

ارائه «مدل یکپارچه مرجع تدریس» در معماری و شهرسازی بر اساس برنامه آموزشی در سطوح کلان تا خرد

هادی فرهنگ‌دوست*^۱، تکتیم حنایی^۲، هیرو فرکیش^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۶

نوع مقاله: پژوهشی

صفحه ۱۸۳ تا ۲۱۱

چکیده

باتوجه به روند جهانی شدن، کشورها به طور فزاینده‌ای درگیر بستر مسئله جدیدی در بررسی برنامه درسی و آموزشی به‌عنوان راهی برای تکمیل آموزش با دانش، مهارت‌ها و قابلیت‌های موردنیاز برای فردا شده‌اند. شباهت و همچنین تمایز اصلاح برنامه درسی بین کشورهای مختلف، پیچیدگی گسترده‌تری را در مورد اصلاح برنامه درسی منعکس می‌کند که مربوط به فعل‌وانفعال تأثیرات جهانی، بومی و واکنش‌های آموزشی آنها است. در این بین، مسئله اصلی و مهمی درباره شیوه اجرایی اصلاحات برنامه درسی از نظر مجریان و ارکان آموزش مطرح است. مرجع تدریس بر اساس ماهیت معماری و شهرسازی، مفهومی نظری و چندوجهی است که می‌توان از جنبه‌های مختلفی بدان پرداخت. چارچوب حاضر تلاش کرده است جامع‌ترین بستر را که در واقعیت، بیشترین نقش در شکل‌دهی به این ماهیت داشته، یعنی «برنامه آموزشی» را انتخاب کند. برنامه آموزشی، مفهومی چند مقیاسی است که طیف وسیعی از برنامه‌ریزی کلان ستادی در حد وزارت‌خانه، تا برنامه‌ریزی خرد صفی در مدیریت گروه‌های معماری و شهرسازی را در بر می‌گیرد. پژوهش حاضر، با روش نظریه زمینه‌ای و رویکرد کیفی، ضمن واکاوی نظریات و چارچوب‌های فکری موجود در نظام آموزش عالی، برای دستیابی به اهداف کاربردی پژوهش، برخی موارد را به‌صورت تطبیق با مأموریت‌های کلان این رشته‌ها، و بخش‌هایی را نیز به‌صورت محقق ساخته، بدان اضافه کرده است. یافته‌های این نظریه‌پردازی با جمع‌بندی سطوح مختلفی از محتوا و روش دروس، برای هر کدام از اهداف آموزشی، چارچوبی متناظر با ماهیت آنها در نظر گرفته که می‌توان به آنها اصطلاح «الگوی تدریس» را اطلاق کرد. استفاده از الگوهای تدریس متناسب، نقش بسزایی در کاهش ناکارآمدی آموزشی، و زمینه‌سازی افزایش رضایت‌مندی ارکان آموزش خواهد داشت.

واژگان کلیدی: روش تدریس، برنامه‌ریزی آموزشی، طرح آموزشی، الگوی تدریس، آموزش عالی

^۱ کارشناس ارشد معماری اسلامی، گروه هنر و معماری اسلامی، دانشکده هنر و معماری اسلامی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا ع، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)
h.farhangdoust@imamreza.ac.ir

^۲ دانشیار گروه شهرسازی، دانشکده هنر و معماری، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

^۳ استادیار گروه معماری، دانشکده هنر و معماری، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

۱. مقدمه

باتوجه به روند جهانی شدن و پیشرفت های فناوری های آموزشی و صنعتی، کشورها به طور فزاینده‌ای درگیر **بستر مسئله** جدیدی در بررسی برنامه درسی و آموزشی به‌عنوان راهی برای تکمیل آموزش با دانش، مهارت‌ها و قابلیت‌های مورد نیاز برای فردا شده‌اند (Chukwuemeka et al., 2019, p. 131).

به‌عنوان مثال، چندین کشور عضو OECD^۱ در سال‌های اخیر در اصلاح برنامه درسی درگیر شده‌اند (OECD, 2018). در حالی که هر کشور مسیر متفاوتی از اصلاحات دارد، برخی الگوهای مشابه در چندین کشور، مانند تأکید بر رفاه، یادگیرندگی و توانایی حل مشکلات پدیدار شده‌اند (Tight, 2023). شباهت و همچنین تمایز اصلاح برنامه درسی بین کشورهای مختلف، پیچیدگی گسترده‌تری را در مورد اصلاح برنامه درسی منعکس می‌کند، که مربوط به فعل‌وانفعال تأثیرات جهانی، بومی و واکنش‌های آموزشی آنها است. بنابراین تلاش‌ها برای بررسی یا به‌روزرسانی «محتوای» دانش، در کنار «روش» انتخاب و سازماندهی آن، و مسائل مرتبط با یادگیری، مهم‌ترین اصلاحات برنامه درسی بوده و هست (Gilbert, 2010).

با تشخیص **ضرورت** نیاز به به‌روزرسانی و اصلاح برنامه‌های درسی برای تکامل باگذشت زمان، در سال‌های اخیر، کشورها در اصلاحات برنامه درسی در گام‌ها و روش‌های مختلف به‌منظور آماده‌سازی بهتر دانش‌پژوهان، برای دنیایی که به‌سرعت در حال تغییر است، درگیر شده‌اند. به‌نوعی هر کشور متوجه این امر شده است که نیازمند یک راهبرد بومی برای مواجهه با تغییرات داخلی و خارجی است. زیرا **اهمیت** نقش یک برنامه آموزشی خاص در مورد کارایی نتایج دانش‌آموختگی دانشجویان، از سوی برنامه‌ریزان آموزشی دارای اهمیت ویژه و شناخته شده‌ای است (Steiner, 2017). از سویی دیگر، تجربه سال‌های پیشین در برنامه‌ریزی آموزش معماری و شهرسازی، نشان‌دهنده سه موضوع به‌صورت هم‌زمان است:

نخست، اینکه هنگامی که برنامه‌ریزی توسط معماران و شهرسازان صورت می‌گیرد، تخصص‌های کافی و مرتبط با امور برنامه‌ریزی آموزش عالی را نداشته‌اند و برنامه آنها، غالباً مشکلات اجرایی و مطابقت با مدیریت منابع انسانی و اصول کیفیت آموزشی در یک سازمان علمی، داشته‌اند. دیگر آنکه،

هنگامی که متخصصان مدیریت حتی با گرایش مدیریت آموزش عالی، مسئول چنین برنامه‌ریزی‌ای بوده‌اند، شناختی از محتوی و روش‌های تحصیل، تدریس و پژوهش‌های تخصصی در معماری و شهرسازی را نداشته‌اند، و برنامه‌های آنها مورد استقبال جامعه انسانی این رشته‌ها قرار نگرفته است. حالت دیگر مربوط به زمانی است که برنامه‌ریزی به‌صورت شناور به دانشگاه‌های دولتی معماری و شهرسازی سپرده شده و به تغییرات کم‌فایده، پیشنهادها در حد اصلاح برخی عناوین دروس یا بخش‌هایی از سیلابس دروس، بسنده شده است.

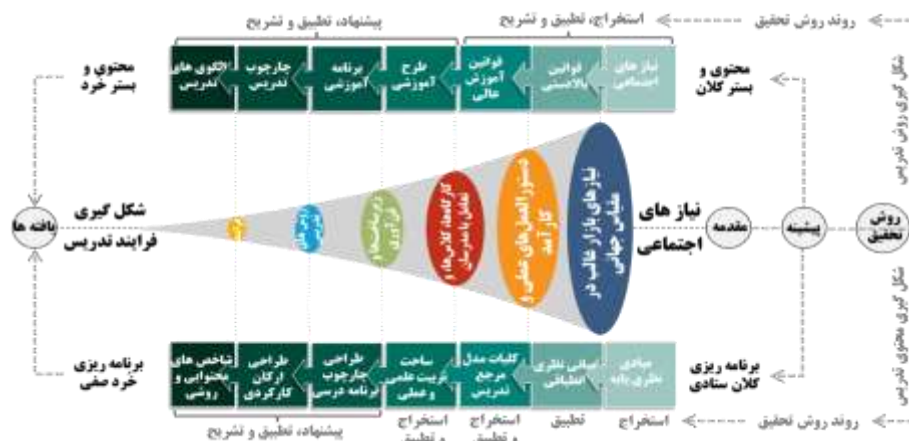
براین اساس، از دیدگاه نویسندگان این پژوهش، **مسئله** اصلی و مهمی درباره شیوه اجرایی اصلاحات برنامه درسی از نظر مجریان و ارکان آموزش مطرح است. زیرا آن‌ها نیازمند تغییرات در بسیاری از جنبه‌ها هستند که ممکن است باورهای موجود و واقعیت‌های ذهنی عمیقاً نهفته در بافت فردی و سازمانی را نیز شامل شود (Fullan, 2015). در نتیجه، همانطور که در کشورهای مختلف مشاهده می‌شود، اغلب ذی‌نفعان حقیقی (ارکان فردی آموزش همچون استاد، دانشجو، کادر اداری) و حقوقی (موسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها) تمایل دارند که وضعیت موجود را بر تغییرات ترجیح دهند (OECD, 2017). به همین دلیل است که **سوال** «چگونه» سیاست اصلاح برنامه درسی با عاملیت و نقش محوری دانشگاه‌ها و دانشکده‌های تخصصی در هر رشته، به واقعیت جاری در بخش و لایه‌های آموزش عالی تبدیل شود، موضوعی نه فقط در سطح کلان، بلکه دغدغه سطوح پایین و درگیری روزمره مجریان آموزشی به‌واسطه مشکلات و نارسایی‌های موجود است (Annala et al., 2021, pp. 1-2).

پیچیدگی **پاسخ** به این سوال، در گام نخست، خود را در سطح عالی و برنامه‌ریزی کلان نشان می‌دهد (شکل ۱). زیرا فرآیندهای آموزش و یادگیری همواره به دستورالعمل‌های عملی و کارآمد بستگی دارد که انتقال دانش را از مربیان به فراگیران هدایت می‌کند (Krause, 2020, pp. 38-40). هم‌زمان، یک برنامه آموزشی شامل همه تجربیاتی خرد و موردی‌ای است که یادگیرندگان از طریق کارگاه‌ها، کلاس‌ها، و تعامل با مدرسان کسب می‌کنند (Blackmore & Kandiko, 2012). به دیگر سخن، یک برنامه آموزشی مؤثر، یکی از مولفه‌های مهم

بین آموزش‌ها و اهداف فوق، ارائه نظریه‌ای برآمده از نظرات تخصصی معماران و شهرسازان برای محتوی، و استفاده از نظریات و تجربیات تخصصی در آموزش عالی برای ساختن چارچوب پیاده‌سازی این برنامه‌ریزی است. همچنین در زمینه جزئیات ارائه پاسخی مناسب به این نوع از پیچیدگی برآمده از گستردگی عوامل مؤثر و عرصه‌های اجرایی، استفاده از روش حل مسئله و راهبردهای شکست مسئله کلان، به خرد مسئله‌های تفکیک شده از هم است. در پیاده‌سازی چنین راهکاری، از آنجاکه معلمان و سایر ذی‌نفعان باید به برنامه درسی صادر شده توسط دولت پایبند باشند تا اطمینان حاصل کنند که فراگیران دانش و مهارت‌های مفید قرن بیست و یکم را کسب کنند (Howson & Kingsbury, 2023, p. 1848).

آموزش در کنار زیرساخت‌ها و فناوری، سیاست‌ها، روش‌ها و مدیریت است. در نتیجه، نیاز ذی‌نفعان آموزشی برای طراحی یک برنامه آموزشی، به اهدافی همچون رسیدن به رفاه اجتماعی، سیاسی و اقتصادی فراگیران در بازار کار تسهیل شده و فراگیران را با نیازهای بازار غالب در مقیاس جهانی همسو کند (Howson & Kingsbury, 2023, p. 147)، در نظر می‌گیرد.

براین اساس باید گفت که رسیدن به چنین اهدافی، با اتکا به برنامه‌ریزی توسط افرادی غیر از نظریه‌پردازان در معماری و شهرسازی، یا اتکا صرف به دیدگاه‌های درون رشته‌ای ایشان، تکرار روش‌ها و نتایج بیان شده در بالا، خواهد بود. در نتیجه، راهکار این پژوهش، در زمینه تضمین ارتباط محتوایی و روشی



شکل ۱. چارچوب مفهومی شکل‌گیری «مدل مرجع تدریس» در این پژوهش (منبع: نگارندگان)

- براین اساس، می‌توان گفت هدف پژوهش جاری، ارائه این پاسخ جامع در قالب «مدل مرجع تدریس» است (شکل ۱) که به‌صورت کلی، فراهم‌سازی زمینه عملی برای یکپارچه‌سازی، همسوسازی و ایجاد یک وحدت رویه برای پیاده‌سازی مناسب آن نیز مدنظر بوده است. همچنین کاربرد مهم آن به‌عنوان یکی از اجزاء چارچوب دهی علمی و رسمیت بخش به فعالیت‌های دانشگاهی در زمینه بستر بومی سازی محتوی و برنامه دهی معماری و شهرسازی، برای کاربردهای زیر قابل‌استفاده است:
- فراهم‌سازی یک چارچوب و زبان مشترک برای شناسایی و طبقه‌بندی کارکردها (تدریس) اصلی و پشتیبان
- ترسیم نقشه جامع تدریس به دانشجویان، مستقل از دانشگاه ارائه‌دهنده تدریس، برای شناسایی نواقص و شکاف‌ها
- کمک به دانشگاه‌ها برای جایگاه‌شناسی در تدریس معماری و شهرسازی، و کمک به بازنگری انتظارات ارائه تدریس
- شناسایی کارکردهای مشترک در دانشگاه‌ها و در نتیجه استخراج داده‌ها و نرم‌افزارهای کاربردی مشترک
- صرفه‌جویی در مطالعات و بررسی‌های تحلیلی دانشگاه‌های مختلف برای شناسایی و طبقه‌بندی کارکردهای تدریس
- کمک به نهادهای حاکمیتی برنامه‌ریز و نظارتی برای تعیین بودجه، اولویت‌بندی پروژه‌ها، تخصیص نیروی

شکل‌گیری گرایش برنامه‌ریزی آموزش عالی در مقطع دکتری مدیریت بوده ایم. اهمیت مهارت‌های شناختی و ارتباطی بین محتوا و روش در آموزش عالی، مهم‌ترین دلیل شکل‌گیری این گرایش بوده است (Ahmed Khan, Adnan, & Raza, 2023). زیرا برنامه‌ریزان کلان، جهت و دستاوردهای آموزش عالی را رقم می‌زنند و آگاهی از کمیت و کیفیت محتوای درون رشته‌ای، امری برآمده از تجربه زیسته برنامه‌ریزان در رشته‌هایی است که قرار است برای آنها، برنامه‌ریزی آموزشی کنند (Reith-Hall & Montgomery, 2023). چنین درجه‌ای از اهمیت برنامه‌ریزی آموزشی، در کنار پیچیدگی‌های درون رشته‌ای باعث شده است که در انواع مختلفی از روش‌های بیان و حل مسئله را شاهد باشیم:

انسانی و نظارت بر دانشگاه‌های مجری طرح درس مبتنی بر نوع و الگوی تدریس هر دانشگاه

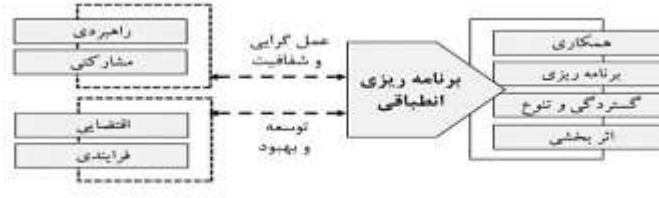
- کمک به بازنگری در چارچوب‌دهی به نظام طبقه‌بندی دانشگاه‌های کشور و در نهایت با معماری ساختار تدریس آنها در رشته‌های معماری و شهرسازی

۲. پیشینه

برنامه درسی به معنای معاصر آن، از دوره پیشنهادی‌های آزمون و خطا در ابتدای شکل‌گیری رشته‌های معماری و شهرسازی در دانشگاه‌های دنیا، عبور کرده و از ابتدای دوران پست مدرن، مورد توجه رشته‌های مدیریت قرار گرفته است. به‌گونه‌ای که مطالعات بین‌رشته‌ای را تحت عنوان «مطالعات آموزش عالی» پایه‌گذاری کرد (Tight, 2020, p. 417). در ادامه شاهد

جدول ۱. تطور تاریخی در خاستگاه‌ها و زمینه‌های برآمدن انواع روش‌های برنامه‌ریزی آموزش عالی (منبع: نگارندگان)

برنامه ریزی	بستر پیدایش	مفروضات اصلی	مدل‌های تصمیم‌گیری	
			خطمشی	ابزارها و عملیات
فرآیندی	توسعه گرایش‌ها و ظرفیت‌ها	تاکید بر یادگیری مستقل و فردی	خطمشی	ابزارها و عملیات
اقتضایی	بهبود شرایط آموزشی از محیط داخل سازمانی به فرانسازمانی	حل و کاهش تعارضات منافع و تنوع دیدگاه‌ها	تجربیات یادگیری مناسب	ابزارها و عملیات
مشارکتی	مشارکت‌دهی ذی‌نفعان	تمرکز زدایی	سیاست‌یابی به بالا	ابزارها و عملیات
راهبردی	نیاز به سنجشی شدن توانایی و مهارت‌های فارغ‌التحصیلان دانشگاه	عبور از راهبرد سازمانی به فرهنگ سازمانی	اصطلاحات جامع در روش‌های اجرایی، به نفع شفافیت در فرآیند‌ها	ابزارها و عملیات
انتظافی	تفسیر پذیری و سلیقه‌گرایی ناشی از گستردگی قوانین و روش‌های آموزش	همکاری، چندبعدی بودن، جامعیت	تأکید بر اثرگذاری مؤثر آموزش بجای تأکید بر تعاریف، مفروضات و فرآیند‌ها	ابزارها و عملیات



قطب‌های علمی مختلف هستیم. راهکار این پژوهش خرد کردن اهداف کلان آموزشی در لایه‌های مختلف برنامه‌ریزی و تقسیم کار و تعیین مسئولیت ارکان اداری و آموزشی است. همچنین درباره شکاف‌های دانشی موضوعی (شکل ۲) باید گفت که بر اساس هماهنگی لازم بین برنامه‌ریزی کلان آموزشی با تغییرات اجتماعی و فناوری در هر دوره‌ای، نقش مهارت‌های مشترک بین آموزنده و آموزش‌گیرنده، به‌کانون توجه برنامه‌ریزان آموزشی تبدیل گشته است. به‌صورتی که نقش ایشان راه در زمینه بسترسازی برای به‌روز آمدن محتوای درس، توسط ارکان آموزش، پررنگ‌تر می‌کند. زیرا امکان انجام

آنچه به‌عنوان نتیجه‌گیری از بررسی پیشینه در (جدول ۱) می‌توان بیان کرد، بیان شکاف‌های دانشی روشی به این قرار است که (شکل ۲)، روش‌های برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ترکیبی است از واکنش به بستر اجتماعی، روش‌شناسی علمی، دستاوردهای جدید و البته فناوری‌های آموزشی در دسترس. براین‌اساس، از آنجاکه بالفعل شدن تمامی ظرفیت‌های فوق به‌صورت هم‌زمان، بستگی به شرایط متعددی دارد، می‌توان گفت که هیچ‌کدام از این رویکردها، به‌حداکثر ظرفیت محتوایی و تنوع روش‌های قابل پیاده‌سازی خود دست نیافته‌اند. بر همین اساس هنوز هم شاهد بکار گرفته شدن آن‌ها در کشورها و

چنین امری برای کشور های مختلف، در حد ستادی، غالباً فراهم نیست و زمان و هزینه زیادی به صورت تکرار سالانه در پی خواهد شد. براین اساس، پیشنهاد پژوهش جاری، ارائه کلیات و مفاهیم و چارچوب‌های این جهت دهی برای ارکان آموزش و واگذاری انجام فرایندهای پیش‌بینی شده به آن هاست.



شکل ۲. چارچوب آگاهی بخش برآمده از تحلیل وضع موجود و هدف گذاری این پژوهش (منبع: نگارندگان بر اساس پیشینه)

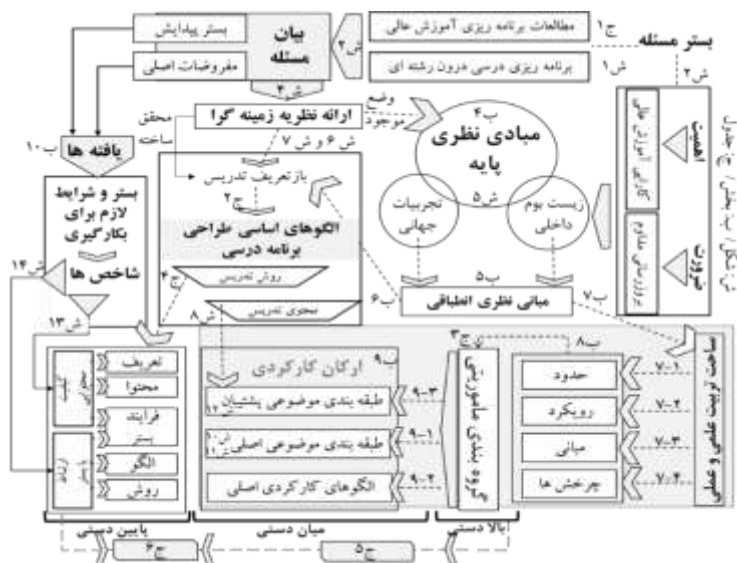
بود. یعنی منابعی که دارای محتوای مرتبط و کمک کننده به تدوین نظریه مدنظر پژوهشگران بوده‌اند، تا حد رسیدن به اشباع نظری، انتخاب شده‌اند (پاشا شریفی و شریفی، ۱۳۹۹). به صورتی بر اساس روش مشترک برای جمع‌آوری داده‌ها برای مطالعات کیفی، از نمونه‌گیری نظری شامل فرایند مشترک جمع‌آوری داده‌ها و سنجش ارتباط و مطابقت با مبانی نظری از طریق تجزیه و تحلیل آنها (Merriam & Tisdell, 2015)، به صورت هم‌زمان استفاده گردیده است.

روش مقایسه مداوم همراه با نمونه‌گیری نظری، اجازه داد تا به طور عمیق به بررسی داده‌ها پرداخته و آشنایی با داده‌ها به دست آید (Creswell, 2014)، این فرایند راهی را برای مقایسه متون به‌منظور تولید و شناسایی دسته‌ها فراهم کرد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش مقایسه‌ای، موجب کمک به تایید یا عدم تایید این که چگونه نظریه می‌تواند در فرایند بررسی برنامه درسی اعمال شود، شد (شکل ۴). بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها و شناسایی نظریه‌های مختلف، منابع داده دیگر، برای کمک به پر کردن قطعات باقیمانده با ظهور نظریه‌ها و شکل گرفتن آنها، از طریق مطابقت با دانشنامه ایرانی برنامه درسی (درسی، ۱۴۰۲)، مورد استفاده قرار گرفتند.

۳. روش تحقیق

روش‌شناسی تحقیق برای این مطالعه با چارچوب نظری، از روش نظریه زمینه‌ای^۲ برای کشف فرایند ایجاد برنامه درسی در دیدگاه‌های مختلف، هدایت شد (Corbin & Strauss, 2014). با استفاده از این روش، بر اساس «زمینه‌ای مستند از داده‌های واقعی»، به جای شروع با اتکا بر نظریه‌های موجود بر تدوین «نظریه و فرضیه» توسط نویسندگان (پاشا شریفی و شریفی، ۱۳۹۹)، تحت عنوان «مدل مرجع تدریس»، اقدام شده است. در ادامه به کمک استدلال استقرایی و به‌عنوان هدف اصلی برای استفاده از نظریه پایه عمل کرده است (Mayan, 2016). به دلیل تمایل محقق به دیدن این که چه نظریه‌هایی می‌توانند از فرایند مرور برنامه درسی به وجود آیند، نظریه زمینه‌ای به‌عنوان روش تحقیق انتخاب شد. نظریه پایه اجازه داد تا سوالات تحقیق در طول فرایند پدیدار شوند. سایر ویژگی‌های کلیدی نظریه زمینه‌ای به عمیق‌تر شدن درک تحقیق، به‌ویژه، نمونه‌گیری نظری و حساسیت نظری کمک کرد.

به دلیل اینکه اطلاعات زیادی در مورد محتوای برنامه درسی وجود دارد، روش نمونه‌گیری، از نوع «نمونه‌گیری هدفمند»



شکل ۳. چکیده تصویری از روند پیاده‌سازی روش تحقیق در این پژوهش (منبع: نگارندگان)



شکل ۴. انطباق محتوایی بین بخش‌های این مقاله با عمق ۳ لایه از ۵ لایه پیاده‌سازی شده در این پژوهش (منبع: نگارندگان)

۴. مبادی نظری پایه: فرایندهای سیاست‌گذاری

برنامه درسی در «مدل مرجع تدریس»

طراحی برنامه درسی فرایندی چندوجهی است. اصلاح برنامه درسی را می‌توان به‌عنوان فرایندی در نظر گرفت که هدف آن تغییر اهداف یادگیری و روش یادگیری است (شکل ۵). طراحی سیاست به ملاحظات اصلی در مورد آنچه باید یاد گرفته شود، نحوه یادگیری آن، و دلیل یادگیری آن می‌پردازد. همچنین به این موضوع می‌پردازد که موفقیت این یادگیری چگونه ارزیابی می‌شود و چه منابعی برای دستیابی به اهداف ذکر شده موردنیاز است.

در زمینه چالش‌ها و مقاومت‌ها، باید گفت که اگر طراحی توسط یک درک پیچیده از اجزای اساسی مربوط به یادگیری و تدریس، مانند روش آموزشی مؤثر، مطلع نشود، نمی‌توان آن را با موفقیت اجرا کرد (Akker et al., 2007). سه تأثیر عمده بر تغییر برنامه درسی عبارت‌اند از: تأثیرات خارجی، تأثیرات سازمانی، و تأثیرات داخلی (Lattuca & Stark, 2009). این تأثیرات برای درک تلاش مشترک دانشکده و مدیریت در یک فرایند بررسی برنامه درسی ضروری است. دو چالش اصلی برای نوآوری عبارت‌اند از موانع ساختاری "مربوط به ویژگی‌های

چارچوب سازمانی" و موانع فرهنگی "تعیین چگونگی عملکرد افراد در سازمان" (Seymour, 1988, p. 5).



شکل ۵. انگیزه ها و زمینه های محرک سیاستگذاری در برنامه ریزی درسی معماری و شهرسازی معاصر (گردآوری: نگارندگان^۱)

منسجم بوده و تا حدی می تواند منجر به تغییر مؤثر شود (OECD, 2020).

همزمان با این راهکار، برای غلبه بر مقاومت در برابر تغییر مدل آموزشی (Rodic, Zivkovic, & Lalović, 2013, p. 77)، می توان گفت که موفقیت یک برنامه آموزشی به نتایج ارزشیابی تأثیری که بر جامعه ذی نفعان مانند دانشجویان، معلمان و به طور کلی بر ارکان آموزشی می گذارد، بستگی دارد (Kravchenko, 2019, p. 179). زیر فرایند تغییر شامل چندین طرف است که چالش ها و مقاومت ها و میزان تحقق اهداف برنامه را به صورت همزمان ایجاد می کند. پس در ارزیابی نهائی، باید از طریق نظارت فعال و مستمر اطمینان حاصل کرد که نتایج آن، به صورت مطلوبی رشد فردی و اجتماعی را به طور مثبت ارتقا خواهد داد. در نتیجه، برنامه ریزان آموزشی باید اطمینان حاصل کنند که این تغییرات به سوطن، سو تفاهم و دیگر عوامل درون سازمانی مرتبط با نیروی انسانی می پردازند (Khodeir & Nessim, 2020, pp. 813-814). طرفین ذی نفع باید به طور کافی و به موقع، از مسائل مطرح شده توسط تغییرات، باورها، ارزش ها و فرضیات یک برنامه ریزی مطلع شوند (Mahmood, 2018).

این حرکت برای اطمینان از این که مجریان اهداف برنامه درسی جدید را درک می کنند و برای دستیابی مؤثر به نتایج موردنظر (Architectural Design and Construction Education, 2009, pp. 261-

درباره اقدامات زمینه ساز برای شروع تغییر، همان گونه که در (شکل ۵) نیز منعکس است، در اولین برداشت، می توان متوجه شد که پیچیدگی های پیاده سازی نظام های آموزشی متفاوت، به گونه ای است که مراکز و قطب های آموزش معماری و شهرسازی، رویکرد های متناسب با اهداف برنامه ریزی آموزشی خود را برگزیده اند (Borucka & Macikowski, 2017, pp. 2-3). همین پیچیدگی ها در عرصه برنامه ریزی کلان، با انتقال به لایه های میان دستی، باعث شده است که تغییر برنامه تحصیلی مستلزم معرفی دستورالعمل های جدید یادگیری و تدریس باشد، که نشان می دهد ذی نفعان درگیر باید «سیاست ها و دستورالعمل ها» دقیقی را برای مدیریت تمام مسائل پدید آمده ایجاد کنند (Salama, 2021).

پیرامون اقدامات پشتیبانی حین تغییر، یک راهکار، محدودسازی اصلاح برنامه درسی، به منظر اجرایی آموزش است. یعنی در بسیاری از موارد تا دیدگاه و بدنه اجرایی برای پیاده سازی برنامه آموزشی آموزش کافی ندیده باشند، دچار تکرار اشتباهات و نتایج مشابه خواهیم بود (Topchiy & Fatkullina, 2021, pp. 114-115). این در حالی است که با به کار بردن یک «چارچوب اجرای سیاست آموزش» برای اصلاح برنامه درسی، نقش و وظایف عوامل کلیدی در زمان انجام نوسازی و اصلاح برنامه را بیان کرد. روشی تقسیم کار بین ارکان آموزش، که از طریق یک برنامه ریزی اجرایی آموزش داده می شود، می تواند تعیین کند که استراتژی اجرا تا چه حد

سال‌های اخیر، بسیاری از کشورها به توسعه پایدار به‌عنوان راهی برای تجهیز به طبقات «دانش، مهارت و شایستگی» های موردنیاز برای فردا، در اصلاحات برنامه آموزشی و تدریس درگیر شده‌اند (Kastner & Langenberg, 2023, pp. 2-3). با این حال، چگونگی آغاز چنین تغییری به مناسب‌ترین و موثرترین روش تا حدودی چالش برانگیز است. به عبارت دیگر، در آموزش حرفه (بستر عملی و بازار کار واقعی) محور، توجه به بازنویسی و نوسازی برنامه آموزشی اهمیت دارد. همچنین در ادبیات و مطالعات بسیاری، به «شکاف اجرا و آموزش دانشگاهی» تأکید می‌شود (SAIDI, 2005, p. i).

علیرغم آشکارشدن اهمیت چنین امری برای برنامه‌ریزان و قانون‌گذاران آموزش عالی در کشور ما، چیزی که کم‌تر شاهد آن بوده ایم یک «تغییر جامع» در برنامه درسی است که در آن تمرکز بر روی چگونگی تناسب بخش‌ها با یکدیگر و چگونگی برقراری ارتباط با اهداف برنامه‌ریزی باشد. به نظر می‌رسد در کشور ما نیز، تردیدهای برخی از نهادها نسبت به اصلاح کل برنامه درسی ناشی از عدم تمایل به شروع یک تغییر عمده به دلیل پیچیدگی و چالش‌های درگیر در چنین تلاشی است (Cobb, 1990). به‌صورت مشابه با تجربیات جهانی، در کشور ما نیز راه‌حل کلی برای غلبه بر پیچیدگی‌های ذاتی چنین امری، تأکید بر حل مشارکتی مسائل توسط گروه‌های ذی‌نفع به جای یک برنامه مدیریت‌شده هسته مدیریت گرا است (Peterson et al., 2001).

در زمینه نقد و بررسی طبقه‌بندی ارائه شده، باید گفت که این چنین دیدگاهی در ایجاد طبقه‌بندی کلی اهداف و مأموریت‌ها، به دنبال بهره‌گیری هم‌زمان از «جامعیت برنامه‌ریزی راهبردی، اتکا به مهارت‌های انسانی در برنامه‌ریزی مشارکتی، انعطاف‌پذیری برنامه‌ریزی اقتضایی، تقسیم و تفکیک وظایف در برنامه‌ریزی فرایندی» است (Rewriting Architecture: 10+1 Actions for an Adaptive Architecture, 2021). بر همین اساس، به‌منظور افزایش

انعطاف‌پذیری اجرایی که در طول زمان آشکار می‌شود نه فرایندی که از پیش تعیین شده باشد (Burgess, 2004). در مقام جمع‌بندی بخش نظری، باید گفت که دستیابی به فکری چندی بعدی در مخاطبین نظام آموزش عالی، مسیری از تغییرات

262). مساله دیگر مستلزم هماهنگی مجریان است تا اطمینان حاصل شود که آن‌ها علیه تغییرات جدید شورش نمی‌کنند. افراد درون سیستم باید به جای دستور دادن به اجتناب از مواردی که در اجرای روش‌های دستیابی به اهداف بلند مدت برنامه درسی شکست می‌خورند، انگیزه بگیرند. در نتیجه، توسعه دهندگان باید نگرانی‌های کارمندان در بخش‌های مختلف را هنگام اجرای برنامه درسی شناسایی و با آن‌ها برخورد کنند.

در نهایت باید نتیجه‌گیری کرد که بررسی دلایل موفقیت و ناکامی‌های برنامه‌ریزی‌های آموزشی، دارایدرس‌هایی برای تجربه آموزی است. مهم‌ترین نکته برآمده از این تجربه‌های سازمانی، این است که یک برنامه آموزشی مؤثر باید نیازهای همه ذی‌نفعان را در نظر بگیرد تا اطمینان حاصل کند که هر فرد و جمعی وظایف خود را در جهت دستیابی به سطوح بالای موفقیت درک می‌کند. همچنین درک انتقادی از تغییرات و محیط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی نوآوری در مرحله اجرا بسیار مهم است (Maruna, Rodic, & Colic 2018, pp. 660-661). یادگیرندگان در چنین فضای آموزشی، یک فکر چندبعدی (هنری- خلاق) را به‌عنوان یک طرز فکر مناسب برای به دست آوردن موضوعات مختلف و دانش عمیق در یک زمینه خاص کسب خواهند کرد. با توجه به اینکه تکنولوژی محور اصلی جوامع جهانی است، یادگیرندگان فرصتی برای درک تمام روندهای بازار در حال ظهور پیدا خواهند کرد (Heinrich & Million 2021, pp. 33-34).

۵. مبانی نظری انطباقی: طبقه‌بندی‌های مدل مرجع تدریس

به‌صورت کلی درباره معرفی طبقه‌بندی می‌توان بیان کرد، کشورهای مختلف، اصلاح برنامه درسی متناسب با الگوی تدریس مدنظر خود را به‌عنوان یک اقدام مهم و ضروری برای آموزش عالی در قرن بیست و یکم و پاسخ به جهان به‌سرعت در حال تغییر در نظر می‌گیرند (Sanchez-Sepulveda, Franquesa, & Fonseca, 2018, pp. 3-4). تاثیرات و دستاوردها، پیشنهاد شده است که پس از تعیین اهداف برنامه درسی، ارکان مجری این نظام آموزشی، باید از رویدادهای خلاقانه و برنامه‌ریزی نشده که در حین اجرای چنین برنامه پیچیده ای پدیدار خواهند شد، استقبال کنند. فرایند

انتقال محتوا را در بر می‌گیرد (شکل ۶). براین اساس در ادامه، مصادیق تدریس در این مدل، بیان شده است:



شکل ۶ مثال‌هایی از تدریس از منظر این پژوهش (منبع: نگارندگان)

حال که مصادیق تدریس بیان شد، باید دید با چه الگوهای تدریس می‌توان این مصادیق را در عمل پیاده‌سازی کرد. بررسی تجربه جهانی در الگوهای برنامه درسی، نشان‌دهنده دو جهت اصلی محتوی و روش پیاده‌سازی، است (جدول). به صورتی که محتوی درس، تعیین‌کننده مصادیق تدریس و روش قابل پیاده‌سازی آن است. حال آنکه تنوع دروس و زیر بخش‌های تعریف شده در هر درس تحت عنوان دروس نظری، عملی، کارگاهی، آزمایشگاهی و میدانی، باعث تداخل مصادیق تدریس و پیچیدگی فرایند انتقال دانش و تجربیات میگردد. بر همین اساس است که باید شبکه ای از الزامات پیاده‌سازی مصادیق تدریس، به صورتی که معین کند چه الگوهایی برای تدریس دروس بر اساس ماهیت آنها، مناسب هستند، ایجاد کرد (شکل ۷).



شکل ۷. شبکه ارتباط بین مصادیق تدریس (شکل ۶) با الگوهای

تدریس قابل پیاده‌سازی (جدول) (منبع: نگارندگان)

در سیاست‌گذاری و چارچوب‌های اجرایی را طلب می‌کند (Kazemzadeh Raef, Masoudinejad, & Vasigh, 2022) که ضمن ایجاد بستری مناسب از محتوای به روز رسانی شده و مربی توانمندسازی شده، توانایی بهره‌گیری از محیط آموزشی مهارت محور، به‌عنوان شبیه سازی محیط واقعی کار حرفه‌ای را داشته باشد (Asgari et al., 2020, pp. 115-116). در چنین حالتی، نیاز به شکل‌گیری مبانی نظری انطباقی هستیم. به‌گونه‌ای که هدف‌گذاری دستیابی به مفاهیم جهانی همچون توسعه پایدار در معماری و شهرسازی، از طریق روش‌های حل مسئله و انعطاف‌پذیری، موجب زمینه‌سازی برای آموزش مهارتی گردد.

بر همین اساس، اصول و کارکردهای حاکم در ارائه چنین مدلی، برآمده از سیاست‌های کلی نظام که مجموعه‌ای هماهنگ از جهت‌گیری‌ها و راهبردهای کلان نظام برای تحقق اهداف قانون اساسی در دوره زمانی مشخص است، علاوه بر الزام‌آور بودن برای کلیه ارکان نظام، ناظر بر همه قوانین از جمله برنامه‌های توسعه و بودجه‌های سالانه است. بندهایی که ارتباط بیشتری با مؤلفه‌ها و شاخص‌های آموزش عالی بر اساس سندهای بالادستی و تأکیدات اصلی در حوزه آموزش‌ها مهارتی، در به صورتی هدفمند و همگرا، ارائه و مورد استفاده در این پژوهش قرار گرفته‌اند.

۶. کلیات مدل مرجع تدریس

در مقام تعریف تدریس از دیدگاه این پژوهش، باید گفت که تدریس، برون‌داد حاصل از به‌کارگیری هدفمند نیروی انسانی، فرایندها، اطلاعات و فناوری، توسط دانشگاه یا آموزش عالی است که منجر به نتیجه‌ای ارزشمند از دید ذی‌نفع شده و در راستای اجرای مأموریت و تحقق اهداف دانشگاه یا آموزش عالی است. در نتیجه، تدریس در این دیدگاه، نقش و نوع متفاوتی از

جدول ۲. الگوهای اساسی طراحی برنامه درسی (محتوی - روش) در دوران معاصر (فرهنگ‌دوست، نبوی و برقچی، ۱۳۹۹)

سال م	مفاهیم اصلی	محتوی محوری	روش شناسی
۱۹۶۱	آگنتی (برونز)	مواجهه بر اساس مفهوم گزایی ارزیابی، بر اساس الگوهای مبتنی بر واقعیت که از فرهنگ او اقتباس شده است	انطباق، زایش، مهارت
۱۹۶۹	فرد محوری (راجرز)	یادگیری بر اساس توانایی های فردی	نوع آفرینی، انطباق، انتخاب
دهه ۱۹۶۰	آموزش حرفه ای	افزایش شدن دانش مهارتی-کاربردی به دانش نظری محض	دانش و مهارت های فردی
۱۹۷۰	موقعیت محوری (بری)	توجه به افکار و ارزش های فردی نسبت به محیط و جهان هستی	انطباق (غیر فعال) و انتخاب هوشمندانه
دهه ۱۹۷۰	یادگیری عمومی	توجه به بعد(یاز) اجتماعی در تعریف و حل مسئله، در کنار بعد شناختی(مفاهیم، و واقعیت های بدون علمی) با تاسیس موسسات صنعتی (پلی تکنیک ها)	نوع آفرینی، گسترش بیرون رشته ای
۱۹۸۳- ۱۹۸۷- ۱۹۸۹	یادگیری فعال (وستل و رامسدن، هونسل، گاردینر)	یادگیری بر اساس انتخاب روش (های) مناسب به صورت ترکیبی و ساخت راه حل جدید از آنها	انتخاب و ترکیب هوشمندانه، انطباق سازشی (فعال)
دهه ۱۹۸۰	یادگیری گروهی	در ادامه یادگیری عمومی، گروه های تخصصی-دانشگاهی، با ایجاد پیوند صنعت و دانشگاه سعی در آموزش مفاهیم علمی به صورت مسئله های چند وجهی علمی (چند رشته ای) کردند و روش های حل مسئله گروهی شکل گرفتند.	دانش و مهارت های جمعی
۱۹۹۰	خود راهبری(نولز)	یادگیری بر اساس: انگیزش، فراشناخت و خود تنظیمی	دانش و مهارت فردی، انتخاب و انطباق هوشمندانه
دهه ۱۹۹۰	موقعیتی - زمینه ای	یادگیری متمرکز بر مسئله برداری علمی و بین رشته ای	زایش هم افزا
۲۰۰۰	ساختار گزایی	افزایش اهمیت نقش یادگیرنده نسبت به تدریس کننده	دانش و مهارت های فردی
۲۰۰۷	یادگیری مادام العمر	ارتقاء یافته خود راهبری برای هم افزایی گروهی در مواجهه با مسئله	دانش و مهارت های جمعی، زایش هم افزا، روش نوآورانه
دهه ۲۰۱۰	یادگیری پاسخگو	افزایش تقاضا محوری، باعث افزونی اهمیت ارزش های مهارتی-کاربردی بر ارزش های نظری گردید.	روش های نوآورانه

۷. ساخت تربیت علمی و عملی در مدل مرجع

تدریس

اهداف برنامه آموزشی مدنظر این پژوهش، شامل توسعه جامع، یکپارچه سازی فناوری، مسئولیت اجتماعی، مدیریت خود، مقابله با عدم قطعیت، نوآوری و خلاقیت، تعلیم و تربیت، و جهت گیری عمل است. دانشجویان در معرض طیف گسترده‌ای از دانش مانند هنر و طراحی، علوم انسانی، زبان‌ها، علوم و مطالعات طبیعی قرار خواهند گرفت (Narkhede & Nagapurkar, 2016). این، در معرض واقعیت‌های بیان شده قرار گرفتن دانشجویان در حین تحصیل، تضمین خواهد کرد که فارغ التحصیلان بتوانند در زمینه‌های مختلف جای گیرند و بیکاری را کاهش دهند. با توجه به افزایش پذیرش داده‌های بزرگ و هوش مصنوعی در میان شرکت‌ها، موسسات یادگیری نیز مجبور خواهند شد تا **تکنولوژی و نوآوری** را در تمام رشته‌ها ادغام کنند. در نتیجه، یادگیرندگان از تغییرات تکنولوژیکی مؤثر بر حوزه تخصص خود که منجر به بهبود تحقیقات و افزایش رقابت جهانی می‌شود، آگاه خواهند بود (Blackmore & Kandiko, 2012).

علاوه بر این، یادگیرندگان استراتژی‌های توسعه نفس را یاد خواهند گرفت که در طول یادگیری و در محیط‌های کاری حیاتی هستند. تغییر و نوآوری برنامه درسی در کمک به سیاست‌گذاران برای درک تعهدات فردی و جمعی بسیار مهم است (Chattopadhyay, 2020). در ادامه به سایر ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر مدل مرجع تدریس، اشاره می‌گردد:

۷-۱. حدود و قلمرو

ساحت تربیت علمی و فناوری بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر بر کسب شایستگی‌هایی (صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌هایی) است که متریبان را در شناخت، بهره‌گیری و توسعه نتایج تجارب متراکم بشری در عرصه علم و فناوری یاری می‌کند تا بر اساس آن متریبان قادر شوند، با عنایت به تغییرات و تحولات آینده، نسبت به جهان هستی (نگاه آیه‌ای به هستی) و استفاده و تصرف مسئولانه در طبیعت (نگاه ابزاری)، بینشی ارزش‌مدار کسب کنند (Pons-Valladares, Hosseini, & Franquesa, 2022, p. 2).

کتابخانه‌ای و شفاهی را به دانشجویان آموخته و شیوه استفاده همگرایانه از این داده‌ها و تبدیل آن‌ها به اطلاعات هدفمند و مفید را، بخشی از روش تدریس تلقی کرده و برای آن برنامه‌ریزی کرد.

۷-۳. مبانی و مفروضات اساسی

توجه به درک سامانه پندار متربیان از جهان هستی، در مقابل درک جزء و مستقل پندار از پدیده‌های هستی توجه متعادل و متوازن‌ندرس‌هایی نظری با درس‌هایی عملی، کارگاهی و تلاش برای بهره‌گیری هم‌زمان از آنها ارتباط محتوای یادگیری با محیط حرفه‌ای و واقعیت‌های حال و آینده متربیان

ارزش‌مداری و توسعه ارزش‌های اخلاق حرفه‌ای و یادآوری میزان و شیوه تأثیرگذاری مداخلات معماری و شهرسازی بر روند زندگی فرد و اجتماع

رشد توانمندی‌های تفکر منطقی، خلاق، نقاد برای افزایش توانایی گزینه‌سازی در بیان و حل مسئله به طرق متفاوت زمینه‌سازی برای مهارت‌آموزی دانشجویان در راستای کسب توانایی در روش‌های حتی سطح پایین تولید علم بجای اتکای صرف به مصرف‌کنندگی محتوای پردازش شده در منابع تدریس

باتوجه به چشم‌انداز آینده رشد و توسعه علم و فناوری در زمینه‌های طراحی معماری و شهرسازی، به کارگیری اساتیدی که مهارت کافی در زمینه بهره‌گیری از این فناوری‌ها به صورت هم‌زمان با محتوای نظری را دارند.

۷-۴. چرخش‌های تحولی

مهم‌ترین چرخش‌ها از وضع موجود به وضع مطلوب، تبدیل نهاد فعلی با کارکرد صرفاً آموزشی به نهادی است که وظیفه و رسالت اصلی آن «بسترسازی برای دستیابی به نسل آینده به مرتبه قابل قبولی از آبادگی به منظور تحقق حیات طیبه در تمام ابعاد» است، اهم این چرخش‌ها عبارت‌اند از:

- از نهادی آموزشی به نهادی فرهنگی - اجتماعی و مولد و سرمایه انسانی
- از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویش‌بانی، مسئولیت‌پذیری و اخلاق حرفه‌ای

ترکیب نگاه اخلاقی و ابزاری به تصرف و بهره‌گیری مسئولانه از طبیعت منجر خواهد شد که می‌تواند به راهبردی اساسی در نگاه انسان به طبیعت و اقدام و مراقبت از آنان بیانجامد (Frantzeskaki, 2019, pp. 101-102). لذا این ساحت

از تربیت ناظر بر رشد توانمندی افراد جامعه در راستای فرهنگ و درک دانش‌های پایه و عمومی، کسب مهارت دانش‌افزایی، به کارگیری شیوه تفکر علمی و منطقی، توان تفکر انتقادی، آمادگی برای بروز خلاقیت و نوآوری، و نیز ناظر بر کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی است.

۷-۲. رویکرد

مهم‌ترین جهت‌گیری ساحت تربیت علمی و فناوری، جهت‌گیری کل‌نگرانه و تلفیقی در چارچوب نظام معیارهای بومی این است که برخی از مشخصه‌های آن عبارت‌اند از:

- تلفیق نظر و عمل یا توجه هم‌زمان به تربیت نظری و عملی که در معنای وسیع‌تر، ناظر بر تلفیق علم و فناوری است.
- تلفیق نگاه انسانی - اخلاقی به طبیعت و نگرش ابزاری و شناخت آن باهم (یعنی ضمن شناخت طبیعت، تلاش می‌شود به صورت روشمند و اخلاقی از آن بهره گرفته شود)
- تأکید بر هماهنگی علم و اخلاق حرفه‌ای در تمامی مراحل آموزش برای تمرین عملی
- ملاحظه درهم‌تنیدگی مرزهای علوم و رشته‌های علمی مرتبط با معماری و شهرسازی خصوصاً رسته ابنیه
- بازدهی آموزه‌های نظری از طریق تأکید، یادآوری و شبکه‌سازی بین آموزه‌های نظری حتی چندین درس، در حین آموزش‌های مهارتی^۴. به عنوان مثال آموزه‌های تنظیم شرایط محیطی، مبانی نظری و معماری بومی را می‌توان در حسن تدریس‌درس‌هایی مثل طراحی معماری و شهرسازی، در فرایند طراحی وارد و به کارگیری کرد.
- تلفیق مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های علمی به ویژه تلفیق بین مهارت‌های فرایندی، در تربیت علمی و فناوری، و به کارگیری مهارت‌های مربوط به سواد اطلاعاتی و ارتباطی در جریان یادگیری محتوا، به منزله روش و ابزاری برای یاددهی و یادگیری عمیق‌تر و بهتر. به عنوان نمونه، در طرح‌درس‌هایی که برای تدریس دروس در نظر گرفته می‌شود، مهارت‌های جمع‌آوری داده‌های محیطی،

بومی هستند، پس به شناخت جریان‌های فکری، زمینه‌های نظری و تطابق آنها با جریان‌های فرهنگی و هنری نیازمندند (Dutsev, 2017, pp. 17-18).

از سویی دیگر، محصول نهایی رشته‌های هنری در مقابل فرهنگ و هنر بیگانه، ناکارآمد و نارسا بوده و از تحولات شتابان جامعه ایران به دور است (نفیسی، ۱۳۸۰)، و این محصول ویژگی‌های زیر را کمتر همراه خود دارد. یکی از دلایل این ناکارآمدی، مسئله جدایی علوم و شاخه‌های آن از یکدیگر است که غنای لازم را از هر علمی سلب می‌کند. امروزه بازگشت به سمت نگاه میان رشته ای، یاسخی است که لزوم نگاه جامع‌نگرانه در علوم را متزکر می‌شود (ایران، ۱۳۹۰). خصوصاً که در فرهنگ بومی ما، گفتمان پاسخگویی در معماری و شهرسازی، ریشه‌ها و دلایل زنده‌ی بسیاری دارد. در نتیجه باید به جنبه‌های زیر توجه داشت:

- جنبه روزآمدی و اصطلاحاً انعطاف لازم در مقابل تغییرات: آخرین مطالعات، تحقیقات و دستاوردهای علمی در هر حوزه‌ای باید مورد توجه باشد و محور آموزش قرار گیرد. برای این منظور منابع متعدد و به روزی به دروس رشته اضافه گردد.
- جنبه‌های کاربردی مبتنی بر آمایش و نیازسنجی: اختصاص واحدهای درسی لازم برای تسلط علمی و کسب مهارت‌ها، به روش تحقیق مناسب آن حوزه و گسترش روش‌های تحقیق کمی و کیفی نیازمند است. بر این اساس، در این نظریه، تأکید بر روحیه پژوهشگری، کنجکاوی، حقیقت‌جویی و فراهم‌آوردن زمینه‌های دانشی و مهارتی لازم مثل، تفکر خلاق، تفکر انتقادی و ارزیابی بر اساس نوآوری است، نه محفوظات و پاسخ‌های کلیشه‌ای
- جنبه‌های مهارتی: امروزه در روان‌شناسی یادگیری، دانش از اکتساب مهارت‌ها متمایز می‌شود. از آنجاکه دانش به‌خودی‌خود در بسیاری از شاخه‌ها مفید نیست مگر آنکه کارآمدی داشته باشد و در عرصه عمل، بتواند وظیفه خدمت‌رسانی مناسب را ایفا نماید، می‌بایست دانشجویان مهارت‌های لازم را نیز کسب کنند. از این‌رو نظام آموزشی ما برای جهت‌گیری به‌سوی بومی‌سازی باید به سمت آموزش، گسترش مهارت‌ها و مهارت‌آموزی نیز پیش رود تا نتیجه دانش برای کشور مفید واقع شود.

- از انحصاری انگاری در تربیت، به مشارکت و مسئولیت‌پذیری ارکان و عوامل صحیح و مؤثر
- از یکسان‌نگری و تولید انبوه، به پذیرش تنوع و تکثر
- از نگاه تجزیه و تفکیکی به نگاهی یکپارچه‌نگر و تلفیقی
- به هویت انسان در تمام ابعاد و ساحت‌های تربیت
- از دانشجو منفعل در کلاس به مرتبی فعال در محیط‌های تربیتی
- از روش‌های خشک، فردی و انعطاف‌ناپذیر به روش‌های خلاق، فعال و گروهی
- از انباشت اطلاعات و حافظه محوری، به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت‌های تربیت
- از سازگاری با شرایط محیطی، به هویت‌یابی و مقاومت در برابر شرایط نامساعد و تغییر آن‌ها

۵-۷. طراحی چارچوب برنامه درسی

این پژوهش باهدف تبیین الگوی عمومی برنامه درسی و تدریس در رشته معماری و شهرسازی از طریق چارچوب پیاده‌سازی الگویی مرجع به تجزیه و تحلیل برنامه درسی شهرسازی و معماری پرداخته است. یافته‌ها حکایت از آن دارد، برنامه درسی مؤثر به دلیل تغییر در چشم‌انداز فنی - اجتماعی - اقتصادی و انقلاب دیجیتال در صنعت به جز مهمی از آموزش عالی تبدیل شده است (Husein, 2015, p. 75). از آنجاکه مبانی نظری اکثر رشته‌های هنری، مبتنی بر تفکرات و اصول زیبایی‌شناسی غربی است، و نیز باتوجه به تحولات و پیشرفت‌های روزافزون علوم، تدوین رشته‌های هنری و سرفصل‌های آن، باتوجه به نیاز و ضرورت‌های جامعه امروز امری اجتناب‌ناپذیر است (Alzahrani, 2022, p. 11717).

در ادامه وارد مرحله **طبقه‌بندی‌ها و با هم‌نگری‌ها** میشویم. از آنجاکه پویایی و موتور محرکه هر علمی از جمله معماری و شهرسازی، در واقع تئوری‌ها و نظریه‌های آن علم است، لازم است بحث نظریه پردازی در هر علمی رونق بیشتر، ساماندهی مناسب‌تر و جهت‌گیری عمیق‌تری یابد. در واقع یکی از شاخص‌های غنی‌سازی علم، نظریه پردازی و ابداع نظریه‌های جدید در آن علم است (Bal & Czalczyńska, Podolska 2019, pp. 2-3). همچنین توجه به دیدگاه‌های مخالف نیز ضروری است. زیرا این رشته‌ها که بیشتر زاده تفکر

مشترک بین معماری و شهرسازی در این مدل وجود دارد که منجر می‌شود در نهایت، امکان انجام مأموریت‌های مشترک برنامه‌ریزی و طراحی در معماری و شهرسازی به صورت کارگروهی نیز به وجود آید (Million & Ulloa, 2023, pp. 62-63).

این زبان مشترک به دنبال آن است که مأموریت معماری و شهرسازی را بر اساس یک جنبه با ورودی و عمق بیشتر، بررسی و انجام دهد تا از تکرار فرایندها پرهیز گردد. همچنین بر اساس ضرورت یادگیری و درک طراحی معماری و شهرسازی، صرفه‌جویی خوبی در منابع و زمان می‌شود. براین اساس، درباره توصیف طبقه‌بندی معرفی شده در بخش‌های قبلی، اصول زیر در زمینه توجه به مشکلات و معضلات در **گروه‌بندی مأموریتی** ارائه شده است:

جدول ۳. گروه‌بندی و موضوعات مطرح در اهداف رشته‌های معماری و شهرسازی (منبع: نگارندگان)

گروه بندی مأموریتی	مهمترین موضوعات مطرح در مأموریت تعریف شده برای معماری و شهرسازی
زاغه ها و سکونت گاه های غیر رسمی	مشکلات و احتمالات، پیامدهای اجتماعی- اقتصادی پاکسازی زاغه ها/ بهبود زاغه ها، طرح های راهبردی و خدماتی، ارتقاء امنیت و پایداری اجتماعی محلات حاشیه ای/ رویکرد افزایشی سرمایه اجتماعی
یافت مسکونی در سکونت گاه های رسمی	چیدمان مسکونی، تراکم مسکن، واحد محله، تسهیلات اجتماعی، فرآیند توسعه مسکن بخش دولتی و خصوصی؛ جنبه های اجتماعی مسکن: محیط‌ساخته شده و رفتار انسانی، ارزیابی رضایت کاربر، هنجار ها و استانداردهای مسکن
سیاست ها و برنامه های مسکن در کشور	برنامه ها بلند مدت مسکن اقدام ملی، سیاست های کلان، چارچوب سیاست مسکن شهری و روستایی؛ تحلیل سیاست تطبیقی مسکن برای گروه های کم درآمد؛ مسکن تعاونی اهداف و اصول؛ مدیریت و تامین مالی پروژه های مسکن؛ سرمایه گذاری در مسکن در بخش های دولتی و خصوصی
چرخه اقتصاد شهری	اولویت شناسی در طرح های ملی، نقش دستگاه های دولتی و خصوصی، نقش تعاونی ها و نهاد های مختلف
مدیریت توسعه	برنامه ریزی تطبیقی بین معماری و شهرسازی در زمینه سبز توسعه شهر که پایه گذاری تعادل در بهره گیری از منابع شهری و زیر ساخت ها گردد و کاهش تمرکز در هسته های سکونت گاهی و مرکز شهر گردد.
مدیریت املاک شهری	مهندسی ارزش املاک، مفاهیم اقتصادی زمین، اهداف و دامنه اقتصادزمین؛ اصول اقتصادی استفاده از زمین؛ اجاره اقتصادی، کاربری زمین و ارزش زمین، پویایی بازار و تاثیر بر الگوی کاربری زمین، فرآیند تعیین هزینه های توسعه املاک و مستغلات براساس هزینه توسعه در هر کاربری، پایدار سازی منبع تامین مالی، جنبه های اقتصادی سیاست های زمین در سطوح مختلف تصمیم گیری، مالکیت خصوصی و اجتماعی کنترل زمین

نمی‌شود، اگرچه توزیع محتوای آموزشی می‌تواند تدریس باشد. بر اساس نیاز به شفاف‌سازی مفهومی در این زمینه، در رابطه با مبانی نظری طبقه‌بندی و دیدگاه حاکم بر مدل، به بررسی **مفاهیم پایه تدریس** رایج است می‌پردازیم:

• **غناي محتوایی** بر اساس توجه به داشته‌های نظری و تاریخ ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی که موجب ایجاد یک زیست‌بوم علمی در منطقه با محوریت کشور گشته و موجبات تبادل استاد و پژوهشگر، تعریف پروژه‌های همکاری مشترک و افزایش سطح مبادلات علمی و فرهنگی بین مراکز علمی گردد.

براین اساس می‌توان درباره **جایگاه و میزان تأثیرگذاری** طبقه‌بندی در این حوزه گفت که محتوای برنامه درسی ارائه شده و کاربرد آن در عمل معمار و شهرساز، یک گفتمان مشترک را می‌طلبد که همچون تجربه معاصر در قطب‌های آموزش معماری و شهرسازی، تحت عنوان برنامه درسی برنامه‌ریزی شده و آموزش مناسب، در قالب مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها پیشنهاد می‌شود.^۵ همین امر برای چارچوب‌بندی ساختار برنامه درسی پیشنهاد شده، اجرا شده است. چند هدف برای این زبان

به‌منظور پوشش‌دادن این تنوع از مأموریت‌ها، باید تنوع مناسبی در شیوه‌های تدریس نیز به وجود آورد. یک تدریس می‌تواند از طریق راه‌های ارتباطی متنوع به دانشجویان ارائه شود. در نتیجه برای ارائه یک تدریس (ر.ک: شکل ۶)، یک یا چند فرایند در درون دانشگاه یا آموزش عالی اجرا می‌شود تا نتیجه لازم برای ذی‌نفع تولید شود. تولید محتوای آموزشی، تدریس محسوب

جدول ۴. مفاهیم پایه مورد استفاده در برنامه‌ریزی آموزش عالی از منظر این پژوهش (منبع: نگارندگان)

در گذشته به تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش اطلاق می‌شد. امروز معادل فارسی پرورش را به کار می‌برند. پرورش یا تربیت جریانی است منظم و مستمر که هدف آن، هدایت و رشد جسمانی، اجتماعی و اخلاقی یا بطور کلی رشد همه جانبه شخصیت دانش‌آموزان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای اجتماعی مورد پذیرش و کمک به شکوفایی استعداد افراد است. پرورش یک نظام و سیستم است که مجموعه‌ای از عناصر در آن وجود دارد که این مجموعه عناصر برای رسیدن، به یک هدف که همانا رشد و شکوفایی استعدادها است فعالیت می‌کنند.	Education
آموزش فعالیتی است هدف دار و از پیش تعیین شده که هدف آن فراهم نمودن فرصتها و موقعیت‌هایی است که امر یادگیری را تسریع می‌کند.	Instruction
تدریس، سلسله فعالیت‌های منظم و مرتبی است که از قبل طراحی شده است و هدف آن ایجاد شرایط مطلوب برای تغییر و تسهیل یادگیری توسط فراگیران است. تدریس بدون تعامل استاد و دانشجو بی‌معنی است. تدریس آن فعالیتی است که با حضور استاد در کلاس انجام می‌شود.	Teaching
تعلیم به معنای کارآموزی است یعنی فراگیر حرفه یا مهارتی را یاد می‌گیرد. هدف از تعلیم، شکوفایی همه جانبه استعدادها نیست، بلکه نظم بخشی به فنون و مهارت‌هایی است که در حرفه‌ای معین به آن نیاز دارد.	Training

۹. طبقه‌بندی موضوعی تدریس اصلی - عملیاتی

در این بخش طبقه‌بندی موضوعی تدریس اصلی - عملیاتی مدل مرجع تشریح می‌شود. این طبقه‌بندی شامل خوشه و حوزه تدریس است. این مدل، تصویر کلان معماری تدریس اصلی - عملیاتی مدل مرجع را ترسیم می‌کند تا در مرحله بعد هر دانشگاه، جزئیات و نحوه پیاده‌سازی این نقشه کلان را در قالب جزئیات تدریس معماری خود تدوین و پیاده‌سازی نماید. همچنین این مدل به توصیف آنچه باید انجام شود (کارکردها/تدریس) می‌پردازد و تعیین چگونگی انجام (فرایندها و روال‌ها) را به دانشگاه‌ها و متولیان فرایند واگذار می‌کند. تهیه ساختار طبقه‌بندی موضوعی تدریس اصلی - عملیاتی مدل مرجع، به کمک اطلاعات وضعیت موجود کشور و نیز الگو برداری از تجربه‌های موفق جهانی انجام شده است و تدریس مدل مرجع را پوشش می‌دهد. ساختار مدل تدریس اصلی - عملیاتی مدل مرجع در سه سطح خوشه تدریس، حوزه تدریس و گروه تدریس مطابق با شکل تنظیم می‌شود.



شکل ۱۰. ساختار مدل تدریس اصلی - عملیاتی مدل مرجع

(منبع: نگارندگان)

حوزه تدریس: تقسیم‌بندی تدریس برحسب موضوع، منبع، ذی‌نفعان یا شرایط محیطی که خوشه را به چند بخش، احراز می‌کند.

براین اساس می‌توان نتیجه گرفت که در زمینه روش همگرا کردن لایه‌های پیشین ارائه شده برای این مدل پیشنهادی، باید گفت که برای دستیابی به اهداف چندبعدی ترسیم شده در فضای حرفه‌ای و فنی این رشته‌ها، باید لایه‌های مختلف آموزش را با چنین فضایی مطابقت داد.



شکل ۸. شکل‌گیری چرخه «محتوا-مهارت» از طریق تطبیق لایه‌های آموزشی با مقتضیات محیط حرفه‌ای در معماری و شهرسازی معاصر، تکمیل شده بر اساس: بخش ۰، جدول (منبع: نگارندگان)

۸. طراحی ارکان کارکردی مدل مرجع تدریس

مدل مرجع تدریس، شامل سه بخش اصلی مطابق با شکل زیر است.



شکل ۹. اجزاء مدل مرجع تدریس (منبع: نگارندگان)

خوشه تدریس: طبقه‌بندی موضوعی و منطقی تدریس که از نظر منابع یا ذی‌نفعان، مستقل از سایر بخش‌ها قابل توصیف است.

چند زیر تدریس است. برای مثال چرخه محتوایی سبک‌شناسی، دوره شناسی

- ✓ تدریس: ارائه چارچوب معنی‌داری موضوع
- ✓ زیر تدریس: ارائه مصادیق ممکن، موجود، درست، معنی‌دار، مرتبط، باصالت و...

زیر تدریس‌ها از نوع (گونه) تدریس اصلی هستند، ولی با تفاوت جزئی در مراحل یا قوانین ارائه تدریس

- ✓ تدریس: ارائه کلیات محتوایی
- ✓ زیر تدریس: ارائه دسته‌بندی‌های محتوایی، کاربردی، زمینه‌ای، ملی، منطقه‌ای و ملاک‌های تمایز آفرین

ترکیب چند تدریس مستقل از یک یا چند دانشگاه، که منجر به یک تدریس کلان شود. مانند برگزاری سمینار که ترکیبی از تدریس چندین مدرس از دانشگاه‌های مختلف است.

- ✓ تدریس: ارائه نظرات افراد مختلف یا رویکردهای مطالعاتی
- ✓ زیر تدریس: حوزه شناسی مطالعاتی، پژوهشی و شیوه‌های ارتباط‌گیری متون تدریس با این حوزه‌ها

تدریس

تدریس

گروه تدریس: کوچک‌ترین عنصر تدریس اصلی - عملیاتی که نشان‌دهنده گروهی از تدریس و زیر تدریس‌های مرتبط است که دانشجویان مشخصی داشته و مصادیق دقیق تدریس (زیر تدریس) توسط دانشگاه‌ها تعیین و تعریف می‌شود.

براین اساس، باید گفت که **نقش و جایگاه** این طبقه‌بندی موضوعی در کیفیت برنامه درسی، ایجاد وابستگی بین موضوع اصلی تدریس و زیر موضوعات تدریس، به‌منظور پوشش اهداف برنامه‌ریزی و ایجاد زنجیره کیفیت عوامل مؤثر است. این وابستگی به اشکال زیر است:

جدول ۵. (منبع: نگارندگان)

تدریس، تجمیعی از چند زیر تدریس است که هرکدام به‌صورت مستقل قابل اجرا است. نوع خاصی از این مدل، مانند چرخه محتوایی



شکل ۱۱. پراکنش انطباقی درس رشته‌های معماری و شهرسازی با طبقه‌بندی موضوعی تدریس اصلی-عملیاتی (منبع: نگارندگان)

ب) الگو، معمولاً به نمونه کوچکی از یک شیء یا به مجموعه‌ای از اشیای بی‌شمار گفته می‌شود که ویژگی‌های مهم و اصلی آن شیء بزرگ یا اشیا را داشته باشد.

ج) الگوی تدریس، چهارچوب ویژه‌ای است که عناصر مهم تدریس در درون آن قابل مطالعه است. انتخاب یک الگوی تدریس، بستگی به نوع آگاهی استاد از فلسفه و نگرش‌های تعلیم‌وتربیت خواهد داشت.

در زمینه بیان **مبنای طبقه‌بندی**، باید گفت که از دیدگاه این پژوهش، تدریس یک فرایند است و فعالیتی است که در داخل یک الگو صورت می‌پذیرد، الگوهای تدریس متعددی توسط

۱۰. الگوهای کارکردی تدریس اصلی-عملیاتی
از مراحل مهم طراحی آموزشی، انتخاب روش تدریس است. استاد بعد از انتخاب محتوی و قبل از تعیین وسیله، باید خط‌مشی و روش مناسب تدریس خود را انتخاب کند. در زمینه **مبانی اساسی الگو** باید گفت:

الف) به مجموعه تدابیر منظمی که برای رسیدن به هدف، باتوجه‌به شرایط و امکانات اتخاذ می‌شود «روش تدریس» گویند.

مهم‌ترین حسن این روش، به‌کارگیری اشیای حقیقی و واقعی در آموزش است و بیشتر برای درس‌هایی که جنبه عملی و فنی دارند کاربرد دارد.



الگوی بحث گروهی^۹

روش بحث گروهی، گفتگویی است سنجیده و منظم درباره موضوعی خاص که موردعلاقه مشترک شرکت‌کنندگان در بحث است. این روش برای کلاس‌هایی قابل اجراست که جمعیتی بین ۶ تا ۲۰ نفر داشته باشند. روش بحث گروهی، روشی است که به دانشجو ان فرصت می‌دهد تا نظرها، عقاید و تجربیات خود را با دیگران در میان بگذارد و اندیشه‌های خود را با دلایل هستند بیان کنند.



الگوی حل مسئله^{۱۰}

در این الگو، دانشجویان با بهره‌گیری از تجارب و دانسته‌های پیشین خود، درباره رویدادهای محیط خود می‌اندیشند تا مشکلی را که با آن مواجه شده‌اند به نحو قابل‌قبولی حل کنند.



الگوی پیش‌سازمان‌دهنده^{۱۱}

"پیش‌سازمان‌دهنده" یک مطلب یا مفهوم کلی است که در مقدمه تدریس می‌آید تا مبحثی را که به دانشجویان ارائه داده می‌شود با مباحث پیشین همان درس مربوط سازد و پایه‌ای برای ارتباط مفاهیم جدید با پیشین شود. در این الگو، معمولاً مطالب از کلی به جزئی مورد بررسی قرار می‌گیرد.



الگوی آموزش انفرادی^{۱۲}

در این نوع روش‌ها، دانشجویان بر حسب توانایی‌شان پیش می‌روند. روحیه استقلال‌طلبی دانشجویان در اجرای پروژه‌های کوچک و بزرگ تقویت می‌شود. اولین و اساسی‌ترین گام در راه تحقق چنین هدفی پذیرفتن مفهوم دانشجو محوری در طراحی و آموزش است. روش‌های آموزش انفرادی: الف) آموزش به‌وسیله کامپیوتر ب) آموزش برنامه‌ای^{۱۳}

۱.۱ طبقه‌بندی موضوعی تدریس پشتیبانی

در زمینه معرفی طبقه‌بندی باید گفت، برای شناسایی، ارزیابی و اولویت‌دهی تدریس اصلی - عملیاتی دانشگاه‌ها، صرف استفاده از تعاریف اولیه و تعدادی مثال کافی نیست و نیاز

صاحب‌نظران معرفی شده‌اند که مهم‌ترین موارد قابل‌استفاده در این پژوهش، تحت عنوان **الگوهای منتخب** بدین فرار است (جویس، کالهن و هاپکینز، ۱۳۹۹):



الگوی عمومی تدریس^۶

این الگو، توسط «رابرت گلاس»^۷، روانشناس شهیر آمریکایی، در سال ۱۹۶۱م مطرح شد که در ۱۹۷۱م توسط "راجرز" و "رابینسون" بسط داده شد. در این الگو، فرایند تدریس به پنج مرحله تقسیم می‌شود:

(۱) تعیین هدف‌های تدریس و هدف‌های رفتاری: استاد باید هدف‌های تدریس خود را به صورتی عینی و قابل اندازه‌گیری تعریف و مشخص کند.

(۲) تعیین رفتار ورودی و ارزشیابی تشخیصی: اصطلاح رفتار ورودی در اینجا منعکس‌کننده کلیه یادگیری‌های گذشته فراگیران، توانایی‌های عقلی، وضع انگیزشی و برخی عوامل اجتماعی و اقتصادی مؤثر در یادگیری و میزان رشد آنان است.

(۳) تعیین شیوه‌ها و وسایل تدریس: در این مرحله استاد با آگاهی از شرایط و موقعیت آموزشی یکی از روشها مانند روش سخنرانی، آزمایشی، آموزش انفرادی و ... را انتخاب کند و وسایل تدریسی را نیز با توجه به مفاهیم و شرایط و ویژگی‌های فراگیران را برگزیند.

(۴) سازماندهی شرایط و موقعیت آموزشی: استاد باید قادر باشد که با ابتکار و خلاقیت، حداکثر استفاده از امکانات موجود، در امر تدریس و تحقق اهداف آموزشی را ببرد.

(۵) ارزشیابی و سنجش عملکرد: استاد در این مرحله علاوه بر ارزشیابی‌های معمولی می‌تواند عملکرد دانشجو ان را در موقعیت‌های متعدد، مانند انجام دادن پروژه، شرکت در فعالیتهای آموزشی و ... را ارزیابی کند و در صورت عدم موفقیت با توجه به نتایج ارزشیابی به ترمیم و اصلاح مراحل قبلی الگو اقدام کند.



الگوی نمایشی (نمایش علمی) / الگوی

آزمایشی (آزمایشگاهی)^۸

این روش بر مشاهده و دیدن استوار است. افراد مهارت‌های خاصی را از طریق دیدن فرامی‌گیرند. به‌عنوان مثال استاد در کلاس درس تصمیم دارد کار کردن با یک وسیله را به دانشجویان یاد دهد که از طریق این روش می‌تواند عمل کند.

بر عرف رایج از اصطلاح "تدریس" استفاده شده است، ولی منظور، همان اقداماتی است که برای تدریس یا هم‌زمان با تدریس انجام می‌گیرد. استخراج این ده الگوی کارکردی، محرک تعریف طرح‌های تدریس دیگری همچون "با معماری ساختار مدل مرجع ارتباط دانشگاه - صنعت در معماری و شهرسازی"، "استخراج راه کارها و موضوعات مشترک در مدل مرجع تدریس" و "نظام طبقه‌بندی تدریس دانشگاه در رشته معماری و شهرسازی" است.

به الگوها و قالب‌هایی برای طبقه‌بندی تدریس از جهات "کارکردی" و "موضوعی" است. مدل مرجع تدریس، علاوه بر طبقه‌بندی "موضوعی" تدریس در قالب یک مدل سلسله‌مراتبی از خوشه و حوزه تدریس، دربردارنده "الگوهای کارکردی" نیز هست که نشان‌دهنده نوع تدریس از بعد کارکرد است (مستقل از حوزه موضوعی تدریس) که در شکل زیر نشان داده می‌شود. در زمینه **مبنای طبقه‌بندی**، باید گفت که الگوهای کارکردی ده‌گانه، کلیه انواع اقدامات تدریس را پوشش می‌دهد، اگرچه بنا



شکل ۱۲. الگوهای کارکردی ده‌گانه پیشنهادی برای انجام تدریس در چارچوب مدل مرجع تدریس (منبع: نگارندگان)

۱۲. یافته‌ها

در این مرحله، باتوجه‌به شکل‌گیری این چرخه «محتوا - مهارت» باید توجه داشت که **مبنای فلسفی این مدل ارائه شده** بدین‌گونه بوده که جامعیت محتوایی را در راستای مأموریت‌های تعریف شده برای این رشته‌ها در نظر گرفته است. در ادامه نیاز است که با برگشت به تعاریف و مصادیق مدنظر این پژوهش در بخش‌های ابتدایی آن، این چارچوب پیشنهادی

را برای استفاده عملیاتی توسط این رشته‌ها، گسترش و تطبیق داد. براین‌اساس، باید در گام نخست، به‌منظور آشکارشدن ظرفیت‌های این مدل در زمینه **پاسخگویی به کدام دسته مسائل در حوزه برنامه درسی**، لایه‌های انطباق موضوعی را در لایه‌های کلان و بالادستی را به لایه‌های خردتری در بخش میان دستی ارائه می‌کنیم:

جدول ۵. نقشه راه پیشنهادی برای ایجاد لایه‌های انطباق موضوعی از اسناد بالادستی به میان دستی در معماری و شهرسازی (منبع: نگارندگان)

لایه خرد و میان دستی	لایه کلان و میان دستی			لایه کلان و بالا دستی	
	طبقه بندی موضوعی تدریس	الگوهای کارکردی تدریس	عملیات اصلی	حوزه	خوشه
طبقه بندی موضوعی تدریس پیشنیایی			گروه A-V-1-1-15 C.L.U.G.O.P	معماری نظری، کارگاهی، میدانی	اصولی، پایه
		گروه ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ A.B.F.M.U.O	معماری نظری، کارگاهی، میدانی، پژوهشی	تخصصی، اصلی	یافت مسکونی در سکونت، گاه های رسمی
		گروه ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰ E.G.M.U.S.O	معماری نظری، کارگاهی، میدانی، پژوهشی	پایه اصلی، تخصصی	سیاست ها و برنامه های مسکن در کشور
		گروه ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰ A-P-F-F	معماری نظری، کارگاهی، میدانی، پژوهشی	پایه تخصصی	پارچه اقتصاد شهری
		گروه ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۰ I.D-Y-F-F C.V.E.G.H.U.K.E.S	معماری نظری، کارگاهی، میدانی، پژوهشی	پایه اصلی	مدیریت توسعه
		گروه ۵۱، ۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵، ۵۶، ۵۷، ۵۸، ۵۹، ۶۰ A.B.F.M.U.O	معماری نظری، کارگاهی، میدانی، پژوهشی	اصولی	مدیریت املاک شهری

راهنما Error! Not a valid result for table. شکل ۱۰ و شکل ۱۱ بخش ۰ شکل ۱۲

محتوا از ابعاد گوناگون، موجب شکل‌گیری انواع مختلفی از دیدگاه و روش‌های تدریس شده است. به صورتی که هر نظریه‌پردازی درباره شیوه تدریس، از بخش مهمی برای تعریف چارچوب مورد قبول درباره روش تدریس، سخن گفته است (ر.ک: جدول). آنچه در زمینه حوزه های محتوایی این چارچوب جامع مدنظر قرار گرفته است، دستیابی به دو شاخص عمده برای غلبه بر چالش های معاصر، مبتنی بر شواهد و مستندات ناظر بر وجود چالش در زمان، بوده است. نخستین شاخص، کیفیت محتوایی است. این شاخص، کلیات زیر را شامل می‌شود:

حال که محتوای میان دستی از اسناد کلان مستخرج شد، در زمینه بستر و شرایط لازم جهت به‌کارگیری این روش باید گفت که تعریف و استفاده از روش مناسب تدریس، ارتباط ناگسستگی ای به محتوای تدریس دارد. باید توجه داشت که اسناد بالادستی در این زمینه دچار سکوت و عدم تعیین جهت، شاخص و راهبرد هستند. به‌نوعی می‌توان گفت که این بخش را تابعی از تعاریف محتوایی فوق دانسته‌اند. این در حالی است که در سایه این تعریف‌ناشدنی روش، گستردگی و تنوع این



شکل ۱۳. کلیات شناسایی و تعیین روش تدریس بر اساس شاخص کیفیت محتوایی، تکمیل شده بر اساس شکل ۵ (منبع: نگارندگان) تا به این جا، ذات مأموریت‌ها از لحاظ محتوای مدنظر برای شکل‌دهی به فضای تدریس مشخص شده است. در مرحله بعدی از پژوهش حاضر (انتخاب شیوه مناسب برای تعیین محتوی و روش تدریس)، با تأکید بر ماهیت ذاتی هر محتوا، نگاه جدیدی به مأموریت‌های تعریف شده برای معماری و شهرسازی داشته است. به‌گونه‌ای که دو شاخص برای سنجش و ارزیابی توان هر روش تدریسی تعریف شده است. سپس نسبت به چپش و ارتباط دهی این روش‌های پیشنهادی با اهداف و مأموریت‌هایی از معماری و

شهرسازی که بیشترین مطابقت با توان این روش‌ها داشته‌اند شده است. بدین صورت یکپارچگی برنامه‌ریزی آموزش در تمامی سطوح تضمین شده است.

در ادامه باتوجه به این کلیات محتوایی در حد میان دستی پیشنهاد شده، پس از جنبه روشی نیز در حد میان دستی، مورد نیاز است پژوهش حاضر گفتمان مرجع تدریس را به‌عنوان یک راه‌حل جامع که ظرفیت‌های شناخته شده معماری و شهرسازی را از طریق نمود طراحی آن، بازگو می‌کند، پیشنهاد می‌کند. **دیدگاه و برداشت** مورد نظر از این گفتمان، در مواجهه با مسائل مختلف (درون و برون رشته‌ای)، «تفکر باز آفرینشی» (ر.ک: سیف، ۱۴۰۰) است، زیرا به دنبال دستیابی به راهبردهای تازه‌ای است که تا کنون از محتوی ولو معین قبلی، به دست نیامده است. به دیگر سخن، زمینه‌گرایی محتوایی، گفتمان پیشنهادی برای نهادینه کردن مسئله‌پنداری مبتنی بر تجربه-هنر-دانش - بستر(تحولات)، در تدریس معماری و شهرسازی است.



شکل ۱۳. دیدگاه این پژوهش برای کلیات شناسایی و تعیین روش تدریس بر اساس شاخص ارتباط روش و الگو با بستر تدریس، تکمیل شده بر اساس: شکل ۵، شکل ۶، شکل و جدول (منبع: نگارندگان)

کاربرد مهم این زمینه‌گرایی و مسئله‌پنداری، شکل‌گیری روند آموزش مهارتی با انطباق روش‌های تدریس قابل‌استفاده در رشته‌های معماری و شهرسازی (شکل ۱۳) است. به دیگر سخن، بعد از توجه به تجارب ایران و سایر کشورها در مواجهه با چالش ذریبط در برنامه درسی (از طریق تعیین جایگاه محتوای مورد تدریس از لحاظ جهت‌گیری و نقش کلی آن در اسناد بالادستی (جدول))، مسئله کلی مورد نیاز برای حل در هر رشته از رشته ابنیه، مشخص شده است. حال نیاز است که یک دیدگاه کلان برای جمع‌بندی و ارتباط بخشی بین داشته‌های محتوایی از یک سو، و بستر تدریس در معماری و شهرسازی از سویی دیگر، ایجاد گردد. چنین اقدامی در مسیر ارائه دقیق و

فکر ترکیبی خواهند داشت که طیف گسترده‌ای از دانش را در رشته‌های معماری و شهرسازی با مهارت‌های عمیق در یک حوزه تخصصی پوشش می‌دهد. این مهارت‌های عمیق، موجب شکل‌گیری تخصص‌های مهارتی ایشان بر اساس نیازهای دسته‌بندی شده‌ای تحت عنوان مأموریت‌های گروه‌بندی شده برای این رشته‌های می‌شود. با پیاده‌سازی این الگوی پیشنهادی، می‌توان پیش‌بینی کرد که فارغ‌التحصیلان آن، می‌توانند در طیف گسترده‌ای از حرفه معماری و شهرسازی جذب شود و فرصت‌های شغلی از نوع مهارتی - دانشی جدیدی را بر اساس توانایی‌های کسب‌شده خود و بهره‌گیری بیشتر و بهتر از آمادگی‌های نسل‌های بعدی نیز ایجاد کنند.

بر اساس مراحل طی شده بر اساس روش تحقیق، می‌توان گفت که این پژوهش بعد از ارائه هم‌زمان محتوای برنامه‌ریزی در سطح خرد و میان دستی از یک سو (جدول)، و شاخص‌های دوگانه کیفیت (شکل) و ارتباط با بستر معماری و شهرسازی (شکل ۱۳) برای بخش انتخاب روش، نوبت به بررسی روش‌های ارائه تدریس در سطح خرد و پایین دستی است (جدول ۲).

مصادقی برنامه درسی حوزه‌های محتوایی است.

۱۳. نتیجه

پژوهش حاضر برای بهره‌گیری از این تجربیات جهانی و تلفیق آنها با دیدگاه‌های کلان در برنامه‌های بالادستی بومی، به دنبال ارائه راهکارهایی بود که در نتیجه آنها، یادگیرندگان یک طرز

مستقل آن، هم از قاب نقشی که در فرایند کلی برنامه‌ریزی آموزشی دارد بررسی کرد. براین اساس دیدگاه جدیدی بر اساس تفکر کلان‌نگری ایجاد شده که سابقاً شاهد آن نبوده‌ایم. منطق این چنین کاری، ساده‌سازی و فرایندمحوری بوده است. به صورتی که می‌توان نقطه‌نظرات متعددی را برای شیوه اجرای این انطباق مأموریت‌ها، با توانمندی‌ها و ظرفیت‌های محتوایی و روشی انتظار داشت.

به‌گونه‌ای که میزان و ظرفیت بالقوه هر یک از محتواهای سطح میان‌دستی (شکل ۱۲) برای بهره‌گیری از توانمندهای روش‌های تدریس را بر اساس شاخص‌های بیان شده در بالا، نمایان کند. به بیانی دیگر، نتایج خاص این پژوهش را می‌توان در یکپارچه‌سازی و شفافیت در فرایند شکسته کردن کلان برنامه‌ها به پایین‌ترین سطح اجرایی آنها دانست. به‌گونه‌ای که می‌توان با بررسی هر بخشی در برنامه‌های کلان، میان و پایین‌دستی، هم نقاط قوت و ضعف آن را هم به‌صورت کارکرد وجودی

جدول ۲. «مدل یکپارچه مرجع تدریس» در معماری و شهرسازی بر اساس برنامه آموزشی در سطوح کلان تا خرد (منبع: نگارندگان)

محتوای مورد تدریس		تعیین روش تدریس				
لایه خرد و میان‌دستی (طبقه‌بندی موضوعی تدریس پیش‌نیاتی)		شاخص کلی کیفیت محتوایی		شاخص کلی ارتباط محتوا با روش و بستر تدریس		
		تعریف	محتوا	فرایند	بستر	روش
	الگوی تدوین قوانین، ضوابط، شرایط و استنادزدها	• ورودی		• انتقادی • بازخوردی	G, H, I, J, K	• یادگیری موقعیتی - زمینه‌ای • یادگیری مادام‌العمر • یادگیری پاسخگو
	الگوی تولید محتوای و چارچوب محتوایی	• فرایندی		• خلاق • انتقادی	C, D, E, F, G, H	• خود راهبری (نواز) • یادگیری موقعیتی - زمینه‌ای • موقعیت محوری (پری) • یادگیری فعال (وستل و رامسدن، هونسل، گاردینر)
	الگوی انطباقی سطحی و ارزش باهی	• خروجی • فرایندی		• بازخوردی • خلاق	C, D, E, F, I, J, K	• یادگیری مادام‌العمر • یادگیری پاسخگو • موقعیت محوری (پری) • یادگیری فعال (وستل و رامسدن، هونسل، گاردینر)
	الگوی کاربردی محتوا در زمینه			• هنری • بازخوردی	A, B, C, I, J, K	• یادگیری مادام‌العمر • یادگیری پاسخگو • فرد محوری (راچرز) • اکتشافی (پروتر)
	الگوی ثبت داده و سازماندهی اطلاعات	• ورودی • فرایندی		• خلاق • هنری	A, B, C, D, E, F	• موقعیت محوری (پری) • یادگیری فعال (وستل و رامسدن، هونسل، گاردینر) • فرد محوری (راچرز) • اکتشافی (پروتر)
	الگوی ارائه داده، اطلاعات و گزارش کمی، کیفی و ترکیبی	• خروجی • محتوایی • ترکیبی		• بازخوردی	I, J, K	• یادگیری مادام‌العمر • یادگیری پاسخگو
	الگوی داده و سند داده و اطلاعات بین مدرس و مخاطب	• احراز نظری		• بازخوردی • انتقادی	G, H, I, J, K	• یادگیری مادام‌العمر • یادگیری پاسخگو • خود راهبری (نواز) • یادگیری موقعیتی - زمینه‌ای
	الگوی آموزش آداب حضور و مشارکت در فرایندها	• خروجی • فرایندی		• خلاق • انتقادی	C, D, E, F, G, H	• خود راهبری (نواز) • یادگیری موقعیتی - زمینه‌ای • موقعیت محوری (پری) • یادگیری فعال (وستل و رامسدن، هونسل، گاردینر)
	الگوی تطبیق یافته‌های نظری با بستر عملی و برعکس	• فرایندی • خروجی • محتوایی • ترکیبی		• هنری • انتقادی	A, B, C, G, H	• فرد محوری (راچرز) • اکتشافی (پروتر) • یادگیری مادام‌العمر • یادگیری پاسخگو

شکل ۱۳

شکل

شکل ۱۲

راهنما

۱.۴. پیشنهادهای

بررسی مسئله برنامه‌ریزی آموزشی در میان رشته‌های معماری و شهرسازی، دغدغه درازمدت و بسیار با اهمیتی است که نه فقط از جنبه کیفیت آموزشی، بلکه به واسطه اهمیت و جایگاه این رشته‌ها در ایجاد ساحت کالبدی و معنوی زندگی بشر، اهمیت مضاعفی پیدا کرده است. این پژوهش با بیان حالت‌های مختلف پاسخ به این نیاز در شرایط موجود، با استفاده از روش تحقیق نظریه زمینه‌ای، یکی از حالت‌های ممکن برای بیان و

پاسخ به این مسئله را ارائه کرده است. آنچه مسلم است پاسخ‌هایی دیگر، فارغ از مسئله روش‌شناسی آنها، دارای وجوه مشترکی در موضوعات و سؤالات کلیدی خواهند بود. بر اساس رسالت پژوهش‌های کلان و نظریه‌پردازانه، این موضوعات و راهکارهای این پژوهش برای خوانایی بیشتر بخش‌های پژوهش حاضر در (شکل ۱۴) ارائه شده است. بدیهی است نقش این بخش، در کاهش موازی کاری‌های پژوهشی، افزایش قیاس‌پذیری یافته‌های آن با پژوهش‌های مشابه، و در نهایت، جهت‌دهی به پژوهش‌های آتی بسیار مهم است.



شکل ۱۴. پیشنهادات پژوهشی بر اساس راهکارها و یافته‌های این پژوهش (منبع: نویسندگان)

پی‌نوشت

۴. باتوجه به ارزش‌مداری محتوا که این موضوع عمدتاً ناظر بر چرایی آموخته‌هاست، نه صرفاً چیست آن‌ها. از این‌رو، شاید سستی‌های کسب شده (یادگیری‌ها) باید مفید و سودمند باشند؛ یعنی در راستای غایت و هدف تربیت و همچنین متناسب با مرتبط با زندگی یادگیرنده‌ها باشند و به آن‌ها عمل کنند تا مستمر به شناخت و عمل برای اصلاح و بهبود موقعیت خود و دیگران بپردازند.

۵. به‌عنوان مثال ر.ک.: Association, A. P., Steiner, F. R., & Butler, K. (2006). PLANNING AND URBAN DESIGN STANDARDS. Wiley

۶ General Teaching Model

۱. سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (Organisation for Economic Co-operation and Development) سازمان بین‌دولتی با ۳۸ کشور عضو که در سال ۱۹۶۱ برای تحریک پیشرفت اقتصادی و تجارت جهانی تأسیس شده.

۲. Grounded Theory

۳. Rossouw, N., & Frick, L. (2023). ;McInnis, C., Ramsden, P., & Maconachie, D. (2020). ;Sterile Processing Technician Training Curriculum. (2024). ;Blumenfeld, A., Velic, A., Bingman, E. K., Long, K. L., Aughenbaugh, W., Jung, S. A., & Liepert, A. E. (2020); Johnson, M., & Majewska, D (2022)

۷. رابرت گلاسر (Robert Glaser (1921-2012))
روانشناس تربیتی آمریکایی با سهم قابل توجهی در نظریه
های یادگیری و آموزش

۱۳. programmed instruction

۸. Demonstration Template

۹. Group Discussion Model

۱۰. Problem-Solving Model

۱۱. Preadvance-Organizer Model

۱۲. Individual Training Model

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی برای اعلام ندارند.

منابع

- جویس، ب.، کالهن، ا.، و هاپکینز، د. (۱۳۹۹). الگوهای یادگیری: ابزارهایی برای تدریس (نسخه سیزدهم). (م. اسعدی، تدوین، م. مهرمحمدی، و ل. عابدی، مترجم) تهران: سمت.
- دانشنامه ایرانی برنامه درسی. (۱۴۰۲، ۵، ۱۰). چارچوب جدولی دانشنامه ایرانی برنامه درسی. بازیابی از دانشنامه ایرانی برنامه درسی <http://www.daneshnamehicsa.ir/Default.aspx?PageName=Pages&ID=32>
- سیف، ع. (۱۴۰۰). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (نسخه ۱۵۴م). تهران: دوران.
- پاشا شریفی، ح.، و شریفی، ن. (۱۳۹۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (نسخه سیزدهم). تهران: سخن.
- فرهنگ‌دوست، ه.، نبوی، ف.، و برقچی، م. (۱۳۹۹). الگوی هویت پایدار معماری، مبتنی بر طراحی فرایندی. معماری شناسی، ۳(۱۵)، ۶۸-۸۹.
- نفیسی، ع. (۱۳۸۰). گزارش تلفیق شماره ۶: تحلیل نظام آموزش عالی. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- Ahmed Khan, Z., Adnan, J., & Raza, S. (2023). Cognitive Learning Theory and Development: Higher Education Case Study. In D. Ortega-Sánchez (Ed.) , IntechOpen (p. 340). IntechOpen. doi:10.5772/intechopen.110629
- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2021). The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland. education sciences, 11, 750. doi:10.3390/educsci11110750
- Akker, J. v., Bannan, B., Kelly, A. E., Nieveen, N., & Plomp, T. (2007). Curriculum Design Research. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.) , an introduction to educational design research (p. 129). Netzdruk, Enschede, Netherlands: SLO • Netherlands institute for curriculum development.
- Alkemade, F., Iersel, M. V., Ouburg, J., Bow-Wow, A., Dicke, A., Boer, R., & Chester , A. (Eds.). (2021). Rewriting Architecture: 10+1 Actions for an Adaptive Architecture. Amsterdam: Valiz.
- Alzahrani, A. (2022). Understanding the role of architectural identity in forming contemporary architecture in Saudi Arabia. Alexandria Engineering Journal, 61(12), 11715-11736. doi:10.1016/j.aej.2022.05.041
- American Planning Association, Steiner, F. R., & Butler, K. (2006). PLANNING AND URBAN DESIGN STANDARDS (2nd edition ed.). New York: Wiley.

- Annala, J., Lindén, J., Mäkinen, M., & Henriksson, J. (2021). Understanding academic agency in curriculum change in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1-18. doi:10.1080/13562517.2021.1881772
- Asgari, A., Nasir Salami, S., Soltanzadeh, H., & Hashemzadeh Shirazi, H. (2020). An Analysis of Skills Priorities in the Architectural Education System at the Bachelor's Degree (Comparative Study of the Top Ten Architecture Schools of Iran and the World). *Armanshahr*, 12(29), 115-130. doi:10.22034/AAUD.2020.102369
- Bal, W., & Czalczyńska-Podolska, M. (2019). The Role of Integration of Architecture and Landscape in Shaping Contemporary Urban Spaces. *Materials Science and Engineering*, 471(072020). doi:10.1088/1757-899X/471/7/072020
- Barnett, R., & Coate, K. (2004). *Engaging the Curriculum* (Society for Research Into Higher Education). Maidenhead, Berkshire, United Kingdom: Open University Press.
- Blackmore, P., & Kandiko, C. B. (2012). *Strategic Curriculum Change in Universities: Global Trends* (English ed.). London, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.
- Blumenfeld, A., Velic, A., Bingman, E. K., Long, K. L., Aughenbaugh, W., Jung, S. A., & Liepert, A. E. (2020). A Mastery Learning Module on Sterile Technique to Prepare Graduating Medical Students for Internship. *the journal of teaching and learning resources*, 16, 10914. doi:10.15766/mep_2374-8265.10914
- Borucka, J., & Macikowski, B. (2017). Teaching Architecture – Contemporary Challenges and Threats in the Complexity of Built Environment. *IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering*, 245(8), 082058. doi:10.1088/1757-899X/245/8/082058
- Burgess, H. (2004). Redesigning the curriculum for Social Work Education: complexity, conformity, chaos, creativity, collaboration? *Social Work Education*, 23(2), 163-183. doi:10.1080/0261547042000209189
- Chattopadhyay, A. (2020, June 2). Curriculum 4.0 for Industry 4.0. Retrieved 8 8, 2023, from global focus: The EFMD Business Magazine: <https://www.globalfocusmagazine.com/curriculum-4-0-for-industry-4-0/>
- Chukwumeka, E. J., Nsofor, C. C., Falode, O. C., & Aniah, A. (2019). ASSESSING PRE-SERVICE TEACHERS' TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE SELF-EFFICACY TOWARDS TECHNOLOGY INTEGRATION IN COLLEGES OF EDUCATION IN SOUTH-WEST NIGERIA. *Journal of Science, Technology, Mathematics and Education (JOSMED)*, 15(3), 131-141.
- Cobb, J. (1990). The Challenge to Theological Education. Retrieved 2023, from RELIGION ONLINE: <https://www.religion-online.org/article/the-challenge-to-theological-education/>
- Cohen, A. R., Fetters, M., & Fleischmann, F. (2005). Major Change at Babson College: Curricular and Administrative, Planned and Otherwise. *Advances in Developing Human Resources*, 324-337. doi:10.1177/1523422305277173
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (Fourth ed.). New York: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). London: SAGE Publications, Inc.

- Doll, J. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Dutsev, M. V. (2017). The art integration in contemporary architecture. *Arquitetura Revista*, 13(2), 86-99. doi:10.4013/arq.2017.132.03
- Farhangdoost, H., Nabavi, F., & Barghchi, M. (2019). A sustainable architectural identity model, based on process design. *MemariShenasi*, 3(15), 68-89 [In Persian].
- Frantzeskaki, N. (2019). Seven lessons for planning nature-based solutions in cities. *Environmental Science & Policy*, 93, 101-111. doi:10.1016/j.envsci.2018.12.033
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). New York, New York, USA: Teachers College Press.
- Gilbert, R. (2010). Curriculum Reform. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 8400 (510-513)). doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.00103-2
- Heinrich, A. J., & Million, A. (2021). Educational Inequality and Urban Development: Education as a Field for Urban Planning, Architecture and Urban Design. In T. Freytag, D. L. Lauen, & S. L. Robertson (Eds.), *Space, Place and Educational Settings* (pp. 32-62). Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-030-78597-0_3
- Hinton, K. (2022). *A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education* (Second, with New and Updated Content: Kindle E-book Edition ed.). the Society for College and University Planning. Retrieved from www.scup.org
- Howard, F. (2022). *An Introduction to Strategic Planning in Higher Education*. Retrieved from UNIVERSITY of SOUTH FLORIDA: <https://www.usf.edu/undergrad/transfer-student-success/documents/intro-to-strategic-planning-in-higher-ed.pdf>
- Howson, C. K., & Kingsbury, M. (2023). Curriculum change as transformational learning. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1847-1866. doi:10.1080/13562517.2021.1940923
- Hunkins, F. P., & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the Curriculum Process. *Peabody Journal of Education*, 4-18. doi:10.2307/1492885
- Husein, H. A. (2015). Reflections of Digital Revolution on Architecture. *International Journal of Engineering Technology, Management and Applied Sciences*, 3(10), 75-83.
- Hyun, E. (2006). *Teachable Moments: Re-conceptualizing Curricula Understandings (Counterpoints)* (New ed.). Lausanne, Switzerland: Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Immordino, K. M., Gigliotti, R. A., Ruben, B. D., & Tromp, S. (2016). Evaluating the Impact of Strategic Planning in Higher Education. *Educational Planning*, 23(1), 35-47.
- Innes, R. B. (2019). *Reconstructing Undergraduate Education: Using Learning Science To Design Effective Courses*. New York: Routledge.
- Iranian encyclopedia of curriculum. (1402, 5 10). The tabular framework of the Iranian encyclopedia of the curriculum. Retrieving from the Iranian Academic Curriculum: <http://www.daneshnamehicsa.ir/Default.aspx?PageName=Pages&ID=32> [In Persian].
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge : Cambridge University Press.

- Joyce, B. , Calhoun, E., Hopkins, D. (2020). Models of Learning: Tools for Teaching. Translatores: Mahmoud Mehrmohammadi and Lotfali Abedi, (13th edition), Tehran: Samt [In Persian].
- Kastner, F., & Langenberg, S. (2023). Transition in Architecture Education? Exploring Socio-Technical Factors of Curricular Changes for a Sustainable Built Environment. (H. Long, Ed.) Sustainability, 15(22), 15949- (31). doi:10.3390/su152215949
- Kazemzadeh Raef, M., Masoudinejad, M., & Vasigh, B. (2022). Experiences in Architecture Creativity Education in Iranian Universities with an Emphasis on the Effects of Divergent and Convergent Thinking (Case Study: Faculty of Art and Architecture, Iran University of Science and Technology (IUST)). Creative city design, 5(4), 58-69.
- Keller, G. (1983). Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education. Baltimore, Maryland, United States: Johns Hopkins University Press.
- Khodeir, L. M., & Nessim, A. A. (2020). Changing skills for architecture students employability: Analysis of job market versus architecture education in Egypt. Ain Shams Engineering Journal, 11(3), 811-821. doi:10.1016/j.asej.2019.11.006
- Kilag, O. K., Catacutan, A. B., Carreon, P. I., Arcillo, M. T., Figer-Canes, R. M., & Mansueto, D. P. (2023). Lawrence Stenhouse in Curriculum Development: Integrative Review. Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education, 1(1), 77-86.
- Kotler, P., & Murphy, P. E. (1981). Strategic Planning for Higher Education. The Journal of Higher Education, 52(5), 470-489. doi:10.2307/1981836
- Krause, K.-L. D. (2020). Vectors of change in higher education curricula. Journal of Curriculum Studies, 54(1), 38-52. doi:10.1080/00220272.2020.1764627
- Kravchenko, I. L. (2019). EXTERNAL AND INTERNAL FACTORS OF INFLUENCE ON DEVELOPMENT OF ARCHITECTURE OF NON-FORMAL EDUCATION ESTABLISHMENTS. structure, 177-189. doi:10.30540/sae-2019-013
- Lattuca, L. R., & Stark, J. S. (2009). Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context (2nd ed.). Hoboken, NJ, USA: Jossey-Bass.
- Luxton, A. (2005). Strategic Planning in Higher Education. Andrews University: All Books.
- Mahmood, T. (2018). What models of change can be used to implement change in postgraduate medical education? Advances in Medical Education and Practice, 9, 175-178. doi:10.2147/amep.s160626
- Maruna, M., Rodic, D. M., & Colic , R. (2018). Remodelling urban planning education for sustainable development: the case of Serbia. International Journal of Sustainability in Higher Education, 19(4), 658-680. doi:10.1108/IJSHE-07-2017-0102
- Mayan, M. J. (2016). Essentials of Qualitative Inquiry. Nye York: Routledge. doi:10.4324/9781315429250
- McInnis, C., Ramsden, P., & Maconachie, D. (2020). A Handbook for Executive Leadership of Learning and Teaching in Higher Education. University of the Sunshine Coast, Office for Learning and Teaching. Australian Government Office for Learning and Teaching. doi:10.13140/2.1.1315.9369
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th ed.). Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons.

- Million, A., & Ulloa, I. C. (2023). Educational landscapes: Socio-spatial educational environments as resources for architecture and urban planning. *Dearq*, 1(35), 62–73. doi:10.18389/dearq35.2023.06
- Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran. (2013). The theoretical foundations of the fundamental transformation in the public formal education system of the Islamic Republic of Iran. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance [In Persian].
- Nafisi, A. (2008). Consolidated Report No. 6: Analysis of the Higher Education System. Ministry of Science, Research and Technology, Higher Education Research and Planning Institute. Tehran: Higher Education Research and Planning Institute [In Persian].
- Narkhede, P. G., & Nagapurkar, S. S. (2016). Innovative Teaching in Town Planning in Architecture Curriculum. *Journal of Engineering Education Transformations*, 29(Special Issue). doi:10.16920/jeet/2016/v0i0/85670
- Narkhede, P. G., & Nagapurkar, S. S. (2016). Innovative Teaching in Town Planning in Architecture Curriculum. *Journal of Engineering Education Transformations*, 29(Special Issue). doi:10.16920/JEET/2016/V0I0/85670
- OECD. (2017). *Systems Approaches to Public Sector Challenges: Working with Change*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264279865-en
- OECD. (2018). *Education Policy in Japan: Building Bridges towards 2030, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264302402-en
- OECD. (2020). *Curriculum (re)design A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*. Paris: OECD Publishing.
- Pasha Sharifi, H., & Sharifi, N. (2019). *Research methods in behavioral sciences (13th edition)*. Tehran: Sokhn [In Persian].
- Peterson, M. W., McLendon, M. K., Anderson, A. D., Tarbox, S., & Park, L. (2001). *Change and Transformation in Higher Education*. Center for the Study of Higher and Postsecondary Education, Higher Education Transformation Work Group. University of Michigan.
- Pons-Valladares, O., Hosseini, S., & Franquesa, J. (2022). Innovative Approach to Assist Architecture Teachers in Choosing Practical Sessions. *Sustainability*, 14(7081), 27. doi:10.3390/su14127081
- Pont, B., & Viennet, R. (2017). *Education policy implementation: a literature review and proposed framework*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/fc467a64-en
- Reith-Hall, E., & Montgomery, P. (2023). Communication skills training for improving the communicative abilities of student social workers. *Campbell systematic reviews*, 19(1), e1309. doi:10.1002/cl2.1309
- Rodic, D. M., Zivkovic, J., & Lalović, K. (2013). Changing architectural education For reaching sustainable future: A contribution to the discussion. *Spatium*, 29, 75-80. doi:10.2298/SPAT1329075M
- Rossouw, N., & Frick, L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, 10(1). doi:10.1080/2331186X.2023.2191409
- SAIDI, F. E. (2005). DEVELOPING A CURRICULUM MODEL FOR ARCHITECTURAL EDUCATION IN A CULTURALLY CHANGING SOUTH AFRICA

- (Phd In ARCHITECTURE thesis, in the Faculty of Engineering, Built Environment and Information Technology, University of Pretoria ed.). Hatfield, South Africa: University of Pretoria.
- Saif, A. (2021). Educational measurement, assessment and evaluation (54th edition). Tehran: Doran [In Persian]
 - Salama, A. M. (2021). Transformative Pedagogy in Architecture and Urbanism. London: Routledge. doi:10.4324/9781003140047
 - Sanchez-Sepulveda, M. V., Franquesa, J., & Fonseca, D. (2018). Teaching and Learning Urbanism in Architecture Schools. The IAFOR International Conference on the City 2018 (p. 15). Barcelona, Spain: University of Barcelona & NH Collection Barcelona Constanza. Retrieved from <https://papers.iafor.org/proceedings/conference-proceedings-city2018/>
 - Seymour, D. (1988). Developing academic programs : the climate for innovation. ERIC Clearinghouse on Higher Education, Developing academic programs: The climate for innovation. College Station, Tex: Association for the Study of Higher Education.
 - Slattery, P. (2012). Curriculum Development in the Postmodern Era (3rd ed.). New York: Routledge.
 - Spiridonidis, C., & Voyatzaki, M. (Eds.). (2009). Architectural Design and Construction Education (Vol. 45). Transactions on Architectural Education.
 - Steiner, D. (2017). Curriculum Research: What We Know and Where We Need to Go. Retrieved 08 30, 2020, from JOHNS HOPKINS SHERIDAN LIBRARIES: <http://jhir.library.jhu.edu/handle/1774.2/62999>
 - Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London, United Kingdom: Heinemann Educational Publisher.
 - Sterile Processing Technician Training Curriculum. (2024, 1). Retrieved from ASHWORTH COLLEGE: <https://www.ashworthcollege.edu/career-diplomas/sterile-processing-technician-training/curriculum/>
 - Tierney, W. G. (2002). Cultural Politics and the Curriculum in Postsecondary Education. In A. f. Education, L. R. Lattuca, L. R. Lattuca, J. G. Haworth, & C. Conrad (Eds.) , College and University Curriculum: Developing and Cultivating Programs of Study that Enhance Student Learning (2nd ed., p. 666). Boston, MA, USA: Pearson Learning Solutions. doi:10.1177/002205748917100306
 - Tight, M. (2020). Higher education: discipline or field of study? Tertiary Education and Management, 26, 415-428. doi:10.1007/s11233-020-09060-2
 - Tight, M. (2023). The curriculum in higher education research: A review of the research literature. Innovations in Education and Teaching International. doi:10.1080/14703297.2023.2166560
 - Tocci, C., Ryan, A. M., & Pigott, T. D. (2019). Changing Teaching Practice in P-20 Educational Settings: Introduction to the Volume. Review of Research in Education, 43(1), vii-xiii. doi:10.3102/0091732X19839068
 - Toombs, W., & Tierney, W. G. (1991). Meeting the Mandate: Renewing the College and Departmental Curriculum. ASHE-ERIC Higher Education. Washington, DC.: ERIC Clearinghouse on Higher Education, George Washington Univ, School of Education and Human Development. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED345603>

- Topchiy, I., & Fatkullina, A. (2021). Potential of public and professional communications in implementation of urban environmental programs. *International Journal of Environmental Impacts*, 4(2), 113 - 126. doi:10.2495/EI-V4-N2-113-126
- Tyack , D. B., & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Revised edition ed.). Cambridge, Massachusetts, United States: Harvard University Press.
- Wette, R. (2010). Product-process distinctions in ELT curriculum theory and practice. *ELT Journal*, 65(2), 136-144. doi:10.1093/elt/ccq022.



JISAUD

Journal of Interdisciplinary Studies in
Architecture and Urbanism Development
Islamic Azad University, Tabriz Branch



Volume 3, Issue 1, Spring & Summer 2024

Presentation of "integrated teaching reference model" in architecture and urbanization based on curriculum on macro to micro level of education

Hadi Farhangdoust¹*, Toktam Hanaee², Hero Farkisch³

(Receive Date: 01 November 2023 Revise Date: 04 January 2024 Accept Date: 05 June 2024)

Research Article

Abstract

Introduction: Due to the globalization trend, countries are increasingly engaging in the context of a new problem in the study of curriculum as a way to complete tomorrow's education with the knowledge, skills and capabilities required. The similarity, as well as the differentiation of curriculum reform between different countries, reflects broader complexity about curriculum reform process, which relates to the interplay of global, indigenous influences and their educational impacts. Because the importance of the role of a specific educational program on the efficiency of students' graduation results has been recognized by educational planners. In this regard, the importance of curriculum reform implementation is discussed from the viewpoint of administrators of education. Teaching reference based on the nature of architecture and urbanization is a theoretical and multifaceted concept that can be paid in different aspects. The present framework has attempted to select the most comprehensive platform that, in reality, has played the most role in shaping this nature, the namely "educational program" or "curriculum". The educational program is a multi-scale and multistandard concept that includes a wide range of headquarters planning at the level of the Ministry, to micro-level planning in the management of architecture and urban planning departments of faculties. Accordingly, the present theory-making research has been formed with the aim of presenting a framework that is consistent with and proportional to the "importance, relevance and application" of various educational-research factors in architecture and urbanism. The solution of this research is to provide a suitable answer to this type of complexity arising from the spread of effective factors and implementation areas, using the problem solving method and strategies for breaking the macro problem, into the micro problems separated from each other. The necessity of such a thing is to promote the education- based generation (the first academic generation) to the research- based generation (the second academic generation). The application of such a reference contributes to an integrated understanding and management of the goals and capabilities of architecture and urbanism in the "socio-artistic-economic" levels.

Methodology: The present study, by means of grounded theory and qualitative approach, and by examining the ideas and frameworks of thought in the higher education system, has added some cases to the realization of and compatible with the research objectives in accordance with upstream laws, as well as sections.

Results: The findings of this theory can be defined and be referred to as the "teaching pattern" by summing up different levels of content and methods of the lessons for each pedagogical goal, that have considered a framework corresponding to their nature.

Conclusion: The use of appropriate teaching patterns can play a significant role in reducing education disability, inefficiencies and will pave the way for increasing the satisfaction of those involved in education. It also, in the long run, it will also enhance coordination between the university education and the needs of the professional community. IN such a way as to promise the formation of a healthy competition environment among higher education institutions in the field of quality improvement, specialized orientation and recruitment of skilled personnel for the implementation of educational planning.

Conflict of interest: None declared.

Keywords: Teaching method, educational planning, educational design, teaching pattern, higher education

¹ Master of Islamic Architecture, Faculty of Islamic Art and Architecture, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. (Corresponding Author) h.farhangdoust@imamreza.ac.ir

² PhD, Associate Professor, Urban Planning, Department of Urban Planning, Faculty of Art and Architecture, Islamic Azad University, Mashhad Branch, Mashhad, Iran.

³ PhD, Architecture, Faculty Member of Architecture Department, Faculty of Art and Architecture, Islamic Azad University, Mashhad Branch, Mashhad, Iran.