

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی‌ارشد رشته مدیریت آموزشی با
توجه به چالش‌ها و مشکلات موجود در مدیریت مدارس در ایران

The Gap in Intended Curriculum Content of Master Degree Curriculum
in Educational Administration and Existing Problems and Challenges in
Iranian Schools' Administration

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۲/۲۷، تاریخ ارزیابی: ۱۴۰۰/۸/۵، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۴

 [20.1001.1.25382241.1400.12.24.7.9](https://doi.org/10.1001.1.25382241.1400.12.24.7.9)

Y. Fazli, Dr.H. Arasteh, Dr.H.
Zineabadi, Dr.B. Abdollahi

یدالله فضلی^۱، دکتر حمیدرضا آراسته^۲، دکتر حسن

رضا زین آبادی^۳، دکتر بیژن عبداللهی^۴

Abstract: The purpose of this study was to analyze the intended curriculum gap of the master's degree Education Management course with respect to the challenges and problems in school management in Iran. The present study was a qualitative data type and its method was to examine the first and second questions of phenomenology and to examine the third question of thematic analysis. For semi-structured interview 17 school principals were selected by available sampling method, and the intended curriculum 1372 was selected by purposive sampling. The data analysis was performed with Nvivo10 and validation was calculated using the technique of organ control and consultation with experts, and reliability was estimated by measuring the accuracy of the data and inter-subject agreement between the two coders 65%. According to the findings, the intended curriculum with 10 open source, and from 17 the final code, 12 educational component, 3 upbringing component and 2 administrative-financial component and in schools with 60 Open source code, and from 35 the final code 13 educational component 12 upbringing component and 10 administrative-financial component were identified. The theoretical theme of the intended curriculum is more than its practical theme because out of 14 themes, 6 themes in applied- sciences and 8 themes in the theoretical were classified. The final results indicated the limited success of the approved curriculum in reducing school management challenges.

Keywords: intended curriculum, gap analysis, master degree, problems and challenges, educational administration

چکیده: هدف این پژوهش تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی‌ارشد مدیریت‌آموزشی با توجه به چالش‌ها و مشکلات موجود در مدیریت مدارس در ایران بود. پژوهش حاضر از نوع داده کیفی و روش آن برای بررسی سوال اول و دوم پدیدارشناسی و برای بررسی سوال سوم تحلیل مضمون بود. برای مصاحبه نیمه‌ساختارمند (۱۷) مدیر مدرسه با نمونه‌گیری در دسترس، و برنامه‌درسی مصوب (۱۳۷۲) با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با (Nvivo10) انجام شد. اعتباریابی با تکنیک کنترل عضو و مشاوره با کارشناسان، و پایایی با سنجش صحت‌داده‌ها و توافق درون‌موضوعی بین دو کدگذار (۶۵٪) محاسبه شد. بر اساس یافته‌ها، برنامه‌درسی مصوب با «۱۰» کد باز، و از «۱۷» کد نهایی، «۱۲» مؤلفه آموزشی، «۳» مؤلفه پرورشی، و «۲» مؤلفه اداری- مالی، و در مدارس با «۶۰» کد باز، و از «۳۵» کد نهایی، «۱۳» مؤلفه آموزشی، «۱۲» مؤلفه پرورشی، و «۱۰» مؤلفه اداری- مالی شناسایی شد. مضامین نظری برنامه‌ی- درسی مصوب بیش از مضامین کاربردی آن است. زیرا از «۱۴» مضمون، «۶» مضمون علمی- کاربردی، و «۸» مضمون نظری طبقه‌بندی شد. نتایج نهایی بیانگر موفقیت محدود برنامه‌درسی مصوب در کاهش چالش‌های مدیریتی مدارس بود.

کلمات کلیدی: برنامه‌درسی قصدشده، تحلیل شکاف، چالش‌ها و مشکلات، کارشناسی‌ارشد، مدیریت آموزشی.

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی. دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

Fazli.y1343@gmail.com

^۲ استاد گروه مدیریت آموزشی. دانشکده مدیریت. دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. arasteh@khu.ac.ir

^۳ دانشیار گروه مدیریت آموزشی. دانشکده مدیریت. دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

Zeinabadi_hr@khu.ac.ir

^۴ دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت. دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. biabdollahi@khu.ac.ir

مقدمه

برنامه‌ی درسی یکی از مهمترین عناصر دانشگاه‌ها هستند که نقش تعیین‌کننده و غیر قابل‌انکاری در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی دارد و ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، یک تجربه‌ی علمی وسیع برای دانشجویان محسوب می‌شود (یمانی و دیگران، ۱۳۸۹، صص ۴-۳)، و می‌تواند به عنوان قلب مراکز آموزش عالی از اندیشه‌های تربیتی نوین تاثیر پذیرد و نقش اساسی در برنامه‌های علمی دانشگاه‌ها ایفا کند و باور بویل^۱ (۲۰۱۳) و دیویی^۲ (۱۹۱۶) را در مورد برنامه‌درسی که بیشتر استدلال‌شان مبتنی بر رویکردهای دموکراتیک است (بویل و ولمر^۳، ۲۰۱۹، صص ۴۰۸). اجرایی نماید. شاید به همین دلیل باشد که دانشگاه کمبریج (بی‌تا) درس «سیاست، ساختارها و تغییر» را در رشته‌ی رهبری آموزشی و بهبود مدرسه^۴ دانشگاه بین‌المللی مارکونی_ میامی (بی‌تا) درس‌های «رهبری و مدیریت تغییر در آموزش و پرورش» و «روندهای نوظهور فناوری اطلاعات و ارتباطات و تغییرات اجتماعی و فرهنگی» را در رشته‌ی رهبری آموزشی، دانشگاه واندربیلت پابودی کالج درس «مسائل بین‌المللی در اصلاح سیاست‌های آموزشی»^۵ را در رشته‌ی سیاست و مدیریت- آموزش بین‌المللی، و دانشگاه اصفهان درس «سیاستگذاری آموزشی» را در رشته‌ی مدیریت- آموزشی ارائه کردند. تا شکاف تاریخی میان نظر و عمل در حوزه مدیریت آموزشی را کاهش یابد. لذا بررسی، تحلیل و آسیب‌شناسی نابسامانی‌های مشاهده‌شده در وضعیت فعلی رشته‌ی مدیریت آموزشی با دقت و تأمل فزاینده در ریشه‌های مفهومی و نظری، و تعریف‌های عملیاتی و عناصر مشهود برنامه‌درسی حوزه مدیریت آموزشی صورت گرفته‌است.

همچنین دگرگونی‌ها نشان می‌دهد که مدارس محتاج مدیرانی است که تحولات را تشخیص و نیازهای جدید آموزشی را تأمین کنند و در فرایند توسعه همه‌جانبه جهانی با نظریه‌های جدید مدیریت آموزشی آشنا باشند. از این رو مدارس نیازمند مدیران متخصصی است که با نظریه‌های جدید مدیریت آموزشی آشنا باشند و مهارت تجزیه و تحلیل مسائل، داده‌ها و تیم-سازی را داشته‌باشند (بولدینگ^۶؛ ۲۰۰۸، صص ۲۶). همسو با این تحولات است که از

1. Bovill

2. Dewey

3. Bovill & Woolmer

4. Policy, Structures & Change.

5. Educational Leadership and School Improvement .

6. Leadership and Change Management in Education.

7. Emerging ICT trends and socio-cultural changes

8. International Issues in Education Policy Reform

9. Belding

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

سیاستگذاران و برنامه‌ریزان حوزه‌ی آموزشی انتظار می‌رود نگاه راهبردی و اقتضایی به رشته‌ی مدیریت آموزشی، داشته باشند تا دانش‌آموختگان و مدیران حوزه‌ی آموزشی درک بهتری از نقش و ضرورت این رشته دانشگاهی، در مدیریت مدارس پیدا کنند. با این انتظار برنامه‌ی درسی مدیریت آموزشی در صورتی که همسو با شرایط بومی، ملی، جهانی، و نیازهای حرفه‌ای مدیران طراحی شود، شکاف موجود بین دانشگاه و آموزشگاه مدیریت می‌شود. چراکه علم مدیریت-آموزشی نقش موثری در شکوفایی توانایی بالقوه نیروی انسانی و تحولات فرهنگی جهان دارد به-گونه‌ای که در جهان کنونی هم تعریف مفاهیم تغییر کرده و هم انتظار از نقش‌ها دچار تغییراتی اساسی شده‌است. این تغییرات جهانی و تغییر در ملتها، پیچیدگی نقش مدیران مدارس را تشدید کرده‌است (کاتانو و استرانگ، ۲۰۰۶، ص. ۲۲۵). به این ترتیب با توجه به اینکه فلسفه تاسیس و راندازی این علم، تربیت متخصصین زبده و کارآمد برای مدیریت مدارس است، دامنه-ای از تعاریف مبتنی بر رویکرد علمی- کاربردی در مورد مدیریت آموزشی ارائه می‌شود. از این رو برخی مدیریت آموزشی را یک رشته‌ی تحصیلی و عملیاتی مرتبط با عملکرد سازمان‌های آموزشی (بوش، ۲۰۰۶، ص. ۱). معرفی کرده‌اند و بعضی آن را زمینه مطالعاتی و اجرایی مؤسسات آموزشی که هدف‌های آموزشی را قلب مدیریت آموزش (اولوب، اینجیابونا و اگبور، ۲۰۱۴، ص. ۴۳). دانسته‌اند و عده‌ای به معنای اخص، به آن بخش از فعالیت سازمان‌های آموزشی که مستقیماً با امر آموزش و پرورش مرتبط است؛ از جمله برنامه‌های آموزشی، مواد و محتوای درس، روش‌ها و وسایل آموزشی، مشاوره و راهنمایی تحصیلی، اقدامات آموزشی و پرورشی مکمل برنامه، امور معلمان و دانش‌آموزان (علاقه‌بند، ۱۳۸۴، ص. ۶۴). اشاره کرده‌اند.

به این ترتیب در فرایند بسترسازی تحول بنیادین و راهبردی آموزش عالی و آموزش و پرورش در مسیر دستیابی به اهداف توسعه‌ی پایدار آموزشی در هزاره سوم، دانشگاه‌ها باید با به-روز کردن و بازسازی برنامه‌ی درسی برای تربیت نیروی انسانی متخصص و آموزش مدیران سازمان‌های عمومی و خصوصی همت گمارند. بر این اساس آموزش عالی به منظور حرکت در مسیر تحولات عرصه دانش و تغییرات بنیادی جوامع، اختیار برنامه‌ریزی درسی را با هدف ۱- انطباق هرچه بیشتر برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه. ۲- نهادینه کردن برنامه‌ی درسی در دانشگاه‌ها. ۳- روز آمد کردن برنامه‌ها با توجه به تحولات دانش بشری (وزارت علوم تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۶، ص. ۱). به دانشگاه‌ها واگذار کرده‌است. از این رو همراه با رویکرد بنیادی- کاربردی، در استفاده از ظرفیت علمی دانشگاه‌ها و زمینه اجرایی آن در آموزشگاه‌ها باید به دنبال کاهش شکاف دانشگاه و مدرسه بود تا نیازهای مدیریتی مدارس برای دستیابی به اهداف مندرج در

1Catano & Stronge

2Bush

3Ololube, Ingiabuna & Agbor

یدالله فضلی، دکتر حمیدرضا آراسته، دکتر حسن رضا زین آبادی، دکتر بیژن عبداللهی

اسناد بالادستی پوشش داده شود. چرا که در راهکار «۲۲/۲» سند تحول بنیادین آموزش و پرورش «ایجاد ساز و کارهای لازم برای تربیت و نگهداشت مدیران و رهبران آموزشی و تربیتی و تلاش برای افزایش ثبات مدیریت در مجموعه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی (ریاست جمهوری انقلاب اسلامی، ۱۳۹۰: ۵۸). پیش‌بینی شده تا آموزش و پرورش بتواند پاسخگوی خواسته‌های جامعه‌دانش‌آموزی باشد.

اما واقعیت این است که با بررسی دقیق محتوای برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد مدیریت‌آموزشی این نتیجه حاصل شد که دانش‌آموختگان آموزش حرفه‌ای لازم را کسب نمی‌کنند و دانشگاه‌ها در ارائه دروس این رشته آنچنان از حوزه عمل فاصله گرفته‌اند که دانشجویان نه تنها به لحاظ عملی توانمندی کافی کسب نمی‌کنند بلکه اساساً نسبت به رسالت اصلی خود واقف نبوده و بحث در باره شکاف نظر و عمل در نظام آموزشی کشور و ارائه راهبردها و راهکارهای لازم جهت حل چالش‌ها و مشکلات مدیریتی مدارس را از جانب خود غیرممکن و بی‌معنی تلقی می‌کنند چرا که برنامه‌ی درسی مدیریت‌آموزشی مصوب (وزارت عتف، ۱۳۷۲) با رویکرد نظری و موضوع‌محور تنظیم شده و تمرکزش روی مواد درسی است و حول محور موضوعات درسی و مواد علمی سامان می‌یابد. لذا با توجه به نگرشی که نسبت به ماهیت برنامه‌ی درسی وجود دارد، عناصر آن در سه محور خلاصه می‌شود: ۱- برنامه‌ی درسی دانش‌آموزمحور، که بر ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموز تأکید می‌کند. ۲- برنامه‌ی درسی جامعه‌محور، که اصلاح و توسعه جامعه هدف اساسی آن به حساب می‌آید. ۳- برنامه‌ی درسی موضع‌محور، مبتنی بر یادگیری مکانیکی است، هدفها و محتوا در آن از قبل تعیین و سازماندهی می‌گردد. همچنین بر حجم مطالب بیش از فرایند یادگیری تأکید می‌شود (طالبی، مظلومیان، صیف، ۱۳۹۲، ص. ۲۰). به این ترتیب برنامه‌ی درسی موضوع‌محور چون بر اساس نیاز دانشجویان تنظیم نشده و به حیطة عاطفی توجه چندانی ندارد و دانشجویان موظف هستند مطالب و محتوای از قبل تعیین‌شده را مطالعه و به صورت طوطی‌وار حفظ کنند، بر محتوای درسی تمرکز دارد. همچنین این نوع برنامه‌ی درسی، چون واقعیت‌های کف‌مدرسه‌ای و چالش‌های مدیریتی مدارس را در نظر نمی‌گیرد، چندان نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای آموزشی، پرورشی و اداری- مالی مدارس باشد. از این رو با توجه به انتقادهای شدید، شاید دلیل اصلی این مشکلات را بتوان در برنامه‌ی درسی- قصدشده که معمولاً دربرگیرنده مؤلفه‌هایی چون محتوا، روش تدریس، زمان اختصاص‌یافته برای حصول به هدف‌های موردنظر، و آموزش محتوای تعیین شده‌است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص. ۶۲) جستجو کرد.

¹. Intended Curriculum

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

به این ترتیب با توجه با آنچه که پیشتر مطرح شد آموزش‌عالی برای همگام شدن با تحولات در حال پیشرفت جهانی نیازمند تغییر محتوای برنامه‌ی درسی است و باید برنامه‌ی درسی مصوب به دلیل چالش‌های اجتماعی، فرهنگی، فناوری، زیست‌محیطی، حرفه‌ای، سیاسی و اقتصادی اصلاح شود. شاید به همین دلیل باشد که برخی از دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند برنامه‌ی -درسی دانشگاه‌محور جایگزین برنامه‌ی درسی دانشگاه‌محور نمایند. برای مثال دانشگاه خوارزمی تلاش کرده به منظور ارتقای دانش، مهارت‌ها، و توانائی‌های تخصصی و عمومی دانشجویان تا سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ به میزان هفتاد درصد در برنامه‌ی درسی رشته‌های مدیریت، بازرگری و یا بازرینی (دانشگاه خوارزمی، ۱۳۹۴، ص. ۹). نماید زیرا برنامه‌درسی دانشگاه‌محور، منعکس‌کننده دیدگاه دست‌اندرکاران آموزش، حاوی اطلاعات علمی و دانش در حال تغییر، و دربردارنده علایق، تمایلات و نیازهای منطقی دانشجویان است. از این رو در عصر آشوب فعلی، برنامه‌های درسی نمی‌تواند موضوع‌محور بماند و باید در فرایند پاسخ به خواسته‌های اجتماعی و شرایط جدید اقتصادی، بازرگری شود و به برنامه‌درسی دانشگاه‌محور ارتقاء یابد. این نگاه تحول‌گرا و راهبردی اهمیت همخوانی نظریه و عمل را برای تغییر برنامه‌ی درسی مدیریت‌آموزشی دو چندان می‌کند. چرا که ضرورت تغییر در برنامه‌های درسی امری انکارناپذیر است. با در نظرگرفتن این ضرورت اکنون می‌توان توصیه پیرا (۱۹۹۲) را در مورد ارتباط نزدیک گفتمان آموزش و برنامه‌ی درسی با ایده‌ی رهبری (مدیریت) مدرسه به عنوان مدیریت شکاف (کناپ و هوپمان، ۲۰۱۷، ص. ۱۶). عملیاتی کرد. تا مسائل عملکردی مدارس با در نظرگرفتن نقش معلمان، دانش‌آموزان، مدیران و سرپرستان در تصمیم‌گیری درون‌مدرسه‌ای بررسی و کاهش یابد. چراکه در نگاه استیفان، و دیگران (۲۰۲۰) بررسی عمیق مشکلات پیش‌روی مدیران تازه‌کار در تعیین نیازهای پیشرفت حرفه‌ای آنان ضروری است، تا ویژگی سیستمی افراد، نهادها و زمینه‌ها در فرایند تصمیم‌گیری‌ها گنجانده شود.

اما این گلایه همچنان وجود دارد که اگر برنامه‌ی درسی حوزه مدیریت‌آموزشی برخی از دانشگاه‌های معتبر دنیا مطالعه می‌شد، شاید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با همکاری دیگر دانشگاه‌های داخل کشور، در ساختار برنامه‌ی درسی رشته‌ی مدیریت‌آموزشی بازرگری می‌کرد. اما شواهد نشان می‌دهد چنین اتفاقی اجرایی نشد و اغلب این بازرگری‌ها و تغییرات به صورت ناقص و تصادفی انجام گرفته‌است. مؤید این گلایه، پژوهش (رحمانی کرچگانی و بهرنگی، ۱۳۸۸، ص. ۴۱) در مورد بررسی ساخت و محتوای برنامه‌ی درس «اصول مدیریت آموزشی» دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی است که نتایج آن نشان داد وضعیت موجود «ساخت» و

- 1 Pereira
- 2 Didaktik
- 3 Knapp & Hopmann
- 4 Estupiñán

«محتوا» در برنامه‌ی درسی مورد مطالعه، پاسخگوی شرایط و نیازهای کنونی دانشجویان نیست و ایجاد تغییراتی در مفاهیم عمده‌ی درس «اصول مدیریت آموزشی»، مطابق با الگوی پیشنهادی حاصل از این پژوهش ضروری است. این نوع تغییرات با پژوهش کوپر^۱ که در سطح وسیعتر پیرامون "تمدید برنامه‌ی درسی: موانع تغییر برنامه‌ی درسی موفق و پیشنهادات برای بهبود" انجام شده همخوانی دارد چرا که او دریافت تحقق موفقیت‌آمیز تغییر برنامه‌ی درسی به حمایت مداوم از مدیریت، محیطی انعطاف‌پذیر نیاز دارد تا اطمینان حاصل شود که تغییرات برنامه‌ریزی شده می‌تواند به طور مؤثر اجرا شوند (کوپر، ۲۰۱۷، ص. ۱۱۵). همسو با کوپر در پژوهش عبداللهی، عینی و سعیدی (۱۳۹۶) سیاست دوره‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی با پرهیز از تکرار دروس و مباحث مورد نظر، تغییر در محتوای برنامه‌ی درسی ضروری دانسته شد. چرا که به‌زعم قبادیان (۱۳۹۷) «ما در آموزش عالی نیروی خوب برای ماموریت‌های خاص تربیت نکرده‌ایم و دانشجوی بر مبنای «عرضه‌محوری» جذب می‌شوند، نه «تقاضا محوری». این گلابه به صورت مصداقی آموزش و پرورش را هم دربر می‌گیرد. چرا که علومی (۱۳۹۴) می‌گوید: بیش از ۹۲٪ از مدیران آموزش و پرورش ما دارای مدرک تحصیلی غیر مدیریتی هستند...

از این رو پژوهشگران ضرورت تغییرات جدی در محتوای دروس مدیریت آموزشی را به منظور افزایش جذب فارغ‌التحصیلان در مشاغل مدیریتی آموزش و پرورش مورد تأمل قرار داده‌اند و تحقیقات گوناگون هر کدام از منطری به ارزیابی وضعیت موجود دوره‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی پرداخته و ابعاد ویژه‌ای را مطالعه کرده‌اند که در نهایت، با توجه به آسیب‌ها و چالش‌های مطرح در نظام فعلی آموزش و پرورش و وجود مسائل درونی در عملکرد حوزه مدیریت آموزشی به ضرورت بازنگری جدی در برنامه‌ی درسی مصوب منتج شده است. از این رو پیشینه مطالعات انجام‌شده در زمینه برنامه‌ی درسی حوزه مدیریت آموزشی و چالش‌ها و مشکلات مدیریتی مدارس قابل تأمل است که در ادامه به برخی از یافته‌های آنها اشاره می‌شود: اولیور و هیون^۲ (۲۰۱۱) در مطالعه "اصلاح جامع برنامه‌ی درسی در آموزش عالی: تعامل مشارکتی دانشکده و مدیران" به این نتیجه رسیدند همکاری گروه‌های مختلف حوزه‌های علمی در فرایند بررسی جامع برنامه‌ی درسی باعث ایجاد تغییر سازمانی واقعی گردید، و احساس تیمی از برنامه‌ی درسی نسبت به جامعه، روند بررسی برنامه‌ی درسی را تقویت می‌کند. علاوه بر آن بیالیک و فادل^۳ (۲۰۱۵) در پژوهش "مهارت قرن بیست و یکم: آنچه که دانشجویان باید یاد بگیرند" نشان دادند که برای طراحی مجدد برنامه‌ی درسی باید ابعاد چهارگانه؛ دانش، مهارت‌ها،

-
- 1Cooper.
 - 2Axial offer
 - 3Axial demand
 - 4Oliver & Hyun
 - 5Bialik & Fadel

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

شخصیت و فراشناخت ارائه شود. همچنین هوانگ (۲۰۰۴) در پژوهش "اصلاح برنامه‌ی درسی در چین معاصر: استدلال می‌کند که در فرایند توسعه برنامه‌ی درسی، هفت هدف؛ ایجاد یک فلسفه یا ایده‌آل درسی جدید، توسعه اهداف آموزشی، تجدید محتوای آموزشی و تجربه، بازسازی الگویی ساختار برنامه‌ی درسی، نوآوری در مواد درسی، ایجاد یک حالت فعال تدریس و آموزش، ایجاد سیستم جدید ارزیابی برنامه‌ی درسی، همچنین شش استراتژی؛ بهبود سیستم مدیریت برنامه‌ی درسی، توسعه مجدد سازوکارهای اصلاح برنامه‌ی درسی، ارتقاء برنامه‌ی درسی- مدرسه‌محور، تلفیق فناوری اطلاعات با برنامه‌ی درسی، تأکید بر پیشرفت حرفه‌ای معلمان و تشویق مشارکت کل کشور در اصلاحات، برای اصلاح برنامه‌ی درسی لازم است.

همسو با پیشینه پژوهش‌های خارجی، عالی و حسینقلی‌زاده (۱۳۸۸) به "نقد و ارزیابی برنامه‌ی درسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی" پرداختند که نتایج آن حکایت از نسبت نامتوازن سهم علوم مختلف در آن دارد از این رو بازنندیشی و بازنگری برنامه‌ی درسی این رشته، ضروری است و نتایج پژوهش عبدالهی، عینی و سعیدی (۱۳۹۶) هم درمورد "ارزشیابی کیفیت دروندا‌های رشته‌ی مدیریت آموزشی در دوره‌ی کارشناسی ارشد" بیانگرتناسب کم یا متوسط محتوای برنامه‌ی درسی با نیازهای دانشجویان و جامعه است. به طور مشابه نورآبادی و دیگران (۱۳۹۳) با بررسی "ضرورت و امکان تغییر برنامه‌ی درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه‌ی درسی تلفیقی" دریافتند که برنامه‌ی درسی موضوع‌محورکنونی، دیگر پاسخگوی نیازهای جوانان نبوده و باعث تقویت مهارت‌های مدیریتی نمی‌شود و مهارت‌های برنامه‌ریزی، برقراری روابط انسانی، تصمیم‌گیری خردمندانه و تفکر انتقادی را محقق نمی‌سازد. علاوه برآن عارفی (۱۳۸۴) در مقاله "ارزیابی برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی «گرایش مدیریت آموزشی»" گزارش داد که وضع کلی برنامه‌ی درسی دوره‌های کارشناسی و تحصیلات تکمیلی، پاسخ‌گوی شرایط و نیازها نیست. همسو با عارفی، نتایج پژوهش شکورزاده، ملکی و قصابی چورسی (۱۳۹۳) درمورد کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی نشان داد که هدف‌ها، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی برنامه‌ی درسی مدیریت-آموزشی نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده نماید. به همین دلیل زندوانیان و مهرعلیزاده (۱۳۸۵) در بررسی "ضرورت بازنگری مدیریت آموزشی در پرتو نظریه‌های آشوب و کارآفرینی سازمانی" به این نتیجه رسیدند که دانش مدیریت آموزشی به لحاظ نظری و عملی باید دستخوش تغییر شود تا مدیران؛ کارآفرین، ریسک‌پذیر، خلاق، نوآور، استقلال‌طلب، آینده‌نگر و خستگی‌ناپذیرشوند.

همچنین اولولوب، اینجیابونا و اگبور (۲۰۱۴) با پژوهش در مورد پیامدهای مدیریت مدرسه امروز، ضمن تأیید تعامل مدیریت آموزشی و عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی، به این نتیجه

رسیدند که چالش‌های مدرن در زمینه مدیریت آموزشی نیاز به حل‌مسأله، تفکر انتقادی و مهارت‌های بین‌فردی دارد و اگر این چالش‌های پیچیده و چندبعدی برآورده شود، دستیابی به مدیریت آموزشی و یا مدیریت از دیدگاه نظری، فرصتی را برای مدیران آموزشی، برنامه‌ریزان، و دست‌اندرکاران دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا مسائل مربوط به آموزش را در محیطی که برای رشد حرفه‌ای و بازتاب‌های مربوطه مفید است، کشف کنند. همسو با آنان جیمز و دیگران (۲۰۱۱) با تحقیق در مورد تأثیرات زمینه‌های اقتصادی- اجتماعی و کارکرد مدرسه دریافتند زمینه‌های اقتصادی- اجتماعی و عملکردی (مدارس) هم می‌تواند فشارهای اضافی (بر جامعه) را به دنبال داشته‌باشد. چرا که هیستک (۲۰۱۱) با بررسی نهادهای حاکم بر مدارس به این نتیجه رسید که سواد و انتظارات والدین، دید منفی مدیران و والدین، و عدم دسترسی به والدین برای حضور در جلسات هیئت‌مدیره، کمتر در الگوی مشارکتی دموکراتیک موثر است. همچنین نتایج پژوهش ماپولیس و دیگران (۲۰۱۴) پیرامون "چالش‌های مالی که رؤسای مدارس با آن روبرو هستند" نشان می‌دهد بیشتر مدیران فاقد سواد حسابداری مورد نیاز برای مدیریت مؤثر در امور مالی مدارس هستند. همسو با آنان ایوانز، بوسیر و آجووی (۲۰۱۲)، با تحلیل چالش‌های پیش- روی مدیران مدارس در مدیریت کارمندان پشتیبانی (اداری) انجام شد، دریافتند عوامل اجرایی از پست‌های خود رضایت کمتری دارند و تاخیر، تنبلی، عدم کار تیمی، غیبت از چالش‌های اساسی آنان است. علاوه بر این نتایج پژوهش فلاحیان (۱۳۹۵) در زمینه نقش آموزش‌های مدرسه‌ای در کاهش آسیب‌های اجتماعی شهری نشان می‌دهد که اقدام‌های انجام‌شده ناکافی است، عمده‌ترین رفتارهای پرخطر که نوجوانان این مناطق را تهدید می‌کند عبارتند از نزاع، مصرف مواد مخدر. دشواری حجم زیاد کتاب‌های درسی، عدم فرصت کافی معلمان برای پرداختن به برنامه‌های ویژه تربیت اجتماعی و مهارت‌های زندگی، تمرکز مدیران مدارس بر درس‌های رسمی و نمره و امتحان، عدم حمایت کافی آنان از برنامه‌های ویژه، نبود پست مشاوره در مدارس، روند کند اداری و اجرایی برنامه‌های آموزشی پیشگیری از رفتارهای پرخطر، فقدان عزم جدی مسئولین، تنگناهای مالی، وضعیت نامناسب خانواده‌ها و فقدان نیروی انسانی مجرب برای آموزش‌های پیشگیری. علاوه بر آن در فرایند همبستگی مشکلات آموزشی و پرورشی نتایج پژوهش طیبیان و کریمیان (۱۳۹۷) در مورد تاثیر عوامل خانوادگی و اجتماعی مؤثر بر افت تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه بیانگر آن است که بین نیروی انسانی آموزشی ماهر و متخصص، پایگاه اجتماعی خانواده، انسجام خانوادگی و عوامل اجتماعی با افت تحصیلی همبستگی مثبت و قوی وجود دارد.

1 James et al

2 Heystek

3 Mapolisa et al

4 Evan, Bosire & Ajowi

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

از سوی دیگر به‌طور مشابه در پژوهش‌های خارجی هم (جاروینن و جاوون^۱، ۲۰۱۸) معنی‌داری رابطه مصرف مواد مخدر و مشکلات آموزشی را در تحقیقات کمی خود گزارش داده‌اند از اینکه؛ بین استفاده منظم از حشیش با عملکرد ضعیف مدرسه و ترک تحصیل همبستگی وجود دارد. در همین راستا نتایج پژوهش (پگوارو و هونگ^۲، ۲۰۱۹) نشان می‌دهد خشونت و بی‌نظمی در مدارس در پیشرفت تحصیلی نوجوانان خانواده‌های مهاجر اختلال ایجاد می‌کند و بین خشونت مدرسه، بی‌نظمی و ترک تحصیل ارتباط روشنی وجود دارد. به‌طور کلی در فرایند بررسی پیشینه مرتبط با چالش‌ها و مشکلات مدیریتی مدارس می‌توان به نتایج پژوهش مرادی‌پردنجانی و دیگران (۱۳۹۳) در زمینه "مدیریت مدرسه‌محور، چالش‌ها و مشکلات پیش‌رو" اشاره کرد که نشان داد ساختار متمرکز، بی‌ثباتی مدیریت، بی‌توجهی به کیفیت آموزش ضمن خدمت، بی‌توجهی به کیفیت اثربخش آموزش، فقدان حمایت‌های مالی لازم، عدم ارتباط سازمان‌های محلی با مدارس، ضعف مالی، و سواد والدین از جمله مشکلات اجرایی مدرسه‌محوری است. در همین راستا نتایج پژوهش ویس^۳ (۲۰۱۵) در مورد "چالش‌های نوظهور پیش‌روی مدیران مدارس" نشان داد مدیران آموزش و پرورش پیش از این هرگز با چالش‌های نوظهوری از جمله؛ افزایش فشارها بر پیشرفت دانش‌آموز، فقدان منابع مالی و موارد انعطاف‌پذیرتر دیگری که کار مدیران را پیچیده می‌کند، روبرو نشده‌بودند.

به این ترتیب همان‌طور که در پیشینه پژوهش مطرح شده و با توجه به اینکه آموزش و پرورش محور توسعه و مدار تحول در جامعه است و در بهسازی و توسعه همه‌جانبه جوامع بشری نقش به‌سزایی دارد و با توجه به نقش و اهمیت برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی برای پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر دانش‌آموزان و چالش‌های پیش‌روی مدیران مدارس، مسأله اساسی، بررسی شکاف دانشگاه و مدارس است. مسأله‌ای که به‌ندرت مورد بررسی قرار گرفته و اغلب اوقات کانون چالش‌های متعدد بین دانشگاه و آموزشگاه بوده‌است. بنابراین در مجموع با بهره‌گیری از رویکرد دمکراتیک بویل (۲۰۱۳) دیویی (۱۹۱۶) در مورد برنامه‌ی درسی و با انگیزه تجربه‌اندوزی از برنامه‌ی درسی دانشگاه‌محور مراکز آموزش عالی معتبر دنیا، پژوهش حاضر با هدف «تحلیل شکاف برنامه‌ی درسی رشته‌ی مدیریت آموزشی با توجه به کاهش چالش‌ها و مشکلات موجود در مدیریت مدارس»، یک سؤال اصلی «وضعیت برنامه‌ی درسی قصدشده دوره‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی با توجه به چالش‌ها و مشکلات موجود در مدیریت مدارس در ایران چگونه است؟» و سه سوال ویژه «مهمترین چالش‌ها و مشکلات برنامه‌ی درسی مصوب چیست؟»، «مهمترین چالش‌ها و مشکلات مدیران مدارس در هرچه بهتر کردن مدیریت

مدارس کدامند؟، وضعیت برنامه‌ی درسی قصدشده دوره‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی برای پوشش دادن به چالش‌ها و مشکلات شناسایی شده مدیریت مدارس چگونه است؟» طرح و پاسخ داده خواهد شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدارشناسی^۱ و راهبرد تحلیل مضمون^۲ انجام گرفته است. به منظور

دستیابی به توصیفی غنی از تجارب، نگرش و ادراک مصاحبه شونده‌گان از روش پدیدارشناسی استفاده شد. پدیدارشناسی از نظر کراسول^۳ (۲۰۱۳) روشی است که با توصیف «چستی» و «چگونگی» پدیده تجربه شده افراد، به توضیح، و تجزیه و تحلیل آن پدیده می پردازد (کالری، رسول، و یونگ، ۲۰۱۵، ص. ۶۳). این پژوهش دربررسی سؤال اول و دوم از دانش و تجربه کسانی که از چالش‌ها و مشکلات برنامه‌ی درسی مصوب و مدیریتی مدارس آگاهی داشتند، استفاده کرد. جامعه آماری پژوهش شامل مدیران مدارس سراسر کشور در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد (۵۹۱۶۴) نفر به تفکیک مدیران مرد (۳۰۳۰۱) و مدیران زن (۲۸۸۶۳) نفر بوده اند که با توجه به اینکه پاتون (۲۰۰۲) تأکید می کند هیچ قاعده‌ای برای تعیین اندازه نمونه در تحقیق کیفی وجود ندارد (محمدپور، ۱۳۹۲، ص. ۴۷). تعداد ۱۷ نفر از مدیران مدارس از چهار استان؛ خراسان رضوی، مازندران، قم و شهرستان‌های استان تهران با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس که هدف آن کوتاه کردن زمان اجرا و کاهش هزینه و نیروی اجرایی اما افزایش اطلاعات و اعتبار آنها است (بازرگان، ۱۳۹۶، ص. ۵۸)، و روش گلوله‌برفی که رهیافت مناسبی برای یافتن مطلعین کلیدی پر اطلاعات و یا موارد انتقادی مهم است (محمدپور، ۱۳۹۲، ص. ۴۴). انتخاب شده‌اند که ضمن مصاحبه با این افراد، از آنها خواسته شد تا افراد مناسب دیگری را جهت مصاحبه معرفی نمایند. پژوهشگران با انتخاب این تعداد افراد به اشباع نظری در جمع‌آوری اطلاعات رسیده‌اند. اشباع نظری یعنی این که پژوهشگر به این مفاهیم می‌رسد که داده‌های جدید، اطلاعات جدید یا شناخت بیشتری نسبت به تدوین مقوله‌ها به دست نمی‌دهد (بازرگان، ۱۳۹۶، ص. ۱۰۹). از مشارکت کنندگان حدود بیست سوال در سه محور اصلی، چالش‌ها، و مشکلات آموزشی، پرورشی، و اداری- مالی مدارس تا مرز اشباع نظری پرسش شد. دلایل و معیار انتخاب مشارکت کنندگان؛ داشتن اطلاعات و تجربه کافی نسبت به چالش‌ها و مشکلات آموزشی،

1 phenomenology

2 Thematic analysis

3 Creswell

4 Callary, Rathwell & Young

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

پرورشی، و اداری- مالی مدارس، مدیریت فعلی مدارس، آشنا به برنامه‌ی درسی مصوب، و دانش- آموخته کارشناسی ارشد و دکتری مدیریت آموزشی بود که در جدول شماره (۱) معرفی شده‌اند.

جدول ۱: توزیع جمعیت‌شناسی مشارکت‌کننده در مصاحبه

جنسیت	سنوات خدمت/مدیریت	دوره آموزشی	مقطع تحصیلی	ردیف	قلمرو مکانی تحقیق
مرد	۱۳سال	ابتدایی	فوق لیسانس	۱	مازندران
زن	۱۳سال	ابتدایی	فوق لیسانس	۲	
مرد	۲۴سال	ابتدایی	فوق لیسانس	۳	
مرد	۲۳سال	ابتدایی	دکتری	۴	
مرد	۲۶سال	دوره اول متوسطه	فوق لیسانس	۵	
زن	۱۵سال	دوره دوم متوسطه	فوق لیسانس	۶	
مرد	۳۴سال	دوره اول متوسطه	فوق لیسانس	۷	خراسان رضوی
مرد	۱۰سال	دوره دوم متوسطه	دکتری	۸	
مرد	۳۰سال	دوره دوم متوسطه	فوق لیسانس	۹	
مرد	۳۱سال	دوره دوم متوسطه	دکتری	۱۰	
مرد	۱۸سال	ابتدایی	فوق لیسانس	۱۱	قم
زن	۲۷سال	ابتدایی	فوق لیسانس	۱۲	
مرد	۱۵سال	ابتدایی	دکتری	۱۳	
مرد	۳۴سال	ابتدایی	فوق لیسانس	۱۴	شهرستان‌های استان تهران
مرد	۳سال	ابتدایی	فوق لیسانس	۱۵	
مرد	۸سال	ابتدایی	فوق لیسانس	۱۶	شهرستان‌های استان تهران
مرد	۳۰سال	ابتدایی	فوق لیسانس	۱۷	استان تهران

در این پژوهش به منظور شناسایی چالش‌ها و مشکلات برنامه‌درسی مصوب و مدیریتی مدارس از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد که متشکل از یک سری سوالات برای به‌دست‌آوردن داده‌های عمیقتر درباره موضوع پژوهش است هدف این مصاحبه کسب اطلاعات عمیق از موضوع مورد مطالعه است و دلیل استفاده از آن این است که در این روش، امکان تبادل نظر و هدایت بحث برای دستیابی به اهداف پژوهش وجود دارد. همچنین برای کشف و درک بهتر اطلاعات، می‌توان سوالات دیگری را مطرح نمود. در بررسی روایی محتوایی سؤال اول و دوم جهت صحت‌سنجی داده‌ها و تأیید دقت نتایج مطالعه از تکنیک کنترل اعضاء « مشارکت کنندگان » بهره‌گیری شد. به این معنی که خلاصه‌ای از متن مصاحبه به افرادی که مصاحبه شده‌اند، برگردانده شد تا نسبت به تأیید یا اصلاح آن اظهار نظر نمایند. میزان پایایی با توافق بین کدگذاران^۱ (۶۵٪) محاسبه گردید. روش پیشنهادی برای محاسبه‌ی پایایی به ترتیب زیر است (خواستار، ۱۳۸۸، ص. ۱۷۰).

$$\text{درصد توافق درون موضوعی} = \frac{\text{تعداد توفقات} \times 2}{\text{تعداد کدها}} \times 100\%$$

پژوهشگران علوم اجتماعی و انسانی غالباً از روش تحقیق « تحلیل مضمون » جهت شناخت الگوهای کیفی و کلامی استفاده می‌کنند (بهادری، ۱۳۹۸، ص. ۶۱). این روش که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (براون و کلارک، ۲۰۰۶، ص. ۸۰) دارای سه روش « قالب مضامین»، «ماتریس مضامین» و «شبکه مضامین» (عابدی-جعفری، ۱۳۹۰، ص. ۱۶۵-۱۷۰)، و سه دسته « مضامین پایه، « مضامین سازماندهنده»، و « مضامین فراگیر» است که با تحلیل مضامین، شبکه‌ای از مضامین ایجاد می‌شود (آتراید و استرلینگ، ۲۰۰۱، ص. ۳۹۵). در این پژوهش به منظور بررسی سؤال سوم از « تحلیل مضمون » استفاده شد. چرا که روش تحلیل مضمون این امکان را فراهم نمود که بدون مراجعه به دیگر الگوهای مفهومی، محتوی برنامه‌درسی مصوب را تحلیل نماییم. این روش که یکی از روش‌های کارآمد تحقیقات کیفی (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۱۹۳). و از رایج‌ترین راهبردهای کیفی است (بولیچ و سویینی، ۱۹۹۶، ص. ۱). از نظر بویاتزیس (۱۹۹۸)، براون و کلارک^۲ (۲۰۰۶) اخیراً به عنوان یک روش منحصر به فرد شناخته شد (جوف، ۲۰۱۲، ص. ۳). جامعه‌ی

1Inter coder agreement

2Braun & Clarke.

3Attride & Stirling.

4Bolich & Sweeney.

5Boyatzis

6Braun & Clarke

7Joffe

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

این پژوهش، برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد حوزه مدیریت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، و دانشگاه‌های معتبر از جمله دانشگاه تهران (۱۳۷۲)، خوارزمی (۱۳۷۲) و آزاد اسلامی (۱۳۷۲)، شهید بهشتی (۱۳۹۰)، علامه طباطبایی (۱۳۹۲)، فردوسی (۱۳۹۵)، و دانشگاه اصفهان (بی‌تا)، در ایران و دانشگاه‌های «واندربیلت پابودی کالج (بی‌تا)، تگزاس- ریوگراندوالی (بی‌تا)، مارکونی- میامی (بی‌تا)، و کنکوردیا (بی‌تا) در امریکا، ولونگونگ (بی‌تا) در استرالیا، یونیتار (بی‌تا) در مالزی، و نیز دانشگاه‌های هاروارد (بی‌تا)، و کمبریج (بی‌تا) که در نظام رتبه-بندی QS2019^۲ حائز رتبه سوم و ششم شدند، بود که باتوجه به نظر پاتون (۲۰۰۲) مبنی بر قاعده‌مند نبودن تعیین نمونه در پژوهش کیفی، برنامه‌ی درسی مدیریت آموزشی مصوب سال (۱۳۷۲) وزارت عتف با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی تا مرز اشباع نظری انتخاب شد. دلایل و معیار انتخاب این برنامه‌ی درسی، اجرا در دانشگاه‌های معتبر، داشتن معتبرترین، پر داده‌ترین و بیشترین اطلاعات، مستندترین سند تخصصی آموزش عالی در مورد برنامه‌ی درسی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی بود. از نمونه‌گیری هدفمند به این دلیل که حاوی بیشترین اطلاعات و داده در مورد برنامه‌ی درسی مصوب است، از گلوله برفی به دلیل این- که می‌توان از یک سرفصل یک درس به سرفصل درس‌های دیگر رسید، و از اشباع نظری به این دلیل که داده جدیدی در این برنامه‌ی درسی یافت نشد، استفاده شده است. در بررسی روایی کیفی با استناد به معیارهای پیشنهادی کینگ و هاروکس (۲۰۱۰)؛ ۱- استفاده از کدگذاران مستقل و گروه خبرگان ۲- دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان ۳- به کارگیری تطابق همگونی ۴- عرضه توصیفی غنی و ثبت سوابق ممیزی (عابدی جعفری و دیگران، ۱۳۹۰، صص ۱۹۱-۱۸۷)، روایی محتوایی سؤال سوم با بهره‌گیری از گروه خبرگان، از ۶ نفر متخصص و استاد دانشگاه برای تأیید و صحت کلیت و اجزاء برنامه‌ی درسی مصوب مشورت و نظرخواهی شد. برای رسیدن به پایایی که درجه‌ای از ثبات نتایج پژوهش طی زمان و با قابلیت تکرار است، با استناد به نظر آندرسون (۲۰۰۳) که معتقد است، صحت فرایندهای دنبال شده و قابل فهم بودن آن. استفاده از مدارک و مستندات و شواهد کافی، و فراهم‌سازی مکانیسم‌های غلبه بر خطاها (عباس‌زاده، ۱۳۹۱، ص. ۲۹). باید سنجش شود، تعیین پایایی سؤال سوم از طریق سنجش صحت داده‌های کلی و جزئی برنامه درسی مصوب و قابل فهم‌بودن آن بود.

یافته‌ها

^۱ . مدیریت آموزشی، مدیریت و رهبری آموزشی، رهبری آموزشی و بهبود مدرسه، رهبری و مدیریت تغییر در آموزش و پرورش، رهبری آموزشی، سیاست و مدیریت آموزش بین‌المللی، سیاستگذاری آموزشی، مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، و ...

^۲ Quacquarelli Symonds: World University Rankings (2019)

^۳ Andreas

با توجه به یافته‌های سؤال اول پژوهش «مهمترین چالش‌ها و مشکلات برنامه‌درسی مصوب چیست؟» چالش‌ها و مشکلات برنامه‌ی درسی مصوب به‌عنوان «کد انتخابی»، برنامه‌درسی مصوب به‌عنوان «کد محوری» تعیین شده و با بررسی گویه‌های مربوطه «۱۰» گویه به‌عنوان «کدهای باز» شناسایی شد. علاوه بر آن تعداد «۱۰۲» کد اولیه شناسایی شده که با تحلیل مصاحبه‌ها ابتدا به «۲۸» کد ثانویه؛ با «۱۴» مؤلفه آموزشی، «۹» مؤلفه پرورشی، و «۵» مؤلفه اداری-مالی تقلیل داده شد و با «۱۷» کد نهایی درسه حوزه؛ آموزشی با «۱۲» کد برابر با «۷۰٪/۱۸۵»، پرورشی، «۳» کد برابر با «۱۷٪/۶۴»، و اداری-مالی «۲» کد برابر با «۱۱٪/۷۶» طبقه‌بندی شده‌است و در جدول شماره (۲) نشان داده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم-افزار کدگذاری درجا (Nvivo10) بوده‌است.

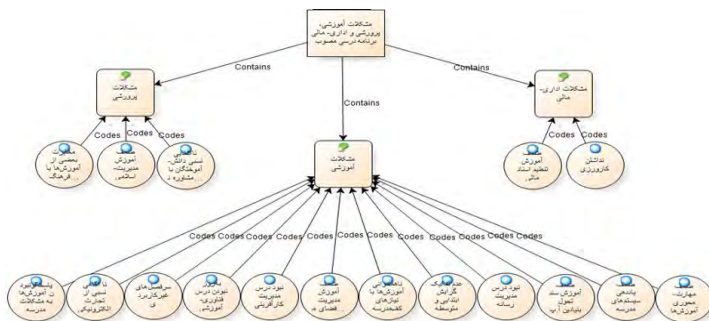
جدول ۲: کدهای نهایی یافته‌های سؤال اول پژوهش

کد مدیران	درصد فراوانی	فراوانی	کد نهایی	حوزه‌ها	ردیف
M ₅ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₅ , M ₁₆ , M ₁₇	۱۳/۵۲	۱۰	سرفصل‌های غیر کاربردی	آموزشی	۱
M ₆ , M ₇ , M ₁₀ , M ₁₂	۵/۴۰	۴	نبود درس مدیریت کارآفرینی		۲
M ₂ , M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₆ , M ₁₇	۱۴/۸۴	۱۱	ضعف آموزش مدیریت فضای مجازی		۳
M ₈ , M ₁₇	۲/۷۰	۲	ضعف یاددهی سیستم-های مدرسه		۴
M ₆ , M ₇ , M ₉ , M ₁₀	۵/۴۰	۴	نا آگاهی نسبی از تجارت الکترونیکی		۵
M ₅ , M ₇ , M ₈ , M ₁₀ , M ₁₄ , M ₁₅	۸/۱۰	۶	ناهمخوانی آموزش‌ها با نیازهای کف مدرسه		۶
M ₅ , M ₁₃ , M ₁₅	۴/۰۵	۳	ضعف مهارت محوری آموزش‌ها		۷
M ₅ , M ₆ , M ₁₁ , M ₁₇	۵/۴۰	۴	به‌روز نبودن درس فناوری آموزشی		۸
M ₁ , M ₅ , M ₇ , M ₁₃	۵/۴۰	۴	پاسخگونی نبودن آموزش‌ها		۹

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

ردیف	حوزه‌ها	کدنهایی	فراوازی	درصد فراوانی	کد مدیران
		به مشکلات مدرسه			
۱۰		عدم تفکیک گرایش ابتدایی و متوسطه	۳	۴/۰۵	M ₁ , M ₂ , M ₄
۱۱		ضعف آموزش سند تحول بنیادین آپ	۳	۴/۰۵	M ₁ , M ₄ , M ₁₀
۱۲		نبود درس مدیریت رسانه	۷	۹/۴۵	M ₁ , M ₄ , M ₇ , M ₈ , M ₁₀ , M ₁₄ , M ₁₇
۱۳	پژوهشی	ناآشنایی نسبی دانش-آموختگان با مشاوره نوین و آموزش معکوس	۳	۴/۰۵	M ₂ , M ₁₀ , M ₁₄
۱۴		مغایرت بعضی از آموزش‌ها با فرهنگ ملی و بومی	۳	۴/۰۵	M ₅ , M ₁₃ , M ₉
۱۵		ضعف آموزش مدیریت-اسلامی	۳	۴/۰۵	M ₃ , M ₇ , M ₉
۱۶	اداری - مالی	ضعف آموزش تنظیم اسناد مالی	۲	۲/۷۰	M ₈ , M ₁₀
۱۷		نداشتن کارورزی	۲	۲/۷۰	M ₁ , M ₂
جمع کل			۷۴	۱۰۰	M ₁ -M ₁₇

به این ترتیب یافته‌های سؤال اول پژوهش با استناد به جدول شماره (۲) در شکل شماره (۱) نشان داده شد.



شکل ۱: یافته‌های سوال اول پژوهش

با توجه به یافته‌های سؤال دوم پژوهش «مهمترین چالش‌ها و مشکلات مدیران مدارس در هرچه بهتر کردن مدیریت مدارس کدامند؟» چالش‌ها و مشکلات مدیریتی مدارس به عنوان «کد انتخابی»، مولفه‌های آموزشی، پرورشی، اداری-مالی، به عنوان «کدهای محوری» تعیین شده و با واکاوی گویه‌های مربوطه «۶۰» گویه به عنوان «کدهای باز» شناسایی و فراهم شد. علاوه بر آن تعداد «۳۷۹» کد اولیه شناسایی شده که با تحلیل مصاحبه‌ها ابتدا به «۲۳۵» کد ثانویه تقلیل داده شده‌است و با «۳۵» کد نهایی در سه حوزه؛ آموزشی با «۱۳» کد برابر با «۳۷/۱۴»، اداری-مالی با «۱۲» کد برابر با «۳۴/۲۸»، و پرورشی با «۱۰» کد برابر با «۲۸/۵۷»، طبقه‌بندی شده‌است و در جدول شماره (۳) نشان داده‌شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم-افزار کدگذاری درجا (Nvivo10) بوده‌است.

جدول ۳: کدهای نهایی یافته‌های سوال دوم پژوهش

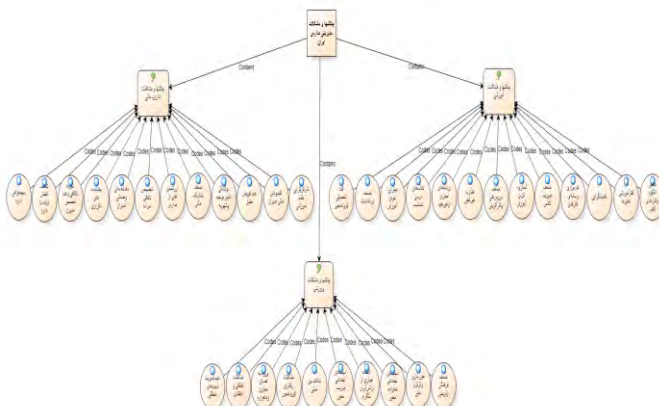
کدمدیران	درصد فراوانی	فراوانی	کد نهایی	حوزه‌ها	ردیف
M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃ , M ₁₆ , M ₁₇	۵/۱۰	۱۲	کم‌سوادی رسانه‌ای کارکنان	آموزشی	۱
M ₁ , M ₃ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₁₂ , M ₁₃ , M ₁₄ , M ₁₆ , M ₁₇	۴/۲۵	۱۰	ضعف برنامه "شاد"		۲
M ₃ , M ₅ , M ₇ , M ₈ , M ₁₁ , M ₁₃ , M ₁₄	۳	۷	کاهش انگیزه و کارآمدی کیفی		۳
M ₅ , M ₇ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₅	۲/۱۵	۵	مهارتی نبودن آموزش		۴

¹ Nvivo coding

ردیف	حوزه-ها	کد نهایی	فراوانی	درصدفراوانی	کدمدیران	
۵	پروژه‌ها	فقرآموزشی خانواده	۴	۱۰/۷۰	M ₆ , M ₁₁ , M ₁₅ , M ₁₇	
۶		ضعف مدیریت کلاس	۶	۲/۵۵	M ₁ , M ₁₁ , M ₁₃ , M ₁₄ , M ₁₅ , M ₁₇	
۷		کتاب‌های درسی نامناسب	۵	۲/۱۵	M ₂ , M ₉ , M ₁₄ , M ₁₆ , M ₁₇	
۸		شعاری کردن آموزش	۶	۲/۵۵	M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₁₀ , M ₁₄ , M ₁₅	
۹		کمیت‌گرایی	۳	۱/۲۷	M ₆ , M ₇ , M ₈	
۱۰		ضعف دروس فنی و کارآفرینی	۳	۱/۲۷	M ₆ , M ₇ , M ₁₀	
۱۱		برنامه‌های اجباری و غیرمفید	۳	۱/۲۷	M ₆ , M ₁₁ , M ₁₇	
۱۲		افت تحصیلی کرونامحور	۳	۱/۲۷	M ₇ , M ₁₂ , M ₁₃	
۱۳		نظارت غیرکیفی	۲	۰/۸۵	M ₈ , M ₁₄	
۱۴		پروژه‌ها	مشکلات اخلاقی و اعتقادی فراگیران	۱۳	۵/۵۳	M ₂ , M ₃ , M ₅ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃ , M ₁₄ , M ₁₅ , M ₁₆
۱۵			آسیب‌های اجتماعی خانواده‌محور	۱۳	۵/۵۳	M ₂ , M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃ , M ₁₄ , M ₁₅ , M ₁₆ , M ₁₇
۱۶			مشکلات رفتاری کرونامحور	۹	۳/۸۲	M ₂ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃
۱۷			استفاده اجباری از واتس-آپ و تلگرام	۹	۳/۸۲	M ₃ , M ₆ , M ₇ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₂ , M ₁₃ , M ₁₄ , M ₁₆
۱۸	ورود به فضای مجازی و ماهواره		۱۱	۴/۶۸	M ₃ , M ₅ , M ₆ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃ , M ₁₄ , M ₁₅ , M ₁₆	
۱۹	خون بازی و تزلزل دینی		۷	۳	M ₂ , M ₆ , M ₁₀ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₄ , M ₁₆	
۲۰	عدم مدیریت آسیب‌های اخلاقی		۶	۲/۵۵	M ₂ , M ₅ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₂	
۲۱	آسیب‌های اجتماعی مدرسه‌محور		۸	۳,۴۰	M ₂ , M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₉ , M ₁₀	

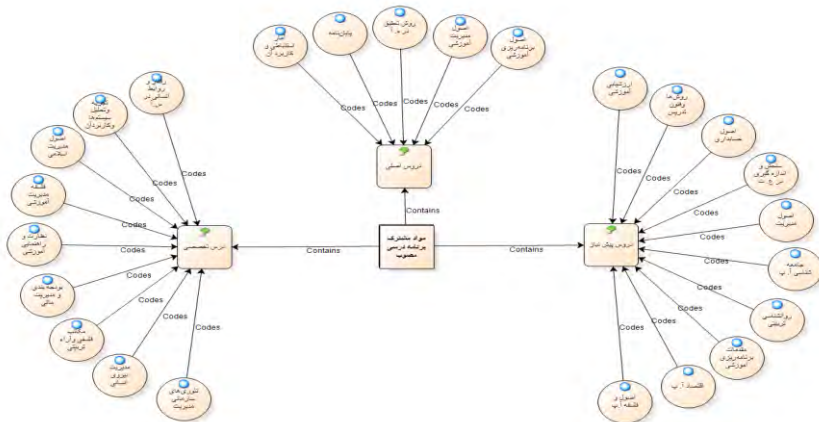
ردیف	حوزه-ها	کد نهایی	فراوانی	درصد فراوانی	کدمدیران
۲۲	اداری - مالی	ضعف فرهنگی و تربیتی	۱۰	۴/۲۵	M ₂ , M ₃ , M ₇ , M ₁₀ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₄ , M ₁₅ , M ₁₆ , M ₁₇
۲۳		شکاف بین نسلی	۳	۱/۲۷	M ₃ , M ₁₀ , M ₁₁
۲۴		تمرکزگرایی نظام آموزشی	۹	۳/۸۲	M ₅ , M ₈ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₃ , M ₁₄ , M ₁₅ , M ₁₆ , M ₁₇
۲۵		ضعف مشارکت مالی	۱۰	۴/۲۵	M ₃ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₄ , M ₁₆
۲۶		تخصیص ناکافی سرانه	۸	۳۰/۴۰	M ₅ , M ₆ , M ₉ , M ₁₁ , M ₁₂ , M ₁₄ , M ₁₅ , M ₁₆
۲۷		بخشنامه‌های تکراری	۷	۳	M ₃ , M ₅ , M ₇ , M ₈ , M ₁₀ , M ₁₃ , M ₁₇
۲۸		عدم تفویض اختیار	۱۱	۴/۶۸	M ₂ , M ₄ , M ₅ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₃ , M ₁₄ , M ₁₆ , M ₁₇
۲۹		تجربه ناکافی وعدم تخصص مدیران	۵	۲/۱۵	M ₂ , M ₇ , M ₈ , M ₁₃ , M ₁₆
۳۰		ارزشیابی کمی از مدارس	۴	۱/۷۰	M ₇ , M ₈ , M ₁₅ , M ₁₆
۳۱		دوگانگی تأمین بودجه و شهریه	۹	۳/۸۲	M ₁ , M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₈ , M ₁₀ , M ₁₄ , M ₁₅
۳۲		سهم خواهی اداره	۶	۲/۵۵	M ₃ , M ₅ , M ₉ , M ₁₀ , M ₁₁ , M ₁₆
۳۳		دغدغه مالی و خدماتی مدیران	۴	۱/۷۰	M ₁₀ , M ₁₄ , M ₁₅ , M ₁₆
۳۴		شکاف انتظار اولیاء با اداره	۲	۰/۸۵	M ₇ , M ₁₀
۳۵		کم سواد مالی مدیران	۲	۰/۸۵	M ₁ , M ₂
				۲۳۵	۱۰۰

به این ترتیب یافته‌های سؤال دوم با استناد به جدول شماره (۳) در شکل شماره (۲) نشان داده شد.



شکل ۲: یافته‌های سوال دوم پژوهش

- درفریند پاسخ‌یابی سؤال سؤم پژوهش « وضعیت برنامه‌ی درسی قصدشده دوره‌ی - کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی برای پوشش‌دادن به چالش‌ها و مشکلات شناسایی - شده مدیریت مدارس چگونه است؟» برنامه‌ی درسی مصوب تحلیل مضمون شده‌است. داده‌های حاصل در مرحله اول با استفاده از « قالب مضامین» در یک مضمون فراگیر « برنامه‌ی درسی مصوب»، سه مضمون سازمان‌دهنده « گروه‌های درسی؛ اصلی، تخصصی و پیش‌نیاز»، و بیست - وچهار مضمون پایه « درس‌های اصول برنامه‌ریزی آموزشی، اصول مدیریت آموزشی، کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی، روش تحقیق در مدیریت آموزشی و پایان‌نامه، اصول مدیریت - اسلامی، فلسفه مدیریت آموزشی، تئوری‌های سازمان و مدیریت، نظارت و راهنمایی آموزشی، مدیریت نیروی انسانی، رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی، بودجه‌بندی و مدیریت مالی، تجربه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ارزشیابی آموزشی، اصول و فلسفه‌ی آموزش و پرورش، مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی، اصول - حسابداری، اصول مدیریت، روش‌ها و فنون تدریس، روانشناسی تربیتی، سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی، اقتصاد آموزش و پرورش، و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» فهرست شده‌است.
- در مرحله دوم به‌منظور درک بهتر روابط بین گروه‌های درسی؛ اصلی، تخصصی، و پیش - نیاز شبکه مضامین به شکل شماره (۳) طراحی شد.



شکل ۳: مضامین مواد مشترک برنامه‌ی درسی مصوب

بنابر این با نظر به تلاش پژوهشگران در فرایند پاسخ‌یابی سوال اصلی پژوهش « وضعیت برنامه‌ی درسی قصدشده دوره‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی با توجه به چالش‌ها و مشکلات موجود در مدیریت مدارس در ایران چگونه است؟» این نتیجه حاصل شد که چالش‌ها و مشکلات برنامه‌ی درسی مصوب در «۱۰» کد باز شناسایی شده و در «۱۷» کد نهایی با «۱۲» مؤلفه آموزشی، «۳» مؤلفه پرورشی، و «۲» مؤلفه اداری- مالی طبقه‌بندی شد و چالش‌ها و مشکلات مدیریتی مدارس در «۶۰» کد باز شناسایی شده و در «۳۵» کد نهایی با «۱۳» مؤلفه آموزشی، «۱۲» مؤلفه پرورشی، و «۱۰» مؤلفه اداری- مالی طبقه‌بندی شده‌است. مضامین نظری برنامه‌ی درسی مصوب بیش از مضامین کاربردی آن است. زیرا از «۱۴» مضمون پایه، تنها «۶» مضمون در حوزه مطالعاتی علمی- کاربردی طبقه‌بندی شده که با مشکلات مدیریتی مدارس مرتبط است اما «۸» مضمون دیگر در حوزه مطالعاتی نظری طبقه‌بندی شده‌است و با وقایع مدیریتی مدارس مرتبط نیست این داده‌ها در جدول شماره (۴) نشان داده‌شد تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار کدگذاری درجا (Nvivo10) بوده‌است.

جدول ۴: حوزه مطالعاتی مضامین برنامه‌ی درسی مصوب

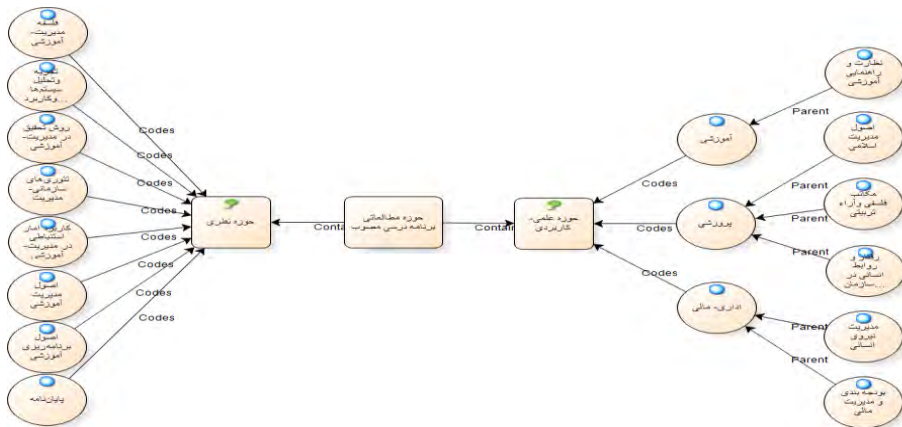
فراوانی	واحد درسی		مضامین سازمان‌دهنده		مضامین فراوانی
	درصد فراوانی	مضامین پایه « نام دروس »	حوزه مطالعاتی	گروه درسی	
۳	۸/۱۰	نظارت و راهنمایی آموزشی	آموزشی	علمی- پژوهش	برنامه درسی
		اصول مدیریت اسلامی			

¹.Nvivo coding

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

درصد فراوانی		واحد درسی		مضامین سازماندهنده		مضامین فراوانی
		فراوانی	مضامین پایه « نام دروس »	حوزه مطالعاتی	گروه درسی	
۳۷/۸۴	۱۶/۲۲	۲	رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی	پرورشی		
		۲	مکاتب فلسفی و آراء تربیتی			
۱۳/۵۲	۳	مدیریت نیروی انسانی	اداری - مالی			
	۲	بودجه بندی و مدیریت مالی				
۶۲/۱۶	۲	اصول برنامه‌ریزی آموزشی	نظری	دروس اصلی		
	۳	اصول مدیریت آموزشی				
	۳	کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی				
	۳	روش تحقیق در مدیریت - آموزشی				
	۴	پایان‌نامه		دروس تخصصی		
	۳	تئوری‌های سازمانی مدیریت				
	۳	فلسفه مدیریت آموزشی				
	۲	تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی				
۱۰۰	۳۷	۱۴	جمع			

بنابراین با توجه به یافته‌های مستند به جدول شماره (۴) این نتیجه حاصل شد که موفقیت مواد مشترک برنامه‌ی درسی مصوب در کاهش چالش‌های آموزشی، پرورشی، و اداری - مالی مدارس محدود بود و شکاف جدی بین آنها همچنان وجود دارد. لذا شکل شماره (۴) ترسیم شد تا ارتباط مواد مشترک برنامه‌ی درسی مصوب در حوزه‌های مطالعاتی بهتر نشان داده‌شود.



شکل ۴: ارتباط مواد مشترک برنامه‌ی درسی مصوب در حوزه‌های مطالعاتی

نتیجه‌گیری

درفرآیند بحث و تبیین یافته‌های پژوهش حاضر با هدف «تحلیل شکاف برنامه‌ی درسی- قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی با توجه به چالش‌ها و مشکلات موجود در مدیریت مدارس»، شکاف موجود بین مشکلات برنامه‌ی درسی مدیریت آموزشی مصوب و چالش‌های مدیریتی مدارس در سال‌های تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تایید و کدهای نهایی مربوطه شناسایی شده و چالش‌ها و مشکلات مدیریتی بسیاری در مدارس شناسایی شده‌اند که قابل بررسی و مطالعه است. به این ترتیب با توجه به اهمیت یافته‌های پژوهش می‌توان به این نتیجه رسید که برنامه‌ی درسی حوزه مدیریت آموزشی مستلزم بازنگری و اصلاح است تا مدیریت آموزشی به طور افراطی و نادرست به سمت نظر و یا عمل گرایش پیدا نکند. از این‌رو ترکیب منطقی نظر و عمل در این حوزه مستلزم تفکر سیستمی و رویکرد اجتماعی- فرهنگی متولیان دو نهاد آموزش عالی و آموزش و پرورش است تا با تعامل بیشتر، به طراحی و خلق در راستای برنامه‌ریزی و کنترل شکاف موضوع مورد مطالعه بپردازند و با همکاری یکدیگر شکاف برنامه‌ی درسی مصوب و چالش‌ها و مشکلات مدیریتی مدارس را کاهش دهند.

از این‌رو بر مبنای نظر مشارکت‌کنندگان مهمترین چالش‌ها و مشکلات برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی مورد بررسی قرار گرفت. چرا که برنامه‌ی درسی به عنوان یکی از مهمترین عناصر افزایش کیفیت آموزشی، نقشی تعیین‌کننده در تحقق اهداف آموزشی دانشگاه‌ها ایفا می‌کند و شاید به همین دلیل باشد که برخی از دانشگاه‌های معتبر دنیا از جمله دانشگاه کمبریج، هاروارد، و تعدادی از دانشگاه‌های کشور برخی از دروس رشته‌های مرتبط با دوره‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی را بازنگری و یا محتوای برنامه‌ی درسی مورد مطالعه

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

را اصلاح و تغییر دادند. این تغییر در پژوهش کوپر (۲۰۱۷) و عبدالمهی، عینی و سعیدی (۱۳۹۶) ضروری دانسته شد از این رو آموزش عالی باید به دانشگاه‌ها اختیار دهد برنامه‌های درسی را با توجه به رویکرد دمکراتیک بویل (۲۰۱۳) دیویی (۱۹۱۶) طراحی و اجرا کنند چرا که برنامه‌ی -درسی دانشگاه‌محور اقتضاء می‌کند تصمیم‌های مربوط به برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا و ارزشیابی در خود دانشگاه گرفته شود. اما برخلاف رویکرد دمکراتیک و دانشگاه‌محور برنامه‌ی درسی مصوب در وزارت علوم تصویب شده که ضرورت بازنگری و اصلاح آن را برای پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر مدارس دوچندان کرده‌است. زیرا بازنگری و تغییر برنامه‌ی درسی مصوب به دانشگاه‌ها کمک می‌کند تا نیازها مبتنی به مدارس را برآورده سازد. بنابر این همانطور که پیشتر گزارش داده شد یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام‌شده پیرامون چالش‌ها و مشکلات برنامه‌ی درسی مصوب به استناد جدول شماره (۲) با (۱۷) کد نهایی در سه حوزه؛ آموزشی پرورشی، و اداری- مالی شناسایی و طبقه‌بندی شد که با برخی از یافته‌های پژوهش اولیور و هیون (۲۰۱۱) عالی و حسینقلی‌زاده (۱۳۸۸)، عارفی (۱۳۸۴)، شکورزاده ، ملکی و قصابی چورسی (۱۳۹۳)، رحمانی کرچکانی و بهرنگی (۱۳۸۸) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان عنوان کرد برنامه‌ی درسی مصوب جوابگوی مشکلات مدیریتی نیست، نتوانسته با نیازها و اقتضات جدید مدارس هماهنگ باشد، به دلیل عملیاتی‌نبودن نمی‌توان آن را در مدرسه اجراکنند که دلیل اصلی آن عدم مشورت با مدیران مدارس هنگام طراحی این برنامه است. هیچ اطلاعاتی در مورد، مدیریت فضای مجازی، تنظیم اسناد مالی مدارس، کارآفرینی، تجارت الکترونیک، سند تحول بنیادین، سیستم‌های مدرسه؛ دانش‌آموزی، ثبت‌نام، و... به دانشجویان نمی‌دهد، برنامه‌درسی مصوب یکسان است شایسته‌محور نیست و برنامه شش‌ساحتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را پوشش نمی‌دهد و چون بومی‌سازی نشده، بستر عملیاتی آن در مدارس مناطق مختلف وجود ندارد، و یکی از دلایل عملیاتی‌نبودن آن این است که هنگام طراحی آن با مدیران مدارس مشاوره نشد. به طور کلی یافته‌های حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان بیانگر آن است که چالش‌های آموزشی، پرورشی، و اداری- مالی همچنان در برنامه‌ی درسی مصوب وجود دارد. از این رو برای اینکه دانشگاه‌ها بتوانند در مقابل تغییرات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، و نیازهای درحال تغییر جامعه جهانی و پیرامونی خود انعطاف‌پذیر باشند، و به چالش‌های حاصل از این تغییرات پاسخ دهند، ناگزیر هستند محتوای برنامه‌ی درسی مورد مطالعه را اصلاح و به‌روز کنند تا کارایی و اثربخشی خود را حفظ نمایند.

از سوی دیگر براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان مهمترین چالش‌ها و مشکلات مدیریتی مدارس مورد بررسی قرار گرفت. تا مدارس برای تحقق هدف‌ها و رسالت‌های خود در قبال

خواسته‌های در حال تغییر جامعه دانش‌آموزی فرصت یابد نسبت به نیازهای روزافزون آموزشی، پرورشی و اداری- مالی مدارس آگاهی یابد و عملکرد فعلی خود را بهبود بخشد. چرا که در باور بوش (۲۰۰۶) مدیریت آموزشی یک رشته‌ی تحصیلی است که نقش اساسی در افزایش کارایی مدارس دارد. مطابق با این انتظار در صورتی که مدیران نیازهای همه‌جانبه مدارس را تامین نمایند، هدف‌های نظام آموزشی محقق می‌شود زیرا از نظر اولولب، اینجیابونا و اگبور (۲۰۱۴) مدیریت- آموزشی، هدف‌های آموزشی را قلب مدیریت آموزش دانسته‌است. بنابر این همانطور که پیشتر گزارش داده‌شد یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام‌شده به استناد جدول شماره (۳) با «۳۵» کد نهایی به ترتیب در سه حوزه؛ آموزشی، اداری- مالی، و پرورشی شناسایی و طبقه‌بندی شد که با برخی از یافته‌های پژوهش اولولب، اینجیابونا و اگبور (۲۰۱۴)، جیمز و دیگران (۲۰۱۱)، هیستک (۲۰۱۱)، ماپولیس و دیگران (۲۰۱۴)، ایوانز، بوسیر و آجووی (۲۰۱۲)، مرادی‌پردنجانی و دیگران (۱۳۹۳)، طیبیان و کریمیان (۱۳۹۷)، فلاحیان (۱۳۹۵)، جاروینن و جاون (۲۰۱۸)، و پگوارو و هونگ (۲۰۱۹)، بولدینگ (۲۰۰۸). استیفنان، بیز و لوکیو (۲۰۲۰)، و ویس (۲۰۱۵)، همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزان انگیزه تحصیلی ندارند، خانواده‌ها دغدغه آموزشی ندارند و آموزش کارآفرینی مؤفق نیست. درس‌های عربی، زبان انگلیسی، و حرفه و فن کاربردی نیست. برنامه "شاد" نمی‌تواند درس‌نامه‌ها را پوشش دهد، فعالیت پرورشی مدارس جنبه ارشادی ندارد، انگیزه فعالیت کیفی در مربیان پرورشی کاهش یافت. مدیران خیلی به مسائل اخلاقی بیرون از مدرسه توجه‌ای ندارند. اکثر بچه‌های ابتدایی از خانواده‌های نابسامان، آشفته و طلاق، و نیز تک‌فرزند هستند در مورد دانش‌آموزان دبیرستانی مصرف سیگار، بویژه خون‌بازی در دختران گزارش شده. میان مدرسه، خانواده و جامعه تضاد وجود دارد. در سیستم آموزش و پرورش گرایش به عدم تمرکز وجود ندارد، مدیران بیشتر مجری دستورالعمل‌های اداری هستند. مدارس حق دریافت شهریه ثبت‌نام ندارد. اداره آموزش و پرورش از منابع تمرکزی مدارس حق‌السهم دریافت می‌کند. به طور کلی یافته‌های حاصل از مصاحبه انجام‌شده نشان می‌دهد چالش‌ها و مشکلات مدیریتی همچنان در مدارس وجود دارد. شاید به همین دلیل باشد که در باور بولدینگ (۲۰۰۸) مدارس نیازمند مدیران متخصص و ماهر است تا نظام آموزشی بتواند با بهره‌گیری از تخصص و مهارت آنان مدارس اثربخشی داشته‌باشد. چرا که موضوع اثربخشی مدرسه نماینده چالش‌های ماندگار و اساسی فعالیت‌های مدیریتی است زیرا در تعریف از مدارس اثربخش، والدین بر مهارت‌های اساسی زندگی و شکوفاکردن علاقه به یادگیری تاکید دارند، و در مدارس هم گروهی بر مهارت‌های پایه و انتظارات و استانداردهای تحصیلی بالا تمرکز دارد، و عده‌ای بر استفاده از روش‌های تدریس انگیزشی، فعال و یادگیری اکتشافی تاکید دارند. (هوی و میسکل،

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

۱۳۹۵، ص ۴۴۶). از این رو مدیران مدارس باید با انعطاف‌پذیری منطقی به باور افراد در مورد اثربخشی مدارس احترام بگذارند و پاسخ دهند تا مدارس دچار چالش‌های مدیریتی نشوند.

در فرایند متن‌پژوهی از وضعیت برنامه‌ی درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی برای پوشش‌دادن به چالش‌ها و مشکلات شناسایی شده مدیریت مدارس با توجه به اینکه از نظر یمانی و دیگران (۱۳۸۹) برنامه درسی یک ابزار علمی و اجتماعی نیرومند، و در باور فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸) برنامه‌درسی قصدشده یک سند رسمی است، برنامه‌ی درسی مصوب مورد مطالعه قرار گرفت تا با نگاهی تحول‌گرا و راهبردی و با توجه به اهمیت همخوانی نظریه و عمل در فرایند تغییر و تدوین برنامه‌ی درسی مصوب، چالش‌ها و مشکلات مدیریتی مدارس بررسی شود. چراکه واقعیت‌های موجود در مدارس نشان می‌دهد برنامه‌درسی مصوب کاربردی نیست و با نیازهای واقعی آموزش و پرورش فاصله دارد و سرفصل برخی از درس‌ها آنچنان از حوزه عمل فاصله گرفته که دانشجویان را برای کاهش چالش‌های مدیریتی مدارس توانمند و کارآمد نمی‌کند. بنابر این همانطور که پیشتر گزارش داده‌شد داده‌های حاصل در یک مضمون فراگیر «برنامه‌ی درسی مصوب»، سه مضمون سازمان‌دهنده «گروه‌های درسی؛ اصلی، تخصصی و پیش‌نیاز»، و بیست و چهار مضمون پایه «درس‌ها» فهرست‌بندی و داده‌ها در پنج طبقه معرفی شده‌اند: ۱- درس‌ها در سه گروه؛ اصلی، تخصصی، و پیش‌نیاز شناسایی شد. ۲- ارتباط مضامین «سرفصل‌ها» یک درس با همدیگر بیش از ارتباط آن‌ها با سایر درس‌ها است. ۳- درس‌های «پایان‌نامه، اصول مدیریت اسلامی، بودجه‌بندی و مدیریت مالی، و مکاتب فلسفی و آراء تربیتی» هیچ ارتباط مشترک و مضمونی با یکدیگر و با سایر درس‌ها ندارند. ۴- بیشترین ارتباط مواد مشترک «درس‌ها» با درس «اصول مدیریت آموزشی» مشاهده شد. ۵- بیشترین تعداد و نوع منبع درسی در درس‌های «اصول برنامه‌ریزی آموزشی، و تجربه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی» معرفی شدند. داده‌های این بخش با برخی از یافته‌های پژوهش بیابلیک و فادل (۲۰۱۵)، هوانگ (۲۰۰۴)، زندوانیان و مهرعلیزاده (۱۳۸۵)، نورآبادی و دیگران (۱۳۹۳)، حسینقلی‌زاده و دیگران (۱۳۹۶)، عبدالمی، عینی و سعیدی (۱۳۹۶) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که تحقق موفقیت‌آمیز تغییر برنامه‌ی درسی به محیطی انعطاف‌پذیر نیاز دارد و آموزش عالی باید برای پاسخگویی مناسب، به نیازها، خواسته‌ها و انتظارات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه‌ی دانش‌آموزی از تکرار دروس و سرفصل‌ها در برنامه‌های درسی مصوب پرهیز نماید تا اطمینان حاصل شود تغییرات برنامه‌ریزی‌شده می‌تواند به مدارس کمک کنند تا در مقابل چالش‌ها و مشکلات مدیریتی سالم بمانند و به‌طور کارا و اثربخش عمل نمایند

در نهایت در راستای دستیابی به هدف پژوهش حاضر در تحلیل برنامه‌ی درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی با توجه به چالش‌ها و مشکلات موجود در مدیریت مدارس در ایران، نتایج نشان می‌دهد که بیشتر سرفصل‌های برنامه‌ی درسی مصوب در حوزه مطالعاتی نظری قرار دارد و با نیازهای واقعی و روزافزون آموزشی، پرورشی، و اداری- مالی مدارس فاصله دارد و تحلیل داده‌های حاصل از متن پژوهی در تبیین وضعیت برنامه‌ی درسی مصوب با توجه به چالش‌ها و مشکلات موجود در مدیریت مدارس، این نتیجه حاصل شد که رشته‌ی مدیریت آموزشی گرایش ابتدایی و متوسطه ندارد، در طراحی برنامه‌ی درسی مصوب مدیران مدارس مشارکت داده‌نمی‌شوند. اجرای این برنامه‌ی درسی در مدارس ممکنه خیلی مؤفقت‌آمیز نباشند. سرفصل درس‌ها جوابگوی مشکلات مدیران مدارس نیست، تئوری‌های مدیریتی در پیشرفت مدرسه و رشد دانش‌آموزان چندان مؤثر نیستند، عدم توانمندی معلمان، عدم تخصص کارشناسان آموزشی، جذب نیروی انسانی غیرمرتبط، و مواد درسی متمرکز باعث افت تحصیلی می‌شود. اولیاء صرفاً انتظار قبولی دانش‌آموز را دارند. بیشترین ضعف تربیتی بچه‌ها ناشی از بدسرپرستی، اعتیاد، طلاق، درگیری خانواده‌ها و استفاده آنها از ماهواره است. نحوه نقل و انتقال دانش‌آموزان در نرم‌افزار "شاد" تعریف نشد. ورود بچه‌ها به فضای مجازی در زمان شیوع ویروس کرونا باعث افت اخلاقی آنان شده‌است. به مدیران مدارس تفویض اختیار نمی‌شود. در تحلیل نهایی، از چهارده درس اصلی و تخصصی تنها شش درس تخصصی می‌توانند چالش‌ها و مشکلات مدیریتی مدارس را کاهش دهند هشت درس بقیه بیشتر جنبه نظری داشته و در مورد مکاتب مدیریتی بحث می‌کنند. در مجموع نتایج نشان داد که شکاف عمیق و جدی بین برنامه-ی درسی مصوب و مشکلات مدیریتی مدارس وجود دارد و برنامه‌ی درسی مصوب نتوانسته است دانشجویان رشته‌ی مدیریت آموزشی را برای مدیریت مدارس آموزش دهد. از این رو دانشگاه برای پاسخ به تغییرات محیط پیرامونی چاره‌ای جز تغییر و اصلاح برنامه‌ی درسی مورد مطالعه ندارند. به طور کلی در فرایند تأثیر زمینه‌ای برنامه‌ی درسی مصوب برای رویارویی با چالش‌ها و مشکلات آموزش، پرورش، و اداری- مالی، باید دانش فنی مدیران در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی، روش‌های مقابله با افت تحصیلی، برنامه‌ی ریزی درسی و آموزشی، ارزشیابی عملکرد، روش‌ها و فنون تدریس، حسابداری، مدیریت آموزشی، ایمنی و بهداشت، فعالیت‌های فوق برنامه، آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی و متوسطه، نظارت و راهنمایی تعلیماتی، و فناوری اطلاعات و ارتباطات، و دانش انسانی مدیران در زمینه‌ی روابط انسانی در آموزشگاه، روان‌شناسی کاربردی مدیران، مسائل و مشکلات جوانان و نوجوانان، بهداشت روانی، روان‌شناسی تربیتی و اجتماعی،

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

تربیت‌دینی، اخلاق مدیریتی، و تربیت اسلامی ارتقاء داده‌شود. تا بتوانند چالش‌ها و مشکلات مدیریتی مدارس را کاهش دهند. لذا با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱- برنامه‌ی درسی مصوب با توجه به مؤلفه‌های «اهداف، محتوا، زمان تدریس، راهبردهای یاددهی- یادگیری، و روش ارزشیابی» آسیب‌شناسی و بازنگری شود.

۲- رشته‌های «مدیریت و رهبری مدرسه» و «مدیریت آموزشگاهی با گرایش آموزش ابتدایی و متوسطه» در دانشگاه‌ها طراحی و اجرا شوند

۳- دانشگاه‌ها با توجه به نیازها و واقعیات کف‌مدرسه‌ای نسبت به تدوین برنامه‌ی درسی جدید کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی تلاش کنند.

۴- به منظور کسب مهارت خُرده‌مدیریتی دانشجویان، از مدیران باتجربه و متخصص جهت تدریس دروس نظری- عملی و کارورزی نیمه حرفه‌ای دعوت شود.

۵- به منظور تشخیص و مستندسازی چالش‌ها و مشکلات مدیریتی درون‌مدرسه‌ای، سامانه اطلاعاتی مدرسه‌محور و مرکز مطالعات تخصصی آموزشی، پرورشی، اداری، و مالی با رویکرد مدرسه‌شناسی در وزارت آموزش و پرورش طراحی و راه‌اندازی شود.

۶- به منظور بررسی اسناد بالادستی، مضامین «سند چشم‌انداز توسعه، قانون برنامه‌ی- ششم توسعه، نقشه‌ی جامع علمی کشور، سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور، و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و درس «سیاست، ساختارها و تغییر در آموزش و پرورش» به مواد مشترک برنامه‌ی درسی مصوب اضافه شود.

۷- دروس «مدیریت آموزشی اخلاق‌مدار، زمینه‌ها و پیامدهای فرهنگی و اجتماعی آموزش، فرهنگ مدرسه، توسعه ویژگی‌های شخصی و غیرآکادمیک مدیران مدارس، اخلاق حرفه‌ای رهبران آموزشی، و اخلاق کار اسلامی» به مواد مشترک برنامه‌ی درسی مصوب اضافه شود.

۸- درس «مدیریت آموزش مجازی، مدیریت رسانه، سواد آموزشی رسانه‌ای» به مواد مشترک برنامه‌ی درسی مصوب اضافه شود.

۹- برای افزایش سواد درون‌مدرسه‌ای مدیران، مضمون «مدیریت مالی مدارس» به سرفصل درس «بودجه‌بندی و مدیریت مالی» اضافه شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

منابع

بازرگان، عباس، (۱۳۹۶). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*، تهران، نشر دیدار.

بهادری، آنتا (۱۳۹۸). تحلیل مضمون عهدنامه امیرالمؤمنین علی (ع) با مالک اشتر، *فصلنامه پژوهشنامه نهج البلاغه*، ۷(۸۲)، ۷۷-۵۷.

حسین‌قلی‌زاده، رضوان؛ آهنچیان، محمدرضا؛ کوهساری، معصومه، و نوفرستی، علی (۱۳۹۶). تجربه‌بازنگری رشته برنامه‌درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد، *نامه آموزش عالی*، ۱۰(۴۰)، ۹۷-۱۲۴.

تحلیل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

خواستار، حمزه (۱۳۸۸). ارائه روشی برای محاسبه پایایی مرحله کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی، *فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی*، ۱۵، (۵۸)، ۱۷۴-۱۶۱.

دانشگاه اصفهان (بی‌تا). *جدول تلفیقی دروس کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی*، بازیابی‌شده در ۱۴۰۰/۱۲/۲۰ از،

https://ui.ac.ir/Dorsapax/userfiles/Sub16/Syosatgozari%20Dorous/Tarbiati/Tarbiati/MA_EducationalManagment.pdf

دانشگاه خوارزمی، دانشکده مدیریت (۱۳۹۴) *برنامه راهبردی*، (۲۸-۱). بازیابی‌شده در تاریخ ۱۳۹۹/۹/۱۹ از

<https://khu.ac.ir/content/32432> *برنامه راهبردی دانشکده مدیریت*

دانشگاه شهید بهشتی (۱۳۹۰). *برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت* *آموزشی*، بازیابی‌شده در ۱۴۰۰/۱۲/۲۲ از،

<http://webold.archive.org/web/20201110214455/https://sbu.ac.ir/Cols/FEP/Documents.pdf>

دانشگاه علامه طباطبایی (۱۳۹۲). *برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت* *آموزشی*، بازیابی‌شده در ۱۴۰۰/۱۲/۲۶ از،

https://ped.atu.ac.ir/uploads/arshad_modiriati_amoozeshi.

دانشگاه فردوسی (۱۳۹۵). *برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی*، بازیابی‌شده در ۱۴۰۰/۱۲/۲۳ از،

https://vpap.um.ac.ir/images/84/barneme_rizi_darsi/barname/modiriati%20amuzeshi.pdf

رحمانی کرچگانی، محمد، و بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۸). بررسی ساخت و محتوای برنامه‌ی درس « اصول مدیریت آموزشی » دوره‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی از دیدگاه استادان و دانشجویان، *نامه آموزش عالی*، ۲، (۷)، ۵۸-۴۱.

ریاست جمهوری انقلاب اسلامی، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، (۶۴-۱). بازیابی‌شده در ۱۳۹۹/۳/۸ از، <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>

زندوانیان، احمد، و مهرعلیزاده، یدالله (۱۳۸۵). ضرورت بازنگری مدیریت آموزشی در پرتو نظریه‌های آشوب و کارآفرینی سازمانی، *فصلنامه مدیریت فردا*، ۴، (۱۴-۱۳)، ۱۵۲-۱۴۳.

یدالله فضلی، دکتر حمیدرضا آراسته، دکتر حسن رضا زین آبادی، دکتر بیژن عبداللهی

شکورزاده، رضا؛ ملکی، حسن، و قصابی چورسی، مهدی (۱۳۹۳). کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، *فصلنامه روانشناسی تربیتی* ۱۰ (۳۴)، ۶۷-۹۲.

طالبی، سعید، مظلومیان، سعید و صیف، محمد حسن (۱۳۹۲). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

طیبیان، شیوا، و کریمیان، حبیب‌الله (۱۳۹۷). بررسی و مقایسه میزان تأثیر عوامل خانوادگی و اجتماعی مؤثر بر افت تحصیلی دانش‌آموزان (مطالعه موردی دانش‌آموزان دختر مقطع اول و دوم و سوم متوسطه)، *فصلنامه پژوهش اجتماعی*، ۱۰ (۴۰)، ۶۴-۸۹.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۱)، ۴۳-۷۴.

عابدی‌جعفری، حسن، تسلیمی، محمدسعید، فقیهی، ابوالحسن، و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی، *دوفصلنامه اندیشه مدیریت راهبردی*، ۵ (۲)، ۱۹۸-۱۵۱.

عالی، مرضیه، و حسینقلی‌زاده، رضوان (۱۳۸۸). نقد و ارزیابی برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی، گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، *نامه آموزش عالی*، ۲ (۸)، ۳۵-۵۱.

عباس‌زاده، محمد (۱۳۹۱). تاملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی جامعه‌شناسی، *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۳ (۱)، ص ۳۴-۱۹.

عبداللهی، بیژن، عینی، مریم، و سعیدی، یاسین (۱۳۹۶). ارزشیابی کیفیت درون‌داده‌های رشته‌مدیریت آموزشی در دوره کارشناسی ارشد، *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۷ (۶)، ۱۱۷-۱۴۵.

علاقه‌بند، علی (۱۳۸۴). *مقدمات مدیریت آموزشی*. تهران: نشر روان.

علمی، سید کاظم (۱۳۹۸، ۲۵ آبان). *فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی در نظام آموزش و پرورش کشور جایگاهی ندارند*. ص ۱.

<http://www.webgozar.com/counter/stats.aspx.code12423/>

فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*، تهران: بال.

قبادیان، برات (۱۳۹۷، ۶ تیر). *ما در آموزش عالی نیروی خوب برای مأموریت‌های خاص تربیت‌نکردیم*. ص ۱.

<https://wwwmehrnews.com/news/43589536> .

تحلیل شکاف برنامه‌دستی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

مرادی‌پردنجانی، حجت‌الله، دیناشی، سیامک، ابدالی، فروتن، و صفی‌خانی، غلامرضا (۱۳۹۳)، ۳-
۲ بهمن). **مدیریت مدرسه‌محور، چالش‌ها و مشکلات پیش‌رو در ایران**، نخستین همایش ملی
الکترونیکی رویکردهای کاربردی و پژوهشی در علوم انسانی و مدیریت، (مقاله ۲۰۹). بازیابی شده در
تاریخ ۱۳۹۹/۵/۱۲ از:

https://www.civilica.Com/Paper-NCHM01-NCHM01_041.html

نورآبادی، سولماز، احمدی، پروین، دبیری اصفهانی، عذرا، و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۳). ضرورت و
امکان تغییر برنامه‌دستی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه‌دستی تلفیقی (مطالعه موردی: گرایش
مدیریت آموزشی، دوره کارشناسی)، **فصلنامه آموزش و ارزشیابی**، ۷ (۲۵)، ۱۰۱-۱۲۲.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۷۲). برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت
آموزشی، (۴-۱). بازیابی شده در ۱۳۹۸/۳/۱۴ از:

<https://prog.msrt.ir/fa/grid/66>

هوی، وین‌کی و میسکل، سیسیل جی (۱۳۹۵). **مدیریت آموزشی: تئوری، تحقیق، عمل**، (ترجمه
حسین عباسیان و مریم ساسانیان). تهران: انتشارات آراد کتاب.

یمانی، نیکو، نصر اصفهانی، احمد رضا، و صبری، محمدرضا (۱۳۸۹). روند بازنگری برنامه‌دستی رشته
علوم پزشکی در کشور، **فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی**، ۴ (۱۶) ۲۸-۱.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.

Belding, D. B. (2008). *A comparative study of a traditional and non-traditional principal preparation program*. Tarleton State University. U.S.A.

Bialik, M., & Fadel, C. (2015). *Skills for the 21st Century: What should students Learn*. Centre for Curriculum Redesign, Boston, Massachusetts

Bolich, B., & Sweeney, W. J. (1996). An eleven-year old girl's use of repeated readings, SAFMEDS, and see/write-think/write practice to develop fluent reading in *Hebrew*. *Journal of Precision Teaching and Celeration*, 14(1), 57-71.

Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher*, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3(2). 2, PP. 77-101

Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), n2.

Callary, B. Rathwell, S., & Young, B. W. (2015). Insights on the Process of Using Interpretive Phenomenological Analysis in a Sport Coaching Research Project *Qualitative Report*, 20 (2), 63-75.

Cambridge University. (n.d). *Master's degree curriculum in Educational Leadership and School Improvement Retrieved*31, October, 2021, from CU website: <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/masters/themes/educationalleadership/>

Catano, N., & Stronge, J. H. (2006). What are principals expected to do? Congruence between principal evaluation and performance standards. *NASSP bulletin*, 90(3), 221-237.

Cooper, T. (2017). Curriculum Renewal: Barriers to Successful Curriculum Change and Suggestions for Improvement. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 115-128.

Evans, N. N., Bosire, J., & Ajowi, J. (2012). Analysis of the challenges faced by principals in the management of support staff in public secondary schools in Nyamira County, Kenya. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 4(3), 41-50.

Estupiñán, L. Y. S., Báez, C. P., Luque, R. B., & Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista complutense de educación*, 31(1), 117-126 .

Heystek, J. (2011). School governing bodies in South African schools: under pressure to enhance democratization and improve quality. *Educational management administration & leadership* ,39(4),455-468. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/254089606>

Huang, F. (2004). Curriculum reform in contemporary China: Seven goals and six strategies. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 101-115.

James, C., Brammer, S., Connolly, M., Fertig, M., James, J., & Jones, J. (2011). School governing bodies in England under pressure: the effects of socio-economic context and school performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(4), 414-433. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/254089600>

Järvinen, M., & Ravn, S. (2018). Playing the game or played by the game? Young drug users' educational trajectories. *British Journal of Sociology of Education*, 39(5), 669-682.

تحليل شکاف برنامه‌درسی قصدشده دوره‌کارشناسی ارشد...

Joffe, H. (2012). Thematic analysis. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*, 1, 210-223.

Knapp, M., & Hopmann, S. (2017). School Leadership as Gap Management: Curriculum Traditions, Changing Evaluation Parameters, and School Leadership Pathways In *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik* (pp. 229-256). Springer, Cham. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-58650-2_6.

Mapolisa, T., Ncube, A. C., Tshabalala, T., & Khosa, M. T. (2014) Challenges Faced by School Heads in the Management of School Finances in Nkayi District Secondary Schools., Nova Explore Publications, *Nova Journal of Humanities and Social Sciences*, PII: S229279131400017-3, Vol. 3 (4), 1-5.

Marconi International University. (n.d.). Master's degree curriculum in Educational Leadership. Retrieved 24, October, 2021, from MIU website: <https://www.miuniversity.edu/en/master-s-programs/master-in-education-leadership-management/>

Oliver, S. L., & Hyun, E. (2011). Comprehensive curriculum reform in higher education: Collaborative engagement of faculty and administrators. *Journal of case studies in education*, 2.

Ololube, N. P., Ingiabuna, E. T., & Agbor, C. N. (2014). Universal concepts, nature, and basics principles of educational management: Implication for present day school management. *International Journal of Educational Foundations and Management*, 2(1), 43-62.

Peguero, A. A., & Hong, J. S. (2019). Are violence and disorder at school placing adolescents within immigrant families at higher risk of dropping out?. *Journal of School Violence*, 18(2), 241-258.

Vanderbilt University. (n.d). *Master's degree curriculum in International Education Policy and Management*. Retrieved 6, September, 2021, from VU website: <https://peabody.vanderbilt.edu/programs/international-education-policy-and-management-med/>

Quacquarelli Symonds. World University Rankings. (2019). Retrieved 3, February, 2021, from QS website: https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019.

Wise, . (2015). Emerging Challenges Facing School Principals. *Education Leadership Review*, 16(2), 103-115.