

گام‌های توسعه در آموزش پزشکی
مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی
دوره یازدهم، شماره دوم، ص ۱۶۹-۱۵۳، ۱۳۹۳

اعضای هیات علمی نقش رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی را چگونه می بینند؟: یک مطالعه کیفی

مریم آویژگان^{۱*}، سید ابراهیم میرشاه جعفری^۲، احمدرضا نصر^۲، طاهره چنگیز^۳

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۳. دانشیار، گروه آموزش پزشکی، مرکز تحقیقات آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران

● دریافت مقاله: ۹۲/۸/۲۵ آخرین اصلاح مقاله: ۹۲/۱۰/۱۴ ● پذیرش مقاله: ۹۲/۱۰/۳۰

زمینه و هدف: نایاب‌ترین منبع در دنیای امروز، استعداد رهبری است که قابلیت هدایت مستمر سازمان‌ها به سمت موفق شدن در دنیای فردا را داشته باشد. نظر به اهمیت رهبری برنامه درسی در گروه‌های آموزشی، این مطالعه جهت پاسخ به سؤال «اعضای هیأت علمی نقش رهبری برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی را چگونه می بینند؟» طراحی شد.

روش کار: در پژوهش کیفی حاضر و بر اساس نمونه‌گیری مبتنی بر هدف، با اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان که در تحصیلات تکمیلی دارای سابقه، علاقه و تجربه بودند، مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته به عمل آمد. همه مصاحبه‌ها ضبط، دست‌نویس و تایپ گردید. سپس در نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۰۷ وارد و کدگذاری، طبقه‌بندی و توصیف شد و مطابق روش «تحلیل محتوا» مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها: پس از مصاحبه با ۱۸ نفر از اعضای هیأت علمی با سابقه مدیریت و تجربه کافی در دوره تحصیلات تکمیلی، دستیابی به غنای اطلاعاتی، اشباع و تکرار داده‌ها حاصل شد. ۵۰۰ کد از داده‌های تحقیق استخراج شد که در ۵ طبقه اصلی (ارتقای جو آموزشی، تدوین، اجرا و نظارت و ارزیابی برنامه درسی، نوآوری و تسهیل تغییر و انطباق) دسته‌بندی گردید.

نتیجه‌گیری: مشارکت کنندگان در این مطالعه ۵ طبقه اصلی و ۱۸ طبقه فرعی را که نشان دهنده نقش‌های رهبری برنامه درسی بود، مطرح نمودند. این نقش‌ها در حوزه‌های قابل تطبیق و مقایسه با چرخه برنامه‌ریزی درسی یعنی تدوین، اجرا، نظارت بر اجرا، ارزشیابی و تغییر می‌باشد. علاوه بر آن، این نقش‌ها بر ارتقای جو آموزشی که زمینه، بستر و فراهم کننده زیرساخت‌ها و پیش‌نیازهای لازم برای چرخه برنامه‌ریزی درسی است، نیز تأکید دارد.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی، رهبری، آموزش عالی، تحصیلات تکمیلی، تحقیق کیفی

*نویسنده مسؤول: گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

● Email: avizhgan@yahoo.com

● تلفن: ۰۹۱۳-۳۱۹۱۳۶۱ ● نمابر: ۰۳۱۱-۷۹۲۲۵۴۷

مقدمه

از آنجا که برنامه درسی، نقش محوری در نظام آموزش عالی دارد؛ بنابراین رهبری آن به منظور ارایه برنامه درسی مناسب و ایجاد نظام آموزشی کارآمد، امری مهم و حیاتی است. در سیستم‌های آموزشی که متعهد به بهبود مستمر فرایند آموزش می‌باشند، ایجاد و توسعه یک طرح جامع مدیریت برنامه درسی امری الزامی است تا سیستم از یک برنامه هماهنگ، متمرکز و منسجم برای بالا بردن میزان یادگیری بهره‌برد. همچنین نقطه تمرکز و جهت آموزش‌ها را به سمتی هدایت کند که طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه درسی در آن تسهیل گردد (۱). رهبری قوی و حفظ رویکردهای رهبری برای مدیریت مؤثر برنامه درسی ضروری است. رهبری پویا برای مدیریت برنامه درسی اثربخش «تعهد» ایجاد می‌کند؛ بنابراین رهبری آگاهانه و فعال به منظور بهبود برنامه‌ها برای یادگیری دانشجویان و پاسخ دادن به ضروریات پاسخگویی موردنیاز است.

مطالعات زیادی نشانگر اهمیت نقش رهبری در مدیریت است (۲). رهبری به منظور بهبود برنامه‌های درسی برای یادگیری دانشجویان و پاسخ دادن به ضروریات پاسخگویی موردنیاز می‌باشد؛ بنابراین مطالعات زیادی اهمیت رهبری برنامه درسی را تأکید کرده‌اند (۳-۶). بهترین سازمان‌های دنیا، توسعه رهبری و تغییر سازمانی را به عنوان وظیفه اصلی سازمان توصیف می‌کنند (۷). نقش رهبر به آسانی تعریف نمی‌شود، اما ویژگی‌های اصلی این است که افراد در موقعیت‌های رهبری بر اعمال و کارکردهای دیگران تأثیر دارند. رهبران برنامه درسی از هدف، رسالت و جهتی تعریف شده و شفاف که بیشتر به وسیله گروه قرار داده می‌شود تا فرد، آگاهی دارند. آن‌ها ممکن است افراد را هرچه بیشتر در فرایند تغییر، ارتقای مداوم، نظارت و مرور برنامه‌ها و فعالیت‌ها درگیر کنند و آن را به وسیله بازخورد مداوم در کارکردهای تدریس و ارزیابی‌شان به نمایش گذارند و دیگران را هم به انجام این کارها تشویق کنند (۸).

نقش اساسی رهبری برنامه درسی به صورت ادغام یافته است و می‌تواند از یک فرایند چرخه‌ای که بر چهار وظیفه برنامه‌ریزی، اجرا، ارزشیابی و مرور تمرکز می‌کند، درک شود. رهبران برنامه درسی باید بر ارزش‌ها و اولویت‌های اصلی تمرکز شفافی داشته باشند. از این‌رو نیاز دارند هدف‌های آموزشی را بشناسند و با در نظر گرفتن نیازهای فراگیران برای توسعه توانمندی‌ها و شایستگی‌های وسیع‌تر موردنیاز در عصر پست مدرن، به فراگیران کمک کنند (۹).

Burton و Middlewood، رهبری برنامه درسی را از نقش‌ها و مسؤولیت‌های مدیریت برنامه درسی مطرح کرده‌اند. هدف آنان، توجه به رهبری برنامه درسی از جانب اعضای هیأت علمی ارشد دانشکده و دانشگاه مثل مدیران، معاونین و مسؤولان درس می‌باشد. با توجه به کثرت مسؤولیت‌های این افراد، فرضیه این است که وظیفه اصلی آن‌ها یاددهی مؤثر می‌باشد (۱). متأسفانه تاکنون اطلاعات کمی برای راهنمایی رؤسای دانشکده‌ها در نقش کلیدی برنامه‌ریزی درسی (قلب اقدام آموزشی) در دسترس بوده است (۱۰). چندین نویسنده درباره رهبری برنامه درسی بحث می‌کنند، اما در مقایسه با موضوعات دیگری مثل مدیریت کارکنان و موضوعات قانونی توجه کمتری به آن دارند (۳-۶). Jennerich گزارش کرد که تعدادی از مطالعات بین سال‌های ۸۱-۱۹۵۳ نشان داده است که مدیران بر وظایف مدیریتی به استثنای برنامه‌ریزی درسی و وظایف علمی مرتبط متمرکز شده‌اند (۱۱). تعدادی از مدیران مجرب باور دارند که این کمبود توجه به برنامه درسی تعمدی است؛ چرا که بیشتر اعضای هیأت علمی، مدیرانی را نمی‌خواهند که در موضوعات برنامه درسی رهبری قوی باشند (۱۲).

با وجود اهمیت برنامه درسی در مؤسسات آموزش عالی، 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 (۱۳). از طرف دیگر، بررسی وضعیت پژوهش‌های برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی در آموزش

از طرف دیگر، دوره‌های تحصیلات تکمیلی برای دانشگاه‌ها به علت هزینه بیشتر، تربیت نسل‌های مولد بعدی، پرورش اعضای هیأت علمی و رهبران آینده دانشگاهی اهمیت بیشتری دارد. در ایران نیز با توجه به جوان بودن تحصیلات تکمیلی، توسعه کمی روزافزون تعداد دانشجویان بر اساس برنامه‌های کلان کشور، جهش علمی مورد تأکید مسئولان کشور و گسترش رشته‌های جدید، این دوره نقش حساسی در توسعه کشور ایفا می‌کند. از طرف دیگر، مسایل و مشکلاتی که در مراحل مختلف رهبری برنامه درسی دوره‌های تحصیلات تکمیلی فراوری دانشکده‌ها می‌باشد و نبود پژوهش در این زمینه، محقق را برآن داشت تا به بررسی نظرات اعضای هیأت علمی در مورد نقش‌های رهبری برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی بپردازد؛ بنابراین با استفاده از پرسش‌نامه و ابزارهای کمی، به دست آوردن تصویر کاملی از آنچه در حال رخ دادن است، میسر نبود و به دلیل نیاز به جمع‌آوری بیشترین و عمیق‌ترین داده‌ها در مورد پدیده مورد بررسی از روش کیفی استفاده گردید.

روش کار

از آن‌جا که هدف تحقیق، بررسی دیدگاه اعضای هیأت علمی پیرامون نقش‌ها و مسئولیت‌های رهبری برنامه درسی بود، مطالعه به صورت کیفی (و بخشی از یک مطالعه بزرگ‌تر) طراحی و اجرا گردید. جامعه مورد بررسی در این پژوهش، اعضای هیأت علمی تحصیلات تکمیلی دو دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی بودند. روش نمونه‌گیری و حجم نمونه به صورت مبتنی بر هدف صورت گرفت. سعی شد اعضای هیأت علمی که سابقه مدیریت و تجربه کافی در خصوص تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی را داشتند و حاضر به همکاری بودند، گزینش شوند و مورد مصاحبه قرار گیرند. نمونه‌گیری از اعضای هیأت علمی تا زمان اشباع داده‌ها ادامه پیدا کرد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. جهت شرکت در مصاحبه، از اعضای هیأت علمی طی نامه

عالی گویای این واقعیت است که سابقه نگاه علمی به این حوزه در کشور ما کم است. یکی از نتایج کمبود این است که اهمیت آن به عنوان قلمرویی که شایسته توجه و سرمایه‌گذاری روزافزون است، تبیین نمی‌شود و برنامه درسی و حوزه‌های مرتبط با آن در بین اولویت‌های مسایل آموزش عالی در حاشیه قرار می‌گیرد. از سوی دیگر، با وجود این‌که دوره‌های تحصیلات تکمیلی در آموزش عالی نقش بسیار مهمی دارد، اما متأسفانه فقر اطلاعاتی در رابطه با برنامه درسی این دوره بسیار چشمگیرتر و تأمل‌برانگیز است؛ بنابراین ناموفق بودن محقق در یافتن پژوهش یا مطلب علمی داخل کشور در خصوص رهبری برنامه درسی دور از انتظار نبود.

علاوه بر کمبود آثار مکتوب، چالش دیگری در این زمینه مطرح است. اگر فقر منابع مکتوب، معرف کاستی در ابعاد نظری باشد، چالش عدم درک روشن برنامه درسی به جهت کاربردی نیز دارای آثار مختلفی است. اگر قرار باشد ساختار مناسبی برای برنامه‌ریزی درسی برقرار شود، کمیت و کیفیت برنامه درسی بهبود یابد، بازنگری در برنامه درسی صورت گیرد، روش‌های نوین در برنامه درسی کاربرد داشته باشد، برنامه درسی با نیازهای دانشجویان منطبق باشد، برنامه درسی پاسخگو باشد و یا فرایند برنامه‌ریزی درسی به صورت مشارکتی انجام گردد؛ همه نیازمند رهبری مناسب برنامه درسی جهت هدایت و هماهنگی برنامه در راستای تمام ضرورت‌های مذکور می‌باشد (۲۰-۱۴).

وضعیت کنونی برنامه درسی دوره‌های تحصیلات تکمیلی نشانگر کمبود رهبری، کمبود انگیزه، نارسایی استفاده اطلاعات در تصمیم‌گیری برنامه درسی و کمبود الگوهای پذیرفته شده برای ایجاد تغییر در برنامه‌ها به عنوان موانعی برای تجدید برنامه درسی می‌باشند که ضرورت رهبری اثربخش برنامه درسی را تأکید می‌نمایند. در سال‌های اخیر جذب دانشجویان و راه‌اندازی دوره‌های تحصیلات تکمیلی روند رو به رشدی داشته است.

رسمی در مکان آرام و خلوت و در ساعتی که از نظر کاری برای آن‌ها مناسب بود، دعوت گردید. مصاحبه به صورت رو در رو و انفرادی انجام گرفت. قبل از شروع مصاحبه، علاوه بر اطلاعات شفاهی موردنیاز، فرم رضایت آگاهانه در اختیار آنان قرار گرفت و توسط همه مشارکت کنندگان امضا گردید. این فرم دربرگیرنده اطلاعات مختصری درباره هدف پژوهش، کسب اجازه برای ضبط و انتشار اطلاعات مصاحبه بدون ذکر نام مصاحبه شونده‌گان و همچنین اطمینان دادن جهت محرمانه ماندن نام و محتوای مصاحبه بود. مصاحبه‌ها به طور کامل ضبط گردید و از موارد مهم و کلیدی یادداشت‌برداری صورت گرفت. هر مصاحبه حدود یک ساعت به طول انجامید و بعد از مصاحبه، هدیه‌ای به رسم تشکر به آن‌ها تقدیم گردید.

مصاحبه با سؤال کلی آغاز می‌شد و بر اساس پاسخ‌های مشارکت کنندگان هدایت می‌گردید. محور سؤالات، نظرات استادان درباره نقش‌ها و مسئولیت‌های لازم برای رهبری برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی بود. ابتدا یک سؤال کلی پرسیده می‌شد که «در مورد برنامه درسی تحصیلات تکمیلی صحبت کنید و نقش رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی را چگونه می‌بینید؟» در ضمن توجه به پاسخ‌ها، از سؤالات پیگیر، مستقیم و غیر مستقیم استفاده می‌شد. مانند «درباره بازنگری برنامه درسی گفتید؛ می‌توانید راجع به آن بیشتر صحبت کنید؟ و نقش و مسئولیت‌های رهبری در بازنگری برنامه درسی چگونه است؟».

تجزیه و تحلیل اطلاعات کیفی مشکل‌ترین و وقت‌گیرترین بخش این مطالعه بود. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوا از نوع کیفی یا تحلیل محتوای موضوعی انجام گرفت. مراحل فرایند تحلیل محتوا بر اساس نظر Krippendorff عبارت از جمع‌آوری داده‌ها (شامل ضبط مطالب)، تقلیل داده‌ها، استنباط و تحلیل بود (۲۱).

متن مصاحبه‌ها به طور کامل ضبط، پیاده‌سازی و تایپ گردید و در نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۰۷ وارد شد تا با استفاده از آن کدگذاری داده‌ها راحت‌تر صورت گیرد. محقق قبل از خواندن متن مصاحبه‌ها، چند بار آن‌ها را گوش می‌داد تا با متن به طور کامل آشنا شود و بتواند معانی اصلی را استخراج نماید. بعد از دو مصاحبه، کار کدگذاری و دسته‌بندی آغاز شد. این کار به محقق کمک می‌کرد تا بتواند پرسش‌های موردنیاز دیگر را طراحی کند و مسیر مطالعه را بهتر هدایت نماید. مصاحبه‌ها سطر به سطر مورد بررسی قرار گرفت و جملات معنی‌دار که مرتبط با پرسش‌های اصلی پژوهش بودند، علامت‌گذاری گردید. مفهوم اصلی جملات معنی‌دار به صورت کد استخراج شد و در نرم‌افزار وارد و دسته‌بندی گردید.

در این مطالعه از پرسش از همکار و بررسی اعضا برای اعتبار مطالعه استفاده گردید. به این ترتیب که نتایج تحلیل و طبقه‌بندی‌ها به تأیید استادان راهنما و مشاور رسید و علاوه بر آن، از یک محقق باتجربه در پژوهش کیفی نیز نظرخواهی صورت گرفت که مورد تأیید بود. برای بررسی اعضا نیز نتایج تحلیل و کدبندی‌های حاصل از مصاحبه‌ها در اختیار چهار نفر از مصاحبه شونده‌ها قرار گرفت که بر اساس مصاحبه و تجارب خود، آن‌ها را تأیید نمودند. در این مطالعه سعی گردید تمام جزئیات پژوهش (از نمونه‌گیری تا فرایند جمع‌آوری و

در این مطالعه از پرسش از همکار و بررسی اعضا برای اعتبار مطالعه استفاده گردید. به این ترتیب که نتایج تحلیل و طبقه‌بندی‌ها به تأیید استادان راهنما و مشاور رسید و علاوه بر آن، از یک محقق باتجربه در پژوهش کیفی نیز نظرخواهی صورت گرفت که مورد تأیید بود. برای بررسی اعضا نیز نتایج تحلیل و کدبندی‌های حاصل از مصاحبه‌ها در اختیار چهار نفر از مصاحبه شونده‌ها قرار گرفت که بر اساس مصاحبه و تجارب خود، آن‌ها را تأیید نمودند. در این مطالعه سعی گردید تمام جزئیات پژوهش (از نمونه‌گیری تا فرایند جمع‌آوری و

در این مطالعه از پرسش از همکار و بررسی اعضا برای اعتبار مطالعه استفاده گردید. به این ترتیب که نتایج تحلیل و طبقه‌بندی‌ها به تأیید استادان راهنما و مشاور رسید و علاوه بر آن، از یک محقق باتجربه در پژوهش کیفی نیز نظرخواهی صورت گرفت که مورد تأیید بود. برای بررسی اعضا نیز نتایج تحلیل و کدبندی‌های حاصل از مصاحبه‌ها در اختیار چهار نفر از مصاحبه شونده‌ها قرار گرفت که بر اساس مصاحبه و تجارب خود، آن‌ها را تأیید نمودند. در این مطالعه سعی گردید تمام جزئیات پژوهش (از نمونه‌گیری تا فرایند جمع‌آوری و

در این مرحله کدهای تکراری که مفهوم یکسانی را انتقال می‌دادند، حذف شدند و طبقات بزرگ به زیرطبقه‌ها و حتی زیرطبقه‌ها به طبقه‌های کوچک‌تر شکسته شدند و برخی طبقه‌ها در هم ادغام گردید. کار بازنگری و تشکیل طبقه‌ها و نام‌گذاری آن‌ها تا زمان اتمام محقق ادامه یافت و در نهایت جدولی در سه سطح طبقه‌بندی به دست آمد. قابل ذکر است که بر اساس پیشنهادهای استادان راهنما و مشاور، اصلاحات لازم نیز بر روی طبقه‌بندی‌ها انجام شد. تعداد کدهای باقی‌مانده در این مرحله، ۵۰۰ کد بود. به این ترتیب با تشکیل ۱۸ طبقه‌بندی، درون‌مایه‌های اصلی مطالعه استخراج و ارتباط بین طبقه‌ها مشخص گردید و اطلاعات لازم در راستای پرسش‌های اصلی پژوهش به دست آمد که در بخش نتایج به طور مفصل به آن پرداخته خواهد شد.

کدهایی که دربرگیرنده مفهوم مشترکی بود، در یک طبقه قرار داده شد. کار محقق برای طبقه‌بندی و بازنگری در طبقه‌ها تا زمان قانع شدن از طبقه‌های ایجاد شده، ادامه پیدا کرد. سپس برای هر طبقه (بسته به مفهومی که آن طبقه دربر می‌گرفت)، یک نام در نظر گرفته شد. قابل ذکر است که این کار برای تک‌تک مصاحبه‌ها انجام شد (یعنی استخراج جملات معنی‌دار، کدگذاری و تایپ آن‌ها و طبقه‌بندی کدها). با هر مصاحبه جدید، ممکن بود طبقه‌های قبلی بازنگری و حتی ادغام شوند و یا طبقه جدیدی ایجاد گردد. پس از اتمام مصاحبه‌ها، ۱۸ طبقه فرعی به دست آمد و حدود ۸۰۰ کد حاصل از جملات معنی‌دار استخراج شد. یک نمونه از فرایند فوق در جدول ۱ آمده است.

سپس با نظارت یک ناظر باتجربه در تحلیل داده‌های کیفی، کار طبقه‌بندی و نام‌گذاری طبقه‌ها مورد بازنگری قرار گرفت.

جدول ۱: نمونه‌ای از نحوه کدگذاری و دسته‌بندی زیرطبقه و طبقه اصلی مطالعه

طبقه	زیرطبقه	کد استخراج شده	متن مصاحبه مشارکت کننده شماره ۹
ارتقای جو آموزشی	شکل‌دهی تعاملات	ایجاد انتظارات بالا در ذی‌نفعان نسبت به یکدیگر	باید یک کاری کنیم که استاد مطالب را خوب ارایه کنه که می‌شه طرف عرضه و از یک طرف کاری کنیم دانشجو متقاضی مطالب خوب باشه. وقتی شما بگید من می‌خوام از این منبع امتحان بگیرم، دانشجو استاد را مجبور می‌کنه درس بده چون می‌دونه بعد می‌خواد ازش سؤال کنه... باید فرایندهای عرضه و تقاضا را در برنامه درسی پیش‌بینی کرد.

یافته‌ها

مرتب‌بندی استادیار (۱۰ نفر)، دانشیار (۶ نفر) و استاد (۲ نفر)، موجب دستیابی به غنای اطلاعاتی، اشباع و تکرار داده‌ها شد. از داده‌های تحقیق، ۵۰۰ کد استخراج شد که تحت ۵ طبقه اصلی شامل «ارتقای جو آموزشی، تدوین برنامه‌های درسی، اجرای برنامه‌های درسی، نظارت و ارزیابی برنامه‌های درسی و نوآوری و تسهیل تغییر و انطباق» دسته‌بندی گردید (جدول ۲).

در مجموع مصاحبه با ۱۸ نفر (۲ زن و ۱۶ مرد) از اعضای هیأت علمی با مدرک دکتری تخصصی دارای متوسط ۱۵ سال سابقه تدریس و ۷ سال سابقه مدیریت و تجربه کافی در دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان با

جدول ۲: طبقات اصلی و فرعی استخراج شده از مصاحبه‌های نیمه

ساختار یافته با روش تحلیل محتوا

طبقه اصلی	طبقه فرعی
ارتقای جو آموزشی	توسعه حرفه‌ای
	شکل‌دهی تعاملات
	پرورش حس وظیفه‌شناسی
	ترغیب و پرورش حس شور و نشاط
	تأمین و تخصیص منابع
تدوین برنامه‌های درسی	تعیین سیاست‌ها و ساختارهای سازمانی موردنیاز
	ارتقا و بهبود تناسب اهداف
	سازماندهی محتوا
اجرای برنامه‌های درسی	تنظیم
	حمایت تحقق نقش استاد
	حمایت تحقق نقش دانشجو
نظارت و ارزیابی برنامه درسی	هماهنگی
	پاسخگویی
	ارزشیابی دانشجو
نوآوری و تسهیل تغییر و انطباق	ارزشیابی استاد
	ارزشیابی برنامه
	بازنگری دوره‌ها و رشته‌ها
	راه‌اندازی دوره‌ها و رشته‌های جدید

ارتقای جو آموزشی

نقش‌هایی که استادان بر اساس تجارب و دیدگاه‌های خود در این طبقه مطرح کردند در ۶ طبقه فرعی به شرح ذیل است:

توسعه حرفه‌ای: بیشتر استادان علاوه بر این‌که به حرفه‌ای بودن مدیران آموزشی در رهبری برنامه درسی یا داشتن تیم مشاور برای اجرای نقش‌ها و مسؤولیت‌های خود تأکید داشتند؛ توسعه کارایی استادان، وجود افراد ماهر برای مراجعه استادان، استفاده و انتقال تجارب پیشکسوت‌ها، پرورش صلاحیت‌های معلمی، ضرورت هم‌افزایی در استادان و جلب همکاری و هم‌فکری دانشکده علوم تربیتی در امور آموزشی را اشاره نمودند.

مشارکت‌کننده شماره ۳ بیان داشت: «متأسفانه همین که فرد متخصص می‌شود، معلم می‌شود؛ در حالی که صلاحیت معلمی یک چیزه و تخصص رشته‌ها یک چیز دیگه. یکی دیگه از استادان (مشارکت‌کننده شماره ۱۲) بیان کرد: «یک عضو هیأت علمی که می‌گیریم ممکنه شاگرد اول دوره‌اش بوده یا شاگرد اول ورودی دانشگاه بوده، ولی معلمی یک داستان دیگه است که چه جوری انتقال بده؟ چطور تسلط داره؟ هم استادی جوان و هم قدیمی‌ها همه این‌ها باید دوره‌های بازآموزی داشته باشند و بیایند کنار هم بشینند». مشارکت‌کننده شماره ۱۷ در خصوص ارتقای گروه‌ها و رشته‌ها به قطب جهانی گفت: «چقدر دنبال این بودیم که دپارتمانی درست کنیم که توی این تخصص حرف اول را توی دنیا بزنه که اگر کسی می‌خواد توی روسیه، ایتالیا، انگلیس، آمریکا و... کار کنه بگه من باید برم ایران... آیا واقعاً چقدر با برنامه‌ریزی ما می‌خونه که ما می‌خواهیم در این رشته جهانی شویم؟ چرا ما دانشجوی خارجی نمی‌گیریم؟ آیا با این طرز تفکر رفتیم برنامه‌ریزی درسی بکنیم؟».

شکل‌دهی تعاملات: استادان در خصوص تعاملات داخل گروه آموزشی به نقش‌هایی مانند مدیریت مشاورتی و مشارکتی، رعایت اخلاق حرفه‌ای، استقبال از نقدها، جلب احساس همدلی و همراهی ذی‌نفعان، لزوم شریک کردن استادان در امور و برآوردن احساس مالکیت آن‌ها و قرار دادن پاداش مادی و معنوی در قبال مشارکت آنان در برنامه درسی اشاره نمودند. استادی (مشارکت‌کننده شماره ۱۰) به اهمیت ایجاد انتظارات بالا در ذی‌نفعان نسبت به یکدیگر برای موفقیت برنامه درسی اشاره می‌کند: «باید یک کاری کنیم که استاد مطالب را خوب ارائه کنه که می‌شه طرف عرضه و از یک طرف کاری کنیم که دانشجو متقاضی مطالب خوب باشه. وقتی شما بگید من می‌خوام از این منبع امتحان بگیرم، دانشجو استاد را مجبور می‌کنه درس بده چون می‌دونه بعد می‌خواد ازش سؤال کنه... باید فرایندهای عرضه و تقاضا را پیش‌بینی کرد».

ویژه به تحقیقات، داشتن دید آموزشی به پایان‌نامه نه فقط نوشتن مقاله، ترویج پژوهش مبتنی بر تفکر نه تقلب و مونتاژ را بیشتر استادان به عنوان نقش‌های مهم رهبری برنامه درسی متذکر شدند. برای مثال استادی (مشارکت کننده شماره ۱۱) بیان کرد: «حضور استاد در گروه پیش‌زمینه همه موفقیت‌های آموزشی است. اگر که استاد در گروه باشد دانشجوی می‌گه وقتی استاد کامل در گروه همیشه وجود داره. چرا من نباشم؟ وقتی دانشجوی حضور فیزیکی پیدا کرد خود به خود باید کار بکنه، نمی‌تونه بی‌کار باشه. میاد با استاد صحبت می‌کنه برنامه‌ریزی درسی را هماهنگ می‌کنه. کلاس‌ها و قناتش تعیین می‌شه، پروژه می‌گیره، موضوع پایان‌نامه می‌گیره».

ترغیب و پرورش حس شور و نشاط: اطلاع‌رسانی و تشویق دانشجویان برای کسب مطالبات آموزشی به حق خود، هدایت و تقویت انگیزه و ایده‌های نیروهای جوان در راستای پیشرفت برنامه درسی، اختصاص شاخص‌های مناسب کیفی بهبود برنامه درسی در ارتقای مرتبه استاد، ترغیب نگرش با ارزش بودن آموزش و احترام به سرمایه عمر انسان‌ها از جمله نقش‌های مطرح شده توسط استادان در این زیرطبقه بودند. از طرف دیگر، تعداد زیادی از استادان به لزوم معطوف شدن پاداش‌ها و تشویقی‌ها به سمت مشارکت کنندگان در برنامه درسی اشاره داشتند برای مثال استادی (مشارکت کننده شماره ۱۸) عنوان کرد: «گاهی اوقات ابزارها به جای این‌که حالت تشویقی باشد حالت تنبیهی دارد. می‌گویند دانشجوی به شما نمی‌دهیم، ارتقا نمی‌دهیم، ترفیع سالانه نمی‌دهیم. سیاست تنبیهی جواب نمی‌دهد. باید سیاست تشویقی باشد، آن وقت استاد با جان و دل کار می‌کنه».

استاد دیگری (مشارکت کننده شماره ۱۳) بیان کرد: «مسئول درس هیچ جا دیده نمی‌شه، هزینه‌اش رسمی نیست. مثلاً من مسئول چهار تا درس هستم، توی فول تایم من تأثیری نداره، ولی چهار تا درس طراحی‌اش برای من خیلی سخته». همچنین مشارکت کننده شماره ۱۴ معتقد بود که برای افزودن انگیزه دانشجویان باید ظرفیت‌های متعدد و متنوع در آن‌ها ایجاد کرد:

در شکل‌گیری تعاملات خارج گروه آموزشی نیز نقش‌هایی مانند لزوم ارتباط بین رشته‌ای در برنامه درسی و هم‌اندیشی متخصصان، ارتباط تنگاتنگ بین گروهی در دانشکده، دانشگاه، کشور و دنیا در راستای تبادلات علمی، کسب تجربیات و به چالش کشیدن برنامه‌ها مطرح شد. برای مثال مشارکت کننده شماره ۱۵ بیان کرد: «الآن توی دنیا به برنامه درسی نگاه متمرکزی نداریم... دانشگاه‌ها استقلال خودشان را دارند، حتی استاد استقلال خودش را داره. با این همه، شما با یک گسست مواجه نیستید. وقتی نگاه می‌کنید یک نوع نزدیکی بین فارغ‌التحصیلان مختلف توی دانشگاه‌های مختلف می‌بینید. چرا؟ این نزدیکی از کجا حاصل شده؟ این نزدیکی از دستور یا آیین‌نامه حاصل نشده، این نزدیکی حاصل تعامل جامعه علمی».

مشارکت کننده شماره ۶ عنوان کرد: «برنامه درسی باید در معرض آراء، افکار و نظرات استادان سایر دانشکده‌ها قرار بگیره. یک درسی را به عنوان مثال یک کسی سرفصلی نوشته، بازنگری کرده، تدوین کرده. حالا متخصص دیگری هم که در دانشگاه دیگری این را درس می‌ده، نگاه کنه تا یک برنامه کاملی بشه». بیشتر استادان ارتباط مستمر با نیازهای جامعه و کارفرمایان و جلب اعتماد آنان را مطرح نمودند. برای مثال مشارکت کننده شماره ۱۸ بیان نمود: «دانشجو فارغ‌التحصیل می‌شه و وقتی جذب بازار کار شد تازه اون‌جا می‌فهمه هیچ چیز بلد نیست. از او می‌خواهند دوره، کارگاه، آموزش‌های مختلف و متناسب و درخور آن شغل ببینه. چون درس درست چیده نشده و آن دروس نیازهای جامعه را رفع نمی‌کنه. حیف است چند سال به دانشجوی چیزی یاد بدی که بعداً به دردش نخوره و مصداق عینی نداشته باشد».

پرورش حس وظیفه‌شناسی: مشارکت کنندگان معتقد بودند که حضور فیزیکی کامل استاد، اختصاص وقت برای برنامه درسی مؤثر، به کارگیری روش‌های فعال تدریس، احساس تعهد و مسئولیت نسبت به شرح وظایف، الگوی نقش بودن، انجام امور در چارچوب مقررات و پای‌بندی به نظم و انضباط باید در استادان برانگیخته و ترغیب شود. از طرف دیگر اهمیت

به هر سه نفر، یک رشته بدهیم هم‌افزایی دارد و دانش هم می‌توانند تولید کنند». جذب دانشجویان با بنیه علمی قوی نقشی بود که تعداد زیادی از استادان به آن اشاره نمودند. همچنین تعدادی استاد نیز بر تأثیر مهم و زیاد امکانات محیط آموزشی بر کیفیت آموزش و بروز نمودن مواد آموزشی، تجهیزات و آزمایشگاه‌ها تأکید نمودند.

تدوین برنامه درسی

ارتقا و بهبود تناسب اهداف، سازماندهی محتوا و تنظیم از طبقات فرعی بودند.

ارتقا و بهبود تناسب اهداف: تدوین نقشه آموزشی برای هر رشته و اطلاع‌رسانی به کلیه ذی‌نفعان، تدوین اهداف بر اساس فلسفه مشخص متناسب با فرهنگ و شرایط اجتماعی و پرهیز از الگوبرداری ظاهری از کشورهای دیگر، شفاف نمودن ارتباط دروس با آینده شغلی برای دانشجو و بهره‌برداری تخصصی از دروس، هدفمند نمودن پایان‌نامه‌ها در راستای نیازهای کشور و با موضوعات دقیق و به روز از جمله نقش‌هایی بود که استادان در این زیرطبقه مطرح نمودند.

یکی از استادان (مشارکت کننده شماره ۱۴) این گونه مطرح کرد: «هر استادی دارد سلیقه‌ای عمل می‌کند؛ چون هدف‌های مشخص و استانداردی وجود ندارد. با این دو واحد هر کسی یک برخوردی دارد. یک استاد می‌گوید برو دو مقاله ترجمه کن و یک استاد دیگر می‌گوید سه فصل از فلان کتاب را بخوان. استاد دیگری می‌گوید من این را نمی‌توانم در دو واحد بگویم. هر سه مورد را هم دانشجو با یک عنوان می‌گذراند. شما که این ترم گرفتید چه آموختید؟ دوست شما چه آموخته که ترم دیگری با استاد دیگری گرفته است؟ هیچ وجه اشتراکی ندارد». مشارکت کننده شماره ۱۲ اظهار داشت: «برنامه درسی ما در سطح استانداردهای جهانی است، اما چون اون فیلسوفی که باید توسط متخصصان آموزش و برنامه درسی تدوین بشه و متناسب با جامعه و نیازهاشون باشه، وجود نداره به این خاطر است که خروجی‌های ما به درد دنیا می‌خوره، چون با یک

«هدف دوره دکتری اینه که فردی مولتی پتانسیل تربیت کنه. اگر قراره مدرس شود از دوره آموزشی خود بهره بگیره و اگر قرار است پژوهش کنه از دوره پژوهشی خود استفاده کنه».

تعیین سیاست‌ها و ساختار سازمانی موردنیاز: استادان به نقش‌هایی مانند در دسترس بودن، استقرار ساختار حمایتی و پاسخگو، نهادینه‌سازی ارزش و جایگاه برنامه درسی در آیین‌نامه‌های اداره گروه، دانشکده و دانشگاه و فعال نمودن دفاتر توسعه آموزش در دانشکده‌ها به عنوان بازوان اجرایی مدیران آموزشی اشاره کردند. از طرف دیگر، ارتقا و تحکیم جایگاه ساختاری در دانشگاه‌های مادر مانند کاهش دوره‌های کارشناسی موضوعی بود که مشارکت کننده شماره ۴ این گونه مطرح نمود: «حالا که تحصیلات تکمیلی داره زیاد می‌شه و امکانات و بودجه همونه... شاید لازم باشه که حداقل از دانشجویان دوره لیسانس کاسته شود و به دانشگاه‌های تیپ ۲ و ۳ سپرده شوند و دانشگاه‌های ما درک و توان بیشتری دارند که دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیشتری را تربیت کنند».

تأمین و تخصیص منابع: استادان نقش‌هایی را در خصوص منابع انسانی مانند ضرورت توزیع مناسب استادان بین رشته‌ها بر اساس سابقه، توانایی و علاقه، ارایه درس توسط بهترین استاد آن رشته تحصیلی حتی خارج از گروه آموزشی و تمرکز استاد یا استادان یک گروه در یک دانشکده بر یک موضوع یا گرایش جهت پیشرفت بیشتر در آن موضوع مطرح نمودند. برای مثال استادی (مشارکت کننده شماره ۶) بیان کرد: «اگر نیروی انسانی لازم را نداریم بریم توی گروه‌های دیگه بگردیم پیدا کنیم. توی دانشگاه‌های دیگه پیدا کنیم... سرنوشت بچه‌ها، آینده شغلی، آینده کشورشان را به بهانه مشکلات مالی خراب نکنیم».

استاد دیگری (مشارکت کننده شماره ۱۸) عنوان کرد: «مگر ما چند تا استاد داریم. اگر آن‌ها را در چندین گرایش پخش کنیم بازده کم می‌شود. اگر ۱۰ نفر هیأت علمی را در ۱۰ تا رشته پخش کنیم، یک نفره می‌خواهد کار انجام دهد... هم‌افزایی ندارد. حالا اگر برای ۱۰ نفر، ۳ رشته تعریف کنیم و

کننده شماره ۱۰ این گونه مطرح کرد: «شما تو تدوین برنامه درسی دستت باز نیست که بتونی درس‌های جدیدی با توجه به نیازهای جدید وارد کنی؛ به خاطر همین یکی از مشکلات اساسی ما به نظر من با توجه به تجربه این است که ما باید مقداری روی این فکر کنیم یا با وزارت‌خونه تعاملی بکنیم. این تعداد واحد درسی در بعضی از رشته‌ها کفایت نمی‌کنه». استاد دیگری (مشارکت کننده شماره ۷) معتقد بود باید بین دروس و آینده شغلی دانشجوی ارتباط منسجمی به وجود آورد: «از نظر دانشجوی آگه بخواهم در نظر بگیرم، درس‌ها به تفکیک به نظر من خوبند، ولی در ارتباط با هم و آینده شغلی، ارتباط منسجمی بینشون برقرار نیست». از طرف دیگر، بیشتر استادان به لزوم برقراری تناسب برنامه درسی و منابع با توجه به رشد کمی دانشجوی اشاره کردند. مشارکت کننده شماره ۱ می‌گوید: «اگر هیأت علمی همونه و تعداد دانشجوی دو برابر می‌شه و امکانات هم همونه. حداقل روی برنامه درسی فکری کنیم که چه کار کنیم. اگر پارسال ۳ نفر بودند امسال ۶ نفر بیایند داخل کلاس... نمی‌گیم پس فرایند یاددهی و یادگیری این تفاوت را بکنه. پس دانشجوی سال بالامان این کار را بکنه. پس استاد مدعو بگیریم».

اجرای برنامه درسی

طبقات فرعی شامل حمایت تحقق نقش استاد، حمایت تحقق نقش دانشجو و هماهنگی بود. حمایت تحقق نقش استاد: استادان نقش‌هایی مانند اطلاع‌رسانی سرفصل‌های دانشگاه و طرح درس استاد به دانشجویان، ارائه دروس دکتری به صورت تیمی متشکل از یک استاد با سابقه‌تر و یک استاد جدید، ارائه دروس به صورت بحث و گفتگو، ارائه پروژه‌های مناسب و کاربردی به فراگیران برای ایجاد یادگیری فعال و لزوم داوری پایان‌نامه‌ها توسط استادان باتجربه و مطرح را برای رهبری برنامه درسی در این زیرطبقه اشاره کردند.

اطلاع‌رسانی سرفصل‌های دانشگاه و طرح درس استاد به دانشجویان توسط مشارکت کننده شماره ۱۷ این گونه مطرح

نظامی فارغ‌التحصیل می‌شوند که متناسب با ساختارهای جهانیه، ولی به درد آن‌ها بیشتر می‌خوره تا به درد ما».

سازماندهی محتوا: لزوم مرور محتوا توسط مسئولین درس‌ها برای ایجاد ارتباط منسجم دروس و رفع همپوشانی و جلوگیری از تکرار محتوای آزمون ورودی در برنامه درسی دوره از جمله نقش‌هایی بود که استادان به آن اشاره نمودند. برای مثال مشارکت کننده شماره ۱۳ بیان کرد: «دوره‌ای جلسه می‌گذاریم... همه مسئولین درس‌ها می‌آیند و مسایل و محتواشون را مطرح می‌کنند، بعد مطرح می‌کنند که من ۲۰ درصدم را تغییر دادم این‌طور شده اون‌طور شده... اون استاد می‌گوید محتوای من با شما همپوشانی داره چی کار کنم؟... این همپوشانی را در گرایش‌های متفاوت هم داریم. اصلاً یک درس از این گرایش با یک درس از اون گرایش آن‌قدر همپوشانی داشت که ما جلساتی که بین مسئول گرایش‌ها برگزار کردیم، این دو تا گروه دانشجوی را با هم یک کلاس کردیم». بیشتر استادان به ارائه مثال‌ها و شواهد عملی و کاربردی متناسب جامعه در محتوا تأکید داشتند؛ چنانچه یکی از استادان (مشارکت کننده شماره ۱۵) عنوان کرد: «گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در سطح دانشکده و در سطح گروه باید حواسشان باشد که وجوه کاربردی را در برنامه‌ریزی درسی مدنظر قرار دهند». استاد دیگری (مشارکت کننده شماره ۱۸) بیان کرد: «حیف است چند سال به دانشجوی چیزی یاد بدهی که بعداً به دردش نخورد و مصداق عینی نداشته باشد».

تنظیم نقش‌هایی مانند تسهیل مشارکت همه ذی‌نفعان در تدوین برنامه درسی و مدیریت سلیقه‌های مختلف، طراحی فهرست زمان‌بندی روزانه، هفتگی و سالانه و سازماندهی برنامه درسی در تقویم نیم‌سال، تدوین برنامه درسی بر اساس مخاطبان مختلف یک برنامه و افزایش قدرت انتخاب و طراحی کارآموزی و کارورزی متناسب با رشته‌ها برای روبه‌رو شدن با مردها و نمونه‌های واقعی این زیرطبقه را تشکیل دادند.

همچنین در خصوص نیاز به ایجاد ظرفیت اضافه نمودن واحدهایی به برنامه درسی اصلی بر اساس نیاز روز، مشارکت

پایان‌نامه‌های مشترک نظر یکی دیگر از استادان (مشارکت کننده شماره ۹) بود: «پایان‌نامه‌های مشترک در عمل این کمک را کرده که تجارب و توانایی‌های داخل گروه اضافه بشه... از ۱۰ سال پیش تقریباً همه پایان‌نامه‌های ما مشترک بوده با خارج از کشور؛ بنابراین این خیلی کمک کرده که حاصل پایان‌نامه‌های ما در سطح بین‌المللی قابل دفاع باشه».

هماهنگی: استادان به نقش‌هایی مانند تشکیل کمیته‌ای برای هر درس با راهنمایی مسئول درس و ارایه گزارش مستمر، شفاف کردن فرایند دوره پژوهشی و اخذ پایان‌نامه برای دانشجویان، ضرورت وجود ساختار برای استقرار مطالعات در راستای نیازها، هدایت پایان‌نامه‌های علوم تربیتی در راستای مشکلات آموزشی دانشگاه و پیگیری و همکاری مدیران دانشکده‌ها در پایان‌نامه‌های آموزشی به عنوان کارفرما در راستای حل مسایل آموزشی‌شان اشاره نمودند. برای مثال استادی (مشارکت کننده شماره ۱۵) این گونه مطرح کرد: «یکی از چیزهایی که در برنامه درسی باید لحاظ بشه هدفمند کردن، این پایان‌نامه‌هایی که ما راهنمایی می‌کنیم، این‌ها چه مشکلی را می‌توانند حل کنند؟ حداقل چه پاسخ نظری و چه گره نظری را دارند باز می‌کنند؟ البته آن کسی که باید از من بخواد از من نمی‌خواد... من می‌فهمم ارزیابی یعنی چه. ارزیابی یک علم است. حالا چقدر دانشگاه ما از گروه علوم تربیتی خواسته، تقریباً صفر. خوب من که نمی‌توانم در خلأ تصمیمی را بگیرم باید بر اساس پژوهش درستی باشه. اون وقت دانشجو و استاد راهنما به مطالعه‌اش یک نگاه دیگه‌ای می‌کنه. به خودشون می‌گویند روی این باید تصمیم گرفته بشه. قراره ما روی این یک تحلیلی بدهیم که این تحلیل مبنای سیاست‌گذاری بشه. حالا چند درصد کارای ما این طوریه».

نظارت و ارزیابی برنامه درسی

طبقات فرعی شامل پاسخگویی، ارزشیابی دانشجو، ارزشیابی استاد و ارزشیابی برنامه بود. پاسخگویی: بیداری وجدان کاری هر فرد به جای نظارت بر او، تقویت خودارزشیابی، پاسخگو بودن در برابر خود، مشتریان

شد: «فکر نمی‌کنید یکی از راه‌های دیگه اینه که برای این‌که بینیم این اجرا می‌شود یا نمی‌شود اینه که بیایم سیستم سایت دانشگاه را طوری طراحی کنیم که هر استادی موظف باشه طرح درسش را بریزه روی کامپیوتر به طوری که دانشجو بتونه وقتی صفحه را باز می‌کنه دسترسی پیدا کنه. فکر نمی‌کنید این یک قدم رو به جلو است؟». استاد دیگری (مشارکت کننده شماره ۶) معتقد بود که استادان باید ملزم به رعایت برنامه درسی تصویب شده باشند: «شما از همکاران من بپرسید که وقتی یک درس جدید به شما محول می‌شود؛ کی تا به حال رفتید سراغ سرفصل و همان چیزی با همان شرایطی که تصویب شده با همه نقاط قوت و ضعف که داره را اجرا کردید؟».

حمایت تحقق نقش دانشجو: لزوم استقلال بیشتر، تلاش زیاد، حضور تمام وقت دانشجو، انتخاب موضوع دقیق‌تر و به روزتر در پایان‌نامه برای یادگیری بیشتر، هدایت دانشجو در برنامه درسی و تأکید بر برداشت صحیح دانشجو از نقش خود بعد از تدوین و اجرای برنامه درسی از جمله نقش‌های سازنده این زیرطبقه بود. برای مثال مشارکت کننده شماره ۹ در خصوص اهمیت دادن به پایان‌نامه این گونه مطرح کرد: «پایان‌نامه هر چقدر قوت داشته باشه در آن فارغ‌التحصیل قوی‌تر خواهد بود و موضوعات و ارایه موضوع نقش بزرگی را ایفا می‌کنه».

از طرف دیگر استادان بر لزوم آماده شدن دانشجو با توجه به طرح درس قبل کلاس و مشارکت دانشجویان برای ارایه مطالب به روزتر تأکید داشتند. برای مثال یکی از استادان (مشارکت کننده شماره ۴) اظهار داشت: «یک مقداری از درس را به شکل بحث و گفتگو سر کلاس ارایه می‌کنیم. مطالب بعضی قسمت‌ها را هم به خود دانشجو واگذار می‌کنیم. دانشجو مطلب را آماده و ارایه می‌کنه و استادان و سایر دانشجویان مطلب را تکمیل می‌کنن». جستجو و پیگیری بودن دانشجو برای جلب همکاری‌های خارج کشور در پایان‌نامه و افزایش توانایی‌ها و تجارب داخل گروه متعاقب اجرای

نقش رهبری برنامه درسی در تأکید بر اهمیت ارزشیابی دانشجویان بیان کرد: «اگره سؤالات امتحان از یک بانک سؤال می‌آید. پس دانشجویها التماس می‌کردند با استادی بگیرند که خوب درس بده. می‌گفتند ممکنه اگره با این استاد بگیریم توی طول ترم خوش باشیم، ولی اون موقع امتحان را چی کار کنیم... اگره سؤالات را یک کاری کنیم که پوشش همه سرفصل‌های درس‌ها را داشته باشه، دانشجوی استاد را مجبور می‌کنه بیاد و سرفصل‌ها را ارایه بده». در خصوص نحوه ارزیابی دانشجویان در طول دوره، مشارکت کننده شماره ۴ این گونه مطرح کرد: «یک سری تکالیفی هست به دانشجویان داده می‌شود و معمولاً امتحان پایان ترم نداریم. یک پورتفولیو دانشجویان باید تهیه کنند و مطالبشان را در جلسه آخر در حضور اعضای هیأت علمی ارایه کنند».

ارزشیابی استاد: ارزیابی کامل عملکرد، اولویت دادن به کیفیت آموزش، تعیین شاخص‌ها و معیارهای مناسب، ایجاد خودنظارتی، نیاز به ایجاد احساس رصد شدن در استادان، مطلع شدن از نتایج ارزشیابی دانشجویان از استاد، اعمال تشویق و تنبیه بر اساس نتایج و نظارت بر نحوه عملکرد استادان در کلاس مواردی از نقش‌هایی بود که در این زیرطبقه مطرح گردید. بسیاری از استادان به اهمیت ارزشیابی استاد از نظر آموزشی تأکید داشتند. برای مثال مشارکت کننده شماره ۹ این گونه مطرح کرد: «اگره شما خوب درس دادی بهت نمی‌گویند آفرین... باید آموزش در نظام ارزشیابی و در نظام پاداش‌ها و تنبیه‌ها اولویت پیدا کنه و این ارزشیابی نباید مبتنی بر حفظ وضع موجود باشه؛ یعنی شاخص‌هاش جور دیگه‌ای تعریف بشه» و یا استاد دیگری (مشارکت کننده شماره ۱۰) بیان کرد: «البته سیگنال‌های فرستاده به استادها به استادها گفته دارید چک می‌شوید، دارید نظارت می‌شوید... متأسفانه در مقطع دکتری ما سالی بود این‌جا استاد کلاً یک ترم رفته سر کلاس یک برگ درس داده. ما کاری کردیم که استادها فهمیدند که رصدشون می‌کنیم. حداقل من به عنوان مدیر گروه این سرفصل‌ها را

و مدیران ارشد برای برنامه بهتر و منسجم‌تر، لزوم استمرار، واقعی شدن، پیگیری و نوآوری و تحلیل در ارزشیابی و پایش مستقیم و غیر مستقیم و گرفتن گزارش از استادان و مسئولین درس با زبانی متناسب با شخصیت آنان از نقش‌هایی بودند که زیرطبقه پاسخگویی را شکل دادند. برای مثال استادی (مشارکت کننده شماره ۱۲) بیان کرد: «رهبر برنامه درسی خودش آدمی باشه که اهل نوآوری، تحلیل برای مسایل و ارزشیابی‌هایی که داره انجام می‌شه، باشه؛ یعنی بتواند نتایج ارزشیابی به عمل آمده را تحلیل کنه».

مشارکت کننده شماره ۱۹ بیان کرد: «درسته که گروه‌ها خودکفا هستند و در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه استقلال دارند، ولی حتماً باید اینا حساس بشه، یک ساختاری یک شکل نظام‌مندی روی مسایل آموزش تحصیلات تکمیلی کار کنه، بررسی کنه و زیر ذره‌بین بگذاره و به عنوان یک بازوی کمکی در کنار گروه باشه که اگر جای اشکال داره واقعاً کمک کنه که رفع بشه تا این‌که گروه کاملاً واگذار بشه به خودش و این احساس را داشته باشه. باید افراد احساس کنند در یک زمینه‌ای فعالیت می‌کنند که باید حتماً با بقیه یک تبادل نظری داشته باشند. قاعدتاً سعی می‌کنند کار خودشون را با برنامه بهتر و منسجم‌تر ارایه کنند نسبت به وقتی افراد ببینند ایزوله هستند و نه با کسی یک تعامل چهره به چهره دارند و نه کسی هست که روی برنامه‌ریزی و اجراشون با دید مثبت نظارت و ارزشیابی داشته باشه».

ارزشیابی دانشجویان: بیشتر استادان معتقد بودند که نحوه ارزشیابی دانشجویان بر نحوه یادگیری و عملکرد او تأثیر زیادی دارد؛ بنابراین معتقد بودند باید آزمون جامع دکتری با سؤال‌های استنباطی و استدلالی، به صورت تیمی و با منابع و استانداردهای مشخص تدوین گردد. همچنین به لزوم تدوین بانک سؤال با پوشش همه سرفصل‌های درس، ارزشیابی تکوینی و تراکمی دانش، نگرش و توان دانشجویان به صورت کاربردی و تحلیلی و بر اساس نیاز جامعه در طول دوره و پایان آن اشاره کردند. برای مثال استادی (مشارکت کننده شماره ۱۰) در مورد

بازنگری درس‌ها و رشته‌ها: نقش‌هایی مانند رعایت حد بینایی از تمرکززدایی و تمرکزگرایی، بازنگری دروس بر اساس نیم عمر اطلاعات، برگزاری مستمر و منظم جلسات بازنگری در سطح گروه، دانشکده و دانشگاه، تفویض اختیار تدوین و بازنگری برنامه درسی بر اساس شاخصه‌های دانشگاهی، اهمیت دادن به نقش استادان درس و به روز نمودن سرفصل‌ها و همگام شدن با دنیا زیرطیقات این قسمت را تشکیل دادند. برای مثال مشارکت کننده شماره ۱۵ بیان کرد: «از حدود سال ۱۳۸۱، خوشبختانه یک حرکتی صورت گرفت و یک منطقی هم پشت اون حرکت بود؛ این‌که آگه قراره برنامه درسی به روز بشه نمی‌تونه در جایی مثل وزارت‌خانه صورت بگیره. در واقع تو دانشگاه باید خودشان که درگیر تدریس و درگیر منابع هستند، مشارکت بکنند چون هر برنامه وقتی شروع می‌شه نتایج و مشکلاتی نیز با خود دارد».

استاد دیگری (مشارکت کننده شماره ۱۱) اظهار داشت: «من معمولاً خودم وقتی درس می‌دهم نوتی را برمی‌دارم. اگر عصر هم همون کلاس را داشته باشم، اون نوتم را پاره می‌کنم که دوباره نگاه کنم تا به روز باشه، ولی بعضی‌ها این طور نیستند. حالا که پاورپوینت هم آمده یک چیزی درست می‌کنند برای ابد و هیچ موقع هم تغییرش نمی‌دهند. پیش‌تر هم جزوه بود... ولی اگر آدم بخواد به روز باشه، هیچ وقت نباید به پاورپوینت‌ش یا جزوه‌اش متکی باشه».

تعدادی از استادان نیز به نقش رهبری برنامه درسی در بها دادن به نیروهای جوان و رفع مقاومت در برابر تغییر اشاره نمودند. برای مثال مشارکت کننده شماره ۱۸ بیان کرد: «اعضای هیأت علمی جدید معمولاً خوب کار می‌کنند چون پایشان روی پوست خربزه است، ولی اعضای هیأت علمی قدیمی را چه طوری می‌توانی مجبورش کنی. استاد تمام رسمی قطعی است، کاری نمی‌توان کرد. چهار تا اعضای هیأت علمی جدید هم دورش هستند او نمی‌شه رهبر. می‌گه ول کنید این مسأله را... ۵۰ سال داره این جور اجرا می‌شود. باید محوریت را از آن‌جور رهبرها گرفت و به نیروهای جدید داد. باید بهشان

خودم نگاه می‌کنم. تطبیق اولیه هم می‌دهم، ولی به صورت تخصصی‌تر دوست داشتم که کمیته‌های درسی انجام می‌دادند». ارزشیابی برنامه: در این حیطه استادان به نقش‌هایی مانند کنترل و پایش مستمر برنامه درسی و میزان یادگیری دانشجو، لزوم شناخت وضع موجود و حرکت به سمت وضع مطلوب، گرفتن بازخوردهای دانشجویان، نظارت بر هماهنگی سه برنامه درسی مصوب، اجرایی و آزمون شده، نظارت مرئی و نامرئی بر اجرای برنامه و پیگیری از مسؤولین دروس در خصوص نحوه اجرای برنامه درسی اشاره نمودند. برای مثال مشارکت کننده شماره ۱۴ این گونه مطرح کرد: «وقتی دانشگاه برنامه ندارد که این درس با این شماره، این ساعت، این مکان با این استاد. نظارت غیر مرئی برای سیستم آموزش مهیا نمی‌شود. اگر وسط ترم به طور تصادفی نظارت کنیم که این کلاس تشکیل شده است یا خیر. اگر نشده باشد چه طوری ثابت می‌شود که کلاس تشکیل نشده است» یا طبق گفته مشارکت کننده شماره ۳: «یک رهبر باید نظارت کننده خوبی باشه، ارزشیابی خوبی هم داشته باشه. من هم به عنوان رهبر سیستم، درون حوزه‌ای که دارم کار می‌کنم، باید چشم‌اندازی که دارم، اون برنامه استراتژیکی که دارم را پایش کنم. ببینم سیستم در واقع کجاها الآن دارای مشکلاتی هست که مانع به رسیدن اهداف برنامه شده است».

از طرف دیگر، موارد زیادی از نظرات استادان مبنی بر اهمیت بازخوردهای دانشجویان و نقش نظارتی او در برنامه درسی بود. برای مثال استادی (مشارکت کننده شماره ۱۳) عنوان کرد: «ما اول طرح درس را می‌بریم سر کلاس. اصلاً جلسه اول ما عمدتاً به محتوای درس می‌گذره. ما طرح درس را می‌گذاریم تک به تک قسمت‌هاش را با دانشجو بررسی می‌کنیم و نحوه تدریس و بودجه‌بندی ارزشیابی را با دانشجو به توافق می‌رسیم».

نوآوری و تسهیل تغییر و انطباق

طبقات فرعی شامل بازنگری درس‌ها و رشته‌ها و راه‌اندازی دوره‌ها و رشته‌های جدید بود.

سمت برویم که حداقل‌هایی را برای رشته‌ای که ایجاد می‌کنیم داشته باشیم، نه به شکل کاغذی بلکه به شکل واقعی. استاد توانمندش را داشته باشیم بعد رشته ایجاد کنیم در حالی که الان بر عکسه».

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه، توصیف دیدگاه اعضای هیأت علمی درباره نقش‌های رهبری برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی بود. بر اساس یافته‌های اصلی این مطالعه، ۵ طبقه اصلی و ۱۸ طبقه فرعی شامل ارتقای جو آموزشی (توسعه حرفه‌ای)، شکل‌دهنده تعاملات، پرورش حس وظیفه‌شناسی، ترغیب حس شور و نشاط، تعیین سیاست‌ها و ساختار سازمانی موردنیاز و تخصیص منابع)، تدوین برنامه درسی (ارتقا و بهبود تناسب اهداف، سازمان دهی محتوا و تنظیم)، اجرای برنامه درسی (حمایت تحقق نقش استاد، حمایت تحقق نقش دانشجو، هماهنگی) و نظارت و ارزیابی برنامه درسی (پاسخگویی، ارزشیابی استاد، ارزشیابی دانشجو و ارزشیابی برنامه)، نوآوری و تسهیل تغییر و انطباق (بازنگری درس‌ها و رشته‌ها و راه‌اندازی دوره‌ها و رشته‌های جدید)، نقش‌های رهبری برنامه درسی را از نگاه اعضای هیأت علمی شکل داد. تأمل در این موارد نشان می‌دهد که در واقع موارد مطرح شده توسط اعضای هیأت علمی متناسب با فرایند چرخه‌ای برنامه‌ریزی درسی است.

سایر مطالعات انجام شده پیرامون رهبری برنامه درسی، ویژگی و نقش‌های مشابهی را در مورد رهبری برنامه درسی مطرح می‌نمایند، اما برخی از ویژگی‌های به دست آمده در این مطالعه در هیچ کدام از منابع در دسترس به این شکل ذکر نشده، کمتر نامی از آن برده شده یا در دل سایر ویژگی‌ها بیان شده است. به عنوان مثال Jefferies معتقد است، نقش‌های رهبری برنامه درسی این است که افراد را تا حد ممکن در فرایند تغییر، توسعه، نظارت مداوم، مرور برنامه‌ها و فعالیت‌ها درگیر نمایند (۸). Preedy نقش اساسی رهبری برنامه درسی

گفت این طوری نیست که به خاطر تثبیت موقعیت در برابر هر حرف ناحقی مقاومت کنی و به آن‌ها بال و پر داد تا خودشان را نشان دهند».

راه‌اندازی رشته‌های جدید: در این حیطه استادان به نقش‌هایی مانند تدوین رشته‌ها با توجه به پتانسیل‌ها، امکانات، نیازهای منطقه‌ای و کاربردشان در جامعه، اختصاص سرمایه‌ها و منابع به اولویت‌های ضروری و توقف رشد کمی بدون در نظر گرفتن همه جوانب اشاره نمودند. از طرف دیگر، تعدادی از استادان معتقد بودند که لازم است هر دانشگاه بر یک زمینه در اولویت و مهم کشور تمرکز نماید و آن را در برنامه درسی خود اعمال کند و ورود همه دانشگاه‌ها به همه تخصص‌ها کیفیت را کاهش می‌دهد. برای مثال استادی (مشارکت‌کننده شماره ۱۸) عنوان کرد: «هر کشور را باید با توجه به پتانسیل‌هایی که دارد، جایگاه جغرافیایی، منابع انسانی، منابع خدادادی که دارد باید با توجه به امکانات در چند رشته که متناسبه کار شود... باید منابع مالی، انسانی و فیزیکی را به اولویت‌ها اختصاص دهیم. نیایم سرمایه‌ای که داریم را بین چند رشته تقسیم کنیم و هیچ خروجی از آن نگیریم. نوک پیکان را به سمت نیازهای ضروری بگذاریم. پرانرژی حرکت کنیم و حرفی برای گفتن داشته باشیم. هیچ کشوری این طور نیست که به تمام تخصص‌ها وارد شود».

از طرف دیگر، بیشتر استادان به لزوم جذب استاد توانمند و متخصص برای راه‌اندازی یک رشته تحصیلی تأکید داشتند. استادی (مشارکت‌کننده شماره ۱۹) اظهار داشت: «دانشجویان به عنوان مشکل بارها مطرح می‌کردند که در گروه ما برای این درس هیچ متخصصی نیست. خود گروه می‌آیند یک جوری مسأله‌شان را حل می‌کنند» یا مشارکت‌کننده شماره ۴ بیان کرد: «دادن رشته به دانشکده‌ها و توجه صرف به کمیت یکی از معضلاتی است که ما داریم. یه چیزی روی کاغذ خیلی خوب پیش می‌رود. مثلاً این تعداد دانشجو، استاد و رشته داریم، ولی این در شروع کار است. بعد می‌بینی که افراد چند پیشه می‌شوند و متخصص بودن تحت تأثیر قرار می‌گیره. باید به این

انتقادی، حاکمیت قوانین و ضوابط و ارتباط دانشگاه با جامعه برای تشخیص نیازهای جامعه ذکر نمود که موجب شده است در تجارب مصاحبه شوندگان، نقش بارزی به خود اختصاص دهد.

بیشتر استادان به توسعه حرفه‌ای هم در رهبران برنامه درسی و هم سایر استادان اشاره داشتند. مطالعه‌ای نشان داد که مدیران برای این‌که بتوانند برنامه درسی را به خوبی رهبری و هدایت کنند، لازم است که با دانش و مهارت‌های مدیریت مؤثر برنامه درسی آشنا شوند و آن را در مدرسان نیز توسعه دهند. به علاوه مطالعه حاضر به این یافته دست پیدا کرد که یک رویکرد مدیریت سنتی نفوذ دارد و به نظر می‌رسد مانع کارکردهای تیمی و همکاری، توسعه کارایی مدرسان و بهبود اجرای برنامه درسی می‌شود که به نوبه خود منجر به تأثیرات منفی در نگرش مدرسان نسبت به وظایفشان می‌گردد. رفع این موانع به ارتباط و هماهنگی بیشتر تیم مدیریتی با گروه آموزشی علوم تربیتی دانشگاه‌ها بستگی دارد تا نقاط ضعف و مشکلات مدیریت و رهبری برنامه درسی در آموزشگاه‌ها شناسایی و مرتفع گردد (۲۶).

Lattuca و Stark تأکید کردند که اثربخش‌ترین و کاراترین هدایت و راهنمایی برنامه درسی وقتی رخ می‌دهد که آن‌ها با حس مسئولیت بالا، بینش متعادلی را از شرایط داخلی، سازمانی و خارجی که بر برنامه درسی تأثیر می‌کند، فراهم کنند. این نقش‌ها عبارتند از: ایجاد یک جو آموزشی مناسب (نقش‌های مربی و تسهیل کننده روابط گروهی)، تدوین برنامه‌های آکادمیک (نقش‌های برانگیزاننده، هدایت کننده و برنامه‌ریز)، هماهنگی برنامه‌ریزی آکادمیک (نقش هماهنگ کننده)، اجرای برنامه‌های آکادمیک (نقش‌های مذاکره کننده و مبتکر)، تشویق ارزشیابی (نقش ناظر) و تنظیم برنامه‌های آکادمیک (نقش‌های ناظر، تسهیل کننده روابط گروهی و مبتکر) (۲۳). نقش‌های به دست آمده تا حدود زیادی با این مطالعه همخوانی دارد.

را ادغام یافته ذکر می‌کند که می‌تواند از یک فرایند چرخه‌ای که بر چهار وظیفه برنامه‌ریزی، اجرا، ارزشیابی و مرور تمرکز می‌کند، درک شود (۹). از نظر Burton و Middlewood، نقش‌های رهبری برنامه درسی متکی بر چهار جنبه اصلی است که عبارتند از داشتن یک دیدگاه از کل برنامه درسی، اطمینان از پاسخگویی برای استانداردهای بالای مداوم در یادگیری و یاددهی، توسعه یک فرهنگ مناسب، الگوی نقش بودن برای اعضای هیأت علمی و یادگیرندگان (۱). Glatthorn و همکاران نقش‌های رهبری را نظارت، اجرا، هماهنگی و ارزشیابی مطرح می‌نمایند (۲۲).

Stark و Lattuca جنبه‌های مختلف رهبری برنامه درسی را ایجاد یک محیط آموزشی، تدوین، هماهنگی، اجرا، تشویق ارزشیابی و تنظیم گزارش کرد (۲۳). به همین ترتیب دیگران نیز نقش‌هایی را برای رهبری برنامه درسی برشمرده‌اند که برخی با ویژگی‌های مطالعه حاضر همخوانی دارد و برخی متفاوت است (۲۵، ۲۴). دقت در این مطالعات نشان می‌دهد که اجرا، نظارت، ارزشیابی، تغییر و توسعه در بیشتر موارد مشاهده می‌شود و مواردی مانند ایجاد محیط آموزشی، برنامه‌ریزی، تنظیم، هماهنگی، توسعه یک فرهنگ مناسب و الگوی نقش بودن در برخی منابع نام برده شده است. فقط توسعه یک فرهنگ مناسب و الگوی نقش بودن جزء طبقات اصلی و فرعی شکل گرفته این مطالعه نیست، اما از جمله کدهای پرتکرار استخراج شده از مصاحبه‌ها بود که در دل طبقه فرعی شکل‌گیری تعاملات قرار گرفت.

قابل ذکر است که طبقه ارتقای جو آموزشی و زیرطبقه‌های آن مثل شکل‌دهی تعاملات، ترغیب و پرورش حس وظیفه‌شناسی و ترغیب و پرورش حس شور و نشاط در این مطالعه به شکل پررنگ‌تری نسبت به مطالعات دیگر قابل ملاحظه است و به خاطر اهمیت به آن به عنوان حیطه جداگانه‌ای در نظر گرفته شده است. شاید یکی از علل آن را بتوان توجه زیاد مشارکت کنندگان حاضر به بحث‌های اهمیت انگیزه‌های درونی و بیرونی، کار تیمی، تفکر جمعی، تفکر

کشورها می‌باشد. به طور مثال مطالعه‌ای انجام شده است که در آن پژوهشگران، مشاهده‌ها و مصاحبه‌هایی را با مدیران، مدرسان، فراگیران و والدین ترتیب دادند. نتایج نشان داد که در مطالعات برنامه درسی به نقش رهبری توجهی نشده است. در این مطالعه ضرورت عرصه جدید رهبری برنامه درسی در تقاطع مدیریت آموزشی و مطالعات برنامه درسی پیشنهاد شد؛ چرا که نظریه‌های برنامه درسی در بررسی متون رهبری برنامه درسی موجود هستند (۲۷).

از جمله نقاط قوت و فرصت‌های این مطالعه، بکر بودن این عرصه در ایران، بررسی دیدگاه و ادراک استادانی که تجربه، توانایی، سابقه، علاقه و تخصص در موضوعات برنامه درسی و بازنگری‌ها و راه‌اندازی و نوآوری در برنامه درسی داشتند، جامعه آماری آن یعنی استادان دو دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان به عنوان دو نماینده از دانشگاه‌های تیپ ۱ در دو وزارت علوم و بهداشت و روش مطالعه که به صورت کیفی بود و برای توصیف قوی و غنی پدیده آن هم در دوره تحصیلات تکمیلی استفاده شد و اهمیت زیادی از لحاظ آینده دارد. در نهایت چارچوب مناسب رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی ارائه شد تا گامی هرچند کوچک در راستای شفاف‌سازی اهمیت آن به عنوان قلمرویی که شایسته توجه و سرمایه‌گذاری روزافزون است، برداشته شود و برنامه درسی و حوزه‌های مرتبط به آن از حاشیه خارج شوند. در ضمن پنج نفر از اعضای هیأت علمی که در این دانشگاه دوره دکتری خود را گذرانده بودند، از جنبه یک دانشجو نیز به سؤالات پاسخ دادند.

از محدودیت‌های این مطالعه زمینه‌ای است که مطالعه در آن صورت گرفت که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج را با مشکل مواجه سازد؛ چرا که در هر مؤسسه یا دانشگاه ممکن است تمایل به بروز برخی ویژگی‌ها یا نقش‌ها کمتر یا بیشتر باشد. همچنین اطلاعات حاصل در نتیجه نظرات بیان شده توسط مشارکت‌کنندگان در پژوهش بوده است. به عبارت دیگر، مطالعات کیفی هرچند در توصیف پدیده، قوی و زمینه‌ساز

مطالعه دیگری توسط Stark و همکاران در خصوص نقش‌های رهبری برنامه درسی در گروه‌های آموزشی با روش کیفی بر روی ۴۴ مدیر گروه انجام گرفته است. پژوهشگران، فهرست نقش‌های رهبری را به ۷ نقش کاهش دادند که عبارت بودند از: درک کننده، تسهیل کننده، مبتکر، گذارنده دستور کار، هماهنگ کننده، حمایت کننده و گذارنده استاندارد (۱۲). در مقایسه با این مطالعه نقش درک کننده با روندها و موضوعات داخلی و خارجی مشخصی ربط پیدا می‌کند که با ارتقای جو آموزش در مطالعه حاضر هماهنگی دارد. نقش‌های تسهیل کننده، مبتکر و گذارنده دستور کار همه به فرایند برنامه‌ریزی درسی که برگردان موضوع‌ها و ایده‌ها داخل پیشنهادها و تصمیمات برنامه درسی است، مربوط می‌شود که با طبقه تدوین برنامه درسی در این مطالعه همخوانی دارد. نقش‌های هماهنگ کننده و حامی به اجرای تصمیمات برنامه درسی به ویژه تحقق نقش‌های استاد و دانشجو و حمایت و اطمینان از این‌که کار برنامه درسی هماهنگ شده است که با طبقه اجرای برنامه درسی در این مطالعه همخوانی دارد. در نهایت نقش گذارنده استاندارد به استانداردهای کیفیت و موفقیت مربوط می‌شود که با طبقه نظارت و ارزیابی برنامه درسی همخوانی دارد. البته باید خاطر نشان نمود، ممکن است رهبر برنامه درسی نقش‌های مختلفی را در زمان‌های مختلف در فرایند برنامه‌ریزی درسی ایفا کند و ممکن است نقش او بسته به موقعیت‌های مختلف متفاوت باشد.

با وجود این‌که مطالعات زیادی، اهمیت رهبری برنامه درسی را تأکید کرده‌اند، اما میزان توجه به آن کافی نیست و مورد غفلت قرار گرفته است (۳-۶). مطالعات زیادی نشان داده‌اند که نه تنها مدیران آمادگی و آگاهی کافی را برای نقش‌شان ندارند، بلکه بعید است آن‌ها زمانی که وظیفه رهبری برنامه درسی را می‌پذیرند، به توسعه حرفه‌ای بپردازند. لازم به ذکر است؛ محقق موفق به یافتن مطالعه‌ای در ایران راجع به رهبری برنامه درسی نشد و همه پیشینه پژوهشی در مورد رهبری برنامه درسی موجود در بررسی متون مربوط به سایر

درسی یعنی تدوین، اجرا، نظارت بر اجرا، ارزشیابی و تغییر می‌باشد. علاوه بر آن، این نقش‌ها بر ارتقای جو آموزشی که زمینه، بستر و فراهم کننده زیرساخت‌های لازم برای چرخه برنامه‌ریزی درسی است، نیز تأکید دارد. بیشترین کدهای استخراج شده نیز تأکید بر جو آموزشی داشت که نشان دهنده اهمیت آن در کارکردها و فعالیت‌های رهبری برنامه درسی است.

توصیف و تفسیر نقش‌های رهبری برنامه درسی در تحصیلات تکمیلی از نظر اعضای هیأت علمی نشان داد که ارایه رهبری مناسب برنامه درسی علاوه بر نیاز به دانش تخصصی، به کسب تجربه برای تشخیص سریع و صحیح مشکلات و هدایت صحیح برنامه درسی نیاز دارد که به طور معمول در طی سال‌های طولانی به دست می‌آید. ایجاد احساس مالکیت نسبت به برنامه درسی در گروه‌های ذی‌نفع این دوره تحصیلی مهم است؛ از جمله اعضای هیأت علمی به عنوان متخصصان دانش و صاحب‌نظران برنامه درسی که در برنامه‌ریزی درسی و رعایت اصول و قواعد علمی آن تخصص دارند. مدیران سطوح مختلف تحصیلات تکمیلی از گروه‌های دیگری هستند که باید در رهبری برنامه درسی مورد توجه قرار گیرند.

سپاسگزاری

نویسندگان از همه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان که در این مطالعه شرکت نمودند، قدردانی و تشکر می‌نمایند.

References:

1. Burton N, Middlewood D. Managing the Curriculum. 7 ed. California: Sage Publications Ltd; 2001.
2. Bennett N, Anderson L. Rethinking educational leadership: challenging the conventions. California: Sage Publications Inc; 2003.
3. Hecht IWD, Higgerson ML, Gmelch WH, Tucker A. The Department Chair as Academic

تئوری و فرضیه هستند، ولی از نظر تعمیم‌پذیری محدودیت دارند. پژوهشگران پیشنهاد کردند که همه استادان و مدیران باید با نقش‌ها و کارکردهای رهبری برنامه درسی بیشتر آشنا شوند، این امر در آنان این بینش را فراهم می‌کند که برای خودارزیابی دقیق‌تر و توسعه حرفه‌ای، پیگیر شوند و برای انتظارات و چالش‌های تجدید برنامه درسی قرن حاضر آماده شوند و آن را در مدرسان نیز توسعه دهند.

همچنین پژوهش بیشتر در راستای این‌که در وضع موجود چگونه فعالیت‌های رهبری برنامه درسی درک و تفسیر می‌شود؟ چگونه اجرا می‌شود؟ متغیرهای زمینه‌ای چه تأثیری دارد؟ وضع مطلوب چگونه است؟ و مقایسه وضع موجود و مطلوب چگونه است؟ توصیه می‌گردد. از طرف دیگر با توجه به این‌که بیشتر تصمیمات کلیدی در مجموعه‌های دانشگاهی در سطح گروه گرفته می‌شود، جایی که مدیر گروه باید هم کارگزار و هم مدیر، هم محافظ کیفیت برنامه و هم آغازگر بحث‌ها درباره بهبود باشد، پیشنهاد می‌شود که توسعه حرفه‌ای را از زمانی که آن‌ها مسئولیت رهبری برنامه درسی را می‌پذیرند، دنبال کنند. برای مدیر گروه ساختن یک فرهنگ پویا، خلق یک محیط حمایتی و بهبود ارتباط گروه کلیدی است که باید چنین جوی را با کسب و استفاده دانش خاص و مهارت در برنامه‌ریزی درسی ایجاد کند.

نتیجه‌گیری

مشارکت کنندگان در این مطالعه ۵ درون‌مایه اصلی و ۱۸ درون‌مایه فرعی را که نشان دهنده مسئولیت‌ها و نقش‌های رهبری برنامه درسی بود، مطرح نمودند. این نقش‌ها در حوزه‌های مشابه و قابل تطبیق با فرایند یا چرخه برنامه‌ریزی

- Leader. American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education. ERIC; 1999.
4. Leaming DR. Academic Leadership: A Practical Guide to Chairing the Department. ERIC; 1998.
5. Lucas AF. Strengthening departmental leadership: A team-building guide for chairs in colleges and universities. 1994.

6. Tucker A. Chairing the academic department: Leadership among peers. American Council on Education Washington, DC; 1984.
7. Carter L, Ulrich D, Goldsmith M. Best practices in leadership development and organization change: How the best companies ensure meaningful change and sustainable leadership. 18 ed. Pfeiffer; 2012.
8. Jefferies S. A literature review exploring a meaning for the term 'curriculum leadership'. 2000.
9. Preedy M. Managing the Curriculum for Student Learning. 2002.
10. Stark JS, Briggs CL. Program leadership for college curriculum development: A background paper and guide to future research. 1998.
11. Jennerich EJ. Competencies for Department Chairpersons: Myths and Realities. Liberal Education 1981; 67(1):46-70.
12. Stark JS, Briggs CL, Rowland-Poplowski J. Curriculum leadership roles of chairpersons in continuously planning departments. Research in Higher Education 2002; 43(3):329-56.
13. Stark JS, Lowther MA, Sharp S, Arnold GL. Program-level curriculum planning: An exploration of faculty perspectives on two different campuses. Research in Higher Education 1997; 38(1):99-130.
14. Saki M, Sharif M and Nasr AR. [Barresi sakhtar monaseb barnamehrizi darsi dar daneshgah Isfahan]. Tehran: Samt. 2005. [In persian]
15. Fathivajargah K and Shafiei N, [Arzeshyabi kaifiat barnameh darsi daneshgahi]. Journal curriculum studies 2007; 2(5): 1-27. [In persian]
16. Bagheri M. Necessity of revising the Librarianship and Information curricula in Iranian universities. J New Thoughts Educ 2005; 1(2, 3): 57-70. [In Persian]
17. Khosravi f. (disertation). The review of current & desirable situation of curriculum of instructional teaching in three field include: collaborative teaching method, technical instruments & new educational technique such as electronic learning, from the view of students and professors in Isfahan, Arak, Allame Tabatabaee & Tehran Tarbiatmoalem university. Isfahan: Education and Psychology School; 2007. [In Persian]
18. Shadfar H. (disertation). A study the correspondence extend of educational planning and administration curriculum with students needs. Isfahan: Education and Psychology School; 2007. [In Persian]
19. Nili M. (disertation). Accountable curriculum in higher education Case Study: Public Universities in Isfahan City. Isfahan: Education and Psychology School; 2009. [In Persian]
20. Fathivajargah K, Arefi M, and Sharaf Z. Terms and contexts teachers' partnership in the areas of academic curricula. J Iran Higher Educ 2009; 4: 145-78. [In Persian]
21. Krippendorff KH. Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. London: Sage publication; 2003.
22. Glatthorn AA, Boschee F, Whitehead BM. Curriculum Leadership: Development and Implementation. London: Sage publication; 2006.
23. Lattuca LR, Stark JS. Shaping the college curriculum: academic plans in context. 2ed. San Francisco: Jossey-Bass; 2009.
24. Lunenburg f and Ornstein A, (Authour). Curriculum development and Implementation: analyzing and improving teaching. Sharif M, (Translator). Isfahan: Jahd daneshgahi; 2011.
25. Walker DF. Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism. 2nd ed. United States: Routledge; 2002.
26. Shoba ME. (disertation). A case study: the role of school management teams in curriculum management. South Africa: University of KwaZulu-Natal [Edgewood Campus]; 2007.
27. Ylimaki RM. Curriculum leadership in a conservative era. Educational Administration Quarterly 2012; 48(2): 304-46.

How Do Faculty Members See the Curriculum Leadership Role in Post Graduate? A Qualitative Research

Maryam Avizhgan^{1}, Ebrahim Mirshah Jafari², Ahmad Reza Nasr², Tahereh Changiz³*

1. Ph.D. Student in Curriculum, Department of Educational Sciences, School of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

2. Professor in Curriculum, Department of Educational Sciences, School of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

3. Associate Professor, Department of Medical Education, Medical Education Research Center, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran

• Received: 16 Nov, 2013

• Received Corrected Version: 4 Jan, 2014

• Accepted: 20 Jan, 2014

Background & Objective: Leadership talent is the rarest resource in today's world that will have continuous conductivity the organizations to be successful in tomorrow's world. Considering the importance of curriculum leadership in educational department, this study was designed to answer the question "how do faculty members see curriculum leadership in the post graduate?"

Methods: In a qualitative study with purposive sampling of desirable cases type, faculty members with management experience and expert in the post graduate were selected and interviewed using semi-structured method. Data were analyzed using thematic content analysis including: data collection, data reduction, deduction, and analysis in the MAX.QDA software version 2007.

Results: After interviewing 18 faculty members with sufficient experience and management experience in the postgraduate courses, we achieved a richness of information, saturation, and data replicate. 500 codes were extracted from research data under five main categories and were classified. These categories included: "educational atmosphere improvement", curriculum development", "curriculum implementation", "curriculum evaluation and supervision", "innovation and facilitate change and adaptation".

Conclusion: Participants in this study suggested five main categories and 18 sub-categories that represented curriculum leadership roles. These roles are in the applicable and comparable area with curriculum cycle, including: the planning, implementation, supervision, evaluation and change. In addition, these roles were also emphasized on educational atmosphere improvement that is platform, background, supplier infrastructure and prerequisites for the curriculum cycle.

Key Words: Curriculum, Leadership, Higher education, Postgraduate, Qualitative study

*Correspondence: Department of Educational Sciences, School of Education and Psychology, University of Isfahan, Darvazeh Shiraz Ave, Isfahan, Iran

• Tel: (+98) 913 319 1361

• Fax: (+98) 311 729 2547

• Email: avizhgan@yahoo.com