Haft Hesar Journal of Environmental Studies
ISSN: 2322-5602
دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان
فصلنامه مطالعات محیطی هفت حصار

Research Article Vol. 15, No. 57, Autumn 2026, pp. 83–100

Explaining the Transition of Architecture Students from the Secondary School Learning Environment to the University Learning Environment: A Qualitative Study

Hadi Talebi[1], Mohammad Mahdi Soroush[1*], Saeid Haghighi[1], Omid Dezhdar[1]

1. Department of Architecture, Ha.C., Islamic Azad University, Hamedan, Iran.

ARTICLE INFO

HJES, 2026
Vol. 15, No. 57, pp. 83–100
Received: 2025/10/16
Accepted: 2025/12/19

Article Type:
Research Article – Case Study

Keywords:
Transition Period, Architecture Students, Reflexivity, Learning Environment

Cite this article:
Talebi, H., Soroush, M. M., Haghighi, S., & Dezhdar, O. (2026). Explaining the Transition of Architecture Students from the Secondary School Learning Environment to the University Learning Environment: A Qualitative Study. *Haft Hesar Journal of Environmental Studies, 15*(57), 83–100.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Transition theory holds that transitions occur through life events that require new patterns of response and reveal the need for new strategies to adapt to everyday experiences; every change involves losing one position and gaining another, and the phenomenon of transition varies among individuals with different experiences. The move from secondary school to university is one of the most significant transitions in a person's life. For architecture students in Iran, this transition is particularly demanding. Most students enter architecture programs from the theoretical mathematics–physics stream of secondary education, in which all subjects are taught theoretically, assessment is test-oriented, and little attention is paid to art, aesthetics and creativity. By contrast, architectural education combines theoretical and practical knowledge, uses process- and product-oriented evaluation, takes place in different physical and psychological learning environments, and ultimately aims to cultivate creativity and problem-solving ability. The removal of the specialized architecture entrance examination has further reduced applicants' prior familiarity with the discipline and has been associated with lower motivation among novice students. An unmanaged transition across these differences may lead to tension and anxiety, disrupted social interaction, academic failure, poorly qualified graduates and serious difficulties for instructors and universities. The theoretical background of the study draws on Schlossberg's 4S model (situation, self, support and strategies), Van Gennep's three-stage model of social transition (separation, liminality and incorporation), Tinto's theory of academic and social integration, Glaze's stages of coming to terms with reflection, Gale and Parker's typology of student transition (induction, development and becoming), and behaviourist, cognitivist, constructivist, humanistic and social learning theories of the learning environment. Despite the importance of the topic, no study had examined the concept of transition among architecture students in Iran. This study therefore aimed to explain how architecture students make the transition from the secondary school learning environment to the university learning environment.

Methodology: The study was conducted within the naturalistic paradigm, using conventional qualitative content analysis. Participants were architecture students, graduates and students who had withdrawn from three universities in Hamedan Province (Islamic Azad University of Hamedan, Bu-

* Corresponding Author's E-mail: Soroush@iau.ac.ir

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

Ali Sina University and Malayer University), all of whom had completed the mathematics–physics stream in secondary school. Focusing on one province and on students with a similar educational background was intended to achieve depth rather than breadth and to reduce confounding regional factors. Purposive sampling with maximum variation (successful and unsuccessful students) was used and continued until data saturation, resulting in 15 participants aged 18 to 35. Data were collected through in-depth unstructured and semi-structured individual interviews that began with open questions such as "What experiences did you have in the first days of your studies?" and continued with probing questions about problems, coping strategies and influential people. All interviews were recorded, transcribed verbatim and read repeatedly. Data were analyzed following the approach of Graneheim and Lundman (2004): meaning units were extracted and condensed into codes, codes were grouped into subcategories and categories on the basis of similarity, and categories were abstracted into a theme. Trustworthiness was ensured using Lincoln and Guba's criteria through prolonged engagement with the field, member and peer checking, sharing findings with non-participating students, maximum-variation sampling and a detailed audit trail.

Results: The analysis yielded 130 initial codes, 9 subcategories, 4 categories and 1 theme. The first category, "maladjustment", emerged on entry to university and included intrapersonal conflict (doubts about one's choice and interest), interpersonal conflict (with family, advisers and classmates), environmental conflict (heavy practical workloads, long studio hours and attention to detail) and systemic conflict (problems with the educational system, employment prospects and income). The second category, "academic limbo", described a deadlock in which participants felt they had "no way forward" and "no way back", caught between fear of family reproach, military service and uncertainty about their interests. The third category, "decision-making", consisted of assessing and evaluating conditions, in which students weighed interest, talent, costs, workload, prestige and future careers before deciding to continue or withdraw. The fourth category, "adaptation", reflected the use of various strategies, such as seeking resources in other faculties, learning to defend one's design and receiving positive feedback from instructors, leading to continued study with relative willingness. These categories were abstracted into the theme "transition in the context of reflexivity".

Discussion: Reflexivity emerged as the driving force of the transition from maladjustment to adaptation. It is not a linear path but a dynamic cycle: maladjustment acts as the trigger that forces students to reconsider their basic assumptions about interests, goals and academic identity; academic limbo serves as the context in which reflexivity matures from a passing thought into deep self-examination; decision-making is its concrete manifestation through rational assessment of costs, benefits, interest and career prospects; and adaptation is its sustained outcome, in which students continuously correct and redefine their path. The findings are consistent with research on conflict, social integration, emotional intelligence, ambiguity tolerance, problem solving and career adaptability. Successful transition depends on developing emotional intelligence and constructive problem-solving strategies, tolerating ambiguity and achieving social integration through positive relationships with peers, instructors and managers. Universities should therefore design support interventions for new architecture students, strengthen links between secondary and higher education to reduce transition shock, and shape studios and faculty spaces to encourage informal interaction and group work. The study is limited by its qualitative scope, restricted access to students who had withdrawn, and difficulties in obtaining informed consent.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

فصلنامه
مطالعات محیطی هفت حصار
Haft Hesar Journal of Environmental Studies
ISSN: 2322-5602
دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان

مقاله پژوهشی | شماره پنجاه و هفتم/ سال پانزدهم/ پاییز ۱۴۰۵، صفحات ۸۳-۱۰۰

تبیین گذار دانشجویان معماری از محیط یادگیری دوره متوسطه به محیط یادگیری دانشگاهی: یک مطالعه کیفی*

هادی طالبی[۱]، محمدمهدی سروش[۱]، سعید حقیقی[۱]، امید دژدار[۱]**

۱. گروه معماری، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران.

اطلاعات مقاله

مطالعات محیطی هفت حصار، ۱۴۰۵
دوره ۱۵، شماره ۵۷، صفحات ۸۳-۱۰۰
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۴
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۸

نوع مقاله:
پژوهشی – مطالعه موردی

واژگان کلیدی:
دوران گذار، دانشجویان معماری، بازاندیشی، محیط یادگیری

ارجاع به این مقاله:
طالبی، هادی، سروش، محمدمهدی، حقیقی، سعید و دژدار، امید (۱۴۰۵). تبیین گذار دانشجویان معماری از محیط یادگیری دوره متوسطه به محیط یادگیری دانشگاهی: یک مطالعه کیفی. *مطالعات محیطی هفت حصار*، ۱۵(۵۷)، ۸۳-۱۰۰.

چکیده

مقدمه: نظریه گذار نشان می‌دهد که گذار با رویدادهایی در زندگی افراد رخ می‌دهد که الگوی پاسخ تازه‌ای می‌طلبند و نیاز به راهبردهای جدید برای سازگاری با تجربه‌های زندگی روزمره را آشکار می‌کنند. پدیده گذار در افراد مختلف و با تجربه‌های متفاوت، متغیر است. با توجه به نبود مطالعه درباره مفهوم گذار در دانشجویان معماری در ایران، این پژوهش با هدف تبیین نحوه گذار دانشجویان معماری از محیط یادگیری دوره متوسطه به محیط یادگیری دانشگاهی انجام شد.

روش‌شناسی: رویکرد پژوهش کیفی و روش آن تحلیل محتوای کیفی از نوع قراردادی بود. نمونه‌گیری به روش هدفمند و با حداکثر تنوع (دانشجویان موفق و ناموفق در دوره تحصیلی) انجام شد و ۱۵ نفر در مطالعه مشارکت کردند. داده‌ها با مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری و به شیوه گرانهایم و لاندمن تحلیل شدند.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها به ظهور ۱۳۰ کد اولیه، ۹ زیرطبقه، ۴ طبقه و ۱ درون‌مایه انجامید. طبقات شامل «ناسازگاری»، «برزخ تحصیلی»، «تصمیم‌گیری» و «تطابق» بود که در نهایت درون‌مایه «گذار در بستر بازاندیشی» از آن‌ها انتزاع شد.

بحث: بازاندیشی فرایندی مستمر از اصلاح مسیر و انطباق است که با ناسازگاری آغاز می‌شود، در برزخ به‌عنوان بستر بلوغ پرورش می‌یابد، در تصمیم‌گیری متبلور می‌شود و در تطابق و تداوم مسیر استمرار می‌یابد. تقویت هوش هیجانی، تحمل ابهام و یکپارچگی اجتماعی دانشجویان تازه‌وارد و پیوند معنادار میان آموزش متوسطه و آموزش عالی معماری می‌تواند این گذار را تسهیل کند.

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری نگارنده اول با عنوان «تبیین نحوه گذار از محیط یادگیری دوره متوسطه به محیط یادگیری دوره دانشگاهی معماری: یک مطالعه کیفی» است که به راهنمایی نگارندگان دوم و سوم و مشاوره نگارنده چهارم در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد همدان انجام شده است.

** نویسنده مسئول:
Soroush@iau.ac.ir

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

مقدمه

انسان در سراسر زندگی به‌طور مداوم با تحول درونی و تغییرات جهان پیرامون خود مواجه است. هر تغییری با از دست دادن یک موقعیت و به دست آوردن موقعیتی دیگر همراه است (Barton, 2007). گذار[1] از یک موقعیت، شرایط یا حالت به موقعیت، شرایط یا حالتی دیگر رخ می‌دهد (Rafii et al., 2015). گذار با رویدادهایی در زندگی افراد اتفاق می‌افتد که الگوی پاسخ تازه‌ای می‌طلبند و نیاز به راهبردهای جدید برای سازگاری با تجربه‌های زندگی روزمره را آشکار می‌کنند (Jalali & Sadeghi, 2023). پدیده گذار در افراد مختلف و با تجربه‌های متفاوت تغییر می‌کند (Rose & Lopez, 2012). افراد در طول زندگی، گذارهای متفاوتی، از جمله گذار از مدرسه به دانشگاه، را تجربه می‌کنند (Schlossberg, 1981).

انتقال از دوره متوسطه به دانشکده‌های معماری در ایران با تفاوت‌های متعددی همراه است: تفاوت محیط یادگیری (فضای کالبدی و جنبه‌های روان‌شناختی) دانشگاه و دبیرستان (Yamini & Bagherinia, 2017)؛ تفاوت روش‌های ارزشیابی محصول‌محور و فرایندمحور دانشگاه (Sameh & Izadi, 2014) با رویکرد آزمون‌محور دوره دبیرستان (Mahmoudi et al., 2016)؛ تفاوت ماهیت توأمان نظری و عملی دوره پیوسته هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش با ماهیت صرفاً نظری دوره گسسته دبیرستان‌ها و کم‌توجهی به خلاقیت در مدارس (Afzalkhani & Navehebrahim, 2010)، در مقایسه با دانشکده‌های معماری که الزاماً ماهیتی عملی و نظری دارند (Faizi & Dezhpasand, 2019) و هدف نهایی آن‌ها ایجاد خلاقیت و قابلیت حل مسئله در یادگیرنده است (Mirriahi, 2015)؛ و تفاوت در توجه به زیبایی‌شناسی در دانشگاه و توجه کمتر به آن در دوره‌های گسسته (Ghadami, 2011). همه این عوامل به تغییر در موقعیت، حالت و شرایط دانشجو منجر می‌شوند.

با مرور دوباره این مسائل می‌توان نتیجه گرفت که این دو دوره دست‌کم از چند منظر تفاوت معناداری دارند: محتوای یادگیری نظری در برابر محتوای نظری–عملی؛ روش ارزشیابی آزمون‌محور در برابر ارزشیابی فرایندمحور و نتیجه‌گرا؛ تفاوت کالبدی دو محیط آموزشی و یادگیری؛ کم‌توجهی به هنر و زیبایی‌شناسی در دوره متوسطه، به‌رغم نیاز به آن در آموزش معماری؛ و کم‌رنگ بودن پرورش خلاقیت در مدارس که نقشی بسیار مهم در تربیت دانشجویان معماری شایسته برای بازار کار دارد. مدیریت‌نشدن گذار از این تفاوت‌ها می‌تواند به پیامدهای منفی مانند تنش و اضطراب، اختلال در تعاملات اجتماعی در دانشگاه، افت تحصیلی، تربیت دانش‌آموختگانی با صلاحیت پایین و ناکامی در بازار کار، و نیز مشکلات جدی برای استادان و دانشگاه در اثربخشی آموزش منجر شود. بنابراین، با توجه به اهمیت نحوه گذار از دوره متوسطه گسسته به دوره دانشگاهی معماری و نبود پژوهش مرتبط در این زمینه در ایران، پژوهش حاضر می‌کوشد با رویکردی کیفی، نحوه و مراحل گذار موفق دانشجویان معماری را تبیین کند.

مبانی نظری

گذار: مفهوم گذار با عناصری چون تحصیلات دانشگاهی، محیط آموزشی کنترل‌شده، الگوی نقش، نیاز به حمایت، تغییر نقش، تغییر در قابلیت‌ها و انگیزه‌های فرد، نیازهای متغیر افراد در طول زمان، دلیلی برای شدن، و تغییر در تقاضاها و انتظارات نقش ناشی از عوامل بیرونی یا درونی (مانند تغییر در ساختار باورهای فرد) ظهور پیدا می‌کند و شرایط فرهنگی–اجتماعی نیز بر آن اثر می‌گذارد (Newton & McKenna, 2007). از این رو، گذار فرایندی پیچیده است؛ به‌طوری که رویدادهای پیشایند چندگانه ممکن است هم‌زمان در طول دوره رخ دهند و وقایع تکاملی و موقعیتی می‌توانند به بروز دو یا چند فرایند گذار هم‌زمان منجر شوند (Meleis, 2010; Machado et al., 2010).

نظریه گذار شلوسبرگ یک نظریه رشد بزرگسالان است که بر گذارهایی که بزرگسالان در طول زندگی تجربه می‌کنند و ابزارهایی که از طریق آن‌ها با این گذارها کنار می‌آیند و سازگار می‌شوند، تمرکز دارد. شلوسبرگ و همکاران گذار را «هر رویداد یا عدم رویدادی که به تغییر روابط، روال‌ها، مفروضات و نقش‌ها منجر می‌شود» تعریف می‌کنند. هنگامی که گذاری رخ می‌دهد، فرد طی فرایندی تغییرات را در زندگی روزمره خود ادغام می‌کند. چهار جنبه از گذار بر چگونگی برخورد افراد با تغییر اثر می‌گذارد که به «نظام چهار S» معروف‌اند: موقعیت، که ویژگی‌های گذار و چگونگی تأثیر آن‌ها بر اهمیت گذار برای فرد را بررسی می‌کند؛ خود، که نگرش فرد به زندگی را در بر می‌گیرد و تحت تأثیر ویژگی‌های شخصی (از جمله ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مانند وضعیت اجتماعی–اقتصادی) و منابع روانی است؛ حمایت، که به منابع در دسترس افراد اشاره دارد؛ و راهبردها، که اقداماتی است که افراد در پاسخ به گذار انجام می‌دهند. مشاوران با ادغام هدفمند این چهار جنبه می‌توانند فراگیران بزرگسال را برای موفقیت در دانشگاه توانمند کنند (Schlossberg, 1981).

از دیدگاه ون‌گنپ، گذار فرایندی است که در کسب یک حالت جدید دخالت دارد و سه مرحله دارد: مرحله جدایی، که فرد یا گروه از حالت قبلی خود جدا می‌شود؛ مرحله انتقال، که نوعی برزخ اجتماعی است و فرد ممکن است در آن پیوندی نزدیک با سایر اعضای گروه برقرار کند؛ و مرحله

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

ادغام، که با پیوستن دوباره فرد به جامعه در وضعیتی جدید مشخص می‌شود. در نتیجه، یک آیین گذر، تغییرات موقعیت اجتماعی را مدل‌سازی می‌کند که بسته به ماهیت و زمینه انتقال، در قالب روندی پیچیده یا رویدادهایی ساده ظاهر می‌شود (Barton, 2007). رشد توانایی‌های بازاندیشی نیز با فرایند گذار پیچیده‌ای همراه است و تحت تأثیر زندگی‌نامه فردی قرار دارد. گلیز هشت مرحله برای آن برمی‌شمارد که البته جنبه توصیفی دارند و ممکن است با یکدیگر هم‌پوشانی داشته باشند و همه افراد همه آن‌ها را طی نکنند: شوک ورود اولیه، مشکلات و مبارزه، پذیرش، آشنایی و ایجاد ارتباط، یادگیری عمیق‌تر و تأمل، تحول، درونی‌سازی، و اشاعه (Glaze, 2002).

تینتو (Tinto, 1993) استدلال می‌کند که خروج دانشجویان از دانشگاه عمدتاً ناشی از شکست در ادغام اجتماعی و آکادمیک است. دانشجویانی که نتوانند با محیط آموزشی و اجتماعی دانشگاه ارتباط برقرار کنند، به‌تدریج دچار «انزوای اجتماعی» می‌شوند و احتمال ترک تحصیل آن‌ها افزایش می‌یابد. او گذار را در سه مرحله معرفی می‌کند: جدایی (قطع ارتباط با جوامع پیشین مانند خانواده و دوستان)، گذار (سازگاری با محیط جدید) و ادغام (پیوند با جوامع آکادمیک و اجتماعی دانشگاه)؛ شکست در مرحله ادغام به انزوای اجتماعی منجر می‌شود.

گیل و پارکر (Gale & Parker, 2014) گونه‌شناسی‌ای برای درک پیچیدگی گذار دانشجویی ارائه می‌کنند و معتقدند گذار دانشجویی نباید صرفاً «مشکلی برای حل شدن» تلقی شود، بلکه فرایندی پویا از «بازسازی هویت» است و موفقیت در گرو تبدیل دانشگاه به فضایی است که دانشجویان نه «مشکل»، بلکه معماران «تغییر» باشند. آنان گذار را در سه گونه اصلی دسته‌بندی می‌کنند: گذار به‌مثابه «القا»[۲]، یعنی تطبیق یک‌طرفه دانشجو با هنجارهای از پیش تعیین‌شده دانشگاه که تنوع فرهنگی و اجتماعی دانشجویان را نادیده می‌گیرد و انطباق منفعلانه را تقویت می‌کند؛ گذار به‌مثابه «رشد»[۳]، که به تقویت مهارت‌های آکادمیک و تاب‌آوری دانشجو اشاره دارد؛ و گذار به‌مثابه «شدن»[۴]، که گذار را فرایند تغییر هویت و رشد وجودی معرفی می‌کند. نگاه به گذار صرفاً از منظر «برون‌داد»[۵]، یعنی تقلیل آن به داده‌های کمی مانند نرخ دانش‌آموختگی، ابعاد کیفی و وجودی تجربه دانشجویان را نادیده می‌گیرد. این نظریه‌ها نشان می‌دهند که گذار دانشجویی صرفاً «عبور از یک مرحله» نیست، بلکه بازتعریف هویت فردی در تعامل با محیط آکادمیک است. مدل‌های جدیدتر (گیل و پارکر، گلیز) با تأکید بر غیرخطی بودن گذار، عاملیت دانشجو و تأثیر زندگی‌نامه فردی، چارچوب‌های سنتی (تینتو، ون‌گنپ) را تکمیل می‌کنند.

محیط یادگیری: هنگامی که از محیط یادگیری سخن گفته می‌شود، غالباً به چهار نوع محیط فرعی اشاره می‌شود: محیط کالبدی (هدایت‌کننده به سمت یادگیری)، محیط اجتماعی (ارتقای ارتباطات و تعاملات)، محیط عاطفی (ارتقای حس تعلق و اعتمادبه‌نفس) و محیط آکادمیک (ارتقای یادگیری و خودشکوفایی) که نظریه‌های مختلف یادگیری بر یک یا چند مورد از آن‌ها تأکید می‌کنند (Morovati & Cheraghi, 2015; Nazarpour, 2018). پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که کیفیت محیط کالبدی بر حس مکان، رضایتمندی و یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان و دانشجویان اثرگذار است (Azemati et al., 2012; Razavian et al., 2014; Abbaszadeh Diz et al., 2020). در رویکرد رفتارگرایی، یادگیری به تغییر قابل مشاهده در رفتار مربوط می‌شود؛ رفتار به آنچه از فرد سر می‌زند و قابل مشاهده و اندازه‌گیری است اطلاق می‌شود و تجربه عبارت است از آنچه محیط به فرد می‌دهد. از این دیدگاه، محیط مستقیماً و بدون واسطه فرایندهای ذهنی، رفتار انسان را کنترل می‌کند. در مقابل، نظریه‌های شناخت‌گرایانه یادگیری بر محیط‌های فراگیرمحور تأکید دارند (Dokouhaki & Ahmadi Gharacheh, 2018). در این نوع محیط یادگیری، امکان تجربه مستقیم و تعامل با محیط، برای مثال در آزمایشگاه یا با استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی برای ملموس و عینی کردن آموزش، فراهم می‌شود. بر اساس تعریف برتون، یادگیری تغییری در فرد است که در نتیجه تعامل او با محیط حاصل می‌شود و فرد را قادر می‌سازد به شکل مناسب‌تری با محیط کنار بیاید (Farrokhi & Najafi, 2020). بر اساس این نظریه، افراد نیاز به کاوش، مداخله، آزمایش، پرسش و جست‌وجوی پاسخ دارند؛ بنابراین طراحی محیط آموزشی باید فضایی ایجاد کند که کنجکاوی برای اکتشاف را برانگیزد، فرصت‌هایی برای تعامل با فضای باز فراهم آورد و از رویکرد اکتشافی حمایت کند. اگر فراگیر به جای گوش دادن به دستورالعمل‌ها خود آزمایش کند، یادگیری بسیار معنادارتر خواهد بود. این روش افزون بر تعامل اجتماعی، به مکان‌هایی برای مطالعه فردی و گروهی نیاز دارد. نظریه یادگیری سازنده‌گرا بر این فرض استوار است که یادگیری به جای کسب دانش، فرایند ساختن دانش است. این نظریه زمینه اجتماعی، فرهنگی و موقعیتی فراگیران را در نظر می‌گیرد و معتقد است یادگیرنده دانش را از طریق تجربه می‌سازد؛ به عبارت دیگر، یادگیرندگان اطلاعات جدید را از طریق تجربه‌های زمینه‌ای خود تفسیر می‌کنند و با جذب دانش جدید و تأمل در آن، دانش موجود خود را بازسازی می‌کنند. سازنده‌گرایی سه پیش‌فرض دارد: ادراک در تعامل ما با محیط شکل می‌گیرد و نمی‌توان درباره آنچه آموخته شده، جدا از چگونگی آموختن آن سخن گفت؛ تعارض شناختی محرک یادگیری است؛ و دانش در بستر اجتماعی شکل می‌گیرد. بر این اساس، محیط یادگیری باید تعامل‌برانگیز باشد، واقعیت و پیچیدگی‌های دنیای واقعی را بازنمایی کند و چالش‌انگیز و به دور از هراس و تهدید باشد (Jamairan, 2021). در محیط یادگیری متناسب با این نظریه، کلاس‌ها را می‌توان به‌صورت فضاهای مفصل‌بندی‌شده‌ای طراحی کرد که افراد بتوانند در آن‌ها به تنهایی یا گروهی مطالعه کنند،

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

زیرا گاهی برای هوش درون‌فردی به مکان‌هایی برای خلوت و گاهی برای تعامل اجتماعی فعال در جهت هوش بین‌فردی نیاز دارند. نظریه یادگیری تجربی نیز دیدگاهی کل‌نگر به یادگیری است که تجربه، ادراک، شناخت و رفتار را ترکیب می‌کند و بر نقش فعال و محوری یادگیرنده و تجربه یادگیری در محیط واقعی و اصیل تأکید دارد. استفاده بیشتر از روش‌های مبتنی بر یادگیری تجربی به اثربخشی بیشتر فرایند یادگیری، افزایش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان منجر می‌شود؛ با این حال، پژوهش‌ها رفتار یادگیرنده را از منظر این نظریه بررسی کرده‌اند، بی‌آنکه ویژگی‌هایی از محیط معماری را که موجب تحقق این نظریه می‌شوند، ارائه دهند (Gharamaleki & Esmaeili, 2017).

آبراهام مزلو، نظریه‌پرداز انسان‌گرا، توضیح می‌دهد که هر فرد با مجموعه‌ای از نیازهای اساسی به دنیا می‌آید: نیازهای زیستی و فیزیولوژیک، ایمنی، تعلق و عشق، عزت نفس و خودشکوفایی؛ و هنگامی که نیازهای پایین‌تر برآورده شوند، نیازهای سطح بالاتر ظاهر می‌شوند. محیط‌های آموزشی پیرو این نظریه باید این نیازهای فراگیران را تأمین کنند؛ ابتدا نیازهای زیستی و فیزیولوژیک مانند هوای پاکیزه، دمای آسایش و نور مناسب. اگر فرد اجازه داشته باشد محیط خود را شخصی‌سازی کند، می‌تواند به کلاس خود احساس تعلق کند؛ از این رو کلاس‌ها باید حداکثر استقلال را برای تحقق این امر فراهم آورند. افزون بر این، فراگیران می‌توانند هم‌زمان روی موضوعات مختلف و در گروه‌های مختلف کار کنند، کار دیگران را مشاهده کنند، از یکدیگر بیاموزند و روابط بین‌فردی برقرار کنند (Guney & Al, 2012).

در نظریه یادگیری اجتماعی–موقعیتی، نظریه‌پردازان تأکید دارند که یادگیری در روابط اجتماعی صورت می‌گیرد و افراد از مشاهده دیگران یاد می‌گیرند. بیشتر رفتارهای انسان از طریق مشاهده و الگوبرداری آموخته می‌شود؛ افراد با مشاهده رفتار دیگران درمی‌یابند که رفتارهای جدید چگونه انجام می‌شوند و این اطلاعات رمزگذاری‌شده بعدها راهنمای عمل آنان می‌شود (Bandura, 1977). بنابراین، قواعد طراحی مرتبط با تعامل اجتماعی، مشاهده و کار گروهی باید در طراحی فضاهای آموزشی پاسخ‌گو به این نظریه مورد توجه قرار گیرد. پژوهشگران نظریه‌های یادگیری اغلب دیدگاه‌های خود را بر تغییرات فیزیولوژیک، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی‌ای استوار می‌کنند که در طول فرایند یادگیری رخ می‌دهد و اغلب شرایط کالبدی پیرامون آن را نادیده می‌گیرند؛ در نتیجه، محیط‌های یادگیری بیشتر از نظر فلسفه آموزشی، طراحی برنامه درسی و جو اجتماعی توصیف می‌شوند و تحقیقات اندکی درباره نقش محیط کالبدی وجود دارد. با این حال، طراحان، معماران و برنامه‌ریزان محیط‌های یادگیری کالبدی باید هنگام ایجاد زمینه کالبدی، به الزامات و روابط فضایی (مشخصات آموزشی) پاسخ دهند. محیط یادگیری امری تصادفی یا صرفاً زیبایی‌شناختی نیست، بلکه باید عمیقاً بر درک نظریه‌های یادگیری استوار باشد؛ زیرا هر نظریه، الزامات فضایی و اجتماعی خاص خود را برای تسهیل یادگیری مطلوب مطرح می‌کند. برای خلق فضاهایی که واقعاً یادگیری را تقویت کنند، معماران و طراحان باید با مربیان و نظریه‌پردازان یادگیری همکاری نزدیک داشته باشند و طراحی باید انعطاف‌پذیر، پاسخ‌گو به نیازهای انسانی و آگاه از فرایندهای شناختی–اجتماعی یادگیری باشد.

دوره متوسطه و دوره دانشگاهی معماری در ایران: در دوره متوسطه ایران دو شیوه آموزشی پیوسته و گسسته وجود دارد. آموزش پیوسته به تعلیماتی گفته می‌شود که در هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش ارائه می‌شود و آموزش گسسته، مقطعی است که از طریق حضور در دبیرستان‌های نظری در رشته ریاضی–فیزیک طی می‌شود. در نظام آموزشی گسسته، همه مباحث به‌صورت نظری و در قالب سرفصل‌های مشخص در هر سال به فراگیران آموزش داده می‌شود و متقاضیان رشته معماری پس از اخذ دیپلم ریاضی–فیزیک، در مقاطع کاردانی یا کارشناسی معماری جذب دانشگاه‌های کشور می‌شوند (Ghadami, 2011). آموزش معماری امروز را می‌توان به دو بخش اصلی دانش نظری و دانش عملی تقسیم کرد و رابطه یا وحدت این دو حوزه است که معماری را می‌آفریند (Faizi & Dezhpasand, 2019).

شیوه‌های مختلف انتخاب دانشجو و استفاده از کنکور یا تغییر آن، در سال‌های اخیر بسیار مورد بحث بوده است و در میان رشته‌های مختلف، روش انتخاب دانشجو برای رشته معماری به‌ویژه بحث‌برانگیز بوده است. رشته معماری از یک سو جزو رشته‌های هنری است و باید بر اساس توانایی‌های ذهنی و عملی مورد نیاز گروه هنر سنجیده شود (Doroudgar, 2009) و از سوی دیگر در گروه فنی و مهندسی جای دارد و ابعاد فناورانه ساختمان، که امروز به‌سرعت در حال گسترش است، از اجزای اصلی آن به شمار می‌رود؛ از این رو، معمار موفق باید توانایی شناخت، تحلیل، محاسبه و اجرای این ابعاد را نیز داشته باشد (Golabchi, 2003). ارتقای مهارت‌های زیبایی‌شناختی و افزایش درک هنری از موضوعات مهم و راهبردی در معماری است. استادان و مراکز آموزش معماری روش‌های متنوعی برای آموزش این مهارت‌ها به کار می‌گیرند، اما نقش راهبردی و زیربنایی آموزش‌وپرورش، به‌ویژه در دوره متوسطه، در افزایش این مهارت‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است. تدوین برنامه و چارچوبی هدفمند برای افزایش شناخت و توانمندی‌های لازم در زمینه معماری می‌تواند در شکل‌گیری تجربه‌های زیبایی‌شناختی و ذهنیت معمارانه در سال‌های مهم آغازین یادگیری مؤثر باشد؛ در حالی که آموزش متوسطه گسسته چنین امکانی فراهم نمی‌کند (Ghadami, 2011).

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

روش انتخاب دانشجوی معماری در ایران بیش از یک دهه پیش تغییر کرد. پیش از آن، توانایی‌های ترسیمی و تجسمی داوطلبان در آزمون ورودی سنجیده می‌شد، اما با تغییر آزمون، تنها اندوخته‌های دروس دبیرستان ارزیابی می‌شود. امروزه آزمون‌های عمومی استاندارد و آزمون‌های گزینشی (آمادگی‌سنجی یا موفقیت‌سنجی) ابزار اصلی پذیرش در آموزش عالی به شمار می‌روند؛ موفقیت در امتحانات دبیرستان، به‌ویژه آزمون نهایی دوره متوسطه، ملاک نخست و یک یا چند آزمون دیگر ملاک دوم گزینش است و نظام‌های آموزش عالی وزن‌های متفاوتی برای این دو ملاک قائل‌اند (Izadi, 2002). با بازنگری‌های شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، سطح رشته معماری از کارشناسی ارشد پیوسته به کارشناسی پیوسته تغییر کرد و کنکور اختصاصی ورود به رشته معماری حذف شد. کاهش شناخت نسبی داوطلبان از رشته و بی‌انگیزگی یا کاهش انگیزه دانشجویان، به‌ویژه نوآموزان معماری، از پیامدهای این بازنگری بود. از آنجا که ایجاد انگیزه در فراگیران از عوامل اصلی ارتقای کیفیت آموزش است، پرداختن به عوامل بی‌انگیزگی نوآموزان معماری، مانند ناآشنایی با این رشته پیش از ورود به دانشگاه و خستگی ناشی از فشارهای کنکور، ضروری است (Nikkar et al., 2013). از سوی دیگر، معمار باید بر اساس تجربه و دانش خود، در مواجهه با مسائل طراحی پاسخ‌هایی مناسب بیابد که معیارهای مختلف و متفاوت طراحی را تأمین کند؛ از این رو، توانایی ایجاد راه‌حل‌های تازه برای مسائل، که معمولاً خلاقیت نامیده می‌شود، از مهارت‌های بنیادین هر طراح معمار است و پرورش آن هدفی بسیار مهم در آموزش معماری به شمار می‌رود. در سند سرفصل رشته مهندسی معماری ایران نیز آمده است: «رشته مهندسی معماری دوره‌ای حرفه‌ای است که پرورش استعداد خلاقه را یکی از اهداف اصلی خود قرار داده است» (Daneshjoo et al., 2019). آنچه آموزش معماری را، به‌عنوان آموزشی حرفه‌ای، از آموزش‌هایی که صرفاً جنبه نظری دارند متمایز می‌کند، این است که هدف نهایی آن ایجاد خلاقیت و قابلیت حل مسئله در یادگیرنده است (Mirriahi, 2015).

پیشینه پژوهش

مرور پژوهش‌های پیشین می‌تواند با مشخص کردن کمبودها و تناقض‌ها در پژوهش‌های انجام‌شده، کمک به تدوین پرسش‌های پژوهش، تعیین بهترین طرح مطالعه و روش گردآوری داده‌ها و کمک به تفسیر نتایج، راهگشا باشد. جدول ۱ مهم‌ترین پژوهش‌های مرتبط با گذار را خلاصه کرده است.

جدول ۱: مرور پژوهش‌های پیشین

نویسندگان (سال)	عنوان مطالعه	روش تحقیق	مشارکت‌کنندگان	یافته‌های اصلی
Pérez et al. (2019)	گذار از دبیرستان به دانشگاه: شناسایی عوامل داخلی و خارجی گذار موفق در دانشجویان معماری پرو	ترکیبی (کمی و کیفی)	۴۷ دانشجوی معماری	– دانشگاه‌ها باید مهارت‌های دوره متوسطه، حمایت خانواده، اهداف شغلی و عملکرد تحصیلی را در برنامه‌ریزی گذار مدنظر قرار دهند. – برنامه‌های حمایتی کاهش‌دهنده ترک تحصیل، هم برای مؤسسات عمومی و هم خصوصی ضروری است.
Cossy (2014)	گذار و شکوفایی در دانشگاه	کیفی (نظریه داده‌بنیاد)	۴۲ دانشجو و۲۱ کارمند دانشگاه	– دانشجویان با مهارت‌های ناکافی و انتظارات غیرواقع‌بینانه وارد دانشگاه می‌شوند. – گذار همراه با چالش‌های روان‌اجتماعی شدید است. – شکوفایی مستلزم توسعه مهارت‌های انطباقی و حمایت‌های هدفمند است.
Rafii et al. (2014)	تحلیل مفهوم گذار از دوره دانشجویی به زندگی کاری (پرستاری)	تحلیل مفهوم (هیبرید)	۵ پرستار تازه‌کار و ۳ پرستار با سابقه	– گذار فرآیندی غیرقابل پیش‌بینی، پرتنش و مبهم است که منجر به کسب نقش‌های جدید می‌شود. – موفقیت گذار وابسته به ویژگی‌های فردی و حمایت سازمانی است.
Jalali & Sadeghi (2023)	تأثیر آموزش برنامه آمادگی گذار بر انطباق‌پذیری مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی	نیمه‌تجربی	۳۲ دانشجوی دانشگاه اصفهان	– آموزش برنامه گذار به‌طور معناداری انطباق‌پذیری شغلی و بهزیستی تحصیلی را افزایش می‌دهد. – مداخلات ساختاریافته گذار برای دانشجویان تازه‌وارد ضروری است.
Rafii et al. (2015)	استراتژی‌های مدیران پرستاری در تسهیل گذار پرستاران تازه‌کار	کیفی (نظریه داده‌بنیاد)	۱۲ پرستار تازه‌کار و ۹ مدیر	– مدیران با اجرای گام‌به‌گام استراتژی‌های "آماده‌سازی، غوطه‌وری و توانمندسازی" گذار را تسهیل می‌کنند. – حمایت سازمانی ساختاریافته برای انطباق موفق ضروری است.
Burger (2016)	تجربه‌های زیسته دانشجویان تازه‌وارد در نیم‌سال اول	کیفی (چارچوب شلوسبرگ)	دانشجویان تازه‌وارد	– گذار با تغییر در هویت فردی و روابط اجتماعی همراه است. – موفقیت گذار وابسته به توسعه مهارت‌های خودتنظیمی است.

بر اساس مطالعات انجام‌شده، گذار از دبیرستان به دانشگاه فرایندی بحرانی و چندبعدی است که با چالش‌های تحصیلی، روانی و اجتماعی قابل توجهی همراه است. یافته مشترک این مطالعات حاکی از آن است که دانشجویان غالباً با مهارت‌های ناکافی و انتظارات غیرواقع‌بینانه وارد این مرحله می‌شوند که می‌تواند به ناسازگاری منجر شود. موفقیت این گذار به ترکیبی از عوامل فردی، مانند تاب‌آوری و مهارت‌های خودتنظیمی، و

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

حمایت‌های ساختاریافته وابسته است. مداخلاتی مانند برنامه‌های آموزشی گذار و راهبردهای حمایتی مدیران، برای افزایش انطباق‌پذیری، بهزیستی تحصیلی و موفقیت کلی دانشجویان ضروری تشخیص داده شده‌اند.

روش تحقیق

پارادایم این تحقیق، طبیعت‌گرایی و روش آن تحلیل محتوای کیفی از نوع قراردادی[۶] بود. تحقیق کیفی به پژوهشگران امکان می‌دهد تجربه درونی مشارکت‌کنندگان را دریابند و معنای آن را در زمینه فرهنگی کشف کنند. داده‌های کیفی، با تأکید بر تجربه واقعی و کنونی افراد، برای کشف معناهایی که آنان به رویدادها، فرایندها و ساختارهای زندگی خود نسبت می‌دهند، تناسب بیشتری دارند و با تکیه بر پرسش‌های مستقیم و توصیف دقیق موقعیت‌ها، رویدادها، تعاملات و رفتارهای مشاهده‌شده، فهمی عمیق و جامع به دست می‌دهند. رویکرد کیفی از منظر هستی‌شناسی شامل کنش‌ها، فعالیت‌ها، گفتارها، نهادها و ساختارهایی است که به‌صورت تاریخی و در متن جامعه با مشارکت انسان‌ها ساخته می‌شوند (Heydari et al., 2013). تحلیل محتوای کیفی، شیوه‌ای مناسب برای به دست آوردن نتایج معتبر و پایا از داده‌های متنی به‌منظور ایجاد دانش، ایده‌های جدید، ارائه حقایق و راهنمای عملی برای توصیف عملکرد است (Nobahar et al., 2012).

روش گردآوری داده‌ها: داده‌ها با مصاحبه‌های فردی بدون ساختار و نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. مصاحبه‌ها به‌صورت انفرادی و در محیطی آرام در محل مورد نظر مشارکت‌کنندگان انجام شد و همه آن‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان با دستگاه ضبط دیجیتال ضبط شدند. پس از بیان هدف پژوهش و گرفتن اطلاعات جمعیت‌شناختی، مصاحبه‌ها با پرسشی کلی و باز آغاز شد؛ مانند: «در روزهای نخست تحصیل خود چه تجربه‌هایی داشتید؟» یا «یک ماه نخست تحصیل دانشگاهی خود را توصیف کنید». سپس بر اساس مطالب بیان‌شده، با طرح پرسش‌های پیش‌برنده و روشن‌کننده، روند مصاحبه به سمت اهداف پژوهش هدایت شد؛ مانند: «چه مشکلاتی داشتید؟»، «چگونه با این مشکلات برخورد کردید و آن‌ها را حل کردید؟» و «چه چیزها و افرادی در این رابطه مؤثر بودند؟». همچنین از پرسش‌های عمق‌دهنده مانند «لطفاً بیشتر توضیح دهید» و «منظورتان چیست؟» استفاده شد. با پیشرفت مصاحبه‌ها، پرسش‌های اختصاصی‌تر بر اساس طبقات به‌دست‌آمده و اهداف پژوهش مطرح شد و در پایان، مصاحبه با پرسشی مانند «چیز دیگری هست که مطرح نشده باشد؟» به پایان رسید.

پس از هر مصاحبه، پژوهشگر چندین بار به آن گوش داد و سپس متن فایل‌های صوتی کلمه‌به‌کلمه تایپ و چندین بار مرور و بازخوانی شد تا آشنایی با داده‌ها و ادراکی کلی از مفاهیم موجود در آن‌ها به دست آید. از آنجا که ثبت فوری داده‌ها لازمه موفقیت در تحقیقات کیفی است، رونویسی هر مصاحبه بلافاصله یا در اولین فرصت انجام شد. در سراسر فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها، هرگونه تأمل و ایده مرتبط با داده‌ها یادداشت و در مصاحبه‌های بعدی از آن استفاده شد.

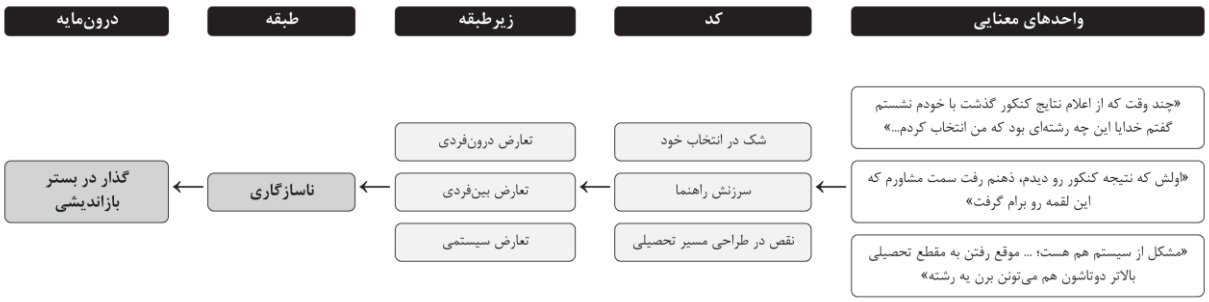
جامعه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه پژوهش، دانشجویان رشته معماری دانشگاه آزاد اسلامی همدان، دانشگاه بوعلی‌سینا همدان و دانشگاه ملایر بودند که در دوره متوسطه در رشته ریاضی–فیزیک تحصیل کرده بودند. نمونه‌گیری به روش هدفمند و با حداکثر تنوع (دانشجویان موفق و ناموفق در دوره تحصیلی) انجام شد و تا رسیدن به اشباع داده‌ها، یعنی زمانی که مصاحبه‌های بیشتر داده جدیدی به دست نمی‌داد، ادامه یافت (Ranjbar et al., 2012). علت انتخاب مشارکت‌کنندگان از میان دانش‌آموختگان رشته ریاضی–فیزیک، تفاوت دو شیوه آموزشی پیوسته و گسسته در دوره متوسطه ایران است. آموزش گسسته در دبیرستان‌های نظری رشته ریاضی–فیزیک ارائه می‌شود و همه مباحث آن به‌صورت نظری آموزش داده می‌شود (Ghadami, 2011)؛ در حالی که آموزش معماری را می‌توان به دو بخش دانش نظری و عملی تقسیم کرد و وحدت این دو حوزه است که معماری را می‌آفریند (Faizi & Dezhpasand, 2019). از سوی دیگر، در شیوه آموزشی پیوسته، تلفیقی از دروس نظری و عملی آموزش داده می‌شود. این تفاوت‌ها پژوهشگر را بر آن داشت که مطالعه را به دانشجویانی محدود کند که از رشته ریاضی–فیزیک به کارشناسی معماری راه یافته‌اند و در کنار آن، سایر متغیرها مانند تفاوت‌های کالبدی را نیز مد نظر قرار دهد.

انتخاب دانشجویان استان همدان به منظور تأکید بر عمق به جای گستردگی (غنی‌سازی داده‌ها) بود. پژوهش‌های کیفی به جای تعمیم‌پذیری آماری، به دنبال کشف عمیق پدیده‌ها در بافتاری خاص‌اند. تمرکز بر یک استان و سه دانشگاه دارای اشتراکات آموزشی–فرهنگی (رشته ریاضی در دوره متوسطه، نظام آموزشی مشابه و چالش‌های منطقه‌ای یکسان)، امکان درک ظریف‌تر تجربه‌های دانشجویان را فراهم می‌کند. از سوی دیگر، نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع تضمین می‌کند که تفاوت‌های درون‌گروهی پوشش داده شود، بدون آنکه گسترش جغرافیایی عوامل مخدوش‌کننده‌ای مانند تفاوت‌های استانی ایجاد کند.

روش تحلیل داده‌ها: برای تحلیل داده‌ها از شیوه گرانهایم و لاندمن (Graneheim & Lundman, 2004) استفاده شد. تحلیل محتوا برای بررسی وجود کلمات و مفاهیم مشخص در متون به کار می‌رود و طی آن داده‌ها تقلیل می‌یابند و ساختار و نظم پیدا می‌کنند. در رویکرد قراردادی،

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

از به‌کارگیری طبقات از پیش تعیین‌شده پرهیز و طبقات از درون داده‌ها استخراج می‌شود. بدین منظور، متن مصاحبه‌ها چندین بار خوانده می‌شود تا درکی کلی حاصل شود؛ سپس متون کلمه‌به‌کلمه خوانده می‌شود تا کدهای اولیه از واحدهای معنایی استخراج شوند. مصاحبه با مشارکت‌کنندگان دیگر و کدگذاری متن‌ها ادامه می‌یابد و کدها بر اساس شباهت در طبقات دسته‌بندی و نحوه ارتباط آن‌ها تعیین می‌شود. با هر مصاحبه جدید، ممکن است طبقات قبلی بازنگری، ادغام یا طبقه جدیدی ایجاد شود (Kumar & Vigil, 2011). در این پژوهش نیز همین روند طی شد: پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، عبارات معنادار استخراج و کدهای اولیه شناسایی شد؛ کدهای مرتبط که می‌توانستند طبقات بالقوه را تشکیل دهند، در یک گروه قرار گرفتند و طبقات مرتبط، درون‌مایه را شکل دادند. سپس درون‌مایه‌های بالقوه مرور و در مرحله آخر، اصلاح و تعریف نهایی درون‌مایه انجام شد (تصویر ۱).



تصویر ۱: روند تحلیل مصاحبه‌ها (نمونه‌ای از استخراج طبقه «ناسازگاری»)

روش بررسی استحکام داده‌ها: برای اطمینان از استحکام داده‌ها، معیارهای اعتبار، قابلیت اعتماد، تأییدپذیری و تناسب لینکلن و گوبا (Lincoln & Guba, 1985) که معیارهای دقت علمی در تحقیقات کیفی‌اند، مورد توجه قرار گرفت (Mohammadpour, 2010). برای ایجاد اعتبار، درگیری طولانی‌مدت با موضوع سودمند است؛ پژوهشگر هشت سال به‌عنوان دانشجوی معماری با موضوع درگیر بوده و در محیط پژوهش حضور داشته و همواره ارتباط و تعامل مناسبی با مشارکت‌کنندگان داشته است که می‌تواند اعتماد آنان را جلب کند و فضایی مناسب برای مصاحبه عمیق فراهم آورد. برای دستیابی به قابلیت اعتماد، یافته‌ها با بازبینی ناظران و مشارکت‌کنندگان بررسی شد؛ بدین منظور، بخش‌هایی از متن مصاحبه‌ها همراه با کدها و طبقات پدیدارشده برای چند ناظر فرستاده شد تا جریان تحلیل را بررسی کنند و درباره صحت آن نظر دهند. برای تعیین تناسب، یافته‌ها با تعدادی از دانشجویان معماری که در پژوهش شرکت نداشتند در میان گذاشته شد و آنان تناسب یافته‌ها را تأیید کردند. استفاده از نمونه‌گیری با حداکثر تنوع نیز به انتقال‌پذیری یافته‌ها کمک کرد. همچنین برای تأییدپذیری و حسابرسی پژوهش، پژوهشگر مراحل و روند تحقیق را به‌طور دقیق ثبت و گزارش کرد تا امکان پیگیری آن برای دیگران فراهم باشد.

یافته‌ها

در این پژوهش، ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و عمیق با دانشجویان، دانش‌آموختگان و دانشجویان انصرافی رشته معماری انجام شد. مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول ۲ آمده است. تحلیل کیفی داده‌ها به ظهور ۱۳۰ کد اولیه، ۹ زیرطبقه، ۴ طبقه و ۱ درون‌مایه انجامید. طبقات شامل «ناسازگاری»، «برزخ تحصیلی»، «تصمیم‌گیری» و «تطابق» بود که در نهایت درون‌مایه «گذار در بستر بازاندیشی» از آن‌ها انتزاع شد (جدول ۳ و تصویر ۲).

جدول ۲: مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

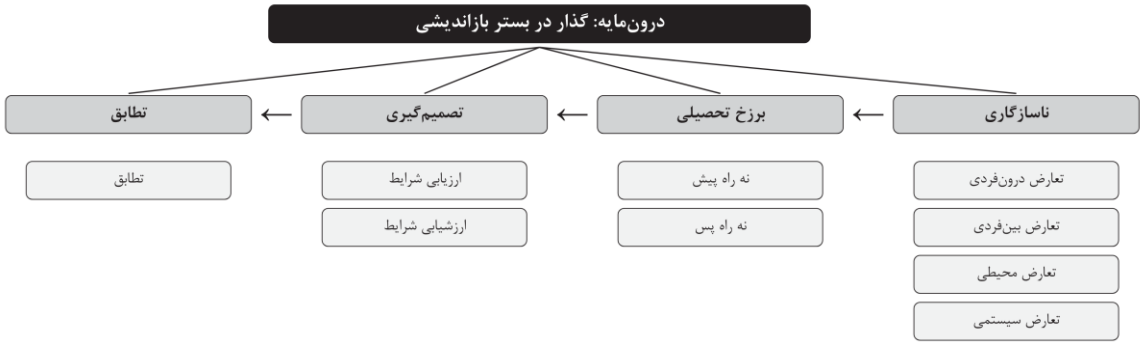
شماره مشارکت‌کننده	وضعیت تحصیلی	سن	جنس	وضعیت تأهل	نوع دانشگاه
۱	انصرافی	۲۲	مرد	مجرد	آزاد
۲	دانشجو	۲۱	مرد	مجرد	دولتی
۳	دانشجو	۲۱	مرد	مجرد	آزاد
۴	دانشجو	۱۹	مرد	مجرد	آزاد
۵	دانشجو	۲۳	مرد	مجرد	دولتی
۶	دانشجو	۲۰	زن	مجرد	دولتی
۷	دانش‌آموخته	۳۵	مرد	متأهل	دولتی

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

شماره مشارکت‌کننده	وضعیت تحصیلی	سن	جنس	وضعیت تأهل	نوع دانشگاه
۸	دانشجو	۲۲	مرد	مجرد	آزاد
۹	دانشجو	۲۰	زن	مجرد	دولتی
۱۰	دانشجو	۲۲	زن	مجرد	آزاد
۱۱	دانش‌آموخته	۲۴	زن	متأهل	آزاد
۱۲	دانش‌آموخته	۲۶	مرد	مجرد	دولتی
۱۳	دانشجو	۱۸	زن	مجرد	آزاد
۱۴	دانشجو	۲۰	مرد	مجرد	آزاد
۱۵	دانش‌آموخته	۲۳	مرد	مجرد	آزاد

جدول ۳: یافته‌های پژوهش

درون‌مایه	طبقه	زیرطبقه
گذار در بستر بازاندیشی	**ناسازگاری**	تعارض درون‌فردی
		تعارض بین‌فردی
		تعارض محیطی
		تعارض سیستمی
	برزخ تحصیلی	نه راه پیش
		نه راه پس
	تصمیم‌گیری	ارزیابی شرایط
		ارزشیابی شرایط
	تطابق	تطابق



تصویر ۲: طبقات، زیرطبقات و درون‌مایه پژوهش

ناسازگاری: در بدو ورود مشارکت‌کنندگان به دانشگاه، نوعی ناسازگاری در محتوای اندیشه، رفتار و احساس آنان شکل گرفته بود. این ناسازگاری در قالب تعارض درون‌فردی، تعارض بین‌فردی، تعارض محیطی و تعارض سیستمی دیده شد.

تعارض درون‌فردی در درون و ذهن فرد رخ داده بود و نوعی تعارض روانی است. برای مثال، مشارکت‌کننده شماره ۱ بیان می‌کند: «وقتی که پام رو گذاشتم دانشکده اصلاً حس عجیبی داشتم... با مدرسه و دبیرستان خیلی فرق داشت. دوست داشتم برم انصراف بدم؛ یا چند وقت که از اعلام نتایج کنکور گذشت با خودم نشستم گفتم خدایا این چه رشته‌ای بود که من انتخاب کردم، اصلاً نمی‌دونم چی به چیه... کی به کیه». مشارکت‌کننده شماره ۳ بیان داشت: «من معماری رو انتخاب نکردم، اون منو انتخاب کرد. توی انتخاب رشتم یه دونه معماری داشتم یه دونه عمران، بقیش برق و الکترونیک بود» و افزود: «از علاقه‌ام به معماری مطمئن نبودم؛ چون تا حالا تو اون فضا نبودم... طبیعتاً نمی‌دونستم می‌تونم سختیاشو تحمل کنم یا نه... اما فکر می‌کنم بهش علاقه داشتم». مشارکت‌کننده شماره ۲ اظهار داشت: «مطمئن نیستم به خواست خودم به دانشگاه اومدم یا به خواست دیگران...».

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

مشارکت‌کننده شماره ۴ اشاره کرد: «من امسال وارد دانشگاه شدم. رشتم ریاضی‌فیزیک بود... الان دانشجوی معماری دانشگاه آزاد هستم. اشتباه بزرگی که انجام دادم این بود که قبل کنکور درس نخوندم تا یک دانشگاه دولتی قبول شم، چون پدرم گفت هرجا قبول شی نمی‌ذارم بری، همین جا تو شهرمون میری دانشگاه نزدیک خونمون. منم انگیزم برای درس خوندن کم شد». مشارکت‌کننده شماره ۵ نیز گفت: «قبل کنکور معدلم نوزده خرده‌ای بود ولی رتبم تو کنکور شد ده هزار. در واقع دو ماه آخر هیچی نخوندم چون خیالم راحت بود که این دانشگاه قبول میشم. بعد اینکه وارد دانشگاه شدم فهمیدم چه حماقتی کردم».

تعارض بین‌فردی در نتیجه تفاوت میان اشخاص رخ می‌داد. افراد شخصیت‌های متفاوتی دارند که معمولاً به انتخاب‌ها و دیدگاه‌های ناسازگار منجر می‌شود. در این باره مشارکت‌کننده شماره ۷ اظهار داشت: «اولش که نتیجه کنکور رو دیدم، ذهنم رفت سمت مشاورم که این لقمه رو برام گرفت» و «همون اوایل که وارد دانشکده شدم با همکلاسی‌هام تو کلاس‌های مختلف چالش داشتم، کلاً فرق داشتن با بقیه». مشارکت‌کننده شماره ۶ اظهار داشت: «با وجود مخالفت شدید خانواده‌ام، من بر اساس علاقه و استعدادم رشته معماری رو انتخاب کردم و خدا رو شکر از همون سال اول تا الان شاگرد اول رشته‌ام بودم، چه تو مدرسه چه تو دانشگاه».

تعارض محیطی، محیط زندگی تحصیلی و یادگیری را در بر می‌گیرد. مشارکت‌کننده شماره ۸ ذکر کرد: «هفته‌ای ده بیست تا کار عملی و کشیدنی و ترسیمی داری ترم‌های اول تا سوم... جدا از اون بی‌نهایت جزئیات داره... یعنی اگه حوصله جزئیات و نکات ریز رو نداری اصلاً نباید بیای تو این رشته. دبیرستان کی اینجوری بود...». مشارکت‌کننده شماره ۹ نیز گفت: «قبل دانشگاه اومدن، شرایط فرق داشت. الان بیشتر کارهای معماری عملیه. مثلاً باید برید نجاری کنید و مدام نمای ساختمونا رو از جهت‌های مختلف بکشید. کلاساش فوق‌العاده طولانیه. مثلاً درس ۲ واحدی ۵ ساعته در هفته، باید دستتون قوی باشه».

تعارض سیستمی از مهم‌ترین تعارض‌هایی بود که مشارکت‌کنندگان را با چالش مواجه کرده بود؛ مواردی نظیر مشکلات با نظام آموزشی و امید به اشتغال و کسب درآمد. مشارکت‌کننده شماره ۱۰ اظهار داشت: «من مشکل رو وزارتخونه می‌بینم. من رشته‌ای قبول شدم که حتی نمی‌دونستم خط‌کش تی چی هست... راپید چی هست. بچه‌های کاردانش این‌جور مسائل براشون حل شده بود». مشارکت‌کننده شماره ۱۱ بیان داشت: «رشته‌ای هست که دست توش زیاده! مثلاً هرکی یکم طراحی بلد باشه می‌خواد طراحی یه مکانی رو بر عهده بگیره» و مشارکت‌کننده شماره ۱۲ گفت: «معماری خیلی رشته قشنگیه، میری می‌شینی ساختمون می‌کشی کیف می‌کنی. تاریخ و هنر می‌خونی، همه بناها رو از بری. من خودم عاشق معماری‌ام، همه تاریخ هنر و ابنیه‌های تاریخی رو از برم... ولی چه فایده، این رشته اصلاً درآمد نداره».

برزخ تحصیلی: مشارکت‌کنندگان پس از تجربه مرحله تعارض، به واسطه مسائل ریز و درشت خود در بن‌بستی قرار گرفته و به عبارتی سر دوراهی بلاتکلیف مانده بودند؛ شرایطی که فرد در آن تحت فشار بالایی قرار دارد و کاری هم از دستش برنمی‌آید؛ به عبارتی نه راه پیش دارد و نه راه پس. مشارکت‌کنندگان در جای‌جای مصاحبه‌ها به این وضعیت اشاره کردند. مشارکت‌کننده شماره ۱۴ بیان داشت: «تو کلاس به هم‌کلاسی‌ام علاقه‌مند شده بودم، همین بهانه شده بود بمونم» و مشارکت‌کننده شماره ۲ اشاره کرد: «همش از زخم زبون‌های خانواده‌ام می‌ترسیدم، وگرنه همون روز اول انصراف می‌دادم». مشارکت‌کننده شماره ۱۳ گفت: «از طرف دیگه، طی بحث و جدل فراوان، راه دوم یعنی تغییر رشته به مهندسی معماری، یعنی تحصیل در یک رشته دیگه در زیرگروه هنر و تا حدودی بدون علاقه رو انتخاب کردم». مشارکت‌کننده شماره ۲ نیز اشاره کرد: «وضعیت بدی بود... اگر انصراف می‌دادم باید می‌رفتم سربازی، اگر ادامه می‌دادم علاقه‌ام رو نمی‌دونستم چکار کنم». مشارکت‌کننده شماره ۱۵ گفت: «آشنا داشتیم که رشته من رو خونده بود. خیلی هم درسش خوب نبود ولی الان شرکت داره و وضعش بدک نیست... همون شد انگیزه من».

تصمیم‌گیری: پس از گذر از مرحله برزخ تحصیلی، مشارکت‌کنندگان به مرحله تصمیم‌گیری وارد شدند. این تصمیم‌گیری از دالان ارزیابی و ارزشیابی عبور می‌کند و به مرحله انتخاب می‌رسد؛ به این ترتیب، ارزشیابی در پی ارزیابی می‌آید. هدف اصلی ارزیابی، پیش‌بینی، شناسایی و تحلیل دقیق آثار مثبت و منفی تصمیم است و ارزشیابی به بررسی، داوری و تخمین ارزش، کیفیت، اهمیت و شرایط به منظور پیشبرد یا تغییر می‌پردازد. مشارکت‌کننده شماره ۶ اشاره داشت: «موندن در دانشگاه از هر چیزی مهم‌تر علاقه‌ست، چون باعث تداوم و شور و اشتیاقه؛ البته علاقه‌ای هم که عاقلانه نباشه یا بر اساس استعداد نباشه و آینده مناسبی نداشته باشه کم‌کم از بین میره». مشارکت‌کننده شماره ۸ اشاره داشت: «معماری واقعاً حوصله و صبر می‌خواد و جزئیاتش دیوونه‌کننده‌ست. جدا از اون هزینه‌هاش هم واقعاً بالاست؛ ترم‌های اول که وسایل زیادی باید بخری... ترم بالاتر نرم‌افزار می‌خواد و شهریه خود دانشگاه از رشته‌های دیگه بالاتره. ساعت‌های کلاساشم طولانیه؛ مثلاً درس سه‌واحدی تخصصی شش ساعته، درس پنج‌واحدی دوازده ساعت».

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

مشارکت‌کننده شماره ۷ اظهار داشت: «الان دارم خدا رو شکر می‌کنم که همچین راه و نونی سر سفرم گذاشت، چون عاشق رشتم شدم» و مشارکت‌کننده شماره ۳ گفت: «ولی در کل اگه می‌خوای دوران دانشجویی خوبی داشته باشی و کلی خوش بگذره، رشته خوبیه، با این تفاسیر و مشکلاتی که گفتم» و «این رشته سختی کار زیاد داره ولی شیرینه». مشارکت‌کننده شماره ۱ اظهار داشت: «من واقعاً اهل رفتن سر ساختمون و... نبودم، همون شد که با هر بدبختی بود خودم رو بیرون کشیدم. اینم بگم که الان هم خیلی از شرایطم راضی نیستم». مشارکت‌کننده شماره ۶ نیز گفت: «باز معماری رشته پرستیژداری محسوب میشه و کلاس خاصی داره».

تطابق: پس از مرحله تصمیم‌گیری، که به انصراف یا ادامه تحصیل می‌انجامید، استفاده از راهبردهای مختلف به تطابق مشارکت‌کنندگان و ادامه تحصیل بر اساس میل و رغبت نسبی منجر شد. مشارکت‌کننده شماره ۳ ذکر کرد: «تکلیفم که با خودم مشخص شد، اولین کارم رفتن به کتابخونه دانشکده‌های دولتی بود که ببینم اونجا چه خبره. دانشکده ما همش جزوه‌محور بود». مشارکت‌کننده شماره ۱۱ در این خصوص گفت: «تو رشته معماری اصلی‌ترین کارتون طراحیه. تو کلاس ۲۰ نفرید و هر کسی یه طرحی واسه یه موضوع می‌ده و طرح‌ها با هم فرق دارن. شما باید بگید که چرا این طرحو زدید و ممکنه خیلی‌ها مخالف شما باشن و شما باید خیلی محکم و با دلیل طرحتونو، هر چند بد هم باشه، توضیح بدید و اثباتش کنید». مشارکت‌کننده شماره ۳ نیز گفت: «ولی بعد از اینکه چندتا پلان طراحی کردم و استاد کلی از کارام تعریف کرد، با ذوق بیشتری ادامه دادم. خدا رو شکر الان واقعاً عاشق رشتمم».

گذار در بستر بازاندیشی: در یافته‌ها، ردپای عمیقی از فرایند بازاندیشی به‌عنوان موتور محرکه گذار از «ناسازگاری» به «تطابق» دیده می‌شود. این فرایند مسیری خطی نیست، بلکه چرخه‌ای پویاست که در بستر «برزخ تحصیلی» شکوفا می‌شود و از طریق «تصمیم‌گیری عقلانی» به ثمر می‌نشیند. این گذار را می‌توان در چند مرحله بازتعریف کرد.

ناسازگاری به‌مثابه محرک بازاندیشی: مشارکت‌کنندگان با تجربه انواع ناسازگاری (درون‌فردی، بین‌فردی، محیطی و سیستمی)، تعادل روانی–اجتماعی خود را مختل‌شده یافتند. این ناسازگاری آنان را به بازاندیشی در بنیادی‌ترین مفروضاتشان (مانند علایق، اهداف و هویت تحصیلی–شغلی) واداشت. اظهارات مشارکت‌کنندگان درباره تردید در انتخاب رشته یا تعارض با خانواده، مصادیق همین محرک اولیه‌اند.

برزخ تحصیلی به‌مثابه بستر بلوغ بازاندیشی: مرحله برزخ تحصیلی که با احساس بلاتکلیفی، بن‌بست و فشار روانی همراه بود، نقش یک کوره ذوب را ایفا کرد. در این بستر، بازاندیشی از تأملی گذرا به فرایندی ژرف‌نگر و حقیقت‌جو تبدیل شد. فرد در این «سر دوراهی» ناچار می‌شود با «شجاعت نقد خود»، انگیزه‌ها و ترس‌هایش (مانند ترس از سربازی یا زخم زبان خانواده) را واکاوی کند.

تصمیم‌گیری به‌مثابه تجلی عینی بازاندیشی: خروج از برزخ از طریق تصمیم‌گیری میسر شد. این تصمیم‌گیری برآیند مستقیم فرایند بازاندیشی بود که در آن افراد به ارزیابی و ارزشیابی عقلانی (مقایسه هزینه‌ها، فایده‌ها، علاقه و آینده شغلی) پرداختند. گزاره‌هایی مانند «موندن در دانشگاه از هر چیزی مهم‌تر علاقه‌ست» یا تحلیل هزینه‌های مالی و زمانی رشته، نشان می‌دهد که بازاندیشی چگونه به انتخابی آگاهانه و عاقلانه منجر شده است.

تطابق به‌مثابه نتیجه پایدار بازاندیشی: در نهایت، تطابق نشان می‌دهد که بازاندیشی تنها به یک تصمیم ختم نشده، بلکه به فرایندی مستمر از اصلاح مسیر تبدیل شده است. تجربه مشارکت‌کننده شماره ۳ که پس از بازخورد مثبت استاد «با ذوق بیشتری ادامه داد»، گویای همین انعطاف‌پذیری و توانایی بازتعریف مسیر در سایه بازاندیشی مداوم است. بازاندیشی صرفاً توانایی‌ای انتزاعی نیست، بلکه فرایندی ضروری و انطباقی است که با ناسازگاری آغاز می‌شود، در برزخ پرورش می‌یابد، در تصمیم‌گیری متبلور می‌شود و در تطابق و تداوم مسیر استمرار می‌یابد. بازاندیشی مانند آینه‌ای است که فرد در آن، فرایندهای فکری، انگیزه‌ها و نتایج اعمال خود را می‌نگرد؛ کاری که مستلزم شجاعت برای نقد خود، تاب‌آوری برای پذیرش کاستی‌ها و انعطاف‌پذیری برای تغییر مسیر است.

بحث

یافته‌های تحقیق نشان داد که دانشجویان رشته معماری در بدو ورود به دانشگاه با چهار نوع تعارض ناسازگارانه مواجه می‌شوند: درون‌فردی (تردید در انتخاب و علاقه)، بین‌فردی (تعارض با خانواده و دیگران)، محیطی (سازگاری با الزامات سنگین و متفاوت تحصیلی) و سیستمی (چالش‌های ساختاری مانند نظام آموزشی و آینده شغلی). این تعارض‌ها افراد را وارد مرحله‌ای بحرانی به نام برزخ تحصیلی می‌کنند که با احساس بلاتکلیفی، بن‌بست و فشار روانی همراه است. خروج از این برزخ مستلزم گذر از فرایند بازاندیشی است؛ فرایندی که در آن افراد با واکاوی انگیزه‌ها، ترس‌ها و ارزش‌های خود، به ارزیابی عقلانی هزینه‌ها، فایده‌ها، علاقه و استعداد می‌پردازند. نتیجه این بازاندیشی، تصمیم نهایی برای ادامه تحصیل یا انصراف است و کسانی که ادامه می‌دهند، با به‌کارگیری راهبردهای انطباقی به تطابقی نسبی و معنادار با شرایط دست می‌یابند.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

چنان‌که گفته شد، نخستین یافته این مطالعه در قالب زیرطبقات تعارض درون‌فردی، بین‌فردی، محیطی و سیستمی بود که همگی ذیل مفهوم «ناسازگاری» قرار می‌گیرند. اصطلاح ناسازگاری یا تعارض معانی مختلفی دارد که بیشتر توسط دانشمندان رشته‌های مختلف ارائه شده است؛ روان‌شناسان بیشتر به جنبه روان‌شناختی آن، یعنی تضادهای درونی، و جامعه‌شناسان بیشتر به جنبه اجتماعی آن، یعنی تضادهای میان افراد و گروه‌ها، پرداخته‌اند (Maleki & Hajipor, 2022). تعارض درون‌فردی وضعیتی است که در آن فرد انگیزه‌ها، ارزش‌ها و اهداف متناقضی دارد؛ این تعارض‌ها با تقابل انگیزه‌ها، ارزش‌ها و اهداف متناقض در ضمیر انسان آغاز می‌شوند، با تنش‌هایی که ایجاد می‌کنند درک می‌شوند، به وسیله احساسات تجربه می‌شوند و باید برای حل و غلبه بر آن‌ها اقدام کرد (Kashapov et al., 2015). کاشاپوف و همکاران تعارض بین‌فردی را مشاهده ناسازگاری و اختلاف میان دو یا چند فرد در حال تعامل تعریف می‌کنند؛ تعارض بین‌فردی زمانی آغاز می‌شود که فرد رفتار دیگری را به هر طریق دردسرآفرین بداند (Maleki & Sadeghi, 2021). تعارض عمودی (در این مطالعه، تعارض سیستمی) نیز میان گروه‌هایی از سطوح مختلف سلسله‌مراتبی رخ می‌دهد.

دانشجویان در زندگی دانشجویی با تنش‌ها و فشارهای متعددی روبه‌رو هستند که به صورت‌های مختلف سلامت اجتماعی آنان را تهدید می‌کند. این تنش‌ها تا حدی از محیط دانشگاه و فشارها و محدودیت‌های ذاتی دوره دانشجویی، به‌عنوان مرحله‌ای انتقالی و بسیار مهم در زندگی، سرچشمه می‌گیرد: الزام به رعایت مقررات خاص، استقلال نسبی در تخصیص منابع شخصی به‌ویژه زمان و انرژی، تلاش برای دستیابی به اهداف آموزشی نسبتاً بالا در محیطی رقابتی، دوری از خانواده، خو گرفتن با محیط کالبدی و اجتماعی جدید و انطباق با نظام ارزش‌ها و انتظارات دانشگاه. دانشجو پس از ورود به دانشگاه با محیطی جدید روبه‌رو می‌شود که با زندگی و محیط اجتماعی گذشته‌اش متفاوت است و در طول تحصیل نیز با مسائل و مشکلاتی مواجه می‌شود که هر یک می‌تواند به سلامت اجتماعی او آسیب بزند (Noghrehkar et al., 2015). به دلیل فشارهای غیرمنتظره، فراگیران سال اول ممکن است دچار پسرفت عاطفی شوند، تا جایی که خود را حقیر و منفی ارزیابی کنند و ناسازگاری در آنان نشان‌دهنده سازگاری اجتماعی ناکافی است. هلمبک و واندری (Holmbeck & Wandrei, 1993) دریافتند که سلامت عاطفی فراگیران به میزان ارتباط آنان با دیگران و حفظ روابط با همسالان بستگی دارد (Sharma, 2012).

انتقال از محیط آموزش متوسطه به دانشکده، انتقال از جهانی منضبط، قانونمند و تحت کنترل که همه را یکسان می‌خواهد، به دنیایی است که در آن امکان بروز شخصیت و فردیت وجود دارد و آزادی نسبی حاکم است. دانشکده معماری از دانشجویان نمی‌خواهد که یکسان بیندیشند و عمل کنند. دانش‌آموزی که سال‌ها تحت سلطه نظام پیشین بوده، در محیط جدید نه‌تنها احساس آزادی و هویت می‌کند، بلکه گاه برای جبران فشارهای گذشته به هنجارشکنی و قانون‌گریزی روی می‌آورد. در نظام آموزش متوسطه، ناخشنودی از موفقیت دیگران در دانش‌آموز نهادینه می‌شود و او این نهادینگی را با خود به دانشگاه می‌آورد؛ بسیاری از دانشجویان مبتدی معماری به جای دفاع از اثر خود، به کوبیدن اثر دیگران تمایل دارند. در آموزش متوسطه، دانش‌آموز می‌تواند با مراجعه به پاسخ‌نامه‌ها و منابع علمی علت برتری رقیب را دریابد، اما در محیط آموزش معماری که معیارهای علمی و قطعی حاکم نیست، پذیرش این نابرابری‌ها دشوارتر است و همین حس رقابت مانع می‌شود که دانشجو در فضایی آرام و دوستانه به فراگیری معماری و تقویت قوه خلاقه خود بپردازد (Hojjat & Ansari, 2010). انعطاف‌پذیری (در برابر ناسازگاری) در کار گروهی معماری نیز در پیشبرد اهداف گروه اهمیت دارد؛ برای همساز کردن گروه باید ناسازگاری‌ها را در فرایند طراحی، که در آغاز کار بیشتر است، شناسایی و برطرف کرد تا ابهام از میان برود و الگوی مشترک گروه روشن شود (Soleimani Alamouti et al., 2020).

فراگیرانی که با دیگران، از جمله همسالان، مدرسان و مدیران، روابط شخصی و تحصیلی برقرار می‌کنند، احساس «یکپارچگی اجتماعی» را تجربه می‌کنند. یکپارچگی اجتماعی ممکن است مهم‌ترین عنصری باشد که سبب می‌شود فراگیران احساس مثبت کافی نسبت به دانشگاه داشته باشند تا فشارها را تحمل کنند، به موفقیت تحصیلی دست یابند و از فرصت‌های رشد بهره ببرند (Montgomery & Côté, 2003). زمانی که قابلیت درون‌فردی افزایش یابد، قابلیت بین‌فردی نیز افزایش‌پذیر خواهد بود؛ یعنی هنگام بروز اختلاف، نوآموز معماری می‌تواند با شناخت احساسات دیگران، واکنشی مناسب برای پیشبرد اهداف گروه نشان دهد و در نتیجه صمیمیت میان اعضا و رضایتمندی افزایش یابد. هوش هیجانی محصول دو مهارت اصلی قابلیت فردی (خودآگاهی و خودمدیریتی) و قابلیت اجتماعی (آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط) است و اساساً در ارتباطات تجلی می‌یابد (Motiei et al., 2019).

مشارکت‌کنندگان پس از تجربه مرحله ناسازگاری، به واسطه مسائل خود سر دوراهی و بلاتکلیف مانده بودند؛ وضعیتی که دو زیرطبقه «نه راه پیش» و «نه راه پس» آن، در قالب «برزخ تحصیلی» مفهوم‌سازی شد. بر اساس مرور متون، مفهوم برزخ به مفهوم ابهام نزدیک است. تحمل ابهام متغیری شخصیتی است و به فرایندی اشاره دارد که طی آن فرد اطلاعات را در موقعیت مبهم پردازش می‌کند و با مجموعه‌ای از واکنش‌های شناختی، هیجانی و رفتاری به آن پاسخ می‌دهد (Mohammadi et al., 2014). موقعیت‌های مبهم به سه دسته تقسیم می‌شوند: موقعیت جدید

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

(کمیت و کیفیت اطلاعات کمتر از میزان لازم)، موقعیت پیچیده (اطلاعات بیش از میزان لازم) و موقعیت متناقض (اطلاعات متضاد) (Hosseini & Dashti, 2017). در این شرایط، ویژگی شخصیتی فرد تعیین می‌کند که او تا چه اندازه می‌تواند با موقعیتی که پایانش نامشخص است، به‌طور موفق مقابله کند. زمانی که اطلاعات موجود تفسیرپذیر نباشد و شرایط پیش رو تهدیدآمیز به نظر برسد، برخی افراد دچار اضطراب می‌شوند و به‌سرعت از فعالیت مورد نظر اجتناب می‌کنند (Radmehr & Karami, 2019). افراد دارای تحمل ابهام کمتر معمولاً استرس بیشتری تجربه می‌کنند و در تکالیف مبهم شکست می‌خورند، در حالی که افراد دارای تحمل ابهام بیشتر در چنین تکالیفی نسبتاً خوب عمل می‌کنند و از آن لذت می‌برند. افراد با تحمل ابهام پایین به موقعیت‌های مبهم به‌صورت شناختی (ادراک سیاه و سفید)، هیجانی (ناراحتی، خشم و اضطراب) و رفتاری (اجتناب) واکنش نشان می‌دهند و در مواجهه با مشکلات از راهبردهای اجتنابی و هیجان‌مدار استفاده می‌کنند (Narimani et al., 2009).

در مطالعه حاضر، مشارکت‌کنندگان پس از گذر از برزخ تحصیلی به مرحله تصمیم‌گیری وارد شدند. تصمیم‌گیری یکی از موقعیت‌های استرس‌زای دوران دانشجویی است، زیرا دانشجویان معماری ناچارند بیشتر تصمیم‌ها را به تنهایی بگیرند و هم‌زمان با سایر موقعیت‌های استرس‌زا، مانند مشکلات ارتباطی، روبه‌رو شوند. حل مسئله، یا تصمیم‌گیری درباره چگونگی عمل، تفکر و رفتاری است برای رسیدن به هدفی که به‌آسانی در دسترس نیست؛ وقتی فراگیر با موقعیتی روبه‌رو می‌شود که نمی‌تواند با اطلاعات و مهارت‌های موجود به‌سرعت به آن پاسخ درست دهد، با یک مسئله مواجه است (Karvan, 2022). حل مسئله مهارتی مقابله‌ای و عملی است که اعتمادبه‌نفس و کارآمدی افراد را افزایش می‌دهد، با سازگاری محیطی آنان ارتباط دارد و پنج گام دارد: ادراک خویشتن، تعریف مسئله، تهیه فهرستی از راه‌حل‌ها، تصمیم‌گیری درباره مناسب‌ترین راه‌حل و آزمودن راه‌حل انتخابی (Zafari et al., 2022). با این حال، دانشجو ممکن است از سبک‌های غیرسازنده حل مسئله، مانند درماندگی و اجتناب، یا سبک‌های سازنده، مانند حل مسئله خلاقانه، اعتماد به توانایی حل مسئله و گرایش مثبت به مقابله رودررو با مشکلات، استفاده کند (Hosseini & Dashti, 2017).

پس از مرحله تصمیم‌گیری، که به انصراف یا ادامه تحصیل می‌انجامید، استفاده از راهبردهای مختلف به تطابق مشارکت‌کنندگان و ادامه تحصیل بر اساس میل و رغبت نسبی منجر شد. فراگیران در مراحل پایانی تحصیل، از طریق تجربه و بلوغ، رشدی پیش‌رونده نشان دادند و در مواجهه با محیط چالش‌برانگیز به شیوه‌ای مثبت و انعطاف‌پذیر عمل کردند. هر ساله در آمریکا حدود ۶۰ درصد دانشجویان سال اول، به‌رغم احراز کامل شرایط ورود، از نظر تحصیلی آمادگی گذراندن دوره‌های دانشگاهی را ندارند (National Center for Public Policy and Higher Education & Southern Regional Education Board, 2010)؛ بنابراین پایان دوره دبیرستان لزوماً به معنای آمادگی برای دوره دانشگاهی نیست (Enayati, 2016). ترکیب عوامل استرس‌زای متعدد زندگی دانشجویی، مانند برنامه‌ریزی برای آینده، تلاش برای گذراندن امتحانات، برآوردن انتظارات استادان و انتقال به دوران استقلال مالی و عاطفی، ممکن است برای بسیاری از دانشجویان تجربه‌ای دشوار باشد؛ هرچند تقریباً همه دانشجویان تازه‌وارد پس از ورود خود را با محیط سازگار می‌کنند، سرعت سازگاری آنان متفاوت است (Dyson & Renk, 2006).

انطباق‌پذیری مسیر شغلی از مؤلفه‌های مهم نظریه ساویکاس (Savickas, 2012) و سازه‌ای روانی–اجتماعی است که آمادگی و منابع فرد را برای مقابله با وظایف، تغییرات و شوک‌های پیش‌بینی‌شده در نقش‌های مختلف، از جمله نقش‌های شغلی، نشان می‌دهد؛ به عبارت دیگر، به معنای کسب نگرش‌ها، صلاحیت‌ها و رفتارهایی است که افراد برای هماهنگ کردن خود با شغل مناسب به کار می‌برند (Rezaei et al., 2021). بازاندیشی، به‌عنوان درون‌مایه اصلی این مطالعه، فرایند تفکری خاص در قالب پرسشگری، آزمایش، بررسی و سنجش، پردازش ذهنی یا تحلیل تعریف شده است که همگی از فعالیت‌های شناختی‌اند؛ با این حال، بازاندیشی مترادف با تفکر نیست و تعاریف آن، این فرایند را از تفکر معمولی متمایز می‌کنند. بازاندیشی یکی از اشکال پردازش ذهنی است که به شکل هدفمند و با نتیجه‌ای پیش‌بینی‌شده، برای ایده‌ها و تفکرات غیرساختارمند یا پیچیده‌ای به کار گرفته می‌شود که راه‌حل روشنی ندارند (Rahimi & Haghani, 2017).

از محدودیت‌های این مطالعه آن است که با توجه به ماهیت پژوهش کیفی، امکان تعمیم نتایج به کل جامعه وجود ندارد. همچنین حتی با استفاده از نمونه‌گیری گلوله‌برفی، دسترسی کامل به دانشجویان معماری انصرافی میسر نشد تا تجربه‌های بیشتری از آنان گردآوری شود. دشواری جلب رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان برای شرکت در مطالعه نیز از دیگر محدودیت‌ها بود.

نتیجه‌گیری

شواهد حاکی از آن است که دانشجویان پس از مرحله ناسازگاری وارد «برزخ تحصیلی» می‌شوند؛ دوره‌ای از ابهام، بلاتکلیفی و فشار روانی بالا که با تحمل ابهام پایین تشدید می‌شود. این مرحله مستلزم عبور از موقعیت‌های مبهم (جدید، پیچیده یا متناقض) و اتخاذ تصمیم حیاتی ادامه

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

تحصیل یا انصراف است. موفقیت در این گذار به توسعه هوش هیجانی (خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط) و راهبردهای سازنده حل مسئله (به جای درماندگی یا اجتناب) وابسته است. همچنین ایجاد «یکپارچگی اجتماعی» از طریق روابط مثبت با همسالان، استادان و مدیران، عاملی کلیدی در کاهش ناسازگاری و افزایش انعطاف‌پذیری برای مقابله با چالش‌هاست. در نهایت، دانشجویانی که با به‌کارگیری بازاندیشی (تفکر هدفمند و پرسشگرانه) و انطباق‌پذیری مسیر شغلی از این برزخ عبور می‌کنند، به‌تدریج به تطابق نسبی و رشد پیش‌رونده دست می‌یابند و در محیط چالش‌برانگیز دانشگاه عملکردی مثبت و انعطاف‌پذیر نشان می‌دهند.

این یافته‌ها بر ضرورت بازنگری در سیاست‌های آموزشی و حمایتی دانشگاه‌ها تأکید دارند. طراحی مداخلاتی برای تقویت هوش هیجانی، افزایش تحمل ابهام و تسهیل یکپارچگی اجتماعی دانشجویان تازه‌وارد، به‌ویژه در رشته‌های پرچالشی مانند معماری، می‌تواند از تشدید ناسازگاری‌ها و افزایش آمار انصراف جلوگیری کند. همچنین ایجاد پیوندهای معنادار میان نظام‌های آموزشی متوسطه و عالی، برای کاهش شوک گذار و آشنا کردن دانش‌آموزان با ماهیت رشته‌های دانشگاهی، از دیگر پیامدهای عملی این پژوهش است. از منظر طراحی محیط یادگیری نیز، کارگاه‌ها و فضاهای دانشکده‌های معماری می‌توانند با فراهم کردن فضاهای تعامل غیررسمی، کار گروهی و نمایش کار دانشجویان، به یکپارچگی اجتماعی و تسهیل گذار نوآموزان کمک کنند.

قدردانی: از استادان گرامی و همه مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها و اجرای پژوهش سپاسگزاری می‌شود.

پی‌نوشت

۱. Transition
۲. Induction
۳. Development
۴. Becoming
۵. Outcome
۶. Conventional Content Analysis

منابع

- Abbaszadeh Diz, F., Rashid Kalvir, H., & Sharif, A. (2020). Identifying the components of the physical environment of schools with a cooperative learning approach (Case study: First-period secondary boys' schools in Tabriz). *Technology of Education Journal, 14*(4), 455–465. (In Persian)
- Afzalkhani, M., & Navehebrahim, A. (2010). A study of the quality of high-school curriculum in relation to the attention paid to the creativity components. *Journal of Educational Innovations, 9*(34), 35–52. (In Persian)
- Azemati, H., Sabahi, S., & Azemati, S. (2012). Environmental factors affecting students' satisfaction with educational spaces. *Journal of Iranian Architecture Studies, 1*(2), 89–104. (In Persian)
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barton, T. D. (2007). Student nurse practitioners – A rite of passage? The universality of Van Gennep's model of social transition. *Nurse Education in Practice, 7*(5), 338–347. DOI: https://doi.org/10.1016/j.nepr.2006.11.005
- Burger, L. M. (2016). *Lived experiences of freshman students in their first semester of college* (Doctoral dissertation). University of North Dakota, Grand Forks.
- Cossy, L. S. (2014). *Transition and thriving in university: A grounded theory of the transition experiences and conceptions of thriving of a selection of undergraduate students at Western University* (Doctoral dissertation). The University of Western Ontario, London, ON.
- Daneshjoo, K., Alamdari, A., & Moeinipour, M. (2019). Evaluating the success of Iranian architectural education in promoting students' creativity and creative imagination (Case study: Malayer University). *Technology of Education Journal, 14*(1), 189–197. (In Persian)

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

- Dokouhaki, H., & Ahmadi Gharacheh, A. M. (2018). Comparison of curriculum components from the perspective of cognitivists (Case study: Vygotsky's and Piaget's views). In *National Conference on New Achievements in Education, Psychology, Law and Socio-Cultural Studies*. (In Persian)
- Doroudgar, Q. (2009). Reforming student selection to improve the quality of architectural education: Practical steps toward the desired situation. *Honar-ha-ye Ziba: Memari va Shahrsazi*, (38), 25–36. (In Persian)
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology, 62*(10), 1231–1244. DOI: https://doi.org/10.1002/jclp.20295
- Enayati, T. (2016). Students' adjustment to the university environment with emphasis on the role of educational planning. *Educational Planning Studies, 5*(9), 145–163. (In Persian)
- Faizi, M., & Dezhpasand, S. (2019). Analysis of learning styles to improve architectural education (Case study: Architecture students of Urmia University). *Soffeh, 29*(4), 55–70. (In Persian)
- Farrokhi, A., & Najafi, A. (2020). Teaching and learning based on cognitivism in biology education. *Research in Biology Education, 2*(5), 29–40. (In Persian)
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education, 39*(5), 734–753. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351
- Ghadami, M. (2011). The role of secondary education in promoting the aesthetic skills of architecture students. *Naqshejahan, 1*(1), 5–20. (In Persian)
- Gharamaleki, R., & Esmaeili, A. (2017). Education in architecture: Constructivist learning environment. In *2nd International Conference on New Horizons in Civil Engineering, Architecture, Urbanism and Cultural Management of Cities*. (In Persian)
- Glaze, J. E. (2002). Stages in coming to terms with reflection: Student advanced nurse practitioners' perceptions of their reflective journeys. *Journal of Advanced Nursing, 37*(3), 265–272. DOI: https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02093.x
- Golabchi, M. (2003). What do we expect from teaching structures in architecture? In *Proceedings of the Second Conference on Architectural Education*. Tehran: University of Tehran. (In Persian)
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24*(2), 105–112. DOI: https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Guney, A., & Al, S. (2012). Effective learning environments in relation to different learning theories. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46*, 2334–2338. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.480
- Heydari, A., Yaghoubinia, F., & Latifnejad Roudsari, R. (2013). Symbolic interactionism in grounded theory: A viewpoint for explaining the student-educator relationship in clinical nursing education. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences, 1*(4), 298–309.
- Hojjat, I., & Ansari, H. R. (2010). Rethinking architectural education: Studies based on high school education. *Honar-ha-ye Ziba: Memari va Shahrsazi, 2*(44), 15–26. (In Persian) URL: https://jfaup.ut.ac.ir/article_23972.html
- Holmbeck, G. N., & Wandrei, M. L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 40*(1), 73–78. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.1.73
- Hosseini, F. S., & Dashti, S. B. (2017). The role of need for cognition in the ambiguity tolerance of students of different fields of study. *Journal of Educational Psychology Studies, 14*(26), 145–166. (In Persian)

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

- Izadi, A. (2002). *Student selection criteria for the study of architecture: With special reference to Iran* (Doctoral dissertation). University of Sheffield, Sheffield.
- Jalali, M., & Sadeghi, A. (2023). The effect of the transition school to university readiness program on career adaptability and academic well-being of freshman students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 23*(1), 27–47. (In Persian)
- Jamairan, S. (2021). *Educational spaces*. Tehran: Ministry of Education, Office of Publications and Educational Research. (In Persian)
- Karvan, F. (2022). The effect of teaching group conceptual mapping method on improving creativity in design and problem-solving skills of architecture students. *Soffeh, 32*(2), 43–56. (In Persian)
- Kashapov, M., Tomchuk, S., & Ogorodova, T. (2015). Intrapersonal conflict of a teacher as a determinant of his professional development. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6*(6), 186–192.
- Kumar, S., & Vigil, K. (2011). The net generation as preservice teachers: Transferring familiarity with new technologies to educational environments. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 27*(4), 144–153. DOI: https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784671
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Machado, D. M., Succi, R. C., & Turato, E. R. (2010). Transitioning adolescents living with HIV/AIDS to adult-oriented health care: An emerging challenge. *Jornal de Pediatria, 86*(6), 465–472. DOI: https://doi.org/10.2223/JPED.2056
- Mahmoudi, F., Abdollahzadeh, M. T., & Mansourzadeh, M. (2016). Application of process evaluation in primary schools (Case study: Education Department of Mamaqan). *Journal of Education and Evaluation, 9*(34), 51–62. (In Persian)
- Maleki, M., & Hajipor, E. (2022). Identify the causes of conflicts affected Imam Ali military university's performance. *Journal of Research on Management of Teaching in Marine Sciences, 9*(4), 96–116. (In Persian)
- Maleki, M., & Sadeghi, J. (2021). Identifying conflicts affecting the performance of Imam Ali Officers' University. *Military Management, 21*(81), 163–188. (In Persian)
- Meleis, A. I. (2010). *Transitions theory: Middle range and situation specific theories in nursing research and practice*. New York: Springer.
- Mirriahi, S. (2015). Assessment and evaluation in architectural education with emphasis on team-based learning and peer assessment. *Armanshahr Architecture & Urban Development, 7*(13), 107–117. (In Persian)
- Mohammadi, F., Alizadeh, F., & Nikoukar, A. (2014). The effect of ambiguity tolerance on metacognitive beliefs and academic engagement of students. *Cognitive Strategies in Learning, 1*(1), 31–47. (In Persian)
- Mohammadpour, A. (2010). Quality assessment in qualitative research: Principles and strategies of validation and generalizability. *Social Sciences Quarterly, 17*(48), 135–162. (In Persian)
- Montgomery, M. J., & Côté, J. E. (2003). College as a transition to adulthood. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 149–172). Malden, MA: Blackwell.
- Morovati, Z., & Cheraghi, A. (2015). Identifying the components of effective learning environments based on health students' perception. *Education Strategies in Medical Sciences, 8*(4), 261–268. (In Persian)
- Motiei, B., Seraj, F., & Bayazidi, Q. (2019). The role of simultaneous teaching of basic design courses in promoting emotional intelligence, creativity and academic motivation of architecture students (Case study: Basic Architectural Design 2). *Research in Teaching, 7*(3), 117–139. (In Persian)

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

- Narimani, M., Malekshahi, M., & Mahmoudi, N. (2009). Coping skills and ambiguity tolerance in withdrawn female students. *Journal of Exceptional Children, 9*(1), 55–62. (In Persian)
- National Center for Public Policy and Higher Education & Southern Regional Education Board. (2010). *Beyond the rhetoric: Improving college readiness through coherent state policy*. Washington, DC: National Center for Public Policy and Higher Education.
- Nazarpour, M. T. (2018). Architecture of learning environments based on the Fundamental Reform Document of Education. *Management and Planning in Educational Systems, 11*(2), 209–229. (In Persian)
- Newton, J. M., & McKenna, L. (2007). The transitional journey through the graduate year: A focus group study. *International Journal of Nursing Studies, 44*(7), 1231–1237. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.05.017
- Nikkar, M., Hojjat, I., & Izadi, A. (2013). Investigating the goal construct and its application in motivating architecture novices. *Honar-ha-ye Ziba: Memari va Shahrsazi, 18*(3), 75–86. (In Persian)
- Nobahar, M., Ahmadi, F., Alhani, F., & Fallahi Khoshknab, M. (2012). Challenges of transition to retirement from the viewpoint of retired nurses: Shock and disbelief. *Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine, 5*(4), 72–85. (In Persian)
- Noghrehkar, A., Taghdir, S., & Moeinmehr, S. (2015). Principles for the architecture of educational spaces based on the definition of man and architecture from the Islamic perspective. *Journal of Iranian Architecture & Urbanism, 10*(6), 101–118. (In Persian)
- Pérez, et al. (2019). The transition from high school to university: Identifying internal and external factors for a successful transition in Peruvian students of architecture and engineering. In *IEEE conference proceedings*. URL: https://ieeexplore.ieee.org/document/8875751
- Radmehr, F., & Karami, J. (2019). The role of ambiguity tolerance and flourishing in predicting students' academic engagement. *Quarterly Journal of Educational Psychology, 15*(52), 203–216. (In Persian)
- Rafii, F., Sajadi, H. M., Seyedfatemi, N., & Rezaei, M. (2015). Nurse managers' strategies for facilitating transition process in newly nurses to clinical nurses. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research, 20*(1), 111–118.
- Rafii, F., Sajadi, M., & Seyedfatemi, N. (2014). Concept analysis of transition from student to professional life: A hybrid model. *Hayat, 20*(1), 59–73. (In Persian)
- Rahimi, M., & Haghani, F. (2017). Reflection in medical education: A review of concepts, models, principles and methods of teaching reflection. *Iranian Journal of Medical Education, 17*(55), 42–56. (In Persian)
- Ranjbar, H., Haghdoost, A. A., Salsali, M., Khoshdel, A., & Soleimani, M. A. (2012). Sampling in qualitative research: A guide for beginning. *Journal of Army University of Medical Sciences, 10*(3), 221–230. (In Persian)
- Razavian, M. T., Shamspouya, M. K., & Mollatabar Elahi, A. (2014). The quality of physical environment and sense of place (Case study: Shahid Beheshti University students). *Haft Hesar Journal of Environmental Studies, 2*(5), 57–70. (In Persian)
- Rezaei, M. S., Hajebi, M., & Shafiabadi, A. (2021). The effectiveness of hope-based career counseling on career adaptability. *Social Health, 9*(1), 64–72. (In Persian)
- Rose, K. M., & Lopez, R. P. (2012). Transitions in dementia care: Theoretical support for nursing roles. *Online Journal of Issues in Nursing, 17*(2), 1–12.
- Sameh, R., & Izadi, A. (2014). Judgment and assessment mechanisms in architectural design education: A model for evaluating the process and assessing the design in teacher-student interaction. *Housing and Rural Environment, 5*(2), 89–102. (In Persian)

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]

- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development, 90*(1), 13–19. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist, 9*(2), 2–18. DOI: https://doi.org/10.1177/001100008100900202
- Sharma, B. (2012). Adjustment and emotional maturity among first year college students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, 9*(3), 32–37.
- Soleimani Alamouti, M., Talebian, E., & Dezhdar, O. (2020). The role of students' collective participation in the architectural design studio process. *Memarishenasi, 15*(3), 233–239. (In Persian)
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Yamini, M., & Bagherinia, H. (2017). Psychometric properties of the questionnaire of students' perception of the learning environment and social adjustment at university, and comparison of its preferred and actual forms. *Studies in Psychology and Educational Sciences, 8*(3), 14–32. (In Persian)
- Zafari, Z., Ahghar, G., & Sahebalzamani, M. (2022). The effectiveness of education model based on problem solving approach on educational engagement of medical students of Islamic Azad University, Tehran Medical Sciences Branch. *Medical Science Journal of Islamic Azad University – Tehran Medical Branch, 32*(2), 166–174.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-11-29]