامه درسی گسترده‌ترین طیف فعالیت‌های تخصصی را در چرخه برنامه درسی پوشش می‌دهد. نیازسنجی، ارزیابی استانداردها، طراحی، توسعه، ارزشیابی، ارائه بازخورد، نظارت بر اجرا و مشارکت در توسعه حرفه‌ای کارکنان در دامنه وظایف این نقش قرار گرفته است. در این معنا، کارشناس برنامه درسی بیش از آنکه به یک مرحله منفرد از چرخه برنامه درسی محدود باشد، در مجموعه‌ای از فرایندهای اصلی آن مشارکت می‌کند.

در نقش مدیر برنامه درسی، دامنه مسئولیت از فعالیت‌های تخصصی برنامه درسی به مدیریت منابع و فرایندهای سازمانی گسترش می‌یابد. مدیریت اجرا، منابع، زمان‌بندی، بودجه، جلسات، کارکنان، فناوری آموزشی، سامانه‌های مدیریت یادگیری و دوره‌های آموزش از راه دور، این نقش را به موقعیتی با مسئولیت‌های گسترده اجرایی تبدیل کرده است. بنابراین، در این موقعیت، دانش برنامه درسی با توانایی مدیریت سازمانی و فناوری آموزشی درهم می‌آمیزد.

در دو نقش سرپرست و رهبر برنامه درسی، سطح مسئولیت‌ها بیشتر به هدایت و نظارت سازمانی نزدیک می‌شود. سرپرست برنامه درسی بر اجرای برنامه، کارکنان، بودجه و نمایندگی سازمان تمرکز دارد؛ در حالی که رهبر برنامه درسی دامنه وسیع‌تری از هدایت افراد و گروه‌ها، تعیین جهت، تخصیص مسئولیت‌ها، هدایت چرخه کامل برنامه درسی، حمایت از نوآوری و گزارش‌دهی در سطح سازمانی را بر عهده دارد.

در مجموع، این یافته‌ها نشان می‌دهد که فعالیت حرفه‌ای برنامه درسی را نمی‌توان به «طراحی برنامه درسی» به معنای محدود آن فروکاست. آنچه در آگهی‌های مورد مطالعه مشاهده شد، یک زنجیره نسبتاً گسترده از فعالیت‌هاست که از هماهنگی و پشتیبانی آغاز می‌شود، به مشاوره، تدوین، طراحی، ارزیابی و توسعه می‌رسد و در سطوح مدیریتی و رهبری به هدایت منابع، افراد، فناوری، بودجه و جهت‌گیری‌های برنامه درسی گسترش می‌یابد. از این منظر، یافته‌های سه پرسش در کنار یکدیگر نشان می‌دهند که تخصص برنامه درسی در بازار کار مورد مطالعه نه یک شغل منفرد، بلکه یک قلمرو حرفه‌ای متشکل از نقش‌های متنوع با سطوح و کارکردهای متفاوت است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی فرصت‌های شغلی مرتبط با تخصص برنامه درسی، تعیین شایستگی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای احراز این موقعیت‌ها و تبیین وظایف و مسئولیت‌های آنها انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که تخصص برنامه درسی در بازار کار مورد مطالعه به یک عنوان یا موقعیت شغلی واحد محدود نیست، بلکه در قالب هشت دسته از عناوین شغلی شامل هماهنگ‌کننده/ناظر برنامه درسی، مشاور/راهبر/پشتیبان برنامه درسی، تدوین‌کننده/برنامه‌ریز برنامه درسی، طراح برنامه درسی، کارشناس برنامه درسی، مدیر برنامه درسی، سرپرست برنامه درسی و رهبر برنامه درسی ظهور یافته است. این یافته از آن جهت اهمیت دارد که نشان می‌دهد «متخصص برنامه درسی» در بازار کار لزوماً نام یک شغل مشخص نیست، بلکه می‌تواند در قالب نقش‌ها و موقعیت‌های سازمانی متفاوتی به کار گرفته شود. به بیان دیگر، یافته‌های پژوهش تصویری از برنامه درسی به‌مثابه یک قلمرو حرفه‌ای چندنقشی ارائه می‌کند که دانش تخصصی آن می‌تواند در سطوح مختلف طراحی، تدوین، اجرا، پشتیبانی، هماهنگی، مدیریت و رهبری برنامه‌های درسی به کار گرفته شود. این یافته با نتایج پژوهش Yadgarzadeh et al. (2013) تحت عنوان «تحلیل نقش‌های شغلی و فعالیت‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی» همسویی قابل توجهی دارد. در آن پژوهش، چهار عنوان شغلی سازمانی شامل شاغلان برنامه درسی، تکنسین برنامه درسی، رهبر برنامه درسی و متخصص برنامه درسی شناسایی شده بود که در میان آنها، مفاهیم «رهبر برنامه درسی» و «متخصص برنامه درسی» با بخشی از طبقه‌بندی پژوهش حاضر هم‌پوشانی دارند. با این حال، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که میان «متخصص برنامه درسی» به‌عنوان یک مفهوم عام و نقش‌های حرفه‌ای مشخص در بازار کار باید تمایز قائل شد. در واقع، آنچه در ادبیات ممکن است تحت عنوان کلی متخصص برنامه درسی توصیف شود، در بازار کار می‌تواند به نقش‌های متفاوتی مانند هماهنگ‌کننده، مشاور، طراح، تدوین‌کننده، مدیر یا رهبر برنامه درسی تفکیک شود. این تمایز از نظر حرفه‌ای اهمیت دارد، زیرا عنوان شغلی، سطح مسئولیت، دانش مورد انتظار و نوع فعالیت تخصصی را تا حدودی مشخص می‌کند.

لازم است اشاره شود که تنوع عناوین شغلی به معنای وجود مرزهای مشخصی میان آنها نیست. برخی وظایف در چند عنوان شغلی تکرار می‌شوند و برخی عنوان‌ها نیز از نظر معنایی و سازمانی به یکدیگر نزدیک‌اند. این وضعیت با ساختار طبقه‌بندی مشاغل آموزشی در ایالات متحده نیز سازگار است. برای نمونه، اداره آمار کار آمریکا در طبقه «هماهنگ‌کنندگان آموزشی» (Instructional Coordinators)، عناوینی مانند متخصصان و مشاوران آموزشی و مدیران مواد آموزشی را نیز قرار می‌دهد و وظایفی مانند تدوین و اجرای برنامه‌های درسی، ارزشیابی اثربخشی آنها، آموزش کارکنان، بررسی مواد آموزشی و استفاده از فناوری را گزارش می‌کند (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2026). بنابراین، می‌توان گفت یکی از ویژگی‌های بازار کار برنامه درسی، هم‌پوشانی نسبی میان عناوین و در عین حال تفاوت در سطح و دامنه مسئولیت آنهاست.

یافته مهم دیگر، گستره محیط‌هایی است که این موقعیت‌های شغلی در آنها مشاهده شد. آگهی‌های مورد بررسی فقط به مدارس و دانشگاه‌ها محدود نبودند، بلکه علاوه بر آموزش رسمی، مؤسسات و مراکز آموزشی نیمه رسمی و طیفی از سازمان‌های تجاری، صنعتی، خدماتی و سازمان‌های دیگر را نیز دربرمی‌گرفتند. در میان آنها، سازمان‌های ارائه‌دهنده خدمات آموزشی، مراکز آموزش حرفه‌ای، شرکت‌ها، سازمان‌های صنعتی و خدماتی، مراکز پزشکی و بهداشتی، سازمان‌های نظامی، کانون‌های اصلاح و تربیت و سازمان‌های مردم‌نهاد نیز مشاهده شدند. هماهنگ با نتایج این مطالعه، Fathi Vajargah (2020) نیز با نقد محدود شدن مطالعات برنامه درسی به بستر سنتی آموزش و پرورش، بر ضرورت گسترش این حوزه به زیست‌بوم‌های جدید، از جمله آموزش در سطح سازمانی تأکید کرده است. یافته‌های پژوهش حاضر شواهد تجربی دیگری برای این ایده فراهم می‌کند؛ زیرا نشان می‌دهد دانش و مهارت برنامه درسی در بازار کار واقعی می‌تواند فراتر از فضای مدرسه

و دانشگاه مورد استفاده قرار گیرد. در مقابل، هر سازمان و نهادی که نیاز به خدمات آموزشی دارد بدون تردید باید به‌عنوان زیست‌بوم‌های حرفه‌ای برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد.

یافته‌های پژوهش حاضر نکته مهم دیگری را نیز درباره جهت‌گیری اشتغال متخصصان برنامه درسی آشکار می‌کند. در حالی که در سال‌های اخیر در ایران توجه بیشتری به «مشاوره برنامه درسی» به‌عنوان یکی از زمینه‌های فعالیت حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی معطوف شده است، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مشاوره برنامه درسی تنها یکی از موقعیت‌های شغلی این متخصصان است. در آگهی‌های شغلی مورد بررسی، علاوه بر مشاور/راهبر/پشتیبان برنامه درسی، هفت دسته شغلی دیگر شامل هماهنگ‌کننده /ناظر، تدوین‌کننده /برنامه‌ریز، طراح، کارشناس، مدیر، سرپرست و رهبر برنامه درسی نیز شناسایی شد. این یافته نشان می‌دهد که ظرفیت حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی را نمی‌توان به ارائه خدمات مشاوره‌ای محدود کرد؛ بلکه تخصص برنامه درسی می‌تواند در طیفی از فعالیت‌های تخصصی شامل طراحی و تدوین، هماهنگی و نظارت، توسعه، ارزشیابی، مدیریت و رهبری برنامه‌های آموزشی به کار گرفته شود. ازاین‌رو، توجه به مشاوره برنامه درسی را می‌توان گامی در جهت توسعه فرصت‌های حرفه‌ای این رشته دانست، اما توسعه پایدار حرفه برنامه درسی مستلزم شناسایی و به‌رسمیت‌شناختن مجموعه متنوع‌تری از نقش‌ها و خدمات تخصصی و ایجاد سازوکارهای لازم برای بهره‌گیری از متخصصان این حوزه در موقعیت‌های مختلف است.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، یافته‌ها نشان داد که شرایط احراز و شایستگی‌های مورد انتظار در عناوین مختلف یکسان نیست و با ماهیت و سطح مسئولیت هر موقعیت تغییر می‌کند. در برخی آگهی‌ها، مدرک کارشناسی کافی دانسته شده، در حالی که در بسیاری از موقعیت‌ها مدرک کارشناسی ارشد و در برخی موارد سطح بالاتر تحصیلات ترجیح داده شده بود. در حوزه‌های تخصصی‌تر نیز دانش برنامه درسی، طراحی آموزشی، نظریه‌های یادگیری، ارزشیابی، استانداردهای آموزشی و دانش موضوعی مورد تأکید قرار گرفته بود. بنابراین، برخلاف یک برداشت ساده که ممکن است یک مدرک دانشگاهی را شرط مشترک همه مشاغل برنامه درسی تلقی کند، یافته‌های این پژوهش از نوعی «تفاوت در سطح و ترکیب شایستگی‌ها» حکایت دارد. این یافته با نتایج Hedayati et al. (2015) درباره شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی و Shahtalebi et al. (2017) درباره شایستگی‌های مهارتی دانش‌آموختگان دکتری برنامه درسی همخوانی دارد. در مطالعه Shahtalebi et al. (2017)، توانایی‌های برنامه‌ریزی درسی، توسعه رشته و پژوهش به‌عنوان سه حوزه اصلی شایستگی‌های مورد نیاز دانش‌آموختگان دکتری شناسایی شد. همچنین یافته‌های مربوط به مشاور برنامه درسی با مطالعات Roodi & Fathi Vajargah (2020) و پژوهش‌های جدیدتر درباره حرفه مشاوره برنامه درسی هم‌راستا است (Amini et al., 2025). در عین حال، یکی از یافته‌های قابل توجه پژوهش حاضر، فراتر رفتن شایستگی‌های مورد نیاز از دانش تخصصی برنامه درسی است. مهارت‌های ارتباطی، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی، کار تیمی، حل مسئله، انعطاف‌پذیری و استفاده از فناوری در بسیاری از موقعیت‌ها مورد توجه قرار گرفته‌اند. بنابراین، می‌توان استدلال کرد که حرفه‌ای شدن برنامه درسی مستلزم ترکیب «دانش درباره برنامه درسی» با «توانایی انجام کار برنامه درسی» است؛ یعنی دانش نظری زمانی به شایستگی حرفه‌ای تبدیل می‌شود که فرد بتواند آن را در موقعیت‌های واقعی طراحی، تدوین، اجرا، ارزشیابی، مشاوره یا مدیریت به کار گیرد.

در پاسخ به پرسش سوم، یافته‌ها نشان داد که هر یک از عناوین شغلی دارای ترکیبی نسبتاً متمایز از وظایف و مسئولیت‌هاست. هماهنگ‌کننده برنامه درسی بیشتر بر ایجاد هماهنگی میان افراد، فرایندها و فعالیت‌های برنامه درسی، سازمان‌دهی فعالیت‌های حرفه‌ای و پشتیبانی از اجرای برنامه تمرکز دارد؛ مشاور برنامه درسی بیشتر نقش ارائه خدمت

تخصصی، تحلیل مسائل، ارائه توصیه و بازخورد و حمایت از یادگیرندگان یا سازمان را بر عهده دارد؛ تدوین‌کننده بیشتر به تولید و به‌روزرسانی محتوا و مواد آموزشی می‌پردازد؛ و طراح برنامه درسی بر نیازسنجی، تعیین اهداف، طراحی تجربه‌های یادگیری، انتخاب روش‌ها و رسانه‌ها و استفاده از فناوری‌های آموزشی تمرکز بیشتری دارد. در سطوح بالاتر نیز مدیر، سرپرست و رهبر برنامه درسی مسئولیت‌هایی با دامنه سازمانی گسترده‌تر، از مدیریت منابع و برنامه‌ها تا نظارت، تصمیم‌گیری، هدایت افراد و گزارش‌دهی را بر عهده می‌گیرند. این تمایز از نظر حرفه‌ای مهم است، زیرا نشان می‌دهد «طراحی برنامه درسی» تنها یکی از فعالیت‌های تخصصی این حوزه است و نمی‌توان کل حرفه برنامه درسی را به طراحی تقلیل داد. حتی در منابع رسمی شغلی، وظایف هماهنگ‌کنندگان آموزشی مجموعه‌ای از طراحی و اجرای برنامه، آموزش کارکنان، ارزشیابی، تحلیل داده‌ها، انتخاب مواد آموزشی و فناوری و مربیگری را دربرمی‌گیرد. در منابع حرفه‌ای نیز متخصصان برنامه درسی درگیر نیازسنجی، طراحی و توسعه برنامه‌های آموزشی، همکاری با متخصصان موضوعی، اجرای برنامه و ارزشیابی و بهبود مستمر معرفی شده‌اند. از این رو، یافته‌های پژوهش حاضر از تصویری چرخه‌ای و چندلایه از کار برنامه درسی حمایت می‌کند که در آن فعالیت‌های حرفه‌ای از شناسایی نیاز و طراحی آغاز می‌شود و تا توسعه، اجرا، ارزشیابی، بازنگری و بهبود ادامه می‌یابد؛ هرچند سهم هر یک از این فعالیت‌ها در عناوین شغلی مختلف یکسان نیست.

یافته‌های مربوط به وظایف همچنین با پژوهش Yadgarzadeh (2018) درباره مسئولیت حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی همخوانی دارد. آن پژوهش مسئولیت متخصصان برنامه درسی را نه فقط در سطح فعالیت‌های فنی، بلکه در ارتباط با نظام تربیتی و یادگیری، دفاع از قلمرو تخصصی، اثرگذاری بر تصمیم‌سازان، آموزش و پژوهش، پاسخگویی و تعهد سازمانی مورد توجه قرار داده است. از این منظر، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که نقش حرفه‌ای متخصص برنامه درسی دارای دو سطح مکمل است: سطح نخست، انجام فعالیت‌های فنی و تخصصی برنامه درسی؛ و سطح دوم، ایفای نقش حرفه‌ای در سازمان، همکاری با ذی‌نفعان، پاسخگویی و مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با برنامه‌های آموزشی. همچنین یافته‌های حاضر با توصیف وظایف مشاور برنامه درسی در .Roodi et al (2018)، برنامه‌ریز درسی در Yadgarzadeh (2018)، هماهنگ‌کننده برنامه درسی در Gallant-Norring (1999)، مدیر برنامه درسی در .Dolle et al (1958)، سرپرست برنامه درسی در .Chi-Kin Lee et al (2009)، ناظر برنامه درسی در Aleen (1969)، مشاور برنامه درسی در .Amini et al (2025) و رهبر برنامه درسی در Abuzandah (2021) در بخش‌هایی همسو است. به عنوان مثال، همسو با نتایج این مطالعه، .Amini et al (2025)، ارتقای کیفیت برنامه های درسی، پاسخگویی به چالش های آموزشی (مانند شکاف های برنامه ریزی)، بهبود یادگیری دانش آموزان، و تقویت همکاری بین ذینفعان (معلمان، مدیران، مشاوران، والدین) را به عنوان وظایف یک مشاور برنامه درسی معرفی می‌کنند. اهمیت افزوده پژوهش حاضر در این است که این وظایف را نه به‌صورت منفرد و جدا از یکدیگر، بلکه در قالب یک چارچوب واحد و بر اساس داده‌های واقعی آگهی‌های شغلی کنار یکدیگر قرار داده است.

این یافته‌ها یک پیام مهم برای آموزش دانشگاهی برنامه درسی دارند. اگر بازار کار از متخصص برنامه درسی انتظار دارد علاوه بر دانش نظری، توانایی‌هایی مانند طراحی و تدوین برنامه، نیازسنجی، ارزشیابی، تحلیل داده، ارتباط حرفه‌ای، مدیریت پروژه، کار تیمی و استفاده از فناوری را نیز داشته باشد، برنامه‌های آموزش عالی این رشته نیز نمی‌توانند صرفاً بر انتقال دانش نظری و مفاهیم برنامه درسی متمرکز باشند. فاصله میان دانش دانشگاهی و عمل حرفه‌ای، یکی از چالش‌هایی است که در ادبیات برنامه درسی ایران نیز مورد توجه قرار گرفته است. Fathi Vajargah (2020) از جمله بر مشکلاتی مانند بیکاری دانش‌آموختگان، ضعف پیوند میان دانشگاه و محیط‌های عمل و محدود بودن فرصت به‌کارگیری متخصصان برنامه

درسی در موقعیت‌های مرتبط تأکید کرده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که یکی از راه‌های پاسخ به این مسئله، شناخت دقیق‌تر مشاغل واقعی و سپس بازاندیشی در شایستگی‌هایی است که برنامه‌های دانشگاهی برای ایفای این نقش‌ها ایجاد می‌کنند. بر این اساس، بازنگری برنامه‌های آموزشی رشته برنامه‌ریزی درسی می‌تواند از یک الگوی صرفاً «موضوع‌محور» به سمت الگویی شایستگی‌محور و حرفه‌محور حرکت کند؛ الگویی که در آن، علاوه بر مبانی نظری و روش‌شناختی مطالعات برنامه درسی، فرصت‌هایی برای تجربه واقعی طراحی و تولید برنامه درسی، نیازسنجی، ارزشیابی، تولید محتوای آموزشی، مشاوره، کار با فناوری‌های آموزشی، مدیریت پروژه و همکاری با سازمان‌های مختلف فراهم شود. چنین رویکردی لزوماً به معنای کنار گذاشتن دانش نظری برنامه درسی نیست؛ بلکه به معنای پیوند دادن دانش نظری با موقعیت‌های واقعی حرفه‌ای است. در این زمینه، وجود کارآموزی، پروژه‌های واقعی، همکاری دانشگاه با مدارس و سازمان‌ها، مشارکت دانشجویان در پروژه‌های طراحی و ارزشیابی برنامه و ایجاد شبکه‌های حرفه‌ای می‌تواند زمینه مناسب‌تری برای انتقال دانش برنامه درسی به عرصه عمل فراهم کند.

از منظر سیاست‌گذاری حرفه‌ای نیز یافته‌های پژوهش ضرورت روشن‌تر شدن هویت، قلمرو و جایگاه حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی را برجسته می‌کند. شناسایی عناوین شغلی و تعیین شایستگی‌های مورد نیاز، اگرچه گامی مهم برای معرفی ظرفیت‌های حرفه‌ای این رشته است، به‌تنهایی برای شکل‌گیری یک حرفه سازمان‌یافته کافی نیست. برای تحقق این هدف، لازم است سازوکارهایی برای تعریف صلاحیت‌های حرفه‌ای، تدوین استانداردهای عملکرد و اخلاق حرفه‌ای، تعیین شرایط ورود به حرفه و در صورت لزوم، اعطای مجوز قانونی برای ارائه خدمات تخصصی برنامه درسی پیش‌بینی شود. در این چارچوب، می‌توان ایجاد یک نهاد حرفه‌ای مستقل و دارای جایگاه قانونی را مورد توجه قرار داد؛ نهادی که مسئولیت سیاست‌گذاری و تنظیم‌گری حرفه، تعیین و به‌روزرسانی استانداردهای حرفه‌ای، تعریف شرایط احراز صلاحیت، نظارت بر عملکرد حرفه‌ای و حمایت از حقوق دریافت‌کنندگان خدمات و متخصصان این حوزه را بر عهده داشته باشد. چنین نهادی می‌تواند، مشابه آنچه در برخی حرفه‌های تخصصی از طریق نهادهای حرفه‌ای انجام می‌شود، میان آموزش دانشگاهی، صلاحیت حرفه‌ای و ارائه خدمات تخصصی پیوند برقرار کند. در این صورت، دانش‌آموختگان واجد شرایط می‌توانند پس از احراز صلاحیت‌های تعیین‌شده، از مجوز ارائه خدمات حرفه‌ای در قلمرو مشخصی از فعالیت‌های برنامه درسی برخوردار شوند. یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند یکی از مبانی اولیه برای گفت‌وگو میان دانشگاه‌ها، انجمن‌های علمی، نهادهای آموزشی و سایر سازمان‌های استفاده‌کننده از خدمات تخصصی برنامه درسی درباره تعریف این قلمرو، تعیین نقش‌های حرفه‌ای، تدوین شرح وظایف و طراحی سازوکار احراز صلاحیت و ارائه خدمات حرفه‌ای باشد. این موضوع در ایران اهمیت بیشتری می‌یابد؛ زیرا گسترش دامنه فعالیت متخصصان برنامه درسی به خارج از ساختار سنتی آموزش و پرورش، مستلزم آن است که جایگاه و صلاحیت حرفه‌ای آنان در محیط‌های کاری متنوع نیز به‌صورت روشن تعریف و به رسمیت شناخته شود.

با وجود این، یافته‌های پژوهش باید با توجه به محدودیت‌های آن تفسیر شود. نخست، داده‌ها صرفاً از آگهی‌های شغلی منتشرشده در لینکدین و در بازه زمانی مورد مطالعه و در ایالات متحده استخراج شده‌اند؛ بنابراین، یافته‌ها بیانگر ساختار فرصت‌های شغلی در این پیکره مشخص هستند و نباید بدون بررسی بیشتر به کل بازار کار جهانی یا حتی سایر کشورها تعمیم داده شوند. دوم، آگهی شغلی الزاماً معادل ساختار واقعی شغل نیست؛ زیرا ممکن است برخی وظایف، شایستگی‌ها یا شرایط احراز در آگهی ذکر نشده باشند یا کارفرمایان از عناوین متفاوت برای وظایف مشابه استفاده کنند. سوم، تنوع سازمانی و تفاوت در عنوان‌های شغلی نشان می‌دهد که برخی دسته‌های شناسایی‌شده دارای مرزهای سیال و هم‌پوشان هستند. بنابراین،

پژوهش‌های آینده می‌توانند با ترکیب داده‌های چند پلتفرم کاریابی، بررسی اسناد رسمی سازمان‌ها و انجام مصاحبه با شاغلان و کارفرمایان، تصویری دقیق‌تر از ساختار حرفه‌ای برنامه درسی ارائه دهند. همچنین مقایسه بین‌کشوری می‌تواند مشخص کند که کدام نقش‌ها وابسته به ساختارهای خاص نظام آموزشی و بازار کار هستند و کدام نقش‌ها در زیست‌بوم‌های مختلف حرفه‌ای برنامه درسی تکرار می‌شوند.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، اصـــول اخلاقی پژوهش، از جمله امانت داری علمی، رعایت بی‌طرفی در تحلیل داده‌ها و گزارش دقیق یافته‌ها، مورد توجه قرار گرفت.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت همه نویسندگان در نگارش این مقاله به شکل مساوی بوده است.

تشکر و قدردانی (اختیاری)

این پژوهش از حمایت مالی یا همکاری اختصاصی فرد یا نهاد مشخصی برخوردار نبوده است.

تعارض منافع

«هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»

بیانیه استفاده از هوش مصنوعی

در فرآیند آماده سازی این مقاله، از ابزار هوش مصنوعی برای کمک به ویرایش متنی، ترجمه و بازنویسی متن استفاده شده است.

References

Abuzandah, S. (2021). Role of the curriculum leader in the process of learning. **Asian Journal of Sociological Research,** 4(1), 206–208. https://hal.science/hal-05192208

Allen, R. S. (1966). Role and function of supervisors and curriculum workers. **Educational Leadership,** 23 (4), 330–333. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED034737.pdf

Amini, S., Abbasi, E., Kian, M., Fathi Vajargah, K., & Ghaderi, M. (2025). Requirements and implications of the institutional position of the curriculum consultant in the general education system: Based on grounded theory. **Theory and Practice in Curriculum,** 23(12), 289–310. https://doi.org/10.22034/cstp.2025.523685.1080 [In Persian]

Barber, B. (1963). Some problems in the sociology of professions. **Daedalus,** 92(4), 669–688. https://www.jstor.org/stable/20026806

Brante, T. (2011). Professions as science-based occupations. **Professions and Professionalism,** 1(1), 4–20. https://doi.org/10.7577/pp.v1i1.147

Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor. (2026). Instructional coordinators. **Occupational Outlook Handbook**. https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/instructional-coordinators.htm

Carson, T. R. (2010). Curriculum implementation. In C. Kridel (Ed.), Encyclopedia of curriculum studies (pp. 212–213). **SAGE.**

Chi-Kin Lee, J., Dimmock, C., & Yeung, T. Y. A. (2009). Who really leads and manages the curriculum in primary schools? A Hong Kong case study. **The Curriculum Journal,** 20(1), 3–26. https://doi.org/10.1080/09585170902763973

Cruess, S. R., Johnston, S., & Cruess, R. L. (2004). "Profession": A working definition for medical educators. **Teaching and Learning in Medicine,** 16(1), 74–76. https://doi.org/10.1207/s15328015tlm1601_15

Dolle, R. C., Shafer, H. T., Christie, S., & Salsbury, J. C. (1958). What are the duties of the curriculum director? **Educational Leadership,** 15(7), 428–430.https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_195804_doll.pdf

Eisner, E. W. (1994). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs. **Macmillan.**

Fathi Vajargah, K. (2019). Principles of curriculum planning. **Foujan.** [In Persian]

Fathi Vajargah, K. (2020). Beyond reconceptualization: Recontextualization/multicontextualization of curriculum studies in Iran (Toward new curriculum ecosystems). **Transnational Curriculum Inquiry,** 17(2), 57–72. https://doi.org/10.14288/tci.v17i2.193069

Fathi Vajargah, K. (2022). The position of curriculum planning in the future of curriculum studies: Towards curriculum studies in connection with (engaging) action in the new movement/multi-contextualization. **Iranian Journal of Curriculum Studies,** 16(63), 1–8. [In Persian] https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17354986.1400.16.63.12.9

Fathi Vajargah, K., & Roodi, M. T. (2020). Curriculum consulting: Beyond school and university. **Mehraban Book Institute**. [In Persian]

Gallant-Norring, D. A. (1999). The role of curriculum coordinators [Master's project, University of Lethbridge]. University of Lethbridge, Faculty of Education. https://hdl.handle.net/10133/1006

Green, B. (2022). Understanding curriculum as practice, or on the practice turn(s) in curriculum inquiry. **Curriculum Perspectives,** 42(1), 77–83. https://doi.org/10.1007/s41297-022-00160-0

Hedayati, A., Maleki, H., Sadeghi, A., & Saadipour, E. (2015). Expected competencies of graduates of master's degree in curriculum planning: A qualitative research. **Educational Management Innovations**, 3(39), 51–71. [In Persian] https://doi.org/10.22061/tej.2022.9050.2775

Iranian Curriculum Studies Association. (2019, September 9). Formation of the Educational Sciences System Organization of the Islamic Republic of Iran. [In Persian] https://icsa.org.ir/98-10-09/

Jefferies, S. (2000). A literature review exploring a meaning for the term "curriculum leadership." **Waikato Journal of Education,** 6, 133–141. https://hdl.handle.net/10289/6281

Karimi, Z., Nouri, A., & Ahmadi, P. (2025). Identifying and classifying job opportunities for curriculum specialists, job descriptions and competencies required to achieve these opportunities [Master's thesis, Malayer University]. [In Persian]

Kapur, R. (2024). Understanding the roles of curriculum specialists within educational institutions. **The Journal of Social Sciences Studies and Research,** 4(4), 166–172. http://www.tjsssr.com/index.php/tjsssr/article/view/142

Lester, S. (2010). On professions and being professional: Becoming a profession: Conservation in the UK. **Journal of the Society of Archivists,** 23(1), 87–94. https://doi.org/10.1080/00379810220120591

Leyendecker, R. (2012). Curriculum and learning. In N. M. Seel (Ed.), Encyclopedia of the sciences of learning (pp. 896–900). **Springer.**

Marutello, F. (1981). The semantic definition of a profession. **Southern Review of Public Administration,** 5(3), 246–257. https://www.jstor.org/stable/40860032

Mehrmohammadi, M. (2020). Curriculum design patterns. In M. Mehrmohammadi et al. (Eds.), Perspectives, approaches and perspectives in curriculum (3rd ed., pp. 275–278). **SAMT**. [In Persian]

Norman, R. D. (1956). Toward improving the function of curriculum consultant. **Peabody Journal of Education,** 34(2), 82–88. https://doi.org/10.1080/01619565609536716

Nouri, A. (2018). Functions of curriculum evaluation. **Iranian Encyclopedia of Curriculum**. [In Persian] https://www.daneshnamehicsa.ir

Nouri, A. (2022). Psychological foundations of curriculum. **Iranian Encyclopedia of Curriculum**. [In Persian]
https://www.daneshnamehicsa.ir

Nouri, A., & Mohammadi, Y. (2016). Practical guide to research in the humanities. **Publication and Edition.** [In Persian]

Nouri, A., Sedighi, E., Mahmoudi Kouchasaraei, A. A., & Kalantari Dehghaghi, H. (2024). Evaluating the level of knowledge of education students in the fundamentals of education: A cross-sectional field study. **Quarterly Scientific-Research Journal of Education,** 40(2), 101–122. [In Persian] http://qjoe.ir/article-1-4038-fa.html

Otterlei, J. B. (2018). What is a profession, and what are the prerequisites for being a profession? In A. Ortenblad (Ed.), Professionalizing leadership: Debating education, certification and practice (pp. 31–43). **Palgrave Macmillan.** https://doi.org/10.1007/978-3-319-60809-2_3

Popkewitz, T. S. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: The reason of reason. **Journal of Curriculum Studies,** 41(3), 301–319. https://doi.org/10.1080/00220270902777021

Roodi, M. T., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., Hakimzadeh, R., & Sharifi, M. (2018). Conceptualizing curriculum consulting as one of the new domains of curriculum studies. **Bi-Quarterly Journal of Curriculum Studies in Higher Education,** 6(11), 105–140. [In Persian] http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2817-en.html

Roodi, M. T., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., & Sharifi, M. (2022). Examining the positions of experts on the creation of a curriculum consulting trend in the field of curriculum studies. **Bi-Quarterly Journal of Curriculum Studies in Higher Education,** 13(25), 89–106. [In Persian] https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1401.13.25.6.7

Samadi, P. (2020). Definition of curriculum development and production. **Iranian Encyclopedia of Curriculum, Axis 5.** https://www.daneshnamehicsa.ir [In Persian]

Shahtalebi, S., Liaghatdar, M. J., & Sharifian, F. (2017). Skill competencies of Iranian curriculum doctoral graduates: A study of the views of curriculum experts and specialists. **Research in Curriculum Planning,** 13(51), 21–37. [In Persian] https://sanad.iau.ir/Journal/jsre/Article/898408

Tapper, A., & Millett, S. (2015). Revisiting the concept of a profession. In Conscience, leadership and the problem of “dirty hands” (Vol. 13, pp. 1–18). **Emerald Publishing.** https://doi.org/10.1108/S1529-209620150000013001

Yadgarzadeh, Gh., Fathi Vajargah, K., Mehrmohammadi, M., & Arefi, M. (2013). Analysis of job roles and professional activities of curriculum specialists. **Iranian Journal of Curriculum Studies,** 8(30), 5–28. [In Persian] https://www.magiran.com/p1261294

Yadgarzardeh, Gh. (2017). The elements of occupation in the curriculum. **Journal of Higher Education Curriculum,** 8(15), 135–178. [In Persian] https://www.icsa-journal.ir/article_53548_en.html

Yadgarzardeh, Gh. (2019). Identifying the components of professional responsibility of curriculum specialists. **Curriculum Research,** 8(2), 199–223. [In Persian] https://jcr.shirazu.ac.ir/article_5124_f12a69eb4bea874f29f4879ff3b68076.pdf