



ISSN: 2980-9614

Rational Explorations
Vol.3, No.2, Autumn 2024



Philosophical Foundations of Wisdom-Based Education Focused on Supra-Rationality for the Realization of the Wise Human

Zahra Jamehebozorg

Associate Professor of the Department of Educational Technology and Secretary of the Research Core of Design and Production of Digital Media Based on Iranian-Islamic Culture, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article	<i>A wisdom-based instructional design model was developed. This research-oriented model provides conditions for instructional designers to review and reconsider their assumptions, habits, and mental patterns in every educational design according to desirable learning dimensions. The goal is to create a learning model tailored to the specific situation and ideal conditions. The wisdom-based instructional design begins with the explanation and interpretation of the ideal human and continues with the elaboration of the realized human. Each stage is implemented using qualitative research methods, exploring sources that explain both the ideal and the realized human. The transformation of the realized human into the ideal human is then examined by comparing their characteristics, leading to a deduction of the changes needed to move from the realized human to the ideal one. Finally, the dimensions of wisdom-based instructional design are organized. In this study, the ideal human is defined as the wise human, and the elements of instructional design include the explanation and interpretation of wise learning dimensions (wisdom acquisition), the goals of wise learning, content production, the role and expertise of the teacher (wise practitioner) and student (wise learner), wise teaching methods (wisdom practice), and wise assessment and evaluation to achieve the wise human. This research represents the first attempt to design an educational model based on an indigenous approach, offering a novel perspective on learning dimensions. It diverges from all existing paradigms and approaches, as it is grounded in wisdom and supra-rationality, a fusion of mysticism and philosophical reasoning. The elements of instructional design are thus distinctly tailored to realize these unique learning dimensions.</i>
Received: 04/08/2024	
Accepted: 02/10/2024	

Keywords: Education; Rationality; Wisdom

***Corresponding Author: Zahra Jamehbozorg**

Address: Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

E-mail: zahra.jamebozorg@yahoo.com



پښتونستان د علومو او مطالعاتو فریښی
پر تال جامع علومو انسانی



ISSN: 2980-9614

فصلنامه علمی

کاوش های عقلی



مبانی فلسفی آموزشی حکمی مبتنی بر فرا عقلانیت برای تحقق انسان حکیم زهره جامه بزرگ

دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی و دبیر هسته پژوهشی طراحی و تولید رسانه های دیجیتال مبتنی بر فرهنگ ایرانی - اسلامی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله:	طراحی آموزشی حکمی (حکمت بنیان) مدل سازی شد . این مدل طراحی
مقاله پژوهشی	آموزشی پژوهش محور ، برای طراح آموزش شرایطی فراهم می کند تا مطابق با
دریافت:	ابعاد یادگیری مطلوب، مفروضات، عادات و الگوهای ذهنی خود را در هر طراحی
۱۴۰۳/۵/۱۴	آموزشی مورد بازبینی و تجدید نظر قرار دهد و به خلق مدل یادگیری متناسب با
پذیرش:	موقعیت و شرایط مطلوب بپردازد مدل طراحی آموزشی حکمی ابتدا از تبیین و
۱۴۰۳/۷/۱۱	تفسیر انسان مطلوب شروع و با تبیین و تفسیر انسان محقق ادامه می یابد. هر
	مرحله مبتنی بر متدهای پژوهشی کیفی با کاوش در منابعی که می تواند انسان
	مطلوب و انسان محقق را تبیین نماید، اجرا می گردد و سپس برای تبیین و تفسیر
	تغییر انسان محقق به انسان مطلوب عناصر طراحی آموزشی با طرح سوال از
	مطلوبیت ها و قیاس آن با انسان محقق، تغییر انسان محقق از انسان محقق مطلوب
	استنتاج و استنتاج می شود و در نهایت ابعاد طراحی آموزشی حکمی سازماندهی
	می گردد. انسان مطلوب در این بررسی انسان حکیم تبیین گردید و عناصر طراحی
	آموزشی شامل تبیین و تفسیر ابعاد یادگیری حکیمانه (حکمت آموزی)، اهداف
	یادگیری حکیمانه، تولید محتوا، نقش و تبحر معلم (حکمت ورز) و شاگرد (
	حکمت آموز) حکیم، تدریس (حکمت ورزی)، سنجش و ارزشیابی حکیمانه برای
	رسیدن به انسان حکیم طراحی گردید. این پژوهش اولین تلاش برای طراحی
	آموزشی مبتنی بر یک رویکرد بومی است و در حد یک نظریه جدید نگاه متفاوت
	به ابعاد یادگیری دارد چرا که مبتنی بر ابعاد حکمت، فرا عقلانیت که تلفیق عرفان
	و فلسفه استدلالی است، طراحی شد و عناصر طراحی آموزشی نیز برای تحقق
	چنین ابعادی از یادگیری نسبت به تمام پارادایم ها و رویکردهای موجود کاملا
	متفاوت طراحی شد.
	کلیدواژه: آموزش، حکمت، عقلانیت

۱- مقدمه

ماهیت جهان علم در علوم طبیعی با جهان علم در علوم انسانی متفاوت است. یافته‌ها در علوم طبیعی مبتنی بر روش علمی و حاصل دخالت حس و تجربه است، مطالعه در علوم طبیعی، مطالعه سوژه بر ابژه است که سوژه به عنوان فاعل شناسای انسانی بر طبیعت به عنوان ابژه تسلط دارد. در مورد نتایج تحقیق و بیان نظریه‌ها، اندیشمندان می‌توانند به اجماع نظر برسند مانند قانون نیوتن، اما در علوم انسانی، یافته‌ها در مورد انسانی است که فرهنگ، تاریخ و رویدادهای اجتماعی متفاوتی را تجربه نموده و مطالعه سوژه بر سوژه است، به عبارتی هیچ‌گاه سوژه انسانی در حد تسلط قادر به مطالعه سوژه دیگر انسانی نیست، اندیشمندان در علوم انسانی به اجماع نظر جهانی نمی‌رسند. دانش و تولید علم در علوم انسانی به لحاظ هستی‌شناسی ماهیتی موقعیتی دارد که از درون حقیقت فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و سیاسی هر بوم و موقعیت رشد می‌کند. به عبارتی در علوم انسانی به جای جهان علم، جهان پارادایم‌ها مطرح است. پارادایم، الگوی فکری اندیشمندان یک مکتب برای پاسخگویی به سوال‌های اساسی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی در زندگی بشر است. در منابع مختلف تقسیم‌بندی‌های متفاوتی در مورد انواع پارادایم‌ها در علوم انسانی مطرح شده است (کوهن و همکاران* ۲۰۱۸):

- دو دسته: عینیت‌گرایی و ذهنیت‌گرایی

- دو دسته: هنجاری و تفسیری (غیر هنجاری)

- سه دسته: اثبات‌گرایی، تفسیری، انتقادی (بست و کوهن، ۲۰۱۶)

فلسفه علم نیز از مبانی فلسفی نشأت می‌گیرد، علومی مانند روانشناسی، علوم تربیتی و تکنولوژی آموزشی که یکی از گرایش‌های علوم تربیتی، است، مبانی فلسفی خاص خود را دارد. طبق آخرین تعریف انجمن تکنولوژی و ارتباطات آموزشی + ۲۰۲۱ از تکنولوژی آموزشی "مطالعه و کاربرد اخلاقی نظریه، پژوهش و بهترین شیوه برای پیشبرد دانش و همچنین میانجی‌گری و بهبود یادگیری و عملکرد از طریق طراحی استراتژیک، مدیریت و اجرای فرایندها و منابع یادگیری و آموزشی". نسبت به تعاریف

* Cohen, Manion, Keith Morrison

□ Association for Educational Communications and Technology (<https://www.aect.org>)

□ <http://www.aect.org>

قبلی، کلید واژه پژوهش و طراحی با نگاه استراتژیکی به آن اضافه شده و این نشان می دهد پژوهش محوری و نگاه راهبردی به فرآیند های یادگیری و آموزش مورد تاکید و با اهمیت است. به عبارتی تلاش های کاوشگرانه روشمند با تدابیر راهبردی در توسعه علم تکنولوژی آموزشی موثر می باشد. یکی از راهبرد های تکنولوژی آموزشی برای اندیشیدن در توسعه ابعاد یادگیری و دستیابی به راهکارهای مناسب برای آموزش، طراحی آموزشی است. طراحی در لغت به معنی ابداع، اندیشیدن یا تنظیم نظریه ای ذهنی، ترسیم، و آماده کردن پیش نویس برنامه ها است. در نگاه تخصصی، اختصاص دادن یا به کار بستن منابع برای دستیابی به یک هدف و سرانجام تهیه برنامه ای صحیح برای حصول آنچه از پیش تعیین شده، تعریف می شود. امروزه طراحی آموزشی فقط به محتوا یا یک اثر یادگیری تکنولوژیکی محدود نمی شود، بلکه طراحی آموزشی یک تکنولوژی اجتماعی است که چند قدرت مهم را در اختیار دارد و می تواند ماهیت و هویت انسانی را شکل می دهد، درهم تنیدگی طراحی آموزشی با افراد(انسان)، قدرت اجتماعی و تکنولوژی، اهمیت و جایگاهی به او داده است، تا به عنوان یک تکنولوژی اجتماعی ماهیت و هویت انسانها را شکل دهد و روابط انسانی هماهنگ تر، متناسب با فرهنگ و ارزش های هر جامعه طراحی و پیاده سازی کند (ایونز*، ۲۰۲۳). طراحی آموزشی فعالیتی عمدی و جدی است که نیاز به طراحی و پیش اندیشی دارد. طراحی آموزشی فرآیند پیچیده و یک موقعیت منحصر به فرد، برای طراح است. که این فرآیند تحت تاثیر تفکر، قضاوت و تصمیم گیری هایی است که با ارزش ها، باورها و دانش تجربی طراحان آغشته است. به عنوان بخشی از این فرآیند پیچیده، طراحان بارها و بارها درگیر مقابله با مشکلات و ایجاد راه حل هایی هستند که دیدگاه های طراحی خود را در آن گنجانده اند. تاکنون طراحی آموزشی به عنوان یک فرآیند حل مسئله سیستماتیک در نظر گرفته می شد اما به نظر می رسد این گونه نیست. طراحی آموزشی یک فرآیند تصمیم گیری پیچیده است که باورها و تجربیات شخصی طراح در آن دخیل است. این مفهوم به عنوان "انعطاف پذیری انتقادی"[†] طراحان تعریف می شود که نوعی مطالعه موضع انتقادی طراح نسبت طراحی موجود و ارایه نظرجایگزین است (دمیرال و بولینگ[‡]، ۲۰۲۴). تغییر در اصول و مبانی طراحی آموزشی به عنوان جزیی از علوم انسانی

* Ivense

† critical flexibility

‡ Demiral & Boling

رویکرد	عناصر طراحی	فعالیت های یادگیری
رفتارگرایی (عینیت گرایی) • دانش مستقل از یادگیرنده وجود دارد. • حقایق مطلق وجود دارد.	یادگیری تغییر در رفتار قابل مشاهده و قابل اندازه گیری یادگیری را به شکل فرایند محرک — پاسخ تبیین می کند. • شرایط درونی یادگیرنده مورد نظر نیست، بلکه محرکهای خارجی تعیین کننده کیفیت آموزش است محیط به منظور ارتقاء مقاصد خاص مرتب می شود. • انواع یادگیری به شکل تشخیص، تعمیم، تداعی و زنجیره ای • مسیر یادگیری توسط معلم چیدمان می شود • راهبرد یادگیری: تمرین و تکرار	طراحی آموزشی با رویکرد مسقیم و نظامند: • موضوع آموزش بر اساس تحلیل رفتار اولیه یادگیرنده به منظور اصلاح رفتار قابل مشاهده و اندازه گیری مشخص می شود • اهداف درس بر اساس موضوع آموزش پیش بینی می شود • اینکه چه چیزی و چگونه تدریس شود، بر ساختار موضوع و فعالیت های معلم تکیه دارد. • یادگیرنده منفعل • موضوع درس باید به گام های مشخص و قابل تدریس تحلیل می شود. • اهداف به اهداف رفتاری کامل تعریف شده • محتوای درسی بایستی به عناصر تشکیل دهنده یا به زنجیره محرک ـ پاسخ تحلیل شود. • رویدادهای آموزشی به شکل نمایشی و توضیحی، محتوای ضروری را در گامهای مشخص و متوالی و در زمان معین ترتیب می شود. • تدریس معلم بر اساس محرک و پاسخ و تقویت کننده ها • فرایند ارزشیابی به شکل پاسخ به محرک ها تعریف می شود. محصول محور و ملاک محور است
شناخت گرایی • دانش مستقل از یادگیرنده وجود دارد. • حقایق مطلق وجود دارد.	یادگیری بازمانی صحیح از مفاهیم و تغییر در ساختار ذهنی سطوح تغییر در ساختار ذهنی شامل: شناسایی مفهوم، سازماندهی مفهوم، پردازش مفهوم، ذخیره سازی مفهوم، بازیافت مفهوم سطوح یادگیری شامل شناختی، عاطفی و روانی حرکتی • دانش خارج از یادگیرنده به درون او منتقل می شود. • چگونگی پردازش اطلاعات و تثبیت آن در حافظه کوتاه مدت و بلند مدت اهمیت پیدا می کند. • تمام متغیرها و عوامل آموزشی در ساختار سیستمی که شامل سه عنصر درون داد، فرایند و برون داد است، قرار می دهد. • راهبرد های یادگیری یادگیرنده مبتنی بر مهارت های شناختی است	طراحی آموزشی با رویکرد سیستمی و نظامند: • اهداف یادگیری طبق نیاز یادگیرنده تعیین می شود • معلم دانای کل • یادگیرنده محور برای تعیین اهداف یادگیری و اجزای آموزش است • اهداف از قبل تعیین شده • در رویکرد سیستمی باز و انسان ساخته (نه سیستم کلاسیک) می توان با روش یادگیری مشارکتی و مباحثه به شرح و بسط مطالب یادگیری اقدام نمود. • در مراحل تدریس مهارت شناسایی مفهوم سازماندهی مفهوم پردازش اطلاعات ذخیره سازی و بازیافت روش تدریس معلم مبتنی بر ارائه توضیح مثال غیر مثال تمرین تکلیف و بازخورد می باشد • فعالیتها، رسانه و محتوا و سنجش و ارزشیابی توسط معلم تنظیم می شود. • تکالیف برای ارزشیابی به معلم ارائه می گردد. ارزشیابی محصول محور و فرایند محور است
سازنده گرایی • دانش توسط یادگیرنده ساخته می شود. • حقیقت زمینه مند است.	یادگیری خلق معنا و دانش توسط یادگیرنده مبتنی بر اکتشاف شخصی • یادگیرنده برای ساختن معنا و دانش هدایت می شود.	طراحی سازنده با رویکرد اکتشافی و حل مسئله: • محیط یادگیری (منعطف و باز) • یادگیرنده فعال است • معلم هدایت گر است و برای یادگیری سکو سازی می کند از طریق مربی گری شناختی و پرسشگری، یادگیری حل مسئله را تسهیل می کند. • ابعاد تدریس شامل درگیر سازی، تعامل و ارائه بازخورد احساسی، دانشی و تأییدی یادگیرنده خود راهبر است

• زمینه ای غنی برای گفتگو و ساختن معنا فراهم می شود. و دانش در درون فرد ساخته می شود. • مسئله نقطه شروع آموزش است. رویکرد یادگیری حل مسئله مشتمل بر فرد یا گروهی است که در یک محیط هوشمندانه به حل مسائل معنی دار، مربوط و زمینه ای شده می پردازد. معلم محیطی غنی شده با ابزار های شناختی، مباحثه ای و همکاری برای یادگیرندگان فراهم می کند سه مهارت مهم معلم در تدریس درگیر سازی، تعامل و بازخورد است تعبیه راهبرد های یادگیری مبتنی بر تقویت مهارت های شناختی و فراشناختی در محیط های پاسخگو و پشتیبان	
یادگیری: تغییر در توانایی ایجاد شبکه وگره های ارتباطی تغییر در فرآیند ایجاد شبکه وگره های ارتباطی یادگیری انطباقی و شخصی شده در بستر تکنولوژی های نوین ارتباطی تحلیل زیست بوم اطلاعاتی -تحلیل توانایی تحلیل گری، مساله یابی، واکاوی داده کاوشگری، جستجوگری، جمع آوری اطلاعات، اعتبار یابی یافته ها، کار گروهی و گزارش نتایج یادگیرنده در مواجهه با هر گره ارتباطی و شبکه های جهانی تربیت شهروند جهانی تحلیل زیست بوم اطلاعات، تشکیل شبکه واکاوی یادگیری بسترهای تکنولوژی ارتباطی و شبکه ها اجتماعی، داده کاوی و حمایت داده محور از معلم و شاگرد	ارتباط گرایی دانش مبتنی بر خرد جمعی حاصل می گردد دانش توزیع شده در شبکه یادگیری است تشکیل شبکه ارتباطی مبتنی بر تکنولوژی
محتوا توسط یادگیرنده با همکاری و همیاری همتایان ارایه و ساخته می شود • پیامد های یادگیری منطبق بر بهبود عملکرد در ساخت دانش است • مسائل و زمینه های یادگیری اصیل هستند. • فعالیت ها، مواد و ارزیابی از زمینه نشأت گرفته و شخصی سازی شده است • محصولات و دانش به اشتراک گذاشته می شوند و درباره آنها به بطور انفرادی و گروهی اندیشیده می شود. سنجش مخفی و پروژه محور است روش های مهم سنجش پوشه کار، همتا ارزیاب و گزارش اتمام پروژه است طراحی یادگیری مبتنی بر شبکه و زیست بوم و متناسب با تکنولوژی های نوین ارتباطی - تسهیل دسترسی به شبکه های جهانی و محلی -درگیرسازی شناختی، عاطفی و اجتماعی در گره ها و شبکه های ارتباطی -تعامل و یکپارچه سازی بین شاگرد، معلم، محتوا و محیط و تکنولوژی - توسعه سطوح واکاوی در یادگیری انطباقی و شخصی شده -تدارک محیط پشتیبان مبتنی بر تکنولوژی های نوین ارتباطی شامل: ابزار های مساله یابی، ابزار مباحثه، ابزار پرسشگری، ابزار جستجوگری، ابزار تحلیل و جمع آوری اطلاعات، ابزار نمایش اطلاعات، دسترسی به منابع تکنولوژیکی	

تحت تاثیر تحول در پارادایم ها است. جدول ۱ مهمترین پارادایم ها و تحول در ابعاد طراحی آموزشی متناسب با هر پارادایم نمایش داده شده است

جدول ۱: انواع پارادایم‌های تاثیر گذار در حوزه طراحی آموزشی

همان طور که در جدول ۱ آمده، متناسب با اصول حاکم بر هریک از پارادایم‌ها و رویکردها، اصول طراحی آموزشی متفاوت تدوین شده و اینک دغدغه محقق این است که طبق مبانی معرفتی حکمت بنیان که یک فلسفه ایرانی - اسلامی است، ابعاد طراحی آموزشی را تبیین و تفسیر نماید، بومی‌گرایی* در طراحی آموزشی مبتنی بر یک رویکرد فلسفی بومی نشان از قابلیت، انعطاف پذیری و چابکی این رشته علمی دارد که می‌توان عناصر آن را متناسب با مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی یک رویکرد بومی چیدمان کرد. الگوها و اصول طراحی آموزشی موجود، حاصل تلاش علمی اندیشمندان یک زیست بوم خاص برای پاسخ به دغدغه‌ها و چالش‌های خاص آن زیست بوم بوده و بسیار ارزشمند است و می‌توان از آن بهره گرفت اما نکته اینجاست که مبنا قرار دادن این الگوها و پارادایم‌ها برای طراحی آموزشی باعث شده است که ذهن طراح به این اصول و مبانی گره بخورد و خارج از این چارچوب و به گونه‌ای دیگر اندیشه نشود، این در حالی است که اصول حاکم بر این الگوها و طراحی آموزشی موجود از مطلوبیت‌هایی منشأ گرفته است که مربوط به افرادی با عناصر فرهنگی خاص، تاریخی خاص، ایدئولوژی و ارزش‌هایی خاص، سبک زندگی خاص، عادات رفتاری خاص در منطقه‌ای خاص، متون علمی خاص، سرزمینی خاص، مکان و زمانی خاص، است. حال این سوال مطرح می‌شود که آیا مطلوبیت‌های در نظر گرفته شده در طراحی آموزشی و یادگیری مبتنی بر ارزش‌ها، فرهنگ و آداب و رسوم افراد با زیست بوم متفاوت می‌تواند برای زیست بومی دیگر کافی باشد؟ در این پژوهش با پنجره دیگری به مفهوم یادگیری و عناصر طراحی آموزشی نگریسته می‌شود و ساحت‌های بومی و ارزشی یک فرد ایرانی در این پدیده دخالت داده می‌شود. بنابراین سوال مهم این است که طراحی آموزشی حکمی چه عناصری دارد و چگونه طراحی می‌شود.

روش شناسی پژوهش: روش پژوهش از نوع کیفی است. از روش شناسی حکمی اجتهادی^۲ استفاده شده است که الگوی مستقلی است و جزء پارادایم‌های تبیینی، تفهیمی و انتقادی نیست اما به نوعی از هر پارادایم بهره‌ای دارد و استراتژی ترکیبی دارد چهار اصل مهم در روش شناسی حکمی اجتهادی شامل:

* Indigenization

□ مبدع آن حجت الاسلام دکتر عبدالحسین خسرو پناه است

اصل اول: **شان تغییر در علوم انسانی:** علوم انسانی فقط شان توصیف ندارد بلکه شان تغییر نیز دارد. پس مراحل آن توصیف انسان مطلوب ۲- توصیف انسان محقق ۳- تغییر انسان محقق به انسان مطلوب

اصل دوم: **ابعاد طبیعی و فرا طبیعی انسان:** انسان هم بخشی از طبیعت و هم بخشی از ماوراء طبیعت است یعنی ساحت جسمی و روحی دارد.

اصل سوم: **ابتنای معرفت های تجربی بر معرفت های غیر تجربی:** مبنای معرفت شناختی در الگوی حکمی اجتهادی رئالیسم پنجره ای و شبکه ای است.

اصل چهارم: **انطباق ارزش ها و اعتبارات با مقاصد عقلی و دینی:** نظریه های علوم انسانی علاوه بر کشف روابط در پدیده های انسانی به دنبال کشف معنا از دل این روابط هم هستند. ارزش ها یعنی بایدها و نبایدها در ساخت تغییر انسان محقق به انسان مطلوب به کار می رود مجموعه این ارزش ها از منظر حکمت اسلامی اعتبارات هستند از طرفی بایدها و نبایدها وجود های اعتباری هستند اما آن اعتبارات از چند جهت منشا حقیقی هستند اول اینکه ما باید نبایدها را با بدیهیاتی مانند حسن عدالت و قبح ظلم بسنجیم. یعنی هر باید نبایدی را که می خواهیم بسنجیم باید ببینیم به عدالت منتهی می شود یا به ظلم؟ اگر به عدالت منتهی شود "باید" و اگر به ظلم "نباید" است.

مراحل پژوهش در روش الگوی حکمی — اجتهادی، شامل توصیف انسان مطلوب مبتنی بر روش استدلالی و استنباطی و توصیف انسان تحقق یافته مبتنی بر روش تبیینی — تفسیری و تغییر انسان محقق به انسان مطلوب در این الگو مبتنی بر روش تبیینی — تفسیری و استدلالی است. در هر مرحله سوال های مهم پژوهش به این شرح است

۱. مبانی معرفتی طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رویکرد حکمی - اجتهادی چگونه تفسیر می شود؟
۲. مدل طراحی آموزشی مبتنی بر مبانی معرفت شناسی رویکرد حکمی اجتهادی چگونه تفسیر می شود؟

۳. ابعاد یادگیری در طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رویکرد حکمی - اجتهادی چگونه تفسیر می شود؟

۴. عناصر طراحی آموزشی چگونه تبیین و تفسیر می شود

۵. اعتبار مدل طراحی آموزشی حکمی چگونه بررسی شد؟

برای پاسخ به سوال اول و دوم ابتدا مبانی رویکرد حکمی اجتهادی مورد مطالعه قرار گرفت و مبانی عام معرفتی شامل معرفت شناسی، انسان شناسی، ارزش شناسی رویکرد حکمی اجتهادی مشخص شد سپس متناسب با آن مبانی عام معرفتی مدل طراحی آموزشی حکمی استدلال و قیاس شد و مبانی به صورت تلفیقی ارایه گردید.

برای پاسخ به سوال ۳ و ۴ پژوهش طبق مدل طراحی آموزشی حکمی مراحل به شرح زیر انجام شد:

۱- ابتدا انسان مطلوب، مطابق منابع مطلوبیت انتخاب شد شامل تفسیر قرآن المیزان، تنسیم و منیه المرید و کتب کهن ایرانی مانند دیوان حافظ و نظر اندیشمندان شناسایی و برای مشخص نمودن عناصر طراحی آموزشی مطابق با آن منابع مطلوبیت مانند ابعاد یادگیری، نقش و تبحر معلم و شاگرد و... استنتاج و استنتاج انجام شد.

۲- سپس انسان محقق شده طبق مبانی و الگوهای طراحی های آموزشی موجود برای رویکردهای مختلف به روش مرور نظام مند و کد گذاری منابع معتبر مشخص گردید. عناصر طراحی آموزشی در رویکرد های موجود شامل تعریف یادگیری، اهداف یادگیری، محتواسازی، کاربرد رسانه ها و فرارسانه ها، روش تدریس، ارزشیابی در قالب سوال های جدا گانه مورد بررسی قرار گرفت. واحد تحلیل در این کدگذاری عبارت و جمله بود برای هر رویکرد مفاهیم دسته بندی و نمایش داده شد ۳- در نهایت برای تغییر انسان محقق به انسان مطلوب از روش تبیینی- تفسیری و استدلالی استفاده شد منجر به ارایه نظریه و شرح نظریه گردید به این شرح که انسان مطلوب و انسان محقق تبیین و تفسیر شده مورد قیاس و استدلال قرار گرفت و نظریه ساخت انسان محقق به انسان مطلوب ارایه گردید و سپس شرح داده شده است. برای این منظور مراحل آیه معنایی، مفهوم سازی و تشکیل شبکه مفاهیم با نمایش عبارت های استنتاج شده اجرا شد. به عبارتی ابتدا مفاهیم تجمع و سپس تلفیق انجام شد.

— مرحله تجمع شامل آیه معنایی و کدگذاری است به این شرح که سوال پژوهش به آیات قرآن و تفاسیر عرضه و طبق قاعده استنتاج آیات مشخص شده کدگذاری و دسته بندی شد.

— مرحله تلفیق شامل گروه معنایی و مفهوم سازی است به این شرح مفهوم یا پدیده مورد سوال در پژوهش منطبق با آیات دسته بندی شده در مرحله تجمع، تلفیق شد و طبق استدلال

انسان مطلوب مشخص شد ویژگی های انسان مطلوب طبق آیات قرآنی تعیین شد با توجه به اینکه محقق علم اجتهاد نمی داند از تفسیر علامه طباطبائی و آیت اله جوادی آملی و کتاب منیه المرید و کتاب های مختلف جناب آقای دکتر خسرو پناه و کتب کهن ایرانی مانند دیوان شعر حافظ استفاده گردید

برای پاسخ به سوال ۵ پژوهش و تعیین اختیار طراحی آموزشی حکمی سه نشست علمی در جلسه تحول علوم انسانی در حضور اساتید متخصص سراسر کشور در دانشگاه علامه طباطبائی و به نام برگزار گردید و ابعاد طراحی آموزشی حکمی مورد بحث و انتقاد قرار گرفت و اصلاحات انجام شد. جلسات درون گروهی در کارگروه تکنولوژی آموزشی انجام و دو جلسه کرسی نظریه پردازی برگزار شد یافته های به دست آمده در قالب پاسخ به سوال های مهم ارایه می گردد: تلفیق مبانی طراحی آموزشی و مبانی حکمت با استفاده از رویکرد حکمی - اجتهادی انجام شد. مبانی طراحی آموزشی از کتب و مقالات طراحی آموزشی (فردانش، ۱۳۹۵، Ivense، 2023، Demiral، 2020، Reigeluth، 2024، & Boling و حاتمی (۱۴۰۱) مبانی حکمت از کتب این حوزه خصوصاً خسرو پناه (۱۴۰۲، ۱۴۰۱، ۱۴۰۰، ۱۳۹۹) استفاده شد.

سوال اول: مبانی معرفتی طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رویکرد حکمی - اجتهادی تفسیرش چیست؟

هستی شناسی: طبق مبانی حکمت، هستی به دو شکل مستقل و وابسته است به عبارتی می توان به دو صورت غنی و فقیر هم در نظر گرفت. هستی وابسته مانند انسان، حیوان، نبات، جماد و هستی مستقل همه کمالات حیات، علم و قدرت را دارد. حقیقتی در جهان هست که متجلی حیات، علم و قدرت است هر چه موجودات وابسته به او نزدیک شوند از این حیات، علم و قدرت بهره می برند انسان در تعامل با این منبع به حیات، علم و قدرت می رسد و مراتبی را طی می کند. هر موجود و پدیده ای دارای ذاتی است که متناسب با ذات خود با حقیقت و جهان پیرامون ارتباط برقرار می کند بنابراین ذات، حقیقتی شبکه ای است، ارتباط با مصنوعات بشری مانند تکنولوژی ها و مخلوقات در جهان هستی که هرکدام ذات مشخص و معینی دارند. نقش مهمی در هویت سازی و ذات سازی انسان ها و اشیا دارند. انسان با ذاتی مشخص تکنولوژی تولید می کند که ذاتی دارد آن ذات انسانی بر

چگونگی تولید آن تکنولوژی تأثیر دارد و ذات تکنولوژی نیز بر روابط انسانی موثر است. با این نگاه هستی‌شناسی در طراحی آموزشی حکمی، انسان خود را وابسته به یک منبع حیات بخش عالم و قدرتمند می‌داند. بنابراین با ذات خود با این منبع انرژی و علم نامنتهائی ارتباط برقرار می‌کند تا به درک و فهم بیشتری از خود و جهان هستی برسد از جهل و ظلمت فاصله بگیرد و متناسب با نظام هستی هویت‌سازی و ذات‌سازی کند. پدیده یادگیری به انسان کمک می‌کند تا هرچه بیشتر از این حیات، علم و قدرت حقیقی مطلق در جهان بهره‌برد. برای مثال اگر هستی‌شناسی در یک نظام آموزشی بر این اساس باشد افراد برای یادگیری از درون مشتاق هستند تا هر چه بیشتر بر توانمندی و قدرت خود بیفزایند چون ورود به هر نادانی و ظلمت را دور شدن از نظم و آن انرژی بی‌نهایت درجهان هستی می‌دانند. بنابراین در یادگیری انسان دایم از وضعیت تحقق یافته و موجود به سمت مطلوبیت در حال حرکت و محقق شدن است. یادگیری تلاش انسان محقق برای کسب شایستگی‌های انسان مطلوب است. به عبارتی یادگیری تلاش برای تغییر دادن و معنا بخشیدن به زیست و هستی انسانی برای متصل شدن به منبع حیات بخش هستی، مبتنی بر دانایی است و آموزش روشی علمی است که راهبردهایی برای تحقق کیفیت این نوع زیست و هستی فراهم می‌کند استفاده از واژه زیست به این دلیل است که هستی انسان شامل تعامل ابعاد روحی، روانی و جسمانی است

سوال‌های مهم هستی‌شناسی در خصوص یادگیری به این شرح است:

- یادگیری چیست؟ یادگیری به دنبال ایجاد چه تغییری است؟ و وضع موجود (انسان محقق) برای یادگیری چیست؟ وضع مطلوب (انسان مطلوب) برای یادگیری چیست؟ تغییر از وضع محقق به وضع مطلوب چیست؟

انسان‌شناسی: انسان در طراحی آموزشی حکمی از ابعاد روحانی و جسمانی برخوردار است. سطوح تفکر و یادگیری متأثر از تعامل بین ساحت مادی و معنوی انسان است. ابعاد معنوی و فطری انسان مانند حقیقت جوئی، خداجویی، میل به عبادت، زیباشناسی، کمال طلبی مورد توجه است در حکمت اسلامی، عقل انسان مراتبی از هیولانی، بالقوه، بالفعل و مستفاد و نفس انسان نیز مراتبی اماره لوازم مطمئنه راضیه و مرضیه و روح نفخه الهی و اتصال دهنده به خداوند است. در طراحی آموزشی حکمی ابعاد معنوی و فطری انسان مانند حقیقت جوئی، خداجویی، میل به عبادت، زیباشناسی، کمال طلبی با ابعاد جسمی در هم تنیده است بر خلاف نگاه مازلو که ساحت‌های جداگانه و طبقه بندی شده‌ای برای

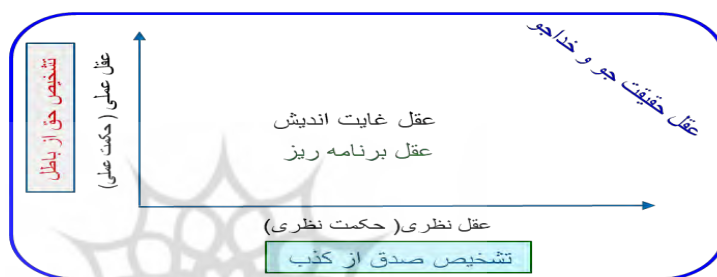
نیاز انسان مطرح می‌کند در این رویکرد انسان مملو از نیازهایی است که با یکدیگر ارتباط شبکه‌ای دارند همچنین انسان دارای ساحت‌های فردی، اجتماعی و تاریخی است که هویت و بنیان اصلی آن را می‌سازد در طراحی آموزشی حکمی هم به اصالت فرد و هم به اصالت جامعه و هم به اصالت تاریخ توجه می‌گردد اصالت به معنی توجه به بنیان اصلی انسان و تحلیل بر اساس آن است علاوه بر اینکه انسان فردیتی دارد و در محیط اجتماعی با جامعه در تعامل است هر انسانی سیر تاریخی خاصی دارد. انسان ایرانی بستر تاریخی متفاوتی را نسبت به انسان اروپایی تجربه نموده است آنچه تاکنون نادیده گرفته شده، نیاز بومی انسان ایرانی با ویژگی‌های فردی و اجتماعی و تاریخی است. در طراحی آموزشی حکمی برای تحقق یادگیری ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی مطلوبیت‌ها (انسان مطلوب) تبیین و سپس ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی انسان تحقق یافته و موجود (انسان محقق) تفسیر و سپس مراحل تغییر از انسان محقق به انسان مطلوب ترسیم و تفسیر گردد. سوال‌های مهم انسان شناسی به این شرح است:

- ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی وضع موجود (انسان محقق) برای یادگیری چیست؟
- ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی وضع مطلوب (انسان مطلوب) برای یادگیری چیست؟
- ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی تغییر از انسان محقق به انسان مطلوب برای یادگیری چیست؟

معرفت شناسی: معرفت شامل علم حصولی و حضوری است، علم حضوری، علم انسان از خود است، علم حصولی حاصل تصور و تصدیق عقلی است، برای مثال: علم حضور گرسنگی من الان علم دارم گرسنه هستم و علم حصولی گرسنگی را تصور می‌کند، گرسنگی می‌تواند صادق یا کاذب باشد (جمله خبری). ابزار کسب معرفت: حس، عقل (قوه خیال و قوه عاقله) و عرفا قلب را نیز ابزار معرفت می‌دانند. در واقع قلب ابزار شناخت روح است. ابزار حس جسمانی گوش و چشم و... ابزار روح قوای باصره، قوای سامعه، شامه، لامسه و ذائقه چشم ابزار قوه باصره است. حس، نازل‌ترین ابزار ادراکی و بعد خیال، انسان با آن تخیل می‌کند که نقش بسیاری در زیباشناسی و هنر دارد و بعد قوه عاقله برای درک قوانین و کلیات به کار گرفته می‌شود مانند قوانین. با قلب نیز انسان به درک معارف باطنی و اسرار

عالم دست می یابد مطابق شکل ۱، عقل کار کرد هایی دارد: عقل نظری (حکمت نظری)، عقل عملی (حکمت عملی)، عقل برنامه ریز، عقل غایت اندیش، عقل حقیقت جو و خدا جو

– تشخیص صدق از کذب مبتنی بر بدیهیات (اجماع نقیضین محال) کار کرد عقل نظری است (هستی شناسی و معرفت شناسی)، تشخیص حق از باطل مبتنی بر بدیهیات (عدالت خوب است) (کار کرد عقل عملی است (ارزش شناختی)، عقل حقیقت جو و خدا جو، عقل برنامه ریز کارش تدبیر امور دنیوی است، عقل غایت اندیش



شکل ۱: نمودار فرا عقلانیت تلفیقی از عرفان و فلسفه استدلالی

شخصیت و وجود انسان با بینش، منش و کنش پایدار شکل می گیرد. بینش؛ فهم انسان از خود، منش، خوی و خصلت ذاتی و کنش؛ هر فعل معنا دار انسانی است. از آنجایی که مبنای معرفت شناسی در حکمت اسلامی واقع گرایی، عینی گرا* است. اصل با واقعیت خارجی است اما تعامل ذهن با عین منجر به کشف ابعاد مختلفی از عین واقعیت است نه تقرب به واقعیت، بلکه عین واقعیت است. بنابراین دو وجود عین و ذهن در نظر است معرفت صادق مطابق با واقع وجود دارد و وجود او وابسته به وجود ما نیست. در حوزه تصورات و ذهن اصالت با حواس است و در حوزه تصدیقات اصالت با عقل است و عقل از طریق معقولات اولیه و ثانویه و رابطه علت و معلولی بین واقع را دقیق تر کشف می کند و گاهی معرفت های اعتباری می سازد (مالکیت). راه شناخت واقع از طریق بدیهیات اولیه و ثانویه است، بدیهیات اولیه: گزاره هایی که تصور موضوع و محمول آن ها برای تصدیق کافی است و به

* objectivism

استدلال نیازی نیست مانند اصل استحاله اجتماع نقیضین، اصل علیت، بدیهیات ثانویه : گزاره هایی که نیاز به استدلال دارند و از بدیهیات اولیه استنتاج می شوند تا واقع آن گونه که هست کشف شود . سه اصل مهم در معرفت شناسی در رویکرد حکمی اجتهادی: تعامل ذهن و عین، رئالیسم پنجره ای، رئالیسم شبکه ای

در مبنای تعامل ذهن و عین دو نظریه مهم اصالت عین و اصالت ذهن مطرح است که شامل: نظریه اصالت عین : واقعیت های خارجی وجود دارند و ذهن ما باید تابع واقعیت ها باشد نظریه اصالت ذهن : هر فرد با ظرفیت شناختی واقعیت خارجی را شناخته و واقعیت خارجی تابع ظرفیت شناختی افراد است

بنابراین ذهن در تعامل با عین به کشف واقع می پردازد.

اصل بعدی در معرفت شناسی در طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رئالیسم پنجره ای است. به این مفهوم که حکایت گری مفاهیم از واقعیت خارجی به شکل پنجره ای اتفاق می افتد هر پنجره ساحتی از یک واقعیت را بیان می کند پنجره ای نیست که کل واقعیت خارجی را شرح دهد بلکه بخشی از واقعیت را به نمایش می گذارد چون واقعیت های خارجی لایه لایه هستند و ساحت های مختلفی دارند واقعیت یک کلیت است که از ساحت های مختلف می توان آن را بررسی و به نمایش گذاشت هر لفظ یک مفهوم دارد و هر مفهوم یک معنا و هر معنا بر یک مصداق دلالت می کند برای مثال هر انسان مشتمل بر ده ها مصداق است که همین مصداق مدلول یک معنا و هر معنا یک مفهوم و هر مفهوم مدلول یک لفظ است. رفتارگرایان، شناخت گرایان، سازنده گرایان و ارتباط گرایان هر کدام با پنجره ای خاص به مفهوم یادگیری و ابعاد طراحی آموزشی می نگرند و هر یک ساحتی برای آن متصور هستند طراحی آموزشی حکمی نیز با پنجره دیگری به مفهوم یادگیری و عناصر طراحی آموزشی می نگرد و ساحت های بومی و ارزشی یک فرد ایرانی را در این واقعیت دخالت می دهد. اصل بعدی، رئالیسم شبکه ای نیز به این نکته اشاره دارد که چندین مفهوم برای یک ساحت از واقعیت وجود دارد شبکه ای از مفاهیم جمع می شوند تا یک ساحت از یک واقعیت را به نمایش بگذارند این رویکرد بر نظریه بداهت منسجم کارآمد دلالت دارد به این مفهوم که با بدیهیات، قواعد استنتاج و استنتاجات مجموعه ای از گزاره ها

حاصل می‌شود. انسجام بین این گزاره‌ها قطعاً یک شبکه گزاره‌ای تشکیل می‌دهد که می‌تواند معیار صدق برخی از گزاره‌های دیگر باشند. سوال‌های مهم در معرفت‌شناسی:

— عناصر منش، کنش و بینش در ابعاد یادگیری چگونه دیده شده است؟، کارکرد‌های عقل مبتنی بر فرا عقلانیت در ابعاد یادگیری چگونه دیده شده است؟، ابزار کسب معرفت برای پژوهش و مطالعه در مورد تغییر از انسان محقق به انسان مطلوب چیست؟، رئالیسم پنجره‌ای و رئالیسم شبکه‌ای در طراحی آموزشی حکمی چگونه بهره‌برداری شده است؟

ارزش‌شناسی: ارزش به معنی مطلوبیت، به دو قسم مطلوبیت ذاتی و مطلوبیت وابسته است. عدالت مطلوبیت ذاتی و بدیهی دارد. مطلوبیت ذاتی یعنی به اعتبار معتبر دیگری نیاز ندارد از بدیهیات است. مطلوبیت وابسته مانند قوانین راهنمایی و رانندگی نیاز به اعتبار دهی معتبر دارد به نوعی مصادیق عدالت است که ممکن است تغییر کند. عدالت دو معنی دارد اول اینکه چیزی را در جایگاه خودش قرار دادن و دیگری، حق را به صاحب حق دادن است در مورد انسان، جایگاه اصلی انسان خلیفه الهی و این کمال انسانی است. حق انسان رسیدن به کمال است. بنابراین فعلی که ما را به کمال برساند مصداق عدل، اگر نرساند مصداق ظلم است. کمال از هستی‌شناسی معنا می‌شود و گفته شد خداوند منشا نور حقیقت و دانایی، انرژی حیات و هستی بخش است و دارای بی‌نهایت اسماء الهی. انسان در تعامل با این منبع به حیات، علم و قدرت می‌رسد و ذات و اسما الهی در آن متجلی می‌شود. عقل انسان ذاتاً و ماهیتاً می‌تواند عدالت و ظلم و مطلوبیت را تشخیص دهد و تجربیات نیز مهم است اما استفاده از منبع وحی کامل‌کننده است. ارزش یک فعل در طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر تعیین مصداق عدالت و ظلم سنجش می‌شود. یک فعل اگر در جهت کمال و توسعه ابعاد انسانی کاربر است داشته باشد، آن مصداق عدالت دارد و عدالت مصداق اعتدال است تعادل در رشد و توسعه ابعاد انسانی مصداق عدالت و مبنای طراحی آموزشی حکم است. همچنین جایگاه اصلی انسان خلیفه الهی و رسیدن به علم، حیات و قدرت است و این کمال انسانی است و حق انسان این است که به این کمال برسد. آزادی حق انسان است این عدل است. اسارت مصداق ظلم است. مبنای سنجش و ارزش‌گذاری در طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر میزان قربت به عدالت و دوری از ظلم تعیین می‌شود. در زیست و هستی یادگیری آنچه ارزشمند است که عدالت را در جهان هستی تقویت کند و هرآنچه هستی را از عدالت دور کند ظلم است. چون نظم را به هم می‌زند انسان را از محور رضایت‌مندی، میزان

پاسخگویی و تعامل دور می کند. برای مثال ساختار تعلیم و تربیت حافظه محور مبتنی بر عدالت نیست چون تمام ابعاد انسان دخیل در یادگیری قابل آزمایش نیست و نباید مانند علوم طبیعی اعمال آن را اندازه گیری کرد و او را در معرض آزمون قرار داد این نحوه ارزشگذاری با قوانین جهان هستی هم خوان نیست و عدالت را تقویت نمی کند. سوال مهم در ارزشناسی:

- تغییر از وضع محقق به وضع مطلوب چه تغییری در ارزش های انسانی در بعد فردی دارد ؟
- تغییر از وضع محقق به وضع مطلوب چه تغییری در ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی ارزش های انسانی در تعامل با دیگران دارد ؟
- تغییر از وضع محقق به وضع مطلوب چه تغییری در ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی ارزش های انسانی در هویت بخشی دارد ؟
- تغییر از وضع محقق به وضع مطلوب چه تغییری در ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی ارزش های انسان در تعامل با جهان هستی و جهان علم دارد ؟

سؤال دوم : مدل طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رویکرد حکمی اجتهادی چگونه است؟

طراحی آموزشی حکمی پژوهش محور است. نگاه تخصصی و چندوجهی به یادگیری دارد مراحل آن در شکل ۲ ترسیم شده است.



شکل ۲: مدل طراحی آموزشی حکمی

همان‌طور که در شکل ۲ نمایش داده می‌شود، مدل کلی طراحی آموزشی حکمی شامل سه مرحله مهم است تبیین و تفسیر شایستگی‌های انسان مطلوب، تبیین و تفسیر شایستگی‌های انسان محقق شده و تلاش برای تحقق یافتن شایستگی‌های انسان مطلوب است. در مرحله نخست طراحی مدل: مراحل تبیین و تفسیر شایستگی‌های مطلوب مبتنی بر ابعاد طراحی آموزشی به این شرح است: سؤال مهم این است که چرا به دنبال انسان مطلوب در طراحی آموزشی هستیم و مسئله اصلی طراح آموزش برای یافتن انسان مطلوب چیست؟

- شناسایی مطلوبیت‌ها: تلفیقی از منابع مطلوب برای تبیین انسان مطلوب بر حسب دغدغه طراح آموزش می‌توان استفاده کرد. منابع می‌تواند شامل: کتب الهی و آسمانی (قرآنی)، کتب علوم قرآنی و دینی، کتب کهن تاریخی، ارزش‌های جامعه، فرهنگ جامعه، مصاحبه با اندیشمندان محلی در حوزه علوم قرآنی و دینی روان‌شناسی، فلسفوی، جامعه‌شناسی، ارتباطات و تاریخ، نتایج پژوهش‌های بومی در حوزه علوم قرآنی و دینی، فلسفوی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و ارتباطات و تاریخ، مصاحبه با متخصصان و خبرگان و ذی‌نفعان بومی

- تبیین انسان مطلوب: تلفیقی از چند روش کیفی می‌توان در این مرحله به کار برد شامل:

۱- روش اسنادی ۲- استفهامی ۳- روش استنباطی ۴- روش استنتاجی ۵- روش شبکه‌ای ۶- روش

انطباقی

- تبیین و تفسیر ابعاد انسان مطلوب در طراحی آموزشی: از تلفیق چند روش تحلیل با سه نوع کد گذاری می‌توان استفاده کرد. مراحل آن به این شرح است: طرح سؤال‌های مهم برای طراحی: عناصر طراحی آموزشی متناسب با انسان مطلوب چگونه تبیین می‌شود مانند ابعاد یادگیری و سایر

عناصر طراحی آموزشی تبیین می‌شود. برای این تبیین لازم است، ابتدا کدگذاری معنایی و سپس تجمیع کدها و در نهایت تلفیقی از مفاهیم انجام شود.

مرحله دوم طراحی مدل: مراحل تبیین و تفسیر انسان محقق مبتنی بر ابعاد طراحی آموزشی به این شرح است:

- سؤال مهم این است: مسئله اصلی طراح آموزش برای یافتن انسان محقق چیست؟
- منابع تبیین انسان محقق بر حسب دغدغه طراح آموزش متفاوت است اما منابع می‌تواند شامل: بررسی نتایج پژوهش‌ها در سطح جهانی و ملی، مصاحبه با متخصصان و خبرگان و ذی‌نفعان، بررسی ارزش‌ها و فرهنگ جامعه، - تبیین انسان محقق: استفاده از پژوهش کیفی شامل: روش منظومه‌ای، بررسی نظام مند با استفاده از روش تبیینی، روش مفهومی، روش پدیدار شناسی
- تبیین و تفسیر ابعاد انسان محقق در طراحی آموزشی: طرح سؤال‌های مهم مانند ابعاد یادگیری متناسب با انسان محقق چگونه تبیین می‌شود؟ اهداف یادگیری و سایر عناصر طراحی آموزشی. برای تفسیر و تبیین انسان محقق متناسب با عناصر طراحی آموزشی: ابتدا کدگذاری و تجمیع مفاهیم تشکیل شود.

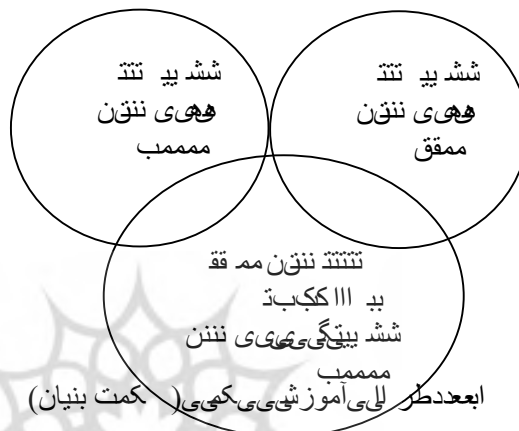
مرحله سوم مدل: مراحل تبیین و تفسیر تغییر انسان محقق به انسان مطلوب مبتنی بر ابعاد طراحی آموزشی به این شرح است: - سؤال مهم این است که چرا به دنبال تغییر انسان محقق به انسان مطلوب در طراحی آموزشی هستیم و مسئله اصلی طراح آموزش برای تغییر چیست.

- تفسیر و تبیین تغییر انسان محقق به انسان مطلوب: تلفیقی از چند روش تحلیل شامل: طرح سؤال و استنتاج برای ابعاد تغییر، قیاس و استنتاج نتایج، مرحله تجمیع با کدگذاری مفاهیم، مرحله تلفیق مفاهیم، تشکیل شبکه و منظومه‌ای از ارتباط مفاهیم، ارائه نظریه و الگوی نهایی
- روش تفسیر و تبیین تغییر انسان محقق به انسان مطلوب

* طرح سؤال مهم مانند ابعاد یادگیری متناسب با تغییر انسان محقق به انسان مطلوب چگونه تبیین می‌شود؟ اهداف یادگیری متناسب با تغییر انسان محقق به انسان مطلوب چگونه تبیین می‌شود؟ و... مطرح و به هریک پاسخ داده شود و تفسیر برای هر سؤال ارائه شود.

نتایج به دست آمده از مرحله اول با نتایج به دست آمده از مرحله دوم برای هر سؤال به صورت جداگانه مقایسه شده و نتایج استنتاج و تفسیر می‌شود.

* برای تفسیر ابتدا کدگذاری و تجمیع مفاهیم انسان محقق و انسان مطلوب قیاس می گردد، سپس تلفیق مفاهیم انجام می شود و در نهایت تشکیل شبکه معنایی مفاهیم تشکیل شود. در نهایت: «طراحی آموزشی حکمی تلاشی هدفمند و پژوهش محور برای محقق نمودن شایستگی های انسان مطلوب است به عبارتی عناصر طراحی آموزشی برای محقق نمودن انسان مطلوب کاوشگری و تدبیر می شود».



سؤال سوم: طراحی یادگیری حکیمانه در طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رویکرد حکمی - اجتهادی چگونه تفسیر می شود؟

انسان محقق: ابعاد یادگیری در انسان محقق مبتنی بر رویکرد های مختلف در طراحی آموزشی برای پاسخ به این سوال مرور نظام مند در منابع انجام شد. در فصل دوم توضیح مبسوط ارائه شد. تعابیر رویکردهای مختلف از "یادگیری" این گونه جمع بندی شد: رفتارگرایی یادگیری را تغییر قابل مشاهده و قابل اندازه گیری در رفتار می داند و آن را به شکل فرایند محرک - پاسخ تبیین می کند. در شناخت گرایی، یادگیری بازنمایی صحیح از مفاهیم است؛ سازنده گرایی استعمال مفاهیم در موقعیت های واقعی را یادگیری معنادار می انگارد. یادگیری در رویکرد ارتباط گرایان توسعه و عقد پیوندهای ارتباطی و تشکیل شبکه ارتباطی تعبیر می شود.

انسان مطلوب در مرحله تجمیع: کدگذاری، آیه معنایی برای تعریف یادگیری مبتنی بر حکمت

این قسمت متن قرآن کریم، تفسیر المیزان و تفسیر تسنیم بررسی و تحلیل گردید:

حکمت، مشتقات و واژگان همراه:

واژه حکمت ۱۷ بار و الحکیم ۹۷ بار در قرآن آمده و در آیاتی از قرآن با اسما دیگر الهی ذکر شده است: عزیز حکیم (۴۷ بار)، علیم حکیم (۳۹ بار)، الحکیم الخبیر (۴ بار) ثواب حکیم (۱ بار) در سوره نور / (۱۰) علی الحکیم (۱ بار) در سوره شوری / (۵۱)، حکیم حمید (۱ بار) در سوره فصلت / (۴۲) واسعا حکیم (۱ بار) در سوره نسا / (۱۳۰).

- خود حسابگری و پاسخگویی:

انسان حسابگر خویش، مسئول در برابر اعمال است، (سوره اسرا آیه ۱۴ و ۳۴)

- حکمت و اصلاح:

«در باره آنچه به صلاح دنیا و آخرت است، بیندیشید، اصلاح امور بهتر است، خدا افسادگر از اصلاح گر بازمی شناسد و خدا توانا و حکیم است (بقره ۲۲۰)». اصلاح در قرآن، در مقابل افساد است. افساد یعنی نابسامانی ایجاد کردن و از حالت تعادل بیرون بردن و حکیم سامان دادن و ایجاد تعادل است.

- حکمت و روشنگری:

سوگند به قرآن حکیم (یس / ۲) در سوره یس قرآن به لقب حکیم معرفی می شود و در همین سوره ۷ بار واژه مبین یا روشن کننده آمده (آیات ۱۷، ۱۲، ۲۴، ۴۷، ۶۰، ۶۹، ۷۷) بنابراین فرد حکیم باید شفاف و روشنایی بخش باشد.

کسی که مرده (جهل و ضلالت) بود ما او را زنده کردیم و به او روشنی (علم و حکمت) دادیم تا برای روشنی بخشی میان مردم رود (انعام / ۱۲۲).

- حکمت و تعالی:

مسیر پیشرفت برای سیر تکامل انسانی در دو بعد جسمی و فطری است؛ انسان در رسیدن به تعالی بر اساس اختیار قادر است تا به صورت حکیمانه راه درست را انتخاب نماید و در جهت مقتضیات فطرت الهی و دستیابی به کرامت اکتسابی طی طریق نماید:

پیامبری از خودتان فرستادیم تا آیات ما را بر شما بخواند و شما را پاکیزه سازد و به شما کتاب و حکمت بیاموزد و آنچه نمی دانستید به شما یاد دهد (بقره آیه ۱۵۱).

دانش و حکمت را به هر کس بخواهد و شایسته بداند می دهد و کسی که به او حکمت داده شود، خیر فراوانی داده شده است (۲۶۹ بقره).

ای رسول ما خلق را به حکمت و برهان و موعظه نیکو به راه خدایت دعوت کن و با بهترین طریق با اهل جدل مناظره کن (نحل / ۱۲۵).

-ویژگی افراد حکیم

سوره لقمان (۱۲ تا ۳۳) و اسراء (۲۲ تا ۳۹) ابعاد و ویژگی حکیم به این شرح بیان شده است:
شاکر (اسراء / ۲۷، لقمان ۱۲)، جهان بینی توحیدی (اسراء / ۲۲، لقمان ۱۳)، کاشف حقیقت و روشنگری درجهان هستی (اسراء / ۳۳، لقمان ۲۰ و ۲۵، ۲۶)، متعادل و مخلص (اسراء / ۲۶، لقمان ۱۹ و ۳۲)، رعایت حرمت و شایستگی (اسراء / ۲۸، لقمان ۱۵)، نیکویی (اسراء / ۲۳، لقمان ۱۴)، خیرخواهی (اسراء / ۲۵، تواضع (اسراء / ۲۴ و ۳۷، لقمان ۱۸)، تکریم، انفاق (اسراء / ۲۹)، صبوری (اسراء / ۳۱، لقمان ۱۷ و ۳۱) امانتداری (اسراء / ۳۴ و ۳۵)، توسل و اعتماد به خداوند (لقمان / ۲۲ و ۲۳ و ۲۷ و ۲۸) رعایت تقوا و پاکی (لقمان / ۳۳).

-حکمت و ارتباط زبانی:

ما هیچ پیامبری را، جز به زبان قومش، نفرستادیم؛ تا (حقایق را) برای آن‌ها آشکار سازد... (ابراهیم / ۴).
ارتباط دو سویه و گفتگو محور (سوره حجرات ۲ و ۳ و ۱۰) برای کشف اندیشه‌ها و ایده‌های مختلف و رسیدن به خرد جمعی است.

-گویی:

خدای بخشنده، قرآن آموخت. انسان را خلق کرد به او تعلیم نطق و بیان فرمود (الرحمن / ۴ آیه اول).
همیشه به حق و صواب سخن گویند (سدید؛ محکم منطقی و حساب شده، احزاب / ۷۰).
درست و نیکو سخن گویند (معروف؛ شایسته و مناسب احزاب / ۳۲).

-نگارش:

قسم خداوند به نوشتن و نگارش (سوره قلم / ۱).
تکرار ۸ بار واژگان مربوط به نگاشتن و نگارش در سوره بقره آیه ۲۸۲.
-دعوت به تفکر و اندیشیدن:

لعلهم یتفکرون (انعام/۵۰)، افلاتعقلون (آل عمران/۶۵)، اعراف/۱۶۹، هود/۵۱، انبیاء/۶۷، ۱۰، صفات (۱۳۸)، افلم تکنونوا تعقلون (یس ۶۲)، لعلکم تعقلون (بقره/۷۳)، ان کنتم تعقلون (آل عمران/ ۱۱۸)

- ویژگی افراد متفکر (آل عمران از ۱۹۰ تا ۱۹۴)

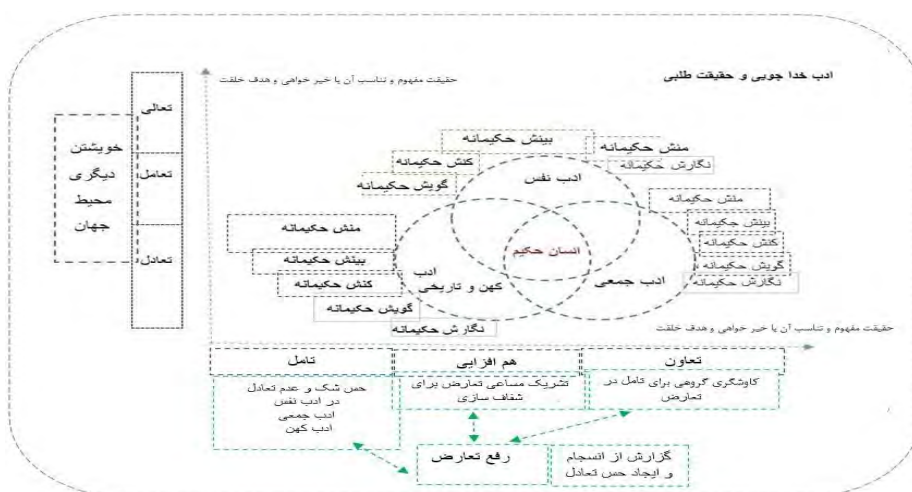
کاوشگری در خلقت جهان هستی، ذکر و یاد خداوند در هر حال، اندیشه در خلقت (۱۹۰) اقرار در دعا به بیهوده نبودن جهان، پاک و منزّه بودن پروردگار، مهر بانی و لطف خداوند، خواری و عزت به دست خداوند، ستمکار و ظلم به نتیجه نمی‌رسد و خداوند از ظلم و ظالم حمایت نمی‌کند (۱۹۱). ایمان به خداوند (۱۹۲) خداوند پرده پوش گناهان و دارای عفو و بخشش، همنشینی با نیکان و صالحان (۱۹۳) اعتماد به وعده الهی و اعتقاد به رسولان (۱۹۴).

در این مرحله واحد های معنایی از قرآن کریم و تفاسیر آن برای مشخص نمودن مفهوم حکمت، اهمیت آن، چرایی پرداختن به آن، ابعاد حکمت و ویژگی انسان حکیم به عنوان انسان مطلوب یادگیری جمع شد.

در مجموع با توجه موارد کاربرد واژه حکمت، مشتقات و واژگان همراه آن‌ها، به تعبیری از استاد خسروپناه نزدیک می‌شویم؛ جایی که او واژه حکمت را جامع معانی معرفت و رفتار مبتنی بر فضیلت شامل: ادب، تواضع و خدمت به خلق، رعایت حد اعتدال قوه فکریه، میانه روی، تعادل در ابعاد جسمانی-عقلانی با فطری مبتنی بر فضیلت جویی، و کسب معرفت روشمند و دعوت جامعه به فضیلت با نهی از منکر و امر دانسته است (سخنرانی).

انسان مطلوب در مرحله تلفیق: گروه معنایی و مفهوم سازی در مرحله تلفیق دو مفهوم یادگیری و حکمت مبتنی بر آیه معنایی و مبانی معرفتی: هدف: ساری سازی ابعاد حکمت در یادگیری:

- یادگیری برای رسیدن به تعالی، تعادل و هماهنگی با جهان هستی
- تعالی بر اساس ابعاد فطری و هویتی و تاریخی
- تعادل بر اساس تأمل در نفس، فطرت و جهان هستی و هویت
- تعامل با جهان هستی به منظور بهسازی خویشتن و آن



- هماهنگی با جهان هستی مطابق معیارهای گزینش صحیح و بهسازی
 - تعاون و هم‌افزایی با انسان‌ها برای رسیدن به تعالی، تعادل و هماهنگی
 - ابعاد یادگیری مبتنی بر کارکردهای فرا عقلانیت
 - منش، کنش، بینش، نگارش و گویش یادگیری در ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی
- مرحله ارائه نظریه : ساخت انسان محقق از مطلوب : شبکه معنایی و ارائه نظریه در مرحله تفسیر دو مفهوم یادگیری و حکمت مبتنی بر آیه معنایی و میانی معرفتی در قیاس با انسان محقق
- یادگیری حکیمانه تلاشی معنا دار و چند بعدی برای کشف حقیقت و تحقق انسان حکیم مبتنی بر حکمت آموزی است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

نمودار ۱: ابعاد کلی یادگیری در طراحی آموزشی حکمی

الف: ابعاد فراعقلانیت: نمودار ۱ الگوی ابعاد یادگیری در طراحی آموزشی حکمی بر اساس ابعاد فراعقلانیت نمایش داده شده است. فراعقلانیت*، روش معرفت‌شناسی در رویکرد حکمت بنیان است که این روش تلفیق عرفان و فلسفه استدلالی است. در این الگو ابعاد استدلالی و عقلی برای یادگیری شامل تأمل، هم‌افزایی با گفتگو و مذاکره و تعاون که با همیاری و کاوش محقق می‌شود و ابعاد عرفان با تلاش برای تعادل، تعامل و تعالی برای کشف حقیقت و خیرخواهی تحقق می‌یابد، به عبارتی عرفان تلاشی هدفمند و پویا برای کشف شایستگی‌ها و درستی در جهان هستی مطابق هدف خلقت است. *الگوی یادگیری که بر اساس ابعاد فراعقلانیت طراحی شده یک الگوی تفکر موضوع محور برای تحقق انسان حکیم است. مدل تفکر حکیمانه به فرد کمک می‌کند به ارزش و اهمیت هر مفهوم و پدیده متناسب با حقیقت و ذات اصلی آن در جهانی هستی برای خیرخواهی و خیر جمعی بهره‌بردار. مطابق نمودار، «انسان حکیم» سه بعد وجودی خود را که شامل ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن است خردورزانه در مسیرتعادل، تعامل و تعالی برای کشف حقیقت و خیرخواهی قرار می‌دهد. به عبارتی «انسان حکیم» انسان مطلوبی است که تلاش معنا دار و چند وجهی برای تحقق مجموعه ای از شایستگی‌ها که شامل تعادل، تعامل و تعالی در ادب نفس، جمعی و کهن برای کشف حقیقت و خیرخواهی برای هر مفهوم یا پدیده مبتنی بر استدلال ورزی، هم‌افزایی و تعاون دارد که به شرح آن پرداخته می‌شود.*

الف- ۱- شایستگی اول: یادگیری تعادل[†]: اولین تلاش معنا دار و چند وجهی برای کشف حقیقت هر مفهوم یا پدیده، کسب تعادل است. تعادل در ادب نفس، جمعی و کهن که در منش، کنش و بینش با استدلال ورزی و کاوش حاصل می‌شود. ادب نفس: خردورزی و کاوش با مراقبت و نظارت بر خود در کشف حقیقت برای خیرخواهی و خیر جمعی است. ادب جمعی: خرد ورزی و کاوش با مراقبت و نظارت در خود در همیاری با دیگران در کشف حقیقت برای خیرخواهی و خیر جمعی است. ادب کهن: خرد

* Transrationality

† learning to Balance

ورزی و کاوش با مراقبت و نظارت بر خود در توجه به ارزش‌های فردی، فرهنگی و اصالت تاریخی در کشف حقیقت برای خیرخواهی و خیر جمعی است.

مراحل استدلال‌ورزی و کاوش برای کسب تعادل شامل تأمل، هم‌افزایی و تعاون است که به شرح آن پرداخته می‌شود:

مرحله تأمل* در منش برای یادگیری تعادل: کسب شناخت و آگاهی روشمند، اولین مرحله پذیرش ارزش‌ها و کسب شایستگی‌هاست. اگر ارزش‌ها سودمند تشخیص داده شوند به فرهنگ تبدیل می‌شوند و فرهنگ‌های مطلوب و کارآمد می‌توانند تبدیل به قانون شوند؛ بنابراین در این مرحله قصد بر این است تا افراد در خصوص ارزش‌های هر مفهوم و پدیده تأمل و کاوشگری کنند به همین دلیل این مرحله با ایجاد حس شک و تردید شروع می‌شود چون در فلسفه حکمت، هستی‌شناسی مبتنی بر پذیرش حقیقت ثابت است بنابراین برای هر مفهوم و پدیده حقیقتی موجود است که باید کشف شود. برای این منظور می‌توان با برهم زدن تعادل شناختی فرد نسبت به آنچه هست و آنچه باید باشد، به او امکان داده شود که بیشتر تدبیر کند. به عبارتی در خصوص وجود یا عدم وجود تعادل در ابعاد ادب، نفس، جمعی و کهن در خصوص یک مفهوم یا یک پدیده با تردید بنگرد و به استنتاج و سؤال بپردازد. منش حکیمانه به این معنی است که فرد با ذات و ویژگی‌های وجودی، با تفکر و کاوش، سعی در کشف حقیقت برای خیرخواهی و خیر جمعی دارد و تلاش می‌کند چالش‌های وجودی خود را با خردورزی شناسایی و در مواجهه با تردیدها و تضادها به کاوش بپردازد تا به تعادل برسد. تلاشی هدفمند برای کشف حقیقت در هر پدیده و مفهوم دارد.

○ ابعاد تأمل در منش برای یادگیری تعادل شامل:

- سؤال از خود در خصوص:
- چیستی حقیقت مفهوم یا پدیده در حال یادگیری
- چرایی یادگیری حقیقت مفهوم یا پدیده
- اهمیت و ارزش یادگیری مفهوم یا پدیده
- چگونگی احساس و تمایل به کشف حقیقت مفهوم

- چستی خیر جمعی و خیرخواهی در کشف حقیقت مفهوم یا پدیده
- کشف موقعیت‌ها برای به‌کارگیری مفهوم و تناسب آن با خیرخواهی
- کشف نوع توانایی و ارزش نهفته در حقیقت مفهوم
- کشف تضادها و فرصت‌ها: در ذهن من چه می‌گذرد؟
- درک محدودیت‌ها در پذیرش و عدم پذیرش مفهوم: اگر مخالف باشم چرا؟ اگر موافق باشم چرا؟ آنچه فکر می‌کنم و بیان نشد و اکنون مساله و چالش اصلی چیست

▪ ترسیم تداعی مفهوم در ذهن و بیان مساله

— **مرحله هم‌افزایی* در کنش برای یادگیری تعادل:** در این مرحله افراد با دوستان و هم‌گروهی‌ها به هم‌اندیشی و شفاف‌سازی ابعاد تعارض می‌پردازند. بیان زاویه دیدها و نقطه نظرات مختلف و تشویق معلم حکیم و بسترسازی برای دسترسی به منابع مناسب، معتبر و ایجاد شرایط مباحثه، گفتگو در شفاف‌سازی مؤثر است. در مرحله کاوشگری برای رفع تعارض شرایط پرسشگری، جستجوگری و همیاری افراد برای حل تعارض با تقسیم کار و کمک به یکدیگر فراهم شود. در هم‌افزایی کنش حکیمانه محقق شود. کنش حکیمانه، به این مفهوم است که در مواجهه با عملکرد دیگران و عکس‌العمل آن‌ها به دنبال کشف حقیقت باشد. نیازها و اندیشه دیگران را در راستای کشف حقیقت فهم کند. چالش‌ها و تضادها را با تأمل و هم‌اندیشی به منظور هم‌افزایی با دیگران بر طرف و در برقراری ارتباط با دیگران به تعادل برسد بنابراین با علاقه و لذت در ارتباط با دیگران تلاشی مستمر برای کشف حقیقت هر پدیده و مفهوم دارد.

— **ابعاد هم‌افزایی در کنش برای یادگیری تعادل شامل:**

- سؤال از دیگری و هم‌فکری در خصوص:
- چستی حقیقت مفهوم یا پدیده در حال یادگیری برای دیگری
- چرایی یادگیری حقیقت مفهوم یا پدیده برای دیگری
- اهمیت و ارزش یادگیری مفهوم یا پدیده برای دیگری

- چگونگی احساس و تمایل به کشف حقیقت مفهوم برای دیگری
 - چستی خیر جمعی و خیرخواهی در کشف حقیقت مفهوم یا پدیده برای دیگری
 - کشف موقعیت‌ها برای به‌کارگیری مفهوم و تناسب آن با خیرخواهی برای دیگری
 - کشف نوع توانایی و ارزش نهفته در حقیقت مفهوم برای دیگری
 - کشف تضادها و فرصت‌ها: در ذهن فرد چه می‌گذرد؟
 - درک محدودیت‌ها در پذیرش و عدم پذیرش مفهوم: اگر مخالف است چرا؟ اگر موافق است چرا؟ آنچه فکر می‌کند و بیان نشد و اکنون مساله و چالش اصلی چیست
 - ترسیم تداعی مفهوم و بیان مساله از نظر فرد
- **مرحله تعاون در بینش برای یادگیری تعادل:** این مرحله با هم ساختن و ایجاد نمودن است. در این مرحله برای رفع تعارض، افراد ابعادی که برایشان روشن شده را بیان می‌کنند و نتایج کاوش را به اشتراک می‌گذارند و به بینش حکیمانه با حس اعتدال در کشف حقیقت می‌رسد. بینش حکیمانه : بصیرت و زوایه دید ایجاد شده در نتیجه تأمل در خود و هم‌افزایی با افراد دیگر و در میان‌گذاری آنچه به دست آمده برای دست‌یابی به تعاون و همیاری جمعی برای رفع چالش‌های موجود در درک و نمایان‌سازی حقیقت با ساختن و ایجاد نمودن زوایه دید گروهی است به‌عبارتی کسب بصیرت و بینش حکیمانه حاصل منش و کنش حکیمانه است.
- **ابعاد تعاون در بینش برای یادگیری تعادل:**
- پاسخ به خود و دیگری در رسیدن به تعاون اندیشه در خصوص:
 - دید و نگاه جدید در درک حقیقت مفهوم
 - ارائه دلایلی برای درک حقیقت مفهوم یا پدیده در حال یادگیری
 - واضح شدن اهمیت و میزان مهم بودن یادگیری این مفهوم و ارتباط آن با ارزش‌ها
 - فهم اندیشه و قالب تفکر در خصوص مفهوم و پدیده و تناسب آن با خیرخواهی
 - لیست تضادها و فرصت‌ها در رابطه با خیرخواهی و خیر جمعی مفهوم یا پدیده

▪ ترسیم ماتریس موقعیت‌ها برای به‌کارگیری مفهوم و تناسب آن با خیرخواهی و خیر

جمعی

▪ تدوین دلایل محدودیت‌ها در پذیرش و عدم پذیرش مفهوم

▪ تدوین دلایل بروز احساس و بیان "چه چیز دیگر" در کشف حقیقت مفهوم برای

خیرخواهی

▪ ترسیم واضح‌تری از مفهوم و پاسخ به چالش و بیان "چه چیز دیگر"

الف-۲- شایستگی دوم: یادگیری تعامل* برای روشنگری†: دومین تلاش معنادار و چندوجهی برای

کشف حقیقت هر مفهوم یا پدیده مرحله تعامل و روشنگری است. به عبارتی آنچه در مرحله تعادل به

دست آورده را با گویشی حکیمانه بیان کند. انسان زمانی می‌تواند گویش حکیمانه داشته باشد که در

خصوص حقیقت مفهوم یا پدیده روشمند به نتایج قابل ارائه و اثباتی رسیده باشد. به عبارتی منش،

کنش و بینش متعادل، در خصوص هر مفهوم یا پدیده زمانی حاصل می‌شود که فرد سؤال جدیدی

ندارد و تضادی حس نمی‌کند، از یافته‌های خود دفاع می‌کند و در خصوص آن گویش جسورانه و زیبا

دارد. گویش حکیمانه یعنی صبوری و تأمل در بیان زبانی به صورت زیبا، شفاف و صریح برای حقیقت،

که نشانی از تعامل روشنگرانه است. تأمل، هم‌افزایی و تعاون برای روشنگری همراه با گویش انجام

می‌شود. هدف اصلی گویش حکیمانه برای روشنگری شامل :

— دفاع از آنچه با کاوشگری و هم‌افزایی به دست آمده

— سوال اساسی در مواجهه با نقد : اگر به این «نه» می‌گویید به چیزی «بله» می‌گویید

— گفت و شنود در مورد «چه چیزی ارزشمند و مفید تر است»

— ابعاد یادگیری تعامل برای روشنگری شامل :

▪ سازمان‌دهی دانش و تجربه اتخاذشده برای گویش و گفتگو

▪ منسجم و قابل دفاع نمودن یافته‌ها

▪ سازمان‌دهی یافته‌ها برای ارائه

* Learning to Interactive

† Enlightenment

- بحث و مذاکره در کلاس و هر موقعیتی برای روشننگری حقیقت مفهوم و تناسب آن با خیرخواهی
- پذیرش نقدها و نظرات تکمیلی
- مباحثه و گفتگو

الف-۳- شایستگی سوم: یادگیری تعالی: سومین مرحله تلاش معنادار و چندوجهی برای کشف حقیقت هر مفهوم یا پدیده مرحله تعالی و اثربخشی است. پس از طی نمودن مراحل تعادل و تعامل برای مشخص نمودن اثربخشی و تعالی، فرد می‌تواند در خصوص تغییرات حاصل‌شده در منش، کنش، بینش خود در تعامل با دیگران برای کشف حقیقت هر مفهوم نگارش حکیمانه داشته باشد و اینکه یافته‌های به‌دست‌آمده و نگاه جدید او چگونه در سبک زندگی و خلیقات او ممکن است اثرگذار باشد. همچنین برحسب حس مسئولیت و پاسخگویی تمایل به کمک و همراهی با جامعه دارد و با نگارش تجربیات کاوشگرانه ابعادی از حقیقت را به جامعه نمایان می‌کند و به آنان در کشف حقیقت با توجه به تجربه‌های دانایی محور خود کمک کند. به عبارتی انسان حکیم نگارش حکیمانه، شجاعت و اطمینان در نگارش حقیقت با نگارشی زیبا، منسجم و بدون سوءگیری دارد. از برای من به سمت برای ما و آنچه باید باشد حرکت عالمانه نماید. هم خود به رضایت و آرامش می‌رسد و هم تلاش می‌کند رضایت و آرامش برای دیگران در سایه کشف حقیقت مهیا کند. به عبارتی انسان حکیم به منافی توجه دارد که با نمایان و پدیدار شدن حقیقت و حمایت از آن برای سایر انسان‌ها و جهان هستی حاصل می‌شود.

ابعاد یادگیری تعالی و مراحل ثبت و ضبط گام‌های فرایند یادگیری برای اثربخشی شامل:

- سازمان دهی دانش و تجارب به دست آمده برای اثرگذاری بر دیگران از طریق نگارش
- ترسیم سیر مراحل یادگیری و کشف حقیقت ارتباط آن با خیرخواهی و خیر جمعی
- ترسیم نقشه ذهنی چالش‌ها و تضادها برای کشف حقیقت مفهوم، خیر جمعی و خیرخواهی
- ترسیم نقشه ذهنی مراحل رفع تضاد و کشف فرصت برای کاوش در حقیقت مفهوم، خیر جمعی و خیرخواهی

- ترسیم نقشه تغییرات در نگاه و زوایه دید برای کشف حقیقت مفهوم، خیر جمعی و خیرخواهی
- نگارش سیر داستانی مراحل یادگیری تعادل و تعامل
- نگارش گزارش مراحل یادگیری و کشف حقیقت
- نگارش مراحل ارتباط با دیگران و رفع تضاد ها و کشف حقیقت مفهوم، خیر جمعی و خیرخواهی

- نگارش در خصوص حس شادی و آرامش در کشف حقیقت مفهوم، خیر جمعی و خیرخواهی
- شاکر بودن برای کشف حقیقت مفهوم، خیر جمعی و خیرخواهی

«حکمت آموزی تلاشی معنا دار و چند بعدی برای کشف حقیقت و تحقق انسان حکیم است». «انسان حکیم مجموعه ای از شایستگی ها است که می‌تواند به او کمک کند تا تعادل درونی خود را خردمندانه در کشف حقیقت برای خیرخواهی و خیر جمعی کنترل و نظارت کند، تعامل اندیشمندانه با محیط واقعی برای روشنگری حقیقت داشته باشد و با کسب رضایت و آرامش برای خود و دیگران تعالی را به ارمغان آورد». «حکمت آموزی (یادگیری حکیمانه) تلاشی معنا دار مبتنی بر کسب معرفت و دانایی برای کسب تعادل، تعامل و تعالی با تأمل در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، هم‌افزایی و تعاون با دیگران، تا منش، کنش، بینش، گویش و نگارش حکیمانه شود و به ادب حقیقت جویی و خداجویی نایل شود و بر محیط زیست و جهان تأثیرگذار باشد.

تدوین اهداف یادگیری حکیمانه برای تحقق انسان حکیم، چند وجهی است و اهداف یادگیری حکمی از تعادل به سمت تعامل و درنهایت تعالی سیر می‌کند. هدف مبنایی در انسان حکیم کسب تعادل و رسیدن به نظم درونی و خلقی است که یک وجه اساسی و مبتدی است. تعادل در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن با تأمل، هم‌افزایی و تعاون برای کسب منش، کنش و بینش حکیمانه. هدف بعدی سطح تعامل برای روشنگری است افراد اگر بر تعارض های خود آگاه نباشند و به تعادل نرسند هیچگاه نمی‌تواند با دیگران و محیط تعامل مناسب و آگاهانه ای داشته باشند پس از کسب تعادل می‌تواند به مرحله تعامل رشد و حرکت نماید و با گویش حکیمانه به روشنگری بپردازد. هدف پیشرفته و نهایی تعالی برای اثربخشی است تا این مرحله زمینه برای تعالی فرد و دیگران و محیط فراهم شده است. ابعاد گوناگونی از حقیقت را کشف نموده و به منبع دانایی و علم حقیقی نزدیک تر است و می‌تواند از ارزش‌ها

و دانایی خود دفاع کند و به تولید نظر بپردازد و نگارش حکیمانه داشته باشد و به دیگران برای کشف حقیقت کمک کند بنابراین به حس رضایت و آرامش می رسد.

تفسیر ابعاد معلم حکیم برای حکمت ورزی: معلم حکیم کاوشگری، پرسشگری و پاسخگویی را در منش، کنش، بینش، گویش و نگارش برای کسب تعادل در انسان حکیم هدایت و تشویق می کند و خیرخواه است. او سعی دارد چگونگی تأمل، هم افزایی و تعاون را در روش حکمت ورزی خود پیاده سازی کند تا بتواند تعادل در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن فرد را تقویت و پایدار کند. بستر سازی می کند تا افراد حس تعادل را در تعامل با محیط واقعی هر پدیده و مفهوم تجربه کند و هر لحظه لحظه حکمت آموزی و لذت کشف حقیقت را لمس کنند. تمرین گویش و نگارش حکیمانه در لحظه لحظه حکمت آموزی از اصول تدریس معلم حکیم است. همچنین تعالی بخشی برای کشف حقیقت و نگاه همه جانبه به جهان هستی از تبحر معلم حکیم است. ایجاد حس رضایتمندی و آرامش در افراد با تدبیر فراهم نمودن شرایط برای سنجش توانمندی های کسب شده در موقعیت های گوناگون. تبحر معلم حکمی برای حکمت ورزی شامل: تعالی بخشی در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش و شاگردان با تأمل، هم افزایی و تعاون برای کسب منش، بینش و کنش نگارش و گویش حکیمانه، تعامل با شاگردان به منظور تأمل، هم افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن برای کسب منش، بینش و کنش نگارش و گویش حکیمانه، اعتدال دهی برای ایجاد تعادل در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن با تأمل، هم افزایی و تعاون برای کسب منش، بینش و کنش نگارش و گویش حکیمانه خود راهبری در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش با تأمل، هم افزایی و تعاون برای کسب منش، بینش و کنش نگارش و گویش حکیمانه، کنشگری با تأمل، هم افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش و شاگردان برای کسب منش، بینش و کنش نگارش و گویش حکیمانه پاسخگویی با اتخاذ روش های مناسب برای تأمل، هم افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش و شاگردان برای کسب منش، بینش و کنش نگارش و گویش حکیمانه، ناقد و نقدپذیر با بازنگری در نحوه برنامه ریزی و روش های اتخاذ شده برای تأمل، هم افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش و شاگردان برای کسب منش، بینش و کنش نگارش و گویش حکیمانه، کاوشگر برای کسب تبحر و توانمندی بیشتر در نحوه تأمل، هم افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب

جمعی و ادب کهن خویش و شاگردان برای کسب منش، بینش و کنش نگارش و گویش حکیمانه، آینده‌نگری و آینده‌پژوهی مبتنی بر مطالعه و نگاه علمی برای چگونگی تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش و شاگردان برای کسب منش، بینش و کنش نگارش و گویش حکیمانه

تبحر شاگرد حکمی به عبارتی حکمت‌آموز: طالب تعادل، تعامل و تعالی با تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، دیگران با کسب منش، کنش، بینش، نگارش و گویش حکیمانه است. روش‌نگری در تعامل برای کشف حقیقت هر مفهوم یا پدیده متناسب با خیرخواهی و هدف خلقت انجام می‌دهد، اندیشمند و کاوشگر برای تعالی، تعامل و تعادل با تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، دیگران با کسب منش، کنش، بینش، نگارش و گویش حکیمانه است. مشورت برای تعالی، تعامل و تعادل با تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، دیگران با کسب منش، کنش، بینش، نگارش و گویش حکیمانه دارد. خود راهبر برای تعالی، تعامل و تعادل با تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش با کسب منش، کنش، بینش، نگارش و گویش حکیمانه است. شاگرد برای تعالی، تعامل و تعادل با تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، کنش، بینش، نگارش و گویش حکیمانه است. پاسخگو و همیاری برای تعالی، تعامل و تعادل با تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش با کسب منش، کنش، بینش، نگارش و گویش حکیمانه است. نقاد و نقدپذیر برای تعالی، تعامل و تعادل با تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، دیگران با کسب منش، کنش، بینش، نگارش و گویش حکیمانه است. تبیین‌کننده و نگارنده مبتنی بر مطالعه و نگاه علمی برای تعالی، تعامل و تعادل با تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، دیگران با کسب منش، کنش، بینش، نگارش و گویش حکیمانه است. رهرو با معرفت برای تعالی، تعامل و تعادل با تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، دیگران با کسب منش، کنش، بینش، نگارش و گویش حکیمانه است.

روش تدریس حکیمانه: تلاش معلم و شاگرد در کسب تبحر حین حکمت‌آموزی با تأمل در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، با شیوه ایجاد تفکر و تأمل با حس تردید، تعارض با طرح سؤال و

شفاف سازی ابعاد تعارض با هم افزایی و تعاون با دیگران به شیوه کاوشگری گروهی برای تأمل در تعارض و رفع آن و رسیدن به انسجام شناختی برای کسب تعادل، تعامل و تعالی، تا منش، کنش، بینش، گویش و نگارش حکیمانه شود و به ادب حقیقت جوئی و خداجویی نایل شود و بر محیط زیست و جهان تأثیرگذار باشد در سطح مبتدی متوسطه و پیشرفته است.

روش حکیمانه برای یادگیری تعادل :

اندیشیدن در ادب نفس برای یادگیری تعادل: معلم حکیم بر مبنای پرسشگری عمل می کند و سعی دارد با طرح سؤال هایی هدفمند تأمل در منش، هم فزایی در کنش و تعاون در بینش برای یادگیری تعادل را هدایت، همیاری و همراهی کند و سؤال های مهم حکمت آموزی را مطرح کند. تکالیف و وظایفی برای تحقق طالب و ساعی بودن، ایجاد عشق و لذت یادگیری و جهت گیری های انگیزشی و خود راهبری و شاکر بودن برای کشف حقیقت در فرد به منظور خیرخواهی دنبال نماید:

منش: تشویق افراد و ایجاد چالش در فرد با سؤال از خود در خصوص: به شکل گیری زیست و هستی یادگیری خود فکر می کنم؟ آنچه در حال یادگیری آن هستم چه کارایی و اهمیتی دارد و برای چه باید آن را یاد بگیرم تا کنون من در خصوص این مفهوم و پدیده چگونه فکر می کردم به رشد و تعالی من چه کمک می کند با دانستن آن من چگونه می توانم برای خودم دیگران و جهان هستی و طبیعت مفید باشم و حقیقت نهفته و اصلی در یادگیری این مفهوم و پدیده و تناسب آن با خیرخواهی چیست. محدودیت های خود را در کشف حقیقت می فهمم. برای رفع محدودیت ها چاره اندیشی می کنم. با کاوشگری شک ها و تردید را شناسایی و مدیریت می کنم. توانایی درک مسئله اصلی در رابطه با کشف حقیقت دارم. چقدر حقیقت در تصمیم گیری من الویت دارد. چگونه تشکر کنم.

کنش: تشویق افراد به هم فکری با دیگری با طرح سؤال از دیگری و هم اندیشی: دانستن این مفهوم و پی بردن به این پدیده در ارتباط با دیگران چه کارایی و اهمیتی دارد، افراد دیگر در خصوص یادگیری این مفهوم یا پدیده چگونه اندیشه می کنند؟ یادگیری این مفهوم یا پدیده چه کمکی به آنان می کند، زیست و هستی یادگیری آنان چگونه شکل می گیرد؟ حقیقت نهفته و اصلی در یادگیری این مفهوم و پدیده و تناسب آن با خیرخواهی برای آنان چیست و محدودیت های آنان را در کشف حقیقت می فهمم چگونه تشکر کنم؟

بینش: همیاری و کمک به افراد برای تعاون در بینش و رسیدن به پاسخ به خود و دیگری برای سؤال‌ها و چالش‌های مطرح شده:

زاویه دید و نگاه من در ارتباط با دیگران برای یادگیری این مفهوم یا پدیده چه تغییری کرد؟ کاوشگری و حس تردید و تعارض نسبت به آنچه قبلاً فکر می‌کردم چه نتیجه‌ای داشت، آیا من به تعادل رسیدم شک‌ها و تردید همچنان باقی است یا به ثبات رسیدم اگر تردید و مسئله باقی است، تضاد در کجاست آیا می‌توانم آن را شفاف بیان کنم و با دیگران و معلم در خصوص آن گفتگو کنم؟

روش‌های حکمت‌ورزی برای اندیشیدن در ادب نفس می‌تواند شامل گزارش از خود در قالب ترسیم شکل از حالت‌هایی که در حین یادگیری دارد (می‌تواند به شکل سرگرمی و طنز هم باشد)، ترسیم نقشه روزانه از خود در ارتباط با دیگران (می‌تواند به شکل سرگرمی و طنز هم باشد)، طراحی نقشه مفهومی، طراحی مراحل و نحوه اندیشیدن در خصوص حقیقت، قیاس آنچه که خود می‌اندیشد با بعد از ارتباط با دیگران و آنچه در مرحله تعاون به دست آمد. تحلیل چگونگی انتخاب و ترجیحات خود و دیگران منطبق با حقیقت

اندیشیدن در ادب جمعی برای کسب تعادل: معلم حکیم می‌تواند سؤال‌های مهم حکمت‌آموزی را مطرح کند. در این مرحله فرد با علاقه و لذت در ارتباط با دیگران آزاداندیشی، انعطاف‌پذیری، انصاف، ایثار، نقادی، همیاری و مشورت‌کنندگی برای کشف حقیقت را دنبال نماید:

منش: برای کشف حقیقت چگونه با دیگران ارتباط برقرار کنم چرا در خصوص کشف حقیقت مفهوم یا پدیده با دیگران ارتباط برقرار کنم؟ یادگیری این مفهوم و پدیده چه کمکی در نحوه ارتباط با دیگران دارد. آیا در ارتباط با دیگران می‌توان به ارزش‌ها و قوانین مشخصی در خصوص پدیده یا مفهوم مورد بحث رسید؟ در ارتباط با دیگران چگونه ابعاد حقیقت روشن و شفاف می‌شود؟ نیازهای دیگران در مسیر کشف حقیقت چیست. در مواجهه با دیگران صریح، منصف و خیر خواه هستم، الویت و نیاز دیگران در رابطه با کشف حقیقت درک می‌کنم. محدودیت دیگران برای اولویت دادن به حقیقت در تصمیم‌گیری درک می‌کنم. توانایی مدیریت و شناسایی شک و تردیدها در ارتباط با دیگران در کشف حقیقت دارم. سعی می‌کنم در ارتباط با دیگران واقعی خود را نمایش دهم و شجاع باشم. چگونه تشکر کنم.

کنش: برای رسیدن به فهم در خصوص سؤال‌های قسمت منش با افراد گفتگو می‌کنم و سعی می‌کنم با همیاری دیگران پاسخ‌های مناسب با کاوشگری به دست آید. برای کاوشگری در خصوص ابعاد

حقیقت چگونه تقسیم کار انجام شود و همراهی انجام شود چگونه کاوشگری کنیم و سپس آنچه را به دست آمده تحلیل و ارزیابی کنیم و چگونه گزارش دهیم.

بینش: نگاه من در همراهی با دیگران، کاوش گروهی، بحث و گفتگوی انجام شده چه تغییری نموده است عمق اندیشه من نسبت به قبل چه تفاوتی نموده است آیا حقیقت را بهتر درک می‌کنم می‌توانم خیر خواه باشم.

روش‌های حکمت ورزی برای اندیشیدن در ادب جمعی می‌تواند شامل: تفکر گروهی، با هم فکر کردند و با هم ایجاد کردند، مشاهده، مصاحبه، روایت پژوهی، واکنش به فیلم، نمایش و تئاتر، ایفای نقش، نمایشنامه نویسی، داستان نویسی، گزارش نویسی گروهی بهتر است از روش‌های سرگرم کننده، طنز و بازی‌وارسازی در کارهای گروهی و تیمی استفاده شود.

اندیشیدن در ادب کهن برای کسب تعادل: معلم حکیم می‌تواند سؤال‌های مهم حکمت‌آموزی را مطرح کند. در این مرحله فرد ارزش‌های فردی، جهت‌گیری‌های ارزشی، اصالت تاریخی و کهن با نگاه آینده‌نگری، پاسخگویی، رهرو با معرفت، اشتیاق و افتخار برای کشف حقیقت را دنبال نماید:

منش: به آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگی و هویتی فکر می‌کنم این یادگیری به رشد و تعالی آن چه کمکی می‌کند آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگی و هویتی در یادگیری این مفهوم و پدیده و تناسب آن با خیرخواهی چیست و آن را چگونه کشف کنم و تحلیل انتخاب و ترجیحات فرهنگی و ارزشی برای تصمیم‌گیری چگونه است. ارزش‌های دینی چه کمکی من می‌کند. پذیرش ارزش‌ها و تضادها را چگونه مدیریت کنم چگونه تشکر کنم.

کنش: دیگران به آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگی و هویتی چگونه فکر می‌کنم این یادگیری به رشد و تعالی آنان چه کمکی می‌کند آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگی و هویتی در یادگیری این مفهوم و پدیده و تناسب آن با خیرخواهی را چگونه دریافت می‌کنند و آن را چگونه کشف کنند چگونه با آنان ارتباط برقرار کنم و چگونه کار گروهی انجام شود و چگونه با یکدیگر همراهی کنیم.

بینش: نگاه من در همراهی با دیگران، کاوش گروهی، بحث و گفتگوی انجام شده در خصوص آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگی و هویتی چه تغییری نموده است، عمق اندیشه من نسبت به قبل چه تفاوتی نموده است؟ آیا حقیقت را بهتر درک می‌کنم می‌تواند خیر خواه باشند.

روش‌های حکمت‌ورزی برای اندیشیدن در ادب کهن می‌تواند شامل تهیه فهرستی از ارزش‌ها، چالش‌ها و تضادها، قیاس آن با بعد از رسیدن به بینش، مسابقه و تحلیل کتاب‌های کهن و دینی، مصاحبه، روایت‌پژوهی، موردپژوهی در محیط‌های واقعی، پیمایش ارزش‌ها، واکنش به فیلم، نمایش و تأثر، ایفای نقش، نمایشنامه‌نویسی، داستان‌نویسی، گزارش‌نویسی گروهی، بهتر است از روش‌های سرگرم‌کننده، طنز و بازی‌وارسازی در کارهای گروهی و تیمی استفاده شود.

اندیشیدن برای تعامل و روشنگری: معلم حکیم می‌تواند سؤال‌های مهم حکمت‌آموزی را مطرح کند. در این مرحله فرد مرحله تعادل را طی نموده و آماده پاسخگویی و روشنگری برای دفاع از یافته‌های خود در کشف حقیقت است. گویش حکیمانه را تمرین می‌کند، یعنی صبوری و تأمل در بیان زبانی به صورت زیبا، شفاف و صریح برای حقیقت، که نشانی از تعامل روشنگرانه است.

- کمک و راهنمایی معلم برای نحوه ارائه.
- کمک و راهنمایی معلم برای انسجام بخشی یافته‌ها.
- کمک و راهنمایی معلم برای بسترسازی شرایط بحث و گفتگو
- کمک و راهنمایی معلم برای بیان تضادها و نحوه برخورد با نقدها.
- کمک به رعایت اصول مباحثه و راهنمایی برای صبوری و هم‌فکری.

اندیشیدن برای تعالی و اثربخشی: معلم حکیم می‌تواند با ارائه سؤال‌های مهم راهنمایی و کمک کند تا فرد مرحله اثربخشی را طی کند، پس از طی نمودن مراحل تعادل و تعامل برای مشخص نمودن اثربخشی و تعالی، فرد می‌تواند به کمک و راهنمایی معلم در خصوص تغییرات حاصل شده در منش، کنش، بینش خود در تعامل با دیگران برای کشف حقیقت هر مفهوم نگارش حکیمانه داشته باشد و اینکه یافته‌های به دست آمده و نگاه جدید او چگونه در سبک زندگی و خلیقات او ممکن است اثرگذار بوده است. همچنین نگارش تجربیات کاوشگرانه از کشف حقیقت برای جامعه انجام دهد معلم کمک می‌کند تا نگارش حکیمانه، یعنی شجاعت و اطمینان در نگارش حقیقت با نگارشی زیبا، منسجم و بدون سوگیری را تمرین کند. تکالیف و وظایفی که می‌توان برای این مرحله انجام داد:

- مراحل یادگیری و کشف حقیقت را نگارش کند.
- نقشه روزانه و چالش‌ها و تضادهای خود را ترسیم کند.
- مراحل ارتباط با دیگران و رفع مراحل تضاد و فرصت‌ها را تحلیل کند.

- نقشه تغییرات در نگاه و زوایه دید خود و دوستان و دیگران را ترسیم کنم.
- در خصوص مراحل یادگیری و کشف حقیقت گزارش بنویسد.
- در خصوص مراحل ارتباط با دیگران و رفع تضادها و کشف حقیقت بنویسم.
- در خصوص حس شادی و آرامش در کشف حقیقت مفهوم گزارش دهد.
- مفهوم شاگرد بودن در کشف حقیقت مفهوم را گزارش دهد.

معلم متناسب با هر کدام از تکالیف قالب نگارش، نحوه نگارش، چگونگی طراحی نقشه فعالیت، درست نویسی، زیبانویسی و نحوه انتشار تجربیات و در دسترس قرار دادن آن برنامه ریزی و پیاده سازی کند.

سنجش حکیمانه: تلاش برای بررسی تحقق ابعاد یادگیری حکیمانه در حکمت آموزی و حکمت ورزی است. سنجش در حکمت آموزی (یادگیری حکیمانه) میزان تلاش معنا دار شاگرد برای کشف حقیقت و پیاده سازی آن در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن در نحوه مشارکت، طالب بودن، میزان کنشگری (ساعی بودن در تفکر، تعامل و تعادل برای آنچه خود می خواهد و آنچه از او خواسته شده با کنترل هیجان)، نحوه همیاری، مهارت خود راهبری، کاوشگری، تمایل به مشورت و هم فکری، شاگرد بودن، پاسخگو و مسولیت پذیر بودن و خیرخواهی، میزان هدایت پذیری، میزان پذیرش نقادی و نقد پذیری، نگاه آینده نگری و پژوهش محوری، سازگاری و تمایل به کمک و همراهی در شاگرد است که در نحوه تامل، میزان هم افزایی و چگونگی تعاون او در مراحل مختلف حکمت آموزی به صورت فرایندی و غیر مستقیم مورد توجه قرار می گیرد و براین اساس معلم می تواند میزان رضایتمندی و موفقیت شاگرد را گزارش دهد. معیارهایی نیز می توان برای تلاش شاگرد لحاظ نمود مانند

— تلاش برای کسب منش حکیمانه: میزان تلاش فرد برای عشق به کشف حقیقت هر پدیده و یا مفهوم

— تلاش برای کسب کنش حکیمانه: میزان تلاش فرد برای بالا بردن انگیزه و کسب لذت برای کشف حقیقت هر پدیده و یا مفهوم

— تلاش برای کسب بینش حکیمانه: میزان تلاش فرد برای تغییر در منش و کنش برای رسیدن به بصیرت و زوایه دید جدید در کشف حقیقت هر پدیده و یا مفهوم

— تلاش برای کسب گویش حکیمانه: رعایت صبوری و تأمل در بیان در کشف حقیقت هر پدیده و یا مفهوم

— تلاش برای کسب نگارش حکیمانه: رعایت شجاعت و اطمینان در نگارش در کشف حقیقت هر پدیده و یا مفهوم

سنجه‌های تلاش حکیمانه:

سنجه‌های تلاش در ادب نفس: میزان طالب و ساعی بودن، عشق به یادگیری و فهم جهت گیری های انگیزشی و خود راهبری و خیرخواهی برای کشف حقیقت در منش، کنش، بینش، گویش و نگارش برای رسیدن به تعادل، تعامل و تعالی. شامل: گزارش از خود، طراحی نقشه مفهومی، طراحی مراحل و نحوه اندیشیدن در خصوص حقیقت، قیاس آنچه که خود می اندیشد با بعد از ارتباط با دیگران و آنچه در مرحله تعاون به دست آید، تحلیل چگونگی انتخاب و ترجیحات خود و دیگران منطبق با حقیقت، انجام فعالیت‌های خلاقانه و نوآور

سنجه‌های تلاش در ادب جمعی میزان علاقه و لذت در ارتباط با دیگران با آزاد اندیشی، انعطاف پذیری، انصاف، ایثار، نقادی، همیاری و مشورت کنندگی و خیرخواهی برای کشف حقیقت در منش، کنش، بینش، گویش و نگارش برای رسیدن به تعادل، تعامل و تعالی. شامل مشاهده، مصاحبه، روایت پژوهی، واکنش به فیلم، نمایش و تئاتر، ایفای نقش، نمایشنامه نویسی، داستان نویسی، گزارش نویسی گروهی و بررسی میزان آزاداندیشی جزم اندیشی، انعطاف پذیری و رعایت انصاف و... در کار گروهی و حین مذاکره و گفتگو، گزارش نویسی از نحوه کنترل و نظارت بر خود در گروه

سنجه‌های تلاش در ادب کهن: رغبت و شوق به ارزش‌های فردی، جهت گیری‌های ارزشی، اصالت تاریخی و کهن با نگاه آینده نگر، پاسخگویی، رهرو با معرفت، اشتیاق و افتخار برای کشف حقیقت در منش، کنش، بینش، گویش و نگارش برای رسیدن به تعادل، تعامل و تعالی. شامل: مسابقه کتاب خوانی، نمایشنامه نویسی و تحلیل کتاب‌های کهن و دینی، مصاحبه، روایت پژوهی، مورد پژوهی در محیط‌های واقعی، پیمایش ارزش‌ها، واکنش به فیلم، نمایش و تئاتر، ایفای نقش، نمایشنامه نویسی، داستان نویسی، گزارش نویسی گروهی، گزارش نویسی

سنجش حکیمانه به شکل مرحله‌ای است همراه با دادن فرصت برای رفع نواقص و جبران اشتباه است که به کسب رضایت‌مندی و آرامش شاگرد، معلم، ذی نفع، ذی حق، خانواده و جامعه منتهی شود.

ارزشیابی حکیمانه تلاشی هدفمند برای بررسی، جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل، ارائه گزارش و تصمیم‌گیری در خصوص تبحر معلم، شاگرد، نحوه تولید محتوا، چگونگی انتخاب و به‌کارگیری رسانه / تکنولوژی، روش تدریس معلم و شاگرد برای تحقق اهداف حکمت‌آموزی و حکمت‌ورزی است.

بحث و نتیجه‌گیری

مدل طراحی آموزشی حکمی شامل تبیین و تفسیر انسان مطلوب، تبیین و تفسیر انسان محقق و تغییر از انسان محقق به انسان مطلوب است. در این مدل پژوهش محور، طراح آموزش مفروضات، عادات و الگوهای ذهنی خود را در هر طراحی آموزشی مورد بازبینی و تجدید نظر قرار داده و به خلق مدل یادگیری متناسب با موقعیت و شرایط می‌پردازد و نسبت به طراحی‌های آموزشی موجود مبانی معرفتی متفاوتی دارد و مبتنی بر رویکرد بومی کشور ایران با عنوان رویکرد حکمی - اجتهادی طراحی شده است. هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی مبتنی بر رویکرد توحیدی است. با نگاه شبکه‌ای به نیاز انسان، سعی در توجه به ابعاد روحی، جسمی و معنوی انسان در یادگیری دارد. ارزش انسان را در رسیدن به کمال و تعالی انسانی در نظر می‌گیرد. انسان مطلوب و انسان محقق در تمام ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی در تعامل با یکدیگر مورد کاوشگری قرار می‌گیرد.

ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی در تعامل با یکدیگر برای یادگیری لحاظ می‌شود. انسان مطلوب و ابعاد یادگیری برای تغییر با پژوهش در منابع مطلوبیت یک جامعه مانند فرهنگ، تمدن، باورهای دینی و ارزشی، یافته‌های پژوهشی، نظرات نخبگان به دست می‌آید. معیارسنجش آن عدالت و ظلم، برای رسیدن انسان به کسب آرامش و رضایتمندی در طی کمال انسانی است. ابعاد یادگیری در انسان حکیم مبتنی بر سطوح فرا عقلانیت حکمت که تلفیقی از عرفان و فلسفه استدلالی بنا شده است. بنابراین یادگیری تلاشی معنا دار برای تأمل در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، هم‌افزایی و تعاون با دیگران برای کسب تعادل، تعامل و تعالی، تابینش، منش، کنش، نگارش و گویش حکیمانه شود و به ادب حقیقت‌جویی و خداجویی نایل شود و بر محیط زیست و جهان تأثیر گذار باشد.

این تلاش اولیه محقق برای به دست آوردن مدل طراحی آموزشی مبتنی بر مطلوبیت‌های ملی و ارزشی است پیشنهاد می‌شود سایر محققین که عشق به وطن و ارزش‌های دینی و فرهنگی دارند این

مدل را برای طراحی انسان‌های مطلوب دیگر استفاده کنند مانند انسان صلح طلب، انسان متعهد، انسان مسولیت پذیر و انسان کار آفرین، انسان ارزش آفرین و...

کتابنامه

- اشرفی، عباس، آخوندی، فاطمه (۱۳۹۰). آسیب شناسی آموزش دینی در دانشگاه از دیدگاه اساتید، رهیافت انقلاب اسلامی، شماره ۳، ص ۵۳.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲)، واقع گرایی سازنده و آموزش علوم. [مطالعات برنامه درسی](#): بهار، دوره ۷، شماره ۲۸.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹) عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفوی. تهران: انتشارات نشر و کاوش.
- بختیار نصرآبادی؛ حسنعلی، نوروزی؛ رضا علی؛ نصرتی هشی، کمال؛ چراغیان رادی، امین؛ زینب رضایی (۱۳۹۲)، پیش بینی و تبیین رابطه بین عوامل دینداری با راهبردهای نوین یاددهی - یادگیری. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و یکم، دوره جدید، شماره ۱۹، تابستان. صص ۱۲۶-۱۰۳.
- برزگر، ابراهیم (۱۳۹۵). "رهیافت بومی سازی علوم سیاسی". تهران دانشگاه علامه طباطبائی.
- بلیکی، نورمن (۱۳۹۹). پارادایم های تحقیق در علوم انسانی. ترجمه حسنی، حمیدرضا، ایمان محمد تقی ماجدی سید مسعود. تهران: انتشارات حوزه و دانشگاه.
- تفسیر المیزان علامه سید محمد حسین طباطبائی
- تفسیر تسنیم آیت الله جوادی آملی
- جامه بزرگ، زهرا (۱۴۰۳). طراحی آموزشی حکمی (حکمت بنیان) مبتنی بر فرا عقلانیت برای تحقق انسان حکیم. تهران انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- حاتمی، جواد (۱۴۰۱) "تکنولوژی آموزشی". تهران انتشارات سمت

- حجتی، سیدمحمدباقر (۱۳۹۶). آداب تعلیم و تعلم در اسلام: ترجمه گزارش گونه کتاب "منیه المرید فی آداب المفید و المستفید" از شهید ثانی. چاپ دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چاپ سی و هفتم
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۰). الگوی حکمی اجتهادی علوم انسانی. جاویدان خرد، دوره جدید، شماره ۱۹، تابستان
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۲). انسان شناسی. دفتر نشر معارف
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۳). در جستجوی علوم انسانی اسلامی: تحلیل نظریه های علم دینی و آزمون الگوی حکمی - اجتهادی در تولید علوم انسانی اسلامی. دفتر نشر معارف
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۸). بیست گفتار. مرکز چاپ و نشر انتشارات حوزه
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۴۰۰). نظریه پردازی در علوم انسانی حکمی. تهران انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی
- رشیدی، شیرین؛ کشاورز، سوسن؛ بهشتی، سعید؛ صالحی. (۱۳۹۶). تبیین دیدگاه معرفت شناسی علامه طباطبائی (ره) و دلالت های آن در محتوا و روش های تربیتی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و پنجم، دوره جدید، شماره ۴۳.
- رستگارپور، حسن، احمدی گل، جعفر (۱۳۹۳). "مطالعه تحلیلی فلسفه و ماهیت تکنولوژی آموزشی". مهندسی آموزشی: تکنولوژی و طراحی آموزشی. دوره ۳، شماره ۴؛ تابستان.
- رضایی، مهدی. (۱۳۹۱)، تأثیر شیوه آموزش ارزش های دینی بر تربیت منش عفاف در دانش آموزان مبتنی بر دیدگاه منش پروری توماس لیکن. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیستم، دوره جدید، شماره ۱۶، پاییز. صص ۱۳۵-۱۱۷.
- فردانش، هاشم. (۱۳۹۸)، طراحی آموزشی مبانی، رویکردها و کاربردها، انتشارات سمت: تهران.
- محمدزاده، زینب و صالح، کیوان. (۱۳۹۶)، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و پنجم، دوره جدید، شماره ۷۳، زمستان، صص ۱۰۰-۷۹.

- محمدی، یحیی، کیخا، علیرضا و علیپور مقدم، خدیجه. (۱۳۹۵)، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و چهارم، دوره جدید، شماره ۲۳، پاییز.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۶)، هویت دینی برنامه درسی (جستاری در نظریه اسلامی برنامه درسی)، تهران: انتشارات آبیژ.
- نوروزی فر، کیانوش (۱۳۹۵). "بررسی مبانی فلسفی تکنولوژی آموزشی". دانش انتظامی کرمانشاه، سال هفتم، زمستان، شماره ۲

- Bates, Bob (2019). Learning Theories Simplified ...and how to apply them to teaching. SAGE Publications Ltd. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/learning-theories-simplified/book261881>
- Best, W.J. & Kahn, V.L. (2016). Research in Education. *Pearson India*.
- Bilyalova, A. (2017). ICT in teaching a foreign language in high school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 175-181. Elsevier.
- Branch, R. M., & Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 77-87). Springer New York.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2018). Research Methods in Education. Routledge.
- Demiral-Uzan, M., Boling, E. (2024). Instructional design students' design judgment development. *Education Tech Research Dev* 72, 1813-1849. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10361-1>.
- Ham, Y; Eguizabal, o. (2010). An exploratory study of the relationship between learning styles and religious motivation among Presbyterian Church adolescents in South Korea. *Talbot school of theology, Biola University*: 344-371.

- Holt, R. (2010). An analysis of contemporary adult learning theories and the implications for teaching in the local church for spiritual maturity. Talbot school of theology, Biold university : 3431780.
- <https://cflt.illioisstate.edu/pegagogy/modules/design/moudle4/>.
- Ivens J. P.)2023). Instructional design, technological design, and cultural politics. Education and Information Technologies. 28:12823-12843.
- <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11726-4>
- Franssen, M. (2022). Philosophy of technology and the continental and analytic traditions. The Oxford Handbook of Philosophy of Technology, 55-77.
- Kurt, S. (2015). "Instructional Design Models and Theories," in Educational Technology, December 9,. Retrieved from <https://educationaltechnology.net/instructional-design-models-and-theories/>
- Merkle, A. C., Ferrell, L. K., Ferrell, O. C., & Hair Jr, J. F. (2022). Evaluating E-Book Effectiveness and the Impact on Student Engagement. Journal of Marketing Education, 44(1), 54-71.
- Phillips, D.C. (2014). Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy. Los Angeles, CA: SAGE Publications. p. 22. ISBN 9781452230894.
- Reigeluth, Charles (2013). Instructional-design Theories and Models : A New Paradigm of Instructional Theory, Volume 2. New York: Routledge. p. 669. [ISBN 9780805828597](https://doi.org/10.1080/00912367.2013.785971).

- Reigeluth, C. M., & An, Y. (2020). Merging the instructional design process with learner-centered theory : The holistic 4D model. Routledge.
- Reigeluth, C. (Ed.) (2009). Instructional-design theories and models : Building a common knowledge base. Routledge
- Reiser, R. A., Dempsey, J.V. (2007). Trends and Issues in Instructional Design (2nd ed). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, Inc.
- Richey, R. c., & Klein, J. D. (2007). Design and development research : Methods, strategies and issues. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Romero-Hall, E. J. (2020). Research methods in learning design and technology : A historical perspective of the last 40 years. In E. J. Romero-Hall (Ed.), Research methods in learning design and technology. Abingdon : Routledge.
- Siemens, G. & Tittenberger, P. (2009). Handbook of Emerging Technologies for Learning. University of Manitoba.
- Tatnall, A. (Ed.). (2019). Encyclopedia of Education and Information Technologies. Springer.
- Toker, S. (2021). The progress of 21st-century skills throughout instructional design projects : a quasi-experimental comparison of rapid prototyping and Dick and Carey models. Education and Information Technologies. doi:10.1007/s10639-021-10673-
- Vial, G. (2019). Understanding digital transformation : A review and a research agenda. The Journal of Strategic Information Systems, 28(2), 118-144. Elsevier.

- Wasson, Barbara, Kirschner, Paul, (2020). Learning Design : European Approaches. TechTrends 64(2). DOI:10.1007/s11528-020-00498-0
- Zamani, M., Yalcin, H., Naeini, A. B., Zeba, G., & Daim, T. U. (2022). Developing metrics for emerging technologies: identification and assessment. Technological Forecasting and Social Change, 176, 121456.

