

Curriculum Leadership; An Effective Method Toward Change and Dynamic Implementation of The Curricula

رهبری برنامه درسی، راهکاری مؤثر در تغییر و اجرای پویای برنامه‌های درسی

B. Salmani^{1*}, H. Maleki², A. Abbaspour³, R. Hakimzadeh⁴, M.H. Amirtiemouri⁵

بابک سلمانی^{۱*}، حسن ملکی^۲، عباس عباس‌پور^۳، رضوان حکیم‌زاده^۴، محمدحسن امیر تیموری^۵

1. Ph.D. student of Allameh Tabataba'i University of Tehran
2 Professor of Allameh Tabataba'i University. 3. Professor of Allameh Tabataba'i University. 4. Associate Professor at Tehran University.. 5. Assistant Professor, Allameh Tabataba'i University

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران؛
۲. استاد دانشگاه علامه طباطبائی؛ ۳. دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی؛
۴. دانشیار دانشگاه تهران؛ ۵. استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

Abstract

Purpose: The purpose of the present study has been to explain and clarify curriculum leadership, in order to offer views and strategies to facilitate dynamic implementation of the curricula.

Method: The present study is a qualitative philosophical research, using conceptual analysis. The domain of the study included related books, theses, researches, magazines, and investigations. Due to huge and bulky references, printed and online digital resources which were available and related to the issue, were used in the study. For data gathering from samples, note-taking was used. Data analysis method included concept analysis, concept interpretation, and theoretical deduction.

Findings: The findings showed that by explanation and analysis of the concept of curriculum leadership in its main aspects i.e. its whats, curriculum leaders' working domains, roles, and characteristics, also, styles, levels, strategies, and that who could take this role, a clear picture can be presented. Moreover, the results revealed that due to the need for effective implementation of the new curricula, and to shorten the distance between intended and implemented curricula,

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تشریح و شفاف‌سازی رهبری برنامه‌درسی به منظور ارائه دیدگاه‌ها و راهبردهایی برای تسهیل اجرا پویای برنامه‌های درسی می‌باشد.

روش: پژوهش حاضر به روش کیفی از نوع پژوهش فلسفی و با استفاده از روش تحلیل مفهومی انجام یافته است. حوزه مطالعاتی پژوهش شامل کتاب‌ها، پایان نامه‌ها، مقالات، مجلات و پژوهش‌های مرتبط با موضوع بود. به علت وسعت و کثرت منابع، برای نمونه‌گیری از منابع چاپی و دیجیتالی (برخط) که مرتبط با بحث و در دسترس بود، استفاده گردید. در این پژوهش از فیش برداری جهت گردآوری اطلاعات از نمونه، بهره گرفته شد. روش تحلیل به شیوه تحلیل مفهوم، تفسیر مفهوم و استنتاج نظری بود.

یافته‌ها: نتایج نشان داد از طریق تشریح و تحلیل مفهوم رهبری برنامه‌درسی در چندین جنبه اصلی آن یعنی چیستی و ماهیت آن، قلمروهای کاری، نقش‌ها و ویژگی‌های رهبران برنامه‌درسی، سبک‌ها، سطوح، راهبردها و این که چه کسانی می‌توانند این نقش را برعهده گیرند، می‌توان تصویری روشن از آن ارائه نمود. هم چنین نتایج نشان داد به علت نیاز به اجرای بهینه برنامه‌های درسی جدید و کمتر نمودن فاصله برنامه درسی قصدشده و اجراشده، انجام پژوهش‌های علمی بیشتر در این حوزه می‌تواند استلزامات علمی و بومی وسیعی را در اختیار تصمیم‌گیرندگان آموزشی قرار دهد

Keywords: Implementation of the Curriculum, Curriculum Leadership, Aspects, Elements.

کلیدواژه‌ها: اجرای برنامه درسی، رهبری برنامه درسی، ابعاد و عناصر.

Accepted Date: 2018/12/08

Received Date: 2018/05/21

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۳۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۹/۱۷

مقدمه و بیان مسئله

کیفیت آموزش و ارتقاء آن به عنوان یکی از هدف‌های متعالی در آموزش و پرورش در گرو برنامه‌های درسی با کیفیت و جامع می‌باشد. کیفیت بالای برنامه‌های درسی در مرحله نخست شرط لازم تحقق هدف‌های آموزشی می‌باشد، چرا که موضوع اجرای برنامه‌های درسی در محیط‌های آموزشی به عنوان شرط کافی مطرح می‌گردد که با مشارکت عده کثیری از قبیل مدیر، معلم، مشاور، دانش‌آموز و حتی والدین در مدارس صورت می‌گیرد. این در حالی است که نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اجرای برنامه‌های درسی قصد شده و توجه به عناصر آن در آموزش و پرورش کنونی با دشواری‌های عدیده‌ای مواجه است (HassanPour 2013؛ EsmaeilPour, 2013). با توجه به موارد فوق، اهمیت اجرای مناسب و کارآمد برنامه درسی در نظام آموزشی بر کسی پوشیده نمی‌ماند. از این روست که سنگه و کارآمد برنامه درسی در نظام آموزشی بر کسی پوشیده نمی‌ماند. از این روست که سنگه (Senge, Roberts, Ross, Roth, & Smith, 1999) اظهار می‌دارد که مدارس برای سازماندهی محصولات آینده خود در یک فرآیند خودبازسازی از هر جهت وابسته به رهبری هستند. چرا که رهبران مدرسه قادر به تأثیرگذاری معناداری بر روی دانش‌آموزان و سایر نتایج مهم هستند (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). در این بین نقش رهبری آموزشی در آموزش و پرورش کنونی کشور که نزدیک پنجاه درصد مدیران مدارس، مدرکی زیر لیسانس داشته و فقط ۰/۸٪ آنان دارای مدرک تحصیلی مدیریت آموزشی می‌باشند (Dinarvand, 2007) آنان را با دشواری‌هایی در ایفای نقش خود در مدارس مواجه می‌کند. هالینگر و هک^۱ با بررسی مجموعه‌ی زیادی از دانش‌آموزان، به این نتیجه رسیدند که نقش مدیران پنج تا هفت درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. بنابراین می‌توان گفت که مدیران، همیشه رهبران بزرگ کلاس‌های درس نیستند (Poplin, 1992). از این رو با این شرایط باید پذیرفت که نگهداشت برنامه درسی در مدرسه و جهت‌دهی آن به سمت آموزش اثربخش امری ساده و پیش پا افتاده نمی‌تواند باشد و در صورتی که قصد بر آن باشد که به شکلی مناسب و جامع انجام گردد می‌تواند به یک دغدغه و مشغولیت تمام وقت برای اعضای مدرسه، دست‌اندرکاران و سیاستگذاران آموزشی باشد. اما این در حالی است که در بسیاری از مدارس طرح و اندیشه‌ای ساده هم برای نگهداشت برنامه درسی و سمت و سو دادن آن در جهت بهینه وجود ندارد و این امر موجبات تحریف و حتی بی‌کفایتی برنامه‌های درسی می‌شود (Wiles, 2009). از این رو به نظر می‌رسد که رهبری سنتی به شکل رهبری آموزشی، شکل مناسبی برای دهه‌های اخیر نباشد. در حقیقت، وقتی یک شکل رهبری تغییر می‌یابد، مجموعه‌ای از افکار به سمت اقتدار، رابطه قدرت، کار در مورد مدیریت برنامه درسی و تصمیم‌گیری، به تغییر یافتن در ارتباط با استلزامات یکدیگر نیاز پیدا می‌کنند (Fung, 2012). از این رو در دهه‌های اخیر بحث از نوع دیگری از رهبری است که محوریت آن را برنامه درسی تشکیل می‌دهد یعنی «رهبری برنامه درسی»^۲.

1 . Hallinger & Heck

2 . Curriculum leadership

لئونگ کووک_ وینگ (Leung Kwok-wing, 2002) در پژوهش خود آورده است که برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور وظایف پیچیده و آشکاری را شامل می‌شود و اجرای برنامه درسی را به نوعی از رهبری برنامه درسی نیازمند می‌کند که از این طریق می‌توان چشم‌انداز تسهیم شده‌ای را ایجاد کرد و چندین سطح رهبری را به همراه ترکیبی از نیروهای رهبری متعدد شکل داد. هم چنین وی ترکیبی از رهبری تحول آفرین و آموزشی را برای رهبری برنامه درسی پیشنهاد می‌کند که توسعه آن را از طریق برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور ممکن می‌داند. ادموند و لا (Edmond & Law, 2004) نیز با مطالعه مدارس ابتدایی در هنگ‌کنگ پس از بررسی جنبه‌های نظری و عملی رهبری برنامه درسی اظهار نمودند که معلمان در فرآیندهای تصمیم‌گیری برنامه درسی درگیر می‌شوند که این امر منجر به توسعه حرفه‌ای آنان شده بود. شینگ (Shing, 2004) نیز در پژوهشی انتظارات رهبران برنامه‌درسی در مدارس ابتدایی هنگ‌کنگ را در ۱۷ دسته استخراج و طبقه‌بندی نمود که بیشترین و کمترین انتظارات به ترتیب مربوط به طبقه «مجهز بودن رهبر برنامه درسی به مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی» و «افزایش تبادلات تخصصی در میان مدارس محلی» را شامل می‌شد. اما این که خود مفهوم رهبری برنامه درسی چیست و چه عناصر و مفاهیمی در آن مطرح هستند به دلیل جدید بودن این مفهوم در ادبیات برنامه درسی کشور نیاز به پالایشگری و تبیین دارند. هم چنین، مرور پیشینه پژوهش در حوزه رهبری در مدرسه با وجود گستردگی و پیچیدگی آن، بیشتر بر روی مدیریت مدرسه و مدیریت آموزشی و مباحث مربوط به صلاحیت‌های حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلم متمرکز می‌باشد و توجه به رهبری با محوریت برنامه‌های درسی در مدارس، محدود و اندک می‌باشد. بر این اساس مسئله اصلی پژوهش حاضر، تبیین نیازمندی به رهبری برنامه درسی در اجرا و آموزش اثربخش به همراه تشریح و تبیین مفاهیم مرتبط با جنبه‌های اصلی این حوزه است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به روش کیفی و از نوع پژوهش فلسفی _ تحلیل مفهومی است. در این جا نیز برای دست یافتن به وضوح در زمینه شناخت بیشتر از مفهوم رهبری برنامه درسی از رویکرد تفسیر مفهوم در پژوهش تحلیلی_فلسفی استفاده شده است. در این پژوهش، حوزه مطالعه کتاب‌ها، مقالات، پایان نامه‌ها و رساله‌های مرتبط با موضوع رهبری برنامه درسی بر روی سایت‌های تخصصی و ژورنال‌های داخلی و خارجی بوده است. برای نمونه‌گیری نیز به علت وسعت و پراکندگی منابع علمی و تفاوت نظام‌های آموزشی از منابع چاپی و دیجیتالی مرتبط با موضوع و هدف پژوهش، مشابه نظام آموزشی و قابل دسترس بهره گرفته شده است. ابزار گردآوری اطلاعات فیش‌برداری بود که با مراجعه به منابع از قبل شناسایی شده، مطالب مهم و مورد نیاز در فیش‌های پژوهش با ذکر مشخصات منبع و با یک نظم منطقی ثبت، دسته‌بندی و پردازش گردیده است. با توجه به ماهیت موضوع پژوهش، روش تحلیل نیز به شیوه تحلیل مفهوم، تفسیر مفهوم و استنتاج نظری بوده است.

مبانی نظری رهبری برنامه درسی

برنامه درسی هرگز یک شکل واحد و تعریف یک پارچه‌ای نداشته است (Bintz & Dillard, 2007). چرا که بعضی از آن‌ها برنامه درسی را به عنوان موضوع درسی یا مجموعه‌ای از مستندات مکتوب مانند کتاب‌ها یا رئوس مطالب در نظر می‌گیرند. به عنوان مثال جیمز مک دونالد^۱ برنامه درسی را به عنوان «فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده برای آموزش» تعریف می‌کند. برای برخی دیگر، اصطلاح برنامه‌ی درسی به معنی تجربه‌های طرح‌ریزی شده است برای مثال هس و پارکی^۲ برنامه درسی را شامل «کلیه تجربیات کسب شده توسط هر یک از یادگیرندگان در طول یک برنامه آموزشی است که هدف آن تحقق هدف‌های کلی و جزئی مربوطه است تعریف می‌نمایند (Wiles, 2009).

برخی دیگر، برنامه درسی را هم به عنوان طرح و هم به عنوان تجارب نوشته شده در این طرح می‌شناسند و از این رو برنامه‌ی درسی اغلب به عنوان ویژگی‌های رسمی محتوا و مهارت‌ها تعریف می‌شود. به عنوان مثال گلاترون^۳ بیان می‌کند که «برنامه درسی، پی‌ریزی طرح‌هایی برای هدایت آموزش در مدارس است که معمولاً در قالب اسنادی قابل بازیابی در چندین سطح از عمومیت تهیه می‌شود و این طرح‌ها در کلاس اجرا می‌شوند؛ تجربیاتی که در یک محیط آموزشی اتفاق می‌افتد در عین حال آن چه را که آموخته شده است را تحت تأثیر قرار می‌دهد» (Agrawal, 2007).

تا دهه‌ی ۱۹۸۰، محتوای برنامه درسی بیشتر برای شامل نمودن تغییرات در تأکیدات اجتماعی گسترش یافت. بر پایه همین تأکیدات، تانر و تانر (Fanner & Tanner, 1994:189) برنامه‌ی درسی را عبارت از تجارب و پیامدهای یادگیری مفهومی که در طی بازسازی منظم دانش و تجربه، تحت نظر مدرسه صورت گرفته و برای رشد عمده‌ی، پیوسته و متوالی یادگیرندگان در رقابت فردی _ اجتماعی شکل گرفته است تعریف نمودند. تعریف جدیدتر از برنامه درسی، برنامه‌ای است که با مقاصد و هدف‌های مرتبط با آن گره خورده است. این تعریف فرایندی را برای انتخاب از میان بسیاری از فعالیت‌های ممکن پیشنهاد می‌کند؛ فعالیت‌هایی که ترجیح داده شده و ارزشمند تلقی شوند. این برنامه درسی هدفمند و تعیین شده است که فعالیت‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان را شکل می‌دهد (Henson, 2010). وایلز و باندی (Wiles & Bondi, 2011) یک تعریف پویا از فعالیت برنامه درسی را می‌پذیرند: «برنامه درسی مجموعه‌ای از هدف‌ها یا ارزش‌های مطلوبی را ارائه می‌کند که در سراسر فرایند اجرا فعال بوده و در تجارب یادگیری مؤفقیت‌آمیز دانش‌آموزان به اوج می‌رسد». در نهایت، نوع دیگر از تعریف برنامه درسی از نتایج یا پیامدها استخراج شده است (Wiles, 2009). در این جا تفاوت‌های موجود در میان تعاریف برنامه درسی بیهوده نیست؛ بلکه از اهمیت برخوردار است، زیرا

-
1. James Macdonald
 2. Hass & parkay
 3. Glatron

این تعاریف بر مسئولیت‌ها و نقش رهبر برنامه درسی تمرکز دارند. البته چنین تمرکزی می‌تواند بر اساس جهان‌بینی رهبر برنامه درسی، محدود یا گسترده نیز باشد (Jefferies, 2000).

بیش از ۶۰ سال پیش، گوردون مکنزی^۱، استاد تعلیم و تربیت دانشگاه کلمبیا، زمانی که به اظهار نظر برای رهبری برنامه درسی فراخوانده شد، اظهار داشت: «در همه بررسی‌ها و مطالعات در مورد آن چه که مدرسه می‌تواند انجام دهد، می‌توان آن را در یک کلمه خلاصه کرد، برنامه درسی. با نگاه به برنامه درسی مدرسه از نظر مخاطرات و احتمالات زندگی امروزی، نیاز برای رهبری در اینجا، به مانند موردی ضروری و حیاتی، مطرح می‌باشد» (Sorenson, 2010). اظهار نظر مکنزی برای رهبری برنامه درسی تصور خارق‌العاده او را در مورد رهبری برنامه درسی شکل داد؛ به این صورت که «در رهبری برنامه درسی همه کسانی که به وضوح در مورد مسائل عمده و اصلی آن تفکر خواهند کرد و به اشاعه رهبری در میان دیگران در حل مشکلات اجرای برنامه درسی کمک خواهند کرد می‌توانند در رهبری برنامه درسی نقش داشته باشند» (ص ۲۶۵). از این رو مدیران دارای اجباری اخلاقی برای ایجاد رهبری برنامه درسی در مدارس می‌باشند و در انجام آن، افراد مختلفی باید سهیم شوند. به این معنی که رهبران برنامه درسی در مدرسه، به ذینفعان مدرسه برای موفقیت در اجرای برنامه درسی نیاز دارند. چرا که آنان، مهارت‌های قابل توجه و کیفیت‌های منحصر به فردی دارند. از این رو رهبری برنامه درسی چیزی نیست که مدیر بتواند به تنهایی آن را اجرا کند و از همین رو رهبر برنامه درسی به کمک و حمایت تمام ذینفعان داخل و خارج مدرسه نیاز دارد (همان منبع: ۲۶۶).

علی‌رغم این اظهارات، به طور قطع و یقین نمی‌توان گفت چه مفاهیمی در رهبری برنامه درسی مطرح می‌گردند: برنامه‌ریزی درسی، یادگیری، آموزش، ارزشیابی، متوازن‌سازی منابع آموزشی، پیشرفت کارکنان، تنظیم دروس و واحدهای یادگیری، تلفیق، پیامدها برای شخص یادگیرنده، فناوری آموزشی، استانداردها، پیگیری، رسیدگی و غنی‌سازی تجارب و غیره. به احتمال زیاد هر فرد متخصص در حوزه برنامه درسی مفاهیم و واژه‌های دیگری را نیز می‌تواند به این فهرست بیافزاید. با وجود این، تعریف واضح برای کسب درکی واضح از آن چه که برای مفهوم رهبری برنامه درسی است، ضروری می‌باشد. در این بین استفاده از یک تمثیل می‌تواند راهگشای رسیدن به تعریف مناسب از رهبری برنامه درسی باشد. داستان «فیل در تاریکی» می‌تواند یک تعریف علمی و عملی از رهبری برنامه درسی برای پژوهش حاضر نیز ارائه دهد.

چنان چه در این داستان مشهور آمده است، مردی پای فیل را لمس می‌کند و اظهار می‌کند که فیل شبیه یک ستون است. شخصی دیگر شکم فیل را لمس می‌کند و اذعان می‌دارد که فیل مثل یک دیوار عظیم است. هر یک از مردان، بخش‌های متفاوتی از فیل را لمس می‌کنند و آن را به طرق متفاوتی وابسته به بخشی از فیلی که لمس شده بود، توصیف می‌کنند. تعریف رهبری برنامه درسی از

سوی متخصصان، مشابه به تلاش مردان برای تعریف فیل در تاریکی است. تعریف رهبری برنامه درسی، وابسته به آن بخشی از رهبری برنامه درسی است که فرد در حال لمس آن در نظام آموزشی خود به طور اعم و در مدرسه خود به طور اخص هست. اگر استانداردهای برنامه درسی ملی را لمس کند ممکن است آن را به عنوان «هدایت ذی نفعان مدرسه به سمت هدفهای آشکار در نظر گرفته شده برای دانش آموزان بر اساس استانداردهای برنامه درسی ملی» تعریف کند. اگر بازسازی برنامه درسی را لمس کند، ممکن است آن را «پیشرفت مداوم برنامه ریزی و طراحی برنامه درسی» تعریف کند. اگر بعد آموزشی برنامه درسی را لمس کند، ممکن است آن را «دخالتهای اعضای مدرسه در توسعه و پیشرفت برنامه درسی» تعریف کند تا نیازهای معلمان و کارکنان را در حال کسب تعهد آنها برای برنامه درسی، فراهم نماید. همه تعاریف بالا در خصوص تعریف رهبری برنامه درسی می تواند صحیح می باشد. چرا که تعاریف توسط بخشی از رهبری برنامه درسی ایجاد شده اند که آن را در یک نظام آموزشی، منطقه آموزشی و یا مدرسه می توان لمس نمود (Sorenson, 2010).

می توان گفت برای نظام های آموزشی متمرکز با برنامه درسی ملی همانند کشورمان، تعریف نخست یعنی: «هدایت ذی نفعان مدرسه به سمت هدفهای آشکار در نظر گرفته شده برای دانش آموزان بر اساس استانداردهای برنامه درسی ملی» بیشتر قابل قبول باشد. این تعریف در واقع متناسب با نظام های آموزشی متمرکز از بالا به پایین و با نگاه کاهش تمرکز است. در پژوهش حاضر برای تحلیل و تفسیر مفهوم رهبری برنامه درسی، پرسش های زیر مورد بررسی و بحث قرار گرفته اند:

- ۱) رهبری برنامه درسی چه نوعی از رهبری است؟
- ۲) نقش ها و قلمروهای کاری رهبر برنامه درسی کدامند؟
- ۳) سبک ها و اشکال رهبری برنامه درسی کدامند؟
- ۴) رهبری برنامه درسی چه سطوح و راهبردهایی دارد؟
- ۵) چه کسانی می توانند نقش رهبر برنامه درسی را بر عهده بگیرند؟

یافته های پژوهش

یافته های پژوهش حاضر مطابق با پرسش های مطرح شده به شرح زیر می باشد.

۱. رهبری برنامه درسی چه نوع رهبری است؟

استاگدیل^۱، اظهار می دارد: تعداد تعاریفی که از رهبری شده برابر با شمار کسانی است که در صدد ارائه تعریف از آن برآمده اند. کتاب های زیادی مفهوم رهبری را از منظر یک نیروی تاریخی دیرین و فرهنگی بررسی نموده و آنان را افرادی که قدرت زیاد و اختیارات وسیعی دارند تعریف کرده اند (West-Burnham, 2004:1). در نیمه اول قرن بیستم، نظریه خصیصه ای ظهور نمود و تلاش ها برای شناسایی

1. Stogdill

ویژگی‌های فیزیکی و روان‌شناختی خاصی که پیروان وفاداری را به سوی رهبر جذب می‌کرد آغاز شد. البته، فرهنگ مدارس سنتی هنوز اعتقاد به این دارد که رهبری یک نظریه مؤفقیت مبتنی بر ویژگی‌های شخصی است و رهبر به عنوان یک قهرمان بهره‌مند از کیفیت‌ها و ویژگی‌هایی که اغلب مردم از آن بی‌بهره‌اند شناخته می‌شود (Elmore, 2000: 3). این مفهوم در طول نتایج بدست آمده از مطالعات طولانی مدت که در آن پیشرفت معناداری در اصلاحات آموزشی دیده نشد با شکست مواجه گردید. چرا که اتکا به یک خصیصه واحد رهبری برای انجام و نگهداری بلند مدت مؤفقیت‌ها، همه‌ی آن چه در پیشرفت مؤفقیت‌آمیز مدرسه اتفاق می‌افتد، نمی‌باشد و مدیران نمی‌توانند و نباید تنها رهبران مدرسه باشند (Bolman & Deal, 2003: 432).

در این بین، دو شکل دیگر رهبری که توسط شماری از نویسندگان مورد بحث، قرار گرفته‌اند رهبری تبدیلی و تحوُّلی^۱ هستند (Henderson & Hawthorne, 2003). لیت‌وود (Leithwood, 1992:9) اظهار می‌کند که رهبری تبدیلی مربوط به تغییرات خدماتی است که رهبر کنترل می‌کند؛ در حالی که رهبری تحوُّلی انگیزه‌ای برای افراد در جهت اقدام به توسعه در فعالیت‌های خود فراهم می‌کند. رهبران تحوُّلی مدرسه، برای تقویت یک فرهنگ مشترک، پرورش و توسعه معلمان و تقویت حل مسئله گروهی ظاهر می‌شوند. آنان در جستجوی انگیزه‌های بالقوه در پیروان بوده و هدف جلب توجه پیروان به نیازهای برتر و تبدیل منافع فردی به منافع جمعی است. ویژگی متمایزکننده رهبری تحوُّلی آن است که رهبران و پیروان هر دو هدف مشترکی داشته و در راستای رسیدن به آن حداکثر تلاش خود را می‌دول می‌دارند. در رهبری تحوُّلی سطوح رفتار انسانی و تمایلات اخلاقی رهبران و پیروان بالا می‌رود. این همان شکل از رهبری است که لیت‌وود (Leithwood, 1992) اظهار می‌کند شاید به معلمان برای ایجاد تغییرات در ساختارهای رفتاری که مربوط به رهبری برنامه درسی است کمک کند و مطابق با تعریف هندرسون و هاوورن (Henderson & Hawthorne, 2003) در رهبری تحوُّلی برنامه درسی رهبران برای درگیر شدن در جهات چندگانه کار می‌کنند؛ تشویق به حل خلاقانه مسئله می‌شوند و تفکر انتقادی را می‌آفرینند.

اما نکته مهم این است که رهبری در دوران کنونی باز تعریف شده است و با در نظر گرفتن فرایندها، فعالیت‌ها و ارتباطاتی که افرادی که با آن درگیرند می‌توان اظهار نمود که مفهوم رهبری به عنوان یک فعل به جای یک اسم و به عنوان چندین فرد به جای یک فرد در یک نقش خاص قرار گرفته است. این امر حاکی از یک انتقال اساسی از نگاه به رهبر به عنوان یک سری خصیصه‌های فردی در یک نقش صاحب اختیار، به نگاه به رهبر به عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های همه افراد در سازمان است (West-Burnham, 2004). سوت‌ورث^۲ اظهار می‌دارد که در مدرسه باید از تفکر رهبری فردی دوری کرده و بیشتر به رهبری به عنوان تلاشی جمعی بنگریم؛ چرا که ما در مدارس به رهبران زیادی نیاز

1. Transactional & Transformational leadership

2. Southworth

داریم و اگر بخواهیم مدارس عملکرد مؤثری داشته باشند، رهبری همتا در میان ذینفان لازم و ضروری است (Bush, 2009). شد و بکراک^۱ نیز بیان می‌کنند که نوآوری‌های تدریس به احتمال زیاد نتیجه یک رهبری اخلاقی و تقسیم مداوم یادگیری در بین همه اعضای مجموعه است (Sparks, 1997:96; Hirsh&).

در این خصوص سرجیوانی (Sergiovanni, 1996:184) اظهار می‌کند که: «رهبری باید به عنوان یک بخش مهم از شبکه الزامات اخلاقی در نظر گرفته شود که مدیران، معلمان، والدین و حتی دانش-آموزان باید آن را قبول کنند...». یک بخش از این الزامات تقسیم مسئولیت برای رهبران برنامه درسی است. بخش دیگر این الزامات تقسیم مسئولیت برای اطمینان از این است که رهبری و هر آن چه که منشاء آن است مؤفق می‌باشد. در این تعریف، معلمان به مسئولیت‌پذیری برای فراهم کردن رهبری در کلاس‌های درس ادامه می‌دهند، به همین ترتیب، مدیران، والدین و معلمان باید مسئولیت را با هم، برای تدارک موفقیت‌آمیز رهبری به عهده بگیرند...». یک راه برای تقویت این توسعه‌ی تخصصی روی آوردن به استفاده از رهبران برنامه درسی و توجه به رهبری توزیع‌یافته^۲ است. از این رو رهبری برنامه درسی نوعی از رهبری توزیع یافته است که با بکارگیری توان همه اعضا سعی در پیشبرد و بهینه سازی برنامه درسی در اجرا دارد (Jefferies, 2000).

۲. نقش‌ها و قلمروهای کاری رهبر برنامه درسی کدامند؟

رهبری با سبک‌های مختلف مدیریت و تصمیم‌گیری ارتباط دارد. از این رو برای تمیز بیشتر مفهوم رهبری برنامه درسی با مدیریت برنامه درسی در ابتدا به تمایز این دو مفهوم اشاره می‌گردد. تا آن جا که به عمل مدیریت مربوط می‌شود، مدیریت برنامه درسی یک بیانیه روشن از مأموریت، کنترل منابع، و بازخورد در مورد نتایج است. اما، بیشتر افراد درگیر در امر آموزش در معرض رهبری برنامه درسی قرار دارند. اما هر آنچه که آن‌ها در حال حاضر از تجارب برنامه‌های درسی‌شان ارائه می‌کنند، مربوط به کار برنامه درسی در زمینه «کنترل مدیریتی» است که «چگونه فعالیت‌های مربوط به برنامه درسی خود را با مدیریت برنامه درسی جهت دهند (Henderson & Kesson, 1999:1). لی، دایموک و آئوینگ (Lee, Dimmock & Au Yeung, 2009: 6) با تفاوت قائل شدن بین مدیریت و رهبری، مدیریت را به عنوان «تلاش ذهنی و جسمی برای هماهنگ کردن فعالیت‌های گوناگون برای دستیابی به نتایج مورد نظر» از جمله فرایندهای «برنامه‌ریزی، سازماندهی، کارگزینی، هدایت، و کنترل» تعریف می‌کند. در مقابل رهبری را «توانایی طبیعی و آموخته شده، مهارت و ویژگی‌های شخصی فرد به منظور هدایت روابط بین فردی به منظور تحت تأثیر قرار دادن افراد برای انجام اعمال مورد نظر» تعریف می‌کند. در واقع، مربیان می‌گویند، «ما افراد را هدایت می‌کنیم، اما کارها را مدیریت می‌کنیم» (Fung, 2012:35).

1. Shedd & Bacharach
2. Distributed leadership

رهبری برنامه‌درسی، رهبری است که برای دستیابی به هدف‌ها، فعالیت و تلاش می‌کند و در این بین سیاست‌های برنامه درسی را با در نظر گرفتن مدیریت برنامه درسی لحاظ می‌کند. از لحاظ نظری نیز، مدیریت برنامه‌درسی یک فرایند پیچیده است که شامل بسیاری از وظایف مربوط به مدیریت نیروی انسانی و منابع، سیاست برنامه‌درسی، تلاش ذهنی و فیزیکی به سمت مأموریت مدارس و قرار گرفتن در معرض ذی‌نفعان مختلف است. در واقع، همزمان با این که هدف‌های رهبران برنامه درسی تحت تأثیر قرار دادن و نفوذ بر دیگران است، بدون شک آنان در گذر و پیشرفت هدایت‌شان به طور قطع و یقین فرایند مدیریت و تصمیم‌گیری را نیز در نظر می‌گیرند (Lashway, 1997:40). در این بین، تصمیم‌گیری در رهبری برنامه‌درسی به صورت وظیفه‌مدار نمی‌تواند باشد و حالتی دموکراتیک‌تر و مشارکتی در قالب رهبری تحول‌آفرین از طریق تسهیم رهبری و ارتقای آن به شکل رهبری توزیع-یافته است (Fung, 2012).

اما این که حوزه فعالیت‌های رهبری برنامه درسی چیست، بایستی گفت رهبری برنامه‌درسی در مدارس تا حد زیادی همان چیزی است که خود رهبران آن را تدوین و اجرا می‌کنند. تکالیف بسیار زیادی با فرایند اجرای برنامه‌درسی در ارتباطند و رهبر برنامه‌درسی به طور رسمی مسئول دسته بندی، اولویت-دهی و جهت‌دهی انجام آنهاست. جفریس (Jefferies, 2000) بر این باور است که رهبری برنامه درسی باید چیزی فراتر از مدیریت برنامه‌های موجود باشد. یک مدیر برنامه درسی، بر بازبینی مواد، کنترل مسائل، حل مسائل روزمره، و انجام کارهای عادی قابل پیش‌بینی از سالی به سال دیگر تمرکز دارد. یکی از دیدگاه‌ها در مدیریت برنامه درسی، «ایستایی برنامه‌درسی» است. رهبری برنامه درسی اثربخش، گذشته از این که تمامی این فعالیت‌ها را انجام می‌دهد، مسیر جدیدی تعیین می‌کند، نیروهای انسانی و منابع را سازماندهی می‌کند، اعضا را بر می‌انگیزاند و باعث تغییرات ارزشمندی در مدرسه می‌شود. به طور خلاصه، رهبری برنامه درسی، فراتر از حفظ وضع موجود بوده و ماهیتی «پویا» دارد. از این رو رهبر برنامه درسی کسی است که کارکرد «نگهداشت برنامه درسی» را اصلاح می‌کند و می‌تواند ملزومات (گزارش‌ها، بازبینی‌ها، انتظارات و استانداردها) را مهیا و ارتقا دهد. بنابراین رهبر برنامه درسی فردی است که تمایل دارد تا رهبری را به عنوان «برنامه‌ریزی برای تغییر منظم» تعریف کند و مدرسه را با توجه به نیازهای معینی بهبود بخشد. در این خصوص معلمان اولین منبع همکاری در این فرایند هستند. اما والدین و اعضای مدرسه نیز نقش ارزشمندی را ایفا می‌کنند. به کارگیری این گروه‌ها یک تیم را تشکیل می‌دهد؛ چرا که رهبر برنامه درسی نیازمند داشتن درک بهتری از انگیزش و تأثیر محیط بر روی رفتار معلمان است. او مجبور است در مورد واسطه‌های ارتباطی مؤثر بیاندیشد، تیم‌هایی برای استفاده از دانش گروه‌های کوچک و رهبری غیررسمی تشکیل دهد، برای کسب موفقیت، فنون متقاعدکننده و قوی‌ای را به کار برد. البته وی اقتداری برای دستوردهی در امر تغییر ندارد (Wiles, 2009). هم چنین رهبر برنامه‌درسی در توسعه و اجرای برنامه‌های «تغییر» نیز باید اقدام نماید و برای این کار باید تمام اندیشه‌ها و تصورات مرتبط با آن را بیازماید. از این رو بایستی

وی در مورد جلب مشارکت دیگران، اقدامات لازم برای هماهنگی با استانداردها، منابع تغییر اطلاعات تأمل و برای هر یک راهبردهایی را تنظیم نماید. بنابراین، رهبری «پویای برنامه‌درسی» نیازمند برنامه-ریزی است. در نهایت رهبر برنامه درسی برای ایجاد و هدایت تغییرات نیازمند این خواهد بود که از ابزارهای موجود از جمله استفاده ماهرانه از جلسات، فناوری‌ها، فنون ارزیابی و دیگر ابزارها در فرایند اجرای برنامه درسی مدرسه بهره برد (همان منبع، ۲۰۰۹).

رهبران برنامه‌درسی هم چنین رشد حرفه‌ای همکاران خود را توسعه می‌دهند. مفهوم کلیدی در این جا «تسهیل‌گری» است. چرا که رهبران تسهیل‌گر قادر هستند کارکنان مدرسه را در همه‌ی سطوح به انطباق، حل مسئله و بهبود فعالیت‌های مشارکتی برانگیزانند (Conley & Goldman, 1994). به طور خلاصه، نقش اصلی آنان آسان ساختن اصلاح و اجرای تغییر برنامه‌درسی است. از این رو می‌توان گفت رهبران برنامه درسی برای انجام نیازمندی‌های مربوط به تغییر فرهنگ مدرسه منصوب شده‌اند. نقش‌های آنان تفاوت زیادی با مدیریت یا اداره کردن سنتی یا رهبری مدیران سنتی مدارس دارد (Wynne, 2001). این مفهومی است که در آن حالت‌های سلسله‌مراتبی از بالا به پایین فعالیت‌ها را به سوی یک تقسیم‌تصمیم‌گیری و کارگروهی تغییر می‌دهد. از این طریق با هدف پرورش فرهنگ جدید مدرسه، به تسهیل توسعه حرفه‌ای معلم به عنوان اصلاح برنامه‌درسی اقدام می‌شود (Shing, 2004). با اذعان به این که در حال حاضر یک توافق عمومی و کلی در خصوص نقش و وظایف رهبر برنامه‌درسی وجود ندارد؛ رهبران برنامه درسی بیشترین نقش‌ها و فعالیت‌های خود را روی اصل‌ها و فرآیندهای روزانه در موقعیت‌ها و زمینه‌های متفاوت تعیین نموده و نشان می‌دهند. به عنوان مثال پژوهشگران فهرستی از نقش‌های رهبر برنامه درسی در مدارس ابتدایی را به شرح زیر در نظر گرفته‌اند: (۱) نگهداری استانداردها در آموزش و نیز افزایش مهارت‌های آموزشی (۲) تسریع یادگیری و رشد حرفه‌ای معلم (۳) آگاه و معتمد به یادگیری دانش‌آموز (۴) درگیری فعالانه در اقدام پژوهی و ترویج آن در بین همکاران (۵) نگهدارنده و همیار همکاران و مشارکت‌کننده در فرهنگ مدرسه (۶) دارای آگاهی‌های اجتماعی و سیاسی و درگیر در سطح تصمیم‌گیری‌های مدرسه (۷) دوست و مشاور معلمان تازه کار (۸) اهل ریسک و پیوسته اهل یادگیری تا بهبود و پیشرفت خود (۹) تأمین‌کننده دانش برنامه‌درسی، شامل: هدف‌های تعیین شده، طرح‌ریزی، برنامه‌ریزی و مرور برنامه‌های آموزش و پرورش در مدرسه (۱۰) تخصیص دهنده منابع مدرسه

البته انجام این نقش‌ها مستلزم داشتن مهارت‌های غیرآموزشی از قبیل سازگاری، مهارت‌های بین فردی، تشکیل تیم، مدیریت تعارض‌ها، ایجاد شبکه‌های ارتباطی و مشارکت‌های سیاسی و تشخیص مهارت‌های سازمانی می‌باشد. برای وضوح بخشی و درک بیشتر از قلمرو کاری رهبران برنامه‌درسی قلمروهای کاری آنان در شش دسته شامل چشم‌انداز و ارزش‌ها، برنامه‌درسی و آموزش، سنجش و پژوهش، توسعه کارکنان، ارتباط و همکاری و مدیریت طبقه‌بندی شده است.

جدول(۱): قلمروهای کاری رهبران برنامه درسی

قلمروها	نمونه فعالیت
چشم‌انداز و ارزش‌ها	مسئولیت رفتارهایشان را برعهده می‌گیرند و مسئولیت‌های رهبری را بین همکاران خود برای پذیرفتن چشم‌انداز و هدف‌های مدرسه و منطقه «توزیع» می‌کنند (Blase & Blase, 2000).
برنامه‌درسی و آموزش	با تمرکز بر یادگیری، تدریس و نظارت بر پیشرفت، به مربیان در بهبود فعالیت‌های آموزشی‌شان کمک می‌کنند و بهبود پیشرفت دانش‌آموزان را به عنوان یک نتیجه مهم حمایتی از تصمیم‌ها در باره یادگویی، دوره و مواد آموزشی تضمین می‌کنند (King, 2002).
سنجش و پژوهش	داده‌های حاصل از سنجش را برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و فعالیت‌های معلمان مورد استفاده قرار داده و همیشه مراقب هستند که برنامه‌ها با تغییرات در ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، قانونی و یا فرایندهای پژوهشی انطباق داشته باشد (Fullan, 2009).
توسعه کارکنان	فرصت‌های منظم و گسترده‌ی توسعه و بهسازی کارکنان را برای معلمان و همکاران فراهم می‌کنند و شکل‌گیری اجتماع یادگیری حرفه‌ای را تشویق می‌کنند که تغییر را از داخل مدرسه هدایت می‌کند (Copland & Knapp, 2006).
ارتباط و همکاری	برای کارآمد شدن، نیاز به تسهیل گفت‌وگوی حرفه‌ای، توزیع و تسهیم مسئولیت، ارزش درون‌دادی همکاران، ساختن راهبردهای استفاده از مهارت‌های خاص اعضا را دارند و اشکال رهبری تیمی را برای نیرومند ساختن سیستم‌های حمایتی ایجاد می‌کنند (Donaldson, 2007).
مدیریت	عملکرد سازمانی، اصلاح ساختارهای سازمانی که ممکن است فعالیت‌ها را ضعیف کند را نظارت می‌کنند و تفکر سیستمی را برای نشان دادن نگرانی‌هایی که مربوط به رویه‌های اداری برای پیشرفت دانش‌آموزان است را برطرف کنند. مهارت‌های مدیریتی قوی همه جنبه‌های تحصیل برای کمک به بهبود یادگیری دانش‌آموزان را مجاز می‌داند (Leithwood et al, 2004).

۳. سبک‌ها و اشکال رهبری برنامه‌درسی کدامند؟

در رهبری برنامه درسی به سبک «سنتی» در وهله نخست «رهبری آموزشی» به ذهن خطور می‌کند (Fung, 2012). در این سبک مدیران ممکن است یک نقش هدایت‌گر را در تلاش‌های مشترک و حرفه‌ای بپذیرند. از این رو، مدیران در مدارس، معلمان اثربخش و کارکنان اجرایی را به منظور تشخیص و حل مشکلات آموزشی ترغیب کنند. مدیران، به عنوان رهبران آموزشی، به تسهیل، بازگویی چشم-انداز مدرسه و پیشبرد هدف‌های یادگیری اقدام می‌کنند. هم‌چنین آن‌ها به طرفداری و حفظ فرهنگ موجود مدرسه کمک می‌کنند. در واقع، مدیر چشم‌اندازهای آشکار تعالی آموزشی را انتقال می‌دهد و توسعه و پیشرفت حرفه‌ای سازگار با پیشرفت تدریس و یادگیری را تداوم می‌بخشد. در این شکل، آنان با تأکید بر فرایند سنجش و ارزشیابی، در مورد ارزشیابی تکوینی مربیان نگران‌اند و در انتهای آموزش، معلمان باید ارزشیابی تراکمی را برای کنترل برنامه درسی بر عهده گیرند که بیشتر بر یادآوری حقایق (اطلاعات) به جای تفکر و مهارت‌های حل مسئله تأکید دارد. از این رو رهبری سنتی، شکل مناسب رهبری برای شرایط امروز نمی‌باشد (Hoy & Hoy, 2009:2-3).

سبک دیگر، رهبری تسهیل‌کننده^۱ است و نقش اصلی رهبر، هدایت دیگران نیست؛ بلکه وی به فکر ایجاد «فرهنگ مدرسه‌ای» است که در آن تصمیم‌ها به صورت مشترک از طریق پنج کارکرد تعریف تصمیم‌گیری، ترویج و ارتقای جو یادگیری مثبت، مشاهده و ارائه بازخورد به معلمان، مدیریت برنامه-درسی و آموزش و سنجش و ارزشیابی برنامه آموزشی گرفته می‌شوند (Lashway, 1997). در واقع رهبری تسهیل‌کننده بر نوعی از «فرهنگ سازمانی» تأکید می‌کند که تحول آموزش و رهبری را در پی دارد در حالی که رهبری آموزشی بر «کنترل» و «آموزش مستقیم» تمرکز دارد. تنها کارکرد مشابه آنها این است که هر دو در مورد «چشم‌انداز» و «مأموریت» مدرسه در آغاز مدیریت برنامه‌درسی مشترک می‌باشند. در این شکل، «قدرت از طریق افراد» مد نظر است. درگیر نمودن و دخالت دادن افراد در کار جمعی و گروهی مطرح می‌باشد. گذشته از این، رهبر از قدرت آن‌ها، برای حمایت و پشتیبانی از یک «فرآیند دادن و گرفتن» استفاده می‌کند. معلمان می‌توانند به صورت مشارکتی برای کاربرد عملی و حمایت از راهبردهای رهبری برنامه‌درسی کار کنند. از این رو به هنگام اجرای برنامه-درسی در مدارس، دانش‌آموزان رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی مناسبی را کسب خواهند کرد (Schwarz, 2003).

در شکل مشارکتی رهبری برنامه درسی، بر ارتباط دو سویه مابین رهبر و پیروان تأکید می‌شود و همکاری و مشارکت در انجام کارها به صورت دموکراتیک است؛ چرا که موضوع، تسهیم و پذیرش اقتدار میان اعضاء است. رهبر مشارکتی به یادگیری «تسهیم‌نمودن» امور بین گروه‌ها نیاز دارد و برای این کار در هر زمان باید به شرکا خود اعتماد کند و این ویژگی‌ها، برای تأثیر اثربخشی رهبری وی ضروری است (Kezar, Carducci & Contreras-McGavin, 2006:76). یک رهبر مشارکتی مؤفق، باید بتواند برای مدرسه یک «اجتماع یادگیری حرفه‌ای» ایجاد کند. در این بین مهم‌ترین موضوع رابطه است و آن هم به سبک رهبری، ظرفیت مدرسه و مؤفقیت دانش‌آموز مربوط می‌شود؛ چرا که یافته‌های مطالعات پژوهشی این حقیقت را که رهبری به عنوان یک محرک برای بهبود مدرسه عمل می‌کند، را تصدیق کرده‌اند. به عنوان یک نتیجه، می‌توان گفت که رهبران مشارکتی می‌توانند در اجرای برنامه‌درسی به طور مستقیم بر تدریس و یادگیری تأثیر گذارند (Hallinger & Heck, 2010:97). به وضوح رهبری مشارکتی، تیم‌گرا است. از این رو می‌توان رابطه علت و معلول را بین «رهبری مشارکتی» و «بهبود مدرسه» متصور شد (Fung, 2012).

در این بین در رهبری توزیع‌یافته برنامه درسی موضوع طبقه‌بندی یا مسئولیت‌های وظیفه در میان افرادی که نقش‌های سازمانی مجزا و تعریف شده را اجرا می‌کنند مطرح نیست. در مقابل، حفظ تعاملات پویا ما بین رهبران و پیروان متعدّد مطرح است (Hallinger & Heck, 2010). وظیفه تصمیم‌گیری به شخص خاصی بستگی ندارد در عوض، این موضوع بیشتر به وظایف و موقعیت‌های مسئله

مربوط می‌شود. مهم‌ترین ایده، عمل با «تلاش جمعی» است که بر اشخاص تعامل‌گرا متمرکز است (Angelle, 2010). از این رو، رابطه قدرت میان پیروان و رهبران مورد انتظار است. در فرآیند تصمیم‌گیری، معلمان برای تصمیم‌گیری در مورد برنامه‌درسی خود برای دانش‌آموزان در کلاس درسی‌شان، مسئول و توانا هستند (Law, Galton & Wan, 2010:292). در مقایسه با رهبری سنتی «یک طرفه»، رهبری توزیع‌یافته «یک مشخصه بلافاصله از یک گروه یا شبکه تعاملی افراد است که در آن، اعضای گروه، تخصص خود را به اشتراک می‌گذارند» (Hulpia & Devos, 2009).

جدول (۲): مقایسه اشکال متفاوت رهبری برنامه درسی

اشکال رهبری	سبک رهبری	مدیریت برنامه درسی	تصمیم‌گیری	رابطه قدرت
سنتی	مدیر دستوردهنده و با کنترل مستقیم	مدیریت برنامه درسی توسط مدیر	بالا_ پائین، اقتدارمدار و دستور دهنده از طریق مدیر	قدرت اجباری: قدرت بر افراد
تسهیل‌کننده	ایجاد فرهنگ پویای با تمرکز بر فرهنگ سازمانی تحول‌آفرین	پردازش سیاست برنامه درسی با حمایت از دیگر کارگزاران آموزشی	پائین_ بالا و دموکراتیک؛ اتخاذ تصمیم‌ها به صورت مشارکتی توسط هر دو	قدرت اخلاقی: قدرت از طریق افراد به جای بر افراد
مشارکتی	تأکید بر ارتباط دو سویه مابین رهبران و پیروان	بر توسعه و عرضه نمودن برای ذی‌نفعان متفاوت تمرکز دارد.	دموکراتیک و مشارکتی؛ اتخاذ تصمیم‌ها با همیاری دیگران و توافق عموم	قدرت اخلاقی: قدرت از طریق افراد به جای بر افراد
توزیع یافته	افزایش ظرفیت در مدارس با باز کردن نیروی بالقوه رهبری	تلاش در راستای مأموریت مدرسه توسط اعضای تیم	تصمیم‌گیری تسهیل‌شده	قدرت برآمدنی: از طریق اعضای تیم و توزیع آن

با تشریح این چهار شکل از رهبری، می‌توان فهرستی را فراهم نمود که نشان‌دهنده تفاوت‌های اشکال متفاوت رهبری باشد و سبک‌های رهبری، ویژگی‌های مدیریت برنامه‌درسی، فرایند تصمیم‌گیری و رابطه قدرت را برجسته می‌سازد. در حقیقت، می‌توان گفت که ممکن نیست یک برش آشکار برای شکل‌های متفاوت رهبری با ویژگی‌های خاص را داشت. هم‌چنین برخی ویژگی‌ها شاید تکراری باشند. در حقیقت، اشکال رهبری برنامه‌درسی، تدریجاً از طریق رهبری تحول‌آفرین، از شکل سنتی به تسهیل‌کننده، مشارکتی و توزیع‌یافته توسعه می‌یابند.

۴. رهبری برنامه‌درسی چه سطوح و راهبردهایی دارد؟

برای رهبری برنامه درسی در کلیت خود سه سطح شخصی، کلاس درس و مدرسه به صورت پلکانی در نظر گرفته شده است (Fung, 2012; Glatthorn, Boschee & Whitehead, 2009). در خصوص راهبردها بایستی گفت، راهبردهای رهبری به عنوان یک الگوی برگزیده مداوم از رفتار طراحی شده برای بدست آوردن همکاری و مشارکت پیروان در اجرای هدفهای سازمانی است. گذشته از این، بایستی به این نکته نیز تأکید کرد که زمانی که رهبران برنامه درسی، با پیچیدگی‌های پیاده نمودن و اجرای برنامه درسی در یک مدرسه مواجه می‌شوند، راهبردها از افکار و تجربیات آنان سرچشمه می‌گیرند. یک راهبرد خوب، جهت، چشم‌انداز و نیرویی را برای یک مدرسه ارائه می‌دهد (Lashway, 1997). سطح اول رهبری برنامه درسی، سطح شخصی و فردی است و سه راهبرد در این سطح مطرح است.

تأکید بر کیفیت‌ها و مفهوم رهبری: در این راهبرد، رهبر باید تمام معلمان را در اجرای برنامه درسی و آموزش مد نظر قرار دهد و تلاش‌ها و توان آن‌ها را در اجرای برنامه درسی بازشناسی و به کار گیرد. برای این منظور اگر معلمان برای مشارکت در مرحله تصمیم‌گیری برنامه درسی اجازه داشته باشند، آن‌ها به فراهم نمودن راهکارها و توصیه‌های با ارزش در مورد برنامه درسی جدید قادر خواهند بود. این کار نیز توجه معلمان را در حمایت فعال مدیریت برنامه درسی در مدارس افزایش خواهد داد (Fung, 2012).

افزایش ظرفیت رهبری: معلمان به هنگام اجرای برنامه درسی، باید از ۶ مرحله (۱ تجربه، ۲ فرایند جریان‌های درونی (در هم آمیختن)، ۳ دریافت پیام‌ها، ۴ مشارکت اساسی (پایه‌ایی)، ۵ مشارکت فعال و کامل و ۶) و بر دوش گرفتن مسئولیت در رهبری پیروی کنند. از این رو افزایش دانش و مهارت‌های معلمان در برنامه درسی ضروری است (Fung, 2012). ظرفیت رهبران نیز به شایستگی آنان در مواردی هم چون هوش، مهارت فنی و مهارت بین‌فردی و شایستگی بین‌فردی یعنی برقراری ارتباط مؤثر و تعامل با اشخاص و گروه‌ها مربوط می‌شود. این موارد به معلمان کمک می‌کند تا در مدرسه، رهبرانی معلم شوند (Smith & Piele, 1997:19).

اصرار و پافشاری در خصوص حرفه‌ای بودن معلم: در این راهبرد معلمان برای پذیرش آموزش حرفه‌ای و پیشرفت در برنامه درسی، ترغیب می‌شوند. چرا که در دهه‌های اخیر شکل رهبری از حالت سلسله مراتبی سنتی به تحول آفرین، تغییر کرده است. از این رو نه تنها رهبران باید افرادی حرفه‌ای شوند، بلکه پیروان آن‌ها نیز باید کار حرفه‌ای انجام دهند. بنابراین، محور توسعه حرفه‌ای بیشتر روی توسعه شایستگی هر دوی آنان قرار می‌گیرد (Fung, 2012).

سطح دوم رهبری برنامه درسی، سطح کلاس درسی است و سه راهبرد در این سطح مطرح است. **ترویج و ارتقای یادگیری و تدریس مؤثر:** در کنار ترویج مهارت‌های آموزشی خاصی به معلمان به منظور افزایش یادگیری دانش آموزان، رهبر برنامه درسی بایستی این موضوع را در نظر بگیرد که معلم

و دانش آموز چه کار متقابلی را باید انجام دهند تا تأثیری قدرتمند روی یادگیری و در کیفیت زندگی کلاس درس داشته باشند (Parkay, Hass & Anctil, 2010:311).

رهبری برای یادگیری: در این راهبرد شواهد مبتنی بر نقش «معلم به عنوان پژوهشگر» مطرح است. در طی فرایندهای تفکر و تأمل انتقادی، رهبران معلم، گام‌های زیر را برمی‌دارند: نخست: پالایش و شفاف‌سازی ارزش‌ها و علایق؛ سپس برنامه‌ریزی توسعه و رشد شخصی؛ پس از آن برنامه‌ریزی عملکرد راهبردی؛ سپس هدایت یادگیری متمرکز بر توسعه و پیشرفت کار و در نهایت انتقال دانش حرفه‌ای. در طی این فرآیند، معلمان به مدیریت خودتأملی قادر می‌شوند و این حالت تأثیری را روی ظرفیت‌های شخصی و بین‌فردی و نیز یادگیری دانش‌آموز، ساختارهای سازمانی و فرهنگ‌های مدرسه‌شان ایجاد می‌کند (Leithwood & Mascall, 2008).

مدیریت منابع تدریس: در این راهبرد رهبران برنامه‌درسی باید به صورت مساوی و اخلاقی افراد، فرآیند و نیز منابع مدرسه را برای رسیدن به چشم‌انداز و اجرای مأموریت و هدف‌ها حفظ کنند. هم‌چنین، آنان برای کمک به معلمان برای اجرای برنامه‌درسی، مواد آموزشی را در اختیار آنان قرار می‌دهند و رهنمودهایی را برای کاربرد ارزشیابی ارائه می‌کنند (Glatthorn, et al, 2009; Cloud, 2010).

سطح سوم رهبری برنامه درسی، سطح مدرسه‌ای آن است که چهار راهبرد برای آن مطرح است. **مدیریت تغییر و تجدید و بازسازی فرهنگ:** در کنار تدریس حرفه‌ای به عنوان اقدام عملی برای توسعه رهبری برنامه‌درسی، «تجدید و بازسازی فرهنگی» نیز مطرح است چرا که عمل فرهنگی در پیش زمینه فرهنگی معینی فعال می‌باشد و از طریق بازسازی فرهنگ برنامه‌درسی، اقدامات رهبر انجام خواهد شد. فرهنگ جدید موردی است که خلاقیت، همکاری، وضعیت انگیزشی، خود-انضباطی را شامل می‌شود و تفاوت‌ها و چند بُعدی بودن را در نظر می‌گیرد (Glatthorn & et al, 2009).

ساختاردهی مجدد تیم مدیریت برنامه درسی: رهبران برنامه درسی حرفه‌ای بودن را از اعضای داخل مدرسه و سایر افراد متخصص بیرون از مدرسه بدست می‌آورند و «ظرفیت‌ها» را در پیشرفت برنامه-درسی بیشینه می‌سازند. در طول در هم آمیختن این درک، ارزش‌ها و باورها، اعضا می‌توانند خودشان را در جنبه‌ها و دیدگاه‌های متفاوت شریک کنند.

ارتباط و همکاری در سازمان مدرسه: در اینجا، ترویج و بهبود ارتباطات مؤثر به منظور حمایت از اعضای تیم، به عنوان یک الزام مطرح است (Henck & Hulme, 2008).

ایجاد اجتماع یادگیری حرفه‌ای: معلمان با کار در کنار یکدیگر در یک نوع یادگیری حرفه‌ای درگیر می‌شوند که به توسعه و پیشرفت برنامه‌درسی و مدرسه کمک می‌کند. هم‌چنین، این اجتماع می‌تواند متحمل تغییر اساسی و مؤفقیت در اجرای سیاست مدرسه و عملکرد هدایتی برای یادگیری و حصول پیشرفت دانش‌آموز شود (Webb, Vulliamy, Sarja, Hämmäläinen & Poikonen, 2009).

جدول (۳): منطقی برای ایجاد طبقه‌بندی با انواع راهبردها در سطوح متفاوت

انواع راهبردها	منطق طبقه‌بندی
۱. تأکید بر مفهوم رهبری و کیفیات و ویژگی‌های آن ۲. افزایش ظرفیت رهبری ۳. اصرار بر حرفه‌ای بودن معلم	• طبقه‌بندی بر طبق جنبه ویژگی‌های شخصی ایجاد می‌شود. • مفاهیم، کیفیات و ظرفیت همیشه واژه‌هایی هستند که به توصیف ذهن و صلاحیت شخص نیاز دارند. • معمولاً حرفه‌ای بودن معلم به توسعه صلاحیت معلم مرتبط است.
۱. ترویج تدریس و یادگیری مؤثر ۲. رهبری برای یادگیری ۳. مدیریت منابع آموزشی	• این بخش از طبقه‌بندی بر طبق دیدگاه و جنبه‌ای از اجرای برنامه درسی برای تدریس و یادگیری ایجاد می‌شود. • معلمان، رهبرانی در تدریس و یادگیری در کلاس درس می‌باشند. • در طی فرایند اجرای برنامه درسی، مدیریت مؤثر منابع به پیشرفت اثربخشی معلم کمک می‌کند.
۱. مدیریت تغییر و بازسازی فرهنگی ۲. ساختاردهی مجدد تیم مدیریت برنامه درسی ۳. ارتباطات و همکاری در سازمان مدرسه ۴. ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای (PLC)	• تغییر، تجدید و بازسازی فرهنگی، همیشه یک فرایند تأثیرگذار بر فرهنگ تدریس و یادگیری می‌باشند. • نقش اصلی رهبران باید، ارتباطات مؤثر در مدرسه را شامل شود و به ایجاد و حفظ کار تیمی در یک تیم یا یک گروه تلاش کند. • اجتماع یادگیری حرفه‌ای همیشه در جامعه مدرسه برای تقویت اجرای برنامه درسی، مهم می‌باشد.

در واقع، راهبردهای رهبری برنامه‌درسی با اشکال رهبری برنامه‌درسی ذکر شده، از درون مرتبط می‌باشند، چنانچه هر شکل رهبری، مشخصات خاص خود از راهبردهای رهبری را شامل می‌شود. راهبردهای مورد استفاده، فرصتی بیشتر در ارتباط با سبک رهبری با فرایندهای متفاوت مدیریت برنامه‌درسی، تصمیم‌گیری و رابطه قدرت ایجاد می‌کنند. در واقع مد نظر قرار دادن تمامی این موارد به منظور توصیف روابط مابین اشکال رهبری برنامه درسی و راهبردهای مربوط به آن به منظور ارائه تصویری روشن از این مفاهیم می‌باشد که با در نظر گرفتن مطالب مطرح شده در خصوص رهبری برنامه‌درسی، فرهنگ مدرسه و عوامل تأثیرگذار در برنامه‌درسی شکل واضح و یکسانی از راهبردهای رهبری برنامه درسی را نمی‌توان از همه مدارس انتظار داشت.

۵. چه کسانی می‌توانند نقش رهبر برنامه درسی را بر عهده بگیرند؟

در بیشتر مدارس فقط مدیر مدرسه و یا معاون به طور رسمی رهبر هستند ولی رهبر واقعی در هر مدرسه، شخصی خواهد بود که بتواند بین وظایف سازمانی و نیازهای فردی تعادل برقرار کند. ذینفعان مدرسه همگی به نحوی در اجرای برنامه درسی نقش دارند و به شکلی باید دخالت داده شوند تا از برنامه درسی راضی باشند. امروزه بیشتر رهبران برنامه درسی از بین بهترین معلمان مدرسه انتخاب می‌شوند. این کار رهبر برنامه درسی است که مشخص کند که چگونه می‌توان همه معلمان را در کار اجرای برنامه درسی درگیر کرد و به این ترتیب به تعهدات انجام یافته نایل شد و نیازهای معلمان را تشخیص و برآورده نمود. رهبری معلم با عنوان رهبری میانه و در قالب مفاهیمی هم چون هماهنگ

کننده موضوعی، متخصص موضوعی، مدیر موضوعی، مشاور موضوعی و در نهایت رهبر موضوعی می‌تواند در تیم رهبری برنامه‌درسی مدرسه مطرح گردد (Burton & Brundrett, 2006). رهبر برنامه درسی باید سعی کند با نقشی میانجی نیازهای سیستم (مدرسه) و ذینفعان را رفع کند. از این رو رهبری برنامه درسی، همیشه به عنوان یک فرایند حل مسئله است. دانستن این موضوع مهم است چرا که رهبری باید به وراى تیم مدرسه و ذی نفعان انتقال یافته و توزیع گردد. چرا که اعضای مدرسه بسیار علاقه‌مندند که بدانند مدرسه در اجرای برنامه درسی چه سمت و سویی را خواهد داشته و چه مسیری را طی خواهد کرد (Wiles, 2009). یک مدرسه بزرگ از معلمان، معاونان، والدین، شهروندان و کسب و کارهای محلی و شکل‌هایی از عناصر انسانی برای کار برنامه درسی تشکیل شده است. برنامه‌درسی برای مؤفقیّت خود همیشه وابسته به این عناصر است. از این رو در عهده گرفتن نقش رهبری برنامه‌درسی در مدرسه حالتی از «رهبری توزیع یافته» را بایستی در نظر گرفت که در آن هر یک از اعضای مدرسه به سهم خود نقشی در رهبری ایفا می‌نماید؛ اما در این بین نقش اصلی و محوری با مدیر مدرسه است (Jefferies, 2000; Wiles, 2009).

نتیجه‌گیری

رهبری برنامه درسی بهره‌گیری تأملی از ظرفیت‌های دانش‌آموزان، معلمان، موضوع درسی و محیط محلی و ده‌ها متغیر دیگر به عنوان شاخص‌های نگهداشت عمل تأملی است. از این رو می‌توان گفت کنش‌های مطرح در رهبری برنامه درسی از نوع پرکتیکال است (Hannay & Seller, 1991). یعنی درگیر شدن اصحاب عمل در فرایند حل مسائل عملی در مدار اکلکتیک که بنیادش بر تئوری‌ها و کاربرد هوشمندانه، تکثرگرایانه و خادمانه آنها یا به تعبیر شوآب، کاربرد چندبینه‌انه^۱ آنهاست. در موضوع رهبری برنامه درسی بهره‌گیری مناسب از سبک‌های رهبری، راهبردها و اقدامات مناسب متناسب با هر سطح از رهبری برنامه درسی و دعوت از افراد مختلف و منابع متعدد، نگاهی چند بینه‌انه را در اجرای برنامه درسی و آموزش اثربخش نشان می‌دهد (Wiles, 2009; Fung, 2012) تا آن جا که وایلز (Wiles, 2009) اظهار می‌دارد در رهبری برنامه درسی حل مسائل اجرای برنامه درسی مد نظر است. از این رو برای تحقق این امر، رهبر برنامه درسی بایستی بحث متعادلی را در درون تیم و مدرسه و در طول عمل تأملی داشته باشد و این دانش و مهارت را به فراتر از کارهای معمول تیم و نیازمندی‌های فنی رهبری برنامه درسی متمرکز و هدایت کند. شوآب این نیازمندی‌ها را هنر پرکتیکال و اکلکتیک و هنر پرابلیمیشن^۲ می‌نامد چرا که ماهیت رهبری اثربخش برنامه درسی، چارچوبی است که به ترکیب

1 . Polyfocal

2 . Problematation

نمودن نظریه و پژوهش رویکرد مدیریتی و نیازمندی‌های خاص فرایند برنامه درسی و اجرای آن کمک می‌کند (Hannay & Seller, 1991).

در نهایت می‌توان گفت در وهله نخست، توجه به رهبری برنامه درسی در شکل‌ها و سطوح مختلف آن می‌تواند راهکارها و ایده‌های بسیاری را در مقابل تدوین کنندگان برنامه‌های درسی قرار دهد که با توجه به قلمروهای کاری رهبری برنامه درسی، بتوانند در همان زمان تدوین برنامه‌های درسی، اندیشه‌ای منسجم برای اجرای آن را نیز طراحی کنند و به این طریق گذشته از جلوگیری از تحریف و تحمیل بر برنامه درسی در زمان اجرای آن از توان و ظرفیت‌های علمی و عملی موجود نیز بیشتر بهره برند. هم‌چنین توجه به رهبری برنامه درسی در اجرای برنامه درسی می‌تواند نقش فعال و پویایی را به اعضای مدرسه و به ویژه مدیران مدارس دهد که این امر هم نیازمند بازبینی در شرح وظایف آنان و آیین نامه اجرایی مدارس می‌باشد. و نیز با توجه به فقدان پیشینه علمی و مکفی در خصوص مفهوم رهبری برنامه درسی در داخل کشور، پژوهشگران حوزه مطالعات برنامه درسی، می‌توانند با اقدام به مطالعه و بررسی این موضوع در ابعاد و جنبه‌های گوناگون آن در ارتباط با برنامه‌های درسی دوره‌های تحصیلی نمایند و به این ترتیب افق‌های جدیدی را از این مفهوم کشف و ارائه نمایند که این شناخت علمی می‌تواند پشتوانه‌ای را برای به کارگیری این ایده در زمان بازبینی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و به طبع آن در برنامه درسی ملی و برنامه‌های درسی همسوسازی شده با آن فراهم نماید.

References:

- Agrawal, D. (2007). *Curriculum development: concepts, methods and techniques*. Jaipur: Book Enclave.
- Angelle, P. S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *Research in Middle Level Education Online*, 33(5), 1-16.
- Bintz, W. P., & Dillard, J. (2007). Teachers as reflective practitioners: Examining teacher stories of curricular change in a 4th grade classroom. *Reading Horizons*, 47(3), 203-227.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organization: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Burton, N., & Brundrett, Mark. (2006). *Leading the Curriculum in the Primary School*. SAGE Publication.
- Bush, T. (2009). *Theories of educational leadership and management* (fourth edition). Translated by Mohammad Hasani and et al. (2012). Urmia: Urmia University Press. [In Persian]
- Cloud, R. C. (2010). Epilogue: Change leadership and leadership development. *Wiley Periodicals, Inc.* 149, 73-79.
- Conley, D.T. & Goldman, P. (1994). *Facilitative leadership: How principals lead without dominating*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council.

- Copland, M.A., & Knapp, M.S.. (2006). *Connecting leadership with learning: A framework for reflection, planning, and action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dinarvand, H.(2007). Features and effective management skills to make a difference in Lorestan schools. Articles Collections of the challenges facing management education Lorestan province. Institute of Education Department of Education Lorestan. Khorramabad: Shaporkhastpublications.
- Donaldson, G. A. (2007). What do teachers bring to Leadership? *Educational Leadership*, 65 (1), 26-29.
- Edmond, H & Law, F.(2004). Developing curriculum leadership in a primary school: a Hong Kong case study. available in: <https://www.researchgate.net/publication>.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Retrieved April 3, 2010 from <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>.
- Esmail Pour, A. (2013). Assessment of knowledge, attitude and skills of elementary school teachers in the education curricula developed. Master Thesis Azad University of Urmia. [In Persian].
- Fullan, M. (2009). Leadership development: The larger context. *Educational Leadership*, 67 (2), 45-49.
- Fung, Y, S .(2012). A Study of Curriculum Leadership Strategies in Different Curriculum Implementation Stages: Liberal Studies of New Senior Secondary Curriculum in Hong Kong. A Thesis for the Degree of Doctor of Education In Education. The Chinese University of Hong Kong.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Los Angeles: Sage.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010b). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hassan Pour, S.(2013). Evaluation of having teachers of sixth grade of elementary from thinking and research skills. Master Thesis Azad University of Urmia. [In Persian]
- Henck, A. & Hulme, E. (2008). Collaborative leadership through strengths development. Part I: Self-awareness through strengths development. *Academic Leader*, 24(7).
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2003). *Transformative curriculum leadership*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Henderson, J. G., & Kesson, K. R. (1999). *Understanding democratic curriculum leadership*. New York: Teacher College Press.
- Henson, K. T. (2010). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Waveland Press.
- Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2009). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools*. Boston: Pearson.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35(2), 153-171.
- Jefferies, S.(2000). A Literature Review Exploring A Meaning for the Term "Curriculum leadership". Department of Social, Physical and Health Education University of Waikato. Waikato Journal of Education 6. 2000.
- Kezar, A., Carducci, R., & Contreras-McGavin, M. (2006). *Rethinking the "L" word in higher education: The revolution of research on leadership*. Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational Leadership*, 59 (8).

- Kwok-wing, Leung.(2002).Exploring Curriculum Leadership: A Case Study of School-based Curriculum Development in a Local Primary School.A dissertation of Degree of Master of Education.University of Hong Kong.
- Lashway, L. (1997). School leadership styles and strategies. In S. C. Smith & P. K. Piele. *School leadership: Handbook for excellence* (Chapter 2, 3rd ed., pp.39-71). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Law, E. H. F., Galton, M., & Wan, S. W. Y. (2007). Developing curriculum leadership in schools: Hong Kong perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 143-159.
- Lee, J. C. K., Dimmock, C., & Au Yeung, T. Y. (2009). Who really leads and manages the curriculum in primary schools? A Hong Kong case study. *Curriculum Journal*, 20(1), 3-26.
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Parkay, F. W., Hass, G. & Anctil, E.J.(2010). *Curriculum leadership: Readings for developing quality educational programs*(9th ed.). Boston/ New York: Allyn & Bacon.
- Poplin, M.S. (1992).The leader's new role: Looking to the growth of teachers. *Educational Leadership*, 45(5),10-11.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes:Identifying what works and why*. Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- Schwarz, R. (2003). Becoming a facilitative leader. *ASTD*, April 2003, 53-57.
- Senge,P.,Kleiner ,A.,Roberts,C.,Ross,R.,Roth,G.,& Smith,B. (1999). *The dance of change:The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. New York: Doubleday/Currency.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shing ,Wai.LI.(2004). Expectations of Curriculum Leaders in Primary Schools:Issues and Implications: Department of Curriculum and Instruction Hong Kong Institute of Education. Paper prepared for the Annual Conference of Australian Association for Research in Education, Melbourne, 28 November – 2 December, 2004.
- Smith, S. C., & Piele, P. K. (1997). *School leadership: Handbook for excellence* (3rd ed.). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Sorenson,.(2010).Principal'sGuidetoCurriculum Leadership, www.sagepub.com
- Tanner, D., & Tanner, L.N.(1994). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). New york: Macmillan.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S., & Poikonen, P.L.(2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*,35(3)405-422.
- West-Burnham, J. (2004). *Building leadership capacity--helping leaders learn*. Retrieved February 27, 2010 from <http://forms.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-building-lead-capacity.pdf>.
- Wiles, J. (2009). Leading curriculum development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wiles, J. W., & Bondi, J. C. (2011). *Curriculum development: A guide to practice* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Wynne, J. (2001). *Teachers as leaders in education reform*. ERIC Digest. ED462376.