

Value-Oriented Learning of the Concept of Discipline, Based on Hekmi (Wisdom-Based) Educational Design for the Realization of the Hakim Human Being in Students

- Zahra Jāmebozorg (PhD), Associate Professor, Department of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allāme Tabātabā'i University, Tehran, Iran. Director, Research Core for the Indigenization of Learning Design and the Production of Digital Media Based on Iranian Culture, (Corresponding Author).
E-mail: jamebozorgzahra@ymail.com
- Sabā Nasr, MA Student in Allāme Tabātabā'i University, Teacher in Zanjān, Zanjān, Iran.
E-mail: sabanasr294@gmail.com
- Mahdiye Ansāri, MA Student in Allāme Tabātabā'i University, Teacher in Alborz Province, Alborz Province, Iran.
E-mail: ahdieh1578@gmail.com

Abstract

Hekmi (wisdom-based) educational design is used to promote value-oriented learning of concepts aimed at benevolence and the formation of human identity. Teachers can employ this approach to design and implement value-oriented learning experiences that integrate benevolence into the learning of any concept. One such fundamental human value is discipline. The present study employed Hekmi educational design to explore the deeper meaning of learning discipline as a value grounded in benevolence and the collective well-being. This study adopted a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, data were derived from the development of the Hekmi educational design. In the quantitative phase, a quasi-experimental method was employed. Following the implementation of the Hekmi-based instructional design, its effectiveness in promoting value-oriented learning of discipline was examined using a randomized pretest–posttest control group design. The participants included 80 female primary school students from Zanjān, who were randomly assigned to experimental and control groups. Additionally, data were collected using a 23-item questionnaire measuring value-oriented learning related to maintaining discipline, which was administered to both groups. Both groups were exposed to identical content, learning environments, and assessment tools; the sole difference lay in the instructional design approach to teaching discipline. The Hekmi educational design incorporates several core learning components: Balanced learning—assessed through reflection in character, synergy in action, and collaboration in vision—along with interactional learning for enlightenment through discourse and transcendental learning measured through writing, constitute the core learning components of Hekmi (wisdom-based) educational design. The results indicated a significant increase in the experimental group's scores compared to those of the control group. Analysis of covariance revealed that Hekmi educational design had a statistically significant effect ($p < 0.5$) on students' understanding of discipline as a value rooted in benevolence and collective well-being.

Keywords

Hekmi Educational Design; Discipline Learning; Value Formation;
Wisdom-Based Education; Hakim Human Being



ارزش‌بخشی یادگیری مفهوم نظم مبتنی بر طراحی آموزشی حکمی (حکمت‌بنیان) برای تحقق انسان حکیم در دانش‌آموزان

■ زهرا جامه‌بزرگ* ■ صبا نصر** ■ مهدیه انصاری***

چکیده:

طراحی آموزشی حکمی در ارزش‌بخشی به مفاهیم برای خیرخواهی و شکل‌دهی به هویت انسانی کاربرد دارد. معلمان می‌توانند با استفاده از آن، ارزش‌بخشی به مفاهیم و خیرخواهی در یادگیری هر مفهوم را طراحی و پیاده‌سازی کنند. یکی از ارزش‌های انسانی، یادگیری مفهوم نظم است. در این پژوهش، طراحی آموزشی حکمی در کشف حقیقت یادگیری نظم برای خیرخواهی و خیر جمعی به کار گرفته شد. روش پژوهش، آمیخته اکتشافی متوالی است. در مرحله کیفی از طراحی آموزشی حکمی و در مرحله کمی، روش شبه‌آزمایشی استفاده شد. به عبارتی، پس از طراحی آموزشی حکمی، ارزش‌بخشی آن به مفهوم نظم، در دو گروه کنترل و آزمایش به صورت تصادفی در ۸۰ نفر از دانش‌آموزان دختر ابتدایی شهر زنجان بررسی و از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون استفاده شد. همچنین برای جمع‌آوری اطلاعات، از پرسش‌نامه‌ای با ۲۳ گویه درباره ارزش‌بخشی رعایت نظم در اختیار هر دو گروه قرار گرفت. هر دو گروه از لحاظ محتوا، محیط و ابزار سنجش مشابهت داشته و مهم‌ترین تفاوت آن‌ها در نحوه طراحی آموزشی برای رعایت نظم بود. متغیر یادگیری تعادل که با تأمل در منش، هم‌افزایی در کنش، تعاون در بینش و متغیر یادگیری تعامل برای روشننگری با گویش و متغیر تعالی با نگارش سنجیده شد، از مؤلفه‌های یادگیری در طراحی آموزشی حکمی است. نمره‌های افراد گروه آزمایش به نسبت گروه کنترل، روند افزایشی را نمایش داد. تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که طراحی آموزشی حکمی در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ بر ارزش‌بخشی درک حقیقت مفهوم نظم برای خیرخواهی و خیر جمعی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

طراحی آموزشی، یادگیری، مفهوم نظم، ارزش‌بخشی، انسان حکیم

کلیدواژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۵/۳ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۵/۲۲ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۷/۹

* (نویسنده مسئول) دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. مدیر هسته پژوهشی بومی‌گرایی طراحی یادگیری و تولید رسانه‌های دیجیتال مبتنی بر فرهنگ ایرانی. E-mail: jamebozorgzahra@gmail.com
 ** دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، معلم آموزش و پرورش زنجان. E-mail: sabanasr294@gmail.com
 *** دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، معلم آموزش و پرورش استان البرز. E-mail: mahdieh1578@gmail.com

مقدمه

به نظم، به‌منزله یکی از مهم‌ترین عوامل پایداری زندگی، از آغازین روزهای گسترش جوامع انسانی توجه شده و همواره به‌واسطه این عامل، با پیشرفت‌ها و چالش‌هایی روبه‌رو بوده است؛ زیرا نظم عامل مهمی برای توسعه زندگی بشری به شمار می‌آید. پرواضح است اتخاذ راهبرد نظم در حفظ و توسعه سرمایه انسانی و اجتماعی کارآمد است؛ به‌طوری‌که نادیده‌انگاری عامدانه آن، مانعی در مسیر رشد فردی و اجتماعی خواهد بود. چراکه وجود نظم در زندگی فردی، او را برای ایفای نقش در نظم اجتماعی آماده می‌کند. باوجود گسترش ابزارهای ارتباط جمعی، پیشرفت علم و فناوری و توسعه فرهنگ در جوامع انسانی، همچنان جوامع از آشفتگی‌های نظم اجتماعی رنج می‌برند. این مسئله باعث شده است دانشمندان علوم اجتماعی برای حل این بحران، به پژوهش‌هایی در این زمینه روی آورند. پارسونز^۱ از جمله اندیشمندانی است که به تبیین مسئله نظم اجتماعی، کارایی و آثار آن در جامعه پرداخته است (پارسونز، ۱۹۵۱، قاسمی‌تبار و رضایی، ۱۴۰۲).

واژه نظم^۲ از کلمه لاتین *discipulus* به معنای «شاگرد»^۳ مشتق شده است. این کلمه همچنین منبع واژه *disciple* نیز بوده است. اگرچه با تغییر معنا در زبان لاتین گذشته به «پیرو حضرت عیسی مسیح در زمان حیات او گفته می‌شد»، با توجه به اینکه معانی مختلف واژه «نظم» شامل مطالعه، کنترل رفتار و آموزش است، به نظر می‌رسد نخستین معنای این واژه در انگلیسی مربوط به آموزش دیدن است؛ اما در واقع، اولین استفاده شناخته‌شده از واژه «نظم» به معنای «مجازات»^۴ است. این واژه برای اولین بار در قرن سیزدهم میلادی برای اشاره به مجازات‌های مذهبی مانند «شلاق‌زنی خود»^۵ استفاده شده است (مریام - وبستر، بی‌تا). خودانضباطی با غلبه بر موانع، به سمت نتایج موفقیت‌آمیز عملکرد سوق داده می‌شود. نمونه‌هایی از خودانضباطی در وظایف تحصیلی عبارت‌اند از: «خواندن دستورات عمل‌های آزمون قبل از ادامه سؤالات، توجه به معلم به‌جای خیال‌پردازی، انتخاب تکالیف به‌جای تماشای تلویزیون و اصرار بر انجام تکالیف طولانی‌مدت با وجود کسالت و ناامیدی است (مایکلیدس^۷ و دورکی، ۲۰۲۱)». در مدل پنج‌عاملی شخصیت، خودانضباطی اغلب جنبه‌ای از «وظیفه‌شناسی» نامیده می‌شود که به‌شدت با خودتنظیمی ارتباط دارد (دلا فوئنته^۸ و همکاران، ۲۰۲۰). توانایی انتخاب پاسخ‌های قدرتمند با هدف بالاتر، با تلاش آگاهانه برای مقابله و کنترل رفتار است (ژیانچی و کائو^۹، ۲۰۲۳).

تربیت نظم به‌منزله یکی از مهم‌ترین اهداف نظام تعلیم و تربیت، برای پرورش شهروندانی آگاه به حقوق و وظایف خود و همچنین متعهد در قبال جامعه لازم است. بنابراین، برنامه‌های درسی به‌گونه‌ای طراحی و اجرا شود که به تدریج دانش‌آموزان را برای زندگی اجتماعی، نظم‌پذیری و درونی‌کردن قوانین آماده سازند (قدمیاری و رشیدپور، ۱۳۹۳). در پژوهشی نشان داده شد فعالیت‌های مذهبی، مراسم پرچم، مقررات مارس مربوط به تمرین‌های سازمان ملل در مدارس، و بازی‌ها در رشد نظم

اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است (اندارتینینگسیه^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین نظم و انضباط حاکم بر مدرسه، مانند رفتار انضباطی مدیر، معلم و کارکنان، دادن اعتمادبه‌نفس به دانش‌آموزان و همچنین روابط مبتنی بر نظم معلمان، مشاوران و والدین با دانش‌آموزان، بر ایجاد نظم در رفتار آنان تأثیر دارد (فریال^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳). گرچه روش‌های انضباطی مثبت و منفی در مدارس استفاده می‌شود؛ مانند خطوط نوشتن، کاردستی، تنبیه بدنی، دوره‌های استراحت، قوانین کلاس، انتصاب و کناره‌گیری از موقعیت‌ها است که روش‌های تنبیه بدنی اثر کمتری در ایجاد نظم دارد (آبونی و سالیفوی^{۱۲}، ۲۰۲۳) در پژوهشی، حضور مستمر چهار عامل گرمی و صمیمیت، توجه به محدودیت‌های مشخص، فضای دموکراتیک، و فراهم کردن فرصت‌هایی برای تمرین در مهارت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله در کلاس‌های درس، در انتخاب مسئولانه، ایجاد نظم تأثیر دارد (کوروین و مندلر^{۱۳}، ۱۹۹۷).

همه‌گیری ویروس کرونا باعث تغییر شیوه‌های آموزش و یادگیری، تمایل به استفاده از بسترهای آموزش مجازی و هم‌اکنون ورود به عصر هوش مصنوعی و تعامل با بسترهای هوشمند، شرایط و فرصت‌های متفاوتی برای خودیادگیری افراد مهیا کرده است (جامه‌بزرگ، ۲۰۲۳). همچنین چالش‌های جدیدی برای دانش‌آموزان به وجود آورده تا نگرش‌های یادگیری و تعهد به آن را با خودانضباطی (اس‌دی) (چان‌دی^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۳). تربیت نظم در یادگیرندگان، در درونی کردن ارزش نظم و رعایت آن در جامعه حائز اهمیت بوده و مستلزم توجه معلمان و مسئولان آموزش و پرورش است. در حقیقت، بدون توجه به نظم و ابعاد آن در جامعه و کلاس درس، تشویش و اختلال در کارها امری قطعی خواهد بود. انسان‌ها برای دستیابی به مقصود خود، در نوعی تعامل با زندگی مدنی هستند. حال اگر قرار باشد هر انسانی بدون توجه به نظم و قوانین، صرفاً به فکر مقصود و خواسته‌های خود باشد، جامعه و دیگران را در نظر نگیرد، مسیر پیش‌رو جز تشویش و بی‌نظمی نخواهد بود. تربیت نظم در افراد، به‌ویژه از سنین کم (دوران ابتدایی)، مهم بوده و قابل توجه است؛ زیرا نهادهای تربیت ابعاد گوناگون نظم در افراد، نه تنها برای خود فرد بلکه برای کل جامعه مفید و اثربخش خواهد بود (فاسیا^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۲، بل و پوکت^{۱۶}، ۲۰۲۳، کاپوسی^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۳، اوبادیره و سینتومول^{۱۸}، ۲۰۲۱، آل یاسین^{۱۹}، ۲۰۱۹).

طراحی آموزشی یک فناوری اجتماعی است که چند قدرت مهم را در اختیار دارد و می‌تواند ماهیت و هویت انسانی را شکل دهد. درهم‌تنیدگی طراحی آموزشی با افراد (انسان)، قدرت اجتماعی و فناوری، اهمیت و جایگاهی به او داده است تا به‌منزله یک فناوری اجتماعی، ماهیت و هویت انسان‌ها را شکل دهد و روابط انسانی را هماهنگ‌تر، متناسب با فرهنگ و ارزش‌های هر جامعه، طراحی و پیاده‌سازی کند (ایونز^{۲۰}، ۲۰۲۳). البته برای تحقق چنین اهدافی، معلمان با دشواری‌هایی روبه‌رو هستند؛ اما با به‌کارگیری شیوه‌ها و راهکارهای کارآمد، می‌توان تا حد زیادی این موانع را از پیش‌رو برداشت و فضای

مناسب برای آموزش و یادگیری کارآمد فراهم کرد (باستان و باستان، ۱۴۰۲). بنابراین با این تعریف، طراحی آموزشی فعالیتی عمدی و جدی است که نیاز به طراحی و پیش‌اندیشی دارد. طراحی در لغت به معنای اختراع کردن، اندیشیدن یا تنظیم یک نظریه ذهنی، ترسیم، ساختن و آماده کردن پیش‌نویس یک نقشه، اختصاص دادن یا به‌کارگیری منابع برای دستیابی به یک هدف، و سرانجام تهیه یک نقشه کاری برای حصول آنچه از پیش تعیین شده است (فردانش، ۱۳۹۵). طراحی آموزشی، علم و هنر تبیین و تفسیر خصوصیات مفصل برای توسعه، ارزشیابی و حفظ موقعیت‌هایی است که یادگیری و عملکرد را بهبود می‌بخشد (رایگلو^{۲۱}، ۲۰۲۰؛ فردانش، ۱۳۹۵).

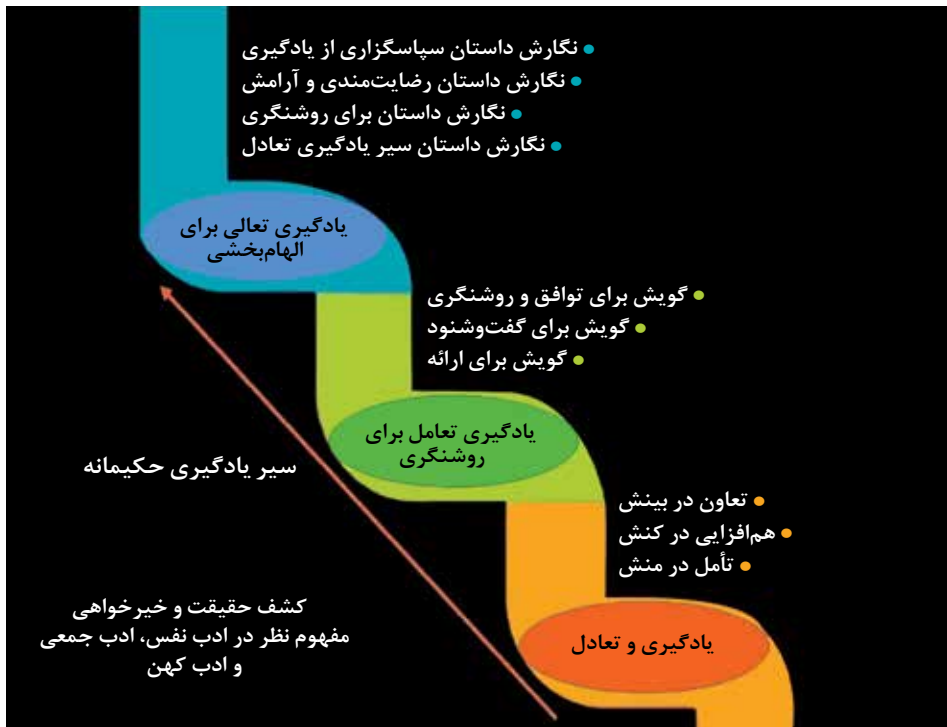
با این توصیف، طراحی آموزشی فرایندی پیچیده و موقعیتی منحصر به فرد برای طراح است. که این فرایند تحت تأثیر تفکر، قضاوت و تصمیم‌گیری‌هایی است که با ارزش‌ها، باورها و دانش تجربی طراحان آغشته است. به‌مثابه بخشی از این فرایند پیچیده، طراحان بارها و بارها درگیر مقابله با مشکلات و ایجاد راه‌حلهایی هستند که دیدگاه‌های طراحی خود را در آن گنجانده‌اند. تاکنون طراحی آموزشی به‌منزله یک فرایند حل مسئله نظام‌مند در نظر گرفته می‌شد؛ اما به نظر می‌رسد این‌گونه نیست. طراحی آموزشی یک فرایند تصمیم‌گیری پیچیده است که باورها و تجربیات شخصی طراح در آن دخیل است. این مفهوم در حکم «انعطاف‌پذیری انتقادی»^{۲۲} طراحان تعریف می‌شود که نوعی مطالعه موضع انتقادی طراح در برابر طراحی موجود و ارائه نظر جایگزین است (دمیرال‌آزان و بولینگ^{۲۳}، ۲۰۲۴). برای مثال در پژوهشی، الگوی طراحی آموزشی به‌منظور آموزش اخلاق ارائه شده که از بُعد معرفت‌شناسی، رویکرد واقع‌گرایی سازنده‌گرایانه و به لحاظ ارزش‌شناسی، از رویکرد سنت‌گرای تحولی و از بُعد انسان‌شناسی، انسان را موجودی عامل می‌داند که دارای نفس، فطرت، عقل، اراده، هویت جمعی و محدودیت‌هاست. در این الگو، یادگیرنده به‌عنوان عامل در تعامل با دیگران، اقدام به یادگیری می‌کند. یادگیری در این پژوهش به‌منزله عملی است که مبتنی بر مبانی سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده است و آموزش نیز تعامل در معنای کامل آن به منظور استقلال‌یابی از سوی یادگیرنده است؛ که مؤلفه‌های آن با الگوهای موجود متفاوت است (وحدانی اسدی و همکاران، ۱۳۹۵).

طبق آخرین تعریف انجمن ارتباطات و تکنولوژی آموزشی^{۲۴} مربوط به سال ۲۰۲۱، تکنولوژی آموزشی، «مطالعه و کاربرد اخلاقی نظریه، پژوهش و بهترین شیوه‌ها برای پیشبرد دانش و همچنین میانجی‌گری و بهبود یادگیری و عملکرد از طریق طراحی استراتژیک و اجرای فرایندها و منابع یادگیری و آموزشی» است. در مقایسه با تعاریف قبلی، بر کلیدواژه پژوهش و طراحی با نگاه راهبردی به آن اضافه شده و این نشان می‌دهد پژوهش محوری و نگاه راهبردی به فرایندهای یادگیری و آموزش تأکید شده و اهمیت بسزایی دارند (جامه‌بزرگ، ۱۴۰۳ الف). در این پژوهش، طراح با این چالش مواجه است که از چه فرایند طراحی آموزشی استفاده شود تا مراحل تصمیم‌گیری برای ارزش‌بخشی به مفهوم نظم پیاده‌سازی و این مفهوم در حکم ارزشی اجتماعی و فردی پذیرفته شود.

برای یادگیری نظم در افراد، به‌ویژه در سنین پایین، نیاز به یک طراحی آموزشی است که به تمام جوانب انسان توجه کند، به اصولی پایبند باشد و از همه مهم‌تر، محیط یادگیرنده‌محوری فراهم کند که فرد بتواند به کسب تجربه یادگیری، با تأکید بر سرعت، انعطاف‌پذیری و فرآیندهای غیرخطی بپردازد (رایگلوث، ۲۰۲۰).

الگوها و اصول طراحی آموزشی موجود، حاصل تلاش علمی اندیشمندان یک زیست‌بوم خاص برای پاسخ به دغدغه‌ها و چالش‌های خاص آن زیست‌بوم 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 که نتوان خارج از این چهارچوب‌ها فکر کرد و این در حالی است که اصول حاکم بر این الگوها و طراحی آموزشی موجود، از مطلوبیت‌هایی نشئت می‌گیرد که به افراد خاص، با فرهنگ و ارزش‌های خاص آن جامعه مربوط است (جامه‌بزرگ، ۱۴۰۲ الف). برای دادن هویت و ارزش بخشی به افراد، لازم است به فرهنگ، توانایی‌ها و ظرفیت‌های بومی افراد ارزش داده شود تا افراد به عزت‌نفس بیشتری برسند و به خود اعتماد کنند. جامه‌بزرگ طبق فلسفه حکمت‌بنیان، که فلسفه‌ای ایرانی - اسلامی است، الگوی یادگیری طراحی کرده که مراحل اعتباریابی^{۲۵} آن طی شده است (جامه‌بزرگ، ۱۴۰۲ ب).

«حکمت» واژه‌ای قرآنی است که معادلی در زبان‌های دیگر ندارد. قرآن حکیم کسانی را که متذکر حکمت هستند «اولوالالباب»^{۲۶} نامیده است که دارای عقل ناب و از همه مراتب عقل نظری، عقل عملی، عقل معاش و عقل معاد بهره‌مندند؛ هرگاه عالم همه ساحت‌های هفت‌گانه خود (شامل دانش، بینش (جهان‌بینی)، انگیزش، منش (ارزش)، گرایش، روش و کنش حکیمانه) را بر اساس حکمت بیاراید، آنگاه علمش با حکمت پیوند برقرار خواهد کرد (خسروپناه، ۱۴۰۰). فراعقلانیت روش معرفت‌شناسی در رویکرد حکمت‌بنیان است که تلفیق عرفان و فلسفه استدلالی است. در این گوی، جنبه‌های استدلالی و عقلی برای یادگیری شامل تأمل، هم‌افزایی گفت‌وگو، مذاکره و تعاون (با همیاری و کاوش گروهی) و جنبه‌های عرفان با تلاش برای کسب یادگیری تعادل، تعامل برای روشنگری و تعالی برای الهام‌بخشی در کشف حقیقت و خیرخواهی تحقق می‌یابد؛ به عبارتی، عرفان تلاشی هدفمند و پویا برای کشف حقایق و خیرخواهی در جهان هستی مطابق هدف خلقت است. الگوی یادگیری که بر اساس ابعاد فراعقلانیت طراحی شده، یک الگوی تفکر موضوع‌محور برای تحقق انسان حکیم است. این مدل تفکر حکیمانه انسان حکیم را قادر می‌سازد تا سه بُعد وجودی خود، شامل ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن، را خردورزانه در مسیر کسب شایستگی‌های تعادل، تعامل و تعالی برای کشف حقیقت و خیرخواهی قرار دهد (جامه‌بزرگ، ۱۴۰۳ ب). مطابق شکل ۱، در طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر فراعقلانیت، شایستگی‌هایی برای تحقق انسان حکیم تبیین شده که به این شرح است:



شکل ۱. حوزه‌های یادگیری در طراحی آموزشی حکمی برای مفهوم نظم

◆ شایستگی اول: یادگیری تعادل^{۳۷}

اولین تلاش معنادار و چندوجهی برای کشف حقیقت هر مفهوم یا پدیده برای خیرخواهی و خیر جمعی، کسب تعادل است. تعادل در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن که در منش، کنش و بینش با استدلال‌ورزی و کاوش حاصل می‌شود.

الف) ادب نفس: خردورزی و کاوش با مراقبت و نظارت بر خود در کشف حقیقت برای خیرخواهی و خیر جمعی است.

ب) ادب جمعی: خردورزی و کاوش با مراقبت و نظارت در خود در همیاری با دیگران در کشف حقیقت برای خیرخواهی و خیر جمعی است.

ج) ادب کهن: خردورزی 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:

❖ تأمل^{۲۸} 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 به قانون تبدیل می‌شوند؛ بنابراین در این مرحله، قصد بر این است که افراد در مورد ارزش‌های هر مفهوم و پدیده‌ای تأمل و کاوشگری کنند؛ از این‌رو این مرحله با ایجاد حس تردید، با برهم‌زدن تعادل شناختی فرد نسبت به آنچه هست و آنچه باید باشد، شروع می‌شود. همچنین به او امکان داده شود که بیشتر تدبیر کند. به عبارتی در مورد بودن یا نبودن تعادل در ابعاد ادب، نفس، جمعی و کهن در مورد یک مفهوم یا یک پدیده با تردید بنگرد و به استنتاج و سؤال از خود بپردازد. وجود معلم یا راهبر حکیم نقش مهمی در هدایت و طرح سؤال و تکلیف مناسب دارد. به عبارتی معلم و بسترهای حمایتی و اجتماعی باید شرایطی مهیا کنند تا فرد منش، کنش و بینش حکیمانه را تمرین کند؛ بنابراین لازم است بسترهایی برای دسترسی به منابع و تعامل با بافت و زمینه اصلی بروز مفهوم برای تأمل فراهم کنند.

پرسش‌ها و راهکارهای مهم در بُعد تأمل در منش برای یادگیری تعادل عبارت‌اند از:

۱. سؤال از خود؛
۲. چستی حقیقت مفهوم نظم؛
۳. چرایی یادگیری حقیقت مفهوم نظم؛
۴. اهمیت و ارزش یادگیری مفهوم نظم؛
۵. چگونگی احساس و تمایل به کشف حقیقت مفهوم نظم؛
۶. چستی خیر جمعی و خیرخواهی در کشف حقیقت مفهوم نظم؛
۷. کشف موقعیت‌ها برای به‌کارگیری مفهوم نظم و تناسب آن با خیرخواهی؛
۸. کشف نوع توانایی و ارزش نهفته در حقیقت نظم؛
۹. کشف تضادها و فرصت‌ها: اگر مخالفت باشم، اگر موافق باشم، آنچه فکر می‌کنم و بیان نشد، اکنون چه باید کرد؟
۱۰. درک محدودیت‌ها در پذیرش و عدم پذیرش مفهوم نظم؛
۱۱. ترسیم تداعی مفهوم در ذهن؛
۱۲. چالش اساسی برای من چیست؟

❖ هم‌افزایی^{۲۹} در کنش برای یادگیری تعادل

توجه و همفکری با دوستان برای هم‌افزایی در یادگیری تعادل، با کنش حکیمانه حاصل می‌شود. کنش حکیمانه، به این مفهوم است که با دوستان در خصوص کشف حقیقت مفهوم برای خیرخواهی، همفکری نماید. نیازها و اندیشه‌دبگران را در راستای کشف حقیقت فهم کند. چالش‌ها و تضادها را با

تأمل و هم‌اندیشی به منظور هم‌افزایی با دیگران برطرف 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. پرسش‌ها و راهکارهای مهم ابعاد هم‌افزایی در کنش برای یادگیری تعادل:

۱. سؤال از دیگری؛
۲. چيستی حقیقت مفهوم نظم برای دوستم؛
۳. چرایی یادگیری حقیقت مفهوم نظم برای او؛
۴. اهمیت و ارزش یادگیری مفهوم نظم برای او؛
۵. چگونگی احساس و تمایل به کشف حقیقت مفهوم نظم برای او؛
۶. چيستی خیر جمعی و خیرخواهی در کشف حقیقت مفهوم نظم برای او؛
۷. کشف موقعیت‌ها برای به‌کارگیری مفهوم نظم و تناسب آن با خیرخواهی برای او؛
۸. کشف نوع توانایی و ارزش نهفته در حقیقت نظم برای او؛
۹. کشف تضادها و فرصت‌ها: اگر مخالف یا موافق است، آنچه فکر می‌کند و بیان نشده است، اکنون چه باید کرد؟
۱۰. درک محدودیت‌ها در پذیرش و عدم پذیرش مفهوم نظم؛
۱۱. ترسیم تداعی مفهوم در ذهن او؛
۱۲. چالش اساسی برای او چیست؟

❖ تعاون در بینش برای یادگیری تعادل

این مرحله باهم‌ساختن و خلق کردن است. در این مرحله برای رفع تعارض، افراد ابعادی را که برایشان روشن شده بیان می‌کنند و نتایج کاوش را به اشتراک می‌گذارند و به بینش حکیمانه با حس اعتدال در کشف حقیقت برای خیرخواهی می‌رسند. به عبارتی سطوح تأمل و هم‌افزایی در مرحله تعاون کامل می‌شود؛ فرد از مرحله مشارکت^{۳۰}، به همکاری^{۳۱} و درنهایت به همیاری^{۳۲} تشویق و هدایت می‌شود؛ بنابراین با تأمل، هم‌افزایی و تعاون در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن با همیاری معلم و همراهم گروه، در رسیدن به تعادل در ابعاد وجودی و خلقی و کسب بینش حکیمانه می‌کوشد. بینش حکیمانه، بصیرت و زاویه‌دید ایجادشده در نتیجه تأمل در خود و هم‌افزایی با افراد دیگر و درمیان‌گذاری آنچه به دست آمده برای دستیابی به تعاون و همیاری جمعی برای رفع چالش‌های موجود در درک و نمایان‌سازی حقیقت با ساختن و ایجادکردن زاویه‌دید گروهی است؛ به عبارتی کسب بصیرت و بینش حکیمانه حاصل منش و کنش حکیمانه است.

پرسش‌ها و راهکارهای مهم ابعاد تعاون در بینش برای یادگیری تعادل عبارت است از:

۱. پاسخ به خود و دیگری؛
۲. دید و نگاه جدید در درک حقیقت مفهوم نظم؛

۳. ارائه دلایلی برای درک حقیقت مفهوم نظم؛
۴. وضوح اهمیت و میزان اهمیت یادگیری تاب‌آوری و ارتباط آن با ارزش‌ها؛
۵. فهم اندیشه و قالب تفکر در مورد نظم و تناسب آن با خیرخواهی؛
۶. فهرست تضادها و فرصت‌ها درباره خیرخواهی و خیر جمعی مفهوم نظم؛
۷. ترسیم ماتریس موقعیت‌ها برای به‌کارگیری مفهوم نظم و تناسب آن با خیرخواهی و خیر جمعی؛
۸. تدوین دلایل محدودیت‌ها در پذیرش و عدم پذیرش نظم؛
۹. تدوین دلایل بروز احساس در کشف حقیقت مفهوم نظم و تناسب آن با خیرخواهی؛
۱۰. ترسیم واضح‌تری از مفهوم نظم.

◆ شایستگی دوم یادگیری تعامل^{۲۳} روشنگرانه

دومین تلاش معنادار و چندوجهی برای کشف حقیقت هر مفهوم یا پدیده، مرحله تعامل و روشنگری است. به عبارتی، فرد آنچه در مرحله تعادل به دست آورده با گویشی حکیمانه بیان می‌کند. انسان زمانی می‌تواند گویش حکیمانه داشته باشد که در مورد حقیقت مفهوم یا پدیده، روشمند به نتایج نهایی و باثباتی رسیده باشد. به عبارتی منش، کنش و بینش متعادل، در مورد هر مفهوم یا پدیده زمانی حاصل می‌شود که فرد سؤال جدیدی ندارد و تضادی حس نمی‌کند، از یافته‌های خود دفاع می‌کند و در مورد آن، گویش جسورانه و زیبا دارد. در این مرحله، با افراد بیشتر در محیط‌های واقعی‌تر ارتباط برقرار می‌کند تا ابعاد دیگری از حقیقت برایش روشن شود. هرچه یافته‌های مرحله تعادل آگاهانه و روشمند به دست آید، از مرحله تعامل لذت بیشتری می‌برد و ابعاد ضعف، قوت، فرصت و تهدیدهایی را که در مواجهه با شرایطی واقعی نسبت به کشف حقیقت وجود دارد، بهتر درک می‌کند. در این مرحله، سعی می‌کند تمام عواملی را که باعث شده حقیقت برای دیگران دگرگون و مبهم جلوه کند پاک‌سازی کند و به روشنگری بپردازد؛ بنابراین گویش حکیمانه یعنی صبوری و تأمل در بیان زبانی به‌صورت زیبا، شفاف و صریح برای حقیقت، که نشانه‌ای از تعامل روشنگرانه است. تأمل، هم‌افزایی و تعاون برای روشنگری همراه با گویش انجام می‌شود.

پرسش‌ها و راهکارهای مهم برای کسب شایستگی، که می‌توان آن‌ها را با گویش حکیمانه طرح کرد، به‌منظور روشنگری ضروری هستند.

۱. اگر به این «نه» می‌گویید به چه چیزی «بله» می‌گویید؟
۲. گفت‌وگو در مورد چه موضوعی «ارزشمندتر و مفیدتر» است؟
۳. سازمان‌دهی دانش و تجربه اتخاذ شده برای گویش و گفت‌وگو؛
۴. منسجم و دفاع‌پذیر کردن یافته‌ها؛

۵. سازمان‌دهی یافته‌ها برای ارائه؛
۶. بحث و مذاکره در کلاس و هر موقعیتی برای روشنگری حقیقت مفهوم نظم و تناسب آن با خیرخواهی؛
۷. پذیرش نقدها و نظرات تکمیلی؛
۸. مباحثه و گفت‌وگو.

◆ شایستگی سوم یادگیری تعالی الهام بخش

تلاش معنادار و چندوجهی برای کشف حقیقت مفاهیم و خیر و نیکی آن، مرحله تعالی و ارزش بخشی مفاهیم است. پس از طی مراحل تعادل و تعامل برای کشف ارزش هر مفهوم، فرد می‌تواند در مورد تغییرات حاصل‌شده در منش، کنش و بینش خود در تعامل با دیگران به‌منظور کشف حقیقت هر مفهوم، نگارش حکیمانه از تجربیات خود، با در نظر گرفتن اینکه کشف مفهوم، خیر و نیکی آن با نگاه جدید چگونه در سبک زندگی و خلیقات او اثرگذار بوده است. همچنین برحسب حس مسئولیت و پاسخ‌گویی، برای کمک و همراهی با جامعه تمایل دارد و با نگارش تجربیات کاوشگرانه، ابعادی از حقیقت را به جامعه نمایان می‌کند و به آنان در کشف حقیقت با توجه به تجربیات دانایی‌محور خود، کمک می‌کند. به عبارتی انسان حکیم، نگارش حکیمانه، شجاعت و اطمینان در نگارش حقیقت با نگارشی زیبا، منسجم و بدون سوگیری دارد. از برای «من» به سمت برای «ما» و آنچه باید باشد، عالمانه حرکت می‌کند. با این کار، هم خود به رضایت و آرامش می‌رسد و هم تلاش می‌کند رضایت و آرامش برای دیگران را در سایه کشف حقیقت و خیرخواهی مهیا کند. به عبارتی انسان حکیم به منافی توجه دارد که با نمایان‌شدن حقیقت و حمایت از آن برای سایر انسان‌ها و جهان هستی حاصل می‌شود.

او به حمایت از حقیقت می‌پردازد؛ اما این تلاش معنادار و چندبُعدی فقط معطوف به فرد نیست؛ بلکه باید بستر حمایتی و پشتیبانی خانوادگی، اجتماعی و سازمانی در اختیار فرد قرار گیرد تا در مسیر این تلاش حکمت‌آموزی به او کمک شود. معلم، طراحان آموزش، تیم آموزشی و اجتماع به‌ویژه خانواده، بستری فراهم کنند تا انسان حکیم در مسیر رشد و حرکت قرار گیرد. انسان حکیم سه مرحله تعادل درونی خود، تعامل اندیشمندان با محیط واقعی و کسب تعالی برای رضایت و آرامش را با توجه به چگونگی شکل‌گیری ادب نفس در بُعد فردی، شکل‌گیری ادب جمعی در بُعد اجتماعی و ادب کهن در بُعد تاریخی در مواجهه با فرهنگ، آداب و رسوم و افتخارات در منش، بینش، کنش، گویش و نگارش حکیمانه خویش تأمل می‌کند. او با دیگران هم‌افزایی و تعاون دارد تا بتواند در کشف حقیقت و خیرخواهی کمک کند و تأثیرگذار باشد، تا به کمال انسانی، که همان ادب حقیقت‌جویی و خداجویی است، نایل شود.

پرسش‌ها و راهکارهای مهم برای کسب شایستگی تعالی به‌منظور اثربخشی که می‌توان از نگارش حکیمانه در آن استفاده کرد:

۱. ترسیم سیر مراحل یادگیری و کشف حقیقت مفهوم نظم و ارتباط آن با خیرخواهی و خیر جمعی؛

۲. ترسیم نقشه ذهنی چالش‌ها و تضادها برای کشف حقیقت مفهوم نظم، خیر جمعی و خیرخواهی؛

۳. ترسیم نقشه ذهنی مراحل رفع تضاد و کشف فرصت برای کاوش در حقیقت مفهوم، خیر جمعی و خیرخواهی؛

۴. ترسیم نقشه تغییرات در نگاه و زاویه دید برای کشف حقیقت مفهوم نظم، خیر جمعی و خیرخواهی؛

۵. نگارش سیر داستانی مراحل یادگیری تعادل و تعامل؛

۶. نگارش گزارش مراحل یادگیری و کشف حقیقت نظم؛

۷. نگارش مراحل ارتباط با دیگران و رفع تضادها و کشف حقیقت مفهوم، خیر جمعی و خیرخواهی؛

۸. نگارش در مورد حس شادی و آرامش در کشف حقیقت مفهوم، خیر جمعی و خیرخواهی؛

۹. شاکر بودن برای کشف حقیقت مفهوم، خیر جمعی و خیرخواهی؛

۱۰. چگونه حس موفقیت و اثربخشی را نمایش دهیم؟

۱۱. چگونه حس آرامش و رضایت‌مندی را انتقال دهیم؟

۱۲. شکرگزاری برای اینکه به آنچه می‌خواستیم رسیدیم.

بنابراین، طراحی آموزش حکمی مبتنی بر فراعقلانیت پژوهش‌محور است و تلاش دارد با ارزش‌بخشی به مفاهیم، به افراد کمک کند تا با کشف حقیقت نهفته در هر مفهوم، ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن برای خیرخواهی و خیر جمعی را با خردورزی و نظارت در مسیر تعادل، تعامل و تعالی قرار دهد. به عبارتی، علاوه بر خودنظم‌دهی در منش، کنش و بینش، سعی دارد با کشف حقیقت و خیرخواهی، روشنگری کند و برای دیگران، جهان هستی و محیط، الهام‌بخش باشد. ارزش‌بخشی به این معناست که کاربرد و اهمیت مفهوم نظم در زندگی اجتماعی و فردی چیست و افراد در انجام آن با چه تضادها و موانعی مواجه‌اند و چگونه می‌توان با تأمل، هم‌اندیشی و تعاون به بینشی جدید در مورد به‌کارگیری و اهمیت‌دهی به این مفهوم در زندگی و نگاه خیرخواهانه به آن رسید. چگونه با گویش و گفت‌وشنود در اشتراک‌گذاری این بینش به روشنگری پرداخت و چگونه با نگارش، الهام‌بخشی انجام شود؛ بنابراین در این پژوهش با طراحی آموزشی حکمی، که تأکید واضحی

بر منش، کنش، بینش، گویش و نگارش حکیمانهٔ افراد دارد، ارزش‌بخشی مفهوم نظم در دانش‌آموزان بررسی شد.

■ روش پژوهش

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر طراحی آموزشی حکمی بر ارزش‌بخشی به مفهوم نظم در دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی شهر زنجان در فضای کلاس درس انجام شد. در این پژوهش، از روش تحقیق آمیخته از نوع اکتشافی متوالی استفاده شد. در مرحلهٔ کیفی، مدل طراحی آموزشی حکمی برای ارزش‌بخشی به مفهوم نظم در دانش‌آموزان طراحی شد و مرحلهٔ کمی به روش شبه‌آزمایشی (طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه‌های آزمایش و کنترل) انجام شد. در آن از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه‌های آزمایش و کنترل استفاده شد. جامعهٔ آماری پژوهش حاضر ۸۰ بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بوده‌اند. از جامعه در نظر گرفته شده، ۴۰ نفر از دانش‌آموزان به‌منزلهٔ گروه آزمایش و ۴۰ نفر به‌منزلهٔ گروه کنترل انتخاب شدند. چیدمان به‌صورت تصادفی است. در این پژوهش جمع‌آوری اطلاعات اکتشافی برای پژوهشگران مفید است. جامعهٔ آماری این تحقیق شامل کلیهٔ دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی شهر زنجان است که در حال تحصیل در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. در این تحقیق، شیوهٔ نمونه‌گیری در دسترس بود. حجم نمونهٔ پژوهش در روش‌های آزمایشی و شبه‌آزمایشی بین پانزده تا بیست نفر مطلوب است. در این پژوهش، ۸۰ نفر در نظر گرفته شد (گال و همکاران، ۱۳۹۳/۲۰۰۰).

همچنین با کمک نرم‌افزار جی پاور^{۳۴} و در نظر گرفتن تعداد متغیرهای بررسی‌شده، اندازهٔ اثر ۱، توان آزمون ۰/۸ و سطح اطمینان ۰/۹۵ برآورد شد که در هر گروه، ۴۰ نفر و در مجموع ۸۰ نفر به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان به پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی، مردودنشدهٔ دانش‌آموز، نداشتن اختلالات یادگیری و ملاک خروج، ایجاد آشوب در فرایند پژوهش و انجام‌ندادن یا غیبت بیش از چهار جلسه بود. برای اطمینان از همگنی گروه‌ها، متغیرهای اقتصادی، اجتماعی، تحصیلی در نظر گرفته شد. فرایند تصادفی‌سازی با استفاده از سایت^{۳۵} صورت گرفت. به‌منظور پنهان‌سازی تخصیص تصادفی از پاکت مهر و موم‌شده با توالی تصادفی استفاده شد. به این صورت که به تعداد حجم نمونه، که ۸۰ نفر بودند، پاکت‌نامه از طریق پژوهشگر تهیه و هریک از توالی‌های تصادفی ایجاد شده بر روی یک کارت ثبت شده و کارت‌ها داخل پاکت‌های نامه به‌ترتیب جای‌گذاری شدند. برای رعایت ملاحظات اخلاقی رضایت آگاهانه از والدین تک‌تک افراد اخذ شد و اطمینان داده شد که از اطلاعات خصوصی و شخصی داوطلبان محافظت می‌شود. مشارکت در تحقیق هیچ‌گونه بار مالی برای شرکت‌کنندگان در پی نخواهد داشت. این پژوهش با موازین دینی و فرهنگی آزمودنی و جامعه هیچ‌گونه مغایرتی

ندارد. هر دانش‌آموز آزاد است که هر زمان که خواست از پژوهش خارج شود. پژوهشگر طی یک برنامه آموزشی شصت‌روزه، آزمودنی‌ها را هر روز درگیر یک فعالیت کرد که در جدول ۲ شرح کامل آن آمده است، تا اثر این فعالیت‌ها را با نتایج بررسی‌های قبل از انجام مداخله مقایسه کند. همچنین گروه کنترل که دانش‌آموزان یک کلاس دیگر بودند، تحت آموزش معمول و رایج قرار گرفتند. به آن‌ها روزانه درس‌هایی در کلاس داده می‌شد و باید تکالیفشان را انجام می‌دادند و بازخورد ثبت می‌شد.

در نهایت برای تحلیل داده‌ها، از تحلیل کوواریانس چند متغیری به کمک نرم‌افزار اسپاس^{۳۶} نسخه ۲۶ استفاده شد. مهم‌ترین تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل، استفاده از طراحی آموزشی حکمی برای گروه آزمایش بود. پژوهشگران برای یادگیری نظم در دانش‌آموزان از طراحی آموزشی مبتنی بر مدل حکمی استفاده کرده‌اند. این مدل حاصل یک طرح تحقیقاتی مصوب دانشگاه علامه طباطبائی است که تحت نظارت معاونت پژوهشی دانشگاه انجام شد. علاوه بر آن، با برگزاری دو کرسی نظریه‌پردازی در دانشگاه علامه طباطبائی و چهار نشست کشوری با حضور استادان دانشگاه تهران، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه علامه طباطبائی و چند دانشگاه از استان‌های مختلف که مجری آن انجمن علمی کشوری فناوری آموزشی و بسیج استادان بود، ارزیابی و تحلیل شد و درصد توافقات سنجیده شد. همچنین پرسش‌نامه‌ای که برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده روایی و پایایی آن در پایان‌نامه ارشد امیراحمدی با آلفای کرونباخ ۸۴/۰ سنجیده شد (امیراحمدی، ۱۴۰۲). این پرسش‌نامه شامل ۲۳ سؤال در ارتباط با نظم بود که از سؤال یک تا سیزده مربوط به سنجش شایستگی تعادل، سؤال چهارده تا بیست مربوط به سنجش شایستگی تعامل و سؤالات شماره ۲۱ تا ۲۳ مربوط به شایستگی تعالی در نظم است. همچنین آلفای کرونباخ در این پژوهش دوباره سنجیده شد.

جدول ۱. نتایج آلفای کرونباخ بر روی نمره کلی سازه

مؤلفه‌ها	آماره آلفا	مقدار بحرانی	نتیجه
ارزش بخش مفهوم نظم	۰/۸۴۷	۰/۷	پذیرش

یافته‌های پژوهش

◆ **سؤال پژوهش:** طراحی آموزشی حکمی برای ارزش‌بخشی به مفهوم نظم در دانش‌آموزان چگونه است؟

پاسخ به سؤال پژوهش بر اساس طراحی آموزشی حکمی تدوین شد. مراحل اجرای این طراحی در محیط کلاس، با جزئیات کامل، در جدول ۲ و شرح ذیل آن ارائه شده است:

جدول ۲. طراحی آموزشی حکمی برای ارزش‌بخشی به مفهوم نظم در دانش‌آموزان

سنجش حکیمانه	فناوری و رسانه	راهبردهای یادگیری حکیمانه	تلاش حکمت‌آموزی		سؤال اساسی	سطوح اهداف	شایستگی
			تجربه حکمت‌آموزی	تجربه حکمت‌آموز			
تلاش شاگرد در فهم نظم وقت‌گذاشتن شاگرد نوشتن انشا یا کشیدن نقاشی در ارتباط با موضوع	انیمیشن کارتون محبوب شاگرد مراجعه شاگرد به کتاب داستان مرتبط با نظم	۱. تشویق به تفکر کردن درباره نظم ۲. راهنمایی در فرایند تفکر شاگرد در فهم اهمیت موضوع (نظم)	● کمک به شاگرد در تلاش برای فهمیدن مفهوم نظم. ● طرح سؤال در مورد مفهوم نظم در زندگی ● بررسی فهرست اولویت‌های شاگرد و راهنمایی او در معرفی منابع جدید و جمع‌بندی.	۱. اهمیت فهمیدن نظم در زندگی من چیست؟ ۲. تهیه فهرستی از مثال‌های مربوط به نظم در زندگی ۳. مرتب‌سازی مثال‌های مربوط به نظم در بین اولویت‌های من در زندگی	۱. ضرورت و اهمیت تربیت نظم در زندگی چیست؟	قابل در منشا با سؤال از خود	یادگیری تعادل
توضیح در مورد نقاشی کشیده‌شده و بیان جزئیات آن	دفتر نقاشی و مداد رنگی	تشویق شاگرد به فکر کردن درباره نظم و کشیدن نقاشی درباره آن	● تشویق و حمایت شاگرد برای بیان احساسات در یادگیری مفهوم نظم.	۱. احساس من به یادگیری نظم در زندگی	۲. من دوست دارم که نظم را یاد بگیرم.		
گفتن تجربیات شاگردان درباره بی‌نظمی‌های مشاهده‌شده در اطرافیان	انیمیشن مربوط به نظم و رعایت نکردن آن (انیمیشن همسایه‌ها)	راهبرد پرسش و پاسخ درباره بی‌نظمی	● هدایتگری شاگرد در فهمیدن علل بی‌نظمی ● نشان دادن ویدیویی درباره فردی که بی‌نظم است.	۱. فکر کردن در مورد اینکه چه چیزهایی باعث بی‌نظمی می‌شود. ۲. اگر مخالف نظم در زندگی باشم چه می‌شود؟ ۳. اگر موافق نظم باشم چه می‌شود؟ ۴. حالا چه کاری باید انجام دهم؟	۳. چه چیزهایی باعث می‌شود که گاهی در زندگی نتوانم منظم باشم؟		
تأمین به مشارکت دانش آموز برای ارسال ویس و ارائه نظر در گروه موردنظر	استفاده از شبکه‌های اجتماعی (مانند شاد) برای تعامل و ارائه نظرات شاگردان	تشویق و دادن انگیزه به همکاری با یکدیگر	● تشویق شاگرد به گفت‌وگو و تعامل با یکدیگر. ● هدایت شاگردان در تبادل نظر و بیان شجاعانه نظرات	۱. گفت‌وگو با دوستان درباره اهمیت فهمیدن نظم.	۱. ضرورت و اهمیت تربیت نظم در زندگی دوست من چیست؟	هم‌افزایی در کش (سؤال از دیگری)	
ارسال شده را گوش داده و با نظرات معلم نظرآنان را در کلاس بیان کنند		۱. تمرین یادگیری مشارکتی	● هدایت و کمک در کشف موقعیت‌هایی که شاگرد منظم بوده و نظم را رعایت کرده و تبادل نظرآنان.	● تأمل در مورد گفت‌وگوهای خودشان و دلایل منظم بودن یا بی‌نظم بودن در زندگی	۲. آیا دوست من به یاد گرفتن مفهوم نظم در زندگی علاقه دارد؟		
نظرات دوستانش چند جمله در مورد نظم و اهمیت آن بنویسد		۱. تمرین پذیرش نظرات یکدیگر درباره نظم و قضاوت نکردن یکدیگر.	● هدایت کردن گفت‌وگوهای دانش آموزان در ارتباط با مفهوم نظم. ● آموزش پذیرش نظرات دوستان و فکر کردن درباره آن (انتقادپذیری).	۱. بحث و گفت‌وگو در مورد اینکه چه چیزهایی باعث بی‌نظمی می‌شود. ۲. گفت‌وگو در مورد اینکه اگر مخالف نظم در زندگی باشم چه می‌شود؟ ۳. گفت‌وگو در مورد اینکه اگر موافق نظم باشم چه می‌شود؟ ۴. گفت‌وگو در مورد اینکه حالا چه کاری انجام دهم؟	۳. چه چیزهایی باعث می‌شود که گاهی دوست من در زندگی نتواند منظم باشد؟ اگر خیر خواه باشی می‌توانی منظم باشی.		

جدول ۲. (ادامه)

سنجش حکیمانه	فناوری و رسانه	راهبردهای یادگیری حکیمانه	تلاش حکمت‌آموزی		سؤال اساسی	سطوح اهداف	شیاستی
			تجربه حکمت‌آموزی	تجربه حکمت‌آموز			
موارد کشف‌شده از اختلاف‌نظرها، میزان مشارکت شاگردان در چگونگی دسته‌بندی اختلاف‌نظرها		فهمیدن و فکر کردن	● کمک و هدایت شاگرد در دسته‌بندی اختلاف‌نظرانشان	● دسته‌بندی تفاوت نظر خودش و دوستانش در مورد مفهوم نظم در زندگی (به‌صورت کتبی دانش‌آموز چند مورد را بنویسد)	۱. آیا بین من و دوستانم برای اینکه بفهمیم نظم چیست، تفاوت نظر وجود دارد؟	تعاون در پیشش (پاسخ به خود و دیگری)	یادگیری تعادل (ادامه)
			● تشویق به تلاش و ترغیب به همکاری و پذیرش نظرات مخالف با خود.	● تلاش شاگردان برای پاسخ به تفاوت نظرهای دسته‌بندی‌شده.	۱. برای وضوح بیشتر تفاوت نظرات چه کاری انجام دهیم؟		
			● نظارت بر روند ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	● تلاش شاگردان در ساخت داستان بر اساس تصاویر داده‌شده به آن‌ها در مورد نظم	۱. برای حل شدن اختلاف‌نظرها چه کار مناسبی می‌توان انجام داد؟		
نحوه برخورد شاگردان در بیان و پذیرش اختلاف‌نظرها		تأمل و به‌چالش کشیدن ذهن	● تشویق به تلاش و ترغیب به همکاری و پذیرش نظرات مخالف با خود.	● تلاش شاگردان در ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	۱. برای حل شدن اختلاف‌نظرها چه کار مناسبی می‌توان انجام داد؟	تعاون در پیشش (پاسخ به خود و دیگری)	یادگیری تعادل
			● نظارت بر روند ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	● تلاش شاگردان در ساخت داستان بر اساس تصاویر داده‌شده به آن‌ها در مورد نظم	۱. آیا کارهای انجام‌شده در رفع تفاوت نظرها مفید بوده است؟ در غیر این صورت چه کاری باید کرد؟		
			● نظارت و همیاری شاگردان در ارزیابی کارهای یکدیگر	● ارزیابی فعالیت‌های هم‌کلاسی‌ها درباره داستان‌های ساخته‌شده در مرحله‌قبل.	۲. برای خیر جمعی و نیکی به همه، نظم لازم است.		
تلاش برای دقت به تصاویر و داستان‌سرایی نحوه داستان‌سرایی در راستای حل تفاوت نظرها		تأمل درباره تصاویر و تلاش برای فهم جمعی درباره جزئیات داستان	● تشویق به تلاش و ترغیب به همکاری و پذیرش نظرات مخالف با خود.	● تلاش شاگردان در ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	۱. در تعامل بین من و دوستانم آیا نگاه جدیدی به نظم ایجاد شد؟ نگاه جدیدمان چیست؟	تعاون در پیشش (پاسخ به خود و دیگری)	یادگیری تعادل
			● نظارت و همیاری شاگردان در ارزیابی کارهای یکدیگر	● ارزیابی فعالیت‌های هم‌کلاسی‌ها درباره داستان‌های ساخته‌شده در مرحله‌قبل.	۲. برای خیر جمعی و نیکی به همه، نظم لازم است.		
			● نظارت بر روند ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	● تلاش شاگردان در ساخت داستان بر اساس تصاویر داده‌شده به آن‌ها در مورد نظم	۱. در تعامل بین من و دوستانم آیا نگاه جدیدی به نظم ایجاد شد؟ نگاه جدیدمان چیست؟		
بررسی میزان تلاش و دقت در داستان‌های یکدیگر و ارزیابی آن.		نحوه تأمل در کارهای یکدیگر و ارزیابی آن	● تشویق به تلاش و ترغیب به همکاری و پذیرش نظرات مخالف با خود.	● تلاش شاگردان در ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	۱. در تعامل بین من و دوستانم آیا نگاه جدیدی به نظم ایجاد شد؟ نگاه جدیدمان چیست؟	تعاون در پیشش (پاسخ به خود و دیگری)	یادگیری تعادل
			● نظارت و همیاری شاگردان در ارزیابی کارهای یکدیگر	● ارزیابی فعالیت‌های هم‌کلاسی‌ها درباره داستان‌های ساخته‌شده در مرحله‌قبل.	۲. برای خیر جمعی و نیکی به همه، نظم لازم است.		
			● نظارت بر روند ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	● تلاش شاگردان در ساخت داستان بر اساس تصاویر داده‌شده به آن‌ها در مورد نظم	۱. در تعامل بین من و دوستانم آیا نگاه جدیدی به نظم ایجاد شد؟ نگاه جدیدمان چیست؟		
بررسی میزان توافقی بین شاگردان و رسیدن به نتیجه اصلی موردنظر		ارائه نتایج به صورت قیاسی (از کل به جزء) ارائه نتایج به صورت گویا و ساده	● تشویق به تلاش و ترغیب به همکاری و پذیرش نظرات مخالف با خود.	● تلاش شاگردان در ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	۱. در تعامل بین من و دوستانم آیا نگاه جدیدی به نظم ایجاد شد؟ نگاه جدیدمان چیست؟	تعاون در پیشش (پاسخ به خود و دیگری)	یادگیری تعادل
			● نظارت و همیاری شاگردان در ارزیابی کارهای یکدیگر	● ارزیابی فعالیت‌های هم‌کلاسی‌ها درباره داستان‌های ساخته‌شده در مرحله‌قبل.	۲. برای خیر جمعی و نیکی به همه، نظم لازم است.		
			● نظارت بر روند ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	● تلاش شاگردان در ساخت داستان بر اساس تصاویر داده‌شده به آن‌ها در مورد نظم	۱. در تعامل بین من و دوستانم آیا نگاه جدیدی به نظم ایجاد شد؟ نگاه جدیدمان چیست؟		
بررسی نحوه بیان نگاه جدید درباره توافقات به دیگران.		بیان متفکرانه نتایج.	● تشویق به تلاش و ترغیب به همکاری و پذیرش نظرات مخالف با خود.	● تلاش شاگردان در ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	۱. در تعامل بین من و دوستانم آیا نگاه جدیدی به نظم ایجاد شد؟ نگاه جدیدمان چیست؟	تعاون در پیشش (پاسخ به خود و دیگری)	یادگیری تعادل
			● نظارت و همیاری شاگردان در ارزیابی کارهای یکدیگر	● ارزیابی فعالیت‌های هم‌کلاسی‌ها درباره داستان‌های ساخته‌شده در مرحله‌قبل.	۲. برای خیر جمعی و نیکی به همه، نظم لازم است.		
			● نظارت بر روند ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	● تلاش شاگردان در ساخت داستان بر اساس تصاویر داده‌شده به آن‌ها در مورد نظم	۱. در تعامل بین من و دوستانم آیا نگاه جدیدی به نظم ایجاد شد؟ نگاه جدیدمان چیست؟		
بررسی میزان تأمل و دقت شاگرد مطرح‌شده.		تفکر و ثبت ایده‌ها	● تشویق به تلاش و ترغیب به همکاری و پذیرش نظرات مخالف با خود.	● تلاش شاگردان در ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	۱. در تعامل بین من و دوستانم آیا نگاه جدیدی به نظم ایجاد شد؟ نگاه جدیدمان چیست؟	تعاون در پیشش (پاسخ به خود و دیگری)	یادگیری تعادل
			● نظارت و همیاری شاگردان در ارزیابی کارهای یکدیگر	● ارزیابی فعالیت‌های هم‌کلاسی‌ها درباره داستان‌های ساخته‌شده در مرحله‌قبل.	۲. برای خیر جمعی و نیکی به همه، نظم لازم است.		
			● نظارت بر روند ساخت داستان و کمک به آن‌ها در توجه به تمامی تصاویر	● تلاش شاگردان در ساخت داستان بر اساس تصاویر داده‌شده به آن‌ها در مورد نظم	۱. در تعامل بین من و دوستانم آیا نگاه جدیدی به نظم ایجاد شد؟ نگاه جدیدمان چیست؟		

جدول ۲. (ادامه)

سنجش حکیمانه	فناوری و رسانه	راهبردهای یادگیری حکیمانه	تلاش حکمت‌آموزی		سؤال اساسی	سطوح اهداف	شیاستی
			تجربه حکمت‌آموزی	تجربه حکمت‌آموز			
میزان دقت و تمرکز شاگرد در انشاهای نوشته‌شده در ارتباط با نگاه جدید دربارهٔ نظم	مداد و کاغذ	تفکر و به نگارش در آوردن موضوع		<ul style="list-style-type: none"> با نوشتن انشا مراحل رسیدن به تعادل و فرایند کار را به نگارش در بیاورند. 	آنچه را از مفهوم نظم در زندگی کشف کرده و به هم‌افزایی رسانده‌اند را بنویسد.	نگارش (ادامه)	مرحلهٔ تعالی برای ارزش‌بخشی (ادامه)
میزان توجه شاگرد در انشاهای نوشته‌شده در ارتباط با اهمیت و فواید نظم		تفکر و به نگارش در آوردن موضوع		<ul style="list-style-type: none"> نوشتن درباره‌ی اهمیت و فواید نظم (در قالب انشا) خبر خواهی و نظم چه ربطی دارند. 	دربارهٔ اهمیت و فواید نظم در زندگی و خبر خواهی جمعی و نظم مهم است بنویسد.		
میزان دقت شاگرد در انشاهای نوشته‌شده در ارتباط با کاربرد نظم		تفکر و به نگارش در آوردن موضوع		<ul style="list-style-type: none"> نوشتن دربارهٔ کاربرد نظم در زندگی (در قالب انشا) چگونه با نظم می‌توان خبر خواه بود و به دیگران نیکی کرد؟ 	دربارهٔ اینکه منظم بودن چه کمکی به او در زندگی می‌کند و چگونه می‌تواند به دیگران کمک کند بنویسد.		
میزان حس رضایتمندی شاگرد از منظم بودن در نقاشی	دفتر نقاشی و مدادرنگی.	تفکر و ترسیم حس رضایت خود.		<ul style="list-style-type: none"> در قالب نقاشی حس خوب و رضایتمندی خود را نشان دهند. 	حس خوب و رضایتمندی خود را از منظم بودن ترسیم کنند		

♦ **فرضیهٔ پژوهش:** طراحی آموزشی حکمی در ارزش‌بخشی به مفهوم نظم در دانش آموزان تأثیر دارد.

♦ یافته‌های توصیفی

در جدول ۳ اطلاعات مربوط به آماره‌های توصیفی مانند میانگین، معیار و... برای متغیرهای تحقیق ارائه شده است. جدول ۳ مربوط به اطلاعات توصیفی متغیرهای تحقیق در دو مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه‌هاست.

جدول ۳. مقادیر توصیفی متغیرهای تحقیق در دو مرحله

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه	وضعیت
۵۴۶/۲۸	۱/۸۰۰۲۸	۲۰/۷۰۰۰	۴۰	آزمایش	پیش‌آزمون مرحلهٔ تأمل در منش
۰/۲۷۱۹۵	۱/۷۱۹۹۸	۲۰/۶۲۵۰	۴۰	کنترل	
۰/۲۶۲۸۴	۱/۶۶۲۳۷	۱۶/۴۲۵۰	۴۰	آزمایش	پیش‌آزمون مرحلهٔ هم‌افزایی در کنش
۰/۲۳۲۰۵	۱/۴۶۷۶۰	۱۶/۵۰۰۰	۴۰	کنترل	

جدول ۳. (ادامه)

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه	وضعیت
۰/۲۵۷۴۲	۱/۶۲۸۰۸	۱۶/۶۲۵۰	۴۰	آزمایش	یادگیری تعادل (ادام)
۰/۳۴۴۲۹	۱/۵۴۵۰۵	۱۶/۶۵۰۰	۴۰	کنترل	
۰/۳۷۵۵۱	۲/۳۷۴۹۵	۲۹/۵۲۵۰	۴۰	آزمایش	یادگیری تعامل برای روشننگری
۰/۳۶۲۸۴	۲/۲۹۴۷۸	۲۹/۶۲۵۰	۴۰	کنترل	
۰/۱۶۶۷۵	۱/۰۵۵۶۰	۱۳/۳۷۵۰	۴۰	آزمایش	یادگیری تعالی برای اثربخشی
۰/۱۷۰۹۷	۱/۰۸۱۳۱	۱۳/۴۰۰۰	۴۰	کنترل	
۰/۲۰۵۶۵	۱/۳۰۰۶۴	۲۳/۵۲۵۰	۴۰	آزمایش	یادگیری تعادل
۰/۲۸۲۳۹	۱/۷۸۵۹۹	۲۰/۷۰۰۰	۴۰	کنترل	
۰/۱۹۶۰۸	۱/۲۴۰۰۹	۱۸/۵۲۵۰	۴۰	آزمایش	یادگیری تعادل
۰/۲۱۶۴۷	۱/۳۶۹۰۷	۱۶/۶۵۰۰	۴۰	کنترل	
۰/۱۷۸۶۳	۱/۱۲۹۷۳	۱۸/۸۲۵۰	۴۰	آزمایش	یادگیری تعامل برای روشننگری
۰/۲۴۳۸۷	۱/۵۴۲۳۵	۱۶/۶۷۵۰	۴۰	کنترل	
۰/۲۷۵۴۹	۱/۷۴۲۳۸	۳۲/۸۰۰۰	۴۰	آزمایش	یادگیری تعالی برای ارزش بخشی
۰/۳۶۰۲۰	۲/۲۷۸۱۰	۲۹/۷۰۰۰	۴۰	کنترل	
۰/۰۹۱۶۴	۰/۵۷۹۵۷	۱۴/۶۵۰۰	۴۰	آزمایش	یادگیری تعالی برای ارزش بخشی
۰/۱۶۴۰۳	۱/۰۳۷۴۴	۱۳/۵۲۵۰	۴۰	کنترل	

مقادیر آمار توصیفی و شاخص‌های مرکزی از جمله میانگین، انحراف معیار گزارش شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود در متغیر یادگیری تعادل که با تأمل در منش، هم‌افزایی در کنش، تعاون در بینش و مرحله تعامل با گوش و مرحله تعالی با نگارش سنجیده می‌شود، نمرات افراد گروه آزمایش به نسبت گروه کنترل روند افزایشی را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، نمرات نمونه‌ها در گروه آزمایش در متغیر تأمل در منش، هم‌افزایی در کنش، تعاون در بینش، مرحله تعامل گوش و مرحله تعالی نگارش پس از مداخله افزایش یافته است؛ در صورتی که این تغییر برای گروه کنترل قابل مشاهده نیست.

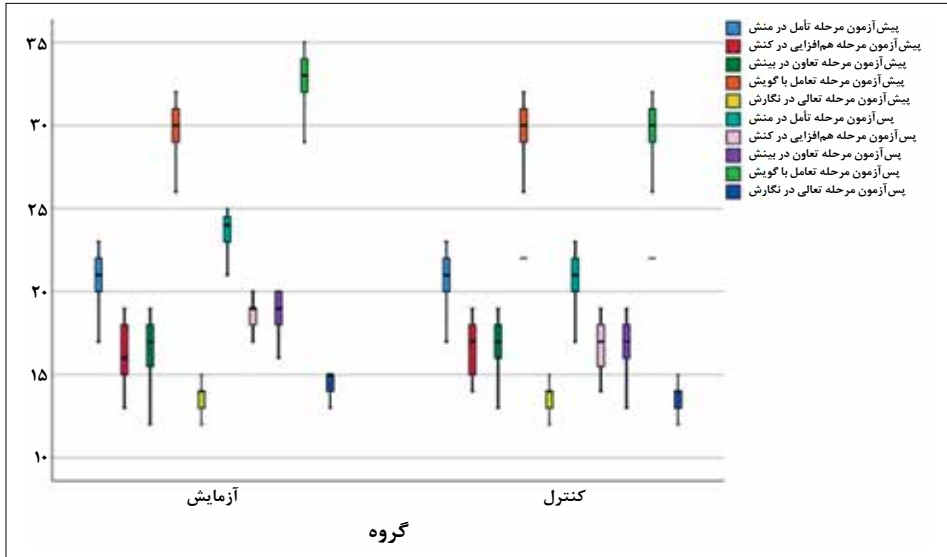
♦ آزمون‌های رعایت مفروضه بررسی نرمالیتی

جدول ۴. بررسی نرمالیتی داده‌ها

کشیدگی		چولگی		تعداد	وضعیت
خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره	آماره	
۰/۵۳۲	۱/۸۷۱	۰/۲۶۹	-۱/۵۱۵	۸۰	پیش‌آزمون مرحله تأمل در منش
۰/۵۳۲	-۱/۰۶۰	۰/۲۶۹	-۰/۰۱۱	۸۰	پیش‌آزمون مرحله هم‌افزایی در کنش
۰/۵۳۲	-۰/۱۵۶	۰/۲۶۹	-۰/۵۸۸	۸۰	پیش‌آزمون مرحله تعاون در بینش
۰/۵۳۲	۱/۶۰۷	۰/۲۶۹	-۱/۴۴۱	۸۰	پیش‌آزمون مرحله تعامل گویش
۰/۵۳۲	۰/۰۱۱	۰/۲۶۹	-۰/۶۴۲	۸۰	پیش‌آزمون مرحله تعالی نگارش
۰/۵۳۲	۱/۵۶۹	۰/۲۶۹	-۰/۸۶۲	۸۰	پیش‌آزمون مرحله تأمل در منش
۰/۵۳۲	-۰/۷۱۳	۰/۲۶۹	-۰/۳۵۱	۸۰	پیش‌آزمون مرحله هم‌افزایی در کنش
۰/۵۳۲	-۰/۰۳۸	۰/۲۶۹	-۰/۶۴۹	۸۰	پیش‌آزمون مرحله تعاون در بینش
۰/۵۳۲	۱/۷۸۸	۰/۲۶۹	-۱/۰۷۳	۸۰	پیش‌آزمون مرحله تعامل گویش
۰/۵۳۲	۰/۸۳۲	۰/۲۶۹	-۱/۰۹۰	۸۰	پیش‌آزمون مرحله تعالی نگارش

از آنجا که خارج قسمت چولگی و کشیدگی بر انحراف استاندارد در دامنه منفی دو تا مثبت دو است، نتیجه می‌گیریم که توزیع نمره در دو مرحله غیرنرمال نیست؛ یعنی این پیش‌فرض رعایت شده است. پایش داده (شناسایی داده پرت و گم‌شده)

در بررسی داده‌های تحقیق داده گم‌شده‌ای یافت نشد. داده‌های پرت مشاهدات بزرگ یا کوچک غیرمعمول‌اند. از آنجا که یک داده پرت از بدنه مجموعه داده‌ها حذف می‌شود، اعتبار آن مشکوک است. در نتیجه، داده‌های پرت باید بررسی شوند تا مشخص شود که ناشی از خطای ثبت مقادیر نیستند. داده‌های پرت می‌توانند همچنین نشان‌دهنده مشاهدات غیرمعمولی باشند که باید بررسی شوند. در این تحقیق، مشاهده شد که پس از بررسی داده‌های پرت از طریق باکس، هیچ‌گونه پلات داده پرتی مشاهده نشد. همچنین داده گم‌شده‌ای یافت نشد.



نمودار ۱. باکس پلات داده پرت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل و آزمایش

❖ بررسی همگنی واریانس

برای بررسی همگنی واریانس داده‌های دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون لوین^{۳۷} استفاده شده است. فرضیه صفر این آزمون بیان می‌کند که واریانس داده‌ها به لحاظ آماری همگن هستند.

جدول ۵: بررسی همگنی واریانس با آزمون لوین

جدول ۱. حجم نمونه دانش‌آموزان و مدرسه ایران در ادوار بررسی در مطالعات تیمز و پرلز

متغیر	آماره اف	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
مرحله تأمل در منش	۱/۷۷۹	۱	۷۸	۰/۲۵۸
مرحله هم‌افزایی در کنش	۱/۲۵۸	۱	۷۸	۰/۱۹۸
مرحله تعاون در بینش	۰/۹۴۷	۱	۷۸	۰/۷۷۱
مرحله تعامل گویش	۰/۶۴۷	۱	۷۸	۰/۸۵۴
مرحله تعالی نگارش	۰/۶۴۷	۱	۷۸	۰/۱۰۰

با توجه به مقدار سطح معناداری آزمون که از $۰/۰۵$ بزرگ‌تر است این فرضیه تأیید و لذا این پیش‌فرض رعایت شده است.

❖ برابری و تجانس ماتریس‌های واریانس – کوواریانس:

جدول ۶. آزمون ام باکس

۷/۵۹۷	ام باکس
۱/۱۲۵	آماره اف
۱۵	درجه آزادی ۱
۲۴۴۹۶/۱۰۵	درجه آزادی ۲
۰/۰۹۷	سطح معناداری

این جدول آماره باکس ام^{۳۸} را نشان می‌دهد. این آزمون این فرض صفر را مورد آزمون قرار می‌دهد که ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌های مختلف برابرند. در جدول ۶، چون مقدار آماره اف (۱/۱۲۵) در سطح خطای داده‌شده (۰/۰۹۷) معنادار نیست؛ بنابراین فرض صفر رد نمی‌شود؛ به این معنا که ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌شده بین گروه‌های مختلف با هم برابرند.

❖ همگنی شیب رگرسیون

همگنی شیب رگرسیون بدین معناست که شیب رگرسیونی خطوط مختلف در بین گروه‌ها باید برابر باشد. به عبارت دیگر، تعامل نمره‌ها کووریت و متغیر مستقل در بین گروه‌ها نباید اختلاف معناداری داشته باشد. به عبارتی دیگر، نیاز هست که شیب‌های خطوط رگرسیونی برای کووریت‌ها (در ارتباط با متغیر وابسته) در بین گروه‌ها (آزمایش و کنترل) یکسان باشد. به این پیش‌فرض، همگنی شیب رگرسیون گفته می‌شود که می‌تواند با یک آزمون اف^{۳۹} بر روی تعامل متغیرهای مستقل با کووریت‌ها ارزیابی شود. اگر آزمون اف معنادار بود؛ بدین معناست که این پیش‌فرض نقض شده است.

جدول ۷. بررسی همگنی شیب رگرسیون

منبع تغییرات	آماره اف	سطح معناداری
گروه* پیش‌آزمون مرحله تأمل در منش	۱/۱۲۵	۰/۱۵۹
گروه* پیش‌آزمون هم‌افزایی در کنش	۱/۴۹۷	۰/۲۰۰
گروه* پیش‌آزمون تعاون در بینش	۲/۰۰۴	۰/۰۷۳
گروه* پیش‌آزمون تعامل گویش	۱/۹۸۲	۰/۱۰۹
گروه* پیش‌آزمون تعالی نگارش	۲/۶۴۲	۰/۰۶۶

با توجه به جدول ۷، ملاحظه می‌شود سطح معناداری تعامل گروه تحقیق* پیش‌آزمون برای همه متغیرهای تحقیق بیشتر از ۰/۰۵ است. این امر نشان‌دهنده آن است که پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت می‌شود.

❖ خطی بودن هم‌بستگی همپراش و وابسته

در اجرای تحلیل کوواریانس، لازم است بین متغیر همپراش و وابسته هم‌بستگی وجود داشته باشد. این کار از طریق بررسی هم‌بستگی همپراش و وابسته ارزیابی می‌شود.

جدول ۸. بررسی هم‌بستگی همپراش و وابسته

سطح معناداری	ضریب هم‌بستگی	منبع تغییرات
۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	پیش‌آزمون مرحله تأمل در منش (پس‌آزمون تأمل در منش)
۰/۰۲۵	۰/۴۵۱	پیش‌آزمون هم‌افزایی در کنش (پس‌آزمون هم‌افزایی در کنش)
۰/۰۱۰	۰/۵۱۷	پیش‌آزمون تعاون در بینش (پس‌آزمون تعاون در بینش)
۰/۰۱۳	۰/۳۹۹	پیش‌آزمون تعامل گویش (پس‌آزمون تعامل گویش)
۰/۰۳۰	۰/۴۱۰	پیش‌آزمون تعالی نگارش (پس‌آزمون تعالی نگارش)

مقادیر هم‌بستگی بین نمرات در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار است؛ بنابراین پیش‌فرض برقرار است.

❖ هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای وابسته

برای واریانس نبود هم‌خطی چندگانه بین داده‌های پس‌آزمون تأمل در منش، هم‌افزایی در کنش، تعاون در بینش، مرحله تعامل گویش و مرحله تعالی نگارش در گروه‌ها، از آزمون ضریب هم‌بستگی پیرسون استفاده شد و نتیجه نشان داد ضرایب هم‌بستگی مشاهده‌شده بیشتر از ۰/۸۰ نیست؛ بنابراین هم‌خطی مشاهده نمی‌شود.

◆ نتایج آزمون‌های چندمتغیره

جدول ۹ نتایج آزمون‌های چندمتغیره (چهار آزمون اثر پیلای، لاندای ویلکز، اثر هتلینگ، بزرگ‌ترین ریشه روی) را نشان می‌دهد. برای معناداری و غیرمعناداری هر آزمون، می‌توان به مقدار سطح معناداری دقت کرد که اگر کمتر از ۰/۰۵ باشد، معنادار است. از میان چهار آزمون چندمتغیره، آزمون لاندای ویلکز از به‌نسبت چهار آزمون دیگر بیشتر معروف است؛ اما آزمون اثر پیلای در موقعیت‌های عملی به‌نسبت سایر آزمون‌ها قدرت بیشتری دارد.

جدول ۹. نتایج آزمون‌های چند متغیره

مربعات جزئی	سطح معناداری	خطای درجه آزادی	فرضیه درجه آزادی	آماره اف	ارزش	اثر
۰/۷۸۲	۰/۰۰۲	۶۹/۰۰۰	۵/۰۰۰	۴۹/۵۶۹	۰/۷۸۲	اثر بیلابی
۰/۷۸۲	۰/۰۰۱	۶۹/۰۰۰	۵/۰۰۰	۴۹/۵۶۹	۰/۲۱۸	لامبدای ویلکز
۰/۷۸۲	۰/۰۰۱	۶۹/۰۰۰	۵/۰۰۰	۴۹/۵۶۹	۳/۵۹۲	اثر هوتلینگ
۰/۷۸۲	۰/۰۰۱	۶۹/۰۰۰	۵/۰۰۰	۴۹/۵۶۹	۳/۵۹۲	بزرگ‌ترین ریشه روی

با توجه به نتایج شاخص‌های فوق می‌توان استنباط کرد مداخله آموزش حکمی بر ترکیب خطی متغیر وابسته تربیت نظم (تأمل در منش، هم‌افزایی در کنش، تعاون در بینش، مرحله تعامل گویش و مرحله تعالی نگارش) اثربخش است. همچنین جدول ۹ نشان می‌دهد حداقل در یکی از متغیرهای بررسی شده، بین دو گروه تفاوت معنادار است و تفاوت مشاهده شده در متغیرهای بررسی شده از تأثیر آموزش حکمی نشئت گرفته است.

♦ نتایج نهایی تحلیل کوواریانس چند متغیری

جدول ۱۰. نتایج نهایی تحلیل کوواریانس چند متغیره

منبع	وابسته	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره اف	سطح معناداری	اتا	توان آزمون
گروه	مرحله تأمل در منش	۱۵۳/۴۹۰	۱	۱۵۳/۴۹۰	۱۰۸/۵۵۳	۰/۰۰۲	۰/۵۹۸	۱
	مرحله هم‌افزایی در کنش	۷۳/۱۳۹	۱	۷۳/۱۳۹	۸۵/۵۹۰	۰/۰۰۹	۰/۵۴۰	۱
	مرحله تعاون در بینش	۹۵/۲۸۶	۱	۹۵/۲۸۶	۱۶۷/۲۱۹	۰/۰۱۵	۰/۶۹۶	۱
	مرحله تعامل گویش	۱۹۷/۸۷۶	۱	۱۹۷/۸۷۶	۱۱۴/۰۱۴	۰/۰۰۳	۰/۶۱۰	۱
	مرحله تعالی نگارش	۲۵/۵۱۷	۱	۲۵/۵۱۷	۶۱/۳۲۷	۰/۰۲۱	۰/۴۵۷	۱
خطا	مرحله تأمل در منش	۱۰۳/۲۱۹	۷۳	۱/۴۱۴				
	مرحله هم‌افزایی در کنش	۶۲/۳۸۰	۷۳	۰/۸۵۵				
	مرحله تعاون در بینش	۴۱/۵۹۷	۷۳	۰/۵۷۰				
	مرحله تعامل گویش	۱۲۶/۶۹۴	۷۳	۱/۷۳۶				
	مرحله تعالی نگارش	۳۰/۳۷۳	۷۳	۰/۴۱۶				

جدول ۱۰. (ادامه)

منبع	وابسته	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره اف	سطح معناداری	اتا	توان آزمون
کل	مرحله تأمل در منش	۳۹۴۶۷	۸۰					
	مرحله هم‌افزایی در کنش	۲۴۹۴۹	۸۰					
	مرحله تعاون در بینش	۲۵۴۴۰	۸۰					
	مرحله تعامل‌گویی	۷۸۶۳۸	۸۰					
	مرحله تعالی‌نگارش	۱۵۹۵۷	۸۰					

همان‌طور که مشاهده می‌شود، فرضیه محقق تأیید شده است؛ یعنی با توجه به سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ آموزش حکمی بر تأمل در منش، هم‌افزایی در کنش، تعاون در بینش، مرحله تعامل‌گویی و مرحله تعالی‌نگارش اثربخش است. به این معنا که پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین دو گروه در پس‌آزمون وجود دارد. بنابراین، فرضیه صفر (معنی‌دار نبودن اختلاف میانگین دو گروه در پس‌آزمون پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون) را رد می‌کنیم. اگر مقدار F متغیر مستقل معنادار نباشد، می‌توان ادعا کرد که پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون (متغیر کوواریت)، اختلاف معناداری بین میانگین گروه‌ها مشاهده نشده است.

نتیجه‌گیری

طراحی آموزش حکمی مبتنی بر فراعقلانیت پژوهش‌محور است و تلاش دارد به افراد کمک کند تا با کشف حقیقت نهفته در هر مفهوم، برای هویت‌بخشی به ابعاد وجودی انسان در بعد ادب‌نفس، ادب‌جمعی و ادب‌کهن و به‌کارگیری آن در خیرخواهی و خیر جمعی، ارزش‌بخشی کنند. ارزش‌بخشی به این معنا که کاربرد و اهمیت مفهوم نظم در زندگی اجتماعی و فردی چیست و افراد در انجام آن با چه تضادهای و موانعی مواجه‌اند و چگونه می‌توان با تأمل، هم‌اندیشی و تعاون به بینشی جدید در مورد به‌کارگیری و اهمیت‌دهی به این مفهوم در زندگی رسید. در این تحقیق سعی شد دانش‌آموزان با تأمل، هم‌افزایی و تعاون به کشف حقیقت مفهوم نظم و میزان اهمیتی‌بپردازند که در خیرخواهی و خیر جمعی دارد و نگاه جدیدی برای ارزش‌بخشی به این مفهوم در زندگی به دست آورند. به همین منظور، اولین شایستگی به‌دست‌آوردن تعادل درونی با خردورزی و کاوش در کشف مفهوم نظم است. ابتدا سعی می‌شود ساختارهای شناختی افراد با بیان سؤال‌های مناسب از

حقیقت مفهوم نظم به هم ریخته شود و در مراحل تأمل، هم‌افزایی و تعاون، شکل و ساختار متعادلی نسبت به این مفهوم در فرد ایجاد شود تا در تعامل با دیگران برای روشننگری، بتواند گوییش شفاف و شجاعانه‌ای در دفاع از دستاوردها و پیشنهادهای خود درباره مفهوم نظم برای دیگران و خیر جمعی داشته باشد. درنهایت می‌تواند در مرحله تعالی و الهام بخشی این دستاوردها را منسجم و سازمان‌دهی شده به نگارش و ترسیم درآورد. درنهایت برای رسیدن به حس آرامش و رضایت‌مندی از یادگیری حقیقت مفهوم نظم برای چگونگی خیرخواهی و خیر جمعی، از خداوند، معلم، دوستان و کسانی که در مسیر یادگیری به او کمک کرده‌اند سپاس‌گزار و شاکر باشد.

مراحل طراحی آموزشی حکمی به نسبت الگوهای طراحی آموزشی موجود، که از الگوی رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی نشئت می‌گیرد، مراحل و فلسفه متفاوتی دارد؛ البته نتایج پژوهش زالی (۱۴۰۱) و سراج‌زاده (۱۳۸۷)، که به آموزه‌های دینی و الهیات در تربیت مبانی اخلاقی از جمله نظم اشاره دارند و همچنین طبق پژوهش وحدانی اسدی و همکاران (۱۳۹۵)، که عمل بر اساس الگوی طراحی آموزشی در مسائل تربیتی را حائز اهمیت می‌داند و ویژگی‌های فردی افراد را مهم می‌شمارد، نشان می‌دهد در این زمینه تلاش‌های پژوهشی انجام شده است؛ اما الگوی طراحی آموزشی حکمی ابعاد متمایزی در مقایسه با آنان دارد؛ از جمله نگاه شبکه‌ای به نیاز انسان، بررسی ابعاد وجودی انسان در بعد ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن، شایستگی‌های تعادل، تعامل و تعالی به‌منزله بعد ارزشی و حقیقت‌جویی در تلفیق با تأمل، هم‌افزایی و تعاون برای خیرخواهی شایسته احصا و بهره‌برداری است. مهم‌تر از هر چیز، این الگوی یادگیری یک الگوی یادگیری تفکر حکیمانه مبتنی بر کاوشگری است (جامه‌بزرگ، ۱۴۰۲ الف). همچنین وجه تمایز این الگو، در نظر گرفتن انسان حکیم به‌منزله شایستگی‌های انسان مطلوب است، انسانی که به دنبال یادگیری حکیمانه است. یادگیری حکیمانه تلاشی معنادار و چندبعدی برای کشف حقیقت، خیرخواهی و خیر جمعی و به عبارتی حکمت‌آموزی است. حکمت‌آموزی تلاش حکیمانه برای کسب تعادل، تعامل و تعالی با تأمل در ادب نفس، ادب جمعی و ادب کهن خویش، هم‌افزایی و تعاون با دیگران، تامل، کنش، بینش، گوییش و نگارش حکیمانه شده و به ادب حقیقت‌جویی و خداجویی نائل شود و بر محیط‌زیست و جهان تأثیرگذار باشد. یادگیری حکیمانه مفهوم نظم، مسیری مهم در راستای تأثیرگذار بودن در محیط‌زیست و جهان است.

در واقع هدف این پژوهش مداخله از طریق طراحی آموزشی حکمی در درک حقیقت مفهوم نظم برای خیرخواهی در دانش‌آموزان بود. در تمامی مراحل اجرای طراحی آموزشی حکمی، پیشرفت دانش‌آموزان در فهم مفهوم نظم به‌وضوح رؤیت می‌شد و آنان در هر مرحله، فهم عمیق‌تری از موضوع مدنظر پیدا می‌کردند. این الگو با نگاه شبکه‌ای و درنظرگرفتن تمام ابعاد روحی، جسمی و معنوی دانش‌آموزان، به تربیت نظم در آن‌ها پرداخت. دانش‌آموزان در مرحله اول، یعنی تعادل، با تهیه فهرستی از مؤلفه‌های نظم به تأمل در منش خود درباره نظم پرداختند. آن‌ها در ابتدای کار مؤلفه‌هایی از جمله اتاق تمیز، تمیزبودن وسایل و لباس‌ها و آشغال نریختن روی زمین را در نظر گرفتند. در مرحله بعدی، تعادل یعنی هم‌افزایی در کنش، به‌خوبی با دوستان خود مشارکت می‌کردند و هریک از مؤلفه‌هایی که به ذهنشان رسیده بود برای هم تعریف کرده و توضیح می‌دادند. سپس در مرحله آخر، تعادل یعنی تعاون در بینش، به اختلاف‌نظرات بین گروه‌ها پرداخته شد و در راستای حل اختلافات (با کمک معلم) تلاش کردند. در همین مرحله اول، نتایج گویای این بود که دانش‌آموزان در منش، کنش و بینش فعال بوده و سعی می‌کردند، دانش خود درباره نظم را به تعادل برسانند. در مرحله تعامل، دانش‌آموزان بعد از دسته‌بندی توافقات خود و بیان شجاعانه آن بین هم‌کلاسی‌های خود، پا را فراتر گذاشته و هر آنچه آموخته بودند را به مدیر و معاون مدرسه نیز ارائه دادند. نتایج در این مرحله گویای آن بود که علاوه بر این که دانش‌آموزان در مورد مفهوم نظم عمیق‌تر شده بودند، اعتمادبه‌نفس آن‌ها هم به‌مرور بیشتر شده بود؛ چراکه فهم بیشتری در مورد موضوع پیدا کرده بودند و در موقعیت‌هایی قرار گرفته بودند که نظرات متفاوت را شنیده بودند و به کمک معلم در حل اختلافات و تعارضات تلاش کرده بودند.

درنهایت در مرحله آخر، دانش‌آموزان تمام آموخته‌های خود از نظم را یا به‌صورت متن نوشته و یا آن را به تصویر کشیدند. نتایج در این مرحله نشان داد که آن‌ها علاوه بر دانسته‌های قبلی خود، اکنون با تعاملاتی که با هم‌کلاسی‌ها و معلم خود داشتند و همچنین نظراتی که مدیر و معاون به آنان ارائه داده بودند، به یک جمع‌بندی رسیده بودند و مرحله نگارش را کامل طی کردند. در پایان کار، نتایج حاکی از آن بود که دانش‌آموزان جزئی‌تر و دقیق‌تر به نظم و تأثیرات و اهمیت آن در زندگی می‌نگرند. همچنین در موقعیت‌هایی مشاهده می‌شد که در صورت عدم رعایت نظم، هم‌کلاسی‌ها به یکدیگر هم‌اندیشی و گفت‌وگو می‌کردند. طراحی آموزشی حکمی تلاشی بود برای تربیت نظم دانش‌آموزانی که به‌عنوان انسانی حکیم،

با ابعاد جسمی، روحی و معنوی در نظر گرفته شده بودند. این الگو با در نظر گرفتن تمام ابعاد انسان و تأکید بر تمرکز بر منش، کنش، بینش، گویش و نگارش به تربیت نظم در دانش‌آموزان پرداخت. نتایج به‌دست‌آمده از آزمایش فرضیه تحقیق، که طراحی آموزشی حکمی در ارزش‌بخشی به مفهوم نظم در دانش‌آموزان تأثیر دارد، به این شرح است:

طبق جدول‌های ۳ تا ۱۰، نتایج نشان داد که طراحی آموزشی حکمی بر ارزش‌بخشی مفهوم نظم در دانش‌آموزان تأثیر داشته است. طبق جدول ۳ با قیاس نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش، که به‌صورت سؤال‌های لیکرتی مطرح شده بود، تفاوت معناداری دیده می‌شود. همچنین تحلیل کوواریانس با سنجش پیش‌فرض‌های آن شامل نرمال بودن جامعه، همگنی واریانس، همگنی شیب رگرسیون، خطی بودن هم‌بستگی هم‌پراش و وابسته و هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای وابسته بررسی و در نهایت تحلیل کوواریانس نشان داد، فرضیه محقق تأیید شده است؛ یعنی با توجه به سطح معناداری کمتر از 0.05 ، آموزش حکمی بر تأمل در منش، هم‌افزایی در کنش، تعاون در بینش، مرحله تعامل گویش و مرحله تعالی نگارش اثربخش است؛ یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین دو گروه در پس‌آزمون وجود دارد. بنابراین، فرضیه صفر (معنادار نبودن اختلاف میانگین دو گروه در پس‌آزمون پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون) را رد می‌کنیم. اگر مقدار f متغیر مستقل معنادار نباشد، می‌توان ادعا کرد که پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون (متغیر کوواریت)، اختلاف معناداری بین میانگین گروه‌ها مشاهده نشده است. این پژوهش محدودیتی نداشت. در نهایت پیشنهاد می‌شود طراحی آموزشی حکمی به‌منزله یک مدل در ارزش‌بخشی و فرهنگ‌سازی مفاهیم در برنامه درسی گنجانده شود. طراحان آموزشی، معلمان و محققان می‌توانند برای ارزش‌بخشی و الهام‌بخشی به مفاهیم اساسی و مهم انسانی از این مدل استفاده کنند. پژوهشگران می‌توانند نقش و تبحر معلم و شاگرد حکیم در الهام‌بخشی به مفاهیم و پدیده‌های مختلف را بررسی کنند. همچنین طراحی آموزشی حکمی مبتنی بر هوش مصنوعی و توجه به عناصر تربیت رسانه‌ای شایسته بررسی است و در نهایت سنجش و ارزشیابی حکیمانه با ارزش‌بخشی و الهام‌بخشی به مفاهیم قابل بررسی است.

منابع REFERENCES

- امیراحمدی، زینب السادات. (۱۴۰۳). تأثیر طراحی آموزشی حکمی (حکمت بنیان). بر هویت فرهنگی و تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان متوسطه [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی]. ایران‌داک.
- باستان، پریسا، و باستان، علی حسن. (۱۴۰۲). طراحی آموزشی و راهکارهای به‌کارگیری عملی آن در کلاس درس. *مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۷۰(۶)، ۲۳-۱۵. <https://www.jonahs.ir/showpaper/38438>
- جامه‌بزرگ، زهرا. (۱۴۰۳ الف). مبانی فلسفی آموزش حکمی مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم. *دوفصلنامه کاوش‌های عقلی*، ۲(۲)، ۸۵-۱۳۲. <https://sanad.iau.ir/Journal/rational/Article/1128134>
- جامه‌بزرگ، زهرا. (۱۴۰۳ ب). طراحی آموزشی حکمی (حکمت بنیان) مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم. انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- جامه‌بزرگ، زهرا. (۱۴۰۲ الف). ابعاد یادگیری در مدل طراحی آموزشی حکمی (حکمت بنیان) مبتنی بر فراعقلانیت برای تحقق انسان حکیم. *دوفصلنامه علمی انسان پژوهی دینی*، ۲۱(۵۱)، ۴۶-۲۵. <https://doi.org/10.22034/ra.2023.1987498.2846>
- جامه‌بزرگ، زهرا. (۱۴۰۲ ب). بهمن ۲۹. طراحی آموزشی حکمی (حکمت بنیان) به‌عنوان طراحی پژوهی [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. نخستین همایش ملی روش‌های پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی: رویکردهای نوپدید و چالش‌های پیش‌رو، تهران، ایران. <https://ensani.ir/file/download/article/662c9ff0b40d2-31.pdf>
- خسروپناه، عبدالحسین. (۱۴۰۰). نظریه‌پردازی در علوم انسانی حکمی. انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- زالی، مصطفی. (۱۴۰۱). لیبرالیسم و مبانی الهیاتی نظم اجتماعی. *پژوهشنامه فلسفه دین*، ۲۰(۱)، ۱۰۹-۱۱۶. <https://doi.org/10.30497/pr.2022.76218>
- سراج‌زاده، سیدحسین. (۱۳۸۷). دین و نظم اجتماعی. *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی*، ۱۶(۳۹)، ۷۱-۱۰۵. <https://doi.org/20.1001.1.24766933.1387.1387.63.3.6>
- فردانش، هاشم. (۱۳۹۵). طراحی آموزشی. انتشارات سمت.
- قاسمی‌تبار، سید محمد مهدی، و رضایی، مهدی. (۱۴۰۲). عوامل نقش‌آفرین در پایدارسازی نظم اجتماعی با رویکرد مدیریت و تربیت قرآنی. *دوفصلنامه آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث*، ۹(۱)، ۱۴۷-۱۲۷. <https://doi.org/10.22034/IUED.2024.1998994.2423>
- قدیمیاری، معصومه، و رشیدپور، رکسانا. (۱۳۹۳). بررسی جایگاه فلسفه برای کودکان در نظم عمومی جامعه. *نشریه فلسفه و کودک*، ۸(۴)، ۹۲-۷۹. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1090667>
- گال، مردیت، گال، جوئیس، و بورگ والتر. (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (ترجمه زهره خسروی، علیرضا کیامنش، احمدرضا نصر، خسرو باقری، حمیدرضا عربی، محمد خیر، محمود ابوالقاسمی، منیژه ییلاق شهنی، محمدجعفر پاک‌سرسشت). دانشگاه شهید بهشتی و سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۰).
- وحدانی اسدی، محمد رضا، نوروزی، داریوش، فردانش، هاشم، علی‌آبادی، خدیجه، و باقری، خسرو. (۱۳۹۵). اعتباریابی الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲(۴۰)، ۲۱۱-۱۹۱. <https://doi.org/10.22054/jep.2016.5566>

- Abonyi, U., & Salifu, I. (2023). Assessing the implementation of school discipline policy in Ghanaian basic schools. *Research in Educational Administration and Leadership*, 8(3), 636-674. <https://doi.org/10.30828/real.1246045>
- Bell, C., & Puckett, T. (2023). I want to learn but they won't let me: Exploring the impact of school discipline on academic achievement. *Urban Education*, 58(10), 2658-2688. <https://doi.org/10.1177/0042085920968629>
- Chan, M. L. A., Lee, P. M. N., & Wong, M. F. F. (2023). Impact of coronavirus pandemic to cultivate self-discipline and self-directed learning in junior nurse students through high-fidelity simulation: A descriptive qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing*, 19(1), Article e106-e112. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2023.09.015>
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1997). Beyond obedience: A discipline model for the long term. *Reaching Today's Youth*, 1(4), 12-23. <https://cyc-net.org/cyc-online/cycol-0706-curwin.html>
- De la Fuente, J., Paoloni, P., Kauffman, D., Yilmaz Soylu, M., Sander, P., & Zapata, L. (2020). Big Five, self-regulation, and coping strategies as predictors of achievement emotions in undergraduate students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), Article 3602. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103602>

- Demiral-Uzan, M., & Boling, E. (2024). Instructional design students' design judgment development. *Education Tech Research Dev*, 72(1), 1813–1849. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10361-1>
- Endartiningsih, A., Narimo, S., & Ali, M. (2023). Implementation of discipline character and student responsibilities through Hizbul Wathon extracurricular. *Solo Universal Journal of Islamic Education and Multiculturalism*, 1(01), 42–49. <https://doi.org/10.61455/sujjem.v1i32/01>
- Fasya, A., Darmayanti, N., & Arsyad, J. (2022). The influence of learning motivation and discipline on learning achievement of Islamic religious education in state elementary schools. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.31538/nzh.v6i2711/1>
- Friales, W., Nana, A., Alo, L., Tajo, W., & Pescuela, J. (2023). School discipline: Its impact as perceived by the basic education learners. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 15(3), 260–267. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10199024>
- Jamebozorg, Z. (2023). Artificial intelligence and the human learning process: A systematic review of international experiences. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 34, 7164-7184. <https://doi.org/10.59670/jns.v34i.2970>
- Ilyasin, M. (2019). Students' discipline management in strengthening modern human resources. *Dinamika Ilmu*, 19(2), 351-361. <https://doi.org/10.21093/di.v19i1774/2>
- Ivens, J. P. (2023). Instructional design, technological design, and their cultural politics. *Education and Information Technologies*, 28(2), 12823–12843. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11726-4>
- Kaweesi, M., Wamiti, H. M., Nabitula, A., & Muweesi, C. (2023). Discipline management practices and students' discipline: A case of private secondary schools in Kasangati Town Council, Wakiso District, Uganda. *Interdisciplinary Journal of Education*, 6(2), 167-184. <https://doi.org/10.53449/ije.v6i315/2>
- Merriam-Webster. (n.d). discipline. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved January 22, 2025, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/discipline>
- Michaelides, M. P., & Durkee, P. (2021). Self-regulation versus self-discipline in predicting achievement: A replication study with secondary data. *Frontiers in Education*, 6, Article 724711. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.724711>
- Obadire, O. T., & Sinthumule, D. A. (2021). Learner discipline in the post-corporal punishment era: What an experience. *South African Journal of Education*, 41(2), 1-8. <https://dx.doi.org/10.15700/saje.v41n2a1862>
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press.
- Reigeluth, C. M., & An, Y. (2020). *Merging the instructional design process with learner-centered theory: The holistic 4D model*. Routledge.
- Xianchi, D., & Kao, S. (2023). The fundamental recruitment error: Candidate-recruiter discrepancy in their relative valuation of innate talent vs. hard work. *Organization Science*, 35(1), 215-231. <https://doi.org/10.1287/orsc.2023.1667>

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|--|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Parsons 2. Discipline 3. public 4. punishment 5. self-flagellation 6. Merriam-Webster 7. Michaelide. Durkee 8. De la Fuente 9. Xianch. Kao 10. Endartiningsih 11. Friales 12. Abony. Salifu 13. Curwi. Mendler 14. Chan 15. Fasya 16. Bel. Puckett | <ol style="list-style-type: none"> 17. Kaweesi 18. Obadir. Sinthumule 19. Ilyasin 20. Ivens 21. Reigeluth 22. critical flexibility 23. Demiral-Uza. Boling 24. Association for Educational Communications and Technology (AECT) ۲۵. این پژوهش چهار سال زمان برد. نشست‌های تخصصی متماد. کارگاه‌های آموزشی زیادی در این خصوص برگزار شد. دو کرسی نظریه‌پردازی برگزار شد. کتاب آن نیز در دانشگاه علامه طباطبائی منتشر شد. | <p>۲۶. يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتِ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَاب (بقر: ۲۶۹)</p> <ol style="list-style-type: none"> 27. Balance learning 28. Reflection 29. Synergy 30. Participation 31. Cooperation 32. Collaboration 33. Learning to Interactive 34. G*Power 35. www.randomization.com 36. SPSS 26 37. Levene's Test 38. Bo. 39. F-test |
|--|--|--|