

## An Induction of Curriculum Leadership Components in Iranian Schools

Nahid Fazli<sup>1</sup>, Ali Khalkhali<sup>2\*</sup>, Nader Naderi<sup>3</sup>, Javad Soleimanpour<sup>4</sup>

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۵/۲۹

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱۶

Accepted Date: 2023/08/20

Received Date: 2023/02/05

### Abstract

One of the important elements of the educational system, which forms the core of all educational activities, is the curriculum. The concept of "curriculum" refers to a combination of scientifically structured, practical and experiential elements that help improve learning and aims to prepare and help students' ability to continue living with a particular occupation is by equipping them with knowledge and skills related to that profession. Curricula play a significant role in realizing educational and learning goals, in this sense; it can be considered the heart of the educational system. On the other hand, one of the main and important elements of improving the quality of education is to create a balance between students' attitudes and skills with the latest educational scientific achievements; As a result, the quality of education and its promotion as one of the supreme goals in education is dependent on the implementation of quality and comprehensive curricula. Considering the mentioned materials and considering that research in the field of curriculum leadership is still in a relatively early stage of development worldwide and especially in Iran, the lack of accepted models for making changes in programs as an obstacle to improvement. The curriculum works. Therefore, the vital role of principals in leading the curriculum in schools should be considered. There is a need to analyze the leadership components of the curriculum for Iranian school principals. In the case of analyzing the components of curriculum leadership and its application by Iranian school principals, one can imagine positive consequences such as more correct implementation of educational programs and improving the educational quality of schools, reducing educational costs and generally achieving educational goals while increasing effectiveness and efficiency in the Iranian education system. So curriculum leadership, as one of the most important key elements in reforming and improving the educational system, needs more attention, and the role of principals in curriculum

1. Ph.D. Student in Educational Management, Department of Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.

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

\*Corresponding Author:

Email: khalkhali\_ali@yahoo.com

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

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

leadership in schools is vital. In this regard, it is necessary to analyze the leadership components of the curriculum for Iranian school, and achieving it is the main goal of the present study. The current research is a part of applied research, which is qualitative in terms of approach and has been carried out using the method of content analysis. Qualitative content analysis is a research method that is used to discover people's understanding of everyday life phenomena and interpret the content of subjective data. The qualitative content analysis method is not only a tool and technique for data analysis, but also a research method that is used by various researchers to conduct research and collect data, in other words researchers stated that the research method of content analysis has epistemological assumptions and has a structure for collecting, analyzing data and organizing data in order to achieve a model or theory. Considering the mentioned explanations, it can be said that qualitative content analysis is an independent research method that is used in order to describe and summarize data, infer from them and develop a model. The studied community of this research included all experts in the field of the studied subject, such as faculty members with expertise and relevant resumes, experienced staff managers and experts of education departments, school principals and expert teachers across the country. In order to identify the subjects, successive purposeful snowball sampling method was used. The criterion for determining the sample size was to reach data saturation, and theoretical saturation was achieved after 19 interviews. The research tool was an in-depth and semi-structured individual interview. Simultaneously with the interviews, their opinions were recorded with prior permission. It should be noted that the interviews lasted 49 minutes on average. Using four related concepts, including the concepts of credibility, transferability, verifiability, and reliability, the reliability of the research was investigated. In order to analyze the data, qualitative content analysis with a directional approach was used. According to the theory of Hsieh & Shannon, content analysis approaches are divided into three categories: conventional or conventional content analysis; summary or cumulative content analysis, and directional content analysis. Sometimes there are theories or previous researches about a phenomenon that are either not complete or need more analysis. In this case, the qualitative researcher chooses the method of content analysis with a directional approach. Data content analysis was done using three stages of open, central and selective coding. In this way, first in open coding, all the notes from the interview were re-read and the main concepts were extracted. In the axial coding phase, according to the semantic affinity of the extracted concepts, the axial categories (components) were formed, and finally, in the selective coding, using the technique of constant comparison of the results and the course of the story, the relationship between the categories with each other and with the main category was determined. And finally, the research model was presented (Figure 2). The results showed that curriculum leadership includes 13 components such as organizational (A), learning (B), scientific and technological (C), management (D), collaborative (E), communicative (F), factors based on experiences (G), cognitive (H), ideological (I), De bureaucratic (J), financial (K), opportunity development (L) and physical development (M). This research brings practical recommended for planners and policy makers in the field of curriculum leadership. Of course, it is necessary to explain that in this research, the curriculum as an independent and integrated subject

has been exposed to the judgment of the interviewees, and maybe if the curriculum was presented to the participants in this research, different results would have been obtained in the conceptualization of curriculum leadership. And its components were obtained. Therefore, it is recommended that readers consider this challenge as an important limitation. Among the most important research suggestions, we can mention the analysis of the lived experiences of the principals in the leadership of the curriculum in schools, as well as the analysis of the strategies for developing the participation of all stakeholders in the leadership of the curriculum in Iranian schools.

**Keywords:** Content Analysis, Curriculum, Curriculum Leadership, School Principals.



## واکاوی مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی در مدارس ایران

ناهید فضلی<sup>۱</sup>، علی خلخالی<sup>۲\*</sup>، نادر نادری<sup>۳</sup>، جواد سلیمان‌پور<sup>۴</sup>

### چکیده

رهبری برنامه درسی یکی از مهم‌ترین عناصر برای جاری‌سازی یک نظام آموزشی است؛ و در این میان نقش مدیران مدارس در رهبری برنامه درسی، حیاتی است. به همین دلیل هدف پژوهش حاضر واکاوی مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی در مدارس ایران است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با به‌کارگیری روش تحلیل محتوا جهت‌دار انجام پذیرفت. جامعه مورد مطالعه این پژوهش ترکیبی از اعضای هیئت‌علمی دارای تخصص و رزومه مرتبط، مدیران ستادی باتجربه و صاحب‌نظران ادارات آموزش و پرورش، مدیران مدارس و معلمان خبره در سراسر کشور بودند. بر اساس شاخص اشباع نظری، ۱۹ تن دعوت به مشارکت شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. کیفیت داده‌ها، از طریق چهار معیار اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اطمینان‌پذیری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان دادند رهبری برنامه درسی شامل ۱۳ مؤلفه سازمانی (A)، یادگیری (B)، علمی و فناوری (C)، مدیریتی (D)، مشارکتی (E)، ارتباطاتی (F)، مبتنی بر تجربیات (G)، توسعه شناختی (H)، ایدئولوژیک (I)، بروکراسی‌زدائی (J)، مالی (K)، توسعه فرصت‌ها (L) و توسعه کالبدی (M) بودند. این پژوهش پیشنهاد‌های کاربردی مناسبی را برای برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران در زمینه رهبری برنامه درسی به همراه دارد.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه درسی، تحلیل محتوا، رهبری برنامه درسی، مدیران مدارس.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

۱. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

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

Email: khalkhali\_ali@yahoo.com

\* نویسنده مسئول:

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

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

## مقدمه

یکی از عناصر مهم نظام آموزشی، که هسته مرکزی تمام فعالیت‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد برنامه درسی<sup>۱</sup> است (Glatthorn et al, 2011). مفهوم "برنامه درسی" اشاره به ترکیبی از عناصری با ساختار علمی، عملی و تجربی دارد که به بهبود یادگیری کمک می‌کند (RSA, 2016; Terblanche, 2017; Terblanche & Bitzer, 2018) و هدف آن آماده‌سازی و کمک به توانمندی دانش‌آموزان برای ادامه زندگی با یک شغل خاص، با تجهیز آن‌ها به دانش و مهارت‌های مربوط به آن حرفه است (Wedekind, 2008; McGrath et al, 2018). برنامه‌های درسی در تحقق بخشیدن به هدف‌های آموزشی و یادگیری نقش بسزایی دارند، از این حیث می‌توان آن را قلب نظام آموزشی به شمار آورد. از سوی دیگر از عناصر اصلی و مهم ارتقاء کیفیت آموزش، ایجاد تناسب بین نگرش و مهارت دانش‌آموزان با آخرین دستاوردهای علمی آموزشی است؛ در نتیجه کیفیت آموزش و ارتقاء آن به‌عنوان یکی از هدف‌های متعالی در آموزش و پرورش درگرو اجرای برنامه‌های درسی با کیفیت و جامع است (Noroozadeh, 2006).

تلاش برای بهبود اثربخشی و توسعه برنامه درسی جدید نیست (Davis & Darling, 2012; Tingle et al, 2019). توسعه برنامه درسی فرآیندی است که از طریق آن مربی یا گروهی از مربیان، با ایجاد یک سری تصمیمات، مشکل پیچیدگی یک برنامه یادگیری را حل می‌کنند (Shakeri et al, 2022; Klassen & Donald, 2018). اگر قرار باشد ساختار مناسبی برای برنامه درسی به وجود آید، کمیت و کیفیت برنامه درسی بهبود یابد، بازنگری در برنامه درسی صورت گیرد، از روش‌های نو در برنامه درسی استفاده شود، برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان منطبق گردد، برنامه درسی پاسخگو باشد، و فرآیند برنامه‌ریزی درسی به‌صورت مشارکتی انجام گیرد باید به رهبری مناسب برنامه درسی برای هدایت و هماهنگی برنامه در راستای تمام ضرورت‌های مذکور توجه ویژه شود (Rahimi et al, 2021; Avijegan et al, 2015). رهبری برنامه درسی فرایندی تسهیل‌کننده است (Skinner et al, 2019)، که در آن رهبر با دیگران به‌منظور یافتن اهداف مشترک، ایجاد گروه‌های همکاری، ساختن یک روش کاری و هماهنگ کردن بسیاری از فعالیت‌های پیچیده، کار می‌کند (Albashiry et al, 2016). رهبری پویا برای مدیریت برنامه درسی اثربخش «تعهد» ایجاد می‌کند؛ بنابراین رهبری آگاهانه و فعال به‌منظور بهبود برنامه‌ها برای یادگیری دانش‌آموزان و رسیدن به اهداف مطلوب و برنامه‌ریزی‌شده در برنامه‌های درسی تدوین‌شده، موردنیاز است. رهبری برنامه درسی موجب انگیزه درونی برای یادگیری و توانمندسازی دانش‌آموزان می‌شود که در آن بر ارتباط با مفهوم نفوذ، که شامل متقاعد کردن و نه اعمال فشار است، تأکید می‌شود (Martin, 2018). نفوذ رهبران برنامه درسی باید بر اساس توانایی‌های آن‌ها در درک رویکردهای در حال ظهور و هدایت افراد به‌منظور ایجاد یک دید مبتنی بر ارزش‌های مشترک و ایجاد و اجرای راهبردهای تغییر برنامه درسی باشد (Schwella, 2008). هنگامی که رهبر با افرادی از معلمان، مدیران، اعضای آموزشی مدرسه، شوراهای ناحیه‌ای، واحدهای الگو پردازی برنامه درسی و یا گروه‌هایی از مردمان معمولی کار می‌کند، باید نه‌تنها به هر یک از این افراد و گروه‌ها کمک کند تا در طرح‌ریزی برنامه درسی سهمی داشته باشند، بلکه باید چنان عمل نماید تا این همکاری‌ها و کمک‌ها به‌خوبی با یکدیگر هماهنگ و ترکیب شوند (Silver et al, 2006).

از سوی دیگر تغییرات سریع محیطی در دنیای امروز، چالش‌های عمده در مدیریت و رهبری آموزشی را به وجود آورده است (Shakeri et al., 2022; Jahandideh et al., 2021; Nejad Irani et al., 2020) و آنچه اهمیت دارد این است که رهبران و مدیران آموزشی نیاز دارند که در کنار روند نوظهور قرار بگیرند تا دانش‌آموزان بتوانند بهترین فرصت‌های یادگیری و چشم‌انداز آینده را به دست آورند (Bottery, 2007; Naidu et al, 2008) مدرسه کانون تحول است و با توجه به لزوم مدرسه‌محور بودن مداخلات برای بهبود سیستم آموزش و پرورش، هویت بخشی به مدرسه و برند سازی برای مدرسه به‌عنوان یکی از مشخصه‌های آن به شمار می‌آید. یکی از دلایل مؤثر نبودن مداخلات تجربه‌شده، این است که مدیر حلقه اصلی اجرای این تحولات نیست و باید جایگاه مدیر مدرسه را به‌عنوان کانون تحول مدرسه و محور اصلی هویت بخشی به مدرسه درک گردد و آن را ارتقاء بخشید که یکی از این اقدامات ایفای نقش رهبری برنامه درسی توسط مدیران است. مدیر مدرسه می‌تواند عامل ترجمان برنامه‌های درسی تدوین‌شده به زبان روزمره فعالیت‌های مدرسه باشد. به‌طور سنتی از مدیران مدارس ایران انتظار می‌رود تا در نقش سرپرستی، مشغول پاسخ‌گویی به بخشنامه‌ها، جمع‌آوری اسناد و مدارک، تنظیم و پیگیری امور انضباطی، معرفی مدرسه در سطح اجتماع، ارزیابی معلمان و مواردی مشابه ارائه خدمت کنند و کمتر به مسئولیت‌های مدیران نسبت به برنامه درسی توجه و تأکید می‌شود و تصور می‌شود همه مسئولیت‌های اجرای یک برنامه درسی موضوع محور در سطح مدرسه‌ای باید صرفاً به معلمان واگذار شود (Khalkhali, 2006; Jorgensen, 2012).

محققان برنامه‌های درسی بر این باورند که رهبری برنامه درسی نویدبخش پیامدهای مهمی است. یکی از پیامدهای قابل‌انتظار، تأثیر بر بروندهای مدرسه (پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اثربخشی مدرسه) است. بر این مبنا می‌توان مدارس اثربخش و کمتر اثربخش را به‌واسطه کیفیت رهبری برنامه درسی در آن‌ها از هم متمایز کرد (Zainabadi & Asadzadeh, 2012). بنابراین اثربخشی مدرسه و از همه مهم‌تر، پیامدهای مثبت یادگیری در دانش‌آموزان در صورت وجود یک رهبری برنامه درسی باکیفیت، قابل‌انتظار است (Adams, 2007). اما باوجود اهمیت و پیامدهای مثبت رهبری برنامه درسی در نظام‌های آموزشی، میزان توجه به آن‌ها کافی نیست و حتی تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آن‌ها در دستور کار قرار نگرفته است (Stark & Briggs, 1998). از طرف دیگر بررسی وضعیت پژوهش‌های برنامه درسی و رهبری آن نشان‌دهنده این واقعیت است که سابقه نگاه علمی به این حوزه در کشور ما کم است. همچنین وضعیت کنونی برنامه درسی گویای کمبود رهبری، کمبود انگیزه، نارسایی استفاده از اطلاعات در تصمیم‌گیری برنامه درسی و کمبود الگوهای پذیرفته‌شده برای ایجاد تغییر در برنامه‌ها به‌عنوان موانعی برای تجدید برنامه درسی می‌باشند که ضرورت رهبری اثربخش برنامه درسی را تأکید می‌کند (Avijegan et al, 2015).

مطابق آخرین آمارهای در دسترس سامانه سیدا وزارت آموزش و پرورش ۱۱۰ هزار مدیر مدرسه در ایران در حال ایفای نقش هستند که چنانچه معاونین مدارس نیز به‌عنوان بخشی از جامعه مدیریتی به این تعداد افزوده شود با جمعیتی حدود ۳۰۰ هزار نفری مدیران مدارس در ایران مواجه هستیم که شواهد نشان می‌دهد در سیستم آموزش و پرورش ایران برنامه مشخصی برای تربیت و آماده‌سازی این جماعت وجود ندارد.

درحالی که نقش مدیران در رهبری برنامه درسی در مدارس حیاتی است و باید به فراهم کردن ملزوماتی که دانش و مهارت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد توجه کنند (Verrett, 2012; Tingle et al, 2019). با عنایت به مطالب اشاره‌شده و با توجه به اینکه تحقیقات در زمینه رهبری برنامه درسی هنوز در مرحله نسبتاً اولیه‌ای از توسعه در سراسر جهان (Hallinger & Chen, 2015) و به‌ویژه ایران است، کمبود الگوهای پذیرفته‌شده برای ایجاد تغییر در برنامه‌ها به‌عنوان مانعی برای بهبود برنامه درسی عمل می‌کند. بنابراین با نظر به نقش حیاتی مدیران در رهبری برنامه درسی در مدارس (Tingle et al, 2019). نیاز به واکاوی مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ایران احساس می‌شود. در صورت تحلیل مؤلفه‌ها رهبری برنامه درسی و به‌کارگیری آن توسط مدیران مدارس ایران می‌توان پیامدهای مثبتی همچون اجرای صحیح‌تر برنامه‌های آموزشی و به‌مراتب ارتقا کیفیت آموزشی مدارس، کاهش هزینه‌های آموزشی و به‌طورکلی دستیابی به اهداف آموزشی ضمن افزایش اثربخشی و کارایی را در نظام آموزش و پرورش ایران متصور بود، لذا با عنایت به موارد مذکور چنین می‌توان بیان نمود که مسأله اصلی پژوهش حاضر عبارت است از مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ایران کدام‌اند؟

### پیشینه تحقیق

بر اساس بررسی‌های صورت گرفته پژوهش‌های مرتبطی در زمینه موضوع مورد مطالعه انجام شده است که در ادامه به بررسی مهم‌ترین آنان پرداخته شده است؛ (Hesami et al, 2023) در پژوهش خود عوامل مدیریتی از جمله ارزشیابی و دریافت بازخورد برنامه درسی را یکی از مؤلفه‌های مهم رهبری برنامه درسی بیان می‌کنند. (Abbasi et al, 2023) در پژوهش خود بیان نمودند که توسعه ارتباط بین اولیا و همکاران با اداره، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، انعکاس مشکلات آموزشی موجود و تلاش برای رفع آن‌ها، الگوبرداری از تدریس موفق معلمان، کسب تجربه و رشد و بالندگی و تغییر و اجرای برنامه‌های درسی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر رهبری برنامه درسی است. (Hajiyani Hikoui, 2021) و (Salehi, 2019) در پژوهش‌های جداگانه‌ای نشان دادند که عوامل مدیریتی یکی از عوامل مؤثر بر رهبری برنامه درسی است به‌نحوی که اگر مؤلفه مدیریتی بهبود یابد می‌توان انتظار داشت که میزان یادگیری دانش‌آموزان در سطح معناداری ارتقا یابد. آنان در پژوهش‌های جداگانه خود بیان می‌کنند که از مهم‌ترین زیر مؤلفه‌های بخش مدیریتی شامل تدوین و اجرای برنامه درسی، ارزشیابی و بازنگری برنامه درسی است. پژوهش (Avijegan et al, 2015) در پژوهش خود به ابزارها و پیش‌زمینه‌های موردنیاز جهت رهبری برنامه درسی تأکید داشتند، آنان در پژوهش بیان نمودند استفاده از ابزار، تجهیزات و فضاهای مناسب می‌تواند اثربخشی رهبری برنامه درسی را بهبود بخشد. (Jamalabadi & Jahani, 2016) در پژوهش خود بیان کردند که ارتقاء حرفه‌ای معلمان در بهبود رهبری برنامه درسی تأثیر مثبت و معناداری دارد چراکه رشد حرفه‌ای معلمان به معنای افزایش شناخت و معرفت آنان از رهبری برنامه درسی است و این مهم زمینه افزایش مشارکت سایر ذینفعان و به‌مراتب توسعه فرصت‌ها را فراهم می‌کند. (Avijegan et al, 2014) در پژوهشی خود بیان نمودند که عوامل مختلفی از قبیل توسعه حرفه‌ای، میزان تعاملات، توسعه مشارکت‌ها، تعیین سیاست‌ها و ساختار سازمانی موردنیاز، تخصیص منابع موردنیاز و عوامل مدیریتی در بهبود رهبری برنامه درسی نقش دارند. (Pan et al., 2023) در پژوهش خود توسعه دانش و شناخت را به‌عنوان مهم‌ترین عامل در رهبری

برنامه درسی بیان کردند. (Wang et al., 2022) در پژوهش خود توسعه مشارکت‌ها و ارتقا ارتباطات را از عوامل کلیدی در رهبری برنامه درسی معرفی نمودند. (Harris et al., 2020) در پژوهش خود نشان دادند که یکی از مؤلفه‌های رهبری برنامه‌ریزی درسی در مدارس توسعه مشارکت ذی‌نفعان است. (Chen et al., 2021) سیاست‌گذاری صحیح را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم در رهبری برنامه درسی بیان می‌کند. (Tapala et al., 2020) در پژوهش خود نشان دادند که مدیران در رهبری برنامه‌ریزی درسی با موانع و محدودیت‌های متعددی از قبیل کمبود منابع و امکانات مواجه هستند آنان در ادامه بیان نمودند به‌منظور اجرای اثربخش‌تر رهبری برنامه درسی در مدارس باید به تخصیص و توسعه منابع و امکانات توجه شود. (Atencio & Ratnam-Lim, 2016) به پژوهشی بیان نمودند که از مهم‌ترین مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی شامل توسعه مشارکت است. (Albashiry et al, 2016) در پژوهشی نشان دادند که توسعه تعاملات و مشارکت‌ها از مهم‌ترین مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی است که در اجرای آن باید به این مؤلفه توجه شود. (Yang & Chen, 2014) در پژوهش نشان دادند که مجریان رهبری برنامه درسی به‌منظور اجرای هر چه صحیح‌تر برنامه درسی باید از تجربیات شخصی خود و همچنین تجربیات سایر ذی‌نفعان (از طریق توسعه مشارکت‌ها) بهره ببرند. (Joye Beard et al, 2014) در پژوهشی نشان دادند که ارتقا دانش و تجارب مدیران سبب بهبود اثربخشی رهبری برنامه درسی می‌گردد. (Jorgensen, 2012) در پژوهشی خود نشان دادند که مدارس بزرگ‌تر قادر هستند که یک مدل رهبری تفویض شده برای برنامه درسی را اتخاذ کنند، اما این امر در مدارس کوچک‌تر به دلیل تعداد کارکنان و فضاهای آموزشی و کارگاهی کمتر، محدود است لذا توسعه فضاهای کالبدی و امکانات و ابزار در اجرای اثربخش‌تر رهبری برنامه درسی مؤثر است. (Stark, 2002) در پژوهش خود بیان نمود که مدیران آموزشی به موضوع برنامه درسی و یادگیری کمترین توجه را دارند. درواقع، مدیران آموزشی به‌جای پرداختن به مباحثی مانند هدف‌های آموزشی، شرایط یاددهی - یادگیری، دانش‌آموزان و سایر فعالیت‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی کارآمد به مسائل مادی و فیزیکی مؤسسه‌های آموزشی تمرکز دارند. (Glatthorn, 2000) در پژوهش خود این نکته را بیان نمود که مدیران مدارس در صورتی که دانش خود را در رابطه با برنامه درسی توسعه دهند، می‌توانند نقش رهبری خویش را به نحو احسن انجام دهند.

با توجه به موارد اشاره شده به نظر می‌رسد تلاش برای بازشناسی نقش‌های مدیران مدارس در قبال رهبری برنامه درسی، برای تضمین کیفیت اجرای برنامه درسی مدرسه‌ای، ضروری باشد. به همین دلیل پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش اساسی است که مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ایران کدام‌اند؟

### روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر جزء تحقیقات کاربردی است که از لحاظ رویکرد، کیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوا جهت‌دار<sup>۱</sup> انجام پذیرفته است. تحلیل محتوای کیفی یک روش پژوهش است که برای کشف درک افراد از پدیده‌های روزمره زندگی و تفسیر محتوای داده‌های ذهنی به کار می‌رود (Manouchehri et al, 2017). روش تحلیل محتوا کیفی صرفاً یک ابزار و تکنیک برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیست بلکه یک روش پژوهش نیز می‌باشد که برای انجام پژوهش و جمع‌آوری داده‌ها توسط پژوهشگران مختلفی بکار گرفته



می‌شود (Momeni rad, 2013)، به عبارتی دیگر پژوهشگرانی از قبیل (Morgan, 1980); (Krippendorff (1980); (Weber, 1991) & Aloe and Kings (2007); (Kerlinger, 1973); (Neuendorf, 2011); (1993) بیان نمودند که روش پژوهش تحلیل محتوا دارای مفروضات معرفت‌شناسی و دارای ساختاری برای گردآوری، تحلیل داده‌ها و سازمان دادن به داده‌ها جهت دستیابی به مدل یا نظریه است (Momeni rad, 2013)، لذا با عنایت به توضیحات مذکور می‌توان گفت تحلیل محتوا کیفی یک روش پژوهش مستقل است که در راستای توصیف و تلخیص داده‌ها، استنباط از آن‌ها و تدوین مدل مورد استفاده قرار می‌گیرد (Momeni rad, 2013)، به‌طور کلی مراحل که در تحلیل محتوا کیفی برای رسیدن به پاسخ سؤال‌های پژوهش باید طی کرد در شکل ۱ نمایان است.



شکل ۱. مراحل انجام روش پژوهش تحلیل محتوا کیفی (Momeni rad, 2013)

جامعه مورد مطالعه این پژوهش شامل کلیه خبرگان در زمینه موضوع مورد مطالعه از قبیل اعضای هیئت‌علمی دارای تخصص و رزومه مرتبط، مدیران ستادی باتجربه و صاحب‌نظران ادارات آموزش و پرورش، مدیران مدارس و معلمان خبره در سراسر کشور بودند. به‌طور کلی شاخص‌های انتخاب خبرگان در پژوهش حاضر شامل ۱. دارای رزومه و تخصص (مدرک تحصیلی) مرتبط ۲. دارای سابقه فعالیت بیشتر از ۱۰ سال در زمینه موضوع مورد مطالعه می‌باشند. برای شناسایی افراد، از روش نمونه‌گیری هدفمند متواتر<sup>۱</sup> از نوع

1. Sequential Sampling

گلوله برفی<sup>۱</sup> استفاده شد. معیار تعیین حجم نمونه، رسیدن به اشباع داده بود که بعد از ۱۹ مصاحبه، اشباع نظری حاصل شد. ابزار پژوهش، مصاحبه‌ی عمیق و نیمه ساختاریافته انفرادی بود. هم‌زمان با صحبت‌های مصاحبه‌شونده، نظرات آنان با مجوز قبلی، ثبت شد. لازم به ذکر است مصاحبه‌ها به‌طور میانگین ۴۹ دقیقه به طول انجامیدند.

با استفاده از چهار مفهوم مرتبط از جمله مفاهیم اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اطمینان‌پذیری به بررسی قابلیت اعتماد پژوهش پرداخته شد (Schwandt et al, 2007). در این راستا جهت اعتبارپذیری سعی شد تا در مرحله جمع‌آوری داده‌ها با طرح سؤال‌های متنوع از افراد کلیدی و بحث و تمرکز بیشتر بر سؤال اصلی پژوهش، زوایای مختلف موردبررسی قرار گیرد. به‌علاوه در این بخش به‌منظور افزایش انتقال‌پذیری، از راهبرد درگیری بیشتر افراد شرکت‌کننده دارای تخصص‌های مختلف و جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها در زمان‌های مختلف استفاده شد. در این مرحله جهت اطمینان‌پذیری از صحت نتایج به‌دست‌آمده، دست‌نوشته‌ها و مفاهیم استخراج‌شده در اختیار تیم پژوهش و سایر محققان قرار گرفت. درنهایت به‌منظور تأییدپذیری نتایج حاصل، پس از تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوا و استخراج مفاهیم، تدوین مقوله‌ها و رابطه ایجادشده بین آنان مطرح‌شده، نتایج مجدد در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و پس از اظهارنظر، به تأیید آنان رسید. درنهایت به‌منظور انسجام بیشتر نتایج به‌دست‌آمده، یک‌بار دیگر نتایج توسط تیم پژوهش مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت.

به‌منظور تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، از تحلیل محتوای کیفی با رویکرد جهت‌دار بهره گرفته شد. بر اساس نظریه (Hsieh & Shannon, 2005) رویکردهای تحلیل محتوا به سه دسته تحلیل محتوای عرفی یا قراردادی<sup>۲</sup>، تحلیل محتوای تلخیصی یا تجمعی<sup>۳</sup> و تحلیل محتوای جهت‌دار تقسیم می‌شود. گاه نظریه‌ها یا پژوهش‌های پیشین درباره یک پدیده مطرح هستند که یا کامل نیستند یا به تحلیل بیشتری نیاز دارند. در این حالت پژوهشگر کیفی، روش تحلیل محتوا با رویکرد جهت‌دار را برمی‌گزیند (Baghmirani et al, 2017).

تحلیل محتوای داده‌ها با استفاده از سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام گرفت. بدین‌صورت که ابتدا در کدگذاری باز، تمام یادداشت‌های حاصل از مصاحبه بازخوانی شده و مفاهیم اصلی استخراج شد. در مرحله کدگذاری محوری با توجه به قرابت معنایی مفاهیم استخراج‌شده، مقوله‌های محوری (مؤلفه‌ها) شکل گرفت و درنهایت در کدگذاری انتخابی با استفاده از تکنیک مقایسه دائمی نتایج و سیر داستان، ارتباط بین مقوله‌ها با یکدیگر و با مقوله اصلی مشخص شد و در نهایت مدل پژوهش ارائه گردید (شکل ۲).

1. Snowball Sampling

2. Conventional content analysis

3. Summative content analysis

## یافته‌ها

## کدگذاری باز

کدگذاری باز روندی است که محققان داده‌های جمع‌آوری شده را تجزیه و تحلیل، بررسی، مقایسه و در نهایت مفهوم‌سازی می‌کنند بعد از پیاده‌سازی مطالب گردآوری شده، در مرحله کدگذاری باز با مرور خط به خط داده‌ها، مفاهیم مرتبط با موضوع پژوهش استخراج شدند. حاصل این مرحله شناسایی ۴۰ مفهوم کلیدی در زمینه موضوع مورد پژوهش بود (جدول ۱). پس از کدگذاری باز، با توجه به ماهیت مفاهیم و ارتباط بین آنان، دسته‌بندی مقدماتی صورت گرفت و به هر یک از مفاهیم مذکور یک کد تخصیص داده شد؛ به طوری که هر یک از مفاهیم مستخرج شده در یک مقوله (مؤلفه) قرار گرفتند و به هر یک از مقولات، کدهایی از A تا M اختصاص یافت (جدول ۱). در پایان این مرحله، به نظر رسید که این مفاهیم و مقولات از دیدگاه مشارکت‌کنندگان کلیه مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ایران را پوشش داده است چراکه در چند مراجعه بعدی مفاهیم و به‌مراتب مقولات تکراری حاصل گردید. در واقع اشباع در داده‌ها حاصل شد و به‌نوعی اعتبار درونی داده‌ها نیز در این مرحله مورد تأیید قرار گرفت. در جدول ۱ مفاهیم و مقولات شناسایی شده در زمینه مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ایران مشهود می‌باشد.

جدول ۱. مفاهیم و مقولات شناسایی شده در زمینه مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ایران (منبع:

## یافته‌های پژوهش).

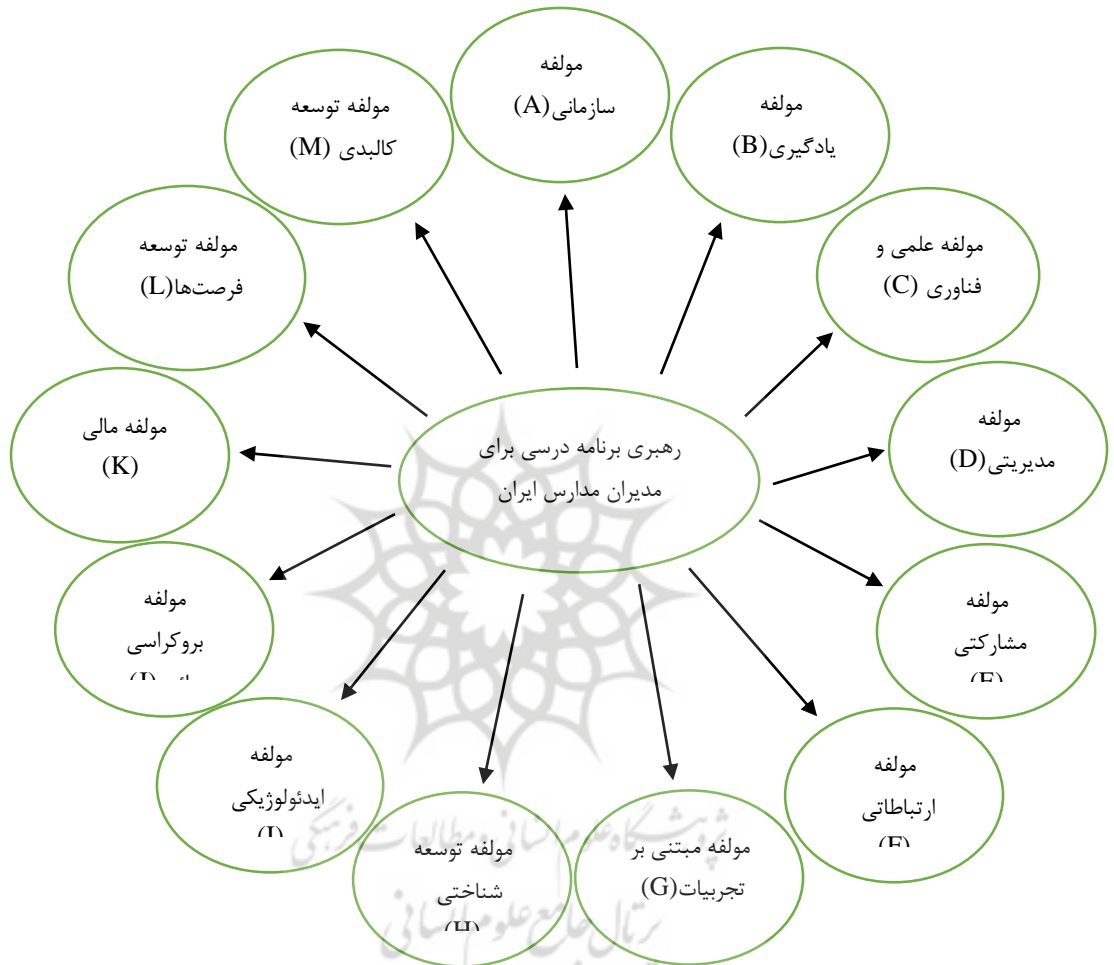
مقوله	مفهوم	تکرار	کد
سازمانی (A)	ایجاد اختیارات سازمانی	۱۲	A <sub>1</sub>
	غیررسمی سازی ارتباطات	۹	A <sub>2</sub>
یادگیری (B)	تهیه ابزارهای نوین یادگیری	۷	B <sub>1</sub>
	ایجاد امکان استفاده از شیوه‌های یادگیری ترکیبی	۱۴	B <sub>2</sub>
	فراهم‌سازی جزوات کمک‌درسی	۶	B <sub>3</sub>
علمی و فناوری (C)	تشکیل شوراهای دانش‌آموزی	۸	C <sub>1</sub>
	تشکیل جلسات درس پژوهی	۱۴	C <sub>2</sub>
	بهره‌گیری از فناوری‌های نوین یادگیری		C <sub>3</sub>
مدیریتی (D)	سازمان‌دهی برنامه‌های درسی	۹	D <sub>1</sub>
	هدایت برنامه‌های درسی	۴	D <sub>2</sub>
	نظارت بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی	۶	D <sub>3</sub>
	یکپارچه‌سازی برنامه‌های درسی	۵	D <sub>4</sub>
	بازخوردگیری از نحوه اجرای برنامه‌های درسی	۱۰	D <sub>5</sub>
مشارکتی (E)	تشویق مشارکت در اجرای برنامه‌های درسی	۳	E <sub>1</sub>
	توسعه مشارکت در اجرای برنامه‌های درسی	۱۶	E <sub>2</sub>
	مشارکت‌دهی در عملی‌سازی برنامه‌های درسی	۱۱	E <sub>3</sub>

مقوله	مفهوم	تکرار	کد
	مشارکت‌دهی در توسعه برنامه‌های درسی خلاقانه	۱۳	E <sub>4</sub>
	مشارکت‌دهی برای رفع چالش‌های برنامه‌های درسی	۱۳	E <sub>5</sub>
ارتباطاتی (F)	توسعه ارتباطات بین طرفین یادگیری (معلم و دانش‌آموزان)	۸	F <sub>1</sub>
	توسعه ارتباطات مدرسه با جامعه برای کیفیت‌بخشی برنامه‌های درسی	۲	F <sub>2</sub>
	توسعه ارتباطات ستادی و فنی برای اجرای بهتر برنامه‌های درسی	۷	F <sub>3</sub>
مبتنی بر تجربیات (G)	پیاده‌سازی برنامه‌های درسی مبتنی بر تجربه	۸	G <sub>1</sub>
	غنی‌سازی تجربیات دانش‌آموزان در فرایندهای یادگیری	۵	G <sub>2</sub>
	اجرای برنامه‌های درسی در طبیعت	۹	G <sub>3</sub>
توسعه شناختی (H)	تبیین معرفت‌شناسی برنامه‌های درسی	۶	H <sub>1</sub>
	تبیین ارزش‌شناسی برنامه‌های درسی	۳	H <sub>2</sub>
	تبیین دانش برنامه‌های درسی	۱۵	H <sub>3</sub>
	تبیین نقش برنامه‌های درسی در هستی‌شناسی	۱۰	H <sub>4</sub>
ایدئولوژی (I)	تبیین ایدئولوژی برنامه‌های درسی	۱۵	I <sub>1</sub>
	پدیدارشناسی برنامه‌های درسی	۱۳	I <sub>2</sub>
بروکراسی زدائی (J)	حذف و بهبود قوانین دست و پاگیر اداری	۱۴	J <sub>1</sub>
	بهبود سلسله‌مراتب اداری	۱۲	J <sub>2</sub>
مالی (K)	رفع کمبود منابع درآمدی	۱۶	K <sub>1</sub>
	کاهش هزینه‌های بالای آموزشی	۳	K <sub>2</sub>
توسعه فرصت‌ها (L)	فرصت‌سازی برای اجرای برنامه‌های درسی	۷	L <sub>1</sub>
	رفع محدودیت‌های حوزه امکانات	۱۰	L <sub>2</sub>
	توسعه فرصت‌ها جهت اجرای برنامه‌های درسی در مدرسه	۱۱	L <sub>3</sub>
توسعه کالبدی (M)	توسعه و تخصیص فضای کارگاهی	۵	M <sub>1</sub>
	توسعه و تخصیص فضای آزمایشگاهی	۳	M <sub>2</sub>
	توسعه و تخصیص فضا برای برگزاری شوراها و انجمن‌های دانش‌آموزی	۳	M <sub>3</sub>

همان‌طور که در جدول ۱ مشهود است، یافته‌ها نشان دادند رهبری برنامه درسی شامل ۱۳ مؤلفه سازمانی (A)، یادگیری (B)، علمی و فناوری (C)، مدیریتی (D)، مشارکتی (E)، ارتباطاتی (F)، مبتنی بر تجربیات (G)، توسعه شناختی (H)، ایدئولوژی (I)، بروکراسی زدائی (J)، مالی (K)، توسعه فرصت‌ها (L) و توسعه کالبدی (M) است.

پژوهشگران در مرحله کدگذاری انتخابی با مرور خط سیر داستانی، تلفیق و توأم کردن طبقات و درک رابطه‌ی آنان بر اساس رفت‌وبرگشت‌های مداوم و با دیدی تجمعی و بازبینی طرح از لحاظ انسجام درونی و نداشتن خلل در منطق آن، به یکپارچه‌سازی و پالایش پژوهش انجام گرفته اقدام نمودند و تمامی مراحل پژوهش را با دیدی کل‌نگر مرور کردند؛ این سیستم بازنگری در روش تحلیل محتوا جهت‌دار به پژوهشگران امکان داد تا کاستی‌ها را برطرف نمایند و سپس به‌منظور سنجش اعتبار تحقیق، یافته‌های خود را با

مصاحبه‌شوندگان در میان گذاشته و پس از تأیید نهایی ایشان، سرانجام، طبقه‌های استخراج‌شده، حول یک مفهوم محوری یعنی "رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ایران"، قرار گرفتند و مدل پژوهش شکل گرفت (شکل ۲).



شکل ۲. مدل پژوهش؛ مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ایران (منبع: یافته‌های پژوهش)

### بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر با هدف واکاوی مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی برای مدیران مدارس ایران با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوا جهت‌دار انجام شد. یافته‌ها نشان دادند تحقق رهبری برنامه درسی در مدارس ایران مستلزم استقرار ۱۳ مؤلفه سازمانی (A)، یادگیری (B)، علمی و فناوری (C)، مدیریتی (D)، مشارکتی (E)، ارتباطاتی (F)، مبتنی بر تجربیات (G)، توسعه شناختی (H)، ایدئولوژی (I)، بروکراسی (J)، مالی (K)، توسعه فرصت‌ها (L) و توسعه کالبدی (M) است. با انطباق یافته‌های این پژوهش با

نتایج پژوهش‌های قبلی، می‌توان درباره کیفیت این مؤلفه‌های استنتاج شده، قضاوت کرد. برای نمونه مؤلفه سازمانی در تبیین پدیده رهبری برنامه درسی، با نتایج پژوهش (Avijegan et al., 2014) همسو است. زمانی مدیران مدارس می‌توانند برنامه‌های درسی مدارس را به‌طور مؤثر اجرا و مدیریت کنند که عوامل سازمانی از قبیل اختیارات سازمانی مورد لزوم به آن‌ها تفویض شده باشد و از طرفی نیز آنان بتوانند از طریق ارتباطات غیررسمی که بین عوامل اجرایی برنامه‌های درسی فراهم می‌کنند، به نحو شایسته‌ای در راستای پیاده‌سازی برنامه‌های درسی بهره ببرند. همان‌طور که (Avijegan et al., 2014) در پژوهشی خود بیان نمودند ساختار سازمانی موردنیاز در بهبود رهبری برنامه درسی نقش دارند، لذا اگر قرار باشد که رهبری برنامه درسی به‌درستی در سطح سازمان اجرا شود ابتدا باید عوامل سازمانی چه در سطوح کلان (تفویض اختیار لازم از اداره کل به مدیران مدارس) و چه در سطوح خرد (توسعه ارتباطات درون مدارس توسط مدیران) توسعه یابند.

مؤلفه یادگیری در تبیین پدیده رهبری برنامه درسی، صورت‌بندی شده است. این مؤلفه با مطالعات (Abbasi et al., 2023)؛ (Avijegan et al., 2015) و (Stark, 2002) همسو بوده است. بر این اساس مدیران باید همواره برای بهبود وضعیت رهبری برنامه‌های درسی در مدارس، به دنبال ارتقا مؤلفه یادگیری باشند؛ و البته بستری فراهم سازند که مجریان برنامه‌های درسی به‌ویژه معلمان از مهارت‌های مورد لزوم برای اجرای هر چه بیشتر و بهتر برنامه‌های درسی برخوردار شوند. در این راستا باید شرایطی را فراهم سازند که میزان یادگیری همه‌جانبه را ارتقا دهند. تسلط بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی نیازمند به‌کارگیری شیوه‌های یادگیری ترکیبی است که این مهم خود مستلزم داشتن بینش، نگرش و توان موردنیاز است که باید از طریق برگزاری کارگاه‌ها و جلسات آموزشی برای مجریان ارائه شود. تهیه ابزارهای نوین یادگیری، ایجاد امکان استفاده از شیوه‌های یادگیری ترکیبی، فراهم‌سازی جزوات کمک‌درسی از لوازم مهمی در این ارتباط است. پژوهش‌های مختلف توجه به مؤلفه یادگیری را به طرق مختلف مورد تأکید قرار داده‌اند، به‌عنوان مثال (Stark, 2002) در پژوهش خود بیان نمود که مدیران آموزشی به موضوع برنامه درسی و یادگیری کمترین توجه را دارند. درواقع، مدیران آموزشی به‌جای پرداختن به مباحثی مانند هدف‌های آموزشی، مهیاسازی شرایط آموزش و یادگیری، دانش‌آموزان و سایر فعالیت‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی کارآمد به مسائل مادی و فیزیکی مؤسسه‌های آموزشی تمرکز دارند. در این راستا آنچه مهم است این است که مؤلفه یادگیری زمینه بهبود یادگیری را فراهم می‌کنند لذا باید در رهبری برنامه درسی موردتوجه ویژه قرار گیرند.

یکی دیگر از مؤلفه‌های شناسایی شده برای تبیین رهبری برنامه‌های درسی مدارس ایران، مؤلفه علمی و فناوری است. این بخش از یافته‌ها با نتایج (Harris et al., 2020) و پژوهش (Avijegan et al., 2015) همخوانی دارد. مدیران همواره برای بهبود برنامه‌های درسی باید با استفاده از تشکیل شوراهای، انجمن‌ها و تشکیل جلسات درس پژوهی، وضعیت برنامه‌های درسی را کالبدشناسی کنند و ابزارهای موردنیاز جهت یادگیری دانش‌آموزان را نیز شناسایی و محیا کنند همچنین نقاط ضعف و چالش‌های اجرایی برنامه‌های درسی را که معلمان با آن‌ها دارند، بررسی و مطالعه نمایند. با فراهم‌سازی بستری برای مروری بر وضعیت

برنامه‌های درسی قصد شده و برنامه‌های درسی اجرا شده و بررسی ابزارهای مورد نیاز دانش‌آموزان از طریق تعامل و بحث‌هایی که بین عوامل اجرایی می‌تواند بیش‌ازپیش مسائل و مشکلات رهبری برنامه‌های درسی را در عمل مورد واکاوی قرارداد و برطرف نمود. همچنین مدیران مدارس برای اجرای بهینه برنامه‌های درسی باید همواره امکانات بهره‌گیری از فناوری‌های نوین یادگیری را فراهم سازند در چنین حالتی فرایندهای آموزش و یادگیری برای طرفین یادگیری یعنی معلم و دانش‌آموزان به سهولت بیشتری انجام می‌شود. بی‌تردید استفاده از فناوری‌های نوین یادگیری امر انکارناپذیر است و باید در این راستا مدیران تسهیلات بیشتری را مهیا سازند. اجرای برنامه‌های درسی به صورت سنتی و بدون بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در دنیایی که فناوری‌های نوین به‌طور شگرفی در عرصه‌های مختلف رشد و توسعه یافته است، دیگر توجیه علمی ندارد زیرا که با استفاده از فناوری‌های نوین می‌توان عناصر برنامه‌های درسی از قبیل بهینه‌سازی شیوه‌های یادگیری، ابزارهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، تعاملات یادگیری و ارزشیابی‌ها بهبود بخشید و ارتقاء داد.

بخشی از یافته‌های این پژوهش تأکید بر مؤلفه‌های مدیریتی، برای تبیین رهبری برنامه درسی دارد. این بخش از یافته‌ها با نتایج (Hesami et al., 2023)؛ (Abbasi et al., 2023)؛ (Hajiyan Hikoui, 2021)؛ (Salehi, 2019) و (Avijegan et al., 2014) همسو است. در واقع یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های مؤثر بر رهبری برنامه درسی مدارس ایران، مسئله مدیریت است؛ چراکه اجرای صحیح برنامه‌های درسی نیازمند مدیریت کارآمد آن‌ها است. مدیران باید تلاش کنند که به‌طور مؤثری اجرای برنامه‌های درسی را سازمان‌دهی، هدایت نمایند و در هر مرحله از اجرا باید بر آن نظارت کافی و مناسب داشته باشند؛ و همواره در حین و پایان اجرای رهبری برنامه درسی با هدف بهبود همان دوره و یا دوره‌های بعدی مدام در حال دریافت بازخورد و اعمال اصلاحات مربوطه باشند آنچه مشخص است این چگونگی و کیفیت اجرای عوامل مدیریتی است که می‌تواند موفقیت و یا حتی عدم موفقیت اجرای برنامه درسی را معین کند.

مؤلفه مشارکت، در این پژوهش برای جاری‌سازی رهبری مدرسه، مورد تأکید قرار گرفته است. این بخش از یافته‌ها با نتایج (Jamalabadi & Jahani, 2016)؛ (Avijegan et al., 2014)؛ (Wang et al., 2022)؛ (Harris et al., 2020)؛ (Atencio & Ratnam-Lim, 2016) و (Albashiry et al., 2016) همخوانی دارد. در تبیین این بخش از یافته‌ها باید چنین بیان نمود که یکی از عوامل بسترساز برای اجرای موفقیت‌آمیز رهبری برنامه‌های درسی مدیران مدارس ایران، برقراری زمینه مشارکت است. چراکه سهیم‌کردن همه ذینفعان برنامه‌های درسی در موفقیت رهبری برنامه‌های درسی نقش به‌سزایی دارد. بهره‌گیری از مشارکت موجب می‌شود که بتوان از تجربیات ذینفعان برنامه‌های درسی به نحوی بهره برد که فرایندهای یادگیری را توسعه دهند و از مشکلات و چالش‌های آن‌ها بکاهند. در چنین حالتی برنامه‌های درسی اجرا شده از بهره‌وری قابل توجهی برخوردار می‌شوند. مدیران مدارس مواردی از قبیل تشویق مشارکت در اجرای برنامه‌های درسی، توسعه مشارکت در اجرای برنامه‌های درسی، مشارکت‌دهی در عملی‌سازی برنامه‌های درسی، مشارکت‌دهی در توسعه برنامه‌های درسی، خلاقانه، مشارکت‌دهی برای رفع چالش‌های برنامه‌های درسی را مدنظر قرار دهند. در این صورت از طریق هم‌افزایی حاصل از توسعه مشارکت‌ها می‌توان مشکلات اجرایی برنامه‌های درسی

در مراحل مختلف مرتفع کرد.

بخش دیگری از یافته‌ها نشان دادند که مؤلفه ارتباطی برای تحقق رهبری برنامه درسی مهم است. این بخش از یافته‌ها با نتایج (Abbasi et al., 2023)؛ (Avijegan et al., 2014)؛ (Wang et al., 2022) همخوانی دارد. در واقع برای بهبود اجرای رهبری برنامه‌های درسی، مدیران باید تلاش نمایند که برای اجرای کارآمد برنامه‌های درسی در مدارس، ارتباطات و تعاملات لازم را بین عوامل اجرایی اعم از فرادستان و فرودستان فراهم سازند. در چنین حالتی است که به سهولت و با حداقل چالش کلیه ذینفعان می‌توانند با ارتباط مناسب و با کمک یکدیگر به پیاده‌سازی هر چه بیشتر و بهتر رهبری برنامه‌های درسی اقدام کنند.

در این پژوهش مؤلفه اشتراک تجربیات نیز به‌عنوان عنصری مؤثر در تحقق رهبری برنامه‌های درسی مدارس ایران، بازنمایی شده است. این بخش از یافته‌ها با نتایج (Abbasi et al., 2014)؛ (Albashiry et al., 2016)؛ (Yang & Chen, 2014) و (Joye Beard et al., 2014) همخوانی دارد. در واقع یکی از عوامل برای بهبود رهبری برنامه‌های درسی مدیران مدارس، مؤلفه متناسبی بر تجربیات است. آنچه مسلم است اینکه مدیران باید همواره بستری فراهم سازند که معلمان بتوانند از طریق به اشتراک‌گذاری تجربیات از نظرات هم‌باخبر شوند و از این‌رو مشکلات و چالش‌هایی را که برای اجرای برنامه‌های درسی با آن‌ها مواجه‌اند را از طریق به اشتراک‌گذاری تجربیات و دانش پنهان برطرف سازند. شواهد نشان می‌دهند که بستر لازم برای به اشتراک‌گذاری تجربیات فراهم نیست و از سویی نوعی رقابت منفی هم در سازمان آموزش و پرورش و بین مدارس مشهود است که از پیشرفت و ارتقای آن‌ها جلوگیری کرده است، لذا باید فرهنگ اشتراک‌گذاری تجربیات با استفاده از راهبردهای مختلف تقویت گردد. در چنین حالتی است که رهبری برنامه‌های درسی غنی‌سازی شده و به‌صورت اثربخش و با هم‌افزایی پیاده‌سازی می‌شوند.

همچنین در این پژوهش، مؤلفه توسعه شناختی برای تبیین رهبری برنامه درسی صورت‌بندی شده است. این بخش از یافته‌ها با نتایج (Jamalabadi & Jahani, 2016)؛ (Avijegan et al., 2014)؛ (Pan et al., 2023)؛ (Joye Beard et al., 2014) و (Glatthorn, 2000) همخوانی دارد. یکی از مهم‌ترین مشکلات اصلی مجریان و معلمان برای پیاده‌سازی برنامه‌های درسی، نداشتن درک درستی از آن‌هاست. این در حالی است که مدیران باید تلاش کنند که مبانی معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی برنامه‌های درسی را برای معلمان و سایر مجریان و ذی‌نفعان رهبری برنامه‌های درسی فراهم کنند. در چنین شرایطی است که با بینش کافی معلمان به اجرا و تدریس برنامه‌های درسی برای دانش‌آموزان می‌پردازند. (Glatthorn, 2000) نیز در پژوهش خود این نکته را بیان نمود که مدیران مدارس در صورتی که دانش خود را در رابطه با برنامه درسی توسعه دهند، می‌توانند نقش رهبری خویش را به نحو احسن انجام دهند. لذا ارتقا و توسعه مؤلفه توسعه شناختی به‌عنوان یک پیش‌نیاز باید مورد توجه مجریان رهبری برنامه درسی قرار گیرد.

یافته‌ها نشان دادند که یکی دیگر از مؤلفه‌های رهبری برنامه‌های درسی مدارس ایران، ایدئولوژی است این بخش از یافته‌ها با نتایج همخوانی دارد. مجریان برنامه‌های درسی و البته مدیران با ایدئولوژی رهبری برنامه‌های درسی و با اجرای اثربخش برنامه‌ها درسی آشنا باشند و ایدئولوژی آن باید برای کلیه ذینفعان تشریح شود همچنین مدیران مدارس همواره باید در تلاش باشند که با همکاری معلمان ارزش‌های



برنامه‌های درسی برای دانش آموزان بیش‌ازپیش پدیدار شود. چراکه در این صورت است که رهبری برنامه درسی به هدف نهایی خود دست خواهد یافت.

یکی دیگر از مؤلفه‌های رهبری برنامه‌های درسی مدارس ایران، سازه بروکراسی زدایی است این بخش از یافته‌ها با نتایج (Avijegan et al., 2014) و (Chen et al., 2021) همخوانی دارد. در تبیین این بخش از یافته‌ها چنین باید بیان نمود که حذف و بهبود قوانین دست و پاگیر اداری و بهبود سلسله‌مراتب‌های اداری از جمله اقداماتی است که باید در راستای کاهش و رفع محدودیت‌های اداری در دستور کار قرار گیرد. یکی از مشکلات اجرای رهبری برنامه‌های درسی در رابطه با سازوکارهای اداری است. شدیداً بوروکراتیک بودن ساختار سازمان آموزش و پرورش منجر به این شده است که عوامل اجرایی نتوانند چنانکه باید و شاید بسترساز اجرای موفقیت‌آمیز رهبری برنامه‌های درسی باشند و برای پیاده‌سازی برنامه‌های درسی با موانع اداری زیادی روبرو باشند. لذا در این راستا لازم است که بروکراسی‌های اداری کاهش و سلسله‌مراتب اداری بهبود یابد.

بخشی از یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مؤلفه مالی برای تضمین کیفیت رهبری برنامه درسی مهم است. این بخش از یافته‌ها با نتایج (Avijegan et al., 2014) و (Tapala et al., 2020) همخوانی دارد. رفع کمبود منابع درآمدی، کاهش هزینه‌های بالای آموزشی از جمله مواردی است که باید در رابطه با عوامل مالی در کانون توجه برنامه‌ریزان قرار داشته باشد. رفع مشکلات مالی و محدودیت‌هایی که از این بابت برای اجرای برنامه‌های درسی وجود دارد منجر به این شده است که مجریان برنامه‌های درسی برای اجرای فرایندهای یادگیری و استفاده از ابزارها و وسایل و با مشکلات کمتری مواجه باشند.

همچنین بخشی از یافته‌های این پژوهش نشان داد که توسعه فرصت‌ها عنصری مهم در جاری‌سازی برنامه درسی است. این بخش از یافته‌ها با نتایج (Jamalabadi & Jahani, 2016) و (Jorgensen, 2012) همخوانی دارد. زمینه‌سازی جهت فرصت‌سازی برای اجرای برنامه‌های درسی، رفع محدودیت حوزه امکانات، توسعه قابلیت‌ها جهت اجرای برنامه‌های درسی در مدرسه، از جمله توسعه فرصت‌ها به شمار می‌روند. اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های درسی وابسته به بهره‌برداری از فرصت‌هایی هست که می‌تواند منابع یادگیری بیشتری را برای دانش آموزان مهیا سازند، لذا مدیران مدارس باید تلاش نمایند که از فرصت‌های مختلف برای پیاده‌سازی برنامه‌های درسی به‌طور کارآمد خلق و بهره‌برداری نمایند.

مؤلفه توسعه کالبدی یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش برای تبیین رهبری برنامه درسی است. این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش (Avijegan et al., 2015)؛ (Avijegan et al., 2014)؛ (Tapala et al., 2020) و (Jorgensen, 2012) همخوانی دارد. در پژوهش خود نشان دادند که مدارس بزرگ‌تر قادر هستند که یک مدل رهبری تفویض شده برای برنامه‌درسی را اتخاذ کنند، اما این امر در مدارس کوچک‌تر به دلیل کمبود نیروی انسانی و نبود فضاهای آموزشی و کارگاهی کافی، محدود است لذا توسعه فضاهای کالبدی و امکانات و ابزار در اجرای اثربخش‌تر رهبری برنامه درسی مؤثر است. توسعه و تخصیص فضای آزمایشگاهی، توسعه و تخصیص فضا برای برگزاری شوراها و انجمن‌های دانش‌آموزی از جمله عوامل

توسعه کالبدی است. پیاده‌سازی برنامه‌های درسی نیازمند فضاهایی هست که مقتضیات محتوای آن‌ها می‌طلبد، لذا ایجاد مکان‌هایی از قبیل کارگاه‌های آموزشی، کتابخانه، آزمایشگاه و سایر مراکز موردنیاز در مدرسه از الزامات برای اجرای برنامه‌های درسی می‌باشد.

البته لازم به توضیح است که در این پژوهش، برنامه‌درسی به‌عنوان یک سوژه مستقل و یکپارچه، در معرض قضاوت مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته است، و شاید اگر به‌طور موضوعی برنامه‌های درسی به مشارکت‌کنندگان در این پژوهش عرضه می‌شد، نتایج متفاوتی در مفهوم‌سازی رهبری برنامه درسی و مولفه‌های آن، حاصل می‌شد. لذا توصیه می‌شود حتماً این چالش به‌عنوان یک محدودیت مهم مدنظر خوانندگان قرار گیرد.

به‌رحال، مبتنی بر یافته‌های فعلی این پژوهش، و نیز نتایج حاصله، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌گردد:

- پیشنهاد می‌گردد که توسعه ارتباطات غیررسمی توسط مدیران ارتقا یابد و همچنین تفویض اختیارات در زمینه نحوه اجرای برنامه درسی به مدیران مدارس توصیه می‌گردد؛
- پیشنهاد می‌گردد از سوی مدیران تلاش شود که برای استقرار، اجرا و توسعه رهبری برنامه‌های درسی مدارس از ابزارهای نوین یادگیری، شیوه‌های یادگیری ترکیبی و جزوات کمک‌درسی استفاده شود؛
- پیشنهاد می‌گردد از سوی مدیران تلاش شود که برای اجرا و توسعه رهبری برنامه‌های درسی مدارس همواره شوراهای مختلف از قبیل جلسات درس پژوهی به‌طور منظم برگزار گردد؛
- پیشنهاد می‌گردد از سوی مدیران و مجریان تلاش شود که برای توسعه رهبری برنامه‌های درسی مدارس همواره سازمان‌دهی، هدایت، نظارت بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی و البته بازخوردگیری از نحوه اجرای برنامه‌ها درسی صورت پذیرد؛
- پیشنهاد می‌گردد از سوی مدیران تلاش شود که برای اجرا و توسعه رهبری برنامه‌های درسی همواره از شیوه مشارکتی استفاده شود. در چنین حالتی چالش‌های اجرایی برنامه‌های درسی به‌صورت مشارکتی موردبررسی قرارگرفته برای حل آن‌ها راهکارهای مناسب‌تری اتخاذ خواهد شد؛
- پیشنهاد می‌گردد از سوی مجریان تلاش شود که برای رهبری برنامه‌های درسی مدیران مدارس ارتباطات بین طرفین یادگیری (معلم و دانش‌آموزان) و سطوح ستادی و فنی و کلیه ذی‌نفعان برای اجرای بهتر برنامه‌های درسی توسعه یابد؛
- پیشنهاد می‌گردد که برای استقرار، اجرا و توسعه رهبری برنامه‌های درسی مدیران مدارس زمینه به اشتراک‌گذاری تجربیات فراهم گردد و همه ذینفعان برنامه‌های درسی و معلمان با یکدیگر تبادل نظر و تجربه نمایند؛
- پیشنهاد می‌گردد با ایجاد اتحادیه مدیریت مدارس تلاش شود که در راستای استقرار و اجرای برنامه‌ریزی درسی قوانین دست و پاگیر اداری و سلسله‌مراتب اداری تا حد امکان کنترل، تعدیل و یا حتی برطرف شود.

همچنین پیشنهاد می شود در پژوهش های مستقل، واکاوی تجارب زیسته مدیران از رهبری برنامه درسی در مدارس و نیز توسعه راهکارهای توسعه مشارکت کلیه ذینفعان در رهبری برنامه درسی در مدارس ایران صورتبندی شود.

### ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش از جمله رعایت حقوق آزمودنی‌ها، سازمان‌ها و نهادها و نیز مؤلفین و مصنفین رعایت شده است. پیروی از اصول اخلاق پژوهش در مطالعه حاضر رعایت شده و فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

### حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

### تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است و این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

## References

- Abbasi, M., Fathi Azar, E., Yari Haj Ataloo, J., Adib, Y., & Maleki Avarsin, S. (2023). Analysis of Educational Leaders' lived Experiences of Curriculum Leadership in Schools. *Educational Leadership & administration*, 16(4), 173-196. (In persian).
- Adams, J. (2007). "Development and testing of an initial model of curricular leadership culture in middle schools" (Doctoral dissertation, Texas Tech University).
- Albashiry, N. M., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2016). Curriculum leadership in action: A tale of four community college heads of department leading a curriculum development project. *Community College journal of research and Practice*, 40(5), 401-413. (In persian).
- Atencio, M., & Ratnam-Lim, C. (2016). Curriculum implementation in the Singaporean education context. In *Curriculum Leadership by Middle Leaders* (pp. 160-176). Routledge.
- Avijgan, M., Mirshah Jafari, S. I., Nasr, A. R., & Changiz, T. (2015). Designing Curriculum Leadership Development Tools in Graduate Studies, *Journal of Yazd Center for the Study and Development of Medical Education*, 11 (1), 11-26. (In persian).
- Avijgan, M., Jafari, I., Nasr, A. R., & Changiz, T. (2014). How do faculty members see the role of curriculum leadership in graduate school? A qualitative study, *Developmental Steps in Medical Education, Journal of Success in Medical Education Development*, 11 (2) , 153-169. (In persian).
- Baghmirani, M., Esmaili Givi, M. R., Hassanzadeh, M., & Noruzi, A. R. (2017). Developing the Conceptual Model of Research Problem Finding Using Directed

- Content Analysis. *Human Information Interaction*. 4 (3), 34-47 (In Persian).
- Bottery, M. (2007). Reports from the Front Line: English Headteachers' Work in an Era of Practice Centralization. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 89-110.
- Carless, D. (2010). "From testing to productive student learning. London: Routledge".
- Cheah, Y. M. (1998). The examination culture and its impact on literacy innovations: The case of Singapore. *Language and Education*, 12 (3), 192-209.
- Chen, J., Yang, Y., Xu, F., Xu, W., Zhang, X., Wang, Y., & Zhang, Y. (2021). "Factors Influencing Curriculum Leadership of Primary and Secondary School Teachers from the Perspective of Field Dynamic Theory: An Empirical Investigation in China. Sustainability", 13(21), 12007. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su132112007>.
- Davis, S. H., & Darling-Hammond, L. (2012). Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and Changing*, 43, 25-45.
- Dexter, S. (2011). School technology leadership: Artifacts in systems of practice. *Journal of School Leadership*, 21 (2), 166-189.
- Ferdig, R. E. (2006). Assessing technologies for teaching and learning: Understanding the importance of technological pedagogical content knowledge. *British Journal of Educational Technology*, 37 (5), 749-760.
- Fishman, B. J., & Pinkard, N. (2001). Bringing urban schools into the information age: Planning for technology vs. technology planning. *Journal of Educational Computing Research*, 25 (1), 63-80.
- Ghorchian, N. G. (2005). "Curriculum design and engineering in the third millennium. Tehran: Metacognitive Publishing of Thought". (In Persian).
- Glatthorn, A. A., Boschee, F. A., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2011). Curriculum leadership: Strategies for development and implementation (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hajiyan Hikoui, M. (2021). "Familiarity with the use of curriculum leadership among primary school principals". Master Thesis, Faculty of Social Sciences, Mazandaran University. (In Persian).
- Hallinger, P., & Chen, J. (2015). "Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods", 1995-2012. *Educational management administration & leadership*, 43(1), 5-27.
- Harris, A., Jones, M., & Crick, T. (2020). Curriculum leadership: a critical contributor to school and system improvement, *School Leadership & Management*, 40:1, 1-4, DOI: 10.1080/13632434.2020.1704470.
- Hesami, H., Adib, Y., Imanzadeh, A., & Mahmoodi, F. (2023). Designing the model of internship curriculum for university technical engineering courses. *Applied Educational Leadership*, 4 (1), 1-20 doi: 10.22098/ael.2023.12332.1230. (In Persian).
- Jahandideh, J., Arefi, M., & Khorasani, A. (2021). Representation Bilingual students' expectations of the formal curriculum. *Research in Teaching*, 9(2), 127-103.
- Jamalabadi, M., & Jahani, J. (2016). "A Study of the Relationship between Curriculum Leadership and the Effectiveness of Primary Schools in Shiraz: The Mediating Role of Teacher Professional Development, *World Conference on*

*Psychology and Educational Sciences*”, *Law and Social Sciences at the Beginning of the Third Millennium*. (In persian).

Jorgensen, R. (2012). Curriculum leadership: Reforming and reshaping successful practice in remote and regional indigenous education. *Mathematics Education: Expanding Horizons Proceedings of the 35th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*.

Joye Beard, C., Pearce, DL., Hemmer, L., Griffith, B., & Zeng, G (2014). “Curriculum Leadership: An Investigation Into The Literacy Knowledge, Practices, And Beliefs Influencing Middle School Administrators’ Identity Salience. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor Of Philosophy, Texas A & M University-Corpus Christi Corpus Christi, Texas”.

Khalkhali, A. (2006). “Curriculum Leader, School Management Growth”, 15. 1, 8-10. (In persian).

Klassen, M., & Donald, J. (2018). Using an Academic Plan Model to Analyze Canadian Engineering Leadership Curriculum. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEAA)*.

Koskei, K. K. (2015). Assessment of Stakeholders’ Influence on Curriculum Development Process in Secondary Schools in Kericho County. *Journal of Humanities And Social Science*, 3 (20), 79-87.

Kufi, E. F. (2013). The Role of Different Stakeholders in Ethiopia in the Improvement of Educational Quality. *International Journal of Research Studies in Education*, 1 (2), 11-24.

Maleki, H. (1373). Knowledge of Principles and Criteria of Curriculum Planning (Teacher Professional Qualifications)", *Teacher Development Magazine*, May, No. 101, pp. 73-70. (In persian).

Maleki, H., Abbaspour, A., Salmani, B., Hakimzadeh, R., & Amir Teymouri, M. H. (2018). A Model for Curriculum Leadership in Elementary Iran, *Iranian Curriculum Quarterly*, 13 (48): 5-38. (In ppersian).

Manouchehri, H., Imani, E., Atashzadeh-Shoorideh, F., & Alavi Majd, H. (2017). Challenges of work during studying from the perspective of nurses: A qualitative study with content analysis approach. *Koomesh*.19 (2): 294-308 (In Persian).

Martin, K. W. (2018). “Exploring Curriculum Leadership Capacity-Building Through Biographical Narrative: A Currere Case Study (Doctoral dissertation, Kent State University)”.

McGrath, S., Needham, S., Papier, J., Wedekind, V., Attwal, H., Calitz, M., & Van Der Merwe, T. (2010). “Employability in the college sector: A comparative study of England and South Africa. British Council: Department for Business Innovation and Skills. London”.

Mestry, R., Moonsammy-Koopasammy, I., & Schmidt, M. (2013). “The instructional leadership role of primary school principals. *Education as Change*”, 17(sup1), S49-S64.

Mirzabeigi, Ali (2010). “Curriculum and lesson plan in formal education and training of human resources, Tehran: Yastroon”. (In persian).

Momeni rad, A. (2013). Qualitative content analysis in research tradition: nature, stages and validity of the results. *Quarterly of Educational Measurement*, 4 (14), 187-222 (In Persian).

Naidu, A. (2008). "Education management and leadership: a South African perspective. Oxford University Press".

Nejad Irani, F., makhdoomi, H., Rahimi, G., & Hojati, S. (2020). Explaining and designing a performance appraisal model for the staff of Kurdistan University of Medical Sciences with a data theory approach. *Research in Teaching*, 8(4), 34-13.

Noroozadeh, R., Mahmoudi, R., Fathi Vajargah, K., & Grandson Ibrahim, A. (2006). "Status of the contribution of universities in the review of curricula approved by the Higher Planning Council, Research in Higher Education Planning", 12 (4): 71-92. (In persian).

Pan, H. L. W., Wiens, P. D., & Moyal, A. (2023). A bibliometric analysis of the teacher leadership scholarship. *Teaching and Teacher Education*, 121, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103936>.

Rahimi, E., Assareh, A., & Ahghar, G. (2021). "Status of components of Farhangian University undergraduate internship curriculum model (feasibility study)". *Research in Teaching*, 9(2), 155-127. (In persian).

Salehi, Z. (2019). "Investigating the role of university department managers in leading the curriculum, Master Thesis, Faculty of Social Sciences, Mazandaran University". (In persian).

Schwella, E. (2008). "Administrative reform as adaptive challenge: Selected public leadership implications". *Politeia*, 27(2), 25-50.

Shakeri, G. R., Abbasi, E., & Gramipour, M. (2022). Designing And Validating The Curriculum Model of The Elementary School With An Emphasis on Emotional Intelligence. *Research in Teaching*, 10(4), 128-90.

Shakeri, G. R., Abbasi, E., & Gramipour, M. (2022). Designing And Validating The Curriculum Model of The Elementary School With An Emphasis on Emotional Intelligence. *Research in Teaching*, 10(4), 117-82 (In persian).

Silver, J., G., Alexander, A., & Louis, A. J. (2006). "Curriculum Planning: For Better Teaching and Learning, translated by Khoynejad, Publisher: Astan Quds Razavi". (In persian).

Skinner, L. A., Stiffler, D., Swigonski, N., Casavan, K., Irby, A., & Turman Jr, J. E. (2019). "Grassroots Maternal Child Health Leadership Curriculum. ENGAGE! Co-created Knowledge Serving the City", 1(1), 64-77.

Stark JS., & Briggs CL. (1998). "Program leadership for college curriculum development: A background paper and guide to future research".

Stark, J.S. (2002). Testing a model of program curriculum leadership. *Research in Higher Education*, 43(1), 59-82.

Tapala, T. T., Niekerk, M. P., & Mentz, K. (2020). Curriculum leadership barriers experienced by heads of department: a look at South African secondary schools, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2020.1740796.

Terblanche, T. E. D. P. (2017). "Technical and vocational education and training (TVET) colleges in South Africa: A framework for leading curriculum change" (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).

Terblanche, T., & Bitzer, E. (2018). Leading curriculum change in South African technical and vocational education and training colleges. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, 1(1), 104-104.

Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. L. (2019). Leadership development programs: Investing in school principals. *Educational Studies*, 45(1), 1-16.

Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. L. (2019). Leadership development programs: Investing in school principals. *Educational Studies*, 45(1), 1-16.

Verrett, S. L. (2012). "Gender Perceptions of Administrative Team Members Regarding Secondary Principals' Leadership Actions and Behaviors in Managing Change".

Wang, X., Chen, J., Yue, W., Zhang, Y., & Xu, F. (2022). "Curriculum Leadership of Rural Teachers: Status Quo, Influencing Factors and Improvement Mechanism-Based on a Large-Scale Survey of Rural Teachers in China. *Front*". *Psychol.* 13:813782. doi: 10.3389/fpsyg.2022.813782.

Wedekind, V. (2008). "Report on the research on further education and training (FET) colleges in South Africa. Pietermaritzburg, South Africa: University of KwaZulu-Natal".

Yang, F., & Chen, X. M. (2014). Group deliberation and reform in classroom: Discourse negotiation among teachers. *Research in Educational Development* 34(15-16), 28-34.

Yaro, I., Arshad, R., & Salleh, D. (2016). Education Stakeholder's Constraints in Policy Decisions for Effective Policy Implementation in Nigeria, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 1 (14), 1-12.

Zainabadi, H., & Asadzadeh, S. (2012). "The quality of curriculum leadership culture and teachers' professionalism: findings of a quantitative research in primary schools in Tehran". (In persian).