Journal of Medical Education and Development
Vol. 11, No.1, Spring 2016
Pages: 11-26

مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد
دوره یازدهم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۵
صفحه:۲۶-۱۱

طراحی ابزار توسعه رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی

مریم آویژگان*[۱]، سید ابراهیم میرشاه جعفری[۲]، احمدرضا نصر[۳]، طاهره چنگیز[۴]

چکیده

مقدمه: رهبری در حوزه برنامه درسی به عنوان روش هایی برای بهبود برنامه ها و عملکردها بطور فزاینده‌ای مهم است. متاسفانه به رهبری در مطالعات برنامه درسی توجه کمتری شده است. با توجه به نبود یک ابزار ارزشیابی با ملاک های عینی در فرایند رهبری برنامه درسی تحصیلات تکمیلی این مطالعه قصد داردبه طراحی یک ابزار ویژه روا و پایا بپردازد.

روش بررسی: این مطالعه یک پژوهش روش‌شناسی می‌باشد. طی انجام این پژوهش ابتدا از طریق مصاحبه با اعضای هیأت‌علمی و مرور گسترده متون، ابعاد و گویه‌های ابزار مشخص شدند. سپس بااستفاده از تکنیک دلفی، ۵۴ شاخص مهم استخراج شد. برای اعتبار صوری و محتوایی ازنظر متخصصین استفاده شد. پایایی نیز با یک مطالعه توصیفی روی ۳۰ هیأت‌علمی دو دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان از طریق همسانی درونی محاسبه گردید.

نتایج: ابتدا با توجه به تعریف رهبری برنامه درسی (عملکردهایی که در نقش‌های مختلف رهبری برنامه‌درسی دارای کاربرد می‌باشد)، ابعاد و گویه‌های ابزار تعیین و ابزار اولیه طراحی شد. نظرات اعضای هیأت‌علمی صاحبنظر در مراحل مختلف طراحی و روان‌سنجی ابزار، اعمال گردید. همسانی درونی ابزار با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برابر ۹۶/۵ بود که در هر بعد نیز به طور جداگانه تعیین شد.

نتیجه‌گیری: استفاده از این ابزار می توانید اثربخشی رهبری برنامه درسی را بهبود بخشد . شناسایی ویژگی‌های رهبران موفق و موثر، و استفاده از این دانش در طراحی و اجرای برنامه درسی، ممکن است به ما کمک کند به نیازهای در حال تغییر فراگیران، مدرسان و دانشکده‌های فردا پاسخ بهتری داده شود.

واژه‌های کلیدی: ابزار، رهبری برنامه درسی، تحصیلات تکمیلی، وضع موجود، وضع مطلوب

۱- دکترای برنامه ریزی درسی، مرکز تحقیقات آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران.
۲- استاد علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
۳- استاد علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
۴- دانشیار آموزش پزشکی، مرکز تحقیقات آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران.
*(نویسنده مسئول)؛ تلفن: ۰۳۱۳۷۹۲۲۵۴۷، پست الکترونیکی: avizhgan@yahoo.com
تاریخ دریافت۱۳۹۴/۰۹/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۱/۱۷

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

مقدمه

برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به هدف‌های آموزش عالی نقش بسزایی دارند. از این‌رو، برنامه‌های درسی که قلب مراکز دانشگاهی به‌شمار می‌آیند؛ آیینه نقش‌ها و هدف‌های آموزش عالی و شایسته توجه دقیق هستند (۱). متاسفانه به‌رغم اهمیت برنامه‌درسی در موسسات 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 (۲). در پرتو انتقادات و پیشرفت فناوری، دانشکده‌ها برای توسعه ظرفیت بیشتر در جهت بهبود برنامه‌های درسی در حال تلاش هستند. رهبری آگاهانه و فعال به منظور بهبود برنامه‌های درسی برای یادگیری دانشجویان و پاسخ دادن به ضروریات پاسخ‌گویی مورد نیاز است. مطالعات زیادی، اهمیت رهبری برنامه درسی را تاکید کرده‌اند (۶-۳).

اکثر بهترین سازمان‌های دنیا، توسعه رهبری و تغییر سازمانی را به عنوان وظیفه اصلی سازمان توصیف می‌کنند (۷). مشکل‌ترین اموری که فرهنگ یادگیری برای دانشجویان و مدرسان ایجاد می‌کنند این است که به دانشکده نفوذ کنند، به درس‌ها معنا دهند، اعتماد بنفس در دانشجویان و رضایت شغلی برای اعضای هیأت‌علمی فراهم کنند و هرکسی را در دانشکده قادر به موفقیت کنند. موارد فوق همه قلب رویکردهایی هستند که رهبران برنامه درسی نیاز دارند، برعهده بگیرند و همه به یاددهی و یادگیری مرتبط هستند (۸). متعادل کردن نیازهای مدرسان، دانشجویان، دانشگاه، جامعه و اداره خوب برنامه درسی به هماهنگی نیاز دارد. رهبران دانشگاهی زمانی می‌توانند محیط آموزشی مثبتی ایجاد کنند که پرورش‌دهنده انگیزه قوی برای رهبران و مدرسان برنامه به‌طور جدی در برنامه‌ریزی درسی باشند (۹).

مدیران آموزشی دانشگاه بر این باورند که باید به تدریس و برنامه‌ریزی درسی نسبت به وظایفی که انجام می‌دهند، توجه بیشتری شود. اما احساس می‌کنند که تقاضاهای دیگر در همان زمان امکان این چنین توجه را غیرممکن ساخته است (۱۰). در مرور پژوهشی مربوط به وظایف مدیران گروه‌ها، Stark به این نتیجه دست یافت که موضوعات برنامه درسی کمترین توجه را در مقایسه با موضوعات دیگری مانند؛ موارد مادی، فیزیکی و نیروی انسانی دریافت کرده است. مدیران دانشگاهی و اعضای هیأت‌علمی اغلب روی موضوعات اداری و مالی بحث می‌کنند تا فعالیت‌های آموزشی. بحث‌های فراموش شده در این زمان، هدف‌های آموزشی، شرایط تدریس، یادگیری، دانشجویان و پاداش‌های اعضای هیأت‌علمی برای تدریس و فعالیت‌های مرتبط که می‌تواند به برنامه‌ریزی درسی موثر انجام شود، می‌باشد (۱۱).

Jefferies معتقد است تحقیق روی رهبری در آموزش، اغلب بر روی مدیریت آموزشی، تغییر آموزشی و توسعه موسسه آموزشی موثر تمرکز دارد اما پژوهش کمی در حوزه رهبری برنامه درسی انجام گرفته است (۱۲).

تاکنون اطلاعات کمی برای راهنمایی مدیران در نقش کلیدی برنامه‌ریزی درسی (قلب اقدام آموزشی) در دسترس بوده است (۱۳). مطالعه‌ای که به بررسی نقش تیم مدیریت در مدیریت برنامه درسی با روش تحقیق کیفی پرداخته، نشان داده که اعضای تیم مدیریت، دانش سطحی و اندکی از وظایف مدیریت برنامه درسی و نقش‌های رهبری برنامه درسی دارند. ممکن است آنها وظایف خود را یک به یک برشمرند اما در عمل به پایش و نظارت کار مدرس محدود شده‌اند. به‌علاوه این مطالعه دریافت که نفوذ رویکرد مدیریت سنتی مانع کارکردهای تیمی و همکاری، توسعه کارایی مدرسان و بهبود اجرای برنامه درسی شده که به نوبه خود منجر به تاثیرات منفی در نگرش مدرسان نسبت به وظایفشان می‌گردد (۱۴).

مطالعات نشان داد که متاسفانه رهبری برنامه درسی، حوزه‌ای است که مورد غفلت واقع شده است به دلیل اینکه اغلب، مدیران و اعضای هیأت‌علمی ارشد آمادگی خاصی برای اجرای این نقش‌ها ندارند. از طرف دیگر شکاف در کیفیت

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

خدمات ارائه شده عموماً حاصل ناتوانی تصمیم‌گیران در اولویت‌بندی و در نتیجه ناتوانی در پاسخگویی به نیازهای واقعی است (۱۵). گام اساسی برای جبران این شکاف، شناسایی ادراک دریافت‌کنندگان خدمت از وضع موجود و انتظار آنان از وضع مطلوب است تا با تعیین کیفیت خدمات ارائه شده، تصمیمات لازم بر اساس دیدگاه‌های دریافت‌کنندگان خدمت اتخاذ گردد و بدین طریق اسباب رضایت آنان فراهم گردد (۱۶).

اهمیت آموزش عالی در رشد و توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور بر کسی پوشیده نیست و دوره تحصیلات تکمیلی که وظیفه تربیت نیروی انسانی سطح بالا و متخصص را برعهده دارد، به علت هزینه بیشتر، تربیت نسل‌های مولد بعدی، پرورش اعضای هیأت‌علمی و رهبران آینده اهمیت مضاعفی دارد.

اگر چه تحقیقات محدودی در مورد رهبری برنامه‌درسی در دوره‌های قبل از دانشگاه انجام شده است اما در دانشگاه بسیار انگشت شمار و در دوره‌های تحصیلات تکمیلی تقریباً نایاب است. در ایران نیز با توجه به جوان بودن تحصیلات تکمیلی، توسعه کمی روز افزون تعداد دانشجو بر اساس برنامه‌های کلان کشور، جهش علمی، گسترش رشته‌های جدید، این دوره نقش حساسی در توسعه کشور ایفا می‌کند. دانشکده‌ها و دانشگاه‌های متعددی بدون توجه به امکانات و سطح کمی و کیفی آنها، تاسیس و مشغول بکار شدند، مراکز موجود قبلی نیز ظرفیت خود را به‌طور نامتناسبی افزایش دادند. تمام این موارد نشان‌دهنده نیاز کشور به برنامه‌ریزی جامع برای ارتقای کیفیت برنامه درسی تحصیلات تکمیلی است. این برنامه‌ریزی مستلزم شناخت وضعیت موجود گروه‌های آموزشی و تعیین توانایی‌ها و کاستی‌های ایشان می‌باشد. شناسایی نقاط قوت و ضعف رهبری برنامه درسی گروه یکی از روش‌های کارامد تعیین وضع موجود است.

وجود موارد مذکور، پژوهشگران را برآن داشت تا با توجه به بکر بودن این عرصه در ایران، ابزار مناسبی برای بررسی جوانب مختلف رهبری برنامه درسی در تحصیلات تکمیلی تدوین کند. استفاده از این ابزار می‌تواند با توجه به نظرات اعضای هیأت‌علمی پاسخگوی این‌گونه سوال‌ها باشد: در وضع موجود فعالیت‌های رهبری برنامه درسی چگونه اجرا می‌شود؟ وضع مطلوب چیست؟؛ و فاصله وضع موجود و مطلوب چگونه است؟ بر اساس اولویت‌های به‌دست آمده، می‌توان مدل مناسب رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی را تدوین نمود. با استفاده از این ابزار، اطلاعات و معرفتی برای دست‌اندرکاران، مسئولین و برنامه‌ریزان آموزش تحصیلات تکمیلی فراهم خواهد شد تا از آگاهی‌ها، عدم آگاهی‌ها، از آمادگی‌ها و عدم آمادگی‌ها در رابطه با برنامه درسی مطلع شوند. علاوه بر این رهبران برنامه درسی برای خود ارزیابی دقیق‌تر و توسعه حرفه‌ای، پیگیر خواهند شد تا برای انتظارات و چالش‌های تجدید برنامه درسی قرن حاضر آماده شوند.

انجام این پژوهش از یک‌سو به عنوان هدف اصلی می‌تواند به ایجاد چارچوبی برای رهبری برنامه درسی در سطح تحصیلات تکمیلی منجر شود و به عنوان هدف فرعی گامی در جهت تبیین نقش و جایگاه برنامه درسی در آموزش عالی به‌شمار آید.

روش بررسی

این مطالعه، پژوهشی از نوع روش‌شناسی است. این نوع پژوهش، روشی جهت ساختن و ارزیابی ابزارهای گردآوری داده‌ها می‌باشد. پژوهش روش‌شناسی شامل تعریف مفهوم یا رفتار مورد اندازه‌گیری، تشکیل گویه‌های ابزار و بالاخره بررسی اعتبار و پایایی ابزار می‌باشد (۱۷). این مطالعه در سال ۱۳۹۲ در دانشگاه‌های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان انجام شد.

پژوهش حاضر جهت طراحی ابزار بررسی وضع موجود و مطلوب رهبری برنامه‌درسی صورت گرفته است. به عنوان اولین گام این فرآیند، مصاحبه‌هایی نیمه ساختاریافته در قالب رویکرد تحلیل محتوا با اعضای هیأت‌علمی تحصیلات تکمیلی در دو دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان و دارای سوابق کاری، مدارک تحصیلی، تجربیات و مسئولیت‌های مختلف انجام گرفت. این افراد به‌منظور روشن شدن جنبه‌های مختلف

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

موضوع مورد بررسی، درک عمیق‌تر و بررسی جامع‌تر، تجارب متنوع‌تر و اینکه می‌توانند اطلاعات مهمی در رابطه با موضوع پژوهش در اختیار قرار دهند، مورد مطالعه قرار گرفتند. به همین دلیل روش نمونه‌گیری و حجم نمونه به صورت هدفمند انجام شد. سعی شد اعضای هیأت‌علمی که دارای سابقه مدیریت و تجربه کافی بوده و حاضر به همکاری باشند، گزینش شده و مورد مصاحبه قرار گیرند. نمونه‌گیری از اعضای هیأت‌علمی تا زمان اشباع داده‌ها ادامه پیدا کرد.

در این فرآیند با توجه به هدف پژوهش، گردآوری داده‌ها در جهت تعریف رهبری برنامه درسی، کارکردها و نقش‌های رهبری برنامه درسی، تعیین ابعاد و گویه‌های آن انجام شد. سپس با مرور مطالعات، مقاله‌های مرتبط با ابزارسازی و همچنین ابزارهای موجود رهبری و برنامه درسی بطور مجزا ادامه یافت. علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته، ابزار قابل اعتماد و معتبر برای بررسی رهبری برنامه درسی در زمینه‌های مختلف از نظر اعضای هیأت‌علمی یافت نشد. سپس مراحل زیر انجام شد:

مرحله اول: کلیه متون به‌دست آمده از کتب، مقالات و اسناد در زمینه رهبری برنامه درسی ترجمه شد. در نرم‌افزار تحلیل کیفی MAXQDA نسخه ۲۰۰۷ بصورت یک فایل آر.تی.اف وارد شد. نقش‌ها و مسئولیت‌های رهبری برنامه درسی به‌صورت جملات معنی‌دار، کدگذاری، تایپ و طبقه‌بندی کدها در این نرم‌افزار صورت گرفت. کلیه متون مصاحبه‌های نیمه سازمان‌یافته نیز به‌طور کامل ضبط، پیاده و تایپ گردید و در نرم افزار مذکور وارد شد. برای تک‌تک مصاحبه‌ها نیز کار استخراج جملات معنی‌دار، کدگذاری، تایپ و طبقه‌بندی کدها صورت گرفت. در مجموع دو بخش، ۷۲۶ کد استخراج گردید.

مرحله دوم: ابعاد ابزار و گویه‌های مربوط به هر بعد بر اساس دیدگاه‌های اعضای هیأت علمی و مروری بر متون مشخص گردیدند. تعیین دامنه و حیطه مفهوم مورد نظر از گام‌های اولیه طراحی ابزار می‌باشد. این امر می‌تواند از طریق مروری بر مطالعات و مصاحبه با متخصصین حاصل شود که روش‌هایی مناسب برای تعیین حیطه و مفهوم مورد نظرهستند (۱۶).

پس از تعریف عملکرد رهبری برنامه درسی و تعیین ابعاد و گویه‌های ابزار مورد نظر، اطلاعات گردآوری شده طی جلساتی توسط پژوهشگران بررسی شد. برخی گویه‌ها ادغام یا حذف شدند و برخی نیز تغییراتی یافتند. به این ترتیب ابزار اولیه بررسی نقش‌ها و مسئولیت‌های رهبری برنامه درسی با یک طیف لیکرت پنج قسمتی طراحی گردید.

مرحله سوم: پس از طراحی ابزار اولیه، مراحل روان‌سنجی آن آغاز گردید. به عقیده LoBiondo و همکاران، پژوهشگر جهت انجام یک پژوهش روش‌شناسی و طراحی ابزار باید اطلاعات جامعی از روش‌های روان‌سنجی داشته باشد یا با فردی مطلع در این زمینه مشاوره نماید (۱۵). در پژوهش حاضر جهت روان‌سنجی ابزار، برای سنجش اعتبار از روش‌های اعتبار صوری (Face validity) و اعتبار محتوا (Content validity) و برای تعیین پایایی از روش بررسی همسانی‌درونی (Internal consistency) استفاده شد. اعتبار مشخص می‌کند که یک ابزار تا چه اندازه آنچه را که باید اندازه‌گیری نماید، اندازه می‌گیرد. منظور از اعتبار صوری آن است که آیا ابزار دارای ظاهر مناسب برای اندازه گیری سازه مورد نظر می‌باشد (۱۸)؟ برای تعیین اعتبار صوری از دو روش کیفی و کمی استفاده شد. در روش کیفی اعتبار صوری، اصلاحات لازم بر اساس نظرات و تجربیات ۱۰ نفر از متخصصین و دست‌اندرکاران آموزش (دو نفر مدیریت آموزشی، چهار نفر برنامه‌ریزی درسی، دو نفرآموزش پرستاری و دو نفر آموزش پزشکی) انجام شد. ابزار را از نظر تناسب و ارتباط مطلوب گویه‌ها با ابعاد ابزار و وجود واژه‌های منعکس کننده مفهوم مورد نظر بررسی کردند (۱۵).

جهت تعیین اهمیت هر یک از گویه‌ها و حذف گویه‌های کم اهمیت، از روش کمی تأثیر آیتم (Item impact method) استفاده شد. به این شکل که برای هر یک از گویه‌های ابزار، طیف لیکرت پنج قسمتی کاملاً مهم است (امتیاز ۵) ، تا اندازه‌ای مهم است (امتیاز ۴)، به طور متوسطی

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

مهم است (امتیاز ۳)، اندکی مهم است (امتیاز ۲) و اصلاً مهم نیست (امتیاز ۱) در نظر گرفته شد. سپس ۱۲ نفر از صاحب-نظران بر اساس تجربیات خود هر یک از گویه‌ها را بررسی کرده و اهمیت هر گویه را بر اساس این طیف لیکرت ۵ قسمتی مشخص نمودند. نمره تأثیر هر یک از گویه‌ها بر اساس فرمول یک محاسبه گردید(۱۸). در روش تأثیر آیتم در صورتی که نمره تأثیر هر گویه مساوی و یا بیشتر از مقدار ۱/۵ باشد، آن گویه حفظ می‌گردد (۱۹).

فرمول۱: محاسبه نمره تاثیر آیتم

نمره تاثیر= فراوانی (درصد) × میزان اهمیت

فراوانی= درصد مشارکت‌کنندگانی که هر آیتم را بررسی کرده‌اند.

میزان اهمیت= متوسط پاسخ مشارکت‌کنندگان به گزینه‌های مربوط به اهمیت هر گویه

اعتبار محتوا به این مفهوم است که یک ابزار تا چه اندازه در برگیرنده گویه‌های متناسب برای سازه مورد اندازه‌گیری می‌باشد و به طور مناسبی حیطه سازه را پوشش می‌دهد. اعتبار محتوا بر اساس قضاوت متخصصین صورت می‌گیرد (۱۷). برای قضاوت در مورد اعتبار محتوا، نظرات ۵ تا ۱۵ تن از متخصصین توصیه شده است (۱۶). برای تعیین اعتبار محتوا از دو روش کیفی و کمی استفاده شد. در بررسی کیفی اعتبار محتوا، از ۱۰ نفر متخصصین و دست‌اندرکاران آموزش (دو نفرمدیریت آموزشی، چهار نفر برنامه‌ریزی درسی، دو نفرآموزش پرستاری و دو نفر آموزش پزشکی) خواسته شد تا ابزار را از نظر این که گویه‌ها تا چه اندازه‌ای مفهوم و حیطه‌های آن را پوشش می-دهند بررسی نمایند (۱۵). برای بررسی اعتبار محتوا به شکل کمی، از شیوه روش نسبت اعتبار محتوا (validity ratio CVR: Content) استفاده شد. ابتدا برای تعیین نسبت اعتبار محتوا از ۱۵ نفر از اعضای هیأت‌علمی خواسته شد تا هر گویه را بر اساس طیف لیکرت ۳ قسمتی (ضروری است، مفید است ولی ضروری نیست، ضرورتی ندارد) بررسی نمایند. سپس پاسخ ها بر اساس فرمول ۲ محاسبه گردید (۲۰). بر اساس جدول لاوشه (Lawshe) گویه‌هایی که نسبت اعتبار محتوای آن‌ها از ۰/۴۹ بالاتر بود، حفظ شدند (۲۱).

فرمول ۲: محاسبه نسبت اعتبار محتوا

$$CVR = \frac{\left[ne - \left(\frac{N}{2}\right)\right]}{\frac{N}{2}}$$

ne = تعداد متخصصینی که گزینه ضروری است را انتخاب نموده‌اند

N = تعداد کل متخصصین

پایایی ابزار پژوهش نشان می‌دهد که استفاده از این ابزار در اندازه‌گیری‌های مکرر در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسان به دست می‌دهد (۱۵). پایایی با صحت یک ابزار ارتباط دارد. ابزار زمانی پایاست که منعکس‌کننده نمرات صحیح و بدون خطا باشد(۱۷). برای محاسبه پایایی، تعداد نمونه‌ای بین ۱۵ تا ۲۰ نفر مناسب است (۲۲). ضریب پایایی ۰/۷یا بالاتر نیز سطح قابل قبولی از پایایی را نشان می‌دهد (۲۳،۱۶). برای سنجش پایایی ابزار در پژوهش حاضر از روش‌های همسانی درونی استفاده گردید.

با توجه به این که ابزار طراحی شده بر مبنای طیف لیکرت طراحی شده و دربرگیرنده جمع نمرات گویه‌ها می‌باشد باید از نظر همسانی درونی مورد ارزیابی قرار گیرد. در پژوهش حاضر همسانی درونی از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (Cronbach`s alpha) بررسی شد (۱۶). به این منظور تعداد ۳۰ نفر از اعضای هیأت‌علمی دوره تحصیلات تکمیلی دو دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان وضع موجود و مطلوب رهبری برنامه درسی را بررسی کردند. سپس آلفای کرونباخ برای ابزار به طور کلی و هر بعد جداگانه محاسبه گردید.

نتایج

این پژوهش با هدف طراحی ابزاری معتبر و پایا جهت بررسی فاصله وضع موجود و مطلوب رهبری برنامه درسی صورت گرفته است. نتایج این مطالعه در چند بخش شامل تعریف نقش‌های رهبری برنامه درسی و تعیین ابعاد و گویه-

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

های ابزار بر اساس نظر اعضای هیأت علمی و مرور متون و روان‌سنجی ابزار ارائه می‌شود.

تعریف نقش‌های رهبری برنامه درسی: کامل‌ترین نقش یافت‌شده مربوط به پژوهش لاتوکا و استارک (Lattuka, & Stark) بود که جنبه‌های مختلف رهبری برنامه‌درسی را، ایجاد جو آموزشی مناسب، تدوین برنامه درسی، هماهنگی، اجرای برنامه درسی، تشویق ارزشیابی و تنظیم برنامه درسی مطرح می‌نماید (۹). از نظر اعضای هیأت‌علمی در این پژوهش ابعاد مختلف نقش‌های رهبری برنامه درسی در بعد برنامه درسی عبارتند از: پنج بعد اصلی شامل ۱- تدوین برنامه درسی، ۲- اجرای برنامه درسی، ۳- نظارت و ارزیابی برنامه درسی، ۴- نوآوری و تسهیل تغییر و انطباق و ۵- ارتقای جو آموزشی. در بعد رهبری، در خصوص مدل‌های مدیریتی موجود، مدل ارزش‌های رقیب کویین شامل چهار بعد: انعطاف‌پذیر/ داخلی (مدل روابط انسانی: مربی و تسهیل کننده)؛ کنترل/ داخلی (فرایند داخلی: نظارت‌کننده و هماهنگ‌کننده)؛ کنترل/ خارجی (مدل هدف منطقی: هدایت‌کننده و برانگیزاننده) و انعطاف‌پذیر/ خارجی (سیستم باز: نوآور و مذاکره‌کننده) کامل‌ترین مدل موجود با انطباق مناسب برای رهبری برنامه درسی انتخاب شد (۲۴).

تعیین ابعاد و گویه‌های ابزار و طراحی ابزار اولیه: در ابتدا بر اساس کدهای استخراج شده از مرور متون و مصاحبه‌های نیمه سازمان‌یافته نسخه اولیه ابزار با ۱۵۶ گویه در پنج حیطه ۱- تدوین برنامه درسی، ۲- اجرای برنامه درسی، ۳- نظارت و ارزیابی برنامه درسی، ۴-نوآوری و تسهیل تغییر و انطباق و ۵- ارتقای جو آموزشی تدوین شد.

با استفاده از روش دلفی و جلسات متعدد با متخصصان و صاحب‌نظران نسخه‌های بعدی شکل گرفت. دو حیطه تدوین برنامه درسی و نوآوری و تسهیل تغییر و انطباق تحت عنوان تدوین و بازنگری برنامه درسی ادغام گردید.

با توجه به اینکه تعداد گویه‌های زیاد باعث خستگی پاسخ‌دهندگان و کاستن از دقت تکمیل پرسشنامه می‌شود، سعی شد ضمن حفظ همه جنبه‌های اصلی پرسشنامه و تعداد متناسب گویه‌ها در ابعاد برنامه‌ریزی درسی و رهبری برنامه درسی، تعداد گویه‌ها کاسته شود. بالاخره آخرین نسخه پرسشنامه در چهار بعد اصلی و ۵۵ گویه تدوین شد. جدول ۱ نشان‌دهنده حیطه‌ها و تعداد گویه‌های آنها در هر حیطه در بعد برنامه‌ریزی درسی می‌باشد.

جدول۱: حیطه‌ها و تعداد گویه‌های ابزار در هر حیطه از بعد برنامه‌ریزی درسی

حیطه‌های بعد برنامه‌ریزی درسی	گویه‌ها
تدوین و بازنگری برنامه درسی	۱۴
اجرای برنامه درسی	۱۴
نظارت و ارزشیابی برنامه درسی	۱۲
جو آموزشی	۱۵
کل	۵۵

پرسشنامه از نظر بعد رهبری نیز تجزیه و تحلیل شد. جدول۲، نشان‌دهنده حیطه‌ها و تعداد گویه‌های آنها در هر حیطه در بعد رهبری می‌باشد. مقیاس پرسشنامه، طیف لیکرت ۵ قسمتی (بسیار خوب اجرا می‌شود= ۵، خوب اجرا می‌شود=۴، بطور متوسط اجرا می‌شود=۳، ضعیف اجرا می‌شود=۳ و بسیار ضعیف اجرا می‌شود= ۱) برای وضع موجود و یک طیف لیکرت ۵ قسمتی (ضرورت بسیار زیادی دارد=۵، ضرورت زیادی دارد=۴، ضرورت متوسطی دارد=۳، ضرورت کمی دارد=۲و ضرورت بسیار کمی دارد=۱) برای وضع مطلوب تعیین شد. اصل پرسشنامه در پیوست مقاله آمده است. به منظور اطمینان از چیدمان متناسب و صحیح گویه‌ها در هر دو بعد برنامه‌ریزی درسی و رهبری، جدول ۲ بعدی پرسشنامه نیز طراحی شد. شکل‌های یک تا سه، چیدمان گویه‌ها را در هر دو بعد نشان می‌دهد.

جدول ۲: حیطه‌ها و تعداد گویه‌های ابزار در هر حیطه از بعد رهبری

حیطه‌های بعد رهبری	تعداد گویه‌ها
هدایت‌کننده و برانگیزاننده	۱۴
تسهیل‌کننده و مربی	۱۴
نوآور و مذاکره‌کننده	۱۳
هماهنگ‌کننده و نظارت‌کننده	۱۴
کل	۵۵

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

تعیین اعتبار ابزار: ابتدا اعتبار صوری و محتوا به صورت کیفی بررسی شد. اصلاحات لازم بر اساس نظرات و تجربیات ۱۰نفر از متخصصین و دست‌اندرکاران آموزش (دو نفرمدیریت آموزشی، چهار نفر برنامه‌ریزی درسی، دو نفرآموزش پرستاری و دو نفر آموزش پزشکی) انجام شد. برای اندازه‌گیری کمی اعتبار صوری، نمره تأثیر آیتم گویه‌ها با نظر ۱۲ تن از اعضای هیأت‌علمی محاسبه گردید که نمره تأثیر همه گویه‌ها از ۱/۵ بالاتر بود. برای اندازه‌گیری کمی اعتبار محتوا از نسبت اعتبار محتوا بر مبنای جدول لاوشه استفاده شد. با توجه به شرکت ۱۵ هیأت‌علمی، نسبت اعتبار محتوا حداقل ۰/۴۹ بود. گویه‌های ابزار دارای این نسبت و بالاتر از آن بودند.

تعیین پایایی ابزار: ابتدا ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. ضریب آلفای کلی ابزار ۹۶/۹ بود. ضریب آلفای کرونباخ هر بعد در جدول ۳ ارائه شده است. بدین صورت همه گویه‌ها در زمینه اعتبار و پایایی دارای نمرات و امتیازات لازم بودند.

جدول ۳: مقدار آلفای کرونباخ ابزار تدوین شده به تفکیک ابعاد ابزار

حیطه‌های پرسشنامه	مقدار آلفای کرونباخ
تدوین و بازنگری برنامه درسی	۰/۹۰۲
اجرای برنامه درسی	۰/۹۳۸
نظارت و ارزشیابی برنامه درسی	۰/۹۰۱
جو آموزشی	۰/۹۲۳
کل	۰/۹۶۵

بحث

طی پژوهش حاضر ابزاری معتبر و پایا برای بررسی شکاف کیفیت رهبری برنامه درسی با جزییات لازم، عینی و به شکل جملات گزاره‌ای طراحی گردید. این ابزار می‌تواند نقش‌های گوناگون رهبری برنامه درسی را در بخش‌های گوناگون در وضع موجود و مطلوب بررسی نماید و سپس با بررسی فاصله وضع موجود و مطلوب، اولویت‌ها را تعیین نماید. بدین منظور طی یک پژوهش روش‌شناسی، ابزاری شامل چهار حیطه و ۵۵ گویه طراحی گردید. گویه‌ها با تعداد متناسبی در دو بعد رهبری و برنامه درسی توزیع گردیدند. برای ابزار طراحی شده، دو طیف لیکرت پنج قسمتی برای وضع موجود و مطلوب به تفکیک در نظر گرفته شد. این امر جهت عینی‌تر شدن چگونگی نمره‌دهی و اختصاص نمرات به روش دقیق‌تر انجام گرفت (۲۲).

در خصوص نقش‌های به‌دست آمده، سایر مطالعات انجام شده پیرامون رهبری برنامه درسی، ویژگی و نقش‌های مشابهی را در مورد رهبری برنامه درسی مطرح می‌نمایند. اما برخی از ویژگی‌های به‌دست آمده در این مطالعه در هیچ‌کدام از منابع در دسترس، به این شکل ذکر نشده، کمتر نامی از آن برده شده یا در دل سایر ویژگی‌ها بیان شده است. برای مثال جو آموزشی در این مطالعه توسط مشارکت‌کنندگان بسیار مهم تلقی شد و نسبت به مطالعات دیگر سهم بزرگی را به خود اختصاص داد.

Cardno و همکاران رهبری برنامه درسی را هدایت فرآیندهای یاددهی و یادگیری مطرح می‌کنند (۲۵). Walker معتقد است رهبری برنامه درسی همان اصلاح برنامه درسی است (۲۶). Jefferies معتقد است نقش‌های رهبری برنامه درسی این است که افراد را تا حد ممکن در فرایند تدوین، تغییر، نظارت مداوم، مرور برنامه‌ها و فعالیت‌ها درگیر نمایند (۱۱). Preedy نقش اساسی رهبری برنامه درسی را یک فرایند چرخه‌ای می‌داند که بر چهار وظیفه برنامه‌ریزی، اجرا، ارزشیابی و مرور تمرکز می‌کند (۲۷). از نظر Burton و همکاران 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 هیأت‌علمی و یادگیرندگان (۹).

Glatthorn و همکاران نقش‌های رهبری را نظارت، اجرا، هماهنگی و ارزشیابی برنامه درسی مطرح می‌نماید (۲۸). Lattuka و همکارش جنبه‌های مختلف رهبری برنامه درسی را، ایجاد جو آموزشی مناسب، تدوین، هماهنگی،

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

اجرا، تشویق ارزشیابی و تنظیم مطرح می‌نماید (۹). به همین ترتیب دیگران نیز نقش‌هایی را برای رهبری برنامه درسی برشمرده‌اند که برخی با نقش‌های مطالعه حاضر همخوانی دارد و برخی متفاوت است (۳۱-۲۹).

مدل ارزش‌های رقیب کویین، که نوعی از سبک‌های مدیریت است به عنوان چارچوب مناسب رهبری برنامه درسی در گروه‌های آموزشی استفاده شد. اهمیت این مدل به دلیل داشتن یک بعد داخلی– خارجی، موازی تاثیرات داخلی و خارجی در برنامه‌ریزی درسی و یک بعد انعطاف پذیری- کنترل موازی نیاز به قدرت برای تضمین پاسخگویی و انعطاف در برنامه‌ریزی درسی می‌باشد. بر اساس این دو بعد، چهار ربع دایره ایجاد می‌کند که هر یک دربرگیرنده دو نقش مدیریتی تاحدودی مرتبط می‌باشد. درون ربع دایره انعطاف‌پذیر/ داخلی، مربی، در توسعه افراد با مراقبت و همدلی مشغول می‌شود؛ تسهیل‌گر، تلاش جمعی برای ایجاد اتحاد و کار تیمی را پرورش می‌دهد. درون ربع دایره کنترل/داخلی، ناظران، پیروی، خط سیر پیشرفت و تجزیه و تحلیل نتایج را تضمین می‌کنند؛ هماهنگ‌کننده، ترتیب، ساختار و جریان نظام را حفظ می‌کند. در ربع دایره کنترل/ خارجی، تولیدکننده کسی است که افراد را به انجام عملی برمی‌انگیزاند و بهره‌وری بالا را حفظ می‌کند و هدایت‌کننده، که دیدگاه انتظارها، اولویت‌ها و ارتباطات را شفاف می‌کند. در ربع دایره انعطاف‌پذیر/ خارجی، نوآور یا مبتکر است که تغییر و سازگاری را تسهیل می‌کند، مذاکره‌کننده‌ای است که مشروعیت خارجی را حفظ می‌کند و منابع مورد نیاز را بدست می‌آورد (۲۴).

همواره ابزارهای ساخته شده با ابزارهای مشابه موجود مورد مقایسه قرار می‌گیرد تا قدرت تمیز و ارزشیابی‌کنندگی آن روشن گردد ولی در این مطالعه، چون ابزار مشابه برای بررسی وضع موجود و مطلوب رهبری برنامه درسی که دارای روایی و پایایی باشد بسیار محدود بود، این امر کمتر امکان-پذیر بود. اما با جستجوی متونی که در خصوص نقش‌ها و مسوولیت‌های رهبری برنامه درسی موجود بود، امکان این مقایسه برقرار گردید. در حیطه تدوین و بازنگری برنامه درسی، مواردی همچون: استقرار فرایند منظم و مستمر برای ارائه شفاف انتظارات دانشگاه و دانشکده، طراحی چشم‌اندازها و ماموریت‌ها، تدوین اهداف مناسب با بهره‌برداری از مشارکت همه اساتید گروه، متخصصان برنامه درسی، دانش آموختگان و دانشجویان، نیازها و انتظارات جامعه، هماهنگی محتوای دروس مختلف در همان دوره و دوره‌های قبل، استقبال از ایده‌های نوآورانه و تعیین جهت‌گیری مناسب برای تغییرات قرار گرفته اند. این حیطه در سه بعد رهبری یعنی هدایت‌کننده/ برانگیزاننده، تسهیل‌کننده/ تعلیم‌دهنده، نوآور و مذاکره‌کننده دارای گویه است. به همین ترتیب دیگران نیز نقش‌هایی را برای رهبری برنامه درسی در حیطه تدوین و بازنگری برنامه درسی برشمرده‌اند که برخی با نقش‌های مطالعه حاضر همخوانی دارد و برخی متفاوت است (۳۱-۹،۲۶،۱۱).

در حیطه اجرای برنامه درسی، گویه هایی همچون: اجرای آزمایشی تغییرات، تعیین اساتید مسئول، زمینه و شرایط و استقرار راهبردهای مناسب، فراهم نمودن زمینه و شرایط آموزش کاربردی، مطلع نمودن دانشجویان از برنامه‌درسی خود، واگذاری دروس به اساتید برحسب توانایی، تخصص، علاقه و تجربه، دعوت از اساتید توانمند، آماده کردن اساتید برای ارائه طرح درس، ارزشیابی صحیح از دانشجویان و رویکردهای فعال تدریس، فراهم کردن امکان حضور تمام‌وقت و امکانات لازم برای دانشجویان و هدایت تحقیقات به سمت اولویت‌های علمی کشور قرار گرفته است.

این حیطه در چهار بعد رهبری دارای گویه است. به همین ترتیب دیگران نیز نقش‌هایی را برای رهبری در حیطه اجرای برنامه درسی برشمرده‌اند که برخی با نقش‌های مطالعه حاضر همخوانی دارد و برخی متفاوت است (۳۱-۹،۲۶،۱۱).

در حیطه نظارت و ارزیابی برنامه درسی، گویه‌هایی همچون: تدوین شاخص‌ها و استانداردهای مناسب، اجرای ارزشیابی دقیق، توجه به کیفیت آموزش در ترفیع و ارتقای مرتبه اساتید، نظارت بر طرح درس‌ها، نظارت بر اجرای پایان-نامه‌ها، ارزیابی داوری پایان‌نامه‌ها، نظارت بر اجرای تغییرات مصوب، نظارت بر نحوه استفاده از منابع انسانی و فیزیکی،

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

ارزشیابی امتحانات، بازخورد هوشمندانه نتایج ارزشیابی‌ها به اساتید، اقدامات مناسب برای تصحیح به‌موقع برنامه درسی و بالاخره تشویق اساتید برای انجام دقیق وظایف قرار گرفتند. این حیطه در دو بعد رهبری یعنی هدایت کننده/ برانگیزاننده و هماهنگ‌کننده/ نظارت‌کننده دارای گویه است. به همین ترتیب دیگران نیز نقش‌هایی را برای رهبری در حیطه نظارت و ارزیابی برنامه درسی برشمرده‌اند که برخی با نقش‌های مطالعه حاضر همخوانی دارد و برخی متفاوت است (۳۱-۱۱،۲۶،۹).

در حیطه ارتقای جو آموزشی، گویه‌هایی مانند: برقراری محیط یادگیری مشارکتی، ایجاد فضای آزاد و برانگیختن همدلی برای برقراری تعامل آموزشی بین اساتید و دانشجویان، ترغیب کار تیمی، تبادلات علمی درون‌گروهی و برون‌گروهی، تفکر تیزبینانه و استقبال از نقدها، رهبری به دور از تحمیل و اجبار، تخصیص پاداش‌های مادی و معنوی برای مشارکت‌کنندگان در برنامه‌درسی، ترغیب رابطه دوسویه علمی دانشجویان و اساتید، ارائه الگوهای مناسب نگرشی و رفتاری، معرفی پیشرفت‌های اخیر فناوری در برنامه درسی، اطلاع‌رسانی و ترغیب اساتید به استفاده از فرصت‌های یادگیری، حمایت از پژوهش در آموزش و بالاخره فراهم نمودن امکان مشاوره به اساتید قرار گرفته‌اند. این حیطه در سه بعد رهبری یعنی هدایت‌کننده/ برانگیزاننده، تسهیل‌کننده/ تعلیم‌دهنده و نوآور/ مذاکره‌کننده دارای گویه است. به همین ترتیب دیگران نیز نقش‌هایی را برای رهبری در حیطه جو آموزشی برشمرده‌اند که برخی با ویژگی‌های مطالعه حاضر همخوانی دارد و برخی متفاوت است (۸،۹،۲۶،۲۹،۳۱).

یکی از مهم‌ترین گام‌های تهیه یک ابزار، کسب روایی آن به دو روش کمی و کیفی است. در این پژوهش اعتبار صوری و محتوایی در روش کیفی به کمک گروه متخصصین آموزش انجام گرفت. یکی از معمول‌ترین روش‌ها برای کسب روایی ابزار، نظرخواهی از گروه متخصصین به منظور تایید مناسب بودن محتوای مورد نظر برای سنجش موقعیت‌های ویژه است. Gibbons نیز در تحقیقی که انجام داده، به منظور کسب روایی محتوای ابزارهایی که طراحی کرده‌است، از گروه متخصصین استفاده نموده‌است (۳۲) برای بررسی اعتبار صوری به روش کمی نیز نمره تأثیر آیتم محاسبه شد که در همه گویه‌ها بالاتر از ۱/۵ و مناسب بود (۱۸). برای بررسی اعتبار محتوای ابزار به روش کیفی نیز نسبت اعتبار محتوا توجه به نظر ۱۲ عضو هیأت‌علمی تعیین شد، که همه گویه‌ها دارای امتیاز بالای ۰/۴۹ بودند که مناسب محسوب می‌گردد (۳۳). یکی از گام‌های مهم دیگر در فرایند ابزار سازی، به دست آوردن قابلیت اعتماد ابزار است. Burns بیان می‌کند، پایایی در حد ضریب یک، نشان‌دهنده پایایی کامل و صفر نشان‌دهنده عدم پایایی است. وی بیان می‌کند ضریب ۰/۷ برای نشان دادن پایایی یک ابزار مناسب است ۳۴۳۵). ضرایب همبستگی بدست آمده از روش همبستگی درونی که همگی بیشتر از ۰/۷ بود، بیانگر قابلیت اعتماد بالای ابزار طراحی شده این مطالعه می‌باشد.

از جمله نقاط قوت و فرصت‌های این مطالعه، بکر بودن این عرصه در ایران، بررسی نظرات اساتیدی که تجربه، توانایی، سابقه، علاقه و تخصص در موضوعات برنامه درسی و بازنگری-ها و راه‌اندازی و نوآوری در برنامه درسی داشته‌اند، جامعه آماری آن یعنی، اساتید دو دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان به عنوان دو نماینده از دانشگاه‌های تیپ یک در دو وزارت علوم و بهداشت و درمان آموزش پزشکی بودند. در ضمن پنج نفر از اعضای هیأت‌علمی که خود در این دانشگاه دوره دکتری خود را گذرانده بودند از منظر یک دانشجو نیز به سئوالات پاسخ دادند.

نوآوری این مطالعه، اول اینکه ابزاری طراحی شده که به تلفیق دو بعد رهبری و برنامه درسی و تلفیق نظریه‌های مربوط به این دو بعد پرداخته است. دوم اینکه ابزار به گونه‌ای طراحی شده است که در دانشگاه‌های وزارت علوم و وزارت بهداشت مورد استفاده باشد. همچنین با در نظر گرفتن دو جنبه وضع موجود و وضع مطلوب، امکان بررسی شکاف کیفیت و دادن وزن متفاوت به گویه‌ها و حیطه‌های مختلف

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

پرسشنامه را امکان‌پذیر ساخته است. چهارم اینکه حیطه جو آموزشی در این مطالعه نسبت به مطالعات دیگر پررنگ‌تر دیده شده و دارای نقش‌های بیشتر نسبت به مطالعات دیگر است.

از محدودیت‌های این مطالعه، کمبود ابزار و منابع قابل استناد، کلی نمودن گویه‌ها به علت کاستن تعداد گویه‌ها تا در حوصله پاسخ‌دهندگان بگنجد. آشنا نبودن بسیاری از اعضای هیأت‌علمی با اصول و استانداردهای برنامه درسی و یا آگاهی کم که به‌صورت تجربه‌های شخصی بود. پژوهشگران پیشنهاد می‌نمایند کلیه 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 شده و برای انتظارات و چالش‌های تجدید برنامه درسی قرن حاضر آماده شوند و آن را در اعضای هیأت‌علمی نیز توسعه دهند. همچنین استفاده از ابزار در ابعاد وسیع، در راستای اینکه در وضع موجود چگونه فعالیت‌های رهبری برنامه درسی درک و تفسیر می‌شود؛ چگونه اجرا می‌شود؛ متغیرهای زمینه‌ای چه تاثیری دارد؛ وضع مطلوب چگونه است و مقایسه وضع موجود و مطلوب چگونه است، توصیه می‌گردد.

نتیجه‌گیری

ابزار طراحی شده برای بررسی رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی است که با بررسی اعتبار کمی و کیفی و پایایی ابزار، نشان دهنده معتبر و پایا بودن آن می‌باشد. گویه‌های این ابزار حتی‌الامکان با جزییات، عینی و به شکل گزاره‌ای و نمره‌دهی آنها بر مبنای طیف لیکرت در نظر گرفته شده که تکمیل آن را آسان می‌کند. این مطالعه با ارائه ابزار مناسب رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی، برای تعیین وضع موجود و مطلوب در دانشگاه‌های وزارت علوم و وزارت بهداشت، می‌تواند گامی هرچند کوچک در راستای شفاف‌سازی اهمیت آن به عنوان قلمرویی که شایسته توجه و سرمایه‌گذاری روزافزون است و خارج شدن برنامه درسی و حوزه‌های مرتبط به آن از حاشیه باشد. تحقیقات بیشتر برای کاربرد جامع‌تر آن برای اعضای هیأت‌علمی و مدیران در دانشکده‌ها و گروه‌های مختلف پیشنهاد می‌گردد.

سپاسگزاری

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند که از تمامی اعضای هیأت‌علمی محترمی که با صبر و حوصله بسیار طی طراحی و تعیین اعتبار و پایایی ابزار آنان را یاری نموده‌اند، صمیمانه قدردانی نمایند.

این مقاله قسمتی ازنتایج یک طرح تحقیقاتی پایان یافته به شماره ۲۹۲۰۸۷ در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان می باشد.

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

References

1- Norozzadeh R, Mahmoodi R, Fathi Vajargah K, Navehebrahim A. ***Contribution of universities to revise the curricula approved by the Supreme Council for planning.*** Quarter J Res Plan High Edu 2006; 42: 71-93. [Persian]

2- Stark JS, Lowther MA, Sharp S, Arnold GL. ***Program-level curriculum planning: An exploration of faculty perspectives on two different campuses.*** Res High Edu 1997; 38(1):99-130.

3- Hecht IWD, Higgerson ML, Gmelch WH, Tucker A. ***The Department Chair as Academic 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.*** 18th ed. Pfeiffer; 2012.

8- Burton N, Middlewood D. ***Managing the Curriculum.*** 7th ed. Sage Publications Limited; 2001.

9- Lattuka LR, Stark JS. ***Shaping the college curriculum.*** Academic plans in context; 2009.

10- Stark JS. ***Testing a model of program curriculum leadership.*** Res High Edu 2002; 43(1): 59-82.

11- Jefferies S. ***A literature review exploring a meaning for the term'curriculum leadership;*** 2000.

12- Shoba ME. ***A case study: the role of school management teams in curriculum management;*** 2009.

13- Pariseau SE, McDaniel JR. ***Assessing service quality in schools of business.*** Int J Quality Reliability Manage 1997; 14(3): 204-18.

14- Lim PC, Tang NKH. ***A study of patient' expectations and satisfaction in Singapore hospitals.*** Int J Health Care Quality Assurance 2000; 13(7): 290-9.

15- LoBiondo-Wood G, Hober J. ***Nursing Research: Methods and Critical Appraisal for Evidence-Based Practice.*** St. Louis: Mosby-Elsevier; 2006.

16- Yaghmaie F. ***Measuring behaviour in research by Valid and reliable instruments***. 2nd ed. Tehran: Golban; 2009. [Persian]

17- Polit DF, Tatano Beck Ch. ***Essentials of Nursing Research: Appraising Evidence for Nursing Practice.*** 7th ed. Philadelphia: Lippincott Williams &Wilkins; 2009.

18- Lacasse Y, Godbout C, Series F. ***Health-related quality of life in obstructive sleep apnea.*** Eur Respir J 2002; 19(3): 499-503.

19- Juniper EF, Guyott GH, Streiner DL, King DR. ***Clinical impact versus factor analysis for quality of life***

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

questionnaire construction. J Clin Epidemiol 1997; 50(3): 233-8.

20- Leung SF, Arthur D. ***The alcohol use disorders identification test (AUDIT): Validation of an instrument for enhancing nursing practice in Hong Kong.*** Int J Nurs Stud 2000; 37(1): 57-64.

21- Lawshe CH. ***A quantitative approach to content validity.*** Personnel Psychol 1975; 28(4): 563-75.

22- Jahani Shoorab N, Golmakani N, Mazluom SR, Mirzakhani K, Azhari S, Navaiyan A. ***Construct validity and reliability of evaluation tools for midwifery students at the final examination in Mashhad School of Nursing and Midwifery.*** Iran J Med Edu 2011; 11(5): 485-95. [Persian]

23- Polit DF, Beck CT, Owen SV. ***Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations.*** Res Nurs Health 2007; 30(4): 459-67**.**

24- Alvani, M. ***Public management.*** 2009. 3rd edition. Tehran: Nashr Ney.

25- Cardno C, Collett D***. Secondary school principals as curriculum leaders: a New Zealand stud;*** 2003.

26- Walker DF. ***Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism***. Routledge; 2002.

27- Preedy M. ***Managing the Curriculum for Student Learning;*** 2002.

28- Glatthorn AA, Boschee F, Whitehead BM***. Curriculum Leadership: Development and Implementation. ERIC;*** 2005.

29- Lunenburg FC, Ornstein AC. ***Educational administration: Concepts and practices.*** Wadsworth Pub Co; 2011.

30- Glatthorn AA. ***Curriculum Leadership;*** 1987.

31- Doll RC. ***Curriculum improvement: decision making and process.*** Allyn & Bacon; 1996.

32- Gibbons SW, Adamo G, Padden D, Ricciardi R, Graziano M, Levine E, et al. ***Clinical evaluation in advanced practice nursing education: using standardized patients in Health Assessment.*** J Nurs Educ 2002; 41(5): 215-21.

33- Devon HA, Block ME, Moyle-Wright P, Ernst DM, Hayden SJ, Lazzara DJ, et al. ***A Psychometric Toolbox for Testing Validity and Reliability.*** J Nurs Scholarsh 2007; 39(2): 155-64.

34- Burns N, Groves S. ***Understanding nursing research.*** 3rd ed. WB Saunders Co. 2003.

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

نوآور

مذاکره کننده

- ♣ استقبال از ایده های نوآورانه و متناسب با شرایط
- ♣ تعیین جهت گیری مناسب برای تغییرات
- ♣ بهره گیری از متخصصان برنامه درسی در تدوین و بازنگری
- ♣ استفاده از نظرات دانش آموختگان در تدوین و بازنگری برنامه درسی
- ♣ توجه به نیازها و انتظارات جامعه و بازار کار در تدوین و بازنگری برنامه درسی
- ♣ ترغیب آموزش و پژوهش بین رشته ای با برقراری ارتباط بین گروه ها

تسهیل کننده

تعلیم دهنده

- ♣ استقرار فرایند منظم و مستمر برای تدوین و بازنگری برنامه درسی
- ♣ بهره برداری از مشارکت کلیه اساتید در همه مراحل تدوین و بازنگری

انعطاف

خارجی

داخلی

- ♣ ارائه شفاف انتظارات دانشگاه و دانشکده برای اساتید
- ♣ طراحی چشم اندازها و ماموریت ها با مشارکت اساتید
- ♣ تدوین اهداف مناسب برای تحقق چشم اندازها و ماموریت ها
- ♣ گردآوری نیازها و پیشنهادات دانشجویان در تدوین و بازنگری برنامه درسی

هدایت کننده

برانگیزاننده

- ♣ هماهنگی محتوای دروس مختلف دوره
- ♣ برقراری ارتباط درونی با برنامه های درسی مقاطع قبل

هماهنگ کننده

نظارت کننده

شکل ۱: تحلیل حیطه تدوین و بازنگری برنامه درسی بر اساس الگوی رهبری کویین

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

شکل ۲: تحلیل حیطه اجرای برنامه درسی بر اساس الگوی رهبری کویین

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

شکل ۳: تحلیل حیطه نظارت و ارزشیابی بر اساس الگوی رهبری کویین

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]

Designing a tool for curriculum leadership development in postgraduate programs

Maryam Avizhgan (PhD)*[1], Ebrahim Mirshah Jafari (PhD)[2]
Ahmad Reza Nasr (PhD)[3], Tahereh Changiz (PhD)[4]

[1] *Medical Education Research Center, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran.*
[2,3] *School of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.*
[4] *Medical Education Research Center, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran.*

Received: 05 Dec 2015 ***Accepted:*** 05 Apr 2016

Abstract

Introduction: Leadership in the area of curriculum development is increasingly important as we look for ways to improve our programmes and practices. In curriculum studies, leadership has received little attention. Considering the lack of an evaluation tool with objective criteria in postgraduate curriculum leadership process, this study aimed to design a specific tool and determine the validity and reliability of the tool.

Method: This study is a methodological research. At first, domains and items of the tool were determined through expert interviews and literature review. Then, using Delphi technique, 54 important criteria were developed. A panel of experts was used to confirm content and face validity. Reliability was determined by a descriptive study in which 30 faculties from two of Isfahan universities and was estimated by internal consistency. The data were analyzed by SPSS software, using Pearson Correlation Coefficient and reliability analysis.

Results: At first, considering the definition of curriculum leadership determined the domains and items of the tool and they were developed primary tool. Expert's faculties' views were used in deferent stages of development and psychometry. The tool internal consistency with Cronbach's alpha coefficient times was 96.5. This was determined for each domain separately.

Conclution: Applying this instrument can improve the effectiveness of curriculum leadership. Identifying the characteristics of successful and effective leaders, and utilizing this knowledge in developing and implementing curriculum might help us to have better respond to the changing needs of our students, teachers and schools of tomorrow.

Keywords: Tool; Curriculum Leadership; Postgraduate; Current Status; Optimal Status

This paper should be cited as:
Avizhgan M, Mirshah Jafari E, Nasr AR, Changiz T. ***Designing a tool for curriculum leadership development in postgraduate programs***. J Med Edu 2016; 11(1): 11-26.

**** Corresponding Author: Te8 3137922547, Email: avizhgan@yahoo.com***

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-02-04]