

## تجربه زیسته مدیران از رهبری برنامه درسی مدارس متوسطه

زهرا شیخ محمدی<sup>۱</sup> و علی خلخالی<sup>۲\*</sup>

Received: 10/12/2017  
Accepted: 26/02/2018

صفحات: ۴۲-۲۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۱۹  
پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۰۷

### چکیده

این مطالعه یک پژوهشی کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری است. جامعه مورد مطالعه در این پژوهش، کلیه مدیران مدارس دوره متوسطه دوم شهرستان رودسر در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. برای انتخاب این افراد از نمونه‌گیری مبتنی بر هدف استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق استفاده شده است. مصاحبه شامل ۹ سؤال باز پاسخ در زمینه‌ی تجارب مدیران درباره رهبری برنامه درسی (از ۳۰ تا ۴۰ دقیقه) بود. پس از مصاحبه با ۸ نفر از مدیران با سابقه مدیریت و تجربه کافی در دوره متوسطه دوم، دستیابی به غنای اطلاعاتی، اشباع و تکرار داده‌ها حاصل شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس روش هفت مرحله‌ای کلایزی انجام شد. از داده‌های پژوهش ۳۰ زیر درون‌مایه استخراج شد که در ۷ درون‌مایه موضوعی اصلی (تجربیات مثبت مدیران از رهبری برنامه درسی و تجربیات منفی مدیران از رهبری برنامه درسی) طبقه‌بندی شدند. نتایج این پژوهش نشان داد که رهبری برنامه درسی ناظر بر مسئولیت‌ها و نقش‌های مدیران مدارس است، اما سازه‌ای است که کم‌تر با رویکرد مدیران مدارس مورد توجه صاحب‌نظران این حیطه قرار گرفته است. بنابراین، نقش مدیران مدارس در رهبری برنامه درسی باید مورد توجه قرار گیرند.

**کلید واژگان:** تجربه زیسته، رهبری برنامه درسی، مدیران مدارس، پدیدارشناسی.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران

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

\*نویسنده مسئول: Email: khalkhali\_ali@yahoo.com

## مقدمه

مدرسه، سیستمی است که در آن برنامه درسی رسمی اجرا می‌شود و برنامه‌های درسی یکی از چهار هسته اصلی سیستم مدرسه (دانش‌آموز، معلم، محتوا و بافت) هستند. معمولاً مبتنی بر یک سنت غیرحرفه‌ای تصور می‌شود همه مسئولیت‌های اجرای یک برنامه درسی موضوع محور در سطح مدرسه‌ای باید صرفاً به معلمان واگذار شود. در عین حال، به‌طور سنتی از مدیران انتظار می‌رود تا در نقش سرپرستی، مشغول پاسخ‌گویی به بخشنامه‌ها، جمع‌آوری اسناد و مدارک، تنظیم و پیگیری امور انضباطی، معرفی مدرسه در سطح اجتماع، ارزیابی معلمان و مواردی مشابه ارائه خدمت کنند و کم‌تر به مسئولیت‌های مدیران نسبت به برنامه درسی توجه و تأکید می‌شود (Khalkhali, 2016; Jorgensen, 2012). لیکن برخی محققان با یک رویکرد متفاوت، از مدیریت مدرسه به‌عنوان رهبری برنامه درسی<sup>۱</sup> یاد کرده‌اند (Glatthorn, Boschee & Whitehead, 2006).

رهبری برنامه درسی ایجاد توازن دقیق بین مسئولیت‌های رهبری آموزشی و اداری را در برمی‌گیرد. این نقش چندوجهی و پیچیده است و نه فقط شامل اختیارات رسمی به‌عنوان سرپرست مدرسه می‌شود، بلکه نقش‌هایی را که بر موفقیت دانش‌آموزان و معلمان تأثیر می‌گذارند، مانند پیشرفت حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و توسعه برنامه درسی را هم در برمی‌گیرد (Ogawa & Bossert, 1995). رهبری برنامه درسی به‌عنوان یک فرایند تسهیل‌کننده تعریف می‌شود که در آن رهبر با دیگران به‌منظور یافتن اهداف مشترک، ایجاد تیم‌های همکاری، ساختن یک روش کاری و هماهنگ کردن بسیاری از فعالیت‌های پیچیده، کار می‌کند. رهبر برنامه درسی نیاز دارد تا بر دو موضوع اصلی توسعه برنامه درسی یعنی حفظ برنامه درسی و توسعه آن به بهترین شکل ممکن متمرکز شود (Albashiry, Voogt & Pieters, 2016).

برنامه درسی، نقشی محوری در نظام آموزش و پرورش دارد. بنابراین، رهبری آن برای ارائه یک برنامه درسی مناسب و ایجاد نظام آموزشی کارآمد، مهم و حیاتی است. در نظام‌های آموزشی متعهد به بهبود مستمر فرایند آموزش، ایجاد و توسعه یک طرح جامع مدیریت برنامه درسی امری الزامی است تا نظام آموزشی از یک برنامه هماهنگ، متمرکز و منسجم برای بالا بردن میزان یادگیری بهره‌مند شود. همچنین، نقطه تمرکز و سمت‌وسوی آموزش‌ها را به طرفی هدایت کند که طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه درسی در آن تسهیل شود (Avizhgan,

Mirshah Jafari, Nasr & Changiz, 2014). از این رو، مؤثرترین رهبران برنامه درسی نقشی پویا دارند و فراتر از مسئولیت‌های پیش‌بینی‌شده اقدام می‌کنند. آن‌ها شناسایی مسیرهای جدید، هماهنگ کردن افراد و منابع، انگیزه دادن به مشارکت‌کنندگان و کمک به فرایندهای بهبود مدرسه را انجام می‌دهند. در این معنا، رهبری قوی در سطح مدیریت برنامه درسی شامل پذیرش کارهایی می‌باشد که با همکاری سایر افراد در سطوح مختلف نظام و با اختیارات متفاوت در حوزه آموزش انجام می‌شود (ECRA Group, 2010).

نیاز به وجود رهبری و برنامه‌ریزی نظری در حوزه برنامه درسی، ضرورتی است که تعلیم و تربیت را در سرتاسر جهان در برمی‌گیرد. مدیران مدارس به‌عنوان رهبران برنامه درسی باید با طیف وسیعی از نظریه‌های برنامه درسی آشنا باشند و نسبت به رابطه آینه‌وار بین نظریه و عمل و این‌که چگونه هر یک می‌تواند برای ایجاد و تعریف دیگری مورد استفاده واقع شود، درک عمیقی داشته باشند. در عصر اصلاح فناوری، درگیر کردن رهبری در این حوزه‌ها به تعمیق درک «کارکرد» و «چرایی» تدوین برنامه‌های درسی کمک می‌کند (Torabi, Erfan, Banisi, Naghdi, 2014). البته به‌طور سنتی، از مدیران انتظار می‌رود که در نقش سرپرستی، تنظیم و پیگیری امور انضباطی، معرفی مدرسه در سطح اجتماع، ارزیابی معلمان و مواردی مشابه خدمت نمایند و به‌این ترتیب، به مسئولیت‌های مدیران نسبت به برنامه درسی کم‌تر توجه می‌شود، اما مدیران مؤثر آن‌هایی هستند که ضمن انجام وظایف اشاره‌شده به‌طور کارآمد، بر توسعه، تحکیم و تداوم یک برنامه درسی غنی‌شده تأکید کنند. در واقع، مدیر مدرسه می‌تواند عامل ترجمان برنامه‌های درسی تدوین‌شده به زبان روزمره فعالیت‌های مدرسه باشد. مدیران مدارس در نقش رهبر برنامه درسی باید از هسته اصلی هر برنامه درسی اجرا شده در مدرسه، درک روشنی داشته باشند. لازم نیست که مدیران مدارس در همه برنامه‌های درسی موضوعی تخصص داشته باشند، بلکه باید مطمئن شوند که دانش‌آموزان بخش عمده دانش، ادراک و مهارت‌هایی را که در برنامه‌های درسی تعبیه شده‌اند و در عمل تدریس می‌شوند، به‌طور مؤثری یاد گرفته‌اند (Khalkhali, 2016).

برنامه‌ریزی درسی امری ظریف و دشوار است که پشتیبانی مدیران را برای اجرا و رهبری آن می‌طلبد. با وجود آن‌که اغلب مدیران آموزشی، برنامه درسی و هدایت مطلوب آن را مهم‌ترین وظیفه خود دانسته و صرف وقت بیشتر برای آن را لازم می‌دانند (Zein Abadi & Asadzade, 2013)، اما احساس می‌کنند که تقاضاهای دیگر در همان زمان امکان‌چنین توجهی را غیرممکن ساخته است (Avizhgan, Mirshah Jafari, Nasr & Changiz, 2014).

2016). مطالعه ارنستین<sup>۱</sup> و هانکینگز<sup>۲</sup> در مورد چالش‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ابتدایی که در سال ۱۹۸۸ انجام شد، نشان داد که مدیران در طول هفته فقط یک‌سوم 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 (Zein Abadi & Asadzade, 2013). مدیران آموزشی به موضوع برنامه درسی کم‌ترین توجه را دارند. در واقع، مدیران آموزشی به جای پرداختن به مباحثی مانند هدف‌های آموزشی، شرایط یاددهی-یادگیری، دانش‌آموزان و سایر فعالیت‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی کارآمد به مسائل مادی و فیزیکی مؤسسه‌های آموزشی تمرکز دارند (Stark, 2002).

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 مثبت و معناداری دارد (Jamal Abadi & Jahani, 2016). آویژگان و همکاران در بررسی نقش رهبری برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی دریافتند که نقش‌های رهبری برنامه درسی در پنج طبقه اصلی و ۱۸ طبقه فرعی دسته‌بندی می‌شوند که عبارت‌اند از: ۱) ارتقای جو آموزشی (توسعه حرفه‌ای، شکل‌دهی تعاملات، پرورش حس وظیفه‌شناسی، ترغیب و پرورش حس شورونشاط، 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 تحقق نقش استاد، حمایت 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 دوره‌ها و رشته‌های جدید) (Avizhgan, et al., 2014).

مطالعه‌ای با عنوان «توسعه رهبری برنامه درسی در امارات متحده عربی» نشان داد که یادگیری فردی و جمعی به‌عنوان یکی از نتایج جوامع یادگیری درحال‌توسعه به یک مدل جدید، تکامل‌یافته و ارگانیک از یادگیری حرفه‌ای کمک می‌کند که تمرکز بر راه‌حل‌های بلندمدت برای رهبری آموزشی را تشویق می‌نماید. برخی از مسائل ناشی از این امر، نقش مدیر پروژه، ارزش رهبری توزیع‌شده، سطوح تصمیم‌گیری، روابط و فرایندهای کاری و آموزش در مقابل پرورش را در برمی‌گیرد (Stephenson, 2010). رهبری برنامه درسی برای توسعه برنامه‌های باکیفیت و مناسب حیاتی است. زمینه مدرسه بر اقدامات رهبران و موفقیت آن‌ها در اصلاح، پیاده‌سازی و

1 - Ornstein

2 - Hunkings

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 کارکنان در این مدارس، محدود می‌شود (Jorgensen, 2012). مدیران مدارس در صورتی که دانش خود را در رابطه با برنامه درسی توسعه دهند، می‌توانند نقش رهبری خویش را به نحو احسن انجام دهند (Glatthorn, 2000). در پژوهشی تحت عنوان «رهبری برنامه درسی در دوران محافظه‌کارانه<sup>۱</sup>» نشان داده شد که در دوران محافظه‌کارانه، دودسته رهبری برنامه درسی وجود دارد که عبارت‌اند از: رهبری برنامه درسی حرفه‌ای<sup>۲</sup> و رهبری برنامه درسی انتقادی<sup>۳</sup>. 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).

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 نمود: (۱) شکل‌گیری چشم‌انداز پیش‌دبستانی؛ (۲) سازمان و عملکرد تیم توسعه برنامه درسی پیش‌دبستانی؛ (۳) کنترل فرایند 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 وزن دهی نسبی شاخص‌های رهبری برنامه درسی نشان داد که مهم‌ترین موارد اجرایی عبارت‌اند 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 به منظور ایجاد یک تیم توسعه برنامه درسی؛ توانایی تأمین کردن منابع از داخل و خارج مدرسه برای فراهم آوردن محیط و تجهیزات موردنیاز جهت برآورده ساختن برنامه درسی معلمان و نیازهای تدریس. به‌طور کلی، این شاخص‌ها با تأکید بر همکاری، وظیفه و کنترل سازمانی تحت چارچوب رهبری جدید در تایوان، در راستای مفهوم غربی رهبری توزیعی<sup>۴</sup> قرار دارند (Lin & Lee, 2013). محققان دیگر ضمن تأکید بر این که رهبری مدرسه در رابطه با برنامه درسی حوزه‌ای است که نیازمند پژوهش‌های بیشتر می‌باشد، دریافتند که رهبران مدارس در کشورهای آلمانی‌زبان به فعالیت‌های حوزه آموزش و راهنمایی علاقه‌مندند و از تدریس در کلاس‌های خود لذت می‌برند.

1 - Conservative Era

2 - Professional Curriculum Leadership

3 - Critical Curriculum Leadership

4 - Distributed Leadership

دلیل این امر 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 هویت حرفه‌ای ذاتی رهبران مدارس بر جای گذاشته است (Huber, Tulowitzki & Hameyer, 2017).

از آنجایی که ایفای نقش رهبری به عنوان جوهره مدیریت شناخته شده است (Kazemi & Mahram, 2011)، رهبری برنامه درسی نیز از نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران مدارس محسوب می‌شود (Avizhgan, et al., 2014). از طرفی، پژوهش‌ها درباره رهبری در آموزش و پرورش اغلب بر مدیریت مدرسه، تغییر آموزشی یا توسعه برنامه درسی تمرکز دارند و کم‌تر پژوهشی در حوزه رهبری برنامه درسی انجام شده است (Jefferies, 2000). به طور کلی دانش موجود در کشور در مورد فرهنگ رهبری برنامه درسی بسیار ناچیز است. از این رو، پژوهش در مورد رهبری برنامه درسی می‌تواند علاوه بر متصدیان تعلیم و تربیت، توجه پژوهشگران علوم تربیتی به ویژه برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی را به خود جلب کند (Zein Abadi & Asadzade, 2013). علاوه بر کمبود آثار مکتوب، چالش دیگری در این زمینه مطرح است. اگر فقر منابع مکتوب، معرف کاستی در ابعاد نظری باشد، چالش عدم درک روشن برنامه درسی به جهت کاربردی نیز دارای آثار مختلفی است. اگر قرار باشد ساختار مناسبی برای برنامه‌ریزی درسی به وجود آید، کمیت و کیفیت برنامه درسی بهبود یابد، بازنگری در برنامه درسی صورت پذیرد، روش‌های نوین در برنامه درسی کاربرد داشته باشند، برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان منطبق باشد، برنامه درسی پاسخ‌گو باشد و فرایند برنامه‌ریزی درسی به صورت مشارکتی انجام گیرد؛ همه به رهبری مناسب برنامه درسی برای هدایت و هماهنگی برنامه در راستای تمام ضرورت‌های مذکور نیازمند است (Avizhgan, et al., 2014).

وضعیت کنونی برنامه درسی دوره متوسطه بیانگر کاستی‌هایی در زمینه رهبری، کمبود انگیزش، نارسایی استفاده از اطلاعات در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی و کمبود الگوهای پذیرفته شده برای ایجاد تغییر در برنامه‌ها به عنوان موانعی برای تجدید برنامه درسی است که ضرورت رهبری اثربخش برنامه درسی را تأکید می‌کند. وجود مواردی که به آن‌ها اشاره شد، پژوهشگران را بر آن داشت تا با توجه به نو بودن این عرصه در ایران، به بررسی تجربه زیسته مدیران از رهبری برنامه درسی مدارس متوسطه دوم بپردازند. با توجه به آن که به دست آوردن تصویر کاملی از آنچه در حال رخ دادن است، با استفاده از پرسشنامه و ابزارهای کمی میسر نبود و به دلیل نیاز به گردآوری بیشترین و ژرف‌ترین داده‌ها در مورد پدیده مورد بررسی از روش

کیفی «پدیدارشناسی»<sup>۱</sup> استفاده شد. پدیدارشناسی، مطالعه تجربه زیسته<sup>۲</sup> یا مطالعه جهان زندگی است. به بیان ساده‌تر، پدیدارشناسی به جهان، آن‌گونه توجه دارد که به‌وسیله فرد، زیسته می‌شود؛ یعنی پدیدارشناسی تلاش می‌کند معانی را آن‌چنان‌که در زندگی روزانه زیسته می‌شوند، آشکار نماید (Emami Sigaroudi, Dehghan Nayeri, Rahnavard, Nori, Saeed, 2012). بنا بر مطالبی که مطرح شد، این مقاله باهدف کلی بررسی تجربه زیسته مدیران از رهبری برنامه درسی در مدارس متوسطه صورت‌بندی شده است.

### روش‌شناسی تحقیق

رویکرد پژوهش: روش پژوهش حاضر، کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری<sup>۳</sup> انتخاب شد. در این نوع پژوهش معمولاً توصیف تجربیات زندگی و آشکارسازی معانی نهفته در پدیده‌ها با بررسی معانی و روابط دانش و زمینه آن استفاده می‌شود (Yarigholi, 2014). پدیدارشناسی تفسیری<sup>۴</sup> بر عمق تجربیات تأکید دارد و درک پژوهشگران را از تجربیات زندگی افزایش می‌دهد (Rostami, Gravandi & Zarafshani, 2011).

میدان تحقیق و شیوه نمونه‌گیری: جامعه پژوهش شامل کلیه مدیران دوره متوسطه دوم شهرستان رودسر به تعداد ۴۶ نفر بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به کار بوده‌اند. برای انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه، از نمونه‌گیری مبتنی بر هدف<sup>۵</sup> استفاده شد. در انتخاب نمونه‌ها، سه معیار در نظر گرفته شد؛ اول آن‌که افراد سن بالای ۳۰ سال داشته باشند؛ دوم آن‌که حداقل پنج سال تجربه مدیریت مدرسه را داشته باشند و سوم این‌که بتوانند تجربیات خود را توصیف و بیان کنند. هنگامی‌که پژوهشگر در پژوهش‌های کیفی برای ایجاد و توسعه نظریه، به جمع‌آوری، رمزگردانی و تحلیل داده‌ها در طی یک فرایند پیوسته اقدام می‌کند، به‌طور تدریجی در مورد حجم نمونه تصمیم‌گیری می‌نماید (Hasanzade, 2014). بنابراین، حجم نمونه در این پژوهش با استفاده از معیار اشباع داده‌ها تعیین گردید، یعنی انتخاب نمونه‌ها تا جایی ادامه یافت که پژوهشگر دریافت داده‌های جدیدی به‌دست نمی‌آید و داده‌ها به اشباع رسیده‌اند. درنهایت، تعداد ۸ مدیر مدرسه در این مطالعه شرکت نمودند. از میان‌هشت مدیر شرکت‌کننده در پژوهش، ۴ نفر زن و ۴ نفر مرد بودند. از نظر تحصیلات، ۵ نفر کارشناسی و ۳

1 - Phenomenology

2 - Lived Experience

3 - Interpretive Qualitative Method

4 - Interpretive Phenomenology

5 - Target-based Sampling

نفر کارشناسی ارشد بودند. محدوده سنی شرکت‌کنندگان ۳۰ تا ۵۵ ساله بود. همچنین، همه مدیران شرکت‌کننده در پژوهش متأهل بودند.

ابزار: برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق استفاده شد. مصاحبه شامل ۱۰ سؤال باز پاسخ 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، مصاحبه‌ها با استفاده از ابزارهای دیجیتال ضبط شد. در طول پژوهش نیز از کد مشخص به جای اسامی مشارکت‌کنندگان استفاده شد تا اصل رازداری در پژوهش رعایت شود. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس روش هفت مرحله‌ای کلایزی<sup>۱</sup> (خواندن دقیق کلیه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان؛ استخراج عبارات بااهمیت و جملات مرتبط با پدیده؛ مفهوم‌بخشی به جملات مهم استخراج‌شده؛ مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص؛ تبدیل کلیه عقاید استنتاج شده به توصیف‌های جامع و کامل؛ تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر؛ و مراجعه به شرکت‌کنندگان برای روشن نمودن ایده‌های به دست آمده و موثق نمودن یافته‌ها) انجام شد (Yarigholi, 2014; Fahami, Hoseini Ghochani, Ehsanpour & Zargham, 2010).

صحت و استحکام مطالعه حاضر در چهار محور ارزش واقعی، کاربردی بودن، تداوم و مبنی بر واقعیت بودن ریشه دارد. ارزش واقعی به این معنا است که بیان حاصل از تجربه برای کسی که آن را به طور واقعی تجربه کرده است، قابل قبول باشد. در این پژوهش با مراجعه به شرکت‌کنندگان و به تأیید رساندن بیانیه‌های حاصله، این امر محقق شد و چنانچه در مواردی نظر شرکت‌کننده با نظر پژوهشگران متفاوت بود، کدها با نظر شرکت‌کننده اصلاح می‌شد. کاربردی بودن یا قابلیت اجرا بدان اشاره دارد 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 به دست آمد که شرکت‌کنندگان پاسخ‌های نامتناقض و همسانی به سؤال‌های مشابه که در قالب‌های مختلف مطرح شده بود، می‌دانند. جهت واقعی بودن پژوهش و انجام فرایند آن، خالی از هرگونه تعصب، پژوهشگران تلاش نمودند تا هرگونه تعصب در مورد پدیده مورد پژوهش را در تمام مراحل مطالعه از خود دور سازند (Fahami, et al., 2010).



## یافته‌ها

داده‌های حاصل از بازخوانی مصاحبه‌ها در این پژوهش، با استفاده از روش کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. طی این روش ابتدا متن هر مصاحبه جهت درک تجارب شرکت کنندگان چند بار مطالعه شد تا پس از دریافت و ثبت همه توصیف‌های مصاحبه‌شوندگان زیر اطلاعات بامعنی، بیانات مرتبط با پدیده مورد بحث خط متمایز شوند و به این طریق جملات مهم مشخص، مفاهیم اصلی استخراج و مبتنی بر شباهت‌های مفهومی و معنایی دسته‌بندی معنایی شدند. در انتها برای توصیف جامعی از پدیده تحت مطالعه به هم می‌پیوندند و دسته‌های کلی‌تری را به وجود می‌آورند. همچنین با ارجاع به هر نمونه و بازخوانی تجربه آن‌ها درباره یافته‌ها، نتایج حاصله اعتبار یابی شدند. ملاحظات اخلاقی مانند رعایت امانت در بازخوانی مصاحبه‌ها و حفظ حقوق مصاحبه‌شوندگان از طریق استناد صریح نیز در این پژوهش رعایت گردید. خلاصه گام‌های کلایزی در ادامه گزارش شده است.

**گام‌های اول تا سوم تحلیل:** بازخوانی متن هر مصاحبه جهت درک تجارب شرکت کنندگان توأم با دریافت و ثبت همه توصیف‌های مصاحبه‌شوندگان و متمایزسازی اطلاعات بامعنی و بیانات مرتبط با پدیده مورد بحث و استخراج کدهای باز. گزیده مختصری از مصاحبه‌های انجام شده در ادامه گزارش شده است.

«برای انجام برنامه‌ریزی درسی از دبیران و انجمن اولیاء و مربیان و مشاور مدرسه نظرخواهی می‌کنم؛ از متخصصان و دست‌اندرکاران برنامه درسی هم تا جایی که ممکن باشه نظرخواهی می‌کنم؛ از منابعی که در مورد برنامه درسی موجوده، استفاده می‌کنم؛ از تجربیات دبیران و مدیران بازنشسته هم استفاده می‌کنم. در مورد برنامه درسی و روش درس خواندن با دانش‌آموزان حرف می‌زنم...» (شرکت‌کننده شماره ۱).

«نمرات مستمر دانش‌آموز رو بررسی می‌کنم؛ نظرات دبیران رو در مورد برنامه‌های درسی جوینا می‌شم؛ تو دوره‌های آموزش ضمن خدمت جهت آماده‌سازی برای برنامه‌ریزی درسی شرکت کردم؛ طبق بخش‌نامه‌ها برنامه‌ریزی می‌کنم؛ جلسات انجمن اولیاء و مربیان برگزار می‌کنم و در حد وظایفم در این مورد به اونا اطلاع‌رسانی می‌کنم...» (شرکت‌کننده شماره ۲).

«از نظرات مدیران باتجربه و کلیه کارکنان آموزشی در مورد برنامه‌ریزی درسی استفاده می‌کنم؛ برای اولیاء کلاس‌های آموزشی گذاشتم؛ در حد توانم سر صف با دانش‌آموز در مورد چطور درس خواندن و برنامه‌ریزی کردن صحبت می‌کنم؛ در شورای دبیران در مورد برنامه درسی و انجام برنامه‌ریزی درسی بر اساس نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان توضیح می‌دم؛

دانش‌آموزا رو برای بازدید علمی می‌برم؛ کلاسای کنکور برگزار می‌کنم؛ اردوی علمی می‌برمشون؛ بیشتر از نظر دبیران در مورد برنامه درسی استفاده می‌کنم؛ انواع جشنها و برنامه‌ها رو در ارتباط با مناسبتا برگزار می‌کنم؛ از نظرات مشاور مدرسه هم استفاده می‌کنم؛ عملکرد دبیران رو تجزیه و تحلیل می‌کنم؛ نواقص کاریشون رو شناسایی کرده و به اطلاعشون می‌رسونم؛ و...» (شرکت‌کننده شماره ۳).

«شورای دانش‌آموزی و شورای دبیران و مشاور و مربی پرورشی تو مدرسه دارم که از نظرات همه‌شون استفاده می‌کنم؛ نمرات دانش‌آموزا رو کنترل می‌کنم؛ دفتر حضور و غیاب دبیرا رو کنترل می‌کنم؛ کارنامه‌های ترم قبل رو بررسی می‌کنم و برای دانش‌آموزای ضعیف کلاس تقویتی و جبرانی می‌ذارم؛ انضباط دانش‌آموزا رو بررسی می‌کنم؛ وسایل کمک آموزشی برای دانش‌آموزام تهیه می‌کنم؛ براشون آزمایشگاه دایر کردم؛ اردوی علمی می‌برمشون؛ زمینه‌ای رو برای دانش‌آموزا فراهم کردم که توی مسابقات علمی شرکت کنن؛ کلاسای فوق‌برنامه برای دانش‌آموزا برگزار می‌کنم؛ از مشاور مدرسه می‌خوام که برای دانش‌آموزای ضعیف برنامه‌ریزی انجام بده؛ درگیر مشکلات درسی دانش‌آموزا هستم؛ با اولیاشون در این مورد حرف می‌زنم؛ توی برنامه‌ریزی درسی از نظرات دانش‌آموزا، شورای دبیران و مشاور مدرسه هم استفاده می‌کنم؛ به بخش‌نامه‌ها و دستورالعملای اداره در مورد برنامه درسی عمل می‌کنم؛ عملکرد کارکنان مدرسه رو مدام مورد ارزیابی قرار می‌دم؛ خودم هم در همایشای علمی و فرهنگی شرکت می‌کنم و اشتباهات و نواقص کاریم در این زمینه رو اصلاح می‌کنم» (شرکت‌کننده شماره ۴).

«در مورد برنامه‌ریزی درسی با دانش‌آموزای ضعیف صحبت می‌کنم و در مورد کیفیت برنامه درسی و نتایج مفید اون برای دبیرا توضیح می‌دم؛ هر ماه، یه بار به کلاسا می‌رم و سعی می‌کنم دانش‌آموزا رو برای درس خوندن تشویق کنم؛ از افرادی که در مورد برنامه درسی تخصص و تجربه دارن کمک می‌گیرم؛ برنامه‌ریزی درسی رو با کمک دبیرا و معاونین و مشاور مدرسه انجام می‌دم؛ برنامه‌های امتحانی رو طوری تنظیم می‌کنم که دانش‌آموزا فرصت کافی برای درس خوندن داشته باشن؛ به دبیرا سفارش می‌کنم برای بالا بردن کیفیت تدریس حتماً از طرح درس استفاده کنن؛ براساس دستورالعملا و بخش‌نامه‌هایی که در مورد برنامه درسی هستن، عمل می‌کنم؛ اگر بخوام برای دانش‌آموزا برنامه درسی مطلوبی تهیه کنم، از نظرات خودشون هم استفاده می‌کنم و...» (شرکت‌کننده شماره ۶).

«در مورد برنامه درسی اطلاعات کافی ندارم؛ وقت کافی هم در این مورد ندارم؛ آموزش و پرورش باید برای مدیران یه کلاس اجباری مثل کلاسای دیگه در مورد برنامه درسی بذاره تا مدیرا بتونن در زمینه برنامه درسی اقدام درستی انجام بدن؛ من به عنوان مدیر برنامه درسی

منسجم و جداگانه‌ای ندارم، برنامه درسی مدرسه من به‌صورت متمرکز طبق آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌های آموزش و پرورش؛ ما تو مدرسه تجهیزات و امکانات آموزشی مثل پروژکتور و اسلاید و امثال اینا نداریم؛ این امکانات برای بازدهی آموزشی مطلوب ضرورین ولی ما نداریمشون؛ انگیزه من در مورد انجام امور مربوط به برنامه درسی کم هست؛ چون تو حیطة وظایف مدیر نیست و آموزش و پرورش در مورد اجرای برنامه درسی توسط مدیرای مدارس کم‌رنگ عمل کرده...» (شرکت‌کننده شماره ۵).

«وقتم کمه؛ حیطة وظایف من رسیدگی به نمرات و انضباط دانش‌آموزانه، در مورد برنامه درسی باید برای مدیرا کلاسای فوق‌برنامه بذارن تا توی این کلاسا شرکت کنیم، ما مدیرا در مورد برنامه درسی اطلاعات و منابع کافی نداریم؛ کلاً در مورد طرح درس و آماده‌سازی برنامه درسی تلاش کمی داشتیم، چون تدریس وظیفه دبیراست و من در این مورد نقشی ندارم، حتی ارزیابی از یادگیری دانش‌آموزا هم به عهده دبیراست؛ من در مورد اهداف برنامه‌های درسی کلاسی اطلاعی ندارم؛ در مورد روشا و فنون تدریسی هم که دبیرا استفاده می‌کنن، آگاهی ندارم؛ آموزش و پرورش در مورد اجرای برنامه درسی توسط مدیرا کم‌کاری کرده؛ وسایل و امکانات آموزشی مون کمه؛ من دانش و تخصص لازم در مورد برنامه درسی رو ندارم و در حیطة وظایف من نیست. بنابراین، از طرف آموزش و پرورش هم مورد بازخواست قرار نمی‌گیرم. اگه جزء شرح وظایف شغلی من بود، حتماً اطلاعات لازم در این مورد رو از منابع مختلف به دست می‌آوردم ولی متأسفانه من کارای زیادی دارم و وقت این کارو رو ندارم و حتی نیازا و ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزامو نمی‌دونم. برنامه‌ریزی درسی در سطوح بالاتر آموزش و پرورش انجام میشه و مدیرا نقشی در اون ندارن» (شرکت‌کننده شماره ۷).

«من مدام باید برم اداره و توی جلسات شرکت کنم. وقتم تنگه و نمی‌تونم به این کارا برسیم. اطلاعاتی که ما توی دانشگاه در مورد برنامه درسی کسب کردیم، کم بوده، آموزش و پرورش باید برای ما کلاس ضمن خدمت بذاره تا اطلاعات کافی در این مورد به‌دست بیاریم؛ تا حالا ارزشیابی برنامه درسی انجام ندادم و تعهدی هم در این مورد ندارم. چون در حیطة وظایف من نیست، لزومی هم نداره در این مورد تلاشی کنم. به عنوان یه مدیر مدرسه همیشه طبق برنامه‌ها و دستورالعملای اداره کار می‌کنم. من از ویژگی‌های شخصیتی و توانایی‌های دانش‌آموزان اطلاعی ندارم، حتی ویژگی‌های دبیران رو هم خوب نمی‌شناسم. در ضمن تسهیلات و تجهیزات لازم برای اجرای برنامه درسی رو هم نداریم...» (شرکت‌کننده شماره ۸).

نتیجه این مرحله، شناسایی ۱۰۵ گزاره کلیدی بود. سپس با ادغام موارد مشابه و حذف موارد تکراری، عبارتهای استخراج شده در قالب عبارتهای معنادار فرموله شدند. خلاصه نتایج در جداول ۱ به تفکیک پرسشهای مصاحبه نمایش داده شده است.

### جدول (۱): کدگذاری باز و کدگذاری محوری مصاحبه‌ها

کدگذاری باز	کدگذاری محوری
۱. آگاهی از اهمیت نقش محوری خود (مدیر)، نسبت به برنامه درسی	پذیرش نقش و مسئولیت‌های خود به‌عنوان مدیر مدرسه در قبال برنامه درسی
۲. اقدام به توسعه چشم‌انداز و اهداف برنامه درسی	
۳. تبیین چشم‌اندازی مناسب از کیفیت برنامه درسی برای ساکنین مدرسه	
۱. توسعه درک مناسبی از سطوح مختلف برنامه‌های درسی (ملی، منطقه‌ای، مدرسه، کلاس درس) و همسوسازی برنامه‌های درسی مدرسه با اسناد بالادستی	ایجاد انسجام درونی و همسویی بیرونی در برنامه‌های درسی
۲. تلاش مستمر جهت همسویی و انسجام افقی و عمودی برنامه‌های درسی	
۳. تأکید و تلاش مستمر برای اجرای عین برنامه‌های درسی مصوب در کلاس	
۱. تلاش جهت تدارک و در دسترس قرار دادن دانش‌بنیادی لازم در ارتباط با برنامه‌های درسی	توسعه دانش نظری مربوط به برنامه‌های درسی
۲. تلاش مستمر جهت واضح‌سازی و مشخص کردن نشانه‌ها و شاخص‌های کیفیت برنامه‌های درسی	
۳. تلاش مستمر جهت در دسترس معلمان قرار دادن به‌موقع منابع کمکی مربوط به برنامه‌های درسی	
۱. برگزاری جلسه‌های انفرادی و گروهی جهت آشنا شدن بیشتر معلمان با انتظارات متقابل در ارتباط با اجرای برنامه‌های درسی و تدریس	برنامه‌های منظم برای همکاری با معلمان در اجرای مؤثر برنامه‌های درسی
۲. حمایت عاطفی کافی از معلمان برای اجرای برنامه‌های درسی	
۳. گزارش مستمر، منظم، معنی‌دار و قابل‌درک پیشرفت‌های معلمان در ارتباط با برنامه‌های درسی مدرسه، به خود آن‌ها	
۱. تلاش مستمر جهت دانش‌آموز‌محورسازی جهت‌گیری برنامه‌های درسی و در دسترس دانش‌آموزان قرار دادن به	پیوند آگاهانه دانش‌آموزان به برنامه‌های درسی

	موقع منابع کمکی مربوط به برنامه‌های درسی
	۲. حمایت عاطفی از دانش‌آموزان برای پیشرفت در برنامه‌های درسی
	۳. گزارش مستمر پیشرفت‌های دانش‌آموزان به خود آن‌ها
جلب همکاری‌های اولیا در حمایت از برنامه‌های درسی	۱. کمک به‌به اولیاء تا از سهم و نقش خود در حمایت از اجرای برنامه‌های درسی مدرسه مطلع گردند.
	۲. تدارک جلسات ویژه‌ای برای اولیا جهت معرفی برنامه‌های درسی به آن‌ها
	۳. گزارش مستمر و منظم پیشرفت‌های دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی به‌گونه‌ای قابل‌درک برای اولیاء
غنی‌سازی برنامه‌های درسی	۱. کمک به و حمایت مستمر از معلمان برای غنی‌سازی محتوای برنامه‌های درسی
	۲. تدارک تکنولوژی‌های آموزشی پیشرفته جهت غنی‌سازی برنامه‌های درسی در حال اجرا
	۳. تأکید بر همکاری با معلمان جهت بهبود مستمر برنامه‌های درسی
جلب حمایت‌های فرا سازمانی برای اجرای موفق برنامه‌های درسی	۱. توسعه همکاری‌های فرا مدرسه‌ای در ارتباط با اجرای برنامه‌های درسی
	۲. همکاری مناسب با اداره آموزش و پرورش در ارتباط با اجرای مؤثر برنامه درسی
	۳. تلاش مستمر برای ایجاد یک ساختار سازمانی تسهیل‌کننده اجرای مؤثر برنامه درسی
ردیابی برنامه‌های درسی	۱. تضمین اجرای موفق برنامه‌های درسی مدرسه
	۲. تلاش جهت ردیابی مسیر برنامه‌های درسی مدرسه
	۳. تلاش جهت کمینه‌سازی شکاف بین برنامه درسی مدون و برنامه درسی آموخته‌شده
پایش و نظارت منظم برنامه‌های درسی	۱. تنظیم و اجرای برنامه‌های مشخصی برای پایش و ارزیابی اشاعه برنامه‌های درسی
	۲. اجرای سیستم پایش منظم در همه کلاس‌ها
	۳. نظارت بر اجرای تدریس‌ها مطابق نقشه برنامه درسی

**گام‌های چهارم تا هفتم تحلیل:** استخراج مفاهیم اصلی و دسته‌بندی موضوعی مبتنی بر شباهت‌های معنایی مفاهیم اولیه و ساخت تم‌های اصلی

همان‌طور که اشاره شد، خوانش انتقادی محتوای مصاحبه‌ها منجر به استخراج ۳۰ کد محوری گردید. این کدهای مفهومی، مبتنی بر استنباط‌های تخصصی صاحب‌نظران، در موضوعات استنباطی خوشه‌بندی شدند. در انتهای این گام با رعایت قرابت‌های معنایی و نیز دامنه تعمیم‌پذیری، خوشه‌های تشکیل‌شده از کدهای مفهومی در سازه‌های هفت‌گانه، تم‌یابی شدند. این تحلیل‌ها در جدول ۲ نمایش داده شده است.

#### جدول (۲): کدگذاری گزینشی در تبیین رهبری برنامه درسی

##### مؤلفه‌های معرف پدیده محوری رهبری برنامه درسی

۱. پذیرش نقش رهبری برنامه درسی
۲. طراحی نقشه برنامه درسی
۳. توسعه و غنی‌سازی برنامه‌های درسی موضوعی
۴. مشارکت و جلب حمایت همگانی در اجرای برنامه‌های درسی
۵. هوشیار سازی دانش‌آموزان نسبت به برنامه درسی
۶. ردیابی برنامه‌های درسی
۷. پایش اجرای برنامه‌های درسی

##### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش حاصل بررسی پدیدارشناسانه تجربه مدیران از رهبری برنامه درسی مدارس است. با نگاهی عمیق به تجارب شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر مشخص شد که یکی از مفاهیم استنباط شده از تجارب آنان، تجربیات مثبت مدیران از رهبری برنامه درسی است. سایر پژوهش انجام‌شده پیرامون رهبری برنامه درسی، ویژگی‌ها و نقش‌های مشابهی را در مورد رهبری برنامه درسی مطرح کرده‌اند، اما برخی از ویژگی‌های به‌دست‌آمده در این مطالعه در هیچ‌یک از منابع در دسترس به این شکل ذکر نشده، کم‌تر نامی از آن‌ها برده شده یا در درون سایر ویژگی‌ها بیان شده‌اند. برای مثال، نقش رهبری برنامه درسی این است که تا حد ممکن بین مسئولیت‌های رهبری آموزشی و اداری توازن برقرار سازد (Ogawa & Bossert, 1995). نقش اساسی رهبری برنامه درسی فراتر از مسئولیت‌های پیش‌بینی‌شده است و فرایند ایجاد هماهنگی بین نیروی انسانی و منابع آموزشی، انگیزه دادن به دبیران و دانش‌آموزان و بهبود جوّ مدرسه را در برمی‌گیرد (ECRA Group, 2010). از نظر خلخالی مدیران مدارس در نقش رهبری برنامه درسی لازم نیست که به همه موضوعات درسی مسلط باشند، بلکه باید اطمینان

حاصل کنند که دانش‌آموزان دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های اساسی را که در هر برنامه درسی تعبیه شده‌اند، به‌طور مؤثر فراگرفته‌اند (Khalkhali, 2016). بنابراین، مدیران مدارس می‌توانند به‌منظور رهبری برنامه درسی از همکاری و مشورت دیگران و تشکیل گروه‌های همکاری برای هماهنگ کردن بسیاری از فعالیت‌های مرتبط با فرایندهای نظارت، اجرا، هماهنگی و ارزشیابی برنامه درسی بهره‌مند شوند (Albashiry, et al., 2016). رهبران برنامه درسی باید در مورد برنامه درسی ملی و استانداردهای مربوط به آن آگاهی کافی داشته باشند، فرایند تدریس دبیران را مورد ارزشیابی قرار داده و با ارائه بازخورد به آنان، به دبیران کمک کنند تا اصلاحات لازم را در طرح درس و فرایند تدریس خود انجام دهند (Khalkhali, 2016). برخی محققان جنبه‌های مختلف رهبری برنامه درسی را ایجاد چشم‌انداز، سازمان‌دهی تیم توسعه برنامه درسی، کنترل فرایند اجرای برنامه درسی، بهبود حرفه‌ای‌گری برنامه درسی معلمان، ادغام منابع آموزشی مختلف و ارزیابی عملکرد اجرای برنامه درسی می‌دانند. دقت در این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اجرا، نظارت، ارزشیابی، تغییر و توسعه، برنامه‌ریزی، ایجاد محیط آموزشی، تنظیم و هماهنگی و توسعه یک جو آموزشی مناسب در بیشتر موارد اشاره شده‌اند (Lin & Lee, 2013).

در راستای نتایج پژوهش‌های فوق‌الذکر، در این مطالعه انجام برنامه‌ریزی درسی با هماهنگی دبیران و مشاوران مدرسه، ارزشیابی نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نظرخواهی و مشورت گرفتن از دبیران و مدیران مجرب، بررسی بخش‌نامه‌ها و آیین‌نامه‌های اداری و عمل کردن بر طبق آن‌ها، برگزاری کلاس‌های جبرانی و تقویتی برای دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی، برگزاری مسابقات علمی، بازدیدها و اردوهای علمی، برگزاری جلسات اولیاء و مربیان، تشکیل شوراهای دانش‌آموزی و دبیران، تشویق دبیران برداشتن طرح درس، ایجاد هماهنگی بین برنامه درسی نظری و عملی، تلاش در جهت ارتقای کیفیت برنامه درسی، تلاش برای مجهز نمودن کلاس‌ها به فناوری‌های آموزشی نوین، اطلاع‌رسانی به والدین در مورد وضعیت تحصیلی فرزندان‌شان و سخنرانی مدیران در کلاس درس یا سر صف در مورد برنامه درسی به شکل پررنگ‌تری نسبت به پژوهش‌های دیگر قابل‌ملاحظه است و به دلیل مثبت بودن این اقدامات، به‌عنوان حیطة تجربیات مثبت مدیران از رهبری برنامه درسی در نظر گرفته شده‌اند. یکی از دلایل تجربیات مثبت مدیران مشارکت‌کننده در پژوهش حاضر از رهبری برنامه درسی را می‌توان توجه زیاد آنان به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، اهمیت کار تیمی و تفکر جمعی و حاکمیت قوانین و ضوابط آموزش و پرورش متمرکز ذکر نمود که موجب شده است در تجارب

مصاحبه‌شوندگان، نقش بارزی به نظرخواهی از دبیران و مشاوران و حتی اولیای دانش‌آموزان و خود دانش‌آموزان و نیز عملکرد مدیران در چارچوب بخش‌نامه‌های آموزش و پرورش در ارتباط با برنامه درسی مدارس اختصاص داده شود.

مفهوم دیگری که از تجارب مدیران مشارکت‌کننده در این مطالعه استنباط شد، تجربیات منفی مدیران از رهبری برنامه درسی است. بیشتر مدیران به این‌که برنامه‌ریزی درسی جزء وظایف شغلی آنان نیست و از این نظر از سوی آموزش و پرورش مورد بازخواست قرار نمی‌گیرند و این‌که در شرح وظایف شغلی آنان، مسئولیت‌های گوناگونی گنجانده شده که وقت رسیدگی به امور برنامه درسی را ندارند، اشاره داشتند. مطالعات نشان داده‌اند که از مدیران مدارس انتظار می‌رود تا نقش‌های سرپرستی، تنظیم و پیگیری امور اداری و انضباطی، معرفی مدرسه در سطح جامعه و ارزیابی معلمان و مواردی مانند این‌ها را انجام دهند و به‌این‌ترتیب به مسئولیت‌های آنان در خصوص برنامه درسی کم‌تر توجه شده است و مدیران به‌جای پرداختن به فعالیت‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی مؤثر، بیشتر بر مسائل مادی و فیزیکی مدرسه تمرکز می‌کنند (Khalkhali, 2016; Stark, 2002). بدین ترتیب، ملاحظه می‌شود که تقاضاها و وظایف شغلی دیگر در حیطه مدیریت، امکان توجه کارآمد مدیران را به رهبری برنامه درسی سلب کرده است (Avizhgan, et al., 2016) و دغدغه‌های ساختار و سازمان‌دهی مدرسه موجب شده است تا مدیران در رهبری برنامه درسی نقش فعالی نداشته باشند (Zein Abadi & Asadzade, 2013). علاوه بر این، مطالعه حاضر به این یافته‌ها دست پیدا کرد که مدیران مشارکت‌کننده در این پژوهش در اختیار نداشتن بودجه مالی جهت تأمین امکانات آموزشی مانند تجهیز کتابخانه‌ها و آزمایشگاه‌های مدارس، برگزار نشدن دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای آشنا کردن مدیران با مسائل مرتبط با برنامه‌ریزی درسی در مدارس، پایین بودن سطح شناخت مدیران از نیازها، ویژگی‌های جسمی، روانی، استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان، نبود انگیزش درونی، به‌کارگیری شیوه‌های نادرست در اجرای برنامه‌های درسی، نبود هماهنگی و مطابقت لازم بین برنامه‌های درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه با نیازهای واقعی مدیران مدارس و انتصاب افراد فاقد تخصص مدیریت آموزشی در سمت مدیریت مدارس را از جمله دلایلی برشمرده‌اند که آن‌ها را از توجه مؤثر به مقوله رهبری برنامه درسی باز می‌دارد. بنابراین، مدیران برای آن‌که بتوانند برنامه درسی را به‌خوبی رهبری و هدایت کنند، لازم است که با دانش و مهارت‌های مدیریت مؤثر برنامه درسی آشنا شوند و آن‌ها در دبیران نیز توسعه دهند (Avizhgan, et al., 2014). رهبران برنامه درسی باید درباره یاددهی و یادگیری اطلاعات و دانش کافی داشته باشند تا بتوانند معلمانی را که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تسهیل



می‌کنند، شناسایی نمایند (Khalkhali, 2016)؛ چنان‌که مدیران مدارس در کشورهای آلمانی‌زبان توانسته‌اند هویت سابق خود را به‌عنوان معلم حفظ نمایند و به همین دلیل حتی پس از منسوب شدن به سمت مدیریت به فعالیت‌های حوزه آموزش و یادگیری علاقه‌مندند و از انجام چنین فعالیت‌هایی لذت می‌برند (Huber, et al., 2017).

به‌طورکلی، نتایج این پژوهش نشان داد که یک رویکرد سنتی در مدیریت نفوذ دارد که مانع کارکردهای عملی، توسعه کارایی مدیران و بهبود اجرای برنامه درسی توسط آنان می‌شود و رفع این موانع به ارتباط و هماهنگی بیشتر گروه مدیریتی با گروه آموزشی علوم تربیتی دانشگاه‌ها بستگی دارد تا نقاط ضعف و مشکلات مدیریت و رهبری برنامه درسی در مدارس شناسایی و برطرف گردد (Avizhgan, et al., 2014). بدیهی است که اثربخش‌ترین و کارآمدترین هدایت و راهنمایی برنامه درسی وقتی اتفاق می‌افتد که مدیران مدارس با احساس مسئولیت بالا، بینش متعادلی را از شرایطی که بر برنامه درسی تأثیر می‌گذارد، فراهم کنند. بدین منظور وظایف اساسی رهبران برنامه درسی عبارت‌اند از: اطمینان از این‌که هدف‌های برنامه درسی به‌روشنی تعریف‌شده و برای دبیران که مجری اصلی برنامه‌های درسی در کلاس هستند، قابل‌درک است؛ تعیین اولویت‌ها در برنامه‌های درسی، تشویق و برانگیختن دبیران به‌منظور توسعه برنامه درسی، فراهم آوردن منابع موردنیاز برای توسعه برنامه درسی و آموزش دبیران؛ تشکیل گروه‌های کاری و ایجاد جوّ مثبت برای جلب همکاری همه ذی‌نفعان داخل و خارج از مدرسه (دبیران، دانش‌آموزان، اولیاء، مشاوران، مسئولان تعلیم و تربیت و...) در توسعه برنامه درسی؛ همچنین، هماهنگ ساختن فعالیت‌های مختلف و پیچیده توسعه برنامه درسی، مدیریت زمان، حل‌وفصل تعارضات، تصمیم‌گیری با همکاری و مشورت یکدیگر و ایجاد یک محیط کار مشارکتی از دیگر وظایف مهم رهبری برنامه درسی هستند (Albashiry, et al., 2016). رهبری برنامه درسی تحت تأثیر موارد نهادی است که بر برنامه‌ریزی درسی، ارزیابی، بررسی برنامه دوره‌ای یا دیگر انواع برنامه‌ریزی استراتژیک تأکید می‌کند. بر این اساس، نقش‌های رهبری برنامه درسی شامل درک‌کننده، تسهیل‌کننده، مبتکر، گذارنده دستور کار، هماهنگ‌کننده، حمایت‌کننده و گذارنده استاندارد معرفی شده است (استارک و همکاران، ۲۰۰۲). البته باید خاطر نشان کرد که با توجه به متمرکز بودن نظام آموزش و پرورش در ایران، رهبر برنامه درسی می‌تواند سه نقش تسهیل‌گری، هدایت و اجرا و پایش برنامه‌های درسی را ایفا کند (Khalkhali, 2016)، اما مدیران نه‌تنها آمادگی و آگاهی کافی را برای ایفای نقش رهبری برنامه درسی ندارد، بلکه بعید است هنگامی که وظیفه رهبری برنامه درسی را می‌پذیرند،

به توسعه حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و توسعه برنامه درسی بپردازند (Avizhgan, et al., 2014).

توصیف و تفسیر نقش‌های رهبری برنامه درسی در دوره دوم متوسطه از نظر مدیران مدارس نشان داد که ارائه رهبری مناسب برنامه درسی به دانش و مهارت تخصصی، کسب تجربه برای تشخیص سریع و صحیح مشکلات و هدایت صحیح برنامه درسی نیاز دارد که در طی سال‌های طولانی مدیریت به دست می‌آیند. ایجاد نگرش مثبت و احساس مسئولیت نسبت به برنامه درسی در مدیران آموزشی مهم است که با مدنظر قرار دادن نظام آموزشی متمرکز در کشور، وزارت آموزش و پرورش می‌تواند با تصویب رهبری برنامه درسی به عنوان بخشی از وظایف شغلی مدیران و صدور بخش‌نامه و آیین‌نامه‌هایی در ارتباط با آن، رهبری برنامه درسی را به عنوان نقش جدایی‌ناپذیر مدیریت مدارس به رسمیت بشناسد و عملکرد مدیران را به لحاظ سازوکارهای رهبری برنامه درسی مورد ارزشیابی قرار دهد.

هرچند که پژوهش حاضر در راستای شفاف‌سازی اهمیت رهبری برنامه درسی مدارس به عنوان حوزه‌ای که نیازمند توجه و سرمایه‌گذاری بیشتری است، گام برداشته و موجب می‌شود که برنامه درسی و حوزه‌های مرتبط با آن از حاشیه خارج شوند، اما همچون هر پژوهش علمی دیگری با محدودیت‌هایی مواجه است. از محدودیت‌های این مطالعه، آشنا نبودن بسیاری از مدیران با اصول و استانداردهای برنامه درسی یا آگاهی کم آنان از موضوع رهبری برنامه درسی بود. حوزه اجرایی پژوهش حاضر به مدیران دوره متوسطه دوم شهرستان رودسر محدود شده است که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج را با مشکل مواجه سازد. به عبارت دیگر، هرچند که پژوهش‌های کیفی در توصیف پدیده مورد مطالعه قوی و زمینه‌ساز نظریه و فرضیه هستند، اما به لحاظ تعمیم‌پذیری محدودیت دارند، زیرا اطلاعات به دست آمده در نتیجه تجارب بیان شده توسط مشارکت‌کنندگان در پژوهش بوده است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود تا با رویکردی جامع‌تر ابعاد رهبری برنامه درسی در مدارس دوره‌های مختلف تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، پژوهش‌های بیشتر در راستای این که وضع موجود فعالیت‌های رهبری برنامه درسی در مدارس چگونه است و نیز بررسی رابطه رهبری برنامه درسی با اثربخشی مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از ابزارهای کمی توصیه می‌شود.

با استفاده از نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود که همه مدیران با نقش‌ها و کارکردهای رهبری برنامه درسی بیشتر آشنا شوند، زیرا این امر در آنان بینشی را به وجود می‌آورد که برای خودارزیابی دقیق‌تر و توسعه حرفه‌ای، پیگیر شوند و برای انتظارات و چالش‌های جدید برنامه درسی در عصر حاضر آمادگی داشته باشند و آن را در دبیران نیز توسعه دهند. بدین منظور

پیشنهاد می‌شود که وزارت آموزش و پرورش کشور در قالب بخش‌نامه‌ها و آیین‌نامه‌های اداری، رهبری برنامه درسی را به‌عنوان یکی از وظایف و نقش‌های مهم مدیران مدارس ابلاغ نماید؛ دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، ویژه رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس برگزار کند و از اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان متخصصان و صاحب‌نظران برنامه درسی که در فرایند برنامه‌ریزی درسی و رعایت اصول و قواعد علمی آن تخصص و تبحر دارند، به‌عنوان مدرس دوره‌های آموزش ضمن خدمت مدیران بهره‌گیرد. برای آشنایی هرچه بیشتر مدیران با نقش رهبری برنامه درسی در مدارس، یک واحد درسی تحت عنوان «رهبری برنامه درسی» برای سطوح مختلف تحصیلات تکمیلی در گروه علوم تربیتی و به‌ویژه مدیریت آموزشی در نظر گرفته شود. برگزاری کارگاه‌های آموزشی، نشست‌ها، همایش‌ها و درس‌گروهی‌هایی با موضوع رهبری برنامه درسی می‌توانند در جهت رشد و توسعه حرفه‌ای مدیران مؤثر باشند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود با استقرار نظام مدیریت مدرسه محور و با حرکت و گرایش از سمت تمرکز به عدم تمرکز، مدیران و دبیران بتوانند به تدوین برنامه درسی مناسب با توانایی‌های دانش‌آموزان اقدام کنند. مدیران و دبیران مجریان اصلی برنامه‌های درسی هستند و در صورت لزوم، برنامه‌های درسی را با نیازهای شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دانش‌آموزان سازگار می‌سازند. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود که در فرایند طراحی، تدوین و توسعه برنامه‌های درسی مدارس، مشارکت داده شوند و افزایش توانمندی‌ها، صلاحیت‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای مدیران و دبیران به‌عنوان یک سیاست راهبردی و کلان برای فراهم آوردن زمینه مشارکت مؤثر آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی موردتوجه قرار گیرد. در فرایند ارزیابی عملکرد مدیران تجدیدنظر شود و این فرایند ارزیابی با رسالت آن‌ها در رهبری برنامه درسی برای نائل شدن به غایت‌های آموزشی و پرورشی مطابقت داده شود. در منسوب نمودن افراد برای تصدی پست‌های مدیریتی در مدارس، به برخی ویژگی‌های شخصیتی و توانمندی‌های خصیصه‌ای رهبری آنان توجه شود. مدیران مدارس می‌توانند با فعال‌سازی شوراهای دانش‌آموزی و شوراهای دبیران مدارس و دخالت دادن واقعی آنان در نظام برنامه‌ریزی مدرسه تا حدودی به نقش خود در رهبری برنامه درسی جامه عمل بپوشانند.

#### منابع

- 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., Mirshah Jafari, E., Nasr, A.R., & Changiz, T. (2014). How do faculty members see the role of curriculum leadership in postgraduate education? A qualitative study. *Journal of Strides in Development of Medical Education*, 11(2), 153-169. (Persian)
- Avizhgan, M., Mirshah Jafari, E., Nasr, A.R., & Changiz, T. (2016). Designing a tool for curriculum leadership development in postgraduate programs. *Journal of Medical Education*, 11(1), 11-26. (Persian)
- ECRA Group. (2010). Curriculum leadership: ECRA literature review. ECRA Group, Inc., Retrieved from: [https://ecragroup.com/wp-content/uploads/dlm\\_uploads/2016/05/Curriculum\\_Leadership\\_0.pdf](https://ecragroup.com/wp-content/uploads/dlm_uploads/2016/05/Curriculum_Leadership_0.pdf) [Date of access: November 25, 2017].
- Emami Sigaroudi, A., Dehghan Nayeri, N., Rahnavard, Z., & Nori Saeed, A. (2012). Qualitative research methodology: phenomenology. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, 22(68), 56-63. (Persian)
- Fahami, F., Hoseini Ghochani, S., Ehsanpour, S., & Zargham, A. (2010). The lived experience of infertile women from female infertility. *The Iranian Journal of Obstetrics, Gynecology and Infertility*, 13(4), 45-53. (Persian)
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested*. 2<sup>nd</sup> ed., Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Glatthorn, A.A., Boschee, F., & Whitehead, B.M. (2006). *Curriculum leadership: development and implementation*. Thousand Oaks: SAGE Publications, xv, 468 p.
- Hasanzade, R. (2014). *Research methods in behavioral sciences*. 16<sup>th</sup> Pub., Tehran: Savalan. (Persian)
- Huber, S., Tulowitzki, P., & Hameyer, U. (2017). School leadership and curriculum: German perspectives. *Leadership and policy in Schools*, 16(2), 272-302.
- Jamal Abadi, M., & Jahani, J. (2016). Investigating the relationship between curriculum leadership and the effectiveness of elementary schools in Shiraz: The mediating role of teacher's professional growth. World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the Beginning of the Third Millennium, Shiraz, Research of Market Idea Company of Green Industry. (Persian)
- Jefferies, Sh. (2000). A literature review exploring a meaning for the term "curriculum leadership". *Waikato Journal of Education*, 6, 133-141.
- Jorgensen, R. (2012). Curriculum leadership: Reforming and reshaping successful practice in remote and regional indigenous education. Mathematics Education: Expanding Horizons Proceedings of the 35th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Kazemi, S., & Mahram, B. (2011). The impact of leadership role of educational managers on value system evolution with emphasis on narrative monograph. *Transformation Managemet Journal*, 3(5), 125-146. (Persian)

- Khalkhali, A. (2016). Manager: Curriculum leader. *Journal of School Management Growth*, 15(1), 8-10. (Persian)
- Lin, Ch-F., & Lee, J.Ch-K. (2013). Preschool principal's curriculum leadership indicators: a Taiwan perspective. *Asia Pacific Education Review*, 14, 569-580.
- Ogawa, R., & Bossert, R. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-244.
- Rostami, F., Gravandi, Sh. & Zarafshani, K. (2011). Phenomenology of students' experiences in establishing business (Case study: Students of agricultural and natural resources campus of Razi University in Kermanshah). *Journal of Entrepreneurship Development*, 4(14), 87-105. (Persian)
- Stark, J.S. (2002). Testing a model of program curriculum leadership. *Research in Higher Education*, 43(1), 59-82.
- Stark, J.S., Briggs, Ch. L., & Rowland-Poplowski, J. (2002). Curriculum leadership roles of chairpersons in continuously planning departments. *Research in Higher Education*, 43(3), 329-356.
- Stephenson, L. (2010). Developing curriculum leadership in the UAE. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(2), 146 - 158.
- Torabi, N., Erfan, A., Banisi, V., & Naghdi, M. (2014). Implementation and curriculum leadership. International Conference on Humanities and Behavioral Studies, Tehran, Institute of Thinker Managers of the Vira Capital. (Persian)
- Yarigholi, B. (2014). Students' experience of instructors' justice: A phenomenological study. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 7(4), 265-272. (Persian)
- Ylimaki, R.M. (2012). Curriculum leadership in a conservative era. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 304- 346.
- Zein Abadi, H.R., & Asadzade, S. (2013). Quality of curriculum leadership culture and teachers' professionalism: A quantitative study in elementary schools of Tehran. *Journal of Curriculum Studies*, 8(30), 97-118. (Persian).