



الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران

A Model for Curriculum Leadership in the Primary Education of Iran

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۳۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۰۲

H. Malaki (Ph.D) A. Abbaspour (Ph.D)
B. Salmani R. Hakimzadeh (Ph.D)
M. H. Amirteymouri (Ph.D)

عباس عباس‌پور^۱ حسن ملکی^۱
رضوان حکیم‌زاده^۲ بابک سلمانی^۳
محمدحسن امیرتیموری^۵

Abstract: The present research aims at designing and validating a local model for curriculum leadership for primary school in the form of the paradigmatic model of *grounded theory* through a systematic approach. To this end, the research data are collected through semi-structured interviews with 21 scholars and researchers in the field of educational sciences, as well as analyses of the upstream documents and the results of domestic and foreign researches. After the data analysis, 16 general categories in 6 dimensions of the paradigmatic model of grounded theory namely, causal conditions (1 category), contextual conditions (2 categories), intervening conditions (2 categories), strategies (8 categories), consequences (2 categories), and one major category along with 63 minor categories and their 532 related features are presented. The results show that the developed model could be explained, in the form of a scientific framework, in accordance with the characteristics of the centralized educational system of Iran. Furthermore, it could serve as a facilitator for the best possible implementation of curricula at national, provincial, district and the classroom levels. Moreover, theoretical and practical aspects could be applicable and useful for the curriculum developers and practitioners of the elementary levels.

Keywords: curriculum, curriculum leadership, primary school, Grounded Theory

چکیده: پژوهش حاضر با هدف ارائه و تبیین الگویی بومی از «رهبری برنامه درسی دوره ابتدایی» در شکل مدل پارادایمی «نظریه برخاسته از داده‌ها» با رویکرد سیستماتیک انجام شده است. در انجام پژوهش حاضر داده‌های لازم از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۱ نفر از اساتید و پژوهشگران حوزه علوم تربیتی، تحلیل اسناد بالادستی آموزش و پرورش و نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی به دست آمده است. با تحلیل داده‌ها، ۱۶ مقوله کلی الگو در ۶ بُعد مدل پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها شامل شرایط علی (۱مقوله)، شرایط زمینه‌ای (۲مقوله)، شرایط مداخله‌ای (۲مقوله)، راهبردها (۸مقوله)، پیامدها (۲مقوله) و یک مقوله اصلی، به همراه ۶۳ مقوله فرعی و ۵۳۲ ویژگی مربوط به آنها ارائه گردید. نتایج نشان داد الگوی تدوین شده می‌تواند مطابق با ویژگی‌های نظام آموزشی متمرکز ایران در قالب یک چارچوب علمی تبیین شود و گذشته از این که در برنامه‌ریزی برای اجرای هر چه بهتر برنامه‌های درسی در سطوح ملی، استانی، منطقه، مدرسه‌ای و کلاسی تسهیل‌گر باشد، تدوین‌کنندگان برنامه درسی دوره ابتدایی و اجراکنندگان آن نیز می‌توانند از جنبه‌های نظری و عملی آن بهره‌گیرند.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، رهبری برنامه درسی، دوره ابتدایی، نظریه برخاسته از داده‌ها.

Malaki_cu@yahoo.com

۱. استاد مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران. (نویسنده مسئول)

Abbaspour1386@gmail.com

۲. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

Salmani_cudp@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

hakimzadeh@ut.ac.ir

۴. دانشیار مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه تهران

Mhrima@gmail.com

۵. استادیار تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

مقدمه و بیان مسئله

«برنامه‌های درسی» از جمله عوامل و عناصری هستند که 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 برنامه‌های درسی آینه نقش‌ها و هدف‌های آموزشی می‌باشند که شایسته توجه دقیق هستند و یکی از عناصر اصلی و مهم ارتقاء کیفیت آموزش و تناسب نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموزان با آخرین دستاوردهای علمی، آموزشی می‌باشند؛ در نتیجه کیفیت آموزش و ارتقاء آن به عنوان یکی از هدف‌های متعالی در آموزش و پرورش در گرو برنامه‌های درسی با کیفیت و جامع می‌باشد (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵). کیفیت بالای برنامه‌های درسی در مرحله نخست شرط لازم تحقق هدف‌های آموزشی می‌باشد، چرا که موضوع اجرای برنامه‌های درسی در محیط‌های آموزشی به عنوان شرط کافی مطرح می‌گردد که با درگیری و مشارکت عده کثیری از قبیل مدیر، معلم، مشاور، دانش‌آموز و حتی والدین در مدارس صورت می‌گیرد. از این رو اجرا فرایند قرار دادن یک طرح توافق شده، تصمیمات، پیشنهادها، ایده‌ها و خط‌مشی‌ها در قالب یک کار عملیاتی و اجرایی است و این امر پایه و اساس مؤفقت و شکست هر طرح و برنامه‌ای است (میزایوبی^۱، ۱۹۹۳ نقل از پیری، اسدیان و محمدزاده، ۱۳۹۶). این در حالی است که پژوهش‌های بسیاری (ادیب‌نیا، ۱۳۸۳؛ خوش‌خلق، ۱۳۸۴؛ خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۶؛ اسمعیل‌پور، ۱۳۹۲؛ حسن‌پور، ۱۳۹۲؛ ادیب، زارع و عزتی، ۱۳۹۴؛ محمدامین‌زاده، سیفی و فقیهی، ۱۳۹۶؛ عزتی و واحدی، ۱۳۹۶؛ حسین پناه، کرمی، جعفری‌ثانی و کارشکی، ۱۳۹۶) نشان می‌دهد که اجرای برنامه‌های درسی قصد شده و توجه به عناصر آن در آموزش دوره ابتدایی با دشواری‌های عدیده‌ای مواجه است. با توجه به موارد فوق، اهمیت اجرای مناسب و کارآمد برنامه درسی در نظام آموزشی بر کسی پوشیده نمی‌ماند و به ویژه آن‌هایی که دست اندرکار تهیه محتوای متون و منابع درسی و نیز مسائل مرتبط با تعلیم و تربیت به منظور دست‌یابی به هدف‌های نظام آموزشی هستند، از طریق طراحی و اجرای صحیح برنامه درسی می‌توانند نتایج آموزشی را هر چه بیشتر در راستای رشد

فردی و توسعه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی قرار داده، از اتلاف وقت، هزینه و نیروی انسانی در جامعه پیشگیری نمایند و نیز حتی می‌توان انگیزه بیشتر جهت مشارکت فعال یادگیرندگان و سایر عوامل را در امر یادگیری فراهم آورده و در نتیجه هر چه بیشتر در جهت آموزش و یادگیری اثربخش گام نهاد (میرزاییگی، ۱۳۸۹: ۶۲). از این روست که سنگه^۱ و همکاران (۱۹۹۹) اظهار می‌دارند که مدارس برای سازماندهی محصولات آینده خود در یک فرآیند خود بازسازی از هر جهت وابسته به «رهبری» هستند. چرا که رهبران مدرسه قادر به تأثیرگذاری معناداری بر روی دانش‌آموزان و سایر نتایج مهم هستند (رابینسون^۲ و همکاران، ۲۰۰۹؛ واترز و همکاران^۳، ۲۰۰۳). مفهوم رهبری آموزشی را یاری و مدد به بهبود کار آموزشی و هر عملی که بتواند معلم را یک قدم پیشتر ببرد، تعریف کرده‌اند (علاقه‌بند، ۱۳۸۰)، اما این نقش در آموزش و پرورش کنونی ایران که نزدیک پنجاه درصد مدیران مدارس، مدرکی زیر لیسانس داشته و فقط ۰/۸٪ آنان دارای مدرک تحصیلی مدیریت آموزشی می‌باشند (دیناروند، ۱۳۸۶) با دشواری‌هایی در ایفای نقش خود در مدارس مواجه می‌کند. هالینگر و هک^۴ (۱۹۹۶)، نقل از زین‌آبادی و همکاران، (۱۳۸۹) با بررسی مجموعه‌ی زیادی از دانش‌آموزان، به این نتیجه رسیدند که نقش مدیران پنج تا هفت درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. بنابراین می‌توان گفت که مدیران، همیشه رهبران بزرگ کلاس‌های درس نیستند (پاپلین^۵، ۱۹۹۲). از این رو باید پذیرفت که «نگهداری برنامه درسی» در سطح مدرسه و کمک به پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان کار آسانی نیست و در صورتی که قصد بر آن باشد که درست انجام شود، می‌تواند یک مشغولیت تمام وقت برای مدرسه و دست اندرکاران آموزشی باشد. هر شمار از وظایف در محدوده‌ی زمانی معین، آمادگی مدرسه را برای ارائه برنامه درسی طرح‌ریزی شده آن گونه که هدفی داشته باشد تعیین خواهد کرد. بدون نگهداری در حد اعلی درجه، برنامه درسی تحریف و حتی بی‌کفایت می‌شود. در واقع، در برخی از مدارس، مروری بر آن چه برنامه درسی باید باشد و طرحی برای نگهداری برنامه درسی موجود وجود ندارد

-
1. Senge
 2. Robinson
 3. Waters
 4. Hallinger & Heck
 5. Poplin

(وایلز، ۲۰۰۹). «رهبر برنامه درسی» در مدارس به عنوان پلی بین جریان پیشرونده پژوهش و جریان رو به پایین اطلاعات عمل می‌کند، چرا که از وظایف مهم نگهداشت در هر مدرسه‌ای اطمینان حاصل کردن از مقبولیت تغییر قوانین آموزش دولتی است. از سوی دیگر، امروزه تقریباً در هر کشوری، آزمون‌هایی برای سنجش میزان دستیابی به حداقل استانداردها وجود دارد. در این خصوص رهبر برنامه درسی باید مطمئن شود که چه چیزی سنجیده می‌شود. در حقیقت چه چیزی از نتایج آزمون‌ها به دست می‌آید. رهبر برنامه درسی می‌تواند قوانین پیشرفت تحصیلی را با استفاده از نقشه هر موضوع درسی، انطباق دهد. در نگهداشت برنامه درسی، زمانی که مدرسه در دستیابی به نتایج مورد انتظار ناکارآمد باشد، مجبور خواهد بود که این انطباق را برنامه‌ریزی و اجرا کند (وایلز، ۲۰۰۹). از این رو به نظر می‌رسد که رهبری سنتی به شکل رهبری آموزشی، شکل مناسبی برای دهه‌های اخیر نباشد. در حقیقت، وقتی یک شکل رهبری تغییر می‌یابد، مجموعه‌ای از افکار به سمت اقتدار، رابطه قدرت، کار در مورد مدیریت برنامه درسی و تصمیم‌گیری، به تغییر یافتن در ارتباط با یکدیگر نیاز پیدا می‌کنند (فانگ، ۲۰۱۲). از این رو می‌توان اظهار داشت که نیاز به نگهداری برنامه درسی و انطباق با تغییرات برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌ها دلیل نیازمندی به رهبری برنامه درسی را در هر پایه و دوره تحصیلی تبیین می‌نماید. این در حالی است که اجرای برنامه درسی در دوره‌های تحصیلی مختلف به شیوه اداری_ رسمی و بیشتر با تأکیدات از بالا به پایین با تأکید بر مدیریت آموزشی صورت یافته است. هم‌چنین در تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی ایران، به عنوان دو سند مهم و پایه‌ای، به موضوع «رهبری برنامه درسی» به صورت صریح اشاره نشده است. پژوهش حاضر با درک وجود این خلا در حوزه برنامه درسی کشور، به طراحی الگوی بومی رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی پرداخته است.

الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران

سوال اصلی پژوهش: الگوی رهبری برنامه‌درسی در دوره ابتدایی ایران چه ابعاد و ویژگی‌هایی دارد؟

سوال‌های اختصاصی پژوهش

۱- دیدگاه‌ها و نظرات اساتید و پژوهشگران در خصوص رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی چیست؟

۲- اسناد بالادستی آموزش و پرورش چه دلالت‌هایی را در خصوص رهبری برنامه درسی دارا می‌باشد؟

۳- نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی چه دلالت‌هایی را در خصوص رهبری برنامه درسی دارا می‌باشد؟

۴- با توجه به دیدگاه‌های اساتید و پژوهشگران و دلالت‌های اسناد بالادستی آموزش و پرورش و نتایج پژوهش‌ها، الگوی رهبری برنامه درسی برای دوره ابتدایی مبتنی بر نظریه برخاسته از داده‌ها چه ابعاد و ویژگی‌هایی دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش در زمره پژوهش‌های کیفی است که با استفاده از روش «نظریه برخاسته از داده» به ارائه الگویی در خصوص رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی پرداخته است. منابع و مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل:

- اساتید و پژوهشگران تعلیم و تربیت دانشگاه‌ها و مراکز علمی ایران
- اسناد بالادستی آموزش و پرورش
- پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های رشته‌های برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی مرتبط با آموزش ابتدایی

انتخاب مشارکت‌کنندگان در این پژوهش به صورت «نظری» انجام شده است که در واقع به صورت «هدفمند» به انتخاب افراد اقدام شده است. در ادامه از طریق نمونه‌گیری زنجیره‌ای (گلوله برفی) نیز اقدام به مصاحبه با چند نفر از پژوهشگران دیگر شد که در مجموع با ۲۱ نفر، مصاحبه به عمل آمد. در بررسی اسناد بالادستی، گذشته از بررسی «سند تحول بنیادین آموزش

و پرورش»، «برنامه درسی ملی»، «مبانی نظری سند تحول بنیادین تربیت عمومی و رسمی جمهوری اسلامی ایران»، اقدام به بررسی «آیین‌نامه اجرایی مدارس»، «شرح وظایف اعضای مدرسه در دوره ابتدایی» و «شیوه‌نامه گروه‌های آموزشی» نیز شده است. هم چنین از پژوهش‌های انجام یافته در رشته‌های برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی و مقالات علمی داخلی و خارجی نیز بهره گرفته شده است.

روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

۱) مصاحبه نیمه ساختاریافته با اساتید و پژوهشگران برای کسب اطلاع از تجربیات، دیدگاه‌ها و نظرات آنان در خصوص رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی

۲) مطالعه اسنادی و کدگذاری کلیه اسناد ذکرشده و نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی داده‌های گردآوری شده در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی کدگذاری شدند در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم از متن اسناد بالادستی، مصاحبه‌ها و تحلیل نتایج پژوهش‌ها، استخراج و پس از حذف مفاهیم تکراری و ادغام مفاهیم مشابه، اقدام به کدگذاری محوری گردید. در مرحله کدگذاری محوری، مقوله‌های کلی و فرعی از کدهای باز استخراج گردید. در این مرحله یک مقوله به عنوان مقوله مرکزی، انتخاب گردید و در مرکز فرایند در حال بررسی _ رهبری برنامه درسی _ به عنوان پدیده مرکزی قرار گرفت و سپس دیگر مقوله‌ها به آن مرتبط شد که از طریق آن یک الگو از روابط فی مابین مقوله‌های موجود در مدل کدگذاری محوری به نگارش در آمد. در این سطح، الگویی مفهومی برای فرایند «رهبری برنامه درسی دوره ابتدایی در نظام آموزشی متمرکز ایران» ارائه گردید. در واقع در مرحله کدگذاری گزینشی، با ایجاد ارتباط بین مقوله‌ها، آن‌ها را یکپارچه ساخته و چارچوب الگو مبتنی بر نظریه برخاسته از داده شکل گرفت.

اعتبار الگوی طراحی شده از طریق اقدامات زیر تأمین گردیده است:

با تحلیل مصاحبه‌ها از طریق انجام «تحلیل مقایسه‌ای پیوسته داده‌ها» و در نظر گرفتن شق مخالف و طیف مفاهیم، سعی بر استخراج ویژگی‌های مرتبط با مفاهیم و مقوله‌ها شده است. هم چنین با استفاده از «مقایسه نظری» با تجارب و تخصص پژوهشگران و آن چه در بررسی

ادبیات نظری پژوهش و نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی در خصوص برنامه‌های درسی دوره ابتدایی در مورد مفاهیم مرتبط با رهبری برنامه درسی وجود دارد، در جهت مقایسه با آن‌ها تلاش گردید نقاط افتراق و تشابهات با مد نظر قرار دادن سایر منابع (به خصوص استلزامات اسناد بالادستی آموزش و پرورش و متن مصاحبه‌ها) مورد توجه قرار گیرد که همه این موارد تلاشی بوده است برای استخراج الگو از داده‌ها و برقراری ارتباط آشکار بین مقوله‌ها و داده‌ها. همچنین در پژوهش حاضر از نظرات و دیدگاه‌های چندین پژوهشگر مستقل در حوزه پژوهش کیفی نیز بهره گرفته شده است و نیز به دلیل سابقه تحصیلاتی مشترک پژوهشگران با افراد مصاحبه‌شونده و پذیرش گفته‌های آنان، در طول گردآوری و تحلیل داده‌ها سعی بر این بود تا حد ممکن دیدگاه‌های متنوع شرکت‌کنندگان را با ذهن باز کاوش نموده و متن‌های پیاده شده با توجه به سوال‌های پژوهش به دقت بررسی گردد. علاوه بر این، استفاده از «منابع مختلف داخلی و خارجی، روش‌های مختلف گردآوری داده‌ها در قالب مصاحبه، مطالعه اسنادی و بررسی‌های چندگانه پژوهشگران» و «سه‌سوسازی» آنها، سعی شده است تبیین مفهومی مناسبی از الگوی رهبری برنامه‌درسی ارائه گردد. همچنین به منظور اطمینان خاطر بیشتر از اعتبار الگو، چندین اقدام دیگر به شرح زیر صورت گرفته است: برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی الگو را مطالعه نموده و پیشنهادهای خود را در مورد آن به پژوهشگران ارائه نمودند که اعمال آن‌ها به اعتبار الگو کمک شایانی نمود. هم چنین انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر با استفاده از «روش نمونه‌گیری نظری» صورت پذیرفته و افرادی مورد توجه قرار گرفته‌اند که بیشترین بازده نظری را در پی داشته باشند، به صورتی که چند نفر از مصاحبه‌شوندگان به طور مستقیم با تدوین، تولید و ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی در مصاحبه شرکت نموده‌اند. همچنین رسیدن به «اشباع داده‌ها» در فرایند گردآوری داده‌ها و به ویژه در مصاحبه‌ها و هم چنین بازبینی چندین باره مشارکتی پژوهشگران و اطمینان از رسیدن به کفایت مناسب و لازم داده‌ها برای پروراندن مفاهیم و مقولات مورد نیاز یعنی «اشباع نظری» نیز دلیلی بر تبیین مرتبط نظریه از مسئله اصلی پژوهش حاضر یعنی الگوی بومی رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی بوده است.

یافته‌های پژوهش

نتایج تحلیل داده‌های گردآوری شده برای سوال‌های پژوهش نشان داد: در سوال اول پژوهش با تحلیل متن مصاحبه با اساتید و پژوهشگران، ۳۴۱ کد (مفهوم)، در سوال دوم پژوهش در بررسی اسناد بالادستی آموزش و پرورش ۱۰۳ کد و در سوال سوم پژوهش در بررسی ادبیات نظری و پیشینه پژوهشی نیز ۲۳۶ کد استخراج گردید. در سوال چهارم پژوهش، حاصل نتایج تحلیل ۳ پرسش پژوهش ۶۸۰ کد باز بود که با حذف کدهای تکراری و کنار هم قراردادن کدهای اولیه مشترک، تعداد ۵۳۲ مفهوم اولیه استخراج گردید و پس از اقدام به استخراج مقوله‌ها از کدهای باز، تعداد ۶۳ کد محوری به دست آمد. مقوله‌های ارائه شده بر اساس مشابهت‌های موجود بین آن‌ها نیز به ۱۶ مقوله کلی تبدیل گردید و از طریق ابعاد «نظریه برخاسته از داده‌ها» به طراحی الگوی بومی رهبری برنامه درسی دوره ابتدایی اقدام گردید.

جدول (۱): ابعاد، مقوله‌های کلی و فرعی الگوی رهبری برنامه درسی

ابعاد مدل	مقوله‌های کلی هر یک از ابعاد	مقوله‌های فرعی هر یک از مقوله‌های کلی
فصل اول: اقدام	تحول و پیشرفت در دوره ابتدایی	تأکید اسناد بالادستی بر تحول برنامه درسی دوره ابتدایی / بهبود در اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی
فصل دوم: زمینه‌ای	عوامل برون مدرسه‌ای	نقایص اسناد بالادستی / مقتضیات محلی اجرای برنامه درسی
	عوامل درون مدرسه‌ای	فرهنگ مدرسه / امکانات مادی و انسانی
فصل سوم: شرایط مداخله‌گر	مسائل و موانع ساختاری	نظام آموزشی متمرکز / فقر علمی و پژوهشی / فقدان برنامه جامع برای آموزش رهبری برنامه درسی
	مسائل و موانع درون مدرسه	شایستگی سطح پایین مدیران / موانع رهبری میانی / شایستگی‌های حرفه‌ای پایین معلمان / امکانات ناکافی مدارس / جو روانی-اجتماعی مدارس ابتدایی / مشارکت ضعیف دانش‌آموزان / عدم آگاهی و مشارکت بهینه والدین
مقوله اصلی	«ظرفیت‌سازی حداکثری برای تحقق هدف‌های برنامه درسی دوره ابتدایی»	

مقوله‌های فرعی هر یک از مقوله‌های کلی	مقوله‌های کلی هر یک از ابعاد	ابعاد مدل
<p>هدف‌های سطح وزارتی/ راهبردهای تحقق سطح وزارتی/ اقدامات سطح وزارتی/ هدف‌های سطح استانی/ راهبردهای تحقق سطح استانی/ اقدامات رهبر در سطح استانی/ هدف‌های سطح منطقه‌ای/ راهبردهای تحقق سطح منطقه‌ای/ اقدامات رهبر در سطح منطقه‌ای/ هدف‌های سطح مدرسه/ راهبردهای تحقق سطح مدرسه/ اقدامات رهبر در سطح مدرسه/ هدف‌های سطح کلاسی/ راهبردهای تحقق سطح کلاسی/ اقدامات رهبر در سطح کلاسی</p>	<p>سطوح، هدف‌ها، راهبردها و اقدامات رهبری برنامه درسی</p>	<p>راهبردها</p>
<p>اصول عام رهبری برنامه درسی/ اصول خاص رهبری برنامه درسی در مدارس ابتدایی</p>	<p>اصول رهبری برنامه درسی</p>	
<p>عوامل شکل‌دهنده سبک رهبری برنامه درسی/ سبک رهبری سطح وزارتی/ سبک رهبری سطوح ادارات کل، مناطق، مدرسه و کلاس.</p>	<p>سبک و اشکال رهبری برنامه درسی</p>	
<p>ویژگی‌های مدیر مدرسه/ نیازمندی‌های دانشی مدیر/ مهارت‌های مدیر/ نگرش‌های مدیر/ ویژگی‌های رهبر میانی مدرسه/ نیازمندی‌های دانشی رهبر میانی/ مهارت‌های رهبر میانی/ نگرش رهبر میانی/ ویژگی‌های معلمان/ نیازمندی‌های دانشی معلمان/ مهارت‌های معلم/ نگرش معلم.</p>	<p>صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز اعضا تیم رهبری مدرسه</p>	
<p>نقش سرگروه‌های آموزشی استانی ادارات کل/ نقش سرگروه‌های آموزشی مناطق آموزشی.</p>	<p>رهبران میانجی برنامه درسی</p>	
<p>وظایف و نقش معاون آموزشی در شورای معلمان</p>	<p>رهبران میانی برنامه درسی</p>	
<p>حمایت‌های وزارتی/ حمایت‌های ادارات کل استان‌ها/ حمایت‌های اجتماع محلی/ حمایت‌های والدین/ آموزش رهبری برنامه درسی در تربیت معلم.</p>	<p>سازوکارهای تسهیل‌کننده رهبری برنامه درسی</p>	
<p>پیش‌نیازهای اعتمادسازی/ اقدامات اعتمادساز.</p>	<p>اعتمادسازی در مدرسه</p>	
<p>تحقق هدف‌های بلندمدت آموزش دوره ابتدایی/ تسهیل تغییر و تحولات آموزش دوره ابتدایی.</p>	<p>نتایج بلندمدت</p>	<p>نتایج</p>
<p>بهره‌گیری از ظرفیت‌های اجتماع محلی/ پویایی برنامه درسی ابتدایی</p>	<p>نتایج کوتاه‌مدت</p>	

نتایج پژوهش نشان دهنده ۱۶ مقوله کلی است که در قالب شش طبقه، در چارچوب مدل پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها، «الگوی بومی رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران» را شکل داده است. در این بخش به تبیین الگوی پارادایمی رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی می‌پردازیم. در الگوی پارادایمی که توسط اشتراوس و کوربین^۱ (۱۹۹۸، نقل از افشار، ۱۳۹۰). ارائه شده است، برای تبیین بهتر نظریه مطرح شده باید عناصر پنج‌گانه علی، زمینه تأثیرگذار، عامل‌های مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها در ارتباط با مقوله اصلی مورد توجه قرار گیرد. از این رو در ادامه به تشریح و تبیین بیشتر عناصر الگو در اجزای نظریه برخاسته از داده‌ها در قالب «مقوله‌های کلی هر یک از ابعاد ششگانه نظریه برخاسته از داده‌ها» و «ویژگی‌های مفاهیم اصلی» در رابطه با رهبری برنامه درسی دوره ابتدایی پرداخته می‌شود.

شرایط علی

شرایط علی آن دسته از رویدادها و وقایع‌اند که بر «پدیده‌ها» اثر می‌گذارند. در واقع مقوله یا مقوله‌هایی هستند که مقوله اصلی در نظریه برخاسته از داده‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۸، نقل از افشار، ۱۳۹۰). با توجه به الگوی ارائه شده مشخص گردید که مقوله کلی «نیاز به تحوّل و پیشرفت در آموزش دوره ابتدایی» علت رهبری برنامه درسی دوره ابتدایی در ایران می‌تواند باشد که خود آن نیز از دو مقوله فرعی یعنی «تأکید اسناد بالادستی بر تحوّل برنامه درسی دوره ابتدایی» و «بهبود در اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی» نشأت گرفته است. در واقع این دو به عنوان ضرورت و نیازمندی آموزش دوره ابتدایی ایران را به رهبری برنامه درسی را در قالب مقوله کلی موجب می‌شوند. هر یک از این دو مقوله فرعی نیز خود دارای ویژگی‌هایی هستند که در جدول (۲) به آن‌ها اشاره شده است.

جدول (۲): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های شرایط علی

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
نیاز به تحول و پیشرفت در آموزش دوره ابتدایی	تأکید اسناد بالادستی بر تحول برنامه درسی دوره ابتدایی	تعالی‌جویی؛ اولویت آموزش اثربخش در دوره ابتدایی؛ تحقق استلزامات اسناد بالادستی؛ تسهیل تحقق تحولات آموزش و پرورش؛ رفع چالش‌های نظری و عملی اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی
	بهبود در اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی	اجرای تغییرات برنامه درسی دوره ابتدایی؛ راهبری منظم اجرای برنامه درسی در همه سطوح؛ انسجام در نحوه اجرای برنامه درسی؛ اثربخش نمودن اجرای برنامه درسی؛ پویایی در اجرای برنامه درسی؛ انعطاف‌پذیری و توجه به تفاوت‌ها در اجرای برنامه درسی؛ تحقق اجرای مشارکتی برنامه درسی؛ تسهیل مدرسه‌مداری؛ نیازمندی اجرای برنامه درسی به برنامه‌ریزی؛ تحقق حداکثری هدف‌های برنامه‌های درسی؛ رفع عوامل کندکننده اجرای برنامه درسی؛ ایجاد مدارس دوست‌داشتنی؛ توان‌افزایی مدیران و معلمان؛ کاستن از فاصله بین برنامه‌ریزان درسی و اعضای مدرسه؛ کمک به تحول و پیشرفت در برنامه‌ریزی درسی؛ بهره‌گیری حداکثری از منابع مادی و انسانی؛ کاستن از فاصله برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده؛ تحقق یادگیری مؤثر؛ آموزش و یادگیری اثربخش؛ تحقق حداکثری هدف‌های آموزشی دوره ابتدایی.

شرایط زمینه‌ای

زمینه، مجموعه خاصی از شرایط است که در یک زمان و مکان جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع، احوال و مسائلی را پدید آورند که اشخاص با عمل و تعاملات خاص به آن‌ها پاسخ دهند (اشتراس و کریبن ۱۹۹۸، نقل از افشار، ۱۳۹۰). با توجه به یافته‌های پژوهش، شرایط و مجموعه عواملی که می‌تواند در آموزش دوره ابتدایی در کنار یکدیگر مطرح گردند دو مقوله کلی «عوامل برون مدرسه‌ای» و «درون مدرسه‌ای» می‌باشند.

جدول (۳): مقوله‌های کلی، فرعی و ویژگی‌های شرایط زمینه‌ای

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
عوامل برون مدرسه‌ای	نقایص اسناد بالادستی	تدوین آیین‌نامه برای رهبری برنامه درسی؛ نگاه دموکراتیک به اجرای برنامه درسی؛ آموزش رهبری برنامه درسی به دانشجویان؛ توجه به رهبری برنامه درسی در زمان تدوین برنامه درسی؛ توجه به رهبری برنامه درسی در تولید برنامه درسی؛ توجه به رهبری برنامه درسی در اجرا؛ توجه به رهبری برنامه درسی در ارزشیابی برنامه درسی
	مقتضیات محلی اجرا	همراستایی ادارات تکنولوژی و گروه‌های آموزشی استانی و منطقه‌ای با استلزامات رهبری برنامه درسی؛ همراستایی فعالیت‌های مدارس با رهبری برنامه درسی.
عوامل درون مدرسه‌ای	فرهنگ مدرسه	مقبولیت رهبر برنامه درسی؛ فضای روانی-اجتماعی مدرسه؛ تأثیرپذیری سبک رهبری از جو و فرهنگ مدرسه؛ تأثیرپذیری راهبردهای رهبری از فرهنگ مدرسه؛ تأثیرگذاری عوامل بین فردی و فرهنگ مدرسه بر حل تعارضات.
	امکانات مدرسه	منابع آموزشی و کمک آموزشی؛ صلاحیت حرفه‌ای اعضای مدرسه.

یافته‌ها نشان می‌دهد که امکان تحقق رهبری برنامه درسی در مدارس دوره ابتدایی ایران در ابتدا به «عوامل تأثیرگذار برون مدرسه‌ای» و مقتضیات اسناد بالادستی آموزش و پرورش منوط است؛ موضوعی که در واقع از نظام آموزش متمرکز کنونی نشأت می‌گیرد و سپس به «عوامل درون مدرسه» منتهی می‌گردد.

شرایط مداخله‌گر

اجرا و تحقق رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی کنونی نیز با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر با دو شرایط مداخله‌ای همراه می‌باشد که می‌تواند راهبردهای رهبری برنامه درسی را نیز تحت تأثیر قرار دهد. اولین عامل مداخله‌گر «مسائل و موانع ساختاری» می‌باشد.

جدول (۴): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های شرایط مداخله‌گر

ویژگی‌های مقوله‌های فرعی	مقوله‌های فرعی	مقوله کلی	
<p>رویکرد مدیریتی نهادینه شده سنتی (بالا به پایین)؛ فقدان حمایت اداری از رهبری برنامه درسی؛ غفلت از رهبری برنامه درسی در اسناد بالادستی؛ عدم رهبری برنامه درسی در تدوین برنامه‌های درسی؛ عدم رهبری برنامه درسی در تولید برنامه درسی؛ حالت تجویزی اجرای برنامه درسی؛ رهبری غیررسمی و سازمان‌نیافته برنامه درسی در مدارس؛ هماهنگی ضعیف آموزش و پرورش با دانشگاه فرهنگیان؛ فقدان آموزش رهبری برنامه درسی در دانشگاه تربیت معلم؛ اهمیت نتایج کمی آموزش نسبت به کیفی؛ جابه‌جایی سالانه معلمان؛ مشکلات تأمین منابع مالی؛ نبود تیم رهبری برنامه‌ریزی درسی در سطح ادارات و مدرسه؛ آماده نبودن کل اجزا بسته برنامه درسی در زمان اجرای برنامه درسی جدید؛ عدم اختصاص ساعت موظف برنامه‌ریزی درسی یا آموزشی به معلمان مدرسه؛ عدم اشاعه برنامه درسی (دوره ضمن خدمت) برای عوامل دخیل به غیر از معلمان (مدیران، معاونان مدارس، اولیا دانش‌آموزان یا دیگران)؛ کیفیت پایین دوره‌های آموزشی توجیهی معلمان؛ وجود کلاس‌های چندپایه با یک مدیر آموزگار.</p>	<p>نظام آموزشی متمرکز</p>	<p>مسائل و موانع ساختاری</p>	
<p>فقدان پژوهش‌های علمی مرتبط با رهبری برنامه درسی؛ فقدان الگوی مناسبی برای اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی؛ فقدان دروس بین‌رشته‌ای مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی</p>	<p>فقر علمی و پژوهشی</p>		
<p>تخصص اندک مدرسان دانشگاهی از رهبری برنامه درسی؛ دوری اساتید از محیط واقعی مدارس و کلاس‌های دوره ابتدایی؛ عدم تجربه علمی و عملی مدرسان دانشگاهی از رهبری برنامه درسی.</p>	<p>فقدان برنامه جامع برای آموزش رهبری برنامه درسی</p>		

با این توضیح که «نظام آموزشی متمرکز» امکان بروز «برنامه درسی مدرسه محور و مدیریت مدرسه محور را که در واقع بسترهای مناسبی برای رهبری برنامه درسی را شامل می‌شوند» (وایلز، ۲۰۰۹) را محدود می‌نمایند. فقر علمی و پژوهشی در حوزه رهبری برنامه درسی کشور نیز به نحوی می‌باشد که تا کنون پژوهش علمی در خصوص رهبری برنامه

درسی برای هیچ یک از برنامه‌های درسی و پایه‌های تحصیلی آموزش عمومی در داخل کشور انجام نشده است. این در حالی است که تنوع محیطی، امکاناتی و انسانی موجود در آموزش ابتدایی به پشتوانه پژوهشی غنی نیاز دارد که هم اکنون این امر تحقق نیافته است. گذشته از این‌ها چارچوب و برنامه مشخصی برای آموزش و ترویج رهبری برنامه درسی در هیچ یک از دانشگاه‌های کشور و مراکز علمی نیز به چشم نمی‌خورد. از شرایط مداخله‌گر دیگر «مسائل و موانع درون مدرسه» می‌باشد. «صلاحیت حرفه‌ای سطح پایین مدیران» به عنوان مانع درون مدرسه‌ای رهبری برنامه درسی شناخته شده است که در واقع این موضوع با این واقعیت همراه است اکثر قریب به اتفاق مدیران مدارس ابتدایی را معلمان با سابقه دوره ابتدایی تشکیل داده است و نه متخصصان رشته مدیریت آموزشی (کاظمی و مهram، ۱۳۸۹) که خود این موضوع می‌تواند مانع از اجرای نقش مدیران به عنوان رهبران اصلی برنامه درسی در مدارس ابتدایی گردد. از عوامل دیگر موانع، رهبری میانی معاونان آموزشی مدارس ابتدایی می‌باشد که می‌تواند منجر به نوعی دوگانگی در نقش آنان گردد. به این ترتیب که آنان نه به صورت کامل مدیر و رهبر آموزشی هستند و نه به طور کامل معلم، بلکه نقش یک رهبر میانی و یا موضوعی را باید ایفا کنند که در حال حاضر بیشتر به امور اداری مدرسه می‌پردازند تا امور آموزشی. از عوامل دیگر، شایستگی‌های حرفه‌ای پایین معلمان دوره ابتدایی می‌باشد که نتایج برخی از پژوهش‌های از جمله راستگو (۱۳۸۳)، ادیب‌نیا (۱۳۸۳)، اسمعیل‌پور (۱۳۹۲) و حسن‌پور (۱۳۹۳) نیز این موضوع را تأیید می‌کنند. امکانات ناکافی مدارس نیز عامل دیگری است که مدارس ابتدایی را به مدارس برخوردار، نیمه برخوردار و نابرخوردار تقسیم نموده است و بالطبع اجرای رهبری برنامه درسی در مدارس نیمه برخوردار و نابرخوردار با توجه به امکانات آن‌ها با دشواری مواجه خواهد شد. جو روانی-اجتماعی برخی از مدارس ابتدایی نیز به سهم خود می‌تواند در بروز مشکلات اجرای رهبری برنامه درسی مؤثر باشد. این جو بیشتر به کاستی‌های عملکردی مدیر در جلب مشارکت حداکثری اعضای مدرسه و اجتماع محلی مدرسه و نیز ناهمگنی معلمان دوره ابتدایی بر می‌گردد به نحوی که معلمانی با رشته‌ها و تخصص‌های مختلف و اکثراً مجزا از یکدیگر در این مدارس مشغول به کار و تدریس می‌باشند (امیرخانی، ۱۳۸۵؛ کاظمی و مهram، ۱۳۸۹). مشارکت ضعیف دانش‌آموزان نیز به

الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران

عنوان مانع احتمالی معرفی گردیده است. به این ترتیب که نقش «شورای دانش‌آموزی» چندان در امور مدارس ابتدایی تأثیرگذار نبوده و مشارکت و همکاری دانش‌آموزان بیشتر در مدیریت کلاسی و برگزاری مراسم‌ها مشهود است تا در امر تدریس و اجرای برنامه‌ریزی شده برنامه درسی دوره ابتدایی (داودی، ۱۳۹۱). عدم آگاهی و مشارکت بهینه والدین نیز به عنوان مانع معرفی شده است. موضوعی که نتایج پژوهش‌های سپهری (۱۳۸۴) و عباسی (۱۳۸۵) نیز آن را تأیید می‌کند.

جدول (۵): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های شرایط مداخله‌گر

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
مسائل و موانع درون مدرسه‌ای	صلاحیت حرفه‌ای سطح پایین مدیران	حاکمیت رویکردهای سنتی مدیریت و رهبری؛ ضعف تخصصی مدیران آموزشی سطوح مختلف؛ مدیریت ضعیف زمان؛ عدم بهره‌گیری از توان شوراها و مدرسه؛ تحول‌آفرین نبودن مدیران؛ وجود مدیران با رشته‌های غیرمرتبط؛ فقدان ملاک علمی دقیق برای گزینش مدیران؛ آگاهی ناکافی و اندک مدیران از برنامه درسی
	موانع رهبری میانی	فقدان اقتدار رسمی برای رهبری میانی (معاون آموزشی)؛ فقدان رویکردهای جدید سازمانی در خصوص رهبری میانی؛ فقدان مهارت-های مدیریت تغییر رهبر میانی؛ اعتماد به نفس پایین معلمان برای برعهده گرفتن رهبری برنامه درسی
	صلاحیت‌های حرفه‌ای سطح پایین معلمان	فقدان ادراک مناسب از وضعیت درون مدرسه؛ دانش اندک از برنامه درسی؛ فقدان خودآموزی؛ فقدان یادگیری مادام‌العمر معلمان؛ نگرش منفی معلمان باسابقه؛ استفاده از روش‌های تدریس غیرفعال
	امکانات ناکافی مدارس	امکانات و تجهیزات اندک؛ کمبود منابع آموزشی و کمک آموزشی استاندارد
	جو روانی-اجتماعی مدارس ابتدایی	احساس مجزا بودن و یا سر بودن معلمان با صلاحیت؛ ضعف در روحیه کار تیمی؛ تأثیرگذاری برنامه درسی پنهان؛ احتمال طردشدگی و خصومت علیه رهبر میانی؛ عدم سازگاری کامل معلمان باسابقه با هدف‌ها و فرایندهای رهبری برنامه درسی؛ راکد ماندن توان معاونان آموزشی مدرسه؛ فقدان اعتماد کافی مدیران به رهبری معلمان؛ احتمال تعارض نقش رهبر میانی؛ ارتباطات ضعیف اعضای مدرسه

ویژگی‌های مقوله‌های فرعی	مقوله‌های فرعی	مقوله کلی
نقش پذیرنده برنامه‌درسی؛ تمایل و توانایی اندک برای کار تیمی	مشارکت ضعیف دانش‌آموزان	
فقر تحصیلی و علمی اکثریت خانواده‌ها؛ خواسته‌های و هدف‌های متعارض والدین؛ نگاه محدود به ارزشمندی کار مدرسه	عدم آگاهی و مشارکت بهینه والدین	

راهبردها

راهبرد اول اختصاص به «سطوح، هدف‌ها، راهبردها و اقدامات رهبری برنامه درسی» دارد.

جدول (۶): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

ویژگی‌های مقوله‌های فرعی	مقوله‌های فرعی	مقوله کلی
رهبری در تدوین برنامه درسی ملی؛ رهبری در تولید برنامه درسی ملی؛ رهبری در اجرای برنامه درسی ملی.	هدف‌های سطح وزارتی	سطوح، هدف‌ها، راهبردها و اقدامات در رهبری برنامه درسی
تدوین آیین‌نامه وزارتی رهبری برنامه درسی و تصویب آن در شورای عالی آموزش و پرورش؛ تلاش در جهت مدرسه محوری نمودن اجرای برنامه درسی؛ مشاوره گرفتن از مدیران مدارس در تدوین راهبردهای علمی رهبری برنامه درسی؛ بهره‌گیری از سبک رهبری توزیع‌یافته برای سطح وزارتی.	راهبردهای تحقق سطح وزارتی	
پیگیری استلزامات قانونی رهبری برنامه درسی؛ تدبیر اندیشی برای رهبری کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی دفتر تألیف؛ اعمال مؤلفه‌های رهبری برنامه درسی در کتاب‌های راهنما؛ برنامه‌ریزی برای دریافت مشاوره علمی از مدیران مدارس برای اجرای برنامه‌های درسی؛ طراحی سازوکار تسهیل تحقق رهبری طولی برنامه درسی؛ طراحی سازوکارهای مالی تأمین اعتبار؛ طراحی اقدامات انگیزشی برای برانگیختن سطوح پایین؛ تدوین راهبردهای کلی رهبری برنامه درسی برای سطوح پایین.	اقدامات رهبر در سطح وزارتی	

ادامه جدول (۶): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
سطح، هدف‌ها، راهبردها و اقدامات در رهبری برنامه درسی	هدف‌های سطح ادارات کل استان‌ها	راهبری اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی در سطح استان؛ بهره‌گیری از توان جمعی اداره کل برای اجرای برنامه‌های درسی؛ کاستن از فاصله سطح اداری و اجرایی برنامه‌های درسی؛ بررسی علمی و رفع موانع اجرای بهینه برنامه درسی دوره ابتدایی.
	راهبردهای تحقق سطح اداره کل استان‌ها	برقراری هماهنگی در اجرای تغییرات برنامه درسی با نظام آموزش ملی؛ تأکید بر مدیریت تغییر؛ مهیا نمودن منابع مادی و انسانی مورد نیاز برای اجرای برنامه درسی؛ برنامه‌ریزی برای اصلاح و تغییر رویه‌های سنتی اجرا؛ بازناندیشی در خصوص وظایف معاونت آموزش ابتدایی؛ شناسایی، ترغیب و جذب افراد متخصص در تیم رهبری استانی؛ بهره‌گیری از سبک رهبری مشارکتی.
	اقدامات رهبر در سطح استانی	تشکیل تیم استانی رهبری برنامه درسی؛ برعهده گرفتن مسئولیت تیم استانی رهبری برنامه درسی از سوی معاون آموزش ابتدایی؛ برنامه‌ریزی برای چرخه اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی (برنامه ریزی؛ اجرا؛ ارزشیابی) در استان؛ بهره‌گیری از افراد متخصص در تیم رهبری؛ وضوح بخشی به هدف‌های آموزش ابتدایی؛ ایجاد سیاست‌های عملی برای ترغیب اعضای مدرسه برای پذیرفتن نقش مؤثر در رهبری؛ تسهیل‌گری برای اجرای تغییرات برنامه درسی در مدارس؛ آموزش تخصصی سرگروه‌های آموزشی استانی؛ الزام به عضویت سرگروه‌های آموزشی استانی در مجامع علمی و حرفه‌ای؛ نظارت بر انتخاب سرگروه‌های آموزشی مناطق؛ تأمین کادر با صلاحیت حرفه‌ای بالا برای مدارس؛ تأکید بر آموزش چگونگی تدوین چشم‌انداز گروهی در مدارس؛ ایجاد نگرش مثبت در مدیران نسبت به تیم رهبری استانی؛ تدوین راهبردهای خرد رهبری برنامه درسی متناسب با موقعیت بومی و موضوعات درسی؛ تدوین راهبردهای رهبری برنامه درسی برای پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی؛ راهبری تیم‌های رهبری برنامه درسی منطقه‌ای؛ ارائه مشاوره تخصصی و پژوهشی به برنامه‌ریزان درسی وزارتی.

این راهبرد نیز بیشتر از حالت نظام آموزشی متمرکز موجود سرچشمه گرفته است که سطوح رهبری برنامه درسی را ابتدا از سطح وزارت آموزش و پرورش تا سطح کلاس درسی

در طول هم قرار داده است و برای هر یک هدف، راهبرد و اقداماتی را مبتنی بر داده‌ها بدست داده است.

جدول (۷): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

مقوله کلی	مقوله فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
سطح، هدف‌ها، راهبردها و اقدامات در رهبری برنامه درسی	هدف‌های سطح منطقه‌ای	راهبردی اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی در سطح منطقه؛ بهره‌گیری از توان جمعی منطقه برای اجرای برنامه‌های درسی؛ کاستن از فاصله سطح اداری و اجرایی برنامه‌های درسی؛ بررسی علمی و رفع موانع اجرای بهینه برنامه درسی؛ نظارت و راهنمایی رهبران برنامه درسی مدارس توسط سرگروه‌های آموزشی مناطق.
	راهبردهای تحقق سطح منطقه‌ای	بازاندیشی در وظایف معاونت آموزش ابتدایی مناطق؛ بازاندیشی در وظایف سرگروه‌های آموزشی منطقه؛ توانمندسازی تیم رهبری برنامه درسی مدرسه توسط تیم رهبری منطقه‌ای؛ هماهنگی در اجرای تغییرات با تیم رهبری استانی؛ تأکید بر اجرای علمی تغییرات برنامه درسی؛ برنامه‌ریزی برای اصلاح شیوه‌های سنتی اجرای برنامه درسی؛ برنامه‌ریزی برای کسب منابع مادی و انسانی مورد نیاز برای اجرای برنامه درسی؛ برنامه‌ریزی برای تغییر رویه‌های سنتی اجرای برنامه درسی در مدرسه؛ بهره‌گیری از سبک رهبری مشارکتی.
	اقدامات رهبر در سطح منطقه‌ای	تشکیل تیم رهبری برنامه درسی منطقه‌ای؛ معاون آموزش ابتدایی مسئول تیم منطقه‌ای رهبری برنامه درسی؛ هدایت‌گری سرگروه‌های آموزشی؛ دانش‌افزایی تخصصی سرگروه‌های آموزشی منطقه؛ تسهیل رهبری میانجی مؤثر سرگروه‌های آموزشی بین اداره و مدرسه؛ تسهیل میانجی‌گری سرگروه آموزشی بین مدارس؛ الزام به عضویت سرگروه‌های آموزشی در مجامع علمی و حرفه‌ای؛ الزام سرگروه‌های آموزشی به شناسایی دانش‌آموزان با نیازهای خاص؛ مشاوره به مدیران برای فعال‌سازی شوراهای مدرسه؛ نظارت بر انتخاب مدیران از بین معلمان با تحصیلات بالا و با تجربه؛ برنامه‌ریزی برای عملیاتی نمودن راهبردهای رهبری برنامه درسی استانی؛ جلوگیری از جابه‌جایی‌های غیرضروری مدیران مدارس.
	هدف‌های سطح مدرسه	انطباق اعضای مدرسه با تغییرات برنامه‌های درسی، تسهیل کار جمعی و تیمی در مدرسه؛ تسهیل ایجاد مدارس یادگیرنده؛ انطباق استلزامات اجرای برنامه درسی ملی با محیط واقعی مدرسه.
	راهبردهای	استفاده مؤثر و برنامه‌ریزی شده از امکانات محلی؛ حل مسئله گروهی؛ خلق

ویژگی‌های مقوله‌های فرعی	مقوله فرعی	مقوله کلی
<p>مشوق‌ها برای اعضا؛ بهره‌گیری از توان شوراهای مدرسه؛ بیشینه نمودن تلاش‌های همه ذی‌نفعان؛ هماهنگی و ارتباط مؤثر بین والدین و مدرسه؛ دریافت بازخورد شفاف از یکدیگر در مدرسه؛ مشارکت‌دادن و درگیری مستقیم افراد با هدف‌های مدرسه؛ خلق سیاست‌های واضح برای مدرسه از سوی مدیر؛ ترغیب به مشارکت اعضای مدرسه در اجرای برنامه درسی؛ آموزش و ترویج پژوهش‌های مدرسه؛ توزیع اجتماعی رهبری برنامه درسی؛ مدیریت تعارضات و تسهیل هماهنگی؛ تأکید بر خودتوانمندسازی حرفه‌ای معلمان؛ کاهش تمرکز در تصمیم‌گیری‌ها و اجرای فعالیت‌ها؛ ترغیب به خودارزیابی اعضا مدرسه؛ خلق راهکارهای ابتکاری جدید متناسب با فعالیت‌های برنامه مدرسه؛ تدوین برنامه سالانه مدرسه؛ برنامه‌ریزی برای اجرای برنامه درسی؛ بهره‌گیری از سبک رهبری مشارکتی.</p>	<p>تحقق سطح مدرسه</p>	

مدیر مدرسه به عنوان رهبر اصلی برنامه درسی در مدرسه، با استفاده از توان شوراهای مدرسه می‌تواند با برنامه‌ریزی و اقدام جمعی متناسب با حدود و ثغور رهبری برنامه درسی، اقدام به پیاده‌سازی و اجرای رهبری برنامه درسی در مدرسه نماید.

جدول (۸): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

ویژگی‌های مقوله‌های فرعی	مقوله‌های فرعی
<p>برنامه‌ریزی برای اجرای برنامه درسی (تشکیل تیم رهبری برنامه درسی مدرسه؛ برعهده گرفتن مسئولیت تیم رهبری مدرسه از سوی مدیر؛ ترسیم تیمی چشم‌انداز مدرسه؛ ترغیب اعضای مدرسه برای پذیرفتن چشم‌انداز مدرسه؛ بررسی و اولویت‌بندی در تحقق هدف‌ها؛ نزدیک‌کردن دیدگاه‌های والدین با مدرسه از طریق چشم‌انداز و هدف‌های مدرسه؛ انطباق راهبردهای کلان اجرا و رهبری برنامه درسی با شرایط موجود مدرسه؛ برنامه‌ریزی برای تأمین و کاربرد منابع؛ پی‌ریزی فعالیت‌های مشارکتی اعضا) مدیریت برنامه درسی (تقسیم تصمیم‌گیری‌ها؛ تعیین واضح حدود مسئولیت‌های واگذار شده به اعضا؛ هماهنگی و هدایت اعضای مدرسه به سمت هدف‌های آموزشی؛ ارزیابی عملکرد اعضا مطابق با برنامه اجرا؛ بهره‌گیری از فناوری در اجرای برنامه درسی؛ مدیریت مؤثر زمان آموزشی و غیرآموزشی؛ همراستا نمودن تصمیم‌های گروه‌های دیگر مدرسه (شورای معلمان؛ شورای انجمن مدرسه؛ ...) با چشم‌انداز</p>	<p>اقدامات رهبر برنامه درسی در سطح مدرسه</p>

ویژگی‌های مقوله‌های فرعی	مقوله‌های فرعی
<p>مدرسه) کار تیمی (بهره‌گیری از هوش و توان جمعی؛ تأکید بر برنامه‌ریزی و اجرای تیمی؛ تشکیل گروه‌های یادگیری؛ فعالیت مدیر در کنار معلمان؛ فعال‌تر نمودن شورای مدرسه؛ فعال-تر نمودن شورای معلمان؛ فعال‌تر نمودن شورای دانش‌آموزی، فعال‌تر نمودن انجمن اولیا و مربیان؛ تلاش برای تغییر فرهنگ مدرسه؛ برگزاری جلسات هم‌اندیشی در مدرسه) خلق و پیگیری راهکارهای خلاقانه (توجه به ایده‌ها و ابتکارات فردی و جمعی؛ حمایت از نوآوری های اعضای مدرسه؛ آزمودن نوآوری‌ها). توان‌افزایی (ارتباط و بهره‌گیری مؤثر از سرگروه های آموزشی منطقه؛ کمک گرفتن از محیط محلی مدرسه؛ کمک گرفتن از مشاوران مدرسه برای تغییر شرایط؛ یاریگیری مشاوران به معلمان در اجرای برنامه درسی؛ تلاش مدیر در بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای اعضای مدرسه؛ درگیر نمودن همه اعضای مدرسه برای اجرای برنامه‌ها) پژوهش (ترویج و آموزش پژوهش‌ها در مدرسه؛ تحلیل و کاربست نتایج پژوهش‌های مدرسه‌ای) کیفیت‌بخشی به آموزش (رعایت استانداردهای برنامه درسی ملی در آموزش موضوعات درسی؛ ارائه راهنمایی علمی برای تغییر و بهبود فعالیت‌های کلاسی؛ بهره‌گیری از توان والدین در آموزش؛ فراهم‌نمودن فرصت‌های بهسازی حرفه‌ای برای معلمان؛ معرفی معیارهای علمی واضح برای آموزش و تدریس؛ الگوسازی و ارائه فعالیت‌های نمونه؛ رعایت بازخورددهی شفاف به معلمان). یادگیری اثربخش (بهره‌گیری مؤثر از کتاب‌های راهنمای معلم؛ آموزش و یادگیری فعال؛ توجه به انتقال یادگیری؛ تدوین طرح درس گروهی؛ طراحی آموزشی؛ بهره‌گیری مؤثر از رسانه و فناوری در آموزش) نظارت و راهنمایی اثربخش (نظارت بر هر یک از مراحل برنامه اجرا؛ ارزشیابی فعالیت‌ها؛ راهنمایی در جهت تحقق هدف‌ها؛ مدیریت مؤثر ارتباطات در مدرسه) ارزشیابی از رهبری برنامه درسی (ارزشیابی همه جانبه از عملکردها؛ انطباق ارزشیابی با قلمروهای رهبری برنامه درسی؛ در نظر گرفتن استانداردها در ارزشیابی؛ ارزشیابی مستمر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ نظرخواهی از والدین در خصوص مؤفقت اجرای برنامه درسی؛ ارزیابی عملکرد سالانه معلمان مبتنی بر نحوه مشارکت در اجرای برنامه)</p>	
تحقق رهبری یادگیری در کلاس؛ کاربرد تفکر و عمل جمعی در کلاس درس.	هدف‌های سطح کلاسی
آموزش و تدریس اثربخش؛ کاربردی کردن موضوعات درسی؛ همگام نمودن معلم با تغییرات برنامه درسی؛ به کار انداختن توان نهفته دانش‌آموزان در یادگیری؛ بهره‌گیری از تجارب سایر	راهبردهای تحقق سطح

ویژگی‌های مقوله‌های فرعی	مقوله‌های فرعی
	معلمان؛ به کار بستن توصیه‌های مدیر مدرسه؛ عضویت و فعالیت معلمان در شوراهای و گروه‌های درسی مدرسه.
	معلم راهبر یادگیری کلاسی؛ تحلیل داده‌های حاصل از آموزش؛ مدیریت منابع کلاس درس؛ نظارت و ارزشیابی بر یادگیری؛ تدوین جدول زمانی فعالیت‌های دانش‌آموزمحور؛ اصلاح موقعیت‌های مغل آموزش و یادگیری اثربخش؛ فراهم آوردن فرصت‌های تربیتی متنوع؛ پژوهش‌گری؛ توجه به تفاوت‌ها در آموزش؛ تسهیل مشارکت دانش‌آموزان در آموزش؛ تسهیل مشارکت دانش‌آموزان در مدیریت کلاس؛ مطلع نمودن دانش‌آموزان از هدف‌ها و برنامه‌ها؛ مشارکت والدین در یادگیری دانش‌آموزان.

راهبرد دوم مربوط به «اصول رهبری برنامه درسی» می‌باشد. این اصول در دو بخش اصول عام و اصول خاص مطرح می‌باشند.

جدول (۹): مقوله‌های کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

ویژگی‌های مقوله‌های فرعی	مقوله‌های فرعی	مقوله کلی
توجه به رهبری برنامه درسی در زمان تدوین و تولید برنامه درسی؛ انتخاب راهبردهای کلان رهبری برنامه درسی مبتنی بر استدلالات اسناد بالادستی؛ یکپارچگی در اجرای برنامه درسی؛ در نظر گرفتن سازوکارهای تسهیل همکاری اجتماع محلی با مدرسه؛ توجه به نقش و حمایت خانواده؛ مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی همه جانبه؛ اعتمادسازی و احترام اعضای تیم‌های رهبری برنامه درسی به یکدیگر؛ انجام کارها به صورت مشارکتی؛ تلاش در جهت توانمندسازی حرفه‌ای؛ پذیرش متخصص‌ترین فرد به عنوان رهبر اصلی تیم رهبری برنامه درسی؛ تصمیم‌گیری متناسب با شرایط موجود؛ تسهیم تصمیم‌گیری‌ها؛ تشویق مادی و معنوی؛ حمایت از نوآوری و خلاقیت در اجرای برنامه درسی؛ پرهیز از نگاه تجویزی صرف؛ توجه به چرخه اجرای برنامه درسی (برنامه-ریزی؛ اجرا و ارزشیابی برنامه درسی)؛ تعدیل تأثیرات محیط محلی بر رهبری برنامه درسی؛ داشتن وحدت رویه پذیرفته شده؛ تقدم راهبردهای خرد بر راهبردهای کلان و بلندمدت در مدرسه؛ پذیرش تفاوت‌های سبک رهبری برنامه درسی در موقعیت‌های مختلف؛ طولی بودن سطوح رهبری برنامه درسی؛ تعامل همه جانبه در کارها؛ تدریجی بودن انجام فرایندها؛ حل مسئله گروهی مشکلات؛ انعطاف‌پذیری در رهبری برنامه درسی؛ کار تیمی.	اصول عام رهبری برنامه درسی	اصول رهبری برنامه درسی
تشکیل تیم‌های رهبری برنامه درسی در سطوح مختلف؛ سرگروه‌های آموزشی در نقش رهبران میانجی؛ معاونان آموزشی در نقش رهبران میانی؛ پذیرش مدیر به عنوان	اصول خاص	

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی	رهبری برنامه درسی از سوی مدیر؛ برعهده گرفتن همزمان نقش رهبری میانی و رهبری اصلی از سوی معلمان چندپایه؛ بهره‌گیری حداکثری از توان شوراهای مدرسه؛ برنامه‌ریزی و اجرای تیمی برنامه‌ها و فعالیت‌های اجرای برنامه درسی؛ بهره‌گرفتن از رهبری برنامه درسی برای پرورش فرهنگ جدید مدرسه	رهبر اصلی تیم از سوی اعضای مدرسه؛ انجام وظایف مدیریتی همزمان با رهبری برنامه درسی از سوی مدیر؛ برعهده گرفتن همزمان نقش رهبری میانی و رهبری اصلی از سوی معلمان چندپایه؛ بهره‌گیری حداکثری از توان شوراهای مدرسه؛ برنامه‌ریزی و اجرای تیمی برنامه‌ها و فعالیت‌های اجرای برنامه درسی؛ بهره‌گرفتن از رهبری برنامه درسی برای پرورش فرهنگ جدید مدرسه

راهبرد دیگر «سبک و اشکال رهبری برنامه درسی» می‌باشد. این راهبرد در جدول (۱۰) آمده است.

جدول (۱۰): مقوله‌های کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
سبک‌های رهبری برنامه درسی	عوامل شکل‌دهنده سبک رهبری برنامه درسی دوره ابتدایی	نظام آموزشی متمرکز؛ بافت و جو روانی-اجتماعی مدارس؛ میزان صلاحیت حرفه‌ای اعضا مدرسه؛ امکانات مادی مدرسه
	سبک رهبری سطح وزارتی	سبک توزیع یافته
	سبک رهبری سطوح ادارات کل، مناطق، مدرسه و کلاس	سبک مشارکتی

راهبرد چهارم مربوط به «صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز اعضای تیم رهبری مدرسه» می‌باشد. بدیهی است که برای برعهده گرفتن نقش جدیدی با عنوان رهبر برنامه درسی و پیگیری آن، نیاز به کسب صلاحیت‌های مورد نیاز مطرح باشد.

جدول (۱۱): مقوله‌های کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز اعضای تیم رهبری مدرسه	ویژگی مدیر مدرسه	خلاق؛ متعهد؛ منعطف؛ فکور؛ آشنا به طراحی محیط‌های یادگیری؛ مشارکت‌پذیر؛ آینده‌نگر؛ مسئولیت‌پذیر.
	نیازمندی‌های دانشی مدیر	دانش مدیریت و رهبری آموزشی؛ دانش برنامه درسی؛ آگاه از موقعیت محلی و اعضای مدرسه؛ دانش راهبردهای آموزشی جدید؛ آگاه از فلسفه تربیت؛ آگاه از مسائل اجتماعی و محیطی؛ شناخت جامع از ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان؛ آگاه از تقاضاها و نیازهای والدین؛ آگاه از برنامه درسی ملی و قصد شده دوره ابتدایی؛ آگاه از ماهیت رهبری برنامه درسی؛ آگاه از دیسپلین‌ها و موضوعات درسی.
	مهارت‌های مدیر	توانایی انجام کار تیمی و مشارکتی؛ مهارت ایجاد تغییر در نگرش؛ مهارت برنامه‌ریزی برای تأمین منابع برای اجرای برنامه‌های تغییریافته؛ توانایی آموزش نحوه بهره‌گیری از انواع منابع؛ توانایی بهره‌گیری از استعداد و توان اعضای مدرسه؛ توانایی برانگیختن اعضا مدرسه برای کار در کنار یکدیگر؛ مهارت در برنامه‌ریزی؛ مهارت در تدریس دروس دوره ابتدایی؛ بهره‌گیری از تجارب معلمان.
	نگرش مدیر	دوستدار جو مشارکتی؛ پرورش دهنده باورهای تسهیم شده.
	ویژگی رهبر میانی مدرسه	مقبولیت حداکثری؛ داشتن سابقه و تجربه آموزش ابتدایی؛ سابقه عضویت در گروه‌های آموزشی و یا معاون آموزشی مدرسه.
	نیازمندی‌های دانشی رهبر میانی	متخصص در رشته آموزش ابتدایی یا برنامه‌ریزی درسی؛ آگاه از برنامه درسی ملی؛ آگاه از قوانین و آیین‌نامه‌های آموزشی؛ آگاه از منابع آموزشی و کمک آموزشی استاندارد؛ آگاه از طراحی آموزشی؛ آگاه از مباحث آندورگویی.
	مهارت‌های رهبر میانی	توانایی انجام کار تیمی و مشارکتی؛ مهارت در رهبری و هدایتگری؛ توانایی کار با رسانه و فناوری؛ توانایی انجام راهبری پژوهش‌های مدرسه‌ای؛ دارای مهارت‌های مشاوره‌ای؛ مهارت‌های ارتباطی.
	نگرش رهبر میانی	علاقه‌مند به تغییر و نوآوری؛ علاقه‌مند به کار در کنار دیگران.
	ویژگی‌های معلمان	راهنما بودن؛ اسوه و الگو بودن؛ یادگیرنده مادام‌العمر.
	نیازمندی‌های دانشی معلمان	دانش موضوعی؛ دانش برنامه درسی؛ دانش پداگوژیکی؛ دانش در باره دانش‌آموزان؛ دانش سازمانی؛ آگاهی از انواع ارزشیابی‌ها؛ آگاهی از پژوهشگری؛ شناخت مواد و منابع آموزشی و کمک آموزشی.
	مهارت‌های معلم	توانایی انجام کار تیمی؛ توانایی بهره‌گیری از بازخورد پیامدهای آموزشی؛ توانایی تدوین طرح درس و طراحی آموزشی و اجرای آن؛ توانایی بهره‌گیری از مواد و منابع و فناوری؛ توانایی کسب اطلاع از پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان.
	نگرش معلم	علاقه‌مند به یادگیری و پیشرفت حرفه‌ای؛ محترم دانستن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان؛ تمایل به کار تیمی.

راهبرد پنجم ذکر شده در جدول (۱۲) به نقش «رهبران میانجی برنامه درسی» اشاره دارد که در واقع توجه به توان و همکاری سرگروه‌های آموزشی استانی و منطقه‌ای در رهبری برنامه درسی دوره ابتدایی می‌باشد. در این پژوهش مشخص شد که سرگروه‌های آموزشی استانی می‌توانند نقش رهبران میانجی را بین ادارات کل آموزش و پرورش و مناطق و نواحی ایفا نمایند. البته در این خصوص محوریت با انتقال سیاست‌ها و برنامه‌های اداره کل به مناطق در راستای رهبری برنامه درسی می‌باشد.

جدول (۱۲): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
رهبری آنان از ابتدای برنامه درسی	نقش سرگروه‌های آموزشی استانی ادارات کل	متخصص در رشته آموزش ابتدایی و برنامه‌ریزی درسی؛ مشارکت فعال در تیم راهبری اجرای برنامه درسی اداره کل؛ آموزش نحوه برنامه‌ریزی برای اجرای برنامه درسی به سرگروه‌های مناطق؛ نظارت و راهنمایی سرگروه‌های آموزشی مناطق؛ بررسی منابع مورد نیاز مدارس برای اجرای برنامه‌های تغییر یافته؛ بررسی نیازمندی‌های آموزشی سرگروه‌های آموزشی مناطق؛ برگزاری نشست‌های تخصصی با سرگروه‌های آموزشی مناطق؛ ارتباط مستمر با دفتر تألیف؛ برنامه‌ریزی برای ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان؛ نقادی برنامه درسی دوره ابتدایی؛ بهره‌گیری از تجارب مراکز علمی؛ تعامل مستمر با دفتر تألیف
	نقش سرگروه‌های آموزشی مناطق آموزشی	متخصص در رشته آموزش ابتدایی و برنامه‌ریزی درسی؛ مشارکت فعال در تیم راهبری اجرای برنامه درسی منطقه؛ آموزش نحوه برنامه‌ریزی برای اجرای برنامه درسی به مدیران مدارس؛ نظارت و راهنمایی بر برنامه‌های مدارس؛ بررسی و رفع نیازمندی‌های آموزشی مدیران و معلمان مدارس؛ تسهیم تجارب خلاقانه مدارس؛ کمک به مدیر و رهبر میانی برای مدیریت منابع؛ ارائه مشاوره به مدیران در خصوص انتخاب اعضای مدرسه؛ برنامه‌ریزی برای ارائه پیامدهای یادگیری مدارس؛ ترویج بهره‌گیری از فناوری در آموزش

راهبرد ششم توجه به «رهبری میانی در برنامه درسی» است که در واقع بازاندیشی در نقش معاونان آموزشی مدارس ابتدایی می‌باشد که بیشتر، آنان را در نقش یک «رهبر موضوعی» قرار می‌دهد.

جدول (۱۳): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

مقوله‌های کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
رهبری میانی برنامه درسی	وظایف و نقش معاون آموزشی در شورای معلمان	فعال‌سازی و نمایندگی شورای معلمان مدرسه؛ همکاری مؤثر با مدیر در تدوین برنامه‌ها؛ مشاوره‌دهی به مدیر در خصوص انتخاب معلمان جدید؛ تبیین و پیگیری قوانین و آیین‌نامه‌ها؛ تکمیل‌گر کارهای مدیریتی و آموزشی مدیر؛ به عرصه‌آوردن دانش‌آموزان فعال برای اجرای برنامه‌درسی؛ برقراری ارتباط مؤثر با والدین در جهت اجرای برنامه‌درسی؛ تعدیل امور با توجه به شرایط موجود مدرسه؛ برنامه‌ریزی برای کسب بازخورد از آموزش معلمان؛ گردآوری و تسهیل تسهیم تجارب اعضای مدرسه؛ ترویج و راهبری پژوهش‌های مدرسه‌ای؛ تأثیرگذاری مثبت بر عملکرد معلمان؛ شناسایی بهترین اشکال آموزش دروس مختلف دوره ابتدایی؛ مدیریت و متوازن سازی منابع؛ تلاش در انطباق فعالیت‌های معلمان با استانداردهای آموزشی و یادگیری؛ دوست و مشاور معلمان تازه‌کار؛ برقراری و ارتباط با اعضای محیط محلی؛ کمک گرفتن از رهبران میانجی برای شناسایی راه‌های تقویت بنیه علمی معلمان؛ پیش‌بینی برنامه‌های پشتیبان حرفه‌ای؛ اطلاع‌رسانی به معلمان از مقتضیات برنامه‌های درسی سایر پایه‌های؛ تسهیل مشارکت و همکاری اعضای مدرسه؛ کمک به معلمان در شناخت بیشتر از دانش‌آموزان؛ پیگیری ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ ارزیابی عملکرد معلمان

راهبرد «اعتمادسازی» به عنوان هفتمین راهبرد برای همراه کردن اعضای مدرسه با رهبری برنامه درسی و کمک به تغییر فرهنگ مدارس و کاهش تعارضات مد نظر می‌باشد. چرا که در چنین محیطی کار تیمی و سینرژی مثبت برای انجام برنامه‌ها امکان‌پذیر می‌گردد.

جدول (۱۴): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
اعتمادسازی	پیش‌نیازهای اعتمادسازی	ترویج نقادی امور در تیم‌های رهبری؛ پرهیز از رقابت‌جویی؛ اجتناب از موضوعات مشاجره-آمیز؛ پرهیز از دستوردهی مستقیم (از بالا به پایین)؛ پرهیز از سلیقه‌گرایی؛ داشتن روحیه انتقادپذیری؛ جلوگیری از خودمحوری اعضا؛ برقراری ارتباط های سالم در بین اعضا تیم‌ها؛ پذیرش مدیر از سوی اعضای مدرسه؛ توجه معلمان و دانش‌آموزان نسبت به هدف‌ها.
	اقدامات اعتمادساز	تسهیل رهبری غیررسمی رهبر میانی؛ حل گروهی تعارضات؛ فرصت‌دادن به آزمودن اندیشه-های جدید اعضا؛ ایجاد حس مالکیت در معلمان بر اجرای تغییرات برنامه درسی؛ توزیع بخشی از مسئولیت‌های رهبری بین اعضا؛ تسهیم قدرت مساوی در بین معلمان؛ به صحنه آوردن معلمان در حاشیه مانده؛ تلاش در جهت توانمندی اعتقادی اعضا؛ انگیزه‌بخشی از طریق تقدیر از اعضای فعال تیم.

راهبرد هشتم مربوط به «سازوکارهای تسهیل‌کننده رهبری برنامه درسی» و آن هم با توجه به شرایط موجود می‌باشد. در واقع این راهبرد به کسب حمایت و پشتیبانی اداری، مالی، فکری و آموزشی رهبری برنامه درسی اشاره دارد.

جدول (۱۵): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های راهبردها

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
	حمایت‌های وزارتی	تدوین سیاست‌های کاهش تمرکز در اجرای برنامه درسی؛ حمایت اداری و حقوقی از رهبری برنامه درسی؛ حمایت مالی از رهبری برنامه درسی؛ تسهیل‌گری سیاست‌گذاران آموزشی در خصوص رهبری میانجی و میانی؛ آموزش رهبری برنامه درسی از دوره‌های تربیت معلم آموزگاران؛ تسهیل در تغییر سبک مدیریت سنتی مدارس؛ اشاعه برنامه‌های درسی از طریق رسانه ملی؛ تهیه و ارائه کل اجزا بسته برنامه درسی؛ برنامه‌ریزی برای اجرای آزمایشی رهبری برنامه درسی؛ گسترش وظایف گروه‌های آموزشی به رهبری برنامه درسی؛ هدایت سرگروه‌های آموزشی برای اجرای رهبری برنامه درسی در سطوح مختلف.
ساز و کارهای تسهیل‌کننده رهبری برنامه درسی	حمایت‌های ادارات کل استان‌ها	تمهید مقدمات تشکیل تیم راهبری برنامه درسی استانی، منطقه و مدرسه‌ای؛ حمایت اداری و مالی از مدیران مناطق و مدارس؛ دخالت دادن نظرات مدیران در انتخاب معلمان مدارس؛ تأمین منابع مادی مدارس؛ آموزش رهبری برنامه درسی به مدیران و سرگروه‌های آموزشی استانی و منطقه‌ای؛ جهت‌دهی وظایف سرگروه‌های آموزشی استانی در راستای رهبری برنامه درسی؛ جهت‌دهی وظایف معاونان آموزش ابتدایی مناطق؛ افزایش دانش پداگوژیکی مدیران مناطق، سرگروه‌های آموزشی و مدیران؛ تسهیل فرایندهای مشارکت اجتماع محلی با مدارس؛ تأکید بر برنامه‌محوری برای اجرای برنامه درسی در مدارس؛ حمایت از خلاقیت‌ها و نوآوری‌های منطقه‌ای و مدرسه‌ای؛ تلاش در ایجاد مدارس یادگیرنده؛ ترغیب به بهره‌گیری از سبک رهبری مشارکتی؛ انتخاب مدیران با صلاحیت حرفه‌ای بالا؛ تشویق به پژوهش جمعی در تیم‌های رهبری برنامه درسی؛ جلوگیری از سلیقه‌گرایی شخصی در رهبری سطح منطقه و مدرسه؛ تدوین سازوکارهای ارزشیابی از رهبری برنامه درسی مناطق و مدارس؛ اشاعه برنامه درسی به والدین از طریق رسانه‌های محلی؛ هماهنگی بیشتر با مراکز تربیت معلم؛ پیش‌بینی مؤلفه‌های راهبری برنامه درسی در ارزیابی عملکرد اعضای مدرسه.
	حمایت‌های اجتماع محلی	تأمین برخی از منابع مادی؛ در اختیار گذاشتن تجارب و تخصص‌های مختلف.
	حمایت‌های والدین	ارائه شناخت بیشتر از دانش‌آموزان به اعضای مدرسه؛ برقراری ارتباط مؤثر با مدرسه؛ حمایت و مشارکت در برنامه‌های مدرسه؛ تسهیل‌گری در یادگیری انفرادی؛ پیگیری هدف‌های مدرسه در خانه.
	آموزش رهبری برنامه درسی در تربیت معلم	آموزش نظری و عملی رهبری برنامه درسی؛ پروژه محور نمودن آموزش‌های رهبری برنامه درسی؛ ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان؛ آموزش پژوهش‌های مدرسه‌ای به دانشجومعلمان؛ آموزش مباحث رهبری.

پیامدها

بُعد دیگر الگوی رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی مبتنی بر نظریه برخاسته از داده‌ها، «پیامدها» می‌باشد که در الگوی رهبری برنامه درسی دو پیامد «نتایج بلندمدت» و «نتایج کوتاه مدت» با توجه به تحلیل داده‌ها استخراج گردیده است.

جدول (۱۶): مقوله کلی، فرعی و ویژگی‌های پیامدها

مقوله کلی	مقوله‌های فرعی	ویژگی‌های مقوله‌های فرعی
نتایج بلندمدت	تحقق هدف‌های بلندمدت آموزش ابتدایی	تحقق حداکثری هدف‌های آموزشی دوره ابتدایی؛ تحقق هدف‌های مطلوب رهبری برنامه درسی؛ اعتمادآفرینی برای مخاطبین آموزش و پرورش؛ توانمندسازی حرفه‌ای معلمان؛ تسهیل رشد و تعالی دانش آموزان؛ تسهیل تحقق مراتبی از حیات طیبه.
	تسهیل تغییر و تحولات آموزش دوره ابتدایی	تجدیدنظر در ساختارهای اداری آموزش ابتدایی؛ تجدیدنظر در خصوص مدیریت منابع مدارس؛ تغییر در سبک رهبری مدیران آموزشی سطوح مختلف؛ ظهور و بروز خلاقیت‌ها و نوآوری‌ها؛ توجه علمی به اجرای برنامه درسی در همه سطوح؛ بسط نگاه پژوهشی به رهبری برنامه درسی؛ تحقق مدارس یادگیرنده
نتایج کوتاه‌مدت	بهره‌گیری از ظرفیت‌های اجتماع محلی	افزایش مشارکت و کمک‌های والدین؛ بهره‌گیری از متخصصین محلی؛ افزایش اعتبار برنامه درسی؛ افزایش رضایت والدین؛ نقادی برنامه درسی توسط اجتماع محلی
	پویایی برنامه درسی	اجرای موفق برنامه‌های درسی؛ جلوگیری از تحریف برنامه‌های درسی؛ کاستن از فاصله برنامه درسی کسب‌شده و قصدشده؛ فعال نمودن اعضای مدرسه؛ تحقق یادگیری اثربخش در دانش‌آموزان؛ مسئولیت‌پذیری جمعی و پاسخ‌گویی بهره‌گیری از بازخورد؛ بهره‌گیری از توان دانش‌آموزان؛ تحقق خودراهبری دانش‌آموزان؛ جلوگیری از به تحریف کشیده‌شدن برنامه‌های درسی؛ جلوگیری از هدر رفت منابع مالی؛ پویایی، هماهنگی و تعامل بیشتر شوراهای مدرسه؛ تأمل و پژوهش در اجرای برنامه درسی.

مقاله اصلی

مقاله اصلی در الگوی رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی، «ظرفیت‌سازی حداکثری برای تحقق هدف‌های برنامه درسی دوره ابتدایی» می‌باشد که در واقع مضمون اصلی الگو است. این مقاله اصلی را می‌توان به پنج بُعد (شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، راهبردها و پیامدها) الگوی بومی رهبری برنامه درسی به صورت منطقی ارتباط داد. به این نحو که «ظرفیت‌سازی حداکثری برای تحقق هدف‌های برنامه درسی دوره ابتدایی» مفهومی انتزاعی با شمول متعدد در سطوح مختلف نظام آموزشی را شامل می‌گردد و انتظار همگرایی همه عناصر از «شورای عالی آموزش و پرورش» به عنوان بالاترین سطح تصمیم‌گیری تا سطح کلاس درس و حتی بیرون از مدرسه را برای تحقق هدف‌های مصوب برنامه درسی در دوره ابتدایی را شامل می‌گردد. در واقع این مقاله اصلی، هم‌افزایی و کار سیستمی را برای اجرای برنامه درسی و هدایت آن در یک مقیاس وسیع ملی می‌نگرد و معلم دوره ابتدایی را به شکل سنتی به عنوان تنها مسئول اجرای برنامه درسی و تحقق هدف‌ها و پاسخگو در مقابل انتظارات سیستم آموزشی و جامعه نمی‌بیند. بدون تمرکز روشن بر «ظرفیت»، یک مدرسه، قادر به پیگیری تلاش‌های مداوم برای بهبود اوضاع و به خصوص آموزش و یادگیری نخواهد بود یا به طور اثربخش تغییر را کنترل نخواهد کرد. بر اساس یک چشم‌انداز شناخته شده، به طور تقریبی ظرفیت‌سازی مربوط به فراهم کردن فرصت‌هایی برای افراد گوناگون و متعدد است تا با شیوه‌ای جدید با همدیگر کار کنند (هریس و مویجس^۱، ۲۰۰۳). ظرفیت‌سازی تضمین می‌کند مدرسه یک «نیروی در حال رشد و توسعه» (سنگه، ۱۹۹۰) از طریق سرمایه‌گذاری در شرایط مدرسه‌ای و کلاسی کسانی است که تغییر و توسعه را ارتقا می‌دهند (هاپکینز^۲، ۲۰۰۱). هاپکینز و جکسون^۳ (۲۰۰۳) نشان دادند که مدارس در جهت بعضی از چشم‌اندازها و مفاهیم مهم سودمند که می‌تواند نشان از تعریف عملیاتی «ظرفیت» باشد حرکت می‌کنند. در درجه اول اهمیت افراد، رهبران، کارشناسان و متخصصان آموزشی در سطوح مختلف، معلمان و دانش‌آموزان و گسترش همکاری آنان

-
1. Harris & Muijs
 2. Hopkins
 3. Jackson

مطرح است. در درجه دوم، هم افزایی‌هایی است که موقعی که تمهیدات درونی لازم، ارتباطها و تیم‌های کاری مختلف به طور مناسب در حال کار در کنار یکدیگر هستند، ایجاد می‌شوند. در درجه سوم تمهیدات سازمانی است از جمله انسجام در برنامه‌ها، شبکه‌های ارتباطی درونی که به رشد ظرفیت شخصی و بین فردی کمک می‌کند و در درجه چهارم حوزه ارزش‌ها و باورهای مشترک، به هم پیوستگی اجتماعی، اعتماد، هدف‌گرایی، درگیری، مراقبت، ارزش‌گذاری و ارزشمند بودن است که هر کدام زمینه عملیاتی در موضوع «رهبری» است. در این بین ظرفیت خود رهبر، به عنوان راهی برای ایجاد و اتفاق افتادن اعتماد و به هم پیوستگی اجتماعی برای تحقق هدف‌هاست. در این مفهوم، ظرفیت‌سازی مربوط به توسعه شرایط، مهارت‌ها و شایستگی‌ها است تا تغییر سازنده در سطح مدرسه را کنترل و تسهیل کند. برای دستیابی به چنین شرایطی، شکل جدیدی از رهبری مورد نیاز است. رهبری‌ای که هم بر یادگیری و هم مشارکت تمرکز دارد (هم فردی و هم سازمانی) و رهبری‌ای که در اجتماع یادگیری یعنی در بین والدین، معلمان، دانش‌آموزان و مدیران سرمایه‌گذاری و اقدام نماید. به نظر می‌رسد با توجه به مقوله اصلی پژوهش حاضر، تلاش در همه سطوح آموزش و پرورش برای راهبری برنامه درسی ضروری می‌باشد و هر یک از آن‌ها با کار در کنار یکدیگر می‌توانند ظرفیت عظیم علمی و اجرایی را برای اجرای پویای برنامه درسی و در نتیجه تحقق هدف‌های برنامه درسی دوره ابتدایی فراهم آورند. در واقع مقوله اصلی رهبری برنامه درسی هر گونه کار انفرادی و مجزا را در اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی نفی می‌کند و به نوعی همه عوامل انسانی و مادی را در اجرای برنامه درسی در کنار یکدیگر می‌بیند.

در شکل (۱) الگوی رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی مبتنی بر مدل پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها نشان داده شده است.

شرایط زمینه‌ای: ۱. عوامل برون مدرسه‌ای (نقایص اسناد بالادستی؛ مقتضیات محلی اجرای برنامه درسی)
 ۲. عوامل درون مدرسه‌ای (فرهنگ مدرسه؛ امکانات مادی و انسانی)

راهبردها: ۱. سطوح، هدف‌ها، راهبردها و اقدامات

رهبری برنامه درسی (هدف‌های سطح وزارتی؛ راهبردهای تحقق سطح وزارتی؛ اقدامات سطح استانی؛ راهبردهای تحقق سطح استانی؛ هدف‌های سطح منطقه‌ای؛ اقدامات رهبر در سطح منطقه‌ای؛ اقدامات رهبر در سطح مدرسه؛ راهبردهای تحقق سطح مدرسه؛ هدف‌های سطح کلاسی؛ اقدامات رهبر در سطح کلاسی؛ اقدامات رهبر در سطح کلاسی) ۲. **اصول رهبری برنامه درسی** (اصول عام رهبری برنامه درسی؛ اصول خاص رهبری برنامه درسی در مدارس ابتدایی) ۳. **سبک و اشکال رهبری برنامه درسی** (عوامل شکل دهنده سبک رهبری برنامه درسی؛ سبک رهبری سطح وزارتی؛ سبک رهبری سطوح ادارات کل، مناطق، مدرسه و کلاس) ۴. **صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز اعضا تیم رهبری مدرسه** (ویژگی مدیر مدرسه؛ نیازمندی‌های دانشی مدیر؛ مهارت‌های مدیر؛ نگرش مدیر؛ ویژگی رهبر میانی؛ مهارت‌های رهبر میانی؛ نگرش رهبر میانی؛ ویژگی‌های معلمان؛ نیازمندی‌های دانشی معلمان؛ مهارت‌های معلم؛ نگرش معلم) ۵. **رهبران میانی برنامه درسی** (سرگروه‌های آموزشی استانی ادارات کل؛ سرگروه‌های آموزشی مناطق آموزشی) ۶. **رهبران میانی برنامه درسی** (وظایف و نقش معاون آموزشی در شورای معلمان) ۷. **سازوکارهای تسهیل‌کننده رهبری برنامه درسی** (حمایت‌های وزارتی؛ حمایت‌های ادارات کل استان‌ها؛

شرایط علی:

تحول و پیشرفت در دوره ابتدایی (تاکید اسناد بالا دستی بر تحول برنامه درسی دوره ابتدایی؛ بهبود در اجرای برنامه درسی)

مقوله اصلی:

«ظرفیت‌سازی حداکثری برای تحقق هدف‌های برنامه درسی دوره ابتدایی»

پیامدها:

۱. **نتایج بلند مدت** (تحقق هدف‌های بلند مدت آموزشی؛ تسهیل تغییر و تحولات آموزشی)
 ۲. **نتایج کوتاه مدت** (بهره‌گیری از ظرفیت‌های اجتماع محلی؛ پویایی برنامه درسی)

شرایط مداخله‌گر: ۱. مسائل و موانع ساختاری (نظام آموزشی متمرکز؛ فقر علمی و پژوهشی؛ فقدان برنامه جامع برای آموزش رهبری برنامه درسی) ۲. **مسائل و موانع درون مدرسه** (صلاحیت‌های حرفه‌ای سطح پایین مدیران؛ موانع رهبری میانی؛ صلاحیت‌های حرفه‌ای پایین معلمان؛ امکانات ناکافی مدارس؛ جو روانی-اجتماعی مدارس ابتدایی؛ مشارکت ضعیف دانش‌آموزان؛ عدم آگاهی و مشارکت بهینه والدین)

شکل (۱): الگوی رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی مبتنی بر مدل پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها

نتیجه‌گیری

همان‌طور که ذکر گردید، توجه به اجرای برنامه درسی در سطح بهینه و در نهایت کاستن از فاصله بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده، نیازمندی به امر رهبری در اجرای برنامه درسی را به یک ضرورت تبدیل نموده است. تدوین الگوی رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی به منظور اعتلاء رویکردها و روش‌های مورد استفاده کنونی از سوی متخصصان و عوامل آموزشی در سطوح مختلف انجام یافته است. هم‌چنین طراحی و تبیین الگوی رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی در قالب یک چارچوب علمی می‌تواند برنامه‌ریزی برای اجرای هر چه بهتر برنامه‌های درسی تغییر یافته دوره ابتدایی را در عمل تسهیل نموده و برای متخصصان برنامه‌ریزی درسی و اجرا کنندگان آن در دوره ابتدایی در سطوح مختلف در ابعاد نظری و عملی مفید واقع شود. این امر می‌تواند برنامه محور نمودن اجرای برنامه درسی از زمان تدوین آن در سطح وزارتی تا کلاس درس، هم‌سومودن باورها و اعمال افراد مختلف درگیر در تولید و اجرای برنامه درسی در سطوح مختلف، آموزش اثربخش، ایجاد ظرفیت‌های جدید و هم‌چنین بهره‌گیری از ظرفیت‌های موجود درونی و بیرونی مدرسه برای اجرای برنامه درسی، کاستن از فاصله بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده و در نهایت تحقق حداکثری هدف‌های برنامه‌های درسی در دوره تحصیلی ابتدایی را در پی داشته باشد. هم‌چنین این الگو در وهله نخست می‌تواند مورد استفاده وزارت آموزش و پرورش در بازبینی اسناد بالادستی آن قرار گیرد و کسب حمایت‌های قانونی و اجرایی برای آن نیز می‌تواند پیگیری رهبری برنامه درسی را در سطوح پایین‌تر و به خصوص در مدارس ابتدایی را تسهیل نماید. هم‌چنین پژوهشگران حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و آموزش ابتدایی می‌توانند برای انجام مطالعات بین رشته‌ای و برقراری ارتباط بیشتر این سه حوزه مطالعاتی، از نتایج این پژوهش بهره‌برند.

منابع

ادیب، یوسف؛ زارع، سعیده و عزتی، محمدرضا. (۱۳۹۴). تجارب معلمان از تدریس در پایه ششم ابتدایی، در اولین سال تغییر نظام آموزشی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۰ (۳۷): ۲۲-۵.

ادیب‌نیا، اسد. (۱۳۸۳). بررسی موانع اجرای روش‌های تدریس فعال در مدارس ابتدایی شهر تهران، مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

اسمعیل‌پور، علی. (۱۳۹۲). ارزیابی دانش، نگرش و توانش معلمان دوره ابتدایی در خصوص برنامه‌های درسی تحول‌یافته آموزش و پرورش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد ارومیه.

اشتراوس، آنسلم، کربین، جولیت. (۱۹۹۸). مبانی پژوهش کیفی (فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای). ترجمه ابراهیم افشار (۱۳۹۰). تهران: نی.

امیرخانی، حسین. (۱۳۸۵). توانمندسازی روان‌شناختی منابع انسانی: دیدگاه‌ها و ابعاد، پیک نور، ۱ (۱): ۱۱-۱۷.

پیری، موسی؛ اسدیان، سیروس و محمدزاده، مرتضی. (۱۳۹۶). ارزیابی وضعیت اجرای برنامه درسی کار و فناوری پایه هفتم دوره اول متوسطه، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۲ (۴۵): ۱۴۲-۱۱۹.

حسن‌پور، سکینه. (۱۳۹۲). بررسی میزان برخورداری معلمان پایه‌ی ششم ابتدایی از مهارت‌های تفکر و پژوهش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد ارومیه.

حسین‌پناه، مهدی؛ کرمی، مرتضی؛ جعفری‌ثانی، حسین و کارشکی، حسین. (۱۳۹۶). ارزیابی میزان هم‌خوانی برنامه‌های درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده دوره دوم ابتدایی در پرورش شایستگی‌های پژوهشی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۱ (۴۴): ۱۶۴-۱۴۱.

خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۸۶). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۶ (۴): ۱۷۳-۱۵۹.

خوش‌خلق، ایرج. (۱۳۸۴). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

داودی، رسول. (۱۳۹۱). ارزیابی عملکرد و موانع فراروی شورای دانش‌آموزی جهت مشارکت‌دهی دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدارس، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۳ (۴): ۱۶۱-۱۴۷.

الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران

- دیناروند، حسن. (۱۳۸۶). ویژگی‌ها و مهارت‌های مدیران اثربخش برای ایجاد تحول در مدارس لرستان. مجموعه مقالات بررسی چالش‌های پیش‌روی مدیریت آموزش و پرورش استان لرستان. پژوهشکده تعلیم و تربیت سازمان آموزش و پرورش لرستان. خرم‌آباد: شاپورخواست.
- راستگو، اعظم. (۱۳۸۳). بررسی میزان استفاده معلمان از روش تدریس مبتنی بر پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس علوم پایه چهارم ابتدایی منطقه ۶ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ بهرنگی، محمدرضا؛ نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۹). نقش مدیران در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی پسرانه شهر تهران. نوآوری‌های آموزشی، ۹ (۴): ۱۲۶-۸۹.
- سپهری، حسین. (۱۳۸۴). بررسی راه‌های جلب مشارکت مردمی در آموزش و پرورش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- عباسی، احمد. (۱۳۸۵). راه‌های افزایش مشارکت مردمی در آموزش و پرورش اصفهان از دیدگاه مدیران و اعضای انجمن اولیاء و مربیان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- عزتی، محمدرضا و واحدی، شهرام. (۱۳۹۶). درک و نگرش معلمان سرگروه نسبت به درس کار و فناوری، ۱۲ (۴۵): ۱۱۸-۹۵.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۸۰). مقدمات مدیریت آموزشی. تهران: دانشگاه پیام نور.
- کاظمی، صدیقه و مهram، بهروز. (۱۳۸۹). کاوشی در عملکرد مدیریت آموزشی به عنوان مؤلفه‌ای از برنامه درسی پنهان در تربیت ارزشی دانش‌آموزان، مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۵ (۱۷): ۱۵۲-۱۲۹.
- محمدامین‌زاده، حسن؛ سیفی، محمد و فقیهی، علیرضا. (۱۳۹۶). ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصدشده، اجراشده، کسب‌شده تفکر و پژوهش ششم ابتدایی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۲ (۴۶): ۱۷۰-۱۴۹.
- میرزاییگی، علی. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی. تهران: یسرتون.

نوروززاده، رضا؛ محمودی، رضا؛ فتحی واجارگاه، کورش و نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی، پژوهش در برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۲ (۴): ۹۲-۷۱.

- Fung, Y, S. (2012). **A study of curriculum leadership strategies in different curriculum implementation stages: Liberal Studies of New Senior Secondary Curriculum in Hong Kong.** A Thesis for the Degree of Doctor of Education In Education. The Chinese University of Hong Kong.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). **Teacher Leadership: principles and practice.** Institute of Education, University of Warwick : University of Warwick.
- Hopkins, D. (2001). **School Improvement for Real,** London Falmer Press.
- Hopkins, D. & Jackson, D. (2003). **Building the capacity for leading and learning,** in A. Harris, D. Hopkins, A. Hargreaves et al., *Effective Leadership for School Improvment.* London: Routledge.
- Poplin, M.S. (1992). **The leader's new role: Looking to the growth of teachers.** *Educational Leadership*, 45 (5), 10-11.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). **School leadership and student outcomes: Identifying what works and why.** Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. (1999). **The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations.** New York: Doubleday/ Currency.
- Southworth, G. (2002). **Think piece from NCSL,** *Times Educational Supplement*, 6 December.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). **Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement.** Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Wiles, J. (2009). **Leading curriculum development.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press.