

رویه‌های تربیتی در گونه‌های آموزش معماران مطالعه موردی: بررسی گزینه‌های آموزشی پیشنهاد شده دهه اخیر در دانشکده‌های معماری ایران (۱۳۸۶-۹۶)

مهدی ممتحن^۱، مسعود ناری قمی^{۲*}

^۱استادیار دانشکده معماری و هنر، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

^۲استادیار دانشگاه فنی و حرفه‌ای، دانشکده پسران قم، قم، ایران.

(تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱۰/۲، تاریخ پذیرش نهایی: ۹۷/۷/۲۴)

چکیده

برخی، تمام و یا بیشتر روند آموزش معماری را فرایندی تربیتی می‌دانند تا برنامه‌ای صرفاً آموزشی؛ این موضوع دستمایه برخی پژوهش‌های حوزه آموزش معماری در ایران نیز بوده است. رویکردهای تربیتی مبتنی بر «جمع‌محوری» یا «فردمحوری»، موضوعی است که در ادبیات علوم تربیتی و آموزش معماری مورد توجه است. بر این اساس، دو طیف قابل تشخیص است: طیف تعامل «استاد-شاگرد» با دو قطب «استادمحوری» و «شاگردمحوری»؛ و طیف تعامل «معمار-جامعه» با دو قطب «فردگرایی» و «جمع‌گرایی» در رویکردهای آموزش معماری. با ترکیب این دو طیف، یک مدل نظری چهار قطبی از گونه‌بندی آموزش معماری تدوین شده، که منتج به احصاء چهار حوزه تربیت معمار شده است. برای هر یک از حوزه‌ها، نمونه‌ای از گونه‌های آموزش معماری معاصر جایابی شده است. برای روشن شدن وضعیت تربیتی در روش‌های نوین آموزش معماری ایران، از روش تحلیل محتوای گزارش ۲۸ کارانجام شده در این حوزه در ده سال اخیر (منتشر شده به صورت مقاله در مجلات پژوهشی و سه دوره همایش آموزش معماری دانشگاه تهران) استفاده شده است. با مرور منابع مزبور، روش آموزشی کارگاهی با رویکرد طراحی معماری، شناسایی، و با استناد به متون تشریحی و ارزیابی مربوط به آنها، محتوای تربیتی هر روش در هشت طیف مفهومی از سوی نگارندگان تحلیل شده است.

واژه‌های کلیدی

تربیت، فردگرایی-جمع‌گرایی، استادمحوری-شاگردمحوری، آموزش معماری ایران.

مقدمه

رجحان وجه تربیتی فراگیری معماری معتقدند (حجت، ۱۳۸۳ و حجت، ۱۳۹۱، طلیسچی و دیگران، ۱۳۹۱)، آموزش معماری - همچون هر نوعی از آموزش و فراگیری - در همه ساحات آن، بر اساس بنیان‌های نظری و فلسفی تربیت شکل می‌پذیرد. بنابراین امر تربیت معماران خواسته یا ناخواسته، آگاهانه و یا تقلیدی، برآیندی از نوع نگرش کلی مربی و سازمان آموزشی به انسان، عالم خلقت، موضوع معماری و مؤلفه‌های مؤثر در آن داشته و بالنتیجه، نهایتاً رویکردی تربیتی را در پی دارد.

براین اساس در ابتدای این پژوهش، جهت بررسی ادبیات موضوع، مروری بر برخی از دسته‌بندی‌های ارائه شده از آموزش معماران ارائه می‌گردد. در ادامه پس از بیان شواهدی از ادبیات دو حوزه نظری «علوم تربیتی» و «معماری» بر تدوین سازمان نظری، ساختار مفهومی پیشنهادی مذکور معرفی و اجزاء آن تبیین و تحلیل می‌گردد و در کلام آخر، نسبت روش‌های آموزشی مندرج در هر بخش از ساختار نظری ارائه شده، با تربیت معماران، واکاوی شده و نتایج و آثار پرورشی آن بیان می‌گردد.

برخی یادگیری را «فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه» (سیف، ۱۳۸۶، ۱۴) دانسته‌اند. این تعریف را می‌توان به حوزه‌های کسب دانش و اطلاعات، عادت‌های مختلف، مهارت‌های متنوع و ... حتی به عنوان فراگیری رفتارهای مفید و پسندیده و یا اعمال مضر و ناپسند نیز گسترش داد. گرچه یکی از دو رویکرد معروف حوزه تعلیم و تربیت، «تربیت» را اعم از «تعلیم» می‌داند (حسنی و نویدادهم، ۱۳۹۱). اگر فراگیری معماری را، همچون دیگر فرایندهای یادگیری انسان، دارای دو وجه تعلیمی و تربیتی بدانیم، و تربیت را در معنای کلی خود «پدید آوردن آگاهانه دگرگونی در انسان» (دادرس و نقیب‌زاده، ۱۳۸۶) تعریف نماییم؛ این «دگرگون شدن انسان در اثر تربیت» از کجا به کجا است؟ به بیان دیگر، شاید نکته اساسی در تربیت انسان، تعیین مبنا و مقصد شاگرد است؛ مربی و نظام آموزشی به انسان، علم و عالم چگونه می‌نگرد و ارزش را در چه امور، افکار و اعمالی جستجو می‌نماید؟ محتوا و روش کار نیز (متأثر از نقطه آغاز و انجام تربیت) چگونه سازمان دهی می‌شود. علاوه بر اینکه برخی از محققین، به

۱. گونه‌بندی‌هایی از شیوه آموزش معماری

نقاط قوت و ضعف آنها شده است. عیسی حجت (۱۳۸۹)، آموزش معماری را در سه گونه کلی «سنتی»، «مدرن» و «بعد از مدرن» تقسیم‌بندی کرده است. این گونه‌شناسی کلی، از یک سو نسبت مناسبی با موضوع بحث یعنی آموزش معماری در ایران، شامل: «وحدت‌گرایی» در دوره آموزش سنتی، «بدعت» گزینی در دوره مدرن و «کثرت و سرگردانی آموزش» در زمانه پس از مدرن یافته است؛ و از سوی دیگر، نسبتی با منازل تعریف شده در پرورش شاگرد (شامل: «تزکیه»، «تعلّم» و «حکمت») و به تعبیری شاید به نوعی «باگشت به خویشتن» را بیان می‌کند. دسته‌بندی‌های دیگری چون گونه‌بندی فصل سوم کتاب اشرف سلامه (۱۹۹۵) وجود دارد (که در آن متناسب با موضوع اصلی کتاب، با ارائه یک جدول، از سه مرحله آموزش معماری شامل: «روش بوزار»، «روش باهاوس» و «روش متداول» سخن گفته است). این دسته‌بندی‌ها با مقاصد پژوهش حاضر، هم‌خوانی زیادی ندارد و باید به دنبال یک گونه‌بندی متناسب موضوع بحث بود.

۲. مبنایی برای گونه‌بندی روش‌های آموزش معماری از منظر تربیتی

فضای انسانی مؤثر بر تربیت شامل روابطی با انسان‌ها است که یک شاگرد در ضمن آنها، شخصیت طراحانه خود را شکل می‌دهد. این رابطه از یک سمت با طیف انسان‌های متخصص‌تر

یک نمونه گونه‌بندی، مقاله ارائه شده توسط برنارد چومی (۱۳۷۹) است که با نگرش تاریخ مدارانه و واقع‌گرایانه، سیر گسست آموزش معماری از «فن‌آوری ساخت»^۱ را شرح می‌دهد؛ در جمع‌بندی، تجویز او در برخورد با مشکل افزایش مداوم فاصله معماران معاصر با ساخت عملی ساختمان، دل‌مشغول شدن آنان به «ساخت فن‌آوری»^۲ است. جفری برادبنت (۱۳۷۹) نیز بحث گونه‌شناسی خود از آموزش معماری را در بستر تاریخی مطرح می‌کند: «آموزش معماری همواره در تنش با تجربه بوده است» و همواره و از زمان‌های بسیار قدیم، به دور روش تئوری در کلاس و تجربه در کارگاه آموخته می‌شده است. برادبنت این گونه‌بندی را برای تشریح وضعیت تاریخی آموزش از آکادمی‌های رنسانسی تا دوره معاصر پی می‌گیرد و در نهایت بحث را با معرفی رویکرد همه‌جانبه‌نگر توماس تاویرا، و دیدگاه‌های دونالد شون در مورد مزیت‌های آموزشی آتلیه‌های معماری، به پایان می‌رساند. حمید ندیمی (۱۳۷۵)، با این رویکرد که آشنایی با الگوهای آموزش معماری غرب، در سیر تحولشان (نه به عنوان یک وضعیت تثبیت شده و کامل)، به ایجاد یک دید نقادانه نسبت به روش‌های اخذ شده در ایران کمک می‌کند؛ تحولات مهم در شکل‌گیری آموزش معماری دنیا را مورد بررسی قرار می‌دهد. در این دسته‌بندی، از سه نوع آموزش مدرسه بوزار، مدرسه باهاوس، و آموزش معماری پس از باهاوس، سخن به میان آمده و ضمن ارائه تاریخچه هر کدام، به نوعی، سعی در بیان

تعلیم و تربیت، رویکردی آزادگرایانه در تربیت شاگرد را به دیگر مربیان و مدارس و دانشگاه‌های پیرو او تسری داد. بسیاری از مدارس پیش‌رونده^۵ آمریکا، تمرکز کار خود را بر مخالفت با نظریه‌های سنتی تربیت قرار دادند تا جایی که «هدایت دانشجو» تعبیر به «محدود کردن آزادی او» شده و عملاً نقش معلم نادیده انگاشته می‌شود (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴، ۱۶۵-۱۶۴). رویکرد کلی مربیانی چون دیویی، فروبل و پستالوتسی، متمایل به همین قطب است؛ گرچه نسبت نزدیکی اندیشه‌شان با قطب «شاگرد» متفاوت است. در این حالت، تمرکز اصلی اندیشه تربیتی بر «خودکاری» تربیت شونده است لذا برخی مواقع، نوعی «به خود رهاشدگی» در این نوع نگاه تربیتی اتفاق می‌افتد (همان، ۱۹۷). در رویه‌های پیشنهادی اصلاحی برای آموزش معماری که در چهار دهه اخیر ارائه شده است، تلاش برای احیای مزایای استاد و شاگردی کمابیش دیده می‌شود؛ اما رویه‌های شاگردمحور، که با نگرش فردگرایی مدرن تناسب بیشتری دارد، وجه غالب رویکردها است. این موضوع در بررسی نمونه موردی در بخش دوم مقاله بیشتر باز خواهد شد.

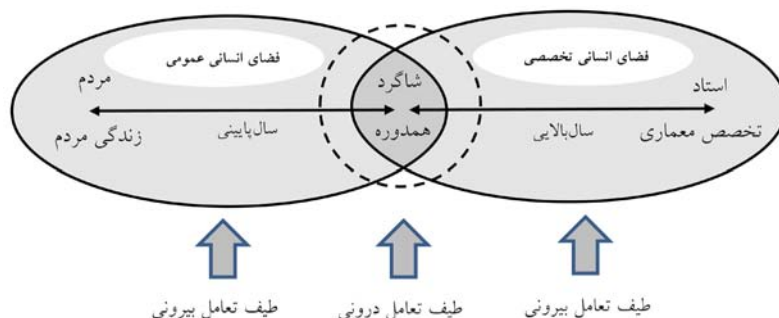
۲-۲. تربیت در طیف تعامل شاگرد-اجتماع

آموزش آکادمیک معماری از ابتدا گرایش به فردیت داشته است. شاید ریشه‌های اولیه فردگرایی معماری را باید در دوره رنسانس و اندیشه‌های شخص آلبرتی جستجو کرد. آنجایی که لاندینی در نزاع معروف ۱۴۶۰ بین آلبرتی و لرنزو مدیچی گزارش می‌دهد که: «لرنزو خود را به عنوان مردی عملی می‌دید که هدف همیشگی‌اش عملی شدن مسائل بود، در صورتی که آلبرتی از نظریه‌پردازی خيال باف بود، فردی که به سادگی فکر می‌کرد که اشیاء چگونه باید باشند» (برادبنت، ۱۳۷۹). روش تدریس معماری ارائه شده توسط کارین دلاژ^۶ و نلی ماردال^۷ (دلاژ و ماردال، ۱۳۷۹) که «بیان شفاهی (کلام) و ارائه بصری (ساختن) را نمودهای تغییرناپذیری از تفکر معماری می‌دانند» و تاثیر متقابل این دو برهم را، شکل دهنده‌ی ایده‌های اصلی معماری برمی‌شمرند، در واقع اتکای فرایند طراحی را به قابلیت‌های فردی معمار شامل خلق ایده و بیان آن (تصویری و کلامی) برای «خود» و «دیگری» می‌دانند و در تلاش است ابزار لازم برای دفاع از ایده معمارانه «قائم به شخص» دانشجوی سال اول معماری را در اختیارش قرار دهد.

برقرار می‌شود و به این اعتبار، یک فضای انسانی تخصصی را پدید می‌آورد و از سوی دیگر با طیف انسان‌های عادی و کم تخصص تعریف می‌شود که می‌توان آن را فضای انسانی عمومی دانست. هریک از این دو فضا، یک محور اصلی تربیت بیرونی را شکل می‌دهد: تربیت در طیف تعامل استاد-شاگرد که مربوط به فضای تخصصی است و تربیت طیف تعامل شاگرد-اجتماع که مربوط به فضای عمومی می‌شود.

۱-۲. تربیت در طیف تعامل استاد-شاگرد

آموزش در مراکز دانشگاهی را وابسته به توجه در پنج مؤلفه دانسته‌اند (موسی‌پور، ۱۳۹۲): ۱- یاددهنده (استاد)؛ ۲- یادگیرنده (دانشجو)؛ ۳- موضوع (محتوا)؛ ۴- موقعیت (فضا)؛ ۵- روش (شیوه و ابزار). تعلیم و تربیت، بیش از هر چیز، بر «تعامل» دو عامل اصلی تربیت یعنی معلم و شاگرد استوار است؛ در این ارتباط، عناصر دیگر، چون قمرهایی برگرد یک، یا هردوی این قطب‌های تعاملی می‌گردند، لذا «محور اساسی تعلیم و تربیت بر دو قطب معلم و شاگرد استوار است» (باقری نوع پرست، ۱۳۹۲). در یک سوی محور دوقطبی مذکور، یکی از قدیمی‌ترین و مهم‌ترین باورهای تربیت و بروز تحول در شاگرد، رویکرد «استادمحوری» است. «در این ایده، نظر بر آن است که معلم نقطه محوری تعلیم و تربیت است... این ایده به صورت شعاری در زبان انگلیسی نیز شهرت یافته است که طبق آن معلم چون «فرزانه در صحنه»^۳ معرفی می‌شود» (باقری، همان). برخی، شیوه آموزش سنتی را در تمایل به همین قطب تبیین می‌کنند که: «استاد مردی هزارساله است که اندوخته‌ای ارجمند از میراث گذشتگان در سینه دارد؛ و شاگرد، مریدی مشتاق که به اندازه توان و قابلیت خویش از محضر استاد بهره‌مند می‌شود» (حجت، ۱۳۸۹). لذا برخی از اندیشمندان حوزه علوم تربیتی و مربیان، در دوقطبی تعاملی استاد-شاگرد، بیشتر متمایل به قطب استاد شده‌اند. از سوی دیگر، پس از رشد دیدگاه‌های لیبرال-دموکراسی در آزادی بشر از هر نوع قیدوبند دینی و حاکمیت فلسفه انسان‌مداری آمریکایی، مکتب «تحول انواع» داروین نیز توسط جان دیویی^۴ به ساحت تعلیم تربیت سرایت یافت و نقطه شروع تفکر فلسفی انسان‌گرایی تجربی در مورد تعلیم و تربیت بود (رهنمایی، ۱۳۸۷). بسط نظریات فلسفی پراگماتیسم توسط وی در کتاب دموکراسی و آموزش و پرورش، و کاربست آن در حوزه



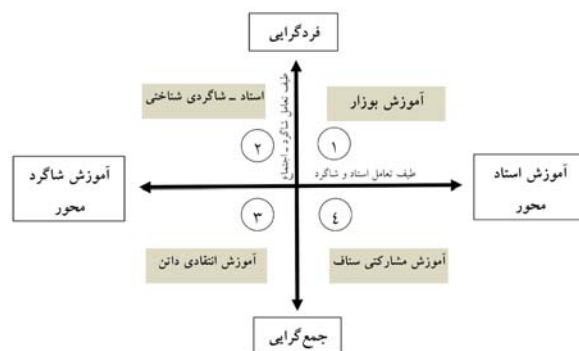
تصویر-۱. طیف فضاهای انسانی مؤثر بر تربیت شاگرد.

«استاد محوری صرف» در تربیت تا دیدگاه «شاگرد محوری محض» را شامل می‌شود و محور عمودی نیز طیفی از رویکردهای آموزشی «فردگرایانه متعصبانه» تا دیدگاه‌های «جمع‌گرایانه انتقادی» را دربرمی‌گیرد. هر یک از چهار فضای فی‌مابین محورها، متأثر از دوقطبی‌های مطرح شده، ویژگی‌های معینی را دارا خواهد بود و به این ترتیب، هر نوع شیوه آموزشی-تربیتی در حوزه معماری، در یکی از این فضاها واقع شده و نسبتی با این محورها خواهد داشت.

۳-۱. نمونه حوزه اول: آموزش بوزار

آموزش حاکم بر مدرسه بوزار-که پیش‌تر مورد اشاره قرار گرفت-، در حوزه اول قرار می‌گیرد؛ جایی که نظام آموزشی از یک سو مبتنی بر اقتدار استاد در آموزش دانشجویان است و از سوی دیگر، رویکرد فردگرا، خود محوری را جزئی از شخصیت شاگرد می‌نماید. توصیفات نقل شده از بوزار تا حد زیادی مؤید همین گونه شخصیت‌سازی در آنجا است: «از آنجا که دانشکده، تنها سخنرانی ارائه می‌کرد و برنامه‌هایی را برای مسابقات انتشار می‌داد یا ورود و خروج دانشجویان را بررسی می‌کرد، البته به صورت پنهانی، و نتایج را اعلام می‌نمود، دانشجویان نیز «به گریز تبدیل شدند». آنها مجبور بودند به فکر خودشان باشند و البته این کار را می‌کردند» (برادبنت، ۱۳۷۹). «استاد معماری آتلیه، معمولاً حوالی عصر برای بررسی کارها به آتلیه می‌آمد» (Draper, 1977, 209). این آتلیه‌ها منبع پایه‌ای آموزش بودند، گرچه جلسات سخنرانی درباره تئوری و منظومه ساختمان برای دانشجویان وجود داشت (Smith, 2005). از آنجا که آموزش دانشجویان مقدماتی [علاوه بر نظارت استاد اصلی] به دست دانشجویان سال‌های بالاتر انجام می‌گرفت (ندیمی، ۱۳۷۵)، دانشجویان علاوه بر تبعیت بی‌چون و چرایی از نظرات استاد، در موضوعات آموزشی و غیرآموزشی نیز می‌بایست تابع اساتید رده پایین‌تر (دانشجویان سال بالایی) می‌بود.

با توجه به این‌که پیشرفت دانشجویان بوزاری با حصول نمراتی بر مبنای مقام کسب شده در مسابقات، تعیین می‌شد (کالینز، ۱۳۷۵)، به طریق دیگری القاء حالت فردگرایی در آموزش مدرسه بوزار مشاهده می‌شود؛ هم در نفس تأکید همه‌جانبه بر مسابقه، که بی‌تردید موجب نوعی منفعت‌طلبی (برای همه دانشجویان) و خودبتریبینی (برای برندگان مسابقه) می‌گردد؛ و هم شیوه برگزاری



تصویر ۲- چارچوبی برای گونه‌شناسی روش‌های آموزش معماری بر اساس اهداف تربیتی تحقیق.

قطب مخالف دیدگاه فوق، امری نسبتاً نوظهور و متعلق به تحول پست مدرن در معماری است که در آن گاه بر موضوع هویت فردی و نمایش فردیت‌ها، به‌عنوان مهم‌ترین مسأله مردمی طراحي تأکید شده است (نظیر طراحي خوابگاه مشهور لوسین کرول^۴ در بلژیک؛ Tzonis & Lefavre, 1992, 44-5) و گاه موضوع بردخیل کردن نمادهای قومی، قبیله‌ای یا ملی متمرکز بوده است (نمونه‌های متعدّد پست مدرنیسم در معماری از جمله: میدان ایتالیا چارلز مور^۵ یا موزه اشتونگارت^۶ استرلینگ^۷ - مثلاً نگاه کنید به بنه‌ولو، ۱۳۸۴، ۲۶۲ به بعد). رفتارگرایان، شناخت مسائل ناشی از تأثیر و تأثر قشرهای خاص از کاربران با موقعیت‌های خاص محیط مصنوع را به‌عنوان مؤلّد مسائل نوین معماری مورد نظر قرار داده‌اند و حامیان گرایش‌های محیط‌زیستی و معماری پایدار نیز از جانب محیط طبیعی و تعامل انسان با آن، بر نقش کاربر در طراحي محیط تأکید کرده‌اند و غیاب آنان از فرآیندهای تصمیم‌گیری را به نقد کشیده‌اند (منابع متعدّد از جمله: موتین و شرلی، ۱۳۸۶). دیوید وانگ^۸، دیدگاه گروت^۹ مبنی بر «طراح به‌منزله پرورش دهنده» را مطرح می‌کند که برای تحقق آن سه چیز تشویق می‌شود: «اول، تأکید او بر فرآیندی است که آن را روح تعاون و مشارکت معمار می‌نامد؛ دوم، معمار به‌منزله پرورش دهنده، طراحي میان‌رشته‌ای را تشویق می‌کند به‌گونه‌ای که تخصص‌های مختلف با هماهنگی به سوی راه‌حلی واحد بروند؛ در این فرآیند، توجه به جامعه ملحوظ است؛ سوم، گروت با استفاده از عنوان کتاب [ریچارد] برت، که معمار به‌منزله پرورش دهنده است، «تعهد به فرهنگ را روح طراحي» تعریف کرده‌است» (گروت و وانگ، ۱۳۸۴، ۱۱۷).

همه این‌ها در واقع واکنشی به فردگرایی و اقتدارطلبی تاریخی در آموزش بوزار و ادامه آن در شیوه آموزش مدرن و برخی شیوه‌های آموزش امروز است. چنان‌که قطب فردگرایانه محور دوقطبی مذکور در دوره معماری مدرن عالم‌گیر شد، به‌گونه‌ای که «دوران مدرن شاهد بریدگی و دوگانگی میان دانشجویان معماری و هنجارهای جامعه بود. آن چنان‌که بسیاری از این دانشجویان، خود را طبقه‌ای برتر و بریده از جامعه (الیت^۴) می‌دانستند و این امر حتی در پوشش ظاهر و رفتارهای روزمره آنان مشاهده می‌شد» (حجت، ۱۳۸۹، ۲۴). لذا داشتن و یا نداشتن باور تعامل جمعی در معمار، در حالت حداکثری، زاینده دوقطب خودمحوری و جمع‌محوری در آموزش معماری شده است و در نتیجه عامل ایجاد طیفی از نظریات، اهداف و شیوه‌های مختلف آموزش معماری، در نسبت با دو دیدگاه «جمع‌گرا» و «فردگرا» می‌باشد.

۳. منظومه تعاملی تربیت: معمار-مربی

با ترکیب دو سازمان دوقطبی پیش‌گفته که برگرفته از دو حوزه علوم تربیتی و آموزش معماری بود، سعی در ارائه مدلی مفهومی به‌منظور واکاوی نسبت هر یک از روش‌های آموزشی معماری با طیف‌های فوق‌الذکر و سپس دلالت‌های تربیتی آنها شده است (تصویر ۲). به این ترتیب محور افقی، طیفی از دیدگاه‌های تربیتی

نئومارکسیستی داشته‌اند، به این ویژگی‌ها توجه نشان داده‌اند؛ وارد^۴ و داتن^{۱۷} از جمله این افراد هستند (Ward, 1996): روش آموزش پنهان^{۱۸} که در ۱۹۸۷ از سوی توماس داتن در دانشگاه میامی آمریکا به کار گرفته شد، مبانی خود را از فلسفه آموزشی فریره اخذ کرد و با اهداف اجتماعی جنبش‌های دانشجویی ۱۹۶۸ اروپا آن را تلفیق نمود. قالب آموزش در سیستم داتن، روش آتلیه‌ای است که در آن، معماری به عنوان یک کلیت خنثی نفی می‌شود و معماری به عنوان یک کالا نگریسته می‌شود که طی فرایندهای مبتنی بر روابط برخاسته از قدرت، تولید و توزیع می‌شود و وابسته به مقاصد سیاسی تلقی می‌شود.

بر اساس این فرض‌ها، او یک فرایند سه مرحله‌ای را پیشنهاد کرده‌است: مرحله اول با تمرکز بر واکاوی ذهنیت دانشجو نسبت به زندگی شهری؛ معنایی که وی از آن دریافت می‌کند؛ و تفسیر او از آن آغاز می‌شود. در این مرحله، دانشجو باید از میان یک مجموعه از پیش تعیین شده، خود برنامه‌ی طراحی را بر اساس شناخت شخصی از بافت اجتماعی برای شخص خود تهیه کند. در مرحله دوم، با استفاده از فرایند تصمیم‌سازی بر اساس اجماع، دانشجویان این امکان را می‌یابند که به توزیع متعادل قدرت بین خود دست یابند. در طی این مرحله، نقش استاد ممانعت از تمرکز قدرت در قطب‌های خاص دانشجویان است و نیز از شکل گرفتن نقش مسلط استاد ممانعت می‌کند و تنها تصحیح‌کننده‌ی فرایند است. مرحله نهایی، به ارزیابی اختصاص دارد که در آن، دانشجویان، روند طی شده در مورد خود و دیگر افراد را به صورت صریح بیان و ارزیابی می‌کنند. در این شیوه، دانشجویان باید از یکدیگر به عنوان منبع انتقادی استفاده کنند و خلاقیت به صورت جمعی انجام می‌شود (Salama, 1995, 107-108).

۳-۴. نمونه حوزه چهارم: آموزش مشارکتی سناف

جمع محور شدن آموزش به صورت واقعی، وقتی امکان پذیر است که محوریت موضوع نه تنها به جمع دانشجویان آتلیه تسری داده شود، بلکه از مرزهای محیط آموزشی بتواند فراتر رود و جامعه کلی را در برگیرد. این موضوع در آموزش مشارکتی به ظهور می‌رسد. در آموزش رشته‌های نزدیک‌تر به برنامه‌ریزی غیرطراحیانه (نظیر جامعه‌شناسی یا برنامه‌ریزی شهری)، آموزش مبانی مشارکت به صورت یک امر رایج مطرح است (Greed, 1999)؛ اما در آموزش طراحی و به‌ویژه طراحی معماری، به‌رغم گذشت چندین دهه از تجارب آموزشی در این زمینه، این امر به یک جریان عادی تبدیل نشده است.

در این زمینه، از باسابقه‌ترین آموزش‌های مشارکتی معماری، روش آموزش مشارکتی هنری سناف است که از دهه ۱۹۶۰ برای دانشجویان معماری در دانشگاه کارولینای شمالی آمریکا اجرا شده است و متکی به دریافت سفارش‌های کاری واقعی از مردمی بوده است که دسترسی به متخصصین طراحی (به دلایل مالی یا دیگر مسایل) نداشته‌اند. فرایند آموزش در این روش در چهار مرحله: آگاهی، شکل‌گیری ذهنیت، تصمیم‌سازی و به‌کارگرفتن به صورت زیر اجرا می‌شود (Salama, 1995, 104):

مسابقات سه مرحله‌ای؛ که در هر یک از مراحل مسابقه، الزام حضور دانشجو در یک غرفه‌ی کوچک انفرادی قفل شده برای چندین ساعت؛ و شروع کار طراحی از یک اسکیس ساده اولیه و لزوم وفاداری به آن تا پایان تکمیل طرح وجود داشت (برادبنت، همان؛ همچنین رک به ندیمی، ۱۳۷۵). نتیجه‌ی آن، قطع کامل فرایند طراحی از همه عوامل بیرونی و اتکاء صرف به ذهنیت فردی معمار و در آخر، نهادینه شدن آن در شخصیت او می‌گردید.

۳-۲. نمونه حوزه دوم: استاد-شاگردی جدید

حوزه دوم جایی است که نظام آموزشی از یک سو اولویت را بر شاگردمحوری می‌سپارد و از سوی دیگر، متمایل به رویکرد فردگرا در آموزش دانشجوی معماری است. نمونه‌ای از شیوه‌های آموزش که در این فضا قابل طرح است، روش «استاد و شاگردی نوین» است (ندیمی، ۱۳۸۹). این روش، به نوعی بازخوانی و تعریف دوباره آن روش کهن در چارچوب نظری روان‌شناسی شناخت‌گرا است که حمید ندیمی آن را با عنوان «استاد و شاگردی شناختی» معرفی و تحلیل می‌نماید. لذا برای جایابی این رویکرد در منظومه‌ی تعریف شده (تصویر ۲)، هر یک از مؤلفه‌های این نوع روش آموزشی، بر اساس درس‌نامه‌های مرجع روان‌شناسی، در شش وجه احصاء گردیده‌است:

۱- سرمشق شدن؛ ۲- راهنمایی / راهبری؛ ۳- حمایت / مراقبت؛ ۴- ابراز / بیان؛ ۵- تأمل / بازاندیشی؛ ۶- مذاقّه / خودیابی.

شاگردمحوری در این روش می‌تواند فردیت را کاملاً تقویت کند. این مسئله در استاد و شاگردی سنتی به واسطه دو ویژگی اساسی وجود نداشت: اولاً شاگرد در همان محیطی آموزش می‌دید که زندگی اجتماعی واقعی جریان داشت بنابراین اگرچه تعامل استاد و شاگرد سنتی کاملاً دو طرفه به نظر می‌رسد، اما اجتماعی بودن محیط آموزشی، وجه اجتماعی آموزش را به طور ضمنی وارد محتوای تربیتی می‌کرد. ثانیاً چارچوب ارزشی و افق فرهنگی که تعلیمات استاد در ذیل آن انجام می‌شد، عرصه عام مذهبی-فرهنگی بود که تمام حوزه‌های اجتماعی دیگر نیز در ذیل آن تعریف و ارزش‌گذاری می‌شد؛ اشتراک آداب فتوت بین اصناف مختلف و نیز بین افسار مختلف اجتماعی، عام بودن این افق فرهنگی را به خوبی نشان می‌دهد.

۳-۳. نمونه حوزه سوم: آموزش انتقادی داتن

روش‌های آموزش انتقادی که با نام فریره^{۱۵} بیش از دیگران شناخته شده‌است، از یک سو شاگردمحور محسوب می‌شود و از یک سو، جمع‌گرایی را در خود نهفته دارد؛ شاگردمحوری در نگرش او، وابسته به مقابله با خودبیبگانگی ناشی از سیستم‌های لیبرالی است که ابتدا شاگرد را تبدیل به یک ظرف خالی (مساوی با شیء) می‌کند و این یعنی از خود بیگانگی و بعد هر چه خود می‌خواهد در آن می‌ریزد. مقابله با ماهیت رام‌کننده آموزش و پرورش رایج، هدف اجتماعی فریره در مباحث انتقادی آموزش است (کریمی، ۱۳۹۴). در حوزه معماری، افرادی که گرایش

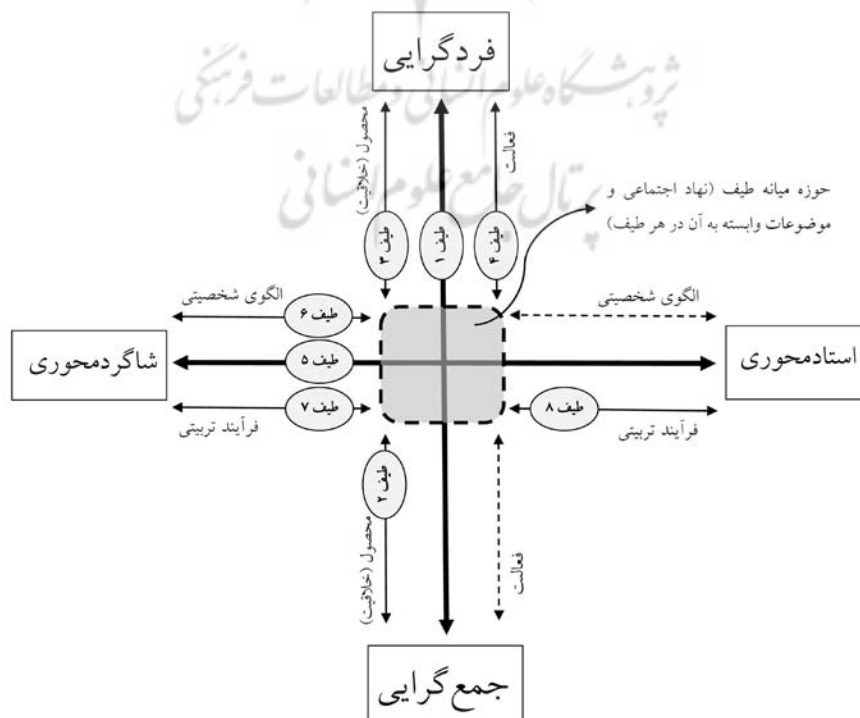
ایران در دهه اخیر (۹۶-۱۳۸۶).

برای بررسی وضعیت رویکردهای جدید در آموزش کارگاهی معماری در ایران و مقایسه رویه‌های تربیتی آنها با مدل رسمی (مجلات پژوهشی و سه همایش آموزش معماری در دانشگاه تهران که به صورت مجموعه مقالات منتشر شده)، ارائه شده، برای ارزیابی انتخاب شد. با مرور منابع مزبور، مجموعاً ۲۸ مورد روش آموزشی کارگاهی با رویکرد طراحی معماری، شناسایی گردید و با استناد به متون تشریحی و ارزیابی مربوط به آنها، محتوای تربیتی هر روش در هشت طیف، مفهومی از سوی نگارندگان تحلیل شد؛ شاخصه‌های تحلیل براساس ادبیات مذکور در بخش قبلی در نظر گرفته شد و این هشت مورد در دو گروه چهارتایی، برای تعیین موقعیت هر روش آموزشی که در محورهای تصویر ۲ تعیین شده بود، توسعه داده شد (تصویر ۳). این رویه در بستر نظریه زمینه‌ای و تحلیل محتوا، نوعی کدگذاری باز و سپس محوری است (نک. ایمان، ۱۳۸۸، ۳۵۶). عوامل مندرج در هر گروه چهارتایی، خود، طیفی از اهمیت بالا تا اهمیت کم را شامل می‌شود. طیف‌های مزبور به شرح زیر تنظیم شد: الف. رویکرد فردگرایی / جمع‌گرایی در روش آموزش معماری، در تصویر ۳، پنج طیف دیده می‌شود؛ دو طیف مربوط به فعالیت یا فرایند، و دو طیف مربوط به محصول (خلاقیت) و یک طیف که خود، محور (اصلی) را شامل می‌شود. بررسی نگارندگان نشان داد که در روش‌های آموزشی پیشنهادی، جمع‌گرایی در فرایند تولیدی دانشجویان فاقد نمونه است؛ یعنی در هیچ یک از روش‌ها، فرایند مشارکت مردمی برای تولید معماری در برنامه

«نخست دانشجویان به سراغ ادبیات مرتبط با موضوعی می‌روند که قرار است با آن مواجه شوند. آنان [از این طریق] اهداف و مقاصد عملیاتی پروژه را می‌شناسند. سپس کارگروه‌ها و جلساتی تشکیل داده می‌شود تا بازخورد از کاربران یا کارفرمایان دریافت گردد. این دو مرحله، براساس این واقعیت بنا نهاده شده‌اند که اهداف عملیاتی، مؤلف فعالیت‌ها هستند و فعالیت‌ها هستند که فضاها را تولید می‌کنند. بعد از این دو مرحله، دانشجویان گزینه‌هایی تجریدی برای طراحی تهیه می‌کنند که چیدمان سایت، سازمان‌دهی فضایی و سیمای کلی بنا را به نمایش می‌گذارد. در طی کارگروه، کاربران این فرصت را می‌یابند تا بر شکل بنا تأثیرگذار باشند. روش‌های مختلفی بکار گرفته می‌شود تا مشارکت‌کنندگان را برای واکنش و عملکرد فعال [در کارگروه] آماده‌سازی کنند. یکی از مهم‌ترین رهیافت‌ها در این حوزه، بازی شبیه‌سازی است».

بازی شبیه‌سازی خاصی که سناف توسعه داده است، تنها یکی از تکنیک‌های متعددی است که وی در اثر متأخر خود برای مشارکت، معرفی کرده است (Sanoff, 2000, ch.2). روش سناف، یک موضوع کاملاً تخصصی است که بدون آموزش مبانی آن از سوی دانشجویان، قابل اجرا نیست. به علاوه در روش او، به‌رغم آنکه نظر مردم مخاطب طراحی مؤثر است و ویژگی‌های آنها، فرایند آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، برخلاف روش‌های شاگرد محور، ویژگی‌های دانشجویان مجری فرایند مشارکتی، تأثیر مشخصی در روند کار ندارد.

۴. مطالعه موردی: بررسی گزینه‌های آموزشی پیشنهاد شده در دانشکده‌های معماری



تصویر ۳- نمودار توجیه طیف‌های معنایی هشت‌گانه برای کدگذاری تحلیل روش‌های آموزشی، براساس ساختار تصویر ۲.

۵. طیف تربیتی «الگوپذیری از استاد» تا «الگوسازی توسط دانشجو»: این طیف در حوزه القای ضمنی ویژگی‌های شخصیتی در روند تربیت، در آموزش معماری از مهم‌ترین عوامل است؛ این دو قطبی، از لحاظ علوم تربیتی نیز ادبیات وسیع را به خود اختصاص داده است؛ الگو گرفتن از طراح استاد در قالب کرکسیون، شیوه متداول آموزشی است که در گزینه‌های جدید تا حدی به چالش کشیده شده است.

۶. طیف تربیتی «الگوپذیری از مشاهیر معماری» تا «الگوسازی توسط دانشجو»: تدقیق طیف الگوگیری از استاد، مستلزم لحاظ کردن یکی از وضعیت‌های بنیادی در آموزش معماری نیز هست و آن، حالتی است که الگوگیری از «معماران بزرگ» آنها را مجازاً در مسند استاد کارگاه می‌نشانند و شاگردمحوری را تضعیف می‌کند.

۷. طیف تربیتی «رعایت روند برنامه استاد» تا «تولید روند توسط دانشجو»: در حوزه اثر محتوا و روند کلاس بر موضوع استادمحوری و شاگردمحوری، «برنامه» مهم‌ترین فاکتور است؛ مادامی که برنامه از سوی استاد دیکته شود، شاگردمحوری تضعیف می‌گردد.

۸. طیف تربیتی «روندهای خلاقانه استاد» تا «روند از پیش تعیین شده»: فاکتور فرعی در موضوع برنامه و نقش آن در استادمحوری، مقدار استحکام خود برنامه و امکان تغییر آن است؛ هرچه برنامه دیکته شده از سوی استاد، وابسته‌تر به تصمیمات لحظه‌ای خود او باشد، استادمحوری تقویت می‌شود و برنامه، نقش واسطه‌ای خود را از دست می‌دهد.

۱-۴. تحلیل داده‌های مربوط به روش‌های آموزش

برای ارزیابی پس از خواندن متن و خلاصه‌سازی روش آموزشی مندرج در متن (که بعضاً در لایه‌های متن پخش شده بود)، شناسنامه‌ای برای هر روش آموزشی تهیه شد و ارزیابی رویه تربیتی آنها نیز به این شناسنامه الصاق شد (جدول ۱)؛ برای ارزیابی رویه تربیتی از سوی ارزیابان، اعداد صفر تا پنج در هر یک از طیف‌ها به یک روش آموزشی اختصاص داده شد. این نوع کدگذاری و وزن دهی در تحلیل محتوا و افتراق معنایی به صورت طیف‌های فرد (سه، پنج و هفت‌تایی) رایج است (لاوسون، ۱۳۹۱، ۲۴۳-۲۴۵ و Krippendorff, 2003, 157). معنای این اعداد درباره هر یک از روش‌های مورد بررسی، عبارت بوده است از اینکه: صفر: به موضوع بی‌توجه بوده است؛ ۱: خیلی کم با

آموزشی قرار داده نشده است؛ این طیف در نمودار با خط چین نشان داده شده است. نهایتاً می‌توان چهار حوزه افتراق معنایی را در این محور تربیتی احصاء نمود:

۱. طیف تربیتی «تأکید بر ارزش‌های فردی» تا «تأکید بر ارزش‌های اجتماعی»: در حوزه تربیت ذهنیت عمیق (عاطفی-ارزشی) در خلال بحث بالا وجود این دو قطبی احراز شد؛ چنانکه هر جا تأکید بیشتری بر ارزش‌های فردی در آموزش بالاتر می‌رود، مجال بروز ارزش‌های اجتماع بیرونی (جامعه بیرون) کمتر می‌شود که نمونه آن در بوزار دیده می‌شود.

۲. طیف تربیتی «تأکید بر خلاقیت نهادی» تا «تأکید بر الگوپذیری اجتماعی»: در حوزه خروجی محصول تربیتی روش‌های آموزشی، به‌ویژه در وضعیت مدرن، مفهوم خلاقیت در مقابل الگو مطرح می‌شود؛ هر میزان که بداعت و نوب بودن از دانشجو خواسته شود، به همان میزان، رویکرد الگویی، منفی تلقی می‌شود؛ البته این الگو، الگوهایی است که عرفاً در سطح اجتماع به موضوع مربوط است؛ وگرنه الگوهای خارج از زمینه و بستر، همیشه جذابیت خود را در امر خلاقیت تحت عنوان استعاره و الهام حفظ کرده است (ممتحن و دیگران، ۱۳۹۶). در نمونه باوهاوس و مدارس جدید معماری، این امر به خوبی دیده می‌شود.

۳. طیف تربیتی «تأکید بر خلاقیت فردی» تا «تأکید بر الگوپذیری نهادی»: یک بحث فرعی در موضوع خلاقیت، این است که روش آموزشی، کاملاً دست دانشجو را در خلاقیت (ابداع) بدون الگو باز می‌گذارد یا اینکه پیروی از سبک‌ها و فضای فرمال روز را، تلویحاً یا صریحاً تقویت یا اجبار می‌کند؛ این رویه، با توجه به تجربه آتلیه‌های دهه چهل دانشگاه تهران (حجت، ۱۳۸۹)، می‌تواند منجر به یک کار کاملاً الگویی با ظاهر خلاقانه مدرن شود و فردگرایی خالص دانشجو را تحت الشعاع قرار دهد؛ لذا بررسی این طیف فرعی نیز در ارزیابی میزان فردگرایی هر روش اهمیت دارد.

۴. طیف تربیتی «تأکید بر کار فردی» تا «تأکید بر کار جمعی نهادی»: در حوزه فرایند عملی تربیتی، یکی از دو قطبی‌هایی که در دهه‌های اخیر همواره مطرح بوده است، میزان فردگرایی در فرایند طراحی و همکاری جمعی در کارگاه بوده است که در بحث بالا در نمونه‌های مشارکتی و آموزش انتقادی، بحث آن مطرح شده است.

ب. رویکرد استادمحوری / شاگردمحوری در روش آموزش معماری، که در مجموع می‌توان چهار حوزه افتراق معنایی را در این محور تربیتی شناسایی کرد:

جدول ۱- نمونه فرم ثبت و ارزیابی روش آموزشی.

۱	عنوان روش آموزش:	طراحی بیمارستان با تأکید بر نقش اسکیس
۲	شرح کلی نظریه مرتبط:	اسکیس به عنوان ابزار اندیشه در شکل‌گیری خلاقیت؛ استفاده از اسکیس به عنوان واسطه بین مفاهیم نظری و عملی طراحی برای انتقال مفاهیم و ادراکات طرح در فرایند آموزش.
۳	شرح کلی تجربه عملی:	<p>شیوه تدریس</p> <p>در آتلیه آموزش طراحی معماری ۴ با موضوع طراحی بیمارستان، در ترم اول سال تحصیلی ۸۹-۹۰، با توجه به اهمیت و جایگاه خاص دروس آموزش طراحی معماری بویژه در سال آخر تحصیلی دانشجویان و اهمیت تبیین نگاهی صحیح و واقع‌گرایانه نسبت به فرایند طراحی، عزم بر آن شد تا دو هدف عمده در دستور کار قرار بگیرد:</p> <p>۱. نگاهی فرایند محور به روند طراحی معماری و تبیین صحیح مفاهیمی چون عملکرد، ساختار، فرم و ایده و خلاقیت در فرایند طراحی.</p> <p>۲. تلاش در جهت برقراری ارتباط بین مفاهیم نظری و عملی طراحی در جهت پاسخگویی به مسائل طراحی.</p>

ادامه جدول ۱.

۳	شرح کلی تجربه عملی:	به جهت دستیابی به چنین اهدافی، راهکارها و تمرین نهایی در قالب اسکیس های کلاسی برگزار گردید. بر این اساس، با توجه به برنامه درسی آئلیه طراحی در طول ترم، در مقاطع مختلف زمانی اقدام به برگزاری و بیان معمارانه فضا، روان شناختی فضا، شناخت اسکیس های مختلف با محوریت مفاهیم گوناگونی چون تصوراتی شکل دهنده فضا، حس و درک ایستایی، و سازمان دهنده رفتارها و شکل گیری فضا، درک ساختارها شناخت جایگاه و مفهوم ایده در فرایند طراحی گردید.
		۵ ۴ ۳ ۲ ۱ ۰ -۱ -۲ -۳ -۴ -۵
	فردگرایی	
	تأکید بر خلاقیت فردی	
	تأکید بر خلاقیت نهادی	
	تأکید بر ارزش های فردی	
	تأکید بر کار فردی	
	استادمحوری	
	تأکید بر الگوپذیری از معماران	
	تأکید بر الگوپذیری از استاد	
	تأکید بر رعایت روند برنامه استاد	
	تأکید بر روندهای خلاقانه استاد	
	جمع گرایی	
	تأکید بر الگوپذیری نهادی	
	تأکید بر ارزش های اجتماعی	
	تأکید بر کار جمعی نهادی	
	شاگردمحوری	
	تأکید بر الگوسازی توسط دانشجو	
	تأکید بر الگوسازی توسط دانشجو	
	تأکید بر تولید روند توسط دانشجو	
	تأکید بر روند از پیش تعیین شده	

ماخذ: جاوید، ۱۳۹۰، لوح فشرده)

جدول ۲- ضرایب اهمیت هر یک از کدهای محتوایی.

رتبه نسبی (ضریب) ارتباط کد با محور	رتبه نسبی (ضریب) ارتباط کد با محور	کد مربوط به فردگرایی / جمع گرایی	کد مربوط به استادمحوری / شاگردمحوری
۴	۳	ارزش های فردی / ارزش های اجتماعی	الگوپذیری از استاد / الگوسازی توسط دانشجو
۱	۲	خلاقیت نهادی / الگوپذیری اجتماعی	الگوپذیری از معماران / الگوسازی توسط دانشجو
۳	۱	خلاقیت فردی / الگوپذیری نهادی	رعایت روند برنامه استاد / تولید روند توسط دانشجو
۲	۲	کار فردی / کار جمعی نهادی	روندهای خلاقانه استاد / روند از پیش تعیین شده

رتبه شروع محور جمع گرایی-فردگرایی، عدد ۳ اعمال گردید؛ زیرا بحث الگوگیری از استاد و قطب مخالف آن، مهم ترین بحث فاکتور تربیت است (باقری نوع پرست، ۱۳۹۲). در تحلیل بعدی در مورد محور فردگرایی-جمع گرایی، و برای وزن دهی طیف ۲ و ۴ به نظر رسید که کار جمعی نهادی (طیف ۲)، به واسطه روحیه اجتماعی که در آن وجود دارد، نمی تواند اهمیت کمتری از محور دیگر (طیف ۴) داشته باشد. لذا برای هر دو طیف ضریب ۲ در نظر گرفته شد و میانگین وزنی امتیازات هر روش آموزشی نیز بر اساس این ضریب ها به دست آمد. بر اساس این امتیازها (در هر دو حالت)، موقعیت هر روش آموزشی در یک صفحه مختصات قابل تعیین شد (تصاویر ۵ و ۶) که محورهای آن، همان فردگرایی-جمع گرایی و استادمحوری-شاگردمحوری است. موقعیت های نزدیک تر به مرکز مختصات در این تصاویر، به منزله متعادل تر بودن نسبت به دو محور مورد بحث است که با توجه به وضعیت امتیازدهی، میانگین های ۲ و ۲- متعادل در نظر گرفته شد و میانگین هایی که در تراز واحد بعدی

موضوع توافق دارد؛ ۲: کمی با موضوع توافق دارد؛ ۳: نسبتاً با موضوع توافق دارد؛ ۴: زیاد با موضوع توافق دارد؛ ۵: خیلی زیاد با موضوع توافق دارد. مثبت و منفی بودن اعداد نیز در تناسب با جهت عنوان ها در محورهای تصویر ۲ در نظر گرفته شده است؛ یک نمونه از این ارزیابی ها در جدول ۱ دیده می شود:

به این صورت هر نمونه روش آموزشی در هر محور، چهار دسته امتیاز کسب می کند. این امتیازها به دو صورت برای تعیین موقعیت هر روش آموزشی روی هر یک از دو محور جمع بندی شد. در روش بدون وزن دهی، میانگین ساده امتیازها لحاظ شده است. با توجه به اینکه نسبت کدهای چهارگانه با محتوای محورها به میزان مساوی نبود (برخی موضوعات تاثیر بیشتری در جایگاه روش آموزشی بر روی محور دارد)، از وزن دهی استفاده شد. این وزن دهی، به صورت ساده بر اساس ترتیب نسبت هر کد با محور مورد نظر (جدول ۲) اعمال گردید به این صورت که طیف اصلی در هر محور، بالاترین ضریب (عدد ۴) را گرفت، اما در تحلیل ثانویه، برای

رویه کاملاً جهت دار به سمت یکی از این قطب‌ها در نظر گرفته شد. مثالی از محاسبه امتیاز روش آموزشی برای مثال ذکر شده در جدول ۱ به صورت زیر است:

واقع شدند (بین ۲ و ۳)، واجد جهت‌گیری نسبی به سمت یکی از قطب‌های فردگرایی، جمع‌گرایی، استادمحوری و شاگردمحوری محسوب شدند. نهایتاً میانگین بالاتر از ۳ (یا کمتر از ۳-) به عنوان

$$\begin{aligned} \text{امتیاز محور فرد گرایی - جمع گرایی (بدون وزن دهی)} &= \frac{(5) + (3) + (-2) + (5)}{4} = 2.75 \\ \text{امتیاز محور فرد گرایی - جمع گرایی (با وزن دهی)} &= \frac{(5 \times 1) + (3 \times 2) + (-2 \times 3) + (5 \times 2)}{(1 + 2 + 3 + 2)} = 1.875 \\ \text{امتیاز محور استادمحوری - شاگردمحوری (بدون وزن دهی)} &= \frac{(0) + (0) + (3) + (4)}{4} = 1.75 \\ \text{امتیاز محور استادمحوری - شاگردمحوری (با وزن دهی)} &= \frac{(0 \times 1) + (0 \times 4) + (3 \times 3) + (4 \times 2)}{(1 + 2 + 3 + 4)} = 1.7 \end{aligned}$$

روش‌های ۲۸ گانه و ارزیابی انفرادی آنها در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳- ارزیابی رویه‌های تربیتی روش‌های آموزشی.

ارزیابی رویه تربیتی				مشخصات روش آموزشی بررسی شده				
استادمحوری / شاگردمحوری (با وزن دهی)	استادمحوری / شاگردمحوری (بدون وزن دهی)	فردگرایی / جمع‌گرایی (با وزن دهی)	فردگرایی / جمع‌گرایی (بدون وزن دهی)	سال ارائه	محل ارائه	ارائه دهنده روش آموزشی	عنوان روش آموزشی	کد روش آموزشی
۱/۸	۴	۲,۲۵	۱/۶۷	۱۳۸۷	همایش سوم آموزش معماری	اژدری، علیرضا و بهرامی‌پناه، امیر	بکارگیری نظریه بسایند (افردنس)	A _۱
-۰/۶	-۱/۳۳	۳,۸۷۵	۴/۳۳	۱۳۸۷	همایش سوم آموزش معماری	اکرمی، غلامرضا و قره بیگلو، مینو	آموزش خلاق (با نگرش به محتوای موضوع)	A _۲
۱/۳	۳	-۲	-۳/۶۷	۱۳۸۷	همایش سوم آموزش معماری	عباسیان، غزال و یلانیان، ندا	آتلیه تجربی	A _۳
۱/۵	۳	۰/۶۲۵	۰/۶۷	۱۳۸۷	همایش سوم آموزش معماری	حسینی، سید بهشید؛ ضیایی، مجید؛ جعفری، محمدابراهیم	طراحی مبتنی بر مطالعه کامل محیط	A _۴
۰/۹	۳/۳۳	-۰/۲۵	-۱/۳۳	۱۳۸۷	همایش سوم آموزش معماری	غفاری، علی و نعمتی‌مهر، مرجان	رویکرد چندبعدی، کل نگر و فرایندی در طراحی	A _۵
۱/۷	۱	۱/۸۷۵	۰/۳۳	۱۳۹۰	همایش چهارم آموزش معماری	جاوید، سیدعلی	طراحی بیمارستان با تأکید بر نقش اسکیس	B _۱
۲/۳	۲/۳۳	۲	۲/۳۳	۱۳۹۰	همایش چهارم آموزش معماری	کشاورزبان، صادق	کثرت‌گرایی سازنده با تأکید بر انواع دریافت‌های فرمی در دانشجویان	B _۲
۲/۴	۳/۶۷	۰/۵	-۱/۳۳	۱۳۹۰	همایش چهارم آموزش معماری	ابوالقاسم حسینی، سمیه سادات و یزدانفر، سید عباس	آموزش پلکانی (با استفاده از گروه‌بندی و اساتید در سه تراز مختلف)	B _۳
-۳/۷	-۴/۳۳	۳/۲۵	۴/۳۳	۱۳۹۰	همایش چهارم آموزش معماری	اسلامی، سید غلامرضا و نقدبیشی، رضا	آموزش طراحی درون‌زا (اشراقی)	B _۴
-۱/۵	-۲	۲/۲۵	۲/۳۳	۱۳۹۰	همایش چهارم آموزش معماری	تراشی، منا و عادل احمدیان، آرش	طراحی از طریق شبیه‌سازی (دانشجو و معمار به عنوان پارتنر)	B _۵
-۱/۸	-۲/۶۷	۱/۷۵	۱/۶۷	۱۳۹۰	همایش چهارم آموزش معماری	خاکی‌قصر، آزاده و پورمهدی قائم‌مقامی، حسین	توصیف کلامی یک مکان	B _۶

ادامه جدول ۳.

ارزیابی رویه تربیتی				مشخصات روش آموزشی بررسی شده				
استاندمحوری / شاگردمحوری (با وزن دهی)	استاندمحوری / شاگردمحوری (بدون وزن دهی)	فردگرایی / جمع‌گرایی (با وزن دهی)	فردگرایی / جمع‌گرایی (بدون وزن دهی)	سال ارائه	محل ارائه	ارائه دهنده روش آموزشی	عنوان روش آموزشی	کد روش آموزشی
-۱/۹	-۴/۳۳	۱/۳۷۵	۲/۶۷	۱۳۹۰	همایش چهارم آموزش معماری	دهقانی استرکی، مهدی	آموزش طراحی دست آزاد برای دانشجویان سال اول معماری	B _۷
۱/۱	۰/۳۳	-۰/۳۷۵	-۰/۳۳	۱۳۹۰	همایش چهارم آموزش معماری	زارع بیدکی، محمدرضا و نبی بیدهندی، مسعود	طراحی معماری براساس برنامه‌دهی مبتنی بر تحلیل قرارگاه‌های رفتاری	B _۸
-۰/۷	-۱	-۳	-۳/۶۷	۱۳۹۰	همایش چهارم آموزش معماری	موسی پور، محمدیاسر	رویکردی به آموزش خلاق	B _۹
۱/۹	۳/۶۷	-۳/۸۷۵	-۴/۳۳	۱۳۹۳	همایش پنجم آموزش معماری	دامیار، سجاد	طراحی بر مبنای واکاوی عوامل هویت بخش معماری بومی	C _۱
-۳/۲	-۴/۶۷	۳/۱۲۵	۲/۶۷	۱۳۹۳	همایش پنجم آموزش معماری	فرضیان، محمد و گرباسی، عاطفه	آموزش یادگیرنده محور	C _۲
۱/۴	۳/۳۳	-۲/۳۷۵	-۲/۳۳	۱۳۹۳	همایش پنجم آموزش معماری	مدی، حسین	کارگاه طراحی اکولوژیک	C _۳
-۰/۱	-۰/۶۷	۳/۷۵	۵	۱۳۹۳	همایش پنجم آموزش معماری	منشی زاده، آرزو	کارگاه براساس تجربه زیسته غیربصری	C _۴
-۱/۵	-۱/۶۷	-۰/۷۵	-۱	۱۳۹۳	همایش پنجم آموزش معماری	ثقفی، محمدرضا	محیط یادگیری مرکب (کارگاه‌های آموزش طراحی حضوری و مجازی)	C _۵
-۴	-۵	۳/۷۵	۵	۱۳۹۳	همایش پنجم آموزش معماری	شیخ‌الاسلامی، علی	سیستم آموزشی غیرخطی و ارگانیک	C _۶
۰/۹	۱/۶۷	-۴/۱۲۵	-۴/۶۷	۱۳۹۳	نشریه هنرهای زیبا - معماری و شهرسازی، دوره ۱۹، ش ۱: ۷۱-۸۲	محمودی، سیدامیرسعید، ناری قمی، مسعود	بهسازی مکان‌ها براساس ارزیابی پس از بهره‌برداری	D _۱
۲/۴	۳/۳۳	-۲/۲۵	-۲	۱۳۹۵	هویت شهر، سال دهم، ش ۲۶: ۷۵-۶۴	نقدبیشی، رضا؛ برق جلوه، شهین دخت؛ اسلامی، سیدغلامرضا؛ کامل‌نیا، حامد	الگوی آموزش معماری براساس نظریه قابلیت‌های محیطی گیبسون	D _۲
۲/۱	۳/۶۷	-۳/۶۲۵	-۴	۱۳۹۳	نشریه هنرهای زیبا - معماری و شهرسازی، دوره ۲۱، ش ۳: ۵۳-۶۶	محمودی، سیدامیرسعید، ناری قمی، مسعود	کارگاه بکارگیری دانش تجربی در طراحی کاربر محور	D _۳
-۰/۸	۰/۳۳	۰/۵	-۱/۳۳	۱۳۹۴	دوفصلنامه علمی - پژوهشی مرمت و معماری ایران، سال پنجم، ش ۱۰: ۷۹-۹۰	ثقفی، محمدرضا؛ مظفر، فرهنگ؛ موسوی، سیدمحمسن	روش آموزش مشارکت مستقیم استاد و دانشجو	D _۴
-۱/۵	-۱/۶۷	-۰/۷۵	-۱	۱۳۹۴	فناوری آموزش، ج ۹، ش ۴، صص ۲۳۹ الی ۲۶۳	ثقفی، محمدرضا	محیط یادگیری مرکب (کارگاه‌های آموزش طراحی حضوری و مجازی)	D _۵
۱/۷	۳	-۰/۲۵	-۱	۱۳۹۱	نشریه هنرهای زیبا - معماری و شهرسازی، دوره ۱۷، ش ۴: ۱۷-۲۸	طلیسیچی، غلامرضا؛ ایزدی، عباسعلی؛ عینی فر، علیرضا	پرورش طراحان مبتدی در یک محیط یادگیری سازنده‌گرا	D _۶

ارزیابی رویه تربیتی				مشخصات روش آموزشی بررسی شده				
استادمحوری / شاگردمحوری (با وزن دهی)	استادمحوری / شاگردمحوری (بدون وزن دهی)	فردگرایی / جمع‌گرایی (با وزن دهی)	فردگرایی / جمع‌گرایی (بدون وزن دهی)	سال ارائه	محل ارائه	ارائه دهنده روش آموزشی	عنوان روش آموزشی	کد روش آموزشی
۱	۲	۴/۲۵	۴/۳۳	۱۳۹۵	هنرهای زیبا-معماری و شهرسازی، دوره ۲۱، ش ۲: ۳۳-۴۴.	ندیمی، حمید و شریف‌زاده، سمیه	کاربرد دفترچه فرایند به عنوان ابزاری کمک آموزشی	D _v
۱/۵	۳	۳/۸۷۵	۳/۶۷	۱۳۹۵	ماهانامه شباک، سال دوم، ش ۱۱ (پیاپی: ۱۸): ۷۷-۸۶.	تقفی، محمودرضا؛ سرمدی، مرضیه؛ پیکان‌پور، فرناز	پیوند بین مطالعات طراحی و پروژه نهایی	D _a

رویکرد نسبتاً متعادل رویکرد نسبتاً جهت‌دار رویکرد کاملاً جهت‌دار



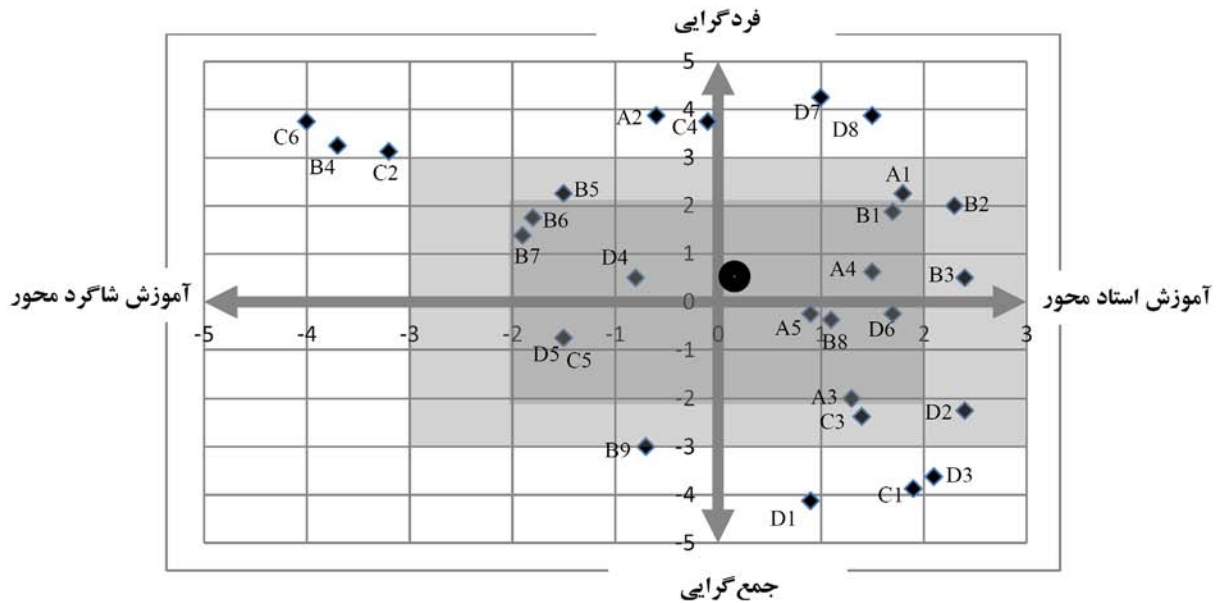
تصویر ۴- میانگین ارزش‌گذاری رویکرد روش‌های نوین آموزشی به طیف‌های تربیتی (اعداد این نمودار با معدل گرفتن از امتیاز کسب شده در هر فاکتور، برای تمام روش‌های آموزشی مورد بررسی، به دست آمده است).

برنامه‌ریزی کامل برای کار کارگاهی را پیش می‌کشد؛ در واقع برخلاف برخی اظهارنظرها (فرضیان و کرباسی، ۱۳۹۳)، دستیابی به شاگردمحوری اصلاً یک موضوع مستلزم تلاش زیاد در آتلیه رایج نیست؛ بلکه نقطه مقابل آن یعنی ارائه منظم الگو از سوی استاد، نکته چالش برانگیزتری است.

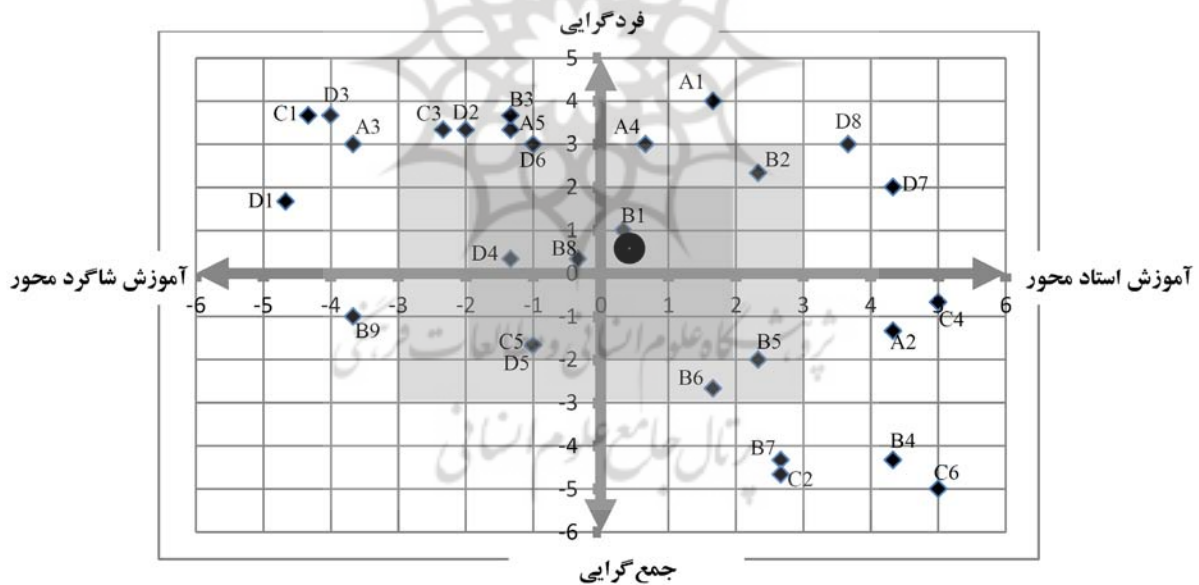
در مورد میانگین‌های مربوط به محور فردگرایی / جمع‌گرایی، سه شاخص اصلی باهم همانند سیستم رایج آتلیه‌ای به سوی فردگرایی تمایل دارد؛ این می‌رساند که دغدغه ذهنی

جمع‌بندی توصیفی این نتایج (به صورت میانگین ارزش‌های داده شده در هر طیف)، در تصویر ۴ دیده می‌شود.

بازرترین نکته در تصویر ۴، تأکیدی است که مجموع روش‌های نوین بوجود یک برنامه قطعی و از پیش تعیین شده از سوی استاد دارند که دقیقاً مغایر با رویکردهای شاگردمحور است. در واقع به نظر می‌رسد که روش‌های غیرمعمول برای اداره فرایند کارگاه، به دلیل عدم سازگاری با روند آتلیه‌ای، نیاز به مراقبت و کنترل در طول فرایند دارند و عدم اطمینان از بازخوردها، موضوع



تصویر ۵- نمودار پراکنندگی روش های آموزشی مورد بررسی در فضای فردگرایی/ جمع گرایی - استادمحوری/ شاگردمحوری براساس وزن دهی کلیه طیف های فرعی.



تصویر ۶- نمودار پراکنندگی روش های آموزشی مورد بررسی در فضای فردگرایی/ جمع گرایی - استادمحوری/ شاگردمحوری براساس عاملیت طیف های اصلی.

بررسی های میدانی دیگر در مورد جزئیات طرح درس اساتید نیز دیده می شود (ناری قمی، ۱۳۹۳).

۲-۴. بحث در نتایج

برای داشتن جمع بندی بهتر از وضعیت رویکردهای نوین

پژوهشگران، مقابله با ماهیت فردمحور آتلیه نبوده است و به آن به عنوان یک ویژگی مثبت نگاه شده است؛ تنها در یک طیف، گرایش ها کمی به سمت طرح ارزش های اجتماعی پیشرفته است که این، چندان با پارادایم های نوین مسأله در معماری دهه های اخیر سازگار نیست (ناری قمی، ۱۳۹۴). این ضعف در

ایران شد (ندیمی، ۱۳۷۵، سلطانی آزاد، ۱۳۸۸)، پذیرش چندانی در میان نوگرایان این عرصه در آموزش معماری ایران ندارد. این در حالی است که در عرصه غیردانشگاهی و مدارس معماری، این رویکرد در سالیان اخیر به شدت در عرصه حاضر بوده است (رجوع شود به سخنرانی‌ها و ورکشاپ‌های متعدد برگزار شده از سوی سازمان‌های خصوصی مندرج در memernews.com). تمایل هنری به کار غیرپژوهشی و آزاد می‌تواند یکی از انگیزه‌های عدم ورود پژوهشگران به این بحث باشد.

در مورد ناحیه استادمحور و جامعه‌گرا، متفاوت‌ترین حوزه تربیتی در آموزش معماری از جهت مواجهه با مسأله است که در کار هنری سناف نمونه آن دیده شد که در آن، استاد آموزش اجتماعی معماری را به صورت علمی دنبال می‌کند. این ناحیه از هر دو نمودار، حدود یک سوم موارد آموزشی را در خود جای داده است و موارد کاملاً جهت‌دار نیز در آن وجود دارد (سه مورد در تصویر ۴، و ۵ مورد در تصویر ۵). این می‌رساند که اقبال نسبی به این حوزه، در جریان آموزش‌های نوین معماری وجود داشته است؛ این دسته از آموزش‌ها عمدتاً از طیفی است که حجت (۱۳۹۳) آنها را استادان خاکستری و متعلق به دوران زمستان آموزش هنری در معماری می‌داند؛ یعنی جایی که علم‌گرایی و آموزش بر هنرگرایی و بینش غلبه دارد؛ اما باید توجه کرد که مسایل اجتماعی معماری در دهه اخیر و ضعف آن در مواجهه با موضوعات اصلی روزمره نمی‌تواند در تربیت معمار بی‌پاسخ بماند. در یک جمع‌بندی نسبتاً اخیر از روش‌های آموزش معماری (Salama & Wilkinson, 2007)، چهار گونه رایج آموزش آتلیه‌ای برای معماری، احصاء شده است: آکادمیک (معادل آموزش هنری در بحث حاضر)، عملی (متمرکز بر آموختن در حین ساخت و عمل و مبتنی بر بازار کار)، فنی (به معنی روند آموزشی که دستاوردهای فناورانه و علمی را به محصول حرفه‌ای بدل کند) و جامعه‌گرا. مورد اخیر چیزی است که نگارندگان، آن را متأثر از روند علوم اجتماعی و حرکت در جهت توجه به همه اقشار اجتماع در فرآیند طراحی دانسته‌اند که در سه دهه اخیر روبه رشد بوده است. سلامه، ضمن بحث ضرورت وجود یک نظریه جدید مبتنی بر محتوای دانشی جدید معماری براساس سه حوزه تحقیقات رفتار-محیط، توسعه پایدار و حوزه انفورماتیک، اجزای چنین نظریه‌ای را برای آموزش نوین معماری مطرح می‌کند (Salama, 2012). یک مدل آموزشی پیشنهادی وی (۲۰۱۳) برای آشنایی دانشجویان با طراحی مشارکتی، نشان می‌دهد که مقصود وی از روش سیستماتیک به جای مکانیکی، منظم کردن و انسجام بخشیدن به تجارب پراکنده آموزش معماری رایج در جهت هدف‌های تعیین شده است و در این راستا بیان‌پذیر کردن دانش، تلفیق تحقیق و طراحی، پژوهش محوری و اکتشاف سازمان‌یافته دانشجویان، مهم‌ترین مکانیزم‌های آموزشی است.

آموزشی در ایران، دو نمودار مقایسه‌ای از پراکندگی رویه‌های تربیتی در نواحی چهارگانه مدل تصویر ۲ تهیه شد. به این صورت که در نمودار نخست (تصویر ۵)، هر یک از روش‌های ۲۸گانه، امتیازی در راستای دو محور جمع‌گرایی/فردگرایی و استادمحوری/شاگردمحوری، بدست آورد که براساس وزن دادن به طیف‌های چهارگانه مربوط به هر محور (متناسب با اثرگذاری آنها در تعلق روش به یک محور)، حاصل شد.

نمودار دوم (تصویر ۶) نیز، با حذف عوامل (طیف‌های) فرعی از هر محور بدون وزن دهی بدست آمد؛ به این ترتیب که برای محور فردگرایی/جمع‌گرایی، از طیف فرعی «تأکید بر خلاقیت فردی/تأکید بر الگوپذیری نهادی» صرف‌نظر شد و در محور استادمحوری/شاگردمحوری هم تنها دو طیف «تأکید بر الگوپذیری از استاد/تأکید بر الگوسازی توسط دانشجو» و «تأکید بر رعایت روند برنامه استاد/تأکید بر تولید روند توسط دانشجو» با وزن مساوی لحاظ شد.

در هر دو نمودار دیده می‌شود که تعداد کمی از روش‌های مورد بحث در ناحیه فردگرا/استادمحور، یعنی همان ناحیه مربوط به آموزش بوزاری مستقر هستند (بین ۶ تا ۷ مورد از ۲۸ مورد که نمونه‌های حاد آن بین دو تا سه مورد است)؛ این می‌رساند که رویکردهای نوین، برای خروج از چارچوب تربیتی بوزاری تلاش کرده‌اند؛ اما دغدغه‌های آنها، بیشتر از سنخ شاگردمحورتر کردن آموزش آتلیه است. در عمل هم در فرایندهای ارائه شده، باز جزئیات رویکرد بوزاری (به‌ویژه اسکیس)، جایگاه خود را حفظ کرده است؛ در نتیجه برآیند کلی کیفیات همه روش‌ها در هر دو تحلیل، باز هم شبه‌بوزاری است. مباحث سلامه (۱۹۹۵) و هابراکن (۲۰۰۷)، در مورد آموزش آتلیه‌ای و تلاش‌ها برای تغییر آن، می‌رساند که این فضا، تداعیات ضمنی قوی دارد که ممکن است تاب گنجاندن برخی اهداف آموزشی تحول‌خواه را (به‌ویژه در راستای اجتماعی و علمی شدن) نداشته باشد (Habracken, 2007). شاگردمحوری حادّی که در تصویر ۵ با تراکم زیاد در نیمه چپ نمودار ظاهر شده است، حاکی از غلبه زیاد اندیشه «خلاقیت» منفصل از بستر اجتماعی و فردگرا، در دید دست‌اندرکاران آموزش معماری است؛ این میراث هنر مدرن در معماری، در روش‌های تحول‌خواه هنری ارائه شده برای آموزش معماری، یک رویکرد غالب در دو دهه اخیر بوده است (ناری قمی، ۱۳۹۳).

نکته دیگری که هر دو نمودار آن را به خوبی نشان می‌دهد، عدم اقبال پژوهشگران آموزش معماری در ایران به سوی ایده‌های انتقادی جامعه‌گرا و کثرت‌گرا از نوعی است که داتن متولی طرح آن بوده است. ظاهراً چنین دغدغه‌هایی که یک بار در دوران آموزش هنرهای زیبا در دهه ۱۳۵۰ رخ نمود و آثار جنبش اروپایی ۱۹۶۸ در روش آموزش (Ward, 1996) که از سوی فارغ‌التحصیلان ایتالیا وارد

نتیجه

به این معنی که در این پژوهش، مسائلی همچون ذهنیت خاص دانشجویان و انواع آنها، و نسبت‌های مختلف دانشجو با کار خود

موضوعاتی که در این مقاله مطرح شد، ناظر است به مسائل تربیتی که از خارج فرآیند طراحی بر آموزش معماری اثر می‌گذارد

اجتماعی معماری و تربیت معمار اجتماعی پیشرفته‌اند. با این حال، تأکید نسبتاً زیاد بر استاد محوری (ناحیه سمت راست نمودارهای تحلیلی ۴ و ۵) در برخی از این رویه‌های نوین، نشان می‌دهد که شیوه‌ی آتلیه‌ای، برای تغییرات مثبت، نیاز به نظارت کامل و دائمی بر روندها دارد وگرنه بار دیگر، همان رویه‌های ضمنی پیشین خود را آشکار خواهند کرد. در نهایت می‌توان گفت سازوکار نهاد هنری، آنچنان قدرتمند است که تمام موضوعات عملی آموزش را در سلطه خود قرار داده و روند آموزش را مختل کرده است. حال پرسش اصلی این است: آیا با وجود نهاد قدرتمند طراح (به صورت نسبتاً مستقل از نهاد کلی اجتماع) می‌توان مسأله معماری را نه صرفاً براساس خواست‌های کارفرما یا تمایلات طراحان، بلکه براساس نیازها، خواست‌ها، ویژگی‌ها و ایده‌آل‌های استفاده‌کنندگان و براساس زندگی (در تمامیت گذشته، حال و آینده فرهنگی آن)، گسترش داد و آموزش را به سمت آن هدایت کرد؟ به عنوان یک نتیجه کلی می‌توان گفت اگر قرار باشد اهداف اجتماعی و فرهنگی، جایگاه مستحکم‌تری در آموزش پیدا کنند، نخست باید چارچوب مرجع دیگری، به جز آنچه تاکنون بوده است برای آن اتخاذ و سازمان‌دهی گردد.

و نوع محصول آموزشی کارگاه‌های طراحی، موضوع اصلی بحث نبود، بلکه فضای روانی حاکم بر روابط اجتماعی درون کارگاه (رابطه استاد-شاگرد) و فضای مربوط به روابط اجتماعی فراتر از کارگاه (فردمحوری و جمع‌محوری)، در مرکز بررسی قرار داشت. نقدهای معطوف به فردمحوری حاکم بر روندهای آتلیه‌ای، حدود سه قرن گذشته و اتکای زیاد به الگو بودن استاد، منجر به ایجاد رویکرد رویه‌های آموزش شاگرد محور و جمع محور در دهه‌های اخیر شده است. علت اصلی این امر، کاستی‌های تربیتی احصاء شده از روش‌های قبل بوده است که نتوانسته در تربیت فردی و شکوفایی استعدادها و دانشجویان از یک طرف و توجه به ویژگی‌ها و خواست‌های جامعه از سوی دیگر، اثربخشی داشته باشد. اما در این روش‌های انتقادی جدید، نوعی افراط به سمت حذف نقش استاد و نفی انگیزه‌های فردی در دانشجویان دیده می‌شود.

در بررسی موردی نمونه‌های ایرانی دهه اخیر، این نقیصه فردمحوری و شاگردمحوری افراطی تا حد زیادی غالب است (نگاه کنید به تراکم روش‌های واقع شده در ناحیه بی‌رنگ سمت چپ - بالا در نمودارهای تحلیلی تصاویر ۴ و ۵) و روش‌های نوین ارائه شده، کمتر به سمت توجه به ارزش‌های

پی‌نوشت‌ها

آموزش معماری و طراحی صنعتی، مقاله در مجموعه مقالات سومین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

اسلامی، سید غلامرضا و نقدبیشی، رضا (۱۳۹۰)، رویکردی معرفت‌شناسانه به نقش دریافت‌های اشرافی در فرآیند طراحی، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

اکرمی، غلامرضا و قره بیگلر، مینو (۱۳۸۷)، روند آموزش خلاق در طراحی مدرسه (با نگرش به محتوای موضوع)، مقاله در مجموعه مقالات سومین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

ایمان، محمدتقی (۱۳۸۸)، مبانی پارادایمی روش‌های کمی و کیفی تحقیق در علوم انسان‌ی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قم.

باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۲)، آموزاندن به و آموختن از: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل، در پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، سال سوم، شماره ۲، صص ۵-۱۶.

برادبنت، جفری (۱۳۷۹)، آموزش معماری، ترجمه: فرشته حبیب، در آموزش معماران، به کوشش: حسین سلطان زاده، ۱۳۷۹، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، صص ۵۲-۲۹.

بنه‌ولو، لئوناردو (۱۳۸۴)، تاریخ معماری مدرن ج ۱: شهر صنعتی (۱۸۶۰-۱۷۶۰)، ترجمه: علی محمد سادات افسری، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

تراشی، منا و عادل احمدیان، آرش (۱۳۹۰)، فهم فرآیند طراحی از طریق شبیه‌سازی - (دانشجو و معمار به عنوان پارتنر)، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

ثقفی، محمودرضا (۱۳۹۳)، محیط‌های یادگیری مرکب در کارگاه‌های آموزش طراحی، مقاله در مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش

- 1 Technology of Constriction.
- 2 The constriction of Technology.
- 3 The Sage on the Stage.
- 4 John Dewey.
- 5 Progressive.
- 6 Corine Delage.
- 7 Nelly Marda.
- 8 Lucian Kroll.
- 9 Charles Moore.
- 10 Stuttgart.
- 11 James Sterling.
- 12 David C. Wang.
- 13 Linda N. Groat.
- 14 Elite.
- 15 Paulo Freire.
- 16 Anthony Ward.
- 17 Thomas Dutton.
- 18 The Hidden Curriculum.

فهرست منابع

ابوالقاسم حسینی، سمیه سادات و یزدانفر، سید عباس (۱۳۹۰)، تجربه کارگاه طراحی معماری یک (۱۳۸۹-۱۳۷۶)، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

ازدردی، علیرضا و بهرامی‌پناه، امیر (۱۳۸۷)، به سوی رهیافت مشترک در آموزش طراحی (امکاسنجی بکارگیری نظریه بسایند (افردنس) در شیوه

معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

تقفی، محمودرضا (۱۳۹۴)، یک مدل جامع مرکب برای آموزش معماری: تلفیقی از محیط‌های یادگیری حضوری و مجازی، در فناوری آموزش، ج ۹، شماره ۴، صص ۲۵۳-۲۶۳.

تقفی، محمودرضا؛ سردمدی، مرضیه و پیکان پور، فرناز (۱۳۹۵)، روند آموزش طراحی محیط‌های یادگیری: نمونه موردی: کارگاه طراحی ۳، دانشگاه هنر اصفهان، در ماهنامه شبک، سال دوم، شماره ۱۱ (پیاپی: ۱۸)، صص ۷۷-۸۶.

تقفی، محمودرضا؛ مظفر، فرهنگ و موسوی، سیدمحسن (۱۳۹۴)، بررسی تأثیر روش آموزش مشارکت مستقیم استاد و دانشجو بر فرآیند یادگیری در درس مقدمات طراحی معماری ۱، دوفصلنامه علمی- پژوهشی مرمت و معماری ایران، سال پنجم، شماره ۱۰، صص ۷۹-۹۰.

جاوید، سیدعلی (۱۳۹۰)، اسکیس ابزار اندیشه: بازنگری یک تجربه، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

چومی، برنارد (۱۳۷۹)، یک، دو، سه: جهش، ترجمه: کاوه بذرافکن، فصل دوازدهم در آموزش معماران، به کوشش: حسین سلطان زاده، ۱۳۷۹، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، صص ۵۲-۲۹.

حجت، عیسی (۱۳۸۲)، آموزش خلاق- تجربه ۱۳۸۱، نشریه هنرهای زیبا، شماره ۱۸، صص ۳۶-۲۵.

حجت، عیسی (۱۳۸۹)، مشق معماری، مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران، تهران.

حجت، عیسی (۱۳۹۱)، سنت و بدعت در آموزش معماری، مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران، تهران.

حجت، عیسی (۱۳۹۳)، چهار فصل آموزش معماری: درنگی در فراز و فرود آموزش معماری در ایران، در مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش معماری، تهران، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

حسینی، محمد و مهدی نوید ادمه (۱۳۹۱)، «تربیت» یا «تعلیم و تربیت»: کدامیک؟، در پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، سال دوم، شماره ۲، صص ۳۹-۵۶.

حسینی، سید بهشید؛ ضیایی، مجید و جعفری، محمدابراهیم (۱۳۸۷)، آموزش معماری روستایی در دانشکده‌های معماری، مقاله در مجموعه مقالات سومین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

خاکی قصر، آزاده و پورمهدی قائم‌مقامی، حسین (۱۳۹۰)، پرسش از «توصیف کلامی» یک مکان در تربیت دانشجویان معماری، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

دادرس، محمد و میر عبدالحسین نقیب‌زاده (۱۳۸۶)، زبان، مسئله‌ای معرفتی و تربیتی در آراء فیلسوفان و مربیان، در اندیشه‌های نوین تربیتی دوره ۳، شماره ۳ و ۴، صص ۹۵-۱۱۷.

دامیار، سجاد (۱۳۹۳)، رابطه پژوهش و طراحی در دوره کارشناسی ارشد: کارگاه واکاوی عوامل هویت‌بخش معماری بومی، مقاله در مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

دلایز، کاربین و نلی ماردا (۱۳۷۹)، شکل‌گیری ایده اصلی (کانسبت) در یک طرح کارگاهی، ترجمه: مهشید صبحی‌زاده، فصل پنجم در آموزش معماران، به کوشش: حسین سلطان زاده، ۱۳۷۹، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، صص ۶۸-۶۲.

دهقانی استرکی، مهدی (۱۳۹۰)، آموزش طراحی دست آزاد برای دانشجویان سال اول معماری: چرا و چگونه؟ با نگاهی به تجربه برنامه طراحی دست آزاد در آتلیه ۵ معماری پردیس هنرهای زیبا - نیمسال اول ۸۶-۸۷، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

رهنمایی، سید احمد (۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، قم.

زارع بیدکی، محمدرضا و نبی بیدهندی، مسعود (۱۳۹۰)، تبیین کاربرد صفات فضا در آموزش فرآیند طراحی معماری، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

سلطانی آزاد، فرهاد (۱۳۸۸)، تحول آموزش معماری در دانشکده هنرهای زیبا، نشریه تندیس، شماره ۱۶۳، ۱۰ آذر ۱۳۸۸، صص ۱۵.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۶)، روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، دوران، تهران.

شیخ‌الاسلامی، علی (۱۳۹۳)، چشم‌انداز سیستم آموزش غیرخطی و خلاقیت‌محور معماری، مقاله در مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

طلیسچی، غلامرضا، ایزدی، عباسعلی و عینی فر، علیرضا (۱۳۹۱)، پرورش توانایی طراحی طراحان مبتدی معماری: طراحی، کاربست و آزمون یک محیط یادگیری سازنده گرا، هنرهای زیبا - معماری و شهرسازی، دوره ۱۷، شماره ۴، صص ۲۸-۱۷.

عباسیان، غزال و بلایان، ندا (۱۳۸۷)، ایجاد آتلیه‌ی تجربی به منظور بهبود سیستم آموزش معماری، مقاله در مجموعه مقالات سومین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

غفاری، علی و نعمتی مهر، مرجان (۱۳۸۷)، تجربه کارگاه طرح معماری مجموعه‌های مسکونی - کارشناسی معماری، مقاله در مجموعه مقالات سومین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

فرضیان، محمد و کرباسی، عاطفه (۱۳۹۳)، تجربه‌ای در افزایش کیفیت آموزش معماری، کسب مهارت در آشنایی با مراتب اجرایی ساختمان، مقاله در مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

کالینز، پیتر (۱۳۷۵)، تاریخ تئوری معماری، دگرگونی آرمان‌ها در معماری مدرن، ترجمه حسین حسن پور، نشر قطره، تهران.

کریمی، روح الله (۱۳۹۴)، درآمدی بر اندیشه انتقادی فریه: پائولو فریره و نقد نظام آموزشی لیبرالیسم، مجله اینترنتی فرهنگ امروز، شماره ۷ و ۹۴/۵/۱۷ <farhangemrooz.com>.

کشاورزبان، صادق (۱۳۹۰)، تجربه‌ای کوچک در فرآیند آموزش معماری (نمونه موردی یا تجربه عملی: درس ساخت و ارائه ۳: کاردانی معماری)، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

گروت، لیندا و دیوید وانگ (۱۳۸۴)، روش‌های تحقیق در معماری، ترجمه: علیرضا عینی فر، مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران، تهران.

لاوسون، برایان (۱۳۹۱)، زبان فضا، ترجمه: علیرضا عینی فر و فؤاد کریمیان، مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران، تهران.

محمودی، سید امیرسعید و ناری قمی، مسعود (۱۳۹۳)، «ارزیابی پس از بهره‌برداری» یک هدف و یک وسیله آموزشی در معماری، نشریه هنرهای زیبا - معماری و شهرسازی، دوره ۱۹، شماره ۱، صص ۷۱-۸۲.

محمودی، سید امیرسعید و ناری قمی، مسعود (۱۳۹۳)، اهمیت بکارگیری دانش تجربی در آموزش معماری (نمونه موردی: روند برنامه درس تمرین‌های معماری ۱ در دانشگاه فنی و حرفه‌ای قم، نشریه هنرهای زیبا - معماری و شهرسازی، دوره ۲۱، شماره ۳، صص ۵۳-۶۶.

مدی، حسین (۱۳۹۳)، آموزه‌های زیست‌بوم در کارگاه آموزش معماری، مقاله در مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

منشی‌زاده، آرزو (۱۳۹۳)، نقدی بر روش‌های بصرمحور آموزش معماری در درس پایه، مقاله در مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

موتین، کلیف و پیتر شرلی (۱۳۸۶)، ابعاد سبزشراحی شهری، ترجمه: کاوه مهربانی، شهرداری تهران، شرکت پردازش و برنامه‌ریزی شهری، تهران.

موسی پور، محمدیاسر (۱۳۹۰)، بازخوانی تجربه کارگاه طراحی معماری ۳

معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

تقفی، محمودرضا (۱۳۹۴)، یک مدل جامع مرکب برای آموزش معماری: تلفیقی از محیط‌های یادگیری حضوری و مجازی، در فناوری آموزش، ج ۹، شماره ۴، صص ۲۵۳-۲۶۳.

تقفی، محمودرضا؛ سردمدی، مرضیه و پیکان پور، فرناز (۱۳۹۵)، روند آموزش طراحی محیط‌های یادگیری: نمونه موردی: کارگاه طراحی ۳، دانشگاه هنر اصفهان، در ماهنامه شبک، سال دوم، شماره ۱۱ (پیاپی: ۱۸)، صص ۷۷-۸۶.

تقفی، محمودرضا؛ مظفر، فرهنگ و موسوی، سیدمحسن (۱۳۹۴)، بررسی تأثیر روش آموزش مشارکت مستقیم استاد و دانشجو بر فرآیند یادگیری در درس مقدمات طراحی معماری ۱، دوفصلنامه علمی- پژوهشی مرمت و معماری ایران، سال پنجم، شماره ۱۰، صص ۷۹-۹۰.

جاوید، سیدعلی (۱۳۹۰)، اسکیس ابزار اندیشه: بازنگری یک تجربه، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

چومی، برنارد (۱۳۷۹)، یک، دو، سه: جهش، ترجمه: کاوه بذرافکن، فصل دوازدهم در آموزش معماران، به کوشش: حسین سلطان زاده، ۱۳۷۹، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، صص ۵۲-۲۹.

حجت، عیسی (۱۳۸۲)، آموزش خلاق- تجربه ۱۳۸۱، نشریه هنرهای زیبا، شماره ۱۸، صص ۳۶-۲۵.

حجت، عیسی (۱۳۸۹)، مشق معماری، مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران، تهران.

حجت، عیسی (۱۳۹۱)، سنت و بدعت در آموزش معماری، مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران، تهران.

حجت، عیسی (۱۳۹۳)، چهار فصل آموزش معماری: درنگی در فراز و فرود آموزش معماری در ایران، در مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش معماری، تهران، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

حسینی، محمد و مهدی نوید ادمه (۱۳۹۱)، «تربیت» یا «تعلیم و تربیت»: کدامیک؟، در پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، سال دوم، شماره ۲، صص ۳۹-۵۶.

حسینی، سید بهشید؛ ضیایی، مجید و جعفری، محمدابراهیم (۱۳۸۷)، آموزش معماری روستایی در دانشکده‌های معماری، مقاله در مجموعه مقالات سومین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

خاکی قصر، آزاده و پورمهدی قائم‌مقامی، حسین (۱۳۹۰)، پرسش از «توصیف کلامی» یک مکان در تربیت دانشجویان معماری، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

دادرس، محمد و میر عبدالحسین نقیب‌زاده (۱۳۸۶)، زبان، مسئله‌ای معرفتی و تربیتی در آراء فیلسوفان و مربیان، در اندیشه‌های نوین تربیتی دوره ۳، شماره ۳ و ۴، صص ۹۵-۱۱۷.

دامیار، سجاد (۱۳۹۳)، رابطه پژوهش و طراحی در دوره کارشناسی ارشد: کارگاه واکاوی عوامل هویت‌بخش معماری بومی، مقاله در مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

دلایز، کاربین و نلی ماردا (۱۳۷۹)، شکل‌گیری ایده اصلی (کانسبت) در یک طرح کارگاهی، ترجمه: مهشید صبحی‌زاده، فصل پنجم در آموزش معماران، به کوشش: حسین سلطان زاده، ۱۳۷۹، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، صص ۶۸-۶۲.

دهقانی استرکی، مهدی (۱۳۹۰)، آموزش طراحی دست آزاد برای دانشجویان سال اول معماری: چرا و چگونه؟ با نگاهی به تجربه برنامه طراحی دست آزاد در آتلیه ۵ معماری پردیس هنرهای زیبا - نیمسال اول ۸۶-۸۷، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

رهنمایی، سید احمد (۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، قم.

Routledge, London, pp. 3-14.

Habraken, N. J (2007), To Tend a Garden- Thoughts on the Strengths and Limits of Studio Pedagogy, in *Design Studio Pedagogy: Horizons for the Future*, edited by: A. M. Salama and Nicholas Wilkinson, The Urban International Press, UK, pp.11-20.

Krippendorff, K (2003), *Content analysis an introduction to its methodology*, SAGE, UK.

Salama, A. M & Wilkinson, N (2007), Introduction: Legacies for the Future of Design Studio Pedagogy, in *Design Studio Pedagogy: Horizons for the Future*, edited by: A. M. Salama and Nicholas Wilkinson, The Urban International Press, UK, pp.3-10.

Salama, A. M (1995), *New Trends in Architectural Education: Designing the Design Studio*, Tailored Text, Raleigh, North Carolina.

Salama, A. M (2012), Knowledge and Design: People-Environment Research for Responsive Pedagogy and Practice, in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, No. 49, pp.8-27.

Salama, A. M (2013), Seeking Responsive Forms of Pedagogy in Architectural Education, in 'Architectural Education' field, Vol.5, Issue1, @ www.field-journal.org, pp.9-30.

Sanoff, H (2000), *Community Participation Methods in Design and Planning*, Wiley & Sons Inc, New York.

Smith, K. S (2005), *ARCHITECTS' DRAWINGS: A Selection of Sketches by World Famous Architects Through History*, Architectural Press, UK.

Tzonis, A & Lefaivre, L (1992), *Architecture in Europe since 1968: memory and invention*, Campus Verlag, Netherlands.

Ward, A (1996), The Suppression of the Social in Design: Architecture as War, chapter2 in *Reconstructing Architecture: Critical Discourses and Social Practices*, Edited by: T. A. Dutton and L. Hurst Mann, University of Minnesota Press, Minneapolis, pp.27-70.

memernews.com

(رویکردی به آموزش خلاق)، مقاله در مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده.

موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۲)، تدریس دانشگاهی: کدام روش؟ کدام الگو؟ پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد، سال بیستم، دوره جدید، شماره ۳، صص ۷۸-۴۹.

ناری قمی، مسعود (۱۳۹۴)، پارادایم‌های مسأله در معماری: رویکردی نوین به برنامه‌دهی فرهنگ‌گرا و کاربرمحور در معماری، علم معمار، تهران. ناری قمی، مسعود (۱۳۹۳)، رابطه پارادایم‌های طرح مسأله در معماری و الگوهای آموزش: ضرورت توجه به نقش نهاد معماری در رویه‌های آموزشی، مقاله در مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش معماری ایران، به کوشش: سید امیرسعید محمودی، دانشگاه تهران، لوح فشرده. ندیمی، حمید و شریف‌زاده، سمیه (۱۳۹۵)، جستاری در کاربرد دفترچه فرایند به عنوان ابزاری کمک‌آموزشی در کارگاه طراحی معماری، هنرهای زیبا - معماری و شهرسازی، دوره ۲۱، شماره ۲، صص ۳۳-۴۴.

ندیمی، حمید (۱۳۷۵)، آموزش معماری، دیروز و امروز، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۳ و ۱۴، صص ۴۵-۱۳. ندیمی، حمید (۱۳۸۹)، روش استاد و شاگردی از نگاهی دیگر، هنرهای زیبا- معماری و شهرسازی، شماره ۴۴، صص ۳۶-۲۷.

نقدبیشی، رضا؛ برق‌جلوه، شهین‌دخت؛ اسلامی، سیدغلامرضا و کامل‌نیا، حامد (۱۳۹۵)، الگوی آموزش معماری براساس نظریه قابلیت‌های محیطی گیبسون، هویت‌شهر، سال دهم، شماره ۲۶، صص ۷۵-۶۴. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴)، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، انتشارات کتابخانه طهوری، تهران.

Draper, J (1977), The Ecole des Beaux Arts and the Architectural Profession in the United States: the Case of John Alen Howard", chapter8 in *The Architect: Chapters in the History of the Profession*, edited by: Spiro Kostof, Oxford University Press, New York, pp.209-237.

Greed, C. H (1999), introduction: Introducing social town planning, chapter1 in *Social Town Planning*, edited by: C. H. Greed,

Training Processes within Various Types of Architectural Education (Case Study: Enquiry of Alternative Educational Processes through Recent Decade (2007-2017) in Architectural Schools of Iran)

Mehdi Momtahn¹, Masoud Nari Ghomi²

¹Assistant Professor, Faculty of Art and Architecture, University of Kashan, Kashan, Iran.

²Assistant Professor, University of Technical and Professional Training, Faculty of Qom, Qom, Iran.

(Received 23 Dec 2017, Accepted 16 Oct 2018)

Some view architectural education as a training process that could not be reduced to a knowledge-based instruction. Such a theme has been searched through a body of academic researches about architectural education. This trend could be traced amongst historical types of architectural education as well as recent ones. So in this study it was first established a theoretical framework for studying human training within architectural context of education. The debate is organized in two spectrums: 1. Pupil-instructor relationship refers to the nature of educational process from view point of centrality of power and desire of the student as well as the same matter to the instructor. It becomes more important when we consider new trends of educational approaches are turning into student-based field that needs different behavioral system from instructors. 2. Individualist-socialist axis is a current debate of architectural discourse of post-modern era that has its strong roots in educational processes of architecture while its changing paradigm has also been approached mainly through architectural education. Ego-centric views of modern visual art have been spread throughout architectural debate so there is an internal barrier towards social architecture for educated architects. These two axial themes have enough supporting literature in educational sciences. Four types of training trends are so mentioned by an example for every one of them: 1. individualist-master based approach (ex. Tradition of beaux-ars school). 2. Individualist-student based approach (ex. new cognitive Pupil-instructor method of training). 3. Socialist-student based approach (ex. Critical method of architectural education of Thomas Dutton). 4. Socialist-master based approach (ex. Collaborative architectural education of Henry Sannof). The second part of this study dedicated to a qualitative survey of

alternative educational approaches proposed within recent decade (2007-2017) in architectural schools of Iran. Here after reviewing of scientific journals of Iran and proceeds of three National Conferences of Architectural Education (the third, fourth and fifth conference of years 2008, 2011 & 2014 respectively), 28 cases were selected for content analysis. The selection was based on existing of a kind of educational process conducted in architectural studio or there was at least such a proposition (even not realized). Using axial evaluation of contents, the coding of their content was based on axial model of literature review mentioned above. For pupil-instructor relationship the four polar codes were: 1. Master's being a model/ apprentices' making a model; 2. Great architects' being a model/apprentices' making a model; 3. Instructors' framing process of studio/students' producing process of studio; 4. Instructors' tolerating process of studio/Instructors' framing process of studio. For individualist-socialist axis four polar codes were: 1. Emphasizing on social values/ Emphasizing on personal values 2. personal-driven creativity/Architectural institution-driven creativity. 3. Architectural institution-driven creativity/ social-driven creativity; 4. Individual working/Group working. Our analysis shows that there is a great trend towards student-driven processes that is vastly stemmed from normative view of creativity as basic of architecture while social responsibility has attracted minor attentions. Another obvious aspect of these proposed methods is their attempt for going far from the tradition of Beaux-art that has been the main pattern of architectural education of Iran.

Keywords: Training, Individualist-Socialist Education, Pupil-Instructor based Education, Architectural Education of Iran.