



## شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری (مطالعه موردی: دانشکده معماری دانشگاه ایلام)<sup>۱</sup>

### The Identification and Explanation of Hidden Curriculum in Architecture Education (A Case Study: Faculty of Architecture, Ilam University)

تاریخ دریافت مقاله: ۲۵/ ۰۳/ ۱۳۹۶؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۹/ ۰۶/ ۱۳۹۶

H. Shahamat  
H. Nadimi  
M. Gharehbaglou  
E. Keramati

هادی شهامت<sup>۲</sup>  
دکتر حمید ندیمی<sup>۳</sup>  
دکتر مینو قره‌بگلو<sup>۴</sup>  
دکتر انسی کرامتی<sup>۵</sup>

**Abstract:** Hidden curriculum includes a set of established learning in the culture of educational institutions, which learners experience as some norms and values. Meanwhile, the architecture students, due to the special nature of practical lessons and close interaction between faculty members and students, receive greater effects from hidden curriculum. Therefore, this research was formed with the purpose of studying the hidden curriculum of the architecture discipline. To this aim, the lived experience of 21 undergraduate students in architecture engineering at Ilam University was evaluated using snowball sampling and semi-structured interviewing tools and qualitative content analysis method. The research unit for analysis was the content and the reliability of the research was 0.83 based on the agreement between the coders. According to the findings, 22 components of the hidden curriculum were identified and by using the content network analysis, the theory of "transaction of benefit" was formed that illustrated the facts in the interaction of individuals with each other in the context of the faculty of architecture. The results of this study led to the identification of the factors creating hidden curriculum in the architecture discipline under the terms of "knowledge", "insight", "preparation" and "supervision".

**Keyword:** hidden curriculum, architecture field, faculty of architecture, transaction of benefit

**چکیده:** برنامه درسی پنهان، مجموعه‌ای از یادگیری‌های نهادینه‌شده در فرهنگ مؤسسات آموزشی است، که فراگیران، در قالب مجموعه‌ای از هنجارها و ارزش‌ها تجربه می‌کنند. در این میان، دانشجویان رشته معماری، به دلیل برخورداری از ماهیت ویژه دروس عملی و تعامل تنگاتنگ اساتید و دانشجویان با هم، دارای اثرپذیری بیشتری در زمینه برنامه درسی پنهان هستند. از این رو این پژوهش، با هدف مطالعه و بررسی برنامه درسی پنهان رشته معماری شکل گرفت. بدین منظور با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، تجربه زیسته بیست‌ویک نفر از دانشجویان کارشناسی مهندسی معماری در دانشگاه ایلام، با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله برفی و ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته ارزیابی شد. واحد ثبت پژوهش، مضمون بوده و پایایی پژوهش بر مبنای توافق بین کدگزاران ۰/۸۳ به‌دست آمد. بر اساس یافته‌های به‌دست آمده، بیست و دو مؤلفه برنامه درسی پنهان، شناسایی شد و با استفاده از تحلیل شبکه مضامین، نظریه «سودای سود» شکل گرفت که مبین واقعیات موجود در تعامل افراد با یکدیگر در بافت دانشکده معماری است. نتایج این پژوهش، به شناسایی عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان رشته معماری تحت عناوین «دانش»، «بینش»، «کنش» و «پایش» منجر شد.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی پنهان، رشته معماری، دانشکده معماری، سودای سود

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان «شناسایی برنامه درسی پنهان رشته معماری و ارزیابی آن از منظر نظام اخلاقی اسلام (مطالعه موردی: دانشکده معماری دانشگاه ایلام)» می‌باشد که با راهنمایی آقای دکتر حمید ندیمی و خانم دکتر مینو قره‌بگلو و مشاوره خانم دکتر انسی کرامتی در دانشگاه هنر اسلامی تبریز انجام گرفته است.

۲. دانشجوی دکتری معماری اسلامی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز.
۳. استاد معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران. (نویسنده مسئول) ha-nadimi@sbu.ac.ir
۴. دانشیار معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز. m.gharehbaglou@tabriziau.ac.ir
۵. استادیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی (پردیس هاشمی‌نژاد)، مشهد. e.keramati@cfu.ac.ir

h.shahamat@tabriziau.ac.ir

## ۱. مقدمه

برنامه درسی پنهان را می‌توان گونه‌ای از یادگیری‌هایی دانست که در چارچوب برنامه درسی رسمی، تصریح نشده و فراگیرندگان، به دلیل حضور در بستر و زمینه فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، در قالب مجموعه‌ای از هنجارها و ارزش‌ها تجربه می‌کنند (آیزنر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲: ۷۵). برخی از پژوهشگران، با تمرکز بر تعاملات اجتماعی و تجربه‌های روزمره شاگردان در کلاس‌های درس، اظهار نظر کرده‌اند که برنامه درسی پنهان، واجد اثرات کارا تر و عمیق‌تری نسبت به برنامه درسی رسمی است و اینکه یادگیری‌های مبتنی بر آن به طور ضمنی از طریق جنبه‌های غیرآکادمیک محیط آموزشی رخ می‌دهد (مهرام و همکاران، ۱۳۸۷؛ ژيرو<sup>۲</sup>، ۱۹۸۱؛ ورن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹؛ مارگولیس<sup>۴</sup> و رومرو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱؛ حسن<sup>۶</sup> و بیجندی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹؛ گافبرگ<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۰).

برنامه درسی پنهان با دو رویکرد کلی انتقادی و غیرانتقادی مورد مطالعه قرار گرفته است. عده‌ای با اتخاذ دیدگاه انتقادی، معتقدند که برنامه درسی پنهان به طور عامدانه، توسط افرادی که دارای قدرت در یک نظام (اعم از نظام آموزشی، سیاسی و ...) هستند، به صورت تلویحی و نامحسوس به دیگران انتقال داده می‌شود. در مقابل، گروه دوم از منظر دیدگاه غیرانتقادی، بر این باورند که برنامه درسی پنهان، به صورت غیرتعمدی و توسط عوامل شکل‌دهنده آن به فراگیرندگان منتقل می‌شود. این پژوهشگران، معتقدند که برنامه درسی پنهان، عمدتاً شامل آن چیزهایی در محیط آموزشی است که از شدت حضور، پنهان شده‌اند؛ یعنی افراد آنها را بدیهی دانسته و با آنها زندگی می‌کنند (گایر<sup>۹</sup> و مولینز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱).

- 
1. Eisner
  2. Giroux
  3. Wren
  4. Margolis
  5. Romero
  6. Hassan
  7. Bijandi
  8. Gaufberg
  9. Gair
  10. Mullins

شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

هرچند این برنامه درسی در همه سطوح آموزشی- از دبستان تا دانشگاه- در جریان است، اما اخیراً پژوهش در زمینه شناسایی ابعاد و زوایای آن در سطح دانشگاه، بیشتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (کرامتی و همکاران، ۱۳۹۲). از میان رشته‌های دانشگاهی، معماری رشته‌ای است که ابعاد برنامه درسی پنهان آن دارای نقشی به مراتب تأثیرگذارتر از سایر رشته‌ها است. شاید بتوان یکی از مهم‌ترین دلایل این امر را، لزوم حضور مداوم دانشجو برای کارهای عملی و کارگاهی در محیط دانشگاه دانست که میزان اثرپذیری دانشجو از عناصر شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان را افزایش می‌دهد. این عناصر که تحت عناوین محیط اجتماعی، شناختی، کالبدی و اداری طبقه‌بندی شده‌اند، زمینه‌های مختلف شکل‌گیری برنامه درسی در مؤسسات آموزشی، قلمداد می‌شوند.

در محیط اجتماعی، روابط و تعاملات اجتماعی، عامل بوجود آورنده برنامه درسی پنهان است. در محیط شناختی، کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزیابی و ... از جمله مصادیقی هستند که در ایجاد برنامه درسی پنهان، مؤثر عمل می‌کنند. در محیط کالبدی به نقش فضای کالبدی در ایجاد برنامه درسی پنهان، توجه می‌شود. در محیط اداری نیز، تأثیر سیاست‌ها و قوانین و مقررات اداری بر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲).

فرآیند آموزش معماری، روندی درگیرکننده است که مستلزم صرف ساعت‌ها وقت در آتلیه طراحی و نیازمند سطح بالایی از «آموزش فرد به فرد»<sup>۱</sup> است (اولونی، ۲۰۱۳). بخش عمده‌ای از برنامه‌های آموزشی این رشته، متمرکز بر فعالیت‌های عملی و مشارکتی در آتلیه طراحی است و این شیوه آموزشی، کمابیش در تمام دنیا به صورت یکسان به اجرا گذارده می‌شود.

آتلیه طراحی معماری، دارای فرهنگ مختص به خود است که از طریق هنجارهای نهادینه شده در آن قابل شناسایی است. این هنجارها که در اغلب آتلیه‌های طراحی جریان دارند، بر نحوه نگرش دانشجویان تأثیر می‌گذارند و محرک الگوهای رفتاری خاصی هستند. در واقع بیشتر رفتارهایی که در این فرهنگ به نمایش گذاشته می‌شوند، قصد شده نیستند و از اثرات

---

1. One-On-One Instruction

2. Olweny

جنبی آموزش‌های آتلیه محسوب می‌شوند و می‌توانند دارای بار معنایی مثبت یا منفی باشند. جمع زیادی از محققین همانند داتون<sup>۱</sup> (۱۹۹۱)، پیامدهای این فرهنگ را، برنامه درسی پنهان آموزش‌های آتلیه طراحی معماری نامیده‌اند (کاج<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۲: ۴).

بررسی مطالعات انجام شده در زمینه برنامه درسی پنهان در مقطع آموزش عالی در ایران، بیانگر آنست که هرچند برنامه درسی پنهان در رشته‌های گوناگونی مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته است، اما به رغم اهمیت و تأثیر عمیق و گسترده برنامه درسی پنهان رشته معماری، پژوهشی بر روی آن صورت نگرفته است و در زمینه کم و کیف مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان این رشته، فقر دانشی وجود دارد. با توجه به ویژگی‌های نظام معاصر آموزش معماری و تخصصی شدن و تفکیک شدن مقوله آموزش از طراحی و ساخت در محیط واقعی، لزوم انجام پژوهش برای روشن ساختن ابعاد و لایه‌های زیرین آموزش معماری، ضرورتی دوچندان می‌یابد. واکاوی این مسأله، زمانی اهمیت خود را بر ما آشکار می‌کند که بدانیم نظام آموزشی ما با رشد و گسترش بی‌ضابطه و بی‌حد و حصر دانشکده‌های معماری، تربیت خیل عظیمی از دانشجویان معماری را در دستور کار خود قرار داده است. بنابراین هدف از پژوهش حاضر، شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان یکی از دانشکده‌های معماری کشور<sup>۳</sup> با رویکرد غیرانتقادی و تلاش برای توصیف و تبیین وضعیت موجود فرهنگ و جو حاکم بر این دانشکده برای رسیدن به درکی از قانونمندی‌های حاکم بر جریان واقعی برنامه درسی است. از اینرو تعریف برنامه درسی پنهان در این پژوهش نیز عبارت است از یادگیری‌هایی که در چهارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، فراگیرندگان آنها را تجربه می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). یعنی یادگیری‌هایی که دانشجویان معماری در قالب برنامه درسی پنهان کسب می‌کنند، تحت تأثیر بستر و فرهنگ حاکم بر این رشته قرار دارد که متأثر از ماهیت آموزش معماری است.

1. Dutton
2. Koch

۳. به عنوان مطالعه موردی، دانشکده معماری دانشگاه ایلام که در دسترس بود انتخاب شد.

شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

در راستای واکاوی این یادگیری‌ها، سؤال اصلی پژوهشی، عبارت است از: مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان رشته معماری در دانشکده معماری دانشگاه ایلام کدامند؟ برای پاسخگویی به این سؤال نیز در فرآیند مصاحبه از مصاحبه‌شونده‌ها سؤالات دیگری پرسیده شده است. مثلاً یکی از سؤالات مشترکی که از تمام مصاحبه‌شونده‌ها پرسیده شد، آن بود که: کلاس درسی یکی از اساتید معماری که بر شما تأثیرگذار (مثبت/منفی) بوده است را توصیف کنید. در ادامه نیز سؤال از چگونگی و چرایی احساس مصاحبه‌شونده‌ها هنگام توصیف تجارب آموزشی خود بسیار مورد تأکید قرار داشت.

## ۲. پیشینه پژوهش

مفهوم برنامه درسی پنهان در رشته معماری، تقریباً از اوایل دهه نود میلادی در دنیا مطرح شد. اولین کسی که این مفهوم را در رشته معماری با محوریت آتلیه‌های طراحی مطرح کرد، داتون است.

داتون (۱۹۸۷، ۱۹۹۱، ۱۹۹۶) طی چند پژوهش، با روش توصیفی- اقدام‌پژوهی، به عنوان پژوهشگر و مدرس معماری، برنامه درسی پنهان رشته معماری را با تأکید بر فضای آموزشی آتلیه طراحی معماری، مورد بررسی قرار داد. او از طریق تعامل با دانشجویان و اساتید، در متن آتلیه‌های طراحی معماری و تحلیل و ارزیابی آن، طیفی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان را مطرح کرده است. وی با اشاره به مؤلفه «دانش آتلیه»، معتقد است تولید، توزیع و مشروعیت‌بخشی به نوع خاصی از دانش که مبتنی بر نگرش حاکم بر جامعه درمورد آن است؛ در متن آموزش‌ها و تعاملات اجتماعی درون آتلیه طراحی معماری نیز سرایت می‌کند. سپس روابط نابرابر مبتنی بر قدرت اجتماعی بین مدرس و دانشجو را در قالب مؤلفه «سلسله مراتب»<sup>۲</sup> مطرح کرده و با معرفی مؤلفه «رقابت»، تبعات ناشی از وجود رقابت در آتلیه که به مخفی‌کاری، کاهش محسوس تبادلات علمی و مخدوش نمودن تعاملات دوستانه بین دانشجویان منجر می‌شود را مورد ارزیابی و نقد قرار می‌دهد. «معماری روی کاغذ»<sup>۳</sup> مؤلفه دیگری است که به زعم او ناشی از بی‌توجهی به واقعیات اجرایی حرفه معماری در آموزش‌های آتلیه و درگیر

---

1. Studio Knowledge

2. Hierarchy

3. Paper Architecture

شدن بیش از حد دانشجویان به مباحث تئوریک و غیرقابل اجرا اشاره دارد. او در نهایت برای بهبود وضعیت موجود، به راهکارهایی از قبیل طراحی مشارکتی دانشجویان در آلتیه و ارزیابی جمعی آثار دانشجویان اشاره می‌کند.

ورد<sup>۱</sup> (۱۹۹۰)، در پژوهش خود در زمینه تأثیر ساختار فرهنگی و اجتماعی جامعه بر تعاملات بین دانشجویان و اساتید، که با روش توصیفی-تحلیلی انجام گرفت، سوگیری‌های آموزشی رایج در آلتیه طراحی را مورد نقد قرار داده است. او با تأیید نظریات داتون در مورد اثرات منفی برخی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان آلتیه طراحی، معتقد به لزوم تغییر اساسی در ساختار آموزش معماری است. از دیدگاه او این تغییرات باید با هدف ارتقای برنامه درسی پنهان رشته معماری، با استفاده از راهکارهایی چون طراحی مشارکتی و تلاش در ایجاد روابط برابر بین مدرس و دانشجو، به ایجاد فضایی باز و مبتنی بر برابری و آزادی در آموزش معماری بیانجامد.

پژوهش ارنتزن<sup>۲</sup> و آنتونی<sup>۳</sup> (۱۹۹۳)، که با روش گراند تئوری به انجام رسیده، متوجه تفاوت‌های جنسیتی و تأثیر تعاملات ناشی از آن در آموزش معماری است. این پژوهشگران، با مقایسه میزان و نحوه مشارکت دختران و پسران در فعالیت‌های آلتیه طراحی، زمینه طرح دیدگاه‌های فمینیستی را در مباحث برنامه درسی پنهان معماری، باز کرده و روابط قدرت میان دانشجویان و دانشکده را از این دیدگاه، مورد بحث قرار می‌دهند. آنها در مجموع، جهت‌گیری آموزش معماری رایج را به نفع دانشجویان پسر، ارزیابی کرده و خواستار ایجاد تغییراتی در محتوای این آموزش‌ها برای مهیا کردن شرایط به نفع دانشجویان دختر شده‌اند.

کریسلر<sup>۴</sup> (۱۹۹۵) نیز، با ارائه دیدگاه‌های مرکب از ملاحظات جامعه‌شناسی، اقتصادی، سیاسی و حرفه‌ای با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، شیوه‌های آموزشی رایج در دانشکده‌های معماری را به نقد کشیده است. به اعتقاد او این شیوه‌ها، به دلیل آنکه دانشجویان را به افراد حرفه‌ای منفعلی بدون در نظر گرفتن زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی تبدیل می‌کند،

- 
1. Ward
  2. Ahrentzen
  3. Anthony
  4. Crysler

شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

دارای ضعف‌های فراوانی است. در واقع، کریسلر با نگاه انتقادی به دنبال کشف زمینه‌های اجتماعی و سیاسی رسوخ پیدا کرده در بطن تعاملات اجتماعی دانشکده معماری و آتلیه طراحی است. در نظر او، جزم‌گرایی زمینه‌های سیاسی، فرهنگی و اجتماعی حاکم بر نظام آموزش معماری، مخالف با اصل احترام به تنوع و گوناگونی فرهنگی و اجتماعی است. بویر<sup>۱</sup> و میتگانگ<sup>۲</sup> (۱۹۹۶)، در پژوهش خود، که به روش تحلیل محتوای کیفی به انجام رسیده است، شیوه آموزش معماری در بافت اجتماعی ایالات متحده آمریکا، که دارای زمینه‌های متعدد تبعیض‌های اجتماعی، جنسیتی و نژادی است را مورد واکاوی قرار می‌دهند. یافته مهم این پژوهش، ارائه چارچوب جدیدی برای آموزش معماری مبتنی بر اصول احترام به گوناگونی عقاید و طرز تفکر و استفاده از معیارهای ارزیابی متنوع در محیط آموزش معماری، است. استیونس<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) نیز با روش توصیفی-تحلیلی، به تأثیر موضوعات اجتماعی بر آتلیه طراحی اشاره کرده و معتقد است وجود تبعیضات قومی، نژادی و طبقاتی در جامعه به روابط و تعاملات اجتماعی درون آتلیه طراحی رسوخ پیدا می‌کند. کدی<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) نیز، از دیگر پژوهشگرانی است که با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و با استفاده از مطالعات کتابخانه‌ای، شیوه رایج آموزش معماری، که در راستای تربیت دانشجویان برای صرفاً کار در دفاتر طراحی معماری برنامه‌ریزی شده را مورد نقد قرار داده و پیشنهاد می‌دهد که متولیان به تنوع اهداف شغلی دانشجویان توجه داشته باشند. علاوه بر آن، یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی این رشته را تمجید از شاهکارهای معماری در آتلیه طراحی دانسته و از مدرسین معماری می‌خواهد که به نقد و واکاوی نقاط قوت و ضعف این آثار بپردازند.

در ادامه به سه پژوهش مرتبط و نسبتاً جامع، که توسط «مؤسسه دانشجویان معماری آمریکا»<sup>۵</sup> به انجام رسیده اشاره می‌شود. این پژوهش‌ها، با هدف بازنگری و ارتقای سطح فرهنگ و برنامه درسی پنهان آتلیه‌های طراحی معماری و با استفاده از روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی صورت گرفته است. در پژوهش اول، کاج و همکاران (۲۰۰۲)، با اشاره به برخی

- 
1. Boyer
  2. Mitgang
  3. Stevens
  4. Keddy
  5. American Institute Of Architecture Students

از هنجارهای نهادینه شده در رشته معماری، نقش مهم و محوری آتلیه‌های طراحی در آموزش معماری را خاطر نشان کرده‌اند. از عمده‌ترین یافته‌های این پژوهش می‌توان به تدوین و طراحی چارچوبی برای ارتقای فرهنگ آتلیه و برنامه درسی پنهان رشته معماری مبتنی بر اهمیت آموزش مهارت‌های تفکر طراحانه، لزوم توجه به فرآیند طراحی معماری و غلبه مشارکت بر رقابت در آتلیه طراحی، اشاره کرد. در پژوهش دوم، کلاگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، به بررسی نظر دانشجویان، مدرسین معماری، مدیر سازمان‌های معماری و کارشناسان خبره معماری در ارتباط با توصیف وضعیت موجود هنجارهای نهادینه شده در دانشکده‌های معماری می‌پردازد. یافته‌های او مؤید این نکته است که برای ایجاد تغییر مؤثر و سازنده در فرهنگ مدارس معماری، همکاری کلیه نهادهای حرفه‌ای و دانشگاهی مرتبط با آموزش معماری ضرورت دارد و به طور ویژه به سه اصل مشارکت و حمایت جمعی و خلاقیت تأکید می‌کند. در پژوهش سوم نیز کروسو<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، بر مبنای تجربه دو پژوهش پیشین، وضعیت موجود فرهنگ دانشکده‌های معماری را با انجام مصاحبه ساختارمند دانشجویان، مدرسان و مسئولان دانشکده‌های معماری، به تصویر کشیده و ارزیابی نموده است. پژوهش وی، به تدوین مقررات اجرایی، برای ارتقای سطح فرهنگ دانشکده‌های معماری، با توجه به نیازها و اقتضائات معاصر جامعه، انجامید.

اولونی (۲۰۱۳)، در پژوهش خود، با استفاده از روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی پدیده «جامعه‌پذیری»<sup>۳</sup> را به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در رشته معماری، در شرق آفریقا مورد بررسی قرار داده است. جامعه‌پذیری در واقع روندی است که دانشجویان از طریق آن، مهارت‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای شغل یا حرفه آینده خود را می‌آموزند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که جامعه‌پذیری در آموزش معماری در شکل دادن به ایده‌های طراحانه دانشجویان بسیار مؤثر عمل می‌کند.

- 
1. Kellogg
  2. Caruso
  3. Socialization



شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

زونیس<sup>۱</sup> (۲۰۱۴a) و (۲۰۱۴b) و بشیر<sup>۲</sup> (۲۰۱۴)، طی پژوهش‌هایی که با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی به انجام رسانده‌اند، بر لزوم توجه به عوامل، شرایط و واقعیات اجرایی تأثیرگذار بر طراحی معماری تأکید دارند. یافته‌های این پژوهش‌ها تأییدی بر نظر داتون مبنی بر وجود مؤلفه معماری روی کاغذ در آتلیه طراحی و لزوم ایجاد توازن بین خلاقیت<sup>۳</sup> و واقع‌نگری<sup>۴</sup> در طراحی معماری است. سلامه<sup>۵</sup> و مک‌لین<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) نیز، در پژوهشی که به منظور ارزیابی ابعاد اجتماعی و فرهنگی در آموزش معماری به روش توصیفی-اقدام‌پژوهی انجام داده‌اند، به مطالعه و بررسی آموزش‌های فراتر از چارچوب آتلیه طراحی پرداخته و به نقش مهم و مؤثر این شیوه در ارتقای سطح دانش عملی دانشجویان در مواجهه با دنیای بیرون از آتلیه تأکید می‌کنند. از نظر این پژوهشگران، با تحقق بخشیدن به ایده «دانشگاه بدون دیوار»<sup>۷</sup> می‌توان سطح آگاهی‌های مبتنی بر واقعیات بیرونی در دانشجویان را به نحو مؤثری ارتقا داد. در مجموع چنانچه ملاحظه می‌شود، پیشینه پژوهش در زمینه برنامه درسی پنهان در رشته معماری بیانگر چند نکته است که عبارتند از:

۱- با توجه به اینکه برای اولین بار مفهوم برنامه درسی پنهان و پژوهش‌های برجسته در این زمینه در ایالات متحده آمریکا ارائه شد و در این کشور نیز زمینه‌های متعدد تبعیض‌های اجتماعی، جنسیتی و نژادی وجود دارد، اکثر پژوهش‌های یادشده نیز تحت تأثیر زمینه‌های نامبره، دیدگاهی انتقادی را در پژوهش‌های خود مورد توجه قرار داده‌اند. یعنی سیاست‌های کلان حاکم بر نظام آموزش معماری را مورد ارزیابی قرار داده و خواستار شرایط برابر برای فراگیرندگان شده‌اند.

۲- بررسی نتایج حاصل از پژوهش‌های مورد بحث، نشان می‌دهد، به دلیل اهمیت جنبه‌های تربیتی برنامه درسی پنهان، از میان عوامل شکل‌دهنده آن، بیشتر به ابعاد اجتماعی آن توجه شده است.

- 
1. Tzonis
  2. Bashir
  3. Creativity,
  4. Rationality
  5. Salama
  6. Maclean
  7. University Without Walls

۳- با توجه به اهمیت تعاملات در فضای آتلیه طراحی معماری، محور پژوهش‌های یاد شده، کشف مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان فضای آتلیه طراحی معماری عمدتاً در زمینه‌های شناختی و اجتماعی است.

۴- با وجود اینکه برنامه درسی پنهان واجد جنبه‌ها و آثار مثبت و منفی است، اکثر این پژوهش‌ها، با تمرکز بر ابعاد منفی آن، ابعاد سازنده و مثبت برنامه درسی پنهان در رشته معماری را نادیده گرفته اند.

۵- تمام پژوهشگران نامبرده پژوهش خود را با رویکرد کیفی و عمدتاً با استفاده از روش‌های توصیفی-تحلیلی یا تحلیل محتوا انجام داده اند.

### ۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر، با رویکردی کیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی انجام شده است. در مطالعات برنامه درسی پنهان که تأکید عمده آن بر ابعاد اجتماعی موضوع مورد پژوهش است، از تحلیل، تفسیر و استنتاج استفاده می‌شود و بر درک عمیق داده‌ها برای شناخت لایه‌های زیرین آموزش تمرکز دارد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶؛ مهram، اسکندری، سعیدی رضوانی و مهرمحمدی ۱۳۸۷ و ورن ۱۹۹۹)، بنابراین رویکرد پژوهش حاضر، مبتنی بر روش‌شناسی مطالعات از نوع کیفی بوده است تا با به‌کارگیری آن، ابعاد پیچیده، پوشیده و غیررسمی برنامه درسی پنهان، در بافت دانشگاه را بهتر بتوان واکاوی نمود. در تحلیل محتوای کیفی، روش کار و منطق پژوهش، بیشتر با معانی بنیادین در پیام سروکار دارد و این امر، بیشترین قرابت روشی با مفهوم برنامه درسی پنهان دارد. در واقع در تحلیل محتوای کیفی نیز علاوه بر معانی آشکار مفاهیم، معانی و مضامین پنهان آنها نیز شناسایی و مورد توجه قرار می‌گیرد.

اندازه‌گیری متغیرها در تمام تحقیقات تحلیل محتوا، بر اساس واحد ثبت انجام می‌شود. واحدهای ثبت مجموعاً حامل اطلاعات درون واحدهای نمونه‌گیری‌اند و پایه و اساس تحلیل شمرده می‌شوند (گلاسر<sup>۱</sup> و استراوس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). در تحقیق حاضر، واحد ثبت، مضامین هستند.

---

1. Glaser  
2. Strauss

شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

واحد زمینه نیز به اجزا و عناصری از متن مورد بررسی که بزرگتر از واحد ثبت است و واحد ثبت در آن جای می‌گیرد اشاره دارد (همان). واحد زمینه تحقیق حاضر نیز، همان متن‌های مصاحبه است، که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفتند.

در این پژوهش از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد و مشارکت‌کننده‌های پژوهش، ۲۱ نفر از دانشجویان کارشناسی مهندسی معماری دانشگاه دولتی ایلام بودند، که با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی<sup>۱</sup>، از نوع غیرخطی یا نمایی انتخاب شدند. به گونه‌ای که نفر اول، به صورت هدفمند، از بین دانشجویانی که واجد غنی‌ترین اطلاعات بوده و از بیان قوی‌تر و روابط و تعاملات اجتماعی بیشتری با اساتید و دانشجویان برخوردار بود، انتخاب شد. مصاحبه با نفرات بعدی که توسط مصاحبه‌شونده‌های پیشین معرفی می‌شدند تا اشباع اطلاعاتی ادامه یافت. جدول ۱، برخی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی این دانشجویان را نشان می‌دهد.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کننده‌های پژوهشی در دانشکده معماری دانشگاه ایلام

محل سکونت		جنسیت		وضعیت تحصیلی	تعداد	مقطع	گروه تحصیلی	نوع مصاحبه
خوابگاه	خانواده	♀	♂					
۱	۲	۱	۲	ترم آخر	۳	کارشناسی	مهندسی معماری	مصاحبه پایلوت
۱۰	۵	۷	۸	ترم آخر	۱۵	کارشناسی	مهندسی معماری	مصاحبه اصلی
۰	۳	۲	۱	ترم آخر	۳	کارشناسی	مهندسی معماری	آزمون اشباع اطلاعات

علت انتخاب دانشجویان دوره کارشناسی این بود که در قیاس با دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی، میزان حضور آنها در محیط دانشگاه و تعامل با همکلاسی‌ها، محیط

خوابگاه، اساتید و امور اداری، به مراتب بیشتر است و می‌توان گفت که تجارب زیسته آنها در محیط آموزشی، پیوسته‌تر و از نظر تنوع دارای غنای بیشتری نسبت به دانشجویان تحصیلات تکمیلی است. دلیل انتخاب دانشگاه دولتی ایلام نیز، آن بود که، ضمن در دسترس بودن برای پژوهشگر، دانشگاه‌های دولتی در رشته معماری از نظر میزان رعایت حداقل استانداردهای آموزشی، کالبدی و اداری در قیاس با سایر دانشگاه‌ها- آزاد، پیام نور و غیرانتفاعی- در وضعیت مطلوب‌تری قرار دارند و بدینوسیله تلاش شد تا میزان تأثیر متغیرهای مداخله‌گر ناشی از کمبود یا فقدان امکانات آموزشی و کالبدی، کاهش یابد.

در این پژوهش، برای افزایش میزان پایایی، از چند راهکار بهره‌گیری شد. اول اینکه پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن آن، متن نوشتاری مصاحبه و برداشته‌های اولیه پژوهشگر، از طریق رایانامه در اختیار مصاحبه‌شونده قرار می‌گرفت، تا از صحت متن نوشتاری مصاحبه و معنای گفته‌ها و تجارب مصاحبه‌شونده‌ها، به‌وسیله بازخوردی که از آنها دریافت می‌شد، اطمینان حاصل شود. دوم اینکه بعد از به اشباع رسیدن اطلاعات حاصل از مصاحبه‌های سیزدهم تا پانزدهم، با نظر اساتید راهنما و مشاور، با سه تن دیگر از دانشجویان معماری دانشکده مصاحبه به عمل آمد، تا اشباع اطلاعاتی، به آزمون گذارده شود.

از طرف دیگر، برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری گلوله برفی غیرخطی استفاده شد. به نحوی که اولین فرد مصاحبه‌شونده نیز به صورت هدفمند انتخاب شده و واجد غنی‌ترین اطلاعات در زمینه پژوهش بود. سپس از طریق وی با سایر مصاحبه‌شوندگان ارتباط برقرار شد. بدین ترتیب، با فراهم شدن امکان مصاحبه با افراد مطلع و آگاه در زمینه پژوهش، سطح اعتماد داده‌ها تا حد ممکن افزایش یافت. همچنین در مصاحبه‌های آزمایشی، درمورد بهترین مکان مصاحبه و کیفیت برگزاری آن مانند چگونگی شروع و معرفی هدف مصاحبه و پرسیدن سؤال از مصاحبه‌شونده‌ها، تصمیم‌گیری‌هایی در راستای افزایش میزان اعتماد داده‌ها انجام شد.

قابل اعتمادترین روشی که برای مقابله با عدم پایایی معرفی می‌شود، استخدام یک یا چند دستیار است. هر قدر هم که پژوهشگر به کار خود در زمینه تحلیل محتوا مسلط باشد، باید با بهره‌گیری از مشاوره چند دستیار، روش‌های تحلیلش را برای رسیدن به پایایی قابل قبولی

شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

برساند (الو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین به عنوان راهکار چهارم، از کدگذارهای دوم و سوم برای بررسی حدود یک چهارم از متن مصاحبه‌ها استفاده شد. نتایج حاصل از این بررسی‌ها، حاکی از توافق بین کدگذاران به میزان ۰/۸۳ بود و در نهایت تمام مراحل پژوهش، صحت فرآیند کدگذاری و بررسی محتوای پژوهش به تأیید نهایی اساتید محترم راهنما (از گروه معماری) و مشاور (از گروه علوم تربیتی) رسید.

#### ۴. یافته‌ها

با بررسی متن مصاحبه‌های مکتوب شده، ۵۱۶ مفهوم، استخراج شد که پس از طبقه‌بندی آنها در قالب مقوله‌ها و سپس مضامین، سرانجام ۲۲ زیرمقوله و ۱۰ مقوله اصلی بدست آمد. یافته‌های جدول شماره ۲ بیانگر تجارب زیسته مشارکت‌کننده‌ها در مورد پیام‌های برنامه درسی پنهان در رشته معماری، مؤلفه‌ها و عوامل شکل‌دهنده به آنها هستند.

جدول ۲: طبقه‌بندی مقولات و زیرمقولات استخراج شده از متن مصاحبه‌ها با توجه به عامل شکل‌دهنده آنها

مقولات کلی	مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان دانشکده معماری	عامل شکل‌دهنده
آموزش کارآمد	حس تعلق مکانی	محیط کالبدی
	ژرف‌نگری در طراحی	محیط شناختی
آموزش پویا	انعطاف‌پذیری استاد در اتخاذ روش تدریس	محیط شناختی
	فعالیت مشارکتی	محیط شناختی و اجتماعی
مقبولیت و محبوبیت استاد	تعامل غیررسمی استاد و دانشجو	محیط اجتماعی
	نقش الگویی استاد	محیط اجتماعی و شناختی
بی‌عدالتی آموزشی	ارزیابی ناعادلانه	محیط شناختی و اجتماعی
	تبعیض جنسیتی	محیط اجتماعی
کنترل و سختگیری افراطی	رابطه نابرابر بین استاد و دانشجو	محیط اجتماعی
	کنترل افراطی روابط دختر و پسر	محیط اجتماعی و اداری
افراطی	سخت‌گیری افراطی استاد	محیط شناختی

عامل شکل دهنده	مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان دانشکده معماری	مقولات کلی	
محیط شناختی و اجتماعی	خلط مباحث علمی و عقیدتی	ضعف تعهد علمی اساتید	پیام‌های پنهان منفی
محیط شناختی و اجتماعی	مسئولیت‌گریزی اساتید		
محیط شناختی و اجتماعی	کتمان دانش از سوی استاد و سردرگمی دانشجویان		
محیط شناختی	برونسپاری طرح	ناهنجاری تحصیلی	
محیط شناختی و اجتماعی	رقابت منفی	معماری روی کاغذ	
محیط شناختی	آموزش غیرکاربردی و فانتزی معماری		
محیط شناختی	فقدان توجه به مدیریت زمان	مدیریت آموزشی ناکارآمد	
محیط اداری	ضعف و ناکارآمدی نظام اداری دانشگاه		
محیط اداری	ناکارآمدی نظام ارزیابی اساتید	محیط فیزیکی ناکارآمد	
محیط کالبدی	ضعف در طرح معماری بیرونی دانشکده		
محیط کالبدی	ناکارآمدی معماری داخلی فضای آتلیه		

همانطور که در جدول ۲ نیز قابل مشاهده است، از میان بیست و دو مؤلفه شناسایی شده، شانزده مؤلفه دربردارنده پیام‌های پنهان منفی و شش مؤلفه دربردارنده پیام‌های پنهان مثبت هستند. با توجه به کوتاه بودن مجال این مقاله، از بین مؤلفه‌های کشف شده، به توصیف مواردی پرداخته می‌شود که از دیدگاه مصاحبه‌شونده‌ها در این پژوهش دارای شیوع بیشتری در رشته معماری هستند. به نحوی که از میان پیام‌های مثبت، دو مؤلفه «حس تعلق مکانی» و «تعامل غیررسمی استاد و دانشجو» و از میان پیام‌های منفی، سه مؤلفه «رابطه نابرابر»، «برونسپاری طرح» و «آموزش غیرکاربردی و فانتزی معماری» مورد واکاوی قرار می‌گیرند.

#### ۴. ۱. پیام‌های مثبت

##### ۴. ۱. ۱. حس تعلق مکانی

مکان، علاوه بر بُعد مادی، از بُعد غیرمادی نیز برخوردار است و منجر بر برانگیختن احساساتی در فرد می‌شود. بر مبنای این احساسات، نوعی تعلق مکانی در فرد بوجود می‌آید که باعث

شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

شکل‌گیری هویت مکانی می‌شود. این نیروی معنوی، حس مکان نامیده می‌شود (سمکن<sup>۲</sup> و فریمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸: ۱۰۴۳). بر این مبنا، حس مکان، عاملی است که میان انسان و مکان، ارتباط برقرار می‌کند و نوعی وحدت به وجود می‌آورد. دانشجو در فضایی که به آن احساس تعلق دارد، با آرامش به تعامل و ارتباط با هم‌تایان خود می‌پردازد و در فضایی صمیمی به کسب مهارت و تجربه می‌پردازد. توصیف اکثر دانشجویان مصاحبه‌شونده از فضای آتلیه، نشان می‌داد که فضای آتلیه طراحی معماری، به دلیل ماهیت دروس طراحی معماری و نیز نوع تعاملات بین هم‌کلاسی‌ها و با استاد، دارای ویژگی‌های منحصر بفردی است که نوعی تعلق و دلبستگی را نسبت به این فضا در آنها به وجود آورده است. مصاحبه‌شونده کد ۱۰۵، در مورد راحتی خود و احساس تعلق به فضای آتلیه طراحی معماری اینگونه می‌گوید:

«آتلیه، مهم‌ترین ویژگی‌ش همین‌که راحتی اونجا. یعنی اینکه می‌تونی با دوستت حرف بزنی، بشینی کار خودتو انجام بدی. با هر چیزی که دلت می‌خواد، می‌تونی اصلاً اینجا اسفنج بیاری، گچ بیاری، گل بیاری، هر چی می‌خوای کثیف‌کاری کنی. [مکث] حتی در حضور استاد. بعضی از استادها اینو واقعاً خودشون از ما می‌خوان، این ویژگی‌ش واقعاً خوبه. مثه اون کلاس خشک نیست که روی یه صندلی خشکی بشینی، یه استادی بیاد صحبت کنه، تو همینجوری بشینی. اینجا راحتی، حتی می‌تونی تغذیتم بخوری. می‌تونی آهنگتم گوش بدی. حتی با دوستاتم حرف بزنی ولی کارتم انجام میدی. اینجوری به نظرم خیلی راحت‌تری. [مکث] من خودم واقعاً کارایی که تو آتلیه انجام دادم، نتیجهٔ بهتری داشته تا اینکه تو خونه باشم.»

ایتو<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) در این زمینه بیان می‌کند که تلاش در زمینه ارتقای سطح احساس تعلق به محیط یادگیری در فراگیرندگان، منجر به بهبود عملکرد، افزایش انگیزه تحصیلی، شکل‌گیری رفتارهای بهنجار و ایجاد تعهد فردی نسبت به رعایت ارزش‌های رایج در محیط آموزشی می‌شود. خان<sup>۵</sup> و کوثرکار<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) نیز، بر نقش مهم احساس تعلق به محیط اشاره کرده و شخصی‌سازی محیط را یکی از نیازهای ذاتی انسان می‌دانند. بر این مبنا آنها برای افزایش حس

- 
2. Semken
  3. Freeman
  4. Ito
  5. Khan
  6. Kotharkar

تعلق جوانان در محیط یادگیری، داشتن حریم خصوصی و ایجاد فضاهای شخصی را بسیار مهم تلقی می‌کند. بنابراین، می‌توان احساس تعلق دانشجویان معماری به فضای آتلیه طراحی را ناشی از وجود فضایی شخصی برای طراحی و فعالیت علمی دانست که به احساس صمیمیت و تعلق بیشتری به این فضا می‌انجامد.

#### ۴. ۱. ۲. تعامل غیررسمی استاد و دانشجو

در واکاوی متن مصاحبه‌های انجام شده، مصادیق زیادی از تعامل بین اساتید و دانشجویان وجود داشت که حاکی از گسترش نوعی خاصی از تعاملات، فراتر از محدوده کلاس رسمی و در فضای غیر رسمی بود. در واقع بذل متواضعانه وقت و امکانات شخصی از سوی استاد و علاقه و انگیزه دانشجو در تعامل صمیمی با استاد از یک سو و محدودیت‌های فضای رسمی آموزش در ایجاد یک رابطه صمیمی و بدون ترس و اضطراب، منجر به سوق پیدا کردن دانشجو و استاد در برقراری این نوع تعامل شده بود. براساس تجارب زیسته مصاحبه‌شونده‌ها از نتایج فراگیری این مؤلفه برنامه درسی پنهان در دانشکده معماری، می‌توان مواردی چون، افزایش حس اعتماد به نفس دانشجو و متعاقب آن تقویت انگیزه برای ادامه تحصیل، ایجاد زمینه برای صمیمیت بیشتر استاد با دانشجو، ارتقای سطح بازدهی آموزش‌ها و کمک به نقش الگویی استاد را برشمرد. به عنوان مثال مصاحبه‌شونده کد ۱۰۱ در مورد ایجاد زمینه روابط غیررسمی در خارج از کلاس بیان می‌کند:

«ممکنه استاد واسه کنترل کلاس، واسه اینکه کلاس از دستش در نره و واسه اینکه نظم کلاس برقرار باشه اونجا مثلاً قوانین خودشو اجرا می‌کنه. بیرون از کلاس، شما می‌تونید خیلی باهاش راحت شوخی کنید، باهاش بخندی، باهاش مسائل غیر درسی هم حتی صحبت کنی. مسائل زندگی هم مثلاً می‌تونی باش صحبت کنی و سؤالایی هم که مثلاً داری ازش بپرسی و یواش یواش زمینه‌ساز ارتباط بین دانشجو و استاد بشه.»

نقش مؤثر و سازنده تعامل غیررسمی استاد و دانشجو، در پژوهش‌های دیگری نیز مورد تأکید قرار گرفته است. مطابق یافته‌های پژوهش می‌هیو<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۶) و واتکینز<sup>۸</sup>

7. Mayhew

8. Watkins



شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

(۲۰۰۰)، افزایش سطح تعاملات غیر رسمی بین استاد و دانشجو علاوه بر رشد و توسعه سطح علمی دانشجویان، دارای پیامدهای عاطفی بوده و تأثیر زیادی بر افزایش احساس رضایتمندی از تجربه زندگی دانشجویی دارد.

#### ۴. ۲. پیام‌های منفی

##### ۴. ۲. ۱. رابطه نابرابر بین استاد و دانشجو

هرچند دانشجویان به وجود رابطه غیررسمی با اساتید خود، در فضای بیرون از کلاس و آتلیه طراحی، به عنوان یک پیام مثبت اشاره داشتند، اما نظر آنها در مورد فضای رسمی کلاس و آتلیه طراحی، حاکی از وجود رابطه نابرابر و سلسله‌مراتب بود که آن را به عنوان پیامی منفی و مخرب تجربه کرده بودند. به بیان دانشجویان، از دلایل مختلفی که به تسری و گسترش این پیام در دانشکده انجامیده است، می‌توان به برترپنداری استاد، ناتوانی استاد در برقرار کردن تعاملات دوستانه با دانشجویان در کلاس، انتقادناپذیری استاد، مشکلات روحی و روانی استاد و عدم نظارت و کنترل از سوی مدیریت دانشکده بر نحوه رفتار استاد در کلاس اشاره نمود. همچنین از عواقب ناشی از گسترش این مؤلفه برنامه درسی پنهان می‌توان به ایجاد جو خشک در کلاس و آتلیه، تحقیر دانشجو با حربه توان علمی، دید از بالا به پایین از ناحیه استاد، پایین آمدن بازدهی کلاس، از بین رفتن روحیه پرسشگری و اظهار نظر در کلاس، انزوا و گوشه‌گیری دانشجو اشاره کرد. به عنوان مثال مصاحبه‌شونده کد ۱۰۳ در صحبت‌های خود، پرده از روابطی بین دانشجو و استاد بر می‌دارد که نشان‌دهنده بی‌توجهی استاد، در احترام به شأن دانشجو و ایجاد روابط متعادل در کلاس است:

«استاد طرح دو بود فک کنم، استاد [نام استاد]، گفت: «برای پروژه نهاییتون ویلا ارائه بدید». [مکث] من جهت زمین رو اشتباه در نظر گرفته بودم. واقعاً استاد [نام استاد] برخورد خیلی بدی باهام کرد که اون لحظه، خیلی ناراحت شدم، حتی گریه هم کردم، چون من سه تا طرح خیلی خوب زده بودم [مکث طولانی همراه با ناراحتی]. همون استاد خیلی واقعاً شخصیتمو خورد کرد، نوع رفتارش باعث شد اصلاً دیگه نرَم سمت ایده‌های مثلاً شگفت‌انگیز و این جور چیزا. باعث شده که همیشه تو حجم‌زدن این ضعیف داشته باشم، چون حجممو می‌کوئید تو سرم که حجمت اینجوریه و اونجوریه. واقعاً چون این لحنش هم یه جوریه بود.»

پژوهشگرانی چون داتون (۱۹۸۷، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۶)، استیونس (۱۹۹۵ و ۱۹۹۸) و کدی (۲۰۰۱)، وجود رابطه نابرابر و سلسله مراتبی در آتلیه طراحی معماری را تشریح کرده و به نقد این مؤلفه برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند. اگر چه این پژوهشگران بر وجود روابط نابرابر بین استاد و دانشجو به دلیل جایگاه ویژه استاد تأکید دارند، ولی معتقدند این روابط نابرابر، در تعامل بین دانشجویان نیز به دلیل تفاوت‌های ناشی از طبقه اجتماعی، میزان تمول، جنسیت و سن، وجود دارد.

#### ۴.۲.۲. برونسپاری طرح

برونسپاری طرح به معنی واگذار کردن کار طراحی دانشجو به فرد یا مؤسسات غیرمجاز خارج از محیط دانشگاه و به نوعی، تقلب در درس طراحی معماری است. بنا بر نظر مصاحبه‌شونده‌ها، عدم توجه استاد به نظارت بر فرآیند طراحی دانشجو در طول ترم، تأکید بر محصول بصری نهایی به جای فرآیند طراحی، سختگیری افراطی، فقدان توجه به اولویت‌های بازار کار، عدم مسئولیت‌پذیری استاد، عدم کنترل استاد بر جلوگیری از شیوع پدیده برونسپاری طرح و عدم برنامه‌ریزی و مدیریت زمان برای انجام کار طراحی از جمله عواملی محسوب می‌شوند که به رواج برونسپاری طرح در دانشکده معماری منجر شده است. از مهم‌ترین نتایج فراگیری این مؤلفه برنامه درسی پنهان، می‌توان به نهادینه‌شدن اخلاق مبتنی بر دروغ، فریب و ریاکاری، ناتوانی در طراحی معماری و عدم آمادگی برای ورود به بازار کار حرفه‌ای اشاره کرد. در این رابطه، مصاحبه‌شونده کد ۱۰۳ به بی‌انگیزگی دانشجویان فعال و تلاشگر در نتیجه عدم توجه استاد در مقابله با رواج پدیده برونسپاری طرح اشاره می‌کند:

«این درس طراحی معماری پنج واحده، چیزیم نیست که جدی بگیریمش. بچه‌ها از ترس اینکه ممکنه استاد، نمره خیلی کم بده، کارشونو خودشون انجام نمیدن، این ترسه باعث میشه که [آگه] یه کار خوب بخوان ارائه بدن، برن کارشونو بدن بیرون [مکت] از بیرون [مکت] بگن براشون انجام بدن، اینکه مثلاً منی که تو طول ترم، دارم تلاش می‌کنم، هر چندم آگه حالا کم باشه یا زیاد باشه، همون نتیجه زحمت خودمه، اما یهویی یکی میاد آخر ترم میره دویست سیصد تومن میده، میده بیرون، کارشو انجام میدن، استاده هم می فهمه، اما اصلاً به روی خودش نمیاره. این باعث

شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

میشه انگیزه دانشجویی مثل من، که خودم کارمو انجام میدم پایین بیاد. واقعاً تأثیر خودشو  
میداره.»

در کشور ما، این پدیده در مورد سایر رشته‌های دانشگاهی، عمدتاً در قالب فروش پایان‌نامه‌ها و پروژه‌های پژوهشی دیده می‌شود. تعداد زیادی از دانشجویان، صرفاً برای کسب مدرک و فارغ از انگیزه‌های علمی لازم، انجام کار پژوهشی خود را به افراد یا مؤسساتی در خارج از دانشگاه محول می‌کنند. بر این مبنای کپی برداری و سرقت علمی از جمله پدیده‌هایی هستند که به وفور در محیط‌های دانشگاهی مشاهده می‌شوند (صفایی‌موحد و باوفا، ۱۳۹۲: ۴۵).

#### ۴. ۲. ۳. آموزش غیرکاربردی و فانتزی معماری

کاربردی نبودن و در راستای نیازها و اولویت‌های بازار کار، تعریف نشدن آموزش‌های دانشگاه از یک سو و توجه صرف به سلاقی و تجارب شخصی دانشجو در آموزش‌های آتلیه، بدون توجه به نیازهای مبتنی بر واقعیت در دنیای خارج از آتلیه (مانند مسائل شهری و نیازهای مردم) از سوی دیگر، از جمله عواملی هستند که به شکل‌گیری مؤلفه برنامه درسی پنهان آموزش غیرکاربردی و فانتزی معماری در دانشکده انجامیده است. از نتایج گسترش این مؤلفه برنامه درسی پنهان، می‌توان به ضعیف شدن دانشجویان در درک مسائل اجرایی و رفتار سازه‌ای ساختمان‌ها، توجه افراطی به زیبایی‌های ظاهری بدون ملاحظات اجرایی در طراحی و تربیت خیل دانشجویان فاقد دانش و مهارت کاربردی و فاقد آمادگی برای ورود به بازار کار پس از فارغ‌التحصیلی، اشاره کرد. مصاحبه‌شونده کد ۱۰۴ در راستای تأیید این مؤلفه برنامه درسی پنهان، به همراستا نبودن اهداف آموزش اساتید دانشکده با نوع مطالباتی که در دنیای بیرون از دانشکده وجود دارد اشاره می‌کند:

«در دوران دانشجویی صرفاً ایده‌گراییم، ولی همین که وارد بازار کار می‌شیم، مباحث فنی بیشتر مورد توجه هست. [مکت] تو آتلیه‌های ما، الان بچه‌ها اکثراً میرن سراغ ایده‌پردازی و خیلی از کارایی که می‌کنیم، بیشترش گُپیه، مباحث فنی‌ش و پلان‌ها کپین و بیشتر میریم سراغ مباحث زیبایی بصری. البته زیبایی بصری از نظر خودمون، نه از نظر منظر شهری، نه از نظر شهرسازی، نه از نظر مردم.»

یافته‌های پژوهشگرانی چون داتون (۱۹۸۷)، ورد (۱۹۹۰ و ۱۹۸۷)، کمینر<sup>۹</sup> (۲۰۱۱)، زونیس (۲۰۱۴a و ۲۰۱۴b)، بشیر (۲۰۱۴)، سلامه و مکین (۲۰۱۷) و دیگران نیز مؤید وجود این مؤلفه برنامه درسی در رشته معماری است. در این ارتباط، ورد (۱۹۸۷) معتقد است، فعالیت‌های آتلیه‌های طراحی معماری به پروژه‌های غیرواقعی و فانتزی محدود می‌شود. محتوای غیرواقعی پروژه‌های آتلیه، ناشی از خودشیفتگی معمارانه و بدون در نظر گرفتن واقعیات اجرایی است. طراحی روی کاغذ، با بها دادن بیش از حد به خیال‌پردازی و تصویرسازی ذهنی، راه به واقعیت نمی‌برد (ورد، ۱۹۸۷، ۱۵۸).

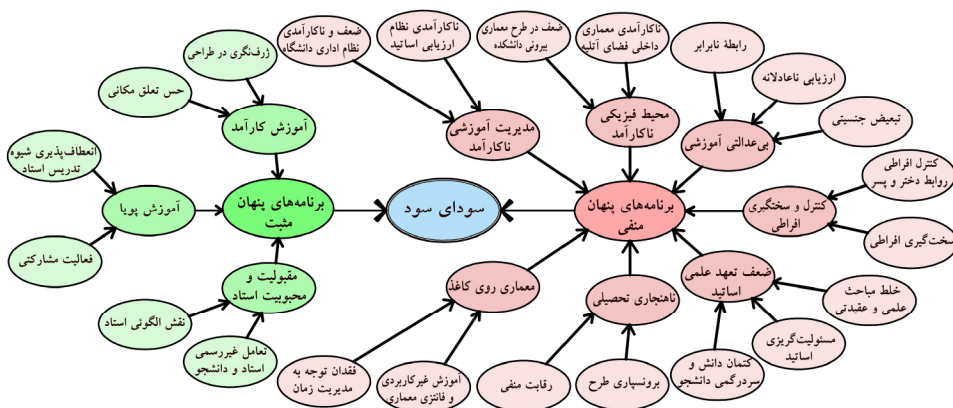
#### ۴.۳. نظریه سودای سود

پس از انجام مصاحبه با دانشجویان، کدگذاری، مقوله‌بندی و تحلیل محتوای مضامین برگرفته از متن مکتوب آنها، داده‌های کیفی استخراج شده، مورد بررسی و واکاوی قرار گرفت و بر مبنای آن الگوهای مستتر در متن داده‌ها شناسایی و در قالب شبکه‌ای از مضامین با محوریت مضمون «سودای سود» سازماندهی شد. با توجه به این‌که این مفهوم، بیانگر زنجیره‌ای از ارتباط معنایی و نوعی همپوشانی مبتنی بر مضامین مستخرج از متن مصاحبه‌ها بود و دید نظام‌یافته‌ای از مفاهیم و مقوله‌های آن را ارائه می‌کرد، نظریه نامیده شد. پس از صورت‌بندی این شبکه مضمونی - که بیانگر نوعی نظریه برای توصیف واقعیات موجود در مورد برنامه‌های درسی پنهان حاکم بر دانشکده معماری ایلام است - برای اعتباریابی مضاعف آن، پس از ارائه یافته‌ها به دانشجویان مصاحبه‌شونده، توسط رایانامه سؤالاتی در خصوص وجوه و ابعاد این نظریه از آنها پرسیده شد و پاسخ‌های مصاحبه‌شونده‌ها نیز مؤید نظریه سودای سود بود. به عنوان مثال مصاحبه‌شونده کد ۱۰۳ در این زمینه بیان می‌کند:

«سودای سود واژه خوبی. از این سود معانی مختلفی ممکنه برداشت بشه. سود، از دید من باید رضایت خاطر رو به دنبال بیاره و در کل میتونه واسه هرکس یه جور تعبیر بشه. بعضی‌ها ممکنه با انجام وظیفشون به بهترین نحو احساس رضایت و سودمندی کنند اما بعضیا فقط دنبال گرفتن نتیجه‌آنی هستن، حتی اگه از راه درستش به اون نتیجه نرسیده باشن.»

مصاحبه‌شونده کد ۱۰۵ نیز نظر خود را در مورد نظریه سودای سود این‌گونه ابراز می‌کند:

«بنظرم باتوجه به جوی که درفضای دانشگاه ما قرار دارد (که امکان دارد در دانشگاه‌های مختلف شدتش متفاوت باشد) واژه مناسبی انتخاب شده و هر دو گروه دانشجویان و اساتید در فکر سودکردن از دیدگاه خودشون هستن اما به روش‌های کاملاً متفاوت. اونایی که بدنبال نفع شخصی و زودگذر خودشون، آخر سر به اون نتیجه واقعی نخواهد رسید. بنظر من کسی سود واقعی رو می‌بره که عاقبت کارشو بسنجه»



نمودار ۱: شبکه مضامین اکتشافی درمورد برنامه های درسی پنهان مبتنی بر مضمون سودای سود

دلیل استفاده پژوهشگر از مضمون «سودای سود» در این بود که مفهوم آن، مضمون همه ۲۲ مؤلفه برنامه درسی پنهان (اعم از مثبت و منفی) که در سطح فرهنگ قرار داشتند را در برمی‌گرفت. در واقع، واکاوی در تجارب زیسته مشترک اکثریت دانشجویان معماری، به این نتیجه ختم شد که دانشکده معماری به عنوان عرصه‌ای برای کسب سود، محسوب می‌شود، که هر عضوی از اعضای مؤثر در آن، از دانشجویان گرفته تا اساتید و کارکنان، به دنبال رسیدن به منفعت، از منظر خود هستند و در این راه، هر کدام از این اعضاء، به شگردها و شیوه‌های انتفاع، پی برده‌اند. استفاده از واژه سودا، نوعی ایهام در معنا را نیز در خود مستتر دارد. این وجه ایهام، به نقطه عطف نظریه به دست آمده در این پژوهش اشاره دارد که بر مبنای نوع نگرش متعاملین دانشکده، سودا به معنی خیال باطل یا به معنی تجارت صادقانه، به‌طور همزمان می‌تواند تعبیر شود.

اگر چه مفهوم سود در نگاه رایج، به مسائل اقتصادی و بانکی اشاره دارد. اما واقعیت آنست که این مفهوم در هر دو عرصه مادی و معنوی قابل طرح است، چه آنکه سودگرایی، یکی از مکاتب اخلاقی محسوب می‌شود. آیت‌الله مصباح یزدی (۱۳۹۴) در کتاب نقد و بررسی مکاتب اخلاقی، منظور از سود را به این صورت بیان می‌کند:

«در همه رفتارهای اخلاقی خود باید همواره سود جمعی و گروهی را در نظر بگیریم. به بیان دیگر، اصل سود به این معنا است که ما باید در همه اعمال خود به دنبال آن باشیم که بیشترین غلبه ممکن خیر بر شر (یا کم‌ترین غلبه ممکن شر بر خیر) را در کل جهان (یا دست کم، در جامعه خود) محقق کنیم» (مصباح یزدی، ۱۳۹۴: ۱۶۷-۱۶۶).

در واقع، وجه منفی سودای سود به اساتید و دانشجویانی اشاره دارد که به دنبال منافع شخصی و مادی خود هستند و برنامه‌های پنهان منفی دانشکده را شکل داده‌اند و در نقطه مقابل، وجه مثبت سودای سود نشانگر دانشجویان و اساتیدی است که به دنبال تجارت صادقانه و معنوی و مبتنی بر مصلحت اندیشی، هستند و عامل ایجاد و تسری برنامه‌های درسی پنهان مثبت دانشکده را به خود اختصاص داده‌اند. در واقع همه بازیگران اصلی دانشکده معماری، در داد و ستد با هم، به بازآفرینی و تبادل مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها، آداب و رسوم و باورها می‌پردازند و هرکدام از آنها از نگاه و دریچه منفعت طلبی یا مصلحت اندیشی شخصی به دنبال رسیدن به انتفاع و سود هستند. اینکه دانشجوی معماری پس از ورود به دانشکده، با دانش و بینش پیشین خود و پس از چهار سال تحصیل و قرار داشتن در معرض فرهنگ جاری دانشکده، به چه سطحی از دانش و بینش می‌رسد، موضوعی است که با تحلیل ماهیت پیام‌های پنهان دانشکده، تا حدود زیادی قابل پیش‌بینی است و بر مبنای آن می‌توان رخداد یادشده را سودای سودی واقعی و مثبت دانست یا آن‌که ماهیت آن را سودای سودی خیالی و باطل یافت.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها بیانگر آن است که در دانشکده معماری، بیست و دو مؤلفه مهم برنامه درسی پنهان وجود دارد که از کنش و برهم‌کنش مفهومی محتوای این مؤلفه‌ها، نظریه سودای سود شکل گرفته است. این نظریه، که برگرفته از زمینه دانشکده معماری است، بیانگر نوعی رقابت بین

شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

عوامل دانشکده- دانشجویان و اساتید- برای رسیدن به سود از منظر خود است. اینکه هر فردی با توجه به نگرش خود به دنبال چه نوع سودی است و تلاش و همت خود را در راستای رسیدن به چه منفعتی مصروف می‌کند موضوعی است که به شکل دادن پیام‌های منفی و مثبت در دانشکده منجر شده است.

واکاوای بیشتر مصاحبه‌های انجام شده در مورد عوامل شکل‌دهی و فراگیری برنامه‌های پنهان مثبت و منفی، پرده از چهار عامل اساسی برمی‌دارد که نشان می‌دهد: در هر دو بخش پیام‌های مثبت و منفی، چهار عامل مهم مشترک، در میان همه این پیام‌ها وجود دارد، که عامل اصلی فراگیری آنها شده است. این عوامل، به تفکیک پیام‌های مثبت و منفی عبارتند از:

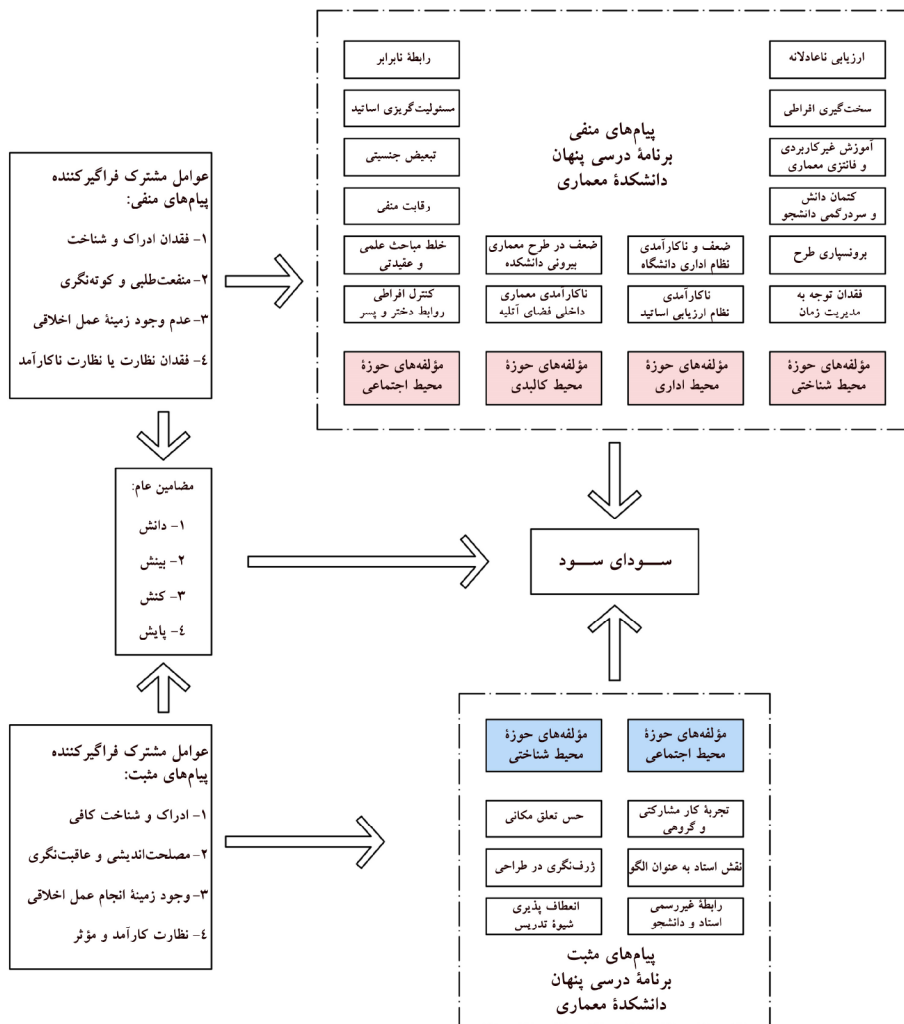
### **الف- عوامل مشترک فراگیری پیام‌های پنهان منفی**

- ۱- عدم ادراک و فقدان آگاهی از مضرات فردی و اجتماعی عمل یا پیام
- ۲- منفعت‌طلبی و توجه به منافع زودگذر
- ۳- صعوبت انجام عمل و توجه وجود شرایط اضطرار
- ۴- فقدان نظارت یا نظارت غیرکارآمد

### **ب- عوامل مشترک فراگیری پیام‌های پنهان مثبت:**

- ۱- ادراک و آگاهی از فواید فردی و اجتماعی عمل یا پیام
- ۲- مصلحت‌اندیشی و عاقبت‌نگری
- ۳- سهولت انجام عمل
- ۴- نظارت کارآمد

با تعمیق در چرایی عوامل چهارگانه بوجودآورنده و فراگیرکننده پیام‌های پنهان مثبت و منفی دانشکده، چهار مضمون شناسایی شد که این چهار مضمون، نشانگر جنس و حوزه اثر آن عوامل چهارگانه هستند. چهار مضمون یاد شده عبارتند از: ۱- دانش، ۲- بینش، ۳- کنش و ۴- پایش. به نحوی که وجود یا فقدان ادراک و آگاهی از جنس دانش؛ منفعت‌طلبی یا مصلحت‌اندیشی از جنس بینش؛ صعوبت و سهولت انجام عمل از جنس کنش و کارآمدی یا ناکارآمدی نظارت از جنس پایش هستند. رابطه این مضامین و عوامل نامبرده، در نمودار ۲ که بیانگر مدل مفهومی حاصل از یافته‌های این پژوهش است، قابل ملاحظه می‌باشد.



نمودار ۲: مدل مفهومی برنامه درسی پنهان دانشکده معماری بر مبنای نظریه سودای سود

مطابق با این مدل مفهومی، مضامین چهارگانه دانش، بینش، کنش و پایش، به عنوان عوامل فراگیری نظریه سودای سود در محیط‌های چهارگانه شناختی، اجتماعی، اداری و کالبدی عمل می‌کنند.



شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

نظر به آنکه نظام آموزش رشته معماری در کشور، دارای اسلوبی هماهنگ با نظام آموزش بین‌الملل است؛ به تبع آن، بخشی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان کشف شده در پژوهش حاضر، در سایر پژوهش‌ها نیز مورد اشاره قرار گرفته‌اند. به عنوان مثال می‌توان به مؤلفه‌های آموزش غیرکاربردی و فانتزی معماری اشاره کرد که داتون (۱۹۸۷) و ورد (۱۹۹۰) به آن توجه داشته و مؤلفه فقدان توجه به مدیریت زمان نیز در پژوهش کاج و همکاران (۲۰۰۲) مطرح شده‌اند. این دو مؤلفه ناشی از عدم توجه به اقتضائات کاربردی و اجرایی در آموزش‌های آتلیه طراحی است. علاوه بر آن، ساختار سلسه مراتبی قدرت در آتلیه که به رابطه نابرابر بین استاد و دانشجو و ارزیابی ناعادلانه منجر می‌شود، در پژوهش‌های داتون (۱۹۹۱ و ۱۹۹۶)، ورد (۱۹۹۰) و کدی (۲۰۰۲) نیز مورد تأکید قرار داشته و از جمله یافته‌های مشابه این پژوهش با سایر پژوهش‌ها تلقی می‌شود.

از طرف دیگر، شرایط فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه، ابعاد گوناگون نظام آموزش معماری - مخصوصاً برنامه درسی پنهان به دلیل تأثیرپذیری بیشتر از وجوه اجتماعی و فرهنگی جامعه - را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد؛ به همین دلیل بخش عمده‌ای از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان دانشکده معماری در پژوهش حاضر، ماهیتی بومی دارند که در سایر پژوهش‌ها، به آنها اشاره نشده است. به عنوان مثال اگر چه بویر و میتگانگ (۱۹۹۶) و استیونس (۱۹۹۸) به تبعیض‌های ناشی از تفاوت نژاد یا طبقه اجتماعی به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان رشته معماری اشاره می‌کنند که با توجه به اقتضای شرایط اجتماعی و فرهنگی کشور ایالات متحده آمریکا قابل بررسی است؛ اما در پژوهش حاضر به دلیل بافت همگن اجتماعی اکثر مناطق کشور و از جمله بافت اجتماعی و فرهنگی بستر پژوهش حاضر، این مؤلفه در یافته‌ها دیده نشد. در مقابل، مؤلفه برونسپاری طرح مورد شناسایی قرار گرفت که آن را می‌توان متأثر از مشکلاتی، از قبیل مدرک‌گرایی و فقدان توجه به مهارت‌های عملی دانست که در نظام آموزشی ما ریشه دارد (فرهود، ۱۳۸۷). علاوه بر آن، فقدان ساختار نظارتی کارا و مؤثر برای پایش وضعیت تدریس و به کارگیری مدرسان و نیز وجود ضعف‌های فراوان در زیرساخت‌های نظام اداری دانشکده، پژوهشگر را متوجه موارد دیگری از مؤلفه‌های بومی برنامه درسی پنهان چون ناکارآمدی نظام ارزیابی اساتید و ضعف و

ناکارآمدی نظام اداری دانشگاه در این زمینه نمود. واکاوی دلایل فراوانی مؤلفه‌های بومی شناسایی شده، از تأثیرپذیری زیاد و ارتباط تنگاتنگ برنامه درسی پنهان با وضعیت و شرایط گوناگون فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه، پرده بر می‌دارد.

در مجموع، از وجوه تمایز پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه برنامه درسی پنهان رشته معماری به چند مورد می‌شود اشاره کرد:

در اغلب پژوهش‌های یادشده، با تأکید بر جنبه‌های اجتماعی و شناختی برنامه درسی پنهان، به سایر جنبه‌ها کمتر پرداخته شده است، اما در این پژوهش، بدون تأکید بر جنبه‌ای خاص، تأثیر عوامل مختلف اجتماعی، شناختی، کالبدی و اداری مورد ارزیابی قرار گرفت.

در این پژوهش، با مبنا قرار دادن تجربیات زیسته دانشجویان، تمام جنبه‌های مثبت و منفی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان مورد واکاوی قرار گرفت، در حالی که در پژوهش‌های پیشین اغلب به مؤلفه‌های منفی پرداخته شده است. وجه تمایز دیگر این پژوهش از پژوهش‌های مشابه، تلاش برای توصیف وضعیت موجود برنامه درسی پنهان در قالب یک نظریه است به گونه‌ای که مضمون آن، گویای واقعیات موجود در پیام‌های مثبت و منفی برنامه درسی پنهان باشد.

هرچند نتایج حاصل از این تحقیق، قابل تعمیم به همه دانشکده‌های معماری کشور نیست، اما بحث و بررسی پیرامون این موضوع می‌تواند به گفتمانی برای بررسی برنامه درسی پنهان در سایر دانشکده‌های معماری کشور تبدیل شود.

واکاوی عوامل شکل‌دهنده مؤلفه‌های کشف شده نیز، با هدف بررسی امکان مداخله اصلاحی در آنها، از دیگر وجوه تمایز پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه تلقی می‌شود. در مجموع، با توجه به یافته‌ها و نتایج پژوهش، پیشنهادها زیر قابل ارائه است:

۱- هر چند دامنه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در چهار محیط شناختی، اجتماعی، فیزیکی و اداری گسترده شده اند، اما، آن‌گونه که مدل مفهومی پژوهش نشان می‌دهد، طیف وسیعی از آنها، مخصوصاً پیام‌های منفی، در حوزه تعاملات اجتماعی و مرتبط با مباحث اخلاقی و تربیتی هستند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که مؤلفه‌های کشف شده و کارکردهای متنوع آنها مورد تأمل

شناسایی و تبیین برنامه درسی پنهان در رشته معماری

سیاستگذاران، برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و مدرسان دانشکده‌های معماری قرار بگیرد تا بتوان از ظرفیت‌های سازنده برنامه درسی پنهان برای افزایش کارایی و اثربخشی جنبه‌های تربیتی دانشگاه استفاده لازم به‌عمل آورد.

۲- با توجه به ایجاد درک نسبی از قانونمندی‌های حاکم بر جریان و عوامل فراگیری مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در رشته معماری، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از طریق شناسایی چهار مضمون دانش، بینش، کنش و پایش در زمینه چهار محیط اجتماعی، شناختی، اداری و کالبدی، به ارائه راهکارهایی برای مداخله اصلاحی، یعنی جلوگیری از فراگیری پیام‌های منفی و تسهیل و گسترش زمینه فراگیر شدن پیام‌های مثبت، معطوف گردد.

## منابع

صفایی موحد، سعید و باوفا، داوود (۱۳۹۲). به سوی فرانظریه‌ای دیگر برای شناخت برنامه درسی پنهان، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲ (۱۰)، ۹۶-۷۶.

صفایی موحد، سعید و باوفا، داوود (۱۳۹۲). عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۴ (۷)، ۵۳-۳۰.

فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی، جلد اول، تهران: نشر آبیژ.

فروود، داریوش (۱۳۸۷). بلندپروازی، علم‌بازی، مدرک‌سازی (واژگان پلجریسم)، فصلنامه اخلاق در علوم فناوری، ۴ و ۳، ۵-۱.

کرامتی، انسی؛ مهram، بهروز؛ شعبانی ورکی، بختیار و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۴ (۷)، ۱۰۹-۸۵.

مهram، بهروز؛ اسکندری، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. مطالعات برنامه درسی، ۳ (۸)، ۱۷۱-۱۵۶. مصباح‌یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴). نقد و بررسی مکاتب اخلاقی، تحقیق و نگارش احمد حسین شریفی، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: آستان قدس

- Ahrentzen, S., & Anthony, K. H. (1993). Sex, Stars, and Studios: A Look at Gendered Educational Practices in Architecture. *Journal of Architectural Education*, 47 (1), 11-29.
- Bashir, T. (2014). Reflections on architectural design education: The return of rationalism in the studio. *Frontiers of Architectural Research*, 3 (4), 424-430.
- Boyer, E. L.; Mitgang, L. D. (1996). *Building community: a new future for Architecture education and practice: a special report*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Caruso, A. C. (2008). *Toward an Evolution of Studio Culture a Report of The Second AIAS Task Force on Studio Culture*. Washington: American Institute of Architecture Students.
- Crysler, C. G. (1995). Critical Pedagogy and Architectural Education. *Journal of Architectural Education*, 48 (4), 208-217.
- Dutton, T. A. (1987). Design studio and pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 41 (1), 16-25.
- Dutton, T. A. (1991). *Introduction Voices in Architectural Education: Cultural Politics. and Pedagogy*. (T. A. Dutton, Ed.) New York: Bergin & Garvey.
- Dutton, T. A. (1996). *Cultural studies and critical pedagogy: cultural pedagogy and architecture. Reconstructing Architecture: Critical Discourse and Social Practices*. (T. A. Dutton, & L. H. Mann, Eds.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd ed.). New Jersey: Merrill Practice Hall Publishing Co. Inc.
- Elo, S.; Kaarlainen, M.; Kanste, O.; Polkki, T.; Utriainen, K.; Kyngas, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *Sage Open*, 4 (1), 1-10.
- Gair, M.; Mullins, G. (2001). Hiding in Plain Sight. In E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum of higher education* (pp. 21-42). New York: Routledge.
- Gaufberg, E. H.; Batalden, M.; Sands, R.; Bell, S. K. (2010). The hidden curriculum: what can we learn from third-year medical student narrative reflections? *Academic Medicine*, 85 (11), 1709-1716.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction .

- Hassan A., Bijandi M. S. (2009). Hidden curriculum in higher education: Linking philosophy to practice. *The Journal of International Management Studies*, 4 (1), 92-98.
- Ito, A. (2011). Enhancing School Connectedness in Japan: The Role of Homeroom Teachers in Establishing a Positive Classroom Climate. *Asian Journal of Counselling*, 18 (1), 41-62.
- Kaminer, T. (2011). *Architecture, Crisis and Resuscitation: The Reproduction of Post-Fordism in Late-Twentieth-Century Architecture*. New York: Routledge.
- Keddy, K. (2001). Beneath the Umbrella of the Hidden Curriculum: The Underlying Premise, the Existence of Homogeneity, and the Deconstruction of Hierarchy. *Paradoxes of Progress: Architecture and Education in a Post-utopian Era 89 th ASCA Annual Meeting*, (pp. 190-194). Baltimore.
- Kellogg, C. (2005). *The Studio Culture Summit*. Minnesota: American Institute of Architecture Students.
- Khan, S., Kotharkar, R. (2012). Performance Evaluation of School Environs: Evolving an Appropriate Methodology Building. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 50, 479-491.
- Koch, A.; Schwensen, K.; Dutton, T. A.; Smith, D. (2002). *Koch, A., Schwensen, K., Dutton, The Redesign of Studio Culture A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*. Washington, DC: American Institute of Architecture Student Press.
- Margolis E, Romero M. (2001). "In the image and likeness...": How mentoring functions in the hidden curriculum. In E. Margolis (Ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education* (pp. 79-96). New York: Routledge Publishing Company.
- Mayhew, Matthew J.; Rockenbach, Alyssa N.; Bowman, Nicholas A.; Seifert, Tricia A. D.; Wolniak, Gregory C.; Pascarella , Ernest T. ; Terenzini , Patrick T.; (2016). *How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works* (Vol. 3). San Francisco: Jossey-Bass.
- Olweny, M. R. (2013). Socialisation in Architecture Education. In V. Farrow, & M. Mendoza (Ed.), *In Association of Architectural Educators (AAE) Conference*. Nottingham: Nottingham Trent University.
- Salama, A. M.; Maclean, L. (2017). Integrating Appreciative Inquiry (AI) into architectural pedagogy: An assessment experiment of three retrofitted buildings in the city of Glasgow. *Frontiers of Architectural Research*, 6 (2), 169-182.

- Semken, S.; Freeman, C. B. (2008). Sense of Place in the Practice and Assessment of Place-Based Science Teaching. *Science Education*, 92 (6), 1042-1058.
- Stevens, G. (1998). *The Favored Circle. The Social Foundations of Architectural Distinction*. Cambridge: MIT Press.
- Tzonis, A. (2014a). A framework for architectural education. *Frontiers of Architectural Research*, 3 (4), 477-479.
- Tzonis, A. (2014b). Creativity real and imagined in architectural education. *Frontiers of Architectural Research*, 3 (3), 331-333.
- Ward, A. (1987). Design archetypes from group process. *Design Studies*, 8 (3), 157-169.
- Ward, A. (1990). Ideology, culture and the design studio. *Journal of Design Studies*, 11 (1), 10-16.
- Watkins, D. (2000). Learning and teaching: A cross-cultural perspective. *School Leadership & Management*, 20 (2), 161-173.
- Wren, D. G. (1999). School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34 (135), 593-596.