

معلم به عنوان «کنشگر بدنمند»: بازاندیشی در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان بر اساس معرفت‌شناسی «دانش ضمنی»

چکیده

هدف پژوهش حاضر این بود که بر اساس مبنای معرفت‌شناختی «دانش ضمنی» و «بدنمندی دانش» به نقد و بازاندیشی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان بپردازد و الگوی نوینی در این باب ارائه دهد. برای رسیدن به این هدف از سنت کیفی-فلسفی و «روش استنتاجی» (پس‌رونده و پیش‌رونده) استفاده شده است. یافته‌های این پژوهش نشان از آن دارد که الگوی نوین کارورزی در دانشگاه فرهنگیان که مبتنی بر الگوی نظری «معلم فکور» است، از لحاظ دیدگاه موقعیتی به کارورزی و یادگیری مورد قبول است، ولی با سعی مداوم در تحلیل آگاهانه دانش تربیتی موجب وسواس تحلیل، ترس و دوری از موقعیت واقعی و پویای تدریس می‌شود. مایکل پولانی و برخی دیگر از متفکران معتقدند که بخش زیادی از دانش ما در تعامل بدنمند با موقعیت ساخته می‌شود و تلاش برای تحلیل عقلانی دانش موجب بی‌توجهی به بخش عظیمی از آن می‌شود که قابل بیان نیست. در این پژوهش بر مبنای نظریه دانش بدنمند، الگوی «اکتشاف موقعیتی شهودی» (SID) برای کارورزی ارائه شده است. این الگو سه مرحله دارد: «مشارکت و همنوایی بدنی»، «کنش شهودی» و «اکتشاف». در این فرایند سه مرحله‌ای سعی بر آن است تا دانشجو معلمان در فرآیندی بدنمند در تدریس و موقعیت یادگیری درگیر شده و با کسب درک شهودی از موقعیت، به سوی خبرگی در تدریس هدایت شوند. در انتهای کارورزی نیز به جای گزارش‌نویسی مستمر، به تحلیل پدیدارشناختی تجارب تدریس به خصوص در مواجهه با شرایط غیر قابل پیش‌بینی پرداخته می‌شود. این الگو نقش نوینی برای دانشجو معلم، معلم راهنما و استاد راهنما در فرایند کارورزی تعریف می‌کند.

واژگان کلیدی: دانش ضمنی، دانش بدنمند، مایکل پولانی، کارورزی، دانشگاه فرهنگیان

Teacher as “Embodied Agent”: Re-envisioning the Farhangian University Internship Program Based on the Epistemology of “Tacit Knowledge”

Abstract

Objective: The primary objective of this research was to critically examine and reconstruct the internship curriculum at Farhangian University, predicated on the epistemological foundations of “Tacit Knowledge” and “Embodied Knowledge.” **Methodology:** To achieve this aim, the study adopts a qualitative-philosophical approach, employing a “Deductive Method” (encompassing both regressive and progressive analysis). **Findings:** The findings indicate that the incumbent internship model at Farhangian University, which is grounded in the “Reflective Practitioner” paradigm, possesses validity regarding its situational view of learning. However, by relentlessly enforcing the conscious analysis of pedagogical knowledge, it precipitates a form of “hyper-reflective paralysis,” fostering anxiety and alienation from the dynamic, lived reality of teaching. Drawing upon Michael Polanyi and other phenomenological thinkers, the study argues that a significant portion of human knowledge is constituted through “embodied interaction” with the environment; consequently, the endeavor to subject this knowledge to rational dissection results in the neglect of its vast, ineffable dimension. Based on the theory of Embodied Knowledge, this research proposes the “Situated-Intuitive Discovery” (SID) model for the internship practicum. This model comprises three distinct phases: “Bodily Participation and Attunement,” “Intuitive Action,” and “Discovery.” Through this triadic process, the aim is to immerse student-teachers in the teaching and learning situation via an embodied modality, guiding them toward pedagogical expertise by cultivating an intuitive grasp of the context. Furthermore, the model advocates superseding the requirement for continuous textual reporting with the “Phenomenological Analysis” of teaching experiences, particularly regarding the confrontation with unpredictable classroom contingencies. Finally, the SID model necessitates a fundamental redefinition of the roles assigned to the student-Teacher, the Mentor Teacher, and the University Supervisor within the internship ecology.

Keywords: Tacit Knowledge, Embodied Knowledge, Michael Polanyi, Internship, Farhangian University,

کارورزی^۱ یکی از دروس بنیادین و مهم در تربیت معلم است و آن را می‌توان قلب تپنده‌ای دانست که بستری برای تمرین عملی دانش نظری آموخته شده و کسب مهارت‌های حرفه‌ای معلمی فراهم می‌سازد. در تربیت معلم کشورهای مختلف جهان کارورزی یکی از دروس مورد تأکید است که نتیجه آن کسب دانش، نگرش و مهارت حرفه‌ای در نومعلمان است (احمدی و الهامیان، ۱۳۹۹). در فرایند تربیت معلم کشور ما هم از ابتدا کارورزی همواره مورد توجه قرار داشته است و به خصوص بعد از ۱۳۹۲ و تأسیس دانشگاه فرهنگیان، این درس به یکی از محورهای مهم تربیت معلم بدل شده است. فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان بر اساس الگوی «معلم فکور»^۲ طراحی شده است که در آن نومعلمان با عمل تربیتی درگیر شده و در موقعیت واقعی به گفت‌وگوی فکورانه و «تامل-در-عمل»^۳ می‌پردازند. این الگو برگرفته از نظریات افرادی مثل جان دیویی^۴ (دیویی، ۱۹۱۰) و دونالد شون^۵ (شون، ۱۹۸۷، ۱۹۸۳) است و بر تمرین عملی تأمل در حین عمل تأکید دارد (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵). دیویی (۱۹۱۰) طرح نوینی از تفکر مبتنی بر حل مسئله مطرح نمود که در سطح عمل و به صورت موقعیتی صورت می‌گیرد و تابع الگوی تفکر تأملی^۶ است. شون (۱۹۸۷) ضمن نقد عقلانیت تکنیکی^۷ اثبات‌گرایان^۸ به توسعه اندیشه تامل-در-عمل (در مقابل تامل-بر-عمل^۹) پرداخته و معتقد است که ارائه دانش فنی تدریس نمی‌تواند منجر به توسعه حرفه‌ای معلمان شود، برای این توسعه حرفه‌ای نیاز به برنامه عملی برای درگیری در موقعیت و تمرین تامل و تفکر انتقادی در این شرایط است.

این الگو حدود یک دهه بر نظام تربیت معلم ایران تسلط دارد و دانشجوی معلمان در فرایند کارورزی ۱ تا ۴ به تمرین ابعاد مختلف تفکر تأملی می‌پردازند. کارورزی یک شامل «مشاهده تأملی» است که در طی آن دانشجوی معلمان در حوزه‌های مختلف ساختاری فیزیکی، ساختار نیروی انسانی، روابط عاطفی و موقعیت‌های آموزشی به مشاهده عمیق و روایت‌نگاری می‌پردازند. در کارورزی دو آنها به روشی شبیه اقدام‌پژوهی مسائل آموزشی و تربیتی را شناسایی کرده و در تعامل با معلم فعالیت‌های یادگیری برای رفع این مسائل طراحی و اجرا می‌کنند و نتیجه را به صورتی روایت‌گونه گزارش می‌دهند. در کارورزی سه دانشجوی معلمان در فرایند تدریس خرد درگیر شده و به روش «کنش‌پژوهی» به خودکاوی حرفه‌ای می‌پردازند و در نهایت در کارورزی چهار آنها به روش «درس‌پژوهی» و فرایند تعاملی، به طراحی و اجرای تدریس می‌پردازند (گروه هماهنگی برنامه‌ریزی برای تربیت معلم، ۱۴۰۰). هدف این فرایند کارورزی، گردآوری تجارب عملی توسط دانشجوی معلم و خوانش انتقادی و تأملی آن برای تأمین الگوها و طرح‌واره‌های ذهنی برای اثربخشی عمل تربیتی و آموزشی است که در تعامل دانشجوی معلم با استاد راهنما و معلم راهنما صورت می‌گیرد (عرب‌زاده و دیگران، ۱۴۰۱).

اجرای بیش از یک دهه الگوی معلم فکور در برنامه کارورزی نشان از آن دارد که این برنامه در کنار اینکه دارای مزایای متعددی بوده است، مشکلات و معایبی نیز داشته است. غلام‌پور و دیگران (۱۴۰۱) به این نتیجه رسیده‌اند که نگاه ایدئال و بی‌توجهی به موقعیت عمل، برنامه‌ریزی متمرکز دانشگاه فرهنگیان، عدم توجه به نیازسنجی و برخی مشکلات اجرایی و پشتیبانی موجب شده تا برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان در سطح اجرا مشکلات زیادی را تجربه کند. حجازی (۱۳۹۷) نیز معتقد است که موانعی مانند هماهنگی ضعیف دانشگاه با ادارات آموزش و پرورش، ضعف منابع مالی، شفاف نبودن شرح وظایف کارگزاران کارورزی به خصوص در سطح مدرسه، و ضعف در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه کارورزی از موانع پیاده‌سازی موفق این برنامه در دانشگاه فرهنگیان بوده است. زارع صفت (۱۳۹۶) در بررسی

1- Internship

2- Reflective Teacher

3- Reflection-in- Action

4- John Dewey

5- Donald Schon

6- Reflective thinking

7- Technical rationality

8- Positivists

9- Reflection-on-Action

تجربه زیسته کارورزان به این نتیجه رسیده است که کاهش نقش حمایتی توسط اساتید راهنما، توجیه نبودن معلمان راهنما نسبت به اهداف درس کارورزی، ضعف مهارت‌های شناختی و عاطفی در برخی دانشجوی معلمان، ضعف در ایجاد ارتباط صحیح با کارگزاران کارورزی در مدرسه و مشکلات ارتباطی بین دانشگاه فرهنگیان و اداره آموزش و پرورش از مشکلات مهم در اجرای کارورزی هستند. جعفریان و محمودی (۱۳۹۸) نیز ضعف معلمان راهنما در انجام درست وظایف کارورزی و نگرش منفی آنها به این برنامه را یکی از دلایل افت انگیزه دانشجوی معلمان و عدم تحقق صحیح اهداف کارورزی می‌دانند. صفرنوده و دیگران (۱۳۹۸) هم به نتیجه مشابهی رسیده و نبود زبان ارتباطی مشترک بین دانشگاه و مدرسه و همچنین «فقر شایستگی کارگزاران» را مانعی مهم بر سر راه تحقق اهداف برنامه درسی کارورزی می‌دانند. ملکی و دیگران (۱۴۰۰) نیز بر این باور هستند که اهداف کارورزی به درستی برای کارگزاران تبیین نشده است. حجم بالای نوشتن و گزارش کتبی از دیگر مشکلات کارورزی در دانشگاه فرهنگیان است که در قالب فعالیت‌های پیچیده مانند روایت‌پژوهی، کدگذاری و پر کردن فرم‌های متعدد صورت می‌گیرد.

پژوهش‌های اشاره به شده به مسائل و موانع مهم کارورزی در ایران پرداخته و راه‌هایی را برای برون رفت از این مسئله ارائه می‌دهند و در جمع می‌تواند این پژوهش‌ها را بیشتر در حوزه اجرایی و روبنایی برنامه کارورزی دانست. مسئله فلسفه کارورزی یکی از مسائلی است که به جز در موارد محدود در پژوهش‌ها توجهی به آن نشده است. برای مثال امام جمعه و مهرمحمدی (۱۳۸۵) بر اساس نظریه «معلم فکور» به ارائه الگویی برای تربیت معلم و کارورزی پرداخته‌اند و این نظریه را بر اساس اندیشه‌های افرادی مثل دونالد شون و نظریات روانشناختی تبیین کرده‌اند. خروشی (۱۳۹۹) نیز بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی به تبیین و تشریح برنامه درسی مطلوب برای کارورزی پرداخته است. کم‌توجهی به فلسفه کارورزی در حالی است که بدون پرداختن به مبانی فلسفی نمی‌توان درک درستی از مفاهیم و نظریاتی مثل معلم فکور داشت. برخی سوالات در زمینه چگونگی کسب دانش و مهارت توسط دانشجوی معلمان نیاز به بررسی مبانی فلسفی و به خصوص معرفت‌شناختی دارد.

همانطور که بیان شد، علی‌رغم اینکه تحول در برنامه درسی تربیت معلم از سال ۱۳۹۲ نتایج مفیدی در کارورزی داشته است، ولی هنوز فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با مشکلات متعددی مواجه است و یکی از مهم‌ترین آنها نبود درک فلسفی و بنیادین از کارورزی است. لذا پژوهشگر حاضر بر آن است تا در سلسله پژوهش‌هایی (همانند محمدی، ۱۴۰۴) از ابعاد مختلف به مطالعه فلسفی کارورزی بپردازد و این پژوهش نیز در همین راستا با بهره‌گیری از معرفت‌شناسی «دانش ضمنی»^۱ در اندیشه مایکل پولانی^۲ (۱۹۶۲) به بازاندیشی برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان بپردازد. پولانی دانش صریح و دانش ضمنی را متمایز کرده و معتقد است که ابعاد مهمی از دانش ما بعد ضمنی دارد و قابل تحلیل و بیان عقلانی نیست. بخش مهمی از دانش به جای ذهن در بدن ما نهفته است که از این نظریه به «بدنمندی»^۳ دانش تعبیر می‌شود. درایفوس^۴ (۲۰۰۴) بر اساس نظریه دانش ضمنی به طراحی الگوی آموختن مهارت و یادگیری پرداخته و معتقد است که سطوح بالای مهارت مثل نخبگی نیازمند شهود موقعیتی بوده و نمی‌توان فقط با تحلیل عقلانی به آنها رسید. شیلهاب^۵ و گروث^۶ (۲۰۲۴) و گروث (۲۰۲۴) نیز به ابعاد روانشناختی یادگیری ضمنی و بدنمندی دانش معتقدند که بخش زیادی از یادگیری در تعامل بدن و ذهن صورت می‌گیرد و آگاهی نه در ذهن، بلکه در بدن نیز جریان دارد. نظریه بدنمندی دانش و دانش ضمنی نگاهی متفاوت به مسئله یادگیری دارد و با نقد الگوهای سنتی شناخت‌گرا در یادگیری، طرحی نوین برای فرایند یاددهی- یادگیری فراهم می‌سازد. بررسی معرفت‌شناختی دانش بدنمند و ضمنی می‌تواند

1- Tacit Knowledge

2- Michael Polanyi

3- Embodiment

4- Dreyfus

5- Schilhab

6- Groth

پاسخگوی برخی سوالات بنیادین فلسفی در باب ماهیت دانش و مهارت‌آموزی در فرایند تربیت معلم باشد و برخی ابعاد مبهم کارورزی را روشن نماید. در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان الگوی معلم فکور دچار فروکاهش شده و تأمل و تفکر انتقادی جای خود را به گزارش‌نویسی و فرایند بوروکراتیک داده است. دانشجو معلمان در فرایند کارورزی به جای پرداختن به واکاوی تجربیات تربیتی و تأمل در آنها، اسیر نوشتن گزارش و پر کردن فرم و فعالیت‌هایی مانند کدگذاری هستند. آنچه آنها امروزه انجام می‌دهند، نوشتن درباره تدریس است تا تمرین تدریس. تلاش بر این است تا ابعاد مختلف تجارب تربیتی را به فرایندی آگاهانه و عقلانی و «دانش صریح» تبدیل کنند و توجهی به «دانش ضمنی» نمی‌شود. این پژوهش در پی آن است که:

سوال پژوهش: بر اساس معرفت‌شناسی «دانش ضمنی و بدنمند» چه نقدهایی بر برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان وارد است و چه الگویی می‌توان برای اصلاح این برنامه ارائه داد؟

روش پژوهش

این پژوهش در زمره سنت کیفی پژوهش قرار دارد و با رویکرد فلسفی سعی دارد و در آن از «روش استنتاجی» بهره گرفته می‌شود. به تعبیر باقری و دیگران (۱۳۸۹) روش استنتاجی در تعلیم و تربیت دو شیوه دارد: پس‌رونده^۱ که در آن بر اساس نظریه فلسفی به نقد الگوی عملی موجود پرداخته می‌شود و شیوه پیش‌رونده^۲ که در آن براساس یک مبنای فلسفی به نظریه پردازی در تعلیم و تربیت پرداخته می‌شود. در این پژوهش ابتدا از شیوه پس‌رونده استفاده شده و بر اساس مبانی معرفت‌شناختی دانش ضمنی و بدنمند، به تحلیل و نقد الگوی «معلم فکور» به عنوان مبنای کارورزی دانشگاه فرهنگیان پرداخته می‌شود و سپس بر اساس شیوه پیش‌رونده بر اساس معرفت‌شناسی دانش ضمنی به ارائه الگویی نوین در باب کارورزی مبادرت می‌شود.

مبانی نظری؛ «بدنمندی دانش»^۳

قبل از پرداختن به موضوع کارورزی سعی بر آن است تا در این قسمت ابتدا خلاصه‌ای از مبانی نظری معرفت‌شناسی دانش ضمنی بیان شود. مایکل پولانی (۱۸۹۱-۱۹۷۶) فیلسوف علم و شیمیدان برجسته است که با نقد اثبات‌گرایی^۴ نظریات نوینی در باب دانش و نحوه دانستن ارائه می‌دهد. او در گزاره مشهورش در کتاب «بعد ضمنی»^۵ هسته مرکزی نظریه خود در مورد دانش را چنین بیان می‌کند: «ما بیش از آنکه بتوانیم بگوییم، می‌دانیم» (پولانی، ۱۹۶۶، ص ۴). ایده اصلی پولانی این است که دانش یک شیء^۶ نیست که بتوان آن را به صورت کامل در قالب کلمات بیان نمود، بلکه فرایندی پویاست که برخی از ابعاد آن قابل بیان نیست. بنابراین دانش ریشه در بعد «ضمنی» دارد مراد از این بعد ضمنی لایه‌ای از آگاهی است که زیر بنای اعمال ما است، ولی قابل صورت‌بندی کلامی نیست.

پولانی (۱۹۶۲) معتقد است که در هر کنش شناختی یا مهارتی دو نوع آگاهی قابل تشخیص است: آگاهی کانونی^۷ و آگاهی فرعی یا ضمنی^۸. برای مثال در یک کنش مثل کوبیدن میخ، فرد بر کوبیدن میخ تمرکز دارد و این آگاهی کانونی است، ولی این تمرکز بدون تسلط و دانش بر ابزارهایی مثل چکش ممکن نیست، ولی این آگاهی‌ها نه در کانون، بلکه در حاشیه قرار دارند و ضمنی هستند. در فرایند تدریس نیز چنین است؛ معلم بر یادگیری دانش‌آموز به عنوان آگاهی کانونی

1 - Regressive

2 - Progressive

3 - Embodied Knowledge

4 - Positivism

5 - Tacit Dimension

6 - Object

7 - Focal Awareness

8 - Subsidiary Awareness

متمرکز است، ولی همزمان دانش ضمنی او در مورد روش تدریس و فرایندهای یاددهی - یادگیری به عنوان آگاهی فرعی یا ضمنی قرار دارند. پولانی (۱۹۵۸) بر این باور است که ما از آگاهی فرعی و ضمنی به آگاهی کانونی نگاه می‌کنیم: «من نسبت به احساس موجود در کف دستم، آگاهی فرعی (ضمنی) دارم که در آگاهی کانونی من نسبت به کوبیدن میخ، ادغام شده است» (پولانی، ۱۹۶۲، ص ۶۷). از این امر به «ساختار از- به^۱» تعبیر می‌شود. حال اگر تمرکز به جای آگاهی کانونی به آگاهی ضمنی تغییر کند و مسیر «از- به» معکوس شود، مهارت یاد شده در خطر تخریب قرار می‌گیرد: «آگاهی فرعی و آگاهی کانونی قابل جمع کردن نیستند. اگر یک پیانیست توجه خود را از قطعه‌ای که می‌نوازد به مشاهده کاری که انگشتانش حین نواختن انجام می‌دهند تغییر دهد، گیج می‌شود و ممکن است مجبور شود اجرا را متوقف کند» (پولانی، ۱۹۶۲، ص ۵۸). تغییر تمرکز از آگاهی کانونی به آگاهی ضمنی منجر به «خود مشغولی^۲» شده و حتی در شرایطی موجب «ترس از صحنه^۳» می‌شود و وسواس فرد بر روی آگاهی ضمنی موجب «فلج شدن اجرا» می‌گردد (پولانی، ۱۹۶۲، ص ۵۸). بنابراین پولانی با طرح «بیان ناپذیری منطقی^۴» معتقد است که تلاش برای بیان جزئیات مهارت نه تنها دشوار، بلکه از لحاظ منطقی مخرب نیز است. در حین تدریس، معلم تمرکز خود را از آگاهی ضمنی (آگاهی نسبت به طرح درس، زبان بدن، روش تدریس و روش ارزشیابی) به آگاهی کانونی (یادگیری دانش‌آموز) متمرکز می‌کند. اگر این تمرکز معکوس شود و معلم به جای توجه به یادگیری دانش‌آموز، مدام توجه خود را به طرح درس، فرم ارزیابی، حرکات بدن خود و... متمرکز کند، تدریس او فلج می‌شود و وسواس بر آگاهی ضمنی موجب بر هم ریختن صحنه یاددهی - یادگیری می‌شود. تلاش مداوم برای بیان کلامی مهارت‌های تدریس موجب می‌شود تا «لحظه تربیتی» که خاصیت پیش‌بینی ناپذیری دارد، در معرض مرگ قرار گیرد. معلم در حین تدریس در موقعیت کلاس درس سکنی می‌گزیند و موقعیت عمل به بخشی از وجود او بدل می‌شوند. خروج از موقعیت تدریس و بررسی جزئی و تحلیل آن ممکن نیست و مهارت تدریس را تخریب می‌کند. تلاش مداوم برای فهم و تحلیل عقلانی مهارت‌های تدریس، آنها را از سطح بدنمندی و زنده به سطح انتزاعی و مرده می‌کشد.

پولانی (۱۹۶۲) معتقد است که در حین انجام یک مهارت، ما به صورت عینی منفک از موقعیت عمل و ابزارهای موجود در آن نیستیم، بلکه «ما این اشیاء را در بدن خود ادغام می‌کنیم- یا بدن خود را گسترش می‌دهیم تا آنها را شامل شود- به طوری که ما نهایتاً در آنها سکنی می‌گزینیم^۵» (پولانی، ۱۹۶۲، ص ۷۴). به این ترتیب، در حین انجام یک مهارت، موقعیت عمل در امتداد بدن ما قرار دارد و ما آنها را به بخش‌هایی از وجود خودمان تبدیل می‌کنیم. مانند عصای یک فرد نابینا که نه به عنوان ابزاری بیرونی بلکه به عنوان بخشی از بدن و امتداد انگشتان دست او بدل شده است. از منظر پولانی دانش تنها فرایند شناختی نیست و برخلاف تصور دکارت، ما جهان را نه از طریق ذهن مجرد، بلکه از طریق بدنمان می‌شناسیم. از این امر به «بدنمندی دانش^۶» تعبیر می‌شود. نظریات پولانی در مورد بدنمندی دانش با یافته‌های نوین علم روانشناسی شناختی هم سازگار است. شیلهاب^۷ و گروث^۸ (۲۰۲۴) معتقدند که علوم شناختی کلاسیک یادگیری را امری ذهنی می‌دانست، ولی یافته‌های جدید روانشناختی بر بدنمندی بودن دانش و یادگیری تأکید دارند و این درک نوینی از یادگیری را موجب می‌شود. از منظر این متفکران، یادگیری بدنمند، موقعیت‌مند^۹، کنش‌گر^{۱۰} و گسترش یافته^{۱۱}.

¹ - From- To Structure

² - Self-consciousness

³ - Stage-fright

⁴ - Logical Unspecifiability

⁵ - Dwell in them

⁶ - Embodiment of Knowledge

⁷ - Schilhab

⁸ - Groth

⁹ - Embedded

¹⁰ - Enacted

¹¹ - Extended

فوکس^۱ (۲۰۱۶) در توضیح بدنمندی دانش معتقد است که ما مهارت‌های پیچیده (مانند تدریس) را نه در ذهن، بلکه در حافظه بدن یا همان حافظه موقعیتی ذخیره می‌کنیم. بنابراین شناخت ما از یک موقعیت نه بر اساس بازنمایی ذهنی (تصاویر در مغز) بلکه از طریق تعامل فیزیکی و عملی است. او به تفکیک معروف «دانستن که^۲» و «دانستن چگونه^۳» اشاره کرده و معتقد است که نوع دوم دانستن بنیادین بوده و اساس نوع اول به شمار می‌رود. بدنمند بودن دانش موجب می‌شود تا شهود^۴ که همان «حافظه موقعیتی بدن» است در شناخت موقعیت و عمل بسیار مهم باشد. حافظه موقعیتی بدن مجموعه‌ای از گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که در اثر تعامل با محیط در اندام‌های ما رسوب کرده‌اند و یادگیری فقط حاصل محاسبات ذهنی فعال نیست، نوعی «تطابق بدنی^۵» با دیگران و محیط است. ما احساسات دیگران را از طریق رزونانس بدنی درک می‌کنیم نه با استدلال عقلانی.

بدنمندی دانش در فلسفه پدیدارشناسی توسط افرادی مثل مرلوپونتی^۶ و روانشناسی و توسط افرادی مثل جورج لیکاف^۷ مورد توجه قرار گرفته و به تبیین شناخت و یادگیری انسان بر اساس آن پرداخته‌اند. از منظر مرلوپونتی، ادراک مربوط بیشتر از اینکه مربوط به دریافت حسی منفعلانه یا استدلال عقلانی باشد، مربوط به نحوه مواجهه بدنی ما با جهان است که مقدم بر تفکر است. بنابراین بدن در ادراک نقش مسلط و غالب دارد و ما چیزها را با تمام بدنمان دریافت می‌کنیم (خبازی کناری و سبطی، ۱۳۹۵). تاناکا^۸ (۲۰۱۱) در تحلیل بدنمندی شناخت از منظر مرلوپونتی، معتقد است که بدن ما دارای نوعی هوشمندی پیشاشناختی است که بدون نیاز به تفکر آگاهانه با محیط درگیر می‌شود. بنابراین کسب دانش و آگاهی ریشه در تعامل زنده و پویای ما با محیط دارد و بیشتر از اینکه در حافظه گزاره‌ای ذخیره شود، نوعی توانستن است که در اعضا، نظام عصبی و واکنش‌های ناخودآگاه ما حک شده است. گروث و گالیکسن^۹ (۲۰۲۴) از این موضوع به «فکر کردن از طریق دست‌ها^{۱۰}» تعبیر می‌کند و معتقد است که هوشمندی نه فقط در ذهن، بلکه در اعضای بدن نیز توزیع شده است. برای مثال یک معلم ماهر در مدیریت کلاس، اقتدار خود را از طریق نحوه ایستادن، نحوه بیان، تن صدا و نگاه اعمال می‌کند و این موارد حاصل حافظه بدنی او است و نه فقط نظریات یادگیری که خوانده است. بنابراین لازمه معلمی علاوه بر خواندن نظریات، تمرین عملی آنها در موقعیت نیز هست. مالافوریس^{۱۱} (۲۰۱۹) برای توضیح تعامل بدن و ذهن در فرایند تفکر، به تبعیت از هایدگر از مفهوم «شی‌ورزی^{۱۲}» بهره می‌گیرد و معتقد است که فعالیت ذهن در درگیری بدن با مغز صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، در فرایند تفکر عمل و ماده نقش بسیار حیاتی دارند و نباید تفکر را فقط به کلمات و مفاهیم کاست.

لیکاف و جانسون^{۱۳} (۱۹۹۹) نیز معتقدند که ذهن ما «بدنمند» است و تصور ذهن فارغ از بدن یک اشتباه بزرگ فلسفی است. بنابراین نحوه استدلال و درک ما از جهان تابع بدن ما است. جانسون (۲۰۱۵) فهمیدن را چنین شرح می‌دهد: «فهمیدن صرفاً یک عملیات ذهنی نیست، بلکه مجموعه‌ای از مشارکت‌های تمام‌عیار بدنی با جنبه‌های مهمی از محیط فرد است که برای او معنادار بوده و حیات و رشد او را حفظ می‌کنند؛ و این امر نه تنها در سطح فیزیکی، بلکه در سطوح بین‌فردی و فرهنگی نیز رخ می‌دهد. به عبارت دیگر، فهمیدن راه ما برای معنادار کردن و سکنی گزیدن در جهانی است

¹ - Fuchs

² - Knowing that

³ - Knowing how

⁴ - Intuition

⁵ - Intracorporeally

⁶ - Merleau-Ponty

⁷ - George Lakoff

⁸ - Tanaka

⁹ - Gulliksen

¹⁰ - Thinking through hands

¹¹ - Malafouris

¹² - Thinging

¹³ - Johnson

که در آن زندگی می‌کنیم، تا بتوانیم زندگی‌مان را به پیش ببریم» (جانسون، ۲۰۱۵، ص ۳). بنابراین فهمیدن فقط عمل عقلانی نیست، بلکه نوعی از تجربه کردن و عمل کردن بر مبنای ارگانیسم بدن است.

درایفوس (۲۰۰۴) بر پایه اهمیت اندیشه دانش ضمنی و بدنمند به طراحی مراحل یادگیری یک مهارت می‌پردازد. او نظام ۵ مرحله‌ای از مهارت‌آموزی را مطرح می‌کند که شرح آنها به صورت زیر است:

- **مرحله مبتدی^۱:** فرد در این مرحله هیچ درکی از موقعیت عمل ندارد و بر اساس قوانین صریح عمل می‌کند که فارغ از بافت قرار دارند. برای مثال یک معلم در مرحله مبتدی سعی دارد فقط بر اساس قوانین مدیریت کلاس درس به سازماندهی تدریس خود بپردازد: وقتی دانش‌آموز تکلیف ننوشت برای او فعالیت‌های جبرانی بده، نگذار دانش‌آموزان اقتدار تو را در کلاس درس خدشه‌دار کنند و سعی کن فاصله خود را با دانش‌آموزان حفظ کنی؛
 - **مرحله مبتدی پیشرفته^۲:** در این مرحله کم‌کم فرد شروع به درک شرایط موقعیت می‌کند و سعی دارد قوانین را با شرایط موقعیت بسنجد. او به جای قوانین صریح سعی در پیروی از اصول کلی دارد. البته در این مرحله هنوز فرد درک کلی از موقعیت ندارد؛
 - **مرحله باکفایت^۳:** فرد در این مرحله به عناصر پیچیده موقعیت پی می‌برد و سعی دارد تا با درک مسئولیت خود با موقعیت درگیر شود و دست به انتخاب بزند؛
 - **مرحله ماهر^۴:** در این مرحله فرد درک کاملی از موقعیت عمل به دست می‌آورد و درک کلی از فرایند عمل دارد. او درک صحیحی از آنچه در حال اتفاق افتادن است دارد (به صورت شهودی)، ولی هنوز برای عمل دست به تحلیل می‌زند؛
 - **مرحله خبره:** در این مرحله عمل و فهم موقعیت بر مبنای دریافت شهودی صورت می‌گیرد. قوانین در این مرحله ناپدید می‌شوند و فرد با موقعیت یکی می‌شود.
- شرط رسیدن به مرحله خبرگی در مهارت، درگیری شدن با تمام وجود در عمل است. فقط با تحلیل و دانش گزاره‌ای نمی‌توان به سطح خبرگی رسید، بلکه خبرگی نشان از بدنمند بودن مهارت و معرفت و ناآگاهانه بودن بسیاری از فرایندهای کسب مهارت دارد. در منظر درایفوس (۲۰۰۴) ماشین‌ها قادر نمی‌توانند خبره باشند، چون بدن ندارند و اهمیت موقعیت عمل را به درستی درک نمی‌کنند.

نقدی بر کارورزی در دانشگاه فرهنگیان

همانطور که بیان شد، الگوی فعلی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کشور ما مبتنی بر نظریه «معلم فکور» دونالد شون است. شون (۱۹۸۷) الگوی «تأمل - در - عمل^۵» را برای تربیت حرفه‌ای مطرح می‌کند و آن را چنین شرح می‌دهد: «تفکر - در - عمل، عملکردی انتقادی دارد و به پرسش در باب پیش‌فرض‌های ساختار فهم ما در عمل می‌پردازد. ما به صورت انتقادی در مورد نحوه تفکری تأمل می‌کنیم که ما را به سوی این فرصت یا راه حل سوق می‌دهد و در این فرایند به

¹ - Novice

² - Advanced Beginner

³ - Competence

⁴ - Proficiency

⁵ - Reflection-on-Action

بازسازی راهبردهای عمل، فهم پدیده‌ها و روش‌های قالب‌بندی مسائل می‌پردازیم» (شون، ۱۹۸۷، ص ۲۸). بنابراین در فرایند کارورزی دانشجو معلمان باید مدام در مورد تدریس و تجارب تربیتی خود در مدرسه تأمل کنند و آنها را تحلیل کنند. نتیجه این الگو در کارورزی دانشگاه فرهنگیان، گزارش نویسی و مکتوب‌سازی مستمر تجارب تربیتی و سعی در تحلیل گام به گام آنها از کارورزی یک تا کارورزی چهار و همچنین طراحی الگوی تدریس و تلاش برای اجرای آن در کلاس درس است. این فعالیت‌ها را می‌توان تبدیل تجارب تربیتی کارورزی به «آگاهی گزاره‌ای» تعبیر کرد.

بر اساس دیدگاه پولانی (۱۹۶۲)، الگوی معلم فکور از لحاظ اینکه به موقعیتی بودن معرفت اهمیت می‌دهد و دانش تربیتی را با سطح عمل پیوند می‌دهد مورد قبول است، ولی تلاش برای تبدیل تجارب تربیتی به آگاهی گزاره‌ای و تحلیل تمام عناصر تجارب تربیتی و هوشیاری مداوم در حین کارورزی مورد نقد است. در تلقی الگوی کارورزی معلم فکور، دانشجو معلم همزمان با عمل سعی دارد تا با تحلیل عناصر مختلف تجربه تربیتی خود، دانش گزاره‌ای کسب کند و این با ماهیت بنیادین معرفت بشری در منظر پولانی در تضاد است. تلاش برای تبدیل همه تجارب کارورزی به دانش گزاره‌ای در نظام کارورزی دانشگاه فرهنگیان بسیار مشهود است و در هر ترم کارورزی دانشجو حجم وسیعی از گزارش‌ها را تکمیل، تحلیل و کدگذاری می‌کند و سعی بر آن است تا عناصر مختلف مهارت معلمی را تحلیل کرده و در دانش گزاره‌ای خود ذخیره کند. این امر را می‌توان به وارونگی تمرکز از آگاهی کانونی به آگاهی ضمنی (وارونگی ساختار از-به) تعبیر کرد که به تعبیر پولانی (۱۹۶۲) موجب نوعی وسواس در تحلیل و نگریستن به مهارت و افزایش ترس از اجرای واقعی تدریس در صحنه می‌شود.

این نوع روایت‌گری و گزارش‌گری مداوم موجب نوعی «خود مشغولی مخرب» شده و در جریان تدریس «لکنت» ایجاد می‌کند. این روند کارورزی در تلاش است تا همه چیز را به صورت داده‌های قابل بازیابی در مغز بدل کند و مهارت معلمی را به صورت فرایندی آگاهانه در دانش گزاره‌ای ذخیره کند، ولی به تعبیر فوکس (۲۰۱۲) بخش زیادی از دانش حرفه‌ای نه در ذهن، بلکه در عادت‌های بدنی سکنی می‌گزینند. معلم در کلاس درس مهارت‌هایی برای تدریس و مدیریت کلاس درس به کار می‌گیرد که در حافظه بدنی او ذخیره شده و سعی در تبدیل این دانش به کلمات و گزاره‌ها موجب از بین رفتن ماهیت اصلی آن می‌شود. بسیاری از مهارت‌های معلمی در حافظه بدنی معلم ذخیره شده و در بیان تاناکا (۲۰۱۱) بسیاری از کنش‌های معلمی «انجام دادن بدون بازنمایی» هستند. تلاش مداوم برای گزارش و تحلیل تجارب تربیتی و فعالیت‌هایی مثل «خودکاوی حرفه‌ای» را می‌توان خروج از عمل بدنمند و پناه بردن به متن انتزاعی و قطع جریان تجربه واقعی قلمداد کرد (گروث و گالیکسن، ۲۰۲۴) که نه تنها دانشجویان را برای عمل تربیتی مهیا نمی‌سازد، بلکه وسواس و ترس از تدریس را در وجود آنها نهادینه می‌کند. حاصل این نوع کارورزی و تربیت معلم، معلمانی است که در سطح تحلیل و تولید مکتوبات و طرح‌های انتزاعی توانمند هستند، ولی با وارونه کردن تمرکز خود از آگاهی کانونی به آگاهی ضمنی، در مدیریت کلاس درس و تدریس ناتوان هستند.

تحلیل مداوم تجارب تدریس و طرح درس نویسی را می‌توان نمادی از قوانین صریح عمل دانست که درایفوس (۲۰۰۴) در مرحله مبتدی به آن اشاره دارد. مبتدی چون موقعیت را نمی‌فهمد نیاز به دستور صریح دارد، ولی برای رسیدن به مراحل بالاتر و به خصوص خبرگی نیاز است فرد از قوانین ضریح گذر کند. تاکید بیش از حد بر فرم‌های طرح درس و تحلیل‌های تربیتی، مانع از سیر دانشجو معلمان به سوی فهم موقعیتی شده و آنها را در سطح مبتدی نگه می‌دارد. آنها برای عمل کردن مدام منتظر قوانین صریح و الگوریتم‌های واضح هستند. لازمه سیر دانشجو معلم به سوی خبرگی این است که از سطح گزارش‌ها فراتر برویم و اجازه دهیم دانشجو با موقعیت تدریس و مدرسه درگیر شود و با مسئولیت خود دست به انتخاب بزند. در نهایت اینکه الگوی مطلوب برای معلم فکور، معلمی است که همه عناصر عمل را زیر تیغ تحلیل و نقد می‌برد و این معلم از خبرگی به دور است. خبرگی نیازمند درک شهودی موقعیت تربیت و تدریس است و این نوع درک زیر تیغ تحلیل و گزارش مداوم کارورزی فرصت بروز پیدا نمی‌کند. تاکید بر تحلیل جز به جز و عمل بر اساس

پیش‌بینی طرح درس در کارورزی به تعبیر درایفوس موجب «عقب‌گرد»^۱ از مهارت‌های شهودی و موقعیت به تحلیل و نگاه به اجزای موقعیت به جای درک کلی آن است.

بنابراین به صورت خلاصه می‌توان گفت که تاکید بیش از حد بر تفکر تأملی و تحلیلی در قالب گزارش و تحلیل تجارب در فرایند کارورزی دانشگاه فرهنگیان، موجب می‌شود تا دانشجو معلمان مجبور باشند شرایط زنده و پویای عمل تربیتی را مدام به صورت تجارب مرده و انتزاعی درآورند. آنها یاد می‌گیرند که به صورت مستمر از حافظه بدنی خود به سوی آگاهی و دانش گزاره‌ای بگریزند و به این صورت فرصت «شهود موقعیتی» از آنها سلب می‌شود. آنها در سطح مبتدیان پیشرفته می‌مانند چون هیچ وقت اجازه نمی‌یابند تا با موقعیت تدریس درگیر شوند و بر اساس مسئولیت خود از عناصر پیچیده موقعیت دست به انتخاب بزنند. تمثیل آنها همانند نوازنده‌ای است که به جای درگیری شهودی با ابزار موسیقی، مدام در پی تحلیل حرکت انگشتان و نحوه عملکرد عناصر ابزار است. حاصل این نوع کارورزی نه تنها آمادگی برای عمل نیست، بلکه وسواس نظری و ترس از صحنه تدریس است. برخی از مسائل بیان شده در باب کارورزی، مربوط به نحوه اجرای آن در دانشگاه فرهنگیان و به خصوص تاکید مدام بر گزارش‌نویسی و تدوین طرح درس است، ولی برخی دیگر نیز فارغ از زمینه اجرایی مربوط به مسائل بنیادین معرفت‌شناختی است که از درک نادرست از فرایند مهارت‌آموزی، کسب دانش و یادگیری منجر می‌شود. در نگاه پولانی (۱۹۶۲) این مسئله معرفت‌شناختی را می‌توان حاصل کاستن دانش از «سطح وجودی» به «سطح قابل بیان» و نادیده انگاشتن بخش وسیعی از دانش غیرقابل بیان است.

الگوی «اکتشاف موقعیتی - شهودی» (SID)

بر اساس مبانی نظری بیان شده در مورد دانش ضمنی و بدنمندی دانش در منظر پولانی و لیکاف و مراحل یادگیری مهارت درایفوس، در این قسمت سعی بر آن است تا الگوی نوین تحت عنوان الگوی «اکتشاف موقعیتی - شهودی» برای اصلاح فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان ارائه شود. تلقی بنیادین این الگو این است که تدریس عملی بدنمند است و کارورزی به عنوان فرایند «سکنی‌گزیدن» در سطح موقعیت عملی مدرسه و کلاس درس است؛ جایی که دانشجو معلم از قوانین صریح و الگوریتم‌های تدریس عبور کرده و به ریتم واقعی و زنده کلاس درس پیوند می‌خورد. الگوی نوین مطرح شده سعی دارد تا ضمن تاکید بر مزیت موقعیتی بودن در الگوی معلم فکور، از آن عبور کند و کارورزی را به فرایندی زنده و پویا به سوی مسیر خبرگی در تدریس بدل کند. این الگو دارای سه مرحله اجرایی است:

۱. **مشارکت و همنوایی بدنی**^۲: در این مرحله دانشجو معلم به تعبیر پولانی (۱۹۶۲) در کلاس درس سکنی می‌گزیند و به جای پرکردن چک لیست و ارزیابی مستمر موقعیت، سعی می‌کند با تمام بدن و حواس خود در فضای کلاس درس غرق شود. پولانی (۱۹۶۲) معتقد است که «ما با سکنی‌گزیدن در اجزای یک کل، معنای مشترک آن را درک می‌کنیم... ما خود را در آنها می‌ریزیم و آنها را به بخشی از وجود خود تبدیل می‌کنیم» (پولانی، ۱۹۶۲، ص ۶۱). اولین مرحله از کارورزی را می‌توان تمرین برای درگیری بدنمند در کلاس درس و سکنی‌گزیدن در آن دانست. دانشجو معلم در این مرحله به جای تحلیل مداوم اعمال معلم و موقعیت کلاس درس و گزارش نویسی، سعی دارد دوگانگی خود با کلاس درس را کنار بگذارد و طنین اعمال و موقعیت آموزشی و تربیتی کلاس درس در بدن خود را درک کند. او احساس بدنی خود از شلوغی دانش‌آموزان در کلاس درس، تکنیک‌های رفتاری معلم برای کنترل کلاس، لحن و تن صدای معلم و سایر عناصر کلاس درس را مورد توجه قرار می‌دهد و سعی می‌کند در فضای ذهنی خود هم شده، هم‌نوا

^۱ - Regression

^۲ - Situational-Intuitive Discovery

^۳ - Immersive Observation and Bodily Resonance

با معلم کلاس به محرک‌های کلاس درس واکنش نشان دهد. فوکس و کخ^۱ (۲۰۱۴) از این امر به همنوایی بدنی تعبیر می‌کنند و معتقدند که درک دیگران از طریق «درهم آمیختگی متقابل»^۲ و همنوایی صورت می‌گیرد. بنابراین درک تربیتی، فرایندی شناختی صرف نیست و رخدادی بین جسمانی است که لازمه آن درگیری با تمام وجود در موقعیت تربیتی است. در این صورت است که دانشجو معلم به جای تحلیل و تکه‌تکه ساختن تجارب تربیتی کلاس درس، آنها را حس می‌کند.

برای تعمیق تجارب در این مرحله پیشنهاد می‌شود به جای گزارش کتبی تحلیلی از «گفت‌وگوی پدیدارشناختی» بهره گرفته شود که در آن دانشجو معلم در فرآیندی تعاملی با استاد و دیگر دانشجویان، تجارب خود در کلاس درس را با آمیخته با احساسات خود توصیف می‌کند. او احساسات و درک عمیق خود را از فرایندهای کلاسی و نحوه مواجهه با آن بیان می‌کند. برای مثال احساس خود را در مواجهه با دانش‌آموزی تکلیف‌ننوشته و مورد سرزنش معلم قرار می‌گیرد، بیان می‌کند یا درک عمیق خود را از تعاملات معلم- دانش‌آموز یا دانش‌آموزان با هم به اشتراک می‌گذارد. در گفت‌وگوی پدیدارشناختی، دانشجو معلمان در باب اثر پدیده‌های کلاس درس بر بدن‌شان به گفت‌وگو می‌پردازند. برای مثال دانشجو می‌گوید: «وقتی معلم سر دانش‌آموز داد زد احساس بدی به من دست داد. احساس حقارت دانش‌آموز باعث شدن منم ناراحت شوم و احساس انقباض عضلانی به من دست داد».

دانشجو معلم باید سعی کند تا اعمال و حرکات یک معلم (مثل سکوت، تغییر لحن، حرکت بدنی و...) را به صورت ذهنی یا در موقعیت‌های واقعی تمرین کند و به تعبیر تاناکا (۲۰۱۱) «طرحواره بدنی» مرتبط با تدریس در خود ایجاد کند. گروث (۲۰۲۴) بر این باور است که یادگیری بیشتر از اینکه از طریق نوشتن و تحلیل اتفاق بیافتد، از طریق تقلید و «هم‌سوایی بدنی»^۳ با استاد ماهر صورت می‌گیرد. او شاگردی^۴ را مرحله مهمی از یادگیری می‌داند. فارغ از تصویر غیر دموکراتیک و سنتی، شاگردی اگر به درستی سازماندهی شود موجب مشارکت فعال یادگیرنده و یادگیری بهتر و عمیق‌تر خواهد شد. نتایج یافته‌های نوین یادگیری معتقدند که «دانشجویان وقتی دانش عمیق می‌آموزند که در فعالیت‌هایی مشابه فعالیت‌های حرفه‌ای خود درگیر شوند» (گروث، ۲۰۲۴، ص ۱۰۳). در فرایند کارورزی نیز دانشجو معلمان باید به هم‌سوایی بدنی با معلم راهنمای ماهر در رشته خود بپردازند. این هم‌سوایی می‌تواند در فضای زنده کلاس درس یا از طریق مشاهده مستمر فیلم‌های تدریس معلمان ماهر صورت گیرد. او می‌تواند در موقعیت‌های شبیه‌ساز به روش تدریس خرد، این مهارت‌ها را تمرین کند. در این مرحله نقش معلم راهنما در فرایند ایجاد فرصت برای همنوایی بدنی از اهمیت زیادی برخوردار است. او باید بتواند به عنوان الگوی مرجع برای همنوایی بدنی دانشجو معلمان باشد و به جای بیان مسائل و نکات آموزشی و تربیتی، آنها را در عمل و بدن خود به نمایش می‌گذارد. معلم راهنما در فرایند کارورزی موقعیتی ایجاد می‌کند که در آن دانشجو معلم از سرگردانی حاصل از پیچیدگی موقعیت‌ها شود و عناصر بارز موقعیت تربیتی را به درستی درک کند و به آنها واکنش نشان دهد و به تعبیر درایفوس (۲۰۰۴) فرصتی برای عبور از دانش گزاره‌ای به شهود موقعیتی و سیر به سوی خبرگی فراهم می‌سازد.

۲. **کنش شهودی**^۵: در این مرحله دانشجو معلم وارد مرحله عمل می‌شود و فارغ از الگوی الگوریتمی فعلی دانشگاه فرهنگیان که سعی دارد همه کنش‌های دانشجو را در طرح درس از قبل پیش‌بینی کند، دانشجو در کلاس درگیر می‌شود و سعی دارد فضای پیش‌بینی‌ناپذیر کلاس را درک کند. این درگیری مسیری برای سیر به سوی خبرگی است. درایفوس (۲۰۰۴) معتقد است که یکی از شاخصه‌ها مهم گذر از مبتدی بودن به خبرگی، درگیری عاطفی در موقعیت است. دانشجو باید از حرکت خطی گذر کند و با تمام احساسات خود در کلاس درگیر شده و شرایط پیش‌بینی‌ناپذیر کلاس را درک کند. لازمه درگیری کامل در موقعیت کلاس درس، اجازه می‌دهد بدنش (حرکات، تغییر حالات و سایر

¹ - Coch

² - Mutual Incorporation

³ - Bodily alignment

⁴ - Apprenticeship

⁵ - Intuitive Action

عناصر زبان بدن) قبل از ذهنش عمل کند و برای عمل کردن منتظر تحلیل شرایط نمی‌ماند. در این شرایط به تعبیر فوکس (۲۰۱۲) دانشجو اجازه می‌دهد تا مهارت‌هایی که در حافظه بدنی او رسوب کرده است، فعالانه عمل کند و با ریتم کلاس هماهنگ شود. او برای مدیریت کلاس درس و ارائه تدریس منتظر شیوه‌نامه طرح درس نمی‌ماند و خطر انتخاب را قبول کرده و با توجه به شرایط دست به انتخاب می‌زند. پذیرش مسئولیت کلاس درس گامی مهم در درگیری عاطفی در کلاس درس است.

تعامل با محیط و بهره‌گیری مناسب از رسانه‌های آموزشی و موقعیت فیزیکی کلاس درس و بدن، از نقاط محوری این مرحله به شمار می‌رود. بر اساس نظریه «شیء‌ورزی» مالافوریس (۲۰۱۹) معلم باید بدن خود و موقعیت فیزیکی کلاس را مسیری برای عمل تبدیل کند. او با زبان بدن خود بازخورد می‌دهد، از کم یا زیاد کردن فاصله فیزیکی برای کنترل کلاس و ایجاد تنوع استفاده می‌دهد و به این طریق کلاس درس را به موقعیتی زنده و پویا برای یادگیری تبدیل می‌کند. در این مرحله به تعبیر پولانی (۱۹۶۲) تمرکز دانشجو بر آگاهی کانونی و یادگیری دانشجو است و آگاهی ضمنی خود را در این مسیر به بهترین نحو استفاده می‌کند. در این مرحله درک شهودی کلاس درس از اهمیت زیادی برخوردار است. در الگوی الگوریتمی طرح درس مدار، دانشجو سعی دارد همه چیز را بر اساس طرح درس پیش ببرد، ولی در الگوی SID دانشجو بر اساس درک شهودی در کلاس درس ممکن است فرایند تدریس را تغییر دهد. او با تمام احساسات از کلاس درس بازخورد می‌گیرد و با مشاهده کلافگی دانش‌آموزان، بلافاصله از تعامل بدن خود و موقعیت کلاس درس برای ایجاد تنوع استفاده می‌کند و سعی می‌کند برای مثال با طراحی یک الگو یا ایجاد شادابی در کلاس درس فرایند تدریس را تغییر دهد. البته باید توجه داشت که درک شهودی کلاس درس به معنای کنار گذاشتن کامل طرح درس نیست، بلکه استفاده مناسب از آن به مثابه یک «قطب‌نما» و نه شیوه‌نامه الگوریتمی است. دانشجو قبل از تدریس و درگیری در موقعیت کلاس درس، بر اساس طرح ذهنی قبلی خود به تمرین بدنی درس می‌پردازد و در فرایند تدریس نگاهی کلی به طرح درس دارد، ولی خود را آماده شرایط و مواقعی پیش‌بینی‌ناپذیر می‌کند که به تعبیر مالافوریس (۲۰۱۹) در آن موقعیت عمل در مقابل معلم مقاومت می‌کند. در برخی از موارد گذر از طرح درس مسیری برای تدریس است. برای مثال دانشجویی پیش‌بینی کرده تا در زمانی کوتاه از پرسش و پاسخ گذر کند، ولی وقتی فضای گرم پرسش و پاسخ در کلاس درس را می‌بیند، آن را ادامه داده و مسیر تدریس را عوض می‌کند. بنابراین طرح درس در الگوی SID طرح درس حذف نمی‌شود، بلکه به نقشه ذهنی تبدیل می‌شود که در وهله اول فارغ از جزئیات پیش‌بینی در مورد زمان و همه فرایندهای کلاس درس است و در وهله دوم دانشجو معلم آمادگی دارد تا بر اساس درک شهودی از کلاس درس، آن را تغییر دهد.

برای درگیری واقعی در کلاس درس و تمرین مقاومت عرصه واقعیت، در مرحله دوم دانشجو باید مرحله به مرحله وارد تدریس شود. او با همراهی معلم راهنما در فرایندی تدریجی تدریس در کلاس درس را به عهده می‌گیرد. او در مرحله اول مشارکت زیادی در تدریس نداشت، ولی در این مرحله کم‌کم وارد تدریس می‌شود. او ابتدا با کمک معلم راهنما، بخشی از فعالیت‌های کلاس درس را بر عهده می‌گیرد؛ مثل هدایت گروهی از دانش‌آموزان در فرایند آزمایش علمی، ارائه بخشی از تکالیف درس املا و.... در گام بعدی معلم راهنما تدریس کامل یک درس را به دانشجو می‌سپارد و آنچه در این مسیر مهم است، عدم مداخله سریع معلم راهنما در مواقع پرتنش و اجازه دادن به دانشجو برای مواجهه با مقاومت موقعیت و حتی موقعیت شکست است. استاد راهنما نیز باید با ارائه چارچوب فکری مناسب، دانشجو معلمان را نسبت به موقعیت‌های مقاوم کلاس درس آماده کند. آنها باید آماده باشند تا در لحظات «گیر کردن» به صورت بداهه به تغییر موقعیت بپردازند و مسیر کلاس را متحول سازند.

۳. **اکتشاف**^۱: در الگوی فعلی دانشگاه فرهنگیان، حاصل کار در ترم‌های مختلف کارورزی، ارائه گزارش‌های مکتوب کدبندی شده و دارای ساختار مشخص است، ولی همانطور که بیان شد بر اساس الگوی SID و نظریه دانش بدنمند،

¹-Discovery

این فعالیت قابل نقد بوده و موجب تقلیل و نابودی بخشی از تجربه تربیتی می‌شود. به تعبیر پولانی (۱۹۶۲) دانش مانند کوه یخ است که بخش مهمی از آن قابل بیان زبانی است و در بدن ما نهفته است. بنابراین گزارش کتبی آن هم در شرایطی که بیشتر دانشجویان گزارش خود را از هوش مصنوعی و روش‌های دیگر دریافت می‌کنند، نمی‌تواند خروجی قابل قبولی برای کارورزی باشد. بر اساس الگوی جدید، خروجی کارورزی می‌تواند ارائه یک «مصنوع^۱» باشد که حاوی دانش ضمنی نیز باشد. برخی از این مصنوعات می‌تواند به شرح زیر باشد:

- **کلیپ‌های دیدنویی و تصاویر:** یکی از موارد مهم در الگوی SID، نحوه مواجهه بدنمند دانشجوی معلم با موقعیت‌های بحرانی و درگیری عاطفی در موقعیت آموزشی است. یکی از خروجی‌های این الگوی کارورزی می‌تواند به کلیپ‌های ویدئویی کوتاه (۳ تا ۵ دقیقه) و تصاویر از نحوه مواجهه به شرایط بحرانی دارد. این کلیپ‌های می‌توانند منبعی برای فهم حضور دانشجو معلم در کلاس درس با تمام وجود و بهره‌گیری از موقعیت زنده کلاس درس برای مواجهه با شرایط بحرانی و مقاوم کلاس درس باشد. لحظات شلوغ شدن یک کلاس درس، سوالات چالشی، عدم تحقق یادگیری، کلافگی دانش‌آموزان، بی‌نظمی و رفتارهای پرتنش دانش‌آموزان و کار نکردن رسانه‌های آموزشی از نمونه‌های موقعیت‌های بحرانی هستند.

- **ساخت رسانه‌های آموزشی:** بر اساس نظریات پولانی (۱۹۶۲)، شیلهاب و گروث (۲۰۲۴) و مالا فوریس (۲۰۱۹) رسانه‌های آموزشی و مواد یادگیری در فرایند تدریس نقشی حیاتی دارند و نباید نقش آنها را به تشریفات فروکاست. این امر در مفهوم «شیء‌ورزی» به وضوح قابل مشاهده است. در حین عمل و تفکر بدنمند فرایند تدریس، وجود معلم به رسانه‌های آموزشی گسترش پیدا می‌کند و اینها به بخشی از فرایند زنده کلاس درس تبدیل می‌شوند. بنابراین یکی از خروجی‌های درس کارورزی می‌تواند طراحی و ساخت رسانه‌های آموزشی در ابعاد مختلف یادگیری باشد. این ابزارها می‌توانند سندی برای تفکر بدنمند دانشجو در مسیر مواجهه با موقعیت‌های مقاوم یادگیری و تلاش برای مواجهه با آنها باشد. برای مثال دانشجویی که با ضعف دانش‌آموزان در آموزش درس ضرب مواجه شده است، می‌تواند رسانه‌ای برای آموزش ضرب به صورت بدنمند طراحی کند.

- **دفاع ژورمانی:** دفاع ژورمانی (مفهوم فرانسوی برگرفته از مفهوم Judgment) نوعی دفاع از عملکرد در رشته‌هایی مثل هنر و معماری است که در آن دانشجو عملکرد واقعی خود را ارائه می‌دهد و از آن دفاع می‌کند. به کارگیری این نوع دفاع از کارورزی نیز می‌تواند مفید باشد و بخشی از دانش ضمنی را که به قول پولانی (۱۹۶۲) قابل بیان نیستند، انتقال دهد. در این دفاع دانشجو معلم کلیپ‌های کوتاه، تصاویر، فایل صوتی، رسانه‌های آموزشی و روایت پدیدارشناختی خود را به صورت شفاهی به کلاس درس ارائه می‌دهد. در فرایند این ارائه دانشجو سعی می‌کند در فضای چند رسانه‌ای بخشی از تجربه خود را در درگیری عاطفی با موقعیت تدریس و مواجهه با شرایط بحرانی و مقاوم به تصویر بکشد. استاد راهنما و سایر دانشجویان نیز بر اساس این ارائه به بحث و بیان چالش‌ها و فرصت‌های تجارب بیان شده می‌پردازند. برای مثال دانشجویی که بحث دریاهای ایران را تدریس کرده، کلیپ کوتاهی از احساسات و واکنش‌های دانش‌آموزان در مواجهه به مفاهیمی مثل دریای خلیج فارس، هویت ملی، منابع الهی و مسیر توسعه، یا کلیپ کوتاهی از مواجهه دانشجو با دانش‌آموزی که فرق بین دریا و برکه آب را ندارد، تهیه کرده و نمایش می‌دهد. او رسانه‌های آموزشی مانند عکس، فیلم، نقشه، کره جغرافیا، جعبه‌های یادداشت در مورد خلیج فارس و... را در کنار خود دارد و نحوه کارکرد آنها در انتقال مطالب را شرح می‌دهد. استاد راهنما و دانشجو معلمان دیگر نیز بر اساس این ارائه به بیان چالش‌ها و فرصت‌های می‌پردازند.

یکی از فعالیت‌هایی که در کارورزی ۴ دانشگاه فرهنگیان صورت می‌گیرد تدریس با رویکرد درس پژوهی است. اگر فعالیت در شکل فعلی آن بیشتر متکی بر تهیه طرح درس و سناریوی تدریس به روش، اجرا و گزارش کتبی آن

¹-Artifact

است و به دلیل زیربنای شناختی متکی بر تحلیل مداوم دانش ضمنی، مورد نقد است. البته با تغییراتی در روند درس پژوهی می‌توان آن را در الگوی SID هم به کار برد. برای مثال تمرکز گروه به جای تهیه طرح درس جزئی، باید بر روی تهیه نقشه کلی تدریس باشد و در فعالیت‌های گروهی به جای تمرکز بر طرح درس، فرصت‌هایی برای تمرین عملی تدریس خرد و حالت‌های بدنی برای تدریس باشد. دانشجویان در گروه‌های خود می‌توانند به مشاهده فیلم‌های تدریس معلمان خبره پرداخته و به همنوایی بدنی با آنها بپردازند و در مورد موقعیت‌های مختلف آن به گفت‌وگو بپردازند. در فرایند ثبت تدریس نیز آنها می‌توانند موقعیت‌های خاص تدریس را مستند کرده و در جلسات گروهی بعد از تدریس حول آنها به بحث بپردازند. دانشجوی مجری تدریس می‌تواند تجارب زیسته خود در فرایند تدریس و درگیری عاطفی خود را روایت کند و گروه حول آن به گفت‌وگوی عمیق بپردازند.

خلاصه مراحل طرح SID را می‌توان به صورت زیر بیان نمود:



نمودار شماره ۱) مراحل الگوی کارورزی SID

دلالت‌های اجرایی الگوی جدید

در ادامه به بررسی دلالت‌های الگوی SID در حوزه‌های مختلف کارورزی پرداخته خواهد شد. بر اساس این طرح کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نیازمند تحول ساختاری و محتوایی است که برخی از دروس دیگر را نیز متحول می‌سازد. در ادامه بر اساس مخاطبان به ارائه پیشنهادات و دلالت‌ها در حوزه‌های مختلف پرداخته می‌شود:

۱. سیاست‌گذاران و طراحان برنامه درسی

- تغییر نظام ارزشیابی کارورزی از گزارش‌نویسی مداوم به ژوژمان با محوریت ارائه چند رسانه‌ای تجارب زیسته دانشجو معلمان و به خصوص بیان تجارب مواجهه با مقاومت‌های موقعیت آموزشی و موارد پیش‌بینی نشده؛
- اختصاص بخشی از برنامه درسی کارورزی به «پدیدارشناسی» کلاس درس و بیان شفاهی تجارب زیسته کلاس درس توسط دانشجو معلمان؛
- طراحی کارگاه‌های ساخت رسانه‌های ساده آموزشی مبتنی بر نظریه «شیء‌ورزی» و تمرین تعامل بدنمند با رسانه‌های در فرایند تدریس؛
- تدوین شیوه‌نامه برای آموزش مناسب اساتید جهت راهنمایی دانشجو معلمان به سوی خبرگی آموزشی و کسب شهود موقعیتی؛
- کاهش تعداد استاد به دانشجو برای افزایش فرصت تعامل و تجربه آموزی؛
- تدوین شیوه‌ای برای آموزش ساختارمند معلمان و عوامل اجرایی مدارس کارورزی و تشریح فرایند کارورزی با هدف کسب خبرگی؛
- اختصاص درس‌هایی مثل فن بیان برای تقویت مهارت‌های غیرزبانی به دانشجو معلمان و «تحلیل پدیدارشناسی» برای فهم تجارب تدریس.

۲. اساتید راهنما:

- تعامل نزدیک و فرد به فرد با دانشجویان برای تحلیل مهارت‌های تدریس آنها با رویکرد بدنمندی؛
- سیر از سوی گزارش محوری به گفت‌وگوهای عمیق و گروهی با دانشجویان با هدف تحلیل بدنمند تدریس؛
- توانمندی دانشجویان برای خطرپذیری و مسئولیت‌پذیری برای تدریس و اصلاح نگرش الگوریتمی به تدریس؛
- درگیری عاطفی در حین فعالیت‌های کارورزی و راهنمایی تدریس جهت ارائه الگوی مناسب برای دانشجو معلمان؛
- اختصاص بخشی از فرایند کارورزی به مشاهده فیلم‌های تدریس معلمان نخبه با هدف همنوایی با آنها؛

۳. معلمان راهنما

- پذیرش دانشجو معلم به عنوان سایه معلم و ایجاد فضا برای همنوایی؛
- بیان احساسات و ناگفته‌های تدریس و مهارت‌هایی که در کتب درسی و طرح درس گنجانده نمی‌شوند در فرصت‌های خارج کلاس؛
- همکاری با دانشجو معلم برای چینش کلاس درس و فراهم ساختن ابزارها و رسانه‌های تدریس؛
- مشارکت گام به گام دانشجو در فرایند تدریس و ایجاد فرصت برای مواجهه با برخی اتفاقات پیش‌بینی‌ناپذیر تدریس.

۴. دانشجو معلمان

- درگیری عاطفی و بدنمند با کلاس درس به صورت همنوایی یا اجرای تدریس؛
- تهیه مستندات مثل کلیپ کوتاه از فرایند تدریس خود در کلاس درس یا به صورت انفرادی و سعی در اصلاح حرکات بدنی؛
- مشاهده مداوم فیلم تدریس معلمان خبره و سعی در همنوایی با آنها؛
- ثبت احساسات خود در بخش‌های مختلف تدریس و موقعیت آموزشی (ترس‌ها، اضطراب‌ها، شکست‌ها، خوشحالی‌ها و...) به صورت فایل صوتی و مرور مستمر آنها؛
- تهیه رسانه‌های تدریس و تعامل مداوم با ابزارهای یادگیری برای توسعه دانش بدنمند در مورد تدریس.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شد تا بر اساس نظریه دانش ضمنی و بدنمند به نقد برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و نظریه مبنایی آن (معلم فکور) پرداخته شود. طبق این دیدگاه، کسب دانش و مهارت فرایندی آمیخته با بدن است و تصور دکارتی از تفکیک ذهن و جسم اختصاص دانش به ذهن نادرست است. طبق دیدگاه پولانی و مدافعان دانش بدنمند و ضمنی، دانش تنها از طریق درگیری بدنی و موقعیت قابل کسب است و بسیاری از ابعاد آن قابل بیان و بازنمایی آگاهانه نیست. این تلقی از یادگیری موجب تصور نوینی از کارورزی می‌شود که بر اساس آن در وهله اول فرایند کنونی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان که مبتنی بر نظریه معلم فکور است، از لحاظ توجه به موقعیتی بودن تدریس و کارورزی قابل دفاع است، ولی بعد دیگر آن که سعی دارد همه عناصر تدریس را تحلیل کرده و به صورت گزارش مکتوب تبدیل کند، قابل نقد است و به تعبیر پولانی نوعی وارونه کردن توجه از «آگاهی کانونی» به «آگاهی ضمنی» است که موجب درماندن در بعد تحلیل و ترس از ظهور در صحنه تدریس می‌شود.

در این پژوهش بر اساس نظریه بدنمندی دانش به طراحی الگوی «اکتشاف موقعیتی و شهودی» (SID) پرداخته شد. این الگو دارای سه مرحله کلی است: اول «مشارکت و همنوایی» است که در طی آن دانشجو از طریق فرایند همنوایی و تقلید فعال سعی دارد تا در فضای کلاس درس و موقعیت آموزشی جذب شود، دوم «کنش شهودی» که در آن دانشجو به صورت عاطفی و مسئولانه در فرایند تدریس درگیر می‌شود و خود را آماده مواجهه با شرایط پیش‌بینی‌ناپذیر تدریس و مقاومت می‌کند، و مرحله اکتشاف که در آن دانشجو معلمان بر اساس تجارب خود به جای تهیه گزارش‌های کتبی سعی دارند تا از طریق تهیه مواردی مثل کلیپ‌های تصویری و صوتی، ابزارها و رسانه‌های آموزشی، نقشه تدریس و بیان شفاهی و پدیدارشناختی احساسات و تجارب تدریس، روایت خود را از موقعیت تدریس بیان کنند و آنها را در قالب ژورنال به کلاس ارائه دهند. این الگو نقش معلم و استاد راهنما را نیز متحول می‌سازد و فرایند کارورزی را از گزارش‌های انتزاعی و مکتوب به سوی فعالیت‌های پدیدارشناختی زنده و پویا سیر می‌دهد. حاصل این نوع کارورزی، تقویت درک شهودی در دانشجو معلمان و سیر آنها به سوی خبرگی است.

منابع

- امام جمعه، سید محمد رضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *مطالعات برنامه درسی*. ۱(۳): ۳۰-۶۶
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس؛ توسلی، طیب. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- جعفر، آمنه و الهامیان، نگار. (۱۳۹۹). بررسی برنامه‌درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور از منظر استادان دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم*. ۳(۲): ۹-۳۷.
- خبازی کناری، م. و سبطی، ص. (۱۳۹۵). «بدن‌مندی» در پدیدارشناسی هوسرل، مرلوپونتی و لویناس. *دوفصلنامه حکمت و فلسفه*. ۱۲(۳)، ۷۵-۹۸.
- خروشی، پوران. (۱۳۹۹). رویکرد سازنده‌گرایی و برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه مطالعات کارورزی در تربیت معلم*. ۲(۲): ۱-۲۳

- زارع‌صفت، ص. (۱۳۹۶). واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۵(۹)، ۳۷-۶۸.
 - صفرنواده، م.، موسوی‌پور، ن.، ظهیری، م.، و محمدشفیعی، ع. (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان از برنامه درسی کارورزی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۰(۱۹)، ۱۵۱-۱۷۶.
 - عرب زاده، عبدالرضا، حسینی، سید رسول و اولادیان، معصومه. (۱۴۰۱). طراحی و تبیین الگوی برنامه درسی کارورزی تربیت معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی* ۱۱(۳): 37-66.
 - غلامپور، میثم؛ احمدی، غلامعلی و امام جمعه، سید محمدرضا. (۱۴۰۱) الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر تحلیل زمینه‌ای. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ۱: ۱۸۷-۲۱۹
 - گروه هماهنگی برنامه درسی تربیت معلم. (۱۳۹۸). برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان.
- <https://cfu.ac.ir/file/2/attach2021021927317140582959.pdf>
- ملکی، صغری؛ احمدی، غلامعلی؛ مهرمحمدی، محمود؛ امام جمعه، سید محمدرضا. (۱۴۰۰) ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم*. ۶۳-۹۹

- Dewey, J. (1910). *How Do We Think*, Los Angeles: the Library of University of California.
- Dreyfus, S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24 (3), 177–181. <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>
- Fuchs, T., & Koch, S. C. (2014). Embodied affectivity: On moving and being moved. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00508>
- Fuchs, T. (2016). Embodied knowledge – embodied memory. In S. Rinofner-Kreidl & H. A. Wilsche (Eds.), *Analytic and continental philosophy: Methods and perspectives* (pp. 215–229). De Gruyter.
- Groth, C. (2024). Apprenticeship as a model for teaching and learning in formal education. In: Shilhab, T & Groth, C. (Eds.) *Embodied Learning and Teaching Using the 4E Cognition Approach*. Routledge.
- Groth, C. & Gulliksen, M. (2024). Thinking through hands in education. In: Shilhab, T & Groth, C. (Eds.) *Embodied Learning and Teaching Using the 4E Cognition Approach*. Routledge.
- Lakoff, G. (2001). How the body shapes thought: Thinking with an all-too-human brain. In M. P. Lynch (Ed.), *The nature of truth: Classic and contemporary perspectives* (pp. 183–207). MIT Press.
- Malafouris, L. (2020). Thinking as “Thinging”: Psychology with things. *Current Directions in Psychological Science*, 29(1), 3–8. <https://doi.org/10.1177/0963721419873349>
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Routledge & Kegan Paul.
- Schon, D. (1987). *Educating Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass Publishers
- Shilhab, T & Groth, C. (2024) Introduction to the anthology. In: Shilhab, T & Groth, C. (Eds.) *Embodied Learning and Teaching Using the 4E Cognition Approach*. Routledge.
- Tanaka, S. (2011). The notion of embodied knowledge. In P. Stenner, J. Cromby, J. Motzkau, J. Yen, & Y. Haosheng (Eds.), *Theoretical psychology: Global transformations and challenges* (pp. 149–157). Captus Press.