مدیریت شهری
شماره ۴۹ زمستان ۱۳۹۶
No.49 Winter 2018
۵-۲۵
زمان دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۳/۲۳ زمان پذیرش نهایی: ۱۳۹۶/۶/۶

کاربست الگوی مدیریت‌گرا (سیپ CIPP) در ارزشیابی نظام آموزشی شهرسازی ایران

علی یالپانیان- دانشجوی دکتری رشته شهرسازی، گروه شهرسازی، دانشکده هنر و معماری، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
زهراسادات سعیده‌زرآبادی* - دکتری شهرسازی، دانشیار، گروه شهرسازی، دانشکده هنر و معماری، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
مصطفی بهزادفر- دکتری شهرسازی، استاد، گروه شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت، تهران، ایران.

چکیده
امروزه تحصیلات دانشگاهی در همه‌ی رشته‌ها از ملزومات اجتناب‌ناپذیر به منظور توسعهٔ کشورها محسوب و پیدایش و توسعه‌ی هر رشته‌ای در ارتباط تنگاتنگ با آموزش و تعلیم افرادی است که بتوان آنها را پرورش داد. ماهیت میان رشته‌ای شهرسازی، آموزش در آن با چالش‌های اساسی مواجه است، بطوریکه محتوای آموزشی آن می‌بایست متناسب با زمان و مکان تفاوت پیدا کند. با توجه به نوپایی این رشته و اهمیت نظام آموزشی در آن به ویژه در کشورمان، ارزشیابی نظام آموزشی شهرسازی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر بوده و بر همین مبنا الگوهای ارزشیابی متعددی ایجاد شده که با توجه به اهداف و ویژگی‌های پژوهش، الگوی مدیریت‌گرا (سیپ) به عنوان الگوی اصلی پژوهش انتخاب شده است. تاکید اصلی این الگو بر اثر بخشی سیستم آموزشی و تعیین میزان اثر هر یک از شاخص‌ها بوده و بر پایه‌ی دیدگاه سیستمی قرار دارد و شامل ارزیابی زمینه، ارزیابی درونداد، ارزیابی فرآیند و ارزیابی برونداد می‌باشد. این ارزیابی میتواند بر تمامی اجزا صورت گیرد تا شناخت بهتری از محتوای آموزشی صورت گیرد. بر همین اساس لازم است شاخص‌های نظام آموزشی شهرسازی در قالب الگوی ارزشیابی مدیریت‌گرا (سیپ) استخراج و در نمونهٔ آماری سنجیده شود. بر مبنای این رویکرد، نوع پژوهش، کاربردی- توسعه‌ای و از نظر ماهیت، توصیفی و تحلیلی می‌باشد و در گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای، مصاحبه و پرسشنامه استفاده و روش تحلیل داده‌ها با کمک تحلیل محتوا، وزن‌دهی نوسانی و تصمیم‌گیری چندشاخصه در برنامه‌ی SPSS نهایی گردید. به‌منظور تعیین روایی نیز از قضاوت اساتید و نخبگان استفاده و میزان پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ سنجیده شد. نتایج و یافته‌های پژوهش نشان داد که نظام آموزشی شهرسازی ایران در جایگاهی پایین‌تر از سطح متوسط قرار داشته و این امر ضرورت انجام تغییرات در نظام آموزشی شهرسازی را نمایان می‌سازد.

واژگان کلیدی: آموزش شهرسازی، ارزشیابی آموزشی، الگوهای ارزشیابی.

Applying the Management Model (CIPP) to Assess the Iranian Urban Education System

Abstract
Today collegiate education in all majors is considered as inevitable necessities for countries development. Establishing and developing of each major has a tight relation with educating persons who can be trained. Interdisciplinary nature of urbanism has made it face serious challenges so that educational content of urbanism should differ according to time and place. Considering the fact that urbanism is a novel major and educational system plays an effective role in this major especially in our country, evaluating urbanism educational system is an inevitable necessity. Accordingly, it is necessary to extract urbanism educational system indicators in the form of evaluation model and assess this model in sample. On the basis of this approach, the research type is developmental- practical and from content point of view is descriptive- analytical. For compiling data, desk study, interview and questionnaire were applied. Analyzing the compiled data was done by content analysis, swinging weighting and Multi Criteria Decision Making in SPSS software. In order to determine research validity, professors and elites judgments were used and questionnaire reliability was assessed through Cronbach›s alpha. Iran is in a lower level than average and this shows the necessity of big changes in urbanism educational system.

Keywords: Evaluation; Education; Urbanism education; Urbanism

* نویسنده مسئول مکاتبات، شماره تماس: ۰۹۱۲۱۰۷۸۸۵۳؛ رایانامه: Z.Zarabadi@srbiau.ac.ir

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

مقدمه

کیفیت آموزشی و پژوهشی همواره از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزشی در اغلب کشورهای جهان بوده و از همین روی در سالهای اخیر مورد توجه بسیاری از صاحب نظران قرار گرفته است. بررسی‌ها نشان می‌دهد، علی‌رغم نقشی که دانشگاه‌ها در توسعه منابع انسانی داشته و دارند، دچار کمبودها و نارسایی‌های فراوان بوده و این در حالی است که اگر نظام آموزش عالی نتواند پاسخگوی تحولات اجتماعی باشد، لطمه‌ای جبران ناپذیر به آن وارد خواهد شد. از دیگر سوی پیدایش و توسعهٔ هر رشته‌ای در ارتباط تنگاتنگ با آموزش و تعلیم افرادی است که بتوان آنها را به منظور این امر خطیر پرورش داد. رشتهٔ شهرسازی نیز از این مقوله مستثنی نبوده و دلیل این امر، ماهیت چند بعدی و میان رشته‌ای آن است که آموزش این رشته را با چالش جدی مواجه کرده است. بنابر آنچه گفته شد و با افزایش تعداد دانشجویان دانشگاه‌ها منجمله در رشته شهرسازی در سال‌های اخیر، نیاز به چارچوبی که بتوان از ورای آن، نظام آموزشی شهرسازی را ارزشیابی و رصد نمود، بیش از پیش احساس می‌شود تا بتوان ضعف‌ها و تهدیدهای احتمالی را شناسایی و نهایتا مرتفع نمود. در راستای اهداف ذکر شده، پرسش‌های ذیل به عنوان مبنای این پژوهش مطرح شده است: ۱. کدام الگوی ارزشیابی، قابلیت ارزشیابی نظام آموزشی شهرسازی ایران را دارد؟؛ ۲. چگونه می‌توان از الگوی سیپ (CIPP [1]) در ارزشیابی نظام آموزشی شهرسازی در ایران بهره برد؟؛ ۳. وضعیت آموزشی دانشجویان شهرسازی در ایران بر اساس الگوی ارزشیابانه سیپ چیست؟

مبانی نظری

آموزش

آموزش دارای مفهوم و کاربردی گسترده و پیچیده و در نتیجه مبهم است و تاکنون تعریف واحد یا جامع و مانعی از آموزش بدست نیامده است، اما در مجموع می‌توان گفت: آموزش فرایندی دایمی، پویا و مستمر است که به افزایش دانش و آگاهی افراد منجر می‌شود؛ در حقیقت هدف از آموزش همانا تسهیل یادگیری دانشجویان است (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۵، ص ۳). امروزه، سیر شتابنده تغییر و تحولات بشری، ما را بیش از پیش نیازمند آموزش ساخته و در صورت عدم توجه به این امر بسیار مهم، فرجامی جز جمود و سکون نخواهیم داشت (محمدزاده نصرآبادی، پزشکی‌راد و چیذری، ۱۳۸۵، ص ۸۱). نیاز به آموزش به‌ویژه آموزش عالی روز به روز در سطح جهانی رو به فزون است و بر همین اساس، پاسخگویی به نیاز متقاضیان ورود به آموزش عالی، منشأ بسیاری از تحولات اساسی در دهه‌ی گذشته بوده است (آلتباخ، ۱۳۹۳، ص ۱۱). این در حالی است که امروزه بالا رفتن تقاضا برای آموزش عالی، اثر فوق‌العاده‌ای بر دانشگاه‌ها داشته است و این اثر در آینده نیز ادامه خواهد داشت (همان، ص ۲۰۶).

آموزش شهرسازی

گسترش و تحولات پر شتاب شهرها و دگرگونی ساختارهای اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، و فضاهای شهری، لزوم غنای هرچه بیشتر بنیانهای آموزشی، پایش و اصلاح به هنگام نظام آموزش شهرسازی در مقیاس جهانی و کشور را ضروری می‌سازد (بهزادفر، ۱۳۹٤). این امر نیاز شهرسازان به آموزش گسترده و مستمر به دلیل گستردگی موضوعات را بیش از پیش نمایان ساخته (بایر، فرانک و مالریوس، ۱۳۹۳، ص ۳۵) و تأکید بر تداوم آموزش و بازآموزی در حین کار را ضروری می‌سازد (بحرینی، ۱۳۹٤). در ارتباط با آموزش شهرسازی و به منظور سنجش داوطلبان ورودی به رشته شهرسازی، ارایه چارچوبی جهت شناسایی توانایی‌ها و مهارت‌های آنها، الزامی به نظر میرسد. توانایی و قابلیتهای گوناگون شهرسازان را می‌توان بر اساس مولفه‌های متفاوتی اعتبارگذاری نمود که اصلی‌ترین آنها عبارت است از:

الف- دانش: موارد سه گانه ذیل دربرگیرنده‌ی مولفه دانش خواهد بود: ۱. تسلط بر یک دانش، شامل فهمیدن عناصر وسیع مفهومی و نظری در رشته‌های اصلی تحصیلی؛ ۲. فهمیدن و درک مسایل و بحثهای جاری در رشته‌های اصلی دانش

1. Context محتوا ,input درونداد ,process فرآیند , product برونداد

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

مـورد مطالعـه؛ ۳. فهمیـدن و درک پایه‌هـای فلسـفی، روش‌شناسـیها و خصوصیـات دانش‌پژوهـی، کار خلاقانـه و پژوهشـی (Edwards & Bates, 2011).

ب- مهـارت: ایـن مولفـه کـه شـاید مهم‌تریـن مولفـه تاثیـر گـذار بـر آمـوزش رشـته‌ی شهرسـازی باشـد، اولویت‌هایـی هم‌چـون مـوارد ذیـل را شـامل می‌شـود: ۱. کار تیمـی؛ ۲. مهـارت نوشـتن؛ ۳. مهارت‌هـای ارایـه؛ ٤. مهارت‌هـای تکنیکـی (GIS و CAD و...)؛ ۵. مهارت‌هـای مدیریتـی و ... ((Ozawa & seltez 1999)/ (Guzzetta & Bollens, 2003)/(Innes, 2001)/ (Selttzer & Ozawa, 2002)/ (Dalton, 2001)).

پ- بینـش: شـامل: ۱. احتـرام بـه موضوعاتـی همچـون برابـری، عدالـت اجتماعـی، نقـش دولـت، مشـارکت شـهروندی؛ ۲. احتـرام بـه تنـوع عقایـد و دیدگاه‌هـا؛ ۳. حفاظـت از منابـع طبیعـی؛ ٤. حفاظـت از میـراث تاریخـی و فرهنگـی؛ ۵. احتـرام بـه اخلاق حرفـه‌ای (بایـر، ۱۳۹۳، صـص ۸۵ - ۸٦).

ارزشیابی نظام آموزشی

از نظـر «تویـگ»[2] کیفیـت آموزشـی و پژوهشـی همـواره از دغدغه‌هـای اصلـی نظام‌هـای آموزشـی در اغلـب کشـورهای جهـان اسـت؛ بـه طوریکـه در سـالهای اخیـر مورد توجـه بسـیاری از صاحب نظران قـرار گرفته اسـت (Turner,2000, Lachiver & Tardiff,2002, Moya & Malley,1994).

در عین‌حـال، بررسـی‌ها نشـان می‌دهـد علی‌رغـم نقشـی که دانشـگاه‌ها در توسـعه منابع انسـانی داشـته و دارنـد و همـواره کوشـش بـر ایـن بـوده کـه دانش آموختگانـی را تربیـت کننـد کـه بتواننـد مشـکلات جامعـه را حـل کنند، اما دچـار کمبودها و نارسـایی‌های فـراوان بوده‌انـد. از دیـدگاه نیوبـای (Newby) اگـر نظـام آمـوزش عالـی نتواند پاسـخگوی تحولات اجتماعـی باشـد، لطمـه‌ای جبـران ناپذیـر بـه آن وارد خواهـد شـد (امینـی، ۱۳۹۱، ص ٦۳).

مهمتریـن رسـالت نظـام آموزش در هر کشـوری، تربیـت نیـروی انسـانی کارآمـد، خـلاق و کارآفریـن اسـت. در ایـن خصـوص، دانشـگاه‌ها و مؤسسـه‌های آمـوزش عالـی بـه عنـوان واحدهـای مجـری نظـام آمـوزش عالـی در زمینـه کارآفرینـی و تربیـت نیـروی متخصـص و ماهـر مـورد نیـاز بخش‌هـای مختلـف جامعـه سـهم بسـزایی دارنـد (Nourooz-zade,2006:62)؛ در واقـع، می‌تـوان گفـت رسـالت اصلـی دانشـگاه‌ها، پـرورش نیـروی انسـانی، اشـاعه علـم، ایجـاد خلاقیـت، ابتـکار و نـوآوری اسـت. هر چـه جامعـه کمتـر پیشـرفته باشـد، انتظارات مـردم از دانشـگاه‌ها بیشـتر اسـت، زیـرا در چنین کشـورهایی، مؤسسـه‌ها و سـازمانهای دیگـری وجـود نـدارد کـه بتواننـد وظایـف و مسـئولیت‌های دانشـگاه را بـر عهـده بگیرند. شـاید دلیل اساسـی ضعف دانشـگاه‌ها در کشـورهای جهـان سـوم ایـن اسـت کـه بیشـتر دانشـگاه‌ها از نظـر سـاختار و عملکـرد، دانشـگاه‌های قدیمـی جوامـع صنعتـی را الگو قـرار داده‌اند و بسـیاری از برنامه‌هـای ملـی توسـعه در دانشـگاه‌ها، تقلیـدی از دانشـگاه‌های کشـورهای توسـعه یافتـه اسـت (Mansori,2001:16-18). بـر همیـن اسـاس و بـه منظـور اصـلاح نظـام ناکارآمـد حاکـم، ارزیابی عملکـرد مؤسسـات آموزشـی در دوران حاضـر اهمیـت بسـیاری دارد و از طریـق، مدیـران و اعضای گروه‌هـای آموزشـی بـه نقـاط قـوت و ضعـف خـود پـی می‌برنـد (عزتـی، ۱۳۹۱). بنابراین ارزشـیابی نظام آموزشـی در کشـورهای در حـال توسـعه همچـون ایـران در مقیـاس کلان و خـرد و به‌ویـژه بـا توجـه بـه تفـاوت رشـته‌ها بـا لحـاظ نیازهـا و دغدغه‌هـای ویـژه آنهـا از یک سـو و اسـتفاده از الگوهـای رایج و انطبـاق آن بـا ویژگی‌هـای هر رشـته و در نتیجه تولید الگـوی ارزشـیابی اختصاصـی رشـته‌های گوناگون با لحـاظ شـرایط بومـی و مقتضیات آن رشـته از اهمیت بسـزایی برخـوردار اسـت.

معرفی انواع الگوهای ارزشیابی

دسـته‌بندی‌های متفاوتـی در ارتبـاط بـا الگوهـای ارزشـیابی وجـود دارد کـه عبارتنـد از الگوهـای ارزشـیابی تحقـق اهداف، مدیریت گرا (سـیپ Cipp)، هـدف آزاد، مبتنـی بـر نظـر خبـرگان، اعتبار سـنجی، طبیعـت گرایانـه، مشـارکتی و غیره (بـازرگان، ۱۳۹۲، ص ۱۳۵).

- **الگوهـای ارزشـیابی برخاسـته از رویکـرد مبتنـی بر تحقق هـدف:** در رویکرد ارزشـیابی مبتنـی بـر هـدف ابتـدا مقاصـد یـک فعالیـت آموزشـی تعییـن می‌گردنـد و سـپس در ایـن

2. Twigg

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

نوع ارزشیابی، کوشش به عمل می‌آید تا میزان دست‌یابی به مقاصد سنجیده شود (سیف،۱۳۸٤، ص ۷۳).

- **الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت:** اصولا آن دسته از الگوهای ارزشیابی که از رویکرد مبتنی بر مدیریت برخاسته‌اند به قصد کمک به مدیران و تصمیم گیرندگان به وجود آمده‌اند و پدیدآورندگان این الگوهای ارزشیابی آموزشی بر یک رویکرد سیستمی (نظامدار) تأکید دارد که در آن درباره دروندادها، فرآیندها و بروندادها تصمیم‌گیری می‌شود. مخاطب الگوهای ارزشیابی حاصل از رویکرد مبتنی بر مدیریت همواره تصمیم‌گیرندگان آموزش و پرورش هستند و جهت فعالیت ارزشیابی را خواسته-های تصمیم گیرندگان، نیازهای اطلاعاتی، و ملاکهای اثربخشی تعیین می‌کنند. الگوهایی که در این دسته جای می‌گیرند عبارتند از: الگوی ارزشیابی سیپ که همان الگوی مورد نظر ما در این پژوهش می‌باشد، الگوی ارزشیابی یوسی اِل اِی[3] و الگوی تفاوت یا اختلاف که توسط پروفسور پروس[4] ارایه گردیده است (بازرگان،۱۳۹۱، ص ۳٦).
- **الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر هدف آزاد:** الگوی ارزشیابی هدف – آزاد در مقابل ارزشیابی هدف مدار است. در ارزشیابی مبتنی بر هدف، متخصصان ارزشیابی هم مترصد کیفیت هدف‌های برنامه آموزشی و هم علاقه مند به این هستند که بدانند تا چه میزانی آن هدفها تحقق یافته‌اند، ولی در ارزشیابی هدف – آزاد، علاوه بر اینها بر بازده پیش بینی نشده برنامه آموزشی نیز تاکید می‌شود. ارزشیابی هدف – آزاد به عنوان جانشین ارزشیابی مبتنی بر هدف ارایه نگردیده، بلکه مکملی بر ارزشیابی مبتنی بر هدف است. نکته حائز اهمیت آن است که این ارزشیابی با اثرات واقعی و نه اثرات مورد انتظار یک برنامه سر و کار دارد (همان).
- **الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر خبرگان و متخصصان:** در الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان آموزشی، به این سوال ارزشیابی پاسخ داده می‌شود که «آیا منتقد متخصص، برنامه را تأیید می‌کند؟» در حقیقت روش ارزشیابی در این الگو شامل تحلیل انتقادی متخصصان است (بازرگان،۱۳۸۳، ص ۹۷).
- **الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر اعتبارسنجی:** از طریق این الگو برنامه‌ها، سازمانها و موسسه‌های ارزشیابی شده رتبه بندی می‌شوند تا به عضویت انجمن‌های ناحیه ای یا انجمن‌های تخصصی در آیند و سپس سازمان ارزشیابی شده باید در رعایت استانداردهای کیفیت به منظور حفظ عضویت خود بکوشد؛ به عبارت دیگر اعتبار سنجی فرایندی است که طی آن برنامه مورد نظر ابتدا از طریق ارزیابی درونی درباره وضعیت موجود خود در مقایسه با هدف‌های بیان شده، قضاوت شده و این قضاوت بوسیله اعضای برنامه به عمل می‌آید (بازرگان،۱۳۸۳).
- **الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان:** تحقیق یا ارزشیابی مشارکتی صرفاً یک تلاش علمی متخصصان به حساب نمی‌آید، بلکه بررسی زیستی عمیق یک تجربه‌ی اشتراکی تلقی می‌شود که به اتفاق همه طرف‌های ذینفع انجام می‌گیرد. در این مدل ارزشیابی، یادگیرنده به صورت ارزشیاب و ارزشیاب به صورت یادگیرنده در می‌آید و تصمیمات درباره اهداف، مقاصد، استانداردها و ابزار ارزشیابی به شیوه مشارکتی اتخاذ می‌شوند. اطلاعات شخصی بین آنها مبادله می‌شود، داده‌ها به صورت جمعی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند و قضاوت نیز به شیوهٔ گروهی صورت می‌گیرد (بولا، ۱۳۷۵، ص ۵۵).

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان ویژگی‌های اصلی الگوهای ارزشیابی مطروحه را در قالب جدول ذیل خلاصه نمود:

3. UCLE
4. Prous

مدیریت شهری
فصلنامه مدیریت شهری
Urban Management
شماره ۴۹ زمستان ۱۳۹۶
No.49 Winter 2018

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

جدول ۱. الگوهای ارزشیابی آموزشی؛ بازرگان، ۱۳۹۲، ص ۹۶.

الگوها	مفروضات	روش‌های ارزیابی	پیامدهای مورد نظر	نوع پرسش‌های ارزیابی
هدف‌گرا	هدف‌های مشخص؛ متغیرهای کمی برونداد	هدف‌های عملکردی، آزمون پیشرفت تحصیلی	بهره‌وری؛ پاسخگویی	آیا یادگیرندگان به هدف‌های آموزشی دست یافته‌اند؟ آیا معلمان به تحقق هدف‌ها کمک می‌کنند؟
مدیریت گرا (سیپ)	هدف‌های کلی و ملاک‌ها	پرسشنامه؛مصاحبه	اثربخشی؛ کنترل کیفیت	آیا برنامه اثربخشی دارد؟ چه بخشی از برنامه اثربخشی دارد؟
هدف آزاد	عواقب؛ ملاکها	کنترل نااریبی؛ تحلیل منطقی؛ طریقه عمل	انتخاب مصرف‌کننده؛ عام‌المنفعه	– تمام اثرهای برنامه چیست؟
خبرگان	نقد تخصصی؛ استانداردها	بازنگری انتقادی	بهبود معیارها	آیا منقد متخصص، برنامه را تأیید میکند؟
اعتبار سنجی	ملاک‌ها؛ هیأت همگنان؛ رویه‌ها	بازدید بوسیله هیأت همگنان؛ارزشیابی درونی	صلاحیت تخصصی؛ ارتقای کیفیت	از نظر متخصصان، برنامه مورد ارزیابی چه رتبه‌ای را حائز است؟
طبیعت گرایانه	مشارکت افراد ذینفع و ذیربط	طبیعت‌گرایانه؛مردم شناختی؛ کل‌گرا؛	درک و آگاهی افراد؛ آثار	از دیدگاه افراد ذینفع و ذی‌ربط هدف‌های برنامه چیست؟

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

با توجه به عنوان و اهداف پژوهش (اثربخشی و ارتقای کیفیت نظام آموزش شهرسازی) از الگوی ارزیابی سیپ و مبتنی بر نظر سنجی خبرگان استفاده شده است؛ تاکید اصلی این الگوها به ترتیب بر اثربخشی سیستم آموزشی و تعیین میزان اثر هر یک از شاخص‌ها می-باشد. الگوی سیپ بر پایه‌ی دیدگاه سیستمی قرار دارد و شامل ارزیابی زمینه، ارزیابی درونداد، ارزیابی فرآیند و ارزیابی برونداد می‌باشد. این ارزیابی میتواند بر تمامی اجزا صورت گیرد تا شناخت بهتری از محتوای آموزشی صورت گیرد. در مجموع و به عنوان نتیجه‌گیری میتوان بنا به‌دلایل ذیل، الگوی سیپ را بهترین الگو جهت ارزشیابی نظام آموزش شهرسازی در کشور عنوان نمود:

۱. نگرش سیستمی و چرخه‌ای در این الگو بجای خطی و یک طرفه؛

۲. تاکید الگوی سیپ بر ارزیابی اثر بخشی و کنترل کیفیت که به هدف مورد نظر ما بسیار نزدیک است؛

۳. توجه این الگو به ارزشیابی پیامد که با توجه به دغدغه اصلی این پژوهش که همان پیامدهای نظام آموزش شهرسازی و برونداد آن است، به نوعی می‌تواند مساله اساسی آموزش شهرسازی کشور را پوشش دهد؛

٤. مزیت آخر این الگو پوشش کامل کل فرآیند آموزش یعنی، درونداد، فرآیند، برونداد و محصول است که در نظام آموزش شهرسازی کشور نیز معضلات در همه‌ی این مراحل و فرآیند دیده می‌شود و به تبع نمی‌توان از الگوهایی که صرفاً به قسمتی از فرآیند نگاه می‌کنند استفاده کرد.

همانطور که گفته شد، الگوی سیپ بر پایه‌ی دیدگاه سیستمی قرار داشته و بجای تفکر خطی بر سیستم چرخه‌ای تاکید دارد و کل فرایند آموزش از ورود تا پیامد را پوشش می‌دهد، فرایندی که شامل ارزیابی زمینه، ارزیابی درونداد، ارزیابی فرآیند و ارزیابی برونداد می‌باشد. این ارزیابی میتواند بر روی تمامی اجزا صورت گیرد تا شناخت بهتری از محتوای آموزشی بدست آید. در ادامه بصورت تفصیلی، سه عامل فوق‌الذکر، وارسی و معیارها و شاخصهای مربوط به هریک بیان می‌شود:

۱. ارزیابی عوامل درونداد

عوامل درونداد عبارتند از:

الف: ویژگیهای مدرس: آخرین مدرک تحصیلی، میزان آموزش ضمن خدمت، سن و تجربه‌ی تدریس، علت ترک خدمت (استعفا یا بازنشستگی)، رشته تحصیلی، توانایی تخصصی، توانایی کلامی، نگرش و در دسترس بودن. همچنین در مورد وظایف آموزشی مدرسان باید ارزیابیهای ذیل صورت پذیرد: ۱. وظایف مدیریتی: مدیریت کلاس، ثبت حضور و غیاب و برقراری نظم؛ ۲. وظایف مربوط به تدریس: آماده شدن برای تدریس، دریافت بازخورد از دانشجویان و بازنگری؛ ۳. وظایف نظارت و ارزیابی: تعیین پیشرفت تحصیلی و در نتیجه بازنگری مطالب ارایه شده و تدریس جبرانی.

در این راستا، جهت ارزیابی مدرس، روشهای زیر وجود دارد: مصاحبه‌ها، آزمودن دانش، نگرش و مهارتها، نظر همکاران، مشاهده کلاس درس و نظرسنجی از دانشجویان

ب: ویژگی تجهیزات آموزشی: وسعت فضای کالبدی، وضعیت آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها، تعداد دانشجو بر اساس دانشگاه، کلاس و مترمربعهای آموزشی، وضعیت دستگاههای دیداری و شنیداری، میزان استفاده از کتب آموزشی و درسی و کیفیت کتب درسی استفاده شده.

پ: ویژگی‌های تشکیلاتی و ظرفیت اداری:

۱. سطح تحصیلات مدیران و دست‌اندرکاران اداری؛

۲. میزان تجربه مدیران و دست‌اندرکاران اداری

ت: برنامه‌ی درسی: در ارزیابی برنامه‌های درسی باید به سوالات زیر پاسخ داده شود: الف. هدفهای برنامه درسی تا چه اندازه‌ای نیازهای یادگیرنده را برآورده می‌سازد؟ ب. محتوای برنامه درسی تا چه اندازه‌ای به تحقق اهداف آموزشی کمک نموده است؟

در این راستا و در ارزیابی کتابهای درسی باید به مواردی توجه نمود: میزان کمک کتاب به مدرس و یادگیرنده در راستای اهداف آموزشی، میزان به روز بودن، میزان پوشش مطالب، میزان روشنی و دقت مطالب، میزان جذابیت و میزات سهولت مطالعه.

ارزیابی یادگیرنده علاوه بر آزمون ورودی باید در

مدیریت شهری
فصلنامه مدیریت شهری
Urban Management
شماره ۴۹ زمستان ۱۳۹۶
No.49 Winter 2018

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

حیـن تحصیل نیز باشـد تا ضـرورت آمـوزش جبرانی و یادگیـری پیش‌نیازهـای آموزشـی مشـخص گـردد. همچنیـن عـلاوه بـر ایـن مـوارد، در ارزیابـی درونداد، توجـه بـه فضـای آموزشـی نیـز از اهمیـت ویـژه‌ای برخـوردار اسـت (بـازرگان، ۱۳۹۲، ص ٦٤- ۷۹).

۲. ارزیابی فرآیند:

ایـن ارزیابـی شـامل سـه فراینـد زیـر اسـت: ۱. فراینـد سـاختی- سـازمانی: توجـه بـه سـازماندهی نظـام آموزشـی و چگونگـی بکارگیری منابع جهت اسـتقرار نظـام؛ ۲. فراینـد یاددهی- یادگیری: قضـاوت درباره‌ی مطلوبیـت راهبردهـای یاددهـی- یادگیـری؛ ۳. فراینـد پشـتیبانی- برقـراری امـور (بـازرگان، ۱۳۹۲، ص ٦۹).

۳. ارزیابی بروندادها و پیامدها:

در ایـن ارزیابـی، عـلاوه بـر ارزیابـی یادگیرنـده بـه ارزیابـی دانـش تولیـد شـده، آثـار علمـی و خدمـات تخصصـی دانشـگاه‌ها نیـز پرداختـه می‌شـود. در ارزیابـی پیامدهـا، مطلوبیـت اشـتغال دانش‌آموختگان سنجش‌شـده و درآمـد، موقعیـت اجتماعـی و میـزان تاثیرگـذاری بـر جامعـه مورد قضـاوت قـرار می‌گیرد (بـازرگان، ۱۳۹۲، ص ۷۰).

بدیـن ترتیـب و بـا اسـتفاده از ابعـاد، مولفه‌هـا و شـاخص‌های نظـام آموزشـی شهرسـازی مبتنـی بر جمـع بنـدی الگو و شـاخص‌های فوق‌الذکـر و لحاظ ویژگی‌هـای بومـی و رشـته از دیگـر سـوی می‌تـوان جـدول ذیـل را ارایـه نمود:

جدول ۲. معرفی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های نظام آموزشی شهرسازی

ابعاد	مولفه	شاخص
آزمون ورودی	دانشجو	دانشگاه محل تحصیل در مقاطع کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری
		معدل دیپلم، کارشناسی و کارشناسی‌ارشد
		رتبه‌ی پذیرش دانشجو
	کیفیت آزمون ورودی	کیفیت سؤالات
		کیفیت مصاحبه
		میزان تحلیلی بودن سؤالات
		پایایی آزمون
		پرهیز از سوالات جزیی
		میزان سنجش دانش‌های مورد نیاز شهرسازان
		میزان سنجش مهارت‌های مورد نیاز شهرسازان
		میزان سنجش احترام و ارزش‌های مورد نیاز شهرسازان

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

جدول ۲. معرفی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های نظام آموزشی شهرسازی

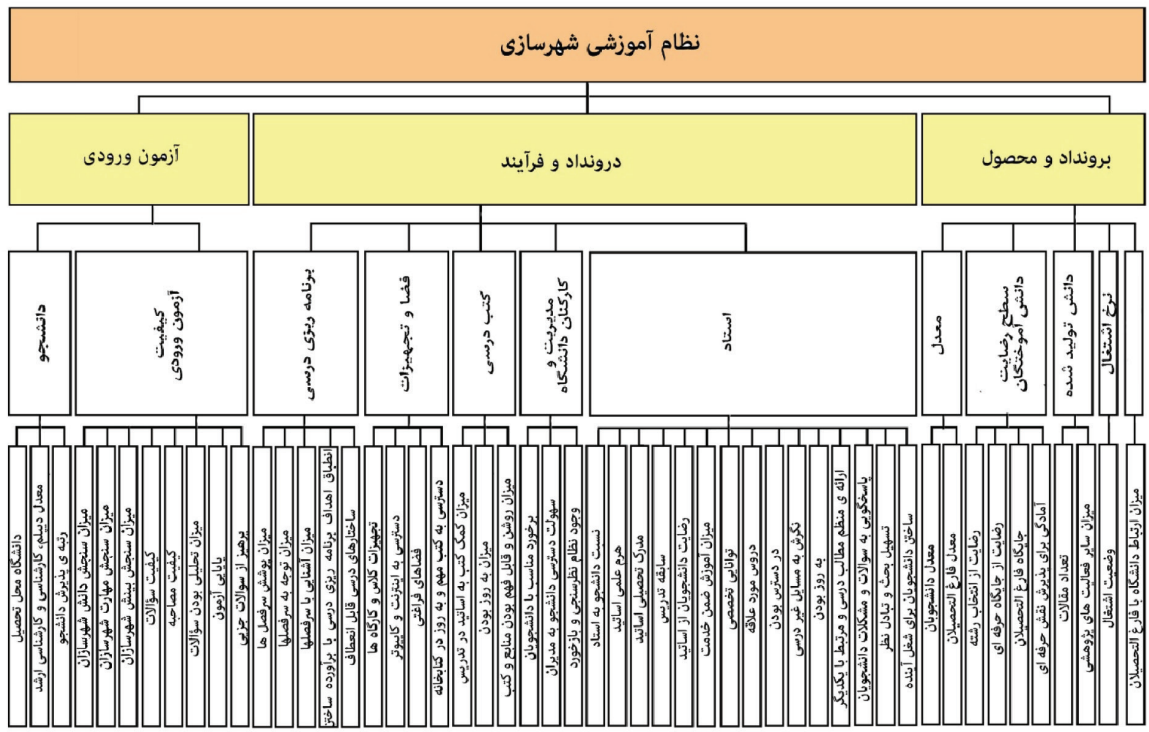
ابعاد	مولفه	شاخص
درونداد و فرایند	برنامه‌ریزی درسی	میزان پوشش سرفصل‌ها
		میزان توجه به سرفصل‌ها
		میزان آشنایی با سرفصل‌ها
		انطباق اهداف برنامه‌ریزی درسی با برآورده ساختن نیازهای دانشجویان
		ساختارهای درسی قابل انعطاف
	فضا و تجهیزات	تجهیزات کلاس و کارگاه‌ها (وایت برد، صندلی، نور، سرمایش و گرایش، سمعی بصری)
		دسترسی به اینترنت و کاپیوتر
		فضاهای فراغتی
		دسترسی به کتب مهم و به روز در کتابخانه
	کتب درسی	میزان کمک کتب به اساتید در تدریس
		میزان به روز بودن کنب درسی
		میزان روشن و قابل فهم بودن منابع و کتب
	مدیریت و کارکنان دانشگاه	برخورد مناسب با دانشجویان
		سهولت دسترسی دانشجو به مدیران
		وجود نظام نظرسنجی و بازخورد
	استاد	نسبت دانشجو به استاد
		هرم علمی اساتید
		مدرک تحصیلی اساتید
		سابقه تدریس
		رضایت دانشجویان از اساتید
		میزان آموزش ضمن خدمت
		توانایی تخصصی
		دروس مورد علاقه
		در دسترس بودن اساتید
		نگرش به مسایل غیر درسی
		به روز بودن دانش اساتید
		ارایه‌ی منظم مطالب درسی و مرتبط با یکدیگر
		پاسخگویی به سوالات و مشکلات دانشجویان
		تسهیل بحث و تبادل نظر
		آماده ساختن دانشجویان برای شغل آینده

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

جدول ۲. معرفی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های نظام آموزشی شهرسازی

ابعاد	مولفه	شاخص
برونداد و پیامد	معدل	معدل دانشجوبان
		معدل فارغ‌التحصیلان
	سطح رضایت دانشآموختگان	رضایت از انتخاب رشته
		رضایت از جایگاه حرفه‌ای
		جایگاه فارغ‌التحصیلان
		آمادگی برای پذیرش نقش حرفهای
	دانش تولید شده	تعداد مقالات
		میزان سایر فعالیت‌های پژوهشی
	سایر شاخص‌ها	میزان ارتباط دانشگاه با فارغ‌التحصیلان

بنابراین چارچوب مفهومی نظام آموزشی شهرسازی ایران در قالب الگوی سیپ را می‌توان به صورت زیر تدوین نمود تا از این طریق بتوان وضعیت نظام آموزشی شهرسازی ایران را در قالب ابعاد آزمون ورودی، درونداد و فرآیند و برونداد و محصول ارزیابی نمود:



نمودار ۱. معرفی چارچوب ارزشیابی مفهومی نظام آموزشی شهرسازی

مدیریت شهری
فصلنامه مدیریت شهری
Urban Management
شماره ۴۹ زمستان ۱۳۹۶
No.49 Winter 2018

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

روش پژوهش

نـوع پژوهش در ایـن مقاله کاربردی- توسـعه‌ای و از نظـر ماهیت، توصیفی و تحلیلی می‌باشـد. راهبردهای جمـع‌آوری داده‌هـا، بسـته به نـوع طرح پژوهشـی به سـه دسـته تقسـیم می‌شـوند: پژوهش‌های کیفی کمی و ترکیبـی. هـر مطالعـه را می‌توان در مقایسـه با کمی بیشـتر کیفـی و یا برعکس در مقایسـه با کیفی بیشـتر کمـی در نظر گرفت کـه روش‌های پژوهشـی ترکیبی در میانـه ایـن طیـف (از کمـی تـا کیفـی) قـرار دارد، زیـرا عناصـری از رویکردهـای کیفـی و کمـی را در خـود دارند (کـرس ول، ۱۳۹۲، صـص ۳٤-۳٦). بنابر ایـن بـه دلیـل قرارگیـری ایـن پژوهـش در دسـته‌ی پژوهش‌هـای ترکیبـی، از هـر دو نـوع راهبـرد جمـع آوری داده‌هـای کمی و کیفی اسـتفاده شـده اسـت.

۱- روش گردآوری داده‌ها

۱-۱- پرسشنامه[5]

پرسـش‌نامه یکـی از ابزارهـای رایج تحقیق و روشـی مسـتقیم برای کسـب داده‌ها بـه ویژه در زمانی اسـت کـه قرار اسـت نمونه‌ی آماری وسـیعی مورد سـنجش قـرار گیـرد. پرسـش‌نامه‌ها سـاختارهای گوناگونـی دارنـد، امـا آنچـه در تمامـی آنهـا مشـترک اسـت، دو جـزء تشـکیل دهنـده‌ی آن اسـت کـه عبارتنـد از: پرسـش‌ها و پاسـخ‌ها. پرسـش‌نامه‌ها بسـته بـه ماهیـت پاسـخی کـه فرد بـه سـوالات می‌دهـد به دو گروه پرسـش‌نامه‌ی باز و پرسـش‌نامه‌ی بسـته تقسـیم می‌شـود. چنانچـه فـرد پاسـخ سـوالات را از درون گزینه‌هـا انتخـاب نمایـد، پرسـش‌نامه بسـته بـوده و چنانچـه پاسـخ سـوالات بصـورت بـاز و خـارج از گزینـه مطـرح شـود، پرسـش‌نامه بسـته نام‌گـذاری می‌شـود (Frechtling, 2002:49).

پرسشـنامه‌ی مورد اسـتفاده در این پژوهش، شامل پرسشـنامه‌های مربـوط بـه اسـاتید، فارغ‌التحصیلان و دانشـجویان می‌باشـد و همچنیـن از آمـار و اطلاعات بدسـت آمـده از پژوهشـگاه ارزیابـی آمـوزش عالـی اسـتفاده شـده اسـت. البتـه پرسشـنامه عـلاوه بـر سـوالات بسـته، سـوالات باز را نیز شـامل می‌شـود و بنابرایـن نتایـج صرفـاً حـاوی اطلاعات کمی نیسـت. در ادامـه روش نمونـه گیـری و تعییـن حجـم نمونـه جهـت اعتبـار سـنجی پرسشـنامه به تفصیـل ذیل بیان می‌شود:

الف: روش نمونه‌گیری

در تحقیـق حاضـر ارزشـیابی مقاطـع کارشناسـی، کارشناسی‌ارشـد و دکتـری گـروه شهرسـازی انجـام شـده و مقیاس انجام این مطالعه در سـطح ملی اسـت. روش نمونه‌گیـری مورد اسـتفاده، خوشـه‌ای اسـت که در واقـع نوعـی روش نمونه‌گیـری سـاده اسـت اما در جامعـه‌ای نامحـدود. در راسـتای انجـام ایـن تحلیـل، پرسشـنامه‌ای در راسـتای تعییـن وضعیـت هـر یک از شـاخص‌های نظام آموزشـی شهرسـازی در نمونه‌های آمـاری توزیـع شـد و از آنـان خواسـته شـد وضعیـت خـود را در هریـک از شـاخص‌های نظـام آموزشـی شهرسـازی بـر اسـاس طیف لیکرتـی پنجگانـه از ۱ تا ۵ (از خیلـی کـم تـا خیلـی زیـاد) توصیـف کننـد. در راسـتای تکمیل پرسشـنامه‌ها لازم اسـت تعـداد حجم نمونـه هـر گروه مشـخص و لـذا حجم نمونـهٔ هر یک از گروه‌هـا بـه شـرح زیـر تعیین شـد.

ب: تعیین حجم نمونه

محاسـبه‌ی تعـداد نمونـه بـرای پرسشـنامه‌ی اسـاتید، فارغ‌التحصیـلان و دانشـجویان بـا توجـه به مشـخص بـودن تعـداد جامعـه‌ی آمـاری بر اسـاس فرمـول زیر محاسـبه می‌شود:

$$n = \frac{\frac{z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N}\left(\frac{z^2 pq}{d^2} - 1\right)}$$

در فرمول فوق فرضیات به شرح زیر است:

سطح خطا (d) = ۰/۱

سطح اطمینان z=٦٤/۱←%۹۰

۵/۰=p=q

N= تعداد کل جامعه‌ی مورد نظر

بنـا بـر آنچه گفته شـد تعداد پرسشـنامه‌ی اسـاتید رشـته شهرسـازی بـا جامعـه‌ی آمـاری ۳۲۵ نفـر و اسـتفاده از فرمـول فـوق،۷٤ نمونـه می‌باشـد. تعـداد پرسشـنامه‌ی فـارغ التحصیـلان رشـته شهرسـازی بـا جامعـه‌ی آمـاری ۳٤۰٦ نفـر و اسـتفاده از فرمـول فـوق،۹۳ نمونـه و تعـداد پرسشـنامه‌ی دانشـجویان

5. Questionnaire

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

رشته شهرسازی با جامعه‌ی آماری ۲۷۶۷۴ نفر و استفاده از فرمول فوق، ۹۶ نمونه می‌باشد. بنابراین مجموع نمونه‌های آماری این پژوهش، ۲۶۳ نفر می باشد.

ج: قابلیت اعتماد (پایایی)[6] و اعتبار (روایی)[7] پرسشنامه

در راستای پایایی پرسشنامه‌ها از روش اتکا سنجی ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. از آنجا که بر اساس محاسبات، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه بیشتر از ۰/۷ می‌باشد، می‌توان گفت پرسشنامه از پایایی یا اعتبار لازم برخوردار است. بنا بر آنچه گفته شد آلفای کرونباخ هر یک از ابعاد به شرح زیر می‌باشد:

جدول ۳. آلفای کرونباخ ابعاد پژوهش

ابعاد	Cronbach's Alpha	N of Items
آزمون ورودی	۷۱.	۱۱
درونداد و فرآیند	۸۰۲.	۳۰
برونداد و محصول	۷۲۷.	۹

۱-۲- مصاحبه[8]

مصاحبه عبارت است از پرسش شفاهی از پاسخ‌دهندگان، به صورت فردی و یا گروهی (Chaleunvong,2009:7). مصاحبه از نظر میزان سازمان‌یافتگی به سه دسته‌ی عمده‌ی مصاحبه‌ی ساختار یافته، نیمه ساختار یافته و باز یا بدون ساختار تقسیم می‌شود. مصاحبه‌ی ساختاریافته شامل یک مجموعه پرسش‌ها و پاسخ‌های طبقه‌بندی شده است و برای همه‌ی پاسخ‌دهندگان، سؤالات یکسان بوده و مصاحبه‌شونده تنها یکی از گزینه‌های ارایه شده را انتخاب می‌کند. در مصاحبه‌ی باز یا بدون ساختار، مصاحبه‌گر باید درباره‌ی تعدادی از موضوعات از پیش تعیین شده، ذهن پاسخ‌دهنده را به‌طور عمیق کاوش کند. در این مصاحبه، مصاحبه‌گر جنبه‌های متعددی از نظرات مصاحبه‌شوندگان را آن‌گونه که در گفت وگو پیش می‌آید، بررسی می‌کند و به ایجاد فرضیه‌های جدید و آزمودن آن طی مصاحبه می-پردازد. مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته، مصاحبه‌ای است که در آن، سؤالات از قبل مشخص شده و از تمام پاسخ‌دهندگان، پرسش‌های مشابهی پرسیده می‌شود؛ اما آنها آزادند که به هر طریقی که می‌خواهند پاسخ دهند؛ البته در راهنمای مصاحبه، جزئیات مصاحبه، شیوه-ی بیان و ترتیب آنها ذکر نمی‌شود و این موارد در طی فرایند مصاحبه تعیین می‌شوند (Cohen & Manion,1986:309). بر اساس آنچه گفته شد، مصاحبهٔ صورت گرفته در این پژوهش از نوع مصاحبهٔ نیمه ساختار یافته بوده و در پی شناسایی مشکلات نظام آموزشی و نهایتا تدوین راهبردهایی جهت بهبود آن می‌باشد.

۱-۳- داده‌های کلامی مکتوب (حاصل اسناد و مدارک، گزارشها و پاسخهای داده‌شده به پرسشهای باز پرسشنامه‌ها)

در این روش، پژوهشگر داده‌های پژوهشی مورد نیاز خود را از بین منابع و اسناد جمع‌آوری می‌کند. به بیانی دیگر روش اسنادی روشی کیفی است که پژوهشگر تلاش می‌کند تا با استفاده‌ی نظام‌مند و منظم از داده‌های اسنادی به کشف، استخراج و طبقه‌بندی داده‌های مرتبط با پژوهش خود اقدام نماید (صادقی فسایی و عرفان منش،۱۳۹٤، صص ٦۳-٦۵). در این پژوهش، با استفاده از مطالعه‌ی کتب و اسناد مختلف، مبانی نظری و پیشینه‌ی تجربی پژوهش، شاخص‌های نظام آموزشی شهرسازی و ابعاد و مولفه‌های آن شناسایی، استخراج و طبقه‌بندی شد و به صورت گویه‌هایی در قالب پرسش‌نامه تنظیم گردید.

۲- روش تحلیل داده‌ها

۲-۱- روش تحلیل محتوا[9]

اکثر پژوهش‌های مرتبط با علوم اجتماعی و انسانی به مطالعه دقیق منابع و اسناد بستگی دارد و بر همین اساس، روش تحلیل محتوا به منظور دستیابی به ویژگی‌های مختلف پیام، دیدگاه‌ها و اندیشه‌های حاکم بر آن به‌کار می‌رود. تحلیل محتوا عبارت است از تکنیکی پژوهشی در راستای

6. Reliability
7. Validity
8. Interview
9. Content Analysis

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

استنباطِ تکرارپذیر و معتبر بودن داده‌هایی که از اسناد و مدارک بصورت متنی استخراج شده‌اند (Krippenforf, 1989:403). در این پژوهش، شاخص‌ها و مولفه‌های نظام آموزشی شهرسازی از طریق روش تحلیل محتوا از مصاحبه‌ها، متون و اسناد و ... استخراج و بر اساس تعداد تکرار اولویت بندی شده و در نمودار چارچوب مفهومی تنظیم شده است.

۲-۲- روش وزن‌دهی نوسانی

در راستای انجام این تحلیل، پرسشنامه‌ای در راستای تعیین وضعیت هر یک از شاخص‌های نظام آموزشی شهرسازی در نمونه‌های آماری توزیع شد و از آنان خواسته شد وضعیت خود را در هریک از شاخص‌های نظام آموزشی شهرسازی بر اساس طیف لیکرتی پنجگانه از ۱ تا ۵ (از خیلی کم تا خیلی زیاد) توصیف کنند.

یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی وضعیت دانشجویان ، لازم است شاخص‌های نظام آموزشی شهرسازی در نمونه‌های دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های کشور مورد تحلیل و ارزیابی قرار گیرد تا وضعیت دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رشته‌ی شهرسازی مشخص شود و نظام آموزشی شهرسازی ایران ارزشیابی شود:

۱- بررسی وضعیت دانشجویان و فارغ التحصیلان در نظام آموزشی شهرسازی

در این قسمت تمامی شاخص‌های نظام آموزشی شهرسازی به طور مجزا در نمونهٔ آماری مربوطه (دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و اساتید گروه شهرسازی) مورد تحلیل و واکاوی قرار می‌گیرد و برای سهولت این امر، شاخص‌ها با توجه به بعد و مولفه‌ی مربوطه دسته بندی و تحلیل می‌شوند. در بررسی‌های انجام گرفته ۲۶۳ پرسشنامه پاسخ داده شد که از مجموع این تعداد پاسخگو، ۹۶ نفر دانشجو، ۹۳ نفر فارغ التحصیل و ۷٤ نفر اساتید رشته مهندسی شهرسازی، کارشناسی ارشد طراحی و برنامه ریزی شهری و دکترای شهرسازی بودند. نظام آموزشی شهرسازی ایران همانطور که گفته شد بر اساس الگوی سیپ در سه بعد آزمون ورودی، دروندداد و فرآیند و برونداد و محصول ارزشیابی شد که در ادامه به تفصیل شرح داده می‌شود. . لازم به ذکر است در جدول مطروحه پنج ستون اول، درصد فراوانی تعداد پاسخگویان به سوالات، بررسی شده و در ستون آخر میانگین وضعیت شاخص، بر اساس طیف لیکرتی[10] پنج‌تایی محاسبه گردید. بنابراین پنج ستون اول نشان دهنده‌ی فراوانی تعداد پاسخگویان، بر اساس درصد و ستون آخر بیانگر وضعیت شاخص در بازه‌ی ۱ تا ۵ می‌باشد.

۱-۱- آزمون ورودی

در جدول مطروحه پنج ستون اول، درصد فراوانی تعداد پاسخگویان به سوالات، بررسی شده و در ستون آخر میانگین وضعیت شاخص، بر اساس طیف لیکرتی پنج‌تایی محاسبه گردید. بنابراین پنج ستون اول نشان دهنده‌ی فراوانی تعداد پاسخگویان، بر اساس درصد و ستون آخر بیانگر وضعیت شاخص در بازه‌ی ۱ تا ۵ می‌باشد.

10. Likert

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

جدول ۴. توزیع فراوانی پاسخگویان به سوالات بعد آزمون ورودی

مولفه	شاخص‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	میانگین
کیفیت آزمون ورودی	کیفیت سؤالات آزمون ورودی	۲۸	۳۷/۸	۱۶/۱	۱۳/۱	۵	۳/۷۰
	کیفیت مصاحبه برای ورود به دانشگاه ها	۱۳/۶	۱۲/۸	۲۰/۶	۳۲/۲	۲۰/۸	۲/۶۶
	میزان تحلیلی بودن سؤالات کنکور	۱۸/۶	۱۶/۷	۱۹/۷	۲۴/۴	۲۰/۶	۲/۸۸
	پایایی آزمون (کنکور)	۱۱/۷	۱۵/۸	۳۳/۹	۲۷/۸	۱۰/۸	۲/۸۹
	پرهیز از سوالات جزیی در آزمون ورودی دانشگاه‌ها	۲/۲	۶/۹	۱۶/۷	۴۱/۷	۳۲/۵	۲/۰۴
	میزان سنجش دانشهای مورد نیاز شهرسازان	۴	۱۶/۹	۲۴/۴	۳۴/۴	۲۰/۳	۲/۴۹
	میزان سنجش مهارتهای مورد نیاز شهرسازان	۳/۹	۶/۱	۱۶/۱	۲۵/۶	۴۸/۳	۱/۹۱
	میزان سنجش احترام و بینشهای مورد نیاز شهرسازان	۱/۱	۵	۱۴/۷	۴۸/۳	۳۰/۸	۱/۹۷

بر اساس جدول فوق بیشترین مقدار میانگین در بعد آزمون ورودی را شاخص کیفیت سوالات به خود اختصاص داده است و کمترین میانگین در این بعد به شاخص‌های میزان سنجش مهارت داوطلبان بر اساس مهارتهای مورد نیاز شهرسازان و میزان سنجش احترام و بینشهای مورد نیاز شهرسازان اختصاص پیدا میکند.

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

۱-۲- درونداد و فرآیند

فراوانی پاسخگویان به سوالات بعد درونداد و فرآیند به شرح زیر است:

جدول ۵. توزیع فراوانی پاسخگویان به سوالات بعد درونداد و فرآیند

مولفه	شاخص‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	میانگین
برنامه‌ریزی درسی	میزان پوشش سرفصل‌های دروس	۸/۹	۳۵/۳	۱۵	۳۵/۸	۵	۳/۰۷
	میزان توجه به سرفصلها	۳۴/۲	۲۱/۱	۲۰/۸	۱۵/۳	۸/۶	۳/۵۶
	میزان آشنایی با سرفصلها	۳۶/۲	۲۱/۹	۲۴/۲	۱۱/۹	۵/۸	۳/۷۰
	انطباق اهداف برنامه‌ریزی درسی با برآورده ساختن نیازهای دانشجویان	۲۲/۷	۳۴/۷	۲۱/۳	۱۶/۶	۴/۷	۳/۵۴
	ساختارهای درسی قابل انعطاف	۰/۸	۴/۴	۱۵	۳۷/۸	۴۱/۹	۱/۸۴
فضا و تجهیزات	تجهیزات کلاس و کارگاه‌ها (وایت برد، صندلی، نور، تهویه هوا، سرمایش و گرایش، سمعی بصری)	۲۸/۱	۳۷/۸	۱۶/۱	۱۳/۱	۵	۳/۷۰
	دسترسی به اینترنت و کاپیوتر	۳۳/۳	۳۴/۴	۱۶/۹	۱۲/۸	۲/۵	۳/۸۳
	فضاهای فراغتی دانشگاه‌ها	۲/۵	۳/۳	۱۶/۱	۳۶/۱	۴۱/۹	۱/۸۸
	دسترسی به کتب مهم و به روز در کتابخانه	۴/۲	۹/۷	۱۷/۸	۴۵/۶	۲۲/۸	۲/۲۶
کتب درسی	میزان کمک کتب به اساتید در تدریس	۴/۴	۱۰	۱۶/۱	۴۸/۱	۲۱/۴	۲/۲۸
	میزان به روز بودن کتب درسی	۱/۸	۸/۳	۱۴/۴	۴۱/۹	۳۳/۶	۲/۰۲
	میزان روشن و قابل فهم بودن منابع و کتب	۲۲/۵	۱۱	۳۴/۸	۲۶/۷	۵/۱	۳/۱۹
مدیریت و کارکنان دانشگاه	برخورد مناسب با دانشجویان	۰	۰	۱۶/۲	۲۶/۹	۵۶/۹	۱/۵۹
	سهولت دسترسی دانشجو به مدیران	۰	۰	۰	۴۳/۷	۵۶/۳	۱/۴۳
	وجود نظام نظرسنجی و بازخورد	۰/۸	۲/۵	۵/۳	۲۷/۲	۶۴/۲	۱/۴۸

مدیریت شهری
فصلنامه مدیریت شهری
Urban Management
شماره ۴۹ زمستان ۱۳۹۶
No.49 Winter 2018

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

جدول ۵. توزیع فراوانی پاسخگویان به سوالات بعد درونداد و فرآیند

مولفه	شاخص‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	میانگین
استاد	نسبت دانشجو به استاد	۰	۲۱/۷	۳۰/٦	۲۵/۳	۲۲/۵	۲/۵۱
	هرم علمی اساتید	۵/۸	۱۲/۸	۳۰/٦	۳۰	۲۰/۸	۲/۵۲
	مدرک تحصیلی اساتید	۱۲/۵	۱۰/٦	۲۵/٦	۲۲/۸	۲۸/٦	۲/۵۵
	سابقه تدریس	۲۱/۷	۱۳/۹	۲۷/۵	۱۹/٤	۱۷/۵	۳/۰۲
	رضایت دانشجویان از اساتید	٤/٤	۸/۳	۲۹/۹	۳۹/۲	۱۸/۹	۲/٤۰
	میزان آموزش ضمن خدمت	۰	۱/۲	٤/٤	٤۲/۳	۵۲/۲	۱/۵٤
	توانایی تخصصی اساتید	۱/۱	۲/۵	۷/۲	٤٦/۹	٤۲/۲	۱/۷۳
	دروس مورد علاقه اساتید	۱۰/۸	۱۰/٦	۲۵/۸	۲٤/٤	۲۸/۳	۲/۵۱
	در دسترس بودن اساتید	۲/۲	۷/۲	۱٤/۲	٤٤/٤	۳۱/۹	۲/۰۳
	نگرش به مسایل غیر درسی	۳۱/۷	۳۷/۵	۳۰/۸	۰	۰	٤/۰۰
	به روز بودن اساتید	۵۰/۸	۲۲/۸	۱۲/۸	۷/۸	۵/۸	٤/۰۵
	ارایه‌ی منظم مطالب درسی و مرتبط با یکدیگر	۲/۲	٦/۹	۱٦/۷	٤۱/۷	۲۳/۵	۲/۰٤
	پاسخگویی به سوالات و مشکلات دانشجویان	۱/۷	۸/۳	۱٤/۷	٤۵/٦	۲۹/۷	۲/۰٦
	تسهیل بحث و تبادل نظر	۰/٦	۸/۳	۱۸/۱	٤٦/۹	۲٦/۱	۲/۱۰
	آماده ساختن دانشجویان برای شغل آینده	۰/۸	٤/٤	۱۵	۳۷/۸	٤۱/۹	۱/۸٤

در ارتباط با ارزشیابی نظام آموزشی در بعد درونداد و فرآیند، بیشترین مقدار میانگین را شاخص‌های به روز بودن اساتید و نگرش به مسایل غیر درسی به خود اختصاص داده است و کمترین مقدار میانگین در این بعد به شاخص‌های سهولت دسترسی دانشجو به مدیران و وجود نظام نظرسنجی و بازخورد مربوط می‌شود.

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

۱-۳- برونداد و محصول

فراوانی پاسخگویان به سوالات بعد برونداد و محصول به شرح زیر است:

جدول ٦. توزیع فراوانی پاسخگویان به سوالات بعد برونداد و محصول

مولفه	شاخص‌ها						میانگین
معدل	معدل دانشجویان						١٦/٢٤
	معدل فارغ‌التحصیلان						١٥/٨٩
		خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	میانگین
سطح رضایت دانش‌آموختگان	رضایت از انتخاب رشته	٢/٥	٣/٣	١٦/١	٣٦/١	٤١/٩	١/٨٨
	رضایت از جایگاه حرفه‌ای	١٠/٨	١٠/٦	٢٥/٨	٢٤/٤	٢٨/٣	٢/٥١
	جایگاه فارغ‌التحصیلان	٢/٢	٧/٢	١٤/٢	٤٤/٤	٣١/٩	٢/٠٣
	آمادگی برای پذیرش نقش حرفه‌ای	٢٨/١	٣٧/٨	١٦/١	١٣/١	٥	٣/٧٠
دانش تولید شده	تعداد مقالات چاپ شده چاپ شده	٢/٥	٣/٣	١٦/١	٣٦/١	٤١/٩	١/٨٨
	میزان سایر فعالیت‌های پژوهشی	٣٤/٢	٢١/١	٢٠/٨	١٥/٣	٨/٦	٣/٥٦
سایر شاخصها	میزان ارتباط دانشگاه با فارغ‌التحصیلان	٢/٥	٣/١	١٦/٣	٣٦/٩	٤١/١	١/٨٣

در ارتباط با بعد برونداد و محصول نیز می‌توان گفت شاخص آمادگی برای پذیرش نقش بیشترین مقدار میانگین را به خود اختصاص داده است و کمترین مقدار میانگین مربوط به شاخص‌های رضایت از انتخاب رشته و تعداد مقالات چاپ شده و میزان ارتباط دانشگاه با فارغ التحصیلان می‌شود. بر اساس جداول فوق می‌توان ارزشیابی نظام آموزشی شهرسازی را به شرح زیر خلاصه کرد:

جدول ۷. ارزشیابی وضعیت نظام آموزشی شهرسازی بر اساس ابعاد معرفی شده در الگوی سیپ

نظام آموزشی شهرسازی و ابعاد آن	میانگین	حداقل	حداکثر
آزمون ورودی	٢/٦١	١/٩١	٣/٧
درونداد و فرآیند	٢/٦٢	١/٤٣	٤/٥
برونداد و محصول	٢/٥٢	١/٨٣	٣/٧
نظام آموزشی شهرسازی	٢/٥٨	١/٤٣	٤/٥

مدیریت شهری
فصلنامه مدیریت شهری
Urban Management
شماره ۴۹ زمستان ۱۳۹۶
No.49 Winter 2018

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

براساس جدول فوق می‌توان دریافت که نظام آموزشی شهرسازی ایران از سطح متوسط پایین‌تر است چرا که میانگین نظام آموزشی شهرسازی ایران کمتر از ۳ می‌باشد؛ لذا لزوم اعمال تغییراتی در راستای رساندن آن به سطح مطلوب احساس می‌شود. به منظور اطمینان از سطح نظام آموزشی شهرسازی که از جداول فوق بدست آمد، فرض می‌شود که نظام آموزشی شهرسازی ایران کمتر از سطح متوسط است و این فرضیه در ادامه مورد آزمون قرار می‌گیرد (در این فرض حد متوسط برابر با میانگین طیف لیکرتی پنجگانه و برابر با عدد ۳ در نظر گرفته می‌شود): به این منظور از آزمون T تک نمونه‌ای استفاده می‌شود، چرا که با عدد دهی به طیف لیکرتی پنجگانه، آمار ناپارامتریک به پارامتریک تبدیل می‌شود. از طرف دیگر تعداد نمونه‌های پرسشنامه مجموعه با هم یک گروه آماری را بوجود می‌آورند، لذا در آزمون این فرضیه که نظام آموزشی شهرسازی ایران در حد متوسط است، از آزمون T تک نمونه‌ای استفاده می‌شود. پیش‌فرض‌های عددی این آزمون به شرح روبرو است: (۱=خیلی کم، ۲=کم، ۳=متوسط، ٤= زیاد و ۵= خیلی زیاد)

جدول ۸. آزمون T تک نمونه‌ای (میانگین و انحراف معیار)

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
نظام آموزشی شهرسازی ایران	۲٦۲	۲,٥٤۹۹	٤۳۸۱۰.	۰۲۳۰۹.

جدول ۹. آزمون T تک نمونه‌ای (معناداری)

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
نظام آموزشی شهرسازی ایران	110.436	277	.000	2.54994	2.5045	2.5953

بر اساس این جدول با مشاهده درصد معناداری آزمون (sig=0.00) می‌توان نتیجه گرفت تفاوت معناداری میان نظام آموزشی شهرسازی ایران و سطح متوسط آن وجود دارد. بنابراین فرضیهٔ H۰ با فرض نظام آموزشی شهرسازی ایران کمتر از سطح متوسط است، قابل قبول است. بر این اساس و با استفاده از جداول و مقادیر مطروحه، شاخص‌هایی که میانگینی کمتر از سطح متوسط دارند، عبارتند از:

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

جدول ۱۰. معرفی شاخص‌های کمتر از میانگین در نظام آموزشی شهرسازی

شاخص‌ها	میانگین
سهولت دسترسی دانشجو به مدیران	۱,٤۳
وجود نظام نظرسنجی و بازخورد میان دانشجویان، مدیریت و کارکنان دانشگاه	۱,٤۸
میزان آموزش ضمن خدمت اساتید	۱,٥٤
برخورد مناسب اساتید و کارکنان با دانشجویان	۱,٥۹
توانایی تخصصی اساتید دانشگاه‌ها	۱,۷۳
میزان ارتباط دانشگاه با فارغ‌التحصیلان	۱,۸۳
ساختارهای درسی قابل انعطاف	۱,۸٤
آماده ساختن دانشجویان برای شغل آینده	۱,۸٤
فضاهای فراغتی دانشگاه‌ها	۱,۸۸
رضایت از انتخاب رشته توسط دانشجویان و فارغ‌التحصیلان	۱,۸۸
تعداد مقالات چاپ شده	۱,۸۸
میزان سنجش مهارتهای مورد نیاز شهرسازان	۱,۹۱
میزان سنجش بینشه‌ای مورد نیاز شهرسازان	۱,۹۷
میزان به روز بودن کتب درسی	۲,۰۲
در دسترس بودن اساتید	۲,۰۳
جایگاه فارغ‌التحصیلان	۲,۰۳
پرهیز از سوالات جزیی در آزمون ورودی دانشگاه‌ها	۲,۰٤
ارایه‌ی منظم مطالب درسی و مرتبط با یکدیگر توسط اساتید	۲,۰٤
پاسخگویی اساتید به سوالات و مشکلات دانشجویان	۲,۰٦
تسهیل بحث و تبادل نظر توسط اساتید	۲,۱
دسترسی دانشجویان به کتب مهم و به روز در کتابخانه	۲,۲٦
میزان کمک کتب به اساتید در تدریس	۲,۲۸
رضایت دانشجویان از اساتید	۲,٤
میزان سنجش دانش داوطلبان بر اساس دانشهای مورد نیاز شهرسازان	۲,٤۹
نسبت دانشجو به استاد	۲,٥۱
دروس مورد علاقه اساتید	۲,٥۱
رضایت از جایگاه حرفه‌ای دانش آموختگان	۲,٥۱
هرم علمی اساتید	۲,٥۲
مدرک تحصیلی اساتید	۲,٥٥
کیفیت مصاحبه در آزمون ورودی دانشگاها	۲,٦٦
میزان تحلیلی بودن سؤالات در آزمون ورودی دانشگاها	۲,۸۸
پایایی آزمون ورودی دانشگاه‌ها	۲,۸۹

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

همان‌طـور کـه از جدول فوق بـر می‌آید، وضعیت شـاخص‌های چـون سـهولت دسترسـی دانشـجو بـه مدیـران، وجـود نظـام نظرسـنجی و بازخـورد، میزان آمـوزش ضمـن خدمـت اسـاتید، برخورد مناسـب با دانشـجویان، توانایی تخصصی، میزان ارتباط دانشـگاه بـا فارغ‌التحصیـلان، آمـاده سـاختن دانشـجویان برای شـغل آینـده، وضعیـت فضاهـای فراغتی دانشـگاه‌ها، رضایت از انتخاب رشـته توسـط دانشـجویان و تعداد مقـالات چـاپ شـده آنهـا، کمتریـن میـزان میانگیـن را در میـان شـاخص‌های نظـام آموزشـی شهرسـازی دارنـد و در راسـتای بهبـود وضعیـت نظـام آموزشـی شهرسـازی ایـران بایـد بـر اینگونـه شـاخص‌ها تاکید بیشـتری شود.

نتیجه‌گیری و جمعبندی

کیفیـت آموزشـی و پژوهشـی همـواره از دغدغه‌های اصلـی نظام‌هـای آموزشـی در اغلـب کشـورهای جهـان اسـت، بـه طوریکـه در سـالهای اخیـر مـورد توجـه بسـیاری از صاحـب نظـران قرار گرفته اسـت. بررسـی‌ها نشـان می‌دهـد علی‌رغـم نقشـی کـه دانشـگاه‌ها در توسـعه منابـع انسـانی داشـته و دارند، دچـار کمبودهـا و نارسـایی‌های فـراوان بوده‌انـد چـرا کـه اگر نظـام آمـوزش عالـی نتواند پاسـخگوی تحـولات اجتماعـی باشـد، لطمـه‌ای جبـران ناپذیر به آن وارد خواهد شـد. به منظور ارزیابی و ارزشـگذاری نظـام آموزشـی، الگوهای متعـددی از قبیـل الگوهای ارزشـیابی تحقـق اهـداف، مدیریـت گـرا (سـیپ)، هـدف آزاد، مبتنـی بـر نظـر خبـرگان، اعتبار سـنجی، طبیعـت گرایانـه، مشـارکتی و ...ارایـه شـده و این در حالـی اسـت کـه بطـور مشـخص در نظـام آموزشـی شهرسـازی، الگویی تدوین نشـده اسـت. بـا توجه به عنـوان و اهداف پژوهش (اثربخشـی و ارتقای کیفیت نظام آموزش شهرسـازی) از الگوی ارزیابی سـیپ و مبتنـی بـر نظر سـنجی خبرگان اسـتفاده شـده اسـت؛ تاکیـد اصلـی ایـن الگوهـا بـه ترتیـب بـر اثر بخشـی سیسـتم آموزشـی و تعییـن میـزان اثـر هـر یـک از شـاخص‌ها می‌باشـد. الگوی سـیپ بر پایـه‌ی دیدگاه سیسـتمی قـرار دارد و شـامل ارزیابی زمینـه، ارزیابی درونـداد، ارزیابـی فرآیند و ارزیابی برونداد می‌باشـد. ایـن ارزیابـی میتواند بـر تمامی اجزا صـورت گیرد تا شـناخت بهتـری از محتوای آموزشـی صـورت گیرد.

در مجمـوع و بـه عنـوان نتیجـه گیـری میتـوان بنـا به دلایـل ذیـل، الگـوی سـیپ را بهتریـن الگـو جهـت ارزشـیابی نظـام آموزش شهرسـازی در کشـور عنوان نمود:

۱. نگـرش سیسـتمی و چرخه‌ای در ایـن الگو بجای خطـی و یک طرفه
۲. تاکیـد الگـوی سـیپ بـر ارزیابـی اثـر بخشـی و کنتـرل کیفیـت که بـه هدف مـورد نظر ما بسـیار نزدیک اسـت.
۳. توجـه ایـن الگـو بـه ارزشـیابی پیامـد کـه بـا توجـه بـه دغدغـه اصلی ایـن پژوهش کـه همان پیامدهـای نظـام آمـوزش شهرسـازی و برونـداد آن اسـت، بـه نوعـی می‌توانـد مسـاله اساسـی آمـوزش شهرسـازی کشـور را پوشـش دهـد
٤. مزیـت آخـر ایـن الگو پوشـش کامـل کل فرآیند آمـوزش یعنـی، درونـداد، فرآینـد، برونـداد و محصـول اسـت که در نظـام آموزش شهرسـازی کشـور نیـز معضـلات در همـه‌ی ایـن مراحـل و فرآینـد دیـده می‌شـود و بـه تبـع نمی‌تـوان از الگوهایـی کـه صرفـا بـه قسـمتی از فرآینـد نگاه می‌کننـد اسـتفاده کـرد.

همانطـور کـه گفتـه شـد، الگوی سـیپ بـر پایه‌ی دیـدگاه سیسـتمی قرار داشـته و بجـای تفکر خطی بر سیسـتم چرخـه‌ای تاکیـد دارد و کل فرایند آموزش از ورود تـا پیامد را پوشـش می‌دهد، فرایندی که شـامل ارزیابـی زمینـه، ارزیابـی درونـداد، ارزیابـی فرآیند و ارزیابـی برونـداد می‌باشـد. ایـن ارزیابـی می‌تواند بر تمامـی اجـزا صـورت گیـرد تـا شـناخت بهتـری از محتـوای آموزشـی صـورت گیـرد. بـر همین اسـاس مـدل مفهومـی، ابعـاد و شـاخص‌های نظام آموزشـی شهرسـازی در قالـب الگـوی سـیپ دسـته بنـدی و تدویـن شـدند. با سـنجش چارچـوب نظام آموزشـی شهرسـازی ایران در نمونه‌های آماری، مشـخص شـد نظـام آموزشـی شهرسـازی ایـران در سـطحی کمتـر از متوسـط ارزیابـی شـده و شـاخص‌هایی همچـون سـهولت دسترسـی دانشـجو به مدیـران، وجـود نظام نظرسـنجی و بازخـورد میـان دانشـجویان، مدیریـت و کارکنـان دانشـگاه، توانایـی تخصصـی اسـاتید دانشـگاه‌ها، سـاختارهای درسـی قابـل انعطـاف، آماده سـاختن دانشـجویان برای شـغل آینـده و میزان سـنجش دانش، مهارت و بینش مورد نیاز شهرسـازان،

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

کمتریـن میـزان میانگیـن را در میـان شـاخص‌های نظـام آموزشـی شهرسـازی دارند و در راسـتای بهبود وضعیـت نظـام آموزشـی شهرسـازی ایـران بایـد بـر اینگونـه شـاخص‌ها تاکیـد بیشـتری شـود. بـه منظور بهبـود وضعیـت و رسـاندن آن به وضـع مطلوب لازم اسـت در ارتبـاط بـا شـاخص‌هایی که وضعیتـی کمتر از حـد متوسـط دارنـد، راهبردهایـی اتخـاذ شـود. بر اسـاس نتایـج مسـتخرج می‌تـوان راهبردهـای زیـر را بـه منظـور بهبـود وضعیت نظـام آموزش شهرسـازی کشـور بـه شـرح ذیـل اتخـاذ نمود:

۱. افزایـش ارتبـاط میـان دانشـجویان بـا مدیـران دانشـگاهی و ایجـاد تعامـل میـان آنهـا
۲. وجـود نظـام نظرسـنجی و بازخـورد میـان دانشـجویان و کارکنـان و اسـاتید دانشـگاه بـه منظـور رفـع کاسـتی‌های آموزشـی
۳. برگـزاری کلاس‌هـای آمـوزش ضمـن خدمت و کاربـردی جهـت آماده سـازی دانشـجویان
٤. تاکیـد بـر توانایی‌هـای لازم تخصصـی اسـاتید جهـت اتخـاذ دروس دانشـگاهی
۵. ایجـاد ارتبـاط میـان فارغ‌التحصیـلان با دانشـگاه مبدا
٦. ارایـه‌ی نمـای واقعی آینده‌ی رشـته در بـازار کار بـه منظور بـالا بـردن رضایت از انتخاب رشـته
۷. ارایـه مزیت‌هـای ایـن رشـته نسـبت بـه سـایر رشـته‌ها در کنـار محدودیت‌هـای آن
۸. توجـه بـه ارتقـای سـطح مهـارت دانشـجویان و مباحـث عملـی و مهارتی در کنـار مباحث دانش محـور و حفظیات
۹. تاکید بر انعطاف پذیری سـرفصل و سـاختارهای درسـی و بـه روز بودن آنها
۱۰. تاکیـد بـر وجـود آزمون‌هـای ورودی اسـتاندارد بـه منظـور سـنجش مناسـب دانـش، مهـارت و بینـش متقاضیـان

منابع و مآخذ

۱. امینی، محمد (۱۳۹۱) ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی رشته‌های مهندسی از دیدگاه دانشجویان؛ فصلنامه‌ی آموزش مهندسی ایران؛ سال چهاردهم- شماره‌ی ۵۵، صص ٦۱ تا ۸۷

۲. آلتباخ، فیلیپ جی و لیز ریزبرگ و لورا ای. رامبلی(۱۳۹۳)، روندهای آموزش عالی جهانی: رهگیری یک انقلاب دانشگاهی؛ مترجم: محمدرضا سعیدآبادی و پروین احمدخانلو؛ تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

۳. بازرگان، عباس (۱۳۹۲)، ارزشیابی آموزشی؛ تهران، سمت.

٤. بایر، مایکل و نانسی فرانک و جیسون مالریوس (۱۳۹۳). چگونه شهرساز شویم؟ ترجمه‌ی سیدحسین بحرینی و الهام فلاح منشادی؛ دانشگاه تهران؛ چاپ دوم.

۵. بولا، اچ.اس (۱۹۹۰). ارزشیابی طرحها و برنامه های آموزشی برای توسعه. ترجمه خدایار ابیلی (۱۳۷۵). تهران: انتشارات موسسه بین المللی روشهای آموزش بزرگسالان.

٦. شعبانی ورکی، بختیار و رضوان حسین قلی‌زاده (۱۳۸۵) بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه؛ فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی؛ شماره‌ی ۳۹؛ سال دوازدهم.

۷. کرس ول، جان دبلیو (۱۳۹۲) طرح پژوهش، رویکرهای کیفی، کمی و ترکیبی، ترجمه:علیرضا کیانمنش و مریم دانای طوسی. تهران:انتشارات جهاد دانشگاهی- واحد علامه طباطبایی. چاپ دوم.

۸. محمدزاده‌نصرآبادی،مهناز،پزشکی‌راد،غلامرضا و چیذری محمد (۱۳۸۵)، وضعیت اشتغال، توانمندی شغلی و موفقیت شغلی دانش-آموختگان آموزشهای عالی علمی- کاربردی؛ فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی؛ شماره‌ی ۳۹؛ سال دوازدهم.

9. Chaleunvong, Kongmany.(2009). Data collection techniques. Training Course in Reproductive Health Research - GFMER - WHO - UNFPA - LAO PDR Programme

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]

10. Cook, A. (1999). Undercurrents of Change in planning Education in Hing Kong. Planning practice and Research, 247249-.
11. Dalton, L. C. (2001). Weaving The Fabric of planning As Education. Journal of Planning and Research, 423436-.
12. Edwards,M. and Bates,L.K. (2011),Planning core curriculum:Knowledge, practice and implemention.Journal of planning education and research,172183-
13. Frechtling,Joy.(2002).Friendly Handbook for Project Evaluation. The National Science Foundation Directorate for Education & Human Resources Division of Research, Evaluation, and Communication.
14. Innes, J. (1997). The Planners Centry. Journal of planning Education and Research , 227228-.
15. Krippenforf,Klaus.(1989).Content analysis:an introduction to its methodology. encyclopedia of communication. Oxford University Press. Volume 1
16. Lachiver, R. & Taradif, G. L. (2002). Teacher evaluation, student selfevaluation. Journal of Learning Disabilities, 13(5).
17. Mansori, R. (2001). The University of its Definition. Approach Quarterly,24 , 13 (in Persian).
18. Moya, N. & Malley, G. (1994). A portfolio assessment model for ESI. Educational Issues. Spring, 1836-.
19. Nouroozzade, R. (2006). Higher education and entrepreneurship. Journal of Public Culture, (43), 6769- (in Persian) .
20. Turner, C. E. (2000). Investigating washback from empirically derived rating scales: background and initial step in a study focusing on ESL speaking at the secondary level in Quebec schools, paper presented at the annual language testing research colloquium, van couver, BC.22,nd.

[Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-11-01]