

طراحی الگوی اجرای برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

نگار الهامیان*
غلامرضا حاجی حسین نژاد**
نعمت‌الله موسی پور***
مرجان کیان****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی اجرای برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر اسناد تحولی آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران انجام یافته است. روش این پژوهش اسنادی-تحلیلی بود. جامعه مورد مطالعه کلیه اسناد بالادستی نظام جمهوری اسلامی ایران، شامل مبانی نظری سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی و نقشه جامع علمی کشور در افق ۱۴۰۴ بود. نتایج نشان داد که ویژگی‌های مجری و مخاطب اجرای برنامه‌ی درسی شامل ویژگی‌های اخلاقی، حرفه‌ای و فردی بود. ویژگی‌های برنامه درسی شامل ویژگی‌های هویتی و حرفه‌ای بود، دو ویژگی ذهنی (فضای زمینه) و عینی (واقعیت زمینه) ویژگی‌های زمینه‌ی برنامه‌ی درسی را تشکیل دادند و در تعامل عناصر اجرای برنامه‌ی درسی دو ویژگی ذهنی (پنهان) و عینی (آشکار) شناسایی شدند. در این پژوهش الگوی طراحی اجرای برنامه درسی تربیت معلم بر اساس اسناد بالادستی بر ویژگی‌های حرفه‌ای و هویتی تأکید دارد و فرد مورد تعلیم بر اساس این اسناد، فردی حائز صلاحیت‌های حرفه‌ای در موقعیت‌های تربیتی است.

واژه‌های کلیدی: اجرا، اسناد تحولی، برنامه درسی، تربیت معلم

* دکتری، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
** دانشیار، گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
hosseinnejad_1@yahoo.com
*** دانشیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
**** استادیار، گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه

آموزش در قرن بیست و یکم باید همه تصورات و نیازهای انسان دانش‌مدار را در نظر بگیرد. مدرسه تغییر نخواهد کرد، مگر اینکه روش‌های تربیت‌معلمان تغییر یابند و این درگرو وجود برنامه درسی مناسب و اجرای مطلوب آن برای تربیت‌معلم است (امین خندقی و جامه بزرگ، ۲۰۱۳). معلم در هر نظام آموزشی آئینه تمام‌نمای توفیق آن نظام در تحقق اهداف نظام آموزشی است (مهرمحمدی، ۲۰۱۲). تجربه جهانی نشان می‌دهد که مهم‌ترین عامل در کیفیت تعلیم و تربیت، شایستگی^۱ و صلاحیت حرفه‌ای^۲ معلمان است؛ بنابراین تربیت‌معلمان و صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان بهترین نوع سرمایه‌گذاری و محور هرگونه اصلاحات بنیادین در نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود (حسینی، ایزدی و قادری، ۲۰۱۱).

باآنکه پژوهش‌های گذشته به درک ما از عوامل مرتبط با توسعه حرفه‌ای معلمان کمک کرده‌اند (شاه‌پسند، ۲۰۰۸)، اما وابستگی اثربخشی رویکردهای توسعه حرفه‌ای به عوامل زمینه‌ای و محیطی که در آن رخ می‌دهند، تعمیم این یافته‌ها را با مشکل مواجه می‌کند (گاسکی^۳، ۲۰۱۶). هرچند می‌توان برخی اصول کلی مانند تمرکز بر محتوا (دسیمون^۴، ۲۰۰۹)، توجه به یادگیری‌های قبلی معلمان (گاسکی، ۲۰۱۶) و تأکید بر تشریک‌مساعی (سالی^۵، ۲۰۱۱) را به‌عنوان ویژگی‌های کلیدی در اثربخشی توسعه حرفه‌ای معلمان برشمرد، ولی رویکرد مفیدتر آن است که ابتدا ویژگی‌های زمینه‌ای را بهتر بشناسیم (گاسکی، ۲۰۰۹)، سپس راهبردهای مناسب برای تربیت حرفه‌ای را دنبال کنیم. قریب به یک‌صد سال تلاش رسمی و سازمان‌یافته نظام آموزشی ایران، برای سامان بخشی فعالیت‌های آموزشی، همواره با این پرسش آمیخته بوده است که تصمیمات مربوط به برنامه درسی کجا و توسط چه کسی اتخاذ می‌شود؟ نوع پاسخ‌داده‌شده به این پرسش به‌تناسب واقعیت‌های نظام آموزشی، باورها و اعتقادات اجتماعی و تحولات جهانی متفاوت بوده است (موسی‌پور، ۲۰۰۴).

آنچه هم‌اکنون در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مطرح است، مجموعه‌ای از اسناد تولیدشده طی یک دهه گذشته است که با عنوان «اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش» معرفی می‌شوند. با تدوین و تصویب اسناد تحولی شامل «سند تحول

1. competency
2. professional qualifications
3. Guskey, T. R.

4. Desimone, Laura M.
5. Sallee, R. E.

بنیادین آموزش و پرورش» (۱۳۹۰)، «مبانی نظری تحول در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» (۱۳۹۰) و «برنامه درسی ملی ایران» (۱۳۹۱) انتظار آن است که برنامه‌های درسی تمامی دوره‌های تحصیلی از جمله تربیت معلم مطابق با آن‌ها تهیه، تدوین و اجرا شوند.

«اجرای برنامه درسی^۱ یکی از حوزه‌های نظری و درعین حال یکی از عرصه‌های عملی برنامه درسی است که با مفاهیم مهمی مثل «تغییر^۲»، «بازنگری^۳»، «اصلاح^۴» و «نظارت^۵» همراه شده است؛ اما اجرا پدیده‌ای متفاوت از همه مفاهیم مذکور است. برای تشریح «اجرای برنامه درسی» به تبیین وضعیت «مجری» اقدام می‌شود که عمل اجرا را محقق می‌کند. «مجری» شخصی است که به قصد «تعامل» با «مخاطب» که به الزامی درونی یا بیرونی در موقعیت تربیتی حضور یافته تا تغییرات مورد نظر برنامه درسی را تجربه کند، در «موقعیت تربیتی» حضور می‌یابد و از «برنامه درسی» به عنوان مجموعه‌ای از تدابیر یادگیری که برنامه‌ریز درسی برای تغییر در هویت مخاطب انتخاب یا تولید کرده است، بهره می‌گیرد (موسی‌پور، ۲۰۰۵). این تصویر از اجرا حکایت از آن دارد که سه عنصر اصلی اجرا یعنی مجری، برنامه درسی و مخاطب در یک زمینه یا بستر اجرایی که موقعیت تربیتی نامیده می‌شود، بر بنیاد راهنمایی که برنامه درسی است در تعامل با یکدیگر قرار می‌گیرند. اینکه «ماهیت» این مجموعه مؤلفه‌های سازنده پدیده اجرای برنامه درسی چیست و «نسبت» آن‌ها با یکدیگر کدام است، پرسش عمده‌ای است که پاسخ به آن برای فهم اجرای برنامه درسی ضرورت دارد. در اینجا البته این پرسش در یک بستر خاص اجتماعی - سیاسی مطرح می‌شود و آن «آموزه‌های اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» است.

الگوهای اجرایی برنامه درسی حساس به فرهنگ و زمینه بوده‌اند و لزوماً به چنین متغیرهایی واکنش نشان می‌دهند. آنچه در اینجا به عنوان گزینش برای عملی ساختن پژوهش مطرح است، پیگیری موضوع در سطح عمومی است. پرهیز از چنین متغیرهایی برای انجام پژوهش‌های فاقد زمینه پژوهشی لازم است. نبود پیشینه مربوط، سبب می‌شود فعلاً مسئله در سطح کلی آن مدنظر باشد. همچنین باید تأکید شود که آنچه در اسناد تحولی جمهوری اسلامی ایران مطرح است بر نوعی تمایز و تفاوت با این نوع نظریه‌های

1. implementation
2. change
3. review

4. reformation
5. superintendence

تأکید دارد. در مبانی نظری سند تحول بنیادین، مبانی اساسی تربیت رسمی و عمومی شامل مبانی سیاسی، مبانی حقوقی، مبانی روان‌شناختی و مبانی جامعه‌شناختی مطرح شده که تفاوت‌های اساسی را با موارد مشابه خود در سایر فرهنگ‌ها و کشورها پدید آورده است. این بدان معناست که «ماهیت» و «نسبت» مؤلفه‌های عمده «اجرای برنامه درسی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران» باید بر اساس آموزه‌های اسنادی که تحت عنوان «اسناد تحولی آموزش و پرورش» مطرح می‌شوند، شناسایی شوند و بر بنیاد تجربه جهانی طراحی الگوهای اجرای برنامه درسی، «الگویی» برای «اجرای برنامه درسی تربیت‌معلم در جمهوری اسلامی ایران» طراحی گردد که متناسب با آن‌ها امکان اجرا را فراهم کند.

اواخر قرن بیستم، تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فناوری بسیاری در جوامع پدیدار شد (مورگان و همکاران^۱، ۲۰۰۷). با نگاه به این شرایط، متفکران تذکر داده‌اند، جوامع اگر بخواهند از فرصت‌های ناشی از تحولات به نفع خود سود جویند و از عهده چالش‌های احتمالی برآیند، باید جامعه آینده مطلوب خود را پیش‌بینی کرده و برای رسیدن به آن بسترسازی کنند (جارویس^۲، ۲۰۰۸). اکثر متفکران تشکیل جامعه یادگیری را پیشنهاد کرده‌اند، زیرا اگر به مردم فرصت‌هایی برای پرداختن به یادگیری در سراسر دوران زندگی داده شود و آن‌ها یادگیرنده مادام‌العمر باشند، می‌توانند از عهده چالش‌های ذکر شده برآیند (جارویس، ۲۰۰۸).

پژوهشگران آموزشی به اهمیت برنامه درسی به‌عنوان یک رکن اساسی میان نظام‌های آموزشی کشورها و همچنین عامل بازده‌های آموزشی توجه کرده و لازمه بازسازی و اصلاح نظام آموزشی کشورها را اصلاح برنامه درسی و روش‌های تدریس دانسته‌اند (امین خندقی و جامه بزرگ، ۲۰۱۳). این در حالی است که معلمان آخرین حلقه اجرایی در برنامه درسی محسوب می‌شوند. تمام حلقه‌های دیگر نظام برنامه‌ریزی درسی برای آن است که معلم کار خود را که هدایت جریان یادگیری است به‌درستی انجام دهد (فریمن^۳، ۲۰۰۲). معلمان در آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند. مهم‌ترین عامل کیفیت، کنش و واکنش‌هایی است که میان معلمان و دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد. عناصر این تعامل، دانش، مهارت و حساسیت معلم از یک سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و ویژگی فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر هستند که موفقیت یا شکست آموزش و پرورش را

1. Morgan-Klein, B., & Osborne, M.
2. Jarvis, P.

3. Freeman, D.

تعیین می‌کنند. بنابراین به کار گماردن تواناترین و شایسته‌ترین افراد برای حرفه معلمی حیاتی‌ترین مسئله است، چراکه کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است. فعالیت‌های رشد حرفه‌ای به‌منظور به‌روزرسانی، کسب دانش در مرحله اولیه تربیت معلم، مجهز ساختن به مهارت‌های جدیدی و درک حرفه معلمی است. رشد حرفه‌ای ممکن است با اجرای اصلاحات آموزشی همراه باشد. تقاضای فراوان معلمان برای به‌روزرکردن دانش‌ها و مهارت‌هایشان در ارتباط با ارائه برنامه درسی جدید، تغییرات در ویژگی‌ها و نیازها دانش‌آموزان، انجام پژوهش‌های جدیدی مبتنی بر فرآیند یاددهی-یادگیری و افزایش قابلیت پاسخگویی معلم و عملکرد مدرسه احساس می‌شود. رشد حرفه-ای ابزاری برای بهبود کیفیت معلمان فراهم می‌کند و فرصت‌هایی را برای آن‌ها در این زمینه ایجاد می‌کند.

معلم از یک سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و ویژگی فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر هستند که موفقیت یا شکست آموزش و پرورش را تعیین می‌کنند. بنابراین به کار گماردن تواناترین و شایسته‌ترین افراد برای حرفه معلمی حیاتی‌ترین مسئله است، چراکه کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (کریمی، ۲۰۰۸). تعریف معلم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، «معلم» و «مربی» مترادف هم بکار رفته است و به فردی اطلاق می‌شود که رسالت خطیر تربیت دانش‌آموزان را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۲۰۱۱)؛ اما در منابع علمی و رسمی تربیت معلم عبارت است از ایجاد توانایی‌ها، مهارت‌ها، صلاحیت لازم در فرد برای آمادگی جهت آموزش و پرورش کودکان، نوجوانان و جوانان. از یک جنبه دیگر تربیت معلم فرایندی است که یک موسسه آموزشی از طریق ارائه برنامه‌ها، فعالیت‌ها و تجربه‌های رسمی و غیررسمی فردی یا افرادی را برای تربیت معلمان و ورود به شغل معلمی انجام می‌دهند.

برای تشریح اجرای برنامه درسی به تبیین وضعیت مجری اقدام می‌شود که عمل اجرا را محقق می‌کند. مجری شخصی است که به قصد تعامل با مخاطب که به الزامی درونی یا بیرونی در موقعیت تربیتی حضور یافته تا تغییرات موردنظر برنامه درسی را تجربه کند. در موقعیت تربیتی حضور می‌یابد و از برنامه درسی به‌عنوان مجموعه‌ای از تدابیر یادگیری که برنامه‌ریزی درسی برای تغییر در هویت مخاطب انتخاب یا تولید کرده است، بهره می‌گیرد. اجرای برنامه درسی عبارت است از فرایند انجام یک تغییر در عمل، این فرایند

با پذیرش تغییر (تصمیم‌گیری برای استفاده از یک برنامه جدید) از این منظر تفاوت دارد که بر مبنای واقعی تغییر در عمل و بر آن دسته از عواملی تأکید دارد که میزان تغییر را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سیلور، الکساندر و لوئیس^۱، ۲۰۱۱).

اجرای برنامه درسی بر این نکته اشاره دارد که فرایندهای اجرا و تغییر، فرایندهایی میان‌کنشی میان کسانی است که برنامه درسی را خلق می‌کنند؛ اجرای برنامه درسی از این نظر اهمیت دارد که با ابزارهای لازم برای دستیابی به هدف‌های مطلوب تربیتی ارتباط دارد؛ بنابراین بر اساس آنچه از تعاریف اجرای برنامه درسی می‌توان استنباط کرد، اجرای برنامه درسی فرایند انجام تغییر در عمل است و بر آن دسته از عواملی تأکید دارد که میزان تغییر را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ریگلوت و فرانسیس^۲، ۲۰۱۴).

به‌طور کلی اسناد در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بدین شرح معرفی شده‌اند: سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، نقشه جامع علمی کشور، برنامه پنجم توسعه کشور، سیاست‌های کلی مقام معظم رهبری در ایجاد تحول بنیادین، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبانی نظری سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مصوبات کلی و عمومی شورای عالی آموزش و پرورش. در دهه‌های اخیر نظام جمهوری اسلامی ایران در پی تغییرات اساسی و بنیادین مبتنی بر آرمان‌های بلند اسلامی اقدام به نگاشت و تصویب اسناد سازنده در جهت بهبود و اصلاح نظام آموزشی اقدام کرد. آموزش و پرورش به لحاظ ساختاری یک بستر چالش‌برانگیز است که همواره باید پاسخگوی تحولات و نیازهای محیطی و جامعه باشد. تدوین و همت برای اسناد ایرانی-اسلامی با تأکید بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی می‌تواند راهنمایی برای رسیدن به سطحی از مطلوبیت در حوزه تعلیم و تربیت خواهد بود. با توجه به مطالب مطرح شده سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که کدام الگوی اجرای برنامه درسی تربیت‌معلم می‌تواند اجرای متناسب با آموزه‌های اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران را شکل دهد؟ در این راستا در فرآیند اجرای برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم ویژگی‌های مجری و مخاطب برنامه‌ی درسی در حوزه‌ی آموزش و پرورش و زمینه‌ی اجرای برنامه درسی و تعاملات عناصر اجرایی (مجری و مخاطب) برنامه درسی تربیت‌معلم بر اساس اسناد بالادستی بررسی شده است.

1. Silver, J., Alksander, W., & Louis, R.

2. Reigeluth, C. M., & Duffy, F. M.

روش

این پژوهش در زمره پژوهش‌های اسنادی-تحلیلی قرار می‌گیرد. جامعه این پژوهش شامل مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، برنامه درسی ملی نظام جمهوری اسلامی ایران و نقشه جامع علمی کشور در افق ۱۴۰۴ مورد بررسی قرار گرفت. دلیل این انتخاب همخوانی اسناد با اهداف این پژوهش و وسعت دامنه اطلاعاتی بود که برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش مورد نظر به‌عنوان پیش‌فرض قرار گرفت.

یافته‌ها

عامل اجرای برنامه درسی تربیت معلم بر اساس آموزه‌های اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران دارای چه ویژگی‌هایی در فرایندهای اجراست؟ نتایج حاصل از تحلیل اسناد بیانگر این نکته است که سه گروه ویژگی به‌طور مشخص برای عامل اجرای برنامه درسی تربیت معلم در اسناد بالادستی تعیین شده است. به‌طور مشخص ویژگی‌های اخلاقی (ارزشی) که شامل مواردی چون: عادل، متعهد، مسئولیت‌پذیر، کمال طلب، معتقد به برابری انسان‌ها، فضیلت‌خواه، خودآگاه، پژوهشگر دینی و موارد دیگر را شامل می‌شود. ویژگی گروه دوم، ویژگی‌های حرفه‌ای قرار گرفتند که شامل مواردی چون: خردورز، حقیقت‌جوی علمی، پرسشگر، مبتکر و خلاق، توانایی ایجاد تناسب بین نیاز و موقعیت تدریس، آشنا با ویژگی‌های رشدی مخاطب، منعطف، موقعیت‌سنج، کنش‌پژوه و موارد دیگر می‌شود و در نهایت ویژگی گروه سوم که ویژگی‌های فردی را شامل می‌شود به مواردی چون سلامت جسمانی، آزادی، اراده، باور و معرفت، تفاوت‌های فردی، قوه عقل و رشد مستمر اشاره شده است.

مخاطب برنامه درسی تربیت معلم بر اساس آموزه‌های اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران دارای چه ویژگی‌هایی در فرایندهای اجراست؟ آنچه در اسناد مورد بررسی در این پژوهش به دست آورده شد در نتیجه حاصل از تحلیل یافته‌ها، سه گروه ویژگی برای مخاطب شناسایی شد که ویژگی اخلاقی عبارت‌اند از: عدالت‌خواهی، واقع‌بینی، آزادی‌خواه، شجاع، موحد، کمال طلب، ولایت‌مدار، مسئولیت‌پذیر، اجتماعی و موارد دیگر است. ویژگی حرفه‌ای شامل دانا و توانا، نوآور و مبتکر، یادگیرنده، کارآفرین، باتجربه، متخصص، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، هویت مستقل،

دانش‌پژوه و حقیقت‌جو است و ویژگی فردی شامل موارد: قوه استنتاج، اراده، تصمیم‌گیر، خودباور، مختار، انتخاب‌گر، سالم و بانشاط، آگاه، میل به تعالی، فعال، امیدوار است. برنامه درسی تربیت‌معلم بر اساس آموزه‌های اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در موقعیت اجرایی دارای چه ویژگی‌هایی است؟

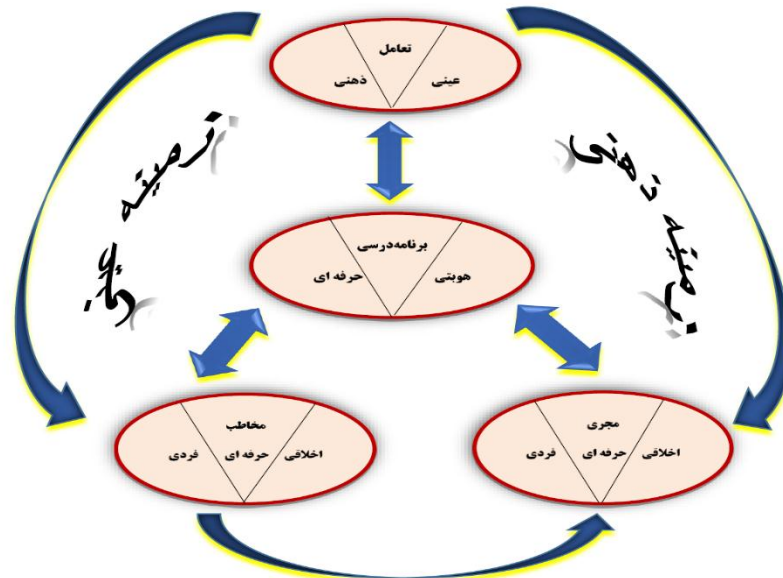
دو دسته ویژگی‌های هویتی و ویژگی‌های حرفه‌ای برای بررسی ویژگی‌های برنامه درسی بر اساس اسناد بالادستی به دست آمد. ویژگی‌های هویتی عبارت‌اند از تأکید بر تفاوت‌های فردی، تأکید بر فرهنگ و بوم، مستمر، یکپارچه، انطباق‌پذیر، نوآور، علمی و روش‌مند، تحقق‌پذیر، پرسشگر، موقعیت‌محور، مسئله‌محور، ثبات در مبانی پایه، همه‌جانبه‌نگر، متناسب با نیاز، دارای رویکرد ساختن‌گرایانه، تلفیقی، پویا و تأکید بر تدریس است و ویژگی‌های حرفه‌ای شامل تلاش در جهت توسعه حرفه‌ای معلم، فراگیر، مدرسه‌محور، در تعامل بیرونی و درونی بین عناصر، رویکرد فراملی، معلم‌محور، دارای ظرفیت‌های عملی و علمی، همه‌جانبه و چندمرحله‌ای، تأکید بر هویت در همه ابعاد، منعطف، دانش‌آموز‌محور، دانش‌محور، مشارکت‌جمعی، تأکید بر نقش گروه، تنوع در فرصت‌های تربیتی، متناسب با نیاز، مبتنی بر بوم، مبتنی بر عمل‌فکورانه است زمینه اجرای برنامه درسی تربیت‌معلم بر اساس آموزه‌های اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران دارای چه ویژگی‌هایی است؟

ویژگی‌هایی که حاصل از بررسی اسناد در گروه ویژگی‌های عینی هستند عبارت‌اند از: موقعیت آموزش، زیبایی ظاهری، بهره‌برداری از مصالح و امکانات متناسب با محیط‌زیست بومی، تناسب با جامعه، مجهز به منابع اطلاعاتی سنتی و مدرن، مجهز به فناوری‌های نوین، معماری اسلامی، بهره‌مندی از فضای مجازی، موقعیت مکانی مناسب، رعایت استانداردها، ساده‌سازی و دارای هویت ایرانی است. در این گروه از ویژگی‌ها مواردی قرار دارد که برای همه افراد چه در موقعیت تربیتی و چه خارج از آن قابل‌رؤیت و بررسی است؛ اما در گروه دوم از ویژگی‌ها از موارد دیگری مانند محیطی امن و حمایت‌کننده، دارای ارزش‌های معنوی، توسعه ارزش‌های اسلامی، حاکمیت رابطه احسان و عدالت، مشارکت و تعاون، تأمین رفاه، امنیت روانی، توجه به منزلت اجتماعی، انعطاف‌پذیر، متأثر از فرهنگ و بهره‌مند از نشانه‌های ارزشی مطرح می‌شود. در این گروه ویژگی‌هایی قرار می‌گیرد که فهم یکسانی در موقعیت تربیتی نمی‌تواند الزاماً وجود داشته و برای همه افراد دارای تعریف یکسانی نیست اما برای هر فردی سطحی از آن معنا دارد.

بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران تعاملات عناصر اجرایی (مجری و مخاطب) بر بنیاد برنامه درسی تربیت معلم دارای چه ویژگی‌هایی است؟ در این پژوهش به منظور تعیین ویژگی بین عناصر اجرای برنامه درسی، در اسناد تحولی به دو دسته ویژگی اشاره شده است. این دو گروه عبارت‌اند از ویژگی‌های عینی و ویژگی‌های ذهنی. در گروه ویژگی‌های عینی مواردی چون فرصت‌های تمرین و تکرار، همکاری دوجانبه، مشارکت فعال، رشد مداوم و همه‌جانبه، مشارکت در طراحی فرصت‌های یادگیری، تعامل بر اساس معیارهای اسلامی، زمینه رشد متعادل برای مربیان، استقلال معلم، عمل فکورانه و خلاقانه، سندیت، همکاری بیرونی، کسب شایستگی و ارتباط همه‌جانبه را شامل می‌شود و در گروه ویژگی‌های ذهنی مواردی چون همکاری درونی، عدل و احسان، انعطاف، آزادی، آگاهی، اختیار، تعدیل عواطف، ظهور استعدادها، کسب تجربه در زمینه‌های گوناگون، تأکید بر عمل صالح، عبادت، دعا، توسل، پیشرفت آگاهانه، رشد همه‌جانبه، هدفمندی و آمادگی را شامل می‌شود.

سؤال اصلی پژوهش: کدام الگوی اجرای برنامه درسی تربیت معلم می‌تواند اجرای متناسب با آموزه‌های اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران را شکل دهد؟ واقعیت‌های پژوهش در حوزه برنامه درسی حاکی از آن است که در مرحله پیاده‌سازی و اجرای برنامه درسی همواره با مشکلات بی‌شماری مواجهه بوده است و فاصله‌های جدی بین عرصه عمل و اسناد وجود دارد.

الگوی پیشنهادی اجرای برنامه درسی تربیت معلم در واقع بر این پایه شکل گرفت که برای هر یک از مؤلفه‌های پژوهش گزینه‌ها استخراج و کدگذاری شدند و در نهایت برای ویژگی‌های مجری و مخاطب، سه ویژگی اخلاقی، حرفه‌ای و فردی شناسایی شدند. برای برنامه درسی دو ویژگی هویتی و حرفه‌ای شناسایی شد و برای زمینه و تعامل بین مجری و مخاطب دو ویژگی عینی و ذهنی شناسایی شد. هر یک از عوامل فوق برای اجرای برنامه درسی تربیت معلم یک رکن پایه و درهم‌تنیده و به هم وابسته هستند. به طوری که هر یک به تنهایی در عین استقلال به هم وابسته هستند؛ اما آنچه در این الگو نمایان است تأکید بر ویژگی‌های حرفه‌ای است که در هر سه عامل مجری، مخاطب و برنامه درسی شناسایی شد.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی اجرای برنامه درسی تربیت‌معلم متناسب با آموزه‌های اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس تحلیل اسناد انجام شده یافته‌های پژوهش حاکی از توجه اسناد بالادستی به ویژگی‌های اخلاقی (ارزشی)، حرفه‌ای و ویژگی‌های فردی بود. این ویژگی‌ها و تعامل بین آنها عامل اجرای برنامه درسی پیاده‌کننده فعالیت است که در یک موقعیت تربیتی حاصل می‌گردد. به عبارتی یک رکن اساسی برای تعریف یک موقعیت تربیتی، مجری برنامه درسی است. آنچه در فرایند تعلیم و تربیت انجام می‌شود بر محور چند عامل اساسی پایه‌گذاری می‌شود.

بر اساس بررسی اسناد سه ویژگی فوق، اخلاقی، حرفه‌ای و فردی نیز برای مخاطب به دست آمد. یکی از رکن‌های پایه در موقعیت تربیتی مخاطب است. متناسب با ویژگی‌ها، توانمندی‌ها و نیاز مخاطب سیاست‌گذاری‌ها و طراحی برنامه‌ها انجام می‌شود. یک پیش‌فرض اساسی در آموزش انتقال مفهوم و ایجاد یادگیری در مخاطب است. به نظر می‌رسد تمامیت آنچه یک مجری در ساختار فکری، ارزشی و علمی خود دارد در ابتدا

در سطحی کوچک و سپس در سطحی گسترده تر به مخاطب منتقل می شود و منجر به وسعت دید و نگرش برای پذیرش مسئولیت های علمی و حرفه ای می شود. مخاطب هم درست مانند مجری از جمله منابع انسانی مهم تلقی می شود که هم جنبه درونی دارد و هم جنبه بیرونی. به عبارت دیگر چندوجهی است و وجوه متفاوتش درهم تنیده است. سطوح متفاوتی برای یک مخاطب می تواند ترسیم شود. این سطوح از لایه درونی تر به تعبیر کورتاجن، سطح رسالت تا بیرونی ترین سطح، سطح مهارت می تواند وجود داشته باشد. برنامه درسی نظام مند مسئول تولید مخاطب فکور و اندیشمند است. به طور کلی در اندیشه همه صاحب نظران مخاطب از اصالت و توجه خاصی برخوردار است و همه عوامل تربیت در خدمت مخاطب قرار دارد. نال به طور مشخص در دیدگاه وجودگرایی به ایجاد یک جریان تجربی و کسب تجربیات شخصی توسط مخاطب اشاره می کند.

آنچه در اسناد مورد بررسی به دست آمد حاکی از دو دسته بندی بارز برای برنامه های درسی شامل ویژگی هویتی و حرفه ای بود. از آنجایی که ویژگی ها از جنس تغییرناپذیر و یا به عبارتی به عنوان یک واقعیت آموزشی تلقی می شوند و در لایه های زیرین و عناصر اصلی و روح برنامه درسی حاکم هستند بیانگر ویژگی های هویتی و آنجا که متناسب با سیاست ها و اهداف مجموعه ای از صلاحیت ها و تلفیقی هستند بیانگر ویژگی حرفه ای برنامه درسی است. برنامه درسی با رویکردها و تعاریف متعدد، از یک منظر به عنوان واقعیت آموزشی، در جایگاهی دیگر یک واقعیت دانشی، در برداشتی دیگر به عنوان محتوا، به عنوان درس یا دروس، برخی به عنوان بازتولید فرهنگی و یا حتی به عنوان مجموعه ای از صلاحیت ها تلقی می شود. در یک نگاه درجه یک برنامه درسی باید تلفیقی از همه موارد ذکر شده باشد و یا دارای انعطاف برای به نتیجه رسیدن در همه این موارد باشد. هم در جایگاه فرایندی و هم از منظر دستاورد برنامه درسی به طور مشخص دارای عناصر مشخص است. آنچه طراحی، اجرا و ارزشیابی را شامل می شود شالوده اساسی برنامه است. تمرکز بر محتوا و فعالیت های از قبل مشخص شده و برنامه ریزی شده بر روح برنامه درسی حاکم است.

یافته های پژوهش در خصوص زمینه ای اجرای برنامه درسی بیانگر این بود که در اسناد تحولی دو نوع از ویژگی برای زمینه وجود دارد. یک ویژگی از جنس ذهنی و ویژگی دیگر از جنس عینی است. این دسته بندی بر پایه نگرش و رفتار افراد در موقعیت تربیتی دارای وجوه متفاوتی است امر تعلیم و تربیت همواره در بستری تعریف و به

مرحله ظهور رسیده است. این بستر و یا به تعبیر این پژوهش زمینه بر پایه و اساسی استوار است و در درجات و سطوح متفاوتی می‌تواند نمایان شود. زمینه در واقع فراهم آوردن شرایطی برای اجرای برنامه درسی توسط مجری و برای مخاطب است. به عبارت دیگر پیوندی بطنی در سه مؤلفه دارد و به نوعی غیرقابل تفکیک و تمیز است. البته وابسته به سطح و موقعیت می‌توان درجاتی از تشخیص را برای زمینه در نظر گرفت. مطابق آنچه به آن استناد شد.

به علاوه در پژوهش حاضر تعامل بین مخاطب و مجری نیز دو دسته عوامل ذهنی و عینی را شامل می‌شد. در دوران تبادل سریع اطلاعات تعامل رکن اصلی و اساسی در روابط بشمار می‌آید. وجود تعاملات گسترده بین مجری و مخاطب شکلی از توسعه یافتگی را پدید می‌آورد. هر چه تعاملات قوی‌تر و با موانع کمتر باشد پیوند علمی و توسعه علمی بیشتر حاصل خواهد شد. تعامل در آموزش دارای اهمیت بسیار زیادی است چراکه از مناسبات درونی حاصل از عمل مجری در پیاده‌سازی برنامه درسی برای مخاطب در یک زمینه انجام می‌شود، تغییر متولد خواهد شد. تغییرات پیوسته در جهت رشد و تعامل از دغدغه‌های تعلیم و تربیت خصوصاً تعلیم اسلامی است. فقدان تعامل بین مجری و مخاطب به خودی خود مشکلات گسترده‌ای را در اجرای یک برنامه به وجود می‌آورد و اساسی‌ترین هدف و کارکرد آموزش را به چالش می‌کشد. همواره در ایجاد تعامل محدودیت‌ها و پیامدهایی دنبال می‌شده و برای برقراری تعامل الگوها و شیوه‌های مستقل و تلفیقی گوناگونی وجود داشته است.

در الگوی تعلیم و تربیت اسلامی، تفکیکی به نام مجری و مخاطب نداریم، بلکه هر مسلمانی (اعم از دانش‌آموز، دانشجو، استاد و مدرس تربیت‌کننده استاد)، در مسیر قرب الهی و در مراتبی از حیات طیبه قرار دارد و مادام‌العمر در طلب علم است. تنها تفاوت در سطوح علم و عملکرد است و هر یاد دهنده‌ای در همان زمان در حال یادگیری است و به عبارت این پژوهش هم مجری و هم مخاطب است. با این مقدمه که می‌توان آن را با آیات و احادیث و روایات بی‌شمار اثبات عقلی کرد، می‌توان نتیجه گرفت که همه ویژگی‌های مخاطب و مجری می‌تواند در هم تلفیق شده و در سلسله مراتبی از مفاهیم و مضامین آن ویژگی‌ها را برای مخاطب تعلیم و تربیت اسلامی توصیف کرد. مفهوم پنهان و مستتر در این تبیین آن است که نظام تعلیم و تربیت اسلامی نگاهی یکپارچه به جامعه (جوامع)، انسان (انسان‌ها) و روابط باز و تعاملی بین آن‌ها در مسیر قرب الهی دارد و

بنابراین باید همه انسان‌ها با یک الگوی واحد تربیت شوند. سازمان یا بخش‌های زیرمجموعه سازمان‌ها در جوامع اسلامی نباید الگوهای منحصر به خود برای مخاطب خاص خود طراحی و تصویب کنند و بعد آن را با روکش اسلامی بپوشانند.

در الگوی اجرای برنامه درسی بر اساس اسناد بالادستی یافته‌های پژوهش بیانگر این بود که اثربخشی نظام تعلیم و تربیت در هر جامعه به اثربخشی معلمان آن بستگی دارد. چراکه اهداف، برنامه‌ها، محتواهای آموزشی و روش‌های یاددهی یادگیری، همگی باید به دست توانای معلمان اثربخش در عرصه واقعی کلاس‌های درس به اجرا درآید. امروزه از معلمی به‌عنوان یک حرفه تخصصی سخن به میان می‌آید. تربیت معلم یکی از واقعیات جمهوری اسلامی ایران است که همواره نیاز به پژوهش و ترمیم و تغییر دارد. بسیاری از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت بر این عقیده‌اند که معلمان محوری‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق اهداف آموزشی، هستند. معلم در عرصه عمل می‌تواند ضعف‌ها و قوت‌های برنامه را تقویت و یا از بین ببرد و بهترین فرصت‌های تربیتی را بی‌حاصل‌ترین موقعیت تبدیل کند. پس در چنین بستری بدیهی خواهد بود که آموزش معلمان نیازمند تدوین و تهیه برنامه‌ای جامع، کامل و تخصصی است که در موقعیتی حرفه‌ای قابلیت اجرا داشته باشد.

در کل می‌توان گفت که اگر زیر چتر نظام تعلیم و تربیت اسلامی اراده‌ای برای یکپارچه دیدن وجود دارد باید مرزهای صوری بین خرده نظام‌ها، زمینه، محیط، برنامه و یادگیرنده برداشته شود و بیشتر از آنچه به نظریه‌ها پرداخت باید به کاربرد و تخصص محوری پرداخته شود. آنچه در نگاه درجه دوم مطرح می‌شود گونه‌ای جدید از شکل تلفیق در تولید اسناد است. برای شرح این مطلب لازم به توضیح است که اسناد تحولی شکلی از نظریه‌های اسلامی را شامل می‌شود که با متدلوژی متفاوت از این نگرش نگارش شده‌اند؛ یعنی مبانی و ریشه‌ها از جنس عملکرد متفاوت هستند. لایه‌های زیرینی در تحلیل اسناد بالادستی نظام جمهوری اسلامی قرار دارد که به راحتی قابل تمیز و تشخیص نیست و نیاز به واکاوی عمیق و دقیق دارد.

به‌واقع اسناد تحولی، زایشی از جنس دوگانه دارند که نیاز به تدوین دستورالعمل‌های متعددی برای رسیدن به عرصه اجرا دارند و به‌خودی‌خود قابل اجرا در عرصه عمل نیستند. شاید این تفاوت در اسناد دیگر کشورها بسیار واضح باشد. آنچه در تعلیم و تربیت همواره در اصول و نظریه‌ها مطرح شده است شفافیت و وضوح رفتاری نسبت به برنامه، مجری،

مخاطب که سه رکن اصلی یک موقعیت تربیتی را تشکیل می‌دهد، بوده است. در بررسی اسناد تحولی چنین رویکردی وجود ندارد و گزاره‌ها به‌طور کاملاً کلی و آرمانی تدوین شده‌اند و بیشتر جنبه نظری دارند. شاید از زاویه‌ای پیچیدگی رمزگشایی اسناد از نقاط قوت باشد اما این سؤال مطرح می‌شود که برای کدام مخاطب و کدام مجری چنین اسنادی تدوین و در دستور کار قرار گرفته‌اند؟ به نظر می‌رسد فهم فکورانه از طرح یک برنامه نیمی از جهت و مسیر حرکت را برای رسیدن به مقصد مشخص می‌کند.

بر اساس آنچه مطرح شد پیشنهاد می‌شود: این پژوهش در سطح بین‌المللی با اسناد دیگر کشورها مطابقت داده شود همچنین با استفاده از روش‌های پژوهش کمی و شیوه‌های میدانی در خصوص یافته‌های پژوهش از جامعه هدف نظرسنجی شود و در نهایت دستورالعمل‌های اجرایی برای هر یک از اسناد تدوین و ساختار مفهومی آن برای عرصه عمل طراحی شود.

منابع

- ارنشتاین، آ. و هانکینز، ف. (۲۰۱۰). *مبانی، اصول و مسائل برنامه درسی* (جلد دوم). ترجمه قدسی احقر. (۱۳۸۴). تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات.
- امین خندقی، م. و جامه بزرگ، م. (۱۳۹۲). *تأملی بر ابعاد محتوای مطلوب در برنامه‌های درسی تربیت معلم و مصادیق آن برای برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران*. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد برنامه درسی دانشگاه فردوس مشهد.
- امیرشاهی، م. (۱۳۸۴). *مبانی مدیریت اسناد (تنظیم پرونده‌های اداری، فنی، آموزشی و پزشکی) با افزوده‌ها، تحقیق و تدوین جدید*. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۹۲). *بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری*. ناشر: مدرسه.
- سیلور، ج.، الکساندر، و. و لوئیس، آر. (۱۳۹۰). *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*. ترجمه غلامرضا خویی نژاد. ناشر: آستان قدس رضوی.
- بوشهری، ج. (۱۳۵۲). *مدیریت اسناد و فن بایگانی*. تهران: دانشگاه تهران.
- تبریزی، م. (۱۳۹۳). *تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی*. فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۱(۶۴)، ۱۰۵-۱۳۸.
- حسینی، ف.، قادری، م. و ایزدی، ص. (۱۳۹۰). *امکان‌سنجی اجرای برنامه‌ی درسی هنر و زیبایی‌شناسی در برنامه درسی تربیت معلم*. *اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴*.

- حسینی، ف.، ایزدی، ص. و قادری، م. (۱۳۹۰). مطالعه برنامه درسی معنوی در مدارس استان مازندران، پایان نامه کارشناسی ارشد، شهریورماه ۱۳۹۰.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مرکز چاپ و نشر وزارت آموزش و پرورش.
- سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۲۴.
- سند راهبردی تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۸۹) شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شاهپسند، م. (۱۳۸۷). تعیین مؤلفه های فرایند توسعه حرفه ای مربیان مراکز آموزش وزارت جهاد کشاورزی. پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی، ۸۱، ۱۳۰-۱۳۹.
- عزیزی، غ. (۱۳۹۰). بررسی تعریف سند از دیدگاه های گوناگون. فصلنامه گنجینه اسناد: سال بیستم و یکم، دفتر اول، ص ۱۲۰-۱۵۱.
- کریمی، ف. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. ۲(۴)، ۱۶۶-۱۵۵.
- موسی پور، ن. (۱۳۹۲). تدریس دانشگاهی: کدام روش؟ کدام الگو؟ پژوهش های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار). دوفصلنامه علمی-پژوهشی، دانشگاه شاهد، ۲۰(۳)، ۷۸-۴۹.

References

- Amin Khandaghi, M. & Jamehbozorg, M. (2013): Attention to the extent of attention to the issue of teacher education curriculum in the specialized field of the curriculum of Iran. In *Teacher Training Curriculum Conference*. [In Persian]
- Amirshahi, M. (2005): *Document management (administrative, technical, educational, and medical records) with increments, new research and development*. Tehran: Institute for Management and Planning Education and Research. [In Persian]
- Azizi, Gh. (2011). Review the definition of the document from various perspectives. The Treasury of the Documents. In *Treasury of the Documents* 20 (1), 120-151. [In Persian]
- Bushehri, J. (1972): *Documentation and Fan Management*. Tehran: Tehran University Press. [In Persian]
- Desimone, L. M. (2009): Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development. Toward Better Conceptualizations and Measures. In *Educational Researcher* 38 (3), 181-199. DOI: 10.3102/0013189X08331140.
- Edwards, R., Miller, N., Small, N. & Tait, A. (2002): *Supporting lifelong learning*. London and New York: The Open University.
- Emrick, J. A., & Peterson, S. M. (1978). *A synthesis of findings across five recent studies in educational dissemination and change*. San Francisco: Far West Laboratory.
- Ernesthean, A. & Hankins, F. (2010). *Fundamentals, Principles and Issues of Curriculum (Vol. II). Translation of Qudsi Ahqar*. Tehran: Islamic Azad University, Science Research Branch.
- Freeman, R. E. (1993). Collaboration, global perspectives, and teacher education. In *Theory Into Practice* 32 (1), 33-39. DOI: 10.1080/00405849309543570.
- Freeman, D. (2002): The hidden side of the work. Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher

- education in English language teaching. In *LTA* 35 (01). DOI: 10.1017/S0261444801001720.
- Fullan, M. G. (1999): Change Forces: The Sequel. In *Journal of Educational Change* 1 (2), 205-209.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi delta kappan*, 73(10), 745-752.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of educational research*, 47(2), 335-397.
- Guskey, T. R. (2009). Closing the knowledge gap on effective professional development. *Educational horizons*, 87(4), 224-233.
- Guskey, T. R. (2016). What Makes Professional Development Effective? In *Phi Delta Kappan* 84 (10), 748-750. DOI: 10.1177/003172170308401007.
- Hosseini, F. (2012). *Study of Spiritual Curriculum in Mazandaran Province Schools*, Master thesis. Mazandaran university.
- Hosseini, F., Ghaderi, M., Izadi, S. Yazdi, P. (2011), The feasibility of the implementation of arts and aesthetics curriculum in teacher education. [In Persian]
- Jarvis, P. (2009). *Globalization, lifelong learning and the learning society*. London and New York: Rotledge.
- Karimi, F. (2008). Study of the Professional Qualifications of Primary Teachers. Leadership. In *Quarterly and Leadership & Educational Management*, 2 (4), 166-155. [In Persian]
- Mehrmohammadi, M. (2012). Revising the learning process-learning. Tehran: Madreseh. [In Persian]
- Morgan-Klein, B., & Osborne, M. (2007). *The concepts and practices of lifelong learning*. London, New York: Routledge.
- Mosa Pour, N. (2004). Academic Teaching: Which Method? Which pattern? Learning and Learning Research. In *Daneshvar of Behavior* 20 (3), 49-78. [In Persian]
- National Curriculum of the Islamic Republic of Iran. (2011). The Ministry of Education publishing house. [In Persian]
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and teacher education*, 24(2), 377-386.
- Ornstein, C. A. & Hunkins, P. F. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Principles, And Issues, New Jersey: Prentice Hall, Enlewood Cliffs.
- Perspective Document 1404 of Iran. [In Persian]
- Perspective of the Islamic Republic of Iran on the horizon of 1424. [In Persian]
- Reigeluth, C. M., & Duffy, F. M. (2014). Paradigm Change in Education: Introduction to Special Issue. *Educational Technology*, 54 (3), 3-6.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and teacher education*, 27(1), 116-126.
- Sallee, R. E. (2011). *Closing the Teaching Gap: Professional Development Programs that Work*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- The Document for the Development of Education (2011). The Ministry of Education publishing house. [In Persian]
- Shahpasand, M. (2008). Determination of the components of the process of professional development of coaches of educational centers of Ministry of Jihad-e-Agriculture. In *Research and development in Gardening & agriculture* 81, 130-139. [In Persian]

- Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1954). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Rinehart. Mashad: Astan Quds Razavi. [In Persian]
- Tabrizi, M. (2013): Analyzing qualitative content in terms of deductive and inductive approaches. In *Journal of Social Sciences*, 105–138. [In Persian]
- The Strategic Document of the Development of the Formal and Public Education System of the Islamic Republic of Iran. (2010). The Supreme Council of the Cultural Revolution. [In Persian]