



## طراحی آموزشی حکمی ( حکمت بنیان ) به عنوان طراحی پژوهی

زهرا جامه بزرگا

### چکیده

طراحی آموزشی حکمی ( حکمت بنیان ) مبتنی بر رویکرد بومی حکمی - اجتهادی مدل سازی شد . این مدل طراحی آموزشی پژوهش محور ، برای طراح آموزش شرایطی فراهم می کند تا مطابق با ابعاد یادگیری مطلوب، مفروضات ، عادات و الگوهای ذهنی خود را در هر طراحی آموزشی مورد بازبینی و تجدید نظر قرار دهد و به خلق مدل یادگیری متناسب با موقعیت و شرایط مطلوب بپردازد به عبارتی با ذهنیت و تفکر علمی طراحی انجام دهد و با اجرای مراحل آن، یادگیری و ابعاد تغییر در افراد را متناسب با انسان مطلوب عملیاتی نماید. مدل طراحی آموزشی حکمی ابتدا از تبیین و 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 که شامل تبیین و تفسیر ابعاد یادگیری ، اهداف یادگیری ، نقش و تبحر معلم و شاگرد، تولید محتوا و انتخاب رسانه/ تکنولوژی، تدریس، سنجش و ارزشیابی است، با طرح سوال از مطلوبیت ها و قیاس آن با انسان محقق ، تغییر انسان محقق از انسان مطلوب استنتاج و استخراج می شود و در نهایت ابعاد طراحی آموزشی حکمی سازماندهی می گردد. این پژوهش اولین تلاش برای طراحی آموزشی مبتنی بر یک رویکرد بومی است بنابراین در این پژوهش با استفاده از یک رویکرد بومی ابتدا یک مدل طراحی آموزشی با نگاه متفاوت طراحی و سپس با نگاهی که به مسایل آموزش و پرورش و آموزش عالی در کشور و جهان وجود دارد یک مدل مطلوبیت که انسان حکیم است پیشنهاد گردید.

کلید واژه: طراحی آموزشی، طراحی پژوهی، رویکرد حکمی ( حکمت بنیان ) ، حکمت آموز، حکمت ورزی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

<sup>1</sup> دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی و دبیر هسته پژوهشی بومی گرایی در طراحی و تولید رسانه های دیجیتال مبتنی بر فرهنگ ایرانی- اسلامی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه عالمه طباطبایی، تهران، ایران



## مقدمه

طبق آخرین تعریف انجمن تکنولوژی و ارتباط ها مربوط به سال ۲۰۲۱ تکنولوژی آموزشی "مطالعه و کاربرد اخلاقی نظریه، پژوهش و بهترین شیوه برای پیشبرد دانش و همچنین میانجی گری و بهبود یادگیری و عملکرد از طریق طراحی استراتژیک، مدیریت و اجرای فرایندها و منابع یادگیری و آموزشی"<sup>۲</sup>. نسبت به تعاریف 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 پژوهشی و راهبردی در توسعه علم تکنولوژی آموزشی موثر است. بنابراین تنها تکیه نمودن بر تعدادی نظریه و رویکرد محدود، به توسعه این علم کمکی نمی کند. نظریه پردازی و تولید نظریه های بومی و موقعیتی برای کشف حقایق فرهنگی، اجتماعی و... مورد نیاز در حل مسایل یادگیری و آموزش آن موقعیت و زیست بوم با فعالیت های پژوهش محور در آن جامعه انسانی، گامی در جهت تحقق توسعه و تحول در این رشته علمی است. همچنین تکنولوژی آموزشی ظرفیت و قابلیت را در فرآیند یادگیری و تدریس برای تولید محصولاتی مناسب و مفید ایجاد نموده که یادگیری انسانی را در ابعاد چستی، کجایی، کیستی و چه زمانی، متحول نموده است. تکیه بر سه بعد سخت افزاری، نرم افزاری و حل مسائل یادگیری و آموزش، ارائه الگو های طراحی یادگیری و آموزشی می تواند فرآیند یادگیری را از مرحله شناسایی یادگیرندگان تا نهایی ترین مرحله آموزشی یعنی ایجاد تغییر در نگرش، رفتار و ایجاد یادگیری معنا دار در فرد هدایت و کنترل کند. مهم ترین توانایی و ظرفیت تکنولوژی آموزشی، اندیشه محور بودن آن است. یکی از راهبرد های تکنولوژی آموزشی برای اندیشیدن به اهداف یادگیری و راه دستیابی به آن ها، طراحی آموزشی است. طراحی در لغت نامه فارسی به معنی ابداع، اندیشیدن یا تنظیم نظریه ای ذهنی، ترسیم، ساختن 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 به محیط های یادگیری محور مانند محیط انعطاف پذیر برای تعامل یادگیرنده، معلم و محتوا توسعه یافته است. به عبارتی تمرکز طراحی از ایجاد محتوا به کسب تجربه یادگیری، با تأکید بر سرعت، انعطاف پذیری و فرآیندهای غیر خطی منتقل شده است (راگلوث، ۲۰۲۰). طراحی آموزشی، پیش بینی و تجویز روش ها برای نیل به تغییرات مورد نظر در دانش، مهارت و عواطف شاگرد متناسب با رویکرد یادگیری است و الگو های طراحی آموزشی بازنمایی های دیداری از فرآیند طراحی آموزشی فراهم می کند تا فرآیند یادگیری و تدریس ترسیم شود. عناصر مهم طراحی آموزشی تحلیل یادگیری، شناسایی اهداف، مدیریت محتوا، کاربرد بسترهای تکنولوژی و رسانه ها، راهبرد های یادگیری و تدریس، سطوح تعامل و پشتیبانی و نظام سنجش و ارزشیابی است. اصول و مبانی حاکم بر طراحی آموزشی به عنوان جزیی از علوم انسانی تحت تاثیر تغییر در پارادایم ها ست در جدول ۱ رویکردها، چارچوب ها و فعالیت های طراحی آموزشی در هر پارادایم قیاس شده است:

<sup>۱</sup><http://www.aect.org>

<sup>۲</sup>Reigeluth



جدول ۱: مقایسه عناصر طراحی آموزشی در مکاتب فکری مختلف

رویکرد	عناصر طراحی	فعالیت های یادگیری
<b>اثبات گرایی</b> (عینیت گرایی) • دانش مستقل از یادگیرنده وجود دارد. • حقایق مطلق وجود دارد.	<b>رفتار گرایی</b> • 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. • دانش در خارج مهندسی می شود. • مسیر یادگیری توسط معلم چیدمان می شود • تدریس معلم بر اساس محرک و پاسخ و تقویت کننده ها • راهبرد یادگیری: تمرین و تکرار • ارزشیابی: محصول محور	<b>طراحی آموزشی با رویکرد مسقیم و نظامند:</b> • 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 - 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. • معلم بایستی به اشکال مختلف بر موقعیت تدریس، فرایند آموزش و فعالیتهای یادگیری کنترل داشته باشد. • فرایند ارزشیابی به شکل پاسخ به محرک ها تعریف می شود. محصول محور و ملاک محور است
<b>پسا اثبات گرایی</b> (تفسیر گرایی) • دانش مستقل از یادگیرنده وجود دارد. • حقایق مطلق وجود دارد.	<b>شناخت گرایی</b> • 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 داده، فرایند و برون داد است، قرار می دهد. • در مراحل تدریس مهارت شناسایی مفهوم سازماندهی مفهوم پردازش اطلاعات ذخیره سازی و بازیافت	<b>طراحی آموزشی با رویکرد سیستمی و نظامند:</b> • اهداف یادگیری طبق نیاز یادگیرنده تعیین می شود • معلم دانای کل • یادگیرنده محور برای تعیین اهداف یادگیری و اجزای آموزش است • مقاصد از قبل تعیین شده • اهداف تعریف 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. روش تدریس معلم مبتنی بر ارایه توضیح مثال غیر مثال تمرین تکلیف و بازخورد می باشد • فعالیتهای، رسانه و محتوا و سنجش و ارزشیابی توسط معلم



<p>تنظیم می شود.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• تکالیف برای ارزشیابی به معلم ارایه می گردد.</li> <li>• ارزشیابی محصول محور و فرآیند محور است</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• دانش در خارج مهندسی می شود.</li> <li>• راهبردهای یادگیری یادگیرنده مبتنی بر مهارت های شناختی است</li> </ul>	
<p><b>طراحی سازنده با رویکرد اکتشافی و حل مسئله:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• محیط یادگیری (منعطف و باز)</li> <li>• یادگیرنده فعال است</li> <li>• 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.</li> <li>• ابعاد تدریس شامل درگیر سازی، تعامل و ارایه بازخورد احساسی، دانشی و تأییدی یادگیرنده خود راهبر است</li> <li>• محتوا توسط یادگیرنده با همکاری و همیاری همتایان ارایه و ساخته می شود</li> <li>• پیامد های یادگیری منطبق بر بهبود عملکرد در ساخت دانش است</li> <li>• مسائل و زمینه های یادگیری اصیل هستند.</li> <li>• فعالیت ها، مواد و ارزیابی از زمینه نشأت گرفته و شخصی سازی شده است</li> <li>• محصولات و دانش به اشتراک گذاشته می شوند و درباره آنها به بطور انفرادی و گروهی اندیشیده می شود.</li> <li>• سنجش مخفی و پروژه محور است</li> <li>• روش های مهم سنجش پوشه کار، همتا ارزیاب و گزارش اتمام پروژه است</li> </ul>	<p><b>سازنده گرایی</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• یادگیرنده برای ساختن دانش هدایت می شود.</li> <li>• زمینه ای غنی برای گفتگو و ساختن معنا فراهم می شود، و دانش در درون فرد ساخته می شود.</li> <li>• 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.</li> <li>• معلم محیطی غنی شده با ابزار های شناختی، مباحثه ای و همکاری برای یادگیرندگان فراهم می کند</li> <li>• سه مهارت مهم معلم در تدریس درگیر سازی، تعامل و بازخورد است</li> <li>• راهبردهای یادگیری یادگیرنده مبتنی بر تقویت مهارت های شناختی و فراشناختی است</li> </ul>	<p><b>نسبیت گرایی (انتقادی)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• دانش توسط یادگیرنده ساخته می شود.</li> <li>• حقیقت زمینه مند است.</li> </ul>

الگوها و اصول طراحی آموزشی موجود، حاصل تلاش علمی اندیشمندان یک زیست بوم خاص برای پاسخ به دغدغه ها و چالش های خاص آن زیست بوم بوده و بسیار ارزشمند است و می توان از آن بهره گرفت اما نکته اینجاست که مبنا قرار دادن این الگوها و پارادایم ها برای طراحی آموزشی باعث شده است که ذهن ما به این اصول و مبانی گره بخورد و خارج از این چارچوب و به گونه ای دیگر نمی توانیم اندیشه کنیم و این در حالی است که اصول حاکم بر این الگوها و طراحی آموزشی موجود از مطلوبیت ها بی منشا گرفته است که مربوط به افرادی با عناصر فرهنگی خاص، تاریخی خاص، ایدئولوژی و ارزش هایی خاص، سبک زندگی خاص، عادات رفتاری خاص در منطقه ای خاص، متون علمی خاص، سرزمینی خاص، مکان و زمانی خاص، است.

حال این سوال مطرح می شود که آیا مطلوبیت های در نظر گرفته شده در طراحی آموزشی و یادگیری مبتنی بر ارزش ها، فرهنگ و آداب و رسوم افراد با زیست بوم متفاوت می تواند برای زیست بومی دیگر کافی باشد؟ توانایی محقق



شده افراد در الگوهای طراحی آموزشی موجود که در نهایت انسان خلاق با مهارت حل مساله و ... است، آیا می تواند پاسخگوی نیاز زیست بوم های مختلف باشد؟ آیا در عصر پیچیده کنونی ما نیاز به انسان صلح طلب، انسان آزا داندیش ، انسان معتدل، انسان عادل، انسان حکیم، انسان متعهد، انسان کوشا، انسان پاسخگو و... داریم؟ کدام از این الگوها می تواند برای رسیدن به این اهداف و نیازهای موقعیتی و بومی به ما کمک کند؟ فرایند طراحی آموزشی برای انسانی که فقط ضریب هوشی یا فرایند ذهنی او تحت تاثیر یادگیری است با انسانی که ابعاد جسمانی و معنوی او در یادگیری دخیل است و تغییر می کند، چگونه است. تعامل دو ساحت معنوی و جسمانی در طراحی آموزشی برای یادگیری چگونه مورد توجه قرار گیرد. ابعاد معنوی و فطری انسان مانند حقیقت جوئی، میل به ارزش ها، زیباشناسی، کمال طلبی چگونه در نظر گرفته شود. برای همین این تحقیق در صدد تحقق روشی است تا پژوهش محور عناصر طراحی آموزشی را سازماندهی کند.

### روش شناسی پژوهش

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

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: ابتدای 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 بینیم 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 استنتاجی 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. اعتبار مدل طراحی آموزشی حکمی چگونه بررسی شد؟
- برای پاسخ به سوال ها 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 مشخص گردید.
- برای پاسخ به سوال چهارم پژوهش و تعیین اعتبار طراحی آموزشی حکمی از بحث گروهی متمرکز استفاده شد برای همین سه نشست علمی در جلسه تحول علوم انسانی در حضور اساتید متخصص سراسر کشور در دانشگاه علامه طباطبائی 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 یک جلسه کرسی نظریه پردازی برگزار شد

## یافته ها

- ۱- مبانی معرفتی طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رویکرد حکمی - اجتهادی چگونه تفسیر می شود؟
- هستی شناسی طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رویکرد حکمی - اجتهادی :** طبق رویکرد حکمی - اجتهادی، 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. این ذات و روابط، هویت ذاتی آن را مشخص می نماید. بنابراین ذات، حقیقتی شبکه ای است، ارتباط با مصنوعات بشری مانند تکنولوژی ها و مخلوقات در جهان هستی که هر کدام 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 هستی شناسی در طراحی آموزشی حکمی، انسان خود را وابسته به یک منبع حیات بخش عالم و قدرتمند می داند. بنابراین با ذات خود با این منبع انرژی و علم نامنتهایی ارتباط برقرار می کند تا به درک و فهم بیشتری از خود و جهان هستی برسد، از جهل و ظلمت فاصله بگیرد و متناسب با نظام هستی هویت سازی و ذات سازی کند. پدیده یادگیری به انسان کمک می کند تا هرچه بیشتر از این حیات، علم و قدرت که حقیقتی مطلق در جهان هستی است، بهره ببرد. برای مثال اگر هستی شناسی 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 بی نهایت درجهانی هستی می دانند . بنابراین در یادگیری انسان دایم از وضعیت تحقق یافته و موجود به سمت مطلوبیت، درحال حرکت و محقق شدن است. یادگیری تلاشی هدفمند برای رسیدن انسان محقق به انسان مطلوب است . به عبارتی یادگیری در این رویکرد تلاش برای 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 می کند. استفاده از واژه زیست به این دلیل است که هستی انسان شامل تعامل ابعاد روحی، روانی و جسمانی است . بنابراین سوال های مهم هستی شناسی در خصوص یادگیری به این شرح است:

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

**انسان شناسی طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رویکرد حکمی – اجتهادی:** 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. یک انسان مادی و ماتریالیستی به یک محرک پاسخ می دهد که عامل یادگیری در رفتار گرایی محسوب می شود و یا یک شناخت تخیلی در فرد ایجاد می شود که شناخت گرایان آن را یادگیری می نامند. اما انسان با این رویکرد که مجموعه ای از ساحت های مادی و معنوی است مفهوم یادگیری چگونه تعریف می شود و یادگیری دارای چه مولفه هایی خواهد بود. در حکمت اسلامی، عقل انسان مراتبی از هیولانی، بالقوه، بالفعل و مستفاد و نفس انسان نیز مراتبی اماره لوازمه مطمئنه راضیه و مرضیه و روح نفخه الهی و اتصال دهنده به خداوند است. فرایند طراحی آموزشی برای انسانی که فقط ضریب هوشی یا فرایند ذهنی او تحت تاثیر یادگیری است با انسانی که ابعاد جسمانی و معنوی او در یادگیری دخیل است و تغییر می کند، چه تفاوتی دارد. به طوری که تعامل دو ساحت معنوی و جسمانی در طراحی آموزشی حکمی برای یادگیری مورد توجه است . در رویکرد های غربی نگاه مادی، جسمانی و تک بعدی به انسان دارند بنابراین تمام الگوهای طراحی آموزشی مبتنی بر این ساحت به طراحی شده است. ابعاد معنوی و فطری انسان مانند حقیقت جوئی، خداجویی، میل به عبادت، زیباشناسی، کمال طلبی در این الگو مغفول است . ساحت های مختلف وجود انسان در طراحی آموزشی حکمی در هم تنیده است و انسان مملو از نیازهایی است که با یکدیگر ارتباط شبکه ای دارند بر خلاف نگاه مازلو که ساحت های جداگانه و طبقه بندی شده ای برای نیاز انسان مطرح می کند. در رویکرد طراحی آموزشی حکمی نیازهای انسان در هم تنیده است و به صورت طبقه بندی و سلسله مراتبی نیست . همچنین انسان دارای ساحت های فردی، اجتماعی و تاریخی است که هویت و بنیان اصلی آن را می سازد در طراحی آموزشی حکمی



هم به اصالت فرد ، هم به اصالت جامعه و هم به اصالت تاریخ توجه می شود. 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 موقعیت و بستر تاریخی، فرهنگی و اجتماعی متفاوتی را نسبت به انسان اروپایی تجربه نموده است آنچه تاکنون نادیده گرفته شده ، حقیقت بومی و موقعیتی انسان ایرانی با ویژگی های فردی، اجتماعی و تاریخی است. البته این سه ساحت در هم تنیده است، نادیده گرفتن این ابعاد در تعامل با یکدیگر خلایبی در پرورش انسان ایرانی است .در طراحی آموزشی حکمی اصل بر تعامل اصالت فردی ، جامعه و تاریخی در یک انسان ایرانی است انسان ایرانی که از فطرت الهی برخوردار است فطرتش توحیدی و این فطرت با حرکت جوهری در حال تغییر ، تحول و تکامل است بنابراین در این رویکرد نیاز به مبانی و روش هایی است که به رشد و توسعه تمام ابعاد وجودی انسان ایرانی توجه شود. بنابراین در طراحی آموزشی حکمی برای تحقق یادگیری لازم است ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی مطلوبیت ها ( انسان مطلوب ) تبیین شود و سپس ابعاد فردی، اجتماعی و تاریخی انسان تحقق یافته و موجود ( انسان محقق ) نیز تفسیر گردد و سپس مراحل تغییر از انسان محقق به انسان مطلوب ترسیم و تبیین گردد. سوال های مهم انسان شناسی به این شرح است:

– ابعاد فردی ، اجتماعی و تاریخی وضع موجود( انسان مطلوب) برای یادگیری چیست؟

– ابعاد فردی ، اجتماعی و تاریخی وضع مطلوب( انسان محقق) برای یادگیری چیست؟

– ابعاد فردی ، اجتماعی و تاریخی تغییر از انسان محقق به انسان مطلوب برای یادگیری چیست؟

**معرفت شناسی طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رویکرد حکمی – اجتهادی :** 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 می کند، گرسنگی می تواند صادق یا کاذب باشد ( جمله خبری). ابزار کسب معرفت : حس ، عقل ( قوه خیال و قوه عاقله) و عرفا قلب را نیز ابزار معرفت می دانند. 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، نازل ترین ابزار ادراکی و بعد خیال، انسان با آن تخیل می کند که نقش بسیاری در زیباشناسی و هنر دارد و بعد قوه عاقله برای درک قوانین و کلیات به کار گرفته می شود مانند قوانین، با قلب نیز انسان به درک معارف باطنی و اسرار عالم دست می یابد. 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 خداجو





- 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 می‌گیرد. بینش، فهم و بصیرت انسان از خود، با منش، خوی و خصلت کنش متقابل هر فعل معنا دار انسانی با افراد در تعامل است. از آنجایی که مبنای معرفت شناسی در حکمت اسلامی واقع گرای، 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 کشف حقیقت مد نظر است و معرفت صادق مطابق با واقع وجود دارد که 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 می‌کند و گاهی معرفت های اعتباری می‌سازد (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 استدلال نیازی نیست مانند اصل استحاله اجتماع نقیضین، اصل علیت. بدیهیات ثانویه: گزاره هایی که نیاز به استدلال دارند و از بدیهات اولیه استنتاج می‌شوند 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 می‌پردازد.

اصل بعدی در معرفت شناسی در طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رئالیسم پنجره‌ای است. به این مفهوم که حکایت گری مفاهیم از واقعیت خارجی به شکل پنجره‌ای اتفاق می‌افتد هر پنجره ساختی از یک واقعیت را بیان می‌کند پنجره ای نیست که کل واقعیت خارجی را توصیف و شرح دهد، بلکه بخشی از واقعیت را به نمایش می‌گذارد، چون واقعیت



های خارجی لایه لایه هستند و ساحت‌های مختلفی دارند واقعیت یک کلیت است که از ساحت‌های مختلف می‌توان آن را بررسی و به نمایش گذاشت هر لفظ یک مفهوم دارد و هر مفهوم یک معنا دارد و هر معنا بر یک مصداق دلالت می‌کند برای مثال هر انسان مشتمل بر ده‌ها مصداق است که همین مصداق مدلول یک معنا و هر معنا یک مفهوم و هر مفهوم مدلول یک لفظ است. رفتارگرایان، شناخت‌گرایان، سازنده‌گرایان و ارتباط‌گرایان هر کدام با پنجره‌ای خاص به مفهوم یادگیری و ابعاد طراحی آموزشی می‌نگرند و هر یک ساحتی برای آن متصور هستند طراحی آموزشی حکمی نیز با پنجره دیگری به مفهوم یادگیری و عناصر طراحی آموزشی می‌نگرد و ساحت‌های بومی و ارزشی یک فرد ایرانی را در این واقعیت دخالت می‌دهد.

اصل بعدی، رئالیسم شبکه‌ای نیز به این نکته اشاره دارد که چندین مفهوم برای یک ساحت از واقعیت وجود دارد شبکه‌ای از مفاهیم جمع می‌شوند تا یک ساحت از یک واقعیت را به نمایش بگذارند این رویکرد بر نظریه بدهت منسجم کارآمد دلالت دارد به این مفهوم که با بدیهیات و قواعد استنتاج و استنتاج مجموعه‌ای از گزاره‌ها حاصل می‌شود. انسجام بین این گزاره‌ها قطعاً یک شبکه گزاره‌ای تشکیل می‌دهد که می‌تواند معیار صدق برخی از گزاره‌های دیگر باشند. در طراحی آموزشی حکمی با تمرکز بر ابعاد وجودی انسان شامل روحی، روانی، جسمی و فطری توانمندی‌های آن را می‌توان توسعه داد و به رشد انسان در تمام ابعاد وجودی آن توجه نمود. بینش، منش و کنش ابعاد مهمی برای تغییر و تحول در خود معرفتی و اصالت فردی انسان است. کارکردهای عقل در تعامل با عرفان که مبنای فرا عقلانیت است، محورهای مهم در ابعاد یادگیری در طراحی آموزشی حکمی است. بنابراین طراحی آموزشی حکمی پژوهش محور است مبتنی بر رئالیسم پنجره‌ای و رئالیسم شبکه‌ای با نگاه دیگری به مفهوم یادگیری و عناصر طراحی آموزشی می‌نگرد و ساحت‌های بومی، موقعیتی و ارزشی افراد در شرایط متفاوت در طراحی عناصر آن دخالت دارد. این باعث می‌شود تا طراح آموزش مفروضات، عادات و الگوهای ذهنی خود را در هر طراحی آموزشی مورد بازبینی و تجدید نظر قرار دهد و به خلق مدل یادگیری متناسب با موقعیت و شرایط پردازد و با ذهنیت و تفکر علمی طراحی انجام دهد. همچنین بسترها و ابزارهای تکنولوژی و رسانه‌ها می‌توانند در این فرآیند تسهیل‌گری ایجاد نمایند. در طراحی آموزشی حکمی تکنولوژی و رسانه‌ها یک هویت ذاتی دارند که در ارتباط با انسان هویت‌هایی از خود نشان می‌دهند. کاربری انسان در تعامل با تکنولوژی نیز می‌تواند ماهیت تکنولوژی را تغییر دهد. بنابراین کاربرد تکنولوژی در طراحی آموزشی حکمی در عین توجه به ذات و هویت اصلی آن سوق دادن تکنولوژی به سمت بهبود عملکرد در جهت تکامل ابعاد و هویت انسانی است برای مثال هوش مصنوعی می‌بایست در خدمت هویت انسانی و تکامل انسان قرار گیرد. سوال‌های مهم در معرفت‌شناسی:

- مبنای تغییر و کشف حقیقت مبتنی بر ابعاد فرا عقلانیت چگونه است؟
- عناصر منش، کنش و بینش در ابعاد یادگیری چگونه دیده شده است؟
- کارکردهای عقل در تعامل با عرفان مبنای 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 پنجره ای و رئالیسم شبکه ای در طراحی آموزشی حکمی چگونه بهره برداری شده است؟

**ارزش شناسی طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر رویکرد حکمی - اجتهادی:** ارزش به معنی مطلوبیت، به دو قسم مطلوبیت ذاتی و مطلوبیت وابسته در نظر گرفته می شود. 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 و 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 هستی شناسی معنا می شود و گفته شد خداوند منشا نورحقیقت و دانایی، انرژی حیات و هستی بخش است و دارای بی نهایت اسماء الهی. انسان در تعامل با این منبع به حیات، علم و قدرت می رسد و ذات و اسما الهی در آن متجلی می شود. عقل انسان ذاتا و ماهیتا می تواند عدالت و ظلم و مطلوبیت را تشخیص دهد و تجربیات نیز مهم است اما استفاده از منبع وحی کامل کننده است. ارزش یک فعل در طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر تعیین مصداق عدالت و ظلم سنجش می شود. یک فعل اگر در جهت کمال و توسعه ابعاد انسانی کاربست 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 ارزش گذاری در طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر میزان قرابت به عدالت و دوری از ظلم تعیین می شود. 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 می زند انسان را از محور رضایت مندی، 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. چون تمام ابعاد وجودی انسان باید برای هر عملی در نظر گرفته شود حتی برای حفظ کردن یا شرح دادن یا توصیف کردن می بایست تمام ابعاد وجودی انسان که در این شرایط دخیل بوده اند سنجش شود و لحاظ گردد. ابعاد متعددی از وجود انسان درگیر این حفظ کردن و شرح دادن است بنابراین سنجش حفظیات و تعیین سرنوشت انسان بر اساس آن ظلم است. توانایی های دیگر و شرایط روحی روانی جسمی فطری در فرد در هنگام حفظ نمودن یک مطلب چگونه بوده است حس های عاطفی در یادگیری یک مطلب دخیل است اگر تمام ابعاد انسان در هنگام سنجش یک فعل مورد توجه قرار گیرد ارزشیابی و سنجش مبتنی بر عدالت است. همچنین باید در نظر داشت که محور ارزش در سنجش، جهان هستی و قوانین حاکم بر آن است. انسان مطلوب سعی می کند آن را محور ارزش گذاری در نظر بگیرد. در طراحی آموزشی حکمی، انسان مطلوب، انسان حکیم است که تلاشی برای تحقق عدالت در لحظه لحظه های زیست و هستی



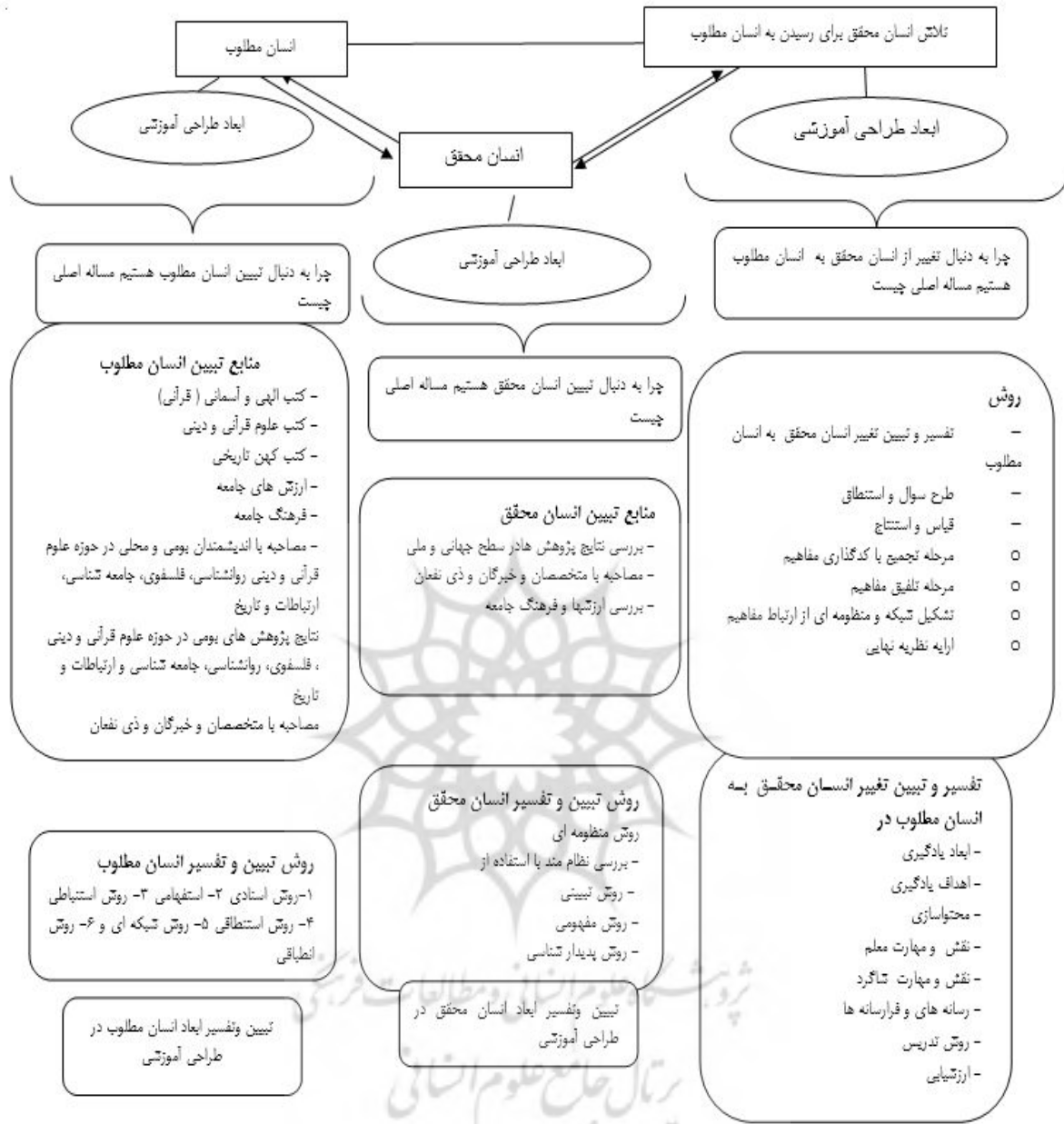
یادگیری خود دارد. به عبارتی به زیست و هستی در حال یادگیری معنا می دهد چرا که انسان حکیم در پی تقویت عدالت در جهان هستی است و هر آنچه که به هستی یادگیری انسان کمک کند و به آن جان دو باره دهد عدالت است و هر آنچه به هستی یادگیری انسان آسیب برساند و نقص ایجاد کند ظلم است . بنابراین طراحی آموزش حکمی مبتنی بر میزان تحقق ابعاد انسان حکیم سنجش می گردد. سوال مهم در ارزش شناسی:

- 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 ؟

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

طراحی آموزشی حکمی پژوهش محور است . نگاه تخصصی و چند وجهی به یادگیری دارد مراحل آن در شکل ۴-۲ رسیم شده است

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۲: مدل طراحی آموزشی حکمی

همان طور که در شکل ۲ نمایش داده می شود ، مدل کلی طراحی آموزشی حکمی شامل سه مرحله مهم است تبیین و تفسیر انسان مطلوب، تبیین و تفسیر انسان محقق و تلاش انسان محقق برای رسیدن به انسان مطلوب است. در مرحله نخست طراحی مدل: مراحل تبیین و تفسیر انسان مطلوب مبتنی بر ابعاد طراحی آموزشی به این شرح است:

- سوال مهم این است که چرا به دنبال انسان مطلوب در طراحی آموزشی هستیم و مساله اصلی طراح آموزش برای یافتن انسان مطلوب چیست



- شناسایی مطلوبیت ها : تلفیقی از منابع مطلوب برای تبیین انسان مطلوب بر حسب دغدغه طراح آموزش می توان استفاده کرد. منابع می تواند شامل :

○ کتب الهی و آسمانی ( قرآنی)

○ کتب علوم قرآنی و دینی

○ کتب کهن تاریخی

○ ارزش های جامعه

○ فرهنگ جامعه

○ مصاحبه با اندیشمندان محلی در حوزه علوم قرآنی و دینی روانشناسی، فلسفوی، جامعه شناسی، ارتباطات و تاریخ

تاریخ

○ نتایج پژوهش های بومی در حوزه علوم قرآنی و دینی ، فلسفوی، روانشناسی، جامعه شناسی و ارتباطات و تاریخ

تاریخ

○ مصاحبه با متخصصان و خبرگان و ذی نفعان بومی

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

۱-روش اسنادی ۲- استفهامی ۳- روش استنباطی ۴- روش استنطاقی ۵- روش شبکه ای ۶- روش انطباقی

- تبیین وتفسیر ابعاد انسان مطلوب در طراحی آموزشی: از تلفیق چند روش تحلیل با سه نوع کد گذاری می توان استفاده کرد . مراحل آن به این شرح است:

\* طرح سوال های مهم برای طراحی: عناصر طراحی آموزشی متناسب با انسان مطلوب چگونه تبیین می شود مانند ابعاد یادگیری متناسب با انسان مطلوب چگونه تبیین می شود؟ اهداف یادگیری چگونه تبیین می شود و...

\* استخراج ابعاد مطلوبیت متناسب با ابعاد طراحی آموزشی: طبق سوال های تدوین شده ، 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:

- سوال مهم این است : مساله اصلی طراح آموزش برای یافتن انسان محقق چیست

- منابع تبیین انسان محقق بر حسب دغدغه طراح آموزش متفاوت است اما منابع می تواند شامل :

○ بررسی نتایج پژوهش هادر سطح جهانی و ملی

○ مصاحبه با متخصصان و خبرگان و ذی نفعان

○ بررسی ارزشها و فرهنگ جامعه

- تبیین انسان محقق: استفاده از پژوهش کیفی شامل

روش منظومه ای ، بررسی نظام مند با استفاده از روش تبیینی، روش مفهومی ، روش پدیدار شناسی

- تبیین وتفسیر ابعاد انسان محقق در طراحی آموزشی

\* طرح سوال های مهم مانند ابعاد یادگیری متناسب با انسان محقق چگونه تبیین می شود؟ اهداف یادگیری و...



\*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:

- سوال مهم این است که چرا به دنبال تغییر انسان محقق به انسان مطلوب در طراحی آموزشی هستیم و مساله اصلی طراح آموزش برای تغییر چیست

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

\*طرح سوال مهم مانند ابعاد یادگیری متناسب با تغییر انسان محقق به انسان مطلوب چگونه تبیین می شود؟ اهداف یادگیری متناسب با تغییر انسان محقق به انسان مطلوب چگونه تبیین می شود؟ و... مطرح و به هریک پاسخ داده شود و تفسیر برای هر سوال ارایه گردد

نتایج به دست آمده از مرحله اول با نتایج به دست آمده از مرحله دوم برای هر سوال به صورت جداگانه مورد قیاس قرار می گیرد و نتایج استنتاج و تفسیر می شود

\*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 برنامه ریزی شده برای رسیدن انسان محقق به انسان مطلوب است به عبارتی عناصر طراحی آموزشی برای محقق نمودن انسان مطلوب کاوشگری و تدبیر می شود."



## نتیجه گیری

دانش بیانی، دانش روندی و دانش موقعیتی سه نوع دانش پایه و مبنایی است. دانش بیانی جستجوگری و کشف یافته ها در مورد چیستی پدیده ها و مفاهیم برای ساختار بندی نظریه ها و ایده های علمی انتزاعی است. دانش روندی کشف قوانین و چگونگی بهره گیری از دانش بیانی و انجام آن است. اما دانش موقعیتی مبتنی بر علت ها، زمان و مکان تولید می شود به نظر می رسد بیشتر تولید دانش از نوع موقعیتی است و انسان در برخورد با حقایق و موقعیت های مجهول و سوال انگیز در پی واکاوی و کشف آن بوده است (رائو، ۲۰۱۸). طراحی آموزش حکمی حاصل تلاش محقق در پاسخ به دغدغه های پیرامونی و موقعیت های مجهولی است که در رابطه با کاربرد عناصر یادگیری و طراحی آموزشی در سیستم تعلیم و تربیت کشور وجود دارد. بنابراین کاوش پیگیر در فلسفه و رویکرد بومی نگر، دریچه جدیدی مشخص نمود که یافته ها در این مقاله ارایه گردید. طراحی آموزشی حکمی طراح آموزش را به سمت کاوشگری و کشف شایستگی هایی برای یادگیری هدایت می کند و در حالت عادی دور از ذهن است. همان طور که از تعریف آن مشخص است تلاشی هدفمند و برنامه ریزی شده برای رسیدن انسان محقق به انسان مطلوب است ابتدا باید طراح آموزش مطلوبیت ها و منابع مطلوبیت را طبق نگاهی که به جامعه دارد و در مورد آن بررسی های لازم را انجام می دهد. مطلوبیت ها و چرایی پرداختن به آن را تبیین و تفسیر نماید و سپس عناصر طراحی آموزشی برای محقق نمودن انسان مطلوب کاوشگری و تدبیر نماید.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی





## مرجع

- ✓ 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
- ✓ حاتمی، جوادی (۱۴۰۱) "تکنولوژی آموزشی". تهران انتشارات سمت
- ✓ 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
- ✓ رائو، وی کی. (۲۰۱۸). تکنولوژی آموزشی. ترجمه جامه بزرگ ، زهرا (۱۳۹۹). کرمانشاه: دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه
- ✓ فردانش، هاشم. (۱۳۹۸)، طراحی آموزشی مبانی، رویکردها و کاربردها، انتشارات سمت: تهران.
- ✓ ملکی، حسن. (۱۳۹۶)، هویت دینی برنامه درسی (جستاری در نظریه اسلامی برنامه درسی)، تهران: انتشارات آیپژ.
- ✓ 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>
- ✓ Bilyalova, A. (2017). ICT in teaching a foreign language in high school. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237, 175–181. □□□□□□□□.
- ✓ Branch, R. M., & Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 77-87). □□□□□□□□ □□□□ York.
- ✓ Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2018). Research Methods in



- ✓ Education. Routledge.
- ✓ Ham, Y; Eguizabal, o. (2010). An exploratory study of styleslationship 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://ctl.illioisstate.edu/pegagogy/modules/design/moudle4/>.
- ✓ Franssen, M. (2022). Philosophy of technology and the continental and analytic traditions. The Oxford Handbook of Philosophy of Technology, 55-7۷.
- ✓ Kurt, S. (۲۰۱۵). "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), ۵۴-۷۱.
- ✓ 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://www.routledge.com/9780805828597).
- ✓ 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 IssuDesignnstructional Design (2nd ed). Upper SaddleEducationNJ: Pearson Education, Inc.
- ✓ Richey, R. c., & Klein, J. D. (2007). Design and development research: Mmethods ,, strategies and issues. MahErlbaum: Lawrence Eelbaun Associates (LEA).
- ✓ Romero-Hall, E. J. (۲۰۲۰). □□□□□□□□ □□□□□□ □□ □□□□□□□□ □□□□□□ □□ □□□□□□□□□□□□ 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 Thefor Learning. University of Manitoba.
- ✓ Tatnall, A. (Ed.). (2019). Encyclopedia of Education and Information Technologies. Smore okger
- ✓ Toker, Sacip (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/s10639-0۲۱-۱۰۶۷۳-



- ✓ Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems*, 28(2), 118–144. □□□□□□□□.

