فصلنامه علمی مرمت و معماری ایران
سال دوازدهم، شماره سی و یکم، پاییز ۱۴۰۱

نوع مقاله: پژوهشی
دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۰۹
پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۸/۱۲
صفحات: ۵۰-۳۵
10.29252/mmi.1602.14000812

شناسایی مؤلفه‌های آموزشی اثربخش تدریس تاریخ معماری اسلامی بر مبنای تجربه حرفه‌ای استادان این حوزه

حمید غیاث* احمد امین‌پور** مهدی حمزه‌نژاد*** شهاب کریمی‌نیا****

چکیده

هدف اصلی مطالعه حاضر، شناسایی مؤلفه‌های تدریس تاریخ معماری اسلامی در مقطع کارشناسی با تمرکز بر اثربخشی شگردهای اجرای محتوا مطابق اهداف مهارتی و معمارانه و بر اساس تجربه حرفه‌ای استادان دانشگاه به منظور ایجاد یک چارچوب مفهومی و توسعه مبانی نظری تدریس است. رویکرد پژوهشگر در این بخش از پژوهش، رویکرد کیفی با استفاده از راهبرد پدیدارنگاری است. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۵ نفر از استادان تاریخ معماری بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه عمیق و نیمه‌سازمان‌یافته جمع‌آوری شدند. روش تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوای استقرایی با استفاده از کدگذاری در سه سطح باز، محوری و منتخب بود. یافته‌های مربوط نشان دادند که مقوله‌های اساسی تدریس اثربخش تاریخ معماری از منظر مهارت‌های آموزشی شامل؛ ۱. تدریس متناسب با ویژگی‌های شخصیتی، ۲. تدریس مبتنی بر مهارت‌های آموزشی، ۳. تدریس مبتنی بر یادگیری و تفکر طراحی مبتنی بر مسئله، ۴. تدریس راهکارهای بازشناسی و تداوم مفاهیم و الگوها هستند.

کلیدواژه‌ها: تدریس اثربخش، یادگیری، الگو، پدیدارنگاری، تاریخ معماری اسلامی

* مربی h.ghiyas77@hotmail.com
** دانشیار، دانشکده معماری، دانشگاه هنر اصفهان. aminpoor@aui.ac.ir
*** استادیار، دانشکده معماری، دانشگاه علم و صنعت. hamzenejad@iust.ac.ir
**** استادیار، مرکز تحقیقات افق‌های نوین در معماری و شهرسازی، واحد نجف‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، نجف‌آباد، ایران.

پی‌نوشت ۱ و ۲ در متن مشخص نیست

مقدمه

تعلیم و تربیت فراگیران در هر نظام آموزشی، در چرخه‌ای از فرآیند تدریس و یادگیری تحقق می‌یابد. تدریس، از جمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز جزو دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سراسر جهان بوده است. یادگیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌های تربیتی، محصول تدریس است و ارتباط متقابل و نزدیکی بین این دو مفهوم برقرار است. «تدریس اثربخش در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آنها است. برای رسیدن به این هدف، دو اصل اساسی مورد توجه قرار گرفته است؛ اول اینکه تدریس نیازمند یک مجموعه از مهارت‌ها و رویه‌های خاص است که توسط پژوهش‌هایی شناسایی شده‌اند و دوم آنکه تدریس باید بتواند به نیازهای بافت و زمینه خاص توجه داشته باشد» (Devlin & Samarawickrema, 2010: 112). پیچیدگی تدریس ممکن است در نتیجه کنش و واکنش متغیرهای مجزا و متنوعی همچون علاقه، توانایی‌ها، پیشینه، شرایط و خصوصیات فرهنگی فراگیران و ماهیت محتوایی بروز نماید؛ بر این اساس، تدریس تابعی از شرایط زمانی و مکانی و موقعیت اجرای آن خواهد بود. یکی از محورهای مطالعاتی مهم در زمینه ارزیابی و شناخت فعالیت‌های تدریس اساتید، "تدریس اثربخش" است.

پیشینه پژوهش

شولین و همکاران (۲۰۰۰) معتقد هستند ارزیابی‌های موجود با استفاده از پرسش‌نامه که توسط دانشجویان تکمیل می‌شوند، فقط به ارزیابی متغیرهای قابل‌اندازه‌گیری می‌پردازند و متغیرهای مهم‌تری از جمله اینکه چگونه تدریس یک استاد باعث تغییر شخصی در دانشجو می‌شود را نادیده می‌گیرند. نتایج چنین پژوهش‌هایی می‌توانند زمینه‌ای برای تقویت مهارت‌های تدریس اثربخش از طریق کاربرد در برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی دوره‌های کاربردی مرتبط فراهم سازند؛ به‌ویژه اینکه اساتید با آگاهی از مؤلفه‌های تدریس اثربخش و عواملی که باعث بهبود کیفیت تدریس می‌شوند، قادر خواهند بود تا فلسفه تدریس خود را از انتقال دانش محض به سمت شناخت دانش توسط دانشجویان تغییر دهند (صفری، ۱۳۹۰).

یکی از مبانی نظری مهم در این زمینه، چارچوب رادمر از آرای فنیترماخر و سولتیز (۲۰۰۴) است که در آن الگوی اساسی تدریس از پنج عنصر اصلی تشکیل شده است. واژه رادمر، مخفف حروف اول این پنج عنصر اساسی است؛ روش، آگاهی از شاگردان، دانش محتوا، مقصد که اهداف و ایده‌های تدریس را توصیف می‌کند و روابط که بین استاد و شاگردان برقرار است. هاتیوا و همکاران (۲۰۰۱) به نقل از دولین و سمرویکریما (۲۰۱۰)، چهار بعد اساسی تدریس اثربخش را علاقه، مشخص بودن، سازمان‌دهی و جو مثبت کلاسی می‌دانند. یانگ و شاو (۱۹۹۹)، شش بعد برای تدریس مؤثر پیشنهاد می‌دهند؛ ارزش موضوع درسی، ایجاد انگیزش در دانشجویان، یک جو یادگیری راحت و مناسب، سازمان‌دهی موضوع، تعامل مؤثر و علاقه به یادگیری دانشجویان. همچنین، معیارهای هشت‌گانه تدریس اثربخش دانشگاه سانفرانسیسکو (۲۰۰۵) به نقل از عندلیب و احمدی (۱۳۸۶) شامل شش مؤلفه استفاده‌شده (۱. سازمان‌دهی محتوا، دانش و موارد درسی، ۲. مهارت‌های ارتباطی و ارتباط انسانی واضح با دانشجویان، ۳. فراهم‌سازی محیط یادگیری برای دانشجویان، ۴. ارائه بازخورد فوری نظرها، ارزیابی‌ها و امتحانات عادلانه، ۵. اثربخشی کلی تدریس اساتید، ۶. در نظر گرفتن هدف و چشم‌انداز تدریس) و دو مؤلفه ضعیف (۱. توجه داشتن به یادگیری دانشجویان، ۲. مشکل‌برانگیز بودن موارد درسی) هستند. با توجه به اینکه اساتید چه اهداف و فلسفه شخصی را در چارچوب تدریس خود مورد عنایت قرار می‌دهند، کیفیت تدریس قابل بحث است. به‌عنوان نمونه، نتایج پژوهش‌های کیفی کمبر و همکاران (۲۰۰۶) روی اساتید نمونه دانشگاه‌های استرالیا و هنگ‌کنگ نشان داده‌اند که این اساتید، هدف از تدریس خود را بر اساس ارتباط با زندگی واقعی دانشجویان و ارتباط بین عمل و نظریه مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

یافته‌های غلامی و اسدی (۱۳۹۲) در مقاله‌ای تحت عنوان "تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی" نشانگر آن است که مؤلفه‌های تدریس اثربخش دربرگیرنده چهار مقوله کلی یا کد منتخب شامل؛ "مهارت‌های ارتباطی"، "خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده"، "مهارت‌های آموزشی" و "عوامل ساختاری" هستند. هر کدام از این مقوله‌ها یا کدهای منتخب، از خرده مقوله یا کدهای محوری متعددی تشکیل شده است که به ترتیب "مهارت‌های ارتباطی" شامل؛ راهنمایی و مشاوره، ارتباط اخلاقی، ارتباط رفتاری، انعطاف‌پذیری، اعتمادسازی، ارتباط عاطفی و ایجاد انگیزه، "خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده" شامل؛ خصوصیات عمومی دانشجو، خصوصیات فردی استاد، خصوصیات تخصصی استاد و خصوصیات پداگوژیک مدرس، "مهارت‌های آموزشی" شامل؛ شگردهای اجرای تدریس، مدیریت فعالیت‌های تدریس، تعیین اهداف و محتوای درسی، پیگیری اهداف و مقاصد تربیتی، مهارت طراحی و اجرای آزمون، "عوامل ساختاری" شامل؛ آموزش اساتید، نظارت و مهارت ارزیابی تکالیف و فعالیت‌ها، ارزش‌یابی بر

اساتید، درآمد مناسب و حجم کار اساتید، محدودیت امکانات و متغیرهای محیطی، و موانع زیربنایی نظام آموزشی هستند که در تصویر ۱ نمایش داده شده‌اند.

غروی خوانساری (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان "جستاری در چگونگی آموزش تاریخ معماری از رهگذر توجه به تفکر تاریخی"، بحث ایجاد "بینش" در زمینه تدریس تاریخ معماری را فراتر از انتقال "دانش" می‌داند. در تدریس تاریخ، "شناخت سیر تکامل" (فرآیند پیش‌رونده) و "شناخت جوهر تجارب تکرارشونده" (جوهر و مفاهیم مشابه) اهمیت می‌یابند. کیفیت مطلوب از رهگذر توجه به سه مقوله "برانگیزش قوه کشف، تفسیر و تحلیل روابط وقایع تاریخی"، "توجه به انتزاع و ساده‌سازی وقایع تاریخی" و "تمرکز بر استخراج قواعد و سنت‌های تاریخی" قابل دست‌یابی است. وظیفه اصلی در تدریس تاریخ معماری، توجه دادن و تمرکز بر فرآیند یافتن نظم و ترتیب منطقی رویدادها، آثار معماری منبعث از آنها و پیوندهای میان آنها است.

طهماسبی و مستغنی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان "بررسی چگونگی ارتقای جایگاه تاریخ معماری در آموزش معماری در ایران"، با در نظر گرفتن امکانات و محدودیت‌ها، تعریف چهار درس در حوزه نظری را پیشنهاد می‌کنند؛ "تاریخ معماری ایران" (۳ واحد نظری، ۱ واحد عملی)، "تاریخ معماری جهان" (۳ واحد نظری)، "تاریخ و نظریه‌های معماری" (۳ واحد نظری)، "تاریخ، نظریه و نقد معماری" (۳ واحد نظری) که هدف عمده سه مورد نخست، دانش‌افزایی در تاریخ معماری است و آخری به مثابه حلقه اتصال آنها و با هدف تقویت بینش و مهارت تعریف شده است. در حوزه کاربردی، باور ما این است که می‌توان تاریخ معماری را با شیوه‌ای، بر اساس گونه‌های عملکردی، به دروس "طراحی معماری" وارد کرد. چنین رویکردی ناظر به جایگاه مصادیق به‌عنوان مرجع تصویری است که طراح بر اساس آن به طرح مولد اولیه می‌پردازد و فرآیند پاسخ‌گویی به مسئله پیچیده طراحی را آغاز می‌کند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که تجربه کارآمد آثار در حوزه دانش عملی معماری، از طریق عبور از دو مرحله "توجه" و "پردازش"، به شیوه‌های کلامی و تصویری میسر می‌شود. این دو مرحله، ارکان تشکیل‌دهنده الگوی تجربه فعال هستند.

باید اشاره کرد که شناسایی مؤلفه‌های این پژوهش (آموزش اثربخش تدریس تاریخ معماری اسلامی از دیدگاه استادان) در پی مؤلفه‌های اساسی و کلی تدریس مانند مهارت‌های ارتباطی شامل؛ ارتباط عاطفی، انعطاف‌پذیری، ارتباط اخلاقی و اعتمادسازی، و عوامل ساختاری شامل؛ نظارت و ارزش‌یابی، امکانات و متغیرهای محیطی و موانع نظام آموزش نبوده و بیشتر دربرگیرنده شگردهای اجرای محتوا و مدیریت فعالیت‌های تدریس، تعیین اهداف و محتوای دروس تاریخی و مهارت‌های ایجاد انگیزه می‌شود. این پژوهش با توجه به هدف فوق بر مبنای مصاحبه عمیق نیمه‌سازمان‌یافته، به منظور فراهم آوردن یک چارچوب فراگیر برای مقوله‌های بنیادی تدریس اثربخش تاریخ معماری، یک پرسش اساسی و پیرو آن دو پرسش فرعی را بررسی خواهد کرد:

تصویر ۱. ارائه الگوی مفهومی از مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش بر مبنای تجربه اساتید (غلامی و اسدی، ۱۳۹۲)

- مؤلفه‌های آموزشی اثربخش تدریس تاریخ معماری اسلامی بر مبنای تجربه حرفه‌ای استادان دانشگاه چه هستند؟
- پرسش‌های فرعی عبارت هستند از:
- مؤلفه‌های اثربخش تدریس تاریخ معماری اسلامی از منظر ایجاد انگیزه یادسپاری بر مبنای تجربه حرفه‌ای استادان دانشگاه چه هستند؟
- مؤلفه‌های اثربخش تدریس تاریخ معماری اسلامی از منظر اتصال مباحث نظری و عملی بر مبنای تجربه حرفه‌ای استادان دانشگاه چه هستند؟

روش پژوهش

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، شامل ۱۵ نفر اساتید حوزه تاریخ معماری اسلامی دانشگاه‌های مختلف بوده که بر اساس نمونه‌گیری هدفمند و قاعده اشباع نظری، بنا به درخواست پژوهشگر در این پژوهش شرکت کرده‌اند. با توجه به اینکه پژوهشگر در پژوهش کیفی معمولاً به دنبال تعمیم یافته‌ها نیست، بر اساس اشباع نظری می‌توان در صورت رسیدن به تکرار داده‌ها و یافته‌های کیفی مشابه، از ادامه فرآیند گردآوری داده‌ها صرف نظر کرد. ابزار گردآوری داده در این مقاله، مبتنی بر مصاحبه نیمه‌ساختاری بوده که بر اساس آن، درک اساتید از پدیده تدریس اثربخش بر اساس تجربه‌های حرفه‌ای و عملی آن مطالعه شد. در واقع، هدف ضمنی انتخاب مشارکت‌کنندگان چنین بوده تا با افرادی مصاحبه شود که در دانشکده‌های مختلف و از زوایای متفاوت، تدریس را تجربه کرده بودند، دارای سابقه حداقل ده سال در این حوزه باشند و در درجه دوم، اولویت با افرادی بود که نسبت به تدریس و توسعه مهارت‌های خود اشتیاق داشته و ضمن دارا بودن مقالاتی در این زمینه، از طرف برخی از اساتید رشته معماری هم توصیه شده باشند.

با توجه به اینکه هدف اصلی پژوهش، شناسایی تجربه‌های حرفه‌ای اساتید در باب پدیده تدریس اثربخش بوده، راهبرد این پژوهش از نوع پدیدارنگاری بوده است. پدیدارنگاری، یک سنت پژوهش تجربی است که به مطالعه فهم و درک افراد از دنیای اطراف خود می‌پردازد و روشی برای تحلیل توصیفی و فهم افراد از پدیده‌هایی است که آنها در طول زندگی حرفه‌ای و یا شخصی خود تجربه کرده‌اند. پدیدارنگاری با پدیدارشناسی متفاوت است. در حالی که پدیدارشناسی عمدتاً یک روش فلسفی است که در آن یک فیلسوف، نظر و درک خود را درباره یک پدیده مسلم و قطعی می‌داند، پدیدارنگاری یک روش پژوهشی است که در آن پژوهشگر درک و فهم افراد دیگر را درباره یک پدیده تجربه‌شده توصیف می‌کند (Marton, 1994). در طراحی پرسش‌های مصاحبه از هیچ‌گونه الگوی پیش‌ساخته قبلی استفاده نشد. تلاش پژوهشگر در اجرای هر مصاحبه بر آن متمرکز بوده تا داده‌های کیفی به صورت مستقل و اکتشافی به‌دست آیند و نتایج آن بدون دست‌کاری ذهنی و ارائه الگوی خاصی مورد تحلیل قرار گیرند. پرسش‌های اساسی برای شناسایی مقوله‌ها در هر مصاحبه این‌چنین تنظیم و طراحی شده بودند:

۱. مهم‌ترین ضعف‌های کنونی آموزش تاریخ معماری (اسلامی) در ایران چه هستند؟
۲. اثربخشی روش‌های مطرح آموزش تاریخ معماری (اسلامی) به چه ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی بستگی دارد؟
۳. به نظر شما چه روش‌هایی در سهولت فراخوانی و بازیابی اطلاعات تاریخ معماری جهت کاربرد ماهرانه در طرح‌های معماری می‌توانند مؤثر باشند؟
۴. راهبردهای مورد نظر شما برای رشد تفکر انتقادی و افزایش انگیزه دانشجویان در خلال تدریس دروس تاریخ معماری چه هستند؟

علاوه بر این پرسش‌های اساسی، پژوهشگر در طول مصاحبه، از سؤالات کنکاشی با جزئیات بیشتر برای درک عمیق‌تر از پدیده مورد مطالعه استفاده کرده است. کلیه مصاحبه‌ها به صورت عمیق و ضبط‌شده انجام گرفته‌اند و تمام تلاش پژوهشگر بر آن بوده تا در زمان اجرا، مشارکت‌کننده، هدایتگر اصلی روند مصاحبه باشد و به کمک یادداشت‌برداری و یادآوری نکته‌های مورد اشاره توسط مصاحبه‌شونده به ترتیب مورد کاوش قرار گیرند تا در فرآیند آوانویسی (برگرداندن صدا به نوشته) ابهامی باقی نماند. بعد از انجام مصاحبه، کلیه مصاحبه‌ها از روی دستگاه ضبط پیاده شده و برای تحلیل آماده شدند. فرآیند تحلیل داده‌ها، استقرایی بوده؛ به‌تعبیردیگر، هیچ چارچوب مفهومی قبلی برای کدگذاری و مقوله‌بندی وجود نداشت، بلکه مصاحبه به صورت آزاد و عمدتاً با توجه به فن کدگذاری برخواسته از داده‌ها (بازرگان، ۱۳۹۰) صورت گرفت. به‌عبارت‌دیگر، داده‌های هر سه مرحله کدگذاری باز، محوری و منتخب، تحلیل شدند. برای مطالعه روایی صوری و محتوایی پرسش‌های مصاحبه، با تنی چند از اساتید رشته معماری، علوم تربیتی و نیز صاحب‌نظران حوزه پژوهش‌های کیفی مشورت شد.

فرآیند کدگذاری به این صورت بوده که ابتدا کل مصاحبه‌ها با دقت توسط پژوهشگر و یک داور روخوانی شدند تا معنا و مفاهیم اصلی در آنها به صورت توصیفی شناسایی شوند. در مرحله بعد، همه مصاحبه‌ها برای تحلیل اولیه و کدگذاری در نظر گرفته شدند. برای کدبندی، متن مصاحبه‌های انتخاب‌شده

را قطعه‌بندی کرده و هر قطعه (مبنای قطعه‌بندی محتوا بود، هر معنا، محتوا و مضمونی که هدف پژوهش را پوشش دهد) را یک کد در نظر گرفتیم و نام هر کد را به‌گونه‌ای انتخاب کردیم که دقیقاً و به صورت عینی توصیف‌کننده قطعه مشخص‌شده باشد. این مرحله کدگذاری باز بود و این کار تا مرحله اشباع نظری یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی‌شوند، ادامه پیدا کرد.

در این تحقیق برای محاسبه سنجش ثبات در پایایی، از روش "پایایی بین مشاهده‌کنندگان" استفاده شده است. این ضریب، ثبات و همبستگی نمرات بین مشاهده‌کنندگان یا داوران یا ارزیابان مختلف یک موضوع را می‌سنجد و ضریب توافق هم نامیده می‌شود که با ضریب کاپا نشان داده می‌شود (Fleiss et al, 1981; Downing, 2004). ضریب کاپا، یک آزمون آماری است که برای ارزیابی میزان صحت طبقه‌بندی به‌کار می‌رود و بین حالت تصادفی بودن و طبقه‌بندی نظارت‌شده، ارزیابی انجام می‌دهد و زمانی که یک ابزار یا پرسش‌نامه با سؤالات تشریحی، بر روی افراد مشابهی توسط دو یا چند مصاحبه‌گر یا پرسشگر به‌کار رود و بخواهیم به یک توافق کلی در مورد ابزار دست یابیم، استفاده می‌شود (Webb et al, 2006; Wells & Wollack, 2003; Kundel & Polansky, 2003). ضریب کاپا همواره بین منفی یک تا مثبت یک قرار می‌گیرد که هر چه به ۱+ نزدیک‌تر باشد، بیانگر وجود توافق متناسب و مستقیم است. اندازه‌های نزدیک به ۱- نشان‌دهنده وجود توافق وارون هستند و اندازه‌های نزدیک به صفر، عدم توافق را نشان می‌دهند (حبیب‌پور و صفری، ۱۳۹۴). این ضریب به صورت درصد بیان می‌شود و بر اساس مقالات موجود، دسته‌بندی قدرت ضریب کاپا به قرار جدول ۱ است.

بر اساس مقادیر ارائه‌شده در جدول ۱، حداقل مقدار قابل‌قبول ضریب کاپا بیش از ۰/۶ است و مقادیر بالاتر از ۰/۸ در توافق دو داور یا ارزیاب ایده‌آل هستند.

با توجه به نتایج جدول ۲، سطح معناداری برای میزان توافق بین داوران کمتر از سطح معناداری α=۰/۰۵ است؛ در نتیجه، مقدار ضریب کاپا از نظر آماری معنادار است و میزان آن برابر با ۰/۶۴۸ گزارش شده است. با توجه به جدول مقادیر مختلف کاپا، می‌توان نتیجه گرفت که دقت طبقه‌بندی شاخص‌ها نسبت به طبقه‌بندی کاملاً تصادفی معادل ۶۴/۸ درصد برآورد شده است؛ یعنی نتایج طبقه‌بندی ۶۴/۸ درصد بهتر از زمانی است که شاخص‌ها به صورت تصادفی طبقه‌بندی می‌شوند.

روش توافق درصدی، پراستفاده‌ترین و ساده‌ترین روش برای محاسبه پایایی بین کدگذاران است؛ اما اغلب این روش را مقیاسی گمراه‌کننده می‌دانند که توافقات درست را بیش از حد تخمین می‌زند (خواستار، ۱۳۸۸).

a= تعدادی که از نظر مصاحبه‌گر و داور پاسخی داشته باشند.

b= تعدادی که نه مصاحبه‌گر و نه داور پاسخی از آن مرتبط با دسته پیدا نکرده‌اند.

ضریب توافق درصدی =(a+b)/N*100 = 72.36

چرایی مطالعه تاریخ معماری

مطالعه تاریخ معماری، کوشش نقادانه و پویا به منظور فهم محاسن و معایب گذشته است. هدف از مطالعه معماری و تاریخ آن، نه‌فقط کوشش برای فهم گذشته، بلکه تلاش برای فهم رابطه گذشته و آینده است. پژوهش در تاریخ معماری همچون هر گونه پژوهش تاریخی دیگر، از نیاز به درک موقعیت کنونی سرچشمه می‌گیرد. این نیاز، محصول باوری است که درک موقعیت کنونی را بدون شناخت گذشته ممکن نمی‌داند؛ زیرا تنها به مدد مطالعه گذشته می‌توان دریافت که چگونه به نقطه امروز رسیده‌ایم و چه تصمیم‌ها و انتخاب‌هایی ما را به اینجا رسانده‌اند (Conway & Roenisch, 2005: 24). نکته مهم، اجتناب از دیدگاه "عتیقه‌شناسانه" است. در این دیدگاه، آثار تنها به دلیل ارزش تاریخی، منحصربه‌فرد بودن و نایاب بودن اهمیت می‌یابند. تغییر در شیوه نظر کردن به قصد خوانشی زایا از تاریخ که به انواع ایده‌ها و خلاقیت‌ها و

جدول ۱. قدرت مقادیر مختلف ضریب کاپا در تعیین میزان توافق بین مشاهده‌کنندگان یا داوران

مقدار آماره کاپا	قدرت توافق
کمتر از صفر	ضعیف
۰ – ۰/۲	کم
۰/۲۱ – ۰/۴	پایین‌تر از متوسط
۰/۴۱ – ۰/۶	متوسط
۰/۶۱ – ۰/۸	خوب
۰/۸۱ - ۱	عالی

(نگارندگان)

جدول ۲. مقدار ضریب کاپا برای تعیین میزان توافق بین داوران

مقدار آماره کاپا Kappa	Sig سطح معناداری	نتیجه قدرت وافق
۰/۶۴۸	۰/۰۰۰	خوب

(نگارندگان)

کارکردهای امروز ما پاسخ دهد، می‌تواند هدف اصلی تبیین شیوه تفکر تاریخی باشد. در قیاس خوانش‌های متفاوت و شناخت تکثر آنها و اجازه رشد و نمو دادن به تمامی خوانش‌ها است که به شناختی زایا و منطقی از تاریخ و معماری گذشته می‌توان رسید. آنچه برای خوانش تاریخی خطرساز است، تک‌صدایی و عدم به رسمیت شناختن انواع خوانش است. شکی نیست که مطالعه پیشینه‌ها، ذخیره تصاویر را در ذهن غنا می‌بخشد. از تاریخ معماری با بهره‌گیری از قابلیت‌های آن در جهت آموزش معماری، حفظ و احیای بناها، بهره‌گیری از تجربیات فنی و ساختمانی و در نهایت، کمک به تدوین تاریخ فرهنگ و تمدن جامعه می‌توان کمک گرفت (گلیجانی مقدم، ۱۳۸۴: ۱۵). سوابق معماری تاریخی، مصادیقی از پروژه‌هایی مشابه که دیگر معماران انجام داده‌اند و نیز تصاویر ذهنی از نخستین نمونه‌های ساختمانی یا فضاهایی که ممکن است طی سفر مشاهده شده باشند، بیانگر اطلاعات دریافت‌شده انکارناپذیر در ذهن فرد خلاق هستند. ذهن فرد خلاق از طریق فرآیند خارق‌العاده ویرایش، تمامی اطلاعات مربوط و تمامی تصاویر ذخیره‌شده را گزینش و سامان‌دهی می‌کند و آنها را به‌عنوان مجموعه‌های مرتب‌شده ترکیبات بصری، تصویری یا مفهومی تدوین می‌نماید (آنتونیادس، ۱۳۹۱: ۲۷۱). آثار معماری در فرآیند بازخوانش خود از خوانایی شکل و محتوا بهره‌مند می‌شوند و تشخصی افزون می‌یابند؛ در این صورت، آثار تاریخی معماری به‌عنوان شواهدی از دستاوردهای خلاقانه بشری در حوزه معماری باید مورد بحث‌های عمیق و جدی و بر اثر پرسش‌های کنجکاوانه دانشجویان از چرایی و چگونگی مصادیق معماری، موضوع بحث قرار گیرند. اگر دروس تاریخ معماری میدانی باشند که دانشجویان با هر گرایشی آنها را فضایی برای جولان فکر خود ببینند، این دروس جایگاه ارزشی خود را یافته؛ وگرنه تنها مسیری اجباری برای گذراندن خواهند شد.

مبانی و چارچوب نظری تاریخ معماری

تاریخ معماری، دانشی کاربردی است و شاید از هر نوع تاریخ دیگری هم کاربرد آن بیشتر باشد. آنچه در تحقیق تاریخی اهمیت دارد، فقط نظر کردن به آثار نیست، بلکه شیوه نظر کردن است. تاریخ معماری، تاریخ تجربیات فضاسازی و تحولات آن است. اگر چنین به تاریخ معماری بنگریم، قطعاً آن را رکنی در آموزش معماری و تکیه‌گاه مهمی در پای میز طراحی معماران خواهیم دانست. تاریخ معماری بر پایه دانش بصری است. با این حال، درس تاریخ معماری نباید به چارچوبی برای بمباران اطلاعاتی دانشجویان تبدیل شود و ارائه اطلاعات بصری لازم باید راه برای تحلیل دانشجویان باز کند. «تاریخ معماری تنها تعلق خاطر به میراث تاریخی نیست، بلکه اشتیاق به فهم تجربه فکری انسان دیروز و تأمل بر اندیشه وی در رابطه با مقولاتی چون فضا، زمان، هندسه، نظم، خلاقیت و زیبایی، خود بخش قابل‌توجه تاریخ معماری است» (خوئی، ۱۳۷۹: ۲۰). زوی، به یک تاریخ‌نگاری با در نظر گرفتن همه ارزش‌ها معتقد است. هر چند مبنای اصلی آن "فضا" تصور شده، اما اصولاً فضا با بهره‌گیری از این عناصر قابل تعریف است؛ «هر کسی مختار است که تاریخ اقتصادی، اجتماعی، فنی و حجمی معماری را بنویسد، همان‌گونه که تاریخ کیهان‌شناسی یا سیاسی یا کمدی یا الهی را می‌نویسد، اما حقیقت بنا نتیجه همه این عوامل است و تاریخچه‌ها نباید هیچ‌یک از این عوامل را به دست فراموشی بسپارند. حتی با کنار گذاشتن عوامل اقتصادی، اجتماعی و فنی و با توجه به عوامل هنری روشن است که فضا به‌تنهایی، با اینکه خود اساس و مایه معماری است، تعریف‌شدنی و توجیه‌پذیر نخواهد بود» (زوی، ۱۳۷۶: ۲۵).

با بررسی‌های صورت‌پذیرفته بر روی اهداف دروس تاریخی در دانشگاه‌های معتبر ایران و جهان، می‌توان اهداف مشترکی را به‌طور خلاصه این‌گونه برشمرد:

- اهداف ارزشی شامل؛ احترام به آثار ارزشمند تاریخی/ گفت‌وگوی فرهنگ‌ها و تمدن‌ها/ هم‌زیستی دیدگاه‌های بومی و جهانی/ تبعیت و نه تقلید
- اهداف مهارتی و تحلیلی شامل؛ تقویت قدرت تحلیل/ کاهش فواصل مکانی یک اثر با ذهن طراح/ صرفه‌جویی در زمان تولید ایده/ ایجاد تنوع و تعدد در تولید ایده‌های معمارانه/ القای وحدت در طراحی‌ها در عین کثرت و تنوع/ ایجاد فضاهای جاودانه جدید مبتنی بر مفاهیم پایدار گذشته/ ادراک کیفیات فضایی/ معماری متناسب با اقلیم (کانوی و رونیش، ۱۳۸۴: ۳۳).

مطابق با آنچه پیش‌تر اشاره شد، مبنی بر اینکه کیفیت دروس تاریخ معماری می‌تواند عاملی تأثیرگذار در سرزندگی و جاودانگی معماری امروز باشد، نباید از ذکر این نکته غافل بود که دروس تاریخ معماری به نسبت تأثیر به‌سزایی که بر کیفیت دروس طراحی معماری دارند، به همان میزان شامل تهدیداتی چون؛ به‌کارگیری نابخردانه اجزای یک اثر، همانندسازی شکلی و نه معنایی و مشکلات زیست‌بومی و محیطی خواهند بود. با برشمردن این تهدیدها و نقاط ضعفی که در آثار بسیاری از دانشجویان و متخصصان حرفه‌ای معماری ملاحظه می‌شوند، به‌صراحت جای روش و یا تکنیک‌های جدید در آموزش دروس تاریخ معماری احساس می‌شود که کارایی

لازم را در آموزش آتلیه‌ای طراحی معماری به‌عنوان مکمل داشته باشند؛ ضمن آنکه بتوان به واسطه آنها میزان اثرگذاری دروس تاریخ معماری را بر فرآیند یادگیری دانشجویان و کمک به آنها در مرحله ایده‌آفرینی پیش از ورود به دروس طراحی معماری، مورد سنجش قرار داد.

اثربخشی تدریس تاریخ معماری

در یک سؤال مشترک و اصلی از استادان تاریخ معماری اسلامی، اثربخشی تدریس تاریخ معماری و مشکلات بر سر راه نیل به این هدف پرسیده شد و کدهای محوری زیر دریافت شدند:

- مشکل مهم آموزش تاریخ معماری ما این است که تاریخ معماری را معمارانه نمی‌آموزیم، رویکرد طراحانه به تاریخ معماری نداریم؛ همان مشکلی است که رویکرد طراحانه به اقلیم و سازه و مبانی نظری نداریم. گوهر امر طراحانه را نمی‌شناسیم.
- بعضی از مدرسان این دروس از میان فارغ‌التحصیلان باستان‌شناسی هستند که تنها توصیفی از ساختمان را در همان زمان ساخت ارائه می‌کنند (فقدان نگاه تحلیلی استاد).
- دانشجویان نمونه‌های جدید طراحی‌شده نمی‌بینند که از الگوها و مفاهیم آثار معماری درست استفاده کرده باشند!
- اهداف دروس، مشخص، سازگار و در راستای هم نیستند.
- ما در دنیای اطلاعات با انبوهی از داده‌ها و اطلاعات مواجه هستیم، حافظه دانشجویان با یک‌سری اسم و مکان و نظریه که اغلب به هم مربوط هم نیستند پر می‌شود!
- مدیریت اطلاعات، مهم‌تر و ضروری‌تر از شناخت انبوهی از اطلاعات است.
- اساتید ما که اغلب جوان هستند نمی‌دانند چه چیزهایی اولویت دارند.
- اساتید تاریخ معماری به یک‌باره از میان جوانانی انتخاب می‌شوند که اغلب تازه فارغ‌التحصیل شده و به همین دلیل، هنوز به بینش و قدرت لازم برای تدریس نرسیده‌اند.
- اساتید قدرت انتقال اطلاعات خبری را به تیپ‌های مختلف شخصیتی و سبک‌های متفاوت یادگیری دانشجویان ندارند (عدم ایجاد انگیزه در دانشجویان).
- استادان ما با هم مراوده فکری ندارند و از هم فاصله می‌گیرند. به جای اینکه همگرا باشند، واگرا عمل می‌کنند!
- نظام حاکم بر آموزش معماری ایران هنوز هم ملهم از زبان معماری مدرن است.
- دنیا از روش‌های تدریس کلاسیک و استاد و شاگردی خود را خارج کرده و از آموزش و تدریس[1] به یادگیری[2] تغییر کرده؛ یعنی نیاز دانشجو مطرح می‌شود و استاد راهنمایی می‌کند.
- دانشجو به‌درستی متقاعد نمی‌شود که تاریخ یک فرایند تکرارشونده هم دارد.
- فرصت به بررسی چگونگی تحول و ارتقا و بالندگی معماری ما نمی‌رسد!
- یکی از ضعف‌های سیستم آموزشی ما، ارائه یک درس در طول تنها یک ترم است؛ زیرا درس‌ها خرد شده و هنوز موضوع برای دانشجو جا نیفتاده که ترم به پایان می‌رسد!
- الآن باور به این نداریم که می‌توانیم از مصادیق معماری خودمان استفاده کنیم.
- دانشجو تا نفهمد این دروس به چه دردی می‌خورد، به حافظه خود نمی‌سپارد (عدم ایجاد انگیزه در دانشجویان).
- دانشجوی سال چهارم مقطع کارشناسی، از انبوه بناهای ساخته‌شده در جهان، فقط چند بنا را می‌شناسد!
- معماری در خلأ شکل نمی‌گیرد، پس چطور می‌شود از الگوی آماده حرف زد؟! چون که معماری امری مکان‌مند است، الگو به مفهوم شکلی و سرمشق به‌عنوان یک قالب انتزاعی را نمی‌توان در همه جا پیاده کرد.
- مجال چندانی برای فهم زمینه‌ای که آثار تاریخی معماری در آن شکل گرفته‌اند، فراهم نمی‌شود.
- کشف سؤال درست در تاریخ معماری باید در اولویت قرار بگیرد.
- توجه به آنچه معماران گفته‌اند هیچ‌گاه در مقطع لیسانس ما اتفاق نمی‌افتد، نظر معماری تدریس نمی‌شود. با این روند، ما مقلد شکلی مجله‌های معماری شده‌ایم.
- خوانش انتقادی معماری، مستلزم آشنایی با نوع تفکر معماران نیز است؛ وقتی دانشجو متوجه فاصله بین تفکر و عمل می‌شود.

پس از ارائه این سؤال کلیدی، سؤالات اصلی مصاحبه مطرح شدند و پس از ثبت همه آنها، کدگذاری باز مانند جداول ۳ و ۴ انجام شد.

گزارش یافته‌ها و کدهای محوری مصاحبه با اساتید (با میزان درصد فراوانی بیشتر) و تطبیق، توسعه و تکمیل آنها با تعاریف دانشگاهی مستخرج از مقالات و کتاب‌ها

در ادامه، با تفکیک گزاره‌های دریافتی از مصاحبه‌ها و انطباق آنها با تعاریف علوم تربیتی و آموزشی، به چهار مقوله اصلی این پژوهش که به آنها اشاره شده است، دست یافته‌ایم.

ادراک استاد در مورد دانشجو (مهارت‌های ارتباطی) (تدریس متناسب با ویژگی‌های مختلف شخصیتی)

توجه به همه گروه‌های شخصیتی و متغیرهای آموزشی و همچنین توجه به مهارت‌های ذهنی جهت ایجاد انگیزه‌های لازم به‌عنوان اولین گزاره‌های پرتکرار در مصاحبه، ثبت شده و تشکیل‌دهنده مقوله مهارت ارتباطی استاد شدند.

روان‌شناسان علوم تربیتی سعی در شناخت یادگیرندگان بر اساس ویژگی‌های شخصی کرده‌اند. از این‌رو دنبال راهکارهایی بوده‌اند تا بر اساس آنها بتوانند تعیین کنند چه افرادی در چه نوع آموزش‌هایی موفق‌تر هستند و رابطه میان موفقیت و یا علاقه در زمینه‌های مختلف را با شخصیت افراد، مشخص سازند. یکی از این ویژگی‌ها، سبک‌های یادگیری است که ترجیحات یادگیری هر شخص را بیان می‌کند.

جدول ۳. یک نمونه از کدگذاری باز بر اساس بخشی از مصاحبه با دکتر غلامحسین معماریان

متن مصاحبه با یکی از استادان	گزاره‌های استخراج‌شده
نظام حاکم بر آموزش معماری ایران هنوز هم ملهم از زبان معماری مدرن است. البته نسبت عمل به آن، بستگی به نگاه هر استاد دارد. مشکل اصلی اکثر دانشجویان معماری در مقاطع مختلف، فهم معماری و کاربست آن در معماری امروز است. برای دانشجویان واحدهایی ارائه می‌شوند و آنها موظف به اخذ واحدها هستند. یکی از ضعف‌های سیستم آموزشی ما، ارائه یک درس در طول تنها یک ترم است؛ زیرا درس‌ها خرد شده و هنوز موضوع برای دانشجو جا نیفتاده که ترم به پایان می‌رسد! این در حالی است که در اکثر دانشگاه‌های ایتالیا، دانشجو در یک سال باید بین ۵ تا ۷ درس را بگذراند که در هر درس یک یا چند هدف آموزشی معین وجود دارد. با مقایسه برخی ویژگی‌های دروس مقدمات (قبل از طراحی) در ایران و ایتالیا به این نتایج می‌رسیم که مراجعه کم به منابع نوشتاری، عدم توجه به معماری گذشته به‌عنوان یک بستر علمی و عدم روشمندی در تحلیل بناهای گذشته کاملاً مشهود است. تدریس دانشگاهی زمینه‌ساز و آگاهی‌دهنده است، در ادامه بستگی به خود دانشجو دارد که چگونه و چقدر از مطالب استفاده و چقدر به توان قضاوتی خود اضافه می‌کند. هیچ جای دنیا این‌طور نیست که شما تاریخ معماری را مطالعه کنی و بعد بگویی من "معمار" شده‌ام. تاریخ معماری، آشنایی است. برای دانشجویان مخصوصاً در سال‌های ابتدایی تحصیل معماری، هنوز این سؤالات بی‌جواب مانده که از کجا آغاز کنیم؟ مبنای ایده‌های ما از کجا ریشه بگیرد؟ ارائه دروس تاریخی و مواجهه کردن دانشجویان با مصادیق تاریخی در آموزش معماری به معنای القای تفکر سنتی نیست، بلکه بیشتر به معنای درست کار کردن، منطقی بودن و چند بعدی دیدن معماری است که می‌تواند در روش‌های سنتی و مدرن تأثیرات مثبت خود را داشته باشد و دانشجو را با ادبیاتی قوی آشنا بسازد و بتواند معیارهای نقد را پس از آشنایی با یک نگرش و روش در بستر تاریخی برای خود بیندوزد.	- مشکل اصلی اکثر دانشجویان معماری در مقاطع مختلف، فهم معماری و کاربست آن در معماری امروز است. - یکی از ضعف‌های سیستم آموزشی ما، ارائه یک درس در طول تنها یک ترم است. - در اکثر دانشگاه‌های ایتالیا، دانشجو در یک سال باید بین ۵ تا ۷ درس را بگذراند. - عدم توجه به معماری گذشته به‌عنوان یک بستر علمی و عدم روشمندی در تحلیل بناهای گذشته کاملاً مشهود است. - مبنای ایده‌های ما از کجا ریشه بگیرد؟ ارائه دروس تاریخی و مواجهه کردن دانشجویان با مصادیق تاریخی در آموزش معماری به معنای القای تفکر سنتی نیست، بلکه بیشتر به معنای درست کار کردن، منطقی بودن و چند بعدی دیدن معماری است. - بتواند معیارهای نقد را پس از آشنایی با یک نگرش و روش در بستر تاریخی برای خود بیندوزد.

(نگارندگان)

جدول ۴. نحوه شکل‌گیری مقوله‌های مصاحبه

گزاره	کد باز	مقوله
الگوها در اصل انتزاع مفاهیم هستند- الگوها مدلی از جواب هستند- بهره‌گیری از الگوی استخراج دانش کاربردی که می‌تواند موجب افزایش خلاقیت شود- آموزش راهکارهای الگویابی و استنتاج الگو از مصادیق می‌تواند این شیرینی و حلاوت را دوچندان کند- شناخت جوهر تجارب تکرارشونده- معرفی الگوهای توده و فضا، خط آسمان، عرصه خصوصی و عمومی و فرم نمادین- بیان سلسله مراتب رسیدن فرد به بنا- مرز بین تقلید و الهام گرفتن مشخص شود- عدم توجه صرف بر الگوهای شکلی- وجوه تشابه بین بناهای قدیمی‌تر و مدرن و معاصر مشخص شود.	بهره‌گیری از الگوی استخراج دانش کاربردی	بازشناسی و تداوم الگوها و مفاهیم
	وجوه تشابه بین بناها	
	معرفی الگوهای توده و فضا	
	معرفی عرصه خصوصی و عمومی و فرم‌های نمادین	

(نگارندگان)

در کتاب "یادگیری تجربه‌ای"[۳] کُلب[۴]، یادگیری از تجربه عینی شروع می‌شود و به تأمل می‌رسد، سپس مفهوم‌سازی انتزاعی شکل می‌گیرد و در نهایت نیز از مفاهیم انتزاعی، رهنمودهایی برای عمل استخراج می‌شوند. به همین دلیل، توجه به دانشجویان و شیوه‌های یادگیری آنها حائز اهمیت است و نباید سیستم آموزشی به‌گونه‌ای باشد که معلم و کتاب مرجع و دانشجویان تنها دریافت‌کننده دانش بر اساس آموزش معلم‌محور باشند. تحقیق انجام‌شده توسط "کوان و یون یان" در سال ۲۰۰۵، عملکرد دانشجویان معماری در کارگاه‌های طراحی و رابطه آن با سبک‌های چهارگانه یادگیری دیوید کلب را مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیده نوع تمریناتی که به دانشجویان داده می‌شود اگر با سبک یادگیری آنها هماهنگ باشد، در ارزیابی نمره خوبی می‌آورند و در صورت وجود تضاد میان تمرین ارائه‌شده به دانشجو و سبک یادگیری وی، نمره ارزیابی پایین خواهد بود (کریمی مشاور، ۱۳۹۱). جدول ۵ کدهای محوری دریافت‌شده از مصاحبه‌ها را در ارتباط با این مؤلفه آموزشی نشان می‌دهد.

مهارت‌های آموزشی (خلاقیت، شگردها و روش‌ها، مطالب روزآمد، تسلط به حوزه تدریس و ارزش‌یابی)

استفاده از مهارت‌های مختلف آموزشی جهت تسهیل فرآیند یادگیری و یادسپاری و مهم‌تر از آن، انتقال یادگیری به‌عنوان دومین مؤلفه تدریس اثربخش، شامل گزاره‌های متعددی از تجربیات آموزشی استادان این حوزه بود.

پرداختن به ذهن و نحوه عمل آن در فرآیند یادگیری، به‌ویژه بر مبنای رویکرد شناختی، زمینه را برای تبیین دقیق‌تر فرآیند یادگیری فراهم می‌آورد. بر اساس این رویکرد، سازوکار یادگیری مبتنی بر دو فرآیند یادسپاری و یادآوری است. در فرآیند یادسپاری، ذهن اطلاعاتی را که به واسطه حواس از دنیای بیرون دریافت کرده، در حافظه ذخیره می‌کند؛ اصلی‌ترین گام آغازین در تحقق این فرآیند، مقوله توجه است که طی آن انسان، ادراک خود را معطوف به بخش خاصی از دریافت‌های حسی می‌کند. در واقع، توجه به اطلاعات حاصل از تجربه دیداری، مبنای اولیه پردازش و به دنبال آن ذخیره‌سازی اطلاعات است (Santrock, 1991). از این‌رو،

جدول ۵. گزاره‌های مصاحبه با اساتید و مرتبط با تدریس متناسب با ویژگی‌های مختلف شخصیتی

گزاره‌ها	مقوله
اِعمال تمرین‌های جداگانه برای یادگیرندگان متمایز. - استاد تاریخ باید این چهار گروه را به متغیرهای آموزش معماری خود اضافه کند. در حقیقت، روش آموزشی وی باید به هر چهار گروه (سبک‌های یادگیری دیوید کلب) خوراک دهد. الگویابی از آثار شاخص معماری باید هر چهار گروه نظریه کلب را پوشش دهد. تدریس من باید تمام دانشجویان با تفکر واگرا و همگرا را تحت پوشش خود قرار دهد. - حال اگر بتوانیم به جای ارائه و انتقال یک جمله خبری طوری آن را بیان کنیم که نیمکره کنجکاو ذهن هم فعال شود مثلاً به جای اینکه بگوییم "ساختمان کریستال پالاس در سال ۱۸۵۱ تأسیس شد" از جمله "در پاییز ۱۸۵۱ در هاید پارک لندن، ساختمانی عجیب و غیرعادی ساخته شد" استفاده کنیم. این دو جمله از لحاظ انتقال اطلاعات در یک سطح هستند، با این تفاوت که در جمله دوم اطلاعات خبری خود را ابتدا به نیمکره راست مغز دانشجو فرستاده‌ایم و به‌نوعی با تصویرسازی به روش‌های تقویت حافظه پرداخته‌ایم. راه‌حل‌هایی از این جنس می‌توانند به‌عنوان نگاه پیش‌رو، اطلاعات ساده را به سمت تصویرسازی و رویکرد احساسی سوق دهند تا ماندگاری آن در ذهن بیشتر شود. - یکی از کارهایی که من برای پرورش و تقویت تفکر انتقادی انجام می‌دهم، تابوشکنی است؛ یعنی مثلاً بحثی را که یک ساختار ذهنی مشخصی برای دانشجو به وجود آورده مطرح می‌کنم و می‌گویم غلط است تا بدین وسیله اطلاعات آنها را به چالش بکشم و از آنها می‌خواهم به دنبال مطالعه عمیق‌تر بروند. بعد همه کلاس درگیر یک مطلب می‌شوند. مثلاً از معماری قاجاریه تعریف می‌کنم تا تابوی غرب‌زدگی ذهنی آن را نزد دانشجو بشکنم. بعد با دلایلی از معماری قاجار دفاع می‌کنم. همین‌طور به آنها می‌گویم که معماری گوتیک یک معماری وحشی نیست، اتفاقاً در گوتیک همه چیز مهربانانه‌تر و زنانه‌تر بیان می‌شود بر خلاف رومانسک. من سعی می‌کنم نشانه‌ها و الگوهایی را به بچه‌ها نشان دهم تا به وسیله آن بهتر بتوانند درس را بفهمند. مثلاً گوتیک این ویژگی و سلجوقی فلان ویژگی را دارد. در این راه از مباحث شولتز در کتاب معنا در غرب بسیار ایده گرفتم. - لزوم ایجاد هیجان و انگیزه در کلاس. - شیوه داستانی در گزارش معرفی یک بنا در به خاطر سپردن آن مؤثر است. - استفاده از انتقال اطلاعات خبری به کمک تصویرسازی و الگوسازی ذهنی.	تدریس متناسب با ویژگی‌های شخصیتی

(نگارندگان)

توجه را باید نخستین عامل مهم در تمامی اشکال یادگیری به‌حساب آورد. اما از آنجا که ذهن انسان ظرفیت توجه محدودی دارد، در فرآیند توجه، از الگوی توجه گزینشی بهره می‌برد. معیارهای متعددی برای این گزینش وجود دارند؛ برخی از این معیارها مربوط به عواملی بیرونی و برخی نیز مربوط به فرد دریافت‌کننده اطلاعات هستند. درباره عامل بیرونی به شکل عمده، میزان انرژی حسی و برجستگی اطلاعاتی که از محیط دریافت می‌شود تعیین‌کننده است. اما بخش مهمی از فرآیند توجه، متکی به ویژگی‌های فردی و ذهنی فرد تجربه‌کننده و وابسته به عاملی است که از آن با عنوان انگیزش یاد می‌شود. توجه، عامل اصلی در یادسپاری داده‌ها بوده که عامل انگیزه، مؤثرترین رکن آن است. مطرح کردن نیازها، اقتضائات و خواسته‌ها در ابتدای جلسات ضمن روشن کردن افق کار و اهداف آموزشی، در تقویت عامل انگیزه تأثیرگذار خواهد بود (استرنبرگ، ۱۳۸۷: ۲۹۷). انگیزش را می‌توان به‌عنوان عامل نیرودهنده، هدایت‌کننده و نگه‌دارنده رفتار تعریف کرد که شکل‌گیری آن متکی به دو عامل نیاز و طرح‌واره‌های ذهنی است. می‌توان گفت در مواجهه با حجم وسیعی از اطلاعات حسی دریافت‌شده، فرد به آن دسته از اطلاعات که بر اساس احساس نیاز و یا وجود طرح‌واره‌های ذهنی موجود خود معنادار تشخیص دهد، توجه کرده و به پردازشگر ذهن خود وارد می‌کند. بر این مبنا در تجربه مصادیق معماری نیز زمانی اطلاعات بصری دریافتی مورد توجه فرد قرار می‌گیرند که نسبت به آنها احساس نیاز و علاقه نماید و یا به‌اصطلاح، انگیزه لازم در او وجود داشته باشد. حال سؤال این است که آیا یادآوری صرف اطلاعات در فرآیند یادگیری، هدف نهایی چنین فرآیندی است؟ به‌عبارتی، آیا چرخه فرآیند یادگیری با یادآوری اطلاعات موجود در ذهن به پایان می‌رسد؟ روان‌شناسی شناختی، این سؤال را با برقراری نسبتی میان یادگیری و فرآیند مسئله‌گشایی پاسخ می‌دهد. در این راستا، یادگیری به‌عنوان عاملی در جهت مسئله‌گشایی با مفهوم دیگری به نام انتقال یادگیری پیوند می‌خورد که بر اساس آن، فرد آموخته‌های قبلی خود را در حل یک مسئله جدید به‌کار می‌گیرد (ندیمی، ۱۳۷۷). به‌عبارتی، انتقال یادگیری را به‌عنوان حلقه تکمیل‌کننده چرخه یادگیری، می‌توان وابسته به کیفیتی از یادگیری دانست که اطلاعات آموخته‌شده در آن به‌راحتی قابل دسترس و بازیابی باشند و از طرفی، به موقعیت‌های متفاوت نیز قابل تعمیم باشند. شرط لازم تحقق این امر که به معنای تکمیل فرآیند یادگیری از طریق انتقال آموخته‌ها از موقعیت یادگیری به موقعیت جدید یا همان انتقال یادگیری است، متأثر از دو فرآیند توجه و پردازش یا رمزگردانی اطلاعات است. بر اساس الگوی ذهنی حاکم بر فرآیند یادگیری، یادگیرنده در خلال تجربه آثار و از طریق حواس خود که در بین آنها حس بینایی نقش عمده‌ای بر عهده دارد، مجموعه وسیعی از اطلاعات بصری را دریافت می‌کند. تمامی این اطلاعات دریافتی، در حافظه حسی ثبت می‌شوند (Santrock, 1991). پردازش اطلاعات حاصل از توجه گزینشی یادگیرنده به داده‌های دریافتی از محیط، آغاز فرآیند ذخیره‌سازی اطلاعات است که هدف نهایی آن، سپردن اطلاعات به حافظه بلندمدت است. در ذخیره‌سازی اطلاعات، فرد با ابتنا به قابلیت‌های ذهنی خود به‌گونه‌ای عمل می‌کند تا اطلاعات در قالبی نظام‌مند، نشان‌گذاری شده و به صورت طبقه‌بندی‌شده و قابل بازیابی در حافظه ثبت شوند. این فرآیند که به‌اصطلاح به آن رمزگردانی اطلاعات گفته می‌شود، نقشی اساسی در فرآیند یادآوری و انتقال یادگیری دارد. روان‌شناسانی چون؛ آیزنک، سولسو، براون و به‌ویژه استرنبرگ، با مطالعه این بخش از فرآیند یادگیری، به تشخیص راهبردهایی نائل آمده‌اند که ذهن یادگیرنده به اتکای آنها قادر خواهد بود به پردازش مؤثرتر اطلاعات اقدام کند. افزودن جزئیات بیشتر به آنچه از محیط دریافت می‌شود، خلق مثال‌ها و مواردی برای آنها، ایجاد تداعی بین آن و اندیشه‌های دیگر و استنباط درباره آن، از جمله این راهکارها است. این مطلب در خصوص تجربه آثار معماری، به دو راه قابل انجام است؛ راه نخست، بسط معنایی است که طی آن فرد با دریافت اطلاعات تصویری اثر از خود می‌پرسد که این تصویر القاکننده چه مفهومی است؟ با این پرسش، فرآیند پردازش مفهومی اطلاعات بصری به جهتی سوق داده می‌شود که طی آن ممکن است تصویر به مفاهیم متعدد آشنا به ذهن تجربه‌گر، نسبت داده شود. راه دوم را می‌توان بسط تصویری نامید که طی آن ممکن است اطلاعات تصویری دریافت‌شده، به نمونه‌های تصویری مشابه و موجود در ذهن نسبت داده شوند و سپس با مطالعه دقیق‌تر و نیز با ساده‌سازی کیفیات خاص پیشینه‌ها در ذهن و توسعه مفهومی الگوهای مستخرج، امکان دست‌یابی به الگوهایی تعمیم‌پذیر را فراهم می‌آورد. بهره‌گیری از هر دو راه می‌تواند راهکاری مؤثر در ذخیره‌سازی مطلوب اطلاعات آموزشی از آثار معماری محسوب شود. اگر فرد بتواند بین اطلاعات جدید و اطلاعاتی که قبلاً آموخته و ذخیره کرده است، نوعی پیوند و ارتباط برقرار کند، می‌تواند قابلیت یادآوری و بازیابی آن اطلاعات را افزایش دهد. در چنین حالتی، به‌اصطلاح گفته می‌شود که یادگیری به شکل معنادار صورت گرفته است. بنابراین می‌توان گفت «یادگیری معنادار مستلزم آن است

که یادگیرنده از قبل مفاهیمی را که مفهوم جدید قابل ربط دادن به آن است آموخته باشد» (سیف، ۱۳۸۴: ۲۷۳).

یکی از این مؤلفه‌های مؤثر و کارآمد در آموزش تاریخ معماری و در ارتباط با رجوع به مصادیق موجود آن، آموزش یادگیری زایشی است. هنر یادگیری زایشی، شناخت چگونگی و زمان تسهیل خلق رابطه‌ها توسط یادگیرنده بین بخش‌های متن و دانش است. یادگیرنده‌ها رابطه‌هایی را بین بخش‌هایی از آنچه که می‌شنوند و می‌بینند به‌وجود می‌آورند، سپس با یکپارچه‌سازی آن دسته از اطلاعاتی که در حافظه دارند در واقع، اطلاعات را سازمان‌دهی، بسط و مفهوم‌سازی مجدد می‌کنند. از این لحاظ، دو دسته روش ارتباط‌دهی وجود دارد که عبارت هستند از؛ آن دسته از فعالیت‌هایی که بخش‌هایی از اطلاعات را در محیط با همدیگر مرتبط می‌سازند و شامل رمزگذاری، سازمان‌دهی و مفهوم‌سازی هستند، درصورتی‌که دسته دیگر، بخش‌هایی از اطلاعات را به دانش قبلی مرتبط می‌سازند و شامل وظایف و کارهای ادغام و انتقال هستند. در واقع آنچه مهم است، شکل‌گیری حافظه رابطه‌ای است که یک هدف ضمنی دارد و آن هم پرورش مهارت‌های تفکر یادگیرنده است. دو راهبرد" شرح و بسط" با هدف شاخ و برگ دادن به مطلب و در ارتباط با موضوع و " تشبیه و تطبیق" به منظور پرداختن به تشابهات و تفاوت‌های احتمالی بین اطلاعات و مفاهیم جدید با یکدیگر یا با آنچه که در رابطه با این در ذهن دارند، از تکنیک‌های یادگیری زایشی هستند که نقش به‌سزایی در اثربخشی تدریس ایفا می‌کنند. اما نکته مغفول‌مانده دیگر، توجه به فرآیندهای انگیزشی ضمن تدریس و به‌عنوان گام نخست یادگیری زایشی است. منظور از فرآیندهای انگیزشی در اینجا مجموعه عواملی است که باعث سوق یافتن یادگیرنده در جهت ایجاد معنا و یادگیری و همچنین حفظ و نگهداری این انگیزه شوند. علاقه (کسب لذت و احساس رضایت)، انتساب (نسبت دادن موفقیت‌ها توسط یادگیرنده به میزان تلاش خود وی) و ارتباط (درک ارتباط معنادار دانش با اهداف یادگیری)، سه عامل مهم فرآیندهای انگیزشی در یادگیری زایشی تلقی می‌شوند. ویتراک توصیه می‌کند اگر معلم اتصالات و پیوندها را برای یادگیرنده خلق نماید، یادگیرندگان باید دسته‌ای از اتصال اطلاعات به همدیگر را به‌طور فعالانه برای یادگیری خود به‌وجود آورند؛ زیرا مشاهده منفعلانه کفایت نخواهد کرد. در حقیقت، بدون فعالیت و پویایی، زایش و تولید معنا ممکن است اتفاق نیفتد (Wittrock, 1992). جدول ۶، کدهای محوری دریافت‌شده از مصاحبه‌ها را در ارتباط با مؤلفه مهارت‌های آموزشی نشان می‌دهد.

بازشناسی و تداوم الگوها و مفاهیم

شناخت الگوهای تکرارشونده به منظور تداوم آنها در شرایط کنونی و به‌عنوان یکی از حلقه‌های مفقودشده در تدریس تاریخ معماری است که می‌تواند زمینه‌ساز طراحی‌های ساختارمند مبتنی بر الگو باشد.

جدول ۶. گزاره‌های مصاحبه با اساتید و مرتبط با تدریس متناسب با مهارت‌های آموزشی

گزاره‌ها	مقوله
استفاده از تفکر انتقادی منفی (مسئله‌یابی و مشکل‌یابی) و سپس استفاده از تفکر انتقادی مثبت (نگاه خوش‌بینانه و آینده‌نگری بر محاسن) - لزوم طراحی تمرین‌های ایده‌آفرینی هدفمند - استفاده از تکنیک طوفان ذهنی برای شکوفا کردن خلاقیت - اِعمال تمرین‌های جداگانه برای یادگیرندگان متمایز - در حین معرفی آثار، استفاده از اشکال و دیاگرام‌های روابط فضایی، به فهم و به یادسپاری آنها کمک شایانی می‌کند - در ابتدا، موضوع با پرسش و پاسخ شروع شود - در یک فرآیند پرسش‌محور، پرسش‌هایی به دنبال هم مطرح شوند و دانشجو در حین یافتن پاسخی برای این پرسش‌ها، با شواهد تاریخی دست اول مربوط به ادوار مختلف تاریخ معماری ایران و جهان (اعم از مکتوب و غیرمکتوب) و نیز روایت‌ها و نظریات محققان مختلف آشنا می‌شود - از دیگر تکنیک‌ها، طراحی در بافت است که کمک بسیاری به آنها می‌نماید؛ زیرا آنها را مجبور می‌کنیم با بافت تاریخی روبه‌رو شده و اتخاذ تصمیم کنند - من با آوردن یک پنجره قدیمی گرد سر کلاس، ترسیم فنی را به آنها یاد دادم. مثلاً در همان پنجره بچه‌ها غیر از یاد گرفتن روش ترسیم قوس‌های آن، با اجزا و اجرای آنها آشنا شدند (مانند اتصال کام و زبانه). - دانشجو به پیش‌بینی سیر تحولات بعدی ترغیب شود - شیوه داستانی در گزارش معرفی یک بنا در به‌خاطر سپردن آن مؤثر است - استاد باید تئاتر اجرا کند، روایت کند، حرکت کند، ادا دربیاورد تا بتواند مفاهیم را بیان نماید و برساند – به‌عنوان یک تکنیک و ترفند می‌توانید برای تغییر کاربری یک فضای قدیمی از آنها پیشنهاد بگیریم دانشجو پس از تلاش‌های زیاد می‌فهمد که آن فضا چه قابلیت‌هایی دارد و به سواد بصری وی چه ناخودآگاه (با دیدن) و چه خودآگاه (با تمرین و ممارست) کمک می‌شود.	تدریس متناسب با مهارت‌های آموزشی

(نگارندگان)

برداشت از مفاهیم و الگوهای نمونه‌های مشابه و مصادیق تاریخ معماری، یکی از گام‌های مرسوم طراحی معماری است. بررسی و تحلیل ادبیات موضوع نشان می‌دهد برداشت ساختاری از مصداق به شرط بهره‌گیری از الگوی استخراج دانش کاربردی، می‌تواند موجب افزایش خلاقیت و ارتقای کیفیت طراحی شود. با یک نگاه کلی به مطالعاتی که در زمینه کاربرد پیشینه‌ها در طراحی انجام شده، سه مرحله اصلی قابل تشخیص است؛ انتخاب نوع پیشینه‌ها، دست‌یابی به دانش مستتر در پیشینه‌ها و در نهایت، کاربرد آن دانش در فرآیند طراحی. در میان این سه، به نظر می‌رسد مهم‌ترین مرحله، مرحله دوم یعنی دست‌یابی به دانش مستتر در پیشینه‌ها باشد؛ بدین دلیل که مقدمه کاربرد صحیح پیشینه‌ها در طراحی است و چنانچه به‌درستی انجام نپذیرد، به برداشت‌های سطحی و تقلیدی از پیشینه‌ها منجر خواهد شد. می‌توان بیان نمود جهت فهم پیشینه‌ها در فرآیند طراحی، نخست مناسب است که به دنبال بخش‌هایی از آن باشیم که "کیفیتی خاص" را عرضه می‌کند و آن را در دید طراح مطلوب می‌سازد و سپس به مطالعه علل این مطلوبیت بپردازیم. دریافت کیفیاتی خاص در یک پیشینه، ذهن طراح را به سمت کشف چرایی و عوامل ایجاد آن می‌کشاند. اصلی‌ترین این مراحل شامل؛ توصیف، تحلیل و تفسیر است. توصیف، به‌عنوان مرحله آغازین، شروع خوبی برای تفکر درباره اثر خواهد بود. مراحل بعدی هر کدام می‌توانند زمینه را برای مهم‌ترین مرحله که تحلیل پیشینه است، فراهم آورند. این مرحله، به ساده و خلاصه کردن پیشینه می‌انجامد و آنچه را که از آن قابل تعمیم به طرح‌های دیگر است، منکشف می‌کند. برای تحلیل یک پیشینه، راهکارهای مختلفی ممکن است قابل طرح باشند که یکی از آنها مقایسه است؛ مقایسه پیشینه با موارد دیگر، جهت رسیدن به پاسخ این پرسش که چگونه انتخاب این شیوه و نه آن شیوه، موجب شده هنرمند در رسیدن به اهدافش در قیاس با اثر دیگر یا شیوه دیگر، کارآمدتر بوده باشد. همچنین، وجود برخی اصول نظیر؛ تقارن، تعادل، سلسله مراتب و نظایر آن می‌تواند به نظم بخشیدن ذهن طراح کمک نماید (مهردوست و همکاران، ۱۳۹۸).

معماریان و همکاران، موضوعات اصلی آموزش تاریخ را شامل موارد ذیل می‌دانند:

- معرفت‌شناسی: پرداختن به رابطه انسان و طبیعت و کارکرد ذهن تحت تأثیر آرای فیلسوفان
- ابعاد انتقادی: بحران هویت معماری و ریشه‌ها
- راه‌حل بحران: خواندن درست معماری با همارگی و پیوستگی در جهت کسب هویت
- ابزار: شناخت و انتقال ارزش‌های گونه‌شناسانه در قالب "الگو" و روش (معماریان و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۴۷).

در این میان و مخصوصاً برای طراحان، شناخت روش‌ها و الگوها جایگاه ویژه‌ای دارد. این الگو، نیازهای مبتنی بر نگرش‌ها و رفتارهای انسان را در فضای معماری پاسخ می‌دهد و گونه‌ای از نظام فضایی است که چیزی بیش از عملکردگرایی را به ذهن متبادر می‌سازد؛ نظامی که بایدها و نبایدهای الگوی حرکت و زندگی را نیز فراهم می‌نماید. شناخت، تداوم و الهام از الگوهای گذشته در ساختارهای نوین، تنها با مجهز شدن دانشجویان به دانش‌های فلسفی، جامعه‌شناسی، هنری و فنی در مرحله طراحی مقدور است و باید لایه‌های کالبدی و معنایی را در معماری جدید در قالب الگو تداوم بخشید. به منظور هم‌پوشانی با این مطلب، به نظریه سیف اشاره می‌شود مبنی بر اینکه طراحی مبتنی بر الگو، حاصل تفکر بازآفرینشی است که یادگیرنده با طبقه‌ای از مسائل همانند که راه‌حل مشابهی دارند مواجهه می‌شود؛ این راه‌حل‌ها در قالب مؤلفه‌ها و الگوهای طراحی بر طراح عرضه می‌شوند (سیف، ۱۳۸۴: ۵۴۳). ونگ در معرفی شیوه‌های نوین آموزش تاریخ معماری، به استفاده از الگو اشاره می‌نماید. از نظر وی، از جمله مزایای استفاده از الگو، امکان تبادل اطلاعات آموزشی فرای مرزهای جغرافیایی و فرهنگی است و این امر را در ارتقای آموزش معماری و بینش‌افزایی دانشجویان بسیار مؤثر می‌داند (Wang, 2009). طراحی معماری الگوگرا گرایشی است که با تأکید بر شناخت، الهام و تداوم الگوها در ساختارهای نوین، جایگاه بالایی نزد معماران داشته و می‌کوشد لایه‌های کالبدی و معنایی مصادیق معماری مانند درون‌گرایی، مرکزیت و تمرکز بر مرکز فضا در آثار، محوربندی، سلسله مراتب فضایی (رده‌بندی فضایی میان درون و بیرون، پرده‌های وصل‌دهنده و تداوم فضایی) و شفافیت و تداوم (تداوم پیوسته در مسیر، حرکت انسان یا امتداد نگاه وی) را در معماری جدید تداوم بخشد. جدول ۷، کدهای محوری دریافت‌شده از مصاحبه‌ها را در ارتباط با این مؤلفه آموزشی نشان می‌دهد.

یادگیری و تفکر طراحی مبتنی بر مسئله

لزوم شناخت زمینه‌ها و جریان‌های فکری به منظور جلوگیری از تقلید کورکورانه و صوری و آشنایی با ترفندهای استادانه آن، از گزاره‌های پرتکرار در مصاحبه‌ها بود که به مقوله تفکر مسئله‌محور منتهی شدند.

معماری همانند درخت، از آب و خاک و نسیمی که بر آن می‌وزد تأثیر می‌پذیرد (فلامکی، ۱۳۷۱). عواملی در زمینه‌های شکل‌گیری معماری وجود دارند که آن را از بیرون تحت تأثیر

قرار می‌دهند. معماری از یک طرف، متأثر از خواست‌های انسان و فرهنگ او است و از طرف دیگر، متأثر از شرایطی که انسان در آن زندگی می‌کند.

آلسوپ از تاریخ معماری به‌عنوان وسیله‌ای برای تحلیل صحیح و استفاده در طراحی معماری نام می‌برد؛ بدین صورت که «تاریخ معماری در عین حال به ما کمک می‌کند تا تعبیر صحیح هر مسئله را در موضع درستش بر روی اثر شناخته‌شده قرار دهیم و بتوانیم عوامل ثابت و متغیر را در طراحی معماری پیدا نموده و سعی کنیم که حقایق مربوط به معماری زندگی را از آنها استنتاج نماییم» (آلسوپ، ۱۳۷۱: ۴۱). نگاه به طراحی به‌عنوان یک فرآیند حل مسئله به همراه خلق راهکارهایی در جهت شکل‌گیری ساختاری برای آن، امکان بر عهده گرفتن بسیاری از مشکلات پیچیده فرآیند طراحی را به طراحان می‌دهد. تفکر طراحی یا راه اندیشه یک طراح، یک دسترسی مشخص برای حل مسئله را نشان می‌دهد. هنگام مواجهه با مسئله طراحی، می‌توان به وسیله مطالعه پیرامون موقعیت مسئله و تلاش برای خلق پاسخ با توجه به شرایط مشخص، جواب‌گوی آن بود. برای این‌گونه مواجهه با مسئله طراحی، به دید قوی و جامع، نسبت به امکانات و توانمندی‌های مرتبط با محیط چندجانبه، حل مسئله و انعطاف‌پذیری ذهنی در خلق پاسخ، نیاز است. بی‌شک، مهارت تشخیص موقعیت خاص طراحی و بهره‌گیری از راه‌حل‌های درست و به‌جا، از گزینه‌های امیدبخش در پیشرفت طراحی است. بر اساس گفته دُرِست[۵]، تفاوت مسائل طراحی از دیدگاه‌های گوناگون گریزناپذیر بوده و برای برخورد با این موقعیت، راهکارهایی پیشنهاد می‌دهد، از جمله؛ توجه به نیازهای اصلی و اهداف طراحی در جهت قانون‌پذیر کردن شیوه‌های حل مسئله و توجه به آزادی طراح در یک موقعیت بدون محدودیت. به‌عبارتی، در برخورد با مسائل طراحی، نیاز به تفاسیری از جانب طراحان است. این بدین معنا است که طراحان متفاوت، برداشت‌های گوناگونی داشته و این منتج از عمل خلاقانه فرآیند طراحی است. بر این اساس، با پیشرفت در مسائل طراحی، به موقعیت‌هایی رسیده که محدودیت‌های بیشتری داشته و البته پاسخ‌گویی به تمامی آنها کار ساده‌ای نیست (Lawson & Dorst, 2009). جدول ۸، کدهای محوری دریافت‌شده از مصاحبه‌ها را در ارتباط با این مؤلفه آموزشی نشان می‌دهد.

جدول ۷. گزاره‌های مصاحبه با اساتید و مرتبط با تدریس متناسب با بازشناسی و تداوم الگوها و مفاهیم

گزاره‌ها	مقوله
الگوها در اصل، انتزاع مفاهیم هستند. مهم این است که مفاهیم و اصولی که دانشجو به دنبال آنها است، با عیار بالا در آن الگو وجود داشته باشند. الگوها مدلی از جواب هستند. اگر سؤالی نباشد، الگویی وجود نخواهد داشت (می‌خواهم شبیه امیرکبیر، خوب باشم حال اگر نخواهم خوب باشم که امیرکبیر الگویم نیست!). نسبت دانشجو با الگوها مهم است؛ مثلاً من نمی‌توانم به بچه کلاس اولی بگویم الگوی تو ابن‌سینا باشد، اما به دانشجو می‌توانم بگویم- توجه و تأکید بر الگو به معنای گونه‌ای از نظام فضایی که چیزی بیش از عملکردگرایی را به ذهن متبادر سازد؛ نظامی که بایدها و نبایدهای الگوی حرکت و زندگی را نیز فراهم می‌سازد - تأکید بر شناخت، تداوم و الهام از الگوها در ساختارهای نوین - بهره‌گیری از الگوی استخراج دانش کاربردی که می‌تواند موجب افزایش خلاقیت شود - ریشه این درخت در تاریخ است، اما میوه آن از شیرینی امروز برخوردار است. آموزش راهکارهای الگویابی و استنتاج الگو از مصادیق می‌تواند این شیرینی و حلاوت را دوچندان کند - شناخت جوهر تجارب تکرارشونده - معرفی الگوهای توده و فضا، ارتباطات عملکردی توزیع و چیدمان، خط آسمان، عرصه خصوصی و عمومی و فرم نمادین - بیان سلسله مراتب رسیدن فرد به بنا و جدا کردن قسمت‌های خصوصی و عمومی فضاها - با توجه به زندگی امروز شاید مباحث فرمی و پلانی پاسخ‌گوی نیازهای امروز نباشند، اما می‌توان از حس و حال‌های خوب معماری‌های ارزشمند گذشته و جایگاه استفاده از رنگ و نور و قاب‌بندی‌ها الگو گرفت - در حین معرفی آثار، توجه همزمان به فرهنگ و عوامل اجتماعی نیز داشته باشند - مرز بین تقلید و الهام گرفتن مشخص شود - عدم توجه صرف بر الگـوهای شکلی - وجوه تشابه بین بناهای قدیمی‌تر و مدرن و معاصر مشخص شود.	تدریس متناسب با بازشناسی و تداوم الگوها و مفاهیم

(نگارندگان)

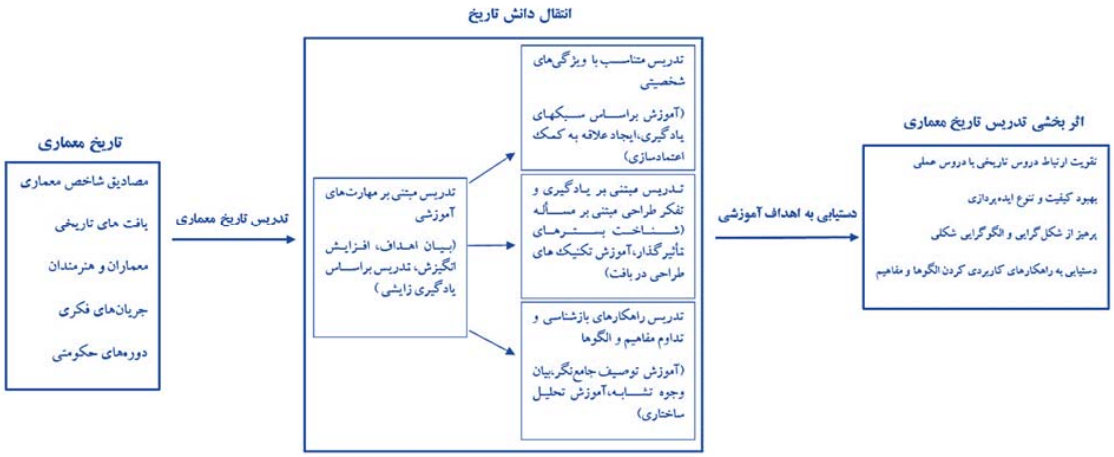
نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش اخیر ناظر بر شناسایی تجربه‌های حرفه‌ای اساتید تاریخ معماری اسلامی در باب پدیده تدریس اثربخش، شناسـایی و طبقـه‌بنـدی شگردهای اجرای محتوا و مدیریت فعالیت‌های تدریس و مهارت‌های ایجاد انگیزه می‌شود. این پژوهش با توجه به هدف فوق، بر مبنای مصاحبه عمیق نیمه‌سازمان‌یافته و به منظور فراهم آوردن یک چارچوب فراگیر بـرای مقوله‌های

بنیادی تدریس اثربخش تاریخ معماری صورت پذیرفت. یافته‌های پژوهش نشانگر آن است که مؤلفه‌های تدریس اثربخش درس معماری اسلامی در مقطع کارشناسی از منظر استادان این حوزه دربرگیرنده چهار مقوله کلی یا کد منتخب شامل؛ تدریس متناسب با ویژگی‌های شخصیتی، تدریس مبتنی بر مهارت‌های آموزشی، تدریس مبتنی بر پرورش تفکر طراحانه و مسئله‌محور و تدریس راهکارهای بازشناسی و تداوم مفاهیم و الگوها هستند. هر کدام از این مقوله‌ها یا کدهای منتخب، از خرده مقوله‌های متعددی تشکیل شده است. این یافته‌ها بر اساس مصاحبه با اساتید نشان‌دهنده این است که مقوله‌های زیر شامل:

در زیرمجموعه تدریس مبتنی بر مهارت‌های آموزشی، تدریس بر اساس هنر یادگیری زایشی و تدریس بر اساس طراحی پرسش‌های زنجیروار، در زیرمجموعه تدریس متناسب با ویژگی‌های شخصیتی، تدریس متناسب با تفکر واگرا و همگرا، تدریس به کمک تصویرسازی ذهنی، تدریس بر اساس پرورش و تقویت تفکر انتقادی و اعتمادسازی به منظور ایجاد انگیزه، در زیرمجموعه تدریس مبتنی بر پرورش تفکر طراحانه و مسئله‌محور، آموزش بازشناسی زمینه و بسترهای تأثیرگذار بر تولید اثر، ارائه نمونه‌های طراحی‌شده جدید مبتنی بر مفاهیم گذشته، استفاده از تکنیک‌های طراحی در بافت، و در نهایت در زیرمجموعه تدریس راهکارهای بازشناسی و تداوم مفاهیم و الگوها، آموزش روش‌های توصیف جامع‌نگر، تحلیل ساختاری و ساخت تفسیرهای ذهنی، بیان وجوه تشابه بین مصادیق معماری در دوره‌های زمانی مختلف، بیشتر از بقیه تکرار شده و مورد تأکید قرار گرفته‌اند. مجموع مقوله‌های دریافتی به این شرح هستند؛ ۱. تدریس مبتنی بر مهارت‌های آموزشی، ۲. تدریس متناسب با ویژگی‌های شخصیتی. با ترکیب دو مقوله ۱ و ۲ می‌توان به یک مقوله اصلی یعنی "شگردهای استادانه متناسب با ویژگی‌های شخصیتی" رسید. ۳. تدریس مبتنی بر پرورش تفکر طراحانه و مسئله‌محور و ۴. تدریس راهکارهای بازشناسی و تداوم مفاهیم و الگوها. همچنین با ترکیب دو مقوله ۳ و ۴ نیز می‌توان به یک مقوله اصلی یعنی "تفکر طراحانه مبتنی بر تداوم و تعمیم الگوها و مفاهیم" رسید.

کیفیت تدریس تاریخ معماری بر اساس این مدل می‌تواند عاملی تأثیرگذار در پرهیز از سنت‌گرایی و شکل‌گرایی و تقلید صوری، تشویق به تداوم مفاهیم و اصول، تقویت هر دو بعد جزءنگر و کل‌نگر و متعاقباً تفکر همگرا و واگرا، آشنایی با اصول و تکنیک‌های برداشت ساختاری صحیح به وسیله آشنایی با ایده‌های مبتنی بر الگوهای مصادیق، توانایی تولید پاسخ‌های چندگانه به بستر و زمینه (پرورش کیفیت ایده‌پردازی) و الگویابی لایه‌ای از مصادیق شامل الگوهای شکلی و رفتاری و معنایی باشد. مدرس با طرح سؤالاتی چون؛ "این اثر واجد چه نکته قابل‌توجهی است؟" و "چه بخشی از این اثر نظر شما را به خود جلب می‌کند؟" و "این بنا شما را به یاد چه چیزی می‌اندازد؟" در بستر یک کلاس پرانرژی، زمینه‌های انگیزشی جهت بروز خلاقیت را شکوفا می‌نماید. توجه به موارد فوق به منظور صیرورت از دانش به بینش و به منظور تبیین جایگاه نقد معمارانه، تغییراتی نه به صورت دفعی بلکه تدریجی در حوزه تدریس تاریخ معماری ایجاد خواهد کرد. در گام اول با توصیف و آموزش تاریخ‌نگاری واقع‌گرایانه، در گام دوم با آموزش تحلیل ساختارگرایانه عناصر، روابط و اصول سازمان‌دهی و در گام سوم با آموزش تفسیرهای استعاری و کنایی و ... زمینه‌های پویش تفکر نقادانه را نهادینه می‌کند. در تصویر ۲، مقوله‌های اصلی جهت اثربخشی انتقال دانش تاریخ معماری نمایش داده شده‌اند.



تصویر ۲. ارائه الگوی مفهومی از مؤلفه‌های بنیادی تدریس اثربخش بر مبنای تجربه اساتید (نگارندگان)

از یک طرف با توجه به اهمیت خصوصیات دانشجویان در تدریس اثربخش بر اساس داده‌های کیفی مصاحبه با اساتید مشارکت‌کننده، بررسی دیدگاه دانشجویان کوشا و علاقه‌مند در این رابطه نیز جالب توجه خواهد بود و در پژوهش‌های بعدی به‌عنوان مکمل توصیه می‌شود؛ همچنین هر کدام از مؤلفه‌های زیرمجموعه مقوله‌های کلی، قابلیت مطالعه به صورت اختصاصی را خواهند داشت و پژوهشگران می‌توانند در این زمینه، تصویری دقیق و شفاف‌تر از فرآیند تدریس اثربخش در حوزه تاریخ معماری ارائه کنند.

پی‌نوشت

1. Teaching
2. Learning
3. Experiential Learning
4. David kolb
5. Dorst

منابع و مآخذ

- آلسوپ، بروس (۱۳۷۱). **یک تئوری نوین در معماری**. ترجمه پرویز فروزی، چاپ اول، تهران: کتاب‌سرا.
- آنتونیادس، آنتونی سی (۱۳۹۱). **بوطیقای معماری؛ آفرینش در معماری**. ترجمه احمدرضا آی، چاپ هفتم، تهران: سروش.
- استرنبرگ، رابرت (۱۳۸۷). **روان‌شناسی شناختی**. ترجمه کمال خرازی و الهه حجازی، چاپ دوم، تهران: سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۰). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: دیدار.
- حبیب‌پور، کرم و صفری، رضا (۱۳۹۴). **راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی (تحلیل داده‌های کمی)**. چاپ ششم، تهران: لویه.
- خواستار، حمزه (۱۳۸۸). ارائه روشی برای محاسبه پایایی مرحله کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی. *روش‌شناسی علوم انسانی*، ۱۵ (۵۸)، ۱۷۴-۱۶۱.
- خوئی، حمیدرضا (۱۳۷۹). *"نقد و شبه نقد؛ تأملی در مواضع منتقدین در نقد آثار معماری"*. رساله دکتری، معماری. دانشگاه تهران.
- زوی، برونو (۱۳۷۶). **چگونه به معماری بنگریم**. ترجمه فریده گرمان، چاپ اول، تهران: کتاب امروز.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). سنجش فرآیند و فرآورده یادگیری: روش‌های قدیم و جدید. چاپ اول، تهران: دوران.
- صفری، ثنا (۱۳۹۰). ویژگی‌های فرآیند تدریس ـ یادگیری در آموزش عالی. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۳ (۵۰)، ۹۰-۷۳.
- طهماسبی، احسان و مستغنی، علیرضا (۱۳۹۶). بررسی چگونگی ارتقای جایگاه تاریخ معماری در آموزش معماری در ایران. **ششمین همایش ملی آموزش معماری**. تهران: دانشگاه تهران.
- عندلیب، بهاره و احمدی، غلامرضا (۱۳۸۶). میزان به‌کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، (۱۵)، ۸۲-۶۷.
- غروی خوانساری، مریم (۱۳۹۶). جستاری در چگونگی آموزش تاریخ معماری از رهگذر توجه به تفکر تاریخی. *نشریه هنرهای زیبا-معماری و شهرسازی*، ۴ (۳)، ۳۰-۱۹.
- غلامی، خلیل و اسدی، بهروز (۱۳۹۲). تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، سال اول (۲)، ۶-۵.
- فلامکی، محمد منصور (۱۳۷۱). **معماری در تجارب ایران و غرب**. چاپ اول، تهران: فضا.
- کانوی، هیزل و رونیش، راوئن (۱۳۸۴). تاریخ معماری چیست؟ ترجمه حمیدرضا خوئی، *گلستان هنر*، (۲)، ۳۶-۲۴.
- کریمی مشاور، مهرداد (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و عملکرد دانشجویان در کارگاه طراحی معماری. *باغ نظر*، ۹ (۲۰).

- گلیجانی مقدم، نسرین (۱۳۸۴). **تاریخ‌شناسی معماری ایران**. چاپ اول، تهران: دانشگاه تهران.
- معماریان، غلامحسین؛ هاشمی طغرالجردی، مجید و حمزه‌نژاد، مهدی (۱۳۹۱). بازشناسی روش آموزشی تاریخی-تکاملی مدرسه موراتوری در کارگاه طراحی مجموعه‌های مسکونی. *فن‌آوری آموزش*، سال ششم (۳)، ۲۴۷.
- مهردوست، الهام؛ امین‌پور، احمد و ندیمی، حمید (۱۳۹۸). مدل کاربرد نقد جهت بهره‌گیری از پیشینه‌ها در آموزش و طراحی معماری. *نشریه هویت شهر*، سال سیزدهم (۳۷)، ۴۴-۳۳.
- ندیمی، حمید (۱۳۷۷). درآمدی بر مبحث انسجام در آموزش معماری. *هنرنامه*، ۱ (۱).

- Conway, H. & Roenisch, R. (2005). Understanding Architecture: An Introduction to Architecture and Architectural History. 2 edition. Routledge.
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29, 111-124.
- Downing, SM. (2004). Reliability: on the reproducibility of assessment data. *Medical Education*, 38 (9), 1006-1012.
- Fenstermacher, G.D. & Soltis, J.F. (2004). **Approches to teaching**. NewYork: Teacher college press.
- Fleiss, JL.; Levin, B. & Paik, MC. (1981). The measurement of interrater agreement. *Statistical methods for rates and proportions*, 2, 212-236.
- Hativa, N.; Barak, R. & Simhi, E. (2001) Exemplary university teachers: Knowledge andbeliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, 72 (6), 699-729.
- Kember, D.; Ma, R. & McNaught, C. (2006). **Excellent university teaching**. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Kundel, H. & Polansky, M. (2003). Measurement of observer agreement. *Radiology*, 228, 303-308.
- Lawson, B.R. & Dorst, C.H. (2009). **Design Expertise**. Oxford: Architectural Press.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. **The international encyclopedia of education**. In Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (Eds.). OxfordUK: Pergamon. 4424-4429.
- Santrock, J.W. (1991). Psychology: The Science of Mind and Behavior. 3 edition. W.C. Brown.
- Shevlin, M.; Banyard, Ph.; Davies, M. & Griffiths, M. (2000). The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: love me, love my lectures. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 397-405.
- Wang, T. (2009). Rethinking teaching with information and communication technologies (ICTs) in architectural education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 32-40.
- Webb, NM.; Shavelson, RJ. & Haertel, EH. (2006). Reliability coefficients and generalizability theory. *Handbook of Statistics*, 26, 81-124.
- Wells, CS. & Wollack, JA. (2003). **An instructor's guide to understanding test reliability**. Wisconsin: Testing & Evaluation Services University of Wisconsin.
- Wittrock, M.C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27 (4).
- Young, S. & Shaw, D.G. (1999). Profile of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-686.