

تأثیر تمرین‌های فراتدریس بر بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان

*علی خلخال‌الی استادیار گروه مدیریت آموزشی واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن.

چکیده

هدف مقاله حاضر تحلیل تأثیر تمرین‌های فراتدریس بر کیفیت بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان است. طرح این پژوهش، شبه‌آزمایشی از نوع گروه‌های نامعادل انتخاب شده است. جامعه این پژوهش را کلیه استادان واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی شمال کشور تشکیل می‌دهند که موظف بودند در دوره‌های ضمن خدمت مهارت‌های تدریس شرکت کنند. از طریق هم‌تاسازی، ۶۰ استاد برای نمونه پژوهش انتخاب و در سه گروه آزمایش ۱ (گروه فراتدریس)، آزمایش ۲ (گروه ضمن خدمت مرسوم) و کنترل (گروه بدون هرگونه مداخله) جایگزین شدند. پیش از اعمال کاربندی هر سه گروه با استفاده از چک‌لیست‌های تحلیل ضمیر ناخودآگاه تدریس به منزله پیش‌آزمون مورد مشاهده قرار گرفتند. سپس کاربندی‌های تعیین شده طی سه روز در گروه‌های آزمایش ۱ و ۲ اعمال شد؛ اما گروه کنترل بدون هرگونه مداخله‌ای، به تدریس عادی خود اشتغال داشتند. پس از حدود ۸ هفته، پس‌آزمون اجرا شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان می‌دهد، بین نمرات سه گروه (فراتدریس، ضمن خدمت مرسوم و کنترل) در پس‌آزمون کیفیت بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس (با حذف اثر احتمالی وضعیت قبلی افراد در متغیر وابسته که با پیش-آزمون اندازه‌گیری شده است) تفاوت وجود دارد. در واقع، گروه شرکت‌کننده در تمرین‌های فراتدریس به‌طور معناداری بهتر از دو گروه دیگر قادر به بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس خود بودند.

واژگان کلیدی: فراتدریس، ضمیر ناخودآگاه تدریس، نقشه تدریس، استادان دانشگاه آزاد اسلامی.

*نویسنده مسئول: Khalkhali_ali@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹۴/۶/۱ پذیرش مقاله: ۹۴/۹/۷

بی‌تردید، استاد و تدریس استاد محوری‌ترین مؤلفه هر نظام دانشگاهی محسوب می‌شود. به همین دلیل تقریباً همه دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند تا با برگزاری دوره‌های آموزشی، به‌طور مداوم کیفیت تدریس استادان را ارتقا دهند؛ اما تجربه نشان می‌دهد، بخش عمده‌ای از این تلاش‌ها چندان موفق نبوده‌است. تدریس حادثه‌ای است که گویا کاملاً آشکار اتفاق می‌افتد، ولی بدون تردید هر مؤلفه تدریس، در لایه‌های پنهانی ریشه دارد که در ضمیر ناخودآگاه تدریس استاد^۱ ریشه دوانده‌اند. مطابق استعاره ضمیر ناخودآگاه تدریس، هر استادی از ماهیت تدریس و مؤلفه‌های آن برای خود یک تصویر ذهنی دارد. این تصویر ذهنی از تجربیات دوران دانش‌آموزی و دانشجویی، دانش معلمی، دوره‌های آموزشی، ارزش‌های شخصی، انتظارات از سیستم، رویه‌ها و ارزش‌ها و فعالیت‌های فرهنگی نشئت می‌گیرد. این موارد در لایه‌های زیرین اندیشه‌های استاد ریشه دوانده و بخش عمده‌ای از تصمیم‌ها و رفتارهای استاد را آسان می‌کنند. در واقع، این مفروضات پنهان به‌طور ناخودآگاه به استاد کمک می‌کنند تا بدون نیاز به تفکر سخت، تصمیم‌گیری و رفتار کنند؛ اما برای بسیاری از استادان این تصویر چندان واضح نیست. به‌ویژه هنگامی که از آنها خواسته می‌شود تا درباره تدریس خود توضیح دهند، معمولاً حرف‌های زیادی برای گفتن ندارند. در متن ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان ترکیبی از شایستگی‌ها و ناشایستگی‌های هوشیار و ناهوشیار قابل بازخوانی است. درعین حال، طراحی نقشه تدریس نیز مابین لایه‌های پنهان و آشکار شکل می‌گیرد. فراتدریس^۲ نظریه‌ای برای آشکارسازی لایه‌های نهفته تدریس و نیز کارآمدی و متنوع‌سازی نقشه تدریس استادان است. مطابق این نظریه، فرآیند شناخت جنبه‌های پنهان و تأثیرگذار تدریس، مستلزم

1. Teachings' Subconscious of Faculties
2. Metateaching

مشارکت در تمرین‌های فراتدریس است؛ لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر تمرین‌های فراتدریس بر بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان صورتبندی شده است. پژوهش حاضر مدعی است، هر برنامه مداخله‌ای در تدریس چنانچه به لایه‌های زیرین تدریس نفوذ نداشته باشد، قرین توفیق نخواهد بود. ضمیر ناخودآگاه تدریس، لایه‌های پنهان فردی‌ای هستند که به‌طور غیرارادی بر کیفیت تدریس استادان تأثیر می‌گذارند. در عین حال، فراتدریس مجموعه‌ای از ایده‌ها و تکنیک‌هایی برای بازشناسی فردی ضمیر ناخودآگاه استادان دانشگاهی است؛ از این‌رو به‌نظر می‌رسد از مباحثی است که در اهمیت آن نمی‌توان تردید کرد.

مسئله تدریس در دانشگاه

بدون تردید، تدریس‌کنون هر برنامه درسی است و در تمام مقاطع آموزشی اعم از ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و حتی آموزش عالی، رایج‌ترین روش مورد استفاده معلمان و استادان است [۱۸]. در دانشگاه، پژوهش درباره کیفیت تدریس، از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر، مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه، افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند [۶۱]. تدریس در محیط دانشگاه همیشه اثربخش نیست. بنابراین، گرچه مدرسان دانشگاهی معمولاً از نظر دانش محتوایی مرتبط با رشته خودشان قوی هستند، اما بسیاری از آنها دانش محدودی درباره نظریه‌ها و الگوهای تدریس دارند [۲۱].

در آموزش عالی، از تدریس دانشگاهی بسیار کم سخن گفته شده است. بسیاری از استادان دانشگاه هرگز به بررسی نظام‌مند ادبیات یادگیری نپرداخته‌اند و صرفاً از طریق

کار کردن با دانشجویان، معلوماتی اندوخته‌اند. البته مفاهیمی که این معلمان تولید کرده‌اند، به خوبی بازتاب‌دهنده نتایجی است که روان‌شناسان اجتماعی و شناختی، انسان‌شناسان تربیتی، جامعه‌شناسان و دیگر متخصصان تعلیم و تربیت به آن رسیده‌اند؛ اما باید توجه داشت همان‌طور که تحمل نمی‌شود دانشجویان اعلام کنند برنامه‌شان این است که دیگر در رشته‌های خود تحصیل نکنند و صرفاً از طریق شهود به نتایجی دست یابند، نباید از استادان، در جایگاه یادگیرندگان آموزش، انتظار داشت تنها براساس تجربه یا شهود خود به تدریس خوب نایل شوند [۸]. در عین حال نکته قابل توجه درباره تدریس آن است که معمولاً مدرسان به ندرت از گذشته خود بهره می‌گیرند. این امر به ویژه در حوزه آموزش عالی نمایان می‌شود. استادان خوب، ظاهر می‌شوند، تدریس خوب به جا می‌گذراند و زندگی دانشجویان خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ اما آنچه آنان انجام می‌دهند، شاید تنها به واسطه برخی از دانشجویان درک شود و تا حدودی تأثیری بر هنر وسیع تعلیم و تربیت بگذارد. در بیشتر موارد، اندیشه‌ها و تفکرات استادان برجسته در زمینه تدریس، همراه با آنها می‌میرد و نسل بعدی باید دوباره به رویکردی جدید در امر تعلیم و تربیت دست یابد که عملکرد آنها را هدایت کند [۸]. تدریس دانشگاهی یکی از وظایف سه‌گانه شناخته شده در حوزه فعالیت‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی است که متأسفانه به دلیل غلبه اهمیت پژوهش در آموزش عالی، مورد غفلت واقع شده است. استادان دانشگاه معمولاً پس از کسب مدرک تحصیلی وارد عرصه تدریس در آموزش عالی می‌شوند؛ در حالی که توجهی به وضعیت توانایی‌های مدرسی آنان نمی‌شود. برای بیشتر استادان دانشگاه، کسب دانش درباره چگونگی تدریس صرفاً مستلزم چند سال تجربه و درگیری با عمل تدریس است. آنها این دانش را به‌طور ضمنی و در حین تجربه کسب می‌کنند و در بیشتر موارد برنامه درسی رسمی را به‌منظور آماده‌سازی برای تدریس تجربه نمی‌کنند [۲۶].

ارزیابی و بهبود مستمر کیفیت تدریس و یادگیری در آموزش عالی طی دهه‌های اخیر از سوی دانشگاه‌ها در سراسر جهان مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است [۴۶]. کیفیت مطلوب تدریس برآیند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصت‌های یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می‌شود. هدف از آموزش همانا تسهیل یادگیری دانشجویان است [۲۱]. کیفیت در حوزه تدریس چنانکه در بسیاری از تعاریف تدریس آمده است، به درجه انطباق و سازگاری هر یک از شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی کیفیت تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی تعریف می‌شود که در نظریه‌های گوناگون به آن اشاره شده است [۵۵].

تدریس دو محور فکری و عقلانی و محور روابط بین فردی و عاطفی دارد. مدرسی که بتواند در هر یک از دو محور یا ترجیحاً هر دوی آنها عملکرد مطلوبی داشته باشد، در تدریس خود از موفقیت برخوردار خواهد شد. بعد روابط بین فردی بر این فرض استوار است که جو کلاس حتی در دانشگاه کاملاً جنبه عقلانی ندارد، بلکه شامل بعد انسانی، عاطفی و انگیزشی نیز می‌شود. رفتار مدرس در قبال دانشجویان تا حدود زیادی سازنده جوی است که می‌تواند یادگیری را دلنشین و آسان یا به عکس، آن را خسته‌کننده و دشوار کند [۳۵]. بنا به عقیده موسی‌پور (۱۳۹۲) [۳۳] آموزشگری (معلمی کردن) جز با تدریس ظهور نمی‌یابد و تدریس یک فعالیت «اجتهادی ابتکاری» در موقعیت است. نمی‌توان برای تدریس مؤثر (خوب/ باکیفیت) الگو یا روش خاصی را بدون توجه به موقعیت (زمان - مکان) تجویز کرد. روش‌های تدریس به همان میزان که تا کنون در موقعیت‌های تجربه شده دیگر قدرت تأثیرگذاری مثبت داشته‌اند، احتمال دارد که در موقعیت‌های آینده نیز تأثیر متفاوت (یامنفی) داشته باشند. آموزشگران مؤثر کسانی هستند که بر اساس درکی که از مسئله، مخاطب، موضوع و موقعیت دارند، به تولید الگو و روش خاص آن موقعیت عملی اقدام می‌کنند. آنان با عشق به تدریس و یادگیری به این عرصه وارد شده و کارآموزش را با فراهم آوری لوازم آن تدبیر می‌کنند. پس آنان روش

مؤثر تدریس خود را در انطباق با مسئله مشخصی که در زمان و مکان با آن مواجه‌اند، می‌سازند.

در مجموع به نظر می‌رسد، دانش تدریس به ویژه در قلمرو آموزش عالی از چنان اهمیتی برخوردار است که لازم است برنامه‌های ویژه‌ای برای آماده‌سازی استادان برای تدریس مؤثر از یک سو و تداوم این آمادگی تدارک دیده شود. بخشی از روش‌های رایج توانمندسازی استادان در تدریس در ادامه معرفی شده است.

مسئله ضمیر ناخودآگاه تدریس

تدریس حادثه‌ای است که گویا کاملاً آشکار اتفاق می‌افتد، ولی بدون تردید هر مؤلفه تدریس، در لایه‌های پنهانی ریشه دارد که در ضمیر ناخودآگاه تدریس استاد ریشه دوانده است. البته ضمیر ناخودآگاه یک سازه مبهم و چالشی در دانش روانشناسی است و معمولاً به‌طور استعاری به مخزنی از خاطراتی اشاره دارد که ممکن است در چند لحظه به‌صورت فلاش بک در دسترس قرار گیرد و عملاً تصمیم‌های این لحظه را هدایت کند [۵۱]. ضمیر ناخودآگاه را می‌توان در زمینه‌های مطالعاتی متنوعی با اصطلاحاتی، مانند اینرسی تفکر، گزینش ادراکی، مدل‌های ذهنی، باورهای ذهنی، آمایه‌های ذهنی، پیش-فرض‌ها، تصورات قالبی، سازه‌های شناختی، طرحواره‌ها، الگوهای ذهنی معیوب، عادت-های دفاعی، رویه‌های عملیاتی استاندارد شده ردیابی و تا حدی برابر نهاد تلقی کرد. در اینجا به‌طور همپوشانه این واژگان در استعاره ضمیر ناخودآگاه تدریس مفهوم‌سازی شده است.

مطابق استعاره ضمیر ناخودآگاه تدریس، هر استادی از ماهیت تدریس و عناصر آن برای خود یک تصویر ذهنی دارد. این تصویر ذهنی از تجربیات دوران دانش‌آموزی و دانشجویی، دانش معلمی، دوره‌های آموزشی، ارزش‌های شخصی، انتظارات از سیستم،

رویه‌ها و ارزش‌ها و فعالیت‌های فرهنگی نشئت می‌گیرد. این موارد در لایه‌های زیرین اندیشه‌های استاد ریشه دوانده و بخش عمده‌ای از تصمیم‌ها و رفتارهای استاد را آسان می‌کنند. در واقع، این مفروضات پنهان به‌طور ناخودآگاه به استاد کمک کنند تا بدون نیاز به تفکر سخت، تصمیم‌گیری و رفتار کنند؛ اما برای بسیاری از استادان این تصویر چندان واضح نیست. به ویژه هنگامی که از آنها خواسته می‌شود تا درباره تدریس خود توضیح دهند، معمولاً حرف‌های زیادی برای گفتن ندارند.

معمولاً هنگام مطالعه بر روی مدل‌های ذهنی از آنها به منزله نوعی تئوری فردی نام برده می‌شود. بر اساس این، افراد همیشه مطابق تصویر ذهنی خود از جهان و پیرامون آن، یعنی همان تئوری‌های فردی عمل می‌کنند [۳]. در واقع، این باورهای ذهنی یا تصاویر ذهنی هر استاد یا معلم نسبت به تدریس خود به نظر می‌رسد در هزارتوی ضمیر ناخودآگاه تدریس آنها ریشه دارد. این مدل‌های ذهنی بخش فعال ذهن مدرس محسوب می‌شوند. قدرتمندی این تئوری‌های فردی به هیچ عنوان کمتر از دانش و مهارت تدریس استادان علاقه‌مند نیستند. البته هرچند ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان و مدل‌های آشکار شده از آن را به‌طور مطلق نمی‌توان درست یا غلط دانست، ولی مانند هر مدل یا پیش-فرضی برای ساده‌سازی مسائل دشوار و پیچیده و اتخاذ تصمیم‌های فردی و سازمانی به-طور غیرارادی به‌کار گرفته می‌شود. اینرسی و سکون مدل‌های ذهنی منشعب از ضمیر ناخودآگاه تدریس تاحدی است که می‌تواند کیفیت تدریس استادان را تاحد زیادی کاهش دهد. تحقیقات نشان می‌دهند، فرآیند شکل‌گیری مدل‌های ذهنی بسیار تدریجی و بطئی است. در متن ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان ترکیبی از شایستگی‌ها و ناشایستگی‌های هوشیار و ناهوشیار قابل بازخوانی است. درعین حال طراحی نقشه تدریس نیز مابین لایه‌های پنهان و آشکار شکل می‌گیرد. مبتنی بر نظریه ضمیر ناخودآگاه تدریس چهارلایه از شایستگی‌های را می‌توان از هم بازشناسی کرد.

۱. شایستگی‌های تدریس خودآگاه^۱: این لایه شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های تدریس مثبت فعلی و نیز مهارت‌هایی است که قابلیت توسعه را دارند. در این وضعیت فرد قادر خواهد بود مهارت‌های لازم تدریس را به راحتی آموخته و در صورت لزوم به کار گیرد. همچنین، مدرس برای اجرای این شایستگی‌ها به تمرکز نیاز دارد، زیرا هنوز به رفتار طبیعی ثانویه تبدیل نشده است تا به‌طور خودکار انجام گیرد. هرچند برای این کار به کمک نیز نیازی ندارند. این شایستگی‌ها در وضعیتی قرار دارند که از سوی خود مدرس و دیگران به وضوح قابل بازشناسی خواهند بود؛ اما برای تبدیل شدن به طبیعت ثانویه باید تمرین‌های مداوم صورت گیرد.

۲. ناشایستگی‌های تدریس خودآگاه^۲: در این وضعیت مدرس از وجود و روابط شایستگی‌ها و ناشایستگی‌های تدریس خود، توأمان آگاهی دارد. همچنین، در شرایط ایده‌آل کاملاً به این امر واقف است که می‌تواند متعهد شود با تلاش و تمرین ناشایستگی‌های تدریس خود را بهبود ببخشد و تا حد مطلوب مورد نظر ارتقا دهد.

۳. شایستگی‌های تدریس ناخودآگاه^۳: این شایستگی‌های نهفته، اما فعال به منزله نوعی طبیعت ثانویه به بخش ناخودآگاه مغز وارد شده‌اند. رانندگی و فعالیت‌های ورزشی ماهرانه نمونه‌هایی از این لایه هستند. مبتنی بر این شایستگی‌های تدریس ناخودآگاه، مدرس قادر است بدون نیاز به تمرکز و حتی تفکر، در عین حال چندین فعالیت تدریس را همزمان و با کیفیت انجام دهد. در این وضعیت فرد قادر خواهد بود این مهارت‌ها را به مدرسان دیگر آموزش دهد؛ هرچند قادر به توضیح نخواهد بود که چگونه این فعالیت‌ها را همزمان و ماهرانه انجام دهند. در واقع، این شایستگی‌های تدریس به‌غریزه تدریس

1. Conscious Teaching Competency
2. Conscious Teaching Competency
3. Unconscious Teaching competency

تبدیل می‌شوند. البته بسیار ضروری است که این شایستگی‌های ناخودآگاه در یک دوره زمانی مشخص مرتباً با استانداردهای جدید مورد بازبینی قرار گیرند.

۴. **ناشایستگی‌های تدریس ناخودآگاه^۱**: در این وضعیت مدرس از وجود و روابط این حوزه مهارتی آگاه نیست. همچنین نسبت به ناکارآمدی‌های ویژه تدریس نیز آگاهی وجود ندارد. مدرس نیاز به هرگونه مهارت‌آموزی جدید و نیز اساساً سودمندی مهارت‌های تازه را انکار می‌کند. مدرس لازم است نسبت به ناشایستگی‌هایش هوشیاری یابد تا امکان مهارت‌آموزش جدید مهیا شود. هدف از مداخلاتی که در این سطح اعمال می‌شود، این است که مدرسان از این وضعیت به سطح شایستگی‌های هوشیار حرکت کنند.

تئوری فراتدریس

فراتدریس نظریه‌ای برای آشکارسازی لایه‌های پنهان و نهفته تدریس است. همان‌گونه که فراشناخت، ایده تفکر درباره تفکر است، فراتدریس نیز می‌تواند ایده تفکر درباره تدریس باشد. تفکر درباره تدریس ذهن را برمی‌انگیزد تا درباره روش‌های جدید، نوآورانه و عملی تدریس بیندیشد. البته مفهوم تدریس انتقادی^۲ نیز از گذشته مورد توجه بوده است، ولیچون تعریف بسنده‌ای از این مفهوم ارائه نشده است، هنوز نتوانسته است در فرآیند تربیتو آماده‌سازی معلم آثار خود را آشکار سازد. تدریس حادثه‌ای است که گویا کاملاً آشکار اتفاق می‌افتد، ولی بدون تردید هر جزء از آن در لایه‌های زیرین آن ریشه دارد. فراتدریس نظریه‌ای برای آشکارسازی ضمیر ناخودآگاه تدریس است. این نظریه توانایی فراخوانی فلسفه تدریس^۳ استادان را نیز دارد. فلسفه تدریس بیانیه کتبی داوطلبان موقعیت دانشگاهی است که درباره دیدگاه عمومی‌شاندر زمینه روش تدریس می‌نویسند و برای

1. Unconscious Teaching Incompetency
2. Reflective Teaching
3. Teaching Philosophy

کسب این موقعیت به دانشگاه مورد نظر ارائه می‌کند. دانشگاه‌هایی که برای یک موقعیت تدریس آگهی می‌دهند، معمولاً از متقاضیان می‌خواهند که یک متن کتبی درباره فلسفه آموزش‌شوروش تدریس خود همراه با درخواست خویش ارسال کنند [۵۲].

نظریه فراتدریس برای گزاره مبتنی است که چنانچه تدریس‌کنندگان امکان و فرصت برقراری گفتمان با وضعیت تدریس خود را داشته باشند، آنگاه قادر خواهند بود تا هوشیارانه تر با تدریس خود مواجه شوند. فراتدریس مانند بیشتر مداخلات روان جامعه-شناختی در یک چشم‌انداز کاربردی دربرگیرنده مجموعه‌ای از روش‌ها، تمرین‌ها و ابزارهای خودابرازی، فرافکن و تداعی‌هاست که بر مبنای نظریه محوری فراتدریس طراحی و اجرا می‌شود.

مرور پیشینه پژوهش

آگاهی‌های فراشناختی استادان به منظور پذیرش و کاربست نوآوری‌های آموزشی حیاتی است. با توجه به این استدلال رابطه آگاهی فراشناختی اعضای هیئت علمی و آموزش تفکر سطح بالا به دانشجویان در یک پژوهش بررسی شده است. یافته‌های این پژوهش حاکی از همبستگی معنادار بین آگاهی فراشناختی اعضای هیئت علمی و آموزش تفکر سطح بالا به دانشجویان بود؛ ولی این ویژگی با سن و سابقه تدریس افزایش نمی‌یافت. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون نیز نشان داد، آگاهی فراشناختی به همراه دو مؤلفه اصلی آن (دانش فراشناختی و تنظیم شناختی) با هم می‌توانند ۰/۸۵ واریانس آموزش تفکر سطح بالا را تبیین کنند. در واقع، آگاهی فراشناختی اعضای هیئت علمی علوم پزشکی با عملکرد آنها در ارائه آموزش تفکر سطح بالا مرتبط است. این پژوهشگران معتقدند، لازم است سیاست‌هایی به منظور آموزش آگاهی‌ها و مهارت‌های فراشناختی به اعضای هیئت علمی در دستور کار موسسات آموزش عالی قرار گیرد [۱].

در عین حال شواهد نشان می‌دهند، فرآیند یاددهی - یادگیری در هر فرهنگ با نظر به ادراکات و برداشت‌های کنشگران اصلی آن متفاوت است. مبتنی بر این فرضیه در یک پژوهش کیفی فرهنگ تدریس خلاق را مورد شناسایی و تحلیل قرار دادند. نتایج نشان می‌دهد استادان تصورات متفاوتی نسبت به ویژگی‌های دانشجویان دارند و بر وجود یک مرز مشخص بین دانشجو و استاد تأکید می‌کنند. افزون بر این، یافته‌ها نشان می‌دهد، که از نظر استادان، دانشجویان تمایل دارند درس را مستقیماً از استاد بیاموزند و همچنین به بحث و چالش در فرایند تدریس تمایلی ندارند. تأکید بر پژوهش و فقدان دانش تربیتی نیز از جمله عوامل مؤثر دیگر بر فرایند تدریس خلاق شناسایی شد [۳۱].

توانایی تنظیم و مدیریت هیجانات استادان در کلاس درس، مقوله‌ای بسیار مهم و تعیین‌کننده برای تدریس موفق و مؤثر است. به همین دلیل در یک پژوهش توصیفی همبستگی به بررسی رابطه بین هوش هیجانی استادان و اثربخشی تدریس و به کارگیری مؤلفه‌های تدریس اثربخش استادان پرداخته شد. نتایج این پژوهش نشان داد، متغیر هوش هیجانی استادان ضمن داشتن رابطه معنادار با انجام تدریس اثربخش با ضریب معناداری قدرت پیش‌بینی تدریس اثربخش را دارد. همچنین، بین هوش هیجانی استادان و به کارگیری همه مؤلفه‌های تدریس اثربخش (طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و برخورداری از ویژگی‌های مطلوب شخصیتی) رابطه معناداری وجود داشت. در واقع، برخورداری استادان از هوش هیجانی بالا، می‌تواند عاملی تعیین‌کننده در اثربخشی تدریس آنان باشد [۲۴].

تجربه حضور در نظام‌های آموزشی نشان می‌دهد، استفاده از نظر دانشجویان برای ارزشیابی تدریس و فعالیت‌های آموزشی استادان یکی از روش‌های معمول و متداول در مراکز آموزشی است که با گذشت زمان، کاربرد آن فزونی یافته است. بر اساس این، مشارکت پویا و معنی‌دار ایشان در این فرایند، امری ضروری است. از این رو در یک پژوهش کیفی درک دانشجویان از فرایند ارزشیابی، چالش‌ها و راهکارهای پیشنهادی

ایشان مورد تبیین قرار گرفت. نتایج نشان داد، از آنجایی که درک و آگاهی دانشجویان در زمینه فرایند ارزشیابی و کاربرد نتایج آن در افزایش مشارکت و جدیت ایشان در پاسخگویی به سؤالات حائز اهمیت است، پیشنهاد می‌شود در راستای کاهش تورش اطلاعات در فرایند ارزشیابی استاد، در حوزه‌های اطلاع‌رسانی مناسب و به موقع به دانشجویان و استادان، برگزاری دوره‌های آشنایی با مفهوم و کاربرد ارزشیابی و همچنین بازنگری در پرسش‌نامه‌های ارزشیابی، اقدامات سازنده‌تری صورت گیرد [۴۵].

کاربرد فرایندهای برنامه درسی نیز در تدریس استادان مورد توجه بعضی از محققان قرار گرفته است. برای نمونه، نقش مرتبه علمی، سابقه تدریس و گرایش تحصیلی بر به کارگیری فرایندهای برنامه درسی در راهبردهای یاددهی - یادگیری در یک پژوهش زمینه‌ای مورد مطالعه قرار گرفت. مهم‌ترین یافته این پژوهش نشان داد، سابقه تدریس بیشترین تأثیر را در به کارگیری فرایندهای آیزنر، مرتبه علمی و گرایش تحصیلی بیشترین تأثیر را در به کارگیری فرایندهای واکر و هونکی دارد و در این میان فرایندهای میلر متأثر از هیچ کدام یک از متغیرهای مذکور نیست و اساس فعالیت یاددهی - یادگیری را دربردارد و از متغیرهای دیگری تأثیر می‌پذیرد [۴۳].

بعضی از محققان معتقدند، شناسایی عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش، اولویت‌بندی این عوامل و همسو کردن آنها در جهت تقویت تدریس، می‌تواند زمینه بهبود فرایند یادگیری را فراهم آورد. به همین دلیل در پژوهشی به اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش با استفاده از فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی پرداختند. نتایج نشان داد، مؤلفه بیان شیوا، ساده و انتقال شفاف و واضح مطالب درسی بیشترین اهمیت را از دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه داشت و در اولویت اول قرار گرفت. این نتیجه حاکی از اهمیت قابل ملاحظه روش تدریس و نقش آن در انتقال مؤثر مطالب آموزشی است که نیازمند توجه بیشتر استادان به این موضوع مهم است [۳۷].

در یک پژوهش پیمایشی نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و تعیین میزان تحقق آن بررسی شد. در این پژوهش نشانگرهای تدریس اثربخش در پنج مقوله طراحی و تدوین درس، ارائه درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی و ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان بررسی شد. یافته‌های این تحقیق نشان داد، در بخش کیفی استادان نمونه کشوری بر سه مقوله شروع و پایان مناسب درس، تدریس سؤال‌محور و توأم با مشارکت دانشجویان و برخی ملاحظات خاص تدریس تأکید داشته‌اند. در بخش کمی استادان تا بیش از حد متوسط به نشانگرهای ارائه درس توجه داشته‌اند. البته عملکرد آنها برحسب دانشکده و مرتبه علمی تفاوت معناداری نداشت؛ اما عملکرد آنان برحسب سابقه تدریس متفاوت بوده است. در عین حال، اعضای هیئت علمی دارای سابقه تدریس کمتر نسبت به افراد با سابقه تدریس بیشتر عملکرد بهتری داشته‌اند [۴۵]. در یک پژوهش پیمایشی دیگر ویژگی‌های استاد موفق از دید دانشجویان دانشگاه‌های مجازی بررسی شد. این پژوهش از نوع کاربردی بود و برای اجرای آن از روش توصیفی پیمایشی استفاده شد. نتایج نشان داد که حیطه‌های دانش پژوهی، مهارت در تعامل الکترونیکی و روش تدریس در تبیین ویژگی‌های استاد موفق تأثیرگذار هستند [۴۴].

محققان در یک پژوهش توصیفی مقطعی میزان آگاهی و به‌کارگیری روش‌ها و فنون نوین تدریس آموزش داده شده را که در کارگاه‌های آموزشی ویژه اعضای هیئت علمی برگزار شده بود، بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد، اعضای هیئت علمی بیشترین میزان آگاهی را نسبت به روش تدریس سخنرانی و کمترین میزان آگاهی نسبت را به روش‌های نوین داشتند. روش سخنرانی همچنین پراستفاده‌ترین روش‌ها بود. در واقع باوجود تلاش دانشگاه در آموزش روش‌های نوین، اعضای هیئت علمی، در آموزش‌های خود بیشتر به استفاده از روش‌های سنتی علاقمند بودند [۳۸]. همچنین محققان در پژوهش مقطعی توصیفی تحلیلی اثر ارزشیابی را بر کیفیت تدریس استادان بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد، اکثریت معنی‌داری از استادان با ارزشیابی

کیفیت تدریس موافق ولی خواستار اصلاحات در روند فعلی هستند و معتقدند نتایج ارزشیابی می‌تواند برای اصلاح روند تدریس مفید باشد [۶۰].

بعضی از صاحب‌نظران معتقدند، مدرس دانشگاهی اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موفقیت در تحقق اهداف آموزشی است؛ از این رو توجه به تدریس اثربخش، سبب دستیابی به اهداف آموزشی و بهبود فرآیند یادگیری می‌شود. بر اساس این، در یک پژوهش مبتنی بر تئوری گراف، عامل‌های تسلط بر موضوع درسی، ارائه مطالب جدید و به روز و بیان ساده و شیوا و انتقال واضح و روشن مطالب به طور قطع نفوذکننده و تأثیرگذار بر تدریس اثربخش ذکر می‌کنند و سایر عوامل در گروه تأثیرپذیر و علت‌ها قرار می‌دهند. همچنین، دو عامل تسلط بر موضوع درسی و ارزشیابی دانشجویان در هر جلسه، میان ترم و پایان ترم به عنوان اولویت‌های اول و آخر شناخته شدند. بر اساس نتایج این پژوهش، مهم‌ترین عامل تسلط استاد به محتوای آموزشی بود، از این رو توجه به کیفیت آموزش و ارتقای آن حائز اهمیت تشخیص داده شد. همچنین، برای افزایش مهارت‌های ارتباطی بین استاد و دانشجو و آشنایی با روش‌های تدریس نیز پیشنهاد شد که کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی مناسب و هدفدار برگزار شود [۵].

موسی‌پور (۱۳۹۲) بیان می‌دارد، تدریس از جمله فعالیت‌هایی است که تعریف آن با همه سهولت ظاهری، از صعوبت زیادی برخوردار است. نقش انکارناپذیر این فعالیت در فرایندهای آموزشی و پرورشی، موجب شده است برای وضع مطلوب آن اندیشه‌ورزی شود و الگوهایی ارائه شوند. در عین حال، بر این مدعا تأکید می‌شود که بر اساس نتایج حاصل از پژوهش‌های حوزه تدریس، هیچ‌یک از راهبردهای تدریس، بدون در نظر گرفتن شرایط، اهداف، مخاطب و هزینه آن، بر دیگری ارجحیت ندارند؛ اما آگاهی از راهبردهای تدریس و تأمل بر تجارب تدریس، خود لازمه تولید روش و الگوی متناسب تدریس هر موضوع در هر زمان به هر گروه از مخاطبان است و از این حیث، همه استادان نیاز دارند خود را به این دانش مجهز کنند و در اعتلای آن بکوشند [۳۲].

حقانی و همکاران (۱۳۹۲) اظهار می‌دارند نقش مؤثر در فرآیند یاددهی- یادگیری و کسب موفقیت در زندگی و ویژگی قابلیت ارتقا، هوش هیجانی را به یکی از موضوعات مهم در آموزش تبدیل کرده است؛ لذا آنها در این پژوهش معادل‌های ابعاد هوش هیجانی در تدریس را توجه به احساسات فراگیران، انگیزه تدریس، ارتباط با فراگیران، تعهد نسبت به فراگیران، هدایت فراگیران، توجه به رشد اجتماعی فراگیران، توانایی در تدریس و واکنش‌های به هنگام تعریف کردند [۲۲]. میرزا محمدی و همکاران (۱۳۹۲) نیز هدف پژوهش خود را شناسایی و اعتبارسنجی شاخص‌های استاد مطلوب دانشگاه اسلامی- ایرانی تعیین کردند. در این پژوهش برای تدوین شاخص‌ها، مطالعه اسناد و مدارک بوده و اعتباریابی شاخص‌ها با استفاده از روش دلفی یک مرحله‌ای انجام شد. محققان این مطالعه معتقدند، استاد مطلوب دانشگاه اسلامی- ایرانی، فردی است که افزون بر توانایی- های لازم در حیطه آموزشی و پژوهشی، باید در حیطه فرهنگی- تربیتی و همچنین در عرصه اجرایی- خدماتی، فردی سرآمد باشد و گذشته از این، به یک سری از اخلاقیات که منشا آن فرهنگ اسلامی- ایرانی است، پایبند باشد [۳۰].

حاتمی و همکاران (۱۳۹۲) تفکر انتقادی را در فرآیند تدریس بسیار مؤثر می‌دانند و در پژوهش خود نشان دادند که بیشتر اعضای هیئت علمی مفهوم تفکر انتقادی را اعمال تردید عاقلانه دانسته‌اند. همچنین، آنها تفکر انتقادی را در مهارت‌های داشتن اطلاعات کافی، پرسشگری، داشتن جامعیت فکر، انعطاف در تفکر، تحلیل‌گر بودن و داشتن مهارت شنود مطرح کرده‌اند. افزون بر این، بیشتر اعضای هیئت علمی بر اکتسابی بودن تفکر انتقادی و نقش مهم تدریس در این امر تأکید داشتند [۲۳].

امین خندقی و سیفی (۱۳۹۲) در یک مطالعه به شناسایی و تبیین میزان اهمیت و به- کارگیری توانمندی‌ها و مهارت‌های مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه پرداختند. نتایج نشان می‌دهد، میان میزان مؤثر بودن مؤلفه‌های تدریس، میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های

تدریس، ترتیب اهمیت و به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس از منظر استادان و دانشجویان اختلاف معناداری وجود دارد [۲].

بعضی محققان گزارش کرده‌اند، هرچند تدریس به مثابه یکی از تلاش‌های انسانی ماهیت پیچیده‌ای دارد، ولی تدریس موفق پیچیدگی‌های مضاعفی دارد. این پیچیدگی را می‌توان در تنوع رویکردهای پژوهشی ناظر بر تدریس موفق مشاهده کرد. گود و بروفی (۲۰۰۰) [۱۹] و سرجیووانی (۱۹۹۴) [۴۲] از استقرار یک جو کلاسی حمایتی به منزله شاخصی از تدریس موفق یاد می‌کنند. آنها معتقدند، یادگیرندگان در محیطی که در آن احساس انسجام و تعلق کنند، بهتر یاد می‌گیرند. بعضی از محققان (بروفی، ۱۹۸۳، دنهام و لیبرمن، ۱۹۸۰ و دوایل، ۱۹۸۶) [۹، ۱۶ و ۱۷] ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری را شرط مهمی برای تدریس موفق دانسته‌اند. بر اساس این ایده تأکید می‌شود که یادگیرندگان در شرایطی بهتر یاد می‌گیرند که زمان کافی برای فعالیت‌های مربوط به برنامه‌های درسی تخصیص داده شود و تأکیدات سیستم مدیریت کلاس درس، سطح مناسبی از درگیری آنها با آن فعالیت‌ها را حفظ کند. همسویی مؤلفه‌های یک برنامه درسی نیز از جمله عوامل مهم است که برای یک تدریس موفق مورد مطالعه قرار گرفته است. در واقع، زمانی که همه مؤلفه‌های برنامه درسی به‌منظور خلق یک برنامه منسجم برای تکمیل اهداف آموزشی در یک راستا قرار داشته باشند، یادگیری بهتر تحقق خواهد یافت [۶، ۱۲ و ۵۶]. در بعضی از تحقیقات تعیین جهت‌گیری‌های یادگیری نیز به منزله عاملی برای تدریس موفق اشاره شده است [۴، ۱۱ و ۲۹]. یاددهندگان می‌توانند از طریق تدارک یک ساختار اولیه واضح و روشن در زمینه پیامدهای قصدشده و نشانه‌های راهبردهای یادگیری مطلوب، یادگیرندگان را برای یادگیری آماده کنند. یکی از مؤلفه‌های مؤثر بر موفقیت تدریس، انسجام محتواست [۶، ۱۹ و ۴۰]. مطابق این ایده به منظور تسهیل در یادگیری و حفظ معنی‌دار، محتوا باید به وضوح توصیف شود و با تأکید بر ساختار و پیوندهای آن توسعه داده شود.

در طی دهه‌های گذشته، گفتمان متفکرانه^۱ به منزله ملاکی برای تدریس موفق مورد تأکید قرار گرفته است [۱۹، ۳۴ و ۴۱]. گفتمان متفکرانه معمولاً بر پرسش‌هایی اساسی استوار است. در این وضعیت پرسش‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که یادگیرندگان بتوانند بر مبنای این پرسش‌ها، ساختار گفتمان را حول ایده‌های قدرتمند پایدار نگاه دارند. بعضی از محققان فعالیت‌های عملی و کاربردی را محور موفقیت تدریس تعریف کرده‌اند [۱۰، ۱۳، ۱۵ و ۲۸]. در واقع یادگیرندگان نیاز دارند فرصت‌های لازم را برای تمرین و کار بست آنچه یاد گرفته‌اند، داشته باشند تا بازخوردهای اصلاحی دریافت کنند. تدارک چارچوب یا داربست‌هایی^۲ برای درگیرسازی یادگیرندگان با تکالیف درسی نیز به منزله عاملی برای یک تدریس موفق معرفی شده است. در واقع، یاددهندگان باید آنچه را که یادگیرندگان نیاز دارند تا آنها را قادر به درگیری مولد در فعالیت‌های یادگیری کند، تدارک بینند [۱۰، ۳۹، ۴۸ و ۵۴].

تدریس استراتژیک، مجموعه‌ای از راهبردهای یادگیری مفهومی است که از سوی جمعی از محققان به مثابه یک راهبرد برای تدریس موفق مورد توجه و تأکید قرار گرفته است [۲۹، ۳۶ و ۵۷]. به همین منظور معلم‌ها باید مدل‌ها و آموزش‌های لازم را برای تدریس راهبردهای یادگیری و خودتنظیمی به یادگیرندگان عرضه کنند. در عین حال، از یادگیری مشارکتی هم به منزله یک روش تدریس موفق و هم به مثابه نتیجه تدریس، یاد شده است [۷، ۲۵ و ۴۹]. در واقع، شواهد نشان می‌دهند، یادگیرندگان به واسطه کار در قالب گروه‌های کوچک به درک عمیق‌تری دست یافته و به سوی مهارت‌های اساسی هدایت می‌شوند. سنجش هدف محور از ضروریات یک تدریس موفق است. در این وضعیت معلم می‌تواند روش‌های سنجش رسمی یا غیر رسمی متنوعی را به منظور پایش

-
1. Thoughtful Discourse
 2. Scaffolding

پیشرفت‌ها به سوی اهداف یادگیری به‌کار گیرد [۱۵، ۵۰ و ۵۸]. بدون تردید، یک تدریس موفق با وضعیت انتظارات پیشرفت پیوند خورده است. به همین دلیل، معلم‌ها می‌توانند سطح مناسبی از انتظار برای پیامدهای یادگیری را دنبال کنند [۱۱، ۱۴، ۴۸ و ۵۳].

مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهش در زمینه تدریس دانشگاهی گویای پیچیدگی‌های مضاعف این فعالیت عالی انسانی است. از این رو همچنان لازم است در این زمینه پژوهش‌های اصیل انجام گیرد. مبتنی بر این وضعیت پژوهش حاضر نیز صورتبندی شد. مفاهیم فراتدریس و ضمیر ناخودآگاه تدریس متغیرهایی هستند که برای نخستین بار در این پژوهش مورد دستکاری قرار گرفته‌اند. در این پژوهش این پرسش اساسی مطرح شده است که آیا شرکت در تمرین‌های فراتدریس بر کیفیت بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان تأثیر دارد؟ همچنین، این فرضیه آزمون شده است که «مشارکت استادان در تمرین‌های فراتدریس توانایی آنها را در بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس خود ارتقا می‌دهد».

روش پژوهش

در این پژوهش برای آزمون فرضیه، طرح شبه آزمایشی از نوع گروه‌های نامعادل انتخاب شد. جامعه این پژوهش را کلیه استادان واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی شمال کشور تشکیل می‌دادند. این استادان به دلیل استفاده از بورس تحصیلی در دوره‌های دکتری موظف بودند در دوره‌های ضمن خدمت مهارت‌های تدریس شرکت کنند. حجم نمونه با استفاده فرمول برآورد حداقل حجم نمونه برابر با ۶۰ تن برآورد شد. پس از هم‌تاسازی، نمونه پژوهش انتخاب شدند و به تصادف در سه گروه آزمایش ۱ (گروه فراتدریس)، آزمایش ۲ (گروه ضمن خدمت مرسوم) و کنترل (گروه بدون هرگونه

مداخله) جایگزین شدند. پیش از اعمال کاربندی هر سه گروه با استفاده از چک لیست- های تحلیل تدریس که اختصاصاً برای این پژوهش طراحی شد به منزله پیش‌آزمون مورد مشاهده قرار گرفتند. سپس کاربندی‌های تعیین‌شده طی سه روز در گروه‌های آزمایش ۱ و ۲ اعمال شد. اما گروه کنترل در طول اجرای این پژوهش فرصت شرکت در دوره‌های یاد شده را نیافتند و بدون هرگونه مداخله‌ای، به تدریس عادی خود اشتغال داشتند. پس از حدود هشت هفته، پس‌آزمون اجرا شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. خلاصه طرح پژوهش معادل جدول ۱ بود.

جدول (۱) طرح پژوهش

گروه‌ها	روش جایگزینی	نوع آزمون	نوع مداخله	نوع آزمون‌ها
آزمایشی ۱	تصادفی	پیش‌آزمون	آموزش مبتنی بر تمرین‌های فراتدریس	پس‌آزمون
آزمایشی ۲	تصادفی	پیش‌آزمون	آموزش ضمن خدمت مرسوم	پس‌آزمون
گروه کنترل	تصادفی	پیش‌آزمون	-	پس‌آزمون

گفتنی است، مداخله اعمال شده در گروه آزمایشی ۲ در این طرح تنها برای کنترل هر چه بیشتر صورت می‌گیرد و هدف این است که مشخص شود آیا اگر تغییری در متغیر وابسته (کیفیت بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس) مشاهده می‌شود، تحت تأثیر متغیر مستقل (تمرین‌های فراتدریس) بوده است یا هر آموزش خاصی می‌تواند چنین تغییری را در افراد ایجاد کند. برای اندازه‌گیری متغیرها نیز از چک‌لیست‌های بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس [۲۷] استفاده شد. این چک‌لیست‌ها ماهیتی بالینی داشته و از نوع آزمون‌های فرافکن محسوب می‌شوند. در این چک‌لیست‌ها استادان در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده کلاسی، تحت پرسش قرار می‌گیرند؛ به گونه‌ای که در یک جریان طبیعی و به‌طور ناخودآگاه خود را رویاروی طرح‌واره‌های تدریس نهفته خود می‌یابند. این

چک‌لیست‌ها ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان را در چهار سطح شایستگی‌های خودآگاه، ناشایستگی‌های خودآگاه و شایستگی‌های ناخودآگاه و ناشایستگی‌های ناخودآگاه ارزیابی می‌کنند. نمره‌دهی این ابزار در مقیاس فاصله‌ای (نمره کمینه ۲۰ و نمره بیشینه ۸۰) بوده و رویی همزمان این چک‌لیست‌ها با فرم کوتاه پرسشنامه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه [۵۹] در حد قابل قبولی است.

تمرین‌های فراتدریس نیز که مداخله اصلی این پژوهش است، نوعی گفتمان بالینی و روانکاوانه به‌شمار می‌آید. این فرآیند می‌تواند با یادداشت‌نویسی نیز ترکیب شود. در این تمرین‌ها مداخله‌گر با ایجاد یک موقعیت مناسب و طرح پرسش‌هایی باز و تا حدی نوستالوژیک، فرد مورد مطالعه را در وضعیتی قرار می‌دهد که داوطلبانه بخشی از خاطرات یا موضوع‌های مرتبط با تدریس که مایل است برای سخن گفتن یا نوشتن انتخاب کند. همه چیزهایی که فرد بیان می‌کند یا می‌نویسد، در هر زمینه و با هر نظم و ترتیبی که باشد، باید مورد توجه قرار گیرد. پژوهشگر در این نوع از مصاحبه نه فقط به محتوای آشکار اهمیت می‌دهد، بلکه به حوادث، داوری‌ها، عواطف، تصاویر، واژگان، قرار گرفتن پنداره‌ها در کنار یکدیگر و همچنین نحوه‌ای که این گفته‌ها بیان می‌شوند، لحن صدا، سرعت بیان تردیدها، مکث‌ها، اداها و سکوت نیز علاقمند است. تسلط مداخله‌گر بر معناشناسی و نشانه‌شناسی شرط لازم برای هدایت مؤثر این فرآیند است. هدف نهایی تمرین‌های فراتدریس پیش از هر چیز کمک به استادان برای رویارویی عریان و بی‌واسطه با ضمیر ناخودآگاه تدریس خود و بازشناسی لایه‌های شایستگی (خودآگاه و ناخودآگاه) و ناشایستگی (خودآگاه و ناخودآگاه) تدریس است. داده‌های حاصل از اجرای چک‌لیست‌ها و عملکرد مشارکت‌کنندگان در بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس با استفاده از شاخص‌های گرایش مرکزی و روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

در این بخش مبتنی بر داده‌های حاصل شده ابتدا تجزیه توصیفی و سپس تحلیل استنباطی انجام شده است. مطابق طرح پژوهش در هر سه گروه پیش و پس از اعمال مداخلات پیش‌بینی شده، آزمون وضعیت ضمیر ناخودآگاه تدریس به عمل آمد. شاخص‌های گرایش مرکزی مربوط به این داده‌ها در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول (۲) تجزیه توصیفی وضعیت ضمیر ناخودآگاه تدریس گروه‌های نمونه به تفکیک پیش و پس آزمون

شاخص‌ها	گروه (۱)		گروه (۲)		گروه (۳)	
	با تمرین‌های فراتدریس		با آموزش ضمن خدمت مرسوم		بدون آموزش (کنترل)	
	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
تعداد	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰
میانگین	۴۸/۸	۵۸/۰۵	۴۹/۱۰	۵۲/۱۵	۴۸/۵۵	۵۰/۶۵
انحراف استاندارد	۱۰/۵۸	۸/۱۷	۸/۰۸	۷/۶۰	۸/۹۷	۸/۳۲

داده‌های جدول ۲ نمایانگر تفاوت عملکرد سه گروه در متغیر وابسته ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. این داده‌ها نشان می‌دهند، عملکرد گروه آزمایش ۱ پس از شرکت در تمرین‌های فراتدریس نسبت به دو گروه دیگر بهبود یافته است؛ ولی تصمیم‌گیری در زمینه علی بودن این رابطه به اجرای تحلیل‌های استنباطی منوط است. از آنجایی که طرح پژوهش حاضر از نوع پیش‌آزمون - پس - آزمون با سه گروه است، بهترین روش آماری برای تحلیل استنباطی داده‌ها استفاده از تحلیل کواریانس است. آنکوا حالت جامعی از انواع تحلیل واریانس است که در آن ضمن مقایسه میانگین‌های چندگروه و برآورد تأثیر متغیر مستقل، اثر متغیر کنترل،

مداخله‌گر و یا همپراش^۱ از معادله خارج می‌شود. در پژوهش حاضر این فرضیه آزمایش قرار شده است:

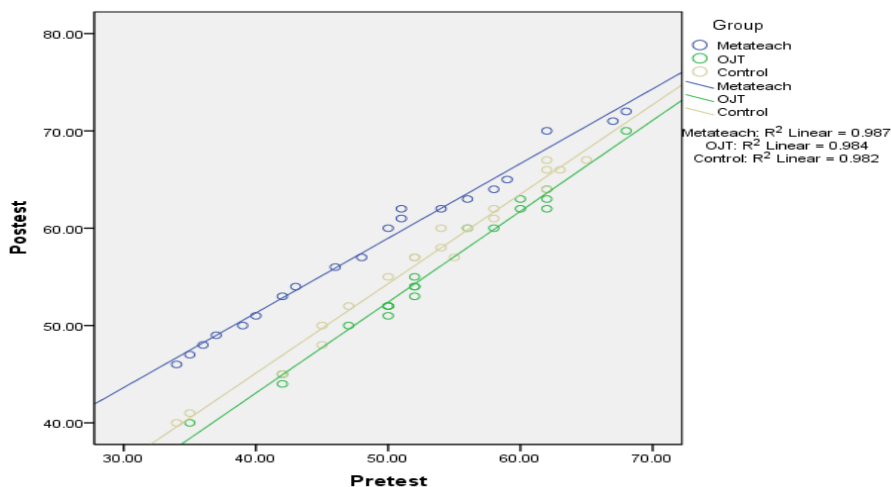
«بین نمرات سه گروه (فرا تدریس، ضمن خدمت مرسوم و کنترل) در پس‌آزمون ضمیر ناخودآگاه تدریس (با حذف اثر احتمالی وضعیت قبلی افراد در متغیر وابسته که با پیش-آزمون اندازه‌گیری شده است) تفاوت وجود دارد.»

مطابق این فرضیه، متغیر مستقل، نوع گروه (فرا تدریس، ضمن خدمت مرسوم و بدون آموزش)، متغیر وابسته، پس‌آزمون (ضمیر ناخودآگاه تدریس) و متغیر کنترل یا همپراش، پیش‌آزمون (وضعیت اولیه ضمیر ناخودآگاه مشارکت‌کنندگان) است. برای انجام تحلیل کواریانس ابتدا پیش‌فرض‌های آن بررسی شد که این موارد به تفکیک در ادامه گزارش شده است.

گام اول: بررسی پیش‌فرض هم‌خطی متغیرهای مستقل

هم‌خطی وضعیتی است که یک متغیر مستقل تابعی از متغیر مستقل دیگر است. معمولاً در پژوهش فرضیه صفر هم‌خطی متغیرهای مستقل بررسی می‌شود. نمودار ۱ نتایج بررسی این پیش‌فرض را نمایش می‌دهد.

تأثیر تمرین‌های فرا تدریس خلغالی



نمودار (۱) بررسی پیش فرض هم خطی متغیرهای مستقل

نمودار خطی ۱ نشان می‌دهد، بین متغیرهای مستقل در این پژوهش هم خطی برقرار نیست؛ از این رو انجام آنکوا مجاز است.

گام دوم: بررسی پیش فرض طبیعی بودن توزیع نمرات

برای بررسی این پیش فرض از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که نتایج در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول (۳) آزمون بررسی طبیعی بودن توزیع نمرات

شاپیرو - ویلک		کولموگروف - اسمیرنوف		آزمون	
سطح معنی داری	درجه آزادی	آماره	سطح معنی داری	درجه آزادی	آماره
۰/۰۶۷	۶۰	۰/۹۶۳	۰/۱۷۶	۶۰	۰/۱۰۳
۰/۴۰۸	۶۰	۰/۹۷۹	۰/۰۶۰	۶۰	۰/۱۱۲

هنگام بررسی نرمال بودن داده‌ها این فرض صفر که توزیع داده‌ها نرمال است، در سطح خطای ۰.۰۵٪ آزمون می‌شود. در آزمون شاپیرو-ویلک، فرضیه صفر (H_0) پیروی داده‌ها از توزیع نرمال است. فرضیه مقابل عدم پیروی داده‌ها از توزیع نرمال است. مطابق داده‌های جدول ۳ و با توجه به اینکه مقدار p در این آزمون از ۰.۰۵ بزرگ‌تر است، فرض صفر رد نمی‌شود، از این رو پیش‌فرض توزیع داده‌ها منطبق بر توزیع نرمال برقرار است.

گام سوم: بررسی پیش‌فرض همگونی واریانس‌ها

در پژوهش حاضر برای بررسی این پیش‌فرض از آزمون لون^۱ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول (۴) آزمون بررسی همگونی واریانس‌ها

آزمون‌ها	آماره لون	درجه آزادی یکم	درجه آزادی دوم	سطح معنی‌داری
پس‌آزمون	۱/۲۷۶	۲	۵۷	۰/۲۷۸
پیش‌آزمون	۰/۳۴۱	۲	۵۷	۰/۷۱۳

در آزمون لون، فرضیه صفر مبتنی بر تجانس واریانس گروه‌هاست. مطابق داده‌های جدول ۴ با توجه به اینکه سطح معنی‌داری از ۰/۰۵ بیشتر است، فرض مقابل رد و فرض صفر پذیرفته می‌شود؛ لذا پیش‌فرض همگونی واریانس‌ها برقرار است.

گام چهارم: بررسی پیش‌فرض خطی بودن همبستگی متغیر همپراش و متغیر مستقل

این پیش‌فرض در نرم‌افزار SPSS همزمان با اجرای دستور تحلیل کواریانس بررسی می‌شود. نتایج در جدول ۵ و ۴ گزارش شده است. مطابق داده‌های جدول ۵، مقدار F تأثیر متغیر همپراش ۱۲/۲۸۵ گزارش شده است. این مقدار چون احتمال آن (۰/۰۰۲) از

1. Levene

سطح معناداری ۰/۰۵ کوچک‌تر است، پس معنی‌دار است. بنابراین، پیش فرض همبستگی متغیر همپراش و مستقل رعایت شده است.

گام پنجم: تحلیل اصلی کواریانس

در این مرحله عملیات اصلی تحلیل کواریانس انجام شد که نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول (۵) نتایج تحلیل کواریانس

منبع	نوع سوم جمع مجذورها	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معنی‌داری
مدل اصلاح شده	* ۳۶۶۴/۸۳۴	۳	۱۲۲۱/۶۱۱	۸۵۹/۷۹۷	۰/۰۰۰
عرض	۲۷۷/۷۳۴	۱	۲۷۷/۷۳۴	۱۹۵/۴۷۵	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۳۵۶۹/۹۳۴	۱	۳۵۶۹/۹۳۴	۲۵۱۲/۵۹۹	۰/۰۰۰
گروه	۴۷۱/۳۵۲	۲	۲۳۵/۶۷۶	۱۶۵/۸۷۴	۰/۰۰۰
خطا	۷۹/۴۶۶	۵۶	۱/۴۲۱		
کل	۱۹۴۶۰۲/۰۰۰	۶۰			
کل اصلاح شده	۳۷۴۴/۴۰۰	۵۹			

* R Squared = . 979 (Adjusted R Squared = . 978)

خط چهارم جدول ۵ گزارش اصلی تحلیل کواریانس است. مطابق این جدول مقدار F متغیر مستقل (۱۶۵/۸۴۷) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار برآورد شده است. بنابراین، فرضیه صفر رد می‌شود؛ یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین سه گروه (آزمایش ۱، آزمایش ۲ و کنترل) در پس‌آزمون کیفیت بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس وجود دارد. در مجموع، تحلیل کواریانس نشان داد، شرکت در تمرین‌های فراتدریس بر کیفیت بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان به‌طور معنی‌داری تأثیر دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نقطه کانونی پژوهش حاضر معرفی پدیده ضمیر ناخودآگاه تدریس از یک سو و تئوری فراتدریس از سوی دیگر است. یافته تجربی حاصل از اجرای این پژوهش مؤید تأثیرگذاری مشارکت در تمرین‌های فراتدریس در بهبود بازشناسی ضمیر ناخودآگاه استادان است. این یافته با پژوهش‌هایی همسویی دارد که توانایی تنظیم و مدیریت هیجانات استادان در کلاس درس مقوله‌ای بسیار مهم و تعیین‌کننده برای تدریس موفق و مؤثر گزارش کرده‌اند [۲۴]. همچنین، این نتیجه با پژوهش زمینه‌ای مبتنی بر به‌کارگیری فرآیندهای برنامه درسی در راهبردهای یاددهی-یادگیری همسو است [۴۳]. تأکید محققان بر رابطه آگاهی فراشناختی اعضای هیئت علمی و آموزش تفکر سطح بالا به دانشجویان از جمله پژوهش‌های کاملاً مرتبط با نتایج پژوهش حاضر است [۱].

در زمینه فراتدریس نیز می‌توان به بررسی‌هایی اشاره کرد که در بیشتر آنها پژوهشگران بر تأثیرگذاری بهبود گرایانه تمرین‌هایی از نوع فراتدریس هم بر عملکرد استادان و هم هدایت دانشجویان به سطوح بالای شناختی و نیز توانایی‌های فراشناختی توأم با پیشرفت تأکید داشته‌اند [۴۷، ۲۰، ۵۲ و ۳۲].

در تبیین این یافته و پژوهش‌های انجام شده می‌توان تأکید کرد همانگونه که فراشناخت، ایده تفکر درباره تفکر است، فراتدریس نیز می‌تواند ایده تفکر درباره تدریس باشد. تفکر درباره تدریس ذهن را برمی‌انگیزد تا درباره روش‌های جدید، نوآورانه و عملی تدریس بیندیشد. استادی که در فرآیند فراتدریس درگیر می‌شود، قادر خواهد شد نقشه تدریس خود را طراحی کند. این نقشه ابزاری نظام‌مند است که به وی کمک می‌کند تا کلاس خود را بهتر سازماندهی کرده و مؤلفه‌های تدریس خود را از طریق تصویرسازی ذهنی شبیه‌سازی کند و جنبه‌های متنوع تدریس خود را مؤثرتر سازد. نظریه فراتدریس بر این گزاره مبتنی است که چنانچه تدریس‌کنندگان امکان و فرصت برقراری گفت‌وگو درونی با

وضعیت تدریس خود را داشته باشند، آنگاه قادر خواهند بود تا هوشیارانه‌تر با تدریس خود مواجه شوند. تمرین‌های فراتدریس مانند بیشتر مداخلات روان جامعه‌شناختی در یک چشم‌انداز کاربردی در برگیرنده مجموعه‌ای از روش‌ها، تمرین‌ها و ابزارهای خودابرازی، فرافکن و تداعی‌هاست، که بر مبنای نظریه محوری فراتدریس طراحی و اجرا می‌شود.

در این پژوهش ضمیر ناخودآگاه تدریس نیز برای نخستین بار مفهوم‌سازی شده است. مطابق استعاره ضمیر ناخودآگاه تدریس، هر استادی از ماهیت تدریس و عناصر آن برای خود یک تصویر ذهنی دارد. این تصویر ذهنی از تجربیات دوران دانش‌آموزی و دانشجویی، دانش معلمی، دوره‌های آموزشی، ارزش‌های شخصی، انتظارات از سیستم، رویه‌ها و ارزش‌ها و فعالیت‌های فرهنگی و ماهیت دانش مورد تدریس نشئت می‌گیرد. این موارد در لایه‌های زیرین اندیشه‌های استاد ریشه دوانده و بخش عمده‌ای از تصمیم‌ها و رفتارهای استاد را آسان (و نه الزاماً مؤثر) می‌کنند. در واقع، این مفروضات پنهان به‌طور ناخودآگاه به استاد کمک می‌کنند تا بدون نیاز به تفکر سخت، تصمیم‌گیری و رفتار کنند؛ اما برای بسیاری از استادان این تصویر چندان واضح نیست. به ویژه هنگامی که از آنها خواسته می‌شود تا درباره تدریس خود توضیح دهند، معمولاً حرف‌های زیادی برای گفتن ندارند. ضمیر ناخودآگاه را می‌توان در زمینه‌های مطالعاتی متنوعی با اصطلاحاتی مانند اینرسی تفکر، گزینش ادراکی، مدل‌های ذهنی، باورهای ذهنی، آمایه‌های ذهنی، پیش‌فرض‌ها، تصورات قالبی، سازه‌های شناختی، طرح‌واره‌ها، اسکیم‌ها، طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، الگوهای ذهنی معیوب، عادت‌های دفاعی، رویه‌های عملیاتی استاندارد شده ردیابی و تا حدی برابر نهاد تلقی کرد. در این بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه بیشترین همپوشی سازه‌ای با ضمیر ناخودآگاه تدریس را دارد.

همه افرادی که با تدریس سروکار دارند، قانون‌ها یا دستورالعمل‌های مطلق را دارند که از آنها برای تفسیر دنیای کلاس درس استفاده می‌کنند. اطلاعات جدید بر حسب این

قانونها پردازش می‌شوند که طرح‌واره نام دارد. این قانون‌ها نه تنها برای تفسیر، بلکه برای پیش‌بینی شرایطی که در جریان تدریس اتفاق می‌افتد، نیز می‌توانند به‌کار روند. بحث دربارهٔ تئوری طرح‌واره‌ها از حافظه بشری دهه‌های متمادی است که مورد توجه روانشناسان و دانشمندان علوم شناختی قرار دارد [۵۹، ۴۰، ۲۴، ۱۸، ۳ و ۴]. منظور از طرح‌واره «شبکه‌ای از باورهای درهم تنیده»^۱ شخصی است [۴۹] که از منظر فردی دربارهٔ درستی و حقانیت آنها تردیدی وجود ندارد. انسان‌ها خواسته یا ناخواسته در تمام طول زندگی خود طرح‌واره‌های متعددی را شکل می‌دهند. این طرح‌واره‌ها به منزلهٔ دستورالعمل‌های مطلق و تئوری‌های فردی کاملاً فعال بوده و کارکرد اصلی آنها تسهیل تفسیرها و تصمیم‌گیری‌های فردی است. طرح‌واره‌ها کارکردهای مثبت و منفی دارند. کارکردهای طرح‌واره‌ها در زمینه‌های متنوعی مورد مطالعه قرار گرفته است. ولی تاکنون شواهد زیادی دربارهٔ طرح‌واره‌های تدریس در دسترس نبود. باورهای تدریس، شکل-دهنده فعالیت‌های حرفه‌ای تدریس معلمان و استادان هستند. منشأ شکل‌دهنده این باورها چندبعدی هستند. بر اساس یک طبقه‌بندی، باورهای محوری در زمینهٔ سیستم آموزشی، آموزش و پرورش، معرفت‌شناسی، یادگیری، تدریس، معلم، محتوای علمی، یادگیرندگان و خودمعلم، شکل‌دهنده طرح‌واره‌های تدریس هستند. در واقع، این باورهای ذهنی یا تصاویر ذهنی هر استاد یا معلم نسبت به تدریس خود به نظر می‌رسد در هزارتوی ضمیر ناخودآگاه تدریس آنها ریشه دارد. این مدل‌های ذهنی بخش فعال ذهن مدرس محسوب می‌شوند. قدرتمندی این تئوری‌های فردی به هیچ عنوان کمتر از دانش و مهارت تدریس استادان علاقه‌مند نیستند. البته هرچند ضمیر ناخودآگاه تدریس استادان و مدل‌های آشکارشده از آن را به‌طور مطلق نمی‌توان درست یا غلط دانست، ولی مانند هر مدل یا پیش‌فرضی برای ساده‌سازی مسائل دشوار و پیچیده و اتخاذ تصمیم‌های فردی و سازمانی

1. Networks of Connected Ideas

به‌طور غیرارادی به‌کار گرفته می‌شود. اینرسی و سکون مدل‌های ذهنی منشعب از ضمیر ناخودآگاه تدریس تا حدی است که می‌تواند کیفیت تدریس استادان را تا حد زیادی کاهش دهد. تحقیقات نشان می‌دهند، فرآیند شکل‌گیری مدل‌های ذهنی بسیار تدریجی و بطئی است.

در مجموع، مبتنی بر پژوهش حاضر ضمن شناخت عمیق مفهوم ضمیر ناخودآگاه تدریس به منزله سازه‌ای اساسی در شکل‌دهی کیفیت تدریس استادان، بر کاربرد تئوری فراتدریس برای بازشناسی این پدیده استعاری تأکید شده است. بدون تردید، هر یک از متغیرهای ضمیر ناخودآگاه تدریس و تئوری فراتدریس در آینده می‌توانند شکل‌دهنده پژوهش‌های تازه‌ای در عرصه تدریس واقع شوند.

مبتنی بر یافته‌های اشاره شده، پیشنهاد می‌شود نظریه فراتدریس مد نظر مدرسان دوره-های روش تدریس قرار گیرد. این نظریه توانایی تجزیه و ترکیب همزمان ساخت‌های ذهنی استادان را دارد. همچنین به‌طور خاص به همه استادان دانشگاهی از یک سو و نیز به همه معلمان در سطوح مختلف آموزشی پیشنهاد می‌شود برنامه‌های ویژه‌ای برای خود تدارک ببینند تا بتوانند از طریق بازشناسی ضمیر ناخودآگاه تدریس خود فرصت یابند تا تدریس اثربخش‌تری عرضه کنند. در این شرایط تدریس به یک فعالیت بی‌همتا، شگفت‌انگیز و منحصر به فرد تبدیل می‌شود و استادان در یک فرآیند مکاشفه فردی مستمر در برخورد با حرفه خود قرار می‌گیرند. تئوری فراتدریس و استعاره ضمیر ناخودآگاه تدریس برای سیاستگذاران و مدیران نظام‌های آموزشی که به‌طور مداوم با چالش ناکارآمدی‌های آموزشی مواجهند، فرصتی فراهم می‌کند تا برنامه‌های توانمندسازی مؤثرتری برای استادان فراهم کنند و از این طریق هم در قبال رسالت‌های خود پاسخگو-تر باشند و هم در شرایط رقابتی برتری قرار گیرند.

1. Abdi H. , Mirshah Jafari S. E. , Nasr R. & Qasimi N. (2013). The Relationship between Metacognitive Awareness of Faculty Members and Teaching Higher Order Thinking to Students. *Iranian Journal of Medical Education*, Issue 67, pp. 371-383, [Persian]
2. Amin Khandaghi M, Seifi GA. (2013). Effective Capabilities and skills needed to teach at the University. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, No. 69, Fall, pp. 121 [Persian]
3. Argyris, Chris. (1974). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company. (Schon, D. A.)
4. Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
5. Bahadori, M. K. , Rajabi V. , Raed Abadi & M. Yaghobi (2014). Analysis of Systematic relationships between Factors affecting Effective teaching from the Perspective of Graduate Students by Graph theory. *Jundishapur Quarterly Development of Education*, No. 8, pp. 28-36 [Persian]
6. Beck, I. & McKeown, M. (1988). Toward meaningful accounts in history texts for young learners. *Educational Researcher* (Washington, DC), vol. 17, n°. 6, p. 31-39.
7. Bennett, N. ; Dunne, E. (1992). *Managing small groups*. New York, Simon & Schuster.
8. Bin, K. (2004). *The Features of Top Professors*. Translation Haji-Yousefi, A, and Jabali, M. (2010). Publications Institute of Social and Cultural Studies.
9. Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal* (Chicago, IL), vol. 83, p. 265-85.

10. Brophy, J. ; Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: a framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher* (Washington, DC), vol. 20, n°. 4, p. 9-23.
11. Brophy, Jere E. (1998). *Motivating students to learn*. Boston, McGraw-Hill.
12. Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In: Wittrock, M. C. , ed. *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. , p. 225-296. New York, Macmillan.
13. Cooper, H. (1994). *The battle over homework: an administrator's guide to setting sound and effective policies*. Thousand Oaks, CA, Corwin.
14. Creemers, B. ; Scheerens, J. , guest eds. (1989). Developments in school effectiveness research. *International Journal of Educational Research* (Oxford, UK), vol. 13, p. 685-825.
15. Dempster, F. (1991). Synthesis of research on reviews and tests. *Educational leadership* (Alexandria, VA), vol. 48, n°. 7, p. 71-76.
16. Denham, C. ; Lieberman, A. , eds. (1980). *Time to learn*. Washington, DC, National Institute of Education.
17. Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In: Wittrock, M. C. , ed. *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. , p. 392-431. New York, Macmillan.
18. Ganji, M. , Zahed Babylonian A. , & Moeini Kia, M. (2012). Meta-Analysis of Studies on the Role of Teaching Models on Students Achievements. *Journal of School Psychology*. Vol. 1, [Persian]
19. Good, T. L. , & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*, 8th ed. New York, Longman.
20. Good, T. & Brophy, J. (1986). School effects. In: Wittrock, M. C. , ed. *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. , p. 570-602. New York, Macmillan.
21. Hanson, J. (2003). Encouraging Lecturers to Engage with New Technologies in Learning and Teaching in a Vocational

- University: the Role of Recognition Reward, *Journal of Higher Education Management and Policy*, Vol. 15, P. 3.
22. Haqqani, F, Aminian, S, Changiz, T. & Jamshidian, S. (2013). Development and Psychometric a Tool for Assessment Emotional Intelligence in Teaching. *Iranian Journal of Medical Education*, Issue 62, pp. 1127-1137, [Persian]
23. Hatami J. , Ahmazadeh B. & Fathiazar S. (2013). Faculty Perspective on the Application of Critical Thinking in the Teaching Process. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, No. 69, pp. 103-119. [Persian]
24. Islamian Hassan, Hossein Jafari Sani, Goudarzi Venus, Islamian Z. (2014). The relationship between emotional intelligence and the use of components of effective teaching faculty of medical sciences, *Journal of Medical Sciences*, No. 70, pp. 687-697 [Persian]
25. Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*, 4th ed. Boston, Allyn & Bacon.
26. Khakbazan, A. S, Alam al-Hoda, J, Mousapour N. A. & Babolian, S. (2012). The Experiences of Ph. D. Students in Mathematics from Educational Effective of their Advisers in Development of Teaching Knowledge. *Research in Curriculum*. 2, (5) (32). [Persian]
27. Khalkhali, A. (2014). MetaTeaching Checklists. *Booklet for Workshop on Education Skills for Scholarships in Islamic Azad University*. Not released. [Persian]
28. Knapp, M. (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York, Teachers College Press.
29. Meichenbaum, D. ; Biemiller, A. (1998). *Nurturing independent learners: helping students take charge of their learning*. Cambridge, MA, Brookline.
30. Mirza Mohammadi M. H, Farmahini Farahani M. , Yozbashi A. & Zarin L. (1392). Identification and Validation of

- Indicators of Good professor for Iranian Islamic Universitie. *Journal of the Culture in Islamic University*, (9), pp. 563. [Persian]
31. Mohebi, A. S. , Jafari, Sani H. , Saidi Rezavani M. & Amin Yazdi, A. (2014). The Cultural Factors Affecting on Creative Teaching from perspectives of Professors of Mashhad University, School of Nursing and Midwifery. *Research in Educational Planning*, No. 41, pp. 74-87 [Persian]
32. Mousapour, M. H. (2013). Teaching: Which way? Which model? *Journal of Educational Research and learning*, 20, No. 3, pp. 49-78 [Persian]
33. Musapur, N. (2013). *About Teaching University*. Publication of Imam Sadeq University, Tehran. [Persian]
34. Newmann, F. (1990). Qualities of thoughtful social studies classes: an empirical profile. *Journal of Curriculum Studies* (Basingstoke, UK), vol. 22, p. 253-275.
35. Pak Seresht, M. J. (2004), The Exploration of Teaching at the University, *Journal of Education and Psychology*, University of Chamran, 3, 11, N. 3 and 4. [Persian]
36. Pressley, M. ; Beard El-Dinary, P. , guest eds. (1993). Special issue on strategies instruction. *The Elementary School Journal* (Chicago, IL), vol. 94, p. 105-284.
37. Radabady, M. Jamil S. , Bahadori, M. K. , Dargahi, H, Forozanfar F, Hmvzadh, P. & Sedigh M. Sh. (2012). Prioritization of Factors Affecting Effective Teaching from Students Perspectives: Application of Analytical Hierarchy Process (AHP). *Iranian Journal of Medical Education*, 49, pp. 817-825 [Persian]
38. Razavi, M. , Mohammadi G. , & Dabiran, S. (2012). Knowledge and Application of the Teaching Methods between Faculties of Tehran University. *Journal of Medical Sciences*, 46, pp. 589-597 [Persian]

39. Rosenshine, B. (1968). To explain: a review of research. *Educational leadership* (Alexandria, VA), n°. 26, p. 275-280.
40. Rosenshine, B. & Meister, C. (1992). The Use of Scaffolds for Teaching Higher-level Cognitive Strategies. *Educational leadership* (Alexandria, VA), vol. 49, n°. 7, p. 26-33.
41. Rowe, M. (1986). Wait time: slowing down may be a way of speeding up! *Journal of teacher education* (Thousand Oaks, CA), vol. 37, p. 43-50.
42. Sergiovanni, T. (1994). Building community in schools. San Francisco, Jossey-Bass.
43. Shahrakipoor, H. , Sarmadi, M. R. & Elhamian, N. (1392). The academic level, teaching experience and Education on the use metatheories curriculum in teaching-learning strategies. *Higher Education Curriculum Studies*, No. 7, pp. 54-69, [Persian]
44. Shabsavani K. , Faraj Allahi, M. Zarif Sanaei, N. (2014). The Features of Successful Professors from the perspective of the Virtual Universities' Students in Shiraz, *Media Magazine*, Issue 17, pp. 52-60 [Persian]
45. Sharifian, F. , Nasr, A. R. & Abedi, L. (2005). Explaining Effective Teaching Indicators in Universities and Institutions of Higher Education and its Realization at the University of Isfahan. *Journal of Research and Planning in Higher Education*; 11 (3): 25-52. [Persian]
46. Shabani Varaki, B. , H. & Ggolizadeh, R. (2006). Evaluate the Quality of Teaching at the University. *Research and Planning in Higher Education*, Volume 12, Issue 1 (39); pp 1 - 22. [Persian]
47. Sharifian, S. , Amini, B. , G. Nejhad, S. , & Gandomkar, R. (2014). The explanation of Knowledge of the Teachers' Evaluation Process in Tehran University of Medical Sciences: Expectations, Challenges, Strategies,. *Journal of Developmental Steps in Medical Education*, Issue 25, pp. 367-377. [Persian]

48. Shuell, T. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In: Berliner, D. ; Calfee, R. , eds. *Handbook of educational psychology*, p. 726-764. New York, Macmillan.
49. Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
50. Stiggins, R. (1997). *Student-centered classroom assessment*, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.
51. Subconscious. (2015). In Wikipedia, Free Encyclopedia. Retrieved from. <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Subconscious&oldid=686887664>
52. Teaching Philosophy (2014). In Wikipedia, Free Encyclopedia. Retrieved from. https://en.wikipedia.org/wiki/Teaching_philosophy
53. Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York, Teachers College Press.
54. Tharp, R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge, Cambridge University Press.
55. Vidovich, L. (2000). Quality Teaching and Learning in Australia and South African Universities: *Comparing Policies Practices*; *Compar*, Vol. 30, No. 2.
56. Wang, M. , Haertel, G. & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research* (Washington, DC), vol. 63, p. 249-294.
57. Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. , ed. *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. ,p. 315–27. New York, Macmillan.
58. Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, Jossey-Bass.
59. Young, J. E. (2005). *Young Schema Questionnaire – Short Form 3 (YSQ-S3)*. New York, NY: Cognitive Therapy Center.

60. Zendedel, A. , Anbar K. , Abdullahi, Z. & Gholami M. (2014). The Survey of faculty Members' Viewpoints about the Method of Implementing Process and Criteria for the Quality of Teaching at Lorestan University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education*, 7, No. 15, pp. 60-70 [Persian]
61. Zolphagari, H. (1996), *Analysis of the faculties' Quality of Teaching in Humanities Sciences (Universities of Tehran)*, Master's thesis, Department of Psychology, Tehran University. [Persian]