

فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار
سال شانزدهم، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۱
صص ۱۹۶-۱۷۳

واکاوی تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی در مدارس معصومه عباسی چوبتراش^۱، اسکندر فتحی آذر^۲، جهانگیر یاری حاج عطالو^۳، یوسف ادیب^۴، صادق ملکی آوارسین^۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی در مدارس بود. این پژوهش بر مبنای رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی به روش تحلیل مضمون بود. مشارکت‌کنندگان شامل افراد خبره و صاحب‌نظران کلیدی در زمینه رهبری برنامه درسی بود که به صورت هدفمند مورد مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته قرار گرفتند. داده‌ها با ۱۵ نفر به اشباع نظری رسید. روایی داده‌ها با بازبینی مجدد فرایند کدگذاری و همچنین چند خبره آشنا با کدگذاری انجام شد. همچنین برای پایایی نیز از ضریب توافق بین کدگذاران استفاده شد که حاصل ۳ مصاحبه ۰/۸۲ حاصل شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش کدگذاری و از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. بر اساس یافته‌های حاصل از کدگذاری‌های مربوط به ۱۵ مصاحبه تعداد ۲۸۶ مقوله فرعی احصاء گردید که نهایتاً مقوله‌های فرعی یادشده در ۷ مقوله اصلی: ارتباط بین اولیا و همکاران با اداره، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، انعکاس مشکلات آموزشی موجود و تلاش برای رفع آن‌ها، توجه به نظریه ساختن گرایی در رهبری برنامه درسی، الگوبرداری از تدریس موفق معلمان، کسب تجربه و رشد و بالندگی و تغییر و اجرای برنامه‌های درسی به‌عنوان تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی طبقه‌بندی شدند. از یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که اداره آموزش و پرورش برای رهبران برنامه درسی دوره‌های آموزش فن آوری اطلاعات و ارتباطات پیش‌بینی و اجرا نماید. در منصوب نمودن رهبری آموزشی، برخی تواناییهای رهبری از جمله تجربه اداری دخالت داده شود. همچنین لازم است روشهای تدریس موفق به کلیه راهبران آموزشی در یک دوره عملی و آموزشی انتقال داده شود تا آنها نیز به نوبه خود تجربیات و آموخته‌های خود را به همکاران خود انتقال دهند و رهبران آموزشی ضمن کسب تجربه‌های لازم از بالندگی مطلوبی برخوردار شوند.

کلید واژه‌ها: تجارب زیسته، راهبران آموزشی، برنامه درسی.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲۸

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۸/۲۷

^۱- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

mahsa.abbasi17@gmail.com

^۲- استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران، e-fathiazar@tabrizu.ac.ir

^۳- استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول) jyari@iaut.ac.ir

^۴- استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. yousef_adib@yahoo.com

^۵- دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. s.maleki@iaut.ac.ir

مقدمه

امروزه، سازمان‌های آموزشی بیش‌ازپیش پیچیده شده‌اند و وظایف و نقش‌های متعددی را ایفاء می‌کنند و این یکی از ویژگی‌های جوامع مدرن است که می‌توان آن را جوامع سازمانی نامید. در مرکز ثقل جوامع سازمانی رهبری و مدیریت قرار دارد، جایی که اعضا برای رسیدن به اهداف خاص یک گروه را تشکیل می‌دهند. مدیریت مهم‌ترین عامل رشد و بالندگی و یا حیات سازمان‌هاست و رهبری را جوهره مدیریت می‌دانند. صاحب‌نظران متعددی در زمینهٔ مدیریت آموزشی به رسالت مدیریت در قبال رهبری و به‌موازات کنترل، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، و ایجاد ارتباطات تأکید ورزیده و برای رهبری تعاریفی را ارائه نموده‌اند. رهبری را به‌عنوان مفهومی مرتبط با اختیار، قدرت، نفوذ، اجبار، انجام مهارت و نیرو دانسته و آن را به‌عنوان برجسته‌ترین مفاهیم مدیریتی در تعلیم و تربیت قلمداد می‌نمایند (صالحی، ۱۳۹۷).

رهبری برنامه درسی از نقش‌ها و مسئولیت‌های خطیر محسوب می‌شود و «برنامه درسی» از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به هدف‌های آموزشی و یادگیری نقش بسزایی دارند از این حیث می‌توان آن را قلب نظام آموزشی به‌شمار آورد. از سوی دیگر برنامه‌های درسی آینه نقش‌ها و هدف‌های آموزشی می‌باشند که شایسته توجه دقیق هستند و یکی از عناصر اصلی و مهم ارتقاء کیفیت آموزش و تناسب نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموزان با آخرین دستاوردهای علمی آموزشی می‌باشند.

موفقیت آموزش و پرورش به عوامل آن بستگی دارد و در میان مجموعه عوامل، راهبران آموزشی ۱ مهم‌ترین نقش را ایفا می‌نمایند. راهبر آموزشی در جهت نیل به اهداف آموزشی و تربیتی باید بتواند بر قلب معلمان و دانش‌آموزان و اولیا آنان که همه‌روزه با آن‌ها ارتباط دارد و در کنارشان فعالیت می‌کند اثرگذار باشد (رایت، ۲، ۲۰۱۷).

رهبری برنامه درسی می‌تواند با برقرار کردن رابطه مثبت و مؤثر با کارکنان، مدیر و دانش‌آموزان نقش بسزایی در هدفمند شدن برنامه‌های درسی داشته باشد (هیگمن، ۲۰۱۷). نقش رهبر به آسانی

1 -Educational leaders

2 -Wright

تعریف نمی‌شود، اما ویژگی‌های اصلی این است که افراد در موقعیت‌های رهبری بر اعمال و کارکردهای دیگران تأثیر دارند. رهبران برنامه درسی از هدف، رسالت و جهتی تعریف شده و شفاف که بیشتر به وسیله گروه قرار داده می‌شود تا فرد، آگاهی دارند. آن‌ها ممکن است افراد را هر چه بیشتر در فرآیند تغییر، ارتقای مداوم، نظارت و مرور برنامه‌ها و فعالیت‌ها درگیر کنند و آن را به وسیله بازخورد مداوم در کارکردهای تدریس و ارزیابی‌شان به نمایش گذارند و دیگران را هم به انجام این کارها تشویق کنند (فتیحی، ۱۳۸۶). رهبر برنامه درسی که بتواند به صورت پیوسته این موارد را اجرا کند، در اصلاح برنامه درسی موفق است (واکر، به نقل از آویژگان و همکاران، ۱۳۹۷).

آنچه مهم است اینکه در شرایط موجود، اغلب رشته‌ها و برنامه‌های درسی جدید در مدت کوتاه و به طور ناقص، بدون فراهم بودن زمینه‌های لازم از جمله، حضور اعضای هیئت علمی توانمند، منابع انسانی، فیزیکی و مادی متناسب، تصویب و تدوین می‌شوند. همچنین شتاب بیش از اندازه در تعریف رشته‌های جدید، تعاریف نادرست از رشته‌ها، گنگ بودن اهداف و چیدن طیف بی‌ارتباطی از دروس در برنامه درسی منجر به بی‌برنامگی و بد اجرا شدن حتی بهترین برنامه درسی تدوین شده و بالاخره لطمه به آموزش شده است (آویژگان و همکاران، ۱۳۹۲).

شکل‌گیری مدیریت آموزشی به عنوان یک رشته علمی متمایز توسط هیوز^۱ (1985)، هیوز و بوش^۲ (۱۹۹۱)، بوش (1999) و گالتر^۳ (۱۹۹۹) و بولام^۴ به ترتیب تاریخی توصیف شده است. همان‌طور که اشاره شد صاحب‌نظران مختلف طبقه‌بندی‌های گوناگونی از الگوهای رهبری آموزشی ارائه داده‌اند در این میان، تونی بوش (2008، ۲۰۱۴) طبقه‌بندی نسبتاً جامع‌تری از انواع الگوهای رهبری آموزشی ارائه نموده است. در ادامه به توضیح ویژگی‌های الگوهای نه‌گانه رهبری آموزشی از دیدگاه تونی بوش اشاره می‌شود. مفهوم مدیر به‌عنوان رهبر مدیریتی اولین بار

1 -Hughes

2 -Hughes & Bush

3 -Glatter

4 -Bola

در دهه ۱۳۹۰ و در فضایی مطرح شد که ارزش‌های تجاری بر سیستم مدارس غلبه یافته بود و مدیران به‌عنوان رهبران مدارس و در نقش مجریان تجاری مسئول طراحی روش‌های استاندارد اصول حسابداری شاگردان و معرفی اقدامات مدیریتی تجاری در بودجه‌بندی، برنامه‌ریزی، نگهداری و مالی شدند (میلز، ۲۰۰۲). رهبری مدیریتی مبتنی بر این فرض است که رهبران بایستی بر نقش‌ها، وظایف و رفتارها متمرکز باشند و اگر این نقش‌ها به شایستگی در سازمان صورت گیرد، کار سایر افراد در سازمان تسهیل شده و رضایت‌بخش خواهد بود. (لیتوود و دیگران، ۱۹۹۹، ۲).

رهبری مشارکتی در درجه اول با فرایند تصمیم‌گیری مرتبط می‌باشد. این مدل از مفهوم رهبری توزیعی حمایت می‌کند و با ارزش‌های دموکراتیک و توانمندسازی مرتبط است. رهبری مشارکتی تصور می‌شود که به نتایج بهبود یافته از طریق تعهد بیشتر به اجرای تصمیمات توافق شده منجر می‌شود (بوش و گلاور، ۲۰۰۳). همچنین در رهبری مشارکتی فرض می‌کند که فرایند تصمیم‌گیری گروه بایستی تمرکز اصلی آن روی گروه باشد (لیتوود و همکاران، ۱۹۹۹).

ریشه پارادایم رهبری تحول‌آفرین به قرن شانزدهم، زمانی که تحقیقاتی در مورد پادشاه ماکیاول صورت پذیرفت برمی‌گردد ماکیاول ویژگی‌های و رفتار رهبران را برای توسعه نظریه رهبری در درون ساختار فئودالی انگلستان مطالعه کرد از نظر او، رهبر کسی است که برای به دست آوردن اهداف متعالی، رهبری دیگران را جهت داده و حمایت می‌کند. در اوایل قرن نوزدهم، وبر تعریفی مشابه ماکیاول از رهبری بیان کرد؛ او رهبری را به‌عنوان منبع نفوذ در دیگران قلمداد نمود ویژگی‌های شخصیتی که وبر مورد حمایت و تأکید قرار داده بود کاریزما نامیده می‌شد. دیگر نظریه‌پردازان رهبری مثل هاوس و باس ۳، کاریزما را به‌عنوان یک عنصر اساسی برای رهبری تحول‌آفرین تعریف کرده‌اند (آغاز، ۱۳۸۴، به نقل از قوره جیلی و اشرفی، ۱۳۹۳). لیتوود (۱۹۹۴) رهبری تحول‌آفرین را دربرگیرنده هشت بعد یعنی شکل‌گیری بینش مدرسه، ایجاد

1 - Miles

2 - Leithwood, Jantzi & Steinbach

3 - Hawes & Bass

اهداف مدرسه، برانگیختن فکری، ملاحظات فردی، الگوسازی بهترین اقدامات و ارزش‌های سازمانی مهم، انتظار عملکرد بالا، فرهنگ غنی در مدرسه و توسعه ساختارهایی برای تسریع مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه می‌داند (به نقل از بوش، ۲۰۰۸).

رهبری بین فردی بر روابط نزدیک رهبران با معلمان، دانش آموزان و دیگران که با مدرسه ارتباط دارند متمرکز است. رهبران در این مدل یک رویکرد مشترک اتخاذ می‌کنند که ممکن است بعد اخلاقی داشته باشد. آن‌ها مهارت‌های شخصی‌شان را رشد می‌دهند که آن‌ها را برای کار به‌طور مؤثر با ذینفعان داخلی و خارجی توانا می‌سازد (بوش و گلاور، ۲۰۰۳).

رهبری تبادلی مبتنی بر تبادل روابط میان رهبر و پیروان است. بخش عظیمی از رهبری سیاسی، به‌عنوان تبادلی تلقی می‌شود. در پاسخ به حمایت رأی‌دهندگان، رهبر برنامه‌ای را برای کمک به گروه‌های خاص اجرا می‌کند. به‌زعم شاهدان ایالات متحده، رهبری تبادلی در مدارس در رابطه مدیر با اتحادیه‌ها، معلمان و والدین قابل مشاهده است. حمایت از رهبران از طریق انسجام نیروهای اجتماعی مختل هدایتگر امتیازات، مذاکرات و تأمین نیازها، انجام می‌شود (اسمیت، ۱۹۸۹، ۱). رهبری تبادلی را به مدل سیاسی ارتباط می‌دهد.

بوش (۲۰۰۳) اشاره می‌کند که رهبری پست‌مدرن ارتباط تنگاتنگی با مدل ذهنی از مدیریت دارد چنین نظریه‌هایی، با شور و اشتیاق بیشتری توسط گرین فیلد ۲ (۱۹۷۳) اعلام شده‌اند. رهبری پست‌مدرن بر تجربه ذهنی رهبران و معلمان و بر تفاسیر گوناگون و متنوع قرار داده شده در رخدادها یا حوادث توسط مشارکت‌کنندگان مختل متمرکز است.

رهبری اقتضایی در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ و با این تلقی برتری یافت که اثربخشی رهبری بستگی به بافت و زمینه دارد. (لیکا و هلی، ۲۰۱۲) و هیچ‌یک از الگوهای رهبری یک تصویر کامل از رهبری مدرسه را ارائه نمی‌دهد (بوش و گلاور، ۲۰۰۳) تمایز بین طبقه‌های نظریه‌های رهبری موقعیتی ۳ و اقتضایی در جهت درک بهتر و فهم هر یک از نظریه‌ها لازم است. ساختار رهبری

1 - Smyth

2 - Greenfield

3 - Situational Leadership

اخلاقی با تکیه بر نظریه یادگیری اجتماعی بنیان نهاده شده است (برون، تروینو و هریسون، ۲۰۰۵). بر اساس این نظریه رفتار و عمل اخلاقی مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی باعث توجه و الگوبرداری توسط افرادی که شاهد و ناظر این رفتارها و ارزش‌های اخلاقی هستند می‌شوند (نیری، گل پرور و مهداد، ۱۳۸۹). رد پای توسعه رهبری آموزشی در حکم الگویی از رهبری مدرسه بوش و گلاور، ۲۰۱۴) به دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ ایالت متحده آمریکا برمی‌گردد. در طول مهر و موم‌های میانه قرن بیستم، حکمت عملی با تلقی این امر بدیهی که «مدارس خوب باید مدیران خوبی داشته باشند» به وسیله مدیران، روسای آموزش و پرورش، معلمان و والدین به اشتراک گذاشته شد (به نقل از هالینگر و وانگ، ۲۰۱۵).

برنامه درسی، نقش محوری در نظام آموزش و پرورش دارد؛ بنابراین هرگونه بررسی و مطالعه در زمینه آن به منظور ارائه برنامه درسی مناسب و ایجاد نظام آموزشی کارآمد، امری مهم و حیاتی است (بورتن ۲، ۲۰۱۰). در سیستم‌های آموزشی که متعهد به بهبود مستمر فرایند آموزش می‌باشند، ایجاد و توسعه یک طرح جامع رهبری و مدیریت برنامه درسی امری الزامی است تا سیستم از یک برنامه هماهنگ، متمرکز و منسجم برای بالا بردن میزان یادگیری بهره‌بردار (آویژگان و همکاران، ۱۳۹۳). یک برنامه درسی می‌تواند به عنوان طرحی برای فعالیت یا برنامه‌ای نوشته شده که شامل استراتژی‌هایی برای انجام اهداف نهایی است تعریف شود. (ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۹۹). از طرف دیگر رهبری یادگیری یکی از جدیدترین مفاهیمی است که در سال ۲۰۱۶ به ادبیات سازمان و مدیریت اضافه گردید طی تحقیقات و مطالعات سی‌ساله که در بیش از هفتاد کشور دنیا به انجام رسید، مشخص گردید که یک رهبر باتجربه باید مهارت‌های زیادی داشته باشد، و یکی از مهم‌ترین مهارت‌های او، مهارت یادگیری است.

اندیشمندان دیگر نیز اعتقاد دارند که رهبری یادگیری می‌تواند از طریق ایفای برخی نقش‌ها از قبیل ترویج اهداف مشترک، ایجاد فرهنگ همکاران، تشویق کار گروهی و تسهیل راهبردهای یادگیری و مدیریت دانش، زمینه مدیریت مؤثر عوامل ارتباطی و اجتماعی اثرگذار بر یادگیری و

1 -Brown, Treviono & Harrison

2 -Burton

دانش آفرینی را فراهم آورد (ژانگ و چنگ، ۲۰۱۵). الن دانلیس (۲۰۱۹) می‌نویسد رهبری برای یادگیری همان‌طور که توسط مورفی و همکاران مفهوم‌سازی شده است. ویژگی‌های آموزشی را در سبک‌های مختلف رهبری ادغام می‌کند و نقاط مربوط به یادگیری مدل‌های رهبری تحول‌آفرین، رهبری توزیع‌شده و رهبری موقعیتی را با هم ادغام کرده است.

سبک‌های رهبری تحول‌آفرین اگرچه در دهه‌های قبل دارای کاربرد و کارکردهای بهتری بودند ولی با آمیختن این نظریه‌ها و ظهور نظریه جدید در مورد رهبری یادگیری باید مورد بحث و بررسی قرار گیرد. LFL تعریف کامل رهبری برای یادگیری را ارائه می‌نماید که در آن کل سیستم مدرسه فعالانه در بهبود یادگیری شرکت می‌کند. مؤلفه‌های رهبری یادگیری عبارت‌اند از: تمرکز بر یادگیری، تدریس، برنامه‌های درسی و آموزشی، به کار انداختن تمام سیستم مدرسه مانند مدیریت، سازمان، امور مالی باهدف بهبود یادگیری دانش‌آموزان (دانلیس، ۲۰۱۹).

علاوه بر مطالب یادشده در زمینه رهبری یادگیری باید تأکید کرد که یکی از ویژگی‌های رهبر تأثیرگذار موفق این است که قبل از هر چیزی به برنامه‌های درسی مدرسه اهمیت دهد و بعد به تعهد سازمان و توسعه جو و فرهنگ مدرسه و توانایی در شکل دادن به جوسازمانی و فرهنگ مدرسه مانند اعتماد و همکاری توجه کند (دانلیس، ۲۰۱۹). چراکه برنامه درسی هرچند به‌خوبی طراحی شده باشند، مؤثر نخواهند بود؛ مگر آنکه به‌درستی اجرا شوند. هنگام اجرا، این روش‌های تدریس و راهبردهای آموزش هستند که اثربخشی برنامه طراحی‌شده را ارتقاء می‌دهند. و در آن افراد، گروه‌ها، ساختار سازمانی و نحوه مدیریت و رهبری، موفقیت برنامه را در صحنه عمل تعیین می‌کنند. لازم است رهبران برنامه درسی، عوامل و زمینه‌های گوناگونی که در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی را تضمین می‌کنند، شناسایی و تحلیل کنند. شیوه‌های اجرای برنامه‌های درسی از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است. پس ضروری است رهبران برنامه درسی در هر فرهنگی با تحلیل شرایط خاص و ویژگی‌های مناسب فرهنگی و اجتماعی، بستری مناسب برای اجرای برنامه فراهم آورند (دونالدسیون، بوو، مکنیز و مارنیک، ۲۰۰۴).

اجرای برنامه درسی به‌طور گسترده تحت تأثیر سبک رهبری و مدیریت برنامه درسی و متضمن تعامل‌های افراد، برنامه توسعه کارکنان و ساختارهای سازمانی است. هنگامی که رهبران برنامه درسی می‌کوشند تا برنامه درسی را اجرا کنند، اصل‌های تغییر به صحنه اجرا می‌آیند. بیشتر وقت‌ها

حجم عمده برنامه درسی طراحی شده اجرایی نمی‌شود؛ بسیاری از بخش‌های برنامه درسی جدید یا نوآور، به‌ندرت زمینه اجرا می‌یابد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند سبک‌های رهبری، رابطه‌های انسانی کارکنان و تماس و تعامل میان کارکنان طراح و مجری برنامه درسی، برای تحقق تغییر و اجرای بیشتر نوآوری‌های برنامه درسی، امری اساسی و حیاتی است (آویژگان و همکاران، ۱۳۹۷).

مطالعاتی در مورد موضوع حاضر انجام شده که در ادامه برخی از آنان اشاره شده است. باواخانی و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی را تحت عنوان بازنمایی تجارب زیسته اساتید در انتشار بازننگری بومی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان انجام داده‌اند. از مجموعه یافته‌های این پژوهش، پس از حذف کدهای مشترک، ۳۷۹ کد مفهومی استخراج شد که بیانگر تجارب اساتید در شناسایی مراحل تدوین مدل بومی بازننگری برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بود. در زمینه مقدمات بازننگری بومی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان سه مؤلفه اصلی و هفت زیر مؤلفه دسته‌بندی شدند. یافته‌ها نشان داد این پژوهش با در نظر گرفتن مقتضیات بومی و محلی به تبیین انتشار بازننگری بومی برنامه درسی بر اساس عوامل درونی و بیرونی انتشار و بیان فرصت‌ها و الزامات پرداخته است. ملکی و همکاران (۱۳۹۹) تحقیقی را با عنوان الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران انجام داده‌اند. نتایج نشان داد الگوی تدوین شده می‌تواند مطابق با ویژگی‌های نظام آموزشی متمرکز ایران در قالب یک چارچوب علمی تبیین شود و گذشته از این که در برنامه‌ریزی برای اجرای هر چه بهتر برنامه‌های درسی در سطوح ملی، استانی، منطقه‌ای، مدرسه‌ای و کلاسی تسهیل گر باشد، تدوین‌کنندگان برنامه درسی دوره ابتدایی و اجراکنندگان آن نیز می‌توانند از جنبه‌های نظری و عملی آن بهره‌گیرند. سلمانی، ملکی، عباس پور، حکیم زاده و تیموری (۱۳۹۷) نشان دادند که از طریق تشریح و تحلیل مفهوم رهبری برنامه درسی در چندین جنبه اصلی آن یعنی چیستی و ماهیت آن، قلمروهای کاری، نقش‌ها و ویژگی‌های رهبران برنامه درسی، سبک‌ها، سطوح، راهبردها و افراد مستعد نقش رهبری برنامه درسی، می‌توان تصویری روشن از آن ارائه نمود. شیخ محمدی و علی خلخالی (۱۳۹۷) در بررسی تجربه زیسته مدیران از رهبری برنامه درسی مدارس متوسطه؛ دریافتند که رهبری برنامه درسی ناظر بر مسئولیت‌ها و نقش‌های مدیران مدارس است، اما سازه‌ای است که کمتر با رویکرد مدیران مدارس مورد توجه صاحب‌نظران این حیطه قرار گرفته است. مرد، زین‌آبادی و آراسته (۱۳۹۶) با پژوهش نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق

دریافتند که رهبر آموزشی موفق برای مدارس متوسطه شهر تهران دارای ۹۹ نشانگر در ۵ مقوله تعیین جهت، مدیریت فرهنگ و جوسازمانی، نظارت و ارزیابی آموزشی، مدیریت بر فرایند یاددهی - یادگیری در مدرسه، و رشد و توسعه حرفه‌ای است. هویدا، داور پناه و رضایان (۱۳۹۶) با پژوهش بر معلم رهبری و مقیاس سنجش آن در مدارس نشان داد که ۸ عامل جمعاً ۱۷ درصد از واریانس آزمون را تبیین می‌نمایند و تمامی گویه‌ها به جزء ۴ گویه در ارتباط با عامل مربوط به خود دارای بار عاملی قابل قبول بوده و در نهایت ۹۷ گویه مورد تأیید قرار گرفت. ترابی، عرفان، بنیسی و نقدی (۱۳۹۳) با پژوهشی با عنوان اجرا و رهبری برنامه درسی دریافتند که نیاز به وجود رهبری و برنامه‌ریزی نظری در زمینه برنامه درسی، ضرورتی است که تعلیم و تربیت را در سطح جهان دربرمی‌گیرد.

کارتر^۱ (۲۰۱۸) پژوهشی را با عنوان رهبری معلمان در مدارس متوسطه انجام داده‌اند. نتایج حاصل از این مطالعه نشان می‌دهد که فرصت‌هایی برای معلمان در نقش رهبری فراهم شده است و این رهبری توزیع‌پذیر به کاهش فشار بر معلمان تأثیر می‌گذارد. هوبر، ولوتزکی و هامیر^۲ (۲۰۱۷) با بررسی برنامه درسی و رهبری مدرسه به این نتیجه رسیده‌اند که رهبران مدارس در آلمان خود را متخصص آموزش برگرفته از حرفه تدریس می‌دانند. وظایف آموزشی و تربیتی و توسعه فرهنگ بهبود مشارکتی همان چیزی است که آن‌ها ترجیح می‌دهند وظایف اداری و جنبه‌های کنترل‌کننده خاص از مدیریت به‌عنوان فشار تلقی می‌شود این استدلال که مفهوم «رهبری آموزشی» به‌شدت - حتی اگر به‌طور ضمنی - هم باشد، هماهنگ با پایگاه دانش رهبری آموزشی و همچنین بحث برنامه درسی در آلمان است. هیکمن^۳ (۲۰۱۷) پژوهشی با عنوان سبک‌های رهبری و اخلاق معلم انجام داد یافته‌ها حاکی از وجود رابطه معنی‌داری بین شیوه‌های رهبری و روحیه معلمان بود. علاوه بر این، جنبه‌های دیگر از جمله به اشتراک‌گذاری مشکلات با رهبر مدرسه، رضایت شخصی از تدریس، حقوق معلم، حجم کار معلمان، مشکلات برنامه درسی، وضعیت معلم، حمایت جامعه از

1 - Carter

2 - Hober, Voltzki and Hamir

3 - Hickman

آموزش، امکانات و خدمات و فشارهای جامعه، نیز بودند که در روحیه تأثیرگذار است به طور خلاصه، بسیاری از ویژگی‌های رهبری، صفات، و جنبه‌های دیگر معلمان و متخصصین حرفه‌ای بر روحیه تأثیرگذار بودند. شاهدان و الیورا (۲۰۱۶) پژوهشی با عنوان دیدگاه رهبران مدرسه ابتدایی از نقش خودشان در مدیریت برنامه درسی انجام داده‌اند که یافته‌ها سهم بسزایی در زمینه رهبری آموزشی با ارائه درک کلی از نقش‌های رهبری و چالش‌های مدیریت مدارس ابتدایی داشته است. گوکسوی (۲۰۱۶) با تجزیه و تحلیل رابطه بین رهبری مشترک و رهبری توزیع شده، نشان می‌دهد که طبق نظرات شرکت کنندگان، مدیران سطح بالایی از رهبری مشترک و رهبری توزیع شده را دارند با این حال، سطح بسیار بالا در درک شرکت کنندگان وجود نداشت، یک سطح مثبت، متوسط وجود دارد. بین مقیاس رهبری مشترک و مقیاس رهبری توزیع رابطه معنی‌داری وجود دارد.

با توجه به مطالب یادشده مسئله تحقیق حاضر این است که میزان توجه به رهبری برنامه درسی کافی نیست و حتی تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آن‌ها در دستور کار آموزش و پرورش قرار نگرفته است. از طرف دیگر، بررسی وضعیت پژوهش‌های رهبری برنامه درسی در مدارس گویای این واقعیت است که سابقه نگاه علمی به این حوزه در کشور ما کم است یکی از نتایج کمبود این است که اهمیت آن به عنوان قلمرویی که شایسته توجه و سرمایه‌گذاری روزافزون است، تبیین نمی‌شود و رهبری برنامه درسی و حوزه‌های مرتبط با آن در بین اولویت‌های مسائل آموزشی در حاشیه قرار گرفته است و این زیان‌های عدیده‌ای را متوجه فرآیند آموزش و پرورش می‌نماید. پژوهش حاضر با توجه به اهمیت رهبری برنامه درسی به بررسی تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی پرداخته و بر اساس نظرات راهبران آموزشی برای رهبری برنامه درسی مدلی مناسب ارائه نمود و در پی پاسخگویی به سؤالات ذیل است: تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی کدام‌اند؟

روش تحقیق

1 -Shahedan and Oliver

2 -Coxoey

پژوهش حاضر به روش کیفی از نوع پدیدارشناسی با رویکرد تحلیل مضمون انجام شد. جامعه مشارکت‌کننده در پژوهش شامل ۱۵ خبره (در حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی و مدیریت مدارس) بودند که بر اساس ملاک‌هایی مانند داشتن تجربه در راهبری آموزشی و حداقل پنج سال تجربه مدیریت یا رهبری برنامه درسی در آموزش و پرورش و داشتن سن حداقل بالای ۳۰ سال و توانمند بودن در بیان و توصیف تجربیات خود و همچنین داشتن حداقل مدرک کارشناسی ارشد انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری نیز هدفمند بود و نمونه‌ها بر اساس ملاک‌های ذکر شده تعیین شدند. از روش مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته برای گردآوری داده‌ها استفاده شد و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. برای روایی داده‌ها فرایند کدگذاری نیز مجدداً بعضی از مصاحبه‌ها انتخاب شد و در اختیار کدگذارانی که متخصصین برنامه درسی بودند قرار داده شد. همچنین به منظور تعیین ضریب توافق بین کدگذاران، متن ۳ مصاحبه به تصادف انتخاب شدند و در اختیار کدگذاران قرار گرفت. در پژوهش حاضر داده‌های به دست آمده از متن مصاحبه‌ها و جهت دقت هرچه بیشتر به وسیله نرم‌افزار MAXQDA مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و مضامین فرعی و اصلی استخراج شدند

یافته‌ها

بر اساس یافته‌ها و کدبندی‌های مربوط به ۱۵ مصاحبه تعداد ۲۸۶ کد باز احصاء گردید. پس از مرحله کدگذاری اولیه، با تحلیل داده‌ها و کنار هم قرار دادن چندین باره ی مضامین فرعی در ظاهر متفاوت اما در راستای فرآیندی مشابه و هم معنی، اقدام به ادغام کردن مضامین فرعی، در قالب مفاهیمی انتزاعی تر شد. در نتیجه از تطبیق و کنار هم چینی یا مضامین فرعی، مفاهیم ساخته شدند مقوله‌ها در مقایسه با مفاهیم انتزاعی تر بوده و سطحی بالاتری را نشان دادند آنها از طریق فرآیند تحلیلی انجام مقایسات برای برجسته سازی شباهت‌ها و تفاوتها، که در سطح پایین تر برای تولید مفاهیم استفاده شد، تولید می شوند.

جدول ۱. جدول کلی مربوط به مضامین فرعی و رسیدن به مقوله اصلی

مضمون اصلی	مضمون فرعی
ارتباط افقی و عمودی برنامه های درسی	ارتباط افقی برنامه های آموزشی در مدارس لزوم ارتباط عمودی برنامه های درسی مدارس رعایت استمرار افقی در مدارس

ارتباط بین اولیا و همکاران با اداره آموزش و پرورش	<p>هدایت و راهنمایی همکاران در گروه های مجازی</p> <p>انتقال و راهنمایی بخشنا مه های اداری به همکاران مدارس</p> <p>همراهی و همدلی با تیم معلمان در خصوص هدایت برنامه درسی</p> <p>ارتباط معلمان با اولیا برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان</p>
تلاش برای مشارکت دادن دانش آموزان در برنامه های پرورشی	<p>مشارکت دانش آموزان در برنامه های صبحگاهی مدارس</p> <p>مشارکت دانش آموزان در دوره های آموزشی مربوط به مسائل تربیتی</p>
تاکید بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان	<p>تسهیل پیشرفت تحصیلی دانش آموزان توسط معلمان</p> <p>تلاش برای موفقیت تحصیل دانش آموزان</p> <p>فراهم کردن امکانات لازم برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان</p>
مکمل بودن آموزش های رسمی و غیر رسمی در مدارس	<p>هدایت آموزش به صورت غیر مستقیم</p> <p>فراهم آوردن شرایط آموزش غیر مستقیم</p> <p>راهنمایی معلمان برای آموزشهای غیر مستقیم</p>
توجه به صلاحیت های علمی و تجارب رهبران	<p>انتخاب همکار با تجربه و تحصیلات به عنوان راهبر آموزشی</p> <p>شناخت از توانایی های همکاران مدرسه</p> <p>انتقال تجارب به دیگران برای بهبود توانایی های آنان</p>
پل ارتباطی بین رهبری برنامه درسی و همکاران و اولیا	<p>انتقال دیدگاه های همکاران به رهبری برنامه درسی</p> <p>ارائه راهنمایی برای نزدیکی فکری همکاران و رهبری برنامه درسی</p>
اثر بخشی از فناوری اطلاعات و ارتباطات	<p>استفاده از سیستم های ارتباطی اتوماسیون با همکاران</p> <p>تشکیل کانالهای مجازی برای ارتباط با همکاران</p> <p>اشتراک گذاری دیدگاه از طریق کانالهای مجازی</p>
استفاده از فیلم های آموزشی همکاران به صورت پخش زنده	<p>استفاده از فیلم های آموزشی همکاران به صورت پخش زنده</p> <p>به اشتراک گذاشتن فیلم های آموزشی</p> <p>راهنمایی همکاران برای تهیه فیلم های آموزشی</p>
تشکیل گروه های مجازی برای ارائه آموزش ها	<p>تشکیل گروه های مجازی برای ارائه آموزش ها</p> <p>راهنمایی برای همکاران مدرسه در زمینه گروههای مجازی</p> <p>آموزش از طریق کانال های مجازی</p>
اداره متمرکز آموزش و پرورش موجب دوری از اهداف اداره	<p>آموزش و پرورش متمرکز موجب دوری از اهداف است</p>

می شود	آموزش و پرورش متمرکز قادر به برآورد اهداف نیست با متمرکز کردن آموزش و پرورش به اهداف آموزشی زیان میرسانیم
رفع نیازهای سیستم (مدرسه) و ذینفعان	رفع نیازهای سیستم مدرسه و ذینفعان کمک به فراهم کردن نیازهای مدرسه راهنمایی برای رفع نیازهای ذینفعان
کمبود زمان به عنوان مهمترین مشکل	زمان برای تدریس بهتر کم است حل مشکل بسیاری از معلمان با زیاد کردن زمان افزایش زمان موجب رفع مشکلات می شود
استفاده از محیط های متنوع یادگیری	استفاده از محیط های متفاوت یادگیری استفاده از شرایط محیطی مختلف برای یادگیری روزمره دانش آموزان فراهم آوردن شرایط محیطی متنوع برای یادگیری
استفاده از شرایط یادگیری متفاوت	استفاده از محیط های یادگیری متفاوت استفاده از شرایط یادگیری متفاوت راهنمایی برای آموزش در شرایط ویژه
استفاده از واقعیتها برای یادگیری	استفاده از واقعیتها برای یادگیری راهنمایی برای یادگیری واقعی
استفاده از روشهای تدریس ترکیبی	استفاده از روشهای تدریس ترکیبی راهنمایی برای کاربرد روشهای تدریس ترکیبی فراهم آوردن زمینه برای روشهای ترکیبی تدریس
استفاده از روشهای تدریس گروهی	استفاده از روشهای تدریس گروهی توجه نقاط قوت روشهای تدریس گروهی راهنمایی همکاران در روشهای تدریس گروهی
داشتن تجارب تدریس در پایه های مختلف	داشتن تجربه در تدریس کلیه دروس در پایه ها راهنمایی در تدریس دروس مختلف تجربه تدریس کلاسهای چند پایه
داشتن اطلاعات و دانش کافی درباره یاددهی و یادگیری	داشتن اطلاعات و دانش کافی درباره یاددهی و یادگیری آگاهی از روشهای مختلف یاددهی داشتن دانش مربوط به سبک های یادگیری

کسب تجربه از همکاران و اولیا

کسب تجربه از همکاران و اولیا

داشتن تجربه کاری در اداره آموزش و پرورش

داشتن تجربه در پست های مختلف

کسب تجربه و رشد و بالندگی

کسب تجربه در رشد و بالندگی خود

داشتن تجربه های مناسب در پست های مدیریت

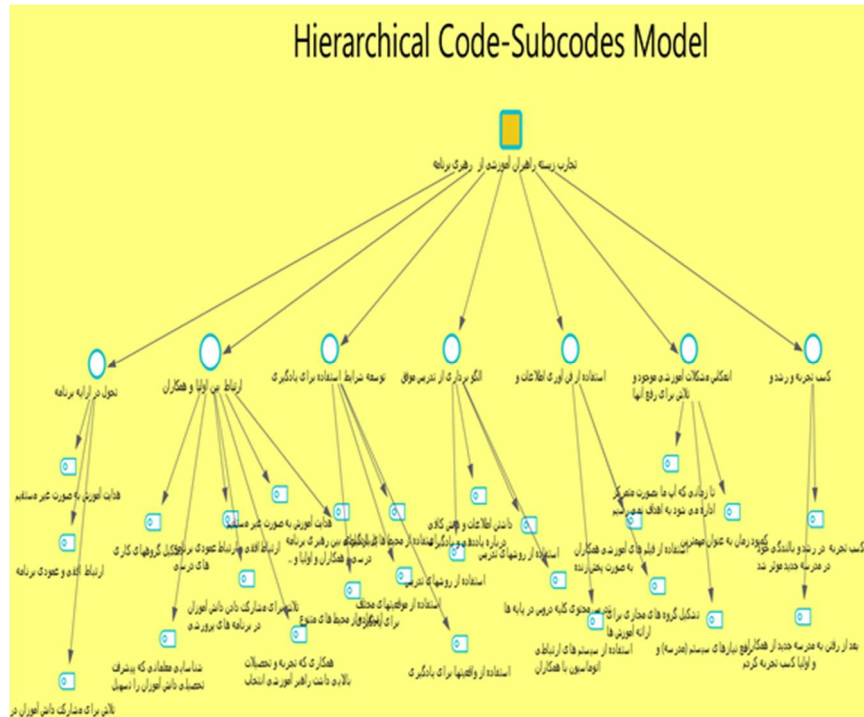
بالندگی به خاطر تجربیات مناسب

در بررسی تعیین تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی و ارائه مدل از تعداد ۲۸۶ مقوله فرعی تعداد ۲۲ مضمون اصلی احصاء گردید که نهایتا مضمون های اصلی یاد شده نیز در ۷ مقوله اصلی طبقه بندی شدند که در جدول زیر ارائه می گردد.

جدول ۲. عناوین مقولات اصلی و فرعی در فرآیند پژوهش

مقوله های اصلی	مقوله های فرعی
ارتباط بین اولیا و همکاران با اداره	تشکیل گروه های کاری تیمی
	شناسایی معلمانی که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تسهیل می کنند
	انتخاب راهبر آموزشی از بین همکارانی که تجربه و تحصیلات بالایی دارند
	پل ارتباطی بین رهبری برنامه درسی و همکاران و اولیا ..
استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات	استفاده از سیستم های ارتباطی اتوماسیون با همکاران
	استفاده از فیلم های آموزشی همکاران به صورت پخش زنده
	تشکیل گروه های مجازی برای ارائه آموزش ها
انعکاس مشکلات آموزشی موجود و تلاش برای رفع آنها	اداره متمرکز آموزش و پرورش موجب دوری از اهداف اداره می شود
	رفع نیازهای سیستم (مدرسه) و ذینفعان

	کمبود زمان به عنوان مهمترین مشکل
توجه به نظریه ساختن گرایی در رهبری برنامه درسی	استفاده از محیط های متنوع یادگیری
	استفاده از شرایط یادگیری متفاوت
	استفاده از موقعیتهای مختلف برای یادگیری
	استفاده از واقعیتهای برای یادگیری
الگو برداری از تدریس موفق معلمان	استفاده از روشهای تدریس ترکیبی
	استفاده از روشهای تدریس گروهی
	داشتن تجارب تدریس در پایه های مختلف
	داشتن اطلاعات و دانش کافی درباره یاددهی و یادگیری
	کسب تجربه از اولیا و همکاران
کسب تجربه و رشد و بالندگی	کسب تجربه از اولیا و همکاران
	کسب تجربه در رشد و بالندگی خود
تغییر و اجرای برنامه های درسی	ارتباط افقی و ارتباط عمودی برنامه های درسی
	هدایت آموزش به صورت غیر مستقیم
	تلاش برای مشارکت دادن دانش آموزان در برنامه های پرورشی



شکل ۱. خروجی نرم افزار از مدل مربوط به تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی

با توجه به خروجی نرم افزار Maxqda می توان مدل تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی را به شرح زیر ترسیم نمود.



شکل ۲. مدل تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی این پژوهش، تعیین تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی و ارائه مدل بود. مفاهیم به عنوان واحد تحلیل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و با کد بندی متن مصاحبه با خبرگان، عناصر دارای پیام و کدهای باز استخراج شدند به دلیل تعدد مفاهیم استخراج شده، کدها چند بار پالایش و در نهایت ۲۸۶ کد باز و تعداد ۲۳ مقوله فرعی احصاء گردید که نهایتاً این مقوله ها نیز در ۷ مقوله (ارتباط بین اولیا و همکاران با اداره، استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات، انعکاس مشکلات آموزشی موجود و تلاش برای رفع آنها، توسعه شرایط استفاده برای یادگیری، الگو برداری از تدریس موفق معلمان، کسب تجربه و رشد و بالندگی، تحول در ارایه برنامه های درسی) طبقه بندی شدند.

یافته های این پژوهش با نتایج برخی مطالعات انجام شده نظیر شیخ محمدی و علی خلخالی (۱۳۹۷) که رهبری برنامه درسی را ناظر بر مسئولیتها و نقشهای مدیران مدارس و ارتباط رهبری با اولیا و همکاران دانسته اند؛ ملکی و همکاران (۱۳۹۹) که نتیجه گیری نموده است رهبری در مدرسه می تواند با برقراری ارتباط با اداره به ایجاد اجتماع یادگیری حرفه ای، مشارکت و همکاری بیشتر در مدرسه کمک نماید و مورفی (۱۹۹۰) و هالینگر (۱۹۸۵) که نتیجه گیری نمود رسالت رهبری برنامه درسی را ایجاد ارتباط بین تلاشهایی که حول دیدگاه مشترک انجام می گیرد همسو و سازگار است همچنین همسو با نتیجه یاد شده رئیس دانا (۱۳۸۶) نیز در ویژگیهای رهبری آموزشی اشاره می-نماید که رهبران آموزشی بایستی جو مناسب برای پیشرفت و رشد، برقراری ارتباطهای سازنده و رعایت احترام متقابل را فراهم کند و با همکاران همدلی کند و زمینه های همدلی آنان با یکدیگر را به وجود آورد.

در تبیین مدل پیشنهادی باید گفت ارائه هر گونه مدل مربوط به تجارب راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی به عوامل زیادی بستگی دارد که عمدتاً به وضعیت موجود مدارس و آموزش در آنها و فرهنگ و ارزش های جوامع و نوع نگاه آنان به موضوع آموزش بستگی دارد به طوری که میتوان تجارت رهبری برنامه درسی را حول محور ارتقاء کیفیت آموزشی در کشورهای توسعه یافته تر دانست و در کشورهای کمتر توسعه یافته، رهبری برنامه درسی بیشتر به افزایش دانش و معلومات دانش آموزان توجه دارد فرهنگ حاکم بر کشور ما نیز عمدتاً نگاهی صرف آموزشی (معلومات و دانش شناختی) به یادگیری است به عبارتی تجارب راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی در کشور ما همچنان به ارتباط بین معلمان و اداره، انعکاس مشکلات آموزشی موجود، توسعه شرایط استفاده برای یادگیری و در نهایت تحول در برنامه های درسی خلاصه می شود چون که در آموزش و پرورش کشور ما دیدی بیشتر کمی تا کیفی (یادگیری مهارتهای تحصیلی) به امر آموزش دارند.

یکی از یافته های پژوهش حاضر نشان می دهد که ارتباط بین اولیا و همکاران از مولفه های اثر گذار بر تجربیات رهبری برنامه درسی می باشد. در تبیین نتیجه یاد شده می توان به این امر اشاره نمود که رهبران برنامه درسی با مسئولیتی که در مدارس دارند مورد مشورت اولیاء. همکاران

مدرسه قرار می‌گیرند یعنی هم همکاران و هم اولیا مشکلات خود را با رهبران برنامه درسی در میان می‌گذارند و از او راهنمایی می‌خواهند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات از تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی می‌باشد در تبیین نتیجه یاد شده می‌توان اشاره کرد که راهبران آموزشی برای ایفاء مسئولیتهای خود لاجرم بایستی از فن آوری اطلاعات و ارتباطات استفاده کنند و بدون استفاده از آن نمی‌توانند به مسئولیتهای خود عمل کنند یافته مطرح شده با برخی از نتایج حمیدی فر، یوسف و ابراهیمی (۱۳۹۶) که استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات را شرط رسیدن به سطح مطلوب از رهبری برنامه درس دانسته اند همسو و سازگار می‌باشد همچنین همسو با نتیجه یاد شده کاظمی و مهram در نتیجه بررسی خود تاکید کردند که رهبران آموزشی کارهای خود با موقعیت و شرایط موجود محیطی و علمی هماهنگ کنند و لازمه آن نیز استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد (کاظمی و مهram، ۱۳۹۰). بالاخره نتیجه یاد شده را می‌توان با نتایج زارع، حسین قلی زاده و مهram (۱۳۹۶) که نقش های رهبران آموزشی را با استفاده از سیستم های ارتباطی اتوماسیون در پیشبرد آموزش مرتبط دانستند، همسو دانست

یکی دیگر از یافته های تحقیق حاضر اینست که انعکاس مشکلات آموزشی موجود و تلاش برای رفع آنها از تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی می‌باشد در تبیین نتیجه یاد شده می‌توان اشاره نمود که راهبران آموزشی هم برای اداره و هم برای مدرسه به عنوان منبع انعکاس مشکلات آموزشی محسوب می‌شوند یافته مطرح شده با برخی از نتایج سلمانی، عباس پور، حکیم زاده و تیموری (۱۳۹۵) که نتیجه گرفتند رهبری در مدرسه می‌تواند به ایجاد، «اجتماع یادگیری حرفه ای» مشارکت و همکاری بیشتر در مدرسه و انعکاس مشکلات آموزشی در زمینه های نیازهای موجود در مدرسه و تلاش برای رفع آنها منجر گردد، همسو و سازگار است البته نتیجه یاد شده می‌تواند با نتایج هالینگر (۲۰۰۵) که دریافته بود وظیفه رهبری آموزشی است که بین اهداف ارتباط برقرار کند به طوریکه این اهداف در سراسر مدرسه شناخته شده و پشتیبانی شود و نسبت به رفع آنها اقدام کند و رهبران آموزشی با همکاری والدین و کارکنان مدرسه به شناسایی زمینه های بهبود مدرسه و ایجاد اهداف عملی در این زمینه می‌پردازند. همسو و سازگار است از طرف

دیگر نتیجه مطرح شده با نتیجه حیدری فرد، زین آبادی، بهرنگی و عبدالهی (۱۳۹۴) که یکی از ابعاد رهبری آموزشی را تلاش برای رفع مشکلات آموزشی دانسته است همسو و سازگار است. از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر اینست که توسعه شرایط برای یادگیری از تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی محسوب می‌شود در تبیین نتیجه یاد شده می‌توان اشاره کرد راهبران آموزشی ضرورت دارند برای پیشبرد وظایف خود به توسعه شرایط برای یادگیری اهمیت بدهند تا بتوانند به اهداف مربوط به خود برسند که راهبران آموزشی همیشه با یافته مطرح شده با برخی از نتایج طاهری و هویدا (۱۳۹۸) که نتیجه گرفته توسعه ابعاد مربوط به شرایط یادگیری می‌تواند ۳۷ درصد تغییرات خودکارآمدی معلمان را پیش‌بینی کند؛ و نتایج رجب زاده، لسانی و مطهری نژاد (۱۳۹۴) که استفاده از روشهای تدریس ترکیبی را موجب ارتباط بین درک معلمان از رفتارهای رهبری آموزشی و اثربخشی آنها دانسته اند همسو و سازگار است همچنین یافته قید شد با نتایج هالینگر (۲۰۰۹) که نتیجه گیری نموده است رهبری برنامه درسی به طور جدی درگیر پویایی، توسعه و نظارت بر آموزش و یادگیری در مدرسه می‌شود. و به بهبود یادگیری مدرسه متعهد است و رهبری برنامه های آموزشی مانند نظارت و ارزیابی آموزشی، ایجاد هماهنگی بین برنامه های درسی و نظارت بر پیشرفت دانش آموزان را اجرایی می‌نماید همسو و سازگار است از دیگر یافته های تحقیق اینست که کسب تجربه و رشد بالندگی از تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی محسوب می‌شود در تبیین نتیجه یاد شده می‌توان اشاره کرد که راهبران آموزشی همه ساله به خاطر مسئولیت خود تجارب ذیقیمتی کسب می‌نمایند نتیجه بدست آمده با برخی از نتایج آویژگان، میر شاه جعفری، نصر و چنگیز (۱۳۹۳) که بر ارتقای تجربه راهبران آموزشی از همکاران نیز تأکید دارد همسو و سازگار است. همچنین یافته قید شده با نتایج وبر، هوی و میلکارک (۲۰۰۹)، هالینگر (۲۰۰۹) که معتقد است رهبر آموزشی مجموعه ای از شیوه های آموزشی ارائه می‌دهد که معلمان برای فراهم کردن فرصت موفقیت دانش آموزان به آن نیازمندند و رهبر به معلمان در به انتقال شیوه ها و استراتژیهای آموزشی به منظور دستیابی به اهداف مدرسه کمک می‌کند همسو است.

منابع

- ارنشتاین، آلن سی. هانکینس، فرانسیس پی. (۱۳۹۹). **مبانی فلسفی روانشناختی و اجتماعی برنامه درسی**، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- آویژگان، مریم. میرشاه جعفری، ابراهیم. نصر، احمدرضا و چنگیز، طاهره. (۱۳۹۷). طراحی ابزار توسعه رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی، **مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد**، ۱۱(۱): ۱۱-۲۶.
- آویژگان، مریم. میرشاه جعفری، سید ابراهیم. نصر، احمد رضا و چنگیز، طاهره. (۱۳۹۳). اعضای هیات علمی نقش رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی را چگونه می بینند، **گامهای توسعه در آموزش پزشکی**، ۱۱(۲): ۱۵۳-۱۶۹.
- باواخانی، آزاده. یارمحمدیان، محمدحسین. کشتی آرای، نرگس. (۱۴۰۰). بازنمایی تجارب زیسته اساتید در انتشار بازنگاری بومی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، **فصلنامه پژوهش در نظامهای آموزشی**، ۱۴(۹۹): ۸۳-۹۴.
- سلمانی، بابک. ملکی، حسن. عباس پور، عباس. حکیم زاده، رضوان و امیر تیموری، محمد حسن. (۱۳۹۷). رهبری برنامه درسی، راهکاری مؤثر در تغییر و اجرای پویای برنامه های درسی، **تدریس پژوهی**، ۶(۴): ۱۰۶-۱۲۶.
- شیخ محمدی، زهرا و خلخالی، علی. (۱۳۹۷). تجربه زیسته مدیران از رهبری برنامه درسی مدارس متوسطه، **مدیریت مدرسه**، ۶(۱): ۲۲-۴۲.
- صالحی، زهرا. (۱۳۹۷). **بررسی نقش مدیران گروههای آموزشی دانشگاه در رهبری برنامه درسی**، دانشگاه مازندران.
- طاهری، مجتبی و هویدا، رضا. (۱۳۹۸). رهبری تأملی در مدارس و نقش آن در بهبود باورهای خودکارآمدی معلمان، **مدیریت مدرسه**، ۷(۲): ۱-۱۹.
- قوره جی، ثریا، اشرفی، سکینه. (۱۳۹۳). **رهبری آموزشی و رهبری تحولی: الگوی رو به زوال، الگوی رو به اوج**، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان شناسی.
- مرد، سیدمحمد. زین آبادی، حسن رضا. عبدالهی، بیژن و آراسته، حمید رضا. (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق؛ یافته های یک مطالعه پدیدارشناسانه، **مدیریت مدرسه**، ۵(۲): ۱۰۹-۱۲۸.
- ملکی، حسن. سلمانی، بابک. امیر تیموری، محمدحسین. (۱۳۹۹). الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران، **فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران**، ۱۳(۴۸): ۵-۳۸.
- نیری، شیرین. گل پرور، محسن. مهداد، علی. (۱۳۸۹). نقش ارزش های اخلاقی و رهبری اخلاق مداری بر کاهش تنش شغلی کارکنان، **فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری**، ۵(۴): ۶۷-۶۸.
- Aas, M. & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership. **Journal of Educational Administration**, 54(1): 92-110.
- Burton N, Middlewood D (2010). **Managing the Curriculum**, 7 ed, California: Sage Publications Ltd.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? **School Leadership & Management**, 34(5):553-571.

- Bush, T. (2008). **Leadership and management development in education**, Sage.
- Bush, T. (2014). Instructional leadership and leadership for learning: global and South African perspectives, **Education as Change**, 17(sup1): S5-S20.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., Dochy (2019), F., A review on leadership and leadership development in educational settings, **Educational Research Review**, 27 (4): 110-125.
- DeMatthews, D. (2014). How to Improve Curriculum Leadership: Integrating Leadership Theory and Management Strategies. The Clearing House: **A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**. 87: 192-196.
- Dös, I. & Savas, A. (2015). Elementary school administrators and their roles in the context of effective schools, **SAGE Open**, 5(1): 21-39.
- Glatter, R. (1999). From Struggling to Juggling Towards a Redefinition of the Field of Educational Leadership and Management, **Educational Management & Administration**, 27(3): 253-266.
- Goksoy, S. (2016). Analysis of the relationship between shared leadership and distributed leadership, **Eurasian Journal of Educational Research**, 65: 295-312.
- Grissom, J. & Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness, **American Educational Research Journal**, 48(5): 1091-1123.
- Grissom, J., Loeb, S. & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals, **Educational Researcher**, 42(8): 433-444.
- Hallinger, P. & Wang, W. C. (2015). **Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale**, Springer.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research, **Journal of Educational Administration**, 49(2):125-142.
- Hitt, D. & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework, **Review of Educational Research**, 86(2): 531-569.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). **Educational Administration: Theory, Research and Practice**, New York: McGraw-Hill.
- Huber, S.G, Tulowitzki, P. & Hameyer, U. (2017). School Leadership and Curriculum: German Perspectives, **Leadership and Policy in Schools**, 16(2): 272-302.
- Kouzes, J.M. & Posner, B. (2016). **Credibility: How Leaders Gain and Lose It, Why People Demand It**, 2nd ed, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kruger, M. (2009). The big five of school leadership competences in the Netherlands, **School Leadership & Management**, 29(2): 109-127.
- Kurland, H., Peretz, H., Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision, **Journal of Educational Administration**, 48(1): 7-30.
- Marsh, S., Waniganayake, M., De Nobile, J. (2013). Leadership for learning as an intentional, community-wide activity: the importance of developing a shared language in schools, **School Leadership & Management**, 17(1): 23-39.

- May, H., Huff, J. & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance, **School Effectiveness and School Improvement**, 23(4): 417-439
- Sahenk, S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school, **Social and behavioural sciences**, 2(2): 4298-4304.
- Townsend, T., Acker-Hocevar, M., Ballenger, J. & Place, A. (2013). Voices from the field: What have we learned about instructional leadership? **Leadership in policy and schools**, 12(1): 12-40.
- Wright, B. E., Moynihan, D. P., & Pandey, S. K. (2017). Pulling the levers: transformational leadership, public service motivation, and mission valence, **Public Administration Review**, 72(2): 206-215
- Zhang, L., & Cheng, J. (2015). Effect of Knowledge Leadership on Knowledge Sharing in Engineering Project Design Teams: The Role of Social Capital, **Project Management Journal**, 46 (5):111-124.

Analysis of Educational Leaders' lived Experiences of Curriculum Leadership in Schools

*Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University Garmsar Branch
Vol.16, No 4, winter2023, No.61*

Analysis of Educational Leaders' lived Experiences of Curriculum Leadership in Schools

Masoumeh Abbasi Chobtarash¹, Eskandar Fathiazar², Jahangir Yari Haj Ataloo³, Yousef Adib⁴, Sadegh Maleki Avarsin⁵

Abstract:

The purpose of the present study was to determine the lived experiences of educational leaders from curriculum leadership. This research is based on a qualitative approach of the phenomenology type, the participants include experts and in other words, key experts in the field of curriculum leadership, who were purposefully interviewed by experts related to the subject, and the data reached theoretical saturation with 15 people. Interview texts were analyzed using Maxqda software and all data were coded. Validity of data was done by re-viewing the coding process as well as several experts familiar with coding. Also, for reliability, the agreement coefficient between the coders was used, and the result of 3 interviews was 0.82. Coding method and MAXQDA software were used for data analysis. The results indicate that based on the findings and coding related to 15 interviews, 286 subcategories were counted, and finally, the mentioned subcategories were divided into 7 main categories: communication between parents and colleagues with the administration, use of information and communication technology, reflection of educational problems. existing and trying to solve them, paying attention to the theory of constructivism in curriculum leadership, modeling the successful teaching of teachers, gaining experience and growth, and changing and implementing curricula were classified as the lived experiences of educational leaders from curriculum leadership.

Keywords: lived experiences, educational leaders, curriculum.

¹- Doctoral student of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

²-Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran.

³-Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

⁴-Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran.

⁵-Associate Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.