



دانشنامه ایرانی برنامه درسی

(دائرة المعارف)

- صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش
- شاپا (ISSN): ۲۷۸۳-۲۹۵۳
- با حمایت معنوی: پژوهشکده دانشنامه‌نگاری پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- سردبیر: دکتر ابراهیم طلائی
- شورای علمی و سیاستگذاری دانشنامه (از زمان تأسیس تاکنون):
دکتر محمود مهرمحمدی، دکتر کوروش فتحی واجارگاه، دکتر علیرضا کیامنش، دکتر نادر سلسبیلی، دکتر زهرا گویا، دکتر نعمت‌اله موسی‌پور، دکتر حسن ملکی، دکتر عباس صدری، دکتر محمد عطاران، دکتر مجید علی‌عسگری، دکتر علیرضا عصاره، دکتر مسعود فراستخواه، دکتر جواد قنبدیلی، دکتر مصطفی قادری، دکتر محمد جوادی‌پور، دکتر کامبیز پوشنه، دکتر پروین صمدی، دکتر زهرا بازرگان، دکتر نرگس کشتی‌آرای، دکتر زهرا نیکنام، دکتر علی حسینی‌خواه، دکتر علیرضا صادقی، دکتر سعید صفایی موحد.
- کارشناس دبیرخانه دانشنامه: مزگان منیری

محور: ۱ " مفهوم و قلمرو "

دبیر محور: دکتر اعظم زرقانی

عنوان مدخل: ۴-۳-۱- ارتباط برنامه درسی و مدیریت آموزشی

نویسنده: دکتر رضوان حسین قلی زاده

دانشگاه/سازمان: دانشگاه فردوسی مشهد

ایمیل: r.h.gholizadeh@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۴/۳۱

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۴۰۰/۷/۳

شیوه ارجاع دهی: حسین قلی زاده، رضوان. ارتباط برنامه درسی و مدیریت آموزشی، دانشنامه ایرانی برنامه درسی (پاییز ۱۴۰۰). انتشار برخط.

راه ارتباطی

ارتباط برنامه درسی و مدیریت آموزشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۴/۳۱

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۴۰۰/۷/۳

رضوان حسین قلی زاده^۱

مقدمه

از نظر تاریخی پیوند وثیقی بین دو قلمرو برنامه درسی و مدیریت آموزشی وجود دارد. شاید نخستین پیوند را در فهم برنامه درسی به مثابه یک سند در برنامه‌های مدیریت آموزشی باهدف تربیت مدیرانی که قادر به درک اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی باشند، بتوان ردیابی نمود. با توسعه مبانی نظری و روش‌شناسی حوزه برنامه درسی در اواخر قرن بیستم، رفته‌رفته گسست‌هایی بین مدیریت آموزشی و برنامه درسی ایجاد شد که با وجود این، همچنان تعامل این دو قلمرو در عمل و فهم نهادی و سیستمی از برنامه درسی قابل ملاحظه است (ال جنس و راجاکالتیو^۲، ۲۰۱۷). در شرایط حاضر، چنانچه مدیریت آموزشی را در مسیر اصلاحات آموزشی پاسخگوی تغییر و تحولات جهانی و محلی در یک نظام آموزشی تصور کنیم، انتظار می‌رود با تغییر برنامه درسی در ابعاد و سطوح مختلف، ماهیت آموزش و یادگیری را در میدان اصلی آن یعنی مدرسه تحت تأثیر قرار دهد (لانچ و همکاران^۳، ۲۰۲۰). در این نوشتار، ضمن مرور اجمالی حدود و ثغور دو حوزه برنامه درسی و مدیریت آموزشی به وجوه اشتراک و تعامل آن‌ها در عمل پرداخته می‌شود.

برنامه درسی در یک نگاه تاریخی

ماهیت برنامه درسی و تحولات مفهومی آن در پیوند با مدیریت آموزشی را می‌توان با یک نگاه تاریخی و براساس رویکردهای نظری آن معرفی نمود. نخستین ریشه‌های این پیوند را می‌توان در رویکرد علمی^۴ جان فرانکلین بابت^۵ (۱۹۱۸) در نگارش کتاب «برنامه درسی» با اقتباس از «اصول مدیریت علمی» فردریک وینسلو تیلور^۶ (۱۹۱۱) در محیط‌های صنعتی ردیابی نمود (نال^۷، ۲۰۱۰). این رویکرد در اوایل قرن بیستم متأثر از الگوهای اداری و سازمانی مدرسه شکل گرفت و به تدریج با عبور از رویکردهای رفتاری، سیستمی، علمی، وارد حوزه‌های انسان‌گرایانه و پست‌مدرن و نو مفهوم‌گرایی شد

^۱. دانشیار گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد

^۲. Uljens & Rajakaltio

^۳. Lynch, Asavisanu & Rungrojngarmcharoen

^۴. Scientific Method in Curriculum-Making

^۵. Bobbitt: professor of educational administration at the University of Chicago

^۶. Frederick Winslow Taylor

^۷. Null

(هوپکینز و اورنشتاین^۱، ۲۰۱۶). چنانکه، ال جنس و راجاکالتیو (۲۰۱۷) خاطرنشان می‌سازند از اواخر قرن بیستم رفته‌رفته گسست‌های نظری بین دو حوزه برنامه درسی و مدیریت آموزشی بیشتر می‌شود.

به‌طور کلی، از دیدگاه صاحب‌نظران این حوزه، برنامه درسی به‌مثابه یک قلمرو مطالعه با دو روایت کلان و خرد معرفی می‌شود. در روایت کلان، برنامه درسی به‌مثابه یک حوزه تخصصی در ابعاد سه‌گانه و متوازن دانشی، پژوهشی و مهارتی قابل صورت‌بندی است که از انگاره سنتی و بوروکراتیک برنامه درسی به‌مثابه یک نقشه یادگیری فراتر رفته و در پیوند با پداگوژی، مرزهای کلاس و مدرسه را درمی‌نوردد. در سطح خرد، با روایت‌های دیگری مانند آموزش عمومی رسمی، آموزش غیررسمی و آموزش بزرگ‌سالان، حوزه‌های یادگیری، طراحی و مهندسی برنامه درسی، سطوح تصمیم‌گیری و عناصر برنامه درسی معرفی می‌شود (رجوع شود به مدخل «برنامه درسی به‌عنوان یک رشته»). نقطه اوج اشتراک برنامه درسی و مدیریت آموزشی را شاید بتوان در فهم نهادی آن با تأکید بر ابعاد سازمانی و نهادی‌اش درک نمود. بنابراین، برنامه درسی به‌عنوان نهادی که مدیریت، برنامه‌ریزی و نظارت می‌شود تا به‌طور مؤثر و کارآمد به اهداف از پیش تعیین شده تربیت رسمی، یعنی برنامه درسی (به‌مثابه یک سند)، دست یابد، قابل‌تصور است (رجوع شود به مدخل «برنامه درسی به‌عنوان نهاد»).

ماهیت و قلمرو مدیریت آموزشی

مدیریت آموزشی به‌مثابه یک قلمرو مطالعه و عمل^۲ در زمره دانش‌های تخصصی، کاربردی، نرم و پویا تعریف می‌شود که باهدف توصیف، تبیین و توسعه فعالیت‌های سازمان‌های آموزشی و فهم مسائل آموزشی آن دارای سابقه‌ای طولانی و برجسته در سطح بین‌المللی است (اپلاتکا^۳، ۲۰۲۰؛ علاقه بند، ۱۳۹۱؛ گانتز^۴، ۲۰۱۶). نظر به گسترده‌گی و پیچیدگی این حوزه، مدیریت آموزشی به‌عنوان یک مفهوم عام ناظر به «تدبیر جریان یاددهی-یادگیری در یک محیط رسمی آموزشی» (آهنچیان، ۱۳۹۸، ص. ۲۳) است که با غلبه نگاه سازمانی و رویکرد میان‌رشته‌ای، از مرزهای سازمان‌های آموزشی گام فراتر نهاده و با توسعه مفهوم آموزش در ابعاد رسمی و غیررسمی، هدایت جریان آموزش^۵ در سازمان‌های غیرآموزشی بازمینه‌های مختلف شغلی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و غیره را به دست گرفته است (آهنچیان، ۱۳۹۸). چنانکه، با تحول مفهوم توسعه انسانی در پیوند با آموزش و مدیریت آموزشی، آموزش به‌عنوان یکی از هدف‌های توسعه علاوه بر آموزش در دوران کودکی و نوجوانی و تدریس در مدرسه و دانشگاه، آموزش مستمر در دوران اشتغال و بازنشستگی را نیز شامل می‌شود (مشایخ، ۱۳۸۰).

فهم هویت علمی این حوزه، به‌مانند سایر حوزه‌های تخصصی، در سه بعد دانشی، پژوهشی و مهارتی امکان‌پذیر است. با نگاهی تاریخی، مدیریت آموزشی با مدیریت مدرسه و با گذر از تجربه «مهارت‌آموزی» برای آماده‌سازی مدیران مدارس در اواسط قرن نوزدهم، در خاستگاه اصلی آن یعنی ایالات متحده آمریکا، آغاز شد و با توسعه علوم اجتماعی و رفتاری،

1 . Hunkins & Ornstein
2 . field of study and practice
3 . Oplatka
4 Gunter
5 . training

اندیشه توسعه نظریه شبه سازمانی را با الهام از مدل‌های منطقی و طبیعی به‌ویژه با ظهور «جنبش نظریه» در دهه ۱۹۵۰ پرورش داد و رویکرد «علمی»^۱ را برای تبدیل شدن به یک رشته علمی تخصصی مستقل دانشگاهی اتخاذ کرد (هک و هالینگر^۲، ۲۰۰۵؛ علاقه بند، ۱۳۹۱؛ گلاس و همکاران^۳، ۲۰۰۰). این روند تا انتقاد توماس بار گرینفیلد^۴ از تجربه‌گرایی منطقی در دهه ۱۹۷۰، ظهور نظریه انتقادی ریچارد بیتس^۵ و ویلیام فاسترز^۶ در دهه ۱۹۸۰ و طبیعت‌گرایی انسجام‌گرایانه کالین ایورز و گابریل لکومسکی از ۱۹۹۰ تاکنون در مسیر توسعه دانش مدیریت آموزشی ادامه داشت (ایکات و ایورز^۷، ۲۰۱۵). در بعد دانشی و پژوهشی، مدیریت آموزشی را در تقاطع سنت‌های رشد یافته جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و جامعه‌شناسی سازمان‌ها (که اغلب از آن به‌عنوان مطالعات سازمانی یاد می‌شود) می‌توان درک نمود (ایکات، ۲۰۱۴). براین اساس، سازمان مدرسه و به تبع آن رفتار سازمانی تابع کارکرد عناصر فردی، ساختاری، فرهنگی و سیاسی است که در تعامل پویا با یکدیگر فرایند یاددهی - یادگیری به‌عنوان هسته فنی و مأموریت اصلی مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنابراین، اثربخشی مدرسه را می‌توان به کارکرد مستقل و تعاملی هر یک از عناصر نسبت داد (هوی و میسکل^۸، ۲۰۱۳).

توسعه تفکر مدیریت آموزشی همواره تابع تحولات فکری «نظام آموزشی» به‌عنوان یک سازه پیچیده بوده (اسپیلن و همکاران، ۲۰۰۴) و به‌عنوان جزء جدایی‌ناپذیر فرایندها و برون‌دادهای یادگیری، ماهیتی تربیتی داشته است (گانتر^۹، ۲۰۱۶)؛ گرچه در یک تسلسل تاریخی با برجسب‌های مختلفی چون «مدیریت (اداره کردن) آموزشی»^{۱۰} (۱۹۷۴-۱۹۴۴)، «مدیریت آموزشی»^{۱۱} (۱۹۷۴-۱۹۸۸) و در حال حاضر «رهبری آموزشی»^{۱۲} مفهوم سازی شده و امروزه با بازگشت به مأموریت اصلی خود در پیوند با آموزش و یادگیری، ماهیتی تربیتی و پداگوژیک یافته است. بوش (۲۰۰۷) تمایز مفهومی مدیریت آموزشی را از سایر حوزه‌های مدیریت عمومی (مانند دولتی، صنعتی، بازرگانی)، پیوند آن با اهداف و مقاصد تعلیم و تربیت معرفی می‌کند که در غیر این صورت خطر «مدیریت‌گرایی»^{۱۳} آن را تهدید می‌کند. در این راستا، کوشش برخی محققان برای تبیین رابطه بین مدیریت مدرسه به‌عنوان یک عمل اداری^{۱۴} و یادگیری دانش‌آموزان به‌عنوان یک عمل آموزشی^{۱۵} قابل ملاحظه است (اسپیلن^{۱۶}، ۲۰۱۷).

1 . scientific

2 . Heck & Hallinger

3 . Glass, Carver, Mason, Eaton & Parker

4 . Greenfield

5 . Bates

6 . Foster

7 . Eacott & Evers

8 . Hoy & Miskel

9 . Gunter

10 . Educational Administration

11 . Educational Management

12 . Educational Leadership

13 . Managerialism

14 . administrative practice

15 . instructional practice

16 . Spillane

گفتمان جدید رهبری آموزشی

سندر^۱ (۱۹۸۹) با رویکردی تاریخی و جهت‌گیری معرفت‌شناختی، مدیریت آموزشی را به‌مثابه یک مفهوم چندوجهی با ابعاد چهارگانه اقتصادی، تربیتی، سیاسی و فرهنگی و معیارهای غالب کارایی، اثربخشی، پاسخگویی و تناسب به‌مثابه یک پارادایم جهانی معرفی می‌کند. با این فرض که پدیده‌های آموزشی و مدیریتی/اداری، جنبه‌های به هم وابسته یک واقعیت جهانی هستند و به موازات ابعاد درونی نظام آموزشی که ماهیتی فرهنگی و پداگوژیک دارند، ابعاد بیرونی آن ماهیتی سیاسی و اقتصادی پیدا می‌کنند. در این میان، اثربخشی به‌عنوان معیار بعد تربیتی مدیریت آموزشی، با نظر به تحولات اقتصادی و سیاسی اخیر به‌عنوان یکی از مهم‌ترین تحرکات استراتژیک برای مدارس در فرایند جهانی سازی، بومی سازی^۲ و شخصی سازی^۳ آموزش و پرورش برجسته است. بدین ترتیب، «رهبری» به‌عنوان پیشران اصلی اثربخشی مدرسه در اولویت سیاست‌های آموزشی دولت‌ها قرار گرفت (بوش، ۲۰۰۷؛ پونت و همکاران^۴، ۲۰۰۸).

گفتمان جدید رهبری آموزشی با اتکا به این باور اساسی که مدارس اثربخش به مدیران و رهبران اثربخش نیاز دارند رسمیت یافت (پونت و همکاران، ۲۰۰۸) و تحولات جدیدی را برای نظریه‌پردازی در سطح مدرسه و درزمینه^۵ و وسیع‌تر آن یعنی آموزش عالی رقم زد. شایان ذکر است که در مطالعات اخیر، گفتمان «رهبری مدرسه»^۶ بیشتر برجسته شد (لوپز^۷، ۲۰۲۰) و بسیاری از محققان با یک رویکرد التقاطی به معرفی وجوه مختلف رهبری مدرسه با عنوان الگوهای رهبری آموزشی^۸، رهبری تحولی، رهبری اخلاقی، رهبری مدیریتی^۹، رهبری میان‌فردی، رهبری پست‌مدرن و رهبری توزیعی پرداختند (بوش، ۲۰۰۶). نظر به تنوع نظریه‌ها و الگوهای رهبری مدرسه، «رهبری آموزشی»^{۱۰} به‌طور گسترده در کانون اصلی بهبود مدرسه قرار گرفت و در یک دهه اخیر نظریه «رهبری برای یادگیری»^{۱۱} به‌عنوان یک چهارچوب یکپارچه برای انسجام بخشیدن به الگوهای رهبری مدرسه بسط یافت (بوورز^{۱۱}، ۲۰۲۰). چنانکه، میرن و ساترلند (۲۰۱۹) در بازآفرینی رابطه بین «رهبری» و «یادگیری» بر فهم اصول یادگیری برای رهبری آموزشی که همانا احیاکننده «رهبری یادگیری» است، تأکید می‌کنند.

به‌طور کلی، با دور شدن از روایت‌های نظری سیستم‌ها بر مبنای رویکرد کارکردگرایی در دهه ۱۹۸۰، روایت‌های ساختاری جایگزین رهبر گرایی روان‌شناختی شد و تبیین‌های جدیدی از توزیع گسترده مسئولیت و قدرت رهبری و شبکه سازی در ساختار مدرسه پدید آورد (اسپلن، ۲۰۱۷؛ لیثوود و همکاران، ۲۰۲۰). لذا، رویکرد رابطه‌ای در مقابل رویکردهای

1. Sander

2. localization

3. individualization

4. Pont, Moorman & Nusche

5. school leadership

6. Lopez

7. instructional

8. managerial

9. Instructional Leadership

10. leadership for learning

11. Bowers

کلاسیک در نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی مطرح شد (ایکات، ۲۰۱۹) و بر مبنای آن رهبری به‌عنوان موقعیتی که در فرآیند تعامل و رابطه با دیگران ظهور می‌کند، معرفی شد (برنسون و مارا، ۲۰۱۹). در این سیاست اخیر، از مدیران مدارس انتظار می‌رود در نقش رهبران یادگیری، توسعه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای^۱ را به‌منظور بهبود آموزش و یادگیری دانش آموزان و معلمان در دو بعد پداگوژیک و آندراگوژی در دستور کار خود قرار دهند (پونت و همکاران، ۲۰۰۸).

ارتباط برنامه درسی و مدیریت آموزشی

با توجه به آنچه بیان شد، وجوه اشتراک دو حوزه برنامه درسی و مدیریت آموزشی را می‌توان در ابعاد دانشی (مانند فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، سیاست، فناوری)، پژوهشی (اثبات‌گرایی، تفسیری، انتقادی) و مهارتی (قرائت نهادی) جستجو کرد. با یک نگاه تاریخی، هر دو به‌عنوان یک قلمرو مطالعه، پژوهش و عمل از اعتبار آکادمیک و حرفه‌ای برخوردار شده‌اند و با وجود تلاش برای دستیابی به استقلال علمی، بر پیوندهای مشترک آن‌ها به‌ویژه در عمل افزوده می‌شود. هرچند افتراق این دو حوزه به‌ویژه برنامه درسی را می‌توان در تجلی ابعاد دانشی و پژوهشی آن در متن‌ها یا گفتمان‌های متعدد (الهیاتی، زیبا‌شنا‌ساز، جنسیتی، نژادی، سیاسی، تاریخی، پدیدار‌شنا‌ساز و غیره) به صورت منحصربه‌فرد مورد نظر قرارداد (رجوع شود به مدخل «برنامه درسی به‌عنوان یک رشته»).

همچنین با نظر به ریشه‌های تاریخی مشترک دو حوزه برنامه درسی و مدیریت آموزشی، چنانکه اشاره شد، و گسست‌های نظری قابل ملاحظه در دهه‌های اخیر، امروزه برنامه درسی و مدیریت آموزشی به‌عنوان دو قلمرو مطالعاتی فرعی مستقل اما در یک منظومه کلان تعلیم و تربیت، یک هدف مشترک را در سلسله مراتب نظام آموزشی دنبال می‌کنند که در سطح مدرسه و باهدف بهبود و اثربخشی آموزش و یادگیری در دو سطح خرد سالان (پداگوژیک) و بزرگ سالان (آندراگوژی و هیوتاگوژی) به اوج می‌رسد.



۱. آموزش^۲: هسته مشترک دو قلمرو

چنانچه آموزش را به‌عنوان نزدیک‌ترین وسیله تأثیرگذاری بر یادگیری دانش آموزان تلقی کنیم، علاوه بر دانش و مهارت‌های اختصاصی معلمان که در انحصار برنامه درسی قرار دارد، تعامل عناصر سه‌گانه معلم، دانش آموز و مواد آموزشی^۳ به شکل‌گیری یک «واحد آموزشی^۴» می‌انجامد که در قلمرو مدیریت آموزشی تلاش می‌شود در پیوند با عمل اداری و در

1. professional learning communities

2. instruction

3. intellectual material

4. instructional unit

چهارچوب نهادی (نظارتی، هنجاری و شناختی- فرهنگی^۱) ضمن بهره‌گیری از شیوه‌های نوین سازمان‌دهی و مدیریت و الگوهای رهبری آموزشی هدایت شود (اسپیلن، ۲۰۱۷؛ المور، ۱۹۹۵).

رابطه برنامه درسی با آموزش به‌عنوان فصل مشترک آن با مدیریت آموزشی نیز با تأکید بر حوزه عمل در آمیختگی دارد و انکار چنین حقیقتی به معنای انکار بخش قابل توجهی از مبانی نظری و پژوهشی این رشته و هویت آن است (مهرمحمدی، ۱۳۷۶؛ فتحی و جارگاه و مهرمحمدی، ۱۳۷۸). بنابراین، با محوریت آموزش و یادگیری برای مدیریت آموزشی، پیوند آن با برنامه درسی به‌عنوان تلاش منظم برای تحقق اهداف آموزش و پرورش گسترده و عمیق‌تر می‌شود. لذا، نقش مدیر آموزشی بیشتر در اجرای برنامه درسی یا آموزش باهدف رهبری تغییر برنامه درسی قابل ملاحظه است (آهنچیان، ۱۳۹۸).

۲. سیاست برنامه درسی در فرایند رهبری آموزشی

در فهم نهادی از برنامه درسی، سیاست‌گذاری برنامه درسی به‌مثابه یک نوع اقدام رهبری مستلزم تعامل پیچیده سیاست‌ها و مدیریت (دولت) در سطوح مختلف نظام آموزشی است. از آنجاکه سیاست‌گذاری برنامه درسی نمی‌تواند جدایی از اهداف کلی توافق شده سیاسی آموزش و پرورش باشد، لذا به‌عنوان یک برنامه سیاستی پداگوژیک قلمداد می‌شود که ماهیتی سیاسی و ایدئولوژیک دارد (ال جنس و راجا کالتیو، ۲۰۱۷). در این روایت، سیاست‌گذاری آموزشی به‌مثابه یک نوع فعالیت کنترل‌کننده عالی قلمداد می‌شود که نقش تعیین‌کننده‌ای در تعریف عناصر و اولویت‌های برنامه درسی (نوع، ساختار و قصد) و چگونگی تبدیل آن به برنامه‌های آموزشی و درسی را در سطوح مختلف تصمیم‌گیری (آکادمیک، رسمی، اجتماعی، نهادی، آموزشی، عملیاتی و تجربه‌شده) ایفا می‌کند (رجوع شود به مدخل «سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی») و اساساً در پایین‌ترین سطح که افق همه سیاست‌ها و تصمیمات است، بر آنچه دانش‌آموز باید یاد بگیرد یا از یادگیری محروم شود تأثیر بسزایی دارد (مهرمحمدی، ۱۳۷۶). برنامه درسی، در یک روایت، به‌عنوان وسیله تحقق اهداف آموزش و پرورش و «بنیانه نتایج یادگیری» تلقی می‌شود که نیازمند مدیریت است تا درست عمل کند؛ تمرکز بر مأموریت یادگیری دانش‌آموزان در یک نظام آموزشی رسمی و در یک «واحد آموزشی^۲» فصل مشترک مطالعات مدیریت آموزشی و برنامه درسی است. این پیوند با نظر به تغییرات سیاست‌های اخیر دولت‌ها در راستای استقلال و پاسخگویی بیشتر مدارس و به‌تبع آن تفویض قدرت و نفوذ بیشتر مدیران و معلمان در فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی در قالب ایده مدرسه محوری و برنامه درسی مدرسه محور فراوان است (اسپیلن، ۲۰۱۷؛ هوبر و همکاران^۳، ۲۰۱۷).

از نگاه هوبر و همکاران (۲۰۱۷) رهبری می‌تواند به‌مثابه اهرمی فعال‌کننده و مولد در حوزه برنامه درسی عمل کند. مدیران مدارس برای تقویت روابط ضعیف بین سطوح مختلف نظام آموزشی (ملی، محلی، مدرسه و کلاس درس) و اطمینان از سازگاری درونی در طراحی برنامه درسی و همچنین حمایت از همکاری کنشگران، نقشی کلیدی ایفا می‌کنند. آن‌ها در

1. regulative, normative, and cultural-cognitive

2. instructional unit

3. Huber, Tulowitzki & Hameyer

نقش رهبران آموزشی و رهبران بهبود مدار، از برنامه درسی مدرسه آگاهی دارند و به شدت در آن درگیر می‌شوند و از طریق همکاری با معلمان اطمینان حاصل می‌کنند که نخست مدرسه بر اساس یک برنامه درسی دقیق و جامع، استانداردها و انتظارات بالایی را در حوزه‌های مختلف برنامه درسی مطابق با نقشه‌های تهیه شده توسط انجمن‌های تخصصی و اجتماعات یادگیری طراحی کرده است. سپس، اطمینان می‌یابند که با تدوین و اجرای برنامه ویژه هر دانش‌آموز، فرصت‌های یادگیری برای هر دانش‌آموز به حداکثر می‌رسد. لذا، رهبران مدارس نه تنها در فرایند اجرای برنامه درسی بلکه در فرایند برنامه‌ریزی، نهادینه سازی برنامه درسی (هوبر و همکاران، ۲۰۱۷) و نظارت و ارزیابی اثربخشی برنامه درسی مدرسه نقش مهمی ایفا می‌کنند (مورفی و همکاران^۱، ۲۰۰۷).

۳. نظارت برنامه درسی^۲ در فرایند رهبری یکپارچه

نظارت اساساً با هر دو حوزه برنامه درسی و مدیریت آموزشی همپوشانی دارد، به‌ویژه به‌منظور اطمینان از فهم و اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی توسط معلمان که از وظایف مهم هماهنگ‌کننده‌های برنامه درسی به شمار می‌رود. در همین حال، نظارت برنامه درسی از کارکردهای مدیریتی مدیران باهدف حمایت از رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان نیز قلمداد می‌شود (هالند^۳، ۲۰۱۰؛ زپیدا و همکاران، ۲۰۲۰). «مدیریت آموزش و برنامه درسی» به‌عنوان یکی از ابعاد مهم رهبری آموزشی^۴، مستلزم هماهنگی، کنترل و نظارت بر فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی توسط معلمان است (هالینگر، ۲۰۰۵). لذا، به‌موجب نظارت آموزشی از مدیران انتظار می‌رود مسئولیت نظارت بر بهبود آموزش به‌ویژه از طریق مشاهده کار معلمان، نظارت بر کیفیت و بروندهای یادگیری دانش‌آموز را بر عهده بگیرند تا این اطمینان حاصل شود که معلمان برنامه درسی را به‌درستی فهم کرده‌اند و با موفقیت اجرا می‌کنند (هالند، ۲۰۱۰).

حوزه دیگری از این رابطه به تربیت معلم برمی‌گردد که در پرتو نظارت حمایتی می‌کوشد تا با تقویت بدنه پژوهشگری در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، اتصال نظارت و توسعه را از طریق ایده‌هایی چون یادگیری خود توسعه‌ای^۵ و یادگیری مبتنی بر کاربر مبنای نظریه تأمل فکورانه^۶ برقرار کند (زپیدا^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). از منظر مدیریت آموزشی این امر ناظر به تغییر الگوها و شیوه‌های رهبری مدرسه به‌مثابه یک اجتماع یادگیری^۸ و تغییر جهت به سمت رهبری یادگیری محور است؛ ترسیم چشم‌انداز یادگیری، برنامه آموزشی، برنامه درسی، ارزشیابی، اجتماعات یادگیری، تأمین و استفاده از منابع، فرهنگ سازمانی و حمایت اجتماعی از عناصر مهم رهبری یادگیری به شمار می‌روند (بوورز، ۲۰۲۰) که مرزهای مفهومی مشترک با

1. Murphy, Elliott, Goldring & Porter

2. the supervision of curriculum

3. Holland

4. Instructional leadership

5. self-development

6. reflective practice

7. Zepeda, Alkaabi & Tavemier

8. learning community

برنامه درسی را از حیث توجه به تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای آن‌ها در سطح مدرسه با بهره‌گیری از رویکردهای نوین رهبری توزیعی و شبکه‌سازی به‌خوبی نشان می‌دهند (المور^۱، ۱۹۹۵؛ اسپیلن، ۲۰۱۷؛ هوبر و همکاران، ۲۰۱۷).

به‌موجب رویکردهای اصلاحی اخیر، از منظر سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری برنامه درسی، نقش محوری معلمان ضمن مشارکت در اجرای برنامه درسی، به‌عنوان «رهبر معلم» در فرایند تصمیم‌گیری مدرسه و «سیاست‌گذار برنامه درسی»^۲ در فرایند تدوین برنامه درسی موردتوجه قرار گرفته است. با این هدف که معلمان در نقش عاملان تغییر، توانایی مداخله در فرایند بهبود آموزش و یادگیری دانش‌آموزان را در عمل به دست آورند (شن و همکاران، ۲۰۲۰؛ هریس و همکاران، ۲۰۲۰). تحقق این مهم در سطح مدرسه مستلزم طراحی سازوکارهای حمایتی لازم از سوی مدیران مدارس است که ضمن همراهی معلمان در اجرای برنامه درسی، امکان مداخله و درگیری آن‌ها را در فرایند برنامه‌ریزی و نهادینه‌سازی برنامه درسی فراهم نمایند (هوبر و همکاران، ۲۰۱۷). از این دیدگاه، گنجاندن «دانش برنامه درسی، تعلیم و تربیت، یادگیری دانش‌آموزان و بزرگ‌سالان و مهارت‌های مدیریت تغییر، پویایی گروه و روابط بین فردی و ارتباطات» در برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس از ضرورت‌های پیونددهنده دو قلمرو برنامه درسی و مدیریت آموزشی در عمل است (هوبر و همکاران، ۲۰۱۷).

منابع

- آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۸). مقدمه‌ای بر مدیریت آموزشی. نشر نی.
- صباغیان، زهرا (۱۳۸۰). آموزش بزرگ‌سالان. در علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن زیر نظر علی محمد کاردان. انتشارات سمت.
- علاقه بند، علی (۱۳۹۱). مدیریت آموزشی. در علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن. علی محمد کاردان. انتشارات سمت، ۱۸۱-۱۵۷.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۸). حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش. مدرس علوم انسانی، شماره ۱۲، ۷۲-۵۳.
- مشایخ، فریده (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی آموزشی. در علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن زیر نظر علی محمد کاردان. انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۶). برنامه درسی و آموزش: حوزه‌های علمی مستقل یا...؟ پژوهش‌های تربیتی، جلد پنجم، شماره ۳ و ۴، ۵۵-۴۱.
- Bowers, A. J. (2020). Examining a congruency-typology model of leadership for learning using two-level latent class analysis with TALIS 2018.
- Branson, C. M. & Marra, M. (2019). Leadership as a relational phenomenon: What this means in practice. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4 (1), 81-108. DOI: 10.30828/real/2019.1.4
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), n2.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.
- Eacott, S. (2014). Sociological approaches to educational administration and leadership. In *Educational Administration and Leadership* (pp. 185-197). Routledge.
- Eacott, S. (2019). The relational approach and social epistemology in educational leadership: A rejoinder. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4 (1), 166-193. DOI: 10.30828/real/2019.1.7
- Eacott, S., & Evers, C. (2015). New frontiers in educational leadership, management and administration theory. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (4), 307-311
- Elmore, R. F. (1995). Teaching, learning, and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 355-374.

1. Elmore

2. curriculum-makers

- Glass, T. E., Carver, F. D., Mason, R., Eaton, W., & Parker, J. C. (2004). *The history of educational administration viewed through its textbooks*. Scarecrow Education.
- Gunter, H. M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.
- Gunter, H. M. (2016). An intellectual history of school leadership practice and research. Bloomsbury Publishing.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: where does the field stand today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Holland, P. E. (2010). Supervision as a field of Study. In C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 827-831), London: Sage
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 9th edition. New York: McGraw-Hill.
- Huber, S., Tulowitzki, P., & Hameyer, U. (2017). Curriculum and School Leadership—Adjusting School Leadership to Curriculum. In *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik* (pp. 309-332). Springer, Cham.
- Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.
- Kridel, C. (Ed.) (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. SAGE Publications
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Lopez, A. E. (2020). Examining Field of Educational Leadership: Challenges and Possibilities. In *Decolonizing Educational Leadership* (pp. 11-20). Palgrave Macmillan, Cham.
- Lynch, R., Asavisanu, P., Rungrojngarmcharoen, K., & Ye, Y. (2020). Educational Management. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Retrieved 17 Jul. 2021, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-701>.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School leadership and management*, 27(2), 179-201.
- Null J.W. (2010). CurriCulum, the. In C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 188-189), London: Sage
- Oplatka, I. (2008). The field of educational management some intellectual insights from the 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, 22(3), 4-10.
- Oplatka, I. (2020). The knowledge base in the field of educational administration and new field members. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Pont, B., Moorman, H., & Nusche, D. (2008). *Improving school leadership* (Vol. 1, pp. 1-199). Paris: OECD.
- Sander, B. (1989). Management and administration of education systems: Major issues and trends. In Caillods, F. (Ed.). (1989). *Administration and management of education: the challenges faced*. International institute for educational planning. *Prospects*, 19(2), 225-241.
- Spillane, J. (2017). Leadership and learning: Conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice. In *How School Leaders Contribute to Student Success* (pp. 49-67). Springer, Cham.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.
- Uljens, M., & Rajakaltio, H. (2017). National curriculum development as educational leadership: A discursive and non-affirmative approach. In *Bridging educational leadership, curriculum theory and Didaktik* (pp. 411-437). Springer, Cham.
- Zepeda, S., Alkaabi, A., & Tavernier, M. (2021). Leadership and Supervision. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Retrieved 17 Jul. 2021, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-617>.