



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

Designing a leadership development curriculum model for secondary school principals based on the problem solving approach

- Yousef Goli, PhD Candidate at Islamic Āzād University (Central Tehran Branch), Tehran, Iran¹
- Kourosh Fathi Vājārgāh (PhD), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran²
- Sa'eed Safāyi Movahhed, Human Resources Training and Development Consultant for the National Oil Company, Tehran, Iran³
- Kāmbiz Poushane (PhD), Islamic Āzād University (Central Tehran Branch), Tehran, Iran⁴

The present research was conducted with the aim of designing a curriculum model for the leadership development of secondary school principals based on the problem-solving approach. In terms of the method, it was a qualitative study of the research synthesis type. In addition, this study has been done based on the Roberts model. The research tools included in-depth interviews as well as review of the documents and articles. After four stages of filtering, 493 articles were omitted from 595 ones, and 102 articles were selected and organized using NVIVO software. The results showed that in the proposed model, the main components have been placed in the center and the teaching-learning activities with the themes of *organization of workplace*, *structure of workplace*, *educational thinking of workplace*, as well as *learning the training of the workplace* have been specified. All the executive factors have been specified based on the governing principles and assumptions. The needs assessment determines the individual and organizational common understanding, as well as revision and rethinking of the principles governing the curriculum model and it is considered as the main base of the curriculum model. Human-centeredness, evaluation, empowerment and participation define the assumptions. It is worthy to mention that without considering the assumptions, the curriculum model could not be achieved. This model has been designed in a non-linear way. Also, this model has dealt with all the individual and organizational dimensions and it has identified the effective and evaluative components. And, in addition to the common features, it pays attention to the differences due to the work environment, culture, urban and individual differences of the principals (talents, abilities, needs and interests) and it has the necessary flexibility.

Keywords

Workplace Curriculum, Leadership Development of the Secondary School Principals, Problem Solving Approach, Research Synthesis

E-mail: 1. yousef_goli@yahoo.com 2. kouroushathi2@gmail.com 3. s_s_movahed@yahoo.com
4. poushaneh@hotmail.com

Serial No.86. 22(2): Summer. 2023
Quarterly Journal of Educational Innovations



Published by Tehran University of Medical Sciences

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

طراحی الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه بر اساس رویکرد حل مسئله

■ یوسف گلی* ■ کوروش فتحی و اجارگاه** ■ سعید صفایی موحد*** ■ کامبیز پوشنه****

چکیده:

پژوهش حاضر، با هدف طراحی الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه بر اساس رویکرد حل مسئله انجام شده است. از نظر روش، این پژوهش کیفی و از نوع سنتز پژوهی است که بر اساس مدل روبرتس انجام شده است. ابزار جمع آوری داده‌ها، مصاحبه عمیق و بررسی اسناد و مقاله‌هاست. مقاله‌هایی که پس از چهار مرحله پالایش از میان ۵۹۵ مطالعه، ۴۹۳ تحقیق حذف و ۱۰۲ مقاله برای تجزیه و تحلیل اطلاعات انتخاب و با استفاده از نرم‌افزار این ویوو دسته‌بندی و سازمان‌دهی شده‌اند. نتایج نشان داد در الگوی پیشنهادی، مؤلفه‌های اصلی در مرکز قرار گرفته‌اند و فعالیت‌های یاددهی یادگیری با مضامین سازمان‌دهی محیط کار، ساختار محیط کار، تفکر آموزشی محیط کار و فراگیری آموزش محیط کار مشخص شده‌اند. تمامی عوامل اجرایی بر اساس اصول حاکم و مفروضات مشخص شده‌اند. اصول حاکم بر برنامه درسی را نیازسنجی، فهم مشترک فردی و سازمانی، بازبینی و بازاندیشی مشخص می‌کند که از پایه‌های اصلی الگوی برنامه درسی‌اند. همچنین مؤلفه‌های انسان‌محوری، ارزیابی، توانمندسازی و مشارکت مشخص‌کننده مفروضات‌اند که بدون لحاظ کردن مفروضات، نمی‌توان به الگوی برنامه درسی رسید. این الگو غیرخطی طراحی شده است. همچنین تمامی ابعاد فردی و سازمانی را بررسی و مؤلفه‌های مؤثر و ارزیابی‌کننده را مشخص کرده است. علاوه بر ویژگی‌های مشترک، به تفاوت‌های ناشی از محیط کار، فرهنگ، شهر و تفاوت‌های فردی مدیران (استعدادها، توانایی، نیازها و علایق) توجه کرده و از انعطاف لازم برخوردار بوده است.

برنامه درسی محیط کار، توسعه رهبری مدیران متوسطه، رویکرد حل مسئله، سنتز پژوهی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۲۷ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۱۰/۱۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲۵

* دانشجوی دکتری گروه تربیت و مشاوره واحد تهران مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: yousef_goli@yahoo.com
 ** (نویسنده مسئول) استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران. E-mail: kouroushfathi2@gmail.com
 *** مشاور آموزش و توسعه منابع انسانی شرکت ملی نفت، تهران، ایران. E-mail: s_s_movahed@yahoo.com
 **** استادیار گروه تربیت و مشاوره واحد تهران مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: poushaneh@hotmail.com

مقدمه

امروزه دگرگونی‌های سریع و پرشتاب دانش بشری و نفوذ گسترده فناوری‌های نوین ارتباطی موجب پیچیدگی‌های بیشتری در حوزه‌های سازمانی شده است (جاهد^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). تغییرات و دگرگونی‌ها هم از درون سازمان‌ها و هم از بیرون به آن‌ها هجوم برده‌اند. این امر و تقاضاهای جدید برای خدمات باکیفیت و محدودیت منابع پاسخ‌گویی سریع سازمان‌ها را می‌طلبد (رویر^۲، ۲۰۱۱). این موضوع سازمان‌ها را با مسائل بسیاری مواجه کرده و موجب شده است تا سرعت فرایند ایجاد نگرش، تولید دانش و شکل‌گیری مهارت‌ها و به‌ویژه شایستگی‌ها افزایش یابد (یاسین^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). یکی از شایستگی‌ها، توانمندی مدیران است. بی‌شک رهبری و مدیریت، موتور توسعه هر نظامی است و یافته‌های جهانی بر این باورند که کیفیت هر سازمان به کیفیت رهبران و مدیران آن وابسته است (فونگسکول^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). در این میان و از بین نهادهای اجتماعی، آموزش و پرورش در جامعه نقش مهمی را ایفا می‌کند و «مدیریت آموزشی» با موضوع انسان از بااهمیت‌ترین و مؤثرترین و ظریف‌ترین نوع مدیریت است؛ انسانی که تحت‌عنوان «دانش‌آموز» در مدرسه حضور می‌یابد و نیازمند تعلیم و تربیت و پرورش ابعاد جسمانی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی و اخلاقی است (نجفی و همکاران، ۱۳۹۷).

در نظام مدرسه، مدیریت بیش از نیاز به توسعه، به توانمندسازی و تحول نیاز دارد و به نظر می‌رسد این کار نیازمند طرح‌ریزی برنامه‌های مشخص و جامع است (اداره آموزش و مهارت‌ها^۵، ۲۰۱۸). در سازمان‌های آموزشی توانمند، ساختار سازمانی به‌گونه‌ای طراحی شده است که کارکنان با کمترین پیچیدگی می‌توانند برای رسیدن به نتایج مدنظر کار کنند تا از این راه، فراگیران مطالب و مهارت‌های لازم را با سهولت بیشتری و همراه با سبک‌های متنوع یادگیری بیاموزند (جاجرمی و همکاران، ۱۴۰۰). بنابراین، توسعه رهبری مدیران در سازمان‌های آموزشی و به‌ویژه نظام مدرسه نیازمند توانمندسازی آنان است (شوت^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). رهبر توانمند می‌تواند مشارکت درون و بیرون مدرسه را با ذی‌نفعان ایجاد کند، انگیزه‌های لازم را برای مشارکت در طراحی برنامه درسی به مدرسان و فراگیران ارائه دهد؛ همچنین استفاده از روش‌های خلاقانه تدریس و فعالیت‌های متنوع را نشان دهد. علاوه بر این، چشم‌اندازی از توسعه مداوم محیطی و انسانی را ترسیم و عملیاتی کند (ابساپا^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). توسعه حرفه‌ای مدیران آموزشی به بهبود شایستگی و توانمندی‌های رهبری آموزش دیده منجر و در نتیجه باعث اثربخشی مدرسه و نظام آموزشی می‌شود (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۸). توسعه رهبری مدیران، نوعی توسعه تحول‌آفرین بوده که براساس آن مدیر در پی آن است تا از طریق نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک ذهنی و فکری و ملاحظات فردی، در مسیری فراتر از منافع گذرای شخصی قدم بگذارد. توسعه رهبری بر روحیه همکاری، تعاون و تشکیل گروه‌های کاری و همکاری تأکید دارد. برخی از صاحب‌نظران معتقدند این شیوه از رهبری مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و ظرفیت‌های فردی و جمعی را بارور کند؛ بدین صورت که با باز کردن فضای نقد و انتقاد و دریافت پیشنهادهای سازنده به‌دست

فراگیران و مدرسان، زمینه‌های خلاقیت و نوآوری و شناسایی فرصت‌های بیشتر برای مدرسه را فراهم می‌کند؛ همچنین موجب بهبود اعتمادبه‌نفس و افزایش تعهد عاطفی به مدرسه می‌شود؛ علاوه‌براین، عملکرد و بهره‌وری فردی و مدرسه‌ای را افزایش می‌دهد (مهمان دوست و همکاران، ۱۴۰۰).

مدیران مدارس با توسعه دانش خود درباره برنامه درسی، نقش رهبری خویش را به نحو احسن انجام می‌دهند (پارک و لی^۸، ۲۰۱۸). مطالعات درباره رهبری مدارس، بر نقش اصلی مدیر مدرسه به‌منزله رهبر یادگیری دلالت دارد. چهار حوزه مهم و ضروری در مسئولیت رهبران حرفه‌ای مدارس عبارت‌اند از: ۱. حمایت و ارزیابی و توسعه کیفیت معلمان مدرسه؛ ۲. تنظیم اهداف، هدف‌گذاری، ارزیابی و پاسخ‌گویی مدیران؛ ۳. سرمایه‌گذاری راهبردی و مدیریت منابع انسانی؛ ۴. تعامل با سایر مدارس (خاوری، ۱۳۹۸). توسعه رهبری بیش‌ازپیش نیازمند تأمل، بازتعریف موقعیت، حل مسئله و برنامه‌ریزی است؛ درواقع نظام مدرسه بهتر است رهبری با مهارت‌های حل مسئله و تأمل و ژرف‌نگری داشته باشد تا مدیریت تحول‌گرا و اثربخش را به‌خوبی در مدرسه اجرا کند. توانمندسازی و توسعه رهبری مدیران بر توانایی بازتعریف موقعیت‌های تجربی و تأمل روی آن‌ها متمرکز است؛ چراکه این بازتعریف و بازاندیشی موقعیت می‌تواند با شناسایی وضعیت موجود، احساس اعتمادبه‌نفس و یافتن راه‌حل‌های مناسب را تقویت کند (سابان^۹، ۲۰۲۱).

درواقع، تفکر و تأمل درباره محیط، کنش‌های اجتماعی و فرایندها، توانمندی بی‌واسطه مقید به تجربه زیسته مدیر و بازتعریف دوباره موقعیت و کنش‌هاست. تأمل روشن و عمیق، تسهیل‌کننده یادگیری و یاددهی است. اگر مهارت‌های تفکر تأملی مدیران جدی گرفته شود، شاهد پویایی‌ها و توانمندی‌های نوین و بسیاری در حوزه فرایند برنامه‌ریزی و تدریس و ارتباطات معلم و دانش‌آموز خواهیم بود (جمشیدی‌توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵). تأمل فرایندی عقلانی برای حل مسئله یا مشکل است؛ در این فرایند وقتی فرد با مسئله‌ای مثل تحقیق علمی مواجه می‌شود، به حل مسئله می‌پردازد و مانند محققان مرحله‌ای را طی می‌کند. این مراحل عبارت‌اند از: تعریف مسئله، جمع‌آوری اطلاعات و منابع، تدوین فرضیه، آزمایش فرضیه و نتیجه‌گیری. تفکر تأملی از منظر جان دیوئی عبارت است از: «بررسی فعال و مداوم و دقیق یا هر شکل فرضی دانش، با توجه به دلایلی که آن عقیده را تأیید می‌کند و نتایج بیشتری که این عقیده به آن‌ها گرایش دارد» (رونک، ۲۰۱۶). به زبان ساده، تفکر تأملی یعنی گاهی پندار و گفتار و رفتارمان را با نگاهی نقادانه ارزیابی کنیم؛ همچنین تجربه‌های گذشته را به یاد آوریم تا فرصتی برای بازبینی افکارمان باشد. به‌عبارت‌دیگر، نوعی خودکاوی آگاهانه و منصفانه و بدون عذر و بهانه است، بی‌آنکه قصد توجیه خود یا محکوم کردن دیگران را داشته باشیم (یاسین و همکاران، ۲۰۱۲). شاید وجه بارز و برجسته تفکر تأملی در نقش و وظایف مدیر، نقش برنامه‌ریزی، هماهنگی، سازمان‌دهی، کنترل روبه‌ها، ارتباطات و رویدادهای داخل مدرسه است. یکی از نگرانی‌های بارز مدیر، اداره کردن محیط پیچیده مدرسه است. مدیر در معرض انواع تقاضاها و مطالبه‌هاست. برهمین اساس،

مدیر باید مجموعه‌ای از برنامه‌ریزی‌ها و راهبردها و اقدام‌های خود را به گونه‌ای به کار گیرد که آموزش‌های معلمان اثربخش‌تر و تعاملات مدرسه‌ای پایدار و مبتنی بر اعتماد شود. تجربه زیسته مدیر اغلب با تعامل، هماهنگی، سازمان‌دهی و رهبری، کنترل فرایندهای کاری و آموزشی در چارچوب تفکری عمیق و تأمل‌برانگیز درک‌کردنی است (رادولسکو، ۲۰۱۳).

بعد دوم مسئله، که بر اهمیت توسعه رهبری تأکید می‌کند، بعد حل مسئله کارکرد و نقش مدیر است؛ زیرا حل مسئله هم رویکرد و دیدگاهی کاربردی است که می‌تواند در بطن نظام آموزشی جای گیرد و هم یکی از مهارت‌های ضروری برای مدیران است، اما حل مسئله در محیط مدرسه کاری انفرادی نیست؛ بلکه مدیر با بهره‌گیری از ظرفیت‌ها و منابع کنشگران درون و بیرون مدرسه مسائل را حل می‌کند. در محیط مدرسه، مدیر از دو رویکرد حل مسئله استفاده می‌کند. در رویکرد اول، سعی می‌کند از بروز مسئله پیشگیری کند. با توجه به تعامل مدرسه با بیرون و ورود برخی از مسائل بیرونی به داخل مدرسه، اتخاذ چنین رویکردی بیش از پیش نیازمند قدرت پیش‌بینی و اشراف به موضوع‌های گوناگون و نیز کنشگران داخل و خارج مدرسه است. در رویکرد دوم، مدیر درصدد کاهش پیامدها یا حل واقعی مسئله است. این رویکرد در اغلب اوقات مدیر را به‌عنوان فردی جستجوگر، تعاملگر و ارتباطی برای شناسایی مشکل مطرح می‌کند. مدیرانی که در رویکرد حل مسئله حضوری فعال دارند و در تأمل در تجربه‌های گذشته درگیر می‌شوند، به احتمال قوی بینش‌های جدیدی به دست می‌آورند؛ همین‌طور استفاده مدیر از رویکرد حل مسئله مهارت‌هایی را تقویت می‌کند که عبارت‌اند از: مشاهده کردن، گردآوری و سازمان‌دهی داده، تعیین متغیرها، بررسی فرضیه‌ها، تبیین و استنباط کردن. علاوه بر این، تقویت رویکرد حل مسئله ژرفاندیشی و تفکر تأملی مدیر را نیز ارتقا می‌دهد. بر همین اساس، مدیران فکور مدیرانی دوراندیش و مسئله‌نگر به‌شمار می‌روند (ریوفی نژاد و فضلی، ۱۳۹۷؛ دهواری و همکاران، ۱۳۹۷). مطابق با مدل رهبری اصیل (تری، ۱۹۹۳) مدیر مؤثر شخصی است که مسائل و مشکلات را در چارچوبی مشخص بررسی می‌کند و راه‌حل‌هایی برای آن‌ها می‌یابد. در واقع، طبق مدل رهبری اصیل، مهارت حل مسئله یکی از اساسی‌ترین توانمندی‌های مدیری اثربخش است (ملکی و همکاران، ۱۳۹۷).

در محیط‌های کار کنونی، به مدیرانی نیاز است که درست تصمیم بگیرند و راه‌حل‌های خلاقانه‌ای برای مسائل ارائه کنند و پاسخ‌گوی کار خود باشند. علاوه بر این، گسترش همه‌جانبه سازمان‌های آموزشی، لزوم برخورداری از مدیران ماهر و توانمند را در به‌کارگیری دانش و تجربه تخصصی دوچندان کرده است، اما از یک سو وجود مسائل فراوان در نظام آموزش و پرورش ایران مانع شده است که اهمیت مدیر در رهبری مدرسه نقش برجسته‌ای در حیطه آموزشی داشته باشد و اغلب مسائل و مشکلات مدرسه‌ای به ارتباط بین معلم و دانش‌آموز تقلیل یافته است. از سوی دیگر، سبک رهبری و اساس رهبری، توسعه لازم را نداشته است. همچنین ساختار بوروکراتیک نظام آموزش و پرورش و بخش‌نامه‌زدگی و تغییرات متعدد در محتوای درس‌ها سبب شده است اساساً مدیران مدرسه، به‌ویژه در مقطع متوسطه، چندان توانایی

تفکر تأملی و به‌کارگیری رویکرد حل مسئله را نداشته باشند.

در خصوص انتخاب موضوع این پژوهش گفتنی است که پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که میان مدیر متفکر و ژرف‌نگر و توسعه برنامه درسی رابطه‌ای معنادار وجود دارد. از نظر اریکسون^{۱۲} و همکاران (۱۹۹۳) تخصص خصلتی نیست که به‌سادگی و در زمان کوتاهی محقق شود؛ بلکه دست‌کم ده سال زمان نیاز است تا فردی به سطح بالایی از کارکرد مؤثر برسد و به‌صورت اندیشمندانه عمل کند و به متخصص بدل شود. همچنین او مهم‌ترین ویژگی مدیر متفکر را کار یا عمل فکورانه^{۱۳} می‌داند. افزون‌براین، تخصص از دیدگاه اریکسون (۲۰۰۶) امری پایان‌پذیر یا نهایی نیست، بلکه ادامه‌دار یا تکوینی است. از همین‌رو، مدیران در آموزش و پرورش درباره اهمیت قدرت تفکر و تأمل بازاندیشانه و حل مسئله آگاهی چندانی ندارند و به سوابق و پدیدارشناسی موضوع واقف نیستند. بر همین اساس، اگر مدیر سبک رهبری متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و معلمان و سایر کنشگران ذی‌نفع مدرسه را با محوریت حل مسئله توسعه ندهد، قادر نیست برنامه درسی پویا و فعالی ارائه دهد. نظام آموزش و پرورش ایران به‌علت چندپارگی ناشی از تنوع مدارس و بخش‌نامه‌زدگی و بوروکراتیک‌بودن، فرصت کافی به مدیر نمی‌دهد تا از ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های خود استفاده کند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۷).

امروزه دوره‌های رهبری ضعف‌های اساسی دارد که باعث می‌شود مدیران نتوانند پتانسیل‌ها و ظرفیت‌های خود را به‌درستی بشناسند و شکوفا سازند. از مهم‌ترین ضعف‌های این دوره‌ها، نبود ارتباط بین فراگیران است. اساساً فراگیر در طی دوره فقط با آموزش‌های مستقیم نظری آشنا می‌شود و مهارت‌های ارتباطی وی تقویت نمی‌شود. همچنین در این دوره‌ها تجارب خود فراگیران تأمل و بازتعریف نشده است؛ بلکه نظری‌محور بودن و آشنایی با تجاربی که با زمینه و بافت فرهنگی اجتماعی کشور چندان سختی ندارد دیده می‌شود. از دیگر نقاط ضعف دوره‌ها این است که همه فراگیران وظایف مشابهی دارند و مسئولیت به‌صورت عملی واگذار نمی‌شود و اعتمادسازی و شبکه‌سازی بین افراد برای آشنایی با تجربه‌های همدیگر انجام نمی‌شود. اساساً توسعه حرفه‌ای مدیران زمانی به حل مسائل آموزشی و ارتقای تفکر تأملی و بازاندیشی منجر می‌شود که زمینه مساعد برای تفکر و تعامل و مشارکت فراهم شود. متأسفانه در سال‌های اخیر، روند خصوصی‌شدن مدارس در کشور تشدید شده است و مسائل این حوزه برای مدارس دولتی، باعث ناتوانی مدیران در ارائه پاسخ‌های مناسب به برنامه‌ریزی آموزشی شده است. بر همین اساس، نقش مدیر به هدایت منابع مالی و مادی و انسانی به‌منظور دستیابی مؤثر به اهداف آموزشی و سازمان‌دهی و هماهنگی فعالیت‌ها و دستیابی به بهترین خروجی آموزشی محدود شده است. درحالی‌که مسائل حادث‌شده به مدیر اجازه نمی‌دهند فکر کند. برای نمونه، مسائل و مشکلات مادی مدارس به همراه مشخص‌نشدن وضعیت بسیاری از معلمان حق‌التدریس، سبب بروز مشکلات فراوانی در حوزه آموزشی می‌شود. این مشکل ضرورت و نیاز به تفکر بازاندیشانه و حل مسئله‌ای مدیر را ایجاب می‌کند، اما در حیطه اختیارات مدیر معمولاً این عمل

اتفاق نمی‌افتد؛ زیرا مسائل ساختاری حوزه آموزش و گاهی چشمداشت‌های غیرواقعی دانش‌آموزان و والدین و بی‌انگیزگی مدیران در عمل مانع می‌شود مدیر به رهبری خلاق و فکور تبدیل شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر به دنبال این است تا الگویی مناسب برای برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله ارائه دهد.

اهداف پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر، طراحی الگوی برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله است.^{۱۴}

اهداف فرعی

- اهداف فرعی پژوهش بدین قرارند:
- ۱) شناسایی مفروضه‌ها و اصول حاکم بر برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله؛
 - ۲) شناسایی فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله؛
 - ۳) شناسایی مؤلفه‌های اصلی برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله؛
 - ۴) اعتباربخشی نظری مدل برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله.^{۱۵}

سؤال‌های پژوهش

- سؤال‌های پژوهش عبارت‌اند از:
۱. براساس رویکرد حل مسئله، مفروضه‌ها و اصول حاکم بر برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه کدام‌اند؟
 ۲. براساس رویکرد حل مسئله، فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه چگونه است؟
 ۳. براساس رویکرد حل مسئله، مؤلفه‌های اصلی برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه چگونه است؟
 ۴. براساس رویکرد حل مسئله، اعتباربخشی نظری مدل برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه چگونه است؟

■ روش پژوهش

در پژوهش حاضر، از روش سنتز پژوهشی استفاده شده است. سنتز پژوهی شکل خاصی از مرور پژوهش^{۱۶} است که فقط توصیفی و آگاهی‌دهنده یا ارزش‌یابانه نیست، بلکه ارتباط‌دهنده^{۱۷} نیز هست. سنتز به ساخت کلی درون‌چیزی و فراتر از دلالت بخش‌های مجزا اشاره دارد. هدف از سنتز پژوهی تولید دانش جدید از طریق روشن‌ساختن روابط و تنش‌ها و اختلاف‌های بین گزارش‌های مطالعات منفردی است که پیش از این دیده نشده‌اند. این روش، شامل انتخاب هدفمند، مرور، تحلیل و ترکیب گزارش‌های پژوهشی دست‌اول^{۱۸} در موضوعی مشابه است. معمولاً سنتز پژوهی به نظریه‌های مرتبط توجه دارد و پژوهش‌های تحت پوشش خود را تحلیل انتقادی می‌کند؛ همچنین برای حل تناقضات در ادبیات و شناسایی مسائل محوری پژوهش آتی تلاش می‌کند (چالمز^{۱۹} و همکاران، ۲۰۰۲).

در پژوهش حاضر، سنتز پژوهشی مضمونی از یافته‌های پژوهشی حول برنامه‌دستی محیط کار برای مدیران مدارس و با رویکرد حل مسئله از زمان مطرح‌شدن این مفهوم (۱۹۹۳) تا سال ۲۰۲۲ ارائه می‌شود. از این‌رو، پژوهش‌های مرتبط در ۲۹ سال اخیر را مدنظر قرار داده است. مراحل انجام سنتز پژوهی در جدول ۱ نشان داده شده است

جدول ۱. مراحل سنتز پژوهی روبرتس

| مراحل سنتز پژوهی روبرتس | توضیحات |
|--|--|
| مرحله اول: شناسایی نیاز و اجرای جست‌وجوی مقدماتی و شفاف‌سازی نیاز | <ul style="list-style-type: none"> از آنجا که براساس تحقیقات متعدد، راه‌های گوناگونی برای برنامه‌دستی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله وجود دارد، برای اجرای آن هم فقط یک رویکرد منحصر به فرد وجود ندارد؛ بنابراین، با توجه به گستردگی تحقیقات و تنوع روش‌های انجام‌شده، در این پژوهش سعی می‌شود براساس روش سنتز پژوهی و ترکیب تحقیقات مرتبط، طراحی برنامه‌دستی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله ارائه شود. |
| مرحله دوم: اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات | <ul style="list-style-type: none"> این مرحله به جست‌وجوی منابع مرتبط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد. ابتدا در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارج کشور، همه مقالات علمی معتبر با کلیدواژه‌هایی مثل آموزش برنامه‌دستی محیط کار، رویکرد آموزش رهبران سازمانی، برنامه‌دستی محیط کار با رویکرد حل مسئله جست‌وجو و بررسی شد. پایگاه‌های اطلاعاتی مثل مگ‌ایران^{۲۰}، نورمگز^{۲۱}، سید^{۲۲}، گوگل، پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران^{۲۳}، جویشگر فارسی علم نت و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی مثل امرلد^{۲۴}، اسکوپوس^{۲۵}، ساینس دایرکت^{۲۶} و... بعد از شناسایی منابع، با توجه به هدف تحقیق، منابع مرتبط حفظ و منابع غیر مرتبط حذف شد. به‌منظور بالا بردن کیفیت کار، از یک سو جست‌وجوی مقالات را دو نفر جداگانه انجام دادند که آشنایی کامل به روش‌های جست‌وجو در منابع اطلاعاتی داشتند و از سوی دیگر، دو نفر خبره در زمینه طراحی برنامه‌دستی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله بر تمامی روند اجرای کار نظارت داشتند. همچنین این پژوهش با تکیه بر شناسایی منابع داخلی و خارجی بوده که در زمینه پژوهش‌های داخلی فقط یک منبع یافت شد که در باب شیوه‌ی اجرای این روش، تعریف عملیاتی ارائه داده بود. |

جدول ۱. (ادامه)

| توضیحات | مراحل سنتر پژوهی روبرتس |
|---|--|
| <p>این مرحله به دوری درباره تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. با توجه به این که دوری نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات بود، معیار اصلی انتخاب مقاله برای ورود در این پژوهش شرح داده می‌شود: ۱. مقاله‌ها و پژوهش‌های چاپ‌شده در حوزه رویکرد برنامه درسی محیط کار با رویکرد حل مسئله؛ ۲. از آنجا که روش سنتر پژوهی صرفاً با داده‌های کیفی سروکار دارد، مقاله‌ها و پژوهش‌هایی با روش‌های کیفی مناسب مثل مصاحبه، مشاهده، مرور نظام‌مند و کتابخانه‌ای و سایر روش‌های کیفی بررسی شدند. همچنین مقاله‌های کمی پیمایشی و تجربی و همبستگی بررسی شدند که نتایج کیفی داشتند و تعریف عملیاتی از شیوه برنامه درسی رهبری ارائه داده بودند؛ ۳. تحقیقات باید داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش گزارش کرده باشند از این رو، پذیرش یک پژوهش برای بررسی در این مقاله مستلزم ارائه تعریفی عملیاتی از شیوه اجرای طراحی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله است. با توجه به جست‌وجوهای انجام‌شده و ملاک‌های ورود این پژوهش، ۱۰۲ مطالعه یافت شد که تعدادی از آن‌ها مناسب ورود به تحلیل نهایی نبودند و براساس ملاک‌های خروج، از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند.</p> | <p>مرحله سوم: گزینش و پالایش و سازمان‌دهی مطالعات</p> |
| <p>این مرحله چارچوبی پیونددهنده است که اطلاعات به‌دست‌آمده در پیرامون آن ترکیب می‌شود. از این رو، چارچوب ادراکی شکل گرفته در این پژوهش، حول دو مفهوم اصلی است: ۱. تعریف عملیاتی از روش اجرای برنامه درسی محیط کاری رهبران؛ ۲. ارائه الگوی جامع که براساس طراحی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه طبق رویکرد حل مسئله انجام می‌شود.</p> | <p>مرحله چهارم: چارچوب ادراکی و متناسب‌ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل</p> |
| <p>با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش، ابتدا کلیه مؤلفه‌ها با روش فرایند کدگذاری باز استخراج می‌شوند و سپس با روش فرایند کدگذاری گزینشی، کلیه مؤلفه‌ها براساس مفاهیم مشترک دسته‌بندی می‌شوند؛ از این رو، با توجه به فرایند کدگذاری حاصل از مرحله اول، در این بخش به هریک از سؤال‌ها پاسخ داده می‌شود.</p> | <p>مرحله پنجم: پردازش ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس</p> |
| <p>در این بخش، با توجه به فرایند و فرآورده‌های سنتر پژوهی و در نمایی کلی، طراحی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله بررسی می‌شود؛ ابتدا در فرایند سنتر پژوهی تعاریف استخراج می‌شوند؛ به این شکل که ابتدا در فرایند کدگذاری کلیه توصیف‌های تعاریف بازشناسایی می‌شوند. سپس در فرایند کدگذاری محوری مصادیق هریک از تعاریف استخراج و در بخش یافته‌ها گزارش می‌شوند. از آنجا که هدف سنتر پژوهی ترکیب کلیه یافته‌های علمی در موضوعی خاص و رسیدن به انسجامی واحد است، در قسمت فرآورده سنتر پژوهی و در بخش ارائه نتایج ترکیب، مجدداً داده‌های اولیه مرور و کدگذاری می‌شوند تا مؤلفه‌هایی که هم‌پوشی و قرابت معنایی دارند با هم ترکیب و به‌صورت یک کل جدید و انسجام‌یافته ارائه شوند. در نهایت، با توجه به یافته‌های مرحله قبل، نتایج کلی پژوهش در قالب الگویی در کلی مسنجم و جامع ارائه می‌شود</p> | <p>مرحله ششم: ارائه نتایج</p> |

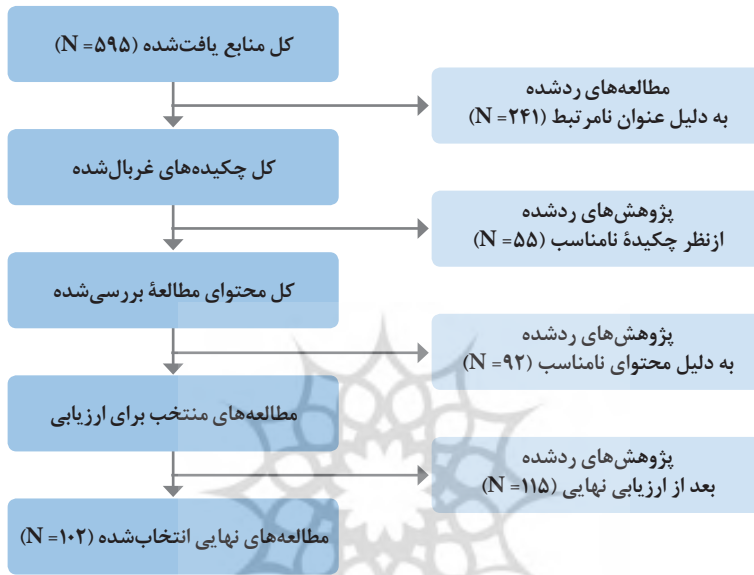
همان‌گونه که مراحل فوق نشان می‌دهند، سنتر پژوهی با نگارش سنتی مرور پیشینه تفاوت‌های منحصر به فردی دارد؛ تاحدی که آن را در سطح روش پژوهشی مستقل درمی‌آورد. مهم‌ترین تفاوت روش سنتر پژوهی با الگوی سنتی مرور پیشینه این است که در الگوی سنتی مرور پیشینه، محقق پژوهش‌ها را براساس سلیقه و انگاشت خود و با توجه به ارتباط پژوهش‌ها با موضوع نگارش شده

انتخاب می‌کند؛ به طوری که دلیل انتخاب و بررسی تحقیقی و انتخاب نکردن تحقیق دیگر ناگفته می‌ماند. اما در سنتز پژوهی مفهوم «مرور نظام‌مند» تأکید می‌کند که روش و پارامترهای انتخاب باید مرئی باشند و تلفیق‌ها و ترکیب‌ها از نظامی قابل دفاع پیروی کنند. به عبارت دیگر، نحوه فرایند متولدشدن این خروجی مرئی، قابل دفاع و بی‌نقص باشد.

مدیران مدارس هر روز با مسائل و مشکلات فراوانی روبه‌رو می‌شوند که باید درباره آن‌ها تصمیم بگیرند. تصمیم‌گیری یعنی یافتن راه‌حلی مناسب برای مشکلی که مطرح شده است. برای یافتن راه‌حلی مناسب باید بتوان عوامل یا متغیرهای یک پدیده را بررسی و مطالعه کرد. مدیر باید بتواند مراحل حل مسئله، از تشخیص و تعریف تا پیدا کردن راه‌حل و به اجرا درآوردن تصمیم و ارزشیابی نتایج را، طی کند. قدرت تصمیم‌گیری از یک طرف، با ادراک عمومی و توان تجزیه و تحلیل فرد و از طرف دیگر، به قدرت خلاقیت و ابتکار او بستگی دارد. مدیر آموزشی باید درباره هر مسئله‌ای از اطلاعات و آگاهی نسبتاً وسیعی برخوردار باشد تا بتواند علل و عوامل به‌وجود آورنده آن را تشخیص دهد. سپس با استفاده از نیروی ابتکار و خلاقیت خود و با تکیه بر واقعیات و عللی که شناخته است راه‌های گوناگون حل مسئله را بررسی کند و با در نظر گرفتن همه‌ی شرایط و مقایسه‌ی همه‌ی راه‌حل‌ها اولویت راه‌حل‌ها را تعیین و یک راه‌حل بهتر را برگزیند؛ بنابراین جریان آموزش، مدیر مدرسه باید قادر باشد دائماً از موقعیتی وارد موقعیت جدید شود و به بیان دیگر، به حل مسئله بپردازد. استفاده از رویکرد حل مسئله به منظور توسعه مهارت‌هایی مثل مهارت‌های یادگیری خودگردان و مهارت‌های کار گروهی، به قالب‌بندی‌های آموزشی درخور توجهی نیاز دارد. آنچه دانستش راهگشاست، روش‌های فعال‌شدن کار گروهی در مدرسه است. برخی از این روش‌ها عبارت‌اند از: درک اعضای گروه، توجه به نیازهای مادی و معنوی آنان، محبت و صداقت داشتن به آن‌ها، شتاب‌نداشتن در رسیدن به نتیجه، برداشتن گام‌های آهسته و پیوسته، توجه به دیدگاه‌های کارکنان، خلق محیطی صمیمانه برای یادگیری گروهی، اداره خوب و فعال جلسات.

با دیدگاه رویکرد حل مسئله، نیاز است برنامه درسی فراگیر و جامع ایجاد شود. همچنین، باید تمامی ابعاد درون و برون مدرسه‌ای بررسی شود و تمامی عوامل سازمانی در ایجاد برنامه مشارکت و نقش‌آفرینی کنند. بنابراین، با راهکارهایی مانند دیدگاه کارآفرینانه در تدوین برنامه درسی، درگیر کردن معلمان و فراگیران در تدوین برنامه درسی محیط کار، تدوین برنامه‌های واقع‌بینانه عملی شفاف و ساختاریافته، ارتباط آموزه‌های دانشگاهی و مدرسه، توجه به مسائل اقتصادی و اجتماعی در تدوین برنامه درسی، استفاده از متخصصان موضوعی در تدوین برنامه درسی، عقلانیت عملی شکل گرفته در محیط کار، توجه به تحولات فناوری در برنامه درسی رهبری مدیران، همگامی با تغییرات جهانی و توجه به مسائل سیاسی و اقتصادی منطقه‌ای و عوامل برون‌مدرسه‌ای در تدوین برنامه درسی می‌توان مسائل را خلاقانه حل کرد.

در مرحله بعد، پژوهشگر به منظور انتخاب مقاله‌های مرتبط، آن‌ها را به دقت بررسی و بازبینی می‌کند. در هر بازبینی، تعدادی از مقاله‌ها را حذف می‌کند که این مقاله‌ها در فرایند سنتز پژوهی بررسی نمی‌شوند. خلاصه فرایند بازبینی و انتخاب این پژوهش در نمودار ۱ نشان داده شده است.



نمودار ۱. فرایند بازبینی و انتخاب مقاله‌ها

براساس نمودار ۱، ۵۹۵ مطالعه یافت شده است که با دقت طی چند مرحله بازبینی شده‌اند تا مطالعاتی که با سؤال‌های پژوهش متناسب نیستند، حذف شوند و مرتبط‌ترین مطالعات برای استخراج پاسخ سؤال‌ها مشخص شوند. فرایند بازبینی شامل بررسی عنوان و چکیده و محتوای پژوهش‌ها همراه روش تحقیق مطالعات است. مراحل فرایند بازبینی در این پژوهش به شرح زیر است:

۱. در مرحله اول، عنوان مطالعات بررسی شد و ۲۴۱ مطالعه به دلیل مرتبط نبودن عنوانشان با سؤال‌های پژوهش حذف شدند و ۳۵۴ مطالعه برای بررسی بیشتر وارد مرحله بعد شدند.
۲. در مرحله دوم، چکیده مطالعات بررسی شد و ۵۵ مطالعه به دلیل مرتبط نبودن چکیده با سؤال‌های پژوهش حذف شدند و ۲۹۹ مطالعه برای بررسی بیشتر وارد مرحله بعد شدند.
۳. در مرحله سوم، محتوای مطالعات یا به عبارتی کل پژوهش مطالعه شد و با بررسی محتوای مطالعات، ۹۲ مطالعه غیرمرتبط با سؤال‌های پژوهش حذف شدند و ۲۰۷ مطالعه برای بررسی بیشتر وارد مرحله بعد شدند.
۴. در مرحله چهارم، هیچ مطالعه‌ای به دلیل روش تحقیق حذف نشده است؛ زیرا این پژوهش قصد

دارد با استفاده از ترکیب مطالعات گذشته، چارچوب برنامه درسی محیط کار را استخراج کند و مطابق با نظر متخصصان سنتز پژوهی، مطالعات را با روش تحقیق‌های کیفی و کمی بررسی کند.

جدول ۲. اسناد بررسی‌شده در حوزه بررسی برنامه محیط کار با رویکرد حل مسئله

| ردیف | نویسندگان | سال | عنوان |
|------------------------|----------------------|------|---|
| پژوهش‌های داخلی | | | |
| C1 | امام‌جمعه و مهرمحمدی | ۱۳۸۵ | ● نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به‌منظور ارائه برنامه درسی تربیت‌معلم فکور |
| C2 | عبادی و قائمی | ۱۳۸۵ | ● ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش مهارت‌های حرفه‌ای مدیران دوره متوسطه استان خوزستان |
| C3 | عارفی و همکاران | ۱۳۸۸ | ● دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری: معلمان دوره ابتدایی شهر همدان |
| C4 | علمی و برزی | ۱۳۸۸ | ● بررسی رابطه بین سبک مدیریت مدیران و تعهد سازمانی دبیران متوسطه آموزش و پرورش شهر یوکان |
| C5 | غلامحسینی | ۱۳۸۹ | ● بررسی شیوه مدیریت و رهبری آموزشی |
| C6 | کاظمی و مهرام | ۱۳۹۰ | ● تأثیر ایفای نقش رهبری مدیران آموزشی بر تحول نظام ارزشی با تأکید بر رویکرد تک‌نگاشت روایی |
| C7 | زین‌آبادی | ۱۳۹۰ | ● رهبری تحولی و رفتار شهروندی سازمانی در مدرسه: بازآزمون و تغییر یک الگوی آزمون‌شده در صنعت |
| C8 | صادقی و همکاران | ۱۳۹۱ | ● بررسی سبک‌های رهبری مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران از دیدگاه مدیران و معلمان |
| C9 | عبدالهی و همکاران | ۱۳۹۱ | ● رابطه کارکردهای رهبری آموزشی مدیران مدارس با تدریس مؤثر معلمان ابتدایی |
| C10 | حبیبی و همکاران | ۱۳۹۲ | ● بررسی ج « یادگیری محور » مدرسه و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه |
| C11 | حیدری فرد و همکاران | ۱۳۹۴ | ● تأملی بر رهبری نوآورانه در مدرسه؛ مطالعه‌ای پدیدارنگارانه |
| C12 | عبدالهی و همکاران | ۱۳۹۴ | ● شایستگی‌های مدیران آموزش و توسعه منابع انسانی |
| C13 | رضانیان و همکاران | ۱۳۹۴ | ● ارائه مدلی برای رهبری بازگشت به مسیر اصلی نظام آموزش عالی ایران |
| C14 | فرزانه و همکاران | ۱۳۹۴ | ● ارائه الگوی صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه |

جدول ۲. (ادامه)

| ردیف | نویسندگان | سال | عنوان |
|------|-----------------------------|------|--|
| C15 | زین‌آبادی و پیرالقر | ۱۳۹۴ | • مدیران به‌عنوان رهبران فناوری در مدرسه: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی اکتشافی در مدارس هوشمند شهر تهران |
| C16 | حیات و همکاران | ۱۳۹۴ | • مطالعه کیفی نیازها و روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس |
| C17 | حاجی‌پور عبایی و همکاران | ۱۳۹۴ | • تبیین مدل بومی مدیریت مدارس متوسطه استان کرمان |
| C18 | کلانتری خاندانی و فرخی | ۱۳۹۵ | • نگاهی به توسعه حرفه‌ای معلمان فکور و تبیین درس‌پژوهی و فعالیت یادگیری |
| C19 | جمشیدی توانا و امام‌جمعه | ۱۳۹۵ | • بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت‌معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجومعلم |
| C20 | قنبری و محمدی | ۱۳۹۵ | • ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس دوره متوسطه: یک تحقیق کیفی |
| C21 | نصیری و همکاران | ۱۳۹۵ | • کاوش بالندگی مدیران مدارس، نظریه‌های داده‌بنیاد |
| C22 | کلانتری خاندانی و فرخی | ۱۳۹۵ | • نگاهی به توسعه حرفه‌ای معلمان فکور و تبیین درس‌پژوهی و فعالیت یادگیری |
| C23 | آویژگان و همکاران | ۱۳۹۵ | • طراحی ابزار توسعه رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی |
| C24 | جهان | ۱۳۹۶ | • بررسی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی‌بر عمل فکورانه در دانشگاه فرهنگیان از منظر اساتید |
| C25 | امین‌بیدختی و همکاران | ۱۳۹۶ | • تحلیل ساختاری مؤلفه‌های مدیریت مدرسه‌محور مبتنی‌بر نظریه‌پردازی تطبیقی |
| C26 | عبدالهی و همکاران | ۱۳۹۶ | • تحلیل اکتشافی نقش مدیران مدارس در تشکیل و تثبیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی‌بر همکاران معلمان |
| C27 | مرد و همکاران | ۱۳۹۶ | • نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق؛ یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه |
| C28 | حاجی‌پور عبایی و ابوالقاسمی | ۱۳۹۶ | • بررسی و مقایسه مدیریت مدارس متوسطه کرمان براساس الگوهای مدیریتی تونی بوش |
| C29 | صمدی | ۱۳۹۶ | • الگوی تدوین برنامه درسی مدرسه‌محور |
| C30 | جهان و همکاران | ۱۳۹۶ | • تبیین و تحلیل عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه (عمل‌گرای شواهی) براساس منابع و اسناد معتبر علمی |

جدول ۲. (ادامه)

| ردیف | نویسندگان | سال | عنوان |
|------|----------------------------|------|---|
| ۳۱ | دوستی حاجی آبادی و همکاران | ۱۳۹۶ | ● مفهوم‌پردازی گفتمان برنامه درسی محیط کار؛ گفتمان نوظهور یا مغفول؟ |
| ۳۲ | فتعی واجارگاه و همکاران | ۱۳۹۶ | ● برنامه درسی محیط کار |
| ۳۳ | یادگارزاده | ۱۳۹۶ | ● بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در برنامه درسی |
| ۳۴ | رحیمیان و همکاران | ۱۳۹۷ | ● طراحی و اعتباریابی الگوی رهبری خدمتگزار برای دانشگاه فرهنگیان با رویکرد مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد |
| ۳۵ | بنیادی و همکاران | ۱۳۹۷ | ● طراحی و تبیین الگوی شایستگی مدیران مدارس بر مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و دیگر اسناد بالادستی |
| ۳۶ | نظری و همکاران | ۱۳۹۷ | ● رهبری مراقبتی مدیران مدارس: تحلیل اکتشافی |
| ۳۷ | ملکی و همکاران | ۱۳۹۷ | ● الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران |
| ۳۸ | نجفی و همکاران | ۱۳۹۷ | ● طراحی و تبیین الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مراکز پیش‌دبستان |
| ۳۹ | عباسی و همکاران | ۱۳۹۷ | ● طراحی مدلی برای سنجش میزان مهارت‌های مدیران در سطوح مختلف سازمانی |
| ۴۰ | شیخ‌محمدی و خلخالی | ۱۳۹۷ | ● تجربه زیسته مدیران از رهبری برنامه درسی مدارس متوسطه |
| ۴۱ | شبانی و همکاران | ۱۳۹۷ | ● ارائه الگوی شایستگی برای مدیران دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران |
| ۴۲ | صفایی موحد | ۱۳۹۷ | ● الگویی برای برنامه درسی محیط کار بر مبنای رویکرد هیوتاگوژی |
| ۴۳ | نجفی و همکاران | ۱۳۹۷ | ● تأملی بر یادگیری محیط کار: مطالعه موردی |
| ۴۴ | سلمانی و همکاران | ۱۳۹۷ | ● رهبری برنامه درسی، راهکاری مؤثر در تغییر و اجرای پویای برنامه‌های درسی |
| ۴۵ | مهمان دوست و همکاران | ۱۳۹۷ | ● شناسایی و اعتبارسنجی عوامل مؤثر بر استقرار الگوی برنامه‌ریزی درسی محیط کار با تأکید بر پیامدهای توسعه اقتصادی |
| ۴۶ | شیرازی‌نژاد و همکاران | ۱۳۹۸ | ● مطالعه کیفی عوامل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ایران |
| ۴۷ | همت‌پار و همکاران | ۱۳۹۸ | ● شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی؛ پژوهشی کیفی و پدیدارشناسانه |

جدول ۲. (ادامه)

| ردیف | نویسندگان | سال | عنوان |
|------|----------------------|------|---|
| C۴۸ | خاوری | ۱۳۹۸ | • عرصه‌های اساسی برنامه درسی در محیط کار واقعی |
| C۴۹ | رنجبر و همکاران | ۱۳۹۹ | • الگوی فرایندی توسعه مهارت‌های رهبران آموزشی؛ پژوهش کیفی |
| C۵۰ | جاجرمی و همکاران | ۱۴۰۰ | • طراحی الگوی تربیت مدیر برای آینده |
| C۵۱ | مهمان دوست و همکاران | ۱۴۰۰ | • طراحی الگوی برنامه درسی محیط کار: یک مطالعه سنتز پژوهی |

پژوهش‌های خارجی

| | | | |
|-----|----------------------------------|------|--|
| C۵۲ | لی ^{۲۷} | ۱۹۹۹ | • یادگیری مبتنی بر مسئله الگوی تصمیم‌گیری برای انتخاب مسئله |
| C۵۳ | لی و همکاران | ۱۹۹۹ | • رهبری و مدیریت برنامه درسی در مدارس متوسطه |
| C۵۴ | بیلت ^{۲۸} | ۲۰۰۱ | • یادگیری در طول زندگی کاری: وابستگی‌های متقابل در کار |
| C۵۵ | میلر ^{۲۹} | ۲۰۰۳ | • یادگیری در محل کار با یادگیری عملی: مثالی عملی |
| C۵۶ | اسمیت ^{۳۰} | ۲۰۰۳ | • یادگیری در محل کار و تحویل انعطاف‌پذیر |
| C۵۷ | برونل و جامسون ^{۳۱} | ۲۰۰۴ | • یادگیری مبتنی بر مسئله در آموزش مدیریت تحصیلات تکمیلی: مدلی یکپارچه و کاربرد میان‌رشته‌ای |
| C۵۸ | ایرات ^{۳۲} | ۲۰۰۴ | • یادگیری غیررسمی در محیط کار |
| C۵۹ | لی و همکاران | ۲۰۰۴ | • یادگیری به‌عنوان کار: آموزش و فرایندهای یادگیری در سازمان کار معاصر |
| C۶۰ | کوبیکس و کوبیکس ^{۳۳} | ۲۰۰۵ | • یادگیری در محل کار از دیدگاه یادگیری نهادینه‌شده |
| C۶۱ | هیلینگر ^{۳۴} و همکاران | ۲۰۰۷ | • رویکرد مبتنی بر مسئله برای آموزش مدیریت |
| C۶۲ | اسنیدونگ ^{۳۵} و همکاران | ۲۰۰۷ | • رویکرد مسئله‌محور برای آموزش مدیریت |
| C۶۳ | راودن ^{۳۶} | ۲۰۰۷ | • اصول و شیوه‌های یادگیری در محل کار |
| C۶۴ | وسکو ^{۳۷} و همکاران | ۲۰۰۸ | • مروری بر تحقیقات در زمینه تأثیر جوامع یادگیری حرفه‌ای بر تمرین تدریس و یادگیری دانش‌آموزان |
| C۶۵ | بیلت و همکاران | ۲۰۰۸ | • دیدگاه‌های نوظهور یادگیری در محل کار |

جدول ۲. (ادامه)

| ردیف | نویسندگان | سال | عنوان |
|------|---|------------|--|
| C۶۶ | والوو ^{۳۸} | ۲۰۰۸ | ● رهبر در نقش تسهیل‌کننده یادگیری در محل کار |
| C۶۷ | کیندت ^{۳۹} و همکاران | ۲۰۰۸ | ● شرایط یادگیری برای یادگیری غیررسمی در محل کار |
| C۶۸ | فنونیک ^{۴۰} | ۲۰۰۸ | ● یادگیری در محل کار: روندهای نوظهور و دیدگاه‌های جدید |
| C۶۹ | سازمان همکاری اقتصادی و توسعه ^{۴۱} | ۲۰۰۹ | ● رهبری برای یادگیری: سبک‌های رهبری و مدیریت مدرسه |
| C۷۰ | ون‌دن‌اکر ^{۴۲} | ۲۰۱۰ | ● ساختن پل‌ها: چگونه پژوهش سیاست‌های برنامه درسی و شیوه‌های کلاس درس را بهبود می‌بخشد؟ |
| C۷۱ | عبدالحمید ^{۴۳} و همکاران | ۲۰۰۹ | ● نوآوری در مدیریت آموزشی و رهبری: تأثیر صلاحیت خوب برای دانش‌آموزان مدارس مالزی |
| C۷۲ | دیلن و گرولینگ ^{۴۴} | ۲۰۱۰ | ● یادگیری محل کار، موضوعی حساس |
| C۷۳ | چیشلوم و فنوس ^{۴۵} | ۲۰۱۰ | ● توسعه شایستگی به‌منزله یادگیری در محل کار در آسیا و اروپا: مقدمه |
| C۷۴ | لتمایر ^{۴۶} و همکاران | ۲۰۱۱ | ● یادگیری در حین کار: داستان‌های موفقیت‌آمیز در زمینه یادگیری در محل کار در اروپا |
| C۷۵ | وانوگان ^{۴۷} و همکاران | ۲۰۱۱ | ● یادگیری موفق در محل کار: نحوه یادگیری در محل کار |
| C۷۶ | یاسین و همکاران | ۲۰۱۲ | ● چارچوبی برای یادگیری انعکاسی با استفاده از نمونه‌کارها در آموزش معلمان قبل از خدمت |
| C۷۷ | هان و کاپوتو ^{۴۸} | ۲۰۱۲ | ● یادگیری در محل کار: مروری بر ادبیات |
| C۷۸ | مک‌کوید ^{۴۹} و همکاران | ۲۰۱۲ | ● مشارکت‌دادن کارکنان کم‌مهارت در یادگیری در محل کار |
| C۷۹ | رادولسکو | ۲۰۱۳ (الف) | ● الگوی بازتابی برای برانگیختن دانش و خلاقیت در تربیت معلم |
| C۸۰ | رادولسکو | ۲۰۱۳ (ب) | ● ابداع مجدد روش‌های یادگیری بازتابی در تربیت معلم |
| C۸۱ | وونگ‌وانیچ ^{۵۰} و همکاران | ۲۰۱۴ | ● نیازهای معلمان تایلندی برای تبدیل شدن به معلمی انعکاسی: تحقیق نیازسنجی با روش‌های ترکیبی |
| C۸۲ | دیمیتو ^{۵۱} | ۲۰۱۴ | ● نحوه بهبود رهبری برنامه درسی: تلفیق تئوری رهبری و استراتژی‌های مدیریت |

جدول ۲. (ادامه)

| ردیف | نویسندگان | سال | عنوان |
|------|----------------------------------|------|---|
| C۸۳ | میلیگان ^{۵۲} و همکاران | ۲۰۱۴ | یادگیری محل کار در شبکه‌های غیررسمی |
| C۸۴ | آلن ^{۵۳} و همکاران | ۲۰۱۴ | بدانید، ببینید، برنامه‌ریزی کنید و انجام دهید: مدلی برای طراحی برنامه درسی در توسعه رهبری |
| C۸۵ | آیدیشه و غریبی ^{۵۴} | ۲۰۱۵ | اثربخشی روش تدریس سازه‌گرایی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در رشته ریاضی |
| C۸۶ | اولجنس و ییلیماکی ^{۵۵} | ۲۰۱۵ | • به‌سوی چارچوبی گفتمانی و غیرتأییدی برای مطالعات برنامه درسی استقرایی ^{۵۶} و رهبری آموزشی |
| C۸۷ | کلادیل ^{۵۷} | ۲۰۱۵ | • انگیزه‌های کارکنان برای یادگیری در محل کار و نقش یادگیری الکترونیکی در محل کار |
| C۸۸ | بارکم ^{۵۸} | ۲۰۱۵ | • ویژگی‌های مدیر مدرسه مؤثر |
| C۸۹ | پیترز ^{۵۹} و همکاران | ۲۰۱۶ | • طراحی برنامه درسی مشارکتی برای نوآوری پایدار و یادگیری معلم |
| C۹۰ | اولجنس و ییلیماکی | ۲۰۱۷ | • پل‌زدن رهبری آموزشی، نظریه برنامه درسی و آموزش |
| C۹۱ | فونگسکول و همکاران | ۲۰۱۷ | • توسعه مدل یادگیری مبتنی بر مسئله از طریق محیط یادگیری مجازی |
| C۹۲ | سورندهال ^{۶۰} و همکاران | ۲۰۱۷ | • آموزش رسمی بین حرفه‌ای برای آماده‌سازی مدیران حرفه‌ای آینده |
| C۹۳ | بارت | ۲۰۱۸ | • متولیان مدیریت مدارس متوسطه، جامعه و جامع و مدیران ارشد هیئت‌های آموزشی و پرورشی |
| C۹۴ | لندل ^{۶۱} و همکاران | ۲۰۰۵ | • ساختن پل‌هایی برای دسترسی و موفقیت از دبیرستان تا دانشگاه |
| C۹۵ | بارت و جویس | ۲۰۱۸ | • رهبری و مدیریت در مدارس پس از دبستان |
| C۹۶ | پارک و لی | ۲۰۱۸ | • اقدامات یادگیری در محل کار برای توسعه منابع انسانی: بررسی و خلاصه |
| C۹۷ | مایلز و اسکات ^{۶۲} | ۲۰۱۹ | • مدل جدید توسعه رهبری برای آموزش پرستاری |
| C۹۸ | شوت و همکاران | ۲۰۲۰ | • رهبری معلم: بررسی نظام‌مند و ارزیابی کیفیت روش شناختی و چارچوب مفهومی |
| C۹۹ | ماکلا و همکاران ^{۶۳} | ۲۰۲۱ | • چارچوب طراحی و اصول برای طراحی مشترک محیط یادگیری: ترکیبی از ادبیات و سه مطالعه تجربی |

جدول ۲. (ادامه)

| ردیف | نویسندگان | سال | عنوان |
|------|-------------------|------|--|
| C100 | سایان | ۲۰۲۱ | ● توسعه برنامه درسی از طریق اقدام پژوهی: مدلی پیشنهادی برای شاغلان |
| C101 | ابساپاپ و همکاران | ۲۰۲۱ | ● ترکیب مؤلفه و فرایند توسعه شایستگی‌های عملکردی رؤسای گروه‌های مدارس متوسطه عمومی زیر نظر دفتر کمیسیون آموزش پایه تا بلند |
| C102 | جاهد و همکاران | ۲۰۲۲ | ● ابعاد و مؤلفه‌های پویای مدارس ابتدایی به روش سنتز تحقیق |

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش در مرحله واکاوی عمیق، از تحلیل سنتز استفاده شد. ابتدا همه منابع در دو مرحله بررسی شد؛ پس از بررسی منابع مرتبط با موضوع باقی ماندند. سپس فرایند کدگذاری آغاز شد. پس از فرایند کدگذاری اولیه با استفاده از نرم‌افزار ان‌ویوو^۴، فرایند تعیین مضامین آغاز شد. در مرحله ابتدایی کدهای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مضامین سطح اول را تشکیل دادند. در حین این مرحله، برخی از کدها بازبینی شدند و فرایند تعیین مضامین مدام در حال تغییر و شکل‌گیری بود. پس از آن، با توجه به محتوای مضمون شکل گرفته، نامی برای هر مضمون تعیین شد. در ادامه، مضامینی که با هم هم‌پوشانی زیادی داشتند، تلفیق شدند و یک مضمون را شکل دادند. فرایند تعیین مضمون تا سطح سوم ادامه یافت و به سؤال‌های پژوهش یک‌به‌یک پاسخ داده شد.

■ یافته‌های پژوهش

براساس سؤال‌های تحقیق، مقاله‌ها کدگذاری و دسته‌بندی شدند:

۱. براساس رویکرد حل مسئله مفروضه‌ها و اصول حاکم بر برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه کدام‌اند؟

امروزه پیچیدگی روزافزون محیط کار، نیاز به مهارت‌های نرم مانند کار تیمی، ارتباطات، رهبری و حل مسائل را بیش از هر زمان دیگری برجسته کرده است. مدیران هنگام استخدام نیروی انسانی به این مهارت‌ها توجه می‌کنند؛ چراکه منابع انسانی به‌طور فزاینده‌ای به سازمان‌ها مزیت رقابتی می‌دهند. برنامه درسی در نقش طرح یادگیری یا در معنای عمیق‌تر به‌منزله طرح تربیت، یکی از مهم‌ترین موضوعات وزارت آموزش و پرورش است. اصول و رویکرد و... حاکم بر برنامه درسی و تربیتی در سند برنامه درسی ملی تبیین شده است تا براساس آن‌ها و با تأکید بر راهنمای حوزه‌های تربیت و یادگیری، محتوای مناسب تدوین و در بستر مدرسه و با تأکید بر نقش آفرینی معلمان و مربیان زمینه‌تکوین و تعالی هویت همه‌جانبه دانش‌آموزان در شش ساحت تعلیم و تربیت فراهم شود. مسئله چیزی است که تعادل شناختی فرد را بر هم می‌زند و تلاش وی را ب می‌انگیزد تا از طریق حل آن، مجدداً تعادل شناختی خود را باز یابد. تنوع و گستردگی و پیچیدگی در وظایف مدیران مدارس به‌گونه‌ای است که با گذشت زمان و پیشرفت

فناوری، این وظایف گسترده‌تر و علمی‌تر و پیچیده‌تر شده و لازم است در جریان آموزش، مدیر مدرسه قادر باشد مرتب از موقعیتی وارد موقعیت جدید شود. به بیان دیگر، به حل مسئله بپردازد. مدیر مدرسه نقشی بی‌بدیل در روند یادگیری و تفکر دانش‌آموزان دارد. اگر نظام آموزشی به دنبال خلاقیت و تحول اندیشه‌هاست، ناگزیر است دوباره تفکرات و نقش‌ها و وظایف مدیران مدارس را پایه‌ریزی کند. بنابراین، در این قسمت کدهای مرتبط با مفروضه‌ها و اصول حاکم بر برنامه درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله بیان شده‌اند.

جدول ۳. مضمون‌های مرتبط با مفروضه‌ها و اصول حاکم بر برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله

| مضمون سطح سوم | مضمون سطح دوم | مضمون سطح اول | منبع |
|---------------|--------------------------|---|---|
| اصول حاکم | نیازسنجی | • شناخت ماهیت فردی | C1-C79-C91-C64 |
| | | • تحلیل آرمان‌های مدرسه | C14-C9-C26-C80 |
| | | • تطبیق نیازها و برنامه‌ریزی درسی | C63-C1-C3-C64 |
| | | • اولویت‌بندی نیازهای فردی و مدرسه | C6-C24-C91 |
| | | • باهم نگرى نیازها و یکپارچه‌سازی آن‌ها | C9-C22-C2-C1-C80 |
| اصول حاکم | فهم مشترک فردی و سازمانی | • طراحی و اجرای برنامه درسی | C14-C9-C25 |
| | | • یادگیری فردی و یادگیری تیمی | C24-C57-C26-C13-C25-C85-C91 |
| | | • سامان‌دهی ساختار مدرسه | C9-C64 |
| | | • شکل‌گیری فرهنگ سازمانی | C29-C39-C18-C24-C57-C9-C26 |
| | | • خرد جمعی و تصمیم‌گیری جمعی | C46-C20-C20-C69-C9-C21-C1 |
| اصول حاکم | بازبینی و بازاندیشی | • فضای تعاملی مدیران | C16-C5-C34-C69-C61-C14-C25-C6-C24-C64 |
| | | • عمل‌گرایی فکری | C3-C46-C16-C28-C19-C93-C52-C21-C25-C2- |
| | | • تفکر راهبردی | C18-C34-C27-C14 |
| | | • تفکر انتقادی | C57-C9-C21-C22 |
| | | • کیفیت نگرش | -C16-C28-C19-C93-C52-C21-C25-C2-C79 C3-C46 |
| | | • الگوهای ذهنی | C23-C96-C63-C22-C31-C17-C10 |

جدول ۳. (ادامه)

| منبع | مضمون سطح اول | مضمون سطح دوم | مضمون سطح سوم |
|-------------------------------------|---------------------------------|---------------|---------------|
| C۴-C۱۰-C۴۷-C۲۰ | ● شکوفایی فردی | انسان محوری | مفروضه‌ها |
| C۵۲-C۲۶-C۱۳-C۱۲ | ● دانش فردی | | |
| C۴۱-C۴۷-C۴۰-C۲۰ | ● گرایش‌های فردی | | |
| C۸۶-C۴۶-C۸۲-C۴۰ | ● رفتار فردی | | |
| C۸۱-C۱۹-C۲۷-C۲ | ● خودشناسی | | |
| C۲۸-C۳۸-C۲۷-C۲۶ | ● استعدادیابی | | |
| C۸۹-C۹۳-C۲۲-C۶۴ | ● توجه به اصل حقیقت‌جویی انسانی | | |
| C۸۲-C۱۶-C۳۹-C۳۶ | ● برآورد نیازهای متعالی آموزشی | | |
| C۹۸-C۹۰-C۴۶-C۱۳ | ● خودارزیابی | ارزیابی | مفروضه‌ها |
| C۸-C۴۷-C۳۹-C۱۵ | ● دگرارزیابی | | |
| -C۶۰-C۸۳-C۹۰-C۱۱-C۸-C۴۷-C۱۶-C۱۳-C۳۵ | ● توجه به بازخورد | | |
| C۲۸-C۳۴-C۲۱-C۱ | ● توسعه حرفه‌ای | توانمندسازی | مفروضه‌ها |
| C۸۲-C۲۰-C۱۶-C۳۹ | ● بهسازی مستمر فردی | | |
| C۴۶-C۱۱-C۱۰-C۳۸ | ● خلاقیت و نوآوری فردی | | |
| C۹۶-C۳۳-C۶۳-C۴۵-C۵۰-C۷۷-C۷۱-C۸۶-C۳۶ | ● شبکه‌سازی | مشارکت | مفروضه‌ها |
| C۹۸-C۹۰-C۴۶-C۱۳ | ● تعامل‌های بین افراد | | |
| C۵۸-C۹۲-C۸۸-C۹۰-C۸۱-C۵ | ● ارتباط‌های جمعی | | |
| C۹۹-C۲۸-C۳۵ | ● انتقال دانش | | |
| C۷۲-C۸۳-C۹۰ | ● گفت‌وگو | | |

۲. براساس رویکرد حل مسئله، فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه چگونه است؟

در این بخش، به فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه‌درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله پرداخته شده است. رویکرد یاددهی یادگیری فرایندی زمینه‌ساز

برای ابراز گرایش‌های فطری و شناخت موقعیت یادگیرنده و اصلاح مداوم آن است. یادگیری حاصل تعامل خلاق و هدفمند و فعال یادگیرنده با محیط‌های متنوع یادگیری است. برنامه‌ریزی درسی مفهومی هنجاری با توجه به هدف و فرایند آموزش و انعکاس ایده‌های رهبری در مدیریت مدارس است؛ بنابراین آموزش مدارس را هدایت می‌کند.

وظیفه آموزش و پرورش این است از فرایند خودسازی حمایت کند (سورکین^{۶۵}، ۱۹۸۳). در نتیجه، ارتباط بین رهبری مدرسه و فرایند آموزشی از طریق فعالیت‌های یاددهی و یادگیری و همچنین قابلیت‌های آن برای مدیران مدارس تحقق می‌یابد. با توجه به تازگی این مفهوم، نواحی خاکستری و مبهمی در رهبری مدرسه و برنامه درسی محیط کاری مدیران وجود دارد. در این قسمت، براساس متون اهمیت فعالیت‌های برنامه‌های درسی رهبری مدیران با رویکرد حل مسئله شرح داده شده است.

جدول ۴. فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله

| منبع | مضمون سطح اول | مضمون سطح دوم | مضمون سطح سوم |
|---------------------------------------|--|---------------------|---------------------------|
| C۳۰-C۳۹-C۱۴-C۲۱-C۱ | • مدیریت مناسب آموزش محیط کار | | فعالیت‌های یاددهی یادگیری |
| C۶۰-C۲۸-C۲۰-C۳۸ | • تأثیر توسعه محصول یا خدمات جدید | | |
| C۷۰-C۶۲-C۸۲-C۸ | • حمایت‌های سازمانی | | |
| -C۴۵-C۱۰۱-C۱۰۲-C۹۸-C۶۹-C۲۶ C۸۵-C۵۱ | • حمایت از برنامه‌ها و گروه‌های آموزشی (فراگیران مدیران) | | |
| C۲۳-C۹۶ | • حمایت‌های مالی | | |
| C۳۳-C۹۶-C۶۳ | • هماهنگ شدن برنامه‌ریزان با محدودیت‌های محیط کار | سازمان‌دهی محیط کار | |
| C۹۸-C۷۸ | • ادراک مناسب و نگرش مثبت به برنامه درسی | | |
| C۴۶-C۱۷-C۱۰-C۱۸ | • ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری برنامه‌ریز | | |
| C۲۸-C۶۱-C۲۲ | • توجه به نیازهای آموزشی کارکنان تازه کار و باتجربه | | |
| C۹-C۲۶-C۱ | • داشتن تفکر نظام‌مند | | |
| C۶۳-C۴۵-C۱۰۲-C۷۳ | • آشنایی با عناصر مهم برنامه درسی محیط کار | | |
| C۳۲-C۳۱ | • استفاده از روش‌های به‌روز برنامه‌ریزی | | |
| C۵۴-C۶۷-C۳۰ | • تفکر پژوهش درباره برنامه درسی | | |

جدول ۴. (ادامه)

| منبع | مضمون سطح اول | مضمون سطح دوم | مضمون سطح سوم |
|-------------------------|--|------------------------|---------------------------|
| C۵۴-C۵۸-C۱۴ | دیدگاه کارآفرینانه در تدوین برنامه درسی | فراگیری آموزش محیط کار | فعالیت‌های یاددهی یادگیری |
| C۶۸-C۶۶-C۲۰ | درگیر کردن معلمان و فراگیران در تدوین برنامه درسی محیط کار | | |
| C۴۲-C۳۴-C۵۷ | تدوین برنامه‌های واقع‌بینانه عملی شفاف و ساختاریافته | | |
| C۳۳-C۹۶ | ارتباط آموزه‌های دانشگاهی و مدرسه | | |
| C۸۲-C۲۹-C۴۰ | توجه به مسائل اقتصادی و اجتماعی در تدوین برنامه درسی | | |
| C۷۱-C۵۳-C۸۹ | استفاده از متخصصان موضوعی در تدوین برنامه درسی | | |
| C۴-C۱۰-C۵۷-C۲۱-C۱ | عقلانیت عملی شکل گرفته در محیط کار | | |
| C۱۵-C۶۳-C۵۶-C۳۲-C۵۴ | توجه به تحولات فناوری در برنامه درسی رهبری مدیران و کاربست فناوری‌های نوین در محیط کار | | |
| C۱۰۲-C۷۴-C۶۵-C۸۳ | همگامی با تغییرات جهانی | | |
| C۸۷-C۵۹-C۶۷-C۶۶-C۸۳-C۹۴ | توجه به مسائل سیاسی و اقتصادی منطقی‌ای و عوامل برون‌مدرسه‌ای در تدوین برنامه درسی | | |
| C۹۹-C۶۷-C۷۲ | امکانات و تجهیزات | ساختار محیط کار | |
| C۹۲-C۴-C۸ | زمان مناسب برای آموزش | | |
| C۳۳-C۵۶ | مکان آموزش محیط کار | | |
| C۶۳-C۵۶-C۷۸-C۴ | پاسخ‌گویی | | |
| C۲۱-C۴۱ | تعامل مدرس و فراگیر | | |
| C۹۴-C۶۲-C۹۰ | آموزش مداوم | | |
| C۵۸-C۷۴-C۲۳-C۴۲ | راهنمایی همکاران باتجربه | | |
| C۷۰-C۷۸-C۴-C۹ | درک جامعه محیط کار | | |
| C۹۸-C۵۹-C۴۴-C۸۲-C۲۹-C۳۹ | ارتباط فراگیران با محققان مؤسسه | | |

۳. براساس رویکرد حل مسئله مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه چیست؟

بی‌تردید، برنامه‌های درسی آینده تمام‌نمای پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گوبودن دانشگاه‌ها به نیازهای درحال تغییر جوامع است. ولی متأسفانه علی‌رغم اهمیت و حساسیت برنامه‌های درسی در مؤسسات آموزش عالی، به آن‌ها توجه کافی نمی‌شود. برنامه درسی محیط کار برای توسعه رهبری مدیران موضوع جدیدی است. با توجه به مغفول ماندن جایگاه برنامه درسی محیط کار، اهمیت آموزش مدیران و برنامه درسی توسعه رهبری مدیران نیز نادیده گرفته شده است.

یکی از موضوعات مهم در برنامه‌ریزی درسی محیط کار، اهمیت دادن به نوسازی و تجدیدنظر در برنامه‌های درسی و هماهنگ‌ساختن محتوا و روش‌های تدریس با شرایط درحال تغییر است. محیط کار پیوسته درحال تغییر است. بنابراین، آموزش‌های متناسب با محیط کار هم نیازمند تغییر و بازنگری است. در نتیجه برنامه‌ریزان درسی باید در طراحی برنامه درسی نقاط قوت و فرصت‌ها، نقاط ضعف و کاستی‌ها، و تنگناهای نظام آموزشی را مدنظر قرار بدهند. ارائه الگوی جدید یا بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی باید با اهداف کلان و راهبردی نظام آموزشی سنخیت داشته باشد.

در برنامه درسی محیط کار، تقدم با تجربه‌های بالینی و محیط کار است؛ همچنین محتوای کلاسی در خصوص تجربه‌ها و مسائل محیط کار است که بر محتوای کاربردی تأکید می‌شود؛ البته محتوا از قبل تعیین نشده است. در این نوع برنامه درسی دانش نظری به دانش عملی برتری ندارد، بلکه ارزش دانش نظری مدیون ذهنی آمیخته با مسئله است که مستعد بهره‌برداری از آن دانش است.

جاهد و همکاران بیان می‌کنند: «در عصر جدید به یادگیری تجربی و عمل‌فکورانه باید بیشتر توجه شود؛ زیرا یادگیری تجربی فاصله و شکاف بین یادگیری دانشگاهی و یادگیری محیط کار را پر می‌کند و بر این نوع یادگیری تأکید می‌کند که منعکس‌کننده ویژگی‌های جهان کار است. ریشه عمل‌فکورانه در تجربه فردی یادگیرنده است و بر این واقعیت تمرکز می‌کند که شکلی از دانش (معرفت‌شناسی عمل) وجود دارد که با انتزاعات نظریه‌ای تدریس شده در دانشگاه کاملاً متفاوت است» (جاهد و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱۶۲-۱۸۳) اسمیت نظر خود را درباره برنامه درسی محیط کار این‌گونه بیان می‌کند: «ساخت و کاربرد دانش در آموزش حرفه‌ای بسیار متفاوت است. و نقش آموزش عالی فراتر از این است که دانش را تولید و انتقال دهد. بلکه باید ظرفیت تولید دانش را در افراد و اجتماعات حرفه‌ای تقویت کند؛ بنابراین، به تبادل بیشتر بین آموزش عالی و آموزش حرفه‌ای نیاز دارد. برنامه درسی وارونه با پیوند تجربه‌های محیط کار و کلاس درس و مطرح کردن مسائل واقعی و اصیل محیط کار موجب ارتباط آموزش عالی و جامعه و حرفه و مشاغل می‌شود؛ حتی در شناسایی قابلیت‌های جدید رشته‌ها و نقاط قوت و ضعف آن‌ها مؤثر است» (اسمیت، ۲۰۰۳، ص. ۵۳-۸۸). براساس بررسی‌های انجام‌شده، جدول ۵ مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه را براساس رویکرد حل مسئله نشان می‌دهد.

جدول ۵. مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله

| مضمون سطح سوم | مضمون سطح دوم | مضمون سطح اول | منبع |
|--------------------|---|---|------|
| اهداف | ● تعیین اهداف یادگیری | C۵۴-C۹۸-C۸۲-C۱۰ | |
| | ● انعطاف‌پذیری در اهداف | C۶۳-C۸۲-C۸-C۱۰ | |
| | ● شناسایی عناصر مهم برنامه درسی رهبری مدیران | C۵۵-C۷۸-C۷۷-C۴۶ | |
| | ● نیازسنجی مدیران | C۱۱-C۸۲-C۸-C۲۸ | |
| | ● عمل‌گرایی در برنامه آموزشی و نظریه آموزش | C۸۳-C۸۹-C۲۹-C۲ | |
| | ● دقت در انتخاب محتوا | C۹۸-C۵۵-C۷۸-C۶۰ | |
| | ● تدوین محتوای مفید | C۶۳-C۳۳-C۳۲-C۴۵-C۱۰۱ | |
| | ● ضرورت تفکر حل مسئله در محتوای آموزشی | C۳۱-C۹۲-C۸۹-C۱ | |
| | ● متناسب‌سازی برنامه درسی با نیاز مدرسه | C۱۰۲-C۷۵-C۵۵ | |
| | ● استفاده از دانش تجربی در برنامه درسی محیط کار | C۸۷-C۵۵-C۶۰-C۸۳-C۹۷ | |
| محتوا | ● تغییر برنامه درسی با تغییر ماهیت محیط کار | C۸۴-C۵۸-C۳۴ | |
| | ● مشارکت فراگیران در برنامه درسی | -C۵۵-C۴۶-C۸۲-C۴۲-C۳۴-C۹۳-C۵۲ -C۹۶-C۶۳-C۵۶ | |
| | ● مشارکت در یادگیری گروهی و مشارکتی | C۵۶-C۶۸ | |
| | ● یادگیری عمل‌گرا | C۶۳-C۵۶-C۵۴-C۱۰۱-C۸۴-C۱۰۲-C۹۸ | |
| | ● یادگیری مبتنی بر تجربه محیط کار | -C۵۴-C۱۰۱-C۸۴-C۱۰۲-C۹۸-C۶۷ C۶۳-C۵۶ | |
| | ● خودمدیریتی | -C۵۵-C۴۶-C۸۲-C۴۲-C۳۴-C۹۳-C۵۲ -C۹۶-C۶۳-C۵۶ | |
| | ● علاقه یادگیرنده | -C۵۴-C۱۰۱-C۸۴-C۱۰۲-C۹۸-C۶۶ C۳۳-C۵۶ | |
| | ● احساس تعلق به محیط کاری | C۳۱-C۹۲-C۸۹-C۱ | |
| | ● مهارت گفتاری فردی | C۶۳-C۵۶-C۹۲-C۸۹-C۲۶ | |
| | ● کاربردی‌سازی آموزش در امور روزانه کار | -C۵۵-C۴۶-C۸۲-C۴۲-C۳۴-C۹۳-C۵۲ C۳۳-C۹۶-C۶۳-C۵۶ | |
| نقش آموزش‌گیرندگان | ● مهارت در انواع تفکر | -C۵۴-C۱۰۱-C۸۴-C۱۰۲-C۹۸-C۶۷ C۶۳-C۵۶ | |
| | ● خلاقیت و نوآوری فرد | C۶۳-C۵۶-C۹۸ | |
| | ● مهارت‌های فراشناختی فرد | C۵۴-C۸۴-C۷۷-C۳۹ | |
| | ● انگیزه و علاقه آموزش‌گیرنده | C۵۱-C۹۸-C۵۵-C۱۴ | |

مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی

جدول ۵. (ادامه)

| منبع | مضمون سطح اول | مضمون سطح دوم | مضمون سطح سوم |
|--------------------------|--|---------------|----------------------------|
| C۳۳-C۹۶ | • اعتبار مدرس | مدرس | مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی |
| C۶۳-C۵۶-C۹۸ | • به‌روزی بودن دانش مدرس | | |
| C۳۱-C۶۶-C۹۵ | • تناسب عملکرد مدرس با مدرسه | | |
| C۶۳-C۵۶-C۹۲-C۸۹-C۲۶ | • تفکر حل مسئله در روند آموزش مدرس | | |
| C۶۳-C۴۹-C۸۲-C۲۶ | • عمل‌گرایی مدرس | | |
| C۹۵-C۹۷-C۸۹-C۱۰ | • درگیری مدرس در تمامی مراحل برنامه درسی | | |
| C۳۲-C۴۹-C۳۱-C۴۸-C۱۰۲-C۹۸ | • نقش پویایی مدرس در ایجاد تفکر سازنده | | |
| C۳۳-C۵۶-C۱۰۰-C۸ | • هم‌سویی بین برنامه‌های یادگیری با راهبرد مدرسه | فرایند اجرای | |
| C۶۳-C۸۴-C۷۵-C۵۵-C۶۷ | • اجرای دستورالعمل‌ها و رویه‌ها | | |
| C۵۴-C۹۹ | • برنامه‌ریزی سنتی و معکوس هم‌زمان | | |
| C۵۰-C۵۵-C۶۷ | • رویکرد حل مسئله براساس عوامل میان‌رشته‌ای و چندرشته‌ای | | |
| C۱۰۱-C۸۴-C۸-C۱۵ | • شبیه‌سازی در مدل آموزشی | ارزشیابی | |
| C۶۳-C۵۶-C۹۲-C۸۹-C۲۶ | • ایجاد الگوی ارزشیابی براساس مدرسه | | |
| C۵۶-C۳۲ | • بررسی روایی و پایایی آموزش و کیفیت‌سنجی | | |
| C۹۶-C۵۶-C۵۰ | • ارزشیابی تکوینی | | |
| C۳۱-C۸۴-C۹۹-C۵۸-C۱ | • استفاده از مدل‌های ارزشیابی نوین محیط کار | | |

۴. براساس رویکرد حل مسئله اعتباربخشی نظری الگوی برنامه درسی توسعه رهبری در مدیران مدارس متوسطه چیست؟

اعتباریابی داده‌های کیفی از زمان جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها چندین بار انجام می‌شود و مرحله مجزا و گسسته‌ای ندارد. یکی از فعالیت‌های اعتباریابی، بازخورد به مشارکت‌کنندگان بود (ممیزی اعضا و بازبینی با کمک همکار، ممیزی همگانه) تا دقت علمی تحقیق (مثل همکاران تحقیق و مشاوران مطالعه) را در زمینه راهنمایی برای طرح تحقیق و جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها افزایش دهد. همچنین بازبینی‌های مکرر و موضع‌گیری پژوهشگر در اعتباریابی تأثیر داشت. بررسی‌های پژوهشگر به دستیابی شواهد نظری و میدانی منجر شد. به‌منظور اعتباریابی نهایی از روش همسوسازی

(سه‌سویه‌سازی) استفاده شد. با کنار هم گذاشتن و تطبیق شواهد میدانی (مصاحبه) و کتابخانه‌ای با یافته‌های پژوهشی و شواهد نظری گرفته‌شده از منابع علمی به توجیه هم‌گرایی مضامین پرداخته شد. سه‌سویه‌سازی داده‌ها به کاربرد منابع گوناگون داده‌ها اشاره دارد. دنزین سه‌سویه‌سازی داده‌ها را بسط داده و آن را شامل زمان و فضا می‌کند؛ فرض او این است که فهم پدیده‌ای اجتماعی باید در شرایط گوناگون بررسی شود. دنزین از سه‌سویه‌سازی‌ای نام می‌برد که مستلزم وجود بیش از یک محقق در فرایند پژوهش است که این نوع از سه‌سویه‌سازی بیشتر با فرایند پژوهش ارتباط دارد؛ زیرا در بیشتر مطالعات به بیش از یک نفر برای اتمام گردآوری داده‌ها نیاز است. البته تصمیم‌گیری درباره نقش هریک از محققان در فرایند تحقیق مشکل‌زاست. اینکه پژوهشگر ارشد برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به چه تعداد گردآورنده نیاز دارد و اینکه چقدر از تجزیه و تحلیل داده‌ها به سطح پیمایشگران واگذار شود، هر دو پرسش‌هایی بسیار مهم، اما بی‌پاسخ‌اند.

در این تحقیق، از هم‌سوسازی در سه روش مصاحبه گروهی و مشاهده مشارکتی و مصاحبه‌های عمیق استفاده شده است. همچنین، محقق نقش پژوهشگر عضو فعال را دارد. این نقش مربوط به پژوهشگرانی است که با فعالیت‌های اصلی محیط تحت‌مشاهده سروکار بیشتری دارند. براساس مضامین شناسایی‌شده و تطبیق مباحث با الگوهای صاحب‌نظران، الگویی برای برنامه‌درسی توسعه رهبری در مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی برنامه‌درسی توسعه رهبری در مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله

در الگوی پیشنهادی، مؤلفه‌های اصلی در مرکز قرار گرفته‌اند. همان‌طور که ملاحظه می‌کنید جهت‌گیری کلی و مشخص و منسجم درباره ماهیت و چگونگی مواجهه با موضوع برنامه درسی محیط کار، با توجه به مجموعه‌ای از مفروضات سازگار تعیین می‌شود که التزام به آن موجب هم‌گرایی و هماهنگی از یک‌طرف با مبانی انتخاب اصول معیارها و روش‌های خاص مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت خواهد شد و از طرف دیگر، موجب هم‌گرایی و هماهنگی در زمینه جهت‌گیری عناصر برنامه درسی در مرحله تدوین معیارها و روش‌های خاص عملی خواهد شد. براساس مبانی نظری، سند تحول رویکرد زیر نظام برنامه درسی، موقعیت‌محور و یکپارچه‌نگر است. هسته اصلی برنامه درسی شامل کلیه فعالیت‌های یادگیری فراگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهادهایی درباره راهبردهای یادگیری و شرایط اجرایی برنامه است. مؤلفه‌های اصلی در سایه فعالیت‌های اصلی یاددهی یادگیری با مضامین سازمان‌دهی محیط کار، ساختار محیط کار، تفکر آموزشی محیط کار و فراگیری آموزش محیط کار قرار دادند. تمامی عوامل اجرایی براساس اصول حاکم و مفروضات مشخص شده‌اند. از این‌رو، بازبینی و بازاندیشی اصول حاکم بر الگوی برنامه درسی را نیازسنجی و فهم مشترک فردی و سازمانی مشخص می‌کند که این دو مؤلفه از پایه‌های اصلی مدل برنامه درسی به شمار می‌آیند. مفروضات نیز شامل انسان‌محوری، ارزیابی، توانمندسازی و مشارکت است که بدون لحاظ کردن مفروضات نمی‌توان به مدل برنامه درسی دست یافت.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

رشد و توسعه کارکنان متعاقب با برنامه‌ریزی صحیح و شناسایی کلیه عوامل آموزشی و تفکر مسئولان در محیط‌های کاری به دست می‌آید. در واقع، برنامه درسی محیط کار در پیمودن مسیر پیشرفت و ارتقای کلیه عملکردها نقش بارزی دارد؛ همچنین در مشخص کردن فعالیت‌های لازم در زمینه نیل به اهداف سازمانی و پیشبرد و تحقق شایستگی‌های مدنظر در محیط‌های کاری نقش مهمی دارد، اما اینکه چه عواملی به‌منزله مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار شناخته می‌شوند و کارآمدی بیشتر آن را به همراه می‌آورند، سؤال مدنظر پژوهشگر است.

معنای نهفته در برداشت‌های مختلف از برنامه درسی نوعی تحول و پیشرفت مفهومی است؛ اما درعین حال برنامه درسی قالب‌های سنتی خود را با عنوان‌های محتوا، موضوع درسی، هدف، طرح و غیره شکسته و به سمت تفکرات نوین گرویده است. این امر مبین تأکید بر فهم و درک پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های موجود در این رشته است. هر برنامه درسی در پاسخ به نیاز افراد مخاطب آن شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، مبانی، رویکرد، اهداف و فرایندهای آموزشی در پاسخ به نیازمندی‌های

مدیران در مسیر رشد و تعالی آنان تبیین شده است. براساس این فرایند، می‌توان بیان داشت وجه عمده نیازها در برنامه درسی محیط کار براساس شرایط کار تعیین می‌شود.

برنامه درسی به‌منزله طرح یادگیری یا در معنای عمیق‌تر به‌مثابه طرح تربیت، یکی از مهم‌ترین موضوعات وزارت آموزش و پرورش است. اصول و رویکرد و غیره حاکم بر برنامه درسی و تربیتی در سند برنامه درسی ملی تبیین شده است تا براساس آن‌ها و با تأکید بر راهنمای حوزه‌های تربیت و یادگیری، محتوای مناسب تدوین شود و نیز در بستر مدرسه و با تأکید بر نقش آفرینی معلمان و مربیان زمینه تکوین و تعالی هویت همه‌جانبه دانش‌آموزان در شش ساحت تعلیم و تربیت فراهم شود. مسئله چیزی است که تعادل شناختی فرد را به هم زده و تلاش وی را برمی‌انگیزد تا با حل آن، مجدداً تعادل شناختی خود را بازابد. تنوع و گستردگی و پیچیدگی در وظایف مدیران مدارس به‌گونه‌ای است که با گذشت زمان و پیشرفت فناوری این وظایف گسترده‌تر و علمی‌تر و پیچیده‌تر می‌شوند و لازم است در جریان آموزش، مدیر مدرسه قادر باشد از موقعیتی وارد موقعیت جدید شود و به حل مسئله بپردازد.

مدرسه ایدئال در نقش سازمان یادگیرنده باید فضایی تعاملی میان مربیان و مدیران فراهم کند تا امکان به‌هم‌پیوستن تجربه‌های آن‌ها برای شناخت نقاط قوت و ضعف و راه‌های مواجهه متناسب با تفاوت‌های فردی مدیران فراهم شود. در چنین فضایی برنامه‌ها (برنامه‌های درسی و فرهنگی و ...)، در عین سازمان‌یافتگی مملو از فرصت‌های گزینش، ترجیح، انتخاب آزادانه و آگاهانه‌اند؛ به‌گونه‌ای که هر یک از مدیران براساس استعداد و توانایی خویش از فرصت‌های متنوع تربیتی برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود برخوردار خواهند شد.

از منظری کلی، می‌توان ادعا کرد نیازهای مدیران در محیط کار و در ساحت‌های آموزشی با تأکید بر اهداف و مسئولیت‌های محوله پوشش داده شده است. بنابراین، می‌توان ادعا کرد در صورت طراحی و اجرای درست برنامه درسی توسعه رهبری در مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله تا حدود زیادی به نیازهای مدیران در ابعاد گوناگون پاسخ داده می‌شود. برنامه درسی پیشنهادی، جهت‌گیری کلان برنامه‌های درسی مدیران در مدارس را مشخص کرده است. در برنامه‌های درسی بومی‌سازی متناسب با محیط براساس اصول این سند طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی انجام می‌شود. این الگوی غیرخطی طراحی شده و به‌تمامی ابعاد فردی و

سازمانی پرداخته است. همچنین مؤلفه‌های مؤثر و ارزیابی‌کننده را مشخص کرده است.

برنامه‌درسی پیشنهادی به نیازهای گوناگون مدیران در سطوح محلی و منطقه‌ای و ملی و بر کلیه‌ساحت‌های تعلیم و تربیت تأکید می‌کند. این برنامه‌درسی ضمن تأکید بر ویژگی‌های مشترک به تفاوت‌های ناشی از محیط کار، فرهنگ، شهر و تفاوت‌های فردی مدیران (استعدادها، توانایی، نیازهای و علایق)، توجه کرده و از انعطاف لازم بهره‌مند است. در برنامه‌درسی محیط کار، تقدم با تجربه‌های بالینی و محیط کار است. همچنین محتوای کلاسی در راستای تجربه‌ها و مسائل محیط کار است و بر محتوای کاربردی تأکید می‌شود. علاوه‌براین، محتوا از قبل تعیین نشده است. در این نوع برنامه‌درسی، دانش نظری از دانش عملی برتری ندارد، بلکه حتی ارزش خود را مدیون ذهن آمیخته با مسئله و مستعد بهره‌برداری از آن می‌داند.

شیخ‌محمدی و خلخالی (۱۳۹۷) نشان دادند رهبری برنامه‌درسی ناظر بر مسئولیت‌ها و نقش‌های مدیران مدارس است، اما سازه‌ای است که کمتر با رویکرد مدیران مدارس نظر صاحب‌نظران این حیطه را به خود جلب کرده است. بنابراین، باید به نقش مدیران مدارس در رهبری برنامه‌درسی توجه کرد. جاهد و همکاران (۲۰۲۲) عنوان کرده‌اند در عصر جدید، باید به یادگیری تجربی و عمل فکورانه بیشتر متوجه شود. نجفی و همکاران (۱۳۹۷) نیز اهمیت برنامه‌درسی محیط کار را برای ارتقای صلاحیت حرفه‌ای مدیران تأیید کرده‌اند. امین‌بیدختی و همکاران (۱۳۹۶) نیز اهمیت به‌روزرسانی مدیریت مدرسه را براساس به‌روزرسانی علوم و یادگیری نشان دادند. نظر اسمیت (۲۰۰۳) درباره‌برنامه‌درسی محیط کار این است که ساخت و کاربرد دانش در آموزش حرفه‌ای بسیار متفاوت است. ون‌دی‌آکر (۲۰۱۰) بر ارتباطات ضعیف میان سطوح مختلف سیستم (ملی، منطقه‌ای، مدرسه و کلاس درس) و نبود هماهنگی درونی در طراحی برنامه‌درسی و همکاری ناکافی بین تصمیم‌گیران مختلف در توسعه آموزشی تأکید کرده است. فتحی و اجارگاه (۱۳۹۴) نیز عناصر برنامه‌درسی محیط کار را هدف، محتوا، توالی، یادگیرندگان، فرایندهای یادگیری، منابع آموزشی، ارزشیابی و اصلاح و تعدیل شناسایی کردند. بلفیور^{۶۶} (۱۹۹۶) مؤلفه‌های نیازسنجی، تدوین اهداف، انتخاب محتوا و روش‌های مناسب را در تدوین برنامه‌درسی محیط کار پیشنهاد داده است.

صفایی‌موحد (۱۳۹۷) بیان کرده است برنامه‌درسی محیط کار سبب به‌کارگیری صلاحیت‌ها در زمان مناسب، خودکارآمدی، ارتباط خلاقیت و افزایش

ارزش‌های مثبت می‌شود. به باور سورکین (۱۹۸۳) ارتباط بین رهبری مدرسه و فرایند آموزشی از طریق فعالیت‌های یاددهی و یادگیری و همچنین قابلیت‌های آن برای مدیران مدارس تحقق می‌یابد. آیزنر^{۶۷} (۲۰۰۲) نیز بر مکتوب‌بودن برنامه درسی برای فراهم کردن فرصت‌های یادگیری مخاطبان و تعاملات فرد با محیط فیزیکی و فرهنگی و محیط کار تأکید کرده است.

مایلز و اسکات (۲۰۱۹) نشان دادند در برنامه درسی، الگوی توسعه رهبری از انتخاب راهبرد و تحقیق پشتیبانی می‌کند و مدل توسعه رهبری جدید دانش‌محور و عمل‌گرا و واقع‌گراست. سورتهال و همکاران (۲۰۱۸) بیان کردند در حوزه آموزش، مدیران نیازمند آموزش‌های شغلی‌اند و گفت‌وگو و همکاری میان مربیان حرفه‌ای و مدیران آموزشی ضروری است. عبدالحمید و همکاران (۲۰۱۰) نیز بر اهمیت شایستگی و توانمندسازی مدیران با رویکرد آموزشی تأکید کردند.

چنان‌که ملاحظه می‌شود، الگوی به‌دست‌آمده در مقایسه با سایر الگوها کامل‌تر و جامع‌تر است؛ به‌گونه‌ای که تمامی جوانب اشاره‌شده از نظر صاحب‌نظران را داراست. تحقیقات بررسی‌شده و مرتبط با تدوین الگوی برنامه درسی محیط کار، نشان داد که اولاً تحقیقات انجام‌شده جامع نبوده است؛ به این معنی که نظریات کارشناسان و مبانی نظری و تئوری‌های الگوی برنامه درسی محیط کار تجمیع و ذکر نشده است؛ ثانیاً، به موضوع الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله، از همه جوانب اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، فیزیکی و غیره نگاه نکرده‌اند؛ درحالی‌که همه‌ی جوانب پیش‌گفته در پژوهش حاضر بررسی و برای هر یک شاخص‌ها و مؤلفه‌هایی شناسایی شد که جامعیت الگو را نشان می‌دهد. اما به‌طور کلی تحقیقات انجام‌شده در این زمینه تا حدودی مؤید شاخص‌ها و مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش بوده‌اند. با توجه به همه جوانب بحث و تحولات فناوری، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله را باید پدیده‌ای پویا و متناسب با شرایط جهانی دانست و دائماً درخصوص بازتولید فرهنگی و اجتماعی این مؤلفه توجه و اهتمام خاص داشت.

بنابراین، براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان استفاده از نتایج پژوهش را به برنامه‌ریزان و مدیران منابع انسانی و دست‌اندرکاران آموزش سازمانی پیشنهاد داد. پیرو نقش تسهیل‌کنندگی عوامل شغلی در برنامه درسی محیط کار، پیشنهاد می‌شود حمایت‌های مدیریتی و مالی و آموزشی مستمر در سازمان برقرار باشد.

علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود قبل از هر اقدام آموزشی، ملزومات اولیه مانند زمان، مکان، امکانات و تجهیزات در اختیار نظام آموزشی محیط کار قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود سازمان به این منابع انسانی توجه ویژه داشته باشد و تدوین برنامه درسی محیط کار را براساس مشارکت و تعامل مدرس و فراگیر و برنامه‌ریز درسی انجام دهد و در انتخاب و گزینش هر سه منبع انسانی معیارهای دقیق‌تری را در نظر داشته باشد. در پایان پیشنهاد می‌شود که تدوین برنامه درسی با توجه به تعاملات و ارتباطات محیط کار با جامعه و دانشگاه و با توجه به شرایط اقتصادی و اجتماعی جامعه انجام شود.



منابع REFERENCES

- امام جمعه، سیدمحمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکروانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *مطالعات برنامه درسی*، ۳۰(۳)، ۶۶-۳۰.
- امین بیدختی، علی اکبر، فتحی واجارگاه، کوروش و مرادی، سعید. (۱۳۹۶). تحلیل ساختاری مولفه‌های مدیریت مدرسه محور مبتنی بر نظریه پردازی تطبیقی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۲۹)، ۲۷-۵۱.
- آویژگان، مریم، میرشاه جعفری، سیدابراهیم، نصر، احمدرضا و چنگیز، طاهره. (۱۳۹۵). طراحی ابزار توسعه رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی. *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۱(۱)، ۱۱-۲۶.
- بنیادی، حجت اله، فانی، علی اصغر و سیدجوادین، سیدرضا. (۱۳۹۷). طراحی و تبیین الگوی شایستگی مدیران مدارس بر مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و دیگر اسناد بالادستی. *مطالعات آموزش و آموزشگاه‌ها*، ۷(۱۹)، ۱۱۳-۱۴۴.
- جاجرمی، هدی، پورعزت، علی اصغر و درانی، کمال. (۱۴۰۰). طراحی الگوی تربیت مدیر برای آینده. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۸(۳۱)، ۱۷۷-۲۰۸.
- جمشیدی توانا، اعظم و امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکروانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجومعلم. *مجله پژوهش‌های برنامه درسی*، ۶(۱)، ۱-۲۰.
- جهان، جواد. (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر عمل فکروانه در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌های اخلاقی*، ۱(۱)، ۲۳۳-۲۵۸.
- جهان، جواد، ادیب‌منش، مرزبان و پاک‌سرشت، محمد. (۱۳۹۶). تبیین و تحلیل عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکروانه عمل‌گرای شوابی (براساس منابع و اسناد معتبر علمی). *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۲(۶)، ۱-۴۲.
- حاجی‌پور عبایی، نجمه و ابوالقاسمی، محمود. (۱۳۹۷). بررسی و مقایسه مدیریت مدارس متوسطه کرمان براساس الگوهای مدیریتی تونی بوش. *دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۶(۱)، ۶۲-۸۱.
- حاجی‌پور عبایی، نجمه، ابوالقاسمی، محمود، قهرمانی، محمد و ساکی، رضا. (۱۳۹۴). تبیین مدل بومی مدیریت مدارس متوسطه استان کرمان (مطالعه موردی شهر کرمان). *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۰)، ۲۷-۶۲.
- حبیبی، حمداله، پرداختچی، محمدحسین، ابوالقاسمی، محمود و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). بررسی جو «یادگیری محور» مدرسه و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۲۰(۳)، ۱۰۱-۱۱۸.
- حیات، علی اصغر، عبداللهی، بیژن، زین‌آبادی، حسن‌رضا و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۴). مطالعه کیفی نیازها و روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۲)، ۴۱-۶۲.
- حیدری فرد، رضا، زین‌آبادی، حسن‌رضا، بهرنگی، محمدرضا و عبداللهی، بیژن. (۱۳۹۴). تأملی بر رهبری نوآورانه در مدرسه، مطالعه‌ای پدیدارنگارانه. *نشریه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۴(۲)، ۳۳-۶۲.
- خاوری، سیدعبدالله. (۱۳۹۸). عرصه‌های اساسی برنامه درسی در محیط کار واقعی. *فصلنامه علمی مهارت‌آموزی*، ۷(۲۸)، ۵۱-۷۲.
- دوستی حاجی آبادی، هومن، فتحی واجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت و صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۶). مفهوم‌پردازی گفتمان برنامه درسی محیط کار، گفتمان نوظهور یا مغفول. *پژوهش در برنامه درسی*، ۱(۲۵)، ۲۸-۳۵.
- دهوری، سیف، حسینی، سیدعبدالرزاق، مرادی، مسلم و شیخ‌الاسلامی کندلوسی، علی. (۱۳۹۷). نقش آموزش مبتنی بر یادگیری مغز محور در پرورش مهارت حل مسئله دانش‌آموزان ابتدایی [مقاله ارائه شده]. *ششمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، مؤسسه آموزش عالی مهر ارون، تهران*.
- رحیمیان، حمید، عباس‌پور، عباس، طاهری، مرتضی و سبحانی جو، سبحان. (۱۳۹۷). طراحی و اعتبار‌یابی الگوی رهبری خدمتگزار برای دانشگاه فرهنگیان با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد. *مجله علوم تربیتی*، ۲۵(۱)، ۸۷-۱۰۸.
- رضانیان فهندری، هادی، آراسته، حمیدرضا، بهرنگی، محمدرضا و نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۹۴). ارائه مدلی برای رهبری بازگشت به مسیر اصلی نظام آموزش عالی ایران. *دو فصلنامه اندیشه مدیریت راهبردی*، ۹(۲)، ۱۵۷-۱۸۲.
- رنجبر، حامد، سلیمانی، نادر و شفیق‌زاده، حمید. (۱۳۹۹). الگوی فرایندی توسعه مهارت‌های رهبران آموزشی: پژوهش کیفی. *فصلنامه علمی مدیریت مدرسه*، ۸(۳)، ۵۰۸-۴۸۴.
- ریوفی‌نژاد، حمیرا و فضلی، رخساره. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش برنامه حل مسئله بین‌فردی بر کاهش رفتارهای مشکل‌ساز و افزایش

- سازگاری اجتماعی کودکان دیرآموز [مقاله ارائه شده]. ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین، تهران.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا. (۱۳۹۰). رهبری تحولی و رفتار شهروندی سازمانی در مدرسه با آزمون و تغییر یک الگوی آزمون شده در صنعت. فصلنامه مدیریت دولتی دانشکده مدیریت دانشگاه تهران، ۳(۷)، ۶۳-۸۰.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا و محمدوندپیرالقر، مریم. (۱۳۹۴). مدیران به عنوان رهبران فناوری در مدرسه: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی اکتشافی در مدارس هوشمند شهر تهران. رهیاقتی نو در مدیریت آموزشی، ۶(۴)، ۱-۲۱.
- سلمانی، بابک، ملکی، حسن، عباس‌پور، عباس، حکیم‌زاده، رضوان و امیر تیموری، محمدحسن. (۱۳۹۷). رهبری برنامه‌دستی، راهکاری مؤثر در تغییر و اجرای پویای برنامه‌های درسی. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، ۶(۴)، ۶۰۱-۶۲۱.
- شبانی، راضیه، خورشیدی، عباس، عباسی، لطفاله و فتحی‌اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۷). ارائه الگوی شایستگی برای مدیران دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی دانشگاه فرهنگیان، ۷(۱۹)، ۱۴۵-۱۷۶.
- شیخ‌محمدی، زهرا و خلخالی، علی. (۱۳۹۷). تجربه زیسته مدیران از رهبری برنامه‌دستی مدارس متوسطه. مدیریت مدرسه، ۶(۱)، ۲۲-۴۲.
- تورانی، حیدر، آقایی، امیر، نوه ابراهیم، عبدالرحیم و صادقی، زینب. (۱۳۹۱). بررسی سبک‌های رهبری مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران از دیدگاه مدیران و معلمان. نشریه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۱(۱)، ۱۵۷-۱۸۸.
- صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۷). الگویی برای برنامه‌دستی محیط کار بر مبنای رویکرد هیوتاگوژی. فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی ایران، ۱۲(۵۱)، ۵-۲۶.
- صمدی، پروین. (۱۳۹۶). الگوی تدوین برنامه‌دستی مدرسه‌محور، دانشنامه ایرانی برنامه‌دستی. <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%87%20%D9%85%D8%AD%D9%88%D8%B1.pdf>
- فتحی‌اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۴). گفتمان‌های حاکم بر برنامه‌دستی محیط کار در آموزش و بهسازی منابع انسانی [مقاله ارائه شده]. سومین کنفرانس ملی آموزش و توسعه منابع انسانی، برج میلاد، تهران.
- فتحی‌اجارگاه، کوروش، خراسانی، اباضت و دوستی، هومن. (۱۳۹۶). برنامه‌دستی محیط کار. انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- فرزانه، محمد، پورکریم، جواد و نوروزی، میترا. (۱۳۹۴). ارائه الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۹(۲)، ۸۳-۹۵.
- عارفی، محبوبه، فتحی‌اجارگاه، کوروش و نادری، رحیم. (۱۳۸۸). دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر همدان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸(۳۰)، ۳۱-۵۲.
- عبادی، غلامحسین و قائمی، ناصر. (۱۳۸۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش مهارت‌های حرفه‌ای مدیران دوره متوسطه استان خوزستان. پژوهش در برنامه‌دستی، ۳(۹)، ۱-۲۶.
- عباسی، عباس، علی‌محمدلو، مسلم و کریمی، زهرا. (۱۳۹۷). طراحی مدلی برای سنجش میزان مهارت‌های مدیران در سطوح مختلف سازمانی. مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، ۲۷(۸۷)، ۴۵-۷۳.
- عبداللهی، بیژن، زین‌آبادی، حسن‌رضا و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۴). مطالعه کیفی نیازها و روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۲)، ۴۳-۶۲.
- عبداللهی، بیژن و سادین، علی‌اکبر. (۱۳۹۱). رابطه کارکردهای رهبری آموزشی مدیران مدارس با تدریس مؤثر معلمان ابتدایی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۶(۱۹)، ۵۱-۷۴.
- عبداللهی، بیژن، خبارة، کبری و شیرزادگان، مریم. (۱۳۹۶). تحلیل اکتشافی نقش مدیران مدارس در تشکیل و تثبیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان. نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۳(۳)، ۵۹-۸۸.
- علمی، محمود و برزی، عزیزمحمد. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین سبک مدیریت مدیران و تعهد سازمانی دبیران متوسطه آموزش و پرورش شهر بوکان. مجله مطالعات جامعه‌شناسی، ۲(۳)، ۲۷-۵۰.
- غلامحسینی، لیلا. (۱۳۸۹). بررسی شیوه‌های مدیریت و رهبری. مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۱۵(۱)، ۸.

- کاظمی، صدیقه ومهرام، بهروز. (۱۳۹۰). تأثیر ایفای نقش رهبری مدیران آموزشی بر تحول نظام ارزشی با تأکید بر رویکرد تکنگاشت روایی. پژوهش‌نامه مدیریت تحول، ۳(۵)، ۱۲۵-۱۴۷.
- کلاتری‌خاندانی، عزت‌اله و فرخی، محمدحسین. (۱۳۹۵). نگاهی به توسعه حرفه‌ای معلمان فکور و تبیین درس‌پژوهی و فعالیت یادگیری. راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۲(۳)، ۷۳-۹۶.
- مرد، سیدمحمد، زین‌آبادی، حسن‌رضا و آراسته، حیدررضا. (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق: یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه. دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۲۸.
- ملکی، حسن، سلمانی، بابک، عباس‌پور، عباس، حکیم‌زاده، رضوان و امیرتیموری، محمدحسین. (۱۳۹۷). الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران. مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۳(۴۸)، ۵-۳۸.
- مهمان‌دوست‌قمصری، زهراسادات، فتحی‌اجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت و صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۷). شناسایی و اعتبارسنجی عوامل مؤثر بر استقرار الگوی برنامه درسی محیط کار با تأکید بر پیامدهای اقتصادی. فصلنامه علمی پژوهشی اقتصاد و مدیریت شهری، ۱۷(۲۵)، ۷۷-۹۴.
- مهمان‌دوست‌قمصری، زهراسادات، فتحی‌اجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت و صفایی‌موحد، سعید. (۱۴۰۰). طراحی الگوی برنامه درسی محیط کار: یک مطالعه سنتزپژوهی. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۹(۱۷)، ۵-۴۰.
- نجفی، مینا، قهرمانی، محمد، ابوالقاسمی، محمود و عارفی، محبوبه. (۱۳۹۷). طراحی و تبیین الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مراکز پیش‌دبستان، فصلنامه علمی پژوهشی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۹(۳۴)، ۳۲۱-۳۴۴.
- نجفی، علی، رحیمیان، حمید، عباس‌پور، عباس و طاهری، مرتضی. (۱۳۹۷). تأملی بر یادگیری محیط کار: مطالعه موردی. فصلنامه فرایند مدیریت و توسعه، ۳(۳)، ۸۵-۱۱۰.
- نصیری‌ولیک، بنی‌فخرالسادات، قنبری، سیروس و سرچهانی، زهرا. (۱۳۹۵). کاوش بالندگی مدیران مدارس، نظریه‌ای داده‌بنیاد، فصلنامه علمی پژوهشی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲۸)، ۱-۲۶.
- نظری، علی، حسینی، رفیق و شیرینی، ناصر. (۱۳۹۷). رهبری مراقبتی مدیران مدارس: تحلیل اکتشافی. فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، ۶(۲)، ۳۰۵-۳۲۴.
- همت‌یار، زهرا، عبداللهی، بیژن، نوه ابراهیم، عبدالرحیم و زین‌آبادی، حسن‌رضا. (۱۳۹۸). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی، پژوهشی کیفی و پدیدارشناسانه. فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، ۷(۳)، ۱۴۳-۱۶۰.
- یادگارزاده، غلامرضا. (۱۳۹۶). بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در برنامه درسی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۸(۵۱)، ۱۳۵-۱۷۸.
- یزدانی، زهره، کرمی، مرتضی و قرونه، داوود. (۱۳۹۸). توسعه رهبری آموزشی: الگوها و روش‌ها و اثرات توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس [مقاله ارائه‌شده]. ششمین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم اجتماعی و علوم تربیتی و روان‌شناسی، دبیرخانه دائمی کنفرانس، اصفهان.

- Abdul Halim, R. A., Senin, A., & Manaf, A. R. (2009). *Innovation in educational management and leadership: High impact competency for Malaysian school leaders*. Dimuat turun daripada <http://www.seameo.org/vl/library/dlwelcome/projects/jasper/jasper09/fullpaper.pdf>.
- Aepsapap, T., pariyaporn, T., & boonchan, S. (2021). Synthesis of component and process of the development of functional competencies of heads of Department of Secondary Schools under Office of the Basic Education Commission, Thailand. *Revista Espacios*, 42(15). <https://www.revistaespacios.com/a21v42n15/a21v42n15p01.pdf>
- Allen, S. J., Miguel, R. F., & Martin, B. A. (2014). Know, see, plan, do: A model for curriculum design in leadership development. *SAM Advanced Management Journal*, 72(2), 26-38
- Aydisheh, F. H., & Gharibi, H. (2015). Effectiveness of Constructivist Teaching Method on Students' Mathematic Academic Achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 572-579.
- Barkman, C. (2015). The Characteristics of an Effective School Leader. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(1), 14-18.

- Belfiore, M. E. (1996). *Understanding Curriculum Development in the Workplace: A Resource for Educators*. ABC Canada.
- Billett, S. (2001). Learning throughout working life: Interdependencies at work. *Studies in continuing education*, 23(1), 19-35.
- Billett, S., Harteis, C., & Eteläpelto, A. (Eds). (2008). *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Sense Publishers.
- Brownell, J., & Jameson, D. A. (2004). Problem-based learning in graduate management education: An integrative model and interdisciplinary application. *Journal of Management Education*, 28(5), 558-577.
- Caudill, J. G. (2015). Employee motivations for workplace learning and the role of eLearning in the workplace. *Journal of Online Learning Research and Practice*, 4(2), 37-48. <https://jolrap.scholasticahq.com/article/26908.pdf>
- Chalmers, I., Hedges, L. V., & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & the health professions*, 25(1), 12-37.
- DeMatthews, D. E. (2014). How to improve curriculum leadership: Integrating leadership theory and management strategies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(5), 192-196.
- Department of Education and Skills. (2018). *Leadership and management in post- primary schools* (Circular Letter 0003/2018). <https://circulars.gov.ie/pdf/circular/education/2018/03.pdf>
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination, On the Design and Evaluation of School Programs*. Prentice Hall.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Ericsson, K. A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, and R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-705). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363-406.
- Fenwick, T. (2008). Workplace learning: Emerging trends and new perspectives. *New directions for adult and continuing education*, 2008(119), 17-26.
- Haan, M., & Caputo, S. M. (2012). *Learning in the workplace: a literature review*. Department of Post-Secondary Education, Training and Labour, the University of New Brunswick.
- Hallinger, P., Bridges, E. M., Snidvongs, K., Shannon, R., Vathanophas, V., Kantabutra, S., Hunt, B. (2007). *A Problem-based Approach for Management Education, Preparing Managers for Action*. Summerer.
- Jahed, H., Rezaeyan, T., Nourian, M., & Shahmohammadi, N. (2022). Dimensions and Components of Dynamics in Primary Schools with Synthesis Research. *Journal of school administration*, 9(4), 162-182.
- Kubix, P.B., Kubix, B.C. (2005). Workplace learning from the perspective of institutionalized learning.
- Kyndt, E., Dochy, F., & Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369-383.
- Lee, J. (1999). Problem-based learning: A decision model for problem selection. In Proceedings of selected research and development. In *Proceedings of Selected Research and Development papers presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 341- 348). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436162.pdf>
- Lee, J. C. K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455-481.
- Lee, P. T., Fuller, A., Ashton, D., Butler, P., Felstead, A., Unwin, L., & Walters, S. (2004). *Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation*. Centre for Labour Market Studies University of Leicester. <https://core.ac.uk/reader/237461860>
- Lettmayr, C., & Riihimäki, T. (2011). *Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/3060_en.pdf
- Lundell, D. B., Higbee, J. L., & Hipp, S. (2005). *Building Bridges for Access and Success from High School to*

- College: *Proceedings of the Metropolitan Higher Education Consortium's Developmental Education Initiative*. General College and the Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy. <http://www.gen.umn.edu/research/crdeul/>
- Mäkelä, T., & Leinonen, T. (2021). Design framework and principles for learning environment co-design: Synthesis from literature and three empirical studies. *Buildings*, 11(12), 581. <https://doi.org/10.3390/buildings11120581>
 - McQuaid, R., Raeside, R., Canduela, J., Egdell, V., Lindsay, C., & Berry, C. (2012). *Engaging low skilled employees in workplace learning*. UK Commission for Employment and Skills. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304874/Engaging_low_skilled_employees_executive_summary.pdf
 - Miles, J. M., & Scott, E. S. (2019). A new leadership development model for nursing education. *Journal of Professional Nursing*, 35(1), 5-11.
 - Miller, P. (2003). Workplace learning by action learning: a practical example. *Journal of Workplace Learning*, 15(1), 14-23.
 - Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2014). Workplace learning in informal networks. *Journal of Interactive Media in Education*, 2014(1). <https://eprints.gla.ac.uk/185802/1/185802.pdf>
 - Park, S., & Lee, J. Y. (2018). Workplace learning measures for human resource development: review and summary. *Industrial and commercial training*, 50(7/8), 420-431.
 - Phungsuk, R., Viriyavejakul, C., & Ratanaolarn, T. (2017). Development of a problem-based learning model via a virtual learning environment. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 297-306. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452315116300613>
 - Pieters, J., Voogt, J., & Roblin, N. P. (Eds). (2019). *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning*. Summerer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6>
 - Rădulescu, C. (2013). A reflective model to stimulate knowledge and creativity in teacher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 695-699.
 - Rădulescu, C. (2013). Reinventing Reflective Learning Methods in Teacher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 11-15.
 - Rong, G. Y. (2016). Correlation of psychological empowerment and job burnout of nurses in the cancer hospital. *Journal of Nursing Administration*, 7, 460-462.
 - Rowden, R. W. (2007). *Workplace learning: Principles and practice*. Krieger Pub.
 - Royer, L. (2011). Empowerment and commitment perceptions of community/public health nurses and their tenure intention. *Public Health Nursing*, 28(6), 523-532.
 - Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299-354.
 - Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 100352. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X20302086>
 - Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of educational research*, 73(1), 53-88.
 - Sorokin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The theory and practice of self-formation (Bildung), 1791-1810. *Journal of the History of Ideas*, 44(1), 55-73.
 - Sortedahl, C., Watson, A. C., & Sminkey, P. V. (2017). Formal interprofessional education needed to prepare professional case managers of the future. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 7, 43-46.
 - Terry, R.W. (1993). *Authentic Leadership: courage in Action*. Jossey-Bass
 - The Organisation for Economic Cooperation and Development. (2009). Leading to learn: school leadership and management styles. In *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS* (pp. 189 - 217). <https://doi.org/10.1787/9789264068780-8-en>
 - Uljens, M., & Ylimaki, R. (2015). Towards a discursive and non-affirmative framework for curriculum studies,

- Didaktik and educational leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 30177. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30177>
- Uljens, M., & Ylimaki, R. M. (2017). *Bridging educational leadership, curriculum theory and Didaktik: Non-affirmative theory of education*. Summerer Nature.
 - van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (pp. 175–196). National Foundation for Educational Research.
 - Vaughan, K., O'Neil, P., & Cameron, M. (2011). *Successful workplace learning: How learning happens at work*. Industry Training Federation.
 - Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
 - Wallo, A. (2008). *The leader as a facilitator of learning at work: a study of learning-oriented leadership in two industrial firms* [Doctoral dissertation, Linköping University]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:126458/COVER01>
 - Wongwanich, S., Sakolrak, S., & Piromsombat, C. (2014). Needs for Thai teachers to become a reflective teacher: Mixed methods needs assessment research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1645-1650.
 - Yasin, R. M., Rahman, S., & Ahmad, A. R. (2012). Framework for reflective learning using portfolios in pre-service teacher training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3837-3841.

پی‌نوشت‌ها.

- | | | |
|---|--|------------------------|
| 1. Jahed | 23. IRANDOC | 45. Chishlom |
| 2. Royer | 24. Emerlad | 46. Lettmayr |
| 3. Yasin | 25. Scopus | 47. Vaughan |
| 4. Phungsuk | 26. Science Direct | 48. Haan & Caputo |
| 5. Department of Education and Skills | 27. Lee | 49. McQuaid |
| 6. Schott | 28. Billett | 50. Wongwanich |
| 7. Aepsapap | 29. Miller | 51. DeMatthews |
| 8. Park & Lee | 30. Smith | 52. Miigan |
| 9. Saban | 31. Brownell & Jameson | 53. Allen |
| 10. Rădulescu | 32. Eraut | 54. Aydisheh & Gharibi |
| 11. Terry | 33. Kubix | 55. Uljens & Ylimaki |
| 12. Ericsson | 34. Hallinger | 56. deductive |
| 13. Deliberate Practice/ Deliberate inquiry | 35. Snidvong | 57. Caudill |
| 14. Jefferies | 36. Rowden | 58. Barkman |
| 15. David Boud and Nicky Solomon | 37. Vescio | 59. Pieters |
| 16. Research review | 38. Wallo | 60. Sortedahl |
| 17. Connective | 39. Kyndt | 61. Lundell |
| 18. primary research | 40. Fenwick | 62. Miles & Scott |
| 19. Chalmers | 41. Organization for Economic Cooperation and Development (OCED) | 63. Mäkelä & Leinonen |
| 20. Magiran | 42. van den Akker | 64. Nvivo |
| 21. Normags | 43. Abdul Halim | 65. Sorkin |
| 22. Sid. | 44. Dellen | 66. Belfiore |
| | | 67. Eisner |