

## تبیین عوامل مؤثر بر خودانگیزگی دانشجویان معماری در کارگاه طراحی براساس تئوری داده‌بنیاد

مریم سلیمانی<sup>۱\*</sup>، حمید ندیمی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی دکترا معماری، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران.

<sup>۲</sup> دکترای معماری، استاد دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

(تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۰۵/۱۲، تاریخ پذیرش نهایی: ۹۸/۰۸/۱۸)

### چکیده

از جمله عوامل مهم در پیشبرد روند آموزش معماری، نقش «خود» و انگیزه‌های درونی دانشجو است؛ این درحالی است که کم‌تر تحقیقاتی پیرامون آموزش معماری خودانگیزه و عوامل مؤثر بر آن انجام شده و بیشتر مطالعات متمرکز بر رشته‌های تئوری‌محور بوده است. در این راستا شناسایی عوامل مؤثر بر افزایش حضور خودانگیزه دانشجویان معماری ضرورت می‌یابد. مطابق با این هدف، با توجه به تفاوت سیستم دریافت و ادراک اطلاعات در انگیزه‌ی دانشجویان، ۲۶ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های مختلف در دو گروه ۱۳ نفره با تیپ شخصیتی حسی و شهودی مورد کنکاش قرار گرفته است. پژوهشگران با اتکاء بر روش تئوری داده‌بنیاد، مصاحبه‌های عمیقی انجام داده‌اند و بعد از آنالیز داده‌ها، عوامل مؤثر بر خودانگیزگی دانشجویان معماری در پنج حوزه «آموزش دانش نظری»، «آموزش مهارت طراحی»، «ارزشیابی»، «ملاحظات رفتاری» و «ملاحظات کالبدی» را شناسایی کرده‌اند. نتایج بدست آمده، نشان‌دهنده ترجیحات نسبتاً متفاوت دو تیپ شهودی با روند ایده‌محور و تیپ حسی با روند برنامه‌محور است. این تفاوت‌ها، ضرورت توجه به آموزش‌های چندگانه در مراحل مختلف کارگاه معماری را جهت ایجاد خودانگیزگی دانشجویان بیان می‌کنند. در این روند، ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان می‌تواند به عنوان معیار تدریس آموزش معماری، هدایتگر استادان در انتخاب شیوه‌های کارآمدتر و همراه با افزایش خودانگیزگی در دانشجویان باشد.

### واژه‌های کلیدی

خودانگیزگی، دانشجویان معماری، تیپ شخصیت، کارگاه طراحی.

\* نویسنده مسئول: تلفکس: ۰۲۱-۲۲۴۳۱۶۳۵، E-mail: M.soleimani@tabriziau.ac.ir

## مقدمه

را در صورت یکپارچگی با انگیزه‌های درونی فرد مؤثر می‌دانند (Chen & Jang, 2010; Ryan R. M., 1991). در این روند، با توجه به اینکه رفتار حاصل از انگیزه درونی و خودانگیخته، مؤثرتر از رفتار کنترلی پنداشته شده، تأکید بر آن در روند آموزشی معماری نیز اهمیت می‌یابد. کلاس‌های آموزش طراحی در دانشکده‌های معماری غالباً در بازه‌های طولانی مدت (بین ۴ تا ۵ ساعت) برگزار می‌شوند و فرایند آموزش آن بیشتر وابسته به «خود» دانشجو و خلاقیت فردی است (شریف، ۲۵، ۱۳۹۳-۲۴)؛ به همین دلیل شناخت عوامل مؤثر در افزایش خودانگیختگی دانشجویان طراحی اهمیت بیشتری می‌یابد. این در حالی است که اگرچه مطالعات گسترده‌ای پیرامون عوامل انگیزشی در آموزش انجام شده است (Brewer & Burgess, 2005, Tella, 2007) اما اکثر این مطالعات بر نمونه‌های موردی غیر از رشته معماری متمرکز بوده‌اند و کم‌تر مطالعاتی پیرامون یادگیری خودتنظیمی در رشته‌های طراحی محور بوده است.

هدف این مقاله، شناسایی و تبیین عوامل مؤثر بر حضور خودانگیخته دانشجویان در کلاس‌های طراحی معماری با اتکاء به تجربیات خود دانشجویان معماری است؛ در این میان با توجه به تأثیرگذاری تیپ شخصیت دانشجویان بر انگیزه‌های درونی و ترجیحات فردی در شرایط آموزشی خودانگیخته، شناسایی و تحلیل داده‌ها در روش تئوری داده بنیاد براساس تفاوت‌ها و وجه اشتراکات دو تیپ شهودی-منطقی و حسی-منطقی در بعد درونگرا انجام شد.

در عصر اطلاعات و جهان امروزی یادگیرندگان خود بایستی قادر به تفکر و عمل کردن باشند؛ و استادان می‌توانند تنها در نقش راهنما، با ایجاد جوّ خلاقانه، دانشجویان را به سوی استقلال، خودکارآمدی سوق دهند (میرریاحی، ۱۳۹۱، ۱۰۸). از این جهت، در حوزه نظام آموزشی، خودانگیختگی عامل مهمی در امر آموزش محسوب می‌شود و ایجاد انگیزه در فرایند یادگیری، عاملی است که می‌تواند منجر به افزایش پویایی، تلاش و کارآمدی دانشجویان شود (Lepper, 1988). اهمیت این موضوع سبب شده، رویکردهای مختلفی نسبت به انگیزه و عوامل تأثیرگذار بر آن شکل بگیرد؛ برخی انگیزه بخشی را ناشی از عوامل بیرونی و برخی آن را متأثر از عوامل درونی می‌دانند. گروهی نیز بر هر دو وجه بیرونی و درونی آن تأکید کرده‌اند؛ بعنوان نمونه در رویکردهایی چون رفتارگرایی<sup>۱</sup>، «انگیزش» تحت تأثیر عوامل بیرونی چون تشویق و تنبیه می‌تواند عامل هدایت باشد (Eryaman, 2010)؛ نگرشی که در آن عوامل درونی، اختیار و صلاحیت انسان نادیده گرفته شده (Eisner, 1985) و به همین دلیل انسان در رابطه با موقعیت خود نه به عنوان یک موجود مختار و آزاد، بلکه بصورت فردی منفعل بحساب می‌آید (Clements & Ellerton, 1996). این درحالی است که در رویکرد انسانگرا<sup>۲</sup> (۱۹۶۰)، عوامل درونی نیروی فعال تلقی می‌شود (کریمی، ۱۳۹۳) و به همین دلیل وجوه آزادی، اراده، خود انگیختگی در انسان از جمله مهم‌ترین نیروی انگیزشی در درون انسان‌ها به حساب می‌آید (شولتز و شولتز، ۱۳۸۴). همسو با این رویکرد دسی و رایان<sup>۳</sup> (۲۰۰۲-۱۹۸۴)، با طرح نظریه خودتعیین‌گری، بر انگیزه‌های خودانگیخته در علوم تربیتی تأکید کرده و نقش انگیزه‌های بیرونی

## ۲. خودانگیختگی

انگیختگی که به عمل آزاد یا خودانگیخته اشاره دارد، نوعی خودمختاری در فعالیت افرادی است که بصورت خودانگیخته بدان مشغول هستند (Marinak & Gambrell, 2008). در این رابطه شخص با پی‌بردن به ارزش‌های یک رفتار و هویت‌دادن به آن سعی می‌کند آن را بطور مشتاقانه و همسو با باورها و ارزش‌های درونی انجام دهد (Deci & et al., 1991). براین اساس اقدامات خودانگیخته که براساس اعتماد بر خود و انگیزه‌های درونی صورت می‌گیرد می‌تواند کنش‌های مؤثرتر و کارآمدتری به همراه داشته باشد (Ryan & Deci, 2000). خودانگیختگی برخلاف احساس کنترل شدن که با احساس فشار و اجبار همراه است، فعالیت‌های ارادی همراه با اختیار عمل است؛ و در حوزه نظام آموزشی و یادگیری نیز از اهمیت بسیاری برخوردار است.

مطابق با مطالعات، دانشجویانی که خودانگیخته کاری را انجام می‌دهند تلاش بیشتری برای بهبود و توسعه آن انجام می‌دهند و سعی می‌کنند مهارت و دانش خود را در آن زمینه افزایش دهند (Greenhaus, Callanan & Godshalk, 2000)؛ در این روند

بلانچارد و همکاران با تأکید بر نقش مؤثر عمل خودانگیخته، عقیده داشتند باید «اعتماد به خود» را در افراد (دانشجویان) تقویت کرد تا بتوانند با غلبه بر ناتوانی و درماندگی خود، نیروهای درونی را برای انجام مشتاقانه و خلاقانه یک کار به کار گیرند (Blanchard, Carols, & Randolph, 2003). در این میان، یکی از مهم‌ترین نظریه‌هایی که در راستای افزایش خودانگیختگی دانشجویان کاربرد اساسی دارد، نظریه خودتعیین‌گری است. نظریه خودتعیین‌گری بین انگیزش خودگردان و انگیزش کنترل شده، تفاوت قائل است. بنیانگذاران این نظریه معتقدند که رفتارهای دانشجویان را می‌توان در پیوستاری از خودمختاری و کنترل شدگی توصیف کرد (Gagne & Deci, 2005). هنگامی که یک رفتار خودمختار است فرایند نظارتی در آن انتخابی است، اما زمانی که رفتار کنترلی است فرایند نظارتی تحمیلی است (Deci & et al., 1991). در انگیزه درونی افراد تمایل دارند بطور باطنی سطح یادگیری‌شان را بدون طلب پاداش یا ترغیب شدن از جانب دیگران افزایش دهند، اما در انگیزه‌های بیرونی افراد با تکیه بر پاداش و نتایج مطلوب بیرونی به کاری انگیزه پیدا می‌کنند (Lei, 2010). در نظریه دسی و رایان، خود انگیختگی در رابطه با سه نیاز درونی یا ذاتی انسان تعریف می‌شود که به نوعی

و باورهای او است (کلامی و فلاحت، ۱۳۹۷). از این منظر، معماری فرایند مسأله‌گشایی طراحی، ابتدا متکی بر خود دانشجو و در مرتبه بعدی متکی بر تعاملات فی‌مابین استاد و شاگرد است. امروزه با توجه به پیشرفت تکنولوژی و روند جهانی‌شدن در مواجهه با دامنه مختلف از علوم، دیگر نمی‌توان انتظار داشت شاگردان بسان گذشته، تحت نظر استاد قرار بگیرند و بتوانند یک سبک و سیاق خاص را دنبال کنند؛ شرایطی که در آن فرایند معماری را تبدیل به هنری فردی کرده است و در آن قاعده‌های کنترل‌گر فرد را نفی می‌کند (لاوسون، ۱۳۸۴، ۳۳). علاوه بر آن، شاگردان بسته به انگیزه‌های مختلف و تفاوت‌های فردی، راه‌حل‌های متفاوتی را در مواجهه با مسائل طراحی ارائه می‌دهند و می‌توانند صورت مسأله طراحی را نیز به نحو متفاوتی بفهمند. بنابراین از این جهت نمی‌توان در حل مسأله معماری چشم انتظار فرمولی ایستا و جامع برای مسأله‌های طراحی بود، بلکه باید آنها را در کشمکش دائم و پویا با راه‌حل‌های طراحی که از سوی دانشجویان مطرح می‌شود دانست (همان، ۱۳۸۴). در این روند، ایجاد خودانگیزگی در دانشجویان معماری عاملی است که بر انگیزه فردی دانشجویان مؤثر بوده و نه تنها منجر به یادگیری عمیق‌تر موضوع می‌شود بلکه می‌تواند زمینه‌ساز بروز تفکر خلاق در وجه هنری و ذهنی معماری شود (بذرافشان و باور، ۱۳۹۴). شرایطی که در آن با محور قراردادن خود یادگیرنده، بیشترین اهمیت را به روند یادگیری خلاق ذهنی داده است (اصفی و سلخی، ۱۳۹۶، ۷۳). در این روند انگیزش درونی و خودانگیزگی بعنوان محرک اصلی برای دستیابی به تفکر خلاق فردی است (Amabile, 1985) که در روند آموزش معماری شرایطی را جهت تقویت انگیزه درونی ایجاد کرده و باعث می‌شود افراد به طور خودانگیزخته سطح یادگیریشان را بدون کنترل و ترغیب دیگران، به منظور کسب رضایت درونی افزایش دهند (Deci & Ryan, 1985). بنابراین با توجه به تعاریف، به نظر می‌رسد آموزش معماری علاوه بر دانش صریح و فنی، نیازمند روند آموزشی فراتری است که در آن زمینه خودانگیزگی دانشجو در روند تفکر خلاق و حل مسائل طراحی صورت پذیرد و در آن دانشجو بتواند کار خود را نقد و تفکر خلاق خود را کنترل کند (شریف، ۱۳۹۳، ۲۵). با توجه به این مسأله آموزش‌دهنده‌ها می‌توانند برای بهبود یادگیری فراگیران با زمینه‌سازی جهت افزایش انگیزش درونی بر حضور خودانگیزخته دانشجویان در کلاس‌های آموزشی، هدفگذاری کنند و با کنترل درست آموزش دروس طراحی معماری که یکی از مهم‌ترین دروس در زمینه آموزش معماری است، جو آموزش خلاق را جهت افزایش یادگیری خودانگیزخته ایجاد کنند.

#### ۴. روش پژوهش

تحقیق حاضر از نوع کیفی است که در آن سعی شده، بر مبنای رویکرد استقرائی و به روش «تئوری داده‌بنیاد» عوامل مؤثر بر خودانگیزگی دانشجویان معماری تبیین گردد. در این روش داده‌های اولیه از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و یادداشت‌های میدانی جمع‌آوری شد. برای سنجش کیفیت سوالات مصاحبه و دستیابی به اطلاعات دقیق‌تر، ابتدا چهار نمونه مصاحبه

باعث تقویت انگیزش درونی در هر فرد می‌شود؛ این نیازها عبارتند از: نیاز به «خودمختاری»<sup>۴</sup>، «شایستگی»<sup>۵</sup> و «ارتباط»<sup>۶</sup> (Deci & Ryan, 1985). در این تعریف، منظور از تقویت حس شایستگی در روند آموزش، ایجاد حس صلاحیت‌داشتن و مؤثربودن در انجام فعالیت‌ها؛ منظور از ارتباط، ایجاد ارتباط امن و رضایت‌بخش با دیگران؛ و منظور از خودمختاری، نوعی خودآغازگری و خودنظارتی در فعالیت خود دانشجو است (Deci & et al., 1991). مطابق با مطالعات چنانچه در ابعاد مختلف آموزش، این سه عامل مد نظر قرار گیرد، دانشجویان می‌توانند با خودانگیزگی بیشتری اقدام به انجام بهتر امور کنند. به عنوان مثال، والنر و همکاران (۱۹۸۳) دریافته‌اند که دانشجویان که انگیزه ذاتی بیشتری دارند احساسات مثبت بیشتری را در کلاس درس نشان می‌دهند.

امروزه در آموزش جدید، برخلاف شیوه‌های سنتی که در آن دانشجویان وابسته با استاد هستند، تأکید بر استقلال و خودکارآمدی دانشجویان است. در رویکرد یادگیرنده‌محور نیز با تأکید بر خودانگیزگی، بر نقش خودکنترلی دانشجو در روند پیشبرد امور آموزشی و یادگیری اشاره شده است. به عنوان مثال، تحقیقات اخیر با بررسی رابطه تفاوت‌های فردی با ابعاد خودکنترلی، نشان دادند که هرچه انسان خودکنترلی بالاتری داشته باشد نشان دهنده انگیزه خودمختاری بالاتر او است (Holding & et al., 2019). از این منظر با توجه به تفاوت‌های فردی در بروز خودانگیزگی، ابعاد مختلفی چون خودشکوفایی، پویایی، اعتماد و احترام، آزادی عمل، شادمانی، جو خلاقانه، حمایت از ایده‌ها و... می‌توانند به نوعی زمینه‌ساز تقویت خودانگیزگی در محیط آموزشی باشد (حسینی و مهدی‌پور، ۱۳۹۶، ۲۶). در این رابطه، مطابق با تعاریف مختلف و به ویژه نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان که به طور شاخصتری بحث خودتعیین‌گری را بسط داده است، می‌توان گفت خودانگیزگی در محیط آموزشی از طریق شرایط مختلفی ایجاد می‌شود که به طور کلی هر یک در جهت پاسخ به سه نیاز خودمختاری، ارتباط و حس شایستگی اهمیت می‌یابند و می‌توانند در تقویت حضور خودانگیزخته دانشجویان مؤثرتر باشند.

#### ۳. خودانگیزگی در آموزش معماری

امروزه با تغییر نقش معمار در دنیای حرفه‌ای، نقش مدرس نیز در کارگاه‌های طراحی دچار تغییر شده و از سلطه و قدرت کامل به سوی یک تسهیل‌کننده، تغییر نموده است. از این منظر وظیفه استاد، تنها ایجاد یادگیری نیست؛ بلکه تدارک شرایطی است که طی آن، دانشجو خود در روند فعالیتی اقدام به آموختن و یادگیری می‌کند (کیان ارثی و همکاران، ۱۳۹۸، ۶۸). آموزش طراحی معماری به دلیل گستردگی و تنوع مفاهیم مرتبط با آن و وجود هم‌زمان عملیات ذهنی و معناسازی در آن (قدوسی‌فر، ۱۳۹۱، ۴۲) بگونه‌ای است که نمی‌توان در آن به یک مسیر مشخص و از پیش تعیین‌شده اشاره کرد (Robert, 2006, 167)؛ چرا که بطور کلی معماری با دو نوع دانش فنی و ضمنی سروکار دارد که در آن دانش فنی صریحاً قابل انتقال به یادگیرنده است و دانش ضمنی وابسته به خود فرد است و تقویت آن بیشتر متکی به تفاسیر

معماری بوده است. در این مسیر، پرداختن به تیپ‌های مختلف شخصیتی عوامل مداخله‌گر زیادی را بر شرایط پژوهش تحمیل خواهد کرد که از دامنه مطالعاتی این پژوهش خارج است و نیازمند مطالعه در پژوهش‌های جداگانه است. در این پژوهش تعداد ۲۶ نفر از دانشجویان و دانش‌آموختگان معماری با دو تیپ شخصیتی (حسی-منطقی) و (شهودی-منطقی)، در دو گروه ۱۳ تایی انتخاب شدند (رجوع شود به جدول ۱). تعداد نمونه‌های انتخاب شده تا جایی ادامه یافت که محتوای جدیدی استنباط نشد و مطالعات به اشباع اطلاعاتی رسیدند. در این روند برای تعیین تیپ شخصیت مصاحبه‌شوندگان از آزمون خودشناسی مایرز-بریگز (MBTI)، که بر پایه نظریه شخصیت کارل گوستاو یونگ شکل گرفته است، استفاده شد.

مطابق با مبانی تیپ‌های شخصیتی، اگر فردی دارای تیپ حسی باشد واقع‌بینانه، بیشتر به آن دسته از اطلاعاتی توجه دارد که از طریق حواس پنج‌گانه‌شان (لامسه، بویایی، چشایی، شنوایی و بینایی) مستقیماً از دنیای بیرونی و واقعی به دست آمده است در حالی که فردی با تیپ شخصیتی شهودی بیشتر به اطلاعاتی توجه دارد که ناشی از برداشت درونی و درک و تفسیر خودش است و کمتر به دنیای بیرونی اعتبار می‌دهند (Jung, 1971).

در ادامه پژوهشگران با مشاهدات مستمر در کلاس‌های طراحی (بعنوان استاد طرح) و زیر نظر گرفتن واکنش‌های رفتاری دانشجویان در شرایط مختلف روند آموزشی و مصاحبه با استادان با دو تیپ شخصیتی منتخب، اقدام به تکمیل و ارزیابی مصاحبه‌ها نموده‌اند. در این روند به منظور افزایش روایی یافته‌ها، راهبردهای چندگانه‌ای اتخاذ گردید: ۱. در آنالیز داده‌ها سعی شد یافته‌ها با منابع نظری موجود مقایسه و تطبیق داده شوند؛ ۲. داده‌ها به وسیله سه نفر از استادان مود تأیید مصاحبه‌گران بازبینی و ارزیابی شود؛ ۳. به منظور تأیید نتیجه‌گیری‌ها و جلوگیری از سوگیری‌ها، سعی شد نتایج ارزیابی مصاحبه‌ها از طریق گفت‌وگو و تماس تلفنی با بعضی از شرکت‌کنندگان درمیان گذاشته شود.

آزمایشی به صورت پایلوت انجام شد تا بتوان سوالات را متناسب با روند پاسخگویی مصاحبه‌گر و مبانی عوامل خودانگیزگی تدوین کرد. چارچوب اصلی سوالات پژوهش در یک محور اساسی چگونگی حضور خودانگیزخته و فعال در کارگاه طراحی بوده است که در ابعاد مختلف آموزشی (ارزیابی، کرکسیون‌ها، طرح مسأله، ارائه، ملاحظات رفتاری و...) مورد توجه قرار گرفته است.

در این راستا از آنجا که میزان ژرف‌نگری و امکان مصاحبه‌های عمیق در پژوهش‌های کیفی مد نظر قرار گرفته است، لذا افرادی به صورت هدفمند از میان دانشجویان معماری انتخاب گردیدند که بتوانند حداکثر اطلاعات غنی را در اختیار پژوهشگران قرار دهند. در این میان با توجه به نقش ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان بر سبک‌های یادگیری (Kolb, 2004) سعی شد از میان ابعاد مؤثر بر تیپ‌های شخصیتی، که شامل چهار بعد مستقل درون‌گرایی-برون‌گرایی (نحوه تأمین انرژی‌های خود در تعاملات)، حسی-شهودی (نحوه دریافت و تفسیر اطلاعات)، منطقی-احساسی (نحوه تصمیم‌گیری و پردازش اطلاعات) و قضاوتی-ادراکی (نگرش به زندگی و جهان بیرون) (Jung, 1971)، آن دسته از متغیرهای شخصیتی مد نظر قرار گیرند که بیشترین تأثیر را بر سبک یادگیری داشته باشند. در این روند از آنجا که سبک یادگیری بطور مشخص در رابطه با چگونگی دریافت و پردازش اطلاعات و ساماندهی آن تعریف می‌شود (علی‌بیگی و همکاران، ۱۳۹۰، ۷۳) دو شاخص شخصیتی حسی و شهودی که بیشترین تأثیر را در سبک دریافت و ادراک اطلاعات دارند (Andersen, 2000)، بعنوان متغیرهای مد نظر در انتخاب دو گونه متمایز از دانشجویان تعیین شدند. علاوه بر آن، از آن جهت که شاخص شخصیتی منطقی-احساسی نیز در روند تصمیم‌گیری و پردازش اطلاعات دانشجویان مؤثر است، سعی شد جهت کنترل عوامل مداخله‌گر و بررسی دقیق‌تر تأثیرگذاری دو بعد شهودی و حسی، هر دو گروه با بُعد شخصیتی منطقی انتخاب شوند. دلیل انتخاب این بُعد بعنوان شاخص ثابت، فراوانی بیشتر این تیپ شخصیت در دانشجویان

جدول ۱- ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در انجام مصاحبه‌ها.

تیپ شخصیت	ویژگی‌های شخصیتی	جنس	سن	مدرک
گروه (A) تیپ(حسی- منطقی)	* علاقه‌مند به کارهای نیازمند دقت و نتیجه‌گیری بعد از مرور راه‌حل * بی‌صبری در انجام کارهای پیچیده * بی‌زاری به حل مسائل جدید و بدون راه‌حل * علاقه‌مند به کارهای عادی و معین * علاقه‌مند به بکارگیری مهارت آموخته شده بجای فراگیری آن	زن	۲۶	ارشد
		زن	۲۸	ارشد
		زن	۲۵	کارشناسی
		زن	۲۳	کارشناسی
		مرد	۲۴	کارشناسی
		مرد	۲۱	کارشناسی
گروه (B) تیپ(شهودی- منطقی)	* علاقه‌مند به حل مسائل جدید و بی‌زاری از انجام کارهای تکراری * صبوری در شرایط بگرنج و پیچیده * بی‌زاری از صرف زمان برای دقت و نتیجه‌گیری سریع در امور * پیگیری مشتاقانه کار در زمان‌های کوتاه * علاقه‌مند به کسب مهارت جدید بجای بکارگیری آن	زن	۲۸	ارشد
		زن	۲۵	کارشناسی
		زن	۲۶	ارشد
		زن	۲۳	کارشناسی
		مرد	۲۹	ارشد
		مرد	۲۱	کارشناسی
		زن	۲۱	کارشناسی

تیپ شخصیتی حسی و شهودی ارائه و مفاهیم کلی در رابطه با هریک از نقل قول‌ها تبیین گردیده است. در جدول ۲ به طور خلاصه مقوله‌ها در کدگذاری باز و محوری ارائه شده‌اند.

#### ۲.۴. کدگذاری انتخابی (تبیین مدل تئوریک)

در این مرحله مقوله محوری در کدگذاری انتخابی، به شکلی نظامند به دیگر مقوله‌ها ربط داده شده است. متناسب با مدل تحلیلی (تصویر ۱)، مقوله محوری «عوامل مؤثر بر حضور خودانگیزگی دانشجویان معماری» با چهار عامل ملاحظات رفتاری، ملاحظات کالبدی، آموزش دانش نظری و ساختار آموزش مهارت طراحی قابل ارزیابی است. در این مدل ساختار مهارتی در کلاس طراحی معماری شامل ۴ مرحله (طرح مسأله، ایده‌یابی، توسعه طرح و کرکسیون)؛ ارزشیابی شامل دو مؤلفه (ارائه و ارزیابی)؛ ملاحظات

جدول ۲- مقوله‌های مستخرج در رابطه با عوامل انگیزشی مؤثر در حضور خودانگیزگی دانشجویان معماری.

نمونه مصاحبه‌ها	مفاهیم مربوط به شایستگی		نمونه مصاحبه‌ها
	تیپ (B)-شهودی	تیپ (A)-حسی	
B4- ارزیابی‌های زیاد از کارها مخصوصاً در زمانی که هنوز کارم خوب شکل نگرفته فقط انرژی‌ام را می‌گیرم و ذوق ام برای ادامه اش کمتر میشه.	شاخص‌گذاری و تعیین قاعده ارزیابی طرح	جزئی‌کردن بارم نمره‌گذاری در ارزیابی طرح	A3- استادی که در یک جدول آیت‌های نمره‌دادن به کارها را تعریف می‌کرد خیلی خوب بود و این باعث می‌شد بدونم خوب و بد کارم با هم دیده شده و اگر نمرام کم شده در کجای کارم ایراد داشته، بنابراین کمتر نارحت می‌شدم.
B3: خیلی دوست دارم کارم رو بقیه ببینند ولی از این می‌ترسم که نکنه خوب نشده باشه و نظرشون منفی باشه...	توصیف و تشریح نقاط ضعف و قوت در ارزیابی	ناخرسندی از نمره‌دهی توسط دانشجویان	A5- استاد در ارزیابی کارها باید به همه مهارت‌ها و جوانب اثر نگاه کند نه فقط چند آیت محدود... در این صورت در ممکنه جاهایی که من مهارت دارم هم جزو ارزیابی بحساب بیاد؛
B7: ارزیابی توصیفی بچه‌ها از کارها اونم زیر نظر هیئت اساتید خیلی خوبه و می‌تونیم ابراز عقیده کنیم و خودمون هم محک بزنیتم...	پرورش نقاط مثبت کار نه انتقاد از ضعف‌ها	عدم ارزیابی‌های مستمر و زودهنگام	A2: من در طول ترم خیلی تلاش می‌کنم و دوست دارم اینو استاد ببینه و در ارزیابی تحولات و پیشرفتی که داشتم هم سنجیده بشه...
B1- وقتی کارها را به دیوار نصب می‌کنیم و ایده‌هایمان را می‌گوئیم، از خودم رضایت و حس خوبی دارم... حس می‌کنم کارم برای بقیه مهمه؛ و سعی می‌کنم در شرایط توضیح کارم قابلیت‌های بیشتری از خودم نشان دهم.	نیازمند تشویق و تأیید دیگران	عدم تخریب و انتقاد افراطی	A6- از مقایسه شدن به ویژه در مراحل اول که هنوز چارچوب طرح ام شکل نگرفته بدم می‌آید، زیرا اعتماد به نفسم را می‌گرفت و نمی‌توانستم ادامه دهم و می‌خواستم دقیقاً بشم مثل اون کسی که مدام ترمیش می‌کنند؛ و این باعث می‌شد خودم رو هم نادیده بگیرم.
B2- هرچه بیشتر کارم بیشتر به چشم بیاد هیجان و انگیزه کارم بیشتر می‌شود، اگر شرایط کلاس طوری نباشد که همه افراد بتوانند قابلیت‌ها و ایده‌های خودشان را نشان دهند ممکن است فقط چند نفر محدود از این روند لذت ببرند.	کسب انگیزه از اشتیاق استاد نسبت به کار دانشجوی	توجه به پیشرفت کار در ارزیابی	A5- وقتی استاد تخریب کند تا آخر کلاس پکرم و دوست ندارم کارم را ادامه دهم...
B6: من سعی می‌کنم کارم به موقع تموم بشه ولی خوب استاد هم باید با توجه به سختی مسأله از ما انتظار داشته باشه...	تأمیل به زمینه‌های رقابتی مثبت	اهمیت مطلوبیت نمره نهایی و اعتبار بخشی آن	A2: نظم و جدیت استاد در کلاس برایم اهمیت داره، اینکه کلاس به حال خودش رها نشود.
B1: استادهایی که مطالب رو به شیوه جدید بیان می‌کنند یا چیزایی می‌گن که خیلی برای من مفید باشه می‌تونن انگیزه بیشتری ایجاد کنند.	تأمیل به تحول متناسب با سختی مسأله	عدم تخریب و انتقاد افراطی	A2- اینکه بار آموزشی کلاس چقدر به دردم بخورد خیلی مهمه چون وقت می‌دارم که بتونم در انجام یک کار ماهرشوم.
B4: اینکه بچه‌ها برداشت و نظرشون رو اعلام می‌کنند خیلی خوبه. چون در این حالت بچه‌ها تمام تلاششون رو انجام می‌دهند که عمیق تر کار کنند.	عدم تغییر مستمر تأیید تحول	جدیت و اهمیت داشتن کلاس برای استاد	A4- تمرین‌هایی که تأیید محدودی دارند و انجام دادنش فراتر از حد توانم باشد خسته‌ام می‌کند
B3- چون زمان زیادی در کلاس‌های طراحی هستم دوست دارم فضای شخصی خودم رو متناسب با سلیقه خودم داشته باشم...	بیزاری از مطالب تکراری کارآمدی محتوای آموزشی	تأکید بر نظریه و تأیید شدن از طرف استاد	A1- خوبه که استاد تحول موقت بذاره تا بتونیم کار رو بهتر جمع کنیم...
B1: دوست دارم بخشی از کلاس یا محیط غیررسمی باشه و بتونیم جای بنشینیم و راحت باشیم.	تأمیل به بروز قابلیت‌ها و ایجاد زمینه ابراز وجود	تأکید بر دلایز و نورگیر بودن کلاس	A2: خوبه در ارتباط باشم و گپ بزنیتم...
B9: دوست دارم هرچا راحتم بنشینم و استاد یک نظم نداشتن و چیدمانی را بما تحمیل نکند.	تأمیل به زمینه‌های رقابتی مثبت	تأکید بر دلایز و نورگیر بودن کلاس	A8: خوبه در محیط کلاس جایی برای نگهداری پروژه‌های معماری باشد تا هم کلاس متنوع شود هم از آنها یاد بگیریم.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

در آنالیز و دسته‌بندی داده‌ها، با اتکا به شیوه رهیافت نظامند استرواس و کوربین (استرواس و کوربین، ۱۳۸۵)، در سه مرحله اصلی کدگذاری باز<sup>۸</sup> (مقوله‌بندی)، محوری<sup>۹</sup> (تبیین رابطه علت و معلولی بین مقوله‌ها) و انتخابی<sup>۱۰</sup> (تئوری‌سازی) انجام شد.

#### ۴.۱. کدگذاری باز و محوری

در این جدول‌ها سعی گردید مفاهیم اصلی از بخش‌های مختلف مصاحبه استخراج و برچسب‌گذاری شوند. متناسب با پرسش‌های مورد نظر، داده‌ها در سه دسته مربوط به سه کلیدواژه مشخص خودمختاری، ارتباط و شایستگی که به طور کلی معرف ابعاد مختلف خودتعیین‌گری و در نتیجه افزایش خودانگیزگی است، طبقه‌بندی شدند. در این روند برخی از نقل قول‌ها متناسب با دو

نقل قول ها	مفاهیم مربوط به ارتباط جمعی		نقل قول ها
	تیپ (A) - حسی	تیپ (B) - شهودی	
B3: گاهی استاد از سال بالایی‌ها می‌خواست که به کلاس ما بیایند، کارهایمان را ببینند و تجربیاتشان را در اختیارمان قرار دهند... این ارتباطات به نوعی کلاس را از یکنواختی خارج و شرایط یادگیری مشتاقانه را میسرتر می‌کرد.	توجه به حریم و قلمرو شخصی دانشجوی	جمع‌گرایی و بی‌توجهی به شخصی‌سازی	A5: بعضی کلاس‌ها حضور و غیاب خیلی مهم نبود. این کلاس‌ها را دوست داشتم باعث شد دامنه ارتباط‌های اجتماعی فقط محدود به کلاس نباشد.
B1: وقتی جمع می‌شدیم روی کارها حرف می‌زدیم. حال خوبی داشتم، چون می‌شد خودمو بریزم بیرون.	تمایل به حضور دوستان و دانشجویان ارشد در کلاس	تمایل به ارتباط دوستانه و رفت آمد آزادانه به آتلیه	A3: در بحث‌های جمعی می‌تونم از نکات مطرح استفاده کنم و زمان زودتر می‌گذره...
B7: کاش استاد خودش حین انجام کار، بحث‌های تکمیلی مرتبط با کارمون رو باز کند تا بچه‌ها شرکت کنند و کلاسم خشک جلو نرود.	ابراز عقیده و تبادل نظر در کراسیون جمعی	استفاده از تبدلات نظر و کسب ایده در بحث جمعی	A10: چرا همش باید نکات آموزشی رو تصور کنیم، خوبه استاده‌ها برنامه بازدید جمعی بذارن که به عینه کار ببینیم و در این میان فرصت تعامل بیشتر و صمیمی‌تری هم ایجاد خواهد شد.
B4: شوخی و جوّ غیرفرمال باعث کاهش جو زجر آور و خشک و کسالت آور کلاس میشه.	تمایل به جو آزاد، صمیمی و منعطف	ناخرسندی از آزادی عمل محدود در کلاس	A5: استاد هرچقدر هم باسواد و مشهور باشد اما اگر نتواند رابطه ای صمیمی ایجاد کند بی‌فایده است، چون با این فاصله همیشه آن طور که باید از او استفاده کرد.
B6: استاد باید با بچه‌ها دوست باشه، مشکلاتشون رو بدنه و یک رابطه صمیمی ایجاد کنه و با تحسین نقاط قوتشون بهشون ارزش بده... اینجوری بچه‌ها قطعاً خیلی برای کلاس مایه میذارن...	ارزش دادن به دانشجو و عدم بی‌تفاوتی	کاهش فاصله عاطفی بین استاد و دانشجو	A3: استاد باید برای فهم بیشتر از زبانی استفاده کند که بشه فهمیدش نه اینکه از کلمات سخت و ناآشنا استفاده کند و بدتر گیج بشم... اینجوری ارتباطم سردترم میشه...
B9: دوست دارم بچه‌ها و استادان به فرهنگ و قومیت دانشجویان احترام بگذارند و گروهی را خواسته و ناخواسته مورد اشاره منفی قرار ندهند چون ذهنم درگیر میشه و دوست ندارم به ارتباطم ادامه دهم.	تأکید بر عوامل ظاهری و عملکردی استاد	تأکید بر دانش و عملکرد استاد	A11: خیلی خوبه استاد شرایط شخصی دانشجویان رو بدون و بتونن درکشون کنند، اینجوری خودخود ارتباط همدلانه‌تری ایجاد میشه و انس به کلاس بیشتر میشه.
B10: گاهی دانشجو کم رو و خجالتی است ولی دوست داره با استاد رابطه خوبی داشته باشه، برای همین کاش خود استاد در ایجاد رابطه صمیمی بصورت شوخ طبعی یخ دانشجویان را آب کنند.	توجه به قومیت و فرهنگ دانشجوی در ارتباطات	توجه به مشکلات شخصی دانشجو	A8: از استادهایی که اصلاً انعطاف‌پذیری ندارند و اجازه نمی‌دهند باشون دوست باشیم خوشم نیامد و از کلاس طفره می‌رم.
B6: به نظرم خوبه یک هیئت از اساتید مختلف تعیین میشه بصورت آنلاین همه وقت با بچه‌ها در ارتباط باشن، چون طراحی یک زمان معین نمی‌شناسه...	تمایل کم به مشورت با دوستان در مرحله ایده‌یابی	تمایل به مشورت دوستان در مرحله ایده‌یابی	A4: مشورت‌های گروهی با دوستان باعث می‌شه از زاویه دید اونها هم کارم رو ببینم و از راهکارهای اونها بیشتر استفاده کنم...
B7: خوبه که استاد آنلاین با دانشجو در ارتباط باشد تا بتونم در روند طراحی بیشتر از گروه مجازی کمک بگیرم. چون طراحی وقت خاصی نداره...	علاقه‌مندی به کارگروهی در مراحل نهایی طراحی	تمایل به کار فردی در مراحل نهایی طراحی	A13: خوبه استاد در گروه‌های چند نفره زمینه ارتباط و مشورت با دانشجویان رو فراهم کند تا با بحث پیرامون کارمان به نقطه‌نظرات خوبی دست یابیم و از همدیگر کمک بگیریم.
B12: اینکه استاد از سال بالایی‌ها دعوت کند که بیان کار ترم پیششون رو برامون توضیح بدن خیلی خوبه و حداقل محدوده انجام کار دستمون میاد و با اونها هم بیشتر آشنا می‌شیم.	آشنایی با پروژه‌های ترم بالایی و شنیدن ایده‌های آنها	خرده برنامه‌های جمعی در حل تمارین	A1: در مراحل تکمیلی طرح بیشتر دوست دارم فردی کار کنم چون تقریباً می‌دونم باید چکار کنم و خودم از عهدش برمیام...
	تمایل به ارتباط مستمر و مجازی با استاد		

نقل قول‌ها	مفاهیم مربوط به ارتباط جمعی		نقل قول‌ها
	تیپ (B) - شهودی	تیپ (A) - حسی	
B3: گاهی استاد از سال بالایی‌ها می‌خواست که به کلاس ما بیایند، کارهایمان را ببینند و تجربیاتشان را در اختیارمان قرار دهند... این ارتباطات به نوعی کلاس را از یکنواختی خارج و شرایط یادگیری مشتاقانه را میسرتر می‌کرد.	توجه به حریم و قلمرو شخصی دانشجویان	جمع‌گرایی و بی‌توجهی به شخصی‌سازی	A5: بعضی کلاس‌ها حضور و غیاب خیلی مهم نبود. این کلاس‌ها را دوست داشتم باعث شد دامنه ارتباط‌های اجتماعی فقط محدود به کلاس نباشد. A3: در بحث‌های جمعی می‌تونم از نکات مطرح استفاده کنم و زمان زودتر می‌گذره... A10: چرا همش باید نکات آموزشی رو تصور کنیم، خوبه استادها برنامه بازدید جمعی بذارن که به عینه کار ببینیم و در این میان فرصت تعامل بیشتر و صمیمی‌تری هم ایجاد خواهد شد.
B1: وقتی جمع می‌شدیم روی کارها حرف بزنیم حال خوبی داشتم، چون می‌شد خودمو بریزم بیرون. B7: کاش استاد خودش حین انجام کار، بحث‌های تکمیلی مرتبط با کارمون رو باز کند تا بچه‌ها شرکت کنند و کلاسم خشک جلو نرود.	ابراز عقیده و تبادل نظر در کرکسیون جمعی	استفاده از تبادلات نظر و کسب ایده در بحث جمعی	A5: استاد هرچقدر هم باسواد و مشهور باشد اما اگر نتواند رابطه ای صمیمی ایجاد کند بی‌فایده است، چون با این فاصله نمیشه آن طور که باید از او استفاده کرد. A3: استاد باید برای فهم بیشتر از زبانی استفاده کند که بشه فهمیدش نه اینکه از کلمات سخت و ناآشنا استفاده کند و بدتر گیج بشم... اینجوری ارتباطم سردترم میشه... A11: خیلی خوبه استاد شرایط شخصی دانشجویان رو بدون و بتون درکشون کنند، اینجوری خودبخود ارتباط همدلانه‌تری ایجاد میشه و انس به کلاس بیشتر میشه. A8: از استادهایی که اصلاً انعطاف‌پذیری ندارند و اجازه نمی‌دهند باشون دوست باشیم خوشم نیامد و از کلاس طفره می‌رم.
B4: شوخی و جوّ غیرفرمال باعث کاهش جو زجر آور و خشک و کسالت آور کلاس میشه. B6: استاد باید با بچه‌ها دوست باشه، مشکلاتشون رو بدنه و یک رابطه صمیمی ایجاد کنه و با تحسین نقاط قوتشون بهشون ارزش بده... اینجوری بچه‌ها قطعاً خیلی برای کلاس مایه میذارن... B9: دوست دارم بچه‌ها و استادان به فرهنگ و قومیت دانشجویان احترام بگذارند و گروهی را خواسته و ناخواسته مورد اشاره منفی قرار ندهند چون ذهنم درگیر میشه و دوست ندارم به ارتباطم ادامه دهم.	تمایل به جو آزاد، صمیمی و منعطف	ناخرسندی از آزادی عمل محدود در کلاس	A5: استاد هرچقدر هم باسواد و مشهور باشد اما اگر نتواند رابطه ای صمیمی ایجاد کند بی‌فایده است، چون با این فاصله نمیشه آن طور که باید از او استفاده کرد. A3: استاد باید برای فهم بیشتر از زبانی استفاده کند که بشه فهمیدش نه اینکه از کلمات سخت و ناآشنا استفاده کند و بدتر گیج بشم... اینجوری ارتباطم سردترم میشه... A11: خیلی خوبه استاد شرایط شخصی دانشجویان رو بدون و بتون درکشون کنند، اینجوری خودبخود ارتباط همدلانه‌تری ایجاد میشه و انس به کلاس بیشتر میشه. A8: از استادهایی که اصلاً انعطاف‌پذیری ندارند و اجازه نمی‌دهند باشون دوست باشیم خوشم نیامد و از کلاس طفره می‌رم.
B10: گاهی دانشجو کم رو و خجالتی است ولی دوست داره با استاد رابطه خوبی داشته باشه، برای همین کاش خود استاد در ایجاد رابطه صمیمی بصورت شوخ طبعی یخ دانشجویان را آب کنند.	توجه به روحیات فردی در تقویت تعاملات	استفاده از ادبیات نزدیک به فهم دانشجویان	A4: مشورت‌های گروهی با دوستان باعث می‌شه از زاویه دید اونها هم کارم رو ببینم و از راهکارهای اونها بیشتر استفاده کنم... A13: خوبه استاد در گروه‌های چند نفره زمینه ارتباط و مشورت با دانشجویان رو فراهم کند تا با بحث پیرامون کارمان به نقطه‌نظرات خوبی دست یابیم و از همدیگر کمک بگیریم. A1: در مراحل تکمیلی طرح بیشتر دوست دارم فردی کار کنم چون تقریباً می‌دونم باید چکار کنم و خودم از عهدش برمیام...
B6: به نظرم خوبه یک هیت از اساتید مختلف تعیین میشد بصورت آنلاین همه وقت با بچه‌ها در ارتباط باشن، چون طراحی یک زمان معین نمی‌شناسه... B7: خوبه که استاد آنلاین با دانشجو در ارتباط باشد تا بتونم در روند طراحی بیشتر از گروه مجازی کمک بگیرم، چون طراحی وقت خاصی نداره... B12: اینکه استاد از سال بالایی‌ها دعوت کند که بیان کار ترم پیششون رو برامون توضیح بدن خیلی خوبه و حداقل محدوده انجام کار دستمون میاد و با اونها هم بیشتر آشنا می‌شیم.	تمایل کم به مشورت با دوستان در مرحله ایده‌یابی	تمایل به مشورت دوستان در مرحله ایده‌یابی	A4: مشورت‌های گروهی با دوستان باعث می‌شه از زاویه دید اونها هم کارم رو ببینم و از راهکارهای اونها بیشتر استفاده کنم... A13: خوبه استاد در گروه‌های چند نفره زمینه ارتباط و مشورت با دانشجویان رو فراهم کند تا با بحث پیرامون کارمان به نقطه‌نظرات خوبی دست یابیم و از همدیگر کمک بگیریم. A1: در مراحل تکمیلی طرح بیشتر دوست دارم فردی کار کنم چون تقریباً می‌دونم باید چکار کنم و خودم از عهدش برمیام...
	علاقه‌مندی به کارگروهی در مراحل نهایی طراحی	تمایل به کار فردی در مراحل نهایی طراحی	
	آشنایی با پروژه‌های ترم بالایی و شنیدن ایده‌های آنها	خرده برنامه‌های جمعی در حل تمایز	
	تمایل به ارتباط مستمر و مجازی با استاد		

### الف) آموزش دانش مهارتی (طراحی)

باتوجه به ماهیت آموزش رشته معماری که در دو حوزه دانش فنی و دانش ضمنی قابل پیگیری است (کلامی و فلاحی، ۱۳۹۷)، می‌توان عوامل مؤثر بر خودانگیزگی را نیز در دو بخش آموزش مهارت طراحی و آموزش دانش نظری ارزیابی نمود.

**طرح مسأله:** طرح مسائل طراحی از جمله موارد مهمی است که باید بگونه‌ای در نظر گرفته شود که هر دو تیپ شخصیتی متناسب

رفتاری شامل ۳ مؤلفه (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) و دانش نظری شامل ۲ مؤلفه (انتقال و محتوای دانش) است.

### ۵. بحث و تحلیل یافته‌ها

با توجه به مدل تئوریک تصویر ۱، مؤلفه‌های اصلی مؤثر در خودانگیزگی دانشجویان معماری در چهار دسته اصلی زیر قابل بحث و تحلیل است.





دانش نظری، دانشی است که حاصل شناخت‌ها و پژوهش‌های مدون معماری است و اشاره به دانش تئوریک معماری دارد (کلامی و فلاحت، ۱۳۹۷). طبق یافته‌ها، آنچه بر کیفیت دانش نظری تأثیرگذار است، شکل انتقال و محتوای این دانش است.

**انتقال دانش:** در نظر دانشجویان، مشارکت خودانگیزخته در امر انتقال دانش با روند تعاملی، انتقال چند بعدی به وسیله ابزارهای نمایشی، پخش فیلم و بازدیدهای آموزشی امکان‌پذیر است. دانشجویان به ویژه تیپ شهودی بیشتر تمایل دارند ابتدا بخشی از این دانش به طور اجمالی تشریح و مابقی آن در جریان کار مهارتی و متناسب با نیاز دانشجو تبیین شود. این در حالی است که تیپ حسی بیشتر تمایل دارند دانش مورد نیاز برای حل مسأله در ابتدا به طور کامل تشریح و در صورت نیاز جزئیات آن در مراحل کار مطرح شود. بنابراین از این جهت می‌توان گفت به طور کلی دانشجویان انتقال دانش ضمنی را هم در ابتدای حل مسأله و هم همراه با کسب دانش مهارتی می‌پسندند. متناسب با این روال، دانشجویان کارگاه چند مهارتی را جهت فراگیری دانش ضمنی متناسب با کار مهارتی پیشنهاد می‌کنند؛ و در این روال بر جزوه‌های مدون از دانش مورد نیاز و ادبیات قابل فهم‌تر استاد نیز اشاره کرده‌اند. از این منظر، مطابق با مبانی نظری، انتقال دانش و ایجاد انگیزه یادگیری با تأکید بر عواملی چون همیاری، تعامل و مشارکت در فعالیت‌های گروهی انجام‌پذیر است (Elliott, 2005) و مشارکت فراگیران در روال کلاس باعث می‌شود آنها خود را افرادی مفید و تأثیرگذار ببینند و سعی کنند در امر یادگیری فعال باشند (کریمی، ۱۳۸۴).

**محتوای دانش:** آنچه از یافته‌های میدانی حاصل شد این است که دانشجویان هر دو تیپ بر کارآمدی، به روز بودن و هماهنگی محتوای دانش آموزشی با نیاز جامعه تأکید کرده‌اند و عقیده دارند ارزشمندی محتوای درس و کارآمدی آن در جهت تقویت مهارت‌های مورد نیاز حرفه‌ای می‌تواند بر حضور خودانگیزخته در کلاس تأثیر بیشتری داشته باشد (رجوع به جدول ۲). مطابق با تحقیقات برای افزایش انگیزش یادگیری، سازماندهی مواد آموزشی باید مرتبط با وظایف جدید و دانستنی‌های قبلی دانشجویان باشد تا بتوان محتوای آموزشی را برای آنها کارآمدتر تعریف کرد (Mathew, 2005)؛ و از این جهت که محتوای درسی میزان کارایی دانشجویان را در آینده مشخص می‌کند، می‌توان با کنترل مواد آموزشی متناسب با نیاز جامعه بر اهمیت محتوای آموزشی تأکید کرد (سید جوادین، ۱۳۸۱، ۲۵۰). علاوه بر آن، محتوای درسی همسو با خواسته دانشجویان و هماهنگ با شیوه پردازش اطلاعاتی دانشجویان، می‌تواند عامل مهمی در انگیزش فراگیران باشد (AI-derman, 2004).

### ج) ارزشیابی

**ارائه و تحویل:** در روند ارائه و تحویل، هر دو تیپ تمایل دارند شکل ارائه به دلخواه و سلیقه فرد باشد. علاوه بر آن از نظر دانشجویان به ویژه تیپ شهودی، ارائه نمایشگاهی کارها در عرصه جمعی، عامل برانگیزگی دانشجویان جهت رسیدن به نتیجه و کیفیت مطلوبی از کار است. این تیپ با توجه به بداعت در امر

دارند و به نوعی دانشجو را برانگیزخته می‌کند که اطلاعات کسب کرده را به کار برده و با استنباط خویش از آنها برای حل مسأله استفاده نماید (بدری گرگری و حسینی اصل، ۱۳۸۹، ۶).

**مدیریت طراحی:** در فرایند طراحی و حل مسأله، دانشجویان (به ویژه تیپ حسی)، پیشبرد خودانگیزخته فعل طراحی را منوط به وجود یک فرایند گام به گام و برنامه‌محور می‌دانستند. دانشجویان حسی بیشتر طراحی از جزء به کل را می‌پسندند و به همین دلیل در مسائل عملکردمحور که راه حل معینی داشته باشد، انگیزه بیشتری برای کارکردن خواهند داشت. این گروه، در مواجهه با مسائل ایده‌محور، بر نظارت و همراهی استاد و تشریح کامل مسأله تأکید بیشتری داشتند. این در حالی است که دانشجویان شهودی، تمایل بیشتری به مسائل ایده‌محور داشتند و در مرحله ایده‌یابی به خود متکی‌تراند و لزوم نظارت استاد را در مراحل توسعه و تکمیل طرح مؤثرتر می‌دانستند. در این روند دانشجویان (به ویژه حسی) بر برنامه‌دهی تأکید داشتند و عقیده داشتند که تعیین مسیر انجام طراحی می‌تواند ابزار مهمی جهت پیشبرد خودانگیزخته دانشجویان باشد. مطابق با مبانی، برنامه‌دهی بعنوان فرآیند جمع‌آوری و مدیریت اطلاعاتی، عاملی مؤثر در جهت اتخاذ مناسب‌ترین تصمیمات در طراحی است (محمودی، ۱۳۸۹، ۷۹). در واقع دانشجویان برنامه‌دهی را جهت مشخص شدن چشم‌انداز فرایند طراحی مفید می‌دانستند و از طرفی تحکم افراطی در کنترل روال طراحی را نیز عامل مخرب در جهت خودتنظیمی دانشجویان دانستند.

**کرکسیون:** از آنجا که مطابق با یافته‌ها فرایند طراحی از دو مرحله ایده‌پردازی و توسعه طرح با دانش فنی شکل می‌گیرد، می‌توان گفت مراحل کرکسیون طرح نیز روند متفاوتی را در بر می‌گیرد. یافته‌ها نشان داده است که اگرچه هر دو مرحله کرکسیون برای دانشجویان از اهمیت بسزایی برخوردار بوده است اما دانشجویان حسی، بر کرکسیون‌های مرحله ایده‌یابی (مرحله اول) تأکید بیشتری داشته‌اند؛ در حالی که دانشجویان شهودی بر کرکسیون‌های توسعه طرح تأکید بیشتری داشتند. علاوه بر آن، هر دو تیپ، تخریب و نگاه تحقیرآمیز استاد در روند کرکسیون را نفی کردند و عقیده داشتند نگاه مثبت استاد، عامل مؤثری در پیشبرد خودانگیزخته طرح است (رج. جدول ۲). از این منظر، متناسب با مبانی نظری، کرکسیون باید با درنظر گرفتن هر دو جنبه مثبت و منفی و به ویژه مثبت همراه باشد و سعی شود جنبه‌های زاینده و سازنده تفکر خلاق دانشجو نیز مد نظر قرار گیرد و مانع تکامل فکری وی نشود و بنابراین، باید حداقل انتقاد منفی صورت گیرد و مدرس سعی کند برای نقد ایده طراحی دانشجو، با استفاده از تفکر انتقادی منفی مسائل و مشکلات آن را در ذهن شناسایی (مسأله‌یابی) و سپس، با استفاده از تفکر انتقادی مثبت مشکلات را برای دانشجویان بیان کند (انتقال مسأله به دانشجو)؛ و فرصت بازنگری و حل مسائل طراحی (مسأله‌گشایی) را با توجه به ایرادات مطرح‌شده برای دانشجو ایجاد کند (شریف، ۱۳۹۳، ۳۵).

ب) آموزش دانش نظری

و دیگران، فرصتی است که توانایی دانشجویان را برای جمع‌آوری اطلاعات بهبود می‌بخشد (Deluty, 1981) و باعث افزایش اعتماد به نفس و پیشرفت امور می‌شود (Wolpe, 1958). علاوه بر آن دانشجویان، در رابطه با تشکیل گروه‌های طراحی اهداف و نظرات متفاوتی داشتند. دانشجویان حسی به کارهای گروهی به ویژه در مراحل اولیه طرح که نیازمند ایده‌پردازی است تمایل بیشتری داشتند؛ در حالی که دانشجویان تیپ شهودی بیشتر بر ایده‌پردازی بصورت فردی تأکید داشتند و کارگروهی را در مرحله توسعه و تکمیل طرح کاربردی‌تر می‌دانستند (رج. جدول ۲).

**خودمختاری:** خودمختاری در مراحل مختلف کارگاه طراحی، شرایط متفاوتی را می‌طلبد. در بیان مشارکت‌کنندگان جبر و کنترل بیرونی مثل انجام کرکسیون‌های ناخواسته، تعیین موضوع برای کرکسیون، حضور و غیاب افراطی، تحمیل شرایط به دانشجو و کنترل بیش از حد، قدرت تصمیم‌گیری و اختیارداشتن را از فرد می‌گیرد و چون دانشجویان خود را بی‌تأثیر در امور آموزشی می‌دانند از حضور در کلاس ناخوشنود هستند. از این منظر، مطابق با نظریه خود تعیین‌گری کاهش محیط نظارتی، یکی از موارد تسهیل‌کننده رفتار خودمختار است که فرایند نظارتی در آن انتخابی است، اما زمانی که رفتار کنترلی است فرایند نظارت تحمیلی است (Deci & et al., 1991) و می‌تواند استقلال و خودمختاری دانشجویان را کاهش و در نتیجه انگیزه درونی انجام کار را به طور خودانگیخته محدود کند (Deci & et al., 1981). در این روند باتوجه به دو قسمتی‌بودن کارگاه طراحی در دو بخش ایده‌پردازی و توسعه طرح، مشارکت‌کنندگان نیز میزان خودمختاری را متناسب با مراحل کلاس متفاوت دانستند. در این بحث با اینکه هر دو تیپ، میزان خودمختاری در مرحله ایده‌پردازی را می‌پسندیدند، اما تیپ حسی، عقیده داشتند باید نظارت و کنترل استاد در روند ایده‌پردازی بیشتر باشد تا بتوان بدون سردرگمی، در مسیر درست‌تری قرار گرفت؛ این در حالی است که تیپ شهودی غالباً لزوم این نظارت و کنترل را در مرحله توسعه طرح ضروری‌تر می‌دانستند (رج. جدول ۲).

**شایستگی:** مؤلفه شایستگی که عامل ایجاد حس قابلیت و توانمندی در دانشجویان است (Deci & Ryan, 1985) از جانب دانشجویان بعنوان عاملی مهم در افزایش انگیزه کاری دانشجویان مطرح شد. در این رابطه دانشجویان عقیده داشتند شرایطی چون ابراز وجود، تشویق، اعتباردهی به دانشجو، امکان ظهور قابلیت‌ها و واکنش مثبت به کار دانشجو بعنوان معیارهایی از حس شایستگی، می‌تواند حس خوبی جهت برانگیخته‌شدن دانشجویان در حضور خودانگیخته ایجاد کند. در این رابطه ونتزل<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۸) نشان داد که کیفیت رابطه استاد و شاگرد به میزان زیادی در افزایش انگیزش دانشجویان مؤثر است و اگر فراگیران به صورت مداوم حمایت اجتماعی، عاطفی و انگیزشی را از استاد خود دریافت کنند، حضور خودانگیخته دانشجویان در پی ایجاد ساختار هدف‌چیرگی در کلاس شکل می‌گیرد (بدریگرگری، حسینی‌اصل؛ ۱۳۸۹). مطابق با یافته‌ها در صورتی که دانشجویان مورد توجه استاد قرار گیرند و قابلیت‌هایشان دیده شود، می‌توانند عملکرد بهتری در

طراحی سعی در ابراز وجود و نمایش کارها دارند و جو رقابتی مثبت را نیز در این روند می‌پسندند. این در حالی است که تیپ حسی بیشترین اهمیت را به نمره مطلوب و انجام دقیق دستورالعمل تحویل کار می‌دهند و کم‌تر تمایلی به شرکت در جو رقابتی دارند (رج. جدول ۲). علاوه بر آن دانشجویان تحویل‌های موقت در طول ترم را در پیشبرد طرح مؤثر دانسته‌اند و در این میان دانشجویان ایده‌محور تمایل دارند که اتودهای اولیه و کانسپت‌های طراحی نیز در مرحله‌ای جداگانه ارائه و ارزیابی شوند تا در معیار ارزشیابی ملاک توجه قرار گیرد.

**ارزیابی:** ارزیابی در طراحی ابعاد مختلفی دارد و باید شاخص‌های کیفی نهفته در شاخص کمی نیز ملاک ارزیابی قرارگیرد (لاوسون، ۱۳۸۴، ۹۲). بطور کلی دانشجویان به ویژه تیپ شهودی عقیده دارند نمره‌دهی صرف به کارها ملاک ارزیابی نیست و باید بتوان از ارزیابی توصیفی دانشجویان زیر نظر استادان نیز استفاده کرد تا شرایطی برای ارائه مناسب و همه‌جانبه از کار فراهم شود. در این رابطه مطابق با مبانی نظری، هرچند هدف اصلی ارزیابی آموزشی، آگاهی از پیشرفت تحصیلی دانشجویان در ارتباط با رشته تحصیلی است، اما به موازات آن، قابلیت یک دانشجو در ارزیابی و نقد طرح، بیانگر وجهی دیگر از یادگیری است (سامه و ایزدی، ۱۳۹۳، ۲) که می‌تواند دانشجویان را نسبت به نقاط ضعف و قوت و بازخورد عملکردشان آگاه کند (کدیور، ۱۳۷۹). از منظر دانشجویان تعیین نقاط ضعف و قدرت طرح و معیارهای ارزیابی می‌تواند این اعتماد را دهد که همه جوانب کار ارزیابی شده است. دانشجویان به ویژه تیپ حسی، شرح علت قضاوت به ویژه در تمام طول ترم را مهم می‌دانند و عقیده دارند سیرتحول دانشجو در ارزیابی باید در نظر گرفته شود. در راستا تحقیقات نشان می‌دهد مشخص‌نبودن معیارهای قضاوت، می‌تواند منجر به مخدوش‌شدن فضای ارزشیابی کارهای دانشجویان شود (میرریاحی، ۱۳۹۱، ۱۱۳).

### ملاحظات رفتاری

با توجه به سوالات محوری مصاحبه و اظهارات شرکت‌کنندگان، ملاحظات رفتاری مرتبط با خودانگیختگی دانشجویان در سه دسته خودمختاری، ارتباط جمعی و حس شایستگی قابل طبقه‌بندی است.

**ارتباطات جمعی:** تعاملات اجتماعی عاملی است که موجب تقویت جو صمیمی کارگاه طراحی و همیاری در امر یادگیری جمعی است. مطابق با مطالعات، تعاملات اجتماعی به افزایش انگیزه، نگرش مثبت به یادگیری و رضایتمندی از آموزش منجر می‌شود و می‌تواند عامل مهمی در اثربخشی آموزش باشد (Aragon, 2003). از این منظر، اکثر مشارکت‌کنندگان نیز تقویت تعاملات اجتماعی و روابط صمیمی در محدوده کلاس و خارج از آن را بعنوان اهرم آموزشی، عامل مثبتی جهت کارآمد بودن حضور در کلاس‌های معماری و کسب مهارت بیشتر دانستند. در این بحث دانشجویان، تبادلات نظر را امکانی جهت ایده‌یابی، کسب دانش و فرصتی برای ابراز وجود و بیان عقاید دانستند. از این منظر، متناسب با مبانی نظری، امکان ابراز وجود، در رابطه با احترام‌گذاشتن به باورها و ایده‌های خود

فضای امن و حفظ حریم شخصی یکی از عوامل محیطی است که دانشجو بدون آن نمی‌تواند موقعیت خود را درک کند و از حضور در آن محیط طفره می‌رود (هرتزرگر، ۱۳۸۸)؛ بنابراین با توجه به اهمیت فضاهای شخصی در محیط‌های آموزشی، عواملی مانند تفکیک فضایی، تعریف فضاهای خاص افراد، نیاز سنجی افراد و غیره دارای اهمیت است (عظمتی و همکاران، ۱۳۹۵، ۲۱۷). علاوه بر این، دانشجویان به میزان آزادی عمل در کارگاه و جایی غیرفرمال، هنری، پرنور و مرتبط با هوای آزاد اشاره کردند که خشک و خسته‌کننده نباشد. آنها به دلیل حضور طولانی در کارگاه، به امکان استراحت و گپ دوستانه با صرف چای اشاره نمودند و بیان داشتند که وجود لابی جمعی بین کارگاه‌ها جهت گپ دوستانه و استراحت، موقعیت خوبی برای تبادل نظر و نمایش کارهای دانشجویی ایجاد می‌کند. در این رابطه به عقیده دونالدسون آلتیه طراحی کارآمد باید به صورت جمعی یا فردی سازمان یافته و قابلیت تمرین‌های عملی را بشکلی آزادانه فراهم کند (Schön, 1987).

طراحی و حل مسائل داشته باشند. در نظر مشارکت‌کنندگان به ویژه دانشجویان تیپ شهودی، تشویق و ارزش بخشی نیروی محرک قوی جهت خودشکوفایی و پیشبرد کارشان است؛ در این رابطه افراد (به ویژه تیپ حسی) تخریب کارها و عواملی چون مقایسه شدن با دیگران به ویژه در مراحل ایده‌یابی را عامل مخرب در جهت اعتماد به نفس و در نتیجه اشتیاق دانشجو به کلاس می‌دانند.

### (و) ملاحظات کالبدی

محیط یادگیری، تأثیر مثبتی بر یادگیری خودتنظیمی داشته و یادگیرندگان خودتنظیم‌گر تمایل بیشتری برای مدیریت محیط یادگیری و خلق موقعیت‌های کالبدی سودآور داشته‌اند (مظفر، قاسمی، کیان ارثی؛ ۱۳۹۵). مطابق با یافته‌ها، کیفیت محیط کالبدی عامل مهمی در حضور خودانگیزخته دانشجویان است. از جمله پارامترهای مهم در نظر دانشجویان به ویژه تیپ شهودی، توجه به شخصی‌سازی و امکان تغییر چیدمان کلاس متناسب با شرایط مختلف بوده است. از این منظر، مطابق با مبانی، وجود

## نتیجه

بیان می‌کند. به طور کلی، در حوزه آموزش دانش نظری، دریافت اطلاعات (با محتوای برانگیزاننده) بصورت شنیداری و دیداری در ابتدای طرح مسأله و در حین آموزش مهارتی مدنظر است؛ در حوزه آموزش مهارت طراحی، طرح مسأله با توجه به تفاوت‌های فردی، با تأکید بر هر دو بخش ایده و عملکرد اهمیت می‌یابد و کرکسیون‌ها بصورت اختیاری و دانشجو محور، در مراحل ایده‌پردازی و توسعه طرح به ترتیب در دو شکل کرکسیون جمعی و فردی مورد توجه است. علاوه بر آن برنامه‌دهی طراحی بصورت غیرتحمیلی عامل مثبتی است که می‌تواند دانشجویان را از بلا تکلیفی و سردرگمی خارج کرده و موجب تقویت خودانگیزگی آنان شود؛ در حوزه ارزشیابی، توجه به ارزیابی کیفی (نمایش کارها و ارزیابی توصیفی) و ارزیابی کمی (جزیی کردن بارم نمره‌گذاری در ابعاد مختلف مهارتی) در طول ترم می‌تواند در افزایش انگیزه مؤثر باشد؛ در حوزه ملاحظات رفتاری، ایجاد حس شایستگی از طریق اعتباردهی به کار و شخصیت دانشجو، ایجاد حس خودمختاری و استقلال در دانشجویان و توجه به تعاملات جمعی مدنظر بوده است؛ در حوزه ملاحظات کالبدی، توجه به قلمرو شخصی، فضای انعطاف‌پذیر و غیرفرمال، آسایش، فضای جمعی و قابلیت مکان در ارائه نمایشگاهی کارها بعنوان عوامل مطلوب محیطی مطرح گردید.

نتایج این تحقیق نشان می‌دهد مهم‌ترین عواملی که بر حضور خودانگیزخته دانشجویان معماری در کلاس‌های طراحی تأثیرگذار است، مسائلی است که پاسخگوی ارزش‌های درونی «خود» شخصیت دانشجو است. در این راستا مطابق با مدل (تصویر ۱) می‌توان پارامترهای تأثیرگذار بر عوامل خودانگیزختگی دانشجویان را در پنج حوزه، آموزش دانش نظری، آموزش مهارت طراحی، ارزشیابی، ملاحظات رفتاری و ملاحظات کالبدی دسته‌بندی نمود. در این راستا با توجه به تفاوت‌های فردی دو تیپ شهودی و حسی؛ اظهارات متفاوتی در رابطه با ایجاد شرایط برانگیزاننده دانشجویان معماری مطرح شد.

از آنجا که سیستم دریافت و ادراک اطلاعاتی تیپ شهودی برمبنای الهامات درونی و تیپ حسی بر مبنای واقعیات بیرونی استوار است، می‌توان گفت دانشجویان تیپ شهودی، بیشتر فرایند طراحی ایده‌محور و دانشجویان تیپ حسی، فرایند طراحی برنامه‌محور را دنبال می‌کنند. باتوجه به این قابلیت‌ها، تفاوت‌هایی در نگرش و تمایل افراد در پنج حوزه فوق‌الذکر شکل می‌گیرد. این تفاوت‌ها که در بحث و تحلیل یافته‌ها به آنها اشاره شد، ضرورت توجه به آموزش‌های چندگانه و انعطاف‌پذیری در مراحل مختلف (ارائه دانش نظری، کرکسیون‌ها، برنامه‌دهی، طرح مسأله، تکمیل و تحویل پروژه و ارزیابی) فرایند آموزش در کارگاه معماری را

### پی‌نوشت‌ها

6. Relatedness
7. Vallerand
8. Open Coding
9. Axial Coding

1. Behaviorist Approach
2. Humanistic Theory
3. Deci & Ryan
4. Autonomy
5. Competence

## 10. Selective Coding

## 11. Wentzel

## فهرست منابع

کریمی، یوسف (۱۳۸۴)، *روانشناسی شخصیت*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

کریمی، یوسف (۱۳۹۳)، *روانشناسی تربیتی*. تهران: ارسباران. کلامی، مریم، فلاحت، محمدصادق (۱۳۹۷)، راهبردهایی برای تربیت‌مندسازی نظام آموزش معماری در ایران. *پژوهش‌های معماری و محیط*، شماره ۱، صص ۵۴-۴۱.

کیان ارثی، منصوره و همکاران (۱۳۹۸)، مطالعه تطبیقی سه نسل آموزش دانشگاهی معماری از سه منظر روند، دانش و اندیشه طراحی. *هویت شهر*، شماره ۳۷، صص ۷۲-۵۹.

لاوسون، برایان (۱۳۸۴)، *طراحان چگونه می‌اندیشند: ابهام‌زدایی از فرآیند طراحی*. مترجم: حمید ندیمی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

محمودی، امیرسعید (۱۳۸۹)، برنامه‌دهی معماری، یک ضرورت برای طراحی. *نشریه هنرهای زیبا*، شماره ۴۴، صص ۸۵-۷۷.

مظفر، فرهنگ، قاسمی، وحید، کیان ارثی، منصوره (۱۳۹۵)، ارتقا آموزش طراحی معماری پایه براساس مؤلفه‌های خود تنظیمی یادگیری در آتلیه‌های طراحی. *مدیریت شهری*، شماره ۴۷، صص ۴۳۲-۴۱۵.

میرریاحی، سعید (۱۳۹۱)، سنجش و ارزیابی در نظام آموزش معماری با تأکید بر یادگیری مبتنی بر تیم و ارزشیابی همتایان. *مجله آرمان‌شهر*، شماره ۱۳، صص ۱۰۷-۱۱۷.

هرتبرگر، هرمن (۱۳۸۸)، *درس‌هایی برای دانشجویان معماری*. مترجم: بهروز خباز بهشتی و بهمن میرهاشمی. تهران: آراد.

Alderman, M. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates: Inc.

Amabile, T. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.

Andersen, J. (2000). Intuition In Managers. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 46-67.

Aragon, S. (2003). *Creating Social Presence in Online Environments: New Directions for Adult and Continuing Education*. USA: Wiley Periodicals.

Blanchard, K., Carols, J., & Randolph, A. (2003). *Empowerment task more than one minute*. Sanfrancisco: Barrett-Koehler.

Brewer, E., & Burgess, D. (2005). Professor's role in motivating students to attend class. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42 (3), 23-47.

Brock, L., & et al. (2008). Children's Perceptions of the Classroom Environment and Social and Academic Performance. *Journal of School Psychology*, 46, 129-149.

Chen, K. C., & Jang, S. (2010). motivation in

استراوس، انسلم، کوربین، جولیت (۱۳۸۵)، *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها*. مترجم: بیوک محمودی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

آصفی، مازیار، سلخی، صفا (۱۳۹۶)، ارائه الگویی برای افزایش خلاقیت در آموزش کارگاه‌های طراحی رشته مهندسی معماری. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، شماره ۷۳، صص ۸۷-۶۷.

بدریگرگری، رحیم، حسینی اصل، فریبا (۱۳۸۹)، پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، شماره ۱۷، صص ۲۵-۱.

بذرافشان، فاطمه، باور، سیروس (۱۳۹۴)، نقش خلاقیت در طراحی معماری. *اولین کنفرانس سالانه پژوهش‌های معماری شهرسازی و مدیریت شهری*. یزد: مؤسسه معماری و شهرسازی سفیران راه مهرازی.

حسینی، فضل‌الاسادات، مهدی‌پور، فرناز (۱۳۹۶)، الگوی ساختاری جو آموزش خلاق، انگیزه یادگیری و راهبردهای یادگیری خودتنظیم در دانشجویان دختر دانشگاه تهران. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، شماره ۸، صص ۲۹-۱۳.

سامه، رضا، 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*، صص ۱۳-۱.

سلاجقه، مهلا، شاوون، امین (۱۳۹۷)، نقش انگیزه در یادگیری. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، صص ۱۷۲-۱۷۴.

سید جوادین، سیدرضا (۱۳۸۱)، بررسی عوامل مرتبط با انگیزش یادگیری دانشجویان دانشگاه تهران. *مجله مجتمعات آموزش عالی قم*، شماره ۱۱، صص ۲۵۶-۲۲۱.

شریف، حمیدرضا (۱۳۹۳)، تعامل مدرس و دانشجو در کارگاه طراحی معماری (تفکر انتقادی مدرس و تفکر خلاق دانشجو). *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، شماره ۶۴، صص ۳۸-۲۳.

شولتز، دوان، شولتس، سیدنیالان (۱۳۸۴)، *روانشناسی نوین*. مترجم: علیاکبر سیف. تهران: نشر دوران.

عظمتی، حمیدرضا و همکاران (۱۳۹۵)، عوامل مؤثر بر مطلوبیت فضاهای شخصی در محیط‌های آموزشی دانشگاهی. *مجله علوم و تکنولوژی محیط زیست*، شماره ۴، دوره ۱۹، صص ۲۰۹-۲۱۸.

علی بیگی، امیرحسین و همکاران (۱۳۹۰)، ارتباط سبک یادگیری با ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان مراکز آموزش کشاورزی استان کرمانشاه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، شماره ۱۲، دوره ۵، صص ۸۷-۷۱.

قدوسی فر، سیدهدادی (۱۳۹۱)، آموزش سنتی معماری در ایران و ارزیابی آن از دیدگاه یادگیری مبتنی بر مغز. *مجله مطالعات معماری ایران*، شماره ۱، صص ۵۸-۳۹.

کدیور، پروین (۱۳۷۹)، *روانشناسی یادگیری*. تهران: انتشارات سمت.

- Kolb, D. (2004). Learning style and disciplinary differences. In A. Chickenberg, *The Modern American College*, (pp. 232-235). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lei, S. (2010). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from college instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37 (2), 153-160.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 289-309.
- Marinak, B., & Gambrell, L. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction*, 47, 9-26.
- Mathew, w. (2005). General principles of Motivation los Angeles. Business journal.
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom, *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.
- Robert, A. (2006). Cognitive styles and student progression in architectural design education. *Design studies*. 167-181, 27.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In G. R. Goethals, & J. Strauss, *Multidisciplinary perspectives on the self* (pp. 208- 238). New York: springer- verlag.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Tella, A. (2007). The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (2), 149-156.
- Vallerand, R. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of sport psychology*. 100-107, 5.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal*. California: Stanford University press.
- online learning: testing a model of self- determination theory. *Computers in human behavior*, 26 (4), 741-752.
- Clements, M. A., & Ellerton, N. F. (1996). *Mathematics education reserch: past, present and future*. Bangkok: Principal regional office for Asia and the pacific.
- Csikzentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E., & et al. (1981). An Instrument to Assess Adult's Orientatios toward Control Versus Autonomy with Children: Reflections on Intinsic Motivation and Percieved Competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E., & et al. (1991). Facilitating internalization: the self determination theoryperspective. New York: University of Rochester.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deluty, R. (1981). Assertiveness in children: Some research considerations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10, 149-156.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York: Macmillan College publishing Company.
- Elliott, D. (2005). *Teaching on target (models, strategies, and methods that work)*. California: Corwin Press.
- Eryaman, M. (2010). Behaviorism. inc. *Encyclopedia of curriculum studies*, 294-295.
- Gagne, M., & Deci, E. (2005). Self determination theory and work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 331-362.
- Greenhaus, J., Callanan, G., & Godshalk, V. (2000). *Career Management*. New York: Dryden Press.
- Holding, A., & et al. (2019). In good time: A longitudinal investigation of trait self-control in determining changes in motivation quality. *Personality and Individual Differences*, 139, 132-137.
- Jung, C. (1971). *Psychological Types*. London: Routledge.

تحلیل تطبیقی وظایف و کارکردهای شوراهای شهری در ایران:  
براساس یافته‌های حاصل از مطالعه موردی شورای شهر آمل

Wilson, D., and Game, C. (1998). *Local Government in the United Kingdom*, London: Macmillan.  
www.nationsencyclopedia.com, see Institutionalized Democracy  
www.livingstoncity.com

*National Civic Review*, Vol. 91, No.1, pp. 5-23.

Svara, J. H. (2006). The Search for Meaning in Political-Administrative Relations in Local Government, *International Journal of Public Administration*, Vol.29, No.12, pp1065-1090.

Todnem, R., and Macleod, C. (2009). *Managing Organizational Changes in Public Services: International Issues, Challenges and Cases*, London and New York, Routledge.



## Explaining Effective Factors on Spontaneous Attendance of Architecture Students in A Design Workshop; Based on Grounded Theory\*

Maryam Soleimani<sup>1</sup>, Hamid Nadimi<sup>\*\*2</sup>

<sup>1</sup> PhD Student of architecture, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, Iran.

<sup>2</sup> Professor of Architecture and Urban Planning, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

(Received 10 Oct 2019, Accepted 12 Aug 2019)

In the field of architectural education and design-oriented training, the role of “self” and the inner motives of students is one of the important factors in solving problems and advancing the process of architectural education. Spontaneity is a kind of autonomy in the activity of individuals who are affected by their internal motivation. Spontaneous people do something without external forces to improve it and try to increase their knowledge and skills in that field. This is a factor that is also important in the process of architectural education. Because of the long intervals of design training classes in architectural universities (between four and five hours), the training process is more dependent on the self of architecture students and his activities. So, it is important to recognize the effective factors increasing the spontaneous behavior of architectural students; however, extensive studies have focused on motivational factors in education, but most of these studies focused on case studies other than architecture, and fewer studies in design-oriented disciplines. Therefore, the main objective of this article is to achieve the factors influencing the voluntary presence of architectural students in design classes. In this process, because of the performance of personality and the factor of Understanding and Receiving Information in the instinctive act of students and their motivations, so the factors of spontaneous must be assessed on architectural students based on two different personalities named Intuition and sensing personality. These two items which are in the IMBT test are related to perception style and receiving information. The present study is a qualitative approach based on theory rather than deductive method has been made on background. Accordingly, the method of this research is the Grounded theory, and the data were collected using single participant semi-structured interviews, which were guided by the individual participant’s responses. Grounded

theory is a general methodology, a way of thinking about and conceptualizing data. In this process, fourteen students with two different personalities were selected from different universities who provide access to effective information. In this process, after analyzing the data, the factors affecting the spontaneity of architecture students were categorized into five areas: “technical knowledge,” “skill training,” “evaluation,” “behavioral considerations” and “physical considerations.” The results and findings show different preferences of two types of intuition with the idea-based process and sensible type with the program-based process. These differences emphasize the need to pay attention to multiple pieces of training at different stages of the architecture workshop. Therefore, the personality traits of students can serve as a benchmark for teaching architecture education, guiding teachers in choosing more efficient ways and with increasing spontaneity in students. According to comparison studies, it has also been found that identified categories have been directly and indirectly effective in increasing the motivation of other disciplines and have been confirmed by theoretical foundations and previous research. As well as, since research’s outcomes and results obtained in a qualitative process, can be assessed as a new hypothesis in a new study.

**Keywords:** Spontaneity, Architecture Students, Design Workshop, Personality.

\* This article is an excerpt from “Design and Teaching Methods in Architecture” class of the first author on architecture and, it is under the supervision of the second author at Tabriz Islamic Art University.

\*\* Corresponding Author: Tel: (+98-912) 7905684, Fax: (+98-21) 22431635, E-mail: ha-nadimi@sbu.ac.ir.