



The Application of the Poststructuralist Approach in Architectural Design Education to Improving Teaching Quality (Case Study: Design Studio 5)

Fatemeh Niknahad¹, Mohammad Parva^{2*}, Hossein Aflaki Fard³, Hadi Keshmiri⁴

1. Department of Architecture, Shi.C. Islamic Azad University, Shiraz, Iran. fatemeh.niknahad@iau.ac.ir

2. Department of Architecture, Shi.C. Islamic Azad University, Shiraz, Iran. Mo.parva@iau.ac.ir

3. Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. h.aflakifard@cfu.ac.ir

4. Department of Architecture, Shi.C. Islamic Azad University, Shiraz, Iran. Hadi.Keshmiri@iau.ac.ir

Abstract

Original Article

The aim of this study is to design a model based on the poststructuralist approach in architectural design education, with a focus on improving the quality of teaching in the course “Architectural Design 5.” Considering the challenges inherent in the traditional structure of design education, this research seeks to explore and analyze the potential for transformation in educational content, teaching processes, and student engagement by drawing on the foundations of poststructuralist theory. The research follows a qualitative methodology using the meta-synthesis strategy based on thematic analysis. To investigate the theoretical background related to the poststructuralist approach in architectural design, a systematic search was conducted across reputable national and international academic databases, including Scopus, Web of Science, ScienceDirect, SID, and Noormags, covering the period from 1960 to 2024. Out of 325 identified documents, 96 were selected based on scientific and content relevance to the research objectives, and their information was utilized to develop the theoretical framework and support the analysis. Data analysis was performed using ATLAS.ti software and implemented through open, axial, and selective coding of key components of poststructuralist-based design education, extracted from both theoretical studies and interviews. The research population included faculty members from Shiraz Islamic Azad University and Shiraz University, with a purposive sample of six participants. The findings indicate that the poststructuralist approach-by emphasizing polysemy, reflexivity, self-expression, and cultural contextualization-can enhance teaching quality, foster design creativity, and empower students in the process of meaning-making within architectural projects. The results also underscore the necessity of revising the Design 5 curriculum, including rethinking design exercises and assessment methods through a deconstructive lens. This study offers a novel model for improving architectural design education.

Keywords: Keywords: Poststructuralist approach, architectural design education, teaching quality, Architectural Design 5

Received: 08/08/2025

Accepted: 21/10/2025

Citation: Niknahad, F. Parva, M. Aflaki Fard, H & Kashmiri, H. (2025). The Application of the Poststructuralist Approach in Architectural Design Education to Improving Teaching Quality (Case Study: Design Studio 5), Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 4(3), 53-86.
DOI: <https://doi.org/17991.1174>



Extended Abstract

Introduction

This study proposes a poststructuralist-based model to improve teaching quality in the "Architectural Design 5" course. It critiques traditional design pedagogy for its rigidity and limited space for student agency. Drawing on poststructuralist concepts such as polysemy, reflexivity, and cultural contextualization, the research explores alternative approaches to design education.

Using a qualitative method, the study applies meta-synthesis and thematic analysis. A systematic review of literature (1960–2024) across major databases yielded 96 relevant sources. Additionally, interviews with six architecture faculty members from Shiraz-based universities enriched the analysis.

Findings reveal that poststructuralist strategies foster student creativity, critical thinking, and individualized design narratives. The study advocates for a revised Design 5 curriculum, with changes in design tasks and assessment methods. A new model is proposed to guide more inclusive, flexible, and student-centered architectural education.

Keywords: Poststructuralism, design pedagogy, architectural education, Design 5, teaching quality.

Methodology

This research adopts a qualitative approach through a meta-synthesis strategy, utilizing thematic analysis to interpret both textual data and interview responses. The study consists of two main data sources:

1. Documentary Analysis

A systematic literature review was conducted across Scopus, Web of Science, ScienceDirect, SID, and Noormags covering the period from 1960 to 2024. From a total of 325 documents, 96 were selected based on scientific relevance and thematic alignment with the research objectives. These sources provided the foundation for theoretical coding and model formulation.

2. Field Data - Interviews

To enhance the empirical depth of the study, semi-structured interviews were held with six expert faculty members from architectural departments at Shiraz Islamic Azad University. Participants were selected using purposive sampling to ensure relevant expertise in design education.

Data Analysis

The collected data were processed using ATLAS.ti software. Through open, axial, and selective coding, thematic categories and core concepts of poststructuralist design education were extracted and synthesized. This allowed the identification of patterns and relationships across the literature and interview data.

Findings

The research yielded several critical insights into how poststructuralist principles can transform architectural design education, particularly within the context of "Architectural Design 5." Key findings include:

Multiplicity of Meaning (Polysemy): Encouraging multiple interpretations in the design process supports students' creative freedom and critical thinking.

Reflexivity: Promoting continuous self-questioning and reflective practice among students and educators fosters deeper engagement with the design task.

Self-Expression and Identity: Emphasis on personal experience and cultural context enables students to develop authentic architectural narratives.

Deconstruction of Pedagogical Norms: Challenging the fixed hierarchy between instructor and student opens new pathways for co-creation and dialogue in design studios.

Curriculum Innovation: The traditional structure of “Architectural Design 5” lacks flexibility and often limits innovation. Findings support the need to redesign assignments, evaluation methods, and studio dynamics through a poststructuralist lens.

These results were synthesized into a proposed educational model tailored to poststructuralist principles, offering a structured yet adaptable framework for transforming architectural pedagogy.

Conclusion

This study concludes that poststructuralist theory, with its emphasis on decentralization, diversity, and critical reflection, offers valuable tools for reforming architectural design education. By integrating these principles into the curriculum of “Architectural Design 5,” it is possible to enhance teaching quality, support creative exploration, and empower students in the meaning-making process of architectural design.

The findings call for a fundamental rethinking of design studio pedagogy, encouraging a shift from rigid, instructor-led models to more student-centered, dialogic, and culturally responsive approaches. The proposed model developed in this study serves as a practical framework for educators seeking to implement poststructuralist ideas in architectural design courses and could inform broader curricular reforms in design education.

Ethical Considerations

Compliance with Ethical Guidelines

All ethical considerations, including confidentiality, trustworthiness, citation accuracy, respect for contributors, adherence to ethical data collection standards, and participant privacy have been taken into account by the researchers. All study participants were assured of the confidentiality of the research findings, and their involvement was fully voluntary.

Authors' Contributions

The first author, a Ph.D. candidate, contributed to the extraction of content from the dissertation, as well as to the methodology and writing of the article. The second author, as the corresponding author and dissertation supervisor, was responsible for overseeing all aspects of the work and making the necessary revisions. The third and fourth authors, as dissertation advisors, contributed to data collection, writing, and the development of the research methodology.

Conflicts of Interest

The authors have no conflicts of interest

Author's ORCID



کاربرد رویکرد پساساختارگرایی در آموزش طراحی معماری برای بهبود کیفیت تدریس (مطالعه موردی: طرح ۵)

فاطمه نیک‌نهاد^۱، محمد پروا^۲، حسین افلاکی فرد^۳، هادی کشمیری^۴

۱. گروه معماری، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران. fatemeh.niknihad@iau.ac.ir

۲. گروه معماری، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران. Mo.parva@iau.ac.ir

۳. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. h.afalakifard@cfu.ac.ir

۴. گروه معماری، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران. Hadi.Keshmiri@iau.ac.ir

مقاله اصلی

چکیده:

زمینه و هدف: آموزش طراحی معماری در ایران، به‌ویژه در درس «طرح معماری ۵»، با چالش‌هایی در ساختار سنتی خود مواجه است؛ چالش‌هایی که مانع از تحقق کامل اهداف آموزشی و پرورش خلاقیت دانشجویان می‌شوند. هدف این پژوهش، طراحی الگویی مبتنی بر رویکرد پساساختارگرایی در آموزش طراحی معماری است تا از طریق بازنگری در محتوا، فرآیند تدریس و نقش‌آفرینی دانشجویان، کیفیت تدریس ارتقاء یابد و زمینه‌ای برای تحول در آموزش فراهم شود.

داده‌ها و روش‌ها: پژوهش حاضر از نوع کیفی است و با بهره‌گیری از راهبرد فراترکیب و روش تحلیل مضمون انجام شده است. برای تدوین مبانی نظری، جست‌وجویی نظام‌مند در پایگاه‌های علمی معتبر داخلی و بین‌المللی نظیر «اسکوپوس» (Scopus)، «وب آو ساینس» (Web of Science)، «ساینس دایرکت» (ScienceDirect)، «اس‌آی‌دی» (SID) و نورمگز (Noormags) در بازه زمانی ۱۹۶۰ تا ۲۰۲۴ صورت گرفت. از میان ۳۲۵ سند شناسایی شده، ۹۶ سند با بیشترین ارتباط موضوعی انتخاب و تحلیل شدند. داده‌های کیفی با استفاده از نرم‌افزار «اتلس تی‌آی» (ATLAS.ti) و از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل گردیدند. جامعه آماری شامل استادان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز و دانشگاه شیراز بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند، شش نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که رویکرد پساساختارگرایی، با تأکید بر مؤلفه‌هایی چون چندمعنایی، بازاندیشی، خودبیان‌گری و زمینه‌مندی فرهنگی، می‌تواند نقش مؤثری در ارتقاء کیفیت تدریس، افزایش خلاقیت طراحی و توانمندسازی دانشجویان در فرآیند تولید معنا در پروژه‌های معماری ایفا کند. همچنین، نتایج بیانگر ضرورت بازنگری در برنامه درسی «طرح معماری ۵» و توجه به ساختار شکنی در طراحی تمرین‌ها و شیوه‌های ارزیابی است.

نتیجه‌گیری: پژوهش حاضر الگویی مفهومی و کاربردی برای بهبود آموزش طراحی معماری ارائه می‌دهد که با بهره‌گیری از اصول پساساختارگرایی، می‌تواند به تحول در شیوه‌های تدریس، ارتقاء کیفیت آموزشی و پاسخ‌گویی به نیازهای فرهنگی و خلاقانه دانشجویان منجر شود. این الگو، زمینه‌ساز بازاندیشی در ساختار دروس طراحی معماری و توسعه رویکردهای نوین آموزشی در این حوزه خواهد بود.

واژگان کلیدی: آموزش طراحی معماری، رویکرد پساساختارگرایی، طرح ۵ معماری، کیفیت تدریس

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۷

استناد به این مقاله: نیک‌نهاد، فاطمه، پروا، محمد، افلاکی فرد، حسین و کشمیری، هادی. (۱۴۰۴). کاربرد رویکرد پساساختارگرایی در آموزش طراحی معماری

برای بهبود کیفیت تدریس (مطالعه موردی: طرح ۵). مطالعات بین رشته‌ای در آموزش. ۴(۳)، ص ۵۳-۸۶.

<https://doi.org/10.22034/ISE.2025.17991.1174>



مقدمه

آموزش معماری و روش تعلیم در این رشته همواره یکی از بحث‌برانگیزترین مقولات در مراکز آموزشی دنیا بوده است. تفاوت ماهیتی رشته معماری با دیگر رشته‌ها از ماهیت هنری آن نشئت می‌گیرد. بدین لحاظ روند آموزش معماری را پیچیده و از آن علوم دیگر را ساده‌تر، منظم‌تر و تدوین یافته‌تر کرده است. معماری که آن را هنر شکل دادن به فضا می‌توان تعریف نمود، طیف وسیعی از اطلاعات و داده‌ها را در ارتباط با خصوصیات فضا مورد تجزیه و تحلیل و بهره‌برداری قرار می‌دهد. بدین مضمون که با ارائه فکری نو، طرحی نو را مطرح می‌کند و فضایی جدید را به وجود می‌آورد؛ بنابراین بررسی روش‌های نوین و مؤثر آموزشی می‌تواند در جهت به‌کارگیری استعدادها و نهفته دانشجویان در امر آموزش معماری مفید واقع گردد (تاری و همکاران، ۱۳۹۹).

آموزش معماری در ایران، پاسخگوی نیازهای حرفه‌ای و تخصصی دانشجویان نیست؛ برنامه‌های آموزشی این رشته نیز آن‌چنان که باید با فرهنگ جامعه سازگار نیست (تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲). به اعتقاد بسیاری از پژوهشگران این مشکل ناشی از ضعف محتوا و شیوه‌های آموزشی است (دهقانی و آزر می بستان‌آباد، ۱۴۰۲). یکی از مباحث مهم در آموزش معماری، آموزش چگونگی نقد و تحلیل آثار معماری است (رزاقی اصل و رحیمی آریایی، ۱۳۹۵). محصول یا اثر معماری، با طی مرحله ارزیابی و تفکر نقاد (از طرف خود فرد یا جامعه) می‌تواند قابل پذیرش شود و هرچند در مطالعات تفکر طراحی تأکید بر تفکر خلاق است، ولی به دلیل اینکه هدف ایدئال فرآیند طراحی معماری رسیدن به محصولی خلاق است، تفکر خلاق یا ایده اولیه به‌تنهایی بدون لحاظ تفکر نقاد قابل طرح در جامعه نیست.

نکته قابل توجه این است که پس از ایجاد ایده اولیه طراحی و تحویل آن در هر قالبی که باشد (پیش‌طرح‌ها با دست‌آزاد، کروکی‌ها، ماکت‌ها، نمودارها و روش‌های مختلف)، ابتدا خود «طراح» است که با دیدگاهی نقادانه به بازنگری و نقد و بررسی و ارزیابی خود می‌پردازد و محصول یا طرح نهایی با نقد و ارزیابی ایده (ها) شکل می‌گیرد. پس در فرآیند طراحی معماری، می‌توان تفکر نقاد را برای تکمیل ایده (های) طراحی برای نیل به محصول طراحی، ضروری دانست (رستمی نجف‌آبادی و جهانبخش، ۱۳۹۲). از آنجایی که رویکرد پساساختارگرایی در شکل‌گیری تعلیم و تربیت انتقادی عامل مهمی به شمار می‌رود، لازم است که این موضوع تبیین شود و دیدگاه آن درباره آموزش طراحی معماری مورد بررسی قرار گیرد.

منشی و همکاران (۱۴۰۲) تفکر انتقادی را به‌عنوان عاملی ضروری و اساسی برای موفقیت در آموزش معماری برشمرده‌اند. در همین راستا (سردشتی و همکاران ۱۳۹۸؛ رئیسی ۱۳۹۲)، آموزش انتقادی را به‌عنوان شیوه‌ای از آموزش و از منظر رابطه استاد و دانشجو بررسی می‌کنند و با روش‌های آماری اثبات می‌کنند که کاربست شیوه انتقادی در آموزش معماری موجب افزایش انگیزش در دانشجویان می‌شود. استفاده آگاهانه از روش نقد، وجوه تفکر انتقادی مدرس و تأثیر آن بر تفکر خلاق دانشجو را نشان می‌دهد (شریف ۱۳۹۳؛ سجادی و دشتی، ۱۳۸۷).

این پژوهش با فرض اینکه محتوای دروس طراحی مسکن (به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دروس رشته معماری) با انتظارات

برنامه رشته معماری از فارغ التحصیلان معماری در جامعه معاصر همخوانی ندارد و بین برنامه آموزشی دانشگاه با انتظارات بازار کار از بُعد مهارت فنی و علمی تناسب منطقی برقرار نشده است و امکان آموزش دانش آموختگان معماری بر اساس انتظار بازار کار در درس «طرح معماری ۵» وجود ندارد و با این پیش فرض که رویکرد پساساختارگرایی، گامی روبه جلو در آموزش طراحی معماری است، در این پژوهش، درس «طرح معماری ۵»، مورد توجه قرار گرفت؛ بنابراین پرسش های اصلی تحقیق این گونه بیان می شود:

۱. نقاط ضعف و زمینه های آسیب برنامه درسی آموزش طراحی معماری در درس «طرح معماری ۵» با رویکرد پساساختارگرایی کدامند؟

۲. مؤلفه های رویکرد پساساختارگرایی برای آموزش طراحی معماری در درس «طرح معماری ۵» کدامند؟

۳. الگوی مناسب رویکرد پساساختارگرایی برای آموزش طراحی معماری در درس «طرح معماری ۵» چگونه است؟

پیشینه پژوهش

تکبیری و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی که به روش سنتزپژوهی انجام دادند، به طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر هنر پست مدرن با تأکید بر هنر مفهومی در دوره دوم ابتدایی پرداختند. در این پژوهش ۳۹ مقوله اولیه و ۳۶ مقوله ثانویه استخراج شد و در نهایت، ۸ مقوله اصلی به دست آمد: استفاده از هنر در بستر اجتماعی، سیاسی و فرهنگی؛ رویکرد انتقادی و توجه به نقد به منظور تغییر ادراک؛ داشتن رویکرد زیبایی شناسی فرهنگی و فرا فرهنگی؛ توجه به هنر به عنوان بستر ظهور خلاقیت در مسیر توسعه پایدار؛ تعامل با مخاطب در تولید، معنا بخشی، نقد و تغییر اثر هنری؛ رویکرد پایداری زیستی در بُعد جهانی و منطقه ای؛ امکان تنوع در ماده، تکنیک و رسانه در رساندن پیام؛ امکان تلفیق هنرها و رسانه ها؛ و استفاده از فناوری روز (تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲).

شعبانی در کتاب روش تدریس پیشرفته (تألیف ۱۴۰۲) که در حیطه علوم تربیتی و برنامه ریزی درسی به رشته تحریر درآمده، به بیان این واقعیت می پردازد که بسیاری از معلمان و استادان به جای تربیت انسان متفکر نقاد و خلاق همواره درصدد آموزش، ذخیره سازی و بازیافت اطلاعات بوده اند. به همین دلیل نویسنده لازم دانسته است که بر فرآیند یادگیری و نحوه تدریس به ویژه در ایجاد و تقویت تفکر خلاق و انتقادی صحنه گذارد. از روش های نوین در این بخش می توان به راهبردهای تفکر، حل مسئله، تصمیم گیری و مفهوم آفرینی نام برد. آنچه در این مطالعه با دیدگاه مورد نظر تحقیق، همراه می شد، راهبردهای تدریس تفکر نقادانه بوده است. نویسنده نتیجه می گیرد برای ارائه الگوهای جدید لازم است الگوهای پیشین را بازنگری کرد (شاهی، ۱۳۹۰).

نصیر و همکاران در مقاله ای به بررسی فلسفه آموزشی پست مدرنیسم (بررسی برنامه درسی، روش های یادگیری و نقش معلمان) پرداختند (نصیر و همکاران، ۲۰۲۴). هدف این پژوهش تبیین تأثیر فلسفه آموزشی پست مدرنیسم بر سه بُعد اصلی برنامه درسی، روش های یادگیری و نقش معلمان است. از نظر برنامه درسی، رویکرد پست مدرنیسم بر تنوع و تكثر تأکید دارد. برنامه درسی دیگر مبتنی بر روایت های کلان یا حقایق عینی نیست، بلکه با زمینه های محلی و تنوع دانش آموزان

سازگار است. آموزش در جهت درک دیدگاه‌های مختلف و داستان‌های فرهنگی متنوع است. روش‌های یادگیری پست‌مدرنیسم بر مشارکت فعال دانش‌آموزان تأکید دارد. فرآیند یادگیری خطی یا اقتدارگرا نیست. در عوض، هر معلم به‌عنوان تسهیل‌کننده می‌کوشد تا بحث، همکاری و تفکر انتقادی را تشویق کند. معلم دیگر منبع واحدی از دانش نیست، بلکه میانجی و تسهیل‌کننده است. از معلمان انتظار می‌رود که تنوع دانش‌آموزان را درک کنند، به تغییرات جامعه پاسخ دهند و محیط یادگیری را برای فراگیر ایجاد کنند. فلسفه آموزشی پست‌مدرنیسم در واقع خود مدرنیسم است که برای نقد خود مدرنیسم برای ایجاد تغییر در پارادایم آموزشی با تأکید بر انعطاف‌پذیری، مشارکت و شناخت تنوع به کار می‌رود (شریف، ۱۳۹۰).

دهقانی و آزر می‌بستان‌آباد (۱۴۰۲) پژوهشی با عنوان «عناصر برنامه درسی پست‌مدرن در آموزش عالی ایران، مزایا و معایب آن (مورد مطالعه: اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تبریز)» انجام دادند. مضامین به‌دست آمده از مصاحبه‌ها شامل اهداف ثابت، محتوای نیمه‌منعطف، روش‌های یاددهی - یادگیری مشارکتی و پروژه‌محور و ارزشیابی ترکیبی نشان می‌دهند که عناصر برنامه درسی پست‌مدرن در سه عنصر محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی در برنامه درسی آموزش عالی ایران تا حدودی نفوذ کرده است ولی در عنصر اهداف نفوذ محسوسی نداشته است و این عنصر در آموزش عالی، شکل سنتی خود را حفظ کرده است. همچنین مضامین «کثرت‌گرایی، پذیرش شکاکیت نسبت به دین و اخلاق و پوچ‌گرایی» به‌عنوان معایب پست‌مدرن و «اشاعه فرهنگ‌ها، توجه به تفاوت‌ها و پرورش نگاه انتقادی» به‌عنوان مزایای نفوذ پست‌مدرن در برنامه درسی آموزش عالی ایران معرفی شدند.

افضلی (۱۴۰۰) پژوهشی با عنوان «طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی سواد چندفرهنگی دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان» انجام داد. نتایج یافته‌ها در وضعیت موجود حاکی از آن بود که سواد چندفرهنگی دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان در بُعد دانش در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند و در بُعد نگرش چندفرهنگی در سطح متوسط بوده، اما در بُعد مهارت چند فرهنگی در سطح مطلوبی نیست.

همچنین در ادامه یافته‌های پژوهش، حاصل مطالعه وسیع در منابع و آثار حوزه چند فرهنگی احصا شده است که پس از بررسی و مطالعه بیش از ۱۲۰ مقاله و کتاب در زمینه موضوع مورد نظر، ۳۸ عنوان مقاله و کتاب داخلی و خارجی مرتبط از ۱۳۹۰ و در منابع انگلیسی از سال ۲۰۰۰ تاکنون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از این میان ۲۲ عنوان خارجی و ۱۶ عنوان داخلی انتخاب گردید. سپس محقق موفق به استخراج ۲۳۶ عبارت مرتبط گردید که پس از تحلیل‌های به‌عمل آمده، ۱۰۵ کد باز و سپس پانزده کد محوری و در نهایت شش کد گزینشی احصا شد؛ که عبارتند از: ایجاد وفاق و اتحاد در عین تکثرگرایی؛ پرورش شهروند فعال و دموکراتیک، محلی و جهانی؛ تعالی کلاس جهانی؛ کرامت انسانی (توجه به دیگری)؛ معرفی فرهنگ‌های مختلف؛ توسعه تفکر انتقادی. در این پژوهش مقوله‌های استخراج شده با عناصر ده‌گانه الگوی آکر^۱ (منطق، هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، معلم، مواد و منابع، گروه، فضا، زمان و ارزشیابی) تلفیق شده است.

علیزاده میاندوآب و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود بیان کردند فقدان روش درست و فراگیر در آموزش طراحی

معماری ایران، اگر مانع پیشرفت معماری نشده باشد، آن را محدود کرده است. ازاین رو، توجه به آموزش آداب درست نقد در معماری، دسته بندی و شناسایی شیوه های صحیح نقد در آموزش طراحی معماری، نوعی آگاهی و توانمندی در دانش آموختگان معماری ایجاد می کند که می تواند راهگشای آینده ای روشن برای دستیابی به طراحی درست و غنی معماری در کشور باشد. اظهار نظر قطعی درخصوص اثربخشی، نقاط قوت و ضرورت اعمال نقد عالمانه در آموزش معماری منوط به ایجاد تغییرات در سرفصل دروس، در جهت ارتقای برنامه آموزش طراحی معماری به روشی مبتنی بر «تفکر انتقادی» است.

حجازی (۱۳۹۹) در پژوهشی به آسیب شناسی خلأ میان آموزش معماری و کار حرفه ای در ایران و ارائه راهکارهایی برای کاهش آن پرداخت. طبق نتایج به دست آمده از پرسشنامه ها، مشکلات عمده آموزش معماری که سبب فاصله میان آموزش و حرفه معماری شده است عبارتند از: ۱. فقدان دانش و تجربه حرفه ای اساتید، ۲. عدم ارتباط میان محیط آموزشی با جامعه، ۳. بی توجهی به حرفه معماری در آموزش معماری، ۴. تربیت نشدن ویژگی های شخصی دانشجویان معماری، ۵. پذیرش بی رویه دانشجوی معماری و اشباع شدن بازار کار، ۶. مدت زمان کوتاه آموزش و ۷. کیفیت کم فضای آموزشی.

سردشتی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با روش تحلیل محتوا و با هدف به کارگیری آموزش انتقادی در نظام آموزش معماری در کلاس طرح معماری کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد گرگان انجام دادند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که سازوکار اثرگذاری آموزش انتقادی در قالب هشت مقوله درک شده است: افزایش انگیزه، بالا رفتن مهارت های اجتماعی، گفتاری و اعتماد به نفس، ارتقاء سرعت و کیفیت روند پرورش ایده های معماری، ایجاد تنوع و سرزندگی، کاهش استرس و اضطراب، اتلاف وقت و بحث های بیهوده، حاشیه نشینی آموزشی و خودسانسوری توسط دانشجویان. پنج مقوله اول در دسته بازخوردهای مثبت و سه مقوله دوم در دسته بازخوردهای منفی درک شده است.

اندیشه ساختارشکنی که ریشه در فلسفه ژاک دریدا دارد، در دهه های پایانی قرن بیستم به عنوان رویکردی انتقادی در برابر ساختارهای تثبیت شده و معناهای قطعی در حوزه های مختلف از جمله هنر، ادبیات و معماری مطرح شد. در معماری، این رویکرد به عنوان ابزاری برای بازاندیشی در فرم، معنا و تجربه فضایی مورد توجه قرار گرفت و زمینه ساز تحول در زبان طراحی و نقد سنت های مدرن شد (گروت و وانگ^۱، ۲۰۱۳). مکتب ساختارشکنی برای اولین بار در دهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ توسط ژاک دریدا، فیلسوف فرانسوی، در عرصه فلسفه و ادبیات مطرح شد.

ارتباط مستقیم ساختارشکنی با معماری نخستین بار توسط معماران نظریه پردازی چون پتر آیزنمن و برنارد چومی در دهه ۱۹۸۰ تحقق یافت. چومی به تأثیر از اندیشه های دریدا با کنکاشی موشکافانه مواردی همچون تناقضات، دوگانگی ها و تفاسیر حاشیه ای را در طرح های خود عریان نمود، زیرا که به اعتقاد او معماری باید نمود کالبدی ذهنیت و بینش زمان خود باشد، بینشی که تحت سیطره قواعد و چهارچوب های از پیش مفروض در محاق فراموشی افتاده است. به اعتقاد چومی، معماری باید با به پرسش کشیدن و تشکیک در ساختارهای موجود، به ماهیت متلاشی و ازهم گسیخته جهان معاصر پاسخ دهد. پروژه پارک دلاویل^۲، اثر برنارد چومی به اعتقاد بسیاری از کارشناسان سرآغاز سبک معماری ساختارزدایی و

بی‌تردید بزرگ‌ترین اثر تحقق‌یافته این سبک از معماری است.

در راستای تقویت چارچوب نظری این مطالعه و تبیین ظرفیت‌های بین‌رشته‌ای رویکرد پساساختارگرایی می‌توان به پژوهش اوبراین و همکاران نیز اشاره کرد. اوبراین و همکاران، در پژوهشی با عنوان «تجارب دانشجویان از یادگیری میان‌فرهنگی در منطقه ایرلند» با مطالعه درک و تجربیات دانشجویان در مورد برنامه پرستاری کارشناسی با توجه به یادگیری میان‌فرهنگی در داخل کلاس پرداخته‌اند (اُبراین و همکاران^۱، ۲۰۱۹). دانشجویان در مجموعه‌ای از برنامه‌های پرستاری کارشناسی ارشد در یکی از مناطق ایرلند ثبت‌نام کردند که واحدهای درسی آن با دانشجویان بین‌المللی مشترک بود. داده‌ها با استفاده از یک مصاحبه نیمه‌ساختار یافته دیجیتالی ضبط شد. داده‌ها به صورت موضوعی با استفاده از نسخه اصلاح شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها اهمیت یادگیری در کلاس‌های میان‌فرهنگی را برجسته می‌کند آموزش میان‌فرهنگی فرصت‌هایی را برای پرورش خودآگاهی و شناخت هویت فرهنگی، برقراری ارتباط، به اشتراک گذاشتن دانش فرهنگی، تشخیص تفاوت‌ها، به اشتراک گذاری اهداف مشابه، تبادل نظر از طریق فعالیت‌های یادگیری، یادگیری از دیگران و یادگیری در مورد دیگران برای دانشجویان فراهم می‌کند.

دسوک و همکاران به بررسی آموزش نقد معماری و تأثیر آن در مهارت‌های طراحی پرداختند (دسوک و همکاران^۲، ۲۰۲۲). جامعه آماری پژوهش دانشجویان سال سوم گروه معماری در مؤسسه عالی مهندسی و فناوری شهر منصوره در مصر بود. یافته‌ها نشان داد که تمرین انتقاد در آتلیه می‌تواند قابلیت‌های دانشجویان را در طراحی معماری افزایش دهد (شریف، ۱۳۹۳).

به علت حجم بالای پژوهش‌های مرتبط، سایر مطالعات در جدول شماره ۱ به صورت خلاصه ارائه شده‌اند.

جدول ۱: پیشینه پژوهش

ردیف	عنوان پژوهش	منبع	یافته‌ها
۱	بررسی ماهیت ارتباط بین معلم و فراگیر در فرایند یادگیری الکترونیکی با تأکید بر آراء دلوز	تاری و همکاران (۱۳۹۹)	براساس یافته‌های پژوهش، ماهیت ارتباط بین معلم و فراگیر مبتنی بر آراء دلوز، ریزوماتیکی است؛ یعنی ویژگی‌هایی دارد همچون: پیوند و ناهمگونی، کثرت و چندگانگی، کوچ‌گرایی، نقشه‌نگاری و گسست نادالالت‌گر «ریزم»؛ نیز حکایت از روابطی غیرخطی، افقی و غیر سلسله‌مراتبی، سیال و شکننده، تمرکززداد، خودجوش و مولکولی، انبوه و متکثر، منعطف و نفوذپذیر دارد. سپس، ماهیت ارتباط در فرایند آموزش مجازی تبیین گردید. بنا بر نظریه ارتباط‌گرایی، ارتباط در یادگیری الکترونیکی، ارتباطی است سیستمی و شبکه‌ای که در آن روابط غیرخطی میان اجزای سیستم و شبکه برقرار است.
۲	آسیب‌شناسی آموزش در کارگاه‌های معماری با رویکردی سازنده‌گرا	صادقی (۱۳۹۹)	تحلیل داده‌ها نشان داد یادگیری سازنده‌گرا رویکردی مناسب برای آموزش در کارگاه‌های طراحی است؛ زیرا دانش طراحی باید ساخته شود و قابل انتقال نیست. برای طراحی، دانشی از پیش تعیین شده وجود ندارد، بلکه در حین فرایند و بر اساس عوامل

1. O'Brien & et al
2. Desouki & et al

ردیف	عنوان پژوهش	منبع	یافته‌ها
	به ماهیت دانش طراحی		مختلفی که وجود دارد، هم‌زمان با طراحی ساخته می‌شود. از عوامل مهم در ساخت دانش طراحی کارگروهی و تعامل بین اعضای گروه است، نبود کار گروهی مؤثر در کارگاه‌های طراحی از کاستی‌های آن محسوب می‌شود. در ارزیابی نهایی، بی‌توجهی به توانایی‌های فردی، مقایسه نهایی هر شخص با بقیه دانشجویان کارگاه از آسیب‌های این محیط‌هاست.
۳	پست‌مدرنیسم، گام‌به‌گام با جهان فلسفه و هنر	پاول (۱۳۹۸)	پساساختارگرایی ارتباط بسیار نزدیک‌تری با پست‌مدرنیسم دارد، به‌طوری‌که اندیشه‌هایش باعث تقویت آن شده و در تبیین این دیدگاه معتقد است پساساختارگرایی سعی دارد تمامی حوزه‌های دانش را به‌صورت متنی بافت‌مند در نظر بگیرد، متنی که باید به‌مثابه نوشتار به آن نگریست. در اظهارات مختلف نویسندگان مقالات این مجموعه رد کلیت‌گرایی، رد سلسله‌مراتب، پیوند هنر، زبان و علم را می‌توان مشاهده کرد.
۴	ادبیات پسامدرن	یزدان‌جو (۱۳۹۷)	با مطالعه این مجموعه معلوم می‌شود که به علت توجه و علاقه‌مندی پساساختارگرایی به زبان، متن و نوشتار، ادبیات از جمله مقوله‌هایی است که مباحث پساساختارگرایی را به‌خوبی در خود هضم کرده است. متون پساساختارگرایی سعی در از بین بردن تمایز بین فرهنگ نخبگی و توده دارند. برنامه ضد عقل‌گرایی، ضد واقع‌گرا و ضد بورژوازی در نوشته‌های پساساختارگرایی به اوج می‌رسد.
۵	وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش به مقوله دانش در شرایط پست‌مدرنیسم	لیوتار (۱۳۹۵)	لیوتار علم را فراروایت می‌بیند و روش علمی را یگانه راه شناخت و کسب حقیقت نمی‌شناسد. وضعیت پست‌مدرن با سقوط و فروپاشی یا بدبینی نسبت به این فراروایت‌ها یا به عرصه وجود می‌گذارد. او معتقد است باید به خرده‌روایت‌ها نیز توجه کرد.
۶	ابر ساخت‌گرایی؛ فلسفه ساخت‌گرایی و پساساخت‌گرایی	هارلند (۱۳۹۵)	هارلند بیان می‌کند ویژگی پساساختارگرایی علاوه بر توجه به زبان و نوشتار، به مطالعات فرهنگی، اجتماعی و ادبی نیز توجه دارد. تکرارگرایی، انتشار و پراکندگی معنا، عدم وجود حقیقت ثابت و مفروض، ارتباط دانش و قدرت از جمله ویژگی‌های پساساختارگرایی است که در این کتاب مدنظر قرار گرفته است.
۷	بازاندیشی در تعلیم و تربیت چند فرهنگی: تعلیم و تربیت انتقادی و سواد انتقادی در آموزش	ایگودجیل (Igoudjil, 2017)	چندفرهنگ‌گرایی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا هویت و میراث خود را در ارتباط با متون فرهنگی درک کنند و بتوانند به شکلی انتقادی و معنادار به آن‌ها واکنش نشان دهند. این رویکرد، با تمرکز بر بازنگری مفاهیم چندفرهنگ‌گرایی و سواد انتقادی، تلاش می‌کند تا از طریق ایجاد شیوه‌های خاص تولید متن در کلاس و تسهیل گفتمان‌های متنوع، آموزش را در سطوح مختلف ارتقا دهد.
۸	استفاده از جهان‌گرایی انتقادی برای وضعیت جهانی آموزش چند فرهنگی در دوره‌های آمادگی معلم	بایکر و مارکوآرت (Byker & Marquardt, 2016)	میان مفهوم شهروند جهانی بودن و آموزش چندفرهنگی ارتباطی وجود دارد. این پژوهش راه‌هایی برای پیشرفت معلمان و تبدیل شدن‌شان به شهروندانی منتقد و جهانی که عدالت اجتماعی را با اطلاع‌رسانی از سوی جامعه جهانی و چند فرهنگی می‌پذیرند، مورد بحث قرار می‌دهد.
۹	فصل مشترک پسامدرنیته و الگوی کلاسی	دال، ویلیام ای به نقل از سلیوز (Doll, W. E. Jr 1993)	این پژوهش درباره الگوی کلاسی و برنامه درسی، به یافته‌های پساساختارگرایی استناد می‌کند. درواقع تحول ایجادشده در تعلیم و تربیت را که در راستای تحولات فلسفی رخ داده، بررسی می‌کند. در این مقاله مدل برنامه درسی ویلیام دال به‌عنوان طرحی پساساختارگراییانه تحلیل می‌شود. مدل برنامه تحصیلی دال به جای 3RS سنتی، برنامه

ردیف	عنوان پژوهش	منبع	یافته‌ها
	تحصیلی 4Rs را قرار می‌دهد.		

مبانی نظری

روش پساساختارگرایی در آموزش طراحی معماری

در زمینهٔ تعلیم و تربیت پساساختارگرایی هنوز تحقیقات جدی انجام نشده؛ اما شاید بتوان گفت به علت قرابت بحث‌های پست‌مدرنیستی با پساساختارگرایی بسیاری از مؤلفه‌های مشترک آن‌ها مورد توجه محققان قرار گرفته است، همین امر محقق را بر آن داشت تا از تحقیقات نظری و یا تربیتی انجام شده تحت عنوان پست‌مدرنیسم که تعدادشان به‌مراتب از تحقیقات پساساختارگرایی نیز بیشتر بود، بهره گیرد و مباحث مشترک آن دو را مورد استفاده قرار دهد. بدین ترتیب در ادامه ابتدا به تعریف پساساختارگرایی، کیفیت آموزش و اعتباریابی الگو پرداخته می‌شود. سپس بر سر تشریح روش پساساختارگرایی در آموزش طراحی معماری پرداخته خواهیم رفت:

پساساختارگرایی: پساساختارگرایی که به «مابعد ساختارگرایی» و «بعد ساختارگرایی» نیز ترجمه شده است. از نظر لغوی از دو جزء «پسا» یا «پست» به معنی «فراتر»، «آن‌سوی»، «پس از» و «ساختارگرایی» که یک گرایش فلسفی است تشکیل شده است. پساساختارگرایی نیز مانند ساختارگرایی یک شیوه از اندیشیدن و سبک فلسفیدن است؛ اما به‌عنوان یک مکتب فلسفی نام‌گذاری نشده است. پساساختارگرایی مربوط به علوم انسانی است و با ردّ عقل و علم به‌عنوان یگانه روش‌های کسب معرفت و حقیقت بیان می‌کند که انسان توسط سازه‌های زبانی و فرهنگی تعریف می‌شود. این رویکرد نظام‌های درختی و تضادهای دوگانهٔ بین امور را لغو می‌کند و اندیشهٔ حضور و غیاب را به‌جای مرکز و تضادها می‌نشانند.

کیفیت آموزش: به مجموع تعدادی ابعاد یا شاخص هدفمند در قالب یک تعریف می‌گویند که عملکرد یا خروجی آموزش عالی را می‌سنجد (شعبانی، ۱۴۰۲).

اعتباریابی الگو: اعتباریابی، یک فرآیند کاملاً برنامه‌ریزی‌شده از جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌های تجربی است که عناصر مختلف هر الگو و روابط بین آن‌ها را تأیید می‌نماید (درونی) و اثربخشی و کاربرد آن الگو در موقعیت واقعی را نشان می‌دهد (بیرونی) (قائم‌پناه، معماریان و محمد مرادی، ۱۴۰۲).

با در نظر گرفتن مفاهیم و ادعاهای اصلی رویکردهای پساساختارگرایی، آموزش و کاربرد آن‌ها در آموزش طراحی معماری، خوانشی پساساختارگرایی از آموزش طراحی معماری ارائه می‌شود. هدف اصلی، نشان دادن این نکته است که تحقیقات پساساختارگرایی چری هولمز^۱ (۱۹۸۸) در نظریهٔ آموزشی و تجزیه و تحلیل داتون^۲ (۱۹۹۱) از آموزش طراحی معماری از طریق آموزش انتقادی هر دو به سمت تحلیل مفهومی فوکو (۱۹۷۲) از گفتمان‌ها همگرا می‌شوند و زمینهٔ مشترکی پیدا می‌کنند. درحالی که هم چری هولمز و هم داتون فرض‌هایی را که برخی روابط مسلم بین دانش، قدرت و تعلیم و تربیت را مشروعیت می‌بخشید، زیر سؤال بردند. پروژهٔ بزرگ فلسفی فوکو شامل زمینه‌سازی فضاهایی است که

1. Cherryholmes
2. Dutton

گفتمان‌ها و رویه‌های هر رشته (با ارجاع به تولید دانش، قدرت و شکل‌گیری شیوه‌ها) در آن کار می‌کنند (علیزاده میان‌دوآب، ۱۳۹۷).

ارتباط شیوه‌های آموزش طراحی معماری و روابط کلان

ابتدا روابط بیرونی اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در تولید شیوه‌های آموزش طراحی معماری باید مورد بررسی قرار گیرد. به عقیده چری هولمز، شیوه‌های آموزشی نمی‌توانند مبتنی بر قطعیت‌های عینی تئوریزه شده توسط ساختارهای داخلی آموزش یا حرفه‌ها باشند. در عوض، افراد به‌عنوان موجودات اجتماعی، ضمن شکل دادن به انتخاب‌ها و اعمال (عمل) خود، به شرایط ساختارهای خرد اجتماعی و یا مستقیماً به جامعه کلانی که در آن وجود دارند، متوسل می‌شوند و به گفته او «متون و گفتمان‌های ما به‌طور مستمر نیازمند تفسیر و بازسازی هستند». انتخاب‌ها و اعمال افراد، در مجموع، پاسخ‌های عمل‌گرایانه به موقعیت‌هایی هستند که فرد و اطرافیان او در آن قرار می‌گیرند. این انتخاب‌ها براساس دیدگاه فرد نسبت به این موضوع که چه چیز زیبا، خوب و نهایتاً درست است، اتخاذ می‌شده و نه براساس آنچه ساختارمند، اخلاقی و در حوزه علوم عینی است (علیزاده میان‌دوآب، اکرمی و نجاتی، ۱۴۰۱).

ساختارگرایی تلاش می‌کند تا معانی و عملکردها را در چارچوب ساختارهای تثبیت شده مکان‌یابی و تبیین کند، درحالی که پساساختارگرایی می‌کوشد آن‌ها را در بستر گفتمان‌ها و تعاملات زبانی و فرهنگی توضیح دهد. در این میان، گفتمان آموزش معماری - به اقتباس از تعریف چری هولمز^۱ - مجموعه‌ای است از آنچه می‌گوییم و انجام می‌دهیم، و نیز آنچه از طریق ابزارهای ارتباطی گوناگون، از مشاهده تا تجربه، و از تولید تا بیان، در فرآیند یادگیری و طراحی معماری تجربه می‌کنیم. مجموعه‌ای از تحقیقات، نتایج مشترک از طریق کنفرانس‌ها، مجموعه کتاب‌ها، اندازه‌گیری‌ها، از طریق آزمون‌ها، انتشار در مجلات حرفه‌ای خاص معماری، آنچه در سخنرانی‌ها درباره آن صحبت می‌کنیم و آنچه در اطراف خود در رابطه با آموزش معماری مشاهده می‌کنیم (لچت، ۱۴۰۲).

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی است و هدف آن بررسی امکان بهره‌گیری از رویکرد پساساختارگرایی در آموزش طراحی معماری است. در پژوهش حاضر از راهبرد فراترکیب هفت‌مرحله‌ای ای. سندلوسکی و بارسو با استفاده از تحلیل مضمون استفاده شده است (سندلوسکی و بارسو^۲، ۲۰۰۶). در ادامه این هفت مرحله تشریح می‌شود:

مرحله ۱؛ مربوط به طراحی پرسش‌های پژوهش است که در پژوهش حاضر سؤالات زیر مطرح گردید:

- نقاط ضعف و زمینه‌های آسیب برنامه درسی آموزش طراحی معماری در درس طرح معماری ۵ با رویکرد

پساساختارگرایی کدامند؟

- مؤلفه‌های رویکرد پساساختارگرایی برای آموزش طراحی معماری در درس طرح معماری ۵ کدامند؟

- الگوی مناسب رویکرد پساساختارگرایی برای آموزش طراحی معماری در درس طرح معماری ۵ چگونه است؟

مرحله ۲؛ مربوط به جست‌وجو و مرور نظام‌مند بر مقالات و اسناد منتشر شده در پایگاه‌های ملی و بین‌المللی با تمرکز بر کلیدواژه‌های پساساختارگرایی، آموزش طراحی معماری و کیفیت تدریس است. جست‌وجو و مرور نظام‌مند مقالات و اسناد در بازه زمانی ۱۹۶۰ تا ۲۰۲۴ صورت پذیرفت و در پژوهش حاضر تعداد ۳۲۵ سند مرتبط شناسایی شد. پس از پالایش اولیه براساس عنوان و چکیده، ۱۷۳ پژوهش برای بررسی کامل انتخاب شد.

مرحله ۳؛ به انتخاب مقالات و پژوهش‌های مناسب اختصاص دارد. در این راستا به ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش (رویکرد پساساختارگرایی در آموزش طراحی معماری برای بهبود کیفیت تدریس)، اعتبار علمی پژوهش (انتشار در مجلات علمی - پژوهشی معتبر، کنفرانس‌های علمی، یا ناشران دانشگاهی)، جدید بودن پژوهش (اولویت با منابع منتشر شده بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴)، تنوع جغرافیایی و زبانی منابع (شامل منابع فارسی و انگلیسی) و در دسترس بودن متن کامل برای تحلیل محتوایی، توجه شد. با توجه به توضیحات ارائه شده نهایتاً ۹۶ پژوهش به‌عنوان نمونه نهایی به تحلیل نهایی راه یافت.

مرحله ۴؛ مربوط به استخراج اطلاعات از پژوهش‌هاست. در این راستا تفکیک مقالات و استخراج مفاهیم کلیدی از طریق فیش‌برداری و به‌صورت دستی انجام گرفت و اطلاعات پژوهش‌ها استخراج و ثبت گردید.

مرحله ۵؛ مربوط به تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته است که از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. تحلیل مضمون روشی برای دیدن متن، برداشت و درک مناسب از اطلاعات ظاهراً نامرتب؛ تحلیل اطلاعات کیفی؛ مشاهده نظام‌مند شخص، تعامل، گروه، موقعیت، سازمان و یا فرهنگ و تبدیل داده‌های کیفی به داده‌های کمی است (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۸). در این راستا فرایند کامل تحلیل مضمون در سه مرحله تجزیه و توصیف متن، تشریح و تفسیر متن و ادغام و یکپارچه کردن مجدد متن (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۸) صورت پذیرفته است.

مرحله ۶؛ مربوط به کنترل کیفیت یافته‌هاست. برای سنجش ارزیابی کیفیت تحلیل مضمون، از دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان استفاده شده است. در این شیوه ارزیابی، پژوهشگر نتایج تحلیل خود را در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار می‌دهد و از آن‌ها می‌خواهد تا درباره میزان هم‌خوانی و تناسب میان تفاسیر وی و تجارب خویش اظهارنظر کنند (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۸).

و در نهایت مرحله ۷؛ شامل ارائه یافته‌ها است.

جامعه آماری و حجم نمونه مصاحبه‌شوندگان

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل اساتید معماری و برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز و دانشکده هنر و معماری - دانشگاه شیراز است (۱۷ نفر) که با روش نمونه‌گیری هدفمند با شش نفر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد (جدول ۴).

جدول شماره ۲: ویژگی جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

کد	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	سنوات تدریس	جنسیت	سن
۱	معماری	دانشیار	۱۵	مذکر	۵۸
۲	معماری	دانشیار	۱۵	مذکر	۴۶

۳	معماری	دانشیار	۱۲	مذکر	۴۶
۴	معماری	استاد تمام	۱۵	مؤنث	۴۸
۵	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۵	مؤنث	۳۴
۶	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۱۴	مذکر	۵۴

یافته‌ها

برای شناسایی نقاط ضعف و زمینه‌های آسیب در برنامه درسی درس «طرح معماری ۵» با رویکرد پساساختارگرایی، در پژوهش حاضر، تحلیل محتوای مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با شش نفر از اساتید و متخصصان آموزش معماری و برنامه درسی انجام شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون و نرم‌افزار «اتلس تی. آی»^۱ صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که آسیب‌ها و چالش‌های موجود در برنامه درسی مذکور، در قالب شش دسته اصلی قابل طبقه‌بندی هستند:

برنامه آموزشی: برنامه آموزشی فعلی با تأکید بیش‌ازحد بر جنبه‌های ظاهری طرح‌ها و غفلت از جنبه‌های اجرایی و ساخت، فاقد انعطاف‌پذیری لازم است. همچنین، نبود برنامه‌های تبادلی دانشجویان با سایر دانشگاه‌ها، کمبود تفکر انتقادی و عدم توسعه توانایی پژوهشی در دانشجویان، از دیگر آسیب‌های شناسایی شده در این مقوله هستند.

نظام آتلیه‌ای: نظام آتلیه‌ای در آموزش معماری با جدایی بین دروس نظری و عملی و فاصله گرفتن از واقعیت‌های حرفه معماری همراه است. وجود سلسله‌مراتب قدرت در فرآیند آموزش و رقابت ناسالم میان دانشجویان نیز از آسیب‌های قابل توجه در این حوزه به شمار می‌رود.

فرادهنده (مدرس): اساتید طراحی معماری عمدتاً از روش‌های سنتی، استادمحور و بدون گفت‌وگو با دانشجویان استفاده می‌کنند. نبود رویکردهای نقدمحور و روش‌های آموزشی انعطاف‌پذیر نیز از چالش‌های عمده در این زمینه است.

محتوا: محتوای آموزشی بر دانش از پیش تعیین شده تمرکز دارد و فرصت ساخت دانش جدید را از دانشجویان می‌گیرد. عدم تنوع در تمرین‌های کارگاهی و فقدان تکالیفی که به تولید دانش نوین بینجامد، از دیگر آسیب‌های محتوایی محسوب می‌شود.

فراگیرنده (دانشجو): دانشجویان معماری با کاهش انگیزه، بی‌توجهی به یادگیری پنهان و نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی مواجه هستند؛ مسائلی که مستقیماً بر کیفیت آموزش و توانمندی خروجی‌ها اثرگذارند.

ارزشیابی آموزشی: ارزشیابی‌ها اغلب به شکل سنتی انجام می‌شوند و استفاده از داوران مهمان یا نمایشگاه‌های عمومی بسیار محدود است. همچنین، عدم مشارکت دانشجویان در فرایند نقادی، نبود نظام صلاحیت‌سنجی مناسب برای استاد و دانشجو و بی‌توجهی به همه مهارت‌ها در ارزیابی، از نقاط ضعف عمده این حوزه است.

کیفیت محیط آموزشی: دانشجویان معماری در طول دوره آموزشی، فرصت کافی برای تجربه فعالیت در محیط‌های واقعی شهری و حرفه‌ای را ندارند. همچنین، نبود تجهیزات به‌روز مانند چاپگر سه‌بعدی، لیزرکاتر و زیرساخت‌های لازم برای ارتباط با دیگر دانشگاه‌ها، در کنار فقدان امکانات کافی برای کار گروهی خارج از زمان کلاس، از چالش‌های محیطی این آموزش به شمار می‌رود.

1. Atlas. ti

جدول شماره ۳: تحلیل مضمون (کدگذاری باز، محوری و انتخابی مستخرج از متن مصاحبه)

کدهای باز	کد محوری	کد انتخابی	نمونه‌ای از متن مصاحبه
تأکید بیش از حد بر جنبه‌های ظاهری طرح‌ها غفلت از جنبه‌های اجرایی و ساخت فقدان انعطاف‌پذیری در برنامه درسی نبود برنامه‌های تبادل دانشجو کمبود تفکر انتقادی عدم توسعه توانایی پژوهشی دانشجویان	برنامه آموزشی	آسیب‌های برنامه درسی طرح معماری ۵	یکی از مصاحبه‌شوندگان (ه. ک. از اعضای هیئت‌علمی دانشگاه) اظهار کرد: «نهاد دانشکده جدایی مفهومی طراحی را از اجرا به وجود آورد، به‌طوری‌که تمام ساعات حضور دانشجو در آتلیه‌ها صرف مهارت در طراحی می‌شود». مصاحبه‌شونده دیگری (م. ت) اظهار کرد: «اکثر پروژه‌ها خیلی سطحی و بدون در نظر گرفتن اصول خاص مهندسی و محاسبات ارائه می‌شوند و تنها ظاهر خوب و ترکیب‌بندی مناسب و رنگ‌آمیزی مهم است».
جدایی بین دروس نظری و عملی فاصله گرفتن از واقعیت‌های حرفه معماری سلسله‌مراتب قدرت در فرآیند آموزش رقابت ناسالم میان دانشجویان	نظام آتلیه‌ای	آسیب‌های نظام آموزش آتلیه‌ای	یکی از صاحب‌نظران (دکتر م. پ) بر این باور است که «کار طراحی» زمانی دچار اختلال می‌شود که دانشجو نتواند میان مطالب پراکنده‌ای که در دروس متعدد ارائه می‌شود، و توقعات و انتظاراتی که خود و دیگران از عملکرد او در کارگاه طراحی دارند، پیوندی معنادار برقرار کند؛ در نتیجه، توانایی لازم برای طراحی با صحت و قدرت در فضای کارگاهی را از دست می‌دهد.
روش‌های سنتی و استادمحور نبود گفت‌وگو با دانشجو فقدان رویکردهای نقدمحور نبود روش‌های آموزشی انعطاف‌پذیر	فرادهنده (مدرس)	چالش‌های مربوط به مدرس	طبق گفته بسیاری از شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها، اکثراً بر استادمحور و همه‌کاره بودن اساتید تأکید دارند، به‌طوری‌که دانشجو باید به نتایج موردنظر استاد برسد، اما تعدادی از اساتید سعی در انعطاف‌پذیر نمودن جو کلاسی و انجام مباحثه و گفت‌وگو و همراهی دانشجو را دارند که در اکثر موارد سیستم آموزشی اجازه این کار را نمی‌دهد و به‌نوعی بازگشت به سیستم استادمحور اتفاق می‌افتد. یکی از صاحب‌نظران (دکتر م. پ) توضیح می‌دهد که «تنها روشی که می‌تواند تا حدودی خلأ بین تئوری (نظر) و عمل (اجرا) را در آموزش معماری ما پر کند، آموزش نقدمحور است».
تمرکز بر دانش از پیش تعیین شده نبود فرصت برای ساخت دانش جدید عدم تنوع در تمرین‌های کارگاهی فقدان تکالیف تولید دانش نوین	محتوا	ضعف‌های محتوای آموزشی	از نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان (دکتر م. پ) دانش درباره معماری نه تنها از پیش تعیین شده می‌رسد بلکه حتی انعطاف‌ناپذیر است. در آتلیه‌های طراحی استاد به‌عنوان قدرت حاکم است و دانشجو با تکیه بر استاد و تأمل بر عمل استاد، تنها در نقش دریافت‌کننده حاضر می‌شود. این شیوه باعث از بین رفتن تعامل بین استاد و دانشجو می‌شود، دانشجو نمی‌تواند نظر خود را بیان کند، در نتیجه فقط دانش استاد و تجربه او انتقال می‌یابد و دانش جدیدی ساخته نمی‌شود. بر

طبق محتوای مصاحبه‌ها خرده مقولات عدم ساخت دانش، دانش از پیش تعیین شده، تکالیفی مناسب برای تولید دانش جدید طراحی داده نمی‌شود، عدم تنوع فعالیت‌ها و تمرین‌های کارگاهی است.			
کاهش انگیزه بی‌توجهی به یادگیری پنهان نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی	فراگیرنده (دانشجو)	مشکلات مربوط به دانشجو	یکی از مصاحبه‌شوندگان (دکتر خ. م) در ارتباط با دانشجویان و ویژگی‌های آن‌ها اشاره کرد: «دانشجو هم باید علاقه‌مند باشد و معلم هم باید انگیزه ایجاد کند در دانشجو». او ادامه می‌دهد که «آموزش‌هامون فراگیرمحور نیست. به نظرم بعد روان‌شناختی‌اش خصوصاً از لحاظ عاطفی مشکل دارد و به‌خصوص در زمینه انگیزش که دانشجویان خیلی بی‌انگیزه هستند خیلی سخت می‌شه انگیزه به‌شون داد». مصاحبه‌شونده دیگر (دکتر م. ت) اساتید در کارگاه‌ها، برای همه دانشجویان یک نوع تکلیف معین می‌کنند و از همه دانشجویان انتظار دارند، یک سطح داشته باشند و در ارزیابی‌ها معمولاً مقایسه بین دانشجویان صورت می‌گیرد که در این صورت توانایی‌های فردی نادیده گرفته می‌شود.
ارزشیابی سنتی استفاده محدود از داوران مهمان نبود نمایشگاه‌های عمومی عدم مشارکت دانشجویان در فرایند نقدی نبود نظام صلاحیت‌سنجی بی‌توجهی به تمام مهارت‌ها در ارزیابی نبود تجربه واقعی در محیط‌های شهری و حرفه‌ای فقدان تجهیزات به‌روز مانند چاپگر سه‌بعدی و لیزرکاتر نبود زیرساخت‌های ارتباطی با دیگر دانشگاه‌ها کمبود فضا و امکانات برای کار گروهی خارج از کلاس	ارزشیابی آموزشی	نقاط ضعف در ارزشیابی آموزشی	یکی از این مصاحبه‌شوندگان (دکتر م. پ) توضیح داد: «ارزشیابی‌های پایان ترم اکثراً به‌صورت تلفیقی بوده و ارزیابی کلاسی، ارائه مطالعات تحقیقاتی، پروژه نهایی و آزمون در آن دخیل هستند. این دانشگاه از سیستم ارزشیابی نمره‌محور سنتی با دو ملاک قبولی و ردی استفاده می‌کند و برای ارزشیابی پایان‌نامه از درجات نسبی عالی، بسیار خوب، خوب، قابل قبول و غیرقابل قبول استفاده می‌شود».
	کیفیت محیط آموزشی	چالش‌های محیط آموزشی	یکی از صاحب‌نظران (دکتر م. ت) توضیح می‌دهد: «دانشگاه‌های ایران در مقایسه با دانشگاه‌های کشورهای دیگر دارای تجهیزات و فناوری مناسبی مانند فناوری هوشمند، جهت ارتباط با اساتید و دانشجویان کشورهای دیگر جهت استفاده از نظرات آن‌ها و همچنین استفاده از اساتید پروازی ندارند و حتی به تجهیزات مانند پرینتر سه‌بعدی و لیزرکاتر و ... نیز دسترسی ندارند»

همچنین به منظور شناسایی مؤلفه‌های کلیدی رویکرد پساساختارگرایی در آموزش طراحی معماری، ابتدا ۹۶ سند علمی شامل مقاله، کتاب و رساله تخصصی مرتبط با موضوع مورد تحلیل کیفی قرار گرفت. به‌منظور ارتقاء عمق تحلیل و اعتبارسنجی نتایج، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای نیز با شش تن از خبرگان حوزه آموزش معماری و برنامه‌ریزی درسی انجام شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار «اتلس تی. آی»^۱ و بر اساس روش تحلیل مضمون انجام گرفت. درمجموع،

۴۲۰ کد باز از داده‌های متنی استخراج شد که پس از طی فرآیند تلفیق، تجميع و طبقه‌بندی، ده عنصر اصلی و ۸۳ مؤلفه فرعی شناسایی گردید. خلاصه‌ای از نتایج در جدول شماره ۴ ارائه شده است؛ با توجه به حجم بالای داده‌ها، تنها بخشی از اسناد مورد اشاره در جدول قرار گرفته‌اند.

جدول شماره ۴: تحلیل مضمون (کدگذاری باز، محوری و انتخابی مستخرج از ۹۶ سند علمی)

سند	محققان و سال	کد باز	کد محوری	کد انتخابی (عنصر)
۵۲	رحیمی و دهقانی (۱۳۹۹)، عجم و همکاران (۱۳۹۶)	دانشجویان در انجام پروژه‌های طراحی، به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در آموزش معماری، موجب ارتقای مهارت‌های ارتباطی، تقویت روحیه کار گروهی و تسهیل یادگیری تعاملی در فرایند استودیو می‌شود.	مشارکت و همکاری در فرایند یادگیری	گروه‌بندی
۵۳	غریب‌پور (۱۳۹۸)، منشی و همکاران (۱۴۰۲)، مهوش و صفار (۱۴۰۱)	استفاده از مکان‌هایی همچون نمایشگاه‌های آشنایی با اقوام، جشنواره‌های بومی و محلی، کتابخانه‌ها و فضاهای تاریخی و هنری، زمینه‌ساز درک عمیق تر مفاهیم طراحی معماری و تقویت یادگیری تجربی و موقعیت محور در بسترهای واقعی است.	یادگیری تجربی و موقعیت‌محور	مکان
۶۴	محمدشفیع و همکاران (۱۳۹۹)، راهبر و همکاران (۱۴۰۱)، عجم و همکاران (۱۳۹۶)، هال و تامسون Hall and Thomson (۲۰۱۷)، نظر خبرگان	شناور بودن زمان برگزاری جلسات نقد و اصلاح طرح ^۱ با توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، موجب انعطاف‌پذیری بیشتر در فرایند آموزش و پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع یادگیرندگان می‌شود.	توجه به انعطاف‌پذیری زمانی متناسب با نیازهای فردی	زمان
۲۵	عجم و همکاران (۱۳۹۶)، دستغیب پارسا و همکاران (۱۳۹۹)، شاهد و همکاران (۱۴۰۱)، منشی و همکاران (۱۴۰۲)، رضائی آشتیانی و مهدی‌نژاد (۱۳۹۸)، رحیمی و دهقانی (۱۳۹۹)، عجم و همکاران (۱۳۹۶)، دهقانی و آرمی‌بستان‌آباد (۱۴۰۲)، فراقی و فرمehنی‌فراهانی (۱۳۹۷)، لعل‌بخش و همکاران (۱۳۹۹)، انتصاری و همکاران (۱۳۹۴)، سبجانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۸)، طالبی و همکاران (۱۴۰۲)، مهوش و صفار (۱۴۰۱)، وبستری (۱۹۹۹ Webster)	تنوع در شیوه‌های ارزشیابی، یکی از رویکردهای کلیدی در آموزش طراحی معماری بر اساس الگوی پساساختارگرایی محسوب می‌شود. در این راستا، ارائه پروژه‌ها به صورت نمایشگاهی و بهره‌گیری از نظرات اساتید مهمان، امکان ارزشیابی چندبعدی و بین‌نقشی را فراهم می‌آورد. همچنین، برگزاری نمایشگاه‌های دوره‌ای و نقد و بررسی گروهی آثار، بستر مناسبی برای شکل‌گیری تعاملات حرفه‌ای و تبادل بازخورد در میان دانشجویان و مدرسان فراهم می‌سازد. علاوه بر این، ارزشیابی در محیط واقعی با هدف سنجش عملکرد دانشجو در موقعیت‌های واقعی طراحی، به ارتقای قابلیت‌های عملی و واقع‌گرایانه او کمک می‌کند. درنهایت، خودارزیابی دانشجو بر مبنای تحلیل موقعیت و گفتمان شکل گرفته در کلاس، موجب پرورش مهارت‌های بازاندیشی و خودتنظیمی در فرایند یادگیری می‌شود.	ارزشیابی مشارکتی و بین‌نقشی، ایجاد فضای نقد و بازخورد جمعی، سنجش و بازخورد متقابل بین دانشجویان، خودارزیابی مبتنی بر بازاندیشی و خودتنظیمی	ارزشیابی
۳۸	عجم و همکاران (۱۳۹۶)، تکبیری و همکاران (۱۴۰۲)	در طراحی برنامه درسی درس طرح معماری، فراهم سازی امکان استفاده از منابع متنوع اعم از چاپی و الکترونیکی،	دسترس‌پذیری به منابع	مواد و منابع

1. Correction- جلسات بازبینی، نقد و اصلاح طرح

سند	محققان و سال	کد باز	کد محوری	کد انتخابی (عنصر)
	به غنای فرایند یادگیری کمک کرده و فرصت بهره‌مندی از داده‌ها و دیدگاه‌های گوناگون را برای دانشجویان فراهم می‌سازد.	چند رسانه‌ای و چاپی		
۳۲	تساری و همکاران (۱۳۹۹)، میرعبدالعظیم زاده میرمبینی و همکاران (۱۳۹۵)، امیدمقدم (۱۳۹۳)، وفائی و همکاران (۱۳۹۶)، بهشتی (۱۳۸۵)، سجادی و ایمان‌زاده (۱۳۹۱)، عالم و انصافی (۱۳۹۷)، محمودی (۱۳۸۱)، حسینی و همکاران (۱۴۰۰)، کیان‌ارثی و همکاران (۱۳۹۸)، علیزاده میان‌دوآب و همکاران (۱۴۰۱)، یزدانفر (۱۳۸۳)، نظر خبرگان	مدرس در آموزش طراحی معماری باید با داشتن روحیه نقادانه و رویکرد چندفرهنگی، از طریق تعامل مستمر و مستقیم با دانشجویان - شامل گفت‌وگوهای چهره‌به‌چهره، بازدیدهای میدانی و توجه ویژه به تفاوت‌های فردی - فرصتی فراهم کند تا یادگیری عمیق، تحلیلی و متناسب با نیازها و ویژگی‌های هر دانشجو شکل گیرد.	رویکرد فرهنگی و اجتماعی مدرس، آموزش شخصی‌سازی‌شده و دانشجو محور.	مدرس
۲۶	عجم و همکاران (۱۳۹۶)، شریعت‌راد و همکاران (۱۴۰۰)، یزدانفر (۱۳۸۳)، بهشتی (۱۳۸۵)، سلیمی و همکاران (۱۳۹۴)، انتصاری و همکاران (۱۳۹۴)، منشی و همکاران (۱۴۰۲)، علیزاده میان‌دوآب و همکاران (۱۴۰۱)، میرریاحی (۱۳۸۸)	در طراحی فعالیت‌های یادگیری، باید با تأکید بر چندفرهنگی بودن مفاهیم و ایجاد فرصت‌های تعاملی میان دانشجویان و مدرس، به‌ویژه همکاری میان دانشجویان سال‌های مختلف، زمینه‌ای فراهم شود تا انتقال تجارب و یادگیری مشارکتی به طور مؤثر صورت گیرد.	تعامل و همکاری یادگیرندگان	فعالیت‌های یادگیری
۲۸	رحیمی و دهقانی (۱۳۹۹)، دهقانی و آزرمی بستان آباد (۱۴۰۲)، سلیمی و همکاران (۱۳۹۵)، شکوری منفرد و اردلانی (۱۳۹۹)، تاری و همکاران (۱۳۹۹)، احمدآبادی آرانی و همکاران (۱۳۹۵)، دستغیب‌پارسا و همکاران (۱۳۹۹)، مک‌گروور (۱۹۹۲) Webster (وبستری) Azmoun and Craver (۱۹۹۹)، آزمون و کراور ، نظر خبرگان	در طراحی محتوای برنامه درسی باید به تنوع روایتی شامل شعر، داستان علمی-تخیلی، قصه‌گویی و روایت توجه شود، همچنین استفاده از فناوری در ارائه محتوا مورد تأکید قرار گیرد و نهایتاً محتوای آموزشی به گونه‌ای انعطاف‌پذیر طراحی شود که با تفاوت‌های فردی دانشجویان سازگار باشد و امکان پاسخگویی به نیازها و ویژگی‌های متنوع آن‌ها را فراهم آورد.	تنوع محتوایی و روایتی، انعطاف‌پذیری محتوایی.	محتوا
۱۶	رحیمی و دهقانی (۱۳۹۹)، ابراهیم خانی و عجم (۱۴۰۱)، تاجیک (۱۳۸۶)، سجادی و دشتی (۱۳۸۷)، ابراهیم (۱۳۸۹)، نورانی و همکاران (۱۳۹۲)، محمدی و همکاران (۱۳۹۲)، دهقانی و آزرمی بستان آباد (۱۴۰۲)، امیدمقدم (۱۳۹۳)، سجادی و ایمان‌زاده	داشتن نگاه بومی همراه با رویکرد چندفرهنگی و توجه به تکثرگرایی فرهنگی در طراحی برنامه درسی، به گونه‌ای که برنامه ضمن انعطاف‌پذیری نسبت به فرهنگ‌های مختلف، بتواند نیازها و ویژگی‌های متنوع فرهنگی دانشجویان را منعکس کند و پاسخگو باشد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.	داشتن نگاه بومی و درعین حال چند فرهنگی به برنامه درسی (انعطاف بر اساس فرهنگ‌های مختلف)	اهداف

سند	محققان و سال	کد باز	کد محوری	کد انتخابی (عنصر)
	(۱۳۹۱)، ماهرزاده و شاهی (۱۳۹۲)، فیاض و همکاران (۱۴۰۹)، آسا (۱۳۹۲)، احمدآبادی آرانی و همکاران (۱۳۹۸)، قادریانی و همکاران (۱۴۰۱)، باقری (۱۳۷۵)، بناهان و همکاران (۱۳۹۲)، فرمپینی فراهانی (۱۳۸۲)، ایگودجیل (Igoodjil ۲۰۱۷)، شلیاخوفچوک (۲۰۲۱) Shelyakhovchuk)، نصیر و همکاران (Nasir et al ۲۰۲۴)، بایکر و مارکوارت (Byker and ۲۰۱۶) Marquardt)، کاپویانن (Kapoyannis ۲۰۱۹)، اولور و اوگوز (Ulver and Oguz ۲۰۱۹)،		(تکثرگرایی فرهنگی)	
	تاری و همکاران (۱۳۹۹)، سجادی و دشتی (۱۳۸۷)، بیرمی‌پور و همکاران (۱۳۸۹)، محمدی و همکاران (۱۳۹۲)، وفائی و همکاران (۱۳۹۶)، ماهرزاده و شاهی (۱۳۹۲)، آسا (۱۳۹۲)، سجادی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۸)، ابراهیم و همکاران (۱۳۸۹)، بایکر و مارکوارت ^۱ (Byker & ۲۰۱۶) Marquardt)، اولور و اوگوز ^۲ (۲۰۱۹) Olur & Oguz)، نصیر و همکاران ^۳ (Nasir et al ۲۰۲۴)، نظر خبرگان	رویکرد منطق در آموزش طراحی معماری مبتنی بر پذیرش چندفرهنگی و فراتر از آن فرافرهنگی است که به ایجاد گرایش به تکثرگرایی، تنوع‌بخشی و میان فرهنگ‌ها می‌انجامد و به دنبال ارتقای فهم و تعامل سازنده در محیط‌های آموزشی متنوع فرهنگی است.	گرایش به تکثرگرایی، تنوع‌بخشی و وسایل کمک‌آموزشی با استفاده از ماده، تکنیک و رسانه در رساندن پیام	داشتن رویکرد چندفرهنگی و فرافرهنگی (ایجاد منطق)
...	...	...	...	...

لازم به ذکر است که فرآیند شناسایی این عناصر، با الهام از عناصر ده‌گانه الگوی تار عنکبوتی برنامه درسی آکر (ون دن آکر^۴، ۱۹۷۳)، یعنی عنصر منطق در مرکز و سایر عناصرها از جمله هدف‌های آموزشی، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، نقش معلم، ویژگی‌های یادگیرنده، ارزشیابی آموزشی، محیط یادگیری و منابع و امکانات انجام شد؛ به‌گونه‌ای که عناصر پیشنهادی این پژوهش را می‌توان در چارچوب این الگو تفسیر و تحلیل کرد. این عناصر عبارت‌اند از:

1. Byker & Marquardt
2. Olur & Oguz

3. Nasir et al.
4. Van denAker

عنصر گروه‌بندی: گروه‌بندی به عنوان یکی از عناصر کلیدی الگوی برنامه‌دستی، بر نحوه تعامل دانشجویان با یکدیگر در فرآیند یادگیری تمرکز دارد. این عنصر نشان‌دهنده اهمیت یادگیری تعاملی در بستر گروه‌های درون‌کلاسی است که در آن دانشجویان از طریق بحث، مناظره و همکاری گروهی، فرایند طراحی معماری را تجربه می‌کنند. یافته‌ها نشان می‌دهند امکان گروه‌بندی دانشجو در انجام تکالیف طراحی (مشارکت گروهی)، گروه‌بندی با توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان با توجه به نظر مدرس و آزادی دانشجویان در انتخاب هم‌گروهی برای فعالیت‌های آتلیه از جمله مؤلفه‌های اساسی این عنصر هستند. این یافته همسو با برخی مطالعات است (رحیمی و دهقانی، ۱۳۹۹؛ تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲؛ هال و تامسون^۱، ۲۰۱۷).

عنصر مکان: مکان یادگیری، فضاهای پیچیده‌ای هستند که در آنجا، دانش، مهارت، فرهنگ ابتدا تدریس و سپس تشکیل، تشویق و تبدیل می‌شود و نهایتاً مثبت یا منفی تجربه می‌شوند (کلارک^۲، ۲۰۰۲). عنصر مکان به بررسی ابعاد اجتماعی و فیزیکی محیط آموزشی می‌پردازد که در آن فرآیند یادگیری رخ می‌دهد. از جمله مؤلفه‌های مهم این عنصر می‌توان به امکان انتخاب مکان ارائه فعالیت‌ها برای مدرس و دانشجو، موارد مربوط به سازمان‌دهی مکان آموزشی توسط مدرس، استفاده از محیط آموزش مجازی، استفاده از مکان‌هایی برای درک بهتر مفاهیم مانند نمایشگاه‌های آشنایی با اقوام، جشنواره‌های بومی و محلی، کتابخانه‌ها و مکان تاریخی و هنری، توجه به نحوه چیدمان آتلیه در راستای برقراری ارتباط مؤثر (چینش دایره‌وار، چینش خطی، آموزش در فضای باز)، آتلیه (داخل آتلیه - خارج از آتلیه) و دانشگاه (داخل دانشگاه - خارج از دانشگاه) این دو به عنوان مکان‌هایی برای تبدیل شدن فراگیران به شهروندانی فعال و نقاد در زندگی اجتماعی، تعامل و دیالکتیک دانشگاه با سازمان نظام مهندسی، شهرداری‌ها و سازمان مسکن و شهرسازی و دیگر اشاره کرد.

این یافته برخی مطالعات در این زمینه را تأیید می‌کند (تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲؛ عجم و همکاران، ۱۳۹۶؛ شریعت راد و همکاران، ۱۴۰۰؛ مهوش و صفار، ۱۴۰۱، سلیمی و همکاران، ۱۳۹۵، غریب پور، ۱۳۹۸؛ منشی و همکاران، ۱۴۰۲؛ افصلی، ۱۴۰۰؛ بیتی و همکاران، ۱۴۰۰؛ اولور و اوغوز^۳، ۲۰۱۹).

عنصر زمان: در رویکرد پساساختارگرایی، عنصر زمان به عنوان مفهومی انعطاف‌پذیر مطرح می‌شود. به جای یک زمان‌بندی خطی و صلب، امکان تنظیم زمان آموزش متناسب با ویژگی‌های فردی دانشجویان فراهم می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد شناور بودن زمان جلسات نقد و اصلاح^۴ طرح براساس تفاوت‌های فردی دانشجویان، موارد مربوط به سازمان‌دهی زمان آموزش توسط مدرس، حق انتخاب دانشجو در بازه‌های زمانی متفاوت پیشنهادی مدرس، برای زمان جلسات نقد و

1. Hall & Thomson

2. Clark

3. Olur & Oguz

4. Correction- کراسیون، واژه‌ای است برگرفته از زبان فرانسوی که به جلسات نقد و اصلاح طرح‌های معماری توسط استاد در فضای آتلیه معماری اطلاق می‌شود. در این جلسات، استاد با بررسی طرح دانشجو، نکات فنی، مفهومی و زیبایی‌شناختی را مطرح می‌کند و برای بهبود راهنمایی‌هایی ارائه می‌دهد. این فرآیند نقش مؤثری در تقویت تفکر انتقادی، خلاقیت و تحلیل فضایی دانشجویان دارد.

اصلاح طرح از مؤلفه‌های اصلی این عنصر هستند. در این راستا برخی مطالعات این یافته را تأیید می‌کنند (محمدشفیع و همکاران ۱۳۹۹؛ راهبر و همکاران ۱۴۰۱؛ عجم و همکاران ۱۳۹۶؛ شریعت‌راد و همکاران، ۱۴۰۰؛ هال و تامسون^۱، ۲۰۱۷).

عنصر ارزشیابی: در رویکرد پساساختارگرایی، ارزشیابی صرفاً به سنجش دستیابی به اهداف یادگیری محدود نمی‌شود، بلکه فرآیندی بازتابی، چندلایه و مشارکتی است که در آن دانشجو و مدرس هر دو به‌عنوان عاملان فعال در خلق معنا و قضاوت آموزشی ایفای نقش می‌کنند. ارزشیابی در این رویکرد، نه تنها بر خروجی‌های نهایی، بلکه بر فرآیندهای یادگیری، تعاملات، خلاقیت و تفاوت‌های فردی و فرهنگی نیز تمرکز دارد. در این راستا، مؤلفه‌های مهم عنصر ارزشیابی شامل موارد زیر است:

توجه به رویکرد استقرایی (جزء به کل) در ارزشیابی، امکان انتخاب و مشارکت دانشجویان در انتخاب روش‌های ارزشیابی، نگاه نقادانه دانشجو در موقعیت‌های یادگیری، سازمان‌دهی فرآیند ارزشیابی توسط مدرس، توجه به تبادلهای کلاسی و بین فرهنگی، میزان خلاقیت و نوآوری در ایده‌های طراحی دانشجو، خلاقیت مدرس در انتخاب شیوه‌های ارزشیابی، تناسب روش‌های ارزشیابی با تفاوت‌های فردی و فرهنگی، میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های گروهی و مشارکتی. همچنین، تنوع در شیوه‌های ارزشیابی یکی از ویژگی‌های کلیدی این رویکرد است. این تنوع شامل ارائه پروژه‌ها به صورت نمایشگاهی و ارزیابی توسط اساتید مهمان، ارزیابی در محیط واقعی، خودارزیابی و ارزیابی همتایان است.

این شیوه‌ها فضای دیالوگی و بیناذهنی را برای ارزشیابی مشارکتی فراهم می‌آورد. افزون بر این، ایجاد فرصت‌هایی برای ارزشیابی روایت‌های زیسته و فرایندهای یادگیری دانشجویان توسط مدرس، به غنای بیشتر فرآیند یادگیری کمک می‌کند. یافته‌ها در این زمینه با نتایج برخی مطالعات همسو هستند (شیرودی و همتی، ۱۳۹۹؛ فراقی و فرمینی فراهانی، ۱۳۹۷؛ رحیمی و دهقانی، ۱۳۹۹؛ ماهرزاده و شاهی، ۱۳۹۲؛ میر ریاحی، ۱۳۸۸؛ تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲؛ نصیر و همکاران، ۲۰۲۴؛ سامه و ایزدی، ۱۳۹۳؛ مهوش و صفار، ۱۴۰۱؛ عجم و همکاران، ۱۳۹۶؛ دشتی، ۱۳۸۷؛ دستغیب پارسا و همکاران، ۱۳۹۹؛ شاهد و همکاران، ۱۴۰۱؛ منشی و همکاران، ۱۴۰۲؛ رضائی آشتیانی و مهدی‌نژاد، ۱۳۹۸؛ دهقانی و آزر می‌بستان‌آباد، ۱۴۰۲؛ لعل‌بخش و همکاران، ۱۳۹۹؛ انتصاری و همکاران، ۱۳۹۴؛ سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸؛ طالبی و همکاران، ۱۴۰۲؛ شریعت‌راد و همکاران، ۱۴۰۰؛ ویستری^۲، ۱۹۹۹).

عنصر منطق: در الگوی برنامه درسی مبتنی بر پساساختارگرایی، عنصر «منطق» در مرکز ساختار قرار می‌گیرد و سایر عناصر برنامه‌ریزی درسی نظیر محتوا، آموزش، ارزشیابی، زمان و مکان با آن در تعامل و ارتباط متقابل هستند. در این رویکرد، برنامه درسی صرفاً انتقال اطلاعات و مفاهیم ثابت نیست، بلکه بستری برای گفت‌وگو، نقد، چندصدایی و توجه به تفاوت‌هاست. بر این اساس، منطق برنامه درسی در درس «طرح معماری ۵» بر پایه رویکردهای فرهنگی - اجتماعی، انتقادی، مشارکتی، چندفرهنگی و فناورانه شکل می‌گیرد. موارد زیر به‌عنوان اصول برنامه درسی با این رویکرد انتخاب شده‌اند:

- توجه به جنبه‌های اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و سیاسی در طراحی مسکن؛

1. Hall & Thomson
2. Westbury

- برخورداری از رویکرد انتقادی و ساختارشکن؛
- تأکید بر رویکرد چندفرهنگی و فرافرهنگی؛
- تعامل با یادگیرندگان در فرآیند آموزش و یادگیری؛
- بهره‌گیری از تحولات تکنولوژی در درک مفاهیم؛
- تنوع در ماده، تکنیک و رسانه برای انتقال پیام.

در این راستا یافته‌ها نشان می‌دهد در منطق برنامه درسی این درس، مؤلفه‌هایی چون آشنایی با ابعاد اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و سیاسی در طراحی مسکن، توجه به رویکرد انتقادی و ساختارشکن در جلسات نقد و اصلاح طرح،^۱ تأکید بر دیدگاه چندفرهنگی و فرافرهنگی، تعامل فعال مدرس و دانشجو در فرایند آموزش و یادگیری، ادغام فناوری‌های نوین در طراحی معماری و تنوع در استفاده از مواد، تکنیک‌ها و رسانه‌ها برای انتقال پیام از اهمیت بالایی برخوردارند.

این منطق، نه تنها بر طراحی به عنوان یک فرآیند فردی و زیباشناختی تأکید ندارد، بلکه آن را در بستری اجتماعی، تاریخی و فرهنگی تحلیل می‌کند. به همین دلیل، شکل‌گیری تفکر واگرا و خلاق، شناخت زمینه‌های اجتماعی پروژه، تقویت روحیه انتقادی، ایجاد فضاهای بینافرهنگی، به کارگیری رسانه‌های متنوع و استفاده از فناوری‌های نوین در تحلیل و ارائه ایده‌های طراحی، از نشانه‌های بارز این منطق در برنامه درسی «طرح معماری ۵» است.

این یافته این رویکرد با مطالعات متعددی هم‌راستاست از جمله: سجادی و دشتی (۱۳۸۷)، محمدی و همکاران (۱۳۹۲)، احمدآبادی آرانی و همکاران (۱۳۹۸)، رحیمی و دهقانی (۱۳۹۹)، علی‌الحسابی و نوروزیان ملکی (۱۳۸۸)، غریب‌پور (۱۳۹۸)، وفائی و همکاران (۱۳۹۶)، ابراهیم و همکاران (۱۳۸۹)، عجم و همکاران (۱۳۹۶)، نورانی و همکاران (۱۳۹۲)، دهقانی و آزر می‌بستان‌آباد (۱۴۰۲)، شریعت‌راد و همکاران (۱۴۰۰).

عنصر هدف: در الگوی برنامه درسی مبتنی بر پساساختارگرایی، عنصر هدف از رویکردهای خطی و از پیش تعیین شده فاصله گرفته و در عوض بر رشد قابلیت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت، مشارکت فعال و درک چندوجهی از مسائل معماری تأکید دارد. هدف، نه رسیدن به یک نقطه پایان مشخص، بلکه فرآیندی تحول‌زا برای شکل‌گیری ذهنی باز، نقاد و منعطف در دانشجویان است. در این دیدگاه، آموزش معماری باید زمینه‌ساز توانمندسازی دانشجویان در مواجهه با تفاوت‌ها، پیچیدگی‌ها و تضادهای درون جامعه باشد.

بدین ترتیب مؤلفه‌های کلیدی عنصر هدف در این رویکرد می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: توجه به مسائل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی در طراحی مسکن با هدف ایجاد نگرش انتقادی و حساسیت اجتماعی در دانشجویان؛ پرورش متخصصان خلاق و متفکر از طریق تقویت نوآوری در فرآیند آموزش؛ انعطاف‌پذیری آموزشی براساس تفاوت‌های فردی دانشجویان؛ و همچنین ایجاد فضایی برای بروز خلاقیت، پرسشگری و مشارکت در یادگیری.

در این چارچوب، برنامه درسی به مثابه یک سازوکار انعطاف‌پذیر و پویاست که می‌تواند دانشجویان را به معمارانی آگاه، منتقد و فرهنگی بدل کند. در این راستا یافته‌ها و تحلیل‌ها در این حوزه با نتایج مطالعات پیشین همخوانی دارند (رحیمی و

دهقانی، ۱۳۹۹؛ غریب‌پور، ۱۳۹۸؛ بیتی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۹۱؛ منشی و همکاران، ۱۴۰۲؛ دهقانی و آزر می‌بستان‌آباد، ۱۴۰۲؛ احمدآبادی آرانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ راهبر و همکاران، ۱۴۰۱؛ تایریکن^۱، ۲۰۱۰).

عنصر محتوا: در الگوی برنامه درسی مبتنی بر پساساختارگرایی، محتوا به‌عنوان بستری زنده و چندبعدی مطرح می‌شود که فراتر از انتقال صرف دانش، به تحلیل انتقادی، درک چندفرهنگی و تقویت تعاملات اجتماعی می‌پردازد. محتوای این برنامه درسی، مفاهیم انتقادی را در دل خود جای داده و با تأکید بر تلفیق موقعیت‌های بومی و منطقه‌ای، فضایی واقعی و ملموس برای یادگیری معماری فراهم می‌آورد. همچنین، بهره‌گیری هدفمند از تکنولوژی‌های نوین، محتوا را در فرآیند آموزش زنده و متناسب با تحولات روز نگه می‌دارد.

بدین ترتیب مؤلفه‌های عنصر محتوا شامل نگاه انتقادی و ساختارشکن به محتوا با محوریت نقد و تحلیل معماری، تلفیق نمونه‌ها و موقعیت‌های واقعی بومی و منطقه‌ای در آموزش، تنوع در تکالیف و روش‌های یادگیری و به‌کارگیری فناوری‌های نوین و استفاده از فناوری در محتوا اشاره کرد.

مطالعات و پژوهش‌های مرتبط این یافته‌ها را تأیید می‌کنند (رحیمی و دهقانی، ۱۳۹۹؛ علیزاده میان‌دوآب و همکاران، ۱۴۰۱؛ غریب‌پور، ۱۳۹۸؛ ابراهیم و همکاران، ۱۳۸۹؛ نصیر و همکاران، ۲۰۲۴؛ سجادی و دشتی، ۱۳۸۷؛ بیتی و همکاران، ۱۴۰۰).

عنصر فعالیت‌های یادگیری: در الگوی برنامه درسی مبتنی بر پساساختارگرایی، فعالیت‌های یادگیری به‌عنوان فضای تعامل و خلاقیت تعریف می‌شوند که فراتر از یادگیری انفرادی، بر ارتباطات اجتماعی، پذیرش تنوع فرهنگی و بهره‌گیری از فناوری تأکید دارند. این فعالیت‌ها، فضایی پویا برای تفکر نقادانه و تمرکز بر تحلیل پیش از عمل طراحی فراهم می‌کنند و امکان انتقال تجربیات میان دانشجویان با سطوح تحصیلی مختلف را مهیا می‌سازند.

از مؤلفه‌های مهم این عنصر می‌توان به توجه ویژه به چندفرهنگی در طراحی فعالیت‌ها، تعامل میان دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی، ایجاد فضای تفکر و تأمل برای تحلیل عمیق معماری و تنوع در تکالیف و تکنیک‌های طراحی اشاره کرد.

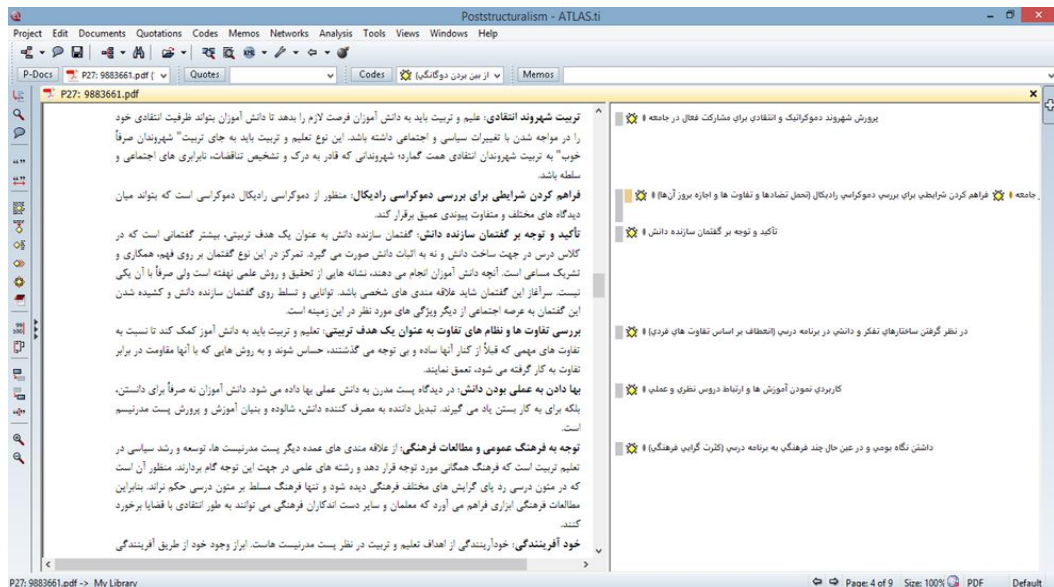
این رویکرد چندجانبه، امکان یادگیری انعطاف‌پذیر و متناسب با ویژگی‌های فردی و فرهنگی را در فرآیند آموزش معماری فراهم می‌آورد. این یافته همسو با برخی مطالعات در این زمینه است (دهقانی و آزر می‌بستان‌آباد، ۱۴۰۲؛ نصیر و همکاران، ۲۰۲۴؛ عجم و همکاران، ۱۳۹۶؛ سلیمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ کیان‌ارثی و همکاران، ۱۳۹۸).

عنصر مدرس: در الگوی برنامه درسی مبتنی بر پساساختارگرایی، مدرس به‌عنوان مجری اصلی فرآیند یادگیری شناخته می‌شود که نقشی فراتر از انتقال دانش دارد. مدرس در این رویکرد، تسهیل‌کننده گفت‌وگوهای انتقادی، پرورش خلاقیت و نوآوری در آموزش معماری است و از طریق تعامل فعال با دانشجویان، فضای یادگیری چندفرهنگی و مشارکتی را ایجاد می‌کند. این عنصر بر ضرورت توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی دانشجویان، به‌کارگیری روش‌های متنوع تدریس و استفاده از فناوری‌های نوین تأکید دارد.

همچنین، مدرس با فراهم کردن فرصتهایی مانند بازدیدهای میدانی و گفت‌وگوهای مستقیم، تجربه عملی دانشجویان را در کلاس و فراتر از آن افزایش می‌دهد. مؤلفه‌های این عنصر شامل تقویت روحیه نقادانه، رویکرد چندفرهنگی و فرافرهنگی، تعامل با دانشجویان از طریق سفرها و بازدیدها، توجه به تفاوت‌های فردی، پرورش تفکر خلاق و تبدیل ایده به ساخت، تنوع‌بخشی به روش‌های تدریس، استفاده از فناوری‌های نوین در تدریس حمایت از آموزش چندفرهنگی است. این مؤلفه‌ها در مطالعات مختلف تأیید شده‌اند و اهمیت نقش مدرس را در تحقق اهداف برنامه درسی پسا ساختارگرایانه برجسته می‌کنند (سلیمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ احمدآبادی آرانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ فرمehنی فراهانی، ۱۳۸۲؛ تاری و همکاران، ۱۳۹۹؛ وفائی و همکاران، ۱۳۹۶؛ سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸؛ نصیر و همکاران، ۲۰۲۴؛ منشی و همکاران، ۱۴۰۲؛ میرعبدالعظیم‌زاده میرمبینی و همکاران، ۱۳۹۵؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰؛ شکوری منفرد و اردلانی، ۱۳۹۹؛ رحیمی و دهقانی، ۱۳۹۹؛ بیرمی‌پور و همکاران، ۱۳۸۹؛ راهبر و همکاران، ۱۴۰۱؛ نورانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲؛ زارع‌صفت و حکیم‌زاده، ۱۳۹۴).

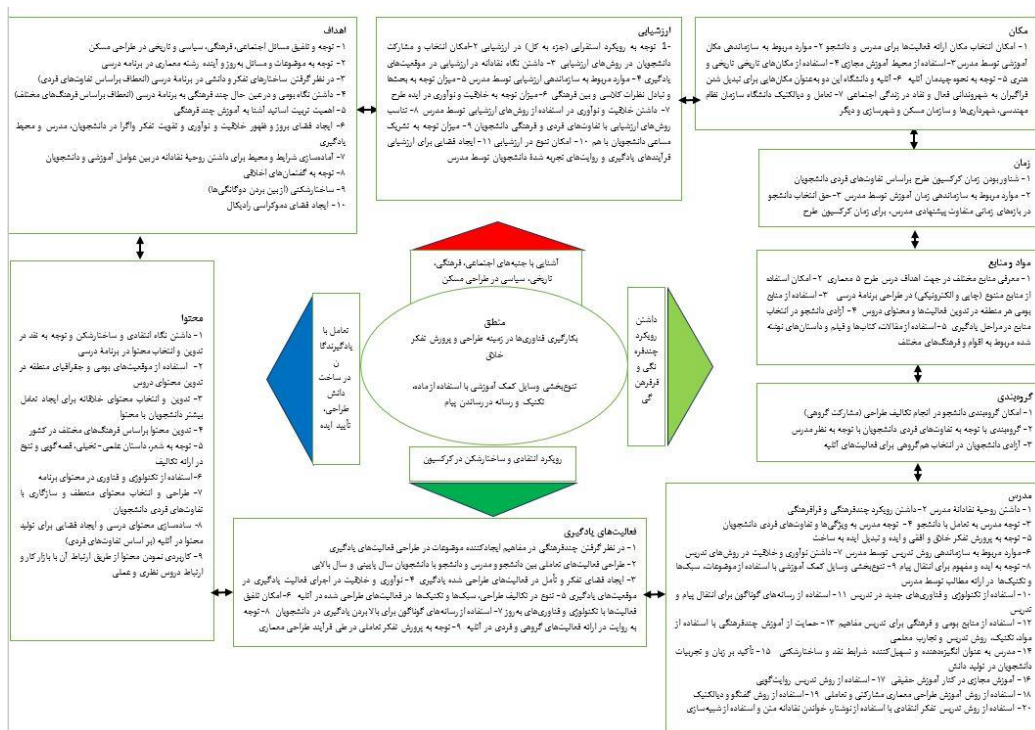
عنصر مواد و منابع: در الگوی برنامه درسی مبتنی بر پسا ساختارگرایی، عنصر مواد و منابع به‌عنوان بستری پویا و چندوجهی برای یادگیری در نظر گرفته می‌شود که فراتر از منابع رسمی و محدود، دامنه‌ای گسترده از مواد چاپی، دیجیتال، بومی و فرهنگی را شامل می‌شود. در این رویکرد، منابع آموزشی نه تنها ابزاری برای انتقال دانش، بلکه زمینه‌ساز تولید معنا، مشارکت فعال یادگیرنده و تقویت تجربه زیسته وی هستند. مواد و منابع در این برنامه درسی متناسب با نیازها و زمینه‌های متنوع دانشجویان انتخاب می‌شوند و امکان بهره‌گیری از مقالات، کتاب‌ها، فیلم‌ها، داستان‌ها و منابع محلی و قومی را در فرآیند آموزش فراهم می‌کنند.

از مؤلفه‌های کلیدی این عنصر می‌توان به معرفی منابع متنوع در راستای اهداف دروس «طرح ۵ معماری»، امکان استفاده از منابع متکثر چاپی و الکترونیکی، بهره‌گیری از منابع بومی هر منطقه در تدوین محتوای دروس، آزادی دانشجو در انتخاب منابع در مراحل مختلف یادگیری و استفاده از مقالات، کتاب‌ها، فیلم و داستان‌های نوشته‌شده مربوط به اقوام و فرهنگ‌های مختلف اشاره کرد. این رویکرد انعطاف‌پذیر به دانشجویان اجازه می‌دهد تا با تکیه بر تفاوت‌های فردی، تجربیات متنوع و زمینه‌های فرهنگی خود، فرآیند یادگیری را شخصی‌سازی کرده و درکی انتقادی و چندجانبه از موضوعات معماری به دست آورند. این مؤلفه‌ها همسو با مطالعات پیشین به‌ویژه در حوزه آموزش طراحی معماری تأیید شده‌اند (عجم و همکاران، ۱۳۹۶؛ افضل‌ی، ۱۴۰۰؛ تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲).



شکل ۱. نمونه کدگذاری باز خط به خط در Atlas ti

نهایتاً با توجه به توضیحات بیان‌شده در شکل یک الگوی پیشنهادی کاربرد رویکرد پساساختارگرایی برای آموزش طراحی ارائه گردیده است.



شکل ۲. الگوی پیشنهادی کاربرد رویکرد پسا ساختارگرایی برای آموزش طراحی

بحث و نتیجه گیری

آموزش طراحی معماری به ویژه در دروسی همچون «طرح معماری ۵» همواره با چالش هایی در حوزه محتوا، روش تدریس و میزان انطباق با نیازهای حرفه ای روبه رو بوده است. این پژوهش با رویکردی انتقادی و مبتنی بر چارچوب پسا ساختارگرایی، کوشید تا با تحلیل کیفی محتوای درس طرح ۵ و شناسایی مؤلفه های ناکارآمد آن، الگویی نوین برای بازنگری در برنامه درسی این درس ارائه دهد.

بدین ترتیب یافته های به دست آمده از تحلیل محتوای مصاحبه های نیمه ساختار یافته با اساتید و متخصصان معماری، نشان دهنده مجموعه ای از آسیب ها و کاستی های اساسی در برنامه درسی درس «طرح معماری ۵» با رویکرد پسا ساختارگرایی است. این آسیب ها در شش دسته اصلی طبقه بندی می شوند: نخست، برنامه آموزشی که با تأکید افراطی بر جنبه های بصری طرح ها، عدم توجه به ساخت و اجرا، فقدان انعطاف پذیری و کم توجهی به پرورش تفکر انتقادی و توان پژوهشی دانشجویان همراه است؛ دوم، نظام آتلیه ای که با جدایی آموزش نظری و عملی، ساختار سلسله مراتبی و رقابت های ناسالم، از فضای آموزشی حرفه مند فاصله گرفته است؛ سوم، عملکرد مدرسین که همچنان از شیوه های سنتی، استاد محور و بدون گفت و گوی انتقادی استفاده می کنند؛ چهارم، محتوای آموزشی که عمدتاً حافظه محور و فاقد تمرین های تولید کننده دانش جدید است؛ پنجم، وضعیت دانشجویان که دچار کاهش انگیزه، نادیده گرفتن یادگیری پنهان و تفاوت های فردی هستند؛ ششم، ضعف در نظام ارزشیابی و محیط آموزشی که با روش های ارزیابی سنتی، امکانات ناکافی، نبود تجربه واقعی و عدم بهره گیری از فناوری های نوین همراه است و هفتم، کیفیت محیط آموزشی که دانشجویان معماری در طول دوره آموزشی فرصت کافی برای تجربه فعالیت در محیط های واقعی شهری و حرفه ای ندارند و همچنین نبود تجهیزات به روز مانند چاپگر سه بعدی، لیزر کاتر و زیرساخت های ارتباطی با سایر دانشگاه ها و فقدان امکانات کار گروهی خارج از زمان کلاس از مهم ترین چالش های محیطی به شمار می رود. مجموع این یافته ها ضرورت بازنگری بنیادین در ساختار، محتوای آموزشی، روش تدریس و محیط آموزشی در این درس را با تکیه بر رویکردی انتقادی و پسا ساختارگرا به روشنی نشان می دهد. مجموع این یافته ها ضرورت بازنگری بنیادین در ساختار، محتوای آموزشی و روش تدریس در این درس را با تکیه بر رویکردی انتقادی و پسا ساختارگرا نشان می دهد.

از سوی دیگر پژوهش حاضر ۱۰ عنصر را به عنوان مؤلفه های رویکرد پسا ساختارگرایی در آموزش طراحی معماری شناسایی کرد که شامل موارد زیر است:

عنصر گروه بندی در برنامه درسی به تعامل و همکاری دانشجویان در یادگیری طراحی معماری تأکید دارد. گروه بندی شامل مشارکت در تکالیف گروهی، توجه به تفاوت های فردی و آزادی انتخاب هم گروهی است که یادگیری تعاملی را تقویت می کند. این یافته ها با مطالعات پیشین هم راستا هستند (رحیمی و دهقانی، ۱۳۹۹؛ تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲؛ هال و تامسون^۱، ۲۰۱۷).

عنصر مکان در یادگیری به ابعاد فیزیکی و اجتماعی محیط آموزشی می‌پردازد که شامل انتخاب و سازمان‌دهی فضای آموزش توسط مدرس و دانشجو، استفاده از محیط‌های مجازی و فضاهای فرهنگی و تاریخی مرتبط است. چیدمان آتلیه و تعامل دانشگاه با نهادهای حرفه‌ای نیز نقش مهمی در تبدیل فراگیران به شهروندان فعال و نقاد ایفا می‌کند. این یافته‌ها با مطالعات پیشین همخوانی دارد (تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲؛ عجم و همکاران، ۱۳۹۶؛ شریعت‌راد و همکاران، ۱۴۰۰؛ مهوش و صفار، ۱۴۰۱، سلیمی و همکاران، ۱۳۹۵، غریب پور، ۱۳۹۸؛ منشی و همکاران، ۱۴۰۲؛ افضلی، ۱۴۰۰؛ اولور و اوگوز، ۲۰۱۹؛ بیتی و همکاران، ۱۴۰۰).

عنصر زمان شامل شناور بودن زمان کرکسیون طرح، سازمان‌دهی زمان توسط مدرس و حق انتخاب دانشجو در بازه‌های زمانی مختلف است. برخی مطالعات نیز این نتایج را تأیید می‌کنند (محمدشفیع و همکاران ۱۳۹۹؛ راهبر و همکاران ۱۴۰۱؛ عجم و همکاران ۱۳۹۶؛ هال و تامسون ۲۰۱۷؛ شریعت‌راد و همکاران، ۱۴۰۰).

عنصر ارزشیابی شامل مؤلفه‌های توجه به رویکرد استقرایی (جزء به کل) در ارزشیابی، امکان انتخاب و مشارکت دانشجویان در انتخاب روش‌های ارزشیابی، نگاه نقادانه دانشجو در موقعیت‌های یادگیری، سازمان‌دهی فرآیند ارزشیابی توسط مدرس، توجه به تبادل نظرهای کلاسی و بین فرهنگی، میزان خلاقیت و نوآوری در ایده‌های طراحی دانشجو، خلاقیت مدرس در انتخاب شیوه‌های ارزشیابی، تناسب روش‌های ارزشیابی با تفاوت‌های فردی و فرهنگی، میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های گروهی و مشارکتی. همچنین، تنوع در شیوه‌های ارزشیابی است که با مطالعات پیشین همخوانی دارد (شیرودی و همتی، ۱۳۹۹؛ فراقی و فرمehنی فراهانی، ۱۳۹۷؛ رحیمی و دهقانی، ۱۳۹۹؛ ماهروزاده و شاهی، ۱۳۹۲؛ میر ریاحی، ۱۳۸۸؛ تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲؛ نصیر و همکاران^۱، ۲۰۲۴؛ سامه و ایزدی، ۱۳۹۳؛ مهوش و صفار، ۱۴۰۱؛ عجم و همکاران، ۱۳۹۶؛ دشتی، ۱۳۸۷؛ دستغیب پارسا و همکاران، ۱۳۹۹).

عنصر منطق شامل آشنایی با ابعاد اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و سیاسی در طراحی مسکن، توجه به رویکرد انتقادی و ساختارشکن در کرکسیون‌ها، تأکید بر دیدگاه چندفرهنگی و فرافرهنگی، تعامل فعال مدرس و دانشجو در فرایند آموزش و یادگیری، ادغام تکنولوژی‌های نوین در طراحی معماری و تنوع در استفاده از مواد، تکنیک‌ها و رسانه‌ها برای انتقال پیام از اهمیت بالایی برخوردارند. این منطق، نه تنها بر طراحی به عنوان یک فرآیند فردی و زیباشناختی تأکید ندارد، بلکه آن را در بستری اجتماعی، تاریخی و فرهنگی تحلیل می‌کند. به همین دلیل، شکل‌گیری تفکر واگرا و خلاق، شناخت زمینه‌های اجتماعی پروژه، تقویت روحیه انتقادی، ایجاد فضاهای بینا فرهنگی، به کارگیری رسانه‌های متنوع و استفاده از فناوری‌های نوین در تحلیل و ارائه ایده‌های طراحی است. در این خصوص رحیمی و دهقانی (۱۳۹۹)، شریعت‌راد و همکاران (۱۴۰۰) نیز در مطالعاتشان بر لزوم تلفیق فناوری و تکنولوژی در فرآیند آموزش اشاره داشته‌اند. همچنین سجادی و دشتی (۱۳۸۷)، وفائی و همکاران (۱۳۹۶)، ابراهیم و همکاران (۱۳۸۹) نیز در مطالعاتشان به مسئله چندفرهنگی و فرافرهنگی در آموزش اشاره داشته‌اند.

عنصر هدف دارای مؤلفه‌هایی همچون توجه به مسائل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی در طراحی مسکن با هدف ایجاد نگرش انتقادی و حساسیت اجتماعی در دانشجویان؛ پرورش متخصصان خلاق و متفکر از طریق تقویت نوآوری در فرآیند آموزش؛ انعطاف‌پذیری آموزشی بر اساس تفاوت‌های فردی دانشجویان؛ و همچنین ایجاد فضایی برای بروز خلاقیت، پرسشگری و مشارکت در یادگیری است. در این خصوص رحیمی و دهقانی (۱۳۹۹)، غریب‌پور (۱۳۹۸)، بیتی و همکاران (۱۴۰۰) نیز به مسائل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی در طراحی مسکن اشاره داشته‌اند. همچنین مطالعات دهقانی و آزر می بستان‌آباد (۱۴۰۲)، احمدآبادی آرانی و همکاران (۱۳۹۸) نیز به لزوم انعطاف‌پذیری براساس تفاوت‌های فردی اشاره داشت.

عنصر محتوا از دیگر عناصر رویکرد پساساختارگرایی است که شامل نگاه انتقادی و ساختارشکن به محتوا با محوریت نقد و تحلیل معماری، تلفیق نمونه‌ها و موقعیت‌های واقعی بومی و منطقه‌ای در آموزش، تنوع در تکالیف و روش‌های یادگیری و به‌کارگیری فناوری‌های نوین و استفاده از فناوری در محتوا است. در این راستا مطالعات نصیر و همکاران (۲۰۲۴)، سجادی و دشتی (۱۳۸۷) نیز بر لزوم تنوع در تکالیف و روش‌های یادگیری اشاره دارد.

عنصر فعالیت‌های یادگیری شامل مؤلفه‌هایی همچون توجه ویژه به چندفرهنگی در طراحی فعالیت‌ها، تعامل میان دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی، ایجاد فضای تفکر و تأمل برای تحلیل عمیق معماری و تنوع در تکالیف و تکنیک‌های طراحی است که همسو با برخی مطالعات است (دهقانی و آزر می بستان‌آباد، ۱۴۰۲؛ نصیر و همکاران، ۲۰۲۴؛ عجم و همکاران، ۱۳۹۶؛ سلیمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ کیانارثی و همکاران، ۱۳۹۸).

عنصر مواد و منابع شامل مؤلفه‌های معرفی منابع متنوع در راستای اهداف دروس طرح ۵ معماری، امکان استفاده از منابع متکثر چاپی و الکترونیکی، بهره‌گیری از منابع بومی هر منطقه در تدوین محتوای دروس، آزادی دانشجویان در انتخاب منابع در مراحل مختلف یادگیری و استفاده از مقالات، کتاب‌ها، فیلم و داستان‌های نوشته‌شده مربوط به اقوام و فرهنگ‌های مختلف است. این مؤلفه‌ها همسو با مطالعات پیشین به‌ویژه در حوزه آموزش طراحی معماری تأیید شده‌اند (عجم و همکاران، ۱۳۹۶؛ افضلی، ۱۴۰۰؛ تکبیری و همکاران، ۱۴۰۲).

درنهایت عنصر مدرس شامل مؤلفه‌هایی نظیر تقویت روحیه نقادانه، رویکرد چندفرهنگی و فرافرهنگی، تعامل با دانشجویان از طریق سفرها و بازدیدها، توجه به تفاوت‌های فردی، پرورش تفکر خلاق و تبدیل ایده به ساخت، تنوع‌بخشی به روش‌های تدریس، استفاده از فناوری‌های نوین در تدریس حمایت از آموزش چندفرهنگی است.

در این خصوص احمدآبادی آرانی و همکاران (۱۳۹۵)، زارع‌صفت و حکیم‌زاده (۱۳۹۴) به بحث حمایت از آموزش چند فرهنگی اشاره داشتند. همچنین بیرمی‌پور و همکاران (۱۳۸۹)، راهبر و همکاران (۱۴۰۱) در مطالعاتشان به موضوع تنوع‌بخشی در روش‌های تدریس اشاره داشته‌اند.

محدودیت‌ها و پیشنهادها

با توجه به رویکرد پساساختارگرایی در برنامه‌ریزی درسی و پیچیدگی تعامل میان عناصر مختلفی چون منطق، مکان، زمان و ارزشیابی، اجرای این مدل با برخی محدودیت‌ها همراه است. یکی از اصلی‌ترین محدودیت‌ها، پیچیدگی و

چندبُعدی بودن این رویکرد است که نیازمند تسلط و مهارت‌های ویژه برای مدرسان است تا بتوانند فرآیندهای آموزش، یادگیری و ارزشیابی را به‌درستی مدیریت کنند.

علاوه بر این، انعطاف‌پذیری در زمان‌بندی و مکان اجرای فعالیت‌های آموزشی، در بسیاری از نهادهای آموزشی سستی به دلیل محدودیت‌های ساختاری با چالش مواجه می‌شود. همچنین، تنوع در روش‌های ارزشیابی که در این رویکرد توصیه شده است، نیازمند منابع، زیرساخت‌های مناسب و حمایت فنی است که در برخی مراکز آموزشی ممکن است فراهم نباشد. وابستگی گسترده به فناوری‌های نوین نیز می‌تواند به دلیل کمبود دسترسی به تجهیزات یا ناتوانی در استفاده از آن‌ها محدودیت‌زا باشد. علاوه بر این، مدیریت تعاملات چندفرهنگی و رویکردهای انتقادی در فضای آموزش، نیازمند مهارت‌های خاصی است که بدون آموزش مناسب ممکن است باعث بروز چالش‌هایی در محیط آموزشی شود.

با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود که نهادهای آموزشی برنامه‌های آموزشی تخصصی برای ارتقای مهارت‌های مدرسان در مدیریت رویکردهای پساساختارگرایی، فناوری‌های نوین و روش‌های متنوع ارزشیابی تدوین و اجرا کنند. ایجاد ساختارهای زمانی و مکانی انعطاف‌پذیر، توسعه زیرساخت‌های فناوری و ارائه پشتیبانی فنی مستمر نیز از دیگر موارد مهم در بهبود فرآیندهای آموزشی است.

همچنین، ایجاد فضای گفت‌وگو و تعامل مستمر میان دانشجویان و مدرسان، به‌ویژه در فرآیند ارزشیابی، می‌تواند نقش مهمی در تقویت خلاقیت و مشارکت فعال داشته باشد. توجه ویژه به آموزش مهارت‌های میان‌فرهنگی و مدیریت تعارضات فرهنگی نیز برای موفقیت برنامه‌های چندفرهنگی ضروری به نظر می‌رسد. درنهایت، اجرای ارزیابی‌های دوره‌ای و مستمر از برنامه درسی و دریافت بازخوردهای دانشجویان و مدرسین به‌منظور بهبود و اصلاح مستمر برنامه، از اهمیت بالایی برخوردار است.

منابع و مأخذ

- افضل‌ی، مهدی. (۱۴۰۰). طراحی محیط‌های یادگیری انعطاف‌پذیر در آموزش معماری با رویکرد دانش‌محور. فصلنامه معماری و شهرسازی ایران، ۱۲(۳)، ۷۷-۹۲.
- افضل‌ی، سعیده. (۱۴۰۰). **طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی سواد چندفرهنگی دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان (رساله دکتری)**، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- بی‌تی، حمیدرضا؛ رضایی، نرگس؛ کریمی، سارا. (۱۴۰۰). نقش عوامل فرهنگی و محیطی در شکل‌گیری آموزش معماری در دانشگاه‌های ایران. هنر اسلامی و معماری، ۹(۲)، ۴۱-۵۸.
- پاول، جیمز ان. (۱۳۹۸). **گام‌به‌گام با جهان فلسفه و هنر مدرن: پست‌مدرنیسم** (ترجمه حسینعلی نودری، چاپ سوم). تهران: انتشارات نظر.
- تار، نصیبه؛ زرغامی، سعید؛ محمودنیا، علیرضا؛ قائدی، یحیی. (۱۳۹۹). ماهیت ارتباط بین معلم و فراگیر در فرایند یادگیری الکترونیکی با تأکید بر آراء دلوز (مقاله مروری). **فناوری آموزش**، ۱۴(۳)، ۵۲۱-۵۳۲.
- تکبیری، فرزانه؛ خسروی، محبوبه؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ ملکی، حسن؛ افهمی، رضا. (۱۴۰۲). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر هنر پست‌مدرن با تأکید بر هنر مفهومی در دوره دوم ابتدایی. **مطالعات آموزشی و آموزشگاهی**، ۱۲(۱)، ۵۹۷-۵۵۵.
- تکبیری، مریم؛ قاضی‌زاده، سینا؛ کابلی، محمدهادی؛ صالحی، سعید. (۱۴۰۲). تحلیل نقش گروه‌بندی در ارتقاء تعاملات آموزشی در کارگاه‌های طراحی معماری. نشریه آموزش مهندسی ایران، ۲۴(۲)، ۳۳-۵۰.
- حجازی، سیده‌صبا. (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی خلأ میان آموزش معماری و کار حرفه‌ای در ایران و ارائه راهکارهایی جهت کاهش آن (پایان‌نامه کارشناسی معماری). دانشگاه هنر اصفهان، دانشکده معماری و شهرسازی.
- خنیفر، حسین. مسلمی، ناهید. (۱۳۹۸). اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی رویکردی نو و کاربردی. نگاه دانش. تهران.
- دستغیب پارسا، مریم؛ احمدی، فاطمه و رضوانی، علی. (۱۳۹۹). بررسی نقش ارزشیابی در آموزش طراحی معماری با تأکید بر رویکرد پسا ساختارگرایی. نشریه آموزش مهندسی ایران، ۲۱(۳)، ۷۵-۹۰.
- دهقانی، مرضیه؛ آزر می‌بستان‌آباد، کریمه. (۱۴۰۲). عناصر برنامه درسی پست‌مدرن در آموزش عالی ایران، مزایا و معایب آن (مورد مطالعه: اعضای هیئت‌علمی دانشگاه تبریز). **مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**، ۱۴(۲۷)، ۳۲-۷.
- رئیسی، ایمان (۱۳۹۲). تحلیل محتوای معماری نشریات معماری ایران. در مجموعه مقالات نقد بازی: جستارهای نقد معماری (صص. بدون شماره صفحه). مشهد: نشر کتاب‌بده کسری.
- رحیمی، م.، و دهقانی، م. (۱۳۹۹). بررسی نقش کار گروهی در ارتقاء یادگیری تعاملی در آموزش طراحی معماری. معماری و شهرسازی ایران، ۱۱(۲)، ۴۵-۶۰.
- رزاقی‌اصل، سینا؛ رحیمی‌آریایی، افروز. (۱۳۹۵). بررسی اهمیت و نحوه آموزش نقد بنا به دانشجویان رشته معماری از دیدگاه اساتید معماری ایران. **نشریه علمی - پژوهشی انجمن علمی معماری و شهرسازی ایران**، ۱۲، ۹۳-۸۳.
- رستمی‌نجف‌آبادی، مصطفی؛ جهان‌بخش، عباس. (۱۳۹۲). راهکارهای ارتقای نقش دروس فنی در توان حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان کارشناسی معماری. **مطالعات تطبیقی هنر**، ۳(۶).
- رضائی‌آشتیانی، محمد؛ و مهدی‌نژاد، مهدی. (۱۳۹۸). ارزشیابی عملکردی در آموزش طراحی معماری با تأکید بر موقعیت‌های واقعی. فصلنامه معماری و شهرسازی آرمان‌شهر، ۱۱(۳۱)، ۸۹-۱۰۴.
- زارع‌صفت، صدیقه؛ و حکیم‌زاده، رضا. (۱۳۹۴). نگاه فرانوگرایان به برنامه درسی و شناسایی عوامل مغفول آن با تأکید بر آموزه‌های اسلامی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۳(۲۶)، ۴۵-۶۲.

- سجادی، مهدی؛ دشتی، زهرا. (۱۳۸۷). تبیین و تحلیل تعلیم و تربیت از منظر پساساختارگرایی. اندیشه نوین تربیتی دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، ۴(۱ و ۲)، ۸۱-۹۷.
- سردشتی، سهراب؛ شفائی، مینو؛ مظفر، فرهنگ. (۱۳۹۸). به‌کارگیری آموزش انتقادی در نظام آموزش معماری (مطالعه موردی کلاس طرح یک معماری کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد گرگان). فناوری آموزشی، ۱۳(۳)، ۵۶۴-۵۵۱.
- سلیمی، سمیه؛ ثقفی، مهدی؛ و موسوی، سحر. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر مشارکت مستقیم استاد و دانشجو بر فرایند یادگیری در درس مقدمات طراحی معماری. نشریه مرمت و معماری ایران، ۵(۱۰)، ۷۹-۹۰.
- شاهد، مهدی؛ قاسمی، زهرا؛ رحیمی، علی؛ و مرادی، سارا. (۱۴۰۱). تحلیل نقش نمایشگاه‌های آموزشی در ارتقاء یادگیری تجربی در آموزش معماری. کنفرانس ملی آموزش معماری و شهرسازی ایران. دانشگاه هنر تهران.
- شاهی، بتول. (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه ماهیت تربیتی تفکر انتقادی از دیدگاه اسلام و پساساختارگرایی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- شریعت‌راد، فاطمه؛ آدینه‌دوست‌آبادی، مریم؛ دهبندی، رضا؛ و سنماری، فاطمه. (۱۴۰۰). عوامل مؤثر بر آموزش برخط کارگاه طراحی معماری: مطالعه موردی دانشکده معماری و شهرسازی دانشگاه شهید بهشتی در دوره شیوع کووید-۱۹. فصلنامه صفه، ۳۱(۲)، ۶۱-۸۲.
- شریف، حمیدرضا. (۱۳۹۰). تفکر نقاد و ارزیابی ایده طراحی معماری. صفه، ۲۱(۲)، ۵۳-۶۴.
- _____ . (۱۳۹۳). تعامل مدرس و دانشجو در کارگاه طراحی معماری (تفکر انتقادی مدرس و تفکر خلاق دانشجو). آموزش مهندسی ایران، ۱۶(۶۴)، ۳۸-۲۳.
- شعبانی، حسن. (۱۴۰۲). روش تدریس پیشرفته (چاپ دوازدهم). تهران: نشر سمت.
- صادقی، فرشته رؤیا؛ دژدار، امید؛ جلالیان، سارا؛ اردلانی، حسین. (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی آموزش در کارگاه‌های معماری با رویکردی سازنده‌گرا به ماهیت دانش طراحی. هنرهای زیبا معماری و شهرسازی، ۲۵(۴)، ۵۴-۴۳.
- عجم، فاطمه؛ محمدی، مریم؛ و کریمی، سارا. (۱۳۹۶). تأثیر مشارکت گروهی در پروژه‌های طراحی معماری بر تقویت مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. فصلنامه پژوهش‌های نوین در آموزش هنر و معماری، ۴(۱)، ۲۳-۳۸.
- علیزاده میان‌دوآب، آیناز. (۱۳۹۷). نقش نقد و بررسی جایگاه آن در آموزش طراحی معماری (تأثیر نقد در ماهیت طراحی معماری) (رساله دکتری). دانشگاه تهران، پردیس بین‌المللی کیش.
- علیزاده میان‌دوآب، آیناز؛ اکرمی، غلام‌رضا؛ نجاتی، پوریا. (۱۴۰۱). نقد و بررسی آموزش نقدمحور در طراحی معماری. باغ نظر، ۱۹(۱۱۱)، ۳۷-۵۰.
- غریب‌پور، الهام. (۱۳۹۸). سنجش امکان توجه به مؤلفه‌های فرهنگی در آموزش دوره پایه طراحی معماری. فصلنامه هویت شهر، ۱۳(۲)، ۵-۱۸.
- غریب‌پور، افرا. (۱۳۹۸). سنجش امکان توجه به مؤلفه‌های فرهنگی در آموزش دوره پایه طراحی معماری. هویت شهر، ۱۳(۳)، ۵-۲۰.
- قائم‌پناه، مهدی؛ معماریان، غلام‌حسین؛ محمدمردی، اصغر. (۱۴۰۲). تبیین بی‌عدالتی‌های اجتماعی در آموزش معماری ایران مبتنی بر نظریه تعلیم و تربیت انتقادی. معماری و شهرسازی آرمان‌شهر، ۱۶(۴۵)، ۱۴۷-۱۶۰.
- لچت، جان. (۱۴۰۲). پنجاه متفکر بزرگ معاصر از ساختارگرایی تا پسانسان‌گرایی، (ترجمه پیروز ایزدی). تهران: نشر ثالث.
- لیوتار، ژان فرانسوا. (۱۳۹۵). وضعیت پست‌مدرن (گزارشی درباره دانش)، (ترجمه حسینعلی نودری). تهران: نشر گام نو. (چاپ ششم).
- محمدشفیع، مهدی؛ مجیدی، وحید؛ غفوریان، محمد؛ و صالحی، کامران. (۱۳۹۹). تبیین مفهوم کرکسیون در نظام آموزش معماری. ماهنامه باغ نظر، ۲۱(۱۳۶)، ۵۹-۸۴.

- منشی، مهدی؛ احدزاده، مریم؛ ناصری، غلامرضا و کشتکار قلاتی، احسان. (۱۴۰۲). مدل آموزش طراحی معماری مبتنی بر تفکر مشارکتی و تعاملی در ایران. نشریه آموزش مهندسی ایران، ۲۴(۱)، ۱۵-۳۲.
- منشی، مریم؛ طاهایی، سید عطاءاله و میرشاهزاده، شروین. (۱۴۰۲). بررسی تطبیقی برنامه آموزشی، فضاها و فناوری‌های نوین آموزشی در نظام آموزش معماری پنج دانشگاه برتر جهان. **فناوری آموزش**، ۱۷(۴)، ۹۱۹-۹۴۹.
- مهوش، مهدی و صفار، مریم. (۱۴۰۱). ارائه مدل ارزیابی دروس طراحی معماری با استفاده از فرآیند تحلیل سلسله مراتبی (AHP). فصلنامه معماری و شهرسازی آرمان‌شهر، ۱۵(۴۰)، ۱۰۱-۱۱۸.
- میرریاحی، سعید. (۱۳۸۵). نگرشی بر ارزشیابی در نظام آموزش طراحی. **صفه**، ۴۲، ۱۱۱-۱۰۰.
- میرریاحی، محمد. (۱۳۸۸). تجربه آموزش طراحی در مدارس معماری. فصلنامه فناوری آموزش، ۳(۳)، ۴۵-۵۸.
- هارلند، ریچارد. (۱۳۹۵). **ابرساختگرایی: فلسفه ساخت‌گرایی و پساساخت‌گرایی**، (ترجمه فرزانه سجودی). تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر. (چاپ سوم)
- یزدان‌جو، پیام. (۱۳۹۷). **ادبیات پسامدرن**. تهران: انتشارات مرکز. (چاپ ششم).
- Afzali, S. (2021). *Design and validation of a multicultural literacy curriculum model for student-teachers at Farhangian University* (Doctoral dissertation, Shahid Beheshti University, Faculty of Psychology and Educational Sciences).
- Alizadeh Miandoab, A., Akrami, G. R., & Nejati, P. (2022). Critique-centered education in architectural design: A review and analysis. *Bagh-e Nazar Scientific Journal*, 19(111), 37-50.
- Alizadeh Miandoab, A. (2018). *The role of critique and its position in architectural design education: The impact of critique on the nature of architectural design* (Doctoral dissertation, University of Tehran, Kish International Campus).
- Bijl, A. (1995). Ourselves and computers: Difference in minds and machines [Electronic resource].
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism: Post-structural investigations in education*. Teachers College Press.
- Dehghani, M., & Azarmi-Bostanabad, K. (2023). Postmodern curriculum elements in Iranian higher education: Advantages and disadvantages (Case study: Faculty members of University of Tabriz). *Higher Education Curriculum Studies*, 14(27), 7-32.
- Desouki, M., Shiba, A. S. E., & Elboshy, B. (2022). An effective architectural criticism teaching framework to link and enhance design skills. *Advances in Engineering Science*, 54(04), 1595-1605.
- Dutton, T. E. (1991). *Voices in architectural education: Cultural politics and pedagogy*. [Unpublished manuscript].
- Harland, R. (2016). *Superstructuralism: The philosophy of structuralism and poststructuralism* (F. Sajoodi, Trans.; 3rd ed.). Tehran: Institute for Culture and Art Research.
- Huisman, J., Brockerhoff, L., & Laufer, M. (2015). Factors affecting the quality of higher education: A literature review: Scoping report for the Dutch Education Council.
- Ghaempanah, M., Memarian, G. H., & Mohammadmoradi, A. (2023). Explaining social injustices in Iranian architectural education based on critical pedagogy theory. *Armanshahr Architecture and Urban Development*, 16(45), 147-160.
- Gharibpour, A. (2019). Assessing the possibility of incorporating cultural components into basic architectural design education. *Hoviat-e Shahr (Identity of the City)*, 13(38), 5-20.

- Khanifar, H., & Moslemi, N. (2019). *Principles and foundations of qualitative research methods: A new and practical approach*. Tehran: Negah-e Danesh Publishing.
- Lechte, J. (2023). *Fifty key contemporary thinkers: From structuralism to posthumanism* (P. Izadi, Trans.). Tehran: Sales Publishing.
- Lyotard, J.-F. (2016). *The postmodern condition: A report on knowledge* (H. A. Nozari, Trans.; 6th ed.). Tehran: Gam-e No Publishing.
- Mann, L. H. (1990). *Architecture as social strategy: Structures for knowledge for change*. University of California, Berkeley.
- Mir Riyahi, S. (2006). A perspective on evaluation in the architectural design education system. *Soffeh*, 42, 100–111.
- Monshi, M., Tahayi, S. A., & Mirshahzadeh, Sh. (2023). A comparative study of curriculum, spaces, and innovative educational technologies in architectural education systems of five top universities worldwide. *Educational Technology*, 17(4), 919–949.
- Nasir, M., Assya'bani, R., Noor, I., & Iqbal, M. (2024). Postmodernism educational philosophy (curriculum review, learning methods and the role of teachers). *The International Journal of Education Management and Sociology*, 3(2), 78–87.
- O'Brien, B., Tuohy, D., Fahy, A., & Markey, K. (2019). Home students' experiences of intercultural learning: A qualitative descriptive design. *Nurse Education Today*, 74, 25–30.
- Özersay, F. (2004). *A post-structural analysis of the architectural education-technology relationship* (Doctoral dissertation). University of Sheffield.
- Powell, J. N. (2019). *Step by step through the world of modern philosophy and art: Postmodernism* (H. Nozari, Trans.; 3rd ed.). Tehran: Nazar Publishing.
- Raeesi, I. (2013). Content analysis of architectural discourse in Iranian architecture journals. In *Collected Essays of "Game of Critique": Reflections on Architectural Criticism* (pp. unpaginated). Mashhad: Ketabkadeh Kasra Publishing.
- Razaghi Asl, S., & Rahimi Aryayi, A. (2016). Investigating the importance and methods of teaching architectural critique to architecture students from the perspective of Iranian architecture professors. *Scientific-Research Journal of the Iranian Scientific Association of Architecture and Urban Planning*, 12, 83–93.
- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2014). *Design and development research: Methods, strategies, and issues*. Routledge.
- Rostami Najafabadi, M., & Jahanbakhsh, A. (2013). Strategies for enhancing the role of technical courses in the professional competence of architecture graduates. *Comparative Studies of Art Quarterly*, 3(6).
- Sadeghi, F. R., Dezhdar, O., Jalalian, S., & Ardelani, H. (2020). Pathology of education in architectural studios with a constructivist approach to the nature of design knowledge. *Fine Arts – Architecture and Urban Planning*, 25(4), 43–54.
- Sajjadi, M., & Dashti, Z. (2008). Explanation and analysis of education from a poststructuralist perspective. *Journal of New Educational Thoughts, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University*, 4(1–2), 81–97.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer publishing company.
- Sardashti, S., Shafaei, M., & Mozaffar, F. (2019). Applying critical pedagogy in architectural education: A case study of the "Design Studio I" course in the Master's program at Islamic Azad University of Gorgan. *Journal of Educational Technology*, 13(3), 551–564.

- Shahi, B. (2011). *A comparative study of the educational nature of critical thinking from the perspectives of Islam and poststructuralism* (Master's thesis, Alzahra University, Faculty of Educational Sciences and Psychology).
- Sharif, H. R. (2011). Critical thinking and evaluation of architectural design ideas. *Soffeh*, 21(2), 53–64.
- Shabani, H. (2023). *Advanced teaching methods* (12th ed.). Tehran: SAMT Publishing.
- Sharif, H. R. (2014). Interaction between instructor and student in the architectural design studio: Instructor's critical thinking and student's creative thinking. *Iranian Journal of Engineering Education*, 16(64), 23–38.
- Takbiri, F., Khosravi, M., Mosipour, N., Maleki, H., & Afhami, R. (2023). Designing and validating a postmodern art-based curriculum model with emphasis on conceptual art for the upper elementary level. *Educational and School Studies*, 12(1), 555–597.
- Tari, N., Zargami, S., Mahmoudnia, A., & Ghaedi, Y. (2020). The nature of teacher–learner interaction in the process of e-learning with emphasis on Deleuze's views (Review article). *Journal of Educational Technology*, 14(3), 521–532.
- Yazdanjoo, P. (2018). *Postmodern literature* (6th ed.). Tehran: Markaz Publishing.