

Explaining the Model for Promoting the Position of Professors in Contemporary Architecture Education Case Study (Selected Universities in Iran and Giliçim University, Istanbul, Türkiye) *

Hassan Torabi ¹, Razieh Labibzadeh* ², Hossein Zabihi ³

¹ Ph.D. Candidate in Architecture, Department of Architecture, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

hassan.torabi6012@iau.ac.ir

² Assistant Professor, Department of Architecture, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

(Corresponding author)

r-labibzadeh@srb.iau.ir

³ Associate Professor, Department of Urban Planning, Science and Research branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

h.zabihi@srb.iau.ir

ABSTRACT

Received: 18 March 2025
Revised: 22 April 2025
Accepted: 28 April 2025
Available Online: 10 June 2025

Article type: Research Paper
<https://doi.org/10.82394/sbea.2025.140312281202350>

Architectural education is one of the key issues in shaping the future of this profession. Traditional Iranian architecture, with its emphasis on sustainable values, has always had a special place. However, in the present era, with the emergence of a dichotomy between tradition and modernity, it has faced challenges. Our architectural education today, which has abandoned its traditional structure but remains committed to its traditional beliefs and values, must include all three components of skill, knowledge, and wisdom. In the meantime, the role of professors in the educational system has an unparalleled position, because they are considered the most fundamental factor in recreating the education process.

This research, while reviewing the literature on the subject, reviews categories of architectural education and analyzes educational methods in three theoretical structures (traditional, contemporary, and desirable). Finally, a conceptual model for desirable architectural education is presented. The intended research is a descriptive-analytical research based on field observations, library studies, and a case study in the form of data collection through 194 questionnaires from students in the two countries of Iran and Turkey. By examining their strengths and weaknesses, an appropriate design idea and solution have been presented. The research in question is applied in terms of its purpose and descriptive-analytical in terms of the method of data collection. The data show that there is a significant difference between the average performance of the role of the professor in the lives of students in selected universities in Iran and Gülşem, Istanbul, Türkiye.

KEYWORDS

The position of the teacher, knowledge, skill, and wisdom, contemporary education, traditional education, desirable education

*. This article extracted from the Thesis of the first author titled Explaining the architectural education model based on human position (research case of architectural engineering bachelor's course)", by guidance of the second author and advice of the third author which is in progress in the Islamic Azad University, Science and Research Branch university.



تبیین مدل ارتقا جایگاه استاد در آموزش معماری معاصر

نمونه موردی (دانشگاه‌های منتخب ایران و دانشگاه گلیشیم استانبول ترکیه)*

حسن ترابی^۱، راضیه لیب زاده^{۲*}، حسین ذبیحی^۳^۱ دانشجوی دکتری معماری، گروه معماری، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.hassan.torabi6012@iau.ac.ir^۲ استادیار، گروه معماری، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)r-labibzadeh@srb.iau.ir^۳ دانشیار، گروه شهرسازی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایرانh.zabihi@srb.iau.ir

چکیده

آموزش معماری از جمله موضوعات کلیدی در شکل‌دهی به آینده این حرفه به شمار می‌رود. معماری سنتی ایران، با تأکید بر ارزش‌های پایدار، همواره از جایگاهی ویژه برخوردار بوده است. اما در عصر حاضر، با بروز دوگانگی میان سنت و مدرنیته، دچار چالش‌هایی شده است. آموزش معماری امروز ما که شاکله سنتی خود را کنار گذاشته، ولی به عقیده و ارزش‌های همیشگی خود متعهد مانده است باید هر سه مولفه مهارت، دانش و حکمت را همراه داشته باشد. در این میان، نقش اساتید در نظام آموزشی جایگاهی بی‌بدیل دارد، چراکه آنان اساسی‌ترین عامل در بازآفرینی فرآیند تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند. این پژوهش، ضمن بررسی ادبیات موضوع، دسته‌بندی‌هایی از آموزش معماری را مرور کرده و به تحلیل روش‌های آموزشی در سه ساختار نظری (سنتی، معاصر و مطلوب) می‌پردازد. در پایان، مدلی مفهومی برای آموزش مطلوب معماری ارائه می‌گردد. پژوهش مورد نظر یک پژوهش توصیفی-تحلیلی بر اساس مشاهدات میدانی، مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی نمونه موردی به صورت جمع‌آوری داده از طریق ۱۹۴ پرسش‌نامه از دانشجویان دو کشور ایران، ترکیه می‌باشد. که با بررسی نقاط قوت و ضعف آن‌ها، ایده و راهکار مناسب طراحی ارائه شده است. پژوهش مورد نظر از حیث هدف، کاربردی و بر حسب نحوه گردآوری داده‌ها تحقیق توصیفی-تحلیلی می‌باشد.

داده‌ها نشان می‌دهد بین میانگین عملکرد نقش جایگاه استاد در زندگی دانشجویان در دانشگاه‌های منتخب ایران و گلیشیم استانبول ترکیه تفاوت معنادار وجود دارد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۲۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۰

مقاله علمی پژوهشی

<https://doi.org/10.82394/sbea.2025.140312281202350>

واژگان کلیدی

جایگاه استاد، دانش و مهارت و حکمت، آموزش معاصر، آموزش سنتی، آموزش مطلوب

* مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نگارنده اول با عنوان "تبیین مدل آموزش معماری مبتنی بر جایگاه انسان (موردپژوهی دوره‌ی کارشناسی مهندسی معماری)" می‌باشد، که با راهنمایی نگارنده دوم و مشاوره‌ی نگارنده سوم در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات در حال انجام است.

مقدمه

شواهد تاریخی نشان می‌دهند که آموزش معماری در ایران، زمانی بر پایه‌ی رابطه‌ی عمیق میان استاد و شاگرد، و با تکیه بر آموزه‌های دینی، فلسفی و تجربه‌محور شکل می‌گرفت؛ اما امروزه با ورود نظام آموزشی مدرن و دانشگاهی، این پیوند عمیق انسانی و معرفتی کمرنگ شده است. در چنین شرایطی، جایگاه استاد دیگر صرفاً به یک انتقال‌دهنده‌ی دانش تقلیل یافته و نقش تربیتی و الگو بودن او برای دانشجو، کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

از سوی دیگر، تحولات جهانی و نیازهای روزافزون جامعه، ایجاب می‌کند که آموزش معماری تنها بر انتقال تکنیک‌های طراحی و نرم‌افزارهای رایج تمرکز نکند، بلکه زمینه‌ای برای پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت، و هویت‌سازی فراهم آورد. با این حال، نظام آموزش کنونی، در بسیاری موارد، فاقد سازوکاری منسجم برای تحقق این اهداف است. معماری گذشته ایران مملو از معنویت و زیبایی‌های بی‌بدیل است، درحالی‌که معماری معاصر با از دست دادن هویت خود، از بسیاری از ارزش‌های اصیل معماری گذشته فاصله گرفته است. عوامل متعددی در ایجاد این تفاوت نقش دارند، اما جایگاه آموزش در شکل‌دهی شخصیت معماران به‌عنوان سازندگان فضاهای معماری و شهری، تا چه اندازه تأثیرگذار است؟ (طافی، ۱۳۷۴).

استادان دارای منزلت اجتماعی بالایی می‌باشند. استاد نه تنها مسلط بر مسایل آموزشی بلکه نمونه‌ای برای دانشجویان می‌باشد (Gillespie, 2005). برای کسب مقاصد آموزشی و ایجاد شرایط مناسب استاد کلیدی‌ترین عامل می‌باشد. در پروسه آموزش صرفاً تجربه و اقدامات عملی استاد موثر نمی‌باشد، بلکه تمام ابعاد وجودی وی در فراهم کردن زمینه یادگیری دانشجویان موثر می‌باشد (Benett. et al, 2002).

تحولات جهانی به گونه‌ای پیش می‌رود که افراد نیازمند یادگیری دانش و مهارت‌های ویژه‌ای برای مقابله با چالش‌های پیش‌رو هستند. این امر مستلزم توجه بیشتر به فرایند یادگیری است، چراکه اعتقاد بر این است که پیشرفت‌های امروزی اغلب ناشی از دانش و مهارت بوده و دستیابی به آن‌ها نیازمند یادگیری است. در نتیجه، آموزش باید به سمت اثربخشی بیشتر پیش برود تا زمینه‌ی یادگیری بهتر و عمیق‌تر را فراهم آورد (زرافشانی و همکاران، ۱۴۰۰). آموزش معماری شبیه دیگر شیوه‌های تئوری و عملی آموزشی علوم و مشاغل مختلف، خود را با تغییرات و دگرگونی‌ها هم مسیر کرده و نظر هنرشناسان و پیشه‌وران را معطوف نوآوری‌ها و ابداعات نو نموده است (United Nation, 1993).

بررسی روند تاریخی آموزش معماری و میراث‌های باقی‌مانده، نقاط اشتراک و افتراق آن‌ها با شیوه‌های آموزشی کنونی را آشکار می‌کند. پیش از شکل‌گیری آموزش دانشگاهی معماری، این رشته به روش استاد و شاگردی تدریس می‌شد. در این نظام، متفکرانی همچون اخوان‌الصفا، خواجه‌نصیرالدین طوسی، سعدی، شهید ثانی و دیگر بزرگان، با بهره‌گیری از منابع الهی و آموزه‌های اسلامی، آثار ارزشمندی را در زمینه نظری و عملی تعلیم و تربیت از خود برجای گذاشتند. روش تربیتی اسلامی در آموزش معماری، که در قرآن و حدیث بیان شده، بر آگاهی‌بخشی به افراد از خویشتن و جهان پیرامون تأکید داشت و به تربیت همه‌جانبه‌ی شخصیت انسان می‌پرداخت. این روش تلاش می‌کرد زمینه‌ی ظهور استعدادهای فطری انسان را فراهم آورده و او را به کمال نزدیک‌تر کند (رفیعی، ۱۳۹۲، ۱۴۰).

با ورود آموزش مدرن دانشگاهی، روش استاد و شاگردی به تدریج کمرنگ شد و امروزه تنها در برخی فنون

ساختمانی مانند بنایی باقی مانده است. آموزش معماری به سبک دانشگاهی کنونی، عمدتاً توسط فارغ‌التحصیلان غرب و برخی استادان خارجی در ایران آغاز شد. اگرچه آموزش عالی به شیوه غربی با تأسیس دارالفنون در اواسط قرن نوزدهم (۱۲۲۹ش) آغاز شد، اما آموزش دانشگاهی معماری به صورت رسمی با تأسیس دانشکده هنرهای زیبا در دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۹ش شکل گرفت. این دانشکده، اولین نمونه‌ای از نظام آموزش معماری در ایران بود که بر اساس الگوی فرانسوی مدرسه بوزار تأسیس شد (مهدوی پور قائم مقامی، ۱۳۹۱، ۲۶).

پس از انقلاب اسلامی سال ۱۳۵۷ و تغییرات اساسی در نظام اجتماعی و فرهنگی، آموزش عالی نیز دستخوش تغییرات شد. مسئولان تلاش کردند با هماهنگی برنامه‌های آموزشی معماری و نیازهای جامعه، نظام آموزشی این رشته را بازطراحی کنند. این تغییرات در دو سطح نمود یافت: ۱. بازنگری در سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی، ۲. تغییر در فرآیند گزینش دانشجو (نیککار و همکاران، ۱۳۹۲، ۸۶).

این مقاله تلاش دارد با نگاهی تطبیقی به آموزش معماری در گذشته و حال، نقش استاد در فرآیند یادگیری و شکل‌گیری شخصیت حرفه‌ای دانشجوی معماری را واکاوی کند و نشان دهد که چگونه می‌توان با بازنگری در شیوه‌های آموزشی، از گسست‌های موجود کاست و زمینه‌ی بازگشت به معماری هویت‌مند را فراهم ساخت.

شناخت مؤلفه‌های مجهول

• انسان

انسان همان میزان که به جهان خارج از خویش توجه کرده و در آن جلو رفته، از خویش دور افتاده و حقیقت خود را فراموش کرده است (شریعتی، ۱۳۷۸، ۳۵). بیان این موضوع به جهت شناخت انسان و نیازهایی می‌باشد که در گرو پرداختن به ذات وی می‌باشد. از این رو می‌باشد که استاد مطهری در کتاب فطرت خود می‌فرماید در بین مباحث فلسفه و شناسایی موجودات جهان، هیچ موجودی مانند انسان نیارمند به تفسیر نیست (مطهری، ۱۳۵۶، ۱۳). اکثر اندیشمندان اسلامی به این اعتقاد دارند که "بدن همواره دستخوش دگرگونی، زیادت و کاستی می‌باشد و از اعضایی شکل گرفته که همه دستمایه تغییر و تحول اند، تا آنجا که بعد از دو دهه از بدن انسان آن چیزی که در ابتدا بود چیزی به جا نمی‌ماند. با این وجود در همه این تغییرات انسان به بقای ذات خود و ثبات آن در مدت زندگی اقرار دارد. پس انسان به عنوان حقیقتی ثابت غیر از بدن او و اعضای متغیر او است (اعرافی، ۱۳۸۸، ۲۴۴). در همین راستا ابن سینا نفس را حقیقت ثابتی معرفی می‌کند که عاملی جداگانه از بدن است (ملکشاهی، ۱۳۷۵، ۱۰)، بعدها گوناگون انسان تنها به ابعاد درونی او متهمی نمی‌گردد و ابعاد اجتماعی و محیطی موثر و تاثیر گرفته را شامل می‌گردد. انسان افزون بر لایه‌های درونی خویش از نظر فرهنگی نیز دارای دو خود فردی و اجتماعی می‌باشد. به عبارتی انسان دو سطح متفاوت از خویش‌تن دارد که لایه سطحی با فضای خارجی متشابه می‌شود و لایه عمیق‌تر در حالت تداوم واقعی هستی است (شوارتس، ۱۸۲، ۲۶).

• نبود معیارهای مشخص در معماری معاصر

در آموزش معماری معاصر، مشخص نیست که تا چه حد می‌توان به خلاقیت دانشجو اعتماد کرد و چه بخش‌هایی از طراحی را می‌توان به توانایی‌های فردی او سپرد. همچنین معلوم نیست که کدام بخش‌ها باید به اصول و قواعد ثابت تکیه کنند. "امروزه، آموزش معماری در حالت بی‌ثباتی قرار دارد. نظام آموزشی واگرا، که گاه به سبک‌هایی مانند

پست‌مدرن، دیکانستراکشن و فولدینگ روی می‌آورد، به دلیل کوتاهی عمر این سبک‌ها و تنوع آن‌ها، به حالتی از سرگردانی رسیده که نقطه اتکای مشخصی ندارد" (حجت، ۱۳۸۹، ۱۴).

• عدم بازتعریف عناصر ارزشمند گذشته

در روزگاری که صحبت از نوگرایی و پذیرش معماری معاصر غرب و ابداع در این حوزه به میان می‌آید، شاهد تقلید صرف از اشکال و عناصر معماری سنتی در سطحی کلان هستیم. مخالفان این تقلید کورکورانه و استفاده‌ی عینی از گذشته، معتقدند که باید به جای معماری سنتی، به "سنن معماری" پرداخت. این سنت‌ها، که در نتیجه پیشرفت فناوری و تغییر اهداف انسانی کمتر دستخوش تغییر می‌شوند، ویژگی‌هایی جهانی دارند و تحت تأثیر شرایط اقلیمی، فرهنگی و اجتماعی، نمونه‌های متنوعی پیدا می‌کنند (شریعت‌زاده، ۱۳۷۴، ۶۶).

• نفی گذشته و عناصر ارزشمند آن

برخلاف دیدگاهی که به تداوم سنت‌ها و الگوهای گذشته تأکید دارد، گروهی از معماران مدرن و جامعه حرفه‌ای، دور شدن از شیوه‌ها و ارزش‌های پیشینیان را به معنای از دست دادن فرهنگ، تاریخ و هنر ایرانی می‌دانند. این دیدگاه گاه منجر به تقلید بی‌چون و چرای عناصر و سبک‌های معماری غربی می‌شود. این تقلید، معماری و هنری را به بار می‌آورد که نه از سوی جامعه پذیرفته می‌شود و نه در میان متخصصان جایگاه مثبتی دارد. برخی معماران مدرن، با استفاده از ابزارهای ارتباطی جدید، به بازآفرینی سبک‌های گذشته یا تقلید از گرایش‌های غربی روی آورده‌اند. نتیجه‌ی این روند را می‌توان در آشفتگی بصری شهرها مشاهده کرد (سالی‌نگروس، ۱۳۸۷، ۳۷۰).

• افتادن به ورطه تکرار

دوکسیادس اشاره می‌کند که شباهت راه‌حل‌های معماری در نقاط مختلف جهان، به دلایلی مانند تولید جهانی محصولات یکسان، وسایل حمل‌ونقل مشابه، استفاده از سیستم‌های تهویه مکانیکی، مصالح و تزئینات یکنواخت، و آموزش معماران در دانشکده‌های کشورهای خاص و پراکندگی آن‌ها در سراسر جهان، رخ داده است. این دلایل همچنان بر معماری معاصر اثرگذار هستند (دوکسیادوس، ۱۴۰۰، ۲۷-۲۵).

آموزش معماری

• آموزش سنتی: حکمت و مهارت

آموزش معماری در ایران تا قبل از دوران تجدد و پیدایش مدارس معاصر، آموزشی متعین بر پایه اصالت سنت و استوار بر دو مولفه مهارت و حکمت بوده و حکمت‌ها و مهارت‌ها در گرماگرم ساختن بنا از عمل استاد در نظر شاگرد نقش می‌بست. این شیوه مختص جامعه‌ای بسته، با هنجارها و ارزش‌های پایدار و فنون و مصالح معین و مشروط به وجود استادانی جامع‌الشرایط و شاگردانی مطیع و متعبد بود. (جدول ۱). این روش آموزش، امروز در برابر گشایش مرزهای اطلاعاتی و مواجهه با فرهنگ‌ها، فلسفه‌ها و اندیشه‌های دیگر، توسعه و تنوع فنون ساخت و مصالح، دگرگونی شرایط زیستی، محیطی و معیشتی و نیز تغییر و تقلیل نقش معمار در فرآیند و وجود شاگردانی سرکش و

نامتعبد، کارایی خود را از کف داده است (حجت، ۱۳۹۱) (جدول ۱ و ۲).

جدول ۱: دیدگاه موجود در آموزش معماری سنتی (انتصاری فر و همکاران، ۱۳۹۴، ۱۱۷)

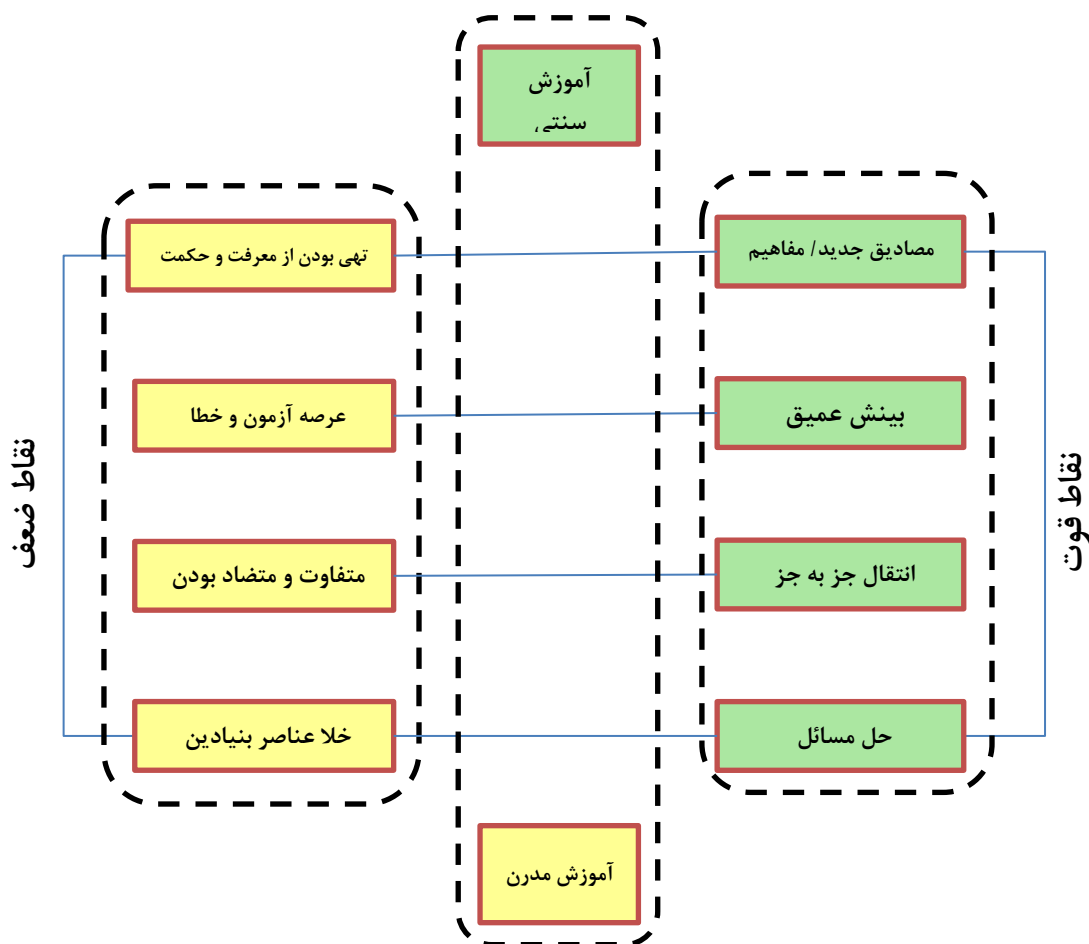
دیدگاه آموزش معماری سنتی				
رسالة المعماریة	فتوتنامه بنایان	ابن خلدون	فارابی	بازه زمانی
قرن ۱۱ ه ق	قرون ۸، ۹ و ۱۰ ه ق	قرن ۸ ه ق	قرن ۴ ه ق	
معمار	بنا	بنا	معمار	عنوان به کار رفته برای حرفه آموز
آموزش عملی علوم نظری	آموزش عملی، آموزش اصول اخلاقی آموزش عرفانی، آموزش دینی	آموزش عملی	آموزش عملی علوم نظری	تأکید اصلی آموزش
نامشخص	صنعت	فن و صنعت	حیل	جایگاه در تقسیم بندی علوم

جدول ۲: ارزیابی نظام سنتی آموزش معماری (انتصاری فر و همکاران، ۱۳۹۴)

دیدگاه آموزش معماری سنتی				
رسالة المعماریة	فتوتنامه بنایان	ابن خلدون	فارابی	پارامترهای ارزیابی
به دلیل همراه بودن با آموزش عملی، هنرجو در مورد دلیل آموزش دیدن هر پارامتر و کاربرد آن قانع می‌گردد.	به دلیل همراه بودن با آموزش عملی هنرجو در مورد دلیل آموزش دیدن هر پارامتر و کاربرد آن قانع می‌گردد.	به دلیل همراه بودن با آموزش عملی هنرجو در مورد دلیل آموزش دیدن هر پارامتر و کاربرد آن قانع می‌گردد.	به دلیل همراه بودن با آموزش عملی هنرجو در مورد دلیل آموزش دیدن هر پارامتر و کاربرد آن قانع می‌گردد.	هدف‌ها: قانع کردن شاگردان در مورد اهداف
— ارتباط هنرمند با متن جامعه — تجربه شخصی آموخته‌ها	آموزش موارد اخلاقی و دینی مرتبط با زندگی شخصی، ارتباط هنرمند با متن جامعه تجربه آموخته‌ها به دلیل استفاده از آموزش‌های عملی	ارتباط هنرمند با متن جامعه تجربه شخصی آموخته‌ها به دلیل استفاده از آموزش‌های عملی	— ارتباط هنرمند با متن جامعه — تجربه شخصی آموخته‌ها به دلیل استفاده از آموزش‌های عملی	محتوا: مرتبط شدن آموزش‌ها با تجارب و زندگی شخصی
استفاده از فعالیت‌های تصویرسازی شده به واسطه هنر و موسیقی، تمرین‌های ذهنی تعامل گروهی آموزش در نظام صنف	عدم جدا کردن اطلاعات از زمینه آموزش در محیط تعامل گروهی (آموزش در نظام صنفی)	عدم جدا کردن اطلاعات از زمینه آموزش در محیط تعامل گروهی (آموزش در نظام صنفی)	تمرین‌های ذهنی بدنی به دلیل استفاده از مباحث نظری و عملی به صورت همزمان عدم جدا کردن اطلاعات از زمینه (آموزش در محیط)	فعالیت‌های یادگیری: استفاده از فعالیت‌های تصویر سازی شده به واسطه هنر و موسیقی، تمرین‌های ذهنی - بدنی عدم جدا کردن اطلاعات از زمینه، تعامل گروهی
— ارزیابی توسط استاد خودارزیابی در هنگام کاربرد عملی آموخته‌ها در کارگاه	ارزیابی توسط استاد (بخشیدن عهد) خودارزیابی در هنگام کاربرد عملی آموخته‌ها در کارگاه	ارزیابی توسط استاد خودارزیابی در هنگام کاربرد عملی آموخته‌ها در کارگاه	ارزیابی توسط استاد خودارزیابی در هنگام کاربرد عملی آموخته‌ها در کارگاه	روش‌های ارزشیابی: خودارزیابی
— انجام فعالیت بدنی استفاده از ابزار واقعی وجود محرک‌های محیطی	انجام فعالیت بدنی استفاده از ابزار واقعی وجود محرک‌های محیطی	انجام فعالیت بدنی استفاده از ابزار واقعی وجود محرک‌های محیطی	انجام فعالیت بدنی استفاده از ابزار واقعی وجود محرک‌های محیطی	منابع و ابزار یادگیری: انجام فعالیت بدنی استفاده از ابزار واقعی وجود محرک‌های محیطی
— عدم وجود سن زمانی دقیق برای آمادگی برای یادگیری	عدم وجود سن زمانی دقیق برای آمادگی برای یادگیری	عدم وجود سن زمانی دقیق برای آمادگی برای یادگیری	عدم وجود سن زمانی دقیق برای آمادگی برای یادگیری	زمان: عدم وجود سن زمانی دقیق برای یادگیری
یادگیری در شرایط واقعی و در کارگاه اتفاق می‌افتاد	یادگیری در شرایط واقعی و در کارگاه اتفاق می‌افتاد.	یادگیری در شرایط واقعی و در کارگاه اتفاق می‌افتاد.	یادگیری در شرایط واقعی و در کارگاه اتفاق می‌افتاد.	فضا و مکان: یادگیری درون محیط واقعی
وجود فعالیت گروهی در نظام صنفی و استاد و شاگردی	وجود فعالیت گروهی در نظام صنفی و استاد و شاگردی	وجود فعالیت گروهی در نظام صنفی و استاد و شاگردی	وجود فعالیت گروهی در نظام صنفی و استاد و شاگردی	گروه بندی: حمایت از فعالیت‌های گروهی
تأکید بر راهبردها و آموزش‌های نظری و عملی به صورت همزمان	—	—	تأکید بر راهبردها و آموزش‌های نظری و عملی به صورت همزمان	راهبردهای تدریس: تأکید بر راهبردها و آموزش‌های نظری و عملی به صورت همزمان
— بروز در سطحی بالاتر	— بروز در سطحی پایین‌تر	— بروز در سطحی پایین‌تر	— بروز در سطحی بالاتر	خلاقیت بر اساس تئوری مغز سه گانه

• آموزش معاصر: مهارت و دانش

آموزش معماری در مدارس معاصر ایران، به تقلید از مدل‌های غربی، شیوه‌ای نامتعیین است که بر اساس نوآوری و تأکید بر مهارت و دانش استوار است. این روش با توجه به آن‌که صفتی جهانی و بدون توجه نسبت به فرهنگ و ویژگی‌های سرزمینی، بومی و فطری مردم دارد، افزون بر آراستن شاگرد به علوم و فنون نوین و مدرن، به آهستگی او را از شایستگی‌ها و ماهیت آیینی و سرزمینی خود خالی و دور می‌نماید. تجربه هفتاد سال آموزش معماری به شیوه معاصر در ایران، بیانگر این گسست فرهنگی بین معمار و جامعه می‌باشد (حجت، ۱۳۹۱).

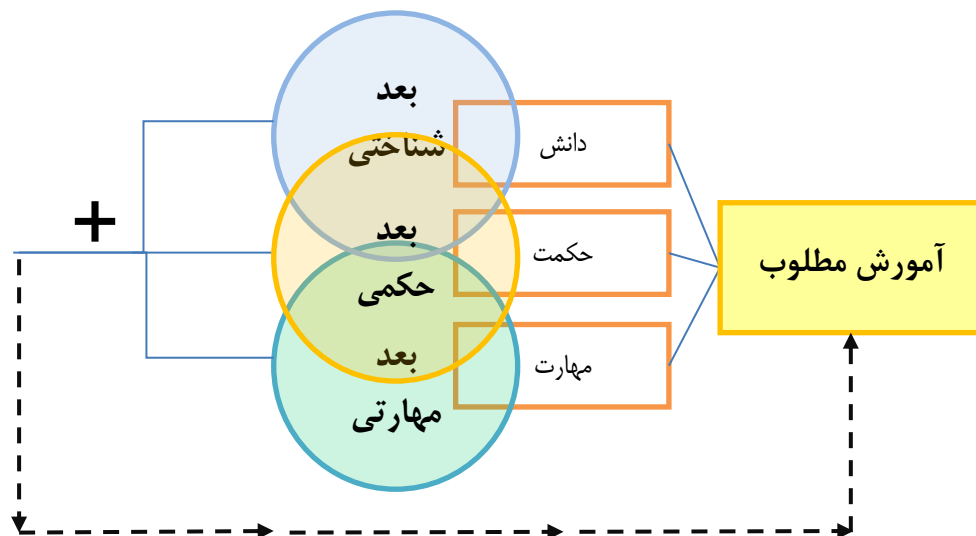


شکل ۱: نقاط قوت و ضعف آموزش سنتی و معاصر (نگارندگان)

این مدل مقایسه‌ای بین آموزش سنتی و آموزش مدرن ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد که آموزش معماری سنتی دارای عمق، حکمت و انتقال موثر دانش است، در حالی که آموزش معماری مدرن در برخی موارد سطحی، آزمایش‌محور و فاقد عناصر بنیادین به نظر می‌رسد. این مدل تلاش دارد نشان دهد که برای بهبود تأثیر استاد بر دانشجو، آموزش معماری باید نقاط قوت روش سنتی را در روش‌های مدرن ادغام کند.

• آموزش مطلوب: مهارت، دانش و حکمت

آموزش معماری امروز ما که شاکله سنتی خود را کنار گذاشته، ولی به عقیده و ارزش‌های همیشگی خود متعهد مانده است باید هر سه مولفه مهارت، دانش و حکمت را همراه داشته باشد تا معمار شکل گرفته در این مراحل با داشتن مهارت‌ها و اراسته شدن به دانش‌های لازم و آشنایی با آزمون‌های سرزمینی و جهانی بتواند ردپایی حاکی از حکمت و معرفت به جا بگذارد که در امتداد هنجارها و ارزش‌های بالای جامعه باشد و شکاف بین معماری و ارزش‌های اساسی فرهنگی این مرز و بوم را به همراهی مجدد تبدیل نماید (همان) (شکل ۲).



شکل ۲: آموزش مطلوب معماری (نگارندگان)

این مدل نشان می‌دهد آموزش مطلوب رویکردی متعادل که ترکیبی از دو روش آموزش سنتی و معاصر را شامل می‌شود. در این مدل، علاوه بر آموزش دانش نظری و مهارت‌های فنی، به پرورش تفکر انتقادی، درک زیبایی‌شناختی، اصول پایدار، ارتباط معماری با فرهنگ و نیازهای اجتماعی پرداخته می‌شود. این روش، معمارانی را تربیت می‌کند که نه تنها توانایی طراحی و اجرا دارند، بلکه درک عمیق‌تری از فلسفه معماری و تأثیرات آن بر جامعه دارند.

پیشینه تحقیق

این بخش از مقاله به معنای مرور و تحلیل اطلاعات موجود درباره یک موضوع است که با مسائل خاص پژوهش ارتباط دارد. هدف آن روشن‌سازی موضوع، تعریف دقیق محدوده آن و بهره‌گیری از دانش پژوهش‌های پیشین برای تبیین بهتر مسئله است.

همان‌گونه که عیسی حجت در کتاب مشق معماری ذکر می‌کند: "آموزش معماری همچون خود معماری، متأثر از شرایط زمان و مکان و باورها و هنجارهای اجتماعی و جهان‌بینی انسان‌هاست" (حجت، ۱۳۸۹). در کتاب سنت و بدعت در معماری نیز تأکید شده است که آموزش معماری در جامعه‌ای که از ساختار سنتی خود فاصله گرفته اما به ارزش‌های پایدار خود وفادار مانده، باید سه عنصر مهارت، دانش، و حکمت را دربرگیرد (حجت، ۱۳۹۱). مقاله سازوکار داوری و سنجش طراحی در آموزش معماری اهمیت قضاوت در فرآیندهای آموزشی را بیان کرده و پیشنهاد می‌کند

که دانشجویان در ارزیابی طرح‌های خود مشارکت داشته باشند (سامه و ایزدی، ۱۳۹۳) (Wade, 1977:15).

یوسف گرجی مهربانی در مقاله‌ای اشاره می‌کند که نبود برنامه‌ریزی، عدم انسجام در رویکردها و بی‌توجهی به ارزش‌ها، از عوامل اصلی مشکلات معماری در مدارس ایران است (گرجی مهربانی، ۱۳۸۸). عیسی حجت در مقاله آموزش معماری و بی‌ارزشی ارزش‌ها بیان می‌کند که تربیت معمار تنها به آموزش دانش و مهارت خلاصه نمی‌شود، بلکه مستلزم کسب بینش عمیق در به‌کارگیری این دانش است (حجت، ۱۳۸۲).

در مقاله دست‌ساخته‌ها - تجربه شخصی، تأکید شده است که تمرینات عملی و ساختاریافته نقش مهمی در یادگیری معماری دارند و دانشجو از طریق تجربه عملی می‌تواند راه‌حل مسائل را بیابد (فرضیان و کرباسی، ۱۳۹۳).

حمید ندیمی در مقاله‌ای بر نقش رابطه عاطفی بین استاد و شاگرد و تأثیر آن بر یادگیری تأکید دارد و معتقد است که علاقه شاگرد به استاد می‌تواند انگیزه یادگیری او را تقویت کند (ندیمی، ۱۳۸۹). این پژوهش‌ها تلاش دارند راهکارهایی ارائه دهند تا دانشجویان با شناخت توانایی‌های خود و بهره‌گیری از دانش اساتید، مسیر یادگیری و پیشرفت را به‌درستی طی کنند. مقاله تبیین مؤلفه‌های تأثیرگذار برون‌دانشگاهی آموزش معماری به بررسی عوامل اثرگذار بر معماری معاصر ایران از دیدگاه اساتید پرداخته است (گورا و همکاران، ۱۴۰۱). مقاله آموزش معماری در ایران و مشکلات پیش روی آن مشکلات را فراتر از یک نهاد خاص می‌داند و بر ضرورت همکاری همه ذی‌نفعان برای حل آن تأکید دارد (طیب‌زاده، ۱۴۰۰).

زرافشانی و همکاران در پژوهش خود بر ارتباط میان آموزش معماری و بحران هویت در معماری معاصر ایران تأکید کرده و الگویی برای آموزش معماری ارائه می‌دهند که هدف آن حل بحران و تقویت هویت معماری ایرانی است (زرافشانی و همکاران، ۱۴۰۰).

نقدبیشی در مقاله مدلسازی آموزش معماری با محوریت مطالعات محیط-رفتار، به اهمیت روش‌های آموزشی جامع برای یادگیری دانشجویان اشاره کرده و تأکید دارد (نقدبیشی، ۱۳۹۷). فیضی و دژپسند در مقاله واکاوی سبک‌های یادگیری دانشجویان برای ارتقای آموزش معماری (مطالعه موردی: دانشجویان معماری دانشگاه ارومیه) بیان می‌کنند که سبک‌های یادگیری غالب در دانشجویان معماری، جذب‌کننده و همگرا هستند. نتایج نشان می‌دهد که دانشجویان در مراحل ابتدایی تحصیل از سبک جذب‌کننده و در مراحل انتهایی از سبک همگرا استفاده می‌کنند و این سبک‌ها ارتباطی با جنسیت ندارند (فیضی و دژپسند، ۱۳۹۷). سیفی و همکاران در مقاله تأملی در رابطه استاد و شاگردی در آموزش هنرها با تأکید بر نظام سنتی، به بررسی رابطه مراد و مرید در نظام‌های سنتی پرداخته و این تعامل را بازتابی از جهان‌بینی هنرمندان گذشته می‌دانند (سیفی و همکاران، ۱۳۹۶).

بین نیز در یک مطالعه میدانی، بهترین استادان را مشخص می‌نماید. این استادان از جهت نظری و دانش در رشته تخصصی خود کامل هستند، از روش‌های آموزشی گسترده استفاده می‌کنند. (Bain, 2004)

اومالی استاد تحول‌گرا را مشخص می‌نماید. او شخصی می‌باشد که در منظر فکری به دانشجو کمک می‌نماید تا اهل فکر، جستجوگر و فعال باشد. از جهت دیگر، در بعد ارتباط بین فردی با ایجاد جذبه‌ی عاطفی، احترام متقابل و تحمل پذیرش نظرات مخالف، زمینه‌ای را به وجود می‌آورد که استعدادهای دانشجویان شکوفا گردد (Omalley, 2000).

طاقی در مقاله نگاهی به آموزش معماری در دوران معاصر، ضمن بررسی تفاوت‌های زمینه و بستر معماری سنتی و معاصر، به چالش‌های معماری معاصر و تأثیر تحولات از آموزش سنتی به آموزش نوین اشاره کرده و پیامدهای آن را تحلیل می‌کند (طاقی، ۱۳۷۴).

افشاریان و امیدوار (۱۴۰۱) در پژوهش خود به بررسی مقایسه‌ای آموزش معماری سنتی و معاصر پرداخته‌اند و تأکید کرده‌اند که عدم پیوند مناسب بین این دو نظام آموزشی می‌تواند منجر به کاهش کیفیت آموزش معماری شود. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند که با بهره‌گیری از آموزه‌های غنی معماری سنتی و ترکیب آن با روش‌های نوین، می‌توان به ارتقاء آموزش معماری کمک کرد. غفاری (۱۴۰۲) نیز در مقاله‌ای به بررسی امکان تلفیق معماری سنتی و مدرن پرداخته و تأکید کرده است که با ترکیب این دو رویکرد می‌توان فضاهایی کاربردی و متناسب با نیازهای انسان مدرن ایجاد کرد که در عین حال از زیبایی و ساختار معماری سنتی بهره‌مند باشند (افشاریان و امیدوار، ۱۴۰۱). صداقتی و قلی‌زاده (۱۴۰۳) در پژوهش خود به بررسی تعامل بین اصول معماری مدرن و سنتی در طراحی مکان‌های معاصر ایران پرداخته‌اند. آن‌ها معتقدند که ادغام متوازن ایده‌های سنتی با فناوری‌ها و زیبایی‌شناسی مدرن می‌تواند به خلق محیط‌هایی خیره‌کننده، مفید و پایدار منجر شود که هم نوآوری و هم سنت را به‌طور هم‌زمان در نظر می‌گیرند (صداقتی و قلی‌زاده، ۱۴۰۳).

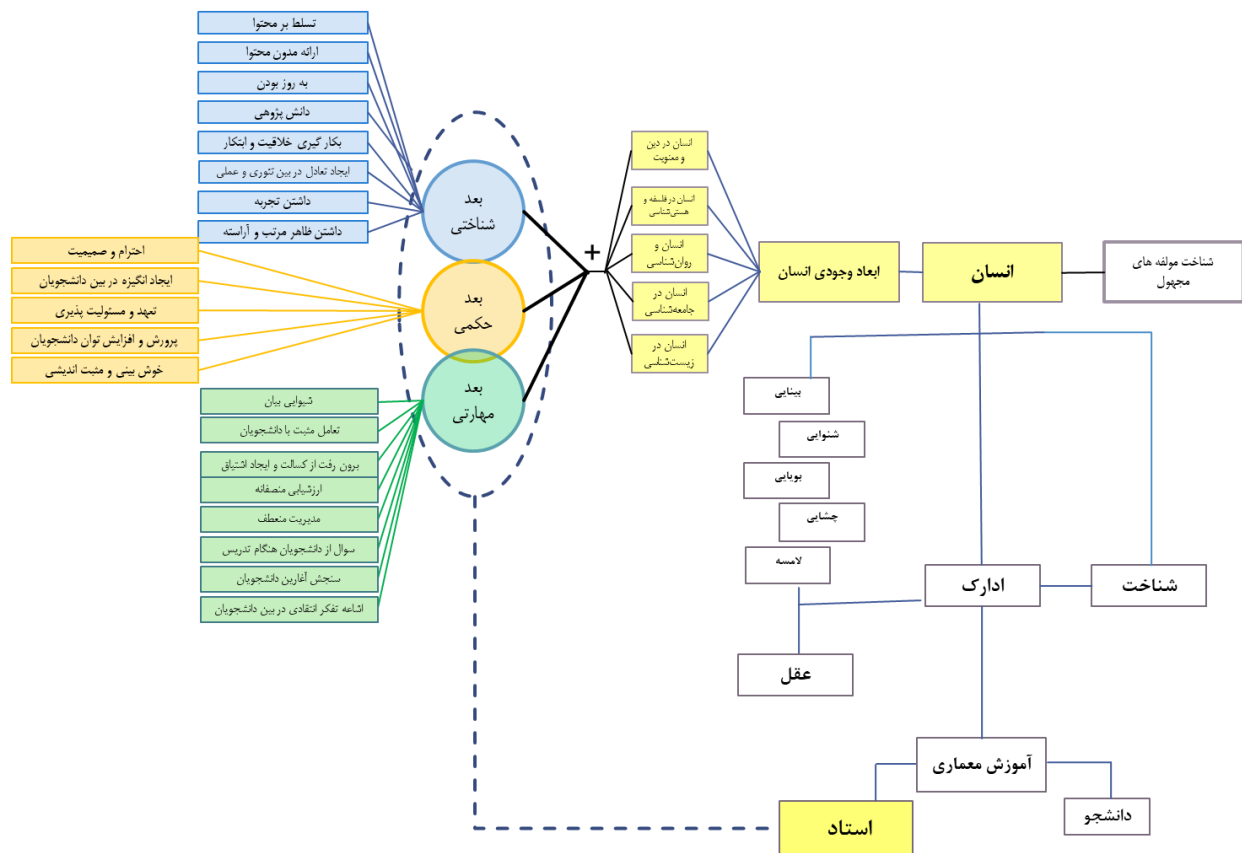
در سطح بین‌المللی، یگیتباس و همکاران (۲۰۲۳) در یک مرور نظام‌مند به بررسی استفاده از فناوری‌های واقعیت افزوده (AR) و واقعیت مجازی (VR) در آموزش معماری پرداخته‌اند. آن‌ها تأکید می‌کنند که این فناوری‌ها می‌توانند به بهبود تجسم و تعامل با مدل‌های ساختمانی کمک کنند و نقش مهمی در آموزش معماری ایفا کنند (یگیتباس و همکاران، ۲۰۲۳).

میراحمدی باباحیدری و همکاران در سال ۱۴۰۱ در تحقیقی نشان داده‌اند که ترکیب روش‌های تدریس سنتی و مدرن می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش معماری منجر شود. به‌عنوان مثال، پژوهشی تأکید کرده است که استفاده از فناوری‌های آموزشی در کنار روش‌های سنتی می‌تواند به افزایش تعامل و انگیزه دانشجویان کمک کند (میراحمدی باباحیدری و همکاران، ۱۴۰۱). پرینس (۲۰۰۴) در مقاله‌ای به بررسی اثربخشی یادگیری فعال پرداخته و نشان داده است که این روش می‌تواند به بهبود درک و حفظ مطالب توسط دانشجویان منجر شود (Prince, 2004).

مطالعات نشان داده‌اند که شیوه تدریس استادان معماری می‌تواند تأثیر مستقیمی بر نحوه تفکر طراحی دانشجویان داشته باشد (Schön, 1987) در روش آموزش استودیویی، استاد به‌عنوان منتقد، تسهیل‌گر و الهام‌بخش عمل می‌کند. پژوهش‌ها (Oxman, 2001) نشان داده‌اند که راهنمایی استادان در روند طراحی، به رشد خلاقیت و تفکر انتقادی دانشجویان کمک می‌کند. همچنین، تحقیقات داخلی نشان داده است که استفاده از نقد معماری در استودیوهای طراحی تأثیر زیادی بر رشد تفکر خلاق و استدلال منطقی دانشجویان دارد (کاظمی و همکاران، ۱۳۹۴). تحقیقات اخیر به بررسی مدل‌های موفق آموزش معماری پرداخته‌اند و نقش استادان را در آن‌ها مشخص کرده‌اند. به‌عنوان مثال، مدل یادگیری مبتنی بر تجربه که توسط کلب در سال ۱۹۸۴ معرفی شده است، تأکید دارد که دانشجویان معماری از طریق تجربه عملی، مشاهده و تأمل در کار خود، بیشترین یادگیری را دارند (Kolb, 1984).

این مجموعه مقالات نشان می‌دهد که برای ارتقای آموزش معماری و حل بحران‌های موجود، به پژوهش‌های تطبیقی، روش‌های نوین آموزشی، و بازنگری در سبک‌های یادگیری نیاز است.

مدل آموزش معماری



شکل ۳: مدل آموزش مطلوب معماری مبتنی بر جایگاه استاد در زندگی دانشجو (نگارندگان)

این مدل، ساختاری پیچیده و در عین حال منسجم از فرآیند آموزش معماری و تأثیرات استاد بر دانشجو را به نمایش می‌گذارد. این تحلیل را می‌توان از سه منظر بررسی کرد: ابعاد وجودی انسان، فرآیند ادراک و یادگیری، و نقش استاد در شکل‌گیری این فرآیند.

۱. ابعاد وجودی انسان و ارتباط آن با یادگیری در معماری

در بخش سمت راست مدل، انسان به عنوان موجودی چندبعدی معرفی شده است که تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد. این ابعاد شامل:

۱. **بعد دینی و معنوی:** که نشان‌دهنده تأثیر باورهای فردی بر یادگیری و درک دانشجو از معماری است.
۲. **بعد فلسفی و عقلانی:** که بر اهمیت تفکر انتقادی و توانایی تحلیل در یادگیری معماری تأکید دارد.
۳. **بعد روان‌شناختی و اجتماعی:** که به تعامل دانشجو با محیط و جامعه اشاره دارد و درک فضاهای معماری را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۴. بُعد زیست‌شناختی: که به توانایی‌های حسی انسان در ادراک محیط و تأثیر آن بر تجربه فضایی مربوط می‌شود.

این بخش از مدل، به‌وضوح نشان می‌دهد که یادگیری معماری صرفاً یک فرآیند مکانیکی نیست، بلکه تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد که باید در آموزش معماری لحاظ شوند.

۲. فرآیند ادراک و یادگیری در آموزش معماری

این مدل نشان می‌دهد که یادگیری از طریق حواس مختلف (بینایی، شنوایی، بویایی، چشایی و لامسه) اتفاق می‌افتد. این امر در معماری اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا تجربه فضا وابسته به تمامی حواس است.

در کنار حواس، نقش عقل در پردازش اطلاعات حسی و تبدیل آن به دانش معماری مورد تأکید قرار گرفته است. این نکته اهمیت آموزش استدلال منطقی، تحلیل معماری، و تفکر انتقادی را برای دانشجویان نشان می‌دهد.

ادراک معماری نیز در این مدل به دو بخش اصلی تقسیم شده است:

شناخت: به فرآیند درک اطلاعات جدید و شکل‌دهی دانش اشاره دارد.

ادراک: که به معنا و مفهوم‌یابی از اطلاعات دریافتی می‌پردازد.

این بخش از مدل نشان می‌دهد که معماری یک دانش تجربی است و یادگیری آن وابسته به تعامل حواس و عقل است.

۳. نقش استاد در فرآیند یادگیری دانشجوی معماری

مدل تأثیر استاد را از سه بُعد بررسی می‌کند:

۱. بُعد شناختی:

- تسلط استاد بر محتوا و به‌روز بودن اطلاعات او تأثیر مستقیمی بر کیفیت آموزش دارد.
- دانشجو باید علاوه بر حفظ اطلاعات، توانایی به‌کارگیری خلاقانه آن را داشته باشد.
- ایجاد تعادل بین تئوری و عمل، یعنی تدریس همراه با پروژه‌های عملی، در یادگیری معماری ضروری است.

۲. بُعد حکمی (ارزش‌محور و اخلاقی):

- استاد نه‌تنها منبع دانش، بلکه الگویی برای رفتار حرفه‌ای و اخلاقی دانشجو است.
- احترام، تعهد، مسئولیت‌پذیری، و ایجاد انگیزه از مهم‌ترین عوامل موفقیت دانشجو هستند.
- پرورش توان اندیشیدن، یعنی آموزش به‌گونه‌ای که دانشجو به‌جای حفظ کردن، بتواند تحلیل و ایده‌پردازی کند.

۳. بُعد مهارتی:

- تقویت مهارت‌های ارتباطی و بیان ایده‌ها در دانشجویان.
 - توانایی ارائه نقدهای منصفانه و مدیریت مناظره.
 - ایجاد فضای آزاد برای بحث و تفکر میان دانشجویان.
 - ارزیابی منطقی و غیرمتعصبانه پروژه‌های دانشجویان.
- این بخش از مدل نشان می‌دهد که استاد نه‌تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه راهنما و الگوی دانشجو است و تأثیر

عمیقی بر آینده حرفه‌ای او دارد.

این مدل به‌خوبی نشان می‌دهد که فرآیند یادگیری در معماری ترکیبی از دانش، تجربه، مهارت، و ارزش‌های اخلاقی است. نقش استاد بسیار فراتر از تدریس محتواست و شامل راهنمایی، الهام‌بخشی، و تربیت تفکر انتقادی در دانشجو می‌شود.

این تحلیل نشان می‌دهد که آموزش معماری باید به‌گونه‌ای باشد که نه‌تنها به دانشجویان مهارت‌های فنی بیاموزد، بلکه آن‌ها را برای تفکر، نقد، و خلاقیت در مسیر حرفه‌ای آماده کند.

روش تحقیق

این پژوهش یک پژوهش توصیفی - تحلیلی بر اساس مشاهدات میدانی، مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی نمونه موردی به صورت جمع‌آوری داده از طریق پرسش‌نامه از دانشجویان دو کشور ایران و ترکیه می‌باشد. که با بررسی نقاط قوت و ضعف آن‌ها و تجزیه و تحلیل داده‌ها، ایده و راهکار مناسب طراحی ارائه شده است. پژوهش مورد نظر از حیث هدف، کاربردی و بر حسب نحوه‌ی گردآوری داده‌ها تحقیق توصیفی - تحلیلی می‌باشد.

روش تحقیق این پژوهش بر اساس تحلیل‌های آماری، از رگرسیون و همبستگی به عنوان ابزارهای اصلی استفاده می‌کند. در این روش، از تحلیل همبستگی برای بررسی روابط میان متغیرها و سنجش شدت و جهت این روابط بهره گرفته شده است. این تحلیل به محقق کمک می‌کند تا میزان ارتباط خطی بین متغیرهای مستقل و وابسته را شناسایی کند. همچنین، رگرسیون به‌عنوان یکی از روش‌های پیشرفته آماری، برای پیش‌بینی متغیر وابسته بر اساس متغیرهای مستقل به کار گرفته شده است. در این پژوهش، مدل‌های رگرسیونی با هدف شناسایی تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل طراحی شده‌اند. این روش امکان شناسایی عوامل مؤثر بر متغیر وابسته و ارائه‌ی مدل‌های پیش‌بینی را فراهم می‌کند.

استفاده از این دو روش، ترکیبی از تحلیل توصیفی و استنباطی را ارائه می‌دهد که به پژوهشگر امکان درک عمیق‌تر از روابط میان متغیرها و پیش‌بینی روندهای مرتبط را می‌دهد. هر دو از روش‌های پیشرفته آماری برای تحلیل داده‌ها و بررسی روابط بین متغیرها محسوب می‌شوند.

جامعه آماری

تعداد افراد جامعه آماری ۵۷۰ نفر می‌باشد. جامعه آماری در این پژوهش، دانشجویان سه کشور ایران، ترکیه به صورت زیر می‌باشد.

- دانشگاه ایران: دانشگاه‌های منتخب ایران (تهران جنوب، تهران مرکز، علوم و تحقیقات و تهران شمال): ۳۶۰ نفر

- دانشگاه ترکیه: گلیشیم استانبول Istanbul Gelişim University: ۲۱۰ نفر

حجم نمونه

برای تعیین حجم نمونه در این پژوهش از فرمول کوکران استفاده شده است. تعداد نمونه با استفاده از فرمول

کوکران ۱۹۴ نفر می‌باشد. تخصیص متناسب سهم نمونه‌ها به این صورت است:

- دانشگاه ایران: دانشگاه‌های منتخب ایران: ۱۲۲ نفر
- دانشگاه ترکیه: گلیشیم استانبول Istanbul Gelişim University: ۷۲ نفر

$$n = \frac{\frac{z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{z^2 pq}{d^2} - 1 \right)}$$

روش محاسبه حجم نمونه حجم نمونه

N = حجم جمعیت آماری

z = درصد خطای معیار ضریب اطمینان قابل قبول

q = نسبتی از جمعیت فاقد صفت معین

$q(1-p)$ = نسبتی از جمعیت فاقد صفت معین

d = درجه اطمینان یا دقت احتمالی مطلوب

طبق فرمول بالا اگر بخواهیم حجم نمونه را با شکاف جمعیتی ۰/۵ مقدار z معمولاً ۱/۹۶ است. ضریب اطمینان در این

فرمول ۹۵٪، حجم جامعه برابر با ۵۷۰ نفر و مقدار خطا برابر با ۰/۱ در نظر گرفته شده است و در محافظه‌کارترین حالت تعداد

پرسشنامه‌ها ۱۹۴ عدد بدست آمده است.

ابزار تحقیق

ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه‌ی نرم افزار SPSS26 نمودارها و آمارهای توصیفی از آن استخراج

گردیده است.

روایی پرسشنامه: به دلیل اینکه پرسشنامه مذکور مورد تایید خبرگان بوده است لذا روایی مورد تایید است.

پایایی پرسشنامه: پس از جمع آوری داده‌ها آلفای کرونباخ برای دو دانشگاه، منتخب ایران، گلیشیم استانبول

ترکیه محاسبه شده که چون شاخص مذکور برای تمامی فاکتورها بالای ۰/۷ است لذا پرسشنامه پایا است.

جدول ۳: شاخص آلفای کرونباخ برای متغیرهای تحقیق دانشگاه‌های منتخب ایران

مقیاس‌ها و زیر مقیاس‌ها	آلفای کرونباخ
بعد شناختی	۰/۷۱۳
بعد حکمی	۰/۷۳۴
بعد مهارتی	۰/۷۷۹
کل نمره ابعاد وجودی انسان	۰/۷۰۴
نقش جایگاه استاد در زندگی دانشجو	۰/۷۹۰
کل پرسشنامه	۰/۷۹۳

جدول ۴: شاخص آلفای کرونباخ برای متغیرهای تحقیق دانشگاه گلیشیم استانبول ترکیه

مقیاس‌ها و زیر مقیاس‌ها	آلفای کرونباخ
بعد شناختی	۰/۷۶۷
بعد حکمی	۰/۷۰۶
بعد مهارتی	۰/۷۶۴
کل نمره ابعاد وجودی انسان	۰/۷۸۷
نقش جایگاه استاد در زندگی دانشجو	۰/۹۴۴

تحلیل داده‌ها

اگرچه ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسشنامه استاندارد بوده است، اما برای غنابخشی به ابعاد کیفی تحلیل و افزایش اعتبار نتایج، از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته نیز بهره گرفته شده است. این مصاحبه‌ها با ۱۵ تن از استادان منتخب از دانشگاه‌های نمونه در ایران و ترکیه انجام شده‌اند که تنوعی از نظر رشته، مرتبه علمی، و تجربه آموزشی داشتند. سؤالات مصاحبه حول محورهایی نظیر برداشت استادان از نقش خود در کلاس، چالش‌های روزمره آموزشی، و تجربه تعامل با دانشجویان طراحی شده بودند. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به روش تحلیل مضمون و طی چند مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت. همچنین مشاهده مشارکتی در چهار کلاس درس نیز انجام گرفت؛ در این مشاهده‌ها، پژوهشگر به‌عنوان ناظر بی‌طرف در محیط آموزشی حضور یافت و به ثبت تعاملات کلامی و غیرکلامی استادان با دانشجویان پرداخت. این داده‌های کیفی نه‌تنها درک عمیق‌تری از فرایند آموزش فراهم کردند، بلکه نقاط کور احتمالی در داده‌های کمی را نیز روشن ساختند.

در فرایند تحلیل داده‌ها، برای افزایش دقت و جامعیت تبیین‌ها، متغیرهای مداخله‌گری نظیر فناوری‌های آموزشی و تفاوت‌های جنسیتی به‌عنوان عوامل اثرگذار مورد بررسی قرار گرفتند. فناوری‌هایی مانند سامانه‌های مدیریت یادگیری، ابزارهای کلاس آنلاین در دانشگاه‌های مورد بررسی به‌صورت متفاوتی مورد استفاده قرار می‌گیرند و این تفاوت‌ها می‌تواند بر نقش و جایگاه استاد در فرایند یاددهی-یادگیری تأثیر بگذارد. از سوی دیگر، تجربه و ادراک استادان و دانشجویان از تعامل آموزشی ممکن است تحت تأثیر تفاوت‌های جنسیتی نیز قرار گیرد، به‌ویژه در زمینه‌هایی مانند سبک تدریس، سطح صمیمیت یا اقتدار در کلاس. در تحلیل‌های آماری، اثر این متغیرها با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون‌های تعاملی میان متغیرهای زمینه‌ای و اصلی مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین در مقایسه تطبیقی میان دانشگاه‌های ایران و ترکیه، تلاش شد تفاوت‌های فرهنگی، جنسیتی و فناورانه در بستر آموزش مورد شناسایی قرار گیرند تا تصویری چندلایه و دقیق‌تر از جایگاه استاد به‌دست آید.

در تحلیل جایگاه استاد در آموزش معاصر، بستر سیاسی و اجتماعی نیز مورد توجه قرار گرفته است. از این‌رو در این پژوهش، تحلیل زمینه‌ای این بسترها نیز به‌عنوان بخشی مکمل در نظر گرفته شده است. در مورد ایران، سیاست‌هایی چون «برنامه تحول در علوم انسانی»، سند دانشگاه اسلامی، و آیین‌نامه‌های ارتقاء اعضای هیئت علمی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. این اسناد ضمن جهت‌دهی به محتوای درسی، اهداف آموزش عالی، و شیوه ارزشیابی اساتید، به‌طور مستقیم بر تلقی دانشگاه از «استاد مطلوب» اثرگذارند. در ترکیه نیز چارچوب‌های سیاست‌گذاری آموزشی مانند «استراتژی ملی آموزش عالی ۲۰۲۳» و نقش نهاد YÖK (شورای آموزش عالی ترکیه) در تنظیم سیاست‌ها، بررسی شده‌اند. مقایسه این دو رویکرد سیاستی نشان می‌دهد که انتظار از استاد، تنها تابع مهارت‌های فردی نیست، بلکه تحت تأثیر انتظارات ساختاری و سیاست‌های فرهنگی و حکمرانی علمی نیز قرار دارد. از این‌رو، تحلیل جایگاه استاد بدون توجه به بسترهای سیاست‌گذار، تحلیلی ناقص و تک‌بعدی خواهد بود.

یافته‌ها

جدول ۵: شاخص‌های آماری ابعاد وجودی انسان در دانشگاه‌های منتخب ایران و گلشیم استانبول به تفکیک زیر مقیاس‌های آن‌ها

دسته بندی	ابعاد	میانگین دانشگاه‌های منتخب ایران	میانگین گلشیم استانبول
بعد شناختی	تسلط بر محتوا	۴/۱۶۴	۳/۴۸۶
	ارایه مدون محتوا	۳/۳۶۱	۲/۶۸۱
	به روز بودن	۴/۴۱۰	۳/۸۷۵
	دانش پژوهی	۴/۲۷۹	۳/۶۱۱
	به کارگیری خلاقیت و ابتکار	۳/۰۵۷	۳/۳۳۳
	ایجاد تعادل در بین دانسته‌های تئوری و تجارب عملی	۴/۳۱۱	۳/۳۶۱
	داشتن تجربه	۲/۶۳۹	۳/۰۵۶
	داشتن ظاهر مرتب و آراسته	۳/۳۹۳	۴/۱۶۸
	نمره کل بعد شناختی	۳/۷۰۱	۳/۴۴۶
بعد حکمی	احترام و صمیمیت	۴/۵۶۵	۴/۴۳۰
	ایجاد انگیزه و اشتیاق در بین دانشجویان	۳/۲۷۹	۲/۶۶۷
	تعهد و مسئولیت پذیری	۳/۹۰۶	۳/۶۷۳
	پرورش و افزایش توان دانشجویان	۴/۵۱۲	۳/۷۹۹
	خوش بینی و مثبت اندیشی	۴/۲۲۵	۳/۶۵۳
	نمره کل بعد حکمی	۴/۰۹۷	۳/۴۴۴
بعد مهارتی	شیوایی بیان	۳/۲۵۴	۲/۶۳۲
	تعامل مثبت با دانشجویان	۲/۰۷۰	۲/۶۶۰
	برون رفت از کسالت و ایجاد اشتیاق در دانشجویان	۳/۱۷۲	۳/۱۷۶
	ارزشیابی منصفانه	۱/۸۰۳	۳/۲۳۶
	مدیریت منعطف	۳/۴۵۹	۳/۵۹۰
	سوال از دانشجویان هنگام تدریس	۴/۲۲۹	۴/۱۵۳
	سنجش آغازین دانشجویان	۴/۱۸۸	۳/۸۳۳
	اشاعه تفکر انتقادی در بین دانشجویان	۱/۹۵۹	۲/۲۹۲
	نمره کل بعد مهارتی	۳/۰۱۷	۳/۱۹۶
نمره کل ابعاد وجودی انسان در دانشگاه‌های منتخب ایران و ترکیه		۳/۶۰۵	۳/۳۶۲

میانگین ابعاد وجودی انسان و زیر مقیاس‌های آن‌ها در دانشگاه‌های منتخب ایران در جدول ۵ آمده است. اطلاعات حاکی از آن است که میانگین کل ابعاد وجودی انسان، بعد شناختی، بعد حکمی و بعد مهارتی به ترتیب برابر ۳/۶۰۵، ۳/۷۰۱، ۴/۰۹۷ و ۳/۰۱۷ گزارش شده است. ملاحظه می‌شود که میانگین نمره کل و همچنین میانگین نمره بعد شناختی در حد متوسط رو به بالا، میانگین نمره بعد حکمی در حد مطلوب و عالی و میانگین نمره بعد مهارتی در حد ضعیف بوده است. با نگاهی موشکافانه تر در تک تک مولفه‌ها ملاحظه می‌کنیم که میانگین مولفه‌های

تسلط بر محتوا (۴/۱۶۴)، به روز بودن (۴/۴۱۰)، دانش پژوهی (۴/۲۷۹)، ایجاد تعادل در بین دانسته‌ها و تئوری و تجارب عملی (۴/۳۱۱)، احترام و صمیمیت (۴/۵۶۵)، پرورش و افزایش توان دانشجویان (۴/۵۱۲)، خوش بینی و مثبت اندیشی (۴/۲۲۵)، سوال از دانشجویان هنگام تدریس (۴/۲۲۹) و سنجش آغازین دانشجویان (۴/۱۸۸) در حد مطلوب و عالی می‌باشد. پس از آن میانگین مولفه‌های ارایه مدون محتوا (۳/۳۶۱)، بکارگیری خلاقیت و ابتکار (۳/۱۵۷)، داشتن ظاهر مرتب و آراسته (۳/۳۹۳)، ایجاد انگیزه و اشتیاق در بین دانشجویان (۳/۲۷۹)، تعهد و مسئولیت‌پذیری (۳/۹۰۶)، شیوه بیان (۳/۲۵۴)، برون رفت از کسالت و ایجاد اشتیاق در دانشجویان (۳/۱۷۲)، مدیریت منعطف (۳/۴۵۹)، در حد متوسط است و همچنین ملاحظه می‌شود که میانگین داشتن تجربه (۲/۲۳۹)، تعامل مثبت با دانشجویان (۲/۰۷۰)، ارشیابی منصفانه (۱/۸۰۳) و اشاعه تفکر انتقادی در بین دانشجویان (۱/۹۵۹) کمتر از میانگین بوده که نشان از ضعف در مولفه‌های مذکور می‌باشد.

همچنین در دانشگاه گشیلیم ترکیه میانگین کل ابعاد وجودی انسان، بعد شناختی، بعد حکمی و بعد مهارتی به ترتیب برابر ۳/۳۶۲، ۳/۴۴۶، ۳/۴۴۴ و ۳/۱۹۶ محاسبه شده است که بیانگر متوسط بودن نمرات پاسخ دهندگان به ابعاد وجودی انسان می‌باشد. با نگاهی عمیق‌تر در زیر مقیاس‌ها ملاحظه می‌کنیم که میانگین مولفه‌های داشتن ظاهر مرتب و آراسته (۴/۱۶۸)، احترام و صمیمیت (۴/۴۳۰) و سوال از دانشجویان هنگام تدریس (۴/۲۲۹) در حد مطلوب و عالی می‌باشد. پس از آن میانگین مولفه‌های تسلط بر محتوا (۳/۴۸۶)، به روز بودن (۳/۸۷۵)، دانش پژوهی (۳/۶۱۱)، بکارگیری خلاقیت و ابتکار (۳/۳۳۳)، ایجاد تعادل در بین دانسته‌ها و تئوری و تجارب عملی (۳/۳۶۱)، داشتن تجربه (۳/۰۵۶)، تعهد و مسئولیت‌پذیری (۳/۶۷۳)، پرورش و افزایش توان دانشجویان (۳/۷۹۹)، خوش بینی و مثبت اندیشی (۳/۶۵۳)، برون رفت از کسالت و ایجاد اشتیاق در دانشجویان (۳/۱۷۶)، ارشیابی منصفانه (۳/۲۳۶)، مدیریت منعطف (۳/۵۹۰) و سنجش آغازین دانشجویان (۳/۸۳۲) در حد متوسط است و همچنین ملاحظه می‌شود که میانگین ارایه مدون محتوا (۲/۶۸۱)، ایجاد انگیزه و اشتیاق در بین دانشجویان (۲/۶۶۷)، شیوه بیان (۲/۶۳۲)، تعامل مثبت با دانشجویان (۲/۶۶۰) و اشاعه تفکر انتقادی در بین دانشجویان (۲/۲۹۲) کمتر از میانگین تئوری بوده که نشان از ضعف در مولفه‌های مذکور می‌باشد.

مقایسه عملکرد دانشگاه‌ها

در این بخش میانگین عملکرد نقش جایگاه استاد در زندگی دانشجویان و همچنین ابعاد وجودی استاد در دانشگاه‌های منتخب ایران و گلیشیم استانبول ترکیه را با استفاده از آزمون تحلیل واریانس (ANOVA) مقایسه شده است.

فرضیه: بین میانگین عملکرد نقش جایگاه استاد در زندگی دانشجویان در دانشگاه‌های منتخب ایران و گلیشیم استانبول ترکیه تفاوت معنادار وجود دارد.

نتایج آزمون تحلیل واریانس در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶: (ANOVA): مقایسه عملکرد نقش جایگاه استاد در زندگی دانشجوی

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره فیشر	سطح معنی داری (sig)
بین دانشگاه‌ها	۵/۱۵۸	۲	۲/۵۷۹	۱۷/۱۴۱	۰/۰۰۰
داخل دانشگاه‌ها	۳۷/۹۱۲	۲۵۲	۱۵۰		
کل	۴۳/۰۷۰	۲۵۴			

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که مقدار آماره آزمون فیشر برابر ۱۷/۱۴۱ و سطح معنی داری برابر ۰/۰۰۰ محاسبه شده است و به دلیل کمتر بودن سطح معنی داری از ۰/۰۵ نتیجه می‌شود که با اطمینان ۹۵ درصد بین میانگین عملکرد نقش جایگاه استاد در زندگی دانشجویان در دانشگاه‌های منتخب ایران و گلیشیم استانبول ترکیه و تفاوت معناداری وجود دارد و لذا فرضیه مورد پذیرش است و با توجه به میانگین‌های محاسبه شده (جدول ۶) دانشگاه‌های منتخب ایران بالاترین میانگین، سپس دانشگاه گلیشیم استانبول ترکیه پایین‌ترین میانگین را دارد.

جمع بندی

تأثیر استاد بر دانشجوی در محیط‌های دانشگاهی، بسته به میزان سنتی یا مدرن بودن نظام آموزشی و فرهنگی آن دانشگاه، متفاوت است. مطالعات و تجربیات نشان داده‌اند که در کشورهایی مانند ایران که برخی از دانشگاه‌ها به حفظ ساختارهای سنتی خود پایبند هستند، نقش استاد به عنوان یک الگو و حتی راهنما در زندگی دانشجوی بسیار پررنگ‌تر است. در مقایسه با این دانشگاه‌ها، دانشگاه‌های کشورهای مدرن‌تر مانند ترکیه که بیشتر به ساختارهای آموزشی آزادتر و مدرن متکی هستند، نقش استاد در زندگی شخصی و حرفه‌ای دانشجویان کمتر و بیشتر به هدایت آموزشی محدود است. در دانشگاه‌های سنتی‌تر ایران، رابطه میان استاد و دانشجوی بسیار نزدیک‌تر و همراه با احترام و فاصله‌ای سنتی است. در این دانشگاه‌ها، استادان علاوه بر مسئولیت آموزشی، به نوعی نقش راهنما، مشاور و الگو را نیز برای دانشجویان خود ایفا می‌کنند. فرهنگ سنتی احترام به استاد در ایران سبب می‌شود که دانشجویان استادان خود را نه تنها به عنوان منابع علمی بلکه به عنوان راهنماهای زندگی نیز نگاه کنند. در نتیجه، بسیاری از تصمیمات مهم زندگی دانشجویان، از جمله انتخاب شغل، ادامه تحصیل، و حتی مسائل شخصی، تحت تأثیر نظرات و مشاوره استادان قرار می‌گیرد. این تأثیر به دلیل اهمیت سنت‌های فرهنگی و آموزشی، از نسلی به نسل دیگر منتقل شده و پایدار باقی مانده است.

در دانشگاه‌های ترکیه، هرچند تأثیر استاد بر دانشجوی همچنان قابل توجه است، اما در مقایسه با ایران کمتر سنتی و بیشتر به سوی سیستم‌های آموزشی مدرن و ساختارهای دانشگاهی غربی حرکت کرده‌اند. به همین دلیل، رابطه میان استاد و دانشجوی در دانشگاه‌های ترکیه تا حدی آزادتر و کمتر رسمی است. استادان در این محیط‌ها همچنان به عنوان الگوهای علمی و حرفه‌ای برای دانشجویان مطرح می‌شوند، اما نقش آنها بیشتر محدود به جنبه‌های آکادمیک است. دانشجویان ترکیه‌ای احترام و تأثیر زیادی برای استادان خود قائل‌اند، اما تمایل کمتری به وابستگی عاطفی یا

شخصی نسبت به آنها دارند.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که هرچه دانشگاه به ساختارهای سنتی نزدیک‌تر باشد، تأثیر استاد بر زندگی دانشجویان بیشتر است. در دانشگاه‌های سنتی‌تر مانند برخی از دانشگاه‌های ایران، نقش استاد نه تنها به عنوان یک راهنمای علمی، بلکه به عنوان الگویی در زندگی شخصی و حرفه‌ای دانشجویان مورد توجه قرار می‌گیرد. این در حالی است که در دانشگاه‌های ترکیه، که تلفیقی از سنت و مدرنیته هستند، تأثیر استاد در مقایسه با ایران کمتر است ولی همچنان جنبه‌هایی از احترام و الگوپذیری سنتی دیده می‌شود. اما در دانشگاه‌های مدرن‌تر نقش استاد بیشتر به ارائه دانش علمی محدود شده است.

مدل عملیاتی پیشنهادی

براساس چارچوب نظری استخراج‌شده از ادبیات و یافته‌های پژوهش، مدلی عملیاتی برای ارتقای جایگاه استاد طراحی شده است. این مدل بر سه محور اصلی شامل «دانش تخصصی»، «مهارت تدریس» و «حکمت آموزشی» استوار است. شاخص‌های ارزیابی سالانه استادان شامل نوآوری در روش تدریس، اثربخشی ارتباط با دانشجویان، مشارکت در تولید علم بین‌رشته‌ای، و التزام به اصول اخلاق حرفه‌ای تعریف شده‌اند. این مدل می‌تواند مبنای طراحی نظام ارتقاء حرفه‌ای اساتید در دانشگاه‌ها قرار گیرد.

جدول ۷: مدل عملیاتی پیشنهادی

محور اصلی	مؤلفه‌ها	شاخص‌های پیشنهادی برای ارزیابی سالانه	راهکارهای اجرایی
دانش تخصصی	تولید علم	تعداد/کیفیت مقالات، طرح‌ها، ثبت اختراعات	حمایت مالی، دوره‌های به‌روزرسانی علمی
	محتوای به‌روز	استفاده از منابع جدید، تلفیق علم روز با درس	نظارت و ارزشیابی همکاران و دانشجویان
	فعالیت بین‌المللی	همکاری‌های خارجی، مشارکت در کنفرانس‌ها	اعطای فرصت مطالعاتی، امتیازدهی ویژه
مهارت تدریس	روش‌های نوین تدریس	کلاس معکوس، PBL، فناوری آموزشی	برگزاری کارگاه، مرکز توانمندسازی
	تعامل مؤثر با دانشجویان	ارتباط، انگیزش، احترام به تنوع	ارزیابی کیفی از دیدگاه دانشجویان
	سنجش و ارزشیابی آموزشی	آزمون‌های عادلانه، بازخورد، ارزشیابی تکوینی	طراحی فرم‌های ارزیابی تدریس
حکمت آموزشی	اخلاق حرفه‌ای	رعایت عدالت، صداقت علمی، احترام	آموزش اخلاق حرفه‌ای، نظارت فرهنگی
	ببینش تربیتی و الهام‌بخشی	هدایت فکری دانشجو، ایفای نقش تربیتی	طراحی شاخص‌های نرم، مستندات فرهنگی
	تشخیص موقعیت‌های آموزشی حساس	مدیریت تعارض، توجه به تفاوت‌ها	ارزیابی موردی توسط کمیته ارتقاء

پیشنهاد و راهکار

برای تاثیرگذاری بیشتر اساتید در زندگی دانشجویان و پررنگ‌تر کردن جایگاه استاد در آموزش معماری به شیوه

سنتی، می‌توان مجموعه‌ای از راهکارها را پیشنهاد داد که بر اساس تعاملات مستقیم، انتقال دانش تجربی، و رابطه شخصی میان استاد و دانشجوی طراحی شده‌اند. در زیر به تعدادی از این راهکارها و پیشنهادات اشاره شده است:

- ایجاد کلاس‌های کارگاهی و عملی
 - تقویت آموزش استاد-شاگردی
 - استفاده از روش‌های داستان‌گویی و انتقال تجربیات شخصی
 - ارزیابی پیوسته و بازخورد سازنده
 - تشویق به پژوهش و مطالعه در کنار استاد
 - ایجاد فرصت‌های کارآموزی و کار عملی
- برای پررنگ‌تر کردن نقش استاد در آموزش معماری و ایجاد یک تجربه آموزشی تاثیرگذارتر، می‌توان مجموعه‌ای از پیشنهادات و راهکارها را در چند دسته ارائه داد که بر پایه تعامل نزدیک، انتقال تجربه‌های عملی، و ارتباطات عمیق‌تر میان استاد و دانشجو بنا شده‌اند.

- تقویت تعاملات شخصی و عمیق‌تر میان استاد و دانشجو
 - افزایش تجربه‌های عملی در فضای واقعی کار
 - به‌کارگیری روش‌های آموزش استاد-شاگردی سنتی
 - ایجاد فرصت‌های یادگیری از طریق پژوهش و مطالعه مشترک
 - بهره‌گیری از روایت و داستان‌گویی در آموزش
 - تشویق به نقد و تحلیل پروژه‌های معماری
 - ترویج خلاقیت و نوآوری در طراحی
- برای تحکیم و تقویت جایگاه استاد در آموزش معماری در جوامع مدرن و امروزی، باید به روش‌های تدریس و تعاملات استاد با دانشجویان عمق و معنا بخشید و همچنین جایگاه استاد را در زمینه‌های علمی و حرفه‌ای بیشتر به دانشجویان و جامعه معرفی کرد. در ادامه، راهکارهایی ارائه شده است که می‌تواند جایگاه استاد را در آموزش معماری ارتقا دهد:

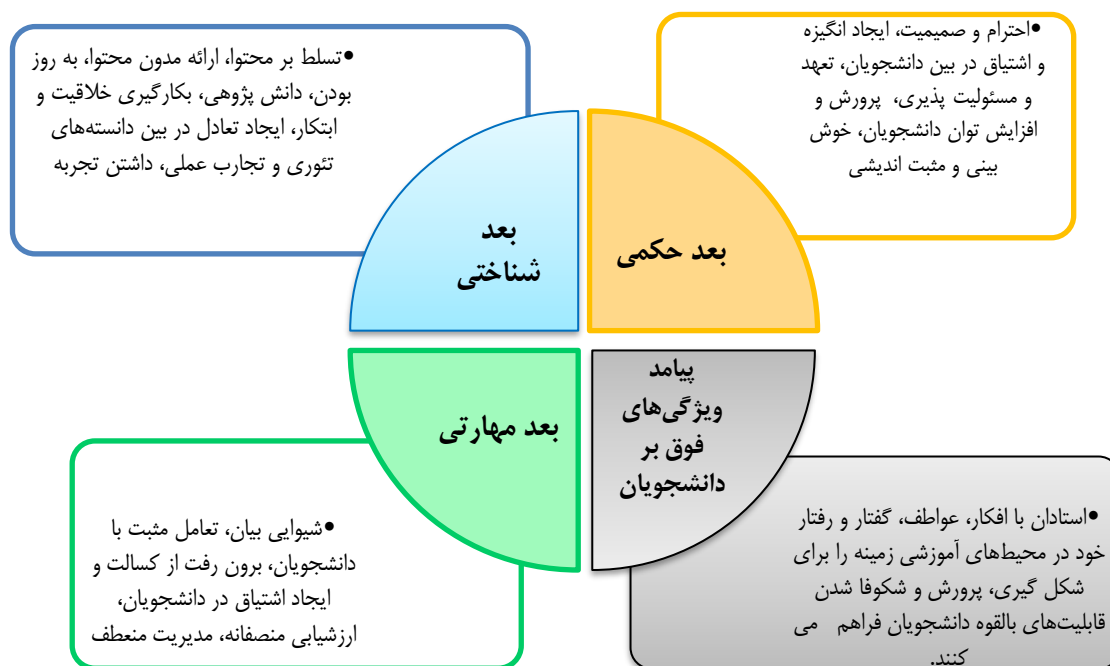
- تقویت ارتباطات حرفه‌ای استاد با صنعت معماری
- بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی
- افزایش اعتبار علمی و پژوهشی استاد
- نقش فعال در هدایت پروژه‌های بزرگ معماری
- گسترش ارتباطات و تعاملات بین‌المللی
- پایبندی به اصول اخلاقی و تربیت حرفه‌ای دانشجویان
- پرورش خلاقیت و نوآوری در دانشجویان
- ایجاد انگیزه برای رشد فردی و حرفه‌ای در دانشجویان
- ترویج و آموزش فرهنگ معماری محلی و بومی

نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که هیچ‌یک از دو رویکرد غالب در آموزش معماری — یعنی رویکرد سنتی و رویکرد معاصر به‌تنهایی قادر به پاسخ‌گویی به تمام نیازهای تربیتی، ذهنی، عملی و انسانی دانشجوی معمار نیستند. در این میان، دانشجوی در تلاقی این دو جریان، اغلب دچار سردرگمی، دوگانگی، و گاه بی‌هویتی آموزشی شده است. عدم یکپارچگی میان ارزش‌های کیفی و معنایی آموزش سنتی و مهارت‌های تحلیلی و تکنولوژیک آموزش معاصر، نوعی شکاف تربیتی ایجاد کرده که در نهایت موجب تضعیف توانایی طراحی معماری انسانی، بومی و متعهد در بسیاری از دانش‌آموختگان می‌شود.

بر همین اساس، مقاله حاضر بر ضرورت شکل‌گیری یک الگوی سوم تأکید می‌ورزد: الگویی ترکیبی، بینابین و تلفیقی که در این پژوهش با عنوان "مدل آموزش مطلوب" معرفی و تبیین شده است.

در این مسیر، نقش استاد در مدل آموزش مطلوب از اهمیت بنیادین برخوردار است. استاد دیگر صرفاً منتقل‌کننده دانش یا قضاوت‌کننده‌ی طرح نیست؛ بلکه او مربی، راهنما، الهام‌بخش و تسهیل‌گر فرآیند شناخت و آفرینش معماری انسانی است. در مدل آموزش مطلوب، استاد باید توانایی ایجاد پلی میان دو جهان سنت و معاصر را داشته باشد؛ بنابراین، ارتقاء جایگاه استاد در آموزش معماری نه یک خواست حاشیه‌ای بلکه یکی از ارکان تحقق مدل آموزش مطلوب است. باید فضایی فراهم شود که استاد بتواند در مقام معمار تربیت معمار عمل کند؛ کسی که دانش، بینش، و منش را به‌طور هم‌زمان منتقل می‌کند. این امر مستلزم بازنگری در ساختار آموزشی دانشگاه‌ها، تعریف نقش جدید برای استاد، تقویت مهارت‌های نرم در اساتید، و ایجاد نظام ارزیابی کیفی چندبعدی است.



شکل ۴: مدل آموزش مطلوب معماری مبتنی بر جایگاه استاد در زندگی دانشجویان (نگارندگان)

تأکید بر جنبه‌های انسانی در آموزش معماری به ایجاد نسل جدیدی از اساتید منجر می‌شود که نه تنها به مهارت‌های فنی اهمیت می‌دهند، بلکه به اهمیت اخلاق، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و توانمندی‌های بین‌فردی دانشجویان نیز واقف هستند. این اساتید می‌توانند در حوزه‌های حرفه‌ای نیز به عنوان مشاوران و راهنمایانی ارزشمند

برای طراحی محیط‌های انسانی‌تر و متناسب با نیازهای واقعی جامعه عمل کنند. ارتقای جایگاه انسان در آموزش معماری، به معنای توجه بیشتر به ابعاد انسانی، نیازها و توانمندی‌های فردی دانشجویان و تربیت نسل آینده‌ی معماران با رویکرد انسانی‌تر است. این رویکرد نه تنها بر روی کیفیت آموزش اثر می‌گذارد، بلکه می‌تواند به بهبود جایگاه و نقش اساتید نیز منجر شود. دلیل اصلی این است که توجه به ابعاد انسانی در آموزش معماری، نیازمند تغییری بنیادین در روش تدریس و نقش اساتید است، که این تغییر می‌تواند تأثیرات عمیقی بر جایگاه و ارزش آن‌ها در محیط آموزشی داشته باشد.

ارتقای جایگاه انسان در آموزش معماری می‌تواند رابطه‌ی اساتید و دانشجویان را نیز بهبود بخشد. وقتی اساتید نقش‌های جدید و فعال‌تری در تربیت انسان‌هایی آگاه و حساس نسبت به محیط و جامعه بر عهده می‌گیرند، دانشجویان نیز به آن‌ها به دید افرادی قابل اعتماد و تأثیرگذار نگاه می‌کنند. این ارتباط نزدیک‌تر و مبتنی بر احترام متقابل، می‌تواند به ایجاد محیطی پویا و حمایت‌کننده در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی منجر شود. از این رو، استادان در چنین فضایی نه تنها جایگاهی عالی‌تر پیدا می‌کنند، بلکه در ایجاد تجربه‌ای به‌یادماندنی برای دانشجویان خود سهیم می‌شوند. از سوی دیگر، اساتید با جایگاه ارتقا یافته می‌توانند نقش مهمی در بهبود شرایط روحی و روانی دانشجویان ایفا کنند.

به طور کلی، ارتقای جایگاه استاد در آموزش معماری می‌تواند تأثیرات مثبتی بر تمام جنبه‌های زندگی دانشجو داشته باشد؛ از افزایش انگیزه و بهره‌وری تحصیلی گرفته تا بهبود شرایط روحی و ایجاد ارتباطات اجتماعی مؤثر. این روند، دانشجویان را به افراد توانمندتر، آگاه‌تر و مسئولیت‌پذیرتری تبدیل می‌کند که آماده‌اند با چالش‌های حرفه‌ای و اجتماعی خود در آینده به نحو بهتری مواجه شوند.

در نهایت، وقتی آموزش معماری بر پایه‌ی ارتقای جایگاه انسان استوار شود، هر دو قشر استاد و دانشجو به سطحی از تعالی و تکامل می‌رسند که باعث می‌شود نقشی مؤثرتر در جامعه ایفا کنند. این مسیر نه تنها به رشد حرفه‌ای و فنی آنان کمک می‌کند، بلکه به آن‌ها امکان می‌دهد تا به عنوان معماران و شهروندانی متعهد و مسئول به جامعه خدمت کنند.

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافع علمی، مالی، سازمانی یا شخصی در ارتباط با انجام این پژوهش وجود ندارد.

منابع

- افشاریان، شهاب، و امیدوار، المیرا. (۱۴۰۱). مقایسه راهبردی آموزش معماری سنتی و معاصر مبتنی بر ارتقاء معماری آینده (نمونه مورد پژوهش: معماران استان بوشهر). دومین کنفرانس بین‌المللی معماری، عمران، شهرسازی، محیط زیست و افق‌های هنر اسلامی در بیانیه گام دوم انقلاب. تبریز.
- انتصاری، نیما، تیموری، سیاوش، و قاسمی سیچانی، مریم. (۱۳۹۴). بررسی نقش معماری در طراحی فضاهای شهری. نمونه موردی: فضاهای آموزشی مدرن. مدیریت شهری، ۱۴ (۴۰)، ۱۰۷-۱۳۹.
- تیلور، آ. ا. (۱۳۹۳). /رسطو، حسن فتحی، حکمت.
- حجت، عیسی. (۱۳۸۲). آموزش معماری و بی ارزشی ارزش‌ها. هنرهای زیبا، ۱۴ (۱)، ۶۳-۷۰.
- حجت، عیسی. (۱۳۸۹). مشق معماری. چاپ اول. انتشارات دانشگاه تهران: تهران.
- حجت، عیسی. (۱۳۹۱). سنت و بدعت در آموزش معماری. چاپ اول. انتشارات دانشگاه تهران: تهران.

- دوکسیادس، کنستانتین ا. (۱۳۸۷). *معماری مرحله تحول*، ترجمه محمود رازجویان، انتشارات دانشگاه ملی ایران، تهران.
- زرافشانی محمد علی، طهماسبی ارسلان، بایزیدی قادر. (۱۴۰۰). بررسی آموزش معماری در دانشگاه‌های ایران در راستای حل بحران هویت معماری معاصر ایران، *فصلنامه علمی هنر/سلامی*، دوره ۱۸، شماره ۴۲.
- رفیعی، بهروز. (۱۳۹۲). *مربیان بزرگ مسلمان*، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- سامه، رضا و ایزدی، عباسعلی. (۱۳۹۳). سازوکار داوری و سنجش طراحی در آموزش معماری، پیشنهاد مدلی برای ارزیابی فرآیند و ارزشیابی طرح در تعامل استاد و دانشجو، *نشریه علمی - پژوهشی انجمن علمی معماری و شهرسازی ایران*، صفحات ۱-۱۳؛
- سالینگروس، نیکوس ای. (۱۳۸۷). *یک نظریه معماری*، ترجمه سعید زرین مهر و زهیر متکی، مرکز مطالعاتی و تحقیقاتی شهرسازی و معماری، تهران.
- سیفی، ندا، بلخاری قهی، حسن و محمدزاده، مهدی. (۱۳۹۶). تأملی در رابطه استاد و شاگردی در آموزش هنرها با تأکید بر نظام سنتی. *فصلنامه نگره* 17.528
- شریعت زاده، یوسف. (۱۳۷۴). اعتدال میان سنت و نوآوری، *آبادی*، سال پنجم، شماره ۱۹، زمستان ۷۴، صص ۶۴-۶۷.
- شریعتی، علی. (۱۳۷۸). هنر، انتشارات چاپخش، تهران.
- شوارتس، سنفورد آر. (۱۳۸۲). *آثری برگسون*، ترجمه ی خشایار دیهیمی، انتشارات ماهی، تهران.
- طاقی، زهرا. (۱۳۷۴). *نگاهی به آموزش معماری در دوران معاصر*، ص ۵(2).
- صداقتی، عباس و قلی‌زاده، هادی (۱۴۰۳). ارتباط و هماهنگی تکنیک‌های معماری سنتی و مدرن در مفهوم‌سازی فضاهای ایرانی. *اولین همایش بین‌المللی صنعت گردشگری*. تهران.
- طبیب‌زاده، کیمیا سادات و پروا، محمد. ۱۴۰۰، "آموزش معماری در ایران و مشکلات پیش روی آن"، *مجله معماری شناسی*. سال سوم. شماره ۱۷.
- فرضیان، محمد و کرباسی، عاطفه. (۱۳۹۳). «دست ساخته‌ها - تجربه شخصی» یادگیری از راه ساختن در آموزش معماری. *نشریه هنرهای زیبا: معماری و شهرسازی*
- فیضی، محسن و دژپسند، ساحل. (۱۴۰۰). واکاوی سبک‌های یادگیری دانشجویان برای ارتقای آموزش معماری (مطالعه موردی: دانشجویان معماری دانشگاه ارومیه). *مطالعات معماری ایران*
- غفاری، متینه. (۱۴۰۲). تلفیق معماری سنتی و مدرن. *دهمین کنفرانس بین‌المللی عمران، معماری و مدیریت شهری*.
- کاظمی، نادر؛ مرادی، لیلا؛ و سعیدی، امیر. (۱۳۹۴). نقش نقد معماری در پرورش تفکر طراحی دانشجویان. *نشریه معماری و هنر*، ۱۸(۴)، ۱۱۵-۱۳۲.
- گرجی مهبان، یوسف. (۱۳۸۹). آموزش معماری امروز و چالش‌های آینده. *فناوری آموزش (فناوری و آموزش)*، ۴(۳)، ۲۲۳-۲۳۴.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۵۶). *مجموعه آثار*، انتشارات صدرا، تهران.
- مهدوی‌پور قائم‌مقامی، حسین. (۱۳۹۱). «سرمشق» الگویی جهت استفاده از آثار معماری در آموزش طراحی معماری، *پایان‌نامه دکتری معماری*، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- میراحمدی باباحیدری، سیده زهرا، طهماسبی بلداجی، سمیرا، احدی، لیلا و ملک‌پور پیرجل، زهرا. (۱۴۰۱). تأثیر روش‌های تدریس بر یادگیری: از شیوه‌های سنتی تا نوآوری‌های مدرن، *ششمین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی*، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پرورش
- نقدبیشی، رضا. (۱۳۹۷). مدل سازی آموزش معماری با محوریت مطالعات محیط - رفتار. *پژوهش‌های معماری و محیط*
- ندیمی، حمید. (۱۳۸۹). روش استاد و شاگردی، از نگاهی دیگر. *نشریه هنرهای زیبا: معماری و شهرسازی*، 27(44)، 36.

- نوربرگ – شولتز، کریستین. (۱۳۸۷). الف. معماری : حضور، زبان و مکان. چاپ دوم. ترجمه علیرضا سید احمدیان. انتشارات نیلوفر. تهران.
- نیک‌کار، محمد، عیسی، حجت و ایزدی، عباسعلی. (۱۳۹۲). بررسی سازه هدف و کاربری آن در ایجاد انگیزش در نوآموز معماری، دو فصلنامه مطالعات معماری ایران ۲ (۳): ۸۵-۱۰۶
- Bain, K. (2004). *What the Best College Professor Do?* Harvard University Press.
- Benett, P. N. et al. (2002). "Job Satisfaction of Agriculture Teacher in Georgia and Selected Variables Indicating their Risk of Leaving the Teaching Profession"; Paper Presented at the *Southern Agricultural Education Research Conference*, Orlando, pp. 555 - 567.
- Gillespie, M. (2005). "Student - teacher Connection: A Place of Possibility". *Journal of Advance Nurce*, Vol. 52, Iss. 2, pp. 211 – 219.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- O'Malley, G. et al. (2000). *Politics of Education: Essays from Radical teachers*. (Albany, New York): State University of New York Press
- Oxman, Rivka. (2001). The Mind in Design: *A Conceptual Framework for Cognition in Design Education*. *Design Studies*, 22(4), 325-341.
- Prince, Michael. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- United Nation. (1993) *The Global Partnership for environment and development: A Guide to Agenda 21 Post Rio Edition*. United Nations.
- Wade ,John.(1977). *Architecture, Problems & Purposes: Architectural Design as a Basic Problem Solving Process*, New York, John Wiley & Sons.
- Yigitbas, E., Nowosad, A., & Engels, G. (2023). Supporting Construction and Architectural Visualization through BIM and AR/VR: *A Systematic Literature Review*. arXiv preprint arXiv:2306.12274.