

مقایسه میزان موفقیت دوره‌های آموزشی معماری پس از انقلاب فرهنگی

عباس صداقتی*^۱، عیسی حجت^۲

۱۳۹۸/۰۴/۲۹

تاریخ دریافت مقاله :

۱۳۹۸/۱۲/۲۴

تاریخ پذیرش مقاله :

چکیده

پس از انقلاب اسلامی، آموزش دانشگاهی معماری در ایران در دو مقطع کارشناسی‌ارشد پیوسته و کاردانی جهت تربیت معمار و نقشه‌کش، با برنامه یکسان ابلاغ شده توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی ادامه یافت. تا حدود دو دهه پیش (سال ۱۳۷۸)، در ۸ دانشگاه دولتی و ۵ واحد دانشگاه آزاد اسلامی، دوره به صورت کارشناسی‌ارشد پیوسته برگزار می‌شد و دیگر دانشگاه‌ها دوره کاردانی داشتند. اما از این سال در دانشگاه‌های دولتی و از سال بعد آن در دانشگاه‌های آزاد نیز، دوره کارشناسی‌ارشد پیوسته حذف، و دوره کارشناسی و کارشناسی‌ارشد ناپیوسته پایه‌ریزی شد. پژوهش حاضر به بررسی و مقایسه این دو شیوه آموزشی پرداخته و در نظر دارد شیوه مناسب‌تر را معرفی نماید. این پژوهش کاربردی، از نظر ماهیت در شمار تحقیقات توصیفی تحلیلی و در طیف مطالعات ارزشیابی قرار می‌گیرد. به‌لحاظ نحوه جمع‌آوری داده، روش آمیخته تشریحی استفاده شده است؛ که پس از تعریف محتوای آموزش و بنیان‌های آموزش معماری، تفسیرها و نظرات اساتید، خبرگان، کارفرمایان (مهندسين مشاور) و دانش‌آموختگان دو دوره مورد بحث، به‌وسیله مصاحبه باز و پرسشنامه، اخذ گردید. تحلیل کمی (پرسشنامه‌ها) توسط نرم‌افزار اسپاس^۱ کنترل گردید و مصاحبه‌ها به کمک نرم‌افزار مکس کیودا^۲ ۱۲ کدگذاری و به‌صورت کیفی تحلیل گردید. از جمع‌بندی نظرات اساتید دانشگاه، کارفرمایان، دانش‌آموختگان و خبرگان مشاهده می‌گردد؛ میان دانش‌آموختگان دوره کارشناسی‌ارشد پیوسته با دانش‌آموختگان دوره کارشناسی و کارشناسی‌ارشد ناپیوسته در تمام زمینه‌های بنیان‌ها و مولفه‌های آموزش معماری تفاوت معنی‌داری وجود دارد و فارغ‌التحصیلان دوره کارشناسی‌ارشد پیوسته نسبت به فارغ‌التحصیلان دوره ناپیوسته برتری محسوسی دارند. با توجه به تفاوت ماهوی رشته معماری با سایر رشته‌ها و لزوم تربیت چندبعدی دانشجو در این رشته، دوره کارشناسی و کارشناسی‌ارشد ناپیوسته شیوه مناسب و موفقی به‌شمار نمی‌آید و لزوم تجدید نظر در شیوه فعلی ضروری به‌نظر می‌رسد.

کلمات کلیدی: آموزش معماری، کارشناسی‌ارشد پیوسته، کارشناسی، کارشناسی‌ارشد ناپیوسته، انقلاب فرهنگی.

*۱ استادیار، گروه معماری، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران (نویسنده مسئول). Sedaghati7263@ut.ac.ir.

۲ استاد دانشکده معماری، پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران، isahojat@ut.ac.ir

مقدمه:

آموزش معماری در سطوح مختلف یکی از مهم‌ترین مباحث در زمینه معماری امروز در ایران است (سلطان-زاده، ۱۳۷۹: ۸؛ سامه و ایزدی، ۱۳۹۳: ۱). به اعتقاد برخی، آموزش معماری در ایران، جوابگوی نیازهای حرفه‌ای و تخصصی دانشجویان نیست (رزاقی‌اصل و رحیمی‌آریایی، ۱۳۹۵: ۸۳). به اعتقاد بسیاری از محققین این مشکل ناشی از ضعف محتوا و شیوه‌های آموزشی است (میرریاحی، ۱۳۸۵: ۱۰۱). اهمیت و حساسیت آموزش معماری نسبت به برخی از دیگر تخصص‌ها در این است که در این رشته نمی‌توان به‌سادگی رشته‌هایی مثل علوم طبیعی یا رشته‌های فنی‌مهندسی نسبت به انتقال دانش و تجربیات اقدام کرد. از این‌رو آموزش معماری یکی از مهم‌ترین مباحث در زمینه معماری امروز ایران به‌شمار می‌آید و بالتبع آسیب‌شناسی و بررسی ساختار و دوره آموزشی معماری در دانشگاه‌ها ضروری است.

پس از انقلاب اسلامی، آموزش معماری در دو مقطع کارشناسی‌ارشد پیوسته و کاردانی، با برنامه یکسان ابلاغ شده توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی ادامه یافت. این دو مقطع جهت تربیت معمار و نقشه‌کش و با یک امتحان ورودی تشریحی برای انتخاب افراد تعریف شده بود و تا سال ۱۳۷۸ در دانشگاه‌های تهران، شهیدبهشتی، علم‌وصنعت، هنرتهران (پردیس اصفهان)، یزد، بین‌المللی قزوین، گیلان و شیراز و ۵ واحد از واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی به‌صورت کارشناسی‌ارشد پیوسته برگزار می‌شد و دیگر دانشگاه‌ها دوره کاردانی داشتند. تا سال ۱۳۷۱ در کنار آزمون‌های دیگر رشته‌های مهندسی، از داوطلبان رشته معماری آزمون استعداد و توانایی اختصاصی با زمینه‌های هنری به‌عمل می‌آمد. اما سازمان سنجش در یک تصمیم مبتنی بر گزارش فنی شماره ۳۴ (پورکاظمی، ۱۳۷۲ب: به نقل از درودگر، ۱۳۸۸) اقدام به حذف آزمون اختصاصی رشته معماری نمود و از سال ۱۳۷۸ در دانشگاه‌های دولتی و از سال ۱۳۷۹ در دانشگاه آزاد نیز، دوره کارشناسی‌ارشد پیوسته به کارشناسی،

تبدیل شد و روند گسترش رشته معماری و جذب دانشجوی شتاب فراوانی گرفت.

با توجه به فعالیت قریب به ۱۵ سال اولین دوره‌های فارغ‌التحصیل شیوه جدید (کارشناسی و کارشناسی‌ارشد ناپیوسته) و فرصت کافی و مناسب برای نمایش توانایی این گروه، اکنون امکان بررسی و تحلیل کارائی و بازدهی شیوه مذکور مهیا شده است. از این‌رو مسئله میزان کارائی و بازدهی شیوه ناپیوسته آموزش معماری در مقایسه با دوره کارشناسی‌ارشد پیوسته هدف این مقاله می‌باشد و در نظر است میزان موفقیت این دو دوره نسبت به یکدیگر بررسی گردد.

به‌طور کلی، تاکنون همایش‌های مختلف و پژوهش‌های گسترده‌ای پیرامون نحوه آموزش معماری، تاریخچه آموزش معماری، کیفیت‌سنجی انواع آموزش معماری، نقش دروس عملی و تئوری در این رشته انجام گرفته است که در تمامی آن‌ها روند تاریخ آموزش در معماری و جایگاه دروس در برنامه‌های درسی معماری مورد تحلیل قرار گرفته‌اند، که نتایج آن‌ها نشان از توجه به امر محتوای آموزش معماری در جهت کیفیت‌سنجی است. اما مرور بر پیشینه نشان می‌دهد، میزان کارائی شیوه آموزش معماری به‌شیوه ناپیوسته در مقایسه با دوره کارشناسی‌ارشد پیوسته به‌صورت دقیق کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است.

در این پژوهش، پس از مرور محتوا و وضعیت آموزش معماری، اقدام به تهیه و توزیع پرسشنامه جهت تکمیل توسط اساتید، دانش‌آموختگان کارشناسی‌ارشد پیوسته، دانش‌آموختگان غیرپیوسته و کارفرمایان گردید و در ادامه با انجام چند مصاحبه باز با صاحب‌نظران حیطة آموزش معماری و مشاهده آثار فارغ‌التحصیلان دوره‌های ارشد پیوسته قدیم و دوره‌های فعلی به تحلیل و نتیجه‌گیری می‌پردازیم.

پرسش‌های تحقیق:

- کدام دوره آموزش معماری در دانشگاه‌ها، پس از انقلاب فرهنگی موفق‌تر بوده است؟

- دوره کارشناسی و کارشناسی‌ارشد ناپیوسته چه معیایی دارد؟



پیشینه تحقیق:

موضوع آموزش معماری و آسیب‌شناسی و بررسی جنبه‌های مختلف آن مورد نظر همایش‌های مختلف (مانند اولین تا ششمین همایش آموزش معماری دانشگاه تهران)، رساله‌ها و مقالات متعددی بوده است. برخی به بررسی تاریخچه آموزش معماری و سیر تحول آموزش پرداخته‌اند؛ (گودلد، ۱۹۷۹؛ کیوتجین، ۱۹۹۹؛ کانینگام، ۱۹۹۳؛ وفامهر و صنایعیان، ۲۰۰۸؛ ندیمی، ۱۹۹۶؛ مزینی، ۲۰۰۵). گروهی به بررسی برنامه درسی و نحوه آموزش در آغاز آموزش آکادمیک ایران پرداخته‌اند؛ (کارلین، ۱۹۷۹؛ حجت، ۱۳۹۱؛ ساعدسمیعی، ۱۳۸۷؛ بانی‌مسعود، ۱۳۸۳). بررسی برنامه درسی کنونی و جایگاه آن در گرایش‌های رشته معماری مورد توجه گروهی از معماران بوده است؛ رساله بازتدوین شیوه آموزش تحصیلات تکمیلی معماری بر اساس رویکرد سیستمی (کارشناسی ارشد معماری منظر)، (کشتکار قلاتی، ۱۳۹۳) در دانشگاه تربیت مدرس که در آن درصدد اثبات تاثیر رویکرد سیستمی در افزایش کارایی سیستم آموزش دوره کارشناسی‌ارشد معماری منظر بوده است و با تلفیق دو رویکرد کل‌گرا و جزءگرا، به بررسی و نقد مشکلات آموزش، بر اساس تحلیل رابطه اجزا (مفاهیم و محتوای دروس) و کل (اهداف رشته و درس) پرداخته و مدل طراحی تمرینات و مدل طراحی شیوه آموزش را ارائه نموده است. در مقاله تحلیل محتوای سرفصل دروس معماری منظر مبتنی بر نگرش سیستمی در آموزش و طراحی منظر (فیضی و اسدپور، ۱۳۹۲)، سرفصل دروس کارشناسی ارشد معماری منظر مصوب وزارت علوم در دو رویکرد کمی و کیفی مورد بررسی قرار گرفته و به تحلیل محتوای دروس این رشته بر اساس پایه‌های ۹ گانه آموزش سیستمی در معماری منظر که توسط ماتلاک پیشنهاد شده، پرداخته است. در پژوهش رویکردی اسلامی به طراحی مدل ساختارمند نظام آموزش معماری (اسلامی و قدسی، ۱۳۹۲) بررسی سامانه آموزشی فعلی و لزوم سیاست‌گذاری مناسب بر اساس جهان‌بینی اسلامی در برنامه‌ریزی آموزشی رشته معماری اشاره شده است. تحقیق ارزیابی برنامه‌های آموزش معماری دوره کارشناسی در ایران از منظر توجه به

مولفه‌های فرهنگی (غریب‌پور و توتونچی‌مقدم، ۱۳۹۵)، میزان توجه به مولفه‌های فرهنگی در اهداف و متن طرح دروس برنامه آموزشی مصوب وزارت علوم، دانشگاه تهران و دانشگاه شهید بهشتی در چهار حوزه کلی دروس طراحی معماری، دروس تاریخ و مبانی نظری، فن‌ساختمان و دروس اختیاری ارزیابی شده است و به این نتیجه رسیده است که در محتوای مصوب برای دروس آموزش معماری، به‌اندازه کافی از ظرفیت‌های هر حوزه برای توجه به مولفه‌های فرهنگ استفاده نشده است. یافته‌های پژوهش بررسی سطح رضایت‌مندی دانشجویان تحصیلات تکمیلی گرایش‌های معماری در قیاس با دانشجویان ۵ دانشگاه برتر معماری ایران (گرجی مهربانی و صادقی، ۱۳۹۸) نشان می‌دهد؛ در مجموع میزان رضایت‌مندی دانشجویان تحصیلات تکمیلی گرایش‌های معماری مطلوب نبوده و اختلاف بسیاری میان سطح انتظارات دانشجویان و وضعیت موجود حاکم می‌باشد. مقاله محتوای آموزش معماری در ایران و میزان موفقیت دوره کارشناسی در انتقال این محتوا (صدادقتی و حجت، ۱۳۹۸) به تبیین محتوا و مولفه‌های آموزش معماری پرداخته و به این نتیجه رسیده است که دوره کارشناسی معماری در انتقال محتوای آموزش نتوانسته موفقیت مناسبی را کسب کند و لزوم توجه جدی به این موضوع و تغییرات مناسب در محتوا و سرفصل دوره را الزامی دانسته است.

تحقیق بازنگری تطبیقی برنامه آموزش پایه طراحی در دوره کارشناسی معماری (غریب‌پور و توتونچی‌مقدم، ۱۳۹۲)، با هدف مقایسه تطبیقی برنامه دوره پایه در دانشگاه‌های اصلی کشور و دانشگاه‌های معتبر خارجی نگارش یافته است که طول دوره آموزش معماری و به‌تبع آن طول دوره آموزش پایه در دانشگاه‌ها و کشورهای مختلف یکسان نیست و تحت تاثیر شرایط اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی و قوانین حرفه‌ای حاکم در هر کشور می‌باشد و در دانشگاه‌های داخلی و خارجی، طول دوره پایه حدود یک‌سوم طول کل دوره است. نتیجه مطالعه تطبیقی محتوای برنامه درسی رشته معماری با معیار روح زمانه (دشتگرد و همکاران، ۱۳۹۸) نشان می‌دهد نمونه‌های متعددی از مدل‌ها و روش‌های آموزشی پویا و منعطف را می‌توان جست که به‌فراخور



روح زمان از این ابزارها به‌درستی سود جستند و می‌توان قاطعانه گفت که یک مدل بهینه و تمام و کمال وجود ندارد بلکه کثرت مدل‌ها نشان از تغییرپذیری آموزش دارد. مقاله نقدی بر سرفصل درسی رشته معماری داخلی از طریق بررسی تطبیقی کارشناسی پیوسته با کاردانی و کارشناسی ناپیوسته معماری داخلی (فاطمی و عطائی فر، ۱۳۹۴) به این نتیجه رسیده است که سرفصل دوره کارشناسی پیوسته به دو دوره کاردانی و کارشناسی ناپیوسته تقسیم شده است. در پژوهش بررسی مقایسه‌ای آموزش مهندسی معماری و دبیری فنی معماری در ایران (عظمتی و ضرغامی، ۲۰۰۹)، به این نتیجه رسیده است که؛ فرصت چهارساله و یا تعداد ۱۴۰ واحد در سطح کارشناسی برای تربیت دبیرهای فنی معماری به هیچ‌وجه جواب‌گو نخواهد بود. چه دبیرهای فنی قبل از معلمی بایستی مهندسیین معمار توانا و ماهر باشند تا بتوانند وظیفه معلمی را در رشته خود ایفا کنند. به‌نظر می‌رسد برای تربیت دبیرهای فنی رشته معماری نیاز است فرصت بیشتری در حد شش‌سال یا کارشناسی‌ارشد ایجاد شود، تا بتوان تمام واحدهای مورد نیاز مهندسی معماری و تربیتی و اصول و شیوه‌های تدریس را در آن دوره به‌طور کامل آموزش داد. بنا به نتایج پژوهش انجام شده توسط سارا گیلانی (۱۳۹۰) با عنوان تفاوت دانشجویان ورودی رشته معماری قبل و بعد از تغییر مقطع تحصیلی این رشته از کارشناسی‌ارشد پیوسته به ناپیوسته، تغییر مقطع معماری از کارشناسی‌ارشد پیوسته به ناپیوسته، موجب شده دانشجویانی با علایق و توانایی‌های متفاوت برای تحصیل در این رشته پذیرفته شوند. در این تحقیق، به‌دنبال بررسی دوره‌های آموزش معماری پس از انقلاب اسلامی و مقایسه شیوه کنونی با اولین شیوه پس از انقلاب فرهنگی می‌باشیم.

روش تحقیق:

این تحقیق براساس هدف یک تحقیق کاربردی است و از نظر ماهیت در شمار تحقیقات توصیفی تحلیلی و در طیف مطالعات ارزشیابی قرار می‌گیرد. به‌لحاظ نحوه جمع‌آوری داده، روش آمیخته تشریحی استفاده شده است. از آن‌جا که روش‌های تحقیق کمی و کیفی به‌تنهایی نمی‌توانند پیچیدگی‌های مسائل و عناصر تشکیل‌دهنده نظام‌های آموزشی را بدون ارزیابی مورد

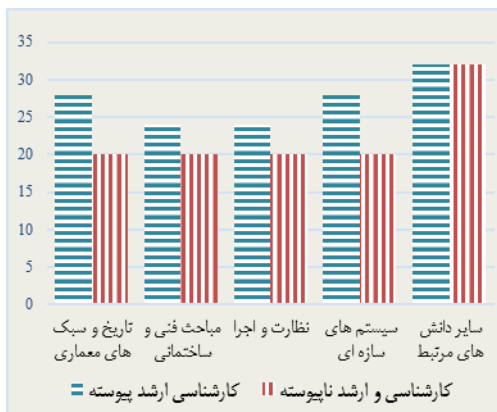
مطالعه قرار دهند، در آن از ترکیب دو مجموعه روش کمی و کیفی مورد استفاده قرار گرفته و به‌نام روش آمیخته یاد شده است (بازرگان، ۱۳۸۷).

در مطالعه حاضر، پس از تعریف محتوای آموزش و بنیان‌های آموزش معماری و آن‌چه یک دانشجوی معماری باید بیاموزد، با اتکا به تجربه آموزشی نویسندگان، تفسیرها و نظرات صاحب‌نظران و دانش‌آموختگان به وسیله مصاحبه و پرسشنامه، اخذ گردید. بدین منظور، اقدام به تهیه و توزیع پرسشنامه جهت تکمیل توسط اساتید (اساتیدی که خود تحصیل کرده دوره‌های کارشناسی‌ارشد پیوسته بودند و در دوره‌های ناپیوسته فعلی مشغول به تدریس هستند)، دانش‌آموختگان کارشناسی‌ارشد پیوسته، دانش‌آموختگان غیرپیوسته، کارفرمایان (مهندسیین مشاور معماری که هر دو گروه مورد مطالعه را به‌کار گرفته‌اند) گردید. جهت انجام تحقیق دانشگاه‌هایی که سابقه برگزاری هر دو دوره، کارشناسی‌ارشد پیوسته و کارشناسی و کارشناسی‌ارشد ناپیوسته را داشتند انتخاب شدند. با این دیدگاه و هم-چنین بر اساس سطح‌بندی دانشگاه‌ها توسط وزارت علوم؛ دانشگاه‌های تهران-شهیدبهشتی-علم‌و‌صنعت-هنرتهران-هنراصفهان و شیراز به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. براین اساس از ۳۸۴ فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی‌ارشد پیوسته و ناپیوسته پرسشنامه جمع‌آوری شد. نظرات ۵۶ مدرس دانشگاه و ۵۶ مهندس مشاور معماری (کارفرما) با گرایشات مختلف که هر دو گروه مورد مطالعه را به‌کار گرفته‌اند (جهت سنجش کیفیت فعالیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان)، توسط پرسشنامه اخذ گردید.

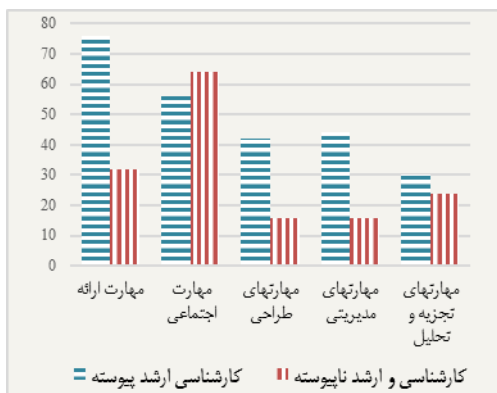
برای تدوین پرسشنامه‌ها، سنجه‌ها در قالب سه مؤلفه بنیان آموزش تدوین شدند. در پرسشنامه‌ها جهت اخذ دیدگاه اساتید هیات‌علمی ۳۹ شاخص (سنجه)، در پرسشنامه کارفرمایان ۳۴ شاخص، پرسشنامه فارغ-التحصیلان ۴۳ شاخص به‌دست آمد. پس از ارزیابی روایی و پایایی و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها به بررسی آن پرداخته و توسط نرم‌افزار اسپاس‌اس تحلیل گردید. در ادامه با انجام ۱۶ مصاحبه باز با صاحب‌نظران حیطة آموزش معماری (اساتید هیات علمی دانشگاه با سابقه تدریس در هر دو مقطع دانشگاه‌های باسابقه) اطلاعات



تصویر ۲ اطلاعات مربوط به امتیاز اساتید در حیطه دانش را به فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد پیوسته و ناپیوسته نشان می‌دهد. امتیاز اساتید در آیتم‌های تاریخ و سبک-های معماری، مباحث فنی و ساختمانی، نظارت و اجرا و سیستم‌های ساختمانی برای فارغ‌التحصیلان کارشناسی-ارشد پیوسته بالاتر است و در زمینه سایر دانش‌های مرتبط به دانش‌آموختگان هر دو گروه نمره یکسانی داده‌اند. در حیطه توانش، اساتید در تمامی آیتم‌ها بجز مهارت‌های اجتماعی به فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد پیوسته نمرات بالاتری داده‌اند (تصویر ۳) و مطابق تصویر ۴، اساتید، در تمام آیتم‌های بخش بینش مورد سنجش (ویژگی‌های شخصیتی، ارزش‌های ایرانی-اسلامی و حفاظت از میراث فرهنگی و منابع طبیعی)، فارغ-التحصیلان کارشناسی ارشد پیوسته را موفق‌تر دانسته‌اند.



تصویر ۲- نتایج پاسخ اساتید به حیطه دانش (ماخذ: نگارندگان)



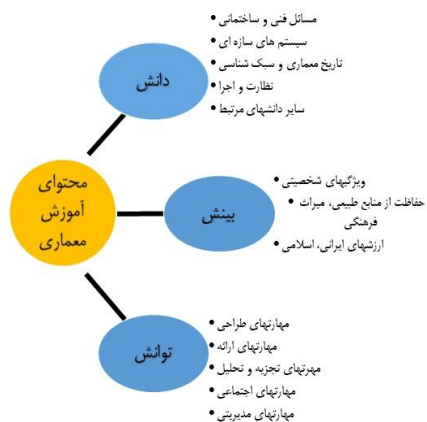
تصویر ۳- نتایج پاسخ اساتید به حیطه توانش (ماخذ: نگارندگان)

لازم جهت مقایسه جمع‌آوری گردید. تحلیل مصاحبه‌ها به صورت کیفی و به کمک نرم‌افزار مکس کیودا ۱۲ و براساس نظریه زمینه‌ای انجام گردید.

محتوای آموزشی:

باید مشخص نمود آموزش به دانشجویان معماری چه محتوایی باید داشته باشد و به طور کلی از فارغ‌التحصیلان این رشته چه انتظاری داریم که براساس آن میزان موفقیت دوره‌ها را بسنجیم.

معماری رشته‌ای است خاص که تلفیقی است از مباحث علوم انسانی، هنر و علوم فنی. بر این اساس محتوای آموزش معماری در سه بنیان دانش، توانش و بینش نمود می‌یابد (صدادتی و حجت، ۱۳۹۷: ۱۷). توانش، مجموعه علایق، قابلیت‌ها و توانایی‌های دانشجو است که به صورت بالقوه است و باید در طول آموزش معماری بالفعل شود. دانش، مجموعه‌ای از علوم و دانستنی‌های عرصه معماری اعم از فنی و هنری و تاریخی و ... است. بینش سمت و سوی به‌کارگیری توانش‌ها و دانش‌ها را در آفرینش اثر معماری روشن می‌کند (حجت، ۱۳۸۹: ۲۲). به طور کلی محتوای آموزش معماری مطابق تصویر ۱ بیان می‌گردد.



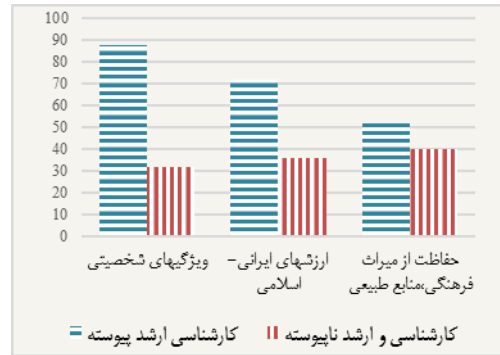
تصویر ۱- محتوای آموزش معماری (ماخذ: صدادتی، ۱۳۹۷: ۲۹)

بررسی دیدگاه اساتید، کارفرمایان و دانش‌آموختگان:

پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها اقدام به بررسی و تحلیل آن‌ها به کمک نرم‌افزار اسپاس گردید که در ادامه نتایج آن ارائه می‌گردد.

الف: بررسی دیدگاه اساتید:





تصویر ۴- نتایج پاسخ اساتید به حیطه بینش (ماخذ: نگارندگان)

برای تحلیل نظرات اساتید، ابتدا از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی طبیعی بودن داده‌ها در حالت پایه استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۱، قابل مشاهده است؛ اختلاف معنی‌داری بین نمونه در دسترس با جامعه مورد نظر مشاهده نشد، بنابراین داده‌های جمع‌آوری شده و متحنی مربوط به این نمونه در پرسشنامه دانش، توانش و بینش از توزیع نرمال پیروی می‌نمایند.

جدول ۱- آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای برآورد نرمال بودن توزیع متغیرها در نمونه (اساتید) (ماخذ: نگارندگان)

میانگین	انحراف معیار	Z	سطح معناداری
۲۸/۷۷	۱۲	-۰/۳۸۳	۰/۸۱
۴۹/۱۳	۱۳/۵۶	-۰/۷۸۸	۰/۵۶۴
۸۰/۲۳	۱۲/۱۲	-۰/۷۸	۰/۶۴

جدول ۲ نشان می‌دهد آماره F لوین برای سوالات دانش (۷/۹۱۳) است که معنادار نیست و واریانس این مولفه در هر دو گروه همگن است. آماره F لوین برای سوالات توانش (۰/۷۳۹) است که معنادار نیست و واریانس این مولفه در هر دو گروه همگن است. آماره F لوین برای سوالات بینش (۰/۱۵۷) است که معنادار نیست و واریانس این مولفه نیز در هر دو گروه همگن است.

جدول ۲- نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها (ماخذ: نگارندگان)

مولفه	آماره F لوین	P
دانش	۷/۹۱۳	۰/۰۸
توانش	۰/۷۳۹	۰/۳۹۵
بینش	۰/۱۵۷	۰/۶۹۴

با توجه به اینکه مقدار F (گروه) مشاهده شده آزمون لامبدای ویلکز در جدول ۳ در سطح $P > ۰/۰۰۰۱$ معنی‌دار است. همچنین اثر پیلایی نیز نشان می‌دهد که میزان F (گروه) معنادار است ($F = ۸/۸۹۱$ و $P > ۰/۰۰۰$) نتیجه می‌گیریم که بین گروه‌ها حداقل در برخی از مقیاس‌های مورد بررسی (دانش، توانش و بینش) تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۳- آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مقیاس‌های پژوهش (ماخذ: نگارندگان)

مقیاس	آزمون	آماره F	درجه اثر آزادی	درجه آزادی خطا	P
دانش	اثر پیلایی	۰/۸۸	۳۷۰/۳	۱	۰/۰۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۱۲	۳۷۰/۳	۱	۰/۰۰۰۱
	تی هتلینگ	۷/۳۳	۳۷۰/۳	۱	۰/۰۰۰۱
	بزرگترین	۷/۳۳	۳۷۰/۳	۱	۰/۰۰۰۱
توانش	ریشه روی	۰/۲۹۷	۸/۸۹۱	۳	۰/۰۰۰۱
	اثر پیلایی	۰/۷۱۸	۹/۱	۳	۰/۰۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۳۷۳	۹/۳۲	۳	۰/۰۰۰۱
	تی هتلینگ	۰/۳۰۶	۱۵/۶۱	۱	۰/۰۰۰۱
بینش	بزرگترین	۰/۳۰۶	۱۵/۶۱	۱	۰/۰۰۰۱
	ریشه روی	۰/۳۰۶	۱۵/۶۱	۱	۰/۰۰۰۱

نتایج تحلیل واریانس متغیرهای پژوهش به صورت جداگانه در جدول ۴ نشان داده شده است. در حیطه دانش ($P > ۰/۱۳$) بین فارغ‌التحصیلان کارشناسی‌ارشد پیوسته و کارشناسی‌ارشد ناپیوسته از نظر اساتید تفاوت معناداری وجود ندارد. اما در نمره توانش ($P > ۰/۰۰۱$) بین گروه‌ها تفاوت وجود دارد و همچنین در نمره بینش ($P > ۰/۰۰۱$) بین گروه‌ها تفاوت وجود دارد.

جدول ۴- آزمون تحلیل واریانس چند متغیره دو گروه از دیدگاه اساتید (ماخذ: نگارندگان)

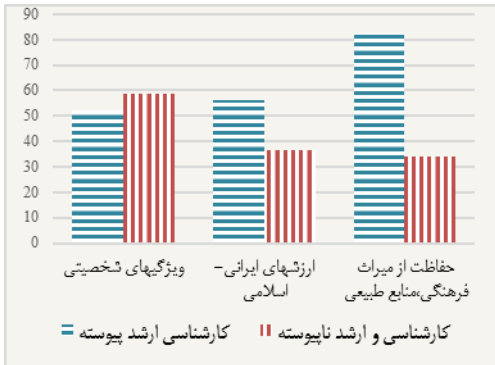
مقیاس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
دانش	۱۵۵۶/۳۶۲	۱	۸۲۷/۱۸۱	۷/۸۶۶	۰/۱۳
توانش	۳۴۷/۸	۱	۱۷۳۹/۴	۱۵/۴۱۲	۰/۰۰۱
بینش	۵۶۴/۷	۱	۱۲۳۲/۸	۹/۴۷	۰/۰۰۱

ب: بررسی دیدگاه کارفرمایان:

کارفرمایان در تمامی ۵ آیتم دانش ذکر شده در جدول امتیاز بالاتری به فارغ‌التحصیلان کارشناسی‌ارشد پیوسته



آوری شده و منحنی مربوط به این نمونه در پرسشنامه دانش، توانش و بینش از توزیع نرمال پیروی می‌نمایند.



تصویر ۷- پاسخ کارفرمایان به حیطه بینش (ماخذ: نگارندگان)

جدول ۵- آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای برآورد نرمال بودن توزیع متغیرها در نمونه (کارفرمایان) (ماخذ: نگارندگان)

میانگین	انحراف معیار	Z	سطح معناداری
۵۴/۲۳	۱۱/۱۱	-۰/۴۵۲	۰/۹۱
۴۰/۲۳	۱۲/۰۱	-۰/۶۲۱	۰/۴۳
۵۰/۰۱	۱۰/۰۵	-۰/۶۵	۰/۴۴

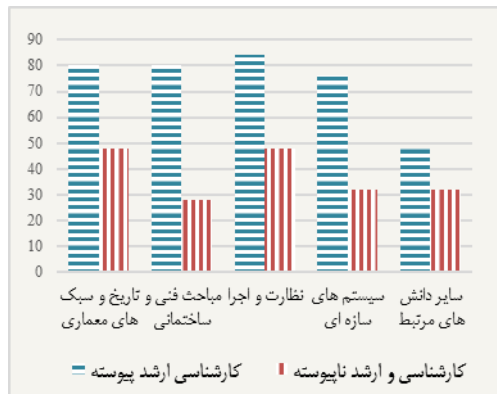
مطابق جدول ۶، آماره F لوین برای سوالات دانش (۶/۴۱)، سوالات توانش (۰/۵۵) و سوالات بینش (۰/۵۳۴) است که معنادار نیست و واریانس این مولفه در هر دو گروه برای هر سه آزمون همگن است.

جدول ۶- نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها (کارفرمایان) (ماخذ: نگارندگان)

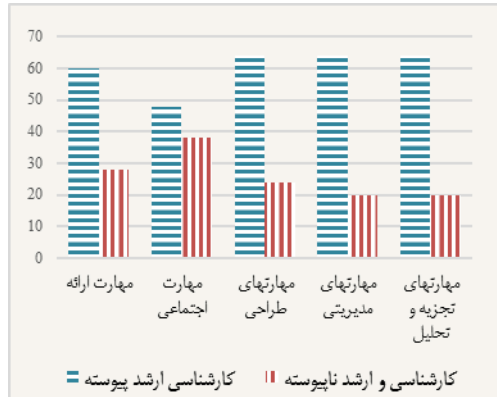
مولفه	آماره F لوین	P
دانش	۶/۴۱	۰/۰۹
توانش	۰/۵۵	۰/۲۳۱
بینش	۰/۵۳۴	۰/۲۰۱

با توجه به این که مقدار F (گروه) آزمون لامبدای ویلکز در جدول ۷ در سطح $P > ۰/۰۰۰۱$ معنی‌دار است. هم-چنین اثر پیلایی نیز نشان می‌دهد که میزان F (گروه) معنادار است ($F = ۶/۲۱۱$ و $P > ۰/۰۰۰۱$) نتیجه می-گیریم که بین گروه‌ها حداقل در برخی از مقیاس‌های

داده‌اند (تصویر ۵). بیشترین امتیاز به دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد پیوسته در آزمون نظارت و اجرا و سپس در حوزه‌های تاریخ و سبک‌های معماری و مباحث فنی و ساختمانی می‌باشد. مطابق تصویر ۶ کارفرمایان در تمامی زمینه‌های توانش فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد پیوسته را برتر ذکر کرده‌اند. همچنین کارفرمایان در حیطه بینش، دوره کارشناسی ارشد پیوسته را در زمینه ارزش-های ایرانی-اسلامی و حفاظت از میراث فرهنگی و منابع طبیعی بهتر دانسته‌اند و در آزمون دیگر، دوره ناپیوسته را مقداری بهتر ارزیابی کرده‌اند (تصویر ۷).



تصویر ۵- نتایج پاسخ کارفرمایان به حیطه دانش (ماخذ: نگارندگان)



تصویر ۶- نتایج پاسخ کارفرمایان به حیطه توانش (ماخذ: نگارندگان)

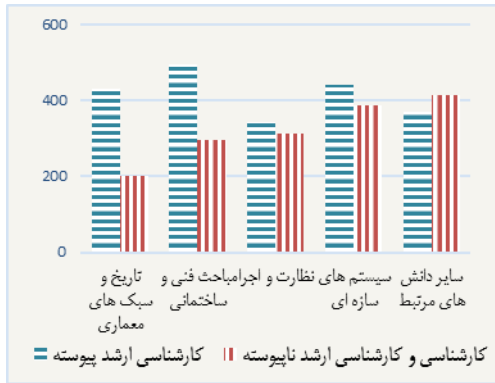
جهت بررسی نظرات کارفرمایان، ابتدا از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی طبیعی بودن داده‌ها در حالت پایه استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۵ قابل مشاهده است، اختلاف معنی‌داری بین نمونه در دسترس با جامعه مورد نظر مشاهده نشد، بنابراین داده‌های جمع-



مورد بررسی (دانش، توانش و بینش) تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

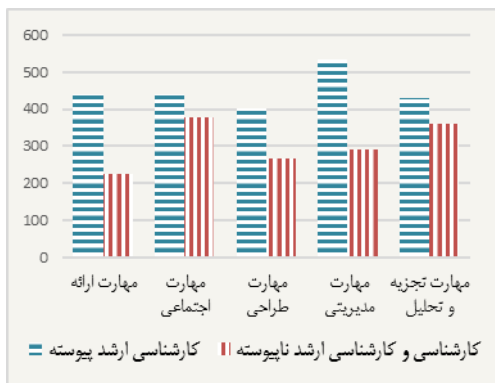
جدول ۷- آزمون تحلیل واریانس چند متغییری مقیاس‌های پژوهش (ماخذ: نگارندگان)

مقیاس	آزمون	آماره	F	درجه اثر آزادی	درجه آزادی خطا	P
توانش	اثر پیلایی	۰/۷۱	۲۰۱/۵	۱	۵۴	۰/۰۰۱
	لامبدای	۰/۲۳	۲۰۱/۵	۱	۵۴	۰/۰۰۱
	ویلکز	۵/۲۱	۲۰۱/۵	۱	۵۴	۰/۰۰۱
	تی	۶/۳۴	۲۰۱/۵	۱	۵۴	۰/۰۰۱
بینش	بزرگترین ریشه	۰/۳۴	۶/۲۱۱	۳	۱۰۲	۰/۰۰۱
	اثر پیلایی	۰/۵۱۱	۸/۵۱۱	۳	۱۰۲	۰/۰۰۱
	لامبدای	۰/۲۰۵	۸/۵۱۱	۳	۱۰۰	۰/۰۰۱
	ویلکز	۰/۳۲	۲۲/۷۱	۱	۵۴	۰/۰۰۱

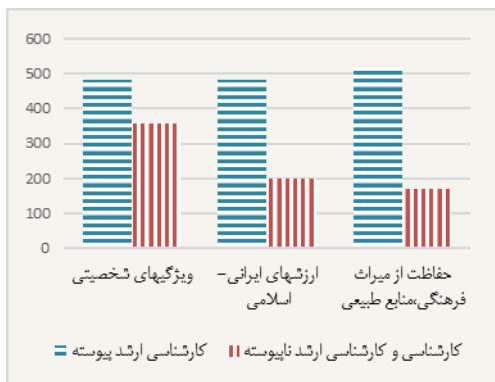


تصویر ۸- پاسخ فارغ‌التحصیلان کارشناسی‌ارشد پیوسته و ناپیوسته به حیطه دانش (ماخذ: نگارندگان)

براساس آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف، اختلاف معنی‌داری بین نمونه در دسترس با جامعه مورد نظر مشاهده نشد، بنابراین داده‌های جمع‌آوری شده و منحنی مربوط به این نمونه در پرسشنامه‌ها از توزیع نرمال پیروی می‌نمایند (جدول ۹).



تصویر ۹- پاسخ فارغ‌التحصیلان کارشناسی‌ارشد پیوسته و ناپیوسته در حیطه توانش (ماخذ: نگارندگان)



تصویر ۱۰- پاسخ فارغ‌التحصیلان کارشناسی‌ارشد پیوسته و ناپیوسته در حیطه بینش (ماخذ: نگارندگان)

نتایج تحلیل واریانس متغیرهای پژوهش به صورت جداگانه در جدول ۸ آورده شده است. در حیطه دانش ($P > 0.001$) بین فارغ‌التحصیلان کارشناسی‌ارشد پیوسته و کارشناسی‌ارشد ناپیوسته از نظر کارفرمایان تفاوت معناداری وجود دارد. در نمره توانش ($P > 0.001$) و همچنین در نمره بینش ($P > 0.001$) بین گروه‌ها تفاوت وجود دارد.

جدول ۸- آزمون تحلیل واریانس چند متغیره ۲ گروه از نظر کارفرمایان (ماخذ: نگارندگان)

مقیاس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
دانش	۳۳۴۵/۷۶۵	۱	۱۵۶۷/۷۵۶	۸/۲۹۱	۰/۰۰۱
توانش	۵۴۳۶/۶۵۴	۱	۳۴۵۱/۵۴	۱۸/۲۱۹	۰/۰۰۱
بینش	۴۳۲۵/۶۵	۱	۲۱۳۴/۶۵	۱۲/۴۳	۰/۰۰۱

ج: بررسی دیدگاه دانش‌آموختگان:

بر اساس تصویر ۸، در تمامی آیتم‌های حیطه دانش، به-جز سایر دانش‌های مرتبط، فارغ‌التحصیلان کارشناسی-ارشد پیوسته، دوره خود را بالاتر ارزیابی نموده‌اند و مطابق تصاویر ۹ و ۱۰، دانش‌آموختگان دوره پیوسته در تمامی زمینه‌های توانش و بینش ارزیابی بهتری از دوره پیوسته داشته‌اند.



همان‌طور که جدول ۱۲ نشان می‌دهد؛ در حیطه دانش $(P > 0.01)$ و توانش $(P > 0.001)$ و همچنین بیش کارشناسی ارشد $(P > 0.0001)$ بین فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد پیوسته و کارشناسی ارشد ناپیوسته از نظر خودشان تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۱۲- آزمون تحلیل واریانس چند متغیره دو گروه از نظر فارغ‌التحصیلان (ماخذ: نگارندگان)

سطح معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	مقیاس
دانش	۵/۷۱	۷۰۶/۷۵۶	۱	۱۲۷۵/۷۶۵	۰/۰۱
توانش	۷/۴۵	۱۰۲۰/۶۴	۱	۲۰۱۱/۳۲	۰/۰۰۱
بیش	۲۱/۷۵	۴۱۳۷/۵۳	۱	۸۳۶۵/۷۵	۰/۰۰۰۱

بررسی دیدگاه خبرگان^۳

پس از بررسی نتایج پرسشنامه‌ها اقدام به تحلیل دیدگاه اساتید با سابقه آموزش به هر دو گروه مورد مطالعه که توسط مصاحبه اخذ شده است، می‌گردد. نتایج مصاحبه‌ها به صورت کیفی و براساس نظریه زمینه‌ای^۴ تحلیل گردید. این تحلیل به کمک نرم‌افزار مکس کیودا ۱۲ صورت پذیرفت. در استفاده از این رویکرد، سه مرحله کدگذاری باز (استخراج مفاهیم اولیه)، کدگذاری محوری (استخراج مقولات عمده) و کدگذاری گزینشی (تعیین مقوله هسته نهایی) انجام گرفت. به طور کلی در مرحله کدگذاری باز ۲۷ مقوله استخراج شدند که در قالب ۶ مقوله عمده قرار گرفتند. این مقولات عمده عبارت بودند از انسجام و یکپارچگی آموزش، جامع شرایط، دغدغه‌های ذهنی، تعاملات، کیفیت ورودی‌ها و توسعه کمی. این مقولات شش‌گانه عمده در مرحله کدگذاری (محوری) گزینشی به استخراج یک مقوله هسته منجر شد که مقوله هسته نهایی این بررسی تربیت دانشجو می‌باشد. نتایج مصاحبه‌ها و مفاهیم و مقوله‌های مستخرج از داده‌های کیفی (براساس کدگذاری‌ها) در جدول ۱۳ ارائه گردیده است. همچنین تصویر ۱۱ شماتیک نتایج را نشان می‌دهد.

جدول ۹- آزمون کلموگروف-اسمیرنوف (نرمال بودن توزیع متغیره در نمونه) از نظر فارغ‌التحصیلان (ماخذ: نگارندگان)

میانگین	انحراف معیار	Z	سطح معناداری
۵۷/۷۶	۱۳/۹۸	۱/۰۹۱	۰/۱۸۵
۳۸	۷/۱۹	۰/۸۲۸	۰/۸
۲۵/۳	۹/۸۲	۱/۱	۰/۱۷۷

مطابق جدول ۱۰، آماره F لوین برای سوالات دانش (0.21) ، توانش (0.34) و بیش (0.511) است که معنادار نیست و واریانس این مولفه در هر دو گروه همگن است.

جدول ۱۰- نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها از نظر فارغ‌التحصیلان (ماخذ: نگارندگان)

مولفه	آماره F لوین	P
دانش	۴/۲۱	۰/۲۱
توانش	۰/۸۳	۰/۳۴
بیش	۰/۷۲	۰/۵۱۱

با توجه به مقدار F (گروه) در آزمون لامبدای ویلکز $(P > 0.0001)$ و همچنین اثر پیلایی $F = 7/43$ و $(P > 0.0001)$ ، نتیجه می‌گیریم که بین گروه‌ها حداقل در برخی از مقیاس‌های مورد بررسی (دانش، توانش و بیش) تفاوت معنی‌داری وجود دارد (جدول ۱۱).

جدول ۱۱- آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مقیاس‌های پژوهش از نظر فارغ‌التحصیلان (ماخذ: نگارندگان)

متغیر	آزمون	آماره F	درجه اثر آزادی	درجه آزادی خطا	P
مقیاس دانش	اثر پیلایی	۰/۸	۴۰۲/۳	۱	۷۶۷
	لامبدای ویلکز	۰/۳۱	۴۰۲/۳	۱	۷۶۷
	تی	۴/۳۲	۴۰۲/۳	۱	۷۶۷
مقیاس توانش	بزرگترین ریشه روی	۵/۲۱	۴۰۲/۳	۱	۷۶۷
	اثر پیلایی	۰/۲۸	۷/۴۳	۳	۱۴۵۱
	لامبدای ویلکز	۰/۷۹	۷/۲۱	۳	۱۴۵۱
مقیاس بیش	تی	۰/۸۴	۷/۲۱	۳	۱۴۵۱
	بزرگترین ریشه روی	۰/۵۳	۱۶/۳۴	۱	۷۶۷



جدول ۱۳- مفاهیم و مقوله‌های مستخرج از داده‌های کیفی بر اساس نظریه زمینه‌ای (ماخذ: نگارندگان)

مفاهیم	دسته های عمده	شرح	هسته اصلی
۱- طول مدت موثر دوره ۲- جامعیت ۳- آموزش بدون پایه ۴- تنوع آموزش ۵- عدم تخصص ۶- گزایی در جامعه ۶- هماهنگی دروس برنامه ۷- تشابه با پزشکی ۸- درک فضای معماری	انسجام و یکپارچگی آموزش	کوتاهی دوره ناپیوسته و عدم فرصت کافی برای غرق شدن در فضای معماری-زمان اندک برای گذراندن دوره در دانشکده‌های هنر توسط داوطلب گروه ریاضی و فیزیک- تبدیل شدن دوره ارشد پیوسته به کارشناسی معماری را از جامع بودنش خارج کرد- ورود از رشته‌های غیر مرتبط به دوره کارشناسی-ارشد- ورود فارغ‌التحصیلان کارشناسی از دانشگاه‌های مختلف و با آموزش‌های متفاوت به دوره ارشد- طولانی شدن دوره پیوسته ورود معماران به حوزه کار را با تأخیر مواجه می کرد طول موثر دوره کارشناسی حداکثر ۳ سال است- در رشته پزشکی نمی توان آن را به لیسانس و فوق لیسانس و دکتری تقسیم کرد و مثلاً پوست را در کارشناسی درس داد و قلب را در کارشناسی ارشد. این کلا یک بدن است. در معماری هم همین‌طور است- در برنامه پیوسته در ترمی که درس های مربوط به شهرسازی بود، درس طرح ۶ هم به مسائل شهری مربوط بود. یا زمانی که دروس مرمت می خواند، درس طرح ۷ هم به موضوع بافت اختصاص داشت.	تربیت دانشجوی
۹- طراح و کمک طراح ۱۰- تربیت معمار ۱۱- فرهنگ سازی ۱۲- ارتباط با حوزه های شهرسازی، فنی و مرمت ۱۳- گرایش های معماری ۱۴- پژوهش محور ۱۵- اتمام صحیح دوره ۱۶- تجربه جهانی	جامع الشرایط	یا معمار جامع می خواهیم با شرح وظایف مشخص ویا معمار کمکی با شرح وظایف دیگر- ابتدا دانشجو باید دوره کامل معماری را بخواند و اول باید یک معمار خوب تربیت شود، بعد وارد گرایش های منظر، تکنولوژی و...شوند-حوزه هایی مثل طراحی شهری و مرمت که به وسیله آن جایگاه اثر در بافت را درک می کردند در دوره ارشد پیوسته به جد می آموختند و در سیستم فعلی از حوزه طراحی خارج شده است-کاهش حجم دروس حوزه های در دوره ناپیوسته- در دوره کارشناسی ارشد پژوهش محور، لازم نیست طراحی کند، بعد او وارد دکتری می شود-امروز در اروپا هم همین‌طور شده به این خاطر امروزه در اروپا هم یک آرشیتکت جوان نمی بینیم، منتهی در آنجا معماران جوان در دفاتر کار می کنند و بعضی از آنها چهره می شوند- باید دوره کارشناسی به نحوی تعریف می شد که خودش به یک اتمام درست و یک نتیجه گیری کامل دست می یافت-فارغ التحصیلان کارشناسی غالباً از داشتن معلومات لازم برای ادامه کار حرفه ای برخوردار نمی باشند-در جامعه ای که کار کردن بر اساس گرایش نیست و همه آن ها طراحی می کنند-معماری فرهنگ ساز است و یک معمار محصولش کار فرهنگی است و باید به حد قابل قبولی برسد که بتواند برای آینده فرهنگ بسازد	در معماری اصل تربیت کردن دانشجوی است
۱۷- کوچ‌گر بودن دانشجو ۱۸- ماهیت حضور ۱۹- فراغت بال	دغدغه های ذهنی	آموزش با فراغ بال در دوره پیوسته و عدم نگرانی جهت کنکور ارشد- در کارشناسی به تدریج بیش از کلاس های دانشکده خودش به کلاس کنکور وابسته خواهد شد و این یعنی تفاوت ماهیت حضورش در این رشته-دانشجو دائماً یک کوچ گر است. در حالی که در دوران کارشناسی ارشد پیوسته دانشجو کل آموزش را در همان مقطع می دانست	
۲۰- شناخت مقابل ۲۱- زندگی عمودی	تعاملات	شناخت مناسب و متقابل دانشجو از اساتید و محیط و بلعکس- در دوره ارشد ناپیوسته افراد از جاهای مختلف آمده اند و شناخت و انسی صورت نمی گیرد-کوتاهی دوره کارشناسی و عدم شناخت مناسب	
۲۲- تفاوت دانشجویان ورودی	کیفیت ورودی ها	جذب ورودی‌های قوی‌تر و آمادگی یادگیری بالاتر در دوره پیوسته	
۲۳- رشد بی‌رویه دانشکده‌ها ۲۴- کمبود اساتید ۲۵- تعریف و ایجاد رشته های معماری ۲۶- ورود کارشناس به جامعه حرفه‌ای ۲۷- تجاری شدن رشته	توسعه کمی	رشد قارچ گونه و توسعه بی رویه دانشکده های معماری- بسیاری از دانشکده ها فاقد استاد کافی و مناسب می باشند-تعداد فارغ التحصیلان زیاد شد. به آن ها حق امضا داده شد- موضوعات معماری گرایش هستند نه رشته. رشته معماری داخلی، منظر و...به هویت کلی معماری ضربه می زند-امروزه این رشته به خاطر حجم زیاد دروس عملی و امکانات کم تجاری شده است.	



مناسب و موفق به‌شمار نمی‌آید و لزوم تجدید نظر در شیوه فعلی ضروری به‌نظر می‌رسد.

پی‌نوشت:

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نگارنده اول تحت عنوان "واکوی شیوه‌ها و مقاطع آموزش معماری در ایران و گزینش روش بهینه" که به‌راهنمایی نگارنده دوم در دانشگاه تهران، انجام پذیرفته است.

^۱ SPSS

^۲ MAXQDA 12

^۳ اساتید مصاحبه شونده عبارتند از: علی اصغر ادیبی (دانشگاه تهران)، سید غلامرضا اسلامی (دانشگاه تهران)، سیدجواد امامی (دانشگاه علم‌و‌صنعت)، حمیدرضا انصاری (دانشگاه تهران)، احمد امین‌پور (دانشگاه هنر اصفهان)، عیسی حجت (دانشگاه تهران)، محمدعلی خان‌محمدی (دانشگاه علم‌و‌صنعت)، اصغر ساعدسمعی (دانشگاه تهران)، حسین سلطان‌زاده (دانشگاه آزاد اسلامی)، مصطفی رستمی (دانشگاه هنر اصفهان)، علیرضا عینی‌فر (دانشگاه تهران)، امیرسعید محمودی (دانشگاه تهران)، صدیقه مسائلی (دانشگاه تهران)، مهدی معینی (دانشگاه هنر اصفهان)، حمید ندیمی (دانشگاه شهید بهشتی)، سید عباس یزدانفر (دانشگاه علم و صنعت).

^۴ نظریه زمینه‌ای یک روش استقهامی، مسئله محور، کیفی و مبتنی بر انجام مراحل کدگذاری داده‌های کیفی است.

منابع و ماخذ:

- اسلامی، سید غلامرضا، و قدسی، مهرنوش. ۱۳۹۲. رویکردی اسلامی به طراحی مدل ساختارمند نظام آموزش معماری. *کیمیای هنر*، ۲۰(۷): ۷۹-۹۲.
- بازرگان، عباس. ۱۳۸۷. ارزیابی آموزش. چاپ سوم. تهران: انتشارات سمت.
- حجت، عیسی. ۱۳۹۱. سنت و بدعت در آموزش معماری. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- دشتگرد، سارا و بذرافکن، کاوه و جهانبخش، حیدر. ۱۳۹۸. مطالعه تطبیقی محتوای برنامه درسی رشته معماری با معیار روح زمانه. *نشریه فناوری آموزش*. انتشار آنلاین از ۱۲ تیرماه ۱۳۹۸.

به‌طور کلی رشته معماری و آموزش آن با رشته‌های دیگر متفاوت است. اصل آموزش معماری تربیت دانشجو است و این تربیت کردن برای معمار شدن فرایند پیچیده‌ای دارد. مانند تربیت فرزند توسط پدر. ممکن است از کتاب‌های کمکی هم استفاده کند، اما نهایتاً فرایندی است بین پدر و فرزند. و هر چقدر میزان ارتباط، حضور و تعاملات و ... بیشتر باشد؛ امکان تربیت مهیاتر خواهد بود.

در دوره کارشناسی‌ارشد پیوسته، با توجه به یکپارچه بودن و طول مدت حضور حداقل شش‌ساله دانشجو در یک واحد دانشگاهی و ایجاد تعامل بیشتر با اساتید و دانشجویان سال‌های بالاتر و پایین‌تر و فرصت درک بینش بیشتر از اساتید، امکان کسب تربیت کامل‌تر نسبت به دوره گسسته بیشتر به‌نظر می‌رسد در حالی‌که پذیرفته‌شدگان در دوره کارشناسی تا بتوانند خطوط فکری خود را از نظام قانونمند ریاضی‌وار دبیرستان به اندیشه‌های هنری نزدیک نمایند، زمان زیادی سپری خواهد شد و پس از آن دانشجوی کارشناسی از سال سوم به‌فکر حضور در کنکور دوره ارشد می‌باشد و به‌جای کسب صحیح تربیت، به‌فکر کنکوری آموختن معماری می‌باشد.

دوگانگی آموزش و تفاوت بعضاً زیاد آموزش در دانشگاه‌های مختلف کارشناسی و کارشناسی‌ارشد و بعضاً سردرگمی دانشجو در این بین، و نیز پذیرفته شدن دانشجو در دوره کارشناسی‌ارشد معماری از رشته‌های مختلف کارشناسی (و بعضاً کاملاً بی‌ارتباط) از معضلات دیگر دوره ناپیوسته می‌باشد (شاید در رشته‌های علوم-انسانی و یا فنی دانشجو بتواند با مطالعه و ... مسائل دوره کارشناسی را دریابد ولی این امر در رشته معماری امکان‌پذیر نیست) و همچنین با نظر به فراوانی و گستردگی مباحث در این رشته و نیاز به آشنایی و تعامل با سایر رشته‌ها به‌فرصت مناسب و مکفی با فراغ‌بال نیاز می‌باشد. در مجموع، جهت آموزش معماری در ایران، دوره کارشناسی‌ارشد پیوسته نسبت به دوره کارشناسی و کارشناسی‌ارشد ناپیوسته دوره مناسب‌تر و موفق‌تری به نظر می‌رسد. با توجه به تفاوت ماهوی رشته معماری با سایر رشته‌ها و لزوم تربیت چندبعدی دانشجو در این رشته، دوره کارشناسی و کارشناسی‌ارشد ناپیوسته شیوه



- درودگر، قاسم. ۱۳۸۸. اصلاح شیوه‌گزینش دانشجو به منظور ارتقای کیفیت آموزش معماری. نشریه هنرهای زیبا. شماره ۳۸: ۲۵-۳۶
- رزاقی اصل، سینا و رحیمی آریایی، افروز. ۱۳۹۵. بررسی اهمیت و نحوه آموزش نقد بنا به دانشجویان رشته معماری از دیدگاه اساتید معماری ایران. نشریه علمی-پژوهشی انجمن علمی معماری و شهرسازی ایران: ۸۳-۹۳
- سامه، رضا و ایزدی، عباسعلی. ۱۳۹۳. سازوکار دآوری 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. شماره ۸: ۱-۱۳
- سلطان‌زاده، حسین. ۱۳۷۹. آموزش معماران. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- شورای عالی برنامه‌ریزی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری. ۱۳۹۶. مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی مهندسی معماری.
- شورای عالی برنامه‌ریزی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری. ۱۳۹۶. مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی‌ارشد مهندسی معماری.
- شورای عالی برنامه‌ریزی، وزارت فرهنگ و آموزش عالی-گروه هنر. ۱۳۷۵. مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی‌ارشد(پیوسته) معماری.
- صداقتی، عباس. ۱۳۹۷. واکاوی شیوه‌ها و مقاطع آموزش معماری در ایران و گزینش روش بهینه. رساله دکتری. دانشگاه تهران.
- صداقتی، عباس و حجت، عیسی. ۱۳۹۸. محتوای آموزش معماری در ایران و میزان موفقیت دوره کارشناسی در انتقال این محتوا. دوفصلنامه معماری ایرانی. شماره ۱۵: ۹۱-۱۱۲.
- عظمتی، حمیدرضا و ضرغامی، اسماعیل. ۱۳۸۸. بررسی مقایسه‌ای آموزش مهندسی معماری و دبیری‌فنی معماری در ایران. کنفرانس آموزشی مهندسی در ۱۴۰۴. فرهنگستان علوم: ۱-۱۱
- غریب‌پور، افرا و توتونچی‌مقدم، مارال. ۱۳۹۵. ارزیابی برنامه‌های آموزش معماری دوره کارشناسی در ایران از منظر توجه به مؤلفه‌های فرهنگی. دوفصلنامه معماری ایرانی. شماره ۱۰: ۱۶۰-۱۴۱.
- غریب‌پور، افرا، و توتونچی مقدم، مارال. ۱۳۹۲. بازنگری تطبیقی برنامه آموزش پایه طراحی در دوره کارشناسی معماری. هنرهای زیبا (۴): ۲۰-۵۹-۷۲.
- فاطمی، سیده شبنم و عطائی‌فر، امیر. ۱۳۹۴. نقدی بر سرفصل درسی رشته معماری داخلی از طریق بررسی-تطبیقی کارشناسی پیوسته با کاردانی و کارشناسی ناپیوسته معماری داخلی. کنفرانس ملی چالش‌های معاصر معماری، فضای سبز و شهرسازی. تهران: ۱-۱۴
- فیضی، محسن، اسدپور، علی. ۱۳۹۲. تحلیل محتوای سرفصل دروس معماری منظر مبتنی بر نگرش سیستمی در آموزش و طراحی منظر. معماری و شهر پایدار (۱): ۴۳-۵۳.
- کشتکارقلاتی، احمدرضا. ۱۳۹۲. بازتدوین شیوه آموزش تحصیلات تکمیلی معماری بر اساس رویکرد سیستمی (کارشناسی ارشد معماری منظر). رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- گرجی‌مهلبنانی، یوسف و صادقی، نگار. ۱۳۹۸. بررسی سطح رضایت‌مندی دانشجویان تحصیلات تکمیلی گرایش‌های معماری در قیاس با دانشجویان ۵ دانشگاه برتر معماری ایران. دوفصلنامه اندیشه معماری، سال سوم، شماره ششم: ۱۱۰-۱۲۵
- گیلانی، سارا. ۱۳۹۰. تفاوت دانشجویان ورودی رشته معماری قبل و بعد از تغییر مقطع تحصیلی این رشته از کارشناسی‌ارشد پیوسته به ناپیوسته، چهارمین همایش آموزش معماری، دانشگاه تهران، تهران: ۳
- Danaci, H. M. 2015. Creativity and Knowledge in Architectural Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1309-1312.
- Nazidizaji, S., Tome, A., Regateiro, F., & Ghalati, A. K. 2015. Narrative ways of architecture education: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197: 1640-1646.



- Uysal, M., Aydin, D. & Siramkaya, S. B. 2012. A model intended for building the design education in the context of cultural variety and continuity: Sille design studio. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 53-63.

