



Curriculum leadership modeling for head master in Iran

Nahid Fazli, Ali Khalkhali*, Nader Naderi, Javad Soleimanpour

¹ PhD Student in Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.

² Associate Professor, Department of Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.

³ Assistant Professor, Department of Management and Entrepreneurship, Faculty of Economics and Entrepreneurship, Razi University, Kermanshah, Iran.

⁴ Assistant Professor, Department of Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.

Abstract

Curriculum leadership is recognized as a key component of improving the education system. Considering the vital role of principals in this sector, the present study was conducted with the aim of designing a model for curriculum leadership by head master. The approach that was taken in this research included a combination of sequential-exploratory type which was used in the qualitative part of the Grounded Theory method and in the quantitative part of the descriptive-survey method. The community studied includes faculty members, educational management experts, curriculum specialists, and head master. The data from the interviews in the qualitative section were analyzed by open, axial and selective coding and prioritized in the quantitative section with Friedman's test. The results showed that causal factors (including the need to form macro goals of education, the need for continuous improvement in the process of education and the need to implement an effective curriculum) are the basis of curriculum leadership by head master, which focuses on decentralize the education system, explaining the position of headmaster as curriculum leaders, appointing qualified head master and empowering them, cooperation of head master with teachers, awareness of students and parents about the curriculum, attracting extra-organizational cooperation, renewal of culture and Curriculum enrichment and regular monitoring of its implementation as a strategy for developing leadership curriculum head master, It causes individual, organizational and social consequences.

Keywords: curriculum, curriculum leadership, head master, Grounded Theory method

مدل‌سازی رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ایران

ناهید فضلی، علی خلخالی*، نادر نادری، جواد سلیمانپور

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

^۲ دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

^۳ استادیار گروه مدیریت و کارآفرینی، دانشکده اقتصاد و کارآفرینی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

^۴ استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

چکیده

رهبری برنامه درسی به‌عنوان جزء کلیدی بهبود نظام آموزشی شناخته شده و با نظر به نقش حیاتی مدیران در این بخش، پژوهش حاضر با هدف طراحی الگویی برای رهبری برنامه درسی توسط مدیران انجام شده است. رویکرد حاکم بر پژوهش، کیفی از روش داده بنیاد بود. جامعه مورد مطالعه شامل اعضای هیئت علمی، کارشناسان مدیریت آموزشی و متخصصان برنامه درسی و مدیران مدارس است. روش نمونه‌گیری به شیوه نظری بوده است. حجم نمونه به روش اشباع داده‌ها صورت پذیرفت. با ۱۹ نفر مصاحبه به عمل آمد. داده‌های حاصل از مصاحبه در بخش کیفی از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی، تجزیه و تحلیل، و در بخش کمی با آزمون فریدمن اولویت‌بندی شدند. نتایج پژوهش نشان داد که عوامل علی (شامل ضرورت شکل‌گیری اهداف کلان آموزش و پرورش، نیاز به بهبود مستمر در فرآیند آموزش و پرورش و ضرورت اجرای برنامه درسی اثربخش) زمینه‌ساز رهبری برنامه درسی توسط مدیران است که تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش، تبیین جایگاه مدیران به‌عنوان رهبران برنامه درسی، انتصاب مدیران شایسته و توانمندسازی آنان، همکاری مدیران با معلمان، هوشیارسازی دانش‌آموزان و اولیاء نسبت به برنامه درسی، جلب همکاری فراسازمانی، بازسازی فرهنگ، غنی‌سازی برنامه‌های درسی و پایش منظم اجرای آن به‌عنوان راهبردهای توسعه رهبری برنامه درسی مدیران، موجب بروز پیامدهای فردی، سازمانی و اجتماعی می‌گردد.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، رهبری برنامه درسی، مدیران مدارس، نظریه داده بنیاد

مقدمه

(and Risku, 2019). امروزه رهبری برنامه درسی به‌عنوان یک جزء کلیدی اصلاح و بهبود نظام آموزشی، نیاز به توجه بیشتری دارد (Lin and Chen, 2018). به منظور ایجاد ساختار درخور برای برنامه درسی، توسعه کمیت و کیفیت آن، بازنگری در برنامه درسی، به کار بردن روش‌های نوین در برنامه درسی، انطباق برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان، پاسخگویی آن و مشارکتی شدن فرآیند برنامه‌ریزی درسی؛ به رهبری مناسب برای هدایت و هماهنگی برنامه در راستای تمام الزامات مذکور نیازمند است (Avizhgan, Mirshahjafari, Nasr & Changiz, 2014). رهبری برنامه درسی (Curriculum Leadership) فرایندی تسهیل‌کننده است (Skinner, Stiffler, Swigonski, Casavan, Irby & Turman Jr, 2019)، که در آن رهبر با دیگران به‌منظور دست یافتن به اهداف مشترک، ایجاد تیم‌های همکاری، ساختن یک روش کاری و هماهنگ کردن بسیاری از فعالیت‌های پیچیده، کار می‌کند (Albashiry, Voogt & Pieters, 2016) و موجب انگیزه درونی برای یادگیری و توانمندسازی دانش‌آموزان می‌شود (Martin, 2018). نفوذ رهبران برنامه درسی باید بر مبنای توانایی‌های آن‌ها در درک رویکردهای در حال ظهور و هدایت افراد به‌منظور ایجاد یک دید مبتنی بر ارزش‌های مشترک و ایجاد و اجرای راهبردهای تغییر برنامه درسی باشد (Schwella, 2008, Terblanche & Bitzer, 2018). نقش اساسی رهبری برنامه درسی از طریق یک فرآیند چرخه‌ای که بر چهار مسئولیت برنامه‌ریزی، اجرا، ارزشیابی و مرور تمرکز می‌کند، قابل درک است (Preedy, 2002). پژوهشگران برنامه‌های درسی معتقدند که رهبری برنامه درسی نویدبخش پیامدهای مهمی است. یکی از پیامدهای قابل‌انتظار، تأثیر بر بروندهای مدرسه (بیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اثربخشی مدرسه) است. از این رو مدارس اثربخش و کمتر اثربخش به‌واسطه کیفیت رهبری برنامه درسی در آن‌ها، متمایز هستند (Zainabadi & Asadzadeh, 2013).

تاملی بر دنیای امروز، ما را با این واقعیت مواجه می‌کند که تغییرات و تحولات جهانی بیش از پیش روند گذشته را تغییر داده است و ما را به این امر سوق می‌دهد که بتوانیم خود را با آن سازگار سازیم (Abolhassani & Safaei Movahed, 2019). در نظام‌های آموزشی نیز که به بهبود مستمر فرایند آموزش تعهد دارند، ایجاد و توسعه یک طرح جامع مدیریت برنامه درسی امری ضروری است تا سیستم برای افزایش میزان یادگیری از یک برنامه هماهنگ، متمرکز و منسجم بهره‌برد و همچنین نقطه تمرکز و سوگیری آموزش‌ها را به سمتی هدایت کند که طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه درسی در آن تسهیل شود (Burton & Middlewood, 2011). مفهوم "برنامه درسی" (Curriculum) به محتوای رسمی و غیررسمی، روش و آموزش‌های آشکار و پنهانی از عناصری با ساختار علمی، عملی و تجربی اشاره دارد که به یادگیری کمک می‌کند (Agrawal, 2012, RSA, 2016, Terblanche, 2017, Terblanche & Bitzer, 2018) (RSA: Republic of South Africa) و هدف آن آماده‌سازی و توانمندی دانش‌آموزان برای ادامه زندگی یا یک شغل خاص، با تجهیز آن‌ها به دانش و مهارت‌های مربوط به آن حرفه است (Terblanche, 2017, McGrath, Needham, Papier, Wedekind, Attwal & et al, 2010, Wedekind, 2008). برنامه‌های درسی این ظرفیت و قابلیت‌ها را دارا هستند که نیروی انسانی فرهیخته و مورد نیاز جامعه را از لحاظ اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی تامین کنند و به پیشرفت و توسعه جامعه یاری رساند (Najafi & Maroofi, 2020). از این حیث می‌توان آن را قلب نظام آموزشی به‌شمار آورد (Terblanche & Bitzer, 2018). اما برای اصلاح و بهبود برنامه درسی، علاوه بر توجه به چارچوب اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، حمایتی و غیره، الزامی است که آن را از طریق لنز رهبری برنامه درسی نیز بررسی کرد (Tian

داشتند و نقش فعالی در رهبری برنامه درسی ایفا نمی‌کردند. همچنین آویژگان و همکاران (Avizhgan, Mirshahjafari, Nasr & changiz, 2014) در پژوهشی به نقش‌های رهبری برنامه درسی از دید اعضای هیئت علمی پرداختند. این نقش‌ها در حوزه‌های قابل تطبیق و مقایسه با چرخه برنامه‌ریزی درسی یعنی تدوین، اجرا، نظارت بر اجرا، ارزشیابی و تغییر بود. همچنین، این نقش‌ها بر پیشرفت جو آموزشی که زمینه و فراهم کننده زیرساخت‌ها و پیش نیازهای ضروری برای چرخه برنامه‌ریزی درسی است، نیز تأکید دارد. جمال‌آبادی و جهانی (Jmalabadi & jahani, 2016) نیز در بررسی رابطه بین رهبری برنامه‌های درسی و اثربخشی مدارس ابتدایی دریافتند که رهبری برنامه درسی با اثربخشی مدرسه و رشد حرفه‌ای معلمان رابطه مثبت و معناداری دارد. ملکی و همکاران (Maleki, Abbaspoor, Salmani, Hakimzadeh & Taimoori, 2018) در پژوهشی دیگر نشان دادند که راهبردهای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی متاثر از شرایط زمینه و مداخله‌گر شامل سطوح، هدف‌ها، راهبردها و اقدامات در رهبری برنامه درسی، اصول رهبری برنامه درسی، سبک‌های رهبری برنامه درسی، صلاحیت‌های مورد نیاز اعضا تیم رهبری مدرسه، رهبران میانجی و رهبران میانی برنامه درسی، اعتمادسازی و سازوکارهای تسهیل کننده رهبری برنامه درسی هستند که در نهایت به پیامدهای بلندمدت و کوتاه مدت مانند تسهیل تغییر و تحولات آموزش دوره ابتدایی و پویایی برنامه درسی می‌انجامد. همچنین مستری و همکاران (Mestry, Moonsammy- Koopasammy & Schmidt, 2013) در پژوهشی نشان دادند که نقش یک مدیر مدرسه به طور چشمگیری از مدیریت عملیاتی به رهبری آموزشی و برنامه درسی تغییر یافته است. این تغییر شایان توجه پیامدهای مختلفی را برای نقش‌های مدیران مدارس از جمله تعادل در نقش‌های اداری و آموزشی، مدیریت برنامه‌های آموزشی و پیشرفت در اوضاع مثبت مدارس

در این میان نقش مدیران در رهبری برنامه درسی در مدارس حیاتی است و باید به ملزوماتی که دانش و مهارت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد توجه کنند (Verrett, 2012, Tingle, Corrales & Peters, 2019). مدیران مدرسه باید نقشی فعال در سراسر فرآیند برنامه درسی ایفا کنند و باید از اهداف برنامه‌های درسی آگاهی داشته باشند. مدیران قادرند نسبت به تجربیات یادگیری دانش‌آموزان و اطمینان از پوشش کامل موضوعات درسی توسط معلمان، تصویر بزرگی از برنامه‌های درسی را توسعه و گسترش دهند. بنابراین، تضمین موفقیت و اثربخشی برنامه‌های درسی مدرسه از وظایف اصلی مدیران مدارس به حساب می‌آید که معرف سازه رهبری برنامه درسی است (Khalkhali, 2015). لزوم توجه به رهبری برنامه درسی توسط مدیران و ارائه مدلی در این حوزه در ایران زمانی دوچندان می‌شود که رهبری برنامه درسی توسط مدیران به‌عنوان یکی از ابزارهای رسیدن به اهداف برنامه درسی در امور آموزشی و تربیتی دارای پیشینه زیادی نیست و اغلب مسئولیت‌های مدیران که رهبران حقیقی برنامه درسی مدارس هستند به عهده معلمان قرار گرفته است. از این رو ارائه مدل‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران بسیار مهم است چراکه مدیران قادرند با فراهم نمودن زمینه‌های رشد و هدایت فرآیند برنامه درسی در جوانب مختلف با همکاری معلمان و اولیاء و یا حتی دانش‌آموزان بستر را برای رسیدن به اهداف مطلوب و مورد انتظار برنامه‌های درسی که در اسناد مختلف آموزش و پرورش به آن‌ها اشاره شده است و در نهایت توسعه فرهنگی کشور مهیا نمایند. ارنستین و هانکینگز (Ornstein and Hunkings) به نقل از زین‌آبادی و اسدی (Zainabadi & Asadzadeh, 2013) در مطالعه‌ای در سال ۱۹۸۸ در مورد چالش‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ابتدایی، نشان دادند، که مدیران در طول هفته فقط یک سوم یا کمتر، زمان خود را صرف برنامه درسی می‌کنند و بیان کردند که مدیران بیشتر دغدغه ساختار و سازمان مدرسه را

است خود را در حین جمع‌آوری داده‌ها نشان دهد (Bazargan, 2008). برای گردآوری داده‌ها از روش اسنادی- میدانی استفاده شد. در روش میدانی برای به دست آوردن اطلاعات موردنیاز از ابزار مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته (Semi-structured) بهره گرفته شد. مدت‌زمان مصاحبه‌ها به‌طور میانگین ۴۳ دقیقه بود که با اخذ وقت قبلی و هماهنگی صورت گرفت. با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری، با ۱۹ نفر مصاحبه به عمل آمد (جدول ۱). روند تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، برمبنای رهیافت نظام‌مند نظریه داده بنیاد، هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها در سه مرحله انجام گرفت: کدگذاری باز (Open Coding)، کدگذاری محوری (Axial Coding)، کدگذاری انتخابی (Selective Coding). در مرحله اول، با رجوع به کدهای اولیه استخراج‌شده از مصاحبه‌ها (کدگذاری نکات کلیدی)، کدهایی که به موضوع مشترکی اشاره داشتند، گروه‌بندی و مفاهیم ساخته شد. و از مقایسه و طبقه‌بندی آن‌ها نیز مقوله‌ها تعیین شدند. در مرحله کدگذاری محوری، به‌منظور مرتبط کردن مقوله‌های اصلی به مقوله‌های فرعی، از الگوی پارادایمی استفاده گردید تا شرایط علی، پدیده محوری، عوامل زمینه‌ای، متغیرهای مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها که اجزای کدگذاری محوری هستند، مشخص شوند. سپس از طریق کدگذاری انتخابی و برمبنای الگوی ارتباط شناسایی‌شده بین مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها در کدگذاری باز و محوری، بین مقوله‌ها ارتباط برقرار شد و نظام نظری مربوط ارائه گردید (Creswell, 2005).

در بخش کمی پژوهش با استفاده از یافته‌های حاصل از بخش کیفی، پرسشنامه‌ای محقق ساخته با استفاده از طیف ارزش گذاری لیکرت طراحی گردید. با توجه به تخصصی بودن موضوع پژوهش، ۱۰۲ پرسشنامه به صورت هدفمند (Purposeful Sampling) از خبرگان جمع‌آوری شد که جزئیات آن در جدول ۲، قابل مشاهده است. پس از جمع‌آوری و تکمیل پرسشنامه‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS25 انجام گردید. برای

به همراه داشته است. تربلانچه و بیتز (Terblanche & Bitzer, 2018) نیز در پژوهشی چارچوبی را برای تغییر و بهبود رهبری برنامه درسی در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای آفریقای جنوبی با چهار عنصر تغییر برنامه درسی (استفاده از ترکیبی از سبک‌های رهبری که برای تأثیرگذاری بر تغییر برنامه درسی)، شایستگی‌های انسانی، شناختی و فنی (توانمندسازی رهبران برنامه درسی به مهارت‌های مدیریت انسانی، شناختی و فنی)، دانش و مهارت‌های صنعتی (قرار دادن طیف گسترده‌ای از اطلاعات مرتبط با صنعت در مورد نیازها و روندهای بازار کار محلی، استانی، ملی و بین‌المللی در اختیار رهبران برنامه درسی) و طراحی و توسعه برنامه درسی (باید رهبران را به دانش و مهارت‌های مرتبط با عناصر اصلی طراحی و برنامه نویسی برنامه درسی متصل سازد) ارائه دادند. با توجه مطالب ذکر شده و با توجه به اینکه تحقیقات در زمینه رهبری برنامه درسی هنوز در مرحله نسبتاً اولیه‌ای از توسعه است (Hallinger & Chen, 2015) و بررسی پیشینه پژوهش، کمبود الگوهای پذیرفته شده برای ایجاد تغییر در برنامه‌ها به‌عنوان مانعی برای بهبود برنامه درسی عمل می‌کند. بنابراین با نظر به نقش حیاتی مدیران در رهبری برنامه درسی در مدارس (Tingle, Corrales & Peters, 2019) لزوم طراحی الگویی برای رهبری برنامه درسی توسط مدیران احساس می‌شود. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر طراحی مدل رهبری برنامه درسی مدیران مدارس است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، از نظر هدف کاربردی و از رویکرد آمیخته (کیفی- کمی)، از نوع نظریه داده بنیاد استفاده شده است. در بخش کیفی پژوهش حاضر از روش نظریه داده بنیاد با رهیافت نظام‌مند و در بخش کمی از روش توصیفی- پیمایشی بهره گرفته شد. نظریه داده بنیاد یک شیوه استقرایی کیفی برای کشف نظریه است. در این روش، پژوهش از یک دوره مطالعاتی شروع می‌گردد و فرصت داده می‌شود تا آنچه متناسب و مربوط به آن

اولویت‌بندی داده‌ها در ابتدا با استفاده از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف، نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی شد. اگر آزمون معنی‌دار باشد، یعنی $P > 0.05$ باشد، به معنی این است که توزیع نرمال است و باید از آزمون پارامتریک استفاده شود و در غیر این صورت باید از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده شود. با توجه به نرمال نبودن داده‌ها از آزمون ناپارامتری فریدمن میزان اهمیت هر مفهوم اولویت‌بندی شد. آزمون فریدمن یک آزمون ناپارامتری است که در پژوهش‌ها عموماً از آن جهت رتبه‌بندی متغیرها استفاده می‌گردد.

جدول ۱- مشخصات مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش

جامعه	تعداد مشارکت‌کننده	سن مشارکت‌کنندگان	زمان مصاحبه‌ها
اعضای هیئت‌علمی دانشگاه	۴ نفر	۳۱ تا ۶۲ سال	۲۲ تا ۶۳ دقیقه
کارشناسان مدیریت آموزشی و متخصصان برنامه درسی	۵ نفر		
مدیران مدارس	۱۰ نفر		
مجموع/ میانگین	۱۹ نفر	۴۵ سال	۴۳ دقیقه

(منبع: یافته‌های پژوهش)

جدول ۲- مشخصات نمونه در بخش کمی پژوهش

متغیر	بعد	فراوانی	درصد	متغیر	بعد	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۶۲	۶۰/۸	شغل	مدیر	۵۴	۵۳
	زن	۴۰	۳۹/۲		سایر*	۴۸	۴۷
تحصیلات	کارشناسی	۲۲	۲۱/۶	سن	۳۰-۴۰ سال	۲۰	۱۹/۶
	کارشناسی ارشد	۴۸	۴۷		۴۱-۵۰ سال	۴۵	۴۴/۱
	دکتری	۳۲	۳۱/۴		۵۱ سال به بالا	۳۷	۳۶/۳

(منبع: یافته‌های پژوهش)

* توضیحات: شامل عضو هیئت‌علمی دانشگاه- کارشناسان مدیریت آموزشی- متخصصان برنامه درسی

برای بررسی قابلیت اعتبار و اعتماد شاخص‌های پژوهش مطابق با جدول ۳ انجام شد:

جدول ۳- اعتبار و اعتماد شاخص‌ها

اعتماد شاخص‌ها		اعتبار شاخص‌ها	
کمی	کیفی	کمی	کیفی
آلفای کرونباخ (۰/۹۵۱)	کدگذاری مجدد (۰/۷۶)	صوری (تأیید اساتید گروه مدیریت و کارآفرینی دانشگاه رازی و گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن)	- مثلث‌سازی تیم پژوهش - درگیری طولانی‌مدت با موضوع - بازنگری مشارکت‌کنندگان - انتخاب مشارکت‌کنندگان مناسب - جمع‌آوری و تحلیل هم‌زمان داده‌ها

(منبع: یافته‌های پژوهش)

یافته‌های پژوهش

در بخش کیفی پژوهش حاضر، تحلیل داده‌ها طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد و در بخش کمی، به وسیله‌ی آزمون فریدمن، اهمیت هر یک از عناصر مدل پارادایمی مشخص شده در بخش کیفی، تعیین گردید. در ذیل به صورت خلاصه، یافته‌های بخش کمی پژوهش در کنار یافته‌های بخش کیفی آمده است:

الف) کدگذاری باز: روند کدگذاری باز به این صورت است که محققان داده‌های گردآوری شده را تجزیه، بررسی، مقایسه، مفهوم‌سازی و طبقه‌بندی می‌کنند (Cao & Yang, 2019). در طی این مرحله، با مقایسه مداوم نکات کلیدی اشاره شده توسط پاسخگویان، فهرست و به هر نکته یک برچسب یا کد نسبت داده شد. با مراجعه به کدهای استخراج شده از مصاحبه‌ها توسط پژوهشگران، کدهایی را که به یک مفهوم اشاره کرده بود و در یک طبقه قرار می‌گرفتند، در یک مفهوم قرار دادند و سپس مفاهیم مرتبط با یک مقوله در سطحی انتزاعی‌تر، در یک مقوله قرار دادند. در این مرحله، ۱۹۳ کد اولیه استخراج شده از نکات اصلی مصاحبه‌ها، به ۹۷ مفهوم تبدیل شد و از مقایسه و طبقه‌بندی مفاهیم ۲۵ مقوله تعیین گردید که در کدگذاری محوری تبیین شدند.

ب) کدگذاری محوری: کدگذاری محوری روندی است که کدهای باز به صورت مداوم با یکدیگر مقایسه، ادغام و خوشه‌بندی می‌شوند تا جهت‌گیری آن‌ها نظری‌تر گردد (Cao & Yang, 2019). این مرحله با هدف برقراری ارتباط بین طبقه‌های تولیدشده (در مرحله کدگذاری باز) است، که بر اساس مدل پارادایم انجام می‌گردد و به نظریه‌پرداز کمک می‌کند تا فرآیند نظریه را به سهولت انجام دهد. در این مرحله، اجزای کدگذاری محوری با مطالعه و بررسی فراوان و فرآیند رفت‌وبرگشت بین مفاهیم و مقوله‌های مرتبط، به صورت زیر مشخص شدند:

۱- شرایط علی

شرایط علی از جمله عواملی است که مستقیماً بر ضرورت شکل‌گیری پدیده محوری تأثیر می‌گذارند و موجب وقوع یا گسترش آن می‌شوند. در این قسمت به سوال اول پژوهش مبنی بر شرایط علی مؤثر بر رهبری برنامه درسی مدیران مدارس چیست و از چه مؤلفه‌ها و ابعادی برخوردار است، پاسخ داده می‌شود. از بین مفاهیم و مقوله‌های استخراج شده در این پژوهش، ۲۴ کد باز، ۱۳ مفهوم در ۳ مقوله جزء شرایط علی قلمداد شدند. به منظور اولویت‌بندی عوامل تشکیل‌دهنده شرایط علی از آزمون فریدمن استفاده شد که با توجه به سطح معناداری این آزمون (۰/۰۰) با درجه آزادی ۱۲ می‌توان نتیجه گرفت که رتبه عوامل یکسان نبوده و می‌توان بین آن‌ها تمایز قائل شد که به شرح جدول ۴ نشان داده شده است.

به‌عنوان نمونه، در روایتی مفاهیم "تسهیل در اجرای تحولات آموزش و پرورش" و "کاهش فاصله برنامه درسی قصد شده و حاصل شده"، که دارای اولویت اول و سوم است به خوبی بیان شده است:

"استفاده از سرمایه‌های گران‌قدری همچون مدیران به‌عنوان رهبران برنامه‌های درسی در مدارس، می‌تواند به اجرای بخش‌هایی از محورهای هشتگانه سند تحول بنیادین که به‌تازگی برای آموزش و پرورش توسط صاحب‌نظران با مشارکت متخصصان عرصه تعلیم و تربیت تدوین و تصویب شده است بسیار کمک کند. همچنین برای کم کردن فاصله بین برنامه‌های درسی قصد شده توسط آموزش و پرورش با نتایج حاصل از اجرای این برنامه‌ها؛ این ضرورت را ایجاد می‌کنند که از مدیران به‌عنوان رهبر برنامه درسی در مدارس استفاده کنیم؛ زیرا مدیران، به صورت ملموس با مسائل اجرایی در ارتباطند و می‌توانند این برنامه‌ها را به‌درستی اجرا کنند و سبب بهره‌وری شوند."

جدول ۴- مفاهیم و مقوله‌های شناسایی شده مرتبط با شرایط علی و نتیجه آزمون فریدمن در اولیت بندی مفاهیم

مقوله	مفهوم	میانگین رتبه	شماره رتبه
ضرورت شکل‌گیری اهداف کلان آموزش و پرورش	تسهیل در اجرای تحولات آموزش و پرورش	۸/۱۶	۱
	هماهنگ کردن برنامه‌های درسی مدارس با اسناد کلان بالادستی	۶/۳۲	۱۱
نیاز به بهبود مستمر در فرآیند آموزش و پرورش دانش‌آموزان	توسعه برنامه‌های آموزشی در مدارس	۶/۹۴	۹
	تحقق اهداف آموزشی و یادگیری	۶/۳۲	۱۰
	ایجاد انگیزه درونی برای یادگیری و توانمندسازی دانش‌آموزان	۷/۲۰	۵
	ارتقاء دانش، مهارت و نگرش در عوامل اجرایی برنامه درسی	۷/۹۹	۲
	توسعه نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموزان با آخرین دستاوردهای علمی	۵/۸۵	۱۳
ضرورت در اجرای برنامه درسی اثربخش	ضرورت توسعه چشم‌انداز و اهداف برنامه درسی	۷/۱۵	۶
	ضرورت انعطاف‌پذیری در اجرای برنامه درسی	۶/۹۵	۸
	نیاز به مشارکت درون مدارس در اجرای برنامه درسی	۷/۵۶	۴
	هماهنگ کردن برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان	۷/۰۵	۷
	کاهش فاصله برنامه درسی قصد شده و حاصل شده	۷/۶۲	۳
	تهیه مقدمات و مدیریت منابع و امکانات در راستای اجرای برنامه درسی شامل فضای تکنولوژی، منابع و ...	۵/۹۰	۱۲

(منبع: یافته‌های پژوهش)

۲- پدیده اصلی

پدیده اصلی پیوسته در داده‌ها ظاهر و تمام مقوله‌های اصلی دیگر به آن مربوط می‌گردد (Corbin, J. & Struss, 1990). در واقع، پدیده اصلی ایده و فکر محوری پژوهش است (Rostami, Aliabadi & Popzan, 2014). در این قسمت به سؤال دوم پژوهش با عنوان پدیده محوری رهبری برنامه درسی مدیران مدارس کدام است، پاسخ داده می‌شود. در این پژوهش، پدیده اصلی "رهبری برنامه درسی توسط مدیران" می‌باشد. از بین مفاهیم و مقوله‌های استخراج شده در این پژوهش، ۱۲ کد باز، ۴ مفهوم در ۱ مقوله جزء پدیده اصلی قلمداد شدند. به منظور اولویت‌بندی هر یک از مفاهیم، از آزمون فریدمن با درجه آزادی ۳ و معناداری ۰/۰۲ استفاده شد (جدول ۵).

در ادامه یکی از روایات مربوط به مفهوم با رتبه پنجم در زیر آمده است: " ... مدیران باید بدانند که مدیر مدرسه با مدیر یک کارخانه بسیار متفاوت است و با دانش‌آموزان، معلمان، اولیاء و درواقع با انسان‌ها سروکار دارند... مدیر به عنوان رهبری برنامه درسی باید دانش‌آموزان را توجیه کنند که بدانند در طی سال به دنبال یادگیری چه چیزهایی هستند؟ و چه چیزهایی برای آنها نیاز است و یادگیری آنها به چه درد آنها می‌خورد؟ در واقع شرایطی را در مدرسه مهیا کنند که دانش‌آموزان از یادگیری خود در مدرسه لذت ببرند و بدانند که این یادگیری برایشان مفید است، و وقتی که بدانند این یادگیری به کارشان می‌آید حتماً به آن علاقمند می‌شوند."

جدول ۵- مفاهیم و مقوله‌های شناسایی شده مرتبط با پدیده اصلی و نتیجه آزمون فریدمن برای اولیت بندی مفاهیم

مقوله	مفهوم	میانگین رتبه	شماره رتبه
رهبری برنامه درسی توسط مدیران	اثربخشی و کارایی فعالیت‌های مدرسه	۲/۶۸	۱
	بهبود کیفیت رهبری برنامه درسی	۲/۵۴	۲
	تسهیل طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه درسی	۲/۵۰	۳
	ترویج و ارتقای یادگیری و تدریس مؤثر	۲/۲۸	۴

(منبع: یافته‌های پژوهش)

جدول ۶- مفاهیم و مقوله‌های شناسایی شده مرتبط با شرایط زمینه‌ای و نتیجه آزمون فریدمن برای اولیت بندی مفاهیم

مقوله	مفهوم	میانگین رتبه	شماره رتبه
خصوصیات و قابلیت‌های حرفه‌ای مدیران	سبک رهبری با گرایش به تحول‌آفرینی	۷/۸۴	۱۶
	سبک رهبری با گرایش به مشارکت و کار تیمی در اجرای برنامه درسی	۱۰/۰۷	۳
	مهارت برقراری ارتباط مؤثر با معلمان	۹/۱۰	۸
	مهارت برقراری ارتباط مؤثر با اولیاء	۸/۲۹	۱۲
	مهارت برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان	۸/۱۷	۱۵
	شناخت مدیران از نیازها، ویژگی‌های جسمی، روانی، استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان	۸/۷۰	۱۰
	مهارت ادراکی مدیران در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت	۸/۷۹	۹
	مهارت‌های فنی مدیران در زمینه یادگیری و شیوه‌های نوین تدریس	۸/۲۶	۱۳
	نیاز پیوسته به کسب دانش معلمان	۸/۳۰	۱۱
	نگرش معلمان نسبت به برنامه درسی	۸/۲۰	۱۴
ویژگی‌های معلمان	مهارت معلمان در اجرای برنامه درسی	۱۰/۰۶	۴
	آگاهی از برنامه درسی ملی و استانداردهای مربوط به آن	۹/۱۹	۷
	درک مدیر مدارس از ارتباط سطوح مختلف برنامه‌های درسی (ملی، منطقه‌ای، مدرسه و کلاس درس)	۷/۴۶	۱۷
	آگاهی مدیران در رابطه با نقش خود در تدریس و یادگیری	۹/۸۸	۵
آگاهی مدیران نسبت به نقش و مسئولیت‌های خود در زمینه برنامه درسی	سطح نفوذ و اثرگذاری مدیر به محیط مدرسه	۱۰/۵۷	۲
	دیدگاه مدیران نسبت به خود به‌عنوان یک مدیر و رهبر آموزشی	۱۰/۶۷	۱
	مسئولیت‌پذیری در قبال برنامه درسی	۹/۴۵	۶

(منبع: یافته‌های پژوهش)

نوعی در برنامه درسی شرکت دارند. برنامه درسی خوب باعث موفقیت پروسه تعلیم و تربیت می‌شود. مدارس برای موفقیت، هماهنگی، سازمان‌دهی، بهبود و بهره‌وری فعالیت‌ها و فرایندهای مرتبط با یادگیری و برنامه درسی، نیازمند رهبرانی قوی هستند که بتوانند

به‌عنوان نمونه، در ادامه یکی از روایات مربوط به مفهوم "اثربخشی و کارایی فعالیت‌های مدرسه" آمده است: "برنامه درسی محور به هم رسیدن تلاش‌های معلم، مدیر، شاگرد و حتی اولیاء و جامعه است. در واقع برنامه درسی فقط خواست مدیر یا معلم نیست. تمام اینها به

تأثیرگذاری معناداری بر روی تمام فعالیت‌ها داشته باشند. همان‌طور که می‌دانید رهبری برنامه درسی کاری بسیار دشوار است که همکاری همه ذی‌نفعان را می‌طلبد که در میان این همگان، شاید بتوان گفت نقش مدیران به‌عنوان رأس مدارس بیشترین تأثیر را در بهبود کیفیت رهبری برنامه درسی داشته باشد. مدیران با توجه به نقشی که به‌عنوان رهبر آموزشی در مدارس دارند، حرف اول را در مدارس می‌زنند و در خصوص برنامه درسی اثرگذاری بالایی دارند. متأسفانه با توجه به اثرگذاری بالای مدیران در برنامه درسی، نقش آنها نادیده گرفته شده است."

۳- شرایط زمینه‌ای

شرایط زمینه‌ای، مجموعه خصوصیت‌های خاص مربوط به پدیده است و منجر به ایجاد موقعیت‌هایی می‌شوند که افراد و سازمان‌ها تحت این موقعیت‌ها از خود کنش واکنش نشان می‌دهند. در اینجا به سؤال سوم پژوهش که شرایط زمینه‌ای تأثیرگذار بر رهبری برنامه درسی مدیران مدارس چیست و از چه ویژگی‌ها و ابعادی برخوردار است، پاسخ داده می‌شود. از بین مفاهیم و مقوله‌های استخراج‌شده در این پژوهش، ۴۱ کد باز، ۱۷ مفهوم در ۴ مقوله جزء شرایط زمینه‌ای قلمداد شدند. در جدول ۶ مفاهیم و مقوله‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها برای شرایط زمینه‌ای نشان داده شده است. همچنین سطح معناداری آزمون فریدمن با درجه آزادی ۱۶ برابر با ۰/۰۰۰ به دست آمد و بدان معناست که رتبه عوامل شرایط زمینه‌ای یکسان نبوده و می‌توان بین آنها تمایز قائل شد. در این خصوص بالاترین اهمیت را در بین مولفه‌های مورد بررسی "دیدگاه مدیران نسبت به خود به‌عنوان یک مدیر و رهبر آموزشی" و اولویت پنجم به "آگاهی مدیران در رابطه با نقش خود در تدریس و یادگیری" اختصاص داده شده است، که در ادامه یکی از روایات مربوط به این مفاهیم آمده است:

داندند برنامه درسی به چه معناست و بیشتر فکر می‌کنند برنامه درسی همان برنامه هفتگی است. مدیران مهم‌ترین نقش خود به‌عنوان رهبر برنامه درسی فراموش کرده‌اند و بیشتر به نقش‌های فرعی خود می‌پردازند از جمله حساب کتاب، جمع کردن پول از اولیاء و بحث فضای فیزیکی مدارس. نمی‌گوییم اینها جزء وظایف مدیر نیست، اما بیشترین نقش مدیران به وظایف سرپرستی، اداری و انطباقی تبدیل شده و مدیر کمتر به یادگیری توجه می‌کند و بیشتر احساس می‌کند که این یادگیری وظیفه معلم است. در صورتی که مدیر باید تسهیلگر شرایط یادگیری، رهبر برنامه درسی، و شرایطی را در مدرسه مهیا کند که معلم با فراغ‌بال و آرامش خاطر به آموزش بپردازد. مدیران در اوج اینکه فکر می‌کنند مدیر توانایی هستند این است که در کلاس سؤالاتی را از دانش‌آموزان بپرسند و در خارج از کلاس به معلم بگویند دانش‌آموز شما در فلان درس‌ها ضعیف است و اینکه برای معلم و خصوصاً برای دانش‌آموز کاری کنند جزء نقش‌ها و مسئولیت‌های آنها نیست. باید یک فرهنگ پویا و تحول‌آفرین در مدرسه ایجاد شود. این فرهنگ می‌تواند همیشه پویایی را به مدرسه ما تزریق کند..."

در ادامه یکی از روایات مربوط به مفاهیم با اولویت سوم، دوم و چهارم شامل: "گرایش به مشارکت و کار تیمی در اجرای برنامه درسی"، "سطح نفوذ و اثرگذاری مدیر به محیط مدرسه" و "مهارت معلمان در اجرای برنامه درسی" آمده است:

"تصمیم‌گیری در مدرسه باید به‌صورت مشارکتی باشد چراکه معلمان اگر خود را به‌صورت ذی‌نفع بدانند مقاومت آنها در برابر تغییر خیلی کم می‌شود و اصلاً ممکن است از بین برود و آنها خودشان را به انجام تصمیمات خودشان مقید بدانند... یکی از مهمترین مشکلات مدیران، چگونگی طراحی، اجرا و ارزشیابی است. این سه مقوله مهم مهارتی است که مدیران باید در مدارس به آنها توجه کنند و این را به معلمان آموزش دهند، و معلمان بتوانند آن را به صورت عملی به کار گیرند. معلمان ممکن است بعضی از تئوری‌ها را

"... مدیران مدارس از نقش‌ها و مسئولیت‌های خود در قبال برنامه درسی خبر ندارند و از آن مهم‌تر اصلاً نمی-

تعدیل می‌کنند؛ به این معنا که اثر عوامل علی و زمینه‌ای را تسهیل می‌کنند یا نقش مانع را ایفا می‌کنند. پاسخ به سؤال چهارم پژوهش مبنی بر شرایط مداخله‌گر مؤثر بر رهبری برنامه درسی مدیران مدارس از چه ویژگی‌ها و ابعادی برخوردار است، در این قسمت ارائه می‌شود. از بین مفاهیم و مقوله‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها، ۲۷ کد باز، ۱۲ مفهوم در ۴ مقوله جزء شرایط مداخله‌گر قلمداد شدند. در جدول ۷ مفاهیم و مقوله‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها برای شرایط مداخله‌گر و نتیجه به‌دست‌آمده از آزمون فریدمن با درجه آزادی ۱۱ و اعتبار آزمون ۰/۰۰ مشخص شده است.

بدانند و بعضی را ندانند و مهم‌ترین مسئله این است که معلمان نمی‌دانند که این تئوری‌ها را چگونه در عمل به کار گیرند. مثلاً معلم می‌داند که تعریف ارزشیابی توصیفی چیست اما در عمل می‌خواهد از شیوه‌های متعدد استفاده کند فوراً می‌گوید همان آزمون بهتر است و آزمون باعث می‌شود بچه‌ها یاد بگیرند. چون در عمل به آن باور نرسیده است. پس معلم ما چون دانش لازم را کسب نکرده به باور نرسیده، و چون به باور نرسیده در عمل نمی‌تواند از آن دانش استفاده کند."

۴- شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر شامل عواملی است که شدت تاثیرگذاری شرایط علی و زمینه‌ای را بر راهبردها

جدول ۷- مفاهیم و مقوله‌های شناسایی شده مرتبط با شرایط مداخله‌گر و نتیجه آزمون فریدمن برای اولویت بندی مفاهیم

شماره رتبه	میانگین رتبه	مفهوم	مقوله
۱	۷/۷۲	دیدگاه تمرکزگرایانه و ابلاغی به مدیران	ساختار نامتناسب
۴	۶/۸۰	ضعف ساختار آموزشی برای پرورش رهبران برنامه درسی	نظام آموزشی
۲	۷/۴۱	مشغول شدن مدیران به مسائل مادی، فیزیکی و اداری مدرسه	مشغله‌های اداری مدیران
۸	۶/۳۳	تراکم بالای دانش‌آموزان	
۳	۷/۰۰	عدم هماهنگی جمعیت دانش‌آموزی با پرسنل آموزشی مدرسه	
۵	۶/۶۱	زمان ناکافی مدیران برای پرداختن به برنامه‌ریزی درسی	میزان مشارکت والدین و دانش‌آموزان با مدیران
۷	۶/۴۱	تأثیرگذاری نقش شورای دانش‌آموزی در امور مدرسه	
۹	۵/۹۶	آگاهی والدین و نگاه آنان به ارزشمندی کار مدرسه	
۶	۶/۴۸	ارتباط بین والدین و مدیران	زیرساخت‌های مالی و فیزیکی
۱۲	۵/۶۷	بودجه برای تجهیز کتابخانه‌ها	
۱۰	۵/۸۹	دسترسی به تکنولوژی آموزشی	
۱۱	۵/۷۲	کیفیت آزمایشگاه‌های مدارس	

(منبع: یافته‌های پژوهش)

"درگیری بیش‌ازاندازه مدیران به امور جاری و سازمانی توجه آن‌ها را نسبت به برنامه درسی کم‌رنگ کرده و بهتر باید گفت که غافل شده‌اند. ما کمتر مدیری را داریم که اصلاً به این موضوع فکر کند. مدیر مدارس ما بیشتر نقش یک مجری را دارند تا یک رهبر برنامه

توضیحات مربوط به مفاهیم با اولویت دوم، هشتم و سوم، به ترتیب "مشغول شدن مدیران به مسائل مادی، فیزیکی و اداری مدرسه"، "تراکم بالای دانش‌آموزان" و "عدم هماهنگی جمعیت دانش‌آموزی با پرسنل آموزشی مدرسه" در روایت زیر آمده است:

آموزشی. یکی از مهم‌ترین دلایل آن تراکم زیاد دانش‌آموزان است و دومین دلیل عدم هماهنگی جمعیت دانش‌آموزی با پرسنل آموزشی مدرسه است. طبق بخشنامه‌های جدید مدیر و معاونین باید خودشان سر کلاس‌ها حضور داشته باشند. این مورد فکر بسیار خوبی است به این جهت که باید از شرایط داخل کلاس آگاهی داشته باشند که وقتی می‌خواهند تصمیم بگیرند با اطلاع و آگاهی باشد. اما فراموش نکنیم که آوردن هر طرحی پیش نیازهای خاص خود را دارد. اینکه ما به تقلید از کشورهای آلمانی که مدیران در سر کلاس حاضر می‌شوند این طرح را بدهیم درست نیست که ما آن قسمت را اقتباس کنیم اما قسمت‌های دیگر و به پیش نیازهای دیگر توجه نکنیم. اگر مدیری سر کلاس حاضر می‌شود قطعاً شما بدانید که این مدیر در آن ساعت برای مدرسه‌اش مشکلی پیش نمی‌آید و به اندازه کافی نیرو در اختیار دارد که بتواند آن‌ها را سازمان‌دهی کند و مشکلی پیش نیاید."

۵- راهبردها

در یک زمینه و با عوامل مداخله‌گر مشخص، مجموعه‌ای از راهبردهای امکان‌پذیر ارائه می‌گردد، که شامل راهکارهایی برای اداره پدیده محوری است. در این قسمت به سؤال پنجم تحقیق با این عنوان که راهبردهای رهبری برنامه درسی مدیران مدارس چیست، پاسخ داده می‌شود. در این پژوهش، ۶۶ کد باز، ۴۲ مفهوم در ۱۱ مقوله به شرح جدول ۸، جزء راهبردهای اجرای پدیده اصلی قلمداد شدند. بررسی این موضوع که آیا عوامل متشکله این بخش دارای اولویت یکسانی هستند یا خیر نشان می‌دهد که این مفاهیم از تفاوت معناداری در اولویت‌بندی برخوردارند؛ چراکه اعتبار آزمون فریدمن با درجه آزادی ۴۱ برابر با ۰/۰۰ است و بدان معناست که رتبه عوامل یکسان نبوده است و می‌توان بین آن‌ها تمایز قائل شد.

جدول ۸- مفاهیم و مقوله‌های شناسایی شده مرتبط با راهبردها و نتیجه آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی مفاهیم

مقوله	مفهوم	میانگین رتبه	شماره رتبه
تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش	دخالت دادن مدیران و دبیران در فرایند طراحی، تدوین و توسعه برنامه درسی مدارس	۲۲/۷۵	۱۱
	مدرسه محور کردن اجرای برنامه درسی	۲۹/۵۷	۲
	مشارکتی شدن فرآیند اجرای برنامه‌ریزی درسی	۲۱/۲۶	۱۹
	ایجاد چشم‌انداز برای مدرسه	۲۳/۵۱	۸
تبیین جایگاه (هویت بخشی) مدیران به‌عنوان رهبران برنامه درسی در نقشه برنامه درسی	گنجاندن رهبری برنامه درسی در حوزه وظایف مدیران مدرسه	۳۰/۴۰	۱
	ارزیابی عملکرد مدیران مدارس بر اساس رهبری برنامه درسی	۲۴/۲۴	۳
	ایجاد انگیزش در مدیران برای فعالیت در حوزه برنامه درسی	۲۱/۰۱	۲۰
انتصاب مدیران شایسته	تعریف حدود اختیارات مدیران در رهبری برنامه درسی	۲۳/۵۷	۷
	انتصاب مدیران شایسته، علاقمند و خلاق برای بهبود رهبری برنامه درسی	۲۳/۶۵	۶
توانمندسازی مدیران رهبری	استفاده از ظرفیت، توانایی و دانش دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی و اولویت دادن به آن‌ها برای اشتغال به پست مدیریت	۲۴/۱۵	۴
	تشکیل یک سازوکار در دانشگاه‌ها برای آموزش رهبری برنامه درسی	۲۳/۷۸	۵
	برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت در خصوص رهبری برنامه درسی برای مدیران	۲۰/۹۴	۲۲

شماره رتبه	میانگین رتبه	مفهوم	مقوله
۴۰	۱۸/۱۱	برگزاری نشست‌ها، کارگاه‌های آموزشی و همایش‌ها با موضوع رهبری برنامه درسی در جهت رشد و توسعه حرفه‌ای مدیران	برنامه درسی
۴۱	۱۸/۱۱	استفاده از اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان مدرس دوره‌های آموزش ضمن خدمت مدیران و متخصصان برنامه درسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی	برنامه درسی
۲۶	۲۰/۸۵	استفاده از پتانسیل‌های شورای معلمان	همکاری مدیران با معلمان در اجرای برنامه درسی
۱۵	۲۲/۰۹	به کار بردن طرح درس مشارکتی برای بالا بردن کیفیت تدریس	
۳۶	۱۹/۵۰	معرفی الگوهای برنامه درسی به معلمان	
۳۲	۲۰/۲۶	ایجاد انگیزه و حمایت مادی و معنوی از معلمان	
۱۴	۲۲/۱۹	تهیه برنامه درسی بر مبنای طیف نیازهای دانش‌آموزان از قوی تا ضعیف	هوشیارسازی دانش‌آموزان نسبت به برنامه درسی
۱۲	۲۲/۴۸	استفاده از ظرفیت‌های شوراهای دانش‌آموزی	
۳۸	۱۹/۱۱	حمایت عاطفی از دانش‌آموزان به منظور پیشرفت در برنامه‌های درسی	
۳۳	۲۰/۰۴	گزارش پیشرفت‌های دانش‌آموزان به خود آن‌ها به صورت مرتب	جلب همکاری‌های اولیاء در راستای حمایت از برنامه درسی
۳۷	۱۹/۱۲	بهره‌گیری از ظرفیت‌های انجمن اولیاء و مربیان	
۱۳	۲۲/۴۶	آگاهی دادن به اولیاء از نحوه حمایت از اجرا برنامه درسی	
۲۷	۲۰/۸۴	ایجاد انگیزه در اولیاء در راستای مشارکت در اجرای صحیح برنامه درسی	
۲۵	۲۰/۹۲	برگزاری کلاس‌های آموزشی برای اولیاء	درسی
۳۵	۱۹/۵۱	گزارش مداوم و منظم پیشرفت‌های دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی به گونه‌ای قابل درک برای اولیاء	
۱۷	۲۱/۶۷	همکاری مناسب با آموزش و پرورش در ارتباط با اجرای مؤثر برنامه درسی	مشارکت و جلب همکاری فراسازمانی برای اجرای برنامه درسی مدرسه
۳۴	۱۹/۷۶	توسعه همکاری‌های فرامدرسه‌ای مرتبط با اجرای برنامه‌های درسی	
۲۴	۲۰/۹۳	ایجاد الگوی مناسبی برای اجرای برنامه درسی	توسعه، بهبود و غنی‌سازی برنامه‌های درسی
۹	۲۳/۱۹	تلاش برای پیوند بین مدارس و دانشگاه‌ها در جهت استفاده از نتایج تحقیقات مرتبط دانشگاهی	
۱۸	۲۱/۶۵	تدارک تکنولوژی‌های آموزشی پیشرفته	
۱۶	۲۱/۷۳	بازنگری برنامه درسی در سطح عملیاتی/ مدرسه توسط مدیران و معلمان	
۲۹	۲۰/۶۴	بهبود و گسترش پژوهش‌های رهبری برنامه درسی	
۲۱	۲۱/۰۱	برنامه‌ریزی برای تجدید و بازسازی فرهنگی	تجدید و بازسازی فرهنگ
۳۹	۱۸/۷۳	تنظیم و اجرای برنامه‌های مشخص به منظور پایش و ارزیابی برنامه درسی	بررسی منظم اجرای برنامه‌های درسی
۱۰	۲۳/۰۷	بهبود اجرای برنامه بر اساس بازخورد	
۳۰	۲۰/۶۰	گزارش‌گیری مداوم در اجرای برنامه درسی	
۲۳	۲۰/۹۳	تجزیه و تحلیل عملکرد دبیران و شناسایی نواقص کاری و دادن بازخورد به آن‌ها	
۴۲	۱۳/۶۸	بررسی نمرات مستمر دانش‌آموزان	
۳۱	۲۰/۳۰	نظارت بر نحوه تدریس معلمان	
۲۸	۲۰/۷۹	مکانیزم ارزشیابی درست و صحیح از مدیران	

مهم‌ترین مفهوم مورد تاکید با عنوان "گنجاندن رهبری برنامه درسی در حوزه وظایف مدیران مدرسه"، و مفاهیم با اولویت سوم و هفتم شامل "ارزیابی عملکرد مدیران مدارس براساس رهبری برنامه درسی" و "تعریف حدود اختیارات مدیران در رهبری برنامه درسی" در روایت زیر آمده است:

"به نظر می‌رسد یکی از مهمترین شرایط محیطی که حاکم بر کشور ما، تقاضای مسئولین از مدیران است که به فضای فیزیکی برسند و این شرایط باعث می‌شود مدیران کاملاً از نقش اصلی خودشان که هدایت و رهبری و یادگیری است دور بمانند. هر مدرسه‌ای که بیشتر به رنگ‌آمیزی در و دیوار برسد اینها امتیاز بیشتری دارد. حتی در پروژه مهر که آماده‌سازی برای مدرسه است جای این موضوع خالی است که یک آیتمی باشد که مدیران تا چه اندازه وضعیت یادگیری دانش‌آموزان در تابستان را مورد بررسی قرار داده‌اند و بیشتر برخوردهایی که می‌شود این است که چند کلاس را رنگ زدید، چند نیمکت خریدید چون خواسته تمام محیط از جمله: اولیاء، مسئولین، سیستم آموزشی و حتی صدا و سیما این است که مدیر بیشتر نقش سرپرستی و اداری دارد و همین باعث شده مدیران نقش اصلی خود را فراموش کنند و این یک آسیب جدی برای سیستم آموزشی است. در پروژه مهر بهتر است به رهبری برنامه درسی توجه شود مثلاً کسانی که به بازدید می‌روند تحقیق کنند که مدیر چه قدر قبولی دارد، چقدر مردودی دارد، چقدر در تابستان تجدیدی دارد، چه کارهایی برای اینها انجام داده و اینکه مدیر در تابستان چقدر برای معلمان کارگاه گذاشته و آنها را آموزش داده، چقدر اولیاء را آموزش داده اینها نکات مهمی است. باید جایگاه مدیران مدارس را به‌عنوان یک رهبر آموزشی ارتقا دهیم. مدیران مدارس شخصیت‌های کمی نیستند، مدیران در عمل آن شأنی که باید داشته باشند را ندارند و لذا این ارتقای جایگاه بسیار مهم است. اینکه ما بخشنامه صادر می‌کنیم و فقط حرف بزنیم پیش نمی‌رود. بایستی به خود مدیران هم یک اختیاراتی

داده شود. وقتی مسئولیتی داده می‌شود بایستی اختیارات آن مسئولیت هم داده شود وگرنه آن مسئولیت به نحو احسن انجام نمی‌شود. مدیر باید در تصمیم‌گیری‌ها، در منابع مادی، در انتصابات، در پاداش‌ها و تنبیه‌ها نقش داشته باشد تا بتواند به این مهم برسد."

همچنین روایت دیگری که مفاهیم با رتبه چهارم و ششم را توضیح داده، در زیر آمده است:

"انتصاب مدیران باید بر اساس رشته دانشگاهی فرد باشد. اگر می‌خواهیم مدیران را استخدام کنیم برویم سراغ کسانی که مدیریت خوانده‌اند. چون مدیریت آموزشی مدارس یک علم و یک رشته تخصصی است و باید از این شعار که مدیریت ذاتی است دور شویم و مضحک‌تر اینجاست که ما هیچ ابزاری نداریم که آن مدیریت ذاتی را بسنجیم. مدیریت یک علم است، تئوری دارد، مدیریت آدم‌های حرفه‌ای را تربیت می‌کند. پس اولین قدم این است که در انتصاب مدیران مدارس سراغ کسانی برویم که علم مدیریت آموزشی را خوانده‌اند و برای این کار تربیت شده‌اند. بنابراین یکی از عواملی که جدی است این است که مدیران سواد لازم را ندارند، رشته آن‌ها مرتبط نیست، انگیزه لازم را ندارند، بر اساس شرایط خاصی انتخاب و انتصاب نمی‌شوند. نکته بعدی تبعیت از نظام شایسته‌سالاری است. ما باید از نظامی که بر اساس روابط است دوری کنیم. تا زمانی که مشکل شایسته‌سالاری در سازمان‌های ما حل نشود به جایی نمی‌بریم. مدیران آموزشی حرفه‌ای را تربیت کنیم و آن‌ها را در سر جای خود منصوب کنیم. باید واحدهای درسی مدیران، سرفصل‌های درسی مدیریت را بر اساس مقابله با چالش‌های فعلی، تغییرات روز و نیازهای جامعه و افراد تغییر دهیم."

۶- پیامدها

بروندادهای یا نتایج کنش و واکنش، پیامدها را تشکیل می‌دهند و اغلب با تاکید بر سؤالاتی مانند "چه اتفاق می‌افتد اگر..." و یا "چه اتفاق نمی‌افتد اگر..." شناسایی

معناداری در اولویت‌بندی برخوردارند، چرا که اعتبار آزمون فریدمن با درجه آزادی ۸ برابر با ۰/۰۰ است و بدان معناست که رتبه عوامل یکسان نبوده و می‌توان بین آن‌ها تمایز قائل شد. لذا از آنجایی که Pvalue کوچکتر از ۰/۰۰۰ بوده است، از اینرو توزیع نرمال نبوده است و از آزمون ناپارامتریک فریدمن استفاده شد.

می‌گردند. در اینجا به سؤال ششم پژوهش مبنی بر پیامدهای رهبری برنامه‌های درسی مدیران مدارس کدامند، پاسخ داده می‌شود. از بین مفاهیم و مقوله‌های استخراج‌شده در این پژوهش، ۲۳ کد باز، ۹ مفهوم در ۲ مقوله، جزء پیامدها قلمداد شدند که به شرح جدول ۹ نشان داده شده است. نتایج آزمون فریدمن نشان‌دهنده آن است که مفاهیم تشکیل‌دهنده پیامدها از تفاوت

جدول ۹- مفاهیم و مقوله‌های شناسایی شده مرتبط با پیامدها و نتیجه آزمون فریدمن برای اولویت بندی مفاهیم

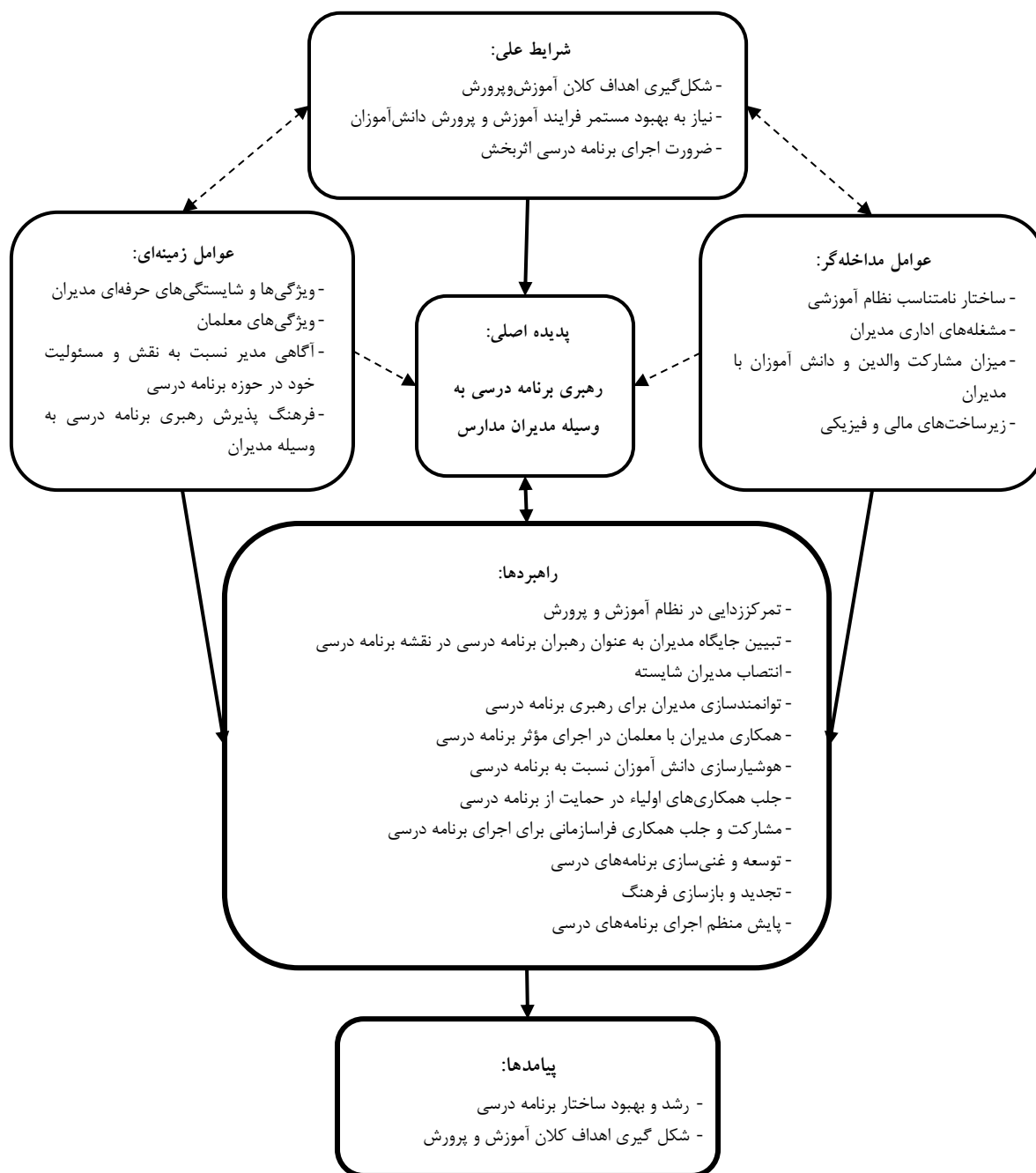
مقوله	مفهوم	میانگین رتبه	شماره رتبه
رشد و بهبود ساختار برنامه درسی	افزایش اثربخشی و پویایی در ساختار برنامه درسی	۵/۳۶	۳
	ایجاد ساختاری خودسازمان‌دهنده برای تغییر منظم	۴/۰۰	۹
	تجدید و بازسازی فرهنگ مدارس و مدیریت تغییر مناسب	۴/۷۲	۷
	تعهد در اجرای برنامه درسی	۴/۸۶	۶
شکل‌گیری اهداف اصلی آموزش و پرورش	غنی شدن برنامه درسی بر مبنای نیاز دانش‌آموزان	۵/۳۴	۵
	هدایت تغییرات به سمت بهبود فرایند یادگیری	۵/۴۰	۲
	تسریع یادگیری دانش‌آموز و رشد حرفه‌ای معلم و مدیر	۵/۳۴	۴
	ایجاد هویت مشترک در مدارس برای حرکت به سمت رشد و تعالی جمعی	۵/۵۳	۱
	مدیریت بهینه منابع مدرسه	۴/۴۵	۸

(منبع: یافته‌های پژوهش)

چیزی که یادگیری را در مدرسه شکل می‌دهد برنامه درسی آن مدرسه است. ما احساس می‌کنیم بچه‌ها یاد نمی‌گیرند در صورتی که رهبری برنامه درسی می‌گوید که ما باید یک چرخش داشته باشیم که اگر اختلالی در یادگیری بچه‌ها وجود دارد این اختلال یادگیری نیست بلکه اختلال یاددهی است. ما به این نکته هیچ وقت توجه نمی‌کنیم و مدیر به عنوان رهبر برنامه درسی باید تشخیص دهد که معلمش اختلال دارد در یاددهی و به معلمش کمک کند و معلم به دانش‌آموزش کمک کند که دانش‌آموز بتواند یاد بگیرد. بنابراین باید همه بدانند برنامه درسی چیزی فراتر از برنامه هفتگی و کتاب درسی است. برنامه درسی یعنی هر آن چیزی که دانش‌آموز یاد می‌گیرد که به سمت یک زندگی خوب برود چه در داخل مدرسه و چه در خارج از مدرسه.

بر اساس یافته‌های جدول فوق، p-value همه گویه‌ها بزرگتر از سطح معناداری $P < 0.05$ بوده است، لذا بیانگر آن است که همه گویه‌های مطرح شده از دیدگاه پاسخگویان از اهمیت و ارزش یکسانی برخوردار بوده‌اند. لذا داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار است. مهمترین مفهوم مورد تاکید "ایجاد هویت مشترک در مدارس برای حرکت به سمت رشد و تعالی جمعی" بوده است. برای نمونه یکی از روایات مربوط به این مفهوم به این صورت است:

"اداره آموزش و پرورش، اداره کل، خصوصاً معاون آموزشی و سایر معاونین باید به دنبال شکلگیری یادگیری باشند و اینکه برنامه درسی چگونه اجرا می‌شود. همه‌ی هم و غم و فعالیت این سازمان عریض و طویل آموزش و پرورش این است که یادگیری شکل بگیرد، و



شکل ۱- مدل پارادایمی پژوهش (یافته‌های پژوهش)

بتواند رهبری برنامه درسی را در مدارس عهده‌دار شوند، کل مدرسه اعم از معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و منابع به صورت واحد و سینرژیک به سمت رشد، تعالی و پیشرفت همه‌جانبه برای تمام افراد شود و رشد پایدار در مدارس جریان می‌یابد."

ج) کدگذاری انتخابی: کدگذاری انتخابی مرحله نهایی نظریه پردازی است. در کدگذاری انتخابی مقوله اصلی

ما باید بدانیم که مدرسه و کلاس درس کانون اصلی شکلگیری یادگیری است، یعنی تعلیم و تربیت رسمی در مدرسه شکل می‌گیرد. اگر تعلیم و تربیت رسمی در مدرسه خوب شکل بگیرد و برنامه درسی مدرسه اجرا و ارزشیابی شود این می‌تواند تاثیر داشته باشد و دانش‌آموز در خارج از مدرسه به یادگیری خودش ادامه دهد. ... می‌توان بدون اغراق بیان کرد که اگر مدیران مدارس

وجود آمدن شرایط علی اثر گذارند. در نهایت همه‌ی این عوامل موجب بروز پیامدهایی از جمله شکل‌گیری اهداف کلان آموزش و پرورش (مانند: هدایت تغییرات به سمت بهبود فرآیند یادگیری، تسریع یادگیری دانش آموزان و رشد حرفه‌ای معلم و مدیر و ایجاد هویت مشترک در مدارس برای حرکت به سمت رشد و تعالی جمعی) و رشد و بهبود ساختار برنامه درسی (مانند: افزایش اثربخشی و پویایی در ساختار برنامه درسی، ایجاد ساختاری خود سازمان دهنده برای تغییر منظم و غنی شدن برنامه درسی) می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر به بررسی عوامل موثر بر رهبری برنامه درسی توسط مدیران مدارس و راهکارهایی برای رفع آن پرداخته شد و از روش پژوهش نظریه داده بنیاد برای ارائه نظریه و شناسایی عوامل موثر و از آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی مفاهیم شناسایی شده، بهره گرفته شد.

به طور خلاصه یافته‌های بخش کیفی و کمی این پژوهش براساس اهمیت، موید این واقعیت است که تسهیل در اجرای تحولات آموزش و پرورش، ارتقاء دانش، مهارت و نگرش در عوامل اجرایی برنامه درسی، کاهش فاصله برنامه درسی قصد شده و حاصل شده، مشارکت درون مدارس در اجرای برنامه درسی، ایجاد انگیزه درونی برای یادگیری و توانمندسازی دانش‌آموزان، ضرورت توسعه چشم‌انداز و اهداف برنامه درسی، هماهنگ کردن برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان و غیره باعث ایجاد ضرورت رهبری برنامه درسی توسط مدیران (اثربخشی و کارایی فعالیت‌های مدرسه، بهبود کیفیت رهبری برنامه درسی، تسهیل طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه درسی و ترویج و ارتقای یادگیری و تدریس مؤثر) می‌شود. راهبردهایی که رهبری برنامه درسی توسط مدیران را در مدارس ممکن می‌کند به ترتیب شامل مواردی چون گنجاندن رهبری برنامه درسی در حوزه وظایف مدیران مدرسه، مدرسه محور

به شکل نظام‌مند، به دیگر طبقه‌ها ربط داده شده و روابط در چارچوب یک روایت ارائه شده و طبقه‌هایی که به بهبود و توسعه بیشتری نیاز دارند، اصلاح می‌شود (Cao & Yang, 2019). در این مرحله پژوهشگر بر حسب فهم خود از متن پدیده مورد مطالعه یا چارچوب، مدل پارادایم را به صورت روایتی عرضه می‌کند یا مدل پارادایم را به هم می‌ریزد و به صورت ترسیمی نظریه نهایی را نشان می‌دهد. بر این اساس مدل پارادایمی پژوهش و روایت نظریه به صورت شکل ۱، است:

ضرورت شکل‌گیری اهداف کلان آموزش و پرورش، ضرورت اجرای برنامه درسی اثربخش و نیاز به بهبود مستمر فرایند آموزش و پرورش دانش‌آموزان، لزوم رهبری برنامه درسی به وسیله مدیران مدارس را ایجاد می‌کند؛ توسعه‌ی رهبری برنامه درسی به وسیله مدیران با راهبردهایی همچون: تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش، تبیین جایگاه مدیران (هویت بخشی) به عنوان رهبران برنامه درسی در نقشه برنامه درسی، انتصاب مدیران شایسته، توانمندسازی مدیران برای رهبری برنامه درسی، همکاری مدیران با معلمان در اجرای مؤثر برنامه درسی، هوشیارسازی دانش آموزان نسبت به برنامه درسی، جلب همکاری‌های اولیاء در حمایت از برنامه درسی، مشارکت و جلب همکاری فراسازمانی برای اجرای برنامه درسی، توسعه و غنی‌سازی برنامه‌های درسی، تجدید و بازسازی فرهنگ و پیش منظم اجرای برنامه‌های درسی، تسهیل می‌گردد؛ این مهم در فضایی پیچیده و چندبعدی مدارس شامل ویژگی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران و معلمان، آگاهی مدیر نسبت به نقش و مسئولیت خود در حوزه‌ی برنامه درسی و فرهنگ پذیرش رهبری برنامه درسی به وسیله مدیران رخ می‌دهد که مؤلفه‌های مختلفی مانند ساختار نامتناسب نظام آموزشی، مشغله‌های اداری مدیران، میزان مشارکت والدین و دانش‌آموزان با مدیران و زیرساخت‌های مالی و فیزیکی در شکل‌گیری آن مداخله دارند؛ همچنین این عوامل زمینه و مداخله‌گر علاوه بر تاثیر بر راهبردها، به صورت غیرمستقیم بر به

مداخله‌گر، علاوه بر اثر بر راهبردها، به صورت غیرمستقیم در بازتولید شرایط علی نیز تاثیرگذارند.

در نهایت نتایج پژوهش نشان داد که رهبری برنامه درسی توسط مدیران موجب ایجاد پیامدهایی شامل ایجاد هویت مشترک در مدارس برای حرکت به سمت رشد و تعالی جمعی، هدایت تغییرات به سمت بهبود فرایند یادگیری، افزایش اثربخشی و پویایی در ساختار برنامه درسی، تسریع یادگیری دانش‌آموز و رشد حرفه‌ای معلم و مدیر، غنی شدن برنامه درسی بر مبنای نیاز دانش‌آموزان و تعهد در اجرای برنامه درسی می‌شود. یافته‌های این قسمت از پژوهش نیز به صورت موردی با پژوهش‌های آویژگان و همکاران (Avizhgan, Mirshahjafari, Nasr & changiz, 2014)، جمال آبادی و جهانی (Jmalabadi & Maleki, 2016)، ملکی و همکاران (Maleki, Abbaspoor, Salmani, Hakimzadeh & Taimoori, 2018)، مستری و همکاران (Mestry, Moonsammy-Koopasammy & Schmidt, 2013) هم‌سو است.

بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر پیشنهاد‌های راهبردی برای بهبود وضعیت، رهبری برنامه درسی توسط مدیران به شرح زیر ارائه می‌گردد:

الف- تمرکززدایی و مدرسه محور شدن اداره مدرسه: مهم‌ترین دلیل طرفداران برنامه‌های درسی متمرکز تأمین کیفیت برنامه‌های درسی برای همه‌ی دانش‌آموزان کشور است. و بر این عقیده‌اند که عدالت آموزشی موجب می‌شود که دانش‌آموزان در همه جای کشور، مناطق برخوردار، نیمه برخوردار و محروم به مناسب‌ترین برنامه‌های لازم برای یادگیری خود دسترسی داشته باشند؛ اما دانش‌آموزان از نظر ویژگی‌های روان شناختی و فیزیکی، استعداد، علائق، سبک‌های یادگیری و ... و همچنین مدارس کشورمان به دلیل بافت و زمینه جغرافیایی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی‌شان با یکدیگر بسیار متفاوت‌اند. برنامه‌های درسی ملی، به دلیل ضرورت توجه به

شدن اجرای برنامه درسی، ارزیابی عملکرد مدیران مدارس بر اساس رهبری برنامه درسی، استفاده از ظرفیت، توانایی و دانش دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی و اولویت دادن به آن‌ها برای اشتغال به پست مدیریت، تشکیل یک سازوکار در دانشگاه‌ها برای آموزش رهبری برنامه درسی، انتصاب مدیران شایسته، علاقمند و خلاق برای بهبود رهبری برنامه درسی، تعریف حدود اختیارات مدیران در رهبری برنامه درسی، ایجاد چشم‌انداز برای مدرسه، دخالت دادن مدیران و دبیران در فرآیند طراحی، تدوین و توسعه برنامه درسی مدارس و غیره است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات ارنستین و هانکینگز به نقل از زین‌آبادی و اسدی (Zainabadi & Asadzadeh, 2013)، ملکی و همکاران (Maleki, Abbaspoor, Salmani, Hakimzadeh & Taimoori, 2018)، تربلانچه و بیتز (Terblanche & Bitzer, 2018) به صورت موردی هم‌راستا است و هرکدام از آنها به قسمتی از این راهبردها اشاره کرده‌اند. ارنستین و هانکینگز به نقل از زین‌آبادی و اسدی (Zainabadi & Asadzadeh, 2013) بیشتر بر تبیین جایگاه مدیران به عنوان رهبران برنامه درسی تاکید دارند و بیان کردند که مدیران بیشتر دغدغه ساختار و سازمان مدرسه را داشتند. ملکی و همکاران (Maleki, Abbaspoor, Salmani, Hakimzadeh & Taimoori, 2018) نیاز به صلاحیت‌های مورد نیاز اعضا تیم رهبری مدرسه و سازوکارهای تسهیل کننده رهبری برنامه درسی (مانند حمایت‌های وزارتی، حمایت‌های والدین و آموزش رهبری برنامه درسی در تربیت معلم) را بیان کرده است. تربلانچه و بیتز (Terblanche & Bitzer, 2018) نیز بر شایستگی‌های انسانی، شناختی و فنی، دانش و مهارت‌های صنعتی و طراحی و توسعه برنامه درسی تاکید کرده‌اند. این پدیده در شرایط زمینه‌ای خاص و عوامل مداخله‌گری که با تاثیر بر راهبردهای صورت گرفته، مانع و یا تسهیلگر رهبری برنامه درسی مدیران می‌شود، صورت می‌گیرد. همچنین این عوامل زمینه و

تمرکز به عدم تمرکز، مدیران و دبیران بتوانند به تدوین برنامه درسی مناسب با توانایی‌های دانش‌آموزان اقدام کنند.

می‌توان گفت، این دو گونه برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی در صورتی که هر یک نقش ویژه خود را در تعیین وظایف مدرسه انجام دهد، می‌تواند مکمل هم باشد. آنچه در تمامی برنامه‌ها اعم از تجویزی و غیرتجویزی مشترک است، طراحی برنامه به صورت سازمان یافته است طوری که نشان دهد چه اهدافی به چه منظوری و برای دستیابی به چه توانایی‌هایی در دانش‌آموزان در برنامه درسی گنجانده می‌شود.

ب- ساختاردهی مجدد تیم مدیریت برنامه درسی: همه کسانی که در مدارس و مراکز آموزشی کار می‌کنند باید درک درستی از زمینه‌های مربوط به سیاست‌های آموزشی داشته باشند. سیاست آموزشی مستلزم پاسخ است زیرا آنان که در مراکز آموزشی هستند وظیفه‌ی اجرای دستورالعمل‌های مربوط به سیاست‌ها را برعهده دارند. مجریان اصلی در مدارس و مراکز آموزشی به جای آنکه به صورت انفعالی تنها مجری سیاست‌های تعیین شده که در جای دیگر اتخاذ شده باشند، می‌توانند در شکل‌گیری سیاست ملی از طریق مشارکت در گروه‌های ذی‌نفع، انجمن‌های حرفه‌ای یا موقعیت‌های مورد نظر خود در مجامع سیاست‌گذاری و کانون‌های تفکر دولتی مشارکت کنند. بنابراین، رهبران مراکز آموزشی هم مجریان سیاست و هم سیاست‌گذارند. مدیران و دبیران مجریان اصلی برنامه‌های درسی هستند و در صورت ضرورت، برنامه‌های درسی را با نیازهای شناختی، عاطفی و روانی دانش‌آموزان سازگار می‌سازند. از این‌رو، پیشنهاد می‌گردد که در فرایند طراحی، تدوین و توسعه برنامه‌های درسی مدارس، مشارکت داده شوند و افزایش توانمندی‌ها، صلاحیت‌ها و ویژگی‌های حرفه‌ای مدیران و دبیران به‌عنوان یک سیاست راهبردی برای فراهم کردن زمینه مشارکت مؤثر آنها در فرایند برنامه‌ریزی درسی مورد توجه قرار گیرد.

نیازهای مشترک و عام همه مدارس و دانش‌آموزان، مجال پرداختن به اقتضائات محلی و بومی را ندارد و به ناچار باید تاکید آنها بر تشابهات و نیازهای عام باشد و بر آن اساس طراحی و تدوین شوند. در واقع نظام آموزشی متمرکز امکان بروز برنامه درسی مدرسه محور و مدیریت مدرسه محور را که بسترهای مناسبی برای رهبری برنامه درسی هستند (وایلز، ۲۰۰۹) را محدود می‌نمایند. ویژگی بارز و وجه ممیز برنامه مدرسه محور از برنامه‌های ملی و مشترک، این است که این برنامه‌ریزی با توجه به نیاز و خواست دانش‌آموزان مدرسه، خانواده‌ها و اجتماع محلی و همچنین امکانات موجود یا بالقوه مدرسه و با همکاری کارکنان مدرسه و با هدایت مدیر مدرسه انجام می‌گردد و اختیار تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی به سطوح محلی از جمله مدرسه، شامل مدیر، شورای مدرسه، معلمان و کارکنان مدرسه، و دانش‌آموزان، والدین و اجتماع محلی آنها واگذار می‌شود. مهم‌ترین امکان این برنامه، آزادی عمل مدرسه در طراحی و اجرای برنامه‌های مورد نظر خود براساس نیازسنجی، خواست‌سنجی و سنجش امکانات خود است. این موضوع امکان رشد مدرسه را در زمینه طراحی، سازماندهی و اجرای برنامه درسی ویژه خود فراهم می‌کند. در واقع در برنامه‌های درسی هماهنگ و مشترک برای همه مدارس و دانش‌آموزان، فرصت چندانی به معلم داده نمی‌شود که میان تجربه خاص دانش‌آموزان یک کلاس و مدرسه با اهداف یادگیری ارتباط برقرار کند. از این‌رو به رغم برخورداری از کیفیت، در عمل یادگیری‌های عمیقی را به دنبال ندارد؛ زیرا به علائق، خواست‌ها و نیازهای دانش‌آموزان ربط پیدا نمی‌کند. لاوونن (Lavonen, 2017) در تحقیقی نوآوری‌های حاصل از تمرکززدایی آموزشی را، طراحی برنامه درسی محلی، بومی‌سازی اهداف و محتوای ملی و نحوه سازمان‌دهی آموزش می‌داند که می‌تواند بر برابری، تعامل بین دانش‌آموز و معلم و نتایج یادگیری تاثیرگذار باشد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود با استقرار نظام مدیریت مدرسه محور و با حرکت از سمت

تأثیر سمینارهای آموزشی، که در آن امکان کسب تجربه‌های عملی همراه با بحث‌های نظری وجود دارد، بستر لازم را برای به چالش کشیدن پیش‌فرض‌ها، کسب آگاهی نسبت به افکار نو، آمادگی برای به تجربه گذاشتن افکار جدید برای یادگیری از طریق تجربه را فراهم کند. همچنین آموزش و پرورش به دخالت برخی خصیصه‌های شخصیتی و توانمندی‌های رهبری مدیران مدارس در منصوب نمودن آنها برای تصدی پست‌های مدیریتی توجه کند.

د- تلاش برای مشارکت ذی‌نفعان در اجرای برنامه درسی: مدیران مدارس به‌منظور رهبری برنامه درسی می‌توانند از همکاری و مشورت دیگران و تشکیل گروه‌های کاری برای هماهنگ کردن بسیاری از فعالیت‌های مرتبط با فرایندهای نظارت، اجرا، هماهنگی و ارزشیابی برنامه درسی بهره‌مند گردند (Albashiry, Voogt & Pieters, 2016). افراد دست‌اندرکار درون مدرسه (مدیر، معاون، مشاور و معلم و تمام کارکنان مدرسه)، والدین و افراد جامعه محلی، دانش‌آموزان، متخصصان، پژوهشگران و افراد دانشگاهی و بازار نشر و ارائه‌کنندگان خدمات آموزشی از جمله کسانی هستند که در تصمیمات برنامه درسی سطح مدرسه به طور مستقیم یا غیرمستقیم تأثیرگذار هستند.

مدرسه‌ای در جهت تهیه برنامه‌های درسی ویژه خودش موفق عمل خواهد کرد که در آن اجتماع حرفه‌ای معلمان شکل بگیرد؛ به عبارت دیگر شوراها و جلسات مدرسه از قالب اداری و سلسله‌مراتبی خارج گردد و به موضوعات اصلی مربوط به آموزش و یادگیری‌های واقعی و اصیل دانش‌آموزان بپردازد. مدیر مدرسه در شکل‌گیری و استحکام اجتماع حرفه‌ای معلمان نقش بسیار مهمی دارد. شورای مدرسه، وقتی به اجتماعی حرفه‌ای تبدیل می‌شود که مدیر به عنوان عضوی از جلسه و نه قدرت مافوق در جلسات شرکت کند و فضا و مناسبات را برای طرح موضوعات مرتبط با آموزش و تصمیم‌گیری جمعی به عنوان افرادی حرفه‌ای باز کند و از میزان کنترل بر تصمیم‌گیری‌ها بکاهد.

طبق مطالعات انجام شده فعالیت‌های مورد انتظار از مدیران مدارس، نقش‌های سرپرستی، تنظیم و پیگیری امور اداری و انضباطی، معرفی مدرسه در سطح جامعه و ارزیابی معلمان و مواردی مانند این‌ها است و به این ترتیب به مسئولیت‌های آنان در خصوص برنامه درسی کمتر توجه می‌شود. بیشتر مدیران برنامه‌ریزی درسی را جزء وظایف شغلی خود نمی‌دانند چرا که در شرح وظایف شغلی مدیران به آن اشاره نشده است و همچنین از سوی آموزش و پرورش مورد بازخواست قرار نمی‌گیرند. تأکید زیاد بر جنبه‌های اداری کار، نوعی کم-توجهی در ایفای نقش‌های مرتبط با مسائل آموزشی و پرورشی مدرسه را به دنبال دارد. برای اینکه مدیر، نقش رهبری را به خوبی ایفا کند، باید تمرکز فعالیت‌های مدرسه و آموزشگاه تحت مدیریتش «یادگیری دانش-آموزان» باشد و این موضوع نیازمند این است که او زمان زیادی را صرف ارتباط و تعامل حرفه‌ای با معلمان کند. وزارت آموزش و پرورش می‌تواند با تصویب رهبری برنامه درسی به‌عنوان بخشی از وظایف شغلی مدیران و صدور بخشنامه و آیین‌نامه در ارتباط با آن، رهبری برنامه درسی را به‌عنوان نقش جدایی‌ناپذیر مدیریت مدارس به رسمیت بشناسد و عملکرد مدیران را به لحاظ سازوکارهای رهبری برنامه درسی مورد ارزشیابی قرار دهد و در فرایند ارزیابی عملکرد مدیران تجدیدنظر صورت گردد و این فرایند ارزیابی با رسالت آنها در رهبری برنامه درسی برای دستیابی به اهداف آموزشی و پرورشی مطابقت داده شود.

ج- توانمندسازی مدیران برای رهبری برنامه درسی: پیشنهاد می‌شود که وزارت آموزش و پرورش کشور بعد از ابلاغ، رهبری برنامه درسی را به‌عنوان یکی از وظایف و نقش‌های مهم مدیران مدارس، دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، ویژه رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس برگزار کند و از اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان متخصصان برنامه درسی که در فرایند برنامه‌ریزی درسی و رعایت اصول و قواعد علمی آن تخصص دارند، به‌عنوان مدرس دوره‌های آموزش ضمن خدمت مدیران بهره ببرند.

مدیران تلاش شود که برای استقرار، اجرا و توسعه رهبری برنامه‌های درسی مدارس از ابزارهای نوین یادگیری، شیوه‌های یادگیری ترکیبی و جزوات کمک درسی استفاده شود.

- بر اساس یافته‌ها پیشنهاد می‌گردد از سوی مدیران تلاش شود که برای اجرا و توسعه رهبری برنامه‌های درسی مدارس همواره شوراهای مختلف از قبیل جلسات درس پژوهی برگزار گردد.
- بر اساس یافته‌ها پیشنهاد می‌گردد از سوی مدیران تلاش شود که به منظور اجرا و استقرار رهبری برنامه‌های درسی مدارس از فناوری‌های نوین یادگیری استفاده بعمل آید.
- بر اساس یافته‌ها پیشنهاد می‌گردد از سوی مدیران تلاش شود که برای توسعه رهبری برنامه‌های درسی مدارس همواره سازماندهی، هدایت، نظارت بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی و البته بازخوردگیری از نحوه اجرای برنامه‌ها درسی صورت پذیرد.
- برخی از محدودیت‌هایی که پژوهشگر در انجام این پژوهش با آنها مواجه بود عبارتند از:
 - ۱- دسترسی به پژوهش‌های پیشین قابل استفاده، مناسب، کافی و مرتبط در خصوص رهبری برنامه درسی در داخل کشور علیرغم تلاش‌های فراوان؛
 - ۲- محدودیت در ایجاد هماهنگی جهت برگزاری جلسات مصاحبه حضوری و حتی غیر حضوری با مشارکت کنندگان

منابع

Abolhassani, Z., & Safaei Movahed, S. (2019). providing a proposed framework for the work and technology curriculum of the middel school With emphasis on flipped classroom pattern, *Research in Curriculum Planning*, 16 (34), 1-13. (In Persian)

همچنین فعال‌سازی شوراهای دانش‌آموزی مدارس و دخالت واقعی آنان در نظام برنامه‌ریزی مدرسه بسیار پررنگ است.

انتخاب عناوین برنامه‌های ارائه شده، هدف، محتوا و سرفصل‌های هر برنامه توسط شورای مدرسه با رهبری و مسئولیت مدیر مدرسه انجام می‌شود. هر یک از معلمان یا اولیا یا افراد حقیقی و متخصص بیرونی و نیز مؤسسات حقوقی دولتی و غیردولتی می‌توانند اجرای برنامه آموزشی در مدرسه را پیشنهاد کنند؛ اما این شورای مدرسه است که درباره ارائه برنامه و ملاحظات مرتبط با آن تصمیم‌گیری می‌کند. در برنامه درسی سطح مدرسه، تأیید برنامه‌ها و مسئولیت رعایت چارچوب‌های مصوب و ابلاغی بر عهده مدیر مدرسه است. در این راستا در مطالعه کوسکی (Koskei, 2015) یکی از عوامل اجرای اصلاحات عمده در برنامه درسی را سطح مشارکت ذی‌نفعان بیان می‌کند. کوفی (Kufi, 2013) در مطالعه خود به نقش ذی‌نفعان مختلف در بهبود کیفیت آموزشی به ویژه در برنامه درسی پرداخته است و تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت برنامه‌ریزی درسی آنان را مهم دانسته است. همچنین مطابق با پژوهش‌های یارو، ارشد و ساله (Yaro, Arshad & Salleh, 2016) مشارکت ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری‌ها و اجرای سیاست‌ها به عنوان یک مکانیسم تأثیرگذار در تضمین کیفیت و توسعه‌ی آموزشی دانسته و درگیری ذی‌نفعان مانند انجمن اولیاء و مربیان برای اصلاح چالش‌ها در جهت دستیابی به اهداف آموزش را موثر می‌دانند.

براساس نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر پیشنهادهای اجرایی برای وضعیت رهبری برنامه درسی توسط مدیران به شرح زیر ارائه می‌گردد:

- بر اساس یافته‌ها پیشنهاد می‌گردد از سوی مدیران تلاش شود که از سازوکارهای سازمانی از قبیل ایجاد اختیارات سازمانی و غیر رسمی سازی ارتباطات به منظور مدیریت و اجرای رهبری برنامه درسی استفاده شود.
- بر اساس یافته‌ها پیشنهاد می‌گردد از سوی

- Agrawal, T. (2012). Vocational education and training in India: challenges, status and labour market outcomes. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 453-474.
- Albashiry, N.M., Voogt, J.M., & Pieters, J.M. (2016). Curriculum leadership in action: A tale of four community college heads of department leading a curriculum development project, *Community College journal of research and Practice*, 40 (5), 401-413.
- Avizhgan, M., Mirshahjafari, E., Nasr, A. R., & changiz, T. (2014). How do faculty members see the role of curriculum leadership in graduate school? A qualitative study, *STRIDES IN DEVELOPMENT OF MEDICAL EDUCATION*, 11 (2), 153-169. (Persian)
- Bazargan, A. (2008). *Introduction to qualitative and mixed research methods*, Didar, Tehran.
- Burton N., Middlewood D. (2001). *Managing the Curriculum*. 7 ed. California: Sage Publications Ltd.
- Cao, X., & Yang, Y. (2019). Rural Tourism "New Villagers" Makers under the Guidance of "Homesickness"—Rural Tourism Entrepreneurship Motivation Model based on Grounded Theory. International Conference on Economics, *Management and Humanities Science* (ECOMHS 2019).
- Corbin, J., & Struss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria, *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012, *Educational management administration & leadership*, 43 (1), 5-27.
- Khalkhali, A. (2016). *Curriculum Leader, School Management Growth*, 15 (1), 8-10. (In Persian)
- Koskei, K. K. (2015). Assessment of Stakeholders' Influence on Curriculum Development Process in Secondary Schools in Kericho County, *Journal Of Humanities And Social Science*, 3 (20), 79-87.
- Kufi, E. F. (2013). The Role of Different Stakeholders in Ethiopia in the Improvement of Educational Quality, *International Journal of Research Studies in Education*, 1 (2), 11-24.
- Lavonen, J. (2017). Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education, *Journal of Distance Education*, 1 (53), 1-22.
- Lin, T. B., & Chen, P. (2018). The Inception of a Curriculum Leadership Development Program in Taiwan: Rationales and Designs, *Chinese Education & Society*, 51(5), 324-336.
- Maleki, H., Abbaspoor, A., Salmani, B., Hakimzadeh, R., & Taimoori, M. H. A. (2018). A Model for Leadership Curriculum in the Early Iran Course, *Curriculum Studies*, 13 (48). 5-38. (In Persian)
- Martin, K. W. (2018). Exploring Curriculum Leadership Capacity-Building Through Biographical Narrative: A Currere Case Study (Doctoral dissertation, Kent State University).
- Martin, P. Y., & Turner, B. A. (1986). Grounded theory and organizational research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22 (2), 141-157.
- McGrath, S., Needham, S., Papier, J., Wedekind, V., Attwal, H., Calitz, M., & Van Der Merwe, T. (2010). Employability in the college sector: A comparative study of England and South Africa. *British Council: Department for Business Innovation and Skills*. London.
- Mestry, R., Moonsammy-Koopasammy, I., & Schmidt, M. (2013). The instructional leadership role of primary school principals, *Education as Change*, 17(sup1), S49-S64.

- Najafi, S., & Maroofi, Y. (2020). Explaining Barriers of Acceptance and Implementation of Innovation in Farhangian University Curriculum, *Research in Curriculum Planning*, 16 (37), 61-76. (In Persian)
- Preedy, M. (2002). *Managing the Curriculum for Student Learning*.
- Republic of South Africa (RSA). (2016). South African Qualifications Authority (SAQA). *SAQA Bulletin*, 15 (1), March 2016. Pretoria: SAQA.
- Rostami, F., Aliabadi, V., Popzan, A. H. (2014). Sustainability modeling in agro-family farming systems based on mixed cultivation based on basic theory (Case study: Firoozan section), *Iranian Journal of Agricultural Economics and Development Research*, 45 (2), 373-382. (In Persian)
- Salavati, P., Maleki, H., & Sohrabi, F. (2020). Content analysis of first year high school social studies textbooks based on national curriculum content indicators, *Research in Curriculum Planning*, 16 (37), 178-187. (In Persian)
- Schwella, E. (2008). Administrative reform as adaptive challenge: Selected public leadership implications. *Politeia*, 27 (2), 25-50.
- Skinner, L. A., Stiffler, D., Swigonski, N., Casavan, K., Irby, A., & Turman Jr, J. E. (2019). Grassroots Maternal Child Health Leadership Curriculum, *ENGAGE! Co-created Knowledge Serving the City*, 1 (1), 64-77.
- Terblanche, T. E. D. P. (2017). Technical and vocational education and training (TVET) colleges in South Africa: A framework for leading curriculum change (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).
- Terblanche, T., & Bitzer, E. (2018). Leading curriculum change in South African technical and vocational education and training colleges, *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, 1(1), 104-104.
- Tian, M., & Risku, M. (2019). A distributed leadership perspective on the Finnish curriculum reform 2014, *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 229-244.
- Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. L. (2019). Leadership development programs: Investing in school principals, *Educational Studies*, 45 (1), 1-16.
- Verrett, S. L. (2012). Gender Perceptions of Administrative Team Members Regarding Secondary Principals' Leadership Actions and Behaviors in Managing Change.
- Wedekind, V. (2008). Report on the research on further education and training (FET) colleges in South Africa. Pietermaritzburg, South Africa: University of KwaZulu-Natal.
- Wiles, J. (2009). Leading curriculum development, *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*.
- Yaro, I., Arshad, R., & Salleh, D. (2016). Education Stakeholder's Constraints in Policy Decisions for Effective Policy Implementation in Nigeria, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 1 (14), 1-12.
- Zainabadi, H., & Asadzadeh, S. (2013). *The quality of leadership culture of teachers' curriculum and professionalism: Findings of a small study in primary schools in Tehran*. (In Persian)