

رهبری برنامه درسی؛ راهبردی جهت اجرای موثر و پویای برنامه های درسی

محمد غفاری مجلیج^۱، جعفر نصیرناتری^۲، طاهره سلطانی لرگانی^۳

چکیده:

این پژوهش در صدد مطالعه و توصیف و شفاف سازی رهبری برنامه درسی، به عنوان یک راهبرد برای اجرای موثرتر و پویاتر برنامه های درسی و آموزشی است. روش پژوهش حاضر، کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری انتخاب شد. جامعه آماری این پژوهش شامل همه مدیران دوره متوسطه دوم شهرستان چالوس در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ می شود که برای انتخاب نمونه های مورد مطالعه، از روش نمونه گیری مبتنی بر هدف استفاده شده است. در انتخاب نمونه ها، سه معیار در نظر گرفته شد: نخست آن که، افراد، بالای ۳۰ سال، سن داشته باشند؛ دوم آن که حداقل ۵ سال تجربه مدیریت مدرسه را داشته باشند و سوم این که بتوانند تجربیات خود را توصیف و بیان کنند، بنابراین حجم نمونه این پژوهش، با استفاده از معیار اشباع داده ها تعیین گردید. یعنی، انتخاب نمونه ها تا جایی ادامه یافت که پژوهشگر دریافت که داده های جدیدی به دست نمی آید و داده ها به اشباع رسیده اند. نتایج این پژوهش نشان داد که: توجه به اجرای برنامه درسی در سطح بهینه و در نهایت کاستن از فاصله بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده، نیازمند رهبری در اجرای برنامه درسی در مراکز آموزشی و خصوصا در مدارس، جهت اعتلای رویکردها و روش های مورد استفاده کنونی از سوی متخصصان آموزشی در سطوح مختلف است.

واژگان کلیدی: رهبری برنامه درسی، اجرای برنامه درسی، سطوح و راهبردها

۱- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس، چالوس، ایران. m.ghafari51@gmail.com

۲- دکتری مدیریت آموزشی و مدرس دانشگاه hahryarnasiry55@yahoo.com

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی. taheresoltani51@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

اسمعیل پور، ۱۳۹۲؛ حسن پور، ۱۳۹۲؛ ادیب، زارع و عزتی، ۱۳۹۴؛ محمد امین زاده، سیفی و فقیهی، ۱۳۹۶؛ عزتی و واحدی، ۱۳۹۶؛ حسین پناه، کرمی، جعفر ثانی و کارشکی، ۱۳۹۶) نشان می‌دهند که در اجرای برنامه درسی قصد شده و توجه به عناصر آن در آموزش دوره ابتدایی، با دشواری‌های عدیده‌ای مواجه است. با توجه به موارد یاد شده، اهمیت اجرای مناسب و کارآمد برنامه درسی در نظام درسی آموزشی بر کسی پوشیده نیست. به ویژه کسانی که دست اندرکار تهیه محتوای متون و منابع درسی و نیز مسائل مرتبط با تعلیم و تربیت جهت دستیابی به اهداف نظام آموزشی هستند، از طریق طراحی و اجرای صحیح برنامه درسی می‌توانند نتایج آموزشی را هر چه بیشتر در راستای رشد فردی و توسعه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی قرار دهند و از اتلاف وقت و هزینه نیروی انسانی در جامعه پیشگیری نمایند. حتی می‌توان انگیزه بیشتر و مشارکت فعال‌تر یادگیرندگان و سایر عوامل را در امر یادگیری فراهم آورد. در نتیجه هر چه بیشتر، در جهت آموزش و یادگیری اثر بخش گام نهاد (میرزاییگی ۱۳۸۹:۶۲). از همین‌رو که سنگه و همکاران (۱۹۹۹) معتقدند که مدارس، برای سازماندهی محصولات آینده خود، در یک فرآیند خود بازسازی، از هر جهت وابسته به «رهبری» هستند. (رابینسون و همکاران، ۲۰۰۹؛ واترز و همکاران، ۲۰۰۳). مفهوم رهبری آموزشی را یاری و کمک رسانی جهت بهبود کار آموزشی و هر عملی که بتواند معلم را یک گام به جلوتر برد تعریف کرده‌اند (علاقه‌بند ۱۳۸۰)، اما این نقش در

"برنامه‌های درسی" از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشی اهداف آموزشی و یادگیری نقش بسزایی دارند. از این حیث می‌توان آن‌ها را "قلب نظام آموزشی" به شمار آورد. از سوی دیگر برنامه‌های درسی آینه نقش‌ها و اهداف آموزشی به شمار می‌روند که شایسته توجه درخور و دقیق هستند. یکی از عناصر اصلی و مهم ارتقای کیفیت آموزش، تناسب نگرش، دانش و مهارت دانش آموزان با آخرین دستاوردهای علمی، آموزشی است. در نتیجه کیفیت آموزشی و ارتقای آن به عنوان یکی از اهداف متعالی در آموزش و پرورش، در گرو برنامه‌های درسی با کیفیت و جامع است (نوروز زاده و همکاران ۱۳۸۵). کیفیت بالای برنامه‌های درسی در مرحله نخست، شرط لازم تحقق اهداف آموزشی محسوب می‌شود. چرا که موضوع اجرای برنامه‌های درسی در محیط‌های آموزشی، به عنوان شرط کافی مطرح می‌گردد که با درگیری و مشارکت عده کثیری از قبیل مدیر، معلم، مشاور، دانش‌آموز و حتی والدین در مدارس صورت می‌گیرد. از این رو اجرای فرآیند؛ یعنی، قرار دادن یک طرح توافق شده، تصمیمات پیشنهادها و ایده‌ها و خط مشی‌ها در قالب یک کار عملیاتی و اجرایی است که این امر پایه و اساس موفقیت و شکست هر طرح و برنامه‌ای به شمار می‌رود (میزایوبی، ۱۹۹۳ نقل از پیری، اسدیان و محمد زاده، ۱۳۹۶). این در حالی است که پژوهش‌های بسیاری (ادیب نیا ۱۳۸۳؛ خوش-خلق، ۱۳۸۴؛ خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۶؛

از مقبولیت تغییر قوانین آموزش دولتی است. از سوی دیگر امروزه تقریباً در هر کشوری، آزمون-هایی برای سنجش میزان دستیابی به حداقل استانداردها وجود دارد. در این خصوص رهبر برنامه درسی باید مطمئن شود که چه چیزی سنجیده می‌شود. در حقیقت چه چیزی از نتایج آزمون به دست می‌آید رهبر برنامه درسی می‌تواند قوانین پیشرفت تحصیلی را با نقشه هر موضوع درسی انطباق دهد. در نگهداشت برنامه درسی زمانی که مدرسه در دستیابی به نتایج مورد انتظار ناکارآمد باشد، مجبور می‌شود که این انطباق را برنامه ریزی و اجرا کند (وایلز ۲۰۰۹). از این رو به نظر می‌رسد که رهبری سنتی به شکل رهبری آموزشی، شکل مناسب برای دهه‌های اخیر نباشد. در حقیقت وقتی یک شکل رهبری تغییر می‌یابد مجموعه‌ای از افکار به سوی اقتدار، رابطه قدرت، کار، مدیریت برنامه‌درسی و تصمیم‌گیری نیازمند تغییرات دوجانبه هستند. (فانگ، ۲۰۱۲).

از این رو می‌توان اظهار داشت که نیاز به نگهداری برنامه درسی و انطباق با تغییرات برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌ها، احساس نیازمندی به رهبری برنامه درسی را در هر پایه و دوره تحصیلی، تبیین می‌نماید این در حالی است که اجزای برنامه درسی در دوره های تحصیلی مختلف به شیوه اداری - رسمی و بیشتر با تاکیدات از بالا به پایین و با تاکید بر مدیریت آموزشی صورت یافته است. همچنین در تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی ایران، به عنوان دو سند مهم و پایه‌ای، به موضوع «رهبری برنامه درسی» به

آموزش و پرورش کنونی ایران که نزدیک پنجاه درصد مدیران مدارس، مدرکی زیر لیسانس داشته و فقط ۸٪ آنان دارای مدرک تحصیلی مدیریت آموزشی هستند (دیناروند، ۱۳۸۶) با دشواری‌های فراوانی در ایفای نقش خود در مدارس مواجه می‌کند. هالینگروهک (۱۹۹۶)، به نقل از زین آبادی و همکاران (۱۳۸۹) با بررسی تعداد زیادی از دانش آموزان، به این نتیجه رسیدند که نقش مدیران پنج تا هفت درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. بنابراین می‌توان گفت که مدیران، همیشه رهبران بزرگ کلاس‌های درس نیستند (پایلین، ۱۹۹۲). از این رو باید پذیرفت که "نگهداری برنامه درسی" در سطح مدرسه و کمک به پیشرفت یادگیری در دانش آموزان کار آسانی نیست. و در صورتی که اهتمام عوامل مدرسه بر انجام درست آنها باشد می‌تواند یک مشغولیت تمام وقت برای مدرسه و دست اندرکاران آموزشی به شمار برود.

هرکدام از این وظایف مدرسه، در محدوده زمان معین، آمادگی مدرسه را برای ارائه برنامه درسی طراحی شده و هدفمند تعیین خواهد کرد. بدون نگهداری در حد اعلى درجه، برنامه درسی، تحریف و حتی بی‌کفایت می‌شود و در حقیقت در برخی از مدارس، مروری بر آن چه که برنامه درسی باید باشد و طرحی برای نگهداری برنامه درسی موجود، وجود ندارد (وایلز ۲۰۰۹).

"رهبر برنامه درسی" در مدارس به عنوان پلی بین جریان پیشرونده پژوهش و جریان رو به پایین اطلاعات عمل می‌کند. زیرا یکی از وظایف نگهداری در هر مدرسه‌ای، اطمینان حاصل کردن

می‌تواند او را به یک رهبر موفق و موثر، مبدل سازند. سوال محوری این بود که کدام صفات یا مشخصه‌ها موجبات رهبری شخص را فراهم می‌کنند؟ پژوهشگران علاقمند به خصوصیات فردی رهبری تلاش کردند که صفات جسمانی، ذهنی و شخصیتی رهبران گوناگون را شناسایی و معرفی کنند. البته آنچه در مورد تئوری‌های خصوصیات فردی تقریباً به اثبات رسیده، تاثیر هوش و ذکاوت رهبران به عنوان یک خصوصیت اصلی بوده است. گرچه روشن است که صفات رهبر، به تنهایی نمی‌تواند اثربخشی رهبری را کاملاً تشریح کند اما به همان اندازه روشن است که این صفات به اثربخشی رهبری نامربوط نیست یک نگرش متوازن و کامل درباره اثربخشی در سازمان، آن باید صفات شخصی و مهارت‌های رهبر هر دو مورد توجه قرار بگیرند.

نظریه رفتار رهبری: پس از ناکامی تحقیقات در زمینه شناخت خصوصیات فردی رهبری در دهه ۱۹۴۰ تحقیقات در زمینه شناخت سبک و روش رهبری شروع شد در این رویکرد سوال اساسی این بود که آیا یک سبک رهبری خاصی وجود دارد که بتواند گروه‌ها و سازمان‌ها را اثربخش کند؟ رویکرد رفتاری مبتنی بر این فرض است که قدرت رهبری و تمایل به پیروی کردن به سبک رهبری مربوط است. فلسفه اساسی این طرز فکر در آن است که رهبری و سرپرستی ذاتی نیست، بلکه تا حد زیادی اکتسابی است و مسلماً آموزش در افزایش توانایی سرپرستان و مدیران موثر خواهد بود.

صورت صریح اشاره نشده است. پژوهش حاضر با درک وجود این خلا در حوزه برنامه درسی کشور به توصیف و شفاف سازی رهبری درسی به عنوان راهبردی اجرایی موثرتر و پویاتر برنامه‌های درسی و آموزشی پرداخته است.

مبانی نظری پژوهش

نظریه‌های رهبری: چگونگی جلب همکاری در یک وظیفه عمومی، برای دستیابی به یک هدف مشترک، همیشه بزرگ‌ترین مشکل نوع بشر بوده است. نظریه‌های رهبری، سعی می‌کنند که عوامل موثر در پدید آمدن رهبری طبیعت و یا آثار آن را تشریح کنند درباره مساله رهبری می‌توان سه پرسش اصلی را مطرح کرد:

الف) چگونه شخص به رهبری می‌رسد؟

ب) رهبران چگونه رفتار می‌کنند؟

ج) چه عواملی موجب اثربخشی رهبر می‌شوند؟
بی‌شک، امروزه پرسش سوم برای مدیریت سازمان‌ها بیشترین اهمیت را دارد. از این رو نظریه‌های مختلف رهبری مورد تبیین قرار می‌گیرند. در حقیقت سیر تکاملی نظریه‌های هدایت و رهبری شامل چهار دسته نظریه به شرح زیر است:

۱- نظریه سنتی (صفات مشخصه رهبری)

۲- نظریه‌های موقعیتی و اقتضایی

۳- نظریه رهبری تحول آفرین

نظریه سنتی: قدیمی‌ترین طرز تفکر در زمینه میزان اثر بخش بودن رهبری، رویکرد صفات شخصی اوست. بر اساس این نظریه، وجود صفات خاص در آنان که جنبه‌های ذاتی دارند،

دیگران را برای انجام کارهای استثنایی و روشن-تر به چالش و تلاش وا می‌دارند و منشأ تغییرات تلقی می‌شوند. رهبری تحول آفرین می‌تواند تصویر بهتر و روشن‌تر از آینده ارائه بدهند و بینش خود را به صورت اثر بخش برای کارکنان تبیین کند و رهروان نیز با کمال میل و رغبت آن بینش را به عنوان واقعیت بپذیرند. رهبری تحول آفرین با استفاده از جذابیت و قریحه خویش بر تخیل دیگران اثر می‌گذارد و ترکیبی از فرهی، رهبری الهامی و تحریک ذهنی است. رهبر تحول آفرین، به قدری مهارت و استادی دارد که می‌تواند موقعیت نامناسب و توأم با شکست را به موقعیت مناسب و همراه با موفقیت، تبدیل کند. «لیت وود» در سال ۱۹۹۲ نیز که از نظریه رهبران آموزشی تحول آفرین، طرفداری کرد، سه هدف اساسی را دنبال می‌کند:

الف) رهبران تحول آفرین، در ایجاد و نگهداری از فرهنگ مشارکتی به کارکنان کمک می‌کنند.

ب) آن‌ها به کارکنان آموزش می‌دهند و به آنان کمک می‌کنند تا مسائل را با هم به طور موثر حل کنند.

ج) اهداف و راهبردهای رهبری تحول آفرین، متضمن درک هیأت علمی از مدیریت اثربخش و سایر رهبران دانشگاهی است

اندیشه رهبری تحول آفرین، با فرآیندهای اصلی کار علمی هماهنگ است. چرا که دانش کشف، تکمیل و کاربرد می‌توانند به عنوان عوامل ایجاد تحول در نگرش موجود به جهان باشند. از همین رو آموزش عالی از طریق دانش و مهارت به دانشجو قدرت می‌بخشد و او را متحول می‌-

با توجه به اختلافات فرهنگی، آداب و رسوم، میزان تحصیلات، سطح زندگی، فرآیند رهبری به عنوان وظیفه و کار رهبر، پیروان و دیگر متغیرهای وضعی، آرزوی داشتن یک شیوه و سبک منحصر به فرد ایده آل در مورد رهبری موهوم است. با وجود تاکید این نظریه بر رفتار، نباید فراموش کرد که رفتار اشخاص تا حد زیادی متأثر از شخصیت و ویژگی‌های خصوصی آن هاست. به همین دلیل نمی‌توان نظریه دوم را کاملاً جدا و مستقل از نظریه اول دانست.

نظریه موقعیتی و اقتضایی رهبری: با توجه به عدم جامعیت نظریه خصوصیات فردی رهبری و فقدان انعطاف پذیری نظریه‌های رفتار رهبری، مطالعات در زمینه رهبری ادامه یافت. اصولاً جستجوی بهترین راه برای رهبری، که در جمیع موارد بتوان آن را تجویز کرد امری محال و نشدنی است. از همین رو در مرحله بعدی تحقیقات رهبری محققان به دنبال انعطاف بیش-تری در شناخت مسأله رهبری برآمدند که آن‌ها را «نظریه موقعیت و اقتضایی نامیده‌اند. در این نظریه بر اساس شرایط و موقعیت‌های مختلف شیوه مناسب و مطلوب رهبری تعیین گردیده است. مهم‌ترین نظریه‌های موقعیتی و اقتضایی رهبری در جدول شماره ۲ ذکر شده است.

نظریه رهبری تحول آفرین: جیمز برنز در سال ۱۹۷۸ نظریه رهبری تحول آفرین را به عنوان فرآیندی اخلاقی مطرح ساخت که از طریق رهروان و پیروان به سطوح عالی‌تری از منزلت خواهند رسید. از دیدگاه برنز، رهبران تحول آفرین، صاحب بینشی هستند که از طریق آن

ویژگی‌ها، به مقام رهبری می‌رسیدند. این نوع توجهات، به طرح پرسش‌های عدیده‌ای درباره این که چگونه شخص تبدیل به رهبری اثربخش می‌گردد، منتهی شد. بنابراین ضروری است که نخست تعاریفی از رهبری ارائه شود.

تعاریف رهبری:

به تعبیر استاگدیل در سال ۱۹۸۱ و آرنولدو فلدمن در سال ۱۹۸۶ رهبری، مفهوم پیچیده‌ای است که به تعداد پژوهشگران، درباره آن تعاریفی بیان شده است. برخی از تعاریف نسبتاً مشهور رهبری در جدول شماره ۱، ذکر شده است.

به‌طورکلی، تامل در تعاریف مندرج در جدول شماره ۱ بیانگر آن است که مفهوم کلیدی و پایه‌ای رهبری، اعمال نفوذ بر دیگران، جهت دستیابی به اهداف است، به گونه‌ای که "پیروان" با میل و رغبت در مسیر اهداف تعیین شده گام بردارند. علیرغم تعاریف گوناگون و کثیری که درباره مفهوم رهبری وجود دارد، اما در تعریف رهبری می‌توان روی چند نقطه مشترک بین همه تعاریف تاکید کرد:

- الف) رهبری، یک فرآیند است.
- ب) رهبری با تغییر آمیخته است.
- پ) رهبری در داخل یک گروه اتفاق می‌افتد.
- ت) رهبری هدفمند است.

بر اساس این اجزا رهبری عبارت است از: اثری که یک فرد، بر گروهی از افراد، برای دست یابی به یک هدف مشترک عمومی ایجاد می‌کند. پژوهش‌های انجام شده درباره رهبری، منجر به پیدایش نظریه‌های متعددی شده است که به تشریح اجمالی آن‌ها می‌پردازیم.

سازد بر اساس مدل رهبری بورک و لیتوین رهبری تحول آفرین، بر تغییرات سطح دوم، یعنی، تغییرات بنیادی مبتنی است و بر این امر تأکید می‌نماید که برنامه‌های تغییر، بر رهبری رسالت و استراتژی و فرهنگ سازمانی متمرکز می‌شوند.

با توجه به ویژگی‌های رهبری تحول آفرین (الهام بخشی، کاریزمایی و نفوذ آرمانی، توأمندسازی، ملاحظات فردی، انگیزش هوشمندانه و...) می‌توان گفت که رهبری تحول آفرین، خصوصیات رهبری مراوده‌ای و کاریزماتیک را نیز در بر دارد رهبری تحول آفرین، برای افزایش اثربخشی رهبری مطرح شده است. بنابراین با توجه به این که عامل اساسی موفقیت و اثرگذاری رهبران، ایفای نقش آزادانه و مبتنی بر میل و رغبت پیروان است، از همین رو، بررسی موضوع رهبری اثربخش، یک ضرورت اجتناب ناپذیر است.

پیشینه پژوهش

نیاز جامعه به رهبران و اهمیت عملکرد آنان برکسی پوشیده نیست. تاثیر رهبران اثربخش در سطوح جهانی، ملی و سازمانی از سوی اندیشمندان مورد بحث قرار گرفته است. نخستین پژوهش درباره رهبری در سال ۱۹۰۴ منتشر شده و مهم‌ترین حرکت‌های این جنبش در طول جنگ جهانی اول به وقوع پیوسته است. در آن زمان برای انتخاب و انتصاب افسران به‌طور گسترده از آزمون‌های هوش استفاده می‌شد. در فاصله بین دو جنگ جهانی اول و دوم، بیش‌ترین توجه به تشخیص صفات رهبری و راهکارهایی معطوف شده بود که افراد با استفاده از آن شبوه‌ها و یا

جدول ۱- تعاریف رهبری از دیدگاه صاحب نظران

ردیف	نام محقق	سال	تعریف
۱	تانن بام	۱۹۵۹	به کارگیری فرایندها و ارتباطات در موقعیتی خاص جهت اعمال نفوذ در افراد برای جهت دادن آنها در مسیر اهداف معین
۲	هامپ شن	۱۹۸۱	نفوذ بر مرنوسان از طریق برقراری ارتباط با آنان در جهت تحقق اهداف سازمان
۳	دائری وریکس	۱۹۸۴	توانایی نفوذ در افراد که به طور علاقه مندانه هدفها را تعیین کنند و تحقق بخشند و حس وفاداری و همکاری همراه با احترام در آنها به وجود آورد
۴	هرسی، بلانچارد، دووی	۲۰۰۸	شامل فرایند اعمال نفوذ در رفتار دیگران جهت نیل به اهداف تعیین شده است
۵	استون سون و دیگران	۲۰۰۴	توانایی اعمال نفوذ بر دیگران با بهره‌گیری از دانش، مهارت و بصیرت خود.

ای مثبت و معنادار دارد (Jahani, & Jamal Abadi, 2016).

۳- آویژگان و همکاران در بررسی نقش رهبری برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دریافتند که نقش‌های رهبری برنامه درسی در پنج طبقه اصلی و ۱۸ طبقه فرعی دسته‌بندی می‌شوند که عبارتند از: (۱) ارتقای جو آموزشی (توسعه حرفه‌ای، شکل‌دهی تعاملات، پرورش حس وظیفه‌شناسی، ترغیب و پرورش حس شور، نشاط، تأمین و تخصیص منابع، تعیین سیاست‌ها و ساختارهای سازمانی موردنیاز)؛ (۲) تدوین برنامه‌های درسی (ارتقا و بهبود تناسب اهداف، سازماندهی محتوا، تنظیم)؛ (۳) اجرای برنامه‌های درسی (حمایت از تحقق نقش استاد، حمایت از تحقق نقش دانشجو، هماهنگی)؛ (۴) نظارت و ارزیابی برنامه درسی (پاسخ‌گویی، ارزشیابی دانشجو، ارزشیابی استاد، ارزشیابی برنامه)؛ (۵) نوآوری و تسهیل تغییر و انطباق (بازنگری دوره‌ها و رشته‌ها، راه‌اندازی

۱- مطالعه ارنستین و هان کینگز، در مورد چالش‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ابتدایی که در سال ۱۹۸۸ انجام شد، نشان داد که مدیران در طول هفته فقط یک سوم یا کم‌تر از این زمان را صرف برنامه درسی می‌کنند. آنها بیشتر دغدغه ساختار و سازمان مدرسه را داشتند و نقش فعالی در رهبری برنامه درسی ایفا نمی‌کردند. (Asadzade, 2013 & Zeini). مدیران آموزشی به موضوع برنامه درسی کم‌ترین توجه را دارند. در واقع، مدیران آموزشی به جای پرداختن به مباحثی مانند: اهداف آموزشی، شرایط یاددهی-یادگیری، دانش‌آموزان و سایر فعالیت‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی کارآمد، عمدتاً بر روی مسائل مادی و فیزیکی مؤسسه‌های آموزشی تمرکز دارند (Stark, 2002).

۲- جمال‌آبادی و جهانی، در بررسی رابطه بین رهبری برنامه‌های درسی و اثربخشی مدارس ابتدایی دریافتند که رهبری برنامه درسی با اثربخشی مدرسه و رشد حرفه‌ای معلمان، رابطه-

۶- محققان در بررسی شاخص‌های رهبری برنامه درسی مدیران پیش‌دبستانی در تایوان، به این نتیجه رسیدند که این شاخص‌ها را می‌توان در قالب ۲۰ مورد اجرایی در شش بعد طبقه‌بندی کرد: (۱) شکل‌گیری چشم‌انداز پیش‌دبستانی؛ (۲) سازمان و عملکرد تیم توسعه برنامه درسی پیش‌دبستانی؛ (۳) کنترل فرآیند اجرای برنامه درسی پیش‌دبستانی؛ (۴) بهبود حرفه‌ای‌گری برنامه درسی معلمان؛ (۵) ادغام منابع آموزشی مختلف؛ (۶) ارزیابی عملکرد اجرای برنامه درسی پیش‌دبستانی. همچنین، تجزیه و تحلیل وزن‌دهی نسبی شاخص‌های رهبری برنامه درسی نشان داد که مهم‌ترین موارد اجرایی عبارتند از: توانایی تجزیه و تحلیل زمینه و ویژگی‌های برنامه درسی برای ارائه مبنایی جهت توسعه چشم‌انداز برنامه درسی؛ توانایی ساخت چشم‌انداز برنامه درسی پیش‌دبستانی با دیگر اعضا؛ توانایی برقراری ارتباط معلمان با یکدیگر، برای ایجاد یک تیم توسعه برنامه درسی؛ توانایی تأمین کردن منابع و تجهیزات مورد نیاز از داخل و خارج از مدرسه برای اجرای برنامه درسی معلمان و نیازهای تدریس. به‌طور کلی، این شاخص‌ها، با تأکید بر روی حس همکاری و وظیفه‌شناسی و کنترل سازمانی تحت چارچوب رهبری جدید در تایوان، در راستای مفهوم غربی رهبری توزیعی قرار دارند (Lee, 2013&Lin).

۷- محققان دیگر ضمن تأکید بر این‌که رهبری مدرسه در رابطه با برنامه درسی، حوزه‌ای است که نیازمند پژوهش‌های بیشتر است، دریافتند که رهبران مدارس در کشورهای آلمانی زبان، به

دوره‌ها و رشته‌های جدید)، (Avizhgan, et al., 2014).

۴- مطالعه‌ای با عنوان «توسعه رهبری برنامه درسی در امارات متحده عربی» نشان داد که یادگیری فردی و جمعی، به عنوان یکی از نتایج جوامع در حال توسعه به یک مدل جدید، تکامل‌یافته و ارگانیک از یادگیری حرفه‌ای، کمک می‌کند که تمرکز بر روی راه‌حل‌های بلندمدت برای رهبری آموزشی را تشویق شوند. برخی از مسائل ناشی از این امر، نقش مدیر پروژه، ارزش رهبری توزیع‌شده، سطوح تصمیم‌گیری، روابط و فرآیندهای کاری و آموزش در مقابل پرورش را دربر می‌گیرد (Stephenson, 2010). رهبری برنامه درسی، برای توسعه برنامه‌های با کیفیت و مناسب حیاتی است. نوع و سطح مدرسه، بر اقدامات رهبران و موفقیت آنها در اصلاح، پیاده‌سازی و ارزشیابی برنامه درسی تأثیر خواهد داشت. مدارس بزرگ‌تر قادر هستند که یک مدل رهبری تفویض‌شده برای برنامه درسی را اتخاذ کنند. اما این امر در مدارس کوچک‌تر به دلیل تعداد اندک کارکنان آن محدود می‌شود.

۵- در پژوهشی با عنوان «رهبری برنامه درسی در دوران محافظه‌کارانه» نشان داده شد که در دوران محافظه‌کارانه، دو دسته رهبری برنامه درسی وجود دارد که عبارتند از: رهبری برنامه درسی حرفه‌ای و رهبری برنامه درسی انتقادی. این مقوله‌های رهبری برنامه درسی در طول زمان پدیدار شده‌اند و در ارتباط با سایر رهبران برنامه‌های درسی و تغییرات سیاسی فرهنگی گسترده‌تری شکل گرفته‌اند (Ylimaki, 2012).

این‌که بتوانند تجربیات خود را توصیف و بیان کنند. هنگامی که پژوهشگر در پژوهش‌های کیفی برای ایجاد و توسعه نظریه، به جمع‌آوری، رمزگردانی و تحلیل داده‌ها در طی یک فرآیند پیوسته اقدام می‌کند، به‌طور تدریجی در مورد حجم نمونه تصمیم‌گیری می‌نماید (Hasanzade, 2014).

بنابراین، حجم نمونه در این پژوهش، با استفاده از معیاراشباع داده‌ها تعیین گردید. یعنی انتخاب نمونه‌ها تا جایی ادامه یافت که پژوهشگر دریافت که داده‌های جدیدی به‌دست نمی‌آید و داده‌ها به اشباع رسیده‌اند. در نهایت، تعداد ۱۶ مدیر مدرسه در این مطالعه شرکت نمودند. از میان ۱۶ مدیر شرکت‌کننده در پژوهش، ۸ نفر زن و ۸ نفر مرد بودند. از نظر تحصیلات، ۹ نفر کارشناسی و ۷ نفر کارشناسی ارشد بودند. محدوده سنی شرکت‌کنندگان ۳۰ تا ۵۵ ساله بود. همچنین، همه مدیران شرکت‌کننده در پژوهش متأهل بودند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختار یافته عمیق استفاده شد. مصاحبه، شامل ۱۰ سؤال بازپاسخ در زمینه تجارب مدیران از رهبری برنامه درسی مدارس بود. از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا زمان و مکان مصاحبه را به دلخواه خود تعیین کنند. مدت زمان انجام مصاحبه‌ها از ۳۰ تا ۴۰ دقیقه متغیر بود. با اجازه مشارکت‌کنندگان و با اطمینان از محرمانه بودن موضوع، مصاحبه‌ها با استفاده از ابزارهای دیجیتال ضبط شد. در طول پژوهش نیز از کد مشخص به

فعالیت‌های حوزه آموزش و راهنمایی علاقه‌مند هستند و از تدریس در کلاس‌های خود لذت می‌برند. دلیل این امر هم آن است که مدیران مدارس، هنوز با هویت سابق خود به عنوان معلم ارتباط نزدیکی دارند. به عبارت دیگر، گفتمان برنامه درسی در کشورهای آلمانی زبان، تأثیر خود را بر روی هویت حرفه‌ای و ذاتی رهبران مدارس، بر جای گذاشته است (Huber, Hameyer, 2017 & Tulowitzki).

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر، کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری انتخاب شد. در این نوع پژوهش معمولاً توصیف تجربیات زندگی و آشکارسازی معانی نهفته در پدیده‌ها، با بررسی معانی و روابط دانش و زمینه‌های آن استفاده می‌شود (Yarigholi, 2014).

پدیدارشناسی تفسیری، بر عمق تجربیات تأکید دارد و درک پژوهشگران را از تجربیات زندگی افزایش می‌دهد (Rostami, Zarafshani, 2011 & Gravandi).

جامعه آماری این پژوهش، مشتمل بر همه مدیران دوره متوسطه دوم شهرستان چالوس به تعداد ۷۶ نفر است که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به کار بوده‌اند. برای انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه، از نمونه‌گیری مبتنی بر هدف استفاده شد. در انتخاب نمونه‌ها، سه معیار در نظر گرفته شد: نخست آن‌که افراد آن، بالای ۳۰ سال سن داشته باشند؛ دوم آن‌که حداقل پنج سال تجربه مدیریت مدرسه را داشته باشند و سوم

استاگدیل اظهار می‌دارد: تعداد تعاریفی که از رهبری شده برابر با شمار کسانی است که در صدد ارائه تعریف آن برآمده‌اند. کتاب‌های زیادی مفهوم رهبری را از منظر یک نیروی تاریخی دیرین و فرهنگی بررسی نموده و آنان را افرادی که قدرت زیاد و اختیارات وسیعی داشته‌اند تعریف کرده‌اند (West-Burnham, 2004:1). در نیمه اول قرن بیستم، نظریه خصیصه‌ای ظهور نمود و تلاشها برای شناسایی ویژگی‌های فیزیکی و روانشناختی خاصی که پیروان وفاداری را به سوی رهبر جذب می‌کرد آغاز شد. البته، فرهنگ مدارس سنتی هنوز معتقد است که رهبری یک نظریه موفقیت مبتنی بر ویژگی‌های شخصی است و رهبر به عنوان یک قهرمان بهره مند از کیفیت‌ها و ویژگی‌هایی که اغلب مردم از آن بی‌بهره‌اند، شناخته می‌شود. (Elmore, 2000:). این مفهوم در طول نتایج بدست آمده از مطالعات طولانی مدت که در آن پیشرفت معناداری در اصلاحات آموزشی دیده نشد یا با شکست مواجه گردید. چرا که اتکا به یک خصیصه واحد رهبری برای انجام و نگهداری بلندمدت موفقیت‌ها، همه آن چه را که در پیشرفت موفقیت آمیز مدرسه اتفاق می‌افتد نیست و مدیران نمی‌توانند و نباید تنها رهبران مدرسه باشند (Bolman & Deal, 2003: 432).

در این بین، دو شکل دیگر از رهبری که از سوی تعدادی از نویسندگان مورد بحث قرار گرفته‌اند رهبری تبادلی و تحولی هستند (Henderson & Hawthorne, 2003). لیت-وود (Leithwood, 1992:9) بیان می‌کند که

جای اسامی مشارکت‌کنندگان استفاده شد تا اصل رازداری در پژوهش رعایت شود.

صحت و استحکام مطالعه حاضر، بر چهار محور ارزش واقعی، کاربردی بودن، تداوم و مبتنی بر واقعیت بودن استوار است. ارزش واقعی، به این معنا است که بیان حاصل از تجربه، برای کسی که آن را به‌طور واقعی تجربه کرده است، قابل قبول باشد. در این پژوهش با مراجعه به شرکت‌کنندگان و تأیید نمودن بیانیه‌های به‌دست آمده، این امر محقق شد. ضمناً چنانچه در مواردی نظر شرکت‌کننده با نظر پژوهشگران متفاوت بود، کدها با نظر شرکت‌کننده اصلاح می‌شد. کاربردی بودن یا قابلیت اجرا، اشاره دارد که به این که آیا نتایج در گروه‌ها یا مکان‌های دیگر نیز کاربرد دارد؟ در این مورد تلاش شد تا با عدم انتخاب یک مکان مشخص برای نمونه‌گیری و انتخاب نمونه‌ها از طیف نسبتاً گسترده سنی و سابقه کاری، این مهم برآورده شود. همچنین، ثبات هنگامی به‌دست آمد که شرکت‌کنندگان، پاسخ‌های نامتناقض و همسانی به سوالات مشابه که در قالب‌های مختلف مطرح شده بود، می‌دادند. برای واقعی نمودن پژوهش و اجرای فرآیند آن، خالی از هر گونه تعصب، پژوهشگران تلاش نمودند تا هر گونه تعصب در مورد پدیده مورد پژوهش را در تمام مراحل مطالعه از خود دور سازند (Fahami, et al., 2010).

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاضر مطابق با تعاریف متفاوت و متنوع از صاحب‌نظران مطرح شده، بدین شرح است:

جای یک فرد در یک نقش خاص قرار گرفته است. این امر حاکی از یک انتقال اساسی از نگاه به رهبر به عنوان یک سری خصیصه‌های فردی در یک نقش دارای اختیار، به رهبر، به عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های همه افراد یک در سازمان نگاه می‌کند (West-Burnham, 2004). سوت‌ورث چنین بیان می‌کند که: در مدرسه باید از تفکر رهبری فردی دوری کرد و باید بیشتر به رهبری به عنوان یک تلاش جمعی بنگریم. زیرا که ما در مدارس به رهبران زیادی نیاز داریم و اگر بخواهیم مدارس عملکرد مؤثری داشته باشند، رهبری همسان در میان ذینفان ضروری است (Bush, 2009). شد و بکراکنیز بیان می‌کنند که نوآوری‌های تدریس به احتمال زیاد نتیجه یک رهبری اخلاقی و تقسیم مداوم یادگیری در بین همه اعضای یک مجموعه است (Sparks, 1997:96 & Hirsh).

در این زمینه سرجیوانی (Sergiovanni, 1996:184) چنین می‌گوید که: «رهبری، باید به عنوان یک بخش مهم از شبکه الزامات اخلاقی در نظر گرفته شود که مدیران، معلمان، والدین و حتی دانش‌آموزان باید آن را قبول کنند». یک بخش از این الزامات، تقسیم مسئولیت برای رهبران برنامه درسی است. بخش دیگر این الزامات تقسیم مسئولیت برای اطمینان از این است که رهبری و هر آن چه که منشاء آن است موفق هستند. در این تعریف، معلمان به مسئولیت‌پذیری برای فراهم کردن رهبری در کلاس‌های درس ادامه می‌دهند، به همین ترتیب، مدیران، والدین و معلمان باید مسئولیت را با هم

رهبری تبدالی مربوط به تغییرات خدماتی است که رهبر کنترل می‌کند؛ در حالی که رهبری تحوولی انگیزهای لازم را برای افراد در جهت اقدام به توسعه در فعالیت‌های خود فراهم می‌کند. رهبران تحوولی مدرسه، برای تقویت یک فرهنگ مشترک، پرورش و توسعه معلمان و تقویت حل مسئله گروهی ظاهر می‌شوند. آنان در جستجوی انگیزه‌های بالقوه در پیروان خود هستند. در واقع، هدف آنان، جلب توجه پیروان به نیازهای برتر و تبدیل منافع فردی به منافع جمعی است. ویژگی متمایزکننده رهبری تحوولی آن است که رهبران و پیروان آنها هر دو هدف مشترکی دارند و در راستای رسیدن به آن هدف، حداکثر تلاش خود را به کار می‌گیرند. در رهبری تحوولی، سطوح رفتار انسانی و تمایلات اخلاقی رهبران و پیروان بالا می‌رود. این همان شکل از رهبری است که لیت‌وود (Leithwood, 1992)، بیان می‌کند شاید به معلمان برای ایجاد تغییرات در ساختارهای رفتاری مربوط به رهبری برنامه درسی کمک کند. براساس تعریف هندرسون و هاوثورن (Henderson & Hawthorne, 2003). در رهبری تحوولی برنامه درسی، رهبران برای درگیر شدن در جهات چندگانه کار می‌کنند؛ برای حل خلاقانه مسئله تشویق می‌شوند و تفکر انتقادی را می‌آفرینند.

اما نکته مهم این است که رهبری در دوران کنونی باز تعریف شده است و با در نظر گرفتن فرآیندها، فعالیت‌ها و ارتباطات بین افراد می‌توان چنین بیان کرد که مفهوم رهبری به عنوان یک فعل به جای یک اسم و به عنوان چندین فرد به

برای تدارک موفقیت‌آمیز رهبری به عهده بگیرند». یک روش برای تقویت این توسعه تخصصی روی آوردن به استفاده از رهبران برنامه‌درسی و توجه به رهبری توزیع‌یافته است.

از این رو رهبری برنامه درسی نوعی از رهبری توزیع‌یافته است که با به‌کارگیری توان همه اعضا سعی در پیشبرد و بهینه‌سازی برنامه درسی به هنگام اجرا دارد (Jefferies, 2000).

جدول ۲- مقایسه اشکال متفاوت رهبری برنامه درسی

اشکال رهبری	سبک رهبری	مدیریت برنامه درسی	تصمیم‌گیری	رابطه قدرت
ستی	مدیر دستور دهنده و با کنترل مستقیم	مدیریت برنامه درسی توسط مدیر	بالا به پایین، اقتدار مدارودستور دهنده از طریق مدیر	قدرت اجباری قدرت بر افراد
تسهیل‌کننده	ایجاد فرهنگ پویا با تمرکز بر فرهنگ سازمانی تحول آفرین	پردازش سیاست برنامه درسی با حمایت از دیگر کارگزاران آموزشی	پایین به بالاو دموکراتیک، اتخاذ تصمیم-ها به صورت مشارکتی از سوی هر دو	قدرت اخلاقی قدرت از طریق افراد بر افراد
مشارکتی	تاکید بر ارتباط دوسویه مابین رهبران و پیروان	بر توسعه و عرضه نمودن برای ذی‌نفعان متفاوت تمرکز دارد	دموکراتیک و مشارکتی، اتخاذ تصمیم‌ها با همیاری دیگران و توافق عموم	قدرت اخلاقی قدرت از طریق افراد به جای بر افراد
توزیع یافته	افزایش ظرفیت در مدارس با باز کردن نیروی بالقوه رهبری	تلاش در راستای ماموریت مدرسه از سوی اعضای تیم	تصمیم‌گیری‌های تسهیم شده	قدرت برآمدنی از طریق اعضای تیم و توزیع آن

و محیط محلی و ده‌ها متغیر دیگر به عنوان شاخص‌های نگهداشت عمل تأملی است. از این رو می‌توان گفت که: کنش‌های مطرح در رهبری برنامه درسی از نوع پرکتیکال است (Hannay & Seller, 1994). یعنی درگیر شدن اصحاب عمل در فرایند حل مسائل عملی که بنیادش بر تئوری-ها و کاربرد هوشمندانه، تکثرگرایانه و خادمانه آنها یا به تعبیر شوآب، کاربرد چندبینانه آنهاست. در موضوع رهبری برنامه درسی بهره‌گیری مناسب از سبک‌های رهبری، راهبردها و اقدامات مناسب متناسب با هر سطح از رهبری برنامه درسی و

با تشریح این چهار شکل از رهبری، می‌توان فهرستی را فراهم نمود که نشان‌دهنده تفاوت‌های اشکال متفاوت رهبری باشد و سبک‌های رهبری، ویژگی‌های مدیریت برنامه‌درسی، فرایند تصمیم‌گیری و رابطه قدرت را برجسته می‌سازد. در حقیقت، می‌توان گفت که ممکن نیست یک برش آشکار برای شکل‌های متفاوت رهبری با ویژگی-های خاص را داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

رهبری برنامه درسی بهره‌گیری تأملی از ظرفیت‌های دانش‌آموزان، معلمان، موضوع درسی

بهره‌گیری از ظرفیت‌های موجود درونی و بیرونی مدرسه برای اجرای برنامه‌های درسی و کاستن از فاصله بین برنامه‌های درسی قصد شده و اجرا شده و در نهایت تحقق حداکثری اهداف برنامه-های درسی در مراکز آموزشی خصوصاً در مدارس را در پی داشته باشد. همچنین این الگو در وهله نخست می‌تواند مورد استفاده وزارت آموزش و پرورش در بازبینی اسناد بالادستی آن قرار بگیرد و با کسب حمایت‌های قانونی و اجرایی برای آن نیز می‌توان پیگیری اجرای رهبری برنامه‌های درسی را در سطح پایین‌تر و به‌ویژه در مدارس ابتدایی تسهیل نمود. همچنین پژوهشگران حوزه-های برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و آموزش متوسطه نیز می‌توانند برای انجام مطالعات بین رشته‌ای و برقراری ارتباط بیشتر این سه حوزه مطالعاتی، از نتایج این پژوهش بهره‌مند شوند.

دعوت از افراد مختلف و منابع متعدد، نگاهی چند بینانه را در اجرای برنامه درسی و آموزش اثربخش نشان می‌دهد. (Wiles, 2009; Fung, 2012). تا آن جا که وایلز، معتقد است که: در رهبری برنامه درسی، حل مسائل اجرای برنامه درسی مورد نظر است. از این رو برای تحقق این امر، رهبر برنامه درسی بایستی بحث متعادلی را در درون تیم و مدرسه و در طول عمل تأملی داشته باشد و این دانش و مهارت را به فراتر از کارهای معمول تیم و نیازمندی‌های فنی رهبری برنامه درسی متمرکز و هدایت کند.

توجه به اجرای برنامه درسی در سطح بهینه و در نهایت، کاستن از فاصله بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده، نیازمند رهبری در اجرای برنامه درسی در مراکز آموزشی خصوصاً در مدارس، جهت اعتلای رویکردها و روش‌های مورد استفاده کنونی از سوی متخصصان و عوامل آموزشی در سطوح مختلف انجام یافته است. همچنین طراحی و تبیین الگوی رهبری برنامه درسی در مدارس در قالب یک چهارچوب علمی می‌تواند برنامه‌ریزی برای اجرای هر چه بهتر برنامه درسی تغییر یافته را در عمل تسهیل نمود تا برای متخصصان برنامه‌ریزی درسی و اجراکنندگان آن در سطوح مختلف در ابعاد نظری و علمی مفید واقع شود. این امر می‌تواند برنامه محور نمودن اجرای برنامه درسی از زمان تدوین در سطح وزارتی تا کلاس درس، همسو نمودن باورها و اعمال افراد مختلف درگیر در تولید و اجرای برنامه درسی در سطوح مختلف، آموزش اثربخش، ایجاد ظرفیت‌های جدید و همچنین

منابع

- های تفکر و پژوهش، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد ارومیه.
- ۸- حسین پناه، م؛ کرمی، م؛ جعفری ثانی، ح؛ کارشکی، ح؛ (۱۳۹۶)، ارزیابی میزان همخوانی برنامه‌های درسی قصدشده، اجرا شده و کسب شده دوره دوم ابتدائی در پرورش شایستگی های پژوهشی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۱(۴۴)، صص ۱۶۴-۱۴۱.
- ۹- خوش خلق، ا؛ شریفی، ح، پ؛ (۱۳۸۶)، ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدائی برخی از مناطق آموزشی کشور، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۶(۴)، صص ۱۷۳-۱۵۹.
- ۱۰- دیناروند، ح؛ (۱۳۸۶)، ویژگی‌ها و مهارت-های مدیران اثربخش برای ایجاد تحول در مدارس لرستان، مجموعه مقالات بررسی چالش-های پیش روی مدیریت آموزش و پرورش لرستان، خرم آباد؛ شاپورخواست.
- ۱۱- زین آبادی، ح؛ ر؛ بهرنگی، م؛ ر؛ نوه ابراهیم، ع؛ ر؛ فرزاد، و؛ (۱۳۸۹)، نقش مدیران در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس ابتدائی پسرانه شهر تهران، نوآوری‌های آموزشی، ۹(۴) صص ۱۲۶-۸۹.
- ۱۲- عزتی، م؛ واحدی، ش؛ (۱۳۹۶)، درک و نگرش معلمان سرگروه نسبت به درس کار و فناوری، ۱۲(۴۵)، صص ۹۵-۱۱۸.
- ۱۳- علاقه بند، ع؛ (۱۳۸۰)، مقدمات مدیریت آموزشی، تهران، دانشگاه پیام نور.
- ۱۴- محمدمبین زاده، ح؛ سیفی، م؛ فقیهی، ع؛ (۱۳۹۶)، ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصدشده، اجراشده، کسب شده؛ ۱-ادیب، ی، زارع، س، عزتی، م، ر، (۱۳۹۴)، تجارب معلمان از تدریس در پایه ششم ابتدائی، در اولین سال تغییر نظام آموزشی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۰(۳۷) صص ۲۲-۵.
- ۲- ادیب نیا، ا (۱۳۸۳)، بررسی موانع اجرای روش های تدریس فعال در مدارس ابتدائی شهر تهران، موسسه پژوهشی و برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- ۳- اسمعیل پور، ع، (۱۳۹۲)، ارزیابی دانش، نگرش و توانش معلمان دوره ابتدائی در خصوص برنامه‌های درسی تحول یافته آموزش و پرورش، پایان نامه کارشناسی ارشد واحد ارومیه.
- ۴- اسدیان، س؛ یری، م؛ محمدزاده، م؛ (۱۳۹۶)، ارزیابی وضعیت اجرای برنامه درسی کار و فناوری پایه هفتم دوره
- ۵- آویژگان، م، میرشاه جعفری، س، ا، نصر، ا، ر، چنگیز، ط، (۱۳۹۳)، اعضای هیات علمی نقش رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی را چگونه می‌بینند؟ مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره یازدهم، شماره دوم، صص ۱۶۹-۱۵۳.
- ۶- آویژگان، م، میرشاه جعفری، س، ا، نصر، ا، ر، چنگیز، ط (۱۳۹۵)، طراحی ابزار توسعه رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره یازدهم، شماره ۱، صص ۲۶-۱۱.
- ۷- حسن پور، س؛ (۱۳۹۲)، بررسی میزان برخورداری معلمان پایه ششم ابتدائی از مهارت-

18-Fung, Y, S. (2012). A study of curriculum leadership strategies in Different curriculum implementation stages: Liberal Studies of New Senior Secondary Curriculum in Hong Kong. A Thesis for the Degree of Doctor of Education in Education. The Chinese University of Hong Kong.

19-D. (2001). School Improvement for Real, London Falmer Press. Hopkins, D. & Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning, in A. Harris.

20-D. Hopkins, A. Hargreaves et al, and Effective Leadership for School Improvment.

21-Poplin, M.S (1992).The leader's new role: Looking to the growth of teachers.Educational Leadership, 45 (5), 10-11.

22- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes:Identifying what works and why. Auckland, New Zealand: University of Auckland

23- G. (2002).Think piece from NCSL,

Times Educational Supplement, December. Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

24- Wiles, J. (2009). Leading curriculum development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press .

تفکرو پژوهش ششم ابتدائی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۲ (۴۶)، صص ۱۴۹-۱۷۰.

۱۵-ملکی،ح؛عباس پور،ع؛ سلمان،ب؛ حکیم زاده، ر؛ (۱۳۹۷)، الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدائی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال سیزدهم، شماره ۴۸، صص ۳۸-۵.

۱۶-میرزابیگی،ع؛ (۱۳۸۹)، برنامه ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی، تهران، یسپرون.

۱۷-نوروززاده،ر؛ محمودی،ر؛فتحی واجارگاه، ک؛ نوه ابراهیم، ع،ر؛ (۱۳۸۵)، وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی، پژوهش در برنامه ریزی آموزش عالی، ۱۲ (۴) صص ۷۱-۹۲.

