

## ارزیابی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته معماری دانشگاه شهید بهشتی (قوت‌ها و ضعف‌ها)<sup>۱</sup>

زهره معارف‌وند\*  
غلامرضا شمس\*\*  
زهره صباغیان\*\*\*

### چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، ارزیابی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته معماری و شناسایی نقاط ضعف و قوت آن بود. پژوهش از حیث هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها با رویکردی کیفی بود که به روش موردی تبیینی اجرا شد. در این پژوهش با اعضای هیئت علمی، مدیران آموزشی و دانشجویان مقطع دکتری رشته معماری مصاحبه نیمه‌ساختمند صورت گرفت. داده‌های مصاحبه با استفاده از تحلیل مضمون (به روش قالب مضامین) تحلیل شد. خرده‌مقوله‌های استخراج شده مطابق با چهارچوب بررسی فرهنگ یادگیری در سطح فردی (مقوله‌های انگیزه یادگیری، نقش یادگیرنده، انتظارات دانشجویان از یادگیری، وظایف یادگیرنده)، سطح نهادی (مقوله‌های تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی، قوانین رسمی و غیر رسمی، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، توسعه هیئت علمی، توانمندسازی ظرفیت آموزش) و سطح تعاملی (مقوله‌های فضای یادگیری، ساختار محتوا، هدف‌ها، رسانه، ارزشیابی، روابط استادان با دانشجویان، استاد، چهارچوب زمان) طبقه‌بندی و ارائه شد.

**واژگان کلیدی:** ارزیابی، آموزش معماری، دانشجویان، رشته معماری، فرهنگ، یادگیری

<sup>۱</sup> مقاله حاضر از رساله دکتری دانشگاه شهید بهشتی با عنوان «طراحی الگوی تحول فرهنگ یادگیری دانشجویان» استخراج شده است.

\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول):  
(zn.maaref@yahoo.com)

\*\* دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

\*\*\* استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

## مقدمه و بیان مسئله

گفته می‌شود که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، فرهنگ، باورها و ارزش‌های خاصی وجود دارد که جهت‌دهنده فعالیت‌های آنها هستند. فرهنگ دانشگاه، مجموعه‌ای از ارزش‌ها و هنجارهای مشترک است که تعاملات اعضای دانشگاه با یکدیگر و با افراد خارج از دانشگاه را کنترل می‌کند (آنتیک و کریک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). با الهام از لوتان کوی می‌توان گفت که فرهنگ مجموعه آفرینش‌های دانشگاهیان است که برای اعضای جامعه دانشگاهی دارای معنی باشد و در تاریخ گذشته یا در حال تکوین دانشگاه ریشه داشته باشد (یمنی‌دوزی سرخابی، ۱۳۸۸). از میان خرده‌فرهنگ‌های دانشگاهی، فرهنگ یادگیری از جایگاه ویژه‌ای در فرهنگ دانشگاه برخوردار است. درحقیقت، فرهنگ یادگیری پیروی از نظرات ذی‌نفعان مختلف درباره این است که چگونه یادگیری ایده‌آل باید رخ دهد. می‌توان گفت فرهنگ یادگیری به وضعیت درونی مربوط است که قابل مشاهده نیست (اولر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). فرهنگ یادگیری نشان دهنده دیدگاه سازمان و ارزش‌های آن نسبت به یادگیری است (فیشر و اوکنر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). فرهنگ یادگیری می‌تواند بر جوانب مختلفی همچون یادگیری دانشجویان، یادگیری کارکنان همچون اعضای هیئت علمی، پژوهشگران و کارکنان اداری، یادگیری سازمانی دانشگاه متمرکز باشد. فرهنگ یادگیری ابزار، نماد، معانی و مفاهیم خاصی در خود دارد که افراد در بستر آن یاد می‌گیرند چگونه بیندیشند، چگونه افکار خود را سازمان‌دهی کنند، به‌صورت ناخودآگاه برخی از جنبه‌های امور را در طی فرایند اندیشه‌ورزی از قلم بیندازند و به عبارتی آنها را نبینند و برای برخی از جنبه‌ها اهمیت بیشتری قائل شوند. فرهنگ یادگیری بستر متفاوتی برای اندیشیدن فراهم می‌کند. برخی از فرهنگ‌ها رشددهنده فرایندهای عالی تفکر و برخی از آنها موجب ایستایی اندیشه در سطوح پایین‌تر تفکر می‌شوند. به‌زعم اولر (۲۰۱۰) دیدگاه جامعی نسبت به فرهنگ یادگیری وجود ندارد. برای مثال، پژوهشگرانی همچون کولی و تیلور<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) و یا اولر (۲۰۱۰) به مسئله فرهنگ یادگیری از زاویه ارزشی و بعد نگرشی آن توجه می‌کنند. آنها فرهنگ یادگیری را فرایندهایی برای پیشبرد یادگیری و جو‌باز، اعتماد و همکاری برای حمایت از یادگیری و یا نگرش و دیدگاهی به سمت

1. Antic & Ceric

2. Euler

3. Fischer & O'Connor

4. Collie & Taylor

یادگیری خوب تعریف می‌کنند. از طرفی، افرادی همچون هدکینسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) فرهنگ یادگیری را ارتباط بین چگونگی یادگیری افراد و زمینه یادگیری می‌دانند. از نظر صاحب‌نظرانی همچون بلومر و جیمز<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) که به عناصر یادگیری توجه بیشتری دارند، فرهنگ یادگیری، مفهومی وسیع‌تر و پیچیده‌تر از تلقی منحصر به فرد آن به‌عنوان مکان یادگیری دارد. آنها فرهنگ یادگیری را زمان و فضایی که در آن یادگیری رخ می‌دهد، همچنین افراد یا شرایط مادی که در برخورد با مواضع یادگیری حضور دارند، محلی که موضوعات به‌طور رسمی تجویز می‌شوند یا نمی‌شوند، مثل جلسات کلاسی مرسوم مشخص و گروه‌های دانشجویی و استادان آنها می‌دانند. البته از نظر آنها ممکن است فرهنگ یادگیری شامل تجربه کاری، مطالعه خصوصی، تفریح و سرگرمی، زندگی خانوادگی، روابط شخصی و دیگر تجارب فرهنگی نیز باشد (بلومر و جیمز، ۲۰۰۱، ۹). اولر (۲۰۱۰) فرهنگ یادگیری که بر دانشجویان متمرکز می‌شود را در سه بعد توصیف کرد: یکی، بعد فردی که استراتژی‌ها، عادت‌های یادگیری و ویژگی‌های فردی را مدنظر دارد. دوم، بعد تعاملی به مدل‌ها و مفاهیمی اشاره دارند که بیشتر تعامل استادان و دانشجویان و تأثیر آنها بر یادگیری را مدنظر دارند. سومی هم بعد سازمانی و مؤسسه‌ای است، همچون رویکردهایی که با اصطلاحاتی نظیر یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده مطرح می‌شوند. ابعاد مختلف فرهنگ‌های یادگیری نه‌تنها چهارچوبی را برای تشریح عمل یادگیری در مؤسسات آموزش عالی ایجاد می‌کند، بلکه هم‌زمان اهرمی را برای ایجاد مداخلات بالقوه در جهت تغییر فرهنگ‌های یادگیری موجود ارائه می‌دهد. فرهنگ یادگیری را می‌توان از طریق مصنوعات، نمادها، اعمال و ... به‌عنوان شاخص‌هایی مشاهده کرد (اولر، ۲۰۱۰). با توجه به مباحث مطرح شده، در این پژوهش با تمرکز بر فرهنگ یادگیری دانشجویان، نقاط ضعف و قوت فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته معماری، بررسی شده است. از آنجاکه رشته معماری به دلیل ماهیت دانشی خود حامل ترکیبی از ابعاد انسانی، فنی و هنری است و نسبت به سایر رشته‌ها از وجوه فرهنگی خاصی برخوردار است لازم آمد تا در پژوهشی درخور وضعیت فرهنگ یادگیری دانشجویان این رشته، بررسی شود. برای دستیابی به چنین هدفی ابتدا نیاز است که تعریف و موضع از فرهنگ یادگیری مشخص شود. از آنجایی‌که عوامل متفاوتی در فرهنگ

---

1. Hodkinson

2. Bloomer & James

یادگیری دانشجویان سهیم هستند و به‌زعم اولر (۲۰۱۰) «دیدگاه جامعی به فرهنگ یادگیری وجود ندارد و عوامل و عناصری که در این رابطه مطرح می‌شوند، می‌تواند به نسبت تأکیدات نظریه‌های مختلف بر مسائل دیگر وسیع‌تر بوده و موارد دیگری را لحاظ کند»؛ در این پژوهش برای تعیین عناصر مؤثر در فرهنگ یادگیری، دیدگاه اولر (۲۰۱۰) مدنظر قرار گرفت. به این صورت که ابتدا از مؤلفه‌های پیشنهادی مطرح در پژوهش وی، ۱۷ مؤلفه اساسی و ضروری در تشخیص فرهنگ یادگیری دانشجویان در نظر گرفته شد، سپس سه سطح فردی، نهادی و تعاملی مطرح در چهارچوب مطالعه اولر (۲۰۱۰) مدنظر قرار گرفت. سپس این مؤلفه‌ها با توجه به ماهیت آنها در قالب این سه سطح، طبقه‌بندی شد: سطح فردی با مقوله‌های انگیزه یادگیری، نقش یادگیرنده، انتظارات دانشجویان از یادگیری، وظایف یادگیرنده؛ سطح نهادی با مقوله‌های تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی، قوانین رسمی و غیررسمی، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، توسعه هیئت علمی، توانمندسازی ظرفیت آموزش؛ سطح تعاملی با مقوله‌های فضای یادگیری، ساختار محتوا، هدف‌ها، رسانه، ارزشیابی، روابط استادان با دانشجویان، استاد، چهارچوب زمان. بدین ترتیب چهارچوب لازم برای مطالعه فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته معماری فراهم شد.

#### پیشینه پژوهش

مطالعه برخی از پژوهش‌های اجرا شده نشان از تلاش پژوهشگران برای بررسی فرهنگ یادگیری و بهبود و تحول آن دارد. از این بین می‌توان به فیکساز و زلوگر<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) اشاره کرد. آنها در پژوهشی با عنوان «توسعه دانشگاه در زمینه تغییر فرهنگ یادگیری»، چهارچوبی مفهومی را پیشنهاد کردند که شامل شرحی از فرهنگ آموزشی غالب در آموزش عالی اروپا است. هدف از اجرای این مطالعه، بررسی عوامل سازمانی بود که لازم است در هنگام مطالعه تأثیر استادان بر تشکیل فرهنگ یادگیری در آموزش عالی، به دقت تحلیل شوند. از نظر آنها توسعه هیئت علمی می‌تواند تغییرات فرهنگ یادگیری در دانشگاه را بهبود بخشد. والجاتاگا و فیدلر<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی با عنوان «ارائه یک فرهنگ جدید یادگیری در آموزش عالی»، مفروضات

1. Feixas & Zellweger

2. Våljataga & Fiedler

اساسی برای طراحی و اجرای مداخلات در رابطه با تدریس و فعالیت‌های یادگیری فعلی به منظور ترویج و ظهور فرهنگ جدید یادگیری در آموزش عالی رسمی را مطالعه کردند. به‌زعم پژوهشگران برای ایجاد فرهنگ یادگیری جدید باید مشارکت مشارکت‌کنندگان در تجاربی جدید درگیر شوند و در آموزش و فعالیت‌های یادگیری مداخلاتی صورت پذیرد. این طراحی مجدد و تلاش‌های مداخله‌ای بر شش مفروضه تأکید بر ماهیت پویا و اجتماعی ساختار دانش، تسهیم آزادانه اطلاعات و حمایت از آن، انتظار تعلق از مشارکت‌کنندگان یادگیری، میانجیگری رسانه‌های دیجیتال و شبکه شبکه‌های فناوری برای فعالیت‌های یادگیری فردی و اجتماعی در آموزش عالی و تمرکزی دوباره بر مفهوم توسعه فردی و تغییر در آموزش عالی استوار است. در ایران، در محدود پژوهش‌های انجام گرفته بیشتر به مسئله فرهنگ دانشگاه، فرهنگ رشته‌ای و یا فرهنگ هیئت علمی توجه شده است. خاکباز (۱۳۸۹) در پژوهش خود به شناسایی مؤلفه‌های فرهنگ دیسیپلینی از طریق بررسی و مقایسه فرهنگ رشته‌ای در دو رشته ریاضی و علوم تربیتی اقدام کرد. وی برای گردآوری داده‌ها الگوی سه‌سطحی (مصنوعات، ارزش‌ها و مفروضات) شاین<sup>۱</sup> را اساس کار خود قرار داده و بر مبنای آن آموزش و پژوهش رشته‌ای را از طریق کاوش در مصنوعات، باورها و مفروضات بنیادی به تصویر کشید تا فرهنگ هر یک از رشته‌ها را ترسیم کند. خوش‌دامن و آیتی (۱۳۹۱) پژوهشی را با عنوان «مقایسه فرهنگ آموزش و یادگیری در دو نسل اعضای هیئت علمی دانشگاه بیرجند از منظر نقش استاد» اجرا کردند. یافته‌ها نشان داد که استادان دو نسل، ادراکات متفاوتی نسبت به «وظایف استاد» و «روابط استاد - دانشجو» دارند. مطابق با ادبیات موجود عوامل و عناصر فرهنگ یادگیری دانشجویان مشخص است. بنابراین در این پژوهش تلاش شد تا بر اساس روش پژوهش موردی تبیینی به این پرسش اساسی پاسخ داده شود که نقاط ضعف و قوت‌های مطرح در فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته معماری از نظر عاملان یادگیری (اعضای هیئت علمی، مدیران آموزشی و دانشجویان) چیست؟

---

1. Schein

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر از حیث هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها با رویکرد کیفی به روش موردی تبیینی اجرا شد. پژوهش موردی عبارت است از مطالعه عمیق نمونه‌هایی از یک پدیده در محیط طبیعی آن و از دیدگاه افرادی که در آن پدیده مشارکت دارند (گال و همکاران<sup>۱</sup>، ۱۳۹۱، ترجمه نصر و همکاران، ۹۴۵). «هدف برخی از پژوهش‌های موردی ارائه تبیینی برای پدیده مورد پژوهش است» (همان، ۹۵۴). از آنجاکه مطالعه ادبیات نظری مشخص‌کننده عناصر مؤثر بر فرهنگ یادگیری دانشجویان است، بنابراین پژوهش حاضر، مطالعه موردی تبیینی بود و تلاش شد تا با گردآوری اطلاعات و ارائه آنها در قالب عناصر و عوامل فرهنگ یادگیری، چگونگی ضعف‌ها و آسیب‌های آن تبیین شود. برای اجرای پژوهش، دانشکده معماری دانشگاه شهید بهشتی، یکی از دانشگاه‌های مطرح و برجسته در آموزش معماری، به‌عنوان مورد مطالعه انتخاب شد. با روش نمونه‌گیری به شیوه هدفمند با ۸ نفر (پنج نفر از دانشجویان دوره دکتری، سه نفر از اعضای هیئت علمی برجسته آموزشی که دو نفر از ایشان از مدیران آموزشی دانشکده معماری بودند) مصاحبه نیمه‌ساختمند صورت گرفت. فرایند مصاحبه تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. برای نمونه‌گیری از دانشجویان مقطع دکتری نیز تلاش شد تا به‌طور هدفمند دانشجویان سال دوم به بعد که تجربه تحصیل بیشتری داشتند و حتی برخی از آنها در مقاطع ماقبل نیز در دانشکده معماری دانشگاه شهید بهشتی تحصیل می‌کردند، به‌عنوان نمونه انتخاب شوند. برای بررسی سطوح فردی و تعاملی فرهنگ یادگیری از نظرات اعضای هیئت علمی و دانشجویان و برای بررسی سطح نهادی فرهنگ یادگیری از نظرات مدیران آموزشی استفاده شد. به‌منظور تحلیل نتایج مصاحبه به تحلیل تفسیری با استفاده از تحلیل مضمون (به روش قالب مضامین<sup>۲</sup>) انجام گرفت. یکی از روش‌های تحلیلی مناسب در تحلیل مضمون، تحلیل قالب مضامین است. «قالب مضامین را نخستین بار کینگ<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) معرفی کرد. در این روش، فهرستی از مضامین شناخته شده در ادبیات نظری به‌صورت درختی و سلسله‌مراتبی به نمایش گذاشته می‌شود. ویژگی کلیدی این

---

1. Gall et al

2. Template Analysis

3. King

روش سازمان‌دهی سلسله‌مراتبی مضامین و گروه‌بندی مضامین سطوح پایین‌تر در قالب خوشه‌ها و ایجاد مضامین سطح بالاتر از آنها است» (عابدی و همکاران، ۱۳۹۰، ۱۶۶). در مجموع می‌توان فرایند تحلیل مضمون را در شش گام اجرا کرد: ۱- آشنا شدن با داده‌ها؛ ۲- ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری؛ ۳- جستجو و شناخت مضامین؛ ۴- ترسیم قالب-شبکه مضامین؛ ۵- تحلیل قالب مضامین و ۶- تدوین گزارش (همان، ۱۸۲-۱۷۹). مطابق با مراحل مذکور، پس از مطالعه و تعیین فهرستی اولیه از ایده‌های موجود در داده‌ها، کدهای اولیه و کدگذاری ایجاد شد و خرده‌مقوله‌های مرتبط استخراج و پس از آن، مضامین تعیین شد. از آنجاکه، مطالعه ادبیات نظری مشخص‌کننده عناصر مؤثر بر فرهنگ یادگیری دانشجویان است، در پژوهش حاضر این عناصر به‌عنوان مقوله‌های فرعی در نظر گرفته شدند که در ذیل سطوح فرهنگ یادگیری (مقوله‌های کلی) قرار دارند. خرده‌مقوله‌های استخراج شده نیز در ذیل مقوله‌های فرعی قرار گرفتند. بنابراین قالب مضامین بر اساس سطوح و عناصر فرهنگ یادگیری دانشجویان به شرح جدول (۱) تعیین شد.

جدول (۱) قالب مضامین پژوهش

| سطح تعاملی<br>فرهنگ یادگیری  | سطح فردی فرهنگ<br>یادگیری   | مقوله‌های<br>کلی   |
|--|---|--|
| تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی<br>مقررات و قوانین رسمی و غیر رسمی<br>حاکم بر آموزش و یادگیری<br>بهبود کیفیت زمینه یادگیری<br>توسعه هیئت علمی<br>توانمندسازی ظرفیت آموزش | فضای یادگیری<br>ساختار محتوا<br>هدف‌ها<br>رسانه یادگیری<br>ارزشیابی<br>روابط استادان با<br>دانشجویان<br>استاد و چهارچوب<br>زمان | انگیزه یادگیری<br>نقش یادگیرنده در<br>فرایند یادگیری<br>انتظارات از یادگیری<br>وظایف یادگیرنده |
| مقوله‌های استخراج شده از متن مصاحبه‌ها (مندرج در جدول‌های بخش یافته‌های پژوهش)   |   | خرده<br>مقوله‌ها   |

همچنین تلاش شد که خرده‌مقوله‌های نشان‌دهنده نقاط قوت یا ضعف از یکدیگر تفکیک شده و در دسته‌بندی‌های جداگانه‌ای قرار گیرند تا همگونی درونی و فقدان همگونی بیرونی لحاظ شود؛ به‌طوری‌که داده‌های درون هر مضمون به لحاظ معنی و مفهوم با هم انسجام داشته و درعین حال دارای تمایزات واضح و مشخصی با سایر مضامین مختلف باشند. سرانجام، مضامین و مقوله‌های مرتبط با آنها بررسی و بازبینی شد و به شرح و تفسیر آنها اقدام شد. در گام ششم، گزارش مناسبی با شواهد کافی درباره مضامین موجود در داده‌ها فراهم شد و به استنتاج داده‌های به دست آمده همراه با نظریه مرتبط با آنها (چهارچوب مطالعه فرهنگ یادگیری اولر، ۲۰۱۰) اقدام شد. جمله‌ها و عبارت‌های مندرج در جدول (۲) گویای چگونگی کدگذاری و استخراج برخی از مقوله‌ها و مضامین مربوط به آنهاست. شواهد گفتاری همان رخدادهای، وقایع و پدیده موجود در کلام مصاحبه‌شوندگان هستند که ارتباط معنی‌داری با پرسش تحقیق دارد. در جدول (۲) بخشی از شواهد گفتاری شناسایی شده در حوزه ضعف‌های مرتبط با مقوله زمان‌بندی درس‌ها و برنامه آموزشی به‌عنوان نمونه ارائه شده است. شایان ذکر است که در این جدول، شیوه ردیف‌بندی به این صورت بوده است که به‌عنوان مثال کد ۲-۳ نمایانگر مفهوم استخراج شده از مصاحبه دوم (۲)، از صفحه سه (۳) است.

جدول (۲) نمونه‌ای از تحلیل مضمون متن مصاحبه‌ها

| کد  | شواهد گفتاری مرتبط با زمان‌بندی درس‌ها و برنامه آموزشی   | خرده‌مقوله‌ها  | مقوله فرعی            | مقوله اصلی             |
|-----|--|--|-----------------------|------------------------|
| ۳-۲ | در سه نیمسال اول، کلاس‌های آموزشی به‌صورت هفتگی است. اما متأسفانه چفت‌وبست ندارد؛ بعضاً متکی به توافق استاد و دانشجو، صورت غیرمنظم، گسسته و یا فشرده به خود می‌گیرد. چنین بی‌نظمی‌هایی به تعهد علمی طرفین به «پژوهش» صدمه می‌زند و پیوستگی محتوایی در آموزش را دچار اختلال می‌کند. | اختلال در پیوستگی محتوایی آموزش و تعهد علمی استاد و دانشجو به «پژوهش» به علت بی‌نظمی زمانی | نقاط ضعف چهارچوب زمان | سطح فردی فرهنگ یادگیری |

لازم به ذکر است این پژوهش از جمله پژوهش‌های موردی تبیینی به‌شمار می‌رود، بنابراین برای دستیابی به اعتبار درونی پژوهش، بررسی کدگذاری با استفاده از بررسی



همکار<sup>۱</sup> انجام گرفت. بنابراین با همکاری استاد راهنما به بررسی یافته‌ها و اظهارنظر درباره آنها اقدام شد و در نهایت، اعتبار درونی پژوهش از طریق بررسی همکار تأیید شد.

**یافته‌های پژوهش:** در این بخش، یافته‌های حاصل از مصاحبه در سه سطح تعاملی، فردی و نهادی به تفکیک نظرات دانشجویان با اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی ارائه می‌شود.

**شناسایی نقاط ضعف و قوت سطح تعاملی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته**

### معماری

سطح تعاملی فرهنگ یادگیری شامل مقوله‌های فضای یادگیری، ساختار محتوا، هدف‌ها، رسانه یادگیری، ارزشیابی، روابط استادان با دانشجویان، استاد و چهارچوب زمان) است. اعضای هیئت علمی، مدیران آموزشی و دانشجویان در پاسخ به نقاط ضعف و قوت سطح تعاملی فرهنگ یادگیری دانشجویان، مواردی را بیان کردند. برای ذکر نتایج مربوط به هر مؤلفه، ابتدا نمونه‌ای از نظرات آنها ارائه و سپس سایر مقوله‌هایی که از محتوای گفتگوها به دست آمده در ذیل آن فهرست شد.

**چهارچوب زمانی و زمان‌بندی درس‌ها و برنامه آموزشی:** در رابطه با این مؤلفه، صاحب‌نظران مواردی را مطرح کردند. به‌طور نمونه یکی از مدیران آموزشی دانشکده معماری اظهار داشت: «ترم تحصیلی این دانشکده ۱۶ هفته نیست. دانشجوی معماری تعطیلات ندارد. ترم‌ها به هم می‌چسبند، در فرجه‌ها و تعطیلات دانشگاه نوشتن پروژه‌ها تازه شروع می‌شود. وزن تحصیل ترمیک ما یکنواخت توزیع نمی‌شود، یعنی دانشجویان نمی‌توانند چیزی به اسم میان‌ترم داشته و بخش بخش درس بخوانند. دانشگاه انضباط زمانی به ما می‌دهد و ما را لای‌مکنه قرار می‌دهد». با تحلیل چنین بیاناتی می‌توان مقوله‌هایی چون محدودیت زمانی در تکمیل پروژه‌های دانشجویی و درس‌های کارگاهی و... را استخراج کرد. در جدول (۳) به سایر خرده‌مقوله‌های به دست آمده اشاره شده است.

<sup>1</sup>. Peer Examination

جدول (۳) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط ضعف مؤلفه چهارچوب زمان

| نتایج   | مصاحبه‌شوندگان                  |
|---|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تطابق نداشتن زمان‌بندی آموزشی با محتوای رشته</li> <li>▪ محدودیت زمان در تکمیل پروژه‌های دانشجویی و درس‌های کارگاهی و ارزیابی آنها توسط استادان</li> <li>▪ محدودیت زمان در ارائه محتوای نظری و عملی در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد به علت ناپیوسته بودن مقاطع از یکدیگر</li> </ul>  | اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ طولانی شدن زمان برخی کلاس‌ها و کاهش توان یادگیری به‌ویژه در ساعات پایانی</li> <li>▪ محدود بودن زمان یک نیمسال در انتقال مفاهیم گسترده آموزش و طراحی معماری</li> <li>▪ ارائه کلاس‌های نظری سه ساعته و درس‌های کارگاهی ۱۶ ساعته در هفته (دو روز کامل)</li> <li>▪ بطالت دانشجویان در دانشکده در صورت مجاب نبودن به کار در داخل آتلیه</li> <li>▪ کمبود ساعات کارآموزی و آشنایی با محیط واقعی حرفه</li> <li>▪ اختلال در پیوستگی محتوایی آموزش و تعهد علمی استاد و دانشجو به «پژوهش» به علت بی‌نظمی زمانی</li> <li>▪ فرصت اندک و فقدان سابقه پژوهشی در مقطع کارشناسی ارشد</li> </ul> | دانشجویان                       |

بررسی نظرات مصاحبه‌شوندگان مشخص می‌کند که نظرات استادان و دانشجویان درباره مؤلفه چهارچوب زمانی و زمان‌بندی درس‌ها و برنامه آموزشی در فرایند یادگیری، همسو است. از نظر مصاحبه‌شوندگان، رشته معماری به لحاظ ماهیت محتوایی نیازمند انعطاف وسیع زمانی است. از ضعف‌های اصلی و مبنایی مطرح در این مقوله فشار قوانین آموزشی بر کنترل زمانی فرایند یادگیری و همسو نبودن آن با ماهیت رشته و محتوای آن است. با اینکه مفاد آموزشی در رشته معماری به صورت عملی و کاربردی تعریف می‌شوند، ثبات زمانی و برخی نارسایی‌های سیاست‌گذاری و آموزشی دانشگاه در این زمینه موجب کاهش کیفیت پروژه‌های دانشجویی، درس‌های کارگاهی و در مجموع، توان یادگیری دانشجویان می‌شود.

**فضای یادگیری:** در رابطه با مؤلفه فضای یادگیری، عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند. به‌طور نمونه یکی از دانشجویان دکتری گفت: «فضای یادگیری کاملاً سنتی است. نوعی سیستم استاد و شاگردی وجود دارد. شما مسئله خود را در تعامل فکری با استاد منقح می‌کنید و بر روی آن کار می‌کنید. در تمام این فرایند در پیوند با استاد هستید. هیچ‌گونه رابطه برون‌سیستمی وجود ندارد. حتی با دانشگاه و دانشکده نیز ارتباط ندارید». یکی دیگر از دانشجویان دکتری اظهار داشت: «در برخی دانشگاه‌ها نظیر دانشگاه یزد به دلیل وجود دانشکده معماری آن در بافت قدیمی بسیاری از اصول معماری ایران به‌صورت ناخودآگاه به دانشجوی القا می‌شود، من متوجه کمبود آن‌گونه فضاها در فضای دانشگاه بهشتی می‌شوم». در جدول (۴) سایر مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط ضعف این مقوله، ارائه شده است.

جدول (۴) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط ضعف مؤلفه فضای یادگیری

| نتایج  | مصاحبه‌شوندگان                  |
|--|---------------------------------|
| • کمبود فضای فیزیکی  | اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی |
| • سنتی بودن فضای یادگیری<br>• کمبود بافت معماری و فضاها مختص آن در دانشگاه بهشتی نسبت به برخی از دیگر دانشگاه‌ها<br>• کاهش ارتباط دانشجویان با دانشکده، سیستم بیرونی و فضای دانشگاه به دلیل حاکمیت فضای سنتی و ارتباط صرف استاد و شاگردی در تکمیل یک پروژه<br>• نداشتن دسترسی روشمند به بانک مقاله‌های داخلی و خارجی و تأثیر آن بر تقویت فضای سنتی آموزش | دانشجویان                       |

بررسی نظرات مصاحبه‌شوندگان، نشان‌دهنده نظرات متفاوت استادان و دانشجویان درباره مؤلفه فضا در فرایند یادگیری است. از نظر دانشجویان، ضعف‌های اصلی مربوط به این مؤلفه به نبود بافت معماری و فضاها مختص آن در کنار فضای یادگیری سنتی برمی‌گردد، درحالی‌که استادان و مدیران، بیشتر به کمبود فضای فیزیکی اشاره داشتند. البته باید توجه داشت که تأکید گروه معماری دانشگاه شهید بهشتی بر معماری سنتی به جای معماری مدرن می‌تواند بر ایجاد فضای سنتی آموزش این رشته تأثیرگذار باشد. در جدول (۵) برخی مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط قوت این مؤلفه، ارائه شده است.

جدول (۵) نتایج استخراج شده در رابطه با نقاط قوت مؤلفه فضای یادگیری

| نتایج  | مصاحبه‌شوندگان |
|--|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ساختار مباحثه‌ای و کنفرانسی کلاس‌های آموزشی</li> <li>▪ نزدیکی کتابخانه و سایت به کلاس‌ها</li> </ul> | دانشجویان      |

**رسانه یادگیری:** در رابطه با این مؤلفه، عده‌ای از صاحب‌نظران به مواردی اشاره کردند. به‌طور نمونه یکی از اعضای هیئت علمی می‌گوید: «دانشجو اینجا اتاق کار خودش را ندارد. کار معماری ریخت‌وپاش زیادی دارد. نمی‌توان اینها را هر روز جمع و باز کرد. باید همین‌طور بماند.» یکی از دانشجویان دکتری نیز می‌گوید: «عدم بهره‌گیری روشمند از مدارک و فقدان رتبه‌بندی آنها، یک نظام بی‌سروته از داشته‌های محتوایی به وجود می‌آورد که در ساختاردهی و نظم دهی ذهنی پژوهشگر تأثیر مخرب دارد.» در جدول (۶) به سایر مقوله‌های استخراج شده مرتبط با نقاط ضعف این مقوله، اشاره شده است.

جدول (۶) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط ضعف مؤلفه رسانه یادگیری

| نتایج   | مصاحبه‌شوندگان                  |
|---|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ کمبود بودجه و امکانات آموزشی نظیر چاپگرهای سه‌بعدی، مصالح مخصوص ماکت‌سازی و...</li> <li>▪ کمبود بودجه و امکانات آموزشی برای آموزش مطالب به‌صورت دستی</li> <li>▪ کمبود امکانات آموزشی با توجه به تغییرات فناوری رشته تحصیلی</li> <li>▪ کمبود حجم آتلیه‌ها و محدودیت زمانی در ارائه خدمات کتابخانه‌ای</li> <li>▪ کمبود تجهیزات و تأمین بخشی از آنها توسط دانشجویان</li> <li>▪ نامناسب بودن امکانات کارگاهی و شرایط آموزشی رشته</li> <li>▪ در اختیار نداشتن آتلیه‌ها و اتاق کار مختص به هر یک از دانشجویان به علت کمبود امکانات محیط آموزشی</li> <li>▪ امکانات ناکافی برای سفر و حضور مستمر در فضاهای معماری</li> </ul> | اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ بهره‌نگرفتن روشمند از مدارک و نداشتن رتبه‌بندی آنها</li> <li>▪ نداشتن بانک اطلاعاتی مرجع برای پیگیری و اعتبارسنجی موضوع و پایش و پیگیری پژوهش‌های دکتری</li> </ul>   | دانشجویان                       |

استفاده از کامپیوترهای شخصی و ساخت پاورپوینت به قالب عرضه مطالب در کلاس‌ها تبدیل شده است. همچنین از نظر دانشجویان، تعدد و تنوع زمینه‌های

یادگیری را می‌توان به‌عنوان نوعی رسانه آموزشی برای این رشته قلمداد کرد اما رتبه بندی و طبقه‌بندی مشخصی در رابطه با اهمیت و اولویت بهره‌مندی از آنها انجام نگرفته است. از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان، کمبود بودجه و امکانات آموزشی در تأمین وسایل و رسانه‌های آموزشی از ضعف‌های اصلی و مبنایی مطرح در این مؤلفه به‌شمار می‌روند.

**ساختار محتوا و دانش:** درباره این مؤلفه نیز برخی صاحب‌نظران مواردی را مطرح کردند که به نظر یکی از اعضای هیئت علمی اشاره می‌شود: «گرایش و اعتقادات استادان بر دانشجو اثر می‌گذارد و ما این را پذیرفتیم. بیشتر گرایش معماری ما حکمی و عقلی است، اما دانشگاه تهران معماری مدرن دارد. اینجا معماری سنتی است. برخی استادان دانشجو را آزادتر می‌گذارند که چیزهایی که دوست دارد یاد بگیرد. اما مهم این است که دانشجو الفبای طراحی را یاد بگیرد». در جدول (۷) به سایر مقوله‌های استخراج شده درباره نقاط ضعف این مؤلفه، اشاره شده است.

جدول (۷) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط ضعف مؤلفه ساختار محتوا و دانش

| نتایج   | مصاحبه‌شوندگان                         |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ دشواری تدوین کتاب‌های آموزشی به علت بومی بودن رشته معماری اسلامی</li> <li>▪ دشواری تطابق و معادل‌سازی محتوای رشته در داخل و خارج از کشور به علت ماهیت بومی آن</li> <li>▪ سازگار نبودن محتوای عملیاتی رشته با شکل آموزش محوری دانشگاه</li> <li>▪ ماهیت حرفه‌ای رشته و تضاد آن با ویژگی آموزش نظری دوره دکتری</li> <li>▪ تفکیک محتوای درس‌ها از یکدیگر و کاهش درک دانشجو از روابط بین آنها</li> <li>▪ گرایش دانشجویان به درس‌های نظری به علت افزایش حجم دانشجو و از بین رفتن خلاقیت آنها</li> <li>▪ محدودیت روش یادگیری به شیوه استادشاگردی به علت حجم زیاد دانشجو</li> </ul>  | <p>اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ قدیمی بودن محتوای برخی از درس‌ها و به‌روز نبودن آنها</li> <li>▪ ارائه درس‌های نظری در قالب محتوا و منابع تدریس شده در خارج از کشور و یا متون ترجمه شده</li> <li>▪ تشخیص و سلیقه استاد در ارائه و انتخاب شیوه‌های آزموده شده در واحدهای عملی</li> <li>▪ ابهام در مورد محتوا و شیوه انتقال محتوا به دانشجو در درس‌های تئوری</li> <li>▪ بی‌فایده بودن برخی درس‌ها از نظر دانشجویان</li> <li>▪ یادگیری در محیط آزمایشگاهی و تجربه نکردن محیط کار واقعی</li> <li>▪ فاصله یادگیری آزمایشگاهی از محیط واقعی و اثر آن بر سرخوردگی ناشی از ناتوانی پس از فراغت از تحصیل در دانشجویان</li> <li>▪ پژوهش‌های خودبسنده و بدون موقعیت با معنی در دستگاه مختصات دانش معماری به علت نبود ارتباط با جریان رشته در ایران و جهان</li> <li>▪ نبود منابع کتاب و مقاله رتبه‌بندی شده</li> <li>▪ وجود محتوای ازهم‌گسیخته و تأثیر مخرب آن بر نظم ذهنی پژوهشگران</li> <li>▪ وجود محدود کتاب‌های ترجمه شده با ترجمه ضعیف و دسترسی نداشتن به کتاب‌ها و مقاله‌های مهم رشته به زبان اصلی</li> <li>▪ نداشتن ارتباط و اطلاع سیستماتیک و پویا با همایش‌ها و کنفرانس‌های مهم ایران و دنیا</li> <li>▪ بی‌اطلاعی غالب استادان از آخرین تحولات مرتبط در منابع و روش‌ها</li> <li>▪ توجه محدود به محتوا و مصادیق عینی و روی آوردن به رویکردهای نظری، تفکر عقلانی و انتزاعی در دوره دکتری و تأثیر آن بر مسئله‌پردازی پژوهشگران</li> </ul> | <p>دانشجویان</p>                       |

در جدول (۸) برخی مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط قوت این مؤلفه، ارائه شده است.

جدول (۸) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط قوت مؤلفه ساختار محتوا و دانش

| نتایج  | مصاحبه‌شوندگان                  |
|--|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تأکید استادان بر اهمیت توانایی، خلاقیت و دقت دانشجویان و توجه به محیط در تدریس</li> <li>▪ توجه استادان به پرورش مهارت ذهنی و دستی توأمان در امر آموزش</li> <li>▪ اهمیت بعد پرورش در کنار آموزش در یادگیری</li> </ul>  | اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ وجود تمرین‌های کلاسی نسبتاً خوب و بی‌اهمیتی تحقیقات کپی شده</li> <li>▪ ارائه محتوا مطابق با تجارب استادان دانشکده</li> <li>▪ ارائه درس‌هایی چون شناخت‌شناسی و پرسش‌های فلسفی در ایجاد انگیزه، عشق به یادگیری و تحول درونی در دانشجویان</li> <li>▪ وجود آموزش استادشاگردی به‌عنوان بهترین روش یادگیری معماری و انتقال محتوای حرفه، مرام و اخلاق استاد از طریق آن</li> <li>▪ وجود فضای یادگیری مبتنی بر گفت‌وگو بین استاد و دانشجو</li> </ul> | دانشجویان                       |

در باره نقاط قوت بین نظرات استادان و دانشجویان نسبت به محتوا همسویی دیده می‌شود. سلیقه‌ای بودن انتخاب محتوا توسط استادان و اهمیت ارائه دانش ضمنی استادان به‌عنوان محتوای آموزشی رشته، نقش گسترده تجارب، اعتقادات، گرایش و سبک استاد در انتقال محتوای آموزشی باعث نوع ویژه‌ای از ساختار محتوا و دانش در این رشته شده است. هرچند در تقابل نقاط مثبت و منفی مطرح شده مشخص می‌شود که ارائه محتوا بر اساس تجارب و سنت آموزشی اعضای هیئت علمی و گرایش آنها به سمت معماری سنتی و سلیقه محوری در انتخاب و انتقال محتوای آموزشی، بخش عظیمی از محتوای رشته معماری را منتسب به سبک و تجارب آموزشی استادان کرده است؛ لذا در کنار نقاط قوت آن، نقاط ضعف ویژه‌ای همچون ابهام در مورد محتوا و شیوه انتقال محتوا به دانشجو در درس‌های تئوری، قدیمی بودن محتوای برخی از درس‌ها و به‌روز نشدن آنها و دشواری تطابق و معادل‌سازی محتوای رشته در داخل و خارج از کشور به علت ماهیت بومی آن و... را به همراه دارد.

**هدف‌های یادگیری:** درباره مؤلفه هدف‌های یادگیری نیز عده‌ای از صاحب‌نظران به مواردی اشاره کردند مانند یکی از اعضای هیئت علمی که بیان کرد: «طرح‌هایی برای بازنگری و تدوین اهداف آموزشی هست، اما تغییرات محتوایی و متدولوژی صورت نگرفته است. چون سیستماتیک تغییر نکرده لذا سلیقه‌ای است و ممکن است هر استاد یک هدف تعریف کند. مبنای یکی است ولی استادان ممکن است از سلاقی مختلف استفاده کنند». با تحلیل نظرات مصاحبه‌شوندگان مقوله‌های نبود تغییرات محتوایی و متدولوژی در بازنگری و تدوین هدف‌های آموزشی به‌عنوان نقاط منفی این بعد استخراج شد. در جدول (۹) به برخی مقوله‌های استخراج شده درباره نقاط قوت این مؤلفه، اشاره شده است.

جدول (۹) نتایج استخراج شده درباره نقاط قوت مؤلفه هدف‌های یادگیری

| نتایج  | مصاحبه‌شوندگان                  |
|--|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تدوین هدف‌ها مطابق با توانایی و وضعیت ویژه دانشجویان</li> <li>▪ اختیار زیاد استاد در تعیین هدف‌های یادگیری مطابق با شرایط و نیاز دانشجو</li> <li>▪ محوریت تجربه استادان در انتخاب اهداف آموزشی</li> </ul> | اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی |

**ارزشیابی:** درباره این مؤلفه، عده‌ای از صاحب‌نظران به مواردی اشاره کردند. چنانچه یکی از دانشجویان دکتری اظهار داشت: «برای درس‌های اصلی همچون طراحی معماری‌ها که درس‌هایی با واحد بالا را هم شکل می‌دهند، متأسفانه معیار دقیق و منسجمی نیست. اینکه دانشجو باید با دیگران مقایسه شود یا هر کسی با معیارها و توانایی‌های خود، یکی از مهم‌ترین مشکلات در قضاوت نهایی است». در جدول (۱۰) دیگر مقوله‌های استخراج شده درباره نقاط ضعف این مؤلفه ارائه می‌شود.



جدول (۱۰) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط ضعف مؤلفه ارزشیابی

| نتایج   | مصاحبه‌شوندگان           |
|---|--------------------------|
| کاهش ارتباط آموزش با عمل به دلیل کمبود امکانات و ایجاد نقص در ارزشیابی دانشجویان  | اعضای هیئت علمی و مدیران |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ نارضایتی دانشجویان از شیوه ارزشیابی درس‌های عملی در دانشکده و نبود معیار دقیق و منسجم در ارزشیابی این درس‌ها</li> <li>▪ نبود شیوه مشخصی برای ارزشیابی و آگاهی از نقاط ضعف یا قوت به‌وسیله سیستم نمره‌دهی</li> <li>▪ تأثیر ارزشیابی به وسیله مقاله بر مدرک‌گرایی، سطحی‌زدگی، روابط غیر علمی با شورای نشریات و دبیرخانه همایش‌ها</li> <li>▪ تضاد ارزشیابی به‌صورت آزمون با شأن پژوهشگر دکتری و روح حاکم بر پژوهش و تحصیلات تکمیلی و تأثیر آن بر کاهش سوگیری پژوهشگران</li> <li>▪ تأثیر ارزشیابی طبق نظر استاد بر خروج از عدالت در رابطه میان استاد و دانشجو</li> </ul> | دانشجویان                |

در جدول (۱۱) برخی مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط قوت این مؤلفه، ارائه شده است.

جدول (۱۱) نتایج استخراج شده درباره نقاط قوت مؤلفه ارزشیابی

| نتایج  | مصاحبه‌شوندگان                  |
|--|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ارزشیابی از دانشجویان به‌صورت عملیاتی و نظری مطابق با محتوای آموزشی</li> <li>▪ ارزشیابی از دانشجویان با توجه به توانایی و وضعیت ویژه آنها</li> <li>▪ تأثیر تجارب و مهارت پایه دانشجویان در کسب موفقیت در ارزیابی و امتحانات مقاطع بالاتر</li> <li>▪ قضاوت و مقایسه دانشجویان با خودشان</li> <li>▪ تنوع روش‌های ارزیابی بین استادان</li> </ul> | اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی |

نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که گرچه اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی، ارزشیابی از دانشجویان را با توجه به توانایی و وضعیت ویژه آنها و قضاوت

و مقایسه دانشجویان با خودشان می‌دانند، اما دانشجویان از این شیوه ارزشیابی در درس‌های عملی دانشکده ناراضی بودند. به نظر آنها معیار دقیق و منسجمی در ارزشیابی این درس‌ها وجود ندارد، چراکه بر اساس نظر استاد است. همچنین مسائلی چون مدرک‌گرایی، سطحی‌زدگی، روابط غیر علمی با شورای نشریات و دبیرخانه همایش‌ها و... از جمله مواردی هستند که به نظر دانشجویان در نتیجه تأکید استادان بر ارائه مقاله به‌عنوان نمره ارزشیابی به وجود آمده است.

**روابط استادان با دانشجویان:** در رابطه با این مؤلفه نیز صاحب‌نظران مواردی را بیان کردند. چنانچه یکی از اعضای هیئت علمی اظهار داشت: «صبح وقتی معلم معماری کار دانشجو را می‌بیند که پیش نرفته است نمی‌پرسد چرا کار را انجام نداده‌ای، می‌پرسد چه اتفاقی برای تو افتاده است. روابط بسیار نزدیک است، حتی از اوضاع خانوادگی هم خبر داریم». در جدول (۱۲) برخی مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط قوت این مؤلفه، ارائه شده است.

جدول (۱۲) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط قوت مؤلفه روابط استادان با دانشجویان

| نتایج   | مصاحبه‌شوندگان                  |
|---|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ وجود روابط عاطفی و نزدیک بین استادان و دانشجویان</li> <li>▪ نقش والد منشی استادان باسابقه در ارتباط با دانشجویان</li> <li>▪ نگاه همکارانه و دستیار منشانه استاد به دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری</li> </ul>      | اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ روابط دوستانه، شنوا، پذیرنده و صمیمانه بین استادان و دانشجویان</li> <li>▪ وجود روابط رسمی، گرم، با رعایت احترام متقابل</li> <li>▪ آشنایی استاد و دانشجو با روحیات یکدیگر و ایجاد صمیمیت در درس‌های عملی</li> </ul> | دانشجویان                       |

تحلیل نتایج فوق نشان از همسویی نظرات اعضای هیئت علمی و مدیران با دانشجویان دارد. هر دو گروه، روابط موجود را صمیمانه تلقی کرده و علت آن را به ماهیت عملیاتی رشته و تداوم روابط چهره به چهره استادان و دانشجویان نسبت می‌دهند. البته دانشجویان به رابطه رسمی و خشک استادان دارای چهره‌های شاخص و مشغله‌های متعدد یا مسن‌تر اشاره کردند که از نظر آنها این نوع رابطه مرهون خلیات و شرایط ویژه استادان است. با تحلیل نظرات دانشجویان مواردی همچون وجود انواع اشکال روابط استاد و دانشجو بر اساس ویژگی‌های فردی و خلقی استادان، نیاز

دانشجویان به رابطه فکری عمیق، پیوندهای عاطفی و سالم با استاد به‌عنوان ویژگی‌های مطرح در این بعد اشاره شد.

**استاد:** در رابطه با مؤلفه استاد، عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را مطرح کردند. مانند یکی از مدیران آموزشی که گفت: «سیستم آموزش عالی امکان هم‌نشینی به استادان تازه‌وارد با افراد باسابقه نمی‌دهد. برای کارگاه‌های معماری باید دو واحد اضافه به استادان پیشکسوت داد تا این استادان هم بر کار استاد تازه‌کار اشراف داشته باشند و استاد تازه‌کار احساس اتکا و پشتیبانی داشته باشد و هم دانشجویان سلسله‌مراتب را یاد بگیرند و از تجربه عملی استادان باسابقه استفاده کنند. ما نظام دستگیری را به رایگان راه انداختیم تا تداوم همکاری داشته باشیم». در جدول (۱۳) سایر مقوله‌های استخراج شده درباره نقاط ضعف این مؤلفه ارائه شده است.

جدول (۱۳) نتایج استخراج شده درباره نقاط ضعف مؤلفه استاد

| مصاحبه‌شوندگان                  | نتایج  |
|---------------------------------|--|
| اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ کم‌کاری برخی از استادان در یاد دادن مطالب</li> <li>▪ ارتباط محدود استادان مسن با فناوری روز</li> <li>▪ کم‌حوصلگی استادان در رسیدگی به دانشجویان و داشتن وقت برای آنها</li> <li>▪ نامتعارف بودن پرداختی حق‌التدریس استادان به نسبت حجم کاری در مقاطع آموزشی کارشناسی و کارشناسی ارشد</li> <li>▪ کاهش رابطه مربی‌گری و مرشدی بین استادان باسابقه و تازه‌کار به علت محدودیت قوانین آموزشی</li> <li>▪ نداشتن امکان استفاده از سایر تخصص‌ها در اجرای پروژه‌های معماری به علت کمبود بودجه و امکانات</li> <li>▪ تحمیل برخی از مقررات بر استادان</li> </ul> |
| دانشجویان                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ به‌روز نبودن برخی از استادان و در برخی موارد سلب عمل در برابر مباحث و رویه‌های تازه</li> <li>▪ انتظار خلاقیت در طرح مباحث و شیوه تدریس از استادان</li> <li>▪ جدی نبودن استادان با دانشجویان و برخورد دانشجویان با مشکل به هنگام روبرویی با کارفرمایان جدی در زمان کار</li> <li>▪ بهره‌مندی چندین دانشجو از یک استاد در طول یک ترم و کرکسیون و ایجاد برخی ضعف‌های یادگیری</li> <li>▪ تمرکز نکردن استادان بر موضوع کار دانشجو به دلیل مشغله‌های متعدد</li> <li>▪ ناتوانی استادان پیشکسوت در برقراری ارتباطات مجازی</li> </ul>                         |

در جدول (۱۴) به برخی مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط قوت این مؤلفه، اشاره شده است.

جدول (۱۴) نتایج استخراج شده درباره نقاط قوت مؤلفه استاد

| نتایج  | مصاحبه‌شوندگان                  |
|--|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ حاکمیت علاقه و تمایلات قلبی استادان به رشته به جای پول</li> <li>▪ تعهد استادان به حرفه</li> <li>▪ کوشایی استادان در امر آموزش و انتقال محتوا به دانشجویان</li> </ul>                        | اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ وجود تفکر صائب و قوی در استادان</li> <li>▪ تسلط محتوایی استادان به منابع اصلی و صاحب اندیشه مدون و تألیفات</li> <li>▪ استادان حکیم، شاعر، نقاش، فروتن، عاطفی، فهیم، عمیق و معتبر</li> </ul> | دانشجویان                       |

مشغله استادان، ضعف برخی از استادان در استفاده از فناوری روز، تعداد کم استاد نسبت به دانشجو باعث ایجاد برخی ضعف‌های یادگیری برای دانشجویان شده است. تحمیل برخی از مقررات بر استادان نیز نشان از نگاه همسان رؤسا و مدیران دانشگاه به این رشته در کنار سایر رشته‌های آموزشی در تدوین قوانین دارد و این مسائل بر رفتار آموزشی آنها تأثیرگذار است. مسئله دیگر هم کمبود مشارکت و همکاری علمی اعضای هیئت علمی است که با توجه به ماهیت فنی و عملیاتی رشته از ضروریات اساسی به‌شمار می‌رود.

#### آسیب‌شناسی نقاط ضعف و قوت سطح فردی فرهنگ یادگیری دانشجویان

##### معماری

سطح فردی فرهنگ یادگیری شامل مقوله‌های انگیزه یادگیری، نقش یادگیرنده در فرایند یادگیری، انتظارات از یادگیری و وظایف یادگیرنده است. برای پاسخ به مؤلفه‌های سطح فردی فرهنگ یادگیری دانشجویان، اعضای هیئت علمی، مدیران آموزشی و دانشجویان مواردی را مطرح کردند. برای ذکر نتایج در رابطه با هر مؤلفه، ابتدا نمونه‌ای از نظرات آنها ارائه و سپس سایر مقوله‌هایی که از محتوای گفتگوها به دست آمد در ذیل آن فهرست شد.

**وظایف یادگیرنده:** راجع به این مؤلفه عده‌ای از صاحب‌نظران به مواردی اشاره کردند. مانند یکی از مدیران آموزشی که گفت: «دانشجویان خوب ما به دنبال پذیرش از خارج کشور هستند یا ادامه تحصیل می‌دهند. برای رشته‌های حرفه‌ای، ادامه تحصیل معنا ندارد». در جدول (۱۵) سایر مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط ضعف این مؤلفه ارائه شده است.

جدول (۱۵) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط ضعف مؤلفه وظایف یادگیرنده

| نتایج   | مصاحبه‌شوندگان                  |
|---|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ کاهش سطح تلاش و یادگیری عملی دانشجویان سال آخر در انجام تکالیف درس‌ها کارگاهی به علت رقابت و آمادگی برای کنکور</li> <li>▪ انجام تکالیف آموزشی در حد رفع تکلیف به علت نداشتن امکاناتی نظیر آتلیه و یا فشار مقررات آموزشی</li> <li>▪ ضعف حرفه‌ای و تخصصی فارغ‌التحصیلان معماری برای ورود به بازار کار</li> <li>▪ کاهش انگیزه دانشجویان به علت نبود آینده شغلی</li> <li>▪ تمایل دانشجویان معماری به خروج از کشور و یا تلاش برای ورود به مقطع بالاتر به علت نداشتن آینده شغلی</li> </ul> | اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی |

در جدول (۱۶) برخی مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط قوت این مؤلفه ارائه شده است.

جدول (۱۶) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط قوت مؤلفه وظایف یادگیرنده

| نتایج  | مصاحبه‌شوندگان |
|--|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ رودررویی خلاقانه و آگاهانه دانشجویان با منابع تخصصی و یا بناها و فضاهای موجود و خلق پرسش‌های جدید از پرسش‌های قبلی</li> <li>▪ حضور فعال در گفتمان کلاس و پرسش و پاسخ دانشجویان و هم‌فکری با افراد صاحب‌نظر</li> <li>▪ طرح حوزه عمومی دغدغه و پرسش پژوهش با استادان، دانشجویان و دیگر متخصصان رشته‌های مرتبط</li> <li>▪ همکاری در تدریس در زمینه پژوهشی خود</li> <li>▪ مشارکت و تبادل اطلاعات در کلاس با تشکیل گروه‌های جستجوی اطلاعات بین دانشجویان</li> <li>▪ اتکای دانشجویان به دانش عمومی و تخصصی خود، استعدادهای فردی و امکانات در دسترس</li> </ul> | دانشجویان      |

مقایسه نتایج نشان می‌دهد که نظرات دانشجویان با استادان و مدیران در بعد وظایف یادگیرنده همسو نیست. دانشجویان، عمده یادگیری خود را به فعالیت‌های علمی پژوهشی در طول ترم‌های تحصیلی وابسته می‌دانند، درحالی‌که اعضای هیئت علمی انجام تکالیف آموزشی توسط دانشجویان را در حد رفع تکلیف قلمداد کرده‌اند. علت این مسئله را بیشتر، موارد خارج از کنترل آنها نظیر نبود امکانات، فشار مقررات آموزشی در اتمام دوره یا نیمسال تحصیلی در زمان‌بندی مشخص و همچنین نداشتن افق و آینده شغلی دانشجویان می‌دانند.

**انتظارات از یادگیری:** درباره این مؤلفه عده‌ای از صاحب‌نظران به مواردی اشاره کردند، چنانچه یکی از اعضای هیئت علمی اظهار داشت: «حجم مطالب زیاد است. برای همین، دانشجو فرصت کمی برای کار کردن دارد و انگار دانشجو باید به‌طور مداوم درس بخواند. دانشجو محصولی است که با زور هورمون رسیده باشد و فرصت جولان در جامعه و محیط حرفه‌ای را پیدا نکرده است. این رشته علوم محض نیست باید کار عملی انجام داد و این کمبود ضرر می‌زند». در جدول (۱۷) سایر مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط ضعف این مؤلفه ارائه شده است.

جدول (۱۷) نتایج استخراج شده درباره نقاط ضعف مؤلفه انتظارات از یادگیری

| نتایج   | مصاحبه‌شوندگان                  |
|---|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ کاهش سطح توانایی و مهارت عملی دانشجویان به علت محدودیت زمانی و حجم زیاد مطالب</li> <li>▪ نداشتن آمادگی مهارتی کافی دانشجویان در ورود به مقطع فوق لیسانس به علت ناپیوسته بودن رشته</li> <li>▪ تفاوت سطح یادگیری دانشجویان به علت تفاوت در توانایی و کشش آنها</li> <li>▪ کاهش سطح انگیزه و فعالیت دانشجویان و تأثیر آن بر یادگیری طوطی‌وار و سطحی</li> </ul>   | اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ یادگیری سطحی، موضوعی و جزئی</li> <li>▪ درگیر نبودن دانشجویان با موضوعات خارج از پژوهش خود</li> <li>▪ سطحی بودن یادگیری در دانشجویان به علت ماهیت میان‌رشته‌ای و گسترده بودن مباحث دخیل در آموزش آن و عدم برخورد عمیق دانشجویان و استادان با موضوعات</li> <li>▪ تلاش استادان برای عمق دادن به یادگیری</li> <li>▪ وجود تفاوت در عمق یادگیری بر اساس ظرفیت دانشجو، استاد و دانشگاه در مباحث گوناگون کاربردی و نظری</li> </ul> | دانشجویان                       |

بر اساس نتایج بین نظرات مصاحبه‌شوندگان درباره نقاط ضعف، همسویی دیده می‌شود. هر دو گروه به یادگیری سطحی، موضوعی و جزئی دانشجویان معتقد بودند. محدودیت زمانی و حجم زیاد مطالب، کاهش سطح انگیزه و فعالیت دانشجویان را از دلایل مقوله‌های مذکور برشمرده‌اند که باید مورد توجه قرار گیرند. در جدول (۱۸) به برخی از مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط قوت این مؤلفه، اشاره شده است.

جدول (۱۸) نتایج استخراج شده درباره نقاط قوت مقوله انتظارات از یادگیری

| نتایج  | مصاحبه‌شوندگان |
|--|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ وجود استعداد و توان بالای یادگیری در دانشجویان</li> <li>▪ سیر یادگیری سطحی به یادگیری‌های عمیق و کاربردی در طول زمان</li> </ul> | دانشجویان      |

**نقش یادگیرنده:** درباره این مؤلفه، برخی صاحب‌نظران مواردی را مطرح کردند مانند یکی از دانشجویان دکتری که گفت: «مهم‌ترین بازیگر فرایند یادگیری در رشته معماری دانشجویان می‌باشند، در این رشته معماران بین‌المللی معروف و موفقی هستند که رشته معماری را به‌صورت دانشگاهی دنبال نکرده و یا از دانشگاه‌ها انصراف داده‌اند. برای یادگیری معماری منابع بسیاری در دسترس است به‌طوری‌که نقش استاد بیشتر معطوف به انتقال دیدگاه یا روش خواهد شد. مهم‌ترین صفت یک دانشجوی معماری حریص بودن در یادگیری، خستگی‌ناپذیری و خلاقیت خواهد بود». در جدول (۱۹) برخی مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط قوت این مؤلفه ارائه شده است.

جدول (۱۹) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط قوت مؤلفه نقش یادگیرنده

| نتایج  | مصاحبه‌شوندگان |
|--|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ دانشجوی‌محوری و مشارکت کامل دانشجو در فرایند علمی</li> <li>▪ صاحب‌نظر و معلم بودن دانشجویان و تلقی نقش استاد به انتقال‌دهنده دیدگاه یا روش</li> <li>▪ خستگی‌ناپذیری، خلاق، صبور، ساعی، پرسش‌گر و پیگیر، فعال بودن دانشجویان در یادگیری</li> </ul> | دانشجویان      |

هرچند که در بعد انتظارات از یادگیری همه مصاحبه‌شوندگان یادگیری دانشجویان را سطحی، موضوعی و جزئی برشمردند، لیکن دانشجویان نقش یادگیرندگان را در فرایند یادگیری، فعال تلقی کردند.

**انگیزه دانشجویان:** راجع به این مؤلفه، صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند از جمله یکی از دانشجویان دکتری که اظهار داشت: «شاید طولانی شدن دوره و تأکیدی که بعضاً در این دوره بر حضور بیشتر دانشجو می‌شود، در کنار عدم امنیت شغلی در آینده تا اندازه‌ای انگیزه یادگیری را کاهش می‌دهد». در جدول (۲۰) برخی مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط ضعف این مؤلفه ارائه شده است.

جدول (۲۰) نتایج استخراج شده درباره نقاط ضعف مؤلفه انگیزه دانشجویان

| مصاحبه‌شوندگان | نتایج   |
|----------------|---|
| دانشجویان      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تأثیر طولانی شدن دوره دکتری و نداشتن امنیت شغلی در آینده بر کاهش انگیزه</li> <li>▪ تمایل دانشجویان معماری به شهرت و برتری طلبی</li> <li>▪ تأثیر انگیزه‌هایی نظیر گرفتن مدرک، ایجاد فرصت شغلی و موقعیت اجتماعی در صورت نبود علاقه به رشته</li> <li>▪ بی‌فایده بودن برخی درس‌ها و تأثیر آن بر کاهش انگیزه</li> <li>▪ بی‌توجهی به روحیه پژوهشی در دوره دانشجویی دکتری و از بین بردن توان و جنبش علمی آنها</li> <li>▪ رشد قارچ گونه دانشگاه‌ها و تأثیر آن بر تضعیف پایگاه حرفه‌ای علمی رشته</li> </ul> |

### آسیب‌شناسی نقاط ضعف و قوت سطح نهادی فرهنگ یادگیری دانشجویان

#### معماری

سطح نهادی فرهنگ یادگیری شامل مؤلفه‌های تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی، مقررات و قوانین رسمی و غیر رسمی حاکم بر آموزش و یادگیری، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، توسعه هیئت علمی، توانمندسازی ظرفیت آموزش است. برای بررسی سطح نهادی فرهنگ یادگیری، مدیران آموزشی به مواردی اشاره کردند. که ابتدا به نمونه‌ای از نظرات آنها اشاره شده و سپس مقوله‌های دیگری که از محتوای گفتگوها به دست آمده، فهرست می‌شود.



مقررات و قوانین رسمی و غیر رسمی حاکم بر آموزش و یادگیری: درباره این مؤلفه، عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را مطرح کردند. مانند یکی از مدیران آموزشی که اظهار داشت: «با توجه به رشد سرطانی دانشکده‌های معماری، الآن ۸۰۰ تا دانشکده معماری در سراسر کشور داریم، چیزی بیش از قاره آمریکا! این باعث شده فارغ‌التحصیلان بیکار جزء رده اول و دوم کشور باشند. می‌شود شهریه زیادی از دانشجوی معماری گرفت. این باعث رشد دانشگاه‌ها برای مدرک سازی شده و حیثیت رشته را از بین برده است. دانشگاه به اعضای هیئت علمی گفته چرا آن قدر برای دانشجو وقت می‌گذارید؟ به جای آن مقاله بنویسید!». در جدول (۲۱) سایر مقوله‌های استخراج شده مربوط به نقاط ضعف این مؤلفه ارائه شده است.

جدول (۲۱) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط ضعف مؤلفه مقررات و قوانین رسمی و غیر رسمی

| نتایج   | مصاحبه‌شوندگان |
|---|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ آسیب‌زا بودن قوانین آموزشی برای رشته معماری</li> <li>▪ وجود حاکمیت اداری بر دانشگاه‌ها در تعیین رؤسا، نظام جذب، سرفصل آموزشی و...</li> <li>▪ تحمیل انضباط آموزشی بر استادان و تضعیف شأن استاد به‌عنوان فرد متخصص حرفه‌ای در تدریس</li> <li>▪ نگاه همسان به تمامی رشته‌ها از جمله رشته معماری در تدوین و اجرای قوانین آموزشی همچون تعیین قوانین مرتبط با مقاطع تحصیلی در رشته‌ها</li> <li>▪ تضاد شرایط رشته معماری با قوانین دانشگاه و تأثیر قوانین بر ایجاد محدودیت در ارتقا کیفیت رشته</li> <li>▪ دشواری هماهنگی آموزش رشته معماری با قوانین دانشگاه به علت ماهیت عملیاتی رشته</li> <li>▪ وجود حداقل یادگیری برای دانشجویان به علت قوانین محدودیت‌ساز برای رشته</li> <li>▪ وجود قوانین دست‌وپا گیر همچون رد غیبت آموزشی برای بازدید و سفر</li> <li>▪ تشویق اعضای هیئت علمی به اجرای پژوهش و مقاله‌نویسی به ازای آموزش و رشد یادگیری</li> <li>▪ نگاه مالی و درآمدزایی دانشگاه‌ها به جذب دانشجو، مدرک‌سازی و کاهش رتبه و حیثیت دانشگاه</li> <li>▪ انتظار دانشگاه به همکاری استادان و دانشجویان برای تولید مقاله و امکان نداشتن آن در رشته معماری به‌واسطه ماهیت چندبعدی آن (فنی، انسانی، هنری)</li> </ul> | مدیران آموزشی  |

تحلیل نتایج مربوط به این مؤلفه نشان می‌دهد که عمده‌ترین مسئله به تفاوت ماهوی این رشته با سایر رشته‌های دانشگاه به دلیل ماهیت چندبعدی (فنی، انسانی، هنری) آن برمی‌گردد. از طرفی مسئولان و مدیران دانشگاه در تنظیم مقررات آموزشی نگاهی همسان به تمامی رشته‌ها داشته و توجه چندانی نسبت به تفاوت آنها قائل نیستند. از سوی دیگر، مدیران آموزشی قوانین را محدودیت‌ساز، دست‌وپا گیر و آسیب‌زا قلمداد می‌کنند. تضاد شرایط رشته معماری با قوانین باعث دشواری هماهنگی در امر آموزش شده و به‌نوعی گسست جدی بین سیاست‌گذاری‌های آموزشی مدیریت دانشگاه با کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی و گروه آموزشی ایجاد کرده است.

**تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی:** تحلیل نظرات مدیران آموزشی رشته معماری درباره این مؤلفه نشان داد که به‌طور کلی از نظر آنها دانشگاه برای تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی در فرایند یادگیری، برنامه مشخصی نداشته و تنها برنامه موجود تقدیر از استاد نمونه است که در بررسی آن، معیارها و شاخص‌های متفاوتی نسبت به بعد نوآوری و ابتکار در نظر گرفته می‌شود.

**بهبود کیفیت زمینه یادگیری:** درباره این مؤلفه عده‌ای از صاحب‌نظران به مواردی اشاره کردند، چنانچه یکی از مدیران آموزشی اظهار داشت: «اصل قضیه به نظام آموزش عالی برمی‌گردد که کیلویی است. می‌خواهد فقط آمار بدهد و کمیت برای آن مهم است پس کمیت رشد می‌کند و کیفیت از بین می‌رود سیطره کمیت به ضرر کیفیت است». از نظر مصاحبه‌شوندگان، مقوله تلاش دانشکده برای توسعه بهبود کیفیت یادگیری با مدیریت کدخدامنشی به جای توییح انضباطی استادان، نقطه مثبت این مؤلفه به‌شمار می‌رود. در جدول (۲۲) سایر مقوله‌های استخراج شده درباره نقاط ضعف این مؤلفه، ارائه شده است.

جدول (۲۲) نتایج استخراج شده مربوط به نقاط ضعف مؤلفه بهبود کیفیت زمینه یادگیری

| نتایج   | مصاحبه‌شوندگان |
|---|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ بی‌توجهی دانشگاه به برنامه‌های توسعه و بهبود کیفیت به علت هزینه و بودجه زیاد</li> <li>▪ اهمیت کمیت فعالیت‌های آموزشی به نسبت کیفیت آنها</li> </ul> | مدیران آموزشی  |

از نظر مدیران آموزشی رشته معماری، دانشگاه برای بهبود کیفیت زمینه یادگیری برنامه خاصی را در نظر نداشته و بیشتر تلاش گروه‌های آموزشی دانشکده این است که با مدیریت کدخدامنشانه مسائل یادگیری را حل و به توسعه کیفیت یادگیری یاری کنند.

**توسعه هیئت علمی:** درباره این مؤلفه عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان کردند. مانند یکی از مدیران آموزشی که گفت: «توسعه هیئت علمی در قالب فرصت‌های مطالعاتی انجام می‌شود تا پارسال هم تعطیل بود و آن هم شرایط خاصی دارد». به‌طور کلی از نظر مدیران آموزشی رشته معماری، دانشگاه برای توسعه هیئت علمی برنامه خاصی را در نظر نداشته و تنها برنامه ویژه آن بهره‌مندی از فرصت‌های مطالعاتی است که این فرصت هم شرایط خاصی می‌طلبد و گاهی دچار رکود و توقف می‌شود.

**توانمندسازی ظرفیت آموزش:** تحلیل نتایج این مؤلفه مشخص کرد که ظرفیت‌سازی بیشتر محدود به توسعه رشته‌های آموزشی در مقاطع تحصیلات تکمیلی و رشد ظرفیت کمی آموزش است، هرچند تلاش‌هایی نیز از سوی گروه‌های آموزشی برای افزایش ظرفیت آموزش صورت می‌گیرد.

### بحث و نتیجه‌گیری

فرهنگ دانشگاه، پدیده‌ای یکنواخت نبوده و از چندین خرده‌فرهنگ ساخته می‌شود که فرهنگ یادگیری جزئی از آن است. از آنجایی که فرهنگ یادگیری نقش کلیدی و مرکزی در فرایند یادگیری دانشجویان داشته و ممکن است دچار ضعف‌ها و کاستی‌های ویژه‌ای باشد، در این پژوهش سعی شد تا با استفاده از چهارچوبی جامع نقاط ضعف و قوت فرهنگ یادگیری در رشته معماری بررسی شود. این رشته علاوه بر اینکه از محسنات و تمایزات فرهنگی خاصی نسبت به سایر رشته‌ها برخوردار است، به دلایلی گرفتار برخی از ضعف‌ها و آسیب‌ها نیز است. از نظر اولر (۲۰۱۰) فرهنگ یادگیری توسط عواملان در سطوح فردی، تعاملی و نهادی دنبال می‌شود. سطوح مختلف فرهنگ‌های یادگیری نه‌تنها چارچوبی را برای تشریح عمل یادگیری در مؤسسات آموزش عالی ایجاد می‌کند، بلکه هم‌زمان اهرمی را برای ایجاد مداخلات بالقوه در جهت تغییر فرهنگ‌های یادگیری موجود ارائه می‌دهند. با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش می‌توان به عمده ویژگی‌ها و تمایزات فرهنگ یادگیری رشته معماری به تفکیک سه سطح نهادی، فردی و تعاملی اشاره کرد. منظور از سطح

فردی فرهنگ یادگیری، بررسی نظرات دانشجویان نسبت به یادگیری و ارزش‌های حاکم بر آن است. در این پژوهش مقوله‌های انگیزه یادگیری، نقش یادگیرنده، انتظارات دانشجویان از یادگیری و وظایف یادگیرنده، سطح فردی را تشکیل دادند. در بررسی سطح فردی مشخص شد که وجود استعداد‌های فردی و داشتن ذهن چندرشته‌ای در دانشجویان به علت ماهیت چندرشته‌ای معماری (علم و هنر و فلسفه)، مشارکت و تبادل اطلاعات با یکدیگر، خلاقیت و پشتکار و صبوری در یادگیری از موارد مثبت موجود در سطح فردی فرهنگ یادگیری دانشجویان به‌شمار می‌رود. دانشجوی، مهم‌ترین بازیگر فرایند یادگیری در رشته معماری است و در فرایندهای علمی، مشارکت کامل دارد. اما مطابق با نتایج برخلاف نظر دانشجویان که معتقدند فعالیت‌های یادگیری بسیاری را به‌عنوان وظایف یادگیرنده در موقعیت‌های یادگیری انجام می‌دهند، از نظر اعضای هیئت علمی انجام تکالیف آموزشی در حد رفع تکلیف است. یادگیری دانشجویان، یادگیری سطحی، جزئی و پراکنده قلمداد شده و انتظاراتی که به‌عنوان نتایج و مقاصد آن در نظر گرفته می‌شود، برآورده نمی‌شوند. می‌توان علت این امر را در بی‌انگیزگی دانشجویان جستجو کرد. دانشجویان از انگیزه و شوق به یادگیری کافی برخوردار نبوده و علت آن را بیشتر، موارد خارج از کنترلی مانند نبود امکانات، فشار مقررات آموزشی، نداشتن افق و آینده شغلی و ... می‌دانند.

سطح تعاملی فرهنگ یادگیری دانشجویان مربوط به کسانی است که در فرایندهای رسمی فعالیت‌های آموزش و یادگیری درگیرند. برای بررسی سطح تعاملی مؤلفه‌های فضای یادگیری، ساختار محتوا، هدف‌ها، رسانه، ارزشیابی، روابط استادان با دانشجویان، استاد، چهارچوب زمان، در نظر گرفته شد. در بررسی بعد تعاملی، نتایج نشان داد که تمایزات فرهنگی خاصی در رشته معماری نسبت به سایر رشته‌های تحصیلی وجود دارد. در این رشته، چهارچوب زمانی و زمان‌بندی درس‌ها و برنامه آموزشی نیازمند انعطاف وسیعی است که چگونگی کیفیت عملکرد استاد و دانشجو را تحت تأثیر قرار می‌دهد. فضای یادگیری نیز همچون زمان بسیار منعطف و گسترده است و هر پدیده‌ای می‌تواند سوژه یادگیری و منبع تدریس قرار گیرد. یادگیری این رشته نیازمند کاربرد رسانه‌ها و ابزار بسیار گوناگونی است و تأمین و پشتیبانی خاصی را برای یادگیری اثرگذار می‌طلبد. محتوای رشته معماری، عملیاتی بوده و تجارب و سبک استاد در آن حرف اول را می‌زند. شیوه آموزش به‌صورت استادشاگردی بوده و

به‌عنوان بهترین روش آموزشی این رشته از کارایی بسیار زیادی برخوردار است. بالطبع انجام ارزشیابی از دانشجویان نیز به‌صورت عملیاتی و نظری مطابق با محتوای آموزشی و با توجه به توانایی و وضعیت ویژه هر دانشجو صورت می‌گیرد. استادان علاقه‌مند، متعهد و کوشا در امر آموزش و انتقال محتوا به دانشجویان قلمداد می‌شوند. برحسب ماهیت فعالیت‌های یادگیری نوعی روابط چهره به چهره و صمیمانه بین استادان و دانشجویان وجود دارد. اما همچنان موانع و ضعف‌هایی در سطح تعاملی فرهنگ یادگیری وجود دارد. انعطاف در تصمیم‌گیری آموزشی استادان نسبت به انتخاب محتوا، روش آموزش و ارزشیابی موجب نوعی ابهام در مورد محتوا و شیوه انتقال آن به دانشجویان شده است. به‌طوری‌که به نظر دانشجویان حتی در ارزشیابی این درس‌ها نیز معیار دقیق و منسجمی وجود ندارد. در نوع گرایش و سبک معماری بین دانشجویان و استادان اختلاف نظر وجود دارد. فشار قوانین آموزشی بر کنترل فرایند یادگیری نیز باعث اعمال محدودیت‌هایی در امر آموزش و یادگیری می‌شود که با ماهیت و محتوای رشته همسو نیست. کمبود بودجه و امکانات آموزشی در تأمین وسایل و رسانه‌های آموزشی نیز از مواردی است که بر یادگیری دانشجویان اثراتی منفی دارد. سطح نهادی فرهنگ یادگیری دانشجویان مربوط به دیدگاهی درباره یادگیری در افرادی است که مسئول وضعیت عمومی آموزش و یادگیری در دانشگاه هستند که شامل انتظارات آنها در رابطه با مقررات رسمی و غیر رسمی حاکم بر آموزش و یادگیری می‌شود. برای بررسی سطح نهادی مؤلفه‌های تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی، قوانین رسمی و غیر رسمی، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، توسعه هیئت علمی، توانمندسازی ظرفیت آموزش، در نظر گرفته شد. بررسی نتایج نشان داد که نقاط مثبت قابل توجهی نسبت به مؤلفه‌های مطرح در سطح نهادی ذکر نشده و توجه بیش‌ازپیش مسئولان، مدیران سیاست‌گذار و برنامه‌ریزان دانشگاه را می‌طلبد. نتایج نشان می‌دهد که در تدوین قوانین و مقررات آموزشی توجه چندانی به تفاوت ماهوی رشته معماری به‌عنوان یک رشته هنری با سایر رشته‌های دانشگاه صورت نگرفته و الزامات یکسانی نسبت به اجرای آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های آموزشی انجام می‌گیرد. این مسئله باعث شده تا مدیران آموزشی قوانین را محدودکننده، دست‌وپا گیر و آسیب‌زا قلمداد کنند. دانشگاه برنامه مشخص و مدونی برای تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی در فرایند یادگیری رشته معماری ندارد. همچنین مسئولان دانشگاه در امر بهبود کیفیت یادگیری و رشد ظرفیت آموزش به کمیت فعالیت‌ها بیش

از کیفیت آنها توجه کرده‌اند. دانشگاه برای توسعه هیئت علمی نیز برنامه خاصی را در نظر نداشته است.

علی‌رغم وجود محدودیت‌ها و آسیب‌های تهدیدکننده درونی و بیرونی فرهنگ یادگیری رشته معماری، باید گفت که این رشته در دانشکده شهید بهشتی به واسطه همکاری و مشارکت علمی اعضای هیئت علمی با یکدیگر و با دانشجویان، دغدغه استادان در یاددهی و بهبود آموزش و وجود جو دوستانه و صمیمانه علمی و... از نقاط قوت بسیاری بهره‌مند بوده است. می‌توان در سایه این نقاط قوت، ضعف‌ها و آسیب‌هایی که همچون رشته معماری گریبان‌گیر بیشتر رشته‌های دیگر نیز به واسطه فشارهای اقتصادی و اجتماعی است، حل کرد. ضعف استفاده از روش کیفی در تعمیم نتایج به دست آمده، محدودیت پژوهش در اجرای گسترده مصاحبه به واسطه موضوع، روش‌شناسی پژوهش کیفی، زمان، هزینه و بودجه آن؛ محدودیت نمونه پژوهش به دانشجویان دکتری و نظرسنجی نکردن از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد، جامعیت نداشتن چهارچوب فرهنگ یادگیری و امکان وجود متغیرها و ابعاد دیگر فرهنگ یادگیری و ضرورت آنها برای بررسی را می‌توان از محدودیت‌های این پژوهش برشمرد. با توجه به یافته‌های به دست آمده از این پژوهش و آنچه بیان شد، پیشنهادهای ذیل در جهت بهبود وضعیت مطرح می‌شود:

- اعطای اختیارات و توسعه زمینه تصمیم‌گیری گروه آموزش معماری نسبت به تدوین قوانین اجرایی و توجه به ماهیت متفاوت رشته معماری به‌عنوان یک میان رشته‌ای از رشته هنر و علوم انسانی
- بررسی نظرات دانشجویان و استادان نسبت به تصمیمات آموزشی گروه علمی و مشارکت آنها در امور آموزشی با توجه به امکان برداشت و کنش متفاوت آنها نسبت به مسائل
- اجرای گسترده موضوع پژوهش برای ارزیابی نظرات سایر ذی‌نفعان (اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی، دانشجویان مقاطع تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد) نسبت به فرهنگ یادگیری موجود
- برنامه‌ریزی برای رفع مسائل و آسیب‌های مطرح در گروه‌های آموزشی توسط مدیران و اعضای هیئت علمی رشته معماری
- توجه به نقاط قوت رشته تحصیلی، توسعه زمینه‌های بهبود برنامه آموزشی رشته معماری، استفاده از فرصت‌های موجود برای بهبود کیفیت فرایند یادگیری.

## منابع

- خاکباز، عظیمه سادات (۱۳۸۹). شناسایی مؤلفه‌های فرهنگ دیسپلینی از طریق بررسی و مقایسه فرهنگ رشته‌ای در دو رشته ریاضی و علوم تربیتی (طرح پژوهشی). دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- خوش‌دامن، صدیقه و آیتی، محسن (۱۳۹۱). مقایسه فرهنگ آموزش و یادگیری در دو نسل اعضای هیئت علمی دانشگاه بیرجند از منظر نقش استاد. فصلنامه مطالعات فرهنگی اجتماعی خراسان، ۷ (۲)، ۸۵ - ۱۰۸.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. اندیشه مدیریت راهبردی، ۵ (۱۰)، ۱۵۱ - ۱۹۸.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال جویس (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی؛ ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- یمنی‌دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۸). دانشگاه سازگار شونده. مجموعه مقالات رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

- Antic, P. & Ceric, P. A (2014). *Organizational culture of faculty of civil engeeniring, university of Zagreb*: Available at: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).
- Bloomer, M. & James, D. (2001). *Cultures and learning in further education*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Leeds University, 13-15 September 2001. The text is in the Education-line internet document collection at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001888.htm>
- Collie, S. & Taylor, A. (2004). Improving Teaching Quality and the Learning Organisation. *Tertiary Education and Management*, 10 (2), 139-155.
- Euler, D. (2010). *Shaping learning cultures: a strategic challenge for universities: changing cultures in higher education*, pp 75-84. Available at: [http:// link. springer.com](http://link.springer.com)
- Feixas, M. & Zellweger, F. (2010). *Faculty development in context: Changing learning cultures in Higher Education*. Available at: [https:// books.google.com](https://books.google.com)

- Fischer, C. & O'Connor, B. N. (2014). Informal Learning in Workplaces: Understanding Learning Culture as a Challenge for Organizational and Individual Development in: C. Harteis et al., *Discourses on Professional Learning: On the Boundary between Learning and Working*, Professional and Practice-based Learning, Available at: <http://link.springer.com>
- Hodkinson, Alan (2007). Inclusive Education and the Cultural Representation of Disability and Disabled People: Recipe for Disaster or Catalyst of Change? *Research in Education*, 77 (1), 56 – 76.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1). [http:// dx.doi.org](http://dx.doi.org) .
- King, N. (1998). Template analysis, in G. Symon and C. Cassell (eds.) *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research*. London: Sage.
- Kumpulainen, K. & Renshaw P. (2007). Cultures of learning. *International Journal of Educational Research*. 46, 109–115.
- Schein, Edgar H. (1984). Coming new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25 (2), 3- 16.
- Väljataga, T. & Fiedler, H. D. (2014). *Bringing a new culture of learning in to higher education*, pp. 229–238. Available at: <http://link.springer.com>
- Wursten, H. & Jacobs, C. (2013). *The impact of culture on education*. Available at: <https://geert-hofstede.com>.