

# تبیین مدل پدیدارشناختی کسب مهارت در دیدگاه دریفوس و دلالت‌های آن برای حرفه تدریس

## Explaining Dreyfus's phenomenological model of skill acquisition and its implications for teaching profession

Mohsen Bohlooli Faskhoodi<sup>1</sup>

محسن بهلولی فسخودی<sup>۱</sup>

### Abstract

Dreyfus's skill acquisition model is a phenomenological explanation of skill development over time. This model has five stages: novice, advanced beginner, competent, proficient, and expert. The more one's skill increases, the more he/she distances himself/herself from the rules and propositional knowledge and finds a kind of skillful engagement with one's skill belonging. Teaching is one of the professions, mentioned in Dreyfus's literature. This research is qualitative and its method is descriptive-analytical. The main issue of the research is to investigate the implications of the Dreyfus skills acquisition model in the teaching profession. For this purpose, it is necessary to first examine the components of Dreyfus's phenomenological approach to skill acquisition, the most important of which are the relationship between propositional knowledge and skill, the role of following rules in skill development, and the position of position and intuition. Then, considering these principles, the implications of Dreyfus's model of acquiring skills in the teaching profession from the novice teacher up to the highest level, i.e. the expert teacher was extracted. Findings shows that to expertise in the teaching practice, the teacher should change his/her attitude from abstract situations of theoretical ideas to energetic action in the real space of the classroom. As a result, the expert teacher would be able to rely on his/her own experiences in the real-life classroom situations instead of abstract principles and he/she could plan as she grows in the skill development phase.

**Keywords:** Phenomenological Explanation, Skill Acquisition, Teaching Profession, Descriptive-Analytical Method

### چکیده

مدل کسب مهارت دریفوس، نوعی تبیین پدیدارشناختی از رشد مهارت در طی زمان است. این مدل دارای مراحل پنج‌گانه مبتدی، مبتدی پیشرفته، متبحر، ماهر و متخصص است. شخص به میزان افزایش مهارت خود، از قواعد و دانش گزاره‌ای فاصله گرفته و نوعی درگیری ماهرانه با متعلق مهارت خود پیدا می‌کند. تدریس، یکی از حرفه‌های مورد اشاره در ادبیات دریفوس است. رویکرد این پژوهش، کیفی و روش آن توصیفی-تحلیلی است. مسئله اصلی پژوهش، بررسی دلالت‌های مدل کسب مهارت دریفوس در حرفه تدریس است. برای این منظور لازم بود تا در ابتدا، مؤلفه‌های رویکرد پدیدارشناختی دریفوس درباره کسب مهارت مورد بررسی قرار گیرند که نسبت میان دانش گزاره‌ای و مهارت، نقش پیروی از قواعد در مهارت‌ورزی، و جایگاه موقعیت و شهود، از مهم‌ترین آن‌ها به‌شمار می‌آیند. سپس با توجه به این مبانی، دلالت‌های مدل کسب مهارت دریفوسی در حرفه تدریس از معلم مبتدی تا رسیدن به عالی‌ترین مرتبه یعنی معلم متخصص استخراج گردید. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که برای تخصص در عمل تدریس، معلم باید نگرش خود را از موقعیت‌های انتزاعی ایده‌های نظری به سوی کنش‌ورزی فعال در فضای واقعی کلاس درس تغییر دهد. در نتیجه معلم متخصص با رشد در مراحل کسب مهارت، به جای اصول انتزاعی به شهود متکی بر تجربه‌های خویش در موقعیت‌های واقعی کلاس درس تکیه کرده و قادر به برنامه‌ریزی خواهد بود.

**واژگان کلیدی:** تبیین پدیدارشناختی، کسب مهارت، حرفه تدریس، روش توصیفی-تحلیلی

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۳۰

m.bohlooli@ihcs.ac.ir

۱. استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

Received: 2021-01-19

Accepted: 2021-07-14

1. (PhD), Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran, Corresponding Author, Email:

m.bohlooli@ihcs.ac.ir



## مقدمه

مدل کسب مهارت دریفوس<sup>۱</sup>، نوعی تبیین پدیدارشناختی از رشد مهارت در طی زمان است. این مدل دارای پنج مرحله مبتدی، مبتدی پیشرفته، متبحر، ماهر و متخصص<sup>۲</sup> است. دریفوس‌ها (هیوبرت دریفوس و استوارت دریفوس<sup>۳</sup>) برای ترسیم این مدل، از مهارت‌های روزمره مانند راه رفتن و حرف زدن و رانندگی گرفته تا مهارت‌های خاص چون شطرنج، رانندگی، تدریس، پرستاری و خلبانی را مورد بررسی قرار داده‌اند (Dohn, 2011, p. 689). در این مدل، پیشرفت در مراتب کسب مهارت به جای یادگیری قواعد و اصول انتزاعی برگرفته از دانش انتزاعی، حاصل بهترین شیوه رویارویی با موقعیت‌های واقعی و درگیری جسمانی با موضوع مهارت است. از نظر دریفوس سطوح مختلف مهارت، شیوه‌های متفاوت کشف و واکنش نسبت به جهان است. شخص به میزانی که از مرحله مبتدی به مراتب بالاتر حرکت می‌کند از موضع ناظر بی‌طرف نسبت به عمل جدا شده و میزان درگیری او با مهارتش افزایش پیدا می‌کند؛ و به تبع مسئولیت و نگرانی او درباره پیامدهای موفق یا ناموفق، عمل را به دنبال خواهد داشت.

تدریس، یکی از حرفه‌های مورد اشاره در ادبیات کسب مهارت دریفوس است. دریفوس عقیده دارد که برای تخصص در عمل تدریس، معلم باید نگرش خود را از موقعیت‌های انتزاعی ایده‌های نظری به سوی کنش‌ورزی در فضای واقعی کلاس درس همراه با پرداخت متجسد و

---

1. The Dreyfus Model of Skill Acquisition

۲. دریفوس‌ها در مدل الگوی کسب مهارت از این پنج مرحله سخن گفته‌اند و با توجه به این که موضوع مقاله درباره کسب مهارت است از این مدل پنج مرحله‌ای استفاده شده است.

3. H.L. Dreyfus & S.E. Dreyfus

عاطفی تغییر دهد. در واقع یادگیری در موقعیت‌های انتزاعی آموزش حرفه آموزگاری و بر مبنای آموزه‌های نظری، بسیار متفاوت از یادگیری در موقعیت‌های جهان واقع کلاس درس است که نتایج عمل، موجب رضایت یا عدم رضایت کسانی می‌شود که متعلق مهارت‌ورزی و تجربه معلم ماهر قرار دارند. معلم متخصص در عالی‌ترین مرتبه مدل مهارت دریفوسی، با معلم‌های دیگر در سطوح گوناگون تفاوت دارد که این تمایز، با دانش گزاره‌ای و کلاسیک آموخته شده او نسبت مستقیم ندارد. مساله اصلی پژوهش حاضر، تبیین مدل پدیدارشناختی کسب مهارت در دیدگاه دریفوس و دلالت‌های آن برای حرفه تدریس است. به منظور بررسی این مساله لازم بود تا ابتدا، مؤلفه‌های رویکرد پدیدارشناختی دریفوس درباره کسب مهارت و پس از آن، با در نظر گرفتن این مبانی، دلالت‌های مدل کسب مهارت دریفوسی در حرفه تدریس؛ از معلم مبتدی گرفته تا رسیدن به عالی‌ترین مرتبه یعنی معلم متخصص مورد بررسی قرار گیرد.

### پدیدارشناختی مهارت

پدیدارشناختی کسب مهارت، نشان از این دارد که فاعلان با سطوح متفاوت مهارت، درگیر انواع متفاوتی از فعالیت‌ها از اعمال روزمره تا فعالیت تخصصی هستند. عامل اصلی برای عمل روزمره، واکنش نسبت به موقعیت‌های معمولاً مشابه است و به همین خاطر می‌توان عمل روزمره را پیش‌بینی و به آن اعتماد کرد اما عمل تخصصی، واکنش نسبت به موقعیت‌های گوناگون است و به همین خاطر نمی‌توان آن را پیش‌بینی کرد (Annas 2011, p. 102). پرداخت و مقابله روزمره ما مستلزم این نیست که اذهان ما معنا را بر جهان تحمیل کنند بلکه ما به عنوان موجودات جسمانی، نیازها، علایق و قابلیت‌های جسمانی خود را برای سازمان‌دهی جهان به‌کار می‌گیریم زیرا جهان در تقابل روزمره ما با آن، پیش‌تر واجد معنا هست. بنابراین اساسی‌ترین شیوه بودن ما در جهان عملکرد جسمانی ماهرانه است و ما به عنوان یک کل و نه یک ذهن با جهان درگیر هستیم. به همین خاطر کسب مهارت، ما را با جهان خود آشنا کرده و آن را به روی ما می‌گشاید و رشد قابلیت‌ها به شکل غیرمفهومی صورت می‌گیرد (Dreyfus, 2005, p. 61).

عملکرد جسمانی ماهرانه در این رویکرد، اساسی‌ترین شکل درگیری آدمی با جهان است. همه ما با عمل جسمانی ماهرانه در زندگی روزمره خود آشنا هستیم و بدون رجوع به مفروضات عقلانی و مشاوره گرفتن از آن‌ها، این فعالیت‌ها را انجام می‌دهیم. به باور

دریفوس، پرداخت ماهرانه<sup>۱</sup>، شکل کمال یافته عقل آدمی است. در این رویکرد، جایی برای هیچ‌گونه محتوای قصدی<sup>۲</sup> نیست (Dreyfus, 2013, p. 28) و شخص متخصص کار خود را به مانند کسی که در خواب راه می‌رود انجام می‌دهد (Dreyfus, 2013, p. 43) در واقع شخص مشغول نوعی پرداخت مجذوبانه<sup>۳</sup> است (Dreyfus, 2007b, p. 373) که گونه‌ای پرداخت ناآگاهانه<sup>۴</sup> محسوب می‌شود (Dreyfus, 2013, p. 28). در این نوع عمل، هیچ شکافی میان فاعل و موقعیت یا میان سوژه و ابژه وجود ندارد. مهارت متخصص بدل به بخشی از او می‌شود و نیازی نیست تا شخص در انجام فعالیت ماهرانه از بدن خویش آگاهی داشته باشد. در نتیجه، شخص متخصص به چنان مهارتی دست پیدا می‌کند که مهارت به بخشی از او تبدیل می‌شود که حتی هنگام کاربردش، نسبت به آن آگاه نیست زیرا ابزار کار شخص متخصص به نوعی تبدیل به دنباله بدن او می‌شود و هنگام فعالیت بر ابزار خود تمرکز نمی‌کنند. به عنوان مثال، در مورد عینک که در صورت استفاده طولانی مدت، ممکن است فرد عینک را در چشمان خود حس نکند؛ البته به شرطی که شیشه عینک تا یا کثیف نباشد. از مهم‌ترین ویژگی‌های تبیین پدیدارشناختی مهارت، تقابل آن با دیدگاه خردگرایانه است که عمل ماهرانه را تحت هدایت دانش گزاره‌ای می‌داند.

در تبیین دریفوس، انسان‌ها دارای ساختار دوگانه هستند. از یک سو، پرداختی پیشامفهوم، پیش‌عینی، پیش‌آذهنی، پیش‌آزبانی (Dreyfus, 2007a, p. 364) که در تخصص روزمره ما وجود دارد و از سوی دیگر، توانایی درگیر شدن در تفکر عقلانی انتزاعی را دارند که دریفوس آن را در تضاد با پدیدارشناسی شهودی از تخصص می‌داند. (Dreyfus, 2005, p. 57) او اشاره به این دارد که مهارت‌های جسمانی هنگامی که شخص غرق در عمل خود هست دارای نوعی محتوای غیر مفهومی، غیر گزاره‌ای، غیرعقلانی و غیرزبانی هستند (Dreyfus, 2007a, p. 364). دو مرحله اول کسب مهارت در مدل دریفوس یعنی مبتدی و مبتدی پیشرفته، بیانگر نقش دانش گزاره‌ای به شکل پیروی از قواعد در کسب مهارت است در حالی که در سه مرحله نهایی تبحر، مهارت و تخصص از دانستن چگونگی برای واکنش منعطف به موقعیت موجود سخن گفته شده است.

1. skillful coping

2. Intentional Content

3. absorbed coping

4. unconscious coping

توصیف دریفوس از کسب مهارت، در تقابل با اندیشه سنتی قرار دارد که تخصص را دربردارنده استنتاج می‌داند. مهارت، مبتنی بر ارتباط جسمانی و مؤثر شخص با جهان است. از نگاه دریفوس، ارتباط میان مفهوم و جهان، برحسب رابطه میان بدن و علایق عملی ما سازمان‌دهی شده است. جهان به اندیشه ما ارائه نشده است و به جای محتوای اندیشیدنی دارای محتوای انگیزشی<sup>۱</sup> است. کشف جهان از راه بدن و مهارت‌های عملی آن صورت می‌گیرد (Dreyfus, 2005, p. 61). دریفوس معتقد است که عمل تأملی، درک ما از عمل آدمی را تحریف می‌کند؛ زیرا عمل نیازمند قصد و نیت به عنوان علت صریح شرط موفقیت نیست و در واقع عمل تخصصی به شکل مستقیم و غیرتأملی صورت می‌گیرد (Dreyfus, 2007a, p. 355).

در نگرش دریفوس، نظریه امری صریح، کلی، انتزاعی، فارغ از متن، بدون در نظر گرفتن علائق آدمی و نظام‌مند توصیف شده است. بر این اساس، نظریه پیکره‌ای از دانش گزاره‌ای سازمان‌یافته است و به همین خاطر دریفوس، عقلانیت برخاسته از دانش نظری را موضع ناظر جدا و بی‌اعتنا به زمینه نامیده است (Dreyfus, 2013, p. 34). در این حالت شخص بدل به ناظری بی‌طرف می‌شود که جدا از جهان درباره آن به تأمل می‌پردازد و در این جهت‌گیری منفک و آزاد دیگر قادر به عمل کردن نخواهد بود (Dreyfus, 2007a, p. 354). درحالی‌که در رویکرد پدیدارشناختی، شخص متخصص در موضع کاملاً متفاوت از نگرش عقلانی نسبت به جهان عمل قرار دارد و شیوه مواجهه او با تجربه و مهارتش به گونه‌ای است که استدلال در آن نقشی ندارد (Dreyfus, 2005, p. 52).

در عالی‌ترین سطح مهارت، عقلانیت محاسبه‌ای یا استنتاجی کاربرد ندارد و دریفوس‌ها عقیده دارند که تأمل‌ورزی، برای انجام عمل تخصصی اهمیتی ندارد و شخص متخصص به جای تفکر از جنس گزاره‌ای متکی بر دانستن چگونگی انجام کار است (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 205). البته متخصص می‌تواند اصول کلی و قواعد تلویحی و ضمنی را که زمانی در مقام یک شخص متبحر از آن‌ها پیروی می‌کرده است را بازیابی کند (Dreyfus, 2005, p. 54). او کسی است که از دانستن چگونگی خود بهره می‌برد و این ارتباط مستقیمی با میزان اطلاعات ذخیره‌شده او درباره یک موضوع ندارد. لذا در این مدل، ما با مهارت ساده‌ای همچون دانستن چگونگی دوچرخه راندن سروکار نداریم بلکه صحبت

از یک درک شهودی و تصمیم‌گیری برای دوچرخه راندن در یک خیابان پرترافیک است که به مهارت بیشتری نیاز دارد (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 166).

دریفوس تمایز صریحی میان دانستن اینکه<sup>۱</sup> و دانستن چگونگی<sup>۲</sup> ترسیم کرده است. دانستن چگونگی هرگز در قالب قواعد و اصول قابل بیان نیست یا حتی بر اساس تبیین‌های علی قابلیت آزمودن ندارد بنابراین پاسخ دادن به پرسش‌های از جنس دانستن چگونگی دشوار و در برخی موارد غیرممکن است. دریفوس جهان تأمل<sup>۳</sup> را جهانی متعین<sup>۴</sup>، یکپارچه<sup>۵</sup> و اندیشیدنی<sup>۶</sup> می‌داند، در مقابل دانشی که موجب واکنش صریح و بی‌واسطه شخص متخصص نسبت به یک موقعیت می‌شود را دانشی ناآگاهانه<sup>۷</sup> می‌داند (Dreyfus, 2007a, p. 360). لذا در پرداخت ماهرانه، جایی برای برنامه‌ریزی، طبقه‌بندی اطلاعات و دانش گزاره‌ای<sup>۸</sup> وجود ندارد. به این معنا، آدمی به جای تأمل درباره واقعیت‌ها و قواعد به دنبال دانستن چگونگی راه گشودن به جهان است (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 4).

در نتیجه دریفوس این ادعا که عمل ماهرانه عملی است که بر مبنای استدلال صورت می‌گیرد را به چالش کشیده است زیرا به باور او، تفکر، دشمن تخصص می‌باشد. (Dreyfus, 2007a, p. 354) از نظر استنلی (Stanley, 2011, p. 23) دو واقعیت سبب دست یافتن به چنین نتیجه‌ای شده است: اول این‌که پدیدارشناسی عمل اشاره به این دارد که ما پیش از عمل کردن به دلایل رجوع نمی‌کنیم. دوم این‌که وقتی شخص متخصص پیش از عمل کردن درگیر عمل ذهنی رجوع به دلایل باشد این امر مانع از عملکرد موفق او خواهد شد. از نظر او انسان‌ها از نشانه‌ها و قواعد جداگانه که همان دانش گزاره‌ای باشد برای درک و تصمیم‌گیری در مهارت عملی خود استفاده نمی‌کنند بلکه آن‌ها دارای نوعی نگرش کل‌گرایانه<sup>۹</sup> هستند. در نتیجه دریفوس این نگرش را نمی‌پذیرد که ما تنها زمانی می‌توانیم عمل کنیم که دلایلی برای انجام آن داشته باشیم (Dreyfus, 2005, p. 52).

- 
1. knowing-that
  2. knowing-how
  3. reflection
  4. determinate
  5. unified
  6. thinkable
  7. non-conscious
  8. theoretical knowledge
  9. holistic

## پیروی از قواعد

از نظر دریفوس، تلاش برای آموزش قواعد یا دانش گزاره‌ای برای دست یافتن به مراحل عالی‌تر تخصص امری بی‌فایده است زیرا به نظر او، قواعد مانند چرخ‌های کمکی در دوچرخه‌سواری هستند که هنگام یادگیری به آن‌ها نیاز داریم اما سرانجام باید آن‌ها را کنار گذاشت (Dreyfus, 2005, p. 50). دریفوس به نوعی دوگانگی میان پرداخت ماهرانه و پیروی از قواعد قائل است و به نظر او، این دو مقابل یکدیگر هستند اما به شکل مفیدی مکمل هم می‌باشند (Dreyfus, 2013, p. 21). از این رو، تخصص مبتنی بر دانستن قواعد پیچیده نیست زیرا شخص متخصص بدون آن‌ها کار خود را انجام می‌دهد و درگیر شیوه مقابله با موقعیت پیش روی خود می‌شود (Dreyfus, 2005, p. 52).

جریان رشد مهارت با بالا رفتن از مرحله پیروی از قواعد به سوی پرداخت منعطف صورت می‌گیرد. در سطح پیروی از قواعد، تأمل ورزی منجر به اتخاذ رویکردی می‌شود که شخص باید از یک سری اصول راهنمای غیرمنعطف تبعیت کند. دریفوس عقیده دارد ما همواره به شکل ماهرانه به محیط خود می‌پردازیم. این مواجهه و پرداخت جسمانی نوعی یادگیری مهارت است زیرا نیازی به وجود قواعد برای درگیر شدن در اجرای یک عملکرد نیست (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 29). از این رو ما می‌توانیم بدون هرگونه صورت‌بندی قواعد در جهان سکنی گزینیم. (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 31). از نظر دریفوس، ما می‌توانیم بدون آگاهی از قواعد آن‌ها را بیاموزیم و به کار ببریم (Dreyfus, 2001, p. 196). از آنجایی که صرف پیروی از قواعد عملکرد ضعیفی را در دنیای واقعی به همراه دارد، قواعد را باید در مرحله تخصص کنار گذاشت. شخص متخصص در شیوه عملکرد ناخودآگاه خود به قواعد و بازآمودها نمی‌اندیشد زیرا قواعد آگاهانه مانع از کاربرد ناخودآگاه تخصص می‌شود اما باید هم چنان از آن‌ها استفاده کرد حتی اگر دیگر قابل درک نباشند (Dreyfus, 2001, p. 182). دریفوس منکر وجود قواعد نیست زیرا ما وقتی با موانع پیش‌بینی نشده مواجه می‌شویم مجبوریم تا مسیر خود را به سوی راهکار تأملی، مفهومی و پیروی از قواعد، تغییر دهیم. در نتیجه پرداخت ماهرانه نه با پیروی از اصول و قواعد بلکه همواره در پس‌زمینه مناسب صورت می‌گیرد (Dreyfus, 2007a, p. 354).

در مجموع، پدیدارشناسی کسب مهارت دریفوس نشان‌دهنده این است که یادگیری در واقع حرکت از قواعد انتزاعی به سوی تشخیص موقعیت خاص است. دریفوس عقیده دارد



که هیچ‌کس هرگز با جهان عاری از ویژگی‌های مستقل از متن مواجه نمی‌شود و لذا هرگز برای پرداختن به این موقعیت‌ها بر قواعد تکیه نمی‌کند. در مجموع موضع دریفوس را می‌توان در این سه ادعا جمع‌بندی کرد: (۱) عقلانیت عملی است بر مبنای مشاهده، تأمل، پیروی از قواعد مجزا از متن همراه با عامل قصدیت که دارای محتوای مفهومی است. (۲) پرداخت ماهرانه عملی است بدون گسست از متن که واکنش مستقیم به مقتضیات موقعیت صورت می‌دهد و مبتنی بر پیروی از قواعد نیست. (۳) عقلانیت و پرداخت ماهرانه قابل جمع با یکدیگر نیستند. دریفوس استنتاج منطقی، پیروی از قواعد و تأمل انتقادی را از جمله مختصات این رویکرد می‌داند (Hoffding, 2014, p. 53).

### موقعیت

مدل دریفوس در پی ارائه بهترین واکنش به جهان و دیگران در موقعیت‌های خاص است که بر اساس آن درگیری ما با جهان امری موقعیت‌مند است و ما جهان را از راه حرکات فیزیکی و تعامل ناشی از جسمانی بودن خود درک می‌کنیم (Coeckelbergh, 2019, p. 280). از این نظر شخص در قلمرو مهارت با تعداد زیادی از موقعیت‌های کاملاً متفاوت نسبت به یکدیگر مواجه می‌شود که بسیاری از آن‌ها را نه می‌توان نامید و نه می‌توان به درستی تعریف کرد بنابراین هیچ‌کس نمی‌تواند فهرستی از انواع موقعیت‌های ممکن در اختیار شخص یادگیرنده قرار دهد که بتواند از قبل نسبت به مواجهه با آن‌ها راهکاری را بداند (Gottlieb, 2012, p. 513). به این خاطر خود شخص باید در هر موقعیت بر اساس چشم‌اندازی که انتخاب می‌کند بدون اطمینان از این‌که پیامدهای عمل او مناسب هستند یا خیر تصمیم‌گیری کند (Dreyfus & Dreyfus, 2005, p. 779).

در عمل شخص متخصص، قواعد مستقل از متن و اندیشه تحلیلی و تأملی به تدریج جای خود را به شناخت تفاوت‌های موقعیتی می‌دهد و در نهایت، درک وظیفه و تصمیم‌گیری درباره آن به حالت درگیری با موضوع تبدیل می‌شود (Bucelli, 2017, p. 591). چنین کسی عموماً می‌داند که چگونه باید بر اساس درک کامل موقعیت، با تجربه عمل کند و این حاصل ترکیب قواعد و تصمیمات اتخاذ شده درباره بهترین شکل و نحوه دست‌کاری محیط است (Dreyfus & Dreyfus, 1991, p. 237). در نتیجه، وقتی به مقام تخصص

دست می‌یابیم باید مسیر خود را از پیروی قواعد مجزا از متن به سوی شیوه پرداخت ماهرانه متناسب با موقعیت خاص عوض کنیم (Dreyfus, 2005, p. 52). در این مدل، ما جذب یک موقعیت می‌شویم و به شیوه‌ای سیال و منعطف نسبت به آن موقعیت واکنش نشان می‌دهیم. یادگیرنده باید در زمینه و متن عمل قرار گیرد تا بتواند دانش عملی را کسب کند. به همین خاطر دانستن چگونگی ماحصل تجربه‌ها، گاهی اوقات دردناک است (Dreyfus & Dreyfus, 1986). بنابراین مهارت به جای تفسیر و استدلال درباره قلمرویی که در آن عمل می‌کند نوعی واکنش جسمانی نسبت به موقعیتی است که بسیار پیچیده‌تر از توانایی بیان کردن و استدلال است. (Dreyfus, 2002, p. 378).

خط سیر اصلی تخصص، عمدتاً به واسطه توانایی در تشخیص موقعیت‌های عملی و تمایز قائل شدن میان آن‌ها است (Eraut, 2002, p. 125). شخص متخصص بر اساس موقعیت‌های بسیار زیادی که پیش‌تر با آن مواجه شده به شکل بی‌واسطه‌ای نسبت به الگوی کل‌گرایانه موقعیت‌ها واکنش نشان می‌دهد. شخص متخصص کسی است که مقتضیات، او را به سوی معنای عمل سوق داده و جهان برای او هم چون یک کل به نظر می‌رسد و موفقیت در عمل منوط به آشکار شدن امکانات جدید برای تداوم عمل در مواجهه با چالش است. به همین خاطر، از نظر دریفوس تخصص در بردارنده حکمت عملی است (Dreyfus & Dreyfus, 2005, p. 51) به این معنا که شخص می‌داند چگونه قواعد و اصول را پشت سر گذاشته و متناسب با موقعیت خاص واکنش‌های اخلاقی خود را پالایش کند (Dreyfus & Dreyfus, 1991, p. 237).

دریفوس‌ها میان تأمل درگیرانه<sup>۲</sup> که هنگام مواجهه متخصص با موقعیت آشنا اما پیچیده رخ می‌دهد و تأمل غیردرگیرانه<sup>۳</sup> که هنگام مواجهه متخصص با موقعیت جدید رخ می‌دهد که هیچ شهودی درباره آن ندارد، تمایز قائل شده‌اند (Dreyfus & Dreyfus, 1991, p. 240). در تأمل غیردرگیرانه، شخص متخصص به اصولی اجتناب‌ناپذیر متوسل می‌شود و این را تنها در مواردی که اختلالی صورت گرفته است کسب می‌کند (Dreyfus & Dreyfus, 1991, p. 247)؛ زیرا مادامی که چیزها در فرایند معمول و طبیعی خود عمل کنند، شخص متخصص مسائل را حل نمی‌کند و تصمیم‌گیری نخواهد کرد و به شکل طبیعی کار خود را انجام می‌دهد (Chambers, 2012, p. 110).

1. practical wisdom
2. involved deliberation
3. detached deliberation

بر اساس پدیدارشناختی دریفوس، درگیری عاطفی با موقعیت، امری موردنیاز برای کسب مهارت است و تأمل درباره تجربه ما از عمل ماهرانه آشکارکننده درگیری عاطفی با موضوع است. در واقع آنچه جهان شخص را شکل می‌دهد، درگیری عاطفی و ماهرانه با جهان است و تا زمانی که نسبت به یک عین واقعی در جهان واکنش نشان ندهیم قادر به عملکرد ماهرانه نخواهیم بود (Dreyfus, 2008, p. 4). به عقیده دریفوس، وقتی ما خود جسمانی، عاطفی، شهودی و موقعیتی را در یادگیری کنار می‌گذاریم، قابلیت معنا بخشیدن به چیزها و قدرت تمایز میان امر مرتبط با نامرتبط که لازمه یادگیری است را از دست می‌دهیم (Dreyfus, 2008, p. 6). اما از سوی دیگر، پرهیز از ریسک درگیری در یک عمل برای اجتناب از عدم موفقیت، موجب رکود مهارت شخص می‌شود (Dreyfus, 2005, p. 785). بنابراین درگیری عاطفی و پذیرش هیجان و استرس ناشی از انتخاب و مسئولیت، موجب پیشرفت در مهارت می‌شود و تجربه‌های عاطفی مثبت و منفی موجب تقویت چشم‌اندازهای شخص ماهر می‌شود.

### شهود

دریفوس‌ها بر بعد شهودی تخصص به عنوان یکی از ویژگی‌های برجسته آن تأکید کرده‌اند. شهود، نقش بسیار مهمی در رویکرد دریفوس‌ها نسبت به مسئله تخصص بر عهده دارد و در واقع از نظر آن‌ها تخصص نوعی شهود است (Dreyfus, 1986, p. 29). متخصص کسی است که اصولاً بر مبنای شهود خود عمل می‌کند. او به شکل شهودی می‌اندیشد و چندان به قواعد راهنما یا اصول تکیه نمی‌کند. به عقیده آن‌ها، افراد نه تنها به خاطر آنچه قصد انجام آن را داشته‌اند بلکه برای واکنش‌های شهودی درخشان خود در مقام متخصص موردستایش قرار می‌گیرند. از نظر دریفوس‌ها تأمل شخص مبتنی بر شهود است (Dreyfus & Dreyfus, 1991, p. 236).

شخص متخصص، هنگامی به تأمل ورزی مشغول می‌شود که نوعی مانع بر سر راه واکنش‌های شهودی او قرار گرفته باشد و در غیر این صورت، او به پرداخت ماهرانه خود نسبت به اعیان جهان مشغول است. بنابراین در موقعیت‌های دشوار شخص متخصص به جای کاربرد اصول انتزاعی، درباره مناسب بودن شهود خود تأمل می‌کند (Dreyfus & Dreyfus, 1991, p. 241). او کار خود را بی‌زحمت و منعطف و فارغ از اصول عقلانی انجام

می‌دهد به این خاطر تفکر او را نمی‌توان به‌عنوان اندیشه استنتاجی یا تحلیلی توصیف کرد (Dreyfus & Dreyfus, 2004). این همان چیزی است که دریفوس آن را پرداخت ناهشیاراً با موضوع مهارت می‌نامد. شخص متخصص به مرحله‌ای غیر تحلیلی می‌رسد که کار خود را به شکل شهودی نسبت به موقعیت جاری انجام می‌دهد (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 12).

تأمل برای شخص متخصص بیشتر به شکل شهودی است تا این‌که بر مبنای سنجش و محاسبه صورت گیرد و نمی‌توان آن را به شکل کاملاً صریح بیان کرد (Lyon, 2015, p. 92). در واقع شخص متخصص دارای نوعی دانش ضمنی یا شهودی است که در مقابل صورت‌بندی و بیان شدن مقاومت می‌کند (Luntley 2009, p. 357). شخص متخصص بر اساس شهود حرفه‌ای، واکنش مناسبی به زمینه فعالیت خود دارد که به نحو غیرارادی و غریزی نسبت به مسائل صورت می‌گیرد (Dreyfus & Dreyfus, 1991, p. 235). به عقیده دریفوس، شهود ماحصل درگیری عمیق موقعیتی و خبرگی کل‌گرایانه است. به باور دریفوس، شهود نوعی توانایی است که در تجربه شخص بروز می‌یابد و منجر به تصمیم‌گیری درباره بهترین شیوه دست‌کاری در محیط به‌منظور عملکرد ماهرانه می‌شود (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 29).

شهود از نظر دریفوس، یکی از مهم‌ترین فصول تمایز انسان با ماشین است. ماشین‌های تخصصی فاقد قوه شهود بوده و قواعد را به شکل مطلق و فارغ از زمینه و به‌صورت جداگانه به‌کار می‌گیرند؛ اما توانایی ماشین‌ها و رایانه‌ها به‌عوض جهان ادراکی<sup>۱</sup> مربوط به جهان مفهومی<sup>۲</sup> است. جهان مفهومی جایی است که در آن، مسائل کاملاً مدون و محاسبه‌ای هستند (Dreyfus, 2001). دریفوس عقیده دارد که ماشین‌های تخصصی در بهترین حالت در سطح انسان‌های غیرمتخصص عمل می‌کنند درحالی‌که انسان‌های متخصص کسانی هستند که به نحو شهودی و با استفاده از دانش زمینه‌محور خود می‌توانند به شکل ویژه‌ای دانش عملی خود را به شکل تخصصی به‌کارگیرند (Gobet, 2017, p. 608). به عقیده دریفوس‌ها (Dreyfus & Dreyfus, 1986)، رویه صورت گرفته برای رسیدن به مرحله تخصص، به شکل بسیار مهم و ویژه‌ای بر عامل تجربه تأکید دارد. تشخیص

1. mindless coping  
2. perceptual  
3. conceptual

موقعیت‌های عملی حرکت از تبیین‌های قاعده‌مند به سوی واکنش‌های تجربه‌محور نسبت به موقعیت است. درک موقعیت با امکانات و مشکلات آن، شخص متخصص را قادر به فراتر رفتن از اندیشه قاعده‌محور به سمت درک شهودی از موقعیت می‌کند. دریفوس‌ها موقعیت را به گونه‌ای توصیف می‌کنند که در آن، شخص متخصص، درحالی‌که به شکل شهودی سرگرم سازماندهی و درک وظایف خودش است مؤلفه‌هایی که خودشان را در این میان به عنوان عوامل مهم نشان می‌دهند، بستگی به تجربه او دارند (Eraut, 2002, p. 126). اکنون پس از بررسی مختصر مبانی رویکرد پدیدارشناسی دریفوس درباره تخصص، نوبت آن رسیده است که دلالت‌های این رویکرد را در حرفه تدریس مورد بررسی قرار دهیم. این کار به تبعیت از مدل پنج مرحله‌ای دریفوس انجام خواهد گرفت تا بر اساس آن مشخص شود که معلم به میزان بهره‌مندی از مؤلفه‌های رویکرد پدیدارشناختی و فاصله گرفتن از آموزه‌های حاصل از ایده‌های انتزاعی و تحلیلی و با کم‌رنگ شدن نقش استدلال و تبعیت محض از قواعد آموزشی و با درک بهتر از جایگاه مهم شهود در عمل تدریس مطابق با موقعیت و هم‌چنین غوطه‌ور شدن در عمل ماهرانه درگیرانه آموزش به دانش‌آموزان به جای کنش مستقل از متن کلاس درس، از مرتبه مبتدی به سوی مرتبه تخصص سوق پیدا خواهد کرد.

### معلم مبتدی<sup>۱</sup>

اولین مرحله کسب مهارت جدید، از راه دستورالعمل و راهنما صورت می‌گیرد. شخص مبتدی از قواعد و اصول راهنما پیروی می‌کند و اطلاعات و قوانین ابتدایی را می‌آموزد که پیش شرط لازم برای یادگیری او محسوب می‌شوند. او با قاعده یا اصولی راهنمایی می‌شود که موجب درک او از رابطه میان موقعیت‌ها، اعمال و نتایج می‌شود. معلم مبتدی بیشتر وقت خود را صرف به خاطر سپردن اطلاعات می‌کند و تلاش او این است تا مطابق قواعد از پیش طراحی شده در حرفه خود رفتار کند. او به مانند رایانه‌ای که بر اساس برنامه‌های خود عمل می‌کند، کار خود را با تکیه بر قواعد انجام می‌دهد و از قواعد اداره‌کننده عمل که به شکل صریح و مستقل از متن تدوین شده‌اند، پیروی می‌کند (Dreyfus & Dreyfus 1991, p. 232).

کاربرد قواعد صریح از سوی معلم مبتدی، محدودیت زیادی برای عملکرد او ایجاد

می‌کند. معلم مبتدی به این خاطر از قواعد پیروی می‌کند که قادر به تشخیص گشتالتی و کل‌گرایانه یا اهمیت ابعاد گوناگون موقعیتی نیست. به همین خاطر او فاقد درک جامع و کلی از وظیفه‌اش است و در هر موقعیت جدید به دنبال قواعد مناسب برای پیروی کردن است. معلم مبتدی، قواعد تعیین‌کننده عمل خود را بر اساس این واقعیت و ویژگی‌ها کسب می‌کند (Lyon, 2015, p. 90). در این حالت، رفتار معلم مبتدی فاقد انعطاف لازم نسبت به موقعیت است و تنها با تأکید بر استانداردهای آموزشی صورت می‌گیرد. ارزیابی معلم مبتدی نیز بر مبنای میزان پیروی او از قواعد صورت می‌گیرد. مؤلفه‌های موقعیت برای او کاملاً واضح و عینی است و لذا می‌تواند بدون این‌که خود آن‌ها را در موقعیت خاصی تجربه کرده باشد، تشخیص دهد. چنین مؤلفه‌هایی را می‌توان مستقل از متن<sup>۱</sup> نامید زیرا قواعدی که در خصوص این دسته از واقعیت‌ها کاربرد دارند، مبتنی بر متن و زمینه خاصی نیستند.

معلم در مراتب اولیه کسب مهارت، فاقد هرگونه تجربه برای مواجهه با موقعیت عملی است. در واقع، یادگیری معلم مبتدی، امری زمینه‌محور نیست و اعمال او هیچ زمینه‌ای در تجربه گذشته او ندارد و همواره در انتظار موارد قابل پیش‌بینی است که مبتنی بر تجربه پیشین او نیست (Benner, 2004, p. 189). معلم مبتدی به شیوه عینی و مستقل از متن با واقعیت‌ها و ویژگی‌های قلمرو فعالیت خود مواجه می‌شود و رشد تدریجی مبتدی مستلزم کسب تجربه فراوان در موقعیت‌های واقعی کلاس درس است. او جهان را به شکل اجزای منفک و جداگانه و به ساده‌ترین روش‌ها مورد بررسی قرار می‌دهد اما به میزان رشد مهارت خود می‌تواند اهمیت چیزها در زمینه یا موقعیت تدریس را تشخیص دهد و متناسب با ویژگی‌های متفاوت در جهان آموزش، واکنش معلم نسبت به اصول اداره‌کننده اعمالش متفاوت خواهد بود (Dreyfus, 2016, p. 7).

### معلم مبتدی پیشرفته<sup>۲</sup>

برای شخص مبتدی پیشرفته، قواعد و اصول دستورالعمل با ارجاع به ابعاد موقعیتی جدید تعریف می‌شوند (Dreyfus & Dreyfus, 1991, p. 233). معلم مبتدی پیشرفته، در مواجهه

1. context-free

2. Advanced beginner teacher

با موقعیت‌های واقعی به تدریج تجربه کسب می‌کند و درک خود از زمینه‌های مرتبط را نیز بسط و گسترش می‌دهد. برای او تجربه عملی نقش مهمی بر عهده دارد و به تدریج اطلاعات را برحسب موقعیت و زمینه تدریس درک می‌کند. مبتدی پیشرفته با داشتن تجربه مقابله و پرداختن به موقعیت‌ها، توانایی این را خواهد داشت که درباره ویژگی‌های محیط خود به شیوه‌ای فراتر از معلم مبتدی واکنش نشان دهد. او به دلیل ذهن تحلیلی و اینکه اطلاعات را به شکل مجزا و جدا از هم مورد بررسی قرار می‌دهد، هم چنان چشم‌اندازی کلان از فعالیت عملی خود ندارد (Dreyfus, 2016, p. 177).

معلم مبتدی پیشرفته به تدریج درگیر موقعیت‌های انضمامی شده و قادر به درک مؤلفه‌های معنادار عمل خود می‌شود. این مؤلفه‌های موقعیتی<sup>۱</sup> لزوماً مستقل از متن نبوده و متناسب با موقعیت تعریف می‌شوند (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 23). در نتیجه فعالیت او با ارجاع به این مؤلفه‌های موقعیتی شکل می‌گیرد. الگوهای فعالیت مبتدی پیشرفته در عمل تدریس را نمی‌توان در قالب قواعد معین محدود کرد. او علاوه بر تشخیص واقعیت‌های مستقل از متن و کاربرد قواعد پیچیده، به درک جامع‌تری از فعالیت خود دست پیدا می‌کند. به این خاطر، قواعد برای او معنای جدیدی پیدا می‌کنند و لذا برخلاف معلم مبتدی می‌تواند قواعد و اصول راهنمای عمل خود را به شکل خودکار به کار گیرد و لذا در لحظه تدریس با توجه به تجربه اندک اما مؤثر و درک فضای کلاس درس و روحیه شاگردان می‌تواند قواعد را به گونه‌ای شخصی به کار گیرد.

### معلم متبحر<sup>۲</sup>

شخص متبحر، واجد تجربه‌ای است که شخص مبتدی پیشرفته فاقد آن است (Dreyfus & Dreyfus, 2005, p. 784). او با افزایش تجربه، قادر به تصمیم‌گیری بهتر در موقعیت‌های واقعی است و با تجربه بیشتر، تنوع ویژگی‌های برجسته فعالیت را تشخیص می‌دهد. در این مرحله، معلم متبحر بیش از آن که با قواعد و اصول طراحی شده برای عملکرد خود سروکار داشته باشد به قوه شهود و غریزه خویش اعتماد می‌کند. او درمی‌یابد که هر قاعده‌ای در خصوص کلاس و دانش‌آموزان خاص کاربرد دارد و هیچ مجموعه از ویژگی‌ها و ابعاد

1. situational

2. Competent teacher

عینی کاملاً با موفقیت‌ها و شکست‌ها ارتباط و تناسب ندارد. در این مرحله، شخص از مرحله پیروی از قاعده به مرحله کنار گذاشتن دانش گزاره‌ای و عمل کردن برحسب دانستن چگونگی که در آن واکنش منعطف به موقعیت اهمیت دارد، گذر می‌کند. بنابراین از نظر دریفوس، تبحر تنها اگر با نوعی تجربه جسمانی و روش غیر نظری همراه باشد منجر به واکنش‌های شهودی به جای واکنش‌های معقول می‌شود (Dreyfus & Dreyfus, 2005, p. 786).

معلم متبحر قادر به انتخاب طرح یا چشم‌انداز برای فعالیت خود است. البته این کار برای او آسان نیست زیرا شخص متبحر با مسئله‌گزینش طرح دست‌وپنجه نرم می‌کند و نسبت به نتیجه کار خود احساس مسئولیت می‌نماید. او در عین حال با برنامه‌ریزی و طراحی آگاهانه می‌تواند درباره مسائل جدید تصمیم‌گیری کند که با موفقیت یا ناکامی همراه خواهد بود. بنابراین، او در موقعیت‌های گوناگون بسته به عملکرد، چشم‌اندازی را انتخاب یا کنار می‌گذارد. باین وجود، گزینش طرح برای او امری اجتناب‌ناپذیر است (Dreyfus & Dreyfus, 1991, p. 233).

در این مرحله او می‌تواند طرح مناسبی را بر اساس موقعیتی که با آن مواجه شده انتخاب کند و تمرکز خود را بر داده‌های متنوع محیط کلاس درس قرار دهد. معلم متبحر به عوض انجام فعالیت خود با کاربرد طوطی‌وار قواعد یا اصول از پیش مشخص شده باید به شکل مستقل طرحی را بر اساس موقعیت‌های جدید و ظرفیت شاگردان خود انتخاب کند. این امر باعث می‌شود تا او خود را مسئول موفقیت یا شکست در انجام روش جدید بداند (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 25). اهمیت گزینش میان طرح‌های گوناگون برای مواجهه با یک موقعیت در این مرحله به این خاطر است که معلم متبحر نمی‌تواند این کار را با کمک قواعد صریح یا صرفاً با کاربرد اصول متداول انجام دهد. او قادر به طراحی یا گزینش چشم‌انداز مناسبی است که بر اساس آن می‌تواند مؤلفه‌های مهم موقعیت یا قلمروی فعالیت خود را تعیین کرده و مؤلفه‌های غیر مهم را فراموش کند (Dreyfus & Dreyfus, 2005, p. 784).

اما معلم متبحر هم چنان درگیر تأمل و اندیشه‌ورزی است و در عین حال با مقتضیات موقعیت از جمله فرصت‌ها، مخاطرات، انتظارات و امکانات سروکار دارد که موجب معنا بخشیدن به یک موقعیت می‌شوند. برای معلم متبحر در مراحل پیشرفت مهارت، موقعیت



اطلاع‌محور منفصل از متن و قواعد، به تدریج جای خود را به تمایزات موقعیتی خواهد داد. این سطح از مهارت مستلزم گزینش مستقل شخص است و پیشرفت در این مرحله مستلزم نوع خاصی از درگیری عاطفی با فعالیت و پیامدهای آن است. به همین خاطر، معلم متبحر نیز نسبت به پیامدهای تصمیمات گرفته شده خود واکنش‌های عاطفی دارد (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 25). در این مرحله، او مسئولیت اشتباهات خود را می‌پذیرد و زمانی که دانش و مهارت‌های خود را به صورت صحیح به کار می‌گیرد، از موفقیت خود احساس رضایت می‌کند (Ward, 2018, p 431).

### معلم ماهر<sup>۱</sup>

تفاوت میان انسان ماهر با مرتبه‌های قبلی، بیش از هر چیز، به نسبت آن با پیروی از قاعده بستگی دارد. به گفته دریفوس، انسان ماهر کسی است که نسبت به قواعد بازی حساس<sup>۲</sup> است اما آن‌ها را در ذهن خود ذخیره نکرده و از آن‌ها پیروی نمی‌کند (Dreyfus, 2005, p. 53). انسان ماهر برای انجام کار خود نیازمند یادآوری و برشماری قواعد انجام عملکرد مناسب نیست بلکه در لحظه می‌تواند به تشخیص و گزینش بهترین شیوه عملکرد متناسب با موقعیت حاضر را تشخیص دهد و برگزیند. مطابق عقیده دریفوس، عمل ماهرانه مستلزم ترک کردن قواعد منفصل و بی‌طرف است لذا معلم ماهر به جای تکیه بر قواعد و معیارهای تصمیم‌گیری، واکنش‌های بی‌درنگ و بی‌واسطه‌ای نسبت به موقعیت عینی و انضمامی جاری نشان خواهد داد؛ اما اگر کسی به دنبال پیروی بی‌خطر و امن از قواعد باشد به مرحله‌ای بالاتر از تبحر دست نخواهد یافت.

اولین نشانه‌های دریافت شهودی در مدل دریفوس، در مرحله مهارت خود را نشان می‌دهد. معلم ماهر کسی است که مسئولیت و اعتماد به نفس او افزایش پیدا کرده و خیلی سریع می‌تواند ویژگی‌های مرتبط و نامربوط عمل تدریس را تشخیص دهد. او به جای قدرت تحلیل، واجد نوعی توانایی تشخیص کل‌نگرانه شهودی است. تصمیم‌گیری برای او، امری بدون زحمت است و همراه با نوعی شهود، به شکل خودکار صورت می‌گیرد. او در این مرحله به تشخیص‌های شهودی و دیدگاه‌هایی که از مثال‌های دنیای واقعی یاد گرفته

1. Proficient teacher

2. sensitive

اعتماد می‌کند. البته از نظر دریفوس‌ها شخص ماهر در عین سازماندهی و درک شهودی وظیفه‌اش، می‌تواند درباره انجام فعالیت خود تفکر تحلیلی داشته باشد (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 29). بنابراین، بارزترین مشخصه معلم ماهر این است که می‌تواند در خصوص کار خود تصمیم‌گیری کند و برای اتخاذ تصمیم مناسب لازم است تا از قواعد و اصول فعالیت خود فاصله بگیرد. او برای این کار نیازهای فعالیت خود را بررسی کرده و درباره رفع آن‌ها تصمیم‌گیری می‌کند. او می‌تواند در موارد مقتضی و مناسب از قواعد و الگوهای مرسوم تخطی کند (Persky & Robinson, 2017, p. 73).

معلم ماهر در این مرحله به درک عمیقی از قواعد، نظریه‌ها و گزینه‌های جایگزین دست پیدا کرده و عمیقاً درگیر وظیفه خود است و آن را از منظر خاصی تجربه می‌کند. در واقع دانش معلم در این سطح، چیزی بیش از نظریه‌ها و مهارت‌های فنی است (Smith, 2001, p. 76). مؤلفه‌هایی که خود را به عنوان عوامل مهم نشان می‌دهند بستگی به تجربه شخص ماهر دارند و این، حاصل ترکیب قواعد و تصمیمات اتخاذ شده درباره بهترین شکل و نحوه دست‌کاری محیط است. (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 29) در واقع عمل ماهرانه در واکنش به درک فاعل از موقعیت تجربه می‌شود (Dreyfus, 2002, p. 8). شخص ماهر، مجذوب یک برنامه، هدف یا چشم‌انداز مناسب می‌شود و این جذابیت مادامی‌که توسط برنامه‌ریزی آگاهانه مجزا مختل نشود ادامه خواهد داشت (Dreyfus & Dreyfus, 1991, p. 234).

معلم ماهر با تکیه بر تجارب گذشته‌اش می‌تواند مشابهت و تفاوت‌های میان موقعیت فعلی با موقعیت‌های قبلی را به راحتی تشخیص دهد. او با حافظه غنی از تجارب پیشین در موقعیت‌های گوناگون، نسبت به تصمیم‌گیری و مواجهه با موقعیت‌های جدید اقدام می‌کند. آنچه در عمل شخص ماهر صورت می‌گیرد ظاهراً به خاطر کفایت تجربی شخص در خصوص یک سری از موقعیت‌های مشابه تجربه شده در گذشته است (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 28). معلم ماهر نمی‌تواند دلیلی برای انتخاب طرح خود ارائه دهد زیرا او به شکل بی‌واسطه‌ای موقعیت خود را درک می‌کند. او به شکل خودکار، چشم‌اندازهایی را که به نظر مناسب موقعیت است را انتخاب کرده و مؤلفه‌های مهم و برجسته‌ای را شناسایی می‌کند که به موجب آن می‌تواند آن‌ها را به شیوه‌ای بدیع و منحصر به فرد با یکدیگر ترکیب کند.

در واقع، معلم ماهر به مؤلفه‌هایی توجه می‌کند که در پس‌زمینه عمل پنهان است. او لازم نیست تا الگوهای عملکرد خود را در قالب مؤلفه‌های مستقل قابل تشخیص بیان کند بلکه می‌تواند مهارت‌های خود را در موقعیت‌های خاص، با استفاده از قضاوت شخصی به‌کار بگیرد. او می‌تواند درباره شباهت یا تفاوت وضعیت جدید با تجربه‌های پیشین خود قضاوت کند و مطابق با نتایج موفق پیشین، اعمال خود را تنظیم کند. به این خاطر که در عمل ماهرانه، موقعیت، راهنمایی برای واکنش مناسب به شمار می‌آید؛ نیازی نیست تا تصویری از هدف در ذهن خود مجسم کنیم. در واقع عمل معلم، نوعی جریان مداوم فعالیت ماهرانه در واکنش به یک موقعیت مطابق تشخیص و دریافت فاعل است (Dreyfus, 2002, p. 378).

### معلم متخصص<sup>۱</sup>

عملکرد معلم متخصص را نمی‌توان در قالب قواعد غیر منعطف و کلی به‌تمامی موقعیت‌های مشابه تعمیم داد. او با پذیرش مخاطرات ناشی از تغییر رویه تدریس بر اساس قابلیت و ظرفیت‌های کلاس درس و شاگردان و حتی محیط و فضای جامعه‌ای که در آن مشغول به فعالیت است با تکیه بر درک شهودی خود، روش‌های جدیدی را به‌کار خواهد گرفت. معلم متخصص با نگرشی شهودی، موقعیت و زمینه عمل خود را به‌خوبی درک می‌کند و با کمک تجارب اندوخته شده در نوعی کنش جسمانی و عاطفی با متعلق آموزش خود درگیر هست. او بدون این‌که خود را از موقعیت عینی و انضمامی جدا کند به شکل فعال قابلیت فهم تفاوت‌ها و تشابهات موقعیت جدید و پیش‌بینی نشده را از خود بروز می‌دهد و این منجر به وضع قواعد به روشی شخصی و منعطف می‌شود که کاملاً زمینه محور بوده و لذا برای کسب آن چاره‌ای غیر از تجربه کردن و نظاره کردن باقی نمی‌ماند. این نوع معلم، بیش از آن‌که رفتار خود را تحت هدایت قواعد انجام دهد بر اساس درک شهودی مبتنی بر تجارب خود عمل می‌کند (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 157).

اما تفاوت میان معلم متخصص با مرتبه‌های دیگر مهارت، در میزان تجربه اندوخته شده و استفاده از آن‌ها در موقعیت‌های جدید است. ارائه تجربه کافی با تنوعی از موقعیت‌ها، مستلزم تصمیمات متفاوتی است که معلم متخصص به شکل ناآگاهانه انجام می‌دهد

و موجب واکنش خاصی می‌شوند. او با تجربه کافی در موقعیت‌های گوناگون تدریس تمامی ابعاد موضوع را مورد ملاحظه قرار می‌دهد اما این کار نیازمند تصمیم‌گیری مدبرانه و ماهرانه متفاوت است (Musschenga, 2009, p. 607). تفاوت میان شیوه تدریس معلم متخصص با دیگران، فاصله گرفتن او از انجام عمل آموزش به مثابه کار روزمره است. در واقع موفقیت معلم متخصص در پرداختن به یک عمل ارتباط زیادی به یادگیری پیشین او از موقعیت‌های تجربه شده دارد که می‌تواند همراه با تنش و فشار روحی برای او باشد. افزایش تجربه منجر به درک بهتر معلم متخصص از ماهیت موقعیت‌های عملی حرفه تدریس از جمله فرصت‌ها و محدودیت‌های آن می‌شود.

معلم متخصص کسی است که نه تنها چشم‌اندازهای مناسب را به شکل خودکار انتخاب می‌کند بلکه هم‌چنین به شکل خودکار جریان عملی که این چشم‌انداز تجویز می‌کند را برمی‌گزیند. او می‌تواند به شکل مستقیم ویژگی‌های برجسته موقعیت را به گونه‌ای درک کند که برای معلم مبتدی امکان‌پذیر نیست. به عقیده دریفوس، عملکرد ماهرانه هنگامی رخ می‌دهد که شخص متخصص که دیگر نیازی به اصول ندارد می‌تواند توجه آگاهانه خود نسبت به عملکردش را متوقف کرده و اجازه دهد که تمام انرژی ذهنی که پیش‌تر در کنترل عملکردش از آن بهره می‌برد، منجر به چشم‌انداز آبی مناسب در رابطه با موقعیت عمل او شود (Dreyfus, 1980, p. 14). در نتیجه قادر است تا با فهم و پذیرش نظریه‌ها و اهداف عمل، امکانات جدیدی را به شیوه‌های گوناگون در یک موقعیت خاص خلق کند.

معلم متخصص قدرت مواجهه با موقعیت‌های جدید را دارد و نسبت به خود، دیگران و محیط احساس مسئولیت می‌کند و عمل خود را بر مبنای درک کامل و بالغ از فعالیت عملی انجام می‌دهد. در حقیقت، معلم متخصص قادر است تا موقعیت‌های گوناگون را دسته‌بندی کرده و آن‌ها را بر مبنای واکنش‌های متفاوت موقعیتی به زیرشاخه‌های مختلفی تقسیم‌بندی کند که هرکدام مستلزم واکنش و رویکرد خاص خود می‌باشند. او به حل مسائل نمی‌پردازد و حتی در کار خود نمی‌اندیشد بلکه به شکل طبیعی کار خود را متناسب با موقعیت انجام می‌دهد (Dreyfus, 2004, p. 180). معلم متخصص می‌تواند نسبت به موقعیت‌های پیچیده، واکنش‌های مناسب و بدون تأمل صورت دهد. این عملکرد واکنشی، حاصل مطالعه و تأمل پیشینی او نیست زیرا تخصص، دربردارنده ایده رفتار غیرتاملی همراه با خصوصیت جسمانی در مقابله با یک وضعیت است و به شکل

آگاهانه به آنچه انجام می‌دهد توجهی ندارد. او با درگیر شدن در یک موقعیت خاص می‌تواند تغییرات ظریف را درک کند و بر مبنای جستجوی خلاقانه و حساسیت رهگشای خود نسبت به آن‌ها، عمل کند.

معلم متخصص بر اساس نگرش شهودی، توانایی تشخیص و واکنش سیال به مقتضیات موقعیت کلاس را دارد و به نتیجه کار خود متعهد است و این لزوماً به معنای بهترین بودن در حرفه خود نیست زیرا شخص می‌تواند دارای تعهد باشد ولی بهترین نباشد. به عبارتی، نتایج تخصصی شرط ضروری برای تخصصی خواندن یک عمل تخصصی نیست (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 144). معلم متخصص تنها به بررسی نیازهای فعالیت ماهرانه خود اکتفا نمی‌کند بلکه به موجب چشم‌انداز وسیع حاصل از خبرگی موقعیتی خود، در پی مسیر دست یافتن به اهداف فعالیت خود نیز هست. از نظر دریفوس، منظور از تخصص، واکنش شهودی متناسب با یک موقعیت است، بنابراین هر قدر واکنش ما شکل شهودی‌تری به خود گرفته باشد جهان عمل بر ما آشکارتر خواهد شد. در نتیجه، واکنش مناسب نسبت به یک موقعیت، به شکل شهودی صورت می‌گیرد و انجام کار به چنین شیوه‌ای همان چیزی است که دریفوس آن را ادراک حداکثری<sup>۱</sup> یا پرداخت بهینه<sup>۲</sup> برای مواجهه با یک موقعیت نامیده است.

جدول ۱. مولفه‌های الگوی پنج مرحله‌ای کسب مهارت حرفه تدریس

| معلم مبتدی       | مبتدی پیشرفته    | معلم متبحر       | معلم ماهر       | معلم متخصص     |
|------------------|------------------|------------------|-----------------|----------------|
| دانش نظری        | دانش نظری        | دانش عملی        | دانش عملی       | دانش عملی      |
| درک غیرموقعیتی   | نیمه موقعیتی     | درک موقعیتی      | درک موقعیتی     | درک موقعیتی    |
| انتزاعی          | نیمه انضمامی     | انضمامی          | انضمامی         | انضمامی        |
| تامل غیردرگیرانه | تامل غیردرگیرانه | تامل غیردرگیرانه | تامل درگیرانه   | تامل درگیرانه  |
| تجزیه و تحلیل    | تجزیه و تحلیل    | شهود             | شهود            | شهود           |
| ارتباط غیرعاطفی  | ارتباط غیرعاطفی  | ارتباط عاطفی     | ارتباط عاطفی    | ارتباط عاطفی   |
| پیروی از قواعد   | پیروی از قواعد   | قواعد متن‌محور   | ترک قواعد کلی   | طرح قواعد جدید |
| فاقد چشم‌انداز   | فاقد چشم‌انداز   | دارای چشم‌انداز  | دارای چشم‌انداز | چشم‌انداز جدید |

1. maximal grip

2. optimal coping

|             |             |               |               |               |
|-------------|-------------|---------------|---------------|---------------|
| فقد تجربه   | تجربه اندک  | واجد تجربه    | تجربه غنی     | تجربه غنی     |
| عدم مسئولیت | عدم مسئولیت | دارای مسئولیت | دارای مسئولیت | دارای مسئولیت |
| نصمیم‌گیری  | نصمیم‌گیری  | نصمیم‌گیری    | نصمیم‌گیری    | نصمیم‌گیری    |

### نتیجه‌گیری

مدل کسب مهارت دریفوس‌ها، به عنوان یکی از الگوهای معروف در زمینه مراحل کسب مهارت مطرح هست. در این مدل، پیشرفت در مهارت، بیش از آن‌که به میزان دانش نظری و گزاره‌های آموخته شده در متون درسی بستگی داشته باشد به مؤلفه‌هایی پدیدارشناختی مرتبط است که در نقطه مقابل دانش گزاره‌ای قرار می‌گیرد. عالی‌ترین مرحله در مدل دریفوس، دست یافتن به تخصص است. در حرفه تدریس معلم متخصص برخلاف معلم مبتدی تنها بر پایه قواعد و دستورالعمل‌ها رفتار نمی‌کند بلکه او دارای نوعی درک ضمنی از موقعیت‌های مشکل‌ساز تدریس است. در واقع، در مرتبه تخصص، پرداخت و مقابله آگاهانه حاصل از تأمل و استدلال‌ورزی جای خود را به پرداخت درگیرانه و مجذوبانه می‌دهد. به همین خاطر معلم متخصص کسی است که به جای انتقال دانش گزاره‌ای محض به اذهان دانش‌آموزان و پربار کردن خزانه ذهنی آن‌ها، به شکل جسمانی و عاطفی با دانش‌آموزان خود ارتباط برقرار می‌کند. معلم هر قدر که در مراحل کسب مهارت رشد بیشتری پیدا کند، به جای اصول انتزاعی به تجربه‌های انضمامی خود تکیه می‌کند و به همین خاطر خود را غرق در دنیای فرصت‌ها، تهدیدها، قوت‌ها، ضعف‌ها، امیدها و ترس‌ها می‌کند. او از موضع ناظر بی‌طرف به بازیگری فعال در فرایند یادگیری بدل می‌شود و به این ترتیب شخصیت او نه مستقل از متن تدریس بلکه کاملاً متن‌محور و در دیالوگ مداوم با دانش‌آموزانی است که درک درست از مولفه‌های شخصیتی آن‌ها از قبیل زبان، جنسیت، نژاد و پیشینه فرهنگی موجب ارتباط عاطفی مناسب با آن‌ها و انتقال بهینه مطالب درسی با توجه به ظرفیت‌های موجود می‌شود.

- Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*, Oxford University Press, New York.
- Benner, P. (2004). Using the Dreyfus model of skill acquisition to describe and interpret skill acquisition and clinical judgment in nursing practice and education. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 188-199.
- Bucelli, I. (2017). The Role of "Autonomy" in teaching Expertise, *Journal of Philosophy of Education*, 51(3), 588-604.
- Chambers, D. W. (2012). Dental education's involvement with dentists' learning in practice: Data and theory. *Journal of Dental Education*, 76, 107-117.
- Coeckelbergh, M. (2019). Skillful Coping with and through technologies: Some Challenges and avenues for a Dreyfus-inspired philosophy of technology, *AI & Society*, 34, 269-287.
- Dohn, N. (2011). On the Epistemological Presuppositions of Reflective Activities, *Educational Theory*, 6(6), 671-708.
- Dreyfus, H. L. (1980). Holism and Hermeneutics, *Review of Metaphysics* 34(1), 3-23.
- Dreyfus, H. L. (2001). Phenomenological Description versus Rational Reconstruction, *Revue Internationale de Philosophie* 216, 181-96.
- Dreyfus, H. L. (2002). Intelligence without representation—Merleau-Ponty's critique of mental representation, *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1, 367-383.
- Dreyfus, S.E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition, *Bulletin of Science Technology and Society*, 24, 177-181.
- Dreyfus, H. L. (2005). Overcoming the Myth of the Mental: How Philosophers Can Profit from the Phenomenology of Everyday Expertise, *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association* 79(2): 47-65.
- Dreyfus, H. L. (2007a). The Return of the Myth of the Mental, *Inquiry* 50(4), 352-65.
- Dreyfus, H. L. (2007b). Response to McDowell, *Inquiry* 50(4), 371-7.
- Dreyfus, H.L. (2008) *On The Internet*. New York, Routledge.
- Dreyfus, H.L. (2013). The myth of the pervasiveness of the mental, in Schear, J.K. (ed.) *Mind, Reason, and Being-in-the-World*, Oxford: Routledge.
- Dreyfus, H. L. (2016), *Skillful Coping, Essays on the Phenomenology of everyday perception and action*, Oxford University Press.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, New York: Free Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1991) Towards a Phenomenology of Ethical Expertise, *Human Studies*, 14, 229-50.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S. (2005), Peripheral Vision: Expertise in Real World Contexts, *Organization Studies* 26(1), 779-792.
- Eraut, M. (2002), *Developing Professional Knowledge and Competence*, Routledge.
- Gobet, F. (2017), Three Views on Expertise: Philosophical Implications for Rationality, Knowledge, Intuition and Education, *Journal of Philosophy of Education*, 51(3), 605-619.
- Gottlieb, D. (2012). Beyond A Rule-following model of Skillful Practice in Teacher Development, *Journal of Educational Theory*, 62(5), 501-516.
- Hoffding, S. (2014). What is Skilled Coping? Expertise on Expertise, *Journal of Consciousness Studies*, 21(9-10), 49-73.
- Luntley, M. (2009). Understanding Expertise, *Journal of Applied Philosophy*, 26(4), 356-370.
- Lyon, L. (2015). Development of teaching expertise viewed through the Dreyfus model of skill acquisition, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 88-105.
- Musschenga, A. (2009). Moral Intuitions, Moral Expertise and Moral Reasoning, *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 597-613.

- Persky, A. & Robinson, J. (2017), Moving from Novice to Expertise and Its Implications for Instruction, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(9), 72-80.
- Smith, R. (2001). Expertise and the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 69-78.
- Stanley, J. (2011). *Know How*, Oxford University Press, New York.
- Ward, D. (2018). What's Lacking in Online Learning? Dreyfus, Merleau-Ponty and Bodily Affective Understanding, *Journal of Philosophy of Education*, 52(3), 428-450.