



تأملی بر نقش حوزه عاطفی در آموزش معماری

نگار یوسفی^۱، یوسف گرجی مهلبانی^۲

۱- دانشجوی دکتری معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)، قزوین، ایران

۲- استاد گروه معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)، قزوین، ایران

A Contemplation on the Role of the Affective Domain in Architectural Education

Negar Yousefi^{1*}, Yousef Gorji Mahlabani²

1- PhD Student in Architecture, Faculty of Architecture and Urban Development, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

2- Professor of Architecture, Faculty of Architecture and Urban Development, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

n.negaryousefi@gmail.com : ایمیل نویسنده مسئول

*Corresponding Author: n.negaryousefi@gmail.com

چکیده

اهداف آموزشی یکی از مهمترین مسائل در حوزه آموزش است. در زمینه این اهداف چند طبقه‌بندی وجود دارد که طبقه‌بندی بلوم از مشهورترین آنهاست. بلوم در طبقه‌بندی اهداف آموزشی سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی را معرفی می‌کند. حوزه شناختی که با دانش و مهارت‌های فکری سر و کار دارد، اغلب در دوره‌های آموزشی مختلف مدنظر است، اما باید توجه داشت که آموزش را نمی‌توان فقط به حوزه شناختی محدود کرد. این مسأله در رشته معماری که یک میان رشته است از اهمیت بیشتری برخوردار است. هدف مطالعه حاضر بررسی تأثیر حوزه عاطفی در آموزش معماری است. این پژوهش در حوزه پژوهش‌های کیفی است و اطلاعات مورد نیاز آن از اسناد و منابع کتابخانه‌ای گردآوری شده است. بررسی انجام‌شده نشان می‌دهد که حوزه عاطفی به واسطه ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجو، توجه به مفهوم باورها و ایجاد تعهد درونی در دانشجو برای بکارگیری ارزش‌ها در عملکرد حرفه‌ای، و نیز ایجاد یا تقویت مهارت‌های عمومی برای انجام کار گروهی، بخش مهمی از آموزش معماری را شکل می‌دهد و در تعامل با حوزه شناختی می‌تواند سبب موفقیت دوره آموزشی شود. در واقع می‌توان گفت که برای موفقیت در حرفه معماری، که در آن طراحی فضا با حوزه‌های گوناگونی از قبیل فرهنگی، اجتماعی و روانشناسی در ارتباط است، توجه به مسائل مربوط به حوزه عاطفی در طی دوره آموزشی اهمیت فراوان پیدا می‌کند.

واژه‌های کلیدی

طبقه‌بندی بلوم، حوزه شناختی، حوزه عاطفی، آموزش معماری.

Abstract

Educational objectives are one of the most important issues in the field of education. There are several classifications for these purposes, the most famous of which is Bloom's taxonomy. In classifying educational goals, Bloom identifies three domains: cognitive, affective, and psychomotor. The cognition domain that deals with knowledge and intellectual skills is often considered in different training courses, but it should be noted that education cannot be limited to the field of cognition alone. This issue is even more important in the field of architecture, which is an interdisciplinary field. The purpose of this study is to investigate the effect of affective domain in architecture education. This research is in the field of qualitative research and the required information has been collected from library resources. The study shows that the affective domain is an important part of architecture education by creating interest and motivation in students, paying attention to internalization and creating internal commitment in students to apply values in professional performance, as well as creating or strengthening general skills for teamwork. The affective domain in interaction with the cognitive domain can lead to the success of the training course. In fact, it can be said that in order to succeed in the profession of architecture, where space design is related to various fields such as cultural, social and psychological, it is very important to pay attention to issues related to the affective domain during the course.

Keywords: Bloom's Taxonomy, Cognitive Domain, Affective Domain, Architectural Education.



۱- مقدمه

آموزش در تعریف کلی به فرآیند ایجاد تغییر در رفتار گفته می‌شود، تغییری که سبب‌ساز پیشرفت بشر است. یکی از مسائل مهمی که در آموزش مطرح است، اهدافی است که در طی دوره آموزشی دنبال می‌شود. یکی از مشهورترین طبقه‌بندی‌های اهداف آموزشی را بنجامین ساموئل بلوم^۱ (۱۹۱۳-۱۹۹۹) روانشناس تربیتی آمریکایی ارائه داده است. از این طبقه‌بندی علاوه بر آموزش در پژوهش‌های مرتبط با این حوزه نیز فراوان استفاده شده است. بلوم در طبقه‌بندی سلسله‌مراتبی خود سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی^۲ را معرفی می‌کند و معتقد است آنچه که طبقه‌بندی می‌شود در واقع رفتار یادگیرندگان است و آنچه مدنظر است تغییراتی است که در نتیجه شرکت در یک دوره آموزشی در فکر، احساس یا عمل آنها ایجاد می‌شود (Bloom, 1956: 7,12).

حوزه شناختی که با به خاطر سپردن دانش و مهارت‌های فکری نظیر استدلال و حل مسأله سر و کار دارد، حوزه‌ای است که اغلب در دوره‌های آموزشی مختلف مدنظر است، اما باید توجه کرد که هر سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی در مفهوم آموزش دخیل هستند، البته میزان تأثیر هر یک در زمینه‌های مختلف آموزشی متفاوت است و این مسأله به نوع آموزش وابسته است که کدام حوزه نقش بیشتری داشته باشد و بهتر بتواند آن نوع آموزش و توانمندی را انتقال دهد. هدف مقاله حاضر بررسی تأثیر حوزه عاطفی در آموزش معماری است. برای این منظور و پس از بررسی پیشینه و روش پژوهش، ابتدا تعریف و مشخصات سه حوزه بررسی شده و سپس به مطالعه تأثیر حوزه عاطفی در آموزش معماری پرداخته می‌شود.

۲- پیشینه و روش پژوهش

درباره حوزه عاطفی از جنبه‌های مختلف مانند تأثیر در رضایت از تحصیل، بهره‌وری نیروی آموزش‌دیده و بهبود بخشیدن به دستاوردهای حوزه شناختی در رشته‌های مختلف آموزشی پژوهش‌هایی انجام شده است، برای مثال در حوزه معماری هاشم‌پور و دیگران در مقاله خود به بررسی نقش هوش عاطفی در اثربخشی آموزش در کارگاه‌های طراحی معماری پرداخته‌اند (هاشم‌پور، احمدی و ندیمی، ۱۳۹۸: ۶۷۳-۶۸۶). سزر و دیگران در مطالعه خود نتیجه گرفته‌اند که پیشرفت تحصیلی در کلاس‌های طراحی که اساس آموزش معماری است، با هوش هیجانی و مهارت‌های درون فردی دانشجویان مرتبط است (Sezer, Erbil and Murat, 2016: 165-183). شریعت‌راد در مقاله خود در راستای شناسایی ساز و کار رشد عاطفی و چگونگی درونی‌سازی ارزش‌ها به جستجو در متون آموزشی پرداخته و مدل درونی شدن ارزش‌ها را به‌منزله مدل پشتیبان معرفی کرده است (شریعت‌راد، ۱۳۹۸: ۲۲۹-۲۴۶). دنتون و مکینی به تحلیل رابطه میان پیشرفت عاطفی و شناختی پرداخته و نشان داده‌اند که موفقیت با یکپارچگی حوزه‌های عاطفی و شناختی تقویت می‌شود و همچنین چندین پیشنهاد آموزشی کاربردی مانند یادگیری فعال و مشارکتی را به‌منزله ابزار اجرا و ارزیابی اهداف عاطفی پیشنهاد داده‌اند (Denton and McKinney, 2004: 6-11). دولان در مقاله‌اش به بررسی چگونگی تعامل عاطفه با سایر حوزه‌های یادگیری، به‌ویژه توجه، حافظه و استدلال، با تمرکز بر پیامدهای روان‌شناختی و مکانیسم‌هایی که زمینه‌ساز سامان‌بخشی عاطفی یادگیری هستند، پرداخته است (Dolan, 2002: 1191-1194). ساویچ و کاشف استدلال می‌کنند که حوزه

¹ Benjamin Samuel Bloom

² Cognitive Domain, Affective Domain and Psychomotor Domain.



عاطفی، به‌ویژه در زمینه ساختن سیستم‌های ارزشی شخصی‌شده یادگیرندگان، برای طراحی برنامه‌های معماری در آموزش معاصر ضروری است و معتقدند آموزش مبتنی بر کارگاه‌های آموزشی گروهی بستری را برای ادغام مهارت‌های شناختی و رفتاری که برای تمرین حرفه‌ای ضروری هستند، فراهم می‌کند (Savic and Kashef, 2013: 987-1004). آکاسه و آلیاس در مقاله خود به برخی از روش‌های تدریس که می‌توانند سبب افزایش یادگیری عاطفی برای رشته‌های مهندسی شوند، پرداخته‌اند (Akasah and Alias, 2010: 1-7).

همان‌طور که دیده می‌شود تأثیر حوزه عاطفی بر یادگیری در پژوهش‌ها مورد توجه بوده است. در مطالعه حاضر تأثیر این حوزه در کنار حوزه شناختی در آموزش معماری مورد بررسی قرار گرفته است. این پژوهش با روش کیفی انجام شده و برای گردآوری اطلاعات از منابع و اسناد کتابخانه‌ای استفاده شده است.

۳- حوزه‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی در طبقه‌بندی بلوم

بلوم و همکارانش معتقدند که تقسیم اهداف آموزشی به سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی، ترتیبی اختیاری است و به نظر می‌رسد بهترین روشی را که مریبان به طور سنتی اهداف آموزشی را طبقه‌بندی می‌کنند، نشان می‌دهد. این جداسازی به منظور تجزیه و تحلیل حوزه‌ها انجام شده است و هنگام تمایز بین اهداف عاطفی و شناختی، نباید به گونه‌ای تفسیر شوند که نشان دهد تمایز موازی در ساختار اصلی رفتار وجود دارد (Kratwohl, Bloom and Masia, 1964: 47, 45). بنابراین این تقسیم‌بندی جدایی‌های ذاتی در رفتار را منعکس نمی‌کند (Morshead, 1965: 166).

۳-۱- حوزه شناختی

بلوم و همکارانش حوزه شناختی را به دو دسته کلی دانش و توانایی‌ها و مهارت‌ها تقسیم کرده‌اند که دسته دوم شامل پنج بخش درک، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزیابی است. بدین ترتیب در مجموع شش دسته در این حوزه وجود دارد که به ترتیب از دسته دانش تا دسته ارزیابی به صورت سلسله‌مراتبی از ساده به پیچیده تنظیم شده‌اند (شکل ۱). کسب دانش یا اطلاعات رایج‌ترین هدف آموزشی است، تا جایی که اغلب اولین هدف آموزشی مهم در برنامه درسی محسوب می‌شود. اگرچه اطلاعات یا دانش یک پیامد مهم آموزش شناخته می‌شود، اما تعداد بسیار کمی از مدرسان آن را به‌منزله تنها نتیجه آموزش در نظر می‌گیرند. دسته توانایی‌ها و مهارت‌ها نشان‌دهنده توانایی یادگیرنده برای استفاده از دانش خود در موقعیت‌ها و مشکلات جدید است. اهداف توانایی‌ها و مهارت‌ها بر فرآیندهای ذهنی سازماندهی و سازماندهی مجدد مطالب برای رسیدن به یک هدف خاص تأکید دارند (Bloom, 1956: 7, 18, 28, 38).

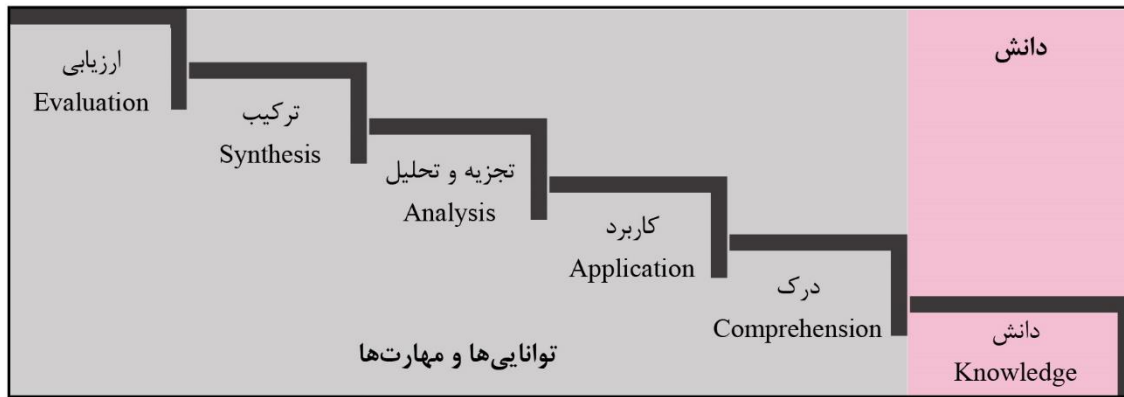
بلوم به غیر از دسته کاربرد برای سایر دسته‌ها زیرمجموعه‌هایی را تعیین کرده است:

- دانش: دانش مشخصات، دانش راه‌ها و ابزار برخورد با مشخصات، دانش کلیات و انتزاعات در یک زمینه،
- درک: ترجمه، تفسیر، برون‌یابی،
- تجزیه و تحلیل: تجزیه و تحلیل عناصر، تجزیه و تحلیل روابط، تجزیه و تحلیل اصول سازمانی،
- ترکیب: تولید یک ارتباط منحصر به فرد، تولید یک طرح یا یک مجموعه اقدامات پیشنهادی، استخراج مجموعه‌ای از روابط انتزاعی،
- ارزیابی: قضاوت بر اساس شواهد داخلی، قضاوت بر اساس معیارهای خارجی (Bloom, 1956: 201-207).

گفتنی است که در سال ۲۰۰۱ و چندین سال پس از انتشار طبقه‌بندی بلوم در حوزه شناختی، لورین اندرسون و دیوید



کراثول^۱ به همراه گروهی از پژوهشگران این حوزه را بازنگری کرده و نسخه تجدیدنظر شده طبقه‌بندی^۲ را منتشر کردند.



شکل ۱: طبقه‌بندی بلوم در حوزه شناختی [ترسیم از نگارندگان]

۲-۳- حوزه عاطفی

حوزه عاطفی ناظر بر علاقه‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هاست (Bloom, 1956: 7). چند سال پس از انتشار طبقه‌بندی در حوزه شناختی، کراثول، بلوم و ماسیا طبقه‌بندی در حوزه عاطفی را منتشر کردند. در این حوزه پنج دسته دریافت کردن، واکنش نشان دادن، ارزش‌گذاری کردن، سازماندهی ارزش‌ها و شخصیت‌پردازی توسط یک نظام ارزشی وجود دارند (Krathwohl, Bloom and Masia, 1964) (شکل ۲).

هر یک از این دسته‌ها شامل چند زیرمجموعه است:

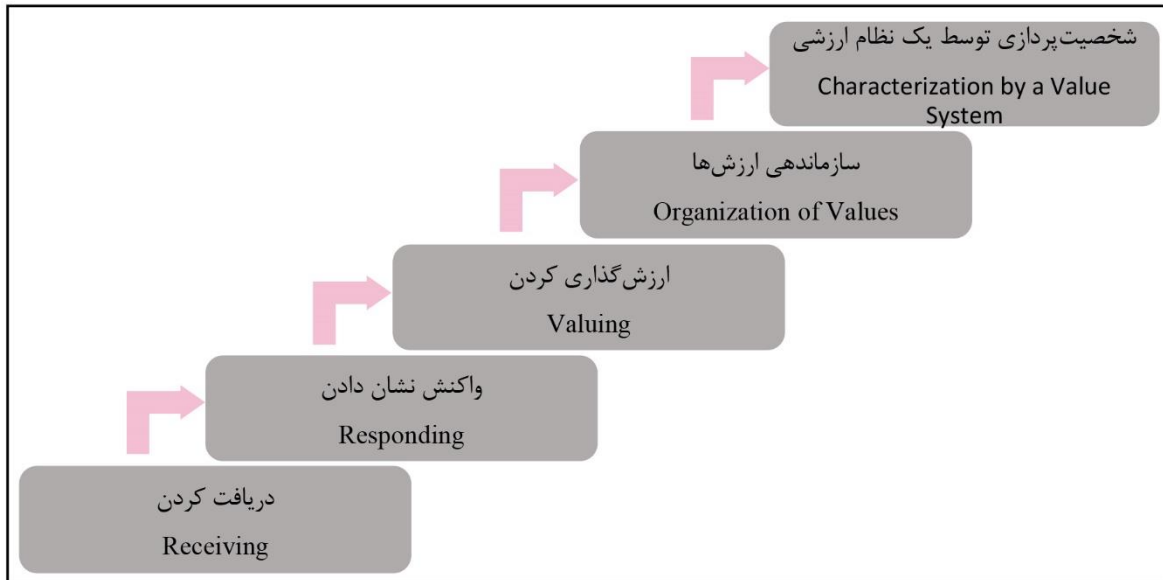
- دریافت کردن: آگاهی، میل به دریافت، توجه کنترل یا انتخاب شده،
- واکنش نشان دادن: تن دادن به واکنش، میل به واکنش، رضایت در واکنش،
- ارزش‌گذاری کردن: پذیرش یک ارزش، ترجیح یک ارزش، تعهد،
- سازماندهی ارزش‌ها: مفهوم‌سازی یک ارزش، سازماندهی یک نظام ارزشی،
- شخصیت‌پردازی توسط یک نظام ارزشی: مجموعه تعمیم‌یافته، خلق شخصیت (Krathwohl, Bloom and Masia, 1964).

نویسندگان حوزه عاطفی از مفهوم «درونی‌سازی»^۳ به‌منزله ابزار نظارتی مرکزی خود استفاده کرده‌اند، آنها اهداف را در امتداد یک زنجیره سلسله‌مراتبی با توجه به درجه‌ای که می‌توان گفت یک یادگیرنده دارای نگرش‌ها، ارزش‌ها یا پاسخ‌های عاطفی درونی شده است، سازماندهی کرده‌اند و درونی‌سازی را در مفهوم رشد به کار برده‌اند (Krathwohl, Bloom and Masia, 1964: 28, 80, Morshead, 1965: 167, 168).

¹ Lorin W. Anderson and David R. Krathwohl

² A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.

³ Internalization



شکل ۲: طبقه بندی حوزه عاطفی از کراثول و دیگران [ترسیم از نگارندگان]

۳-۳- حوزه روانی - حرکتی

حوزه روانی- حرکتی با مهارت های حرکتی ارتباط دارد. بلوم نوشته است که گرچه این حوزه، حوزه مهمی است اما از آنجا که در زمان او به آن اهمیت چندانی داده نمی شود، طبقه بندی اهدافش فعلاً چندان مفید نیست (Bloom, 1956: 7,8). بعدها نیز بلوم این حوزه را طبقه بندی نکرد، گرچه طبقه بندی هایی از این حوزه توسط سایر پژوهشگران انجام شده است که از میان آنها می توان به طبقه بندی هارو^۱ اشاره کرد. او در این حوزه شش دسته^۲ را مشخص کرده است:

- حرکت های غیر ارادی: واکنش های آموزش داده نشده،
- حرکت های پایه ای: مانند راه رفتن،
- ادراک: پاسخ به محرک هایی مانند محرک های سمعی و بصری،
- توانایی های فیزیکی: توانایی هایی که باید برای پیشرفت بیشتر بهبود یابند، مانند قدرت و چابکی،
- حرکت های ماهرانه: مانند حرکت های پیشرفته ورزشی،
- ارتباط غیر کلامی: زبان بدن مؤثر (Harrow, 1972).

در دهه های گذشته بخش عمده ای از فعالیت های حرفه ای معماران بر اساس نقشه های دستی بود که می توان آنها را در حوزه روانی- حرکتی قرار داد، گرچه امروزه استفاده از نرم افزارهای گوناگون این حوزه را در حاشیه آموزش معماری قرار داده است (Savic and Kashef, 2013: 995).

¹ Anita J. Harrow

² Reflex Movements, Fundamental Movements, Perception, Physical Abilities, Skilled Movements, No Discursive Communication.



۴- تأثیر حوزه عاطفی در آموزش معماری

سلسله مراتب طبقه بندی بلوم در حوزه شناختی نشان می‌دهد که دانش باید ابتدا برای پیاده سازی در حوزه عمل درک شود تا بتوان دانست که در کجا کاربرد دارد. سپس باید تجزیه و تحلیل شود تا در مرحله بالاتر بتوان ترکیبی بهتر و کارا تر از آنچه پیش تر بوده است به دست آورد. در انتها با ارزیابی، نقاط ضعف و قوت آن مشخص می‌شود و با بازخورد این نتایج می‌توان مشکلات را اصلاح، و نقاط قوت را تقویت کرد و بدین ترتیب چرخه ادامه پیدا می‌کند. باید توجه داشت که دسته دانش حدود ۲۰ درصد از کل توانایی فرد در حوزه شناختی را در بر دارد و ۸۰ درصد آن مربوط به بکارگیری دانش در دسته دوم یعنی توانایی‌ها و مهارت‌هاست. دسته دوم در حقیقت دسته بهره‌وری از دانش است و بدون آن دانش کارکردی نخواهد بود. می‌توان گفت که این بخش از حوزه شناختی بر تجربه در کنار دانش دلالت دارد.

دانش و استفاده کاربردی از آن نیازمند تمرین، ممارست و تلاش کردن است تا بتواند سبب ارتقاء فرد شود. وینر معتقد است که تلاش تابعی از انگیزه و تمایل به انجام کار تلقی می‌شود (Weiner, 2000). سیف آورده است که انگیزه از سویی به منزله یک هدف آموزشی است و به معنای ایجاد علاقه در یادگیرنده برای موضوعات مختلف علمی و اجتماعی است، و از سوی دیگر یک وسیله آموزشی و نوعی پیش نیاز برای یادگیری است (سیف، ۱۳۹۵). ضریب هوشی انسان ممکن است روند یادگیری را تقویت یا تضعیف کند، اما روانشناسان آموزشی معتقدند که انگیزه نقش بیشتری در بسیج ظرفیت انسان برای پردازش ایده‌ها و تلاش برای دستیابی به دانش دارد (Savic and Kashef, 2013: 988). بنابراین انگیزه فرد هم مولد است و منجر به تلاش کردن و تمرین برای یادگیری می‌شود، و هم ایجاد انگیزه و علاقه در فرد برای یک موضوع آموزشی می‌تواند نتیجه آموزش نیز محسوب شود. مک آلیستر معتقد است که به‌ویژه فرآیند طراحی حوزه‌ای است که در آن ارزش‌ها و علایق شخصی دانشجو می‌تواند به مولد طراحی تبدیل شود (McAllister, 2010: 84). انگیزه و علاقه در مسائل آموزشی، همان‌طور که آمد، یکی از بحث‌هایی است که در حوزه عاطفی مطرح است.

بر اساس طبقه بندی کراول و دیگران در حوزه عاطفی در مرحله اول یادگیرنده صرفاً به یک موضوع توجه می‌کند، سپس نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد، برای آن ارزش قائل می‌شود، با کنار هم گذاشتن ارزش‌ها آنها را سازماندهی می‌کند و در نهایت آنها را به منزله بخشی از دیدگاه خود نسبت به جهان می‌پذیرد. بدین ترتیب یک ارزش برای فرد درونی می‌شود. درونی سازی در حقیقت همان مفهوم باور است و به معنای همه اعتقادات قلبی و واقعی فرد نسبت به موضوعات گوناگون مانند موضوعات اخلاقی، دینی، اجتماعی و فرهنگی است. باور به منزله یک ارزش، به یافتن مسیر درست و حرکت کردن در آن کمک می‌کند. باورها ناشی از دانش و تجربه (توانایی‌ها و مهارت‌ها) هستند و تقویت آنها در یک زمینه، بر نحوه بکارگیری‌شان در دسته بهره‌وری تأثیرگذار است. این مسأله ناظر بر جنبه‌ای از تعامل حوزه‌های عاطفی و شناختی در یادگیری است. دنتون و مکینی نیز معتقدند حوزه عاطفی را می‌توان برای حمایت از درونی سازی محتوای شناختی مورد استفاده قرار داد (Denton and McKinney, 2004: 6). تحقیقات همچنین نشان می‌دهد که یادگیری عاطفی در یادگیری بلندمدت حائز اهمیت است، و فقدان درونی سازی عاطفی یک مفهوم باعث اختلال در یادگیری طولانی مدت آن می‌شود (Rose and Meyer, 2002). بدین ترتیب درونی سازی ارزش‌ها و ایجاد باور در دانشجو یکی از مهم ترین بخش‌های حوزه عاطفی است که هم خود ریشه در دانش و تجربه حوزه شناختی دارد، و هم از سوی دیگر به تثبیت دانش به دست آمده از حوزه شناختی و بکارگیری آن در دسته بهره‌وری کمک فراوان می‌کند. در آموزش معماری توجه به باورها بسیار مهم است، زیرا شکل گیری باورهای مناسب در زمان دانشجویی در ذهن دانشجو سبب می‌شود که او در کار حرفه‌ای خود آن باورها و ارزش‌های درونی شده را دخیل کند، اما زمانی که دانشجو به ارزشی باور پیدا نکند، تعهدی به بکارگیری آن



ارزش در طراحی حرفه‌ای خود نخواهد داشت. آکاسه و آلیاس نتیجه توجّه کردن به یادگیری در حوزه عاطفی را رضایت بیشتر دانشجویان، رضایت شغلی بیشتر برای اساتید و مهم‌تر از همه غنا بخشیدن به یادگیری در حوزه شناختی می‌دانند (Akasah and Alias, 2010: 6).

از سوی دیگر در بحث از نتایج یادگیری، اسپادی (Spady, 1994: 2) معتقد است که نتایج یادگیری چیزی است که افراد با آنچه آموخته‌اند، می‌توانند انجام دهند. او سواد، محتوا و عملکرد را سه حوزه مهم نتایج یادگیری تعریف می‌کند. سواد یک شرط ضروری است و محتوا عمدتاً به معنای دانش واقعی است. عملکرد که وسیع‌ترین حوزه است، بر حوزه‌های شناختی و عاطفی متکی است. بنابراین حوزه عاطفی نه تنها در طی آموزش با مؤلفه‌هایی مانند انگیزه و باور تأثیرگذار است، بلکه در عملکرد حرفه‌ای فرد پس از دوره آموزشی نیز تأثیر فراوان دارد. هر فرد برای آنکه در حرفه خود موفق باشد علاوه بر آنکه باید توانایی‌های تخصصی مرتبط با آن حرفه را آموخته باشد، به شایستگی‌های عمومی نیز برای انجام وظایف خود نیازمند است. ساویچ و کاشف معتقدند حوزه عاطفی تأثیر بسزایی در توسعه و کسب تعداد زیادی از شایستگی‌های عمومی و تعدادی از شایستگی‌های خاص برای برنامه‌های مطالعاتی معماری دارد، و متخصصان موفق باید شایستگی‌هایی را توسعه دهند که به آنها اجازه می‌دهد به عوامل اجتماعی، فرهنگی و سایر عوامل محیطی رسیدگی کنند (Savic and Kashef, 2013: 994, 998). برای مثال توانایی انطباق با نیازها و الزامات اجتماعی و فرهنگی، میانجی‌گری و داوری میان عوامل مختلف دخیل در طراحی، و ظرفیت رهبری و هماهنگی گروهی از متخصصان در فرآیند پیچیده طراحی و ساخت، از شایستگی‌هایی است که یک معمار باید داشته باشد (Scalabre, 2005: 79).

ساویچ و کاشف آورده‌اند که با در نظر گرفتن ویژگی میان رشته‌ای معماری، طراحی برنامه درسی آن نمی‌تواند فقط بر روی نتایج مبتنی بر شناخت استوار باشد. از آنجایی که مسائل طراحی معماری اغلب پیچیده هستند، لازم است توسعه نگرش‌ها و سیستم‌های ارزشی یادگیرندگان در نظر گرفته شود، تا از رویکرد مناسب و زمینه‌ای در حل مسأله و در طول فرآیند کلی طراحی اطمینان حاصل شود (Savic and Kashef, 2013: 987, 1001).

۵- نتیجه‌گیری

بررسی انجام‌شده نشان می‌دهد که حوزه عاطفی بخش مهمی از آموزش را تشکیل می‌دهد و در تعامل با حوزه شناختی می‌تواند سبب موفقیت یک دوره آموزشی شود. توجّه به انگیزه‌های دانشجویان و ایجاد انگیزه و علاقه در او برای یک موضوع آموزشی، یکی از تأثیرگذارترین نکات مرتبط با حوزه عاطفی در آموزش است که سبب تلاش و ممارست دانشجویان ماندگار شدن مباحث آموزشی در ذهن او می‌شود. همچنین باورها که به معنای درونی‌سازی ارزش‌هاست، بحث بسیار مهمی در آموزش و به‌ویژه در آموزش معماری است. زمانی که یک ارزش با استفاده از مراحل دورنی‌سازی حوزه عاطفی برای یک دانشجوی تبدیل به یک باور می‌شود، در ذهن او تثبیت می‌شود و بدین ترتیب مستقیماً در طراحی او تأثیر می‌گذارد. برای مثال، زمانی که توجّه به فضای سبز و محیط‌زیست برای یک دانشجوی تبدیل به باور می‌شود، در کار حرفه‌ای خود نیز حفاظت از محیط‌زیست و جلوگیری از آسیب رساندن به آن را مدنظر قرار می‌دهد، و در صورتی که چنین باوری نداشته باشد، تعهدی نیز برای حفظ و نگهداری فضای سبز و محیط بستر طرح در ذهن ندارد. همچنین حوزه عاطفی بر شایستگی‌های عمومی فرد که از مهارت‌های ضروری در انجام کار حرفه‌ای است، نیز تأثیر دارد. این مسأله در کار حرفه‌ای معماری بسیار پراهمیت است، زیرا معماری یک کار گروهی است که در آن متخصصین از رشته‌های مختلف همکاری می‌کنند و برقراری ارتباط مناسب بین اعضای یک گروه طراحی بر نتیجه کار مؤثر است. بنابراین توانایی انجام کار گروهی یک مهارت است که در آموزش‌های حوزه عاطفی می‌توان آن را به دانشجویان آموزش داد و یا تقویت کرد.



در نهایت می‌توان گفت که هر آموزشی بدین‌منظور انجام می‌شود که فرد در کار حرفه‌ای خود بتواند به خوبی عمل کند. در معماری به‌منزله یک میان‌رشته که در آن طراحی فضا با حوزه‌های گوناگونی از قبیل فرهنگی، اجتماعی، روانشناسی و اقلیم و بستر جغرافیایی در ارتباط است، توجه به مسائل مربوط به حوزه عاطفی اهمیت فراوان پیدا می‌کند. بنابراین مادامی که دانشجوی آموزش‌های مربوط به این حوزه را در دوره آموزشی خود دریافت نکند، و مهارت‌های خود را در این زمینه ارتقاء ندهد، در حرفه خود با مشکل جدی روبرو خواهد شد. حوزه عاطفی در آموزش معماری از جنبه انگیزه و باورها در بخش آموزش تخصصی مرتبط با رشته، و از جنبه تقویت و پرورش مهارت‌های عمومی در شایستگی‌های عمومی فرد تأثیرگذار است.

مراجع

- سیف، ع. ا. (۱۳۹۵). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران، نشر دوران.
- شریعت‌راد، ف. (۱۳۹۸). الگوی درونی‌سازی ارزش‌ها در آموزش معماری: طرح، کاربری و آزمون مدلی برای رشد عاطفی دانشجویان در کارگاه طراحی، دوفصلنامه مطالعات معماری ایران، سال هشتم، شماره ۱۶.
- هاشم‌پور، پ.، احمدی، م. و ندیمی، ح. (۱۳۹۸). کاربرد هوش عاطفی در فرآیند آموزش طراحی معماری، جستاری در الزامات رشته معماری از حیث مهارت‌های عاطفی، نشریه علمی فناوری آموزش، جلد ۱۳، شماره ۳.
- Akasah, Z. A. and Alias, M. (2010). Emphasizing Learning of the Affective Domain for the Realization of the Engineering Learning Outcomes, 3rd Regional Conference on Engineering Education -and Research in Higher Education "RCEE & RHEd2010", 7-9 June, Kuching, Sarawak.
- Bloom, B. S. and et al. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, McKey.
- Denton, L. F. and McKinney, D. (2004). Affective Factors and Student Achievement: A Quantitative and Qualitative Study, 34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, 20-23 October, Savannah, GA.
- Dolan, R. J. (2002). Emotion, Cognition, and Behavior, Science, 298.
- Krathwohl, D. R. Bloom, B. S. and Masia, B. B. (1964). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain, New York, David McKey Co.
- Harrow, A. J. (1972). A Taxonomy of Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives, New York, David McKay.
- McAllister, K. (2010). The Design Process - Making it Relevant for Students, International Journal of Architectural Research, 4:2-3.
- Morshead, R.W. (1965). Taxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain, Studies in Philosophy and Education, 4.
- Rose, D. H. and Meyer A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Savic, M. and Kashef, M. (2013). Learning Outcomes in Affective Domain within Contemporary Architectural Curricula, International Journal of Technology and Design Education, 23:1.
- Scalabre, J. P. (2005). Emerging Challenges for the Profiles of an Architect. In C. Spiridonidis and M. Voyatzaki (Ed.), Present Positions (in) Forming Future Challenges—Synthesis and Directions towards the European Higher Architectural Education Area, EAEE.
- Sezer, F. S. Erbil, Y. and Murat, D. (2016). A Study in the Correlation of Emotional Intelligence and Academic Achievement in Architecture Education, International Refereed Journal of Design and Architecture, 7.



- Spady, G. W. (1994). Outcome-based Education: Critical Issues and Answers. London, The American Association of School Administrators.
- Weiner, B. (2000). Interpersonal and Intrapersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. Educational Psychology Review, 12:1.