

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۱۱/۱۶

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۰/۰۳/۰۱

غلامرضا حقیقت نائینی^۱

ارزیابی تأثیر بخشی فارغ‌التحصیلان کارشناسی گروه شهرسازی دانشگاه هنر طی سال‌های ۸۴-۱۳۷۸

چکیده

از زمان تشکیل کارشناسی شهرسازی در دانشگاه‌های کشور بیش از یک دهه می‌گذرد. هدف اولیه از راه‌اندازی این دوره، ایجاد انسجام در رشته شهرسازی در تمامی مقاطع و نیز پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر و تحولات جامعه شهری بوده است. طی سال‌های گذشته تعداد زیادی از دانشجویان در این رشته فارغ‌التحصیل و پس از آن در بازار کار جذب شده‌اند و یا در مقاطع بالاتر در حال تحصیل‌اند. تحقیق حاضر با استفاده از روش‌های آماری موجود به ارزیابی تأثیر بخشی فارغ‌التحصیلان کارشناسی گروه شهرسازی دانشگاه هنر، طی دوره مذکور می‌پردازد. در این زمینه، تأثیر بخشی نظام آموزشی گروه شهرسازی، مانند میزان جذب در بازار کار، و میزان برآوردن نیازهای حرفه‌ای و عمومی و بالاخره ارتقا در مقاطع بالاتر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. به طور کلی این تحقیق، در واقع پژوهشی کاربردی است که در آن از روش‌های توصیفی و پیمایشی و تحلیلی استفاده شده است. نتیجه تحقیق نشان می‌دهد که این گروه در تحقق اهداف خود تا حدود زیادی موفق بوده است، اما تا رسیدن به شرایط مطلوب فاصله دارد و نیازمند برنامه‌ریزی دقیق آموزشی و بازنگری در شرح دروس و شیوه‌های آموزشی است.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی، فارغ‌التحصیلان، آموزش، شهرسازی، دانشگاه هنر.

^۱ استادیار گروه شهرسازی، دانشگاه هنر، استان تهران، شهر تهران

مقدمه

جهانی شدن و توسعه علوم و فناوری (تکنولوژی) و افزایش انتظارات عمومی از شرایط جوامع، هر روز در حال تغییر است. افزایش آگاهی‌ها و اطلاعات از طریق رسانه‌ها و اینترنت، علاوه بر آنکه زمینه‌ها را برای افزایش دانش عمومی فراهم کرده، شرایط جدیدی را پیش روی آموزش‌های تخصصی و دانشگاهی گذشته است. به عبارتی دیگر، وظیفه آموزش‌های دانشگاهی به مراتب مشکل‌تر و حساس‌تر شده است. برنامه‌ریزی آموزشی در زمان حاضر باید مدام با نگاهی درونی و بیرونی به تهدیدها و فرصت‌ها، اهداف و استراتژی‌های روزآمد را دنبال کند.

از جمله پرسش‌هایی که پیوسته مسئولان فرهنگی را به خود مشغول داشته، این موضوع اساسی است که تا چه اندازه نظام‌های آموزشی کشور به نیازها و دغدغه‌های فرد و جامعه - که با توجه به شرایط جدید در حال تغییر است - پاسخ می‌دهند؛ و یا تا چه حد عملکردها و سیاست‌های آموزشی کشور و دانشگاه‌ها - از بالاترین سطح تا پایین‌ترین آن، یعنی گروه‌های آموزشی - مطلوبیت لازم را دارند. پاسخگویی به این پرسش‌ها نیازمند فراهم آوردن سیستم منظم و دقیق ارزیابی از عملکرد اجزای آموزشی در سطوح مختلف است. ارزیابی آموزشی به شناسایی نیازها کمک می‌کند تا از این طریق بتوان برنامه‌های آموزشی مطلوب را به ویژه برای گروه‌های آموزشی تدوین کرد.

لازم به ذکر است که رشته شهرسازی یکی از رشته‌های مصوب در سطح آموزش عالی است که برای نخستین بار در کشور در سال ۱۳۴۴ در مقطع دکتری در دانشکده هنرهای زیبای دانشگاه تهران تأسیس گردید و پس از یک دوره چهارساله این رشته تعطیل شد و در سال ۱۳۴۹ دوره‌های کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی شهری و منطقه‌ای و طراحی شهری در همان دانشکده شکل گرفت. از آن زمان تاکنون این رشته در سطح کارشناسی ارشد و از سال ۱۳۷۸ در سطح کارشناسی در دانشگاه‌های مختلف کشور تأسیس شده و پذیرش دانشجویان در این رشته صورت گرفته است.

اهداف تحقیق

به‌طور کلی از منظر این تحقیق، ارزیابی عبارت است از فرایند تعیین کردن، به‌دست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد میزان تأثیربخشی دانش‌آموختگان و درک بیشتر از این موضوع. بنابراین برای تحقیق یک هدف کلی و تعدادی هدف جزئی مطرح بوده است. هدف کلی از این بررسی، ارزیابی کارایی دانش‌آموختگان گروه شهرسازی (کارشناسی) به منظور شناخت نقاط ضعف و قوت برنامه‌های آموزشی گروه است. در این زمینه اهداف جزئی شامل این موارد است:

- شناخت میزان جذب فارغ‌التحصیلان در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی خود؛
- بررسی و شناخت میزان موفقیت دانش‌آموختگان این گروه در مقاطع بالاتر و به‌ویژه در رشته‌های مرتبط؛
- بررسی و شناسایی میزان رضایت‌مندی فارغ‌التحصیلان از مشاغلی که در آن جذب شده‌اند؛
- بررسی توزیع کمی فارغ‌التحصیلان در حوزه‌های مختلف شغلی (دولتی، آزاد)، حوزه‌های جغرافیایی و سایر موارد؛

- شناخت دیدگاه‌های دانش‌آموختگان در خصوص میزان انطباق آموخته‌های دانشگاهی و نیازهای شغلی؛ و
- شناخت تأثیر عواملی چون سن، جنس، محل زندگی والدین، میزان علاقه‌مندی به رشته انتخابی در میزان موفقیت دانش‌آموختگان پس از فارغ‌التحصیلی.

با توجه به پرسش و اهداف تحقیق، این بررسی به دنبال رد یا اثبات فرضیاتی که در پی می‌آیند بوده است:

۱. به نظر می‌رسد فعالیت‌های شغلی دانش‌آموختگان گروه شهرسازی تا حدود زیادی با رشته تحصیلی‌شان متناسب است؛
۲. به نظر می‌رسد که آموخته‌ها و دانش فارغ‌التحصیلان تا حدود زیادی با نیازهای حرفه‌ای و ضرورت‌های جامعه هماهنگ است؛
۳. تعداد زیادی از دانش‌آموختگان گروه شهرسازی توانسته‌اند در حوزه‌های حرفه‌ای شهرسازی (بخش خصوصی یا دولتی) جذب شوند؛ و
۴. بخشی از دلایل عدم موفقیت فارغ‌التحصیلان در شغلیابی، مربوط به شرایط جامعه و به خصوص مسائلی مانند رکود بازار کار، جنسیت، افزایش رقابت و عدم رعایت معیارهای استخدام است.

روش‌شناسی

اگر تربیت و تأمین نیروی انسانی متخصص مورد نیاز کشور به مثابه رسالت اصلی نظام آموزش عالی شمرده شود، این رسالت یکی از اهداف کیفی آموزش عالی را تشکیل می‌دهد که با کیفیت علمی (آموزشی و پژوهشی) ارتباط تنگاتنگی پیدا می‌کند. از این رو می‌توان بین توسعه کشور، نیروی انسانی متخصص و کیفیت، رابطه مستقیمی برقرار ساخت.

با توجه به طرح مباحث مطرح شده، باید اشاره کرد که نقش گروه‌های آموزشی به عنوان هسته‌های علمی که وظیفه تربیت متخصصان را در حرفه‌های مختلف به عهده دارند، بسیار مهم است. بدین ترتیب و در مورد گروه آموزشی شهرسازی این پرسش اساسی مطرح است که آیا گروه شهرسازی دانشگاه هنر طی دوره مورد بررسی توانسته است با تربیت دانشجویان مستعد و توانمند به پیشرفت اهداف آموزش عالی کشور کمک کند یا نه.

در زمینه محدود تحقیق، این بررسی ارزیابی دوره‌ای ۷ ساله را (ورودی‌های ۱۳۷۸ تا ۱۳۸۴ که طی سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۸ فارغ‌التحصیلان شده‌اند) شامل می‌شود. در این زمینه تأثیر بخشی نظام آموزشی گروه شهرسازی، مانند میزان جذب در بازار کار، و میزان برآوردن نیازهای حرفه‌ای و عمومی و بالاخره ارتقا در مقاطع بالاتر مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

به‌طور کلی این تحقیق، پژوهشی کاربردی است که در آن از روش‌های توصیفی و پیمایشی و تحلیلی استفاده شده است. این پژوهش به منظور دستیابی به چارچوب نظری و تدوین شاخص‌های ارزیابی، روش مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای را دنبال کرده است. ابزار تحقیق برای جمع‌آوری داده‌ها عمدتاً پرسش‌نامه بوده است که براساس پرسش‌ها و فرضیات تحقیق تدوین شده‌اند. اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق نرم‌افزار کامپیوتری (SPSS) و مدل‌های آماری (به‌ویژه آزمون Chi-Square Tests)، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند.

پیشینه و مبانی نظری

ارزشیابی در معنای غیررسمی آن، و به صورت مشخص در قالب ارزشیابی عملکرد افراد به طور اخص در دوهزار سال قبل از میلاد به وسیله چینی‌ها به کار می‌رفته است. معلمان یونانی مانند سقراط نیز نوعی ارزشیابی را دنبال می‌کرده‌اند؛ اما می‌توان گفت که ارزشیابی رسمی برنامه‌های آموزشی و اجتماعی به قرن نوزدهم برمی‌گردد. در این قرن ارزشیابی آموزشی در معنای جدید آن «به عنوان رویکردی رسمی یا منظم برای بررسی ارزش برنامه و نه فقط بر مبنای پیامدهایش بلکه با توجه به زمینه‌ها، درون‌دادها، فرایندها و روش‌ها» مورد توجه قرار گرفت (Worhan and Sanders, 1997). ارزشیابی رسمی برنامه‌های آموزشی و اجتماعی در قرن نوزدهم عمدتاً در فعالیتهای جوزف رایس (۱۸۹۵-۱۹۰۵) و تراورز (۱۹۸۳) دیده می‌شود، که در آن یک برنامه ارزشیابی برای اجرا در سطح وسیع و در کل نظام آموزشی ایالات متحد مورد سازماندهی قرار می‌گیرد (Fitzpatrick et al, 2004). با این حال، نظر بر این است که رالف تایلر را بایستی بنیان‌گذار ارزشیابی آموزشی به مفهوم جدید آن دانست. شکل‌گیری رسمی ارزشیابی آموزشی را با فعالیتهای وی در سال‌های ۱۹۴۰ مرتبط می‌دانند؛ ضمن اینکه نخستین تعریف مشخص و روشن برای ارزشیابی آموزشی را نیز به او نسبت می‌دهند. به نظر او ارزشیابی آموزشی فرایند سنجش میزان تحقق اهداف از پیش تعیین شده است (کیامنش، ۱۳۷۹، ۵).

اوایل قرن بیستم را می‌توان دوران توسعه سریع نظام‌های مختلف ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی دانست که دغدغه حفظ، بهبود، ارتقا و تضمین کیفیت در هر کشوری مطرح شده و به دنبال آن ساختارها و واحدهای مدیریتی جدیدی در سطوح مؤسسه‌ای، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی برای تحقق این امر ایجاد شده‌اند.

به طور کلی در تحول مفهوم ارزشیابی می‌توان چهار دوره مختلف را تشخیص داد (بازرگان، ۱۳۸۱، ۱۹-۲۰): دهه‌های قبل از ۱۹۵۰ که به عنوان دوره آغازین ارزشیابی آموزشی با اندازه‌گیری‌های روانی - آموزشی مترادف بود. دوره دوم مربوط به دهه ۱۹۶۰ میلادی است، که از ویژگی‌های این دوره می‌توان به توصیف فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی و مقایسه آنها با هدف‌ها اشاره کرد. دوره سوم را که شامل دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ است، می‌توان دوره تحول ارزشیابی دانست، که تأکید آن بر سنجش پویایی نظام‌های آموزشی و منظور آن، قضاوت درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی بوده است. دوره چهارم، دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ را دربرمی‌گیرد، که در این دوره ارزشیابی مترادف با توافق درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی، در نظر گرفته شده است. از دیگر ویژگی‌های این دوره می‌توان به تخصصی‌شدن و ظهور نشریات تخصصی در زمینه ارزشیابی اشاره کرد (سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۸۶).

ارزشیابی آموزشی به عنوان جوان‌ترین شاخه علمی حوزه تخصصی علوم تربیتی در نیم قرن اخیر رشد یافته است. در دوره اخیر، علاوه بر انتشار نشریات علمی و کتاب‌های تخصصی متعدد به زبان انگلیسی درباره ارزشیابی آموزشی، دانشنامه (دایره‌المعارف) ارزشیابی آموزشی نیز انتشار یافته است (Walberg, 1990). همچنین، دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری در رشته ارزشیابی آموزشی (یا گرایش ارزشیابی آموزشی در رشته تحقیقات آموزشی) تأسیس شده است (بازرگان، ۱۳۸۳). لازم به ذکر است که در چند دهه گذشته در بسیاری از کتاب‌ها دو واژه «ارزشیابی» و «ارزشیابی» مترادف یکدیگر تلقی شده است (محمدی، ۱۳۸۳، ۱۹).

سنت ارزشیابی در نظام آموزش عالی ایران به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت دانشگاهی

هم‌زمان با شروع آموزش عالی متداول شده است. علاوه بر آن، هیئت‌های بازرسی برای شناسایی و رفع مشکلات موسمی دانشگاهی به دانشگاه‌های مختلف اعزام می‌شده‌اند، ضمن اینکه واقعیت تشکیلاتی آن در سال ۱۳۶۵ با تشکیل دفتر نظارت و سنجش در وزارتخانه متبوع تکوین یافت و در سال ۱۳۷۰ این تشکیلات به دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی تغییر نام پیدا کرد (بازرگان، ۱۳۷۶، ۱۰). اما ارزیابی کیفیت دانشگاهی به مفهوم جدید و با رویکردی علمی و مبتنی بر تجارب بین‌المللی و ویژگی‌ها و شرایط نظام آموزش عالی از سال ۱۳۷۹ آغاز گردیده است.

طی دو دهه گذشته نشست‌ها و سمینارهای مختلفی در خصوص موضوع ارزیابی آموزشی انجام شده است. در این زمینه رویکرد بسیاری از تحقیقات ارزیابی درونی و بهبود کیفیت گروه‌های آموزشی، توانمندی‌های شغلی فارغ‌التحصیلان، ارزیابی بازار کار و ارزیابی دروس بوده است. در مورد ارزیابی آموزش شهرسازی، تاکنون چند پژوهش ارزشمند انجام شده است. یکی از این موارد تحقیقی است که در سال ۱۳۸۴ در قطب علمی شهرسازی دانشگاه تهران تحت عنوان ارزیابی آموزشی دکتری شهرسازی دانشگاه تهران (طی سال‌های ۸۳-۱۳۷۳) انجام شده است (ن.ک. بحرینی و طیبیان، ۱۳۸۶)؛ و دیگری پژوهشی است که در سال ۱۳۸۵ و تحت عنوان «گزارش ارزیابی درونی گروه آموزشی شهرسازی دانشگاه هنر تهران» انجام گرفته است (ن.ک. برک‌پور، ۱۳۸۵). این طرح که با حمایت سازمان سنجش آموزش کشور و در مسیر اجرای طرح ارزیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تهیه و تدوین شده به نتایج ارزشمندی دست یافته است.

از منظر نوشتارهای تحقیق نیز باید اشاره کرد که درک عمومی از واژه ارزش‌یابی بیشتر با تقویم جنبه‌های معنوی یکی از عوامل همراه بوده است. اما از نظر تخصصی در علوم تربیتی، میان ارزیابی آموزشی و ارزش‌یابی آموزشی تفاوت وجود ندارد. از این‌رو، تفاوت معنایی این دو تعبیر صرفاً متأثر از درک افراد است و بر مبنای دانش تجربی استوار نیست (بازرگان، ۱۳۸۳، ۲). بنا بر تعریف پاتون (۱۹۹۷)، ارزیابی برنامه عبارت است از «گردآوری اطلاعات درباره فعالیت‌ها، ویژگی‌ها و برون‌دادهای برنامه به منظور قضاوت درباره برنامه، بهبود تأثیر بخشی برنامه، و یا اطلاع‌رسانی به منظور تصمیم‌گیری برای برنامه‌ریزی آینده» (بازرگان، ۱۳۸۳، ۱۸). همچنین یکی دیگر از تعاریف پذیرفته شده در این حوزه، تعریف کمیته مشترک استانداردهاست که ارزیابی آموزشی را «فرایند سیستماتیک تحقیق و بررسی در مورد ارزش یا شایستگی یک برنامه یا موضوع مورد ارزیابی» می‌داند (NSF, 1992).

در دهه پایانی قرن بیستم و اوایل قرن بیست‌ویکم «ارزیابی آموزشی به مفهوم جست‌وجوی نظام‌یافته برای قضاوت و یا توافق درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی (برنامه، فعالیت و جز آن) به منظور بهبود آن در جهت کاهش فاصله میان نتایج جاری و نتایج مطلوب نگریسته می‌شود» (بازرگان، ۱۳۸۳، ۲۱).

نگاه کلی به تعاریف علمی و پذیرفته شده حاکی از آن است که در کلیه تعاریف ارزش‌یابی به مفهوم علمی آن، می‌توان سه عنصر مشترک «فرایند منظم و هدفدار جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات»، «قضاوت ارزشی درباره میزان مطلوبیت موضوع مورد ارزش‌یابی» و «اقدام و عمل مترتب بر نتایج ارزش‌یابی» را مشاهده کرد. از این‌رو تعریف جامع و علمی ارزش‌یابی آموزشی بایستی سه ویژگی مذکور را دربرداشته باشد (سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۸۶).

یکی از انواع ارزیابی‌ها که امروزه بیشتر مورد توجه قرار گرفته، ارزیابی درونی است. ارزیابی درونی به عنوان مرحله نخست از الگوی اعتبارسنجی محسوب می‌شود. اعتبارسنجی به عنوان

فرایند کنترل و اطمینان در آموزش عالی که می‌توان به وسیله آن به بازبینی و سنجش - و یا هر دو مقصود - و بررسی و مشخص کردن اعتبار مؤسسه یا برنامه‌ها با استفاده از استانداردهای از قبل تعیین شده پرداخت، تعریف شده است (بازرگان، ۱۳۸۳؛ بازارگادی، ۱۳۷۸). همچنین از دیدگاه دیگر، ارزیابی درونی فرایندی است که در آن اعضای یک نظام به منظور در آیین دیدن خود، اقدام به ارزیابی می‌کنند تا جنبه‌های قوت و ضعف و فرصت‌ها و تهدیدهایشان را دریابند و به اصلاح ضعف‌ها، تحکیم قوت‌ها، استفاده از فرصت‌ها و رفع تهدیدها و یا تبدیل آنها به فرصت بپردازند (بازرگان، ۱۳۷۶). بنابراین هدف اصلی از انجام ارزیابی درونی آن است که دست‌اندرکاران نظام به هدف‌های نظام و مسائلی که در تحقق آنها وجود دارد آگاهی یابند و میزان تحقق و دستیابی به آنها را بسنجند، تا بر این اساس به اتخاذ رویکردی فراکنشی به برنامه‌ریزی راهبردی و عملیاتی برای بهبود بخشیدن به امور بپردازند (رحیمی و دیگران، ۱۳۸۱).

دو ویژگی اساسی اندازه‌گیری مورد استفاده در ارزیابی، اعتبار (روایی) و قابلیت اعتماد (پایایی) است. در تأمین روایی پرسشنامه‌های مورد استفاده در ارزیابی، روش اعتبار محتوا مد نظر است. اعتبار محتوا، نوعی از اعتبار است که برای بررسی اجزای تشکیل‌دهنده یک ابزار اندازه‌گیری به کار برده می‌شود (سرمد، بازرگان، حجازی، ۱۳۷۸). در واقع این نوع اعتبار، فرایند تعیین معرف بودن پرسش‌های ابزار با توجه به ویژگی‌ها، مهارت‌ها، دانش و هرچیزی است که اندازه‌گیری می‌شود (خوئی‌نژاد، ۱۳۸۰).

به طور خلاصه، در طراحی هر سازمان یا نظام آموزشی سعی بر آن است که برآوردن نیازهای ویژه‌ای در نظر گرفته شود، و سپس فعالیت‌های آموزشی برای تحقق این هدف‌ها تنظیم گردد. تنظیم و اجرای این‌گونه فعالیت‌ها باید کارآمدی و تأثیربخشی لازم را داشته باشد. برای این منظور وجود مدیریت آموزشی ضروری است. نظارت و ارزیابی، یکی از کارکردهای گوناگون مدیریت آموزشی است. در این کارکرد، باید از ارزیابی آموزشی در نقش‌های تشخیصی، تکوینی و پایایی استفاده کرد. به عبارت دیگر، ارزیابی آموزشی باید بر کارکردهای گوناگون مدیریت آموزشی اشراف داشته باشد، زیرا این امر باعث می‌شود که با بهره‌گیری هر چه بیشتر از منابع، تحقق هدف‌های مورد نظر میسر گردد. بدین‌سان، اطلاعاتی که از ارزیابی آموزشی به دست می‌آید می‌تواند هدایت‌کننده فعالیت‌های آموزشی باشد. این تعبیر از ارزیابی آموزشی را می‌توان به شکل هرمی در نظر گرفت که در رأس آن نظارت و ارزیابی به عنوان «چراغ راهنما» قرار دارد (بازرگان، ۱۳۸۳، ۲۶).

با توجه به مطالب مطرح‌شده، می‌توان کاربردهای فراوانی برای ارزشیابی آموزشی در نظر گرفت، که مهم‌ترین آنها بدین شرح‌اند:

۱. آگاهی‌یافتن دقیق‌تر از هدف‌های یادگیری و نتایجی که باید از برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی به دست آید و تصمیم‌گیری درباره آنها؛
۲. حمایت از برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی آغازین و جبرانی برای رفع کمبودها در مسیر دستیابی به هدف‌های آموزشی و توسعه انسانی؛
۳. تقویت تعهد و دلبستگی افراد به فعالیت‌های آموزشی و در نهایت، تحقق هدف‌های آموزشی؛
۴. فراهم‌ساختن زمینه لازم برای ایجاد ساختار، تشکیلات، جو سازمانی و توسعه نیروی انسانی مناسب برای تحقق هدف‌ها و در نهایت، توسعه اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی کشور؛

۵. پاسخگویی در برابر فعالیت‌های آموزشی و اطمینان دادن به فرد و جامعه در قبال این فعالیت‌ها؛ و

۶. اطلاع‌رسانی درباره فعالیت‌های آموزشی (همان، ۲۷).

اهداف گوناگونی را می‌توان برای ارزش‌یابی برشمرد. هاوس و هاو (۱۹۹۹) هدف ارزش‌یابی را «پرورش مردم‌سالاری اندیشمندانه و مبتنی بر تفکر» می‌دانند؛ ضمن اینکه مارک، هنری و جولنس (۱۹۹۹) این چهار هدف اصلی را برای ارزش‌یابی بیان می‌کنند: سنجش شایستگی و ارزش، بازبینی و اجابت، بهبود برنامه و سازمان، و توسعه آگاهی و دانش. همچنین تال ماج (۱۹۸۲) عنوان کرده است که در تعریف ارزش‌یابی سه هدف متصور است: قضاوت درباره ارزش برنامه، یاری و کمک به تصمیم‌گیرندگان مسئول برای خط‌مشی‌سازی و سیاست‌گذاری، و خدمات به کارکرد سیاسی (ن.ک. بازرگان، ۱۳۸۳).

در مرور اجمالی پیشینه ارزش‌یابی و اعتبارسنجی در جهان، کشورهای از جمله امریکا، انگلیس، فرانسه، مجارستان و برخی دیگر را می‌توان یافت که به استقرار ساختار ارزیابی و اعتبارسنجی مبادرت ورزیده‌اند و بهبود مستمر نظام آموزش‌عالی را وجهه همت خود قرار داده‌اند. کشور هند نیز از جمله کشورهایی است که گام‌های موفقیت‌آمیزی در راه ساختارسازی برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش‌عالی‌اش برداشته است.

در کشورهای مختلف، اهداف و رسالت‌های گوناگونی برای نظام آموزش‌عالی در نظر گرفته شده که از آن جمله می‌توان به اینها اشاره کرد: افزایش درک بین‌المللی، بهبود کل نظام آموزشی، ایجاد نگرش و آمادگی در افراد برای کسب آموزش مستمر و مداوم، تشویق پژوهش در بالاترین سطح، پرورش مهارت‌های استدلال انتقادی، تشویق برابری اجتماعی، حفظ آزادی اعضای هیئت علمی و مانند اینها (عارفی، ۱۳۸۴، ۱۰۴).

در دو دهه گذشته با توجه به گسترش دیدگاه‌های نظری، الگوها یا مدل‌های گوناگونی برای ارزیابی در نظام آموزش‌عالی کشورها ارائه شده است. در این زمینه، دسته‌بندی‌ای از الگوهای مورد استفاده در ارزیابی مؤسسه‌های آموزش‌عالی وجود دارد که هارمن (۱۹۹۶) عرضه کرده است (بازرگان، ۱۳۸۱، ۷۲). از آنجا که در کشورهای اروپایی ارزیابی درونی و بیرونی به صورت جداگانه انجام می‌گیرد، در اینجا از آنها به عنوان رویکردهای جداگانه یاد می‌شود؛ مانند: ارزیابی درونی، ارزیابی بیرونی، تحلیل داده‌های آماری درباره نشانگرهای عملکرد، نظرسنجی از دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان و در نهایت نیز آزمودن دانش و نگرش و توانایی دانش‌آموختگان.

یکی از کشورهایی که با توجه به ضرورت موضوع به نظام جامع ارزیابی روی آورده، کشور هند است. این کشور با دارا بودن ۲۵۹ دانشگاه و بیش از ۱۰۷۵۰ کالج، ۸ میلیون دانشجو و ۴۰۰ هزار استاد، یکی از بزرگ‌ترین نظام‌های آموزش‌عالی را داراست. به رغم درخور توجه بودن این تعداد، تنها ۶ درصد از نسبت گروه سنی مرتبط تحت پوشش قرار گرفته‌اند و ۸۸ درصد از دانشجویان در دوره‌های کارشناسی ثبت‌نام کرده‌اند (مختاریان، محمدی، ۱۳۸۷، ۲۷).

در کشور هند، شورای ملی ارزیابی و اعتبارسنجی، مرکزی مستقل است که از سوی کمیسیون اعتبارات دانشگاه به منظور ارزیابی و اعتبارسنجی مؤسسه‌های آموزش‌عالی کشور هند تأسیس شده است. این شورا در سال ۱۹۸۶ در نتیجه توصیه‌های خط‌مشی ملی در آموزش، که بر ارتقای کیفیت آموزش‌عالی در هند تأکید داشت، ایجاد شد.

به‌کارگیری توأم رؤیاهای خودارزیابی و بازدید هیئت همگان و مهم‌تر از همه، در نظر گرفتن جایگاه قانونی برای برون‌دادهای منتج از فرایند ارزش‌یابی و اعتبارسنجی، به شورای مذکور سازوکاری توانمند داده است، چرا که برون‌دادهای حاصل از ارزیابی، تنها به مدت پنج سال معتبرند و مؤسسه‌های آموزشی بایستی دائماً رویه‌ها و ساختارهای‌شان را بهبود بخشند (همان، ۲۷).

بررسی و توصیف داده‌ها

براساس آمارهای موجود در اداره آموزش دانشکده معماری و شهرسازی دانشگاه هنر، مجموع فارغ‌التحصیلان گروه شهرسازی در ۷ دوره مورد مطالعه ۲۰۸ نفر بودند که امکان یافتن نشانی ۱۷۵ نفر (۸۴/۱ درصد) و ارسال پرسشنامه به تمامی آن افراد مقدور گردید. از مجموع پرسشنامه‌های ارسال شده ۹۶ نفر (حدود ۵۵ درصد) از افراد پرسشنامه را تکمیل کردند و بازگرداندند. براساس نتایج به دست آمده از تعداد کل پاسخ‌دهندگان، ۷۲/۹ درصد زن و ۲۷/۱ درصد مرد بودند و از نظر سنی نیز عمدتاً در گروه سنی ۲۴ تا ۲۹ سال جای داشتند.

در پرسشی از دانشجویان خواسته شد تا در صورتی که در مقطع کارشناسی ارشد پذیرفته شده‌اند، رشته تحصیلی، سال ورود، دانشگاه محل تحصیل، رتبه‌ای که در کنکور به دست آورده‌اند، و صورت فارغ‌التحصیل شدن - سال فارغ‌التحصیلی و معدل‌شان را ذکر کنند. در این زمینه از تعداد کل پاسخ‌دهندگان، ۱۴/۶ درصد یا مایل به ادامه تحصیل نبودند و یا در مقاطع بالاتر پذیرفته نشده‌اند. از تعداد کل پذیرفته‌شدگان (۸۵/۴ درصد) در حدود ۶۷/۱ درصد در رشته برنامه‌ریزی شهری و منطقه‌ای، ۲۶/۸ درصد در رشته طراحی شهری و ۶/۱ درصد در سایر رشته‌ها مانند GIS، معماری، مدیریت اجرایی و جز اینها پذیرفته شده‌اند. در این میان از کل فارغ‌التحصیلان در مقطع کارشناسی ارشد، در حدود ۲ درصد در مقطع دکتری مشغول به تحصیل‌اند. لازم به توضیح است که در این تحقیق دسترسی به دانشجویانی که احتمالاً در خارج از کشور مشغول به تحصیل بوده‌اند، وجود نداشته است.

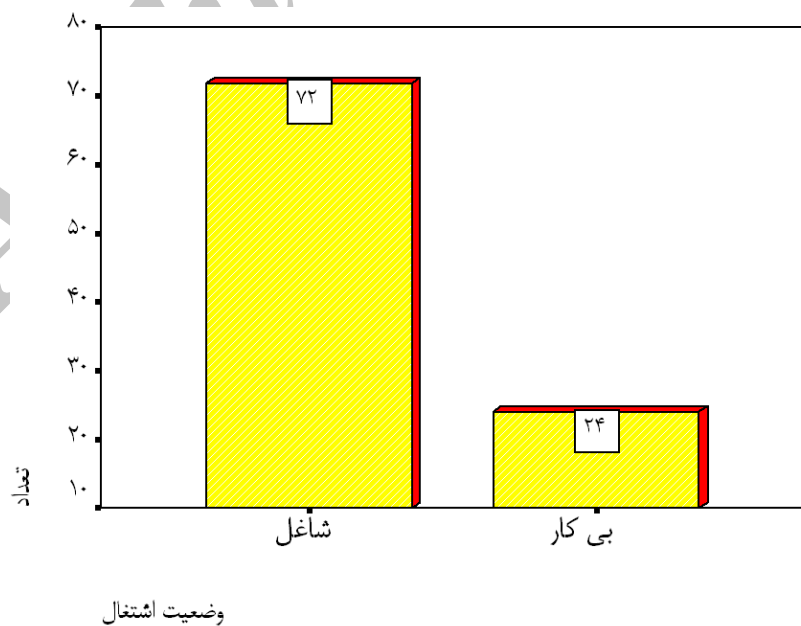
جدول ۱. توزیع پاسخ‌دهندگان براساس رشته تحصیلی کارشناسی ارشد

| رشته تحصیلی کارشناسی ارشد | تعداد | درصد |
|-----------------------------|-------|------|
| برنامه‌ریزی شهری - منطقه‌ای | ۵۵ | ۵۷/۳ |
| طراحی شهری | ۲۲ | ۲۲/۹ |
| سایر رشته‌ها | ۵ | ۵/۲ |
| عدم ادامه تحصیل | ۱۴ | ۱۴/۶ |
| جمع | ۹۶ | ۱۰۰ |

در مورد موضوع پیش‌گفته، باید اشاره کرد که درصد بالایی از فارغ‌التحصیلان گروه شهرسازی، موفق به پذیرش در دانشگاه‌های معتبر شدند، به طوری که ۲۶ درصد فارغ‌التحصیلان در دانشگاه تهران، ۱۶/۷ درصد در دانشگاه تربیت مدرس، ۱۱/۵ درصد در دانشگاه شهید بهشتی، ۷/۳ درصد در دانشگاه علم و صنعت و بقیه در دیگر دانشگاه‌های کشور پذیرفته شده‌اند.

بررسی رتبه قبولی این دانشجویان در کنکور کارشناسی ارشد نشان‌دهنده موفقیت آنها در دستیابی به رتبه‌های بالا بوده است، به طوری که در مجموع از کل پاسخگویان ۶۲/۳ درصد رتبه بین ۱ تا ۵۰ به دست آورده‌اند. دیگر این که، میانگین معدل کل دانش‌آموختگان در مقطع کارشناسی ۱۷/۰۶ و در مقطع کارشناسی ارشد ۱۷/۴۸ بوده است.

در این تحقیق از دانش‌آموختگان پرسیده شد که پس از اتمام دوران متوسطه، علاقه‌مند به تحصیل در چه رشته‌ای بوده‌اند. در پاسخ به این پرسش تنها ۱۲/۵ درصد اعلام کردند که رشته مورد علاقه‌شان برنامه‌ریزی شهری یا شهرسازی است و بقیه علاقه‌مند به تحصیل در سایر رشته‌ها بوده‌اند. اما در این مورد که آیا این دانش‌آموختگان با میل شخصی رشته تحصیلی‌شان را در مقطع کارشناسی انتخاب کرده‌اند، در حدود ۷۹/۲ درصد پاسخ‌ها مثبت بود. همچنین بیشتر دانشجویان ساکن تهران و کرج بودند و در زمان تحصیل نزد خانواده خود (۷۶ درصد) زندگی می‌کردند. آمارهای مستخرج از پرسشنامه‌ها نشان می‌دهد که در حدود ۲۵ درصد از فارغ‌التحصیلان در زمان حاضر دارای شغلی نیستند و ۷۵ درصد - چه آنهایی که دانشجوی کارشناسی ارشد هستند و چه اینکه در حال تحصیل نبوده‌اند - دارای شغل مشخص‌اند. از تعداد کل شاغلان در حدود ۸۰/۶ درصد دارای شغل خصوصی، ۱۳/۹ درصد دولتی و ۱/۴ درصد نیمه‌دولتی بوده‌اند. در این زمینه با توجه به تقسیم‌بندی شاغلان در حوزه‌های مختلف آموزشی، پژوهشی و نیز خدماتی - اداری و فنی، مشخص گردید که بیشترین تعداد از دانش‌آموختگان در خدمات اداری و فنی (۴۵/۸ درصد) مرتبط با حرفه شهرسازی مشغول بوده‌اند. و در حدود ۲۴ درصد در فعالیتهای پژوهشی (تألیف مقاله، تألیف یا ترجمه کتاب و گزارش‌های پژوهشی)، ۱۱/۱ درصد به عنوان مدرس در مراکز آموزشی و یا در دانشگاه‌ها (عمدتاً به عنوان دستیار استادان) فعالیت داشته‌اند. در این میان بیشترین تعداد پاسخگویان در تهران و در شرکت‌های مهندسان مشاور شهرسازی و معماری به فعالیت می‌پرداخته‌اند.



شکل ۱. نمودار توزیع وضعیت اشتغال

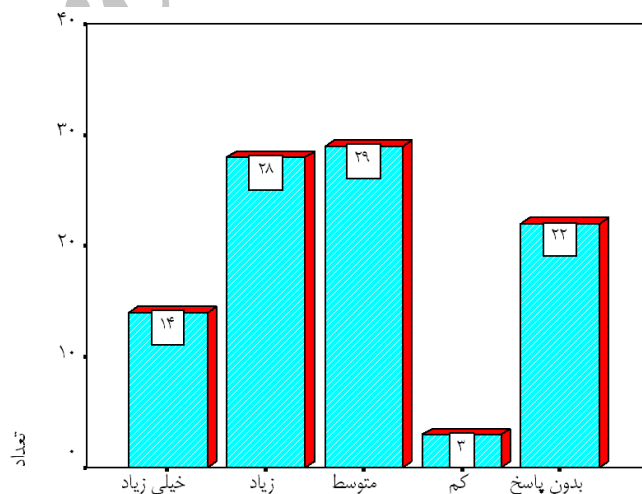
جدول ۲. توزیع نوع شغل پاسخ دهندگان شاغل

| نوع شغل | تعداد | درصد |
|------------|-------|------|
| خصوصی | ۵۸ | ۸۰/۶ |
| دولتی | ۱۰ | ۱۳/۹ |
| نیمه دولتی | ۱ | ۱/۳ |
| بدون پاسخ | ۳ | ۴/۲ |
| جمع | ۷۲ | ۱۰۰ |

براساس این نظرسنجی، در حدود ۷۲ درصد از دانش‌آموختگان دارای شغل، اظهار داشته‌اند که شغل فعلی شان ارتباط مستقیم با رشته شهرسازی دارد. همچنین نتایج به دست آمده نشان دهنده رضایت دانش‌آموختگان از شغل در حد متوسط و زیاد است، به طوری که ۳۰/۲ درصد در حد متوسط، ۴۳/۸ درصد زیاد یا خیلی زیاد و ۳/۱ درصد به میزان کم یا خیلی کم از شغل خود اظهار رضایت کرده‌اند.

جدول ۳. میزان ارتباط شغل فعلی افراد با رشته تحصیلی شان

| پاسخ دهندگان | پاسخ | | | | | |
|--------------|-----------|------|-------|-----|---------|-----------|
| | خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم | بدون پاسخ |
| تعداد | ۳۶ | ۲۱ | ۹ | ۳ | ۵ | ۲۲ |
| درصد | ۳۷/۵ | ۲۱/۹ | ۹/۴ | ۳/۱ | ۵/۲ | ۲۲/۹ |



شکل ۲. رضایت شغلی

به منظور ارزیابی میزان ارتباط رشته با شغل افراد، از دانش‌آموختگان خواسته شد تا در صورتی که شغل آنها با رشته تحصیلی‌شان ارتباط دارد، میزان توانایی خود را در برآوردن الزامات شغلی‌شان مشخص سازند. در این مورد نیمی از افراد گزینه «زیاد»، $24/3$ درصد گزینه «خیلی زیاد» و همین‌طور $24/3$ درصد گزینه «متوسط» را انتخاب کرده‌اند. از این افراد تنها $1/4$ درصد میزان توانایی‌شان را در برآوردن الزامات شغلی‌شان، ضعیف (کم و خیلی کم) می‌دانند. در سه پرسش جداگانه، از فارغ‌التحصیلان درخواست گردید که میزان رضایت خود را از کفایت برنامه‌های درسی دوره کارشناسی شهرسازی در ایجاد توانایی‌های شناختی، توانایی‌های کاربردی و نیز ایجاد قابلیت‌های رفتاری، ارتباطی و عاطفی ذکر کنند. در این زمینه عمدتاً اشاره پاسخگویان در موارد اول و دوم به گزینه متوسط، و درخصوص ایجاد قابلیت‌های رفتاری و ارتباطی گزینه متوسط و زیاد بوده است. در مجموع $56/3$ درصد میزان رضایت خود را از کفایت برنامه‌های درسی در ایجاد توانایی‌های شناختی در حد متوسط، 20 درصد زیاد، و بقیه خیلی زیاد و یا گزینه‌های کم و خیلی کم دانسته‌اند. در مورد پرسش دوم (توانایی‌های کاربردی)، $53/1$ درصد گزینه متوسط، $22/9$ درصد خیلی کم و بقیه گزینه‌های زیاد و خیلی زیاد و کم را انتخاب کرده‌اند، و در نهایت $28/5$ درصد از پاسخگویان معتقد بوده‌اند که برنامه‌های درسی در حد زیادی در ایجاد قابلیت‌های رفتاری و ارتباطی و عاطفی آنان مؤثر بوده است؛ و در مرتبه بعد (با $35/4$ درصد) کسانی قرار می‌گیرند که این میزان را در حد متوسط ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۴. میزان رضایت از کفایت برنامه‌های درسی در ایجاد توانایی‌های شناختی

| پاسخ‌دهندگان | پاسخ | | | | | |
|--------------|-----------|------|-------|------|---------|-----------|
| | خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم | بدون پاسخ |
| تعداد | ۵ | ۲۰ | ۵۴ | ۱۰ | ۴ | ۳ |
| درصد | ۵/۲ | ۲۰/۸ | ۵۶/۳ | ۱۰/۴ | ۴/۲ | ۳/۱ |
| جمع | | | | | | ۹۶ |
| | | | | | | ۱۰۰ |

جدول ۵. میزان رضایت از کفایت برنامه‌های درسی در ایجاد توانایی‌های کاربردی

| پاسخ‌دهندگان | پاسخ | | | | | |
|--------------|-----------|------|-------|------|---------|-----------|
| | خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم | بدون پاسخ |
| تعداد | ۳ | ۱۲ | ۵۱ | ۲۲ | ۶ | ۲ |
| درصد | ۳/۱ | ۱۲/۵ | ۵۳/۱ | ۲۲/۹ | ۶/۳ | ۲/۱ |
| جمع | | | | | | ۹۶ |
| | | | | | | ۱۰۰ |

جدول ۶. تأثیر برنامه‌های درسی در ایجاد قابلیت‌های رفتاری و ارتباطی و عاطفی

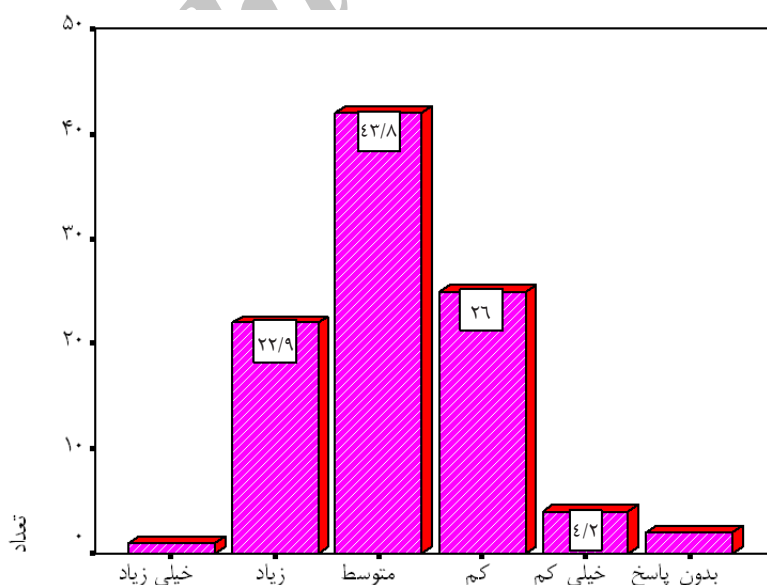
| پاسخ‌دهندگان | پاسخ | | | | | |
|--------------|-----------|------|-------|------|---------|-----------|
| | خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم | بدون پاسخ |
| تعداد | ۲ | ۳۷ | ۳۴ | ۱۶ | ۵ | ۲ |
| درصد | ۲/۱ | ۳۸/۵ | ۳۵/۴ | ۱۶/۷ | ۵/۲ | ۲/۱ |
| جمع | | | | | | ۹۶ |
| | | | | | | ۱۰۰ |

براساس جدول ۷، میزان رضایت دانش‌آموختگان از کاربرد دانش و مهارت اکتسابی (که در طول تحصیل کسب کرده‌اند)، در شغل فعلی بدین شرح است: از مجموع پاسخ‌دهندگان ۳/۱ درصد گزینه خیلی کم، ۸/۳ درصد کم، ۴۹ درصد متوسط، ۱۹/۸ درصد زیاد و ۴/۲ درصد خیلی زیاد را انتخاب کرده‌اند.

جدول ۷. میزان رضایت از کاربرد دانش و مهارت اکتسابی در طول تحصیل در شغل فعلی

| پاسخ‌دهندگان | پاسخ | | | | | |
|--------------|-----------|------|-------|-----|---------|-----------|
| | خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم | بدون پاسخ |
| تعداد | ۴ | ۱۹ | ۴۷ | ۸ | ۳ | ۱۵ |
| درصد | ۴/۲ | ۱۹/۸ | ۴۹/۰ | ۸/۳ | ۳/۱ | ۱۵/۶ |
| جمع | | | | | | ۹۶ |

به منظور ارزیابی کیفیت آموزشی دوره کارشناسی و تأثیر آن بر توانایی‌های شغلی فارغ‌التحصیلان، علاوه بر پرسش‌های قبلی، موضوعات دیگری نیز مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند. در مورد این پرسش که: «تا چه اندازه مطالب ارائه‌شده استادان در طول تحصیل در حل مسائل کاری مؤثر بوده است»، عمدتاً گزینه متوسط و زیاد را انتخاب کرده‌اند. در مورد مناسب بودن ترکیب دروس نظری و عملی برنامه‌های درسی در طول دوران تحصیل، باز هم گزینه متوسط، گزینه‌ای است که بیشترین درصد به آن اختصاص دارد. برطبق نتایج به دست آمده، گزینه‌های متوسط و کم و زیاد به ترتیب با ۴۳/۸، ۲۶ و ۲۲/۹ درصد بیشترین انتخاب، و گزینه‌های خیلی کم و خیلی زیاد به ترتیب با ۴/۲ و ۱ درصد، کمترین انتخاب را داشته‌اند.



شکل ۳. میزان تناسب دروس نظری و عملی برنامه درسی دوران تحصیل

براساس جدول ۸ تعداد ۴۱ نفر (۴۲/۷ درصد) از دانش‌آموختگان اعتقاد داشته‌اند که رشته کارشناسی آنها (شهرسازی) با استعدادشان هماهنگ بوده است و پس از آن گزینه‌های متوسط (با ۲۵ درصد) و خیلی زیاد (با ۶/۱۴ درصد) قرار دارد. در این میان البته ۱۴/۶ درصد اظهار داشته‌اند که رشته شهرسازی در حد کم یا خیلی کم با میزان استعداد آنان هماهنگ بوده است.

جدول ۸. میزان هماهنگی رشته کارشناسی با استعداد دانش‌آموختگان

| پاسخ‌دهندگان | پاسخ | | | | | |
|--------------|-----------|------|-------|-----|---------|-----------|
| | خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم | بدون پاسخ |
| تعداد | ۱۴ | ۴۱ | ۲۴ | ۹ | ۵ | ۳ |
| درصد | ۱۴/۶ | ۴۲/۷ | ۲۵/۰ | ۹/۴ | ۵/۲ | ۳/۱ |
| جمع | | | | | | ۹۶ |
| درصد | | | | | | ۱۰۰ |

براساس مطالعات صورت گرفته، عوامل گوناگونی در عدم دستیابی افراد به شغل مناسب، به‌ویژه در شرایط امروز ایران وجود دارند. در این تحقیق مهم‌ترین این عوامل همچون کمبود شغل، ارتباط پایین تحصیلات دانشگاهی و نیازهای شغلی، کمبود مهارت‌های شغلی، جنسیت و نظایر اینها در معرض ارزیابی دانش‌آموختگان قرار گرفته است که جدول ۹ نتایج این دیدگاه‌ها را نشان می‌دهد. به‌طور کلی در پاسخ به این پرسش که: "اگر اعتقاد دارید شغل‌تان مناسب نیست، کدامیک از عوامل را در عدم دستیابی به شغل مورد علاقه خود مؤثر می‌دانید؟" دو عامل عدم رعایت معیارهای استخدام و کاهش پروژه‌های شهرسازی به عنوان عوامل مهم‌تر شناخته شده‌اند. در مرتبه بعدی عواملی همچون افزایش رقابت، و پس از آن عوامل کمبود شغل، ارتباط ناچیز تحصیلات دانشگاهی و نیازهای شغلی و جنسیت، و در نهایت کمبود مهارت‌های شغلی و ضعف قدرت بیان قرار دارند.

جدول ۹. میزان تأثیر عوامل مختلف در عدم دستیابی به شغل مورد علاقه فارغ‌التحصیلان

| عوامل | خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم | جمع | بدون پاسخ | جمع کل | | |
|--|-----------|------|-------|------|---------|------|-----------|--------|-------|------|
| | | | | | | | | | تعداد | درصد |
| کمبود شغل | ۷ | ۱۴ | ۱۶ | ۵ | ۱ | ۴۳ | ۱ | ۴۴ | تعداد | ۱۵/۹ |
| | ۱۵/۹ | ۳۱/۸ | ۳۶/۴ | ۱۱/۴ | ۲/۳ | ۹۷/۷ | ۲/۳ | ۱۰۰/۰ | درصد | ۱۵/۹ |
| ارتباط ناچیز تحصیلات دانشگاهی و نیازهای شغلی | ۴ | ۱۰ | ۱۲ | ۷ | ۴ | ۳۷ | ۷ | ۴۴ | تعداد | ۹/۱ |
| | ۹/۱ | ۲۲/۷ | ۲۷/۳ | ۱۵/۹ | ۹/۱ | ۸۴/۱ | ۱۵/۹ | ۱۰۰/۰ | درصد | ۹/۱ |
| کمبود مهارت‌های شغلی | ۰ | ۴ | ۹ | ۱۳ | ۸ | ۳۴ | ۱۰ | ۴۴ | تعداد | ۰ |
| | ۰ | ۹/۱ | ۲۰/۵ | ۲۹/۵ | ۱۸/۲ | ۷۷/۳ | ۲۲/۷ | ۱۰۰/۰ | درصد | ۰ |
| ضعف قدرت بیان | ۰ | ۲ | ۶ | ۱۳ | ۱۳ | ۳۴ | ۱۰ | ۴۴ | تعداد | ۰ |
| | ۰ | ۴/۵ | ۱۳/۶ | ۲۹/۵ | ۲۹/۵ | ۷۷/۳ | ۲۲/۷ | ۱۰۰/۰ | درصد | ۰ |
| عدم رعایت معیارهای استخدام | ۱۴ | ۱۲ | ۳ | ۵ | ۲ | ۳۶ | ۸ | ۴۴ | تعداد | ۳۱/۸ |
| | ۳۱/۸ | ۲۷/۳ | ۶/۸ | ۱۱/۴ | ۴/۵ | ۸۱/۸ | ۱۸/۲ | ۱۰۰/۰ | درصد | ۳۱/۸ |
| جنسیت | ۳ | ۳ | ۱۱ | ۸ | ۸ | ۳۳ | ۱۱ | ۴۴ | تعداد | ۶/۸ |
| | ۶/۸ | ۶/۸ | ۲۵/۰ | ۱۸/۲ | ۱۸/۲ | ۷۵/۰ | ۲۵/۰ | ۱۰۰/۰ | درصد | ۶/۸ |
| افزایش رقابت | ۴ | ۱۲ | ۱۲ | ۶ | ۱ | ۳۶ | ۸ | ۴۴ | تعداد | ۹/۱ |
| | ۹/۱ | ۲۹/۵ | ۲۷/۳ | ۱۳/۶ | ۲/۳ | ۸۱/۸ | ۱۸/۲ | ۱۰۰/۰ | درصد | ۹/۱ |
| کاهش پروژه‌های شهرسازی | ۱۸ | ۱۲ | ۶ | ۲ | ۱ | ۳۹ | ۵ | ۴۴ | تعداد | ۴۰/۹ |
| | ۴۰/۹ | ۲۷/۳ | ۱۳/۶ | ۴/۵ | ۲/۳ | ۸۸/۶ | ۱۱/۴ | ۱۰۰/۰ | درصد | ۴۰/۹ |
| سایر | ۵ | ۳ | ۱ | ۰ | ۰ | ۹ | ۳۵ | ۴۴ | تعداد | ۱۱/۴ |
| | ۱۱/۴ | ۶/۸ | ۲/۳ | ۰ | ۰ | ۲۰/۵ | ۷۹/۵ | ۱۰۰/۰ | درصد | ۱۱/۴ |

در پایان این نظرسنجی، از دانش‌آموختگان خواسته شده است تا با توجه به تجربیات‌شان در بازار کار و نیز آشنایی نزدیک آنها با نیازهای جامعه حرفه‌ای، دیدگاه‌های‌شان را در مورد نارسایی‌های برنامه‌ریزی درسی و شیوه‌های آموزش شهرسازی ابراز دارند. نتایج دریافتی، اشاره به نکات درخور تأملی در تمام زمینه‌های برنامه‌ریزی درسی، روش تدریس، امکانات و خدمات آموزشی و فضای آموزش دارد.

بخشی از دیدگاه‌های فارغ‌التحصیلان حاکی از این است که برنامه‌های درسی باید به شکلی تدوین شود که دانشجویان - به‌ویژه در سال‌های اولیه تحصیل - بتوانند به صورت مقدماتی ارتباط رشته خود را با واقعیات بیرونی دریابند، و در واقع بتوانند چشم‌اندازی مختصر به آینده خود، به لحاظ شغلی و اینکه چه نقشی را در جامعه ایفا خواهند کرد، بیابند. همچنین پروژه‌های درسی باید در قالب فضاها و محیط‌های شهری ظرف واقعیت زندگی مردم، و نه فضاهای پاستورال (مانند فضاهای تاریخی شهرهای سنتی) ارائه گردد. به اعتقاد پاره‌ای از پاسخ‌دهندگان، آنچه که در ذهن دانشجویان طی دوران تحصیل نهادینه می‌شود، کارگاه‌های عملی است. بنابراین پیشنهاد می‌شود کیفیت آکادمیک دروس کارگاهی ارتقا یابد. علاوه بر آن، دروسی مانند کارآموزی (مشابه رشته‌های دیگر) برای دانشجویان شهرسازی بسیار مفید خواهد بود و به طور ملموس آموزش علمی و عملی شهرسازی را به هم پیوند خواهد زد. از دیدگاه ایشان انتخاب استادان دروس کارگاهی از میان صاحبان تجربه حرفه‌ای شاغل در کار در شرکت‌های مهندسی مشاور شهرسازی می‌تواند مفید باشد. همچنین برقراری همکاری با استادان دانشگاه‌های دیگر از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی و نیز استفاده از استادانی با دیدگاه‌های متنوع - که باعث انتقال ایده‌ها و مفاهیم جدید می‌گردد - می‌تواند گروه را پویاتر سازد.

از دیدگاه دانش‌آموختگان، فضای شهری باید به عنوان فضایی آموزشی تلقی شود. تشویق به حضور در فضاهای بیرونی به شیوه صحیح و مبتنی بر روش‌های آموزش‌شناختی می‌تواند بسیار ثمربخش باشد. بهتر است فضای کالبدی و فضای عاطفی آموزش براساس نیازهای خاص نسل‌هایی که تازه به دوران جوانی وارد شده‌اند تنظیم شود. فضای روانی کسانی که فیلم‌ها، رمان‌ها، بازی‌ها، آرزوها، ترس‌ها، جاه‌طلبی‌ها و تجربه‌های تحصیلی، عاطفی، رفتاری و آگاهی‌های متفاوت با گذشتگان خود دارند درک شود و آموزش شهرسازی می‌بایست مبتنی بر این درک و در قالبی مبتنی بر روش‌های آموزش‌شناختی تنظیم گردد.

از نظر ایشان، ایجاد فضای مناسب و آزاد در حیطه موضوعات و مسائل روز شهرسازی، امکان دسترسی مناسب‌تر به اینترنت به منظور تسهیل در روند آموزشی و امکان رجوع به سایت‌ها و منابع، حتی در حین تدریس استادان، لازم و ضروری است.

تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها و نشانگرهای آماری، از طریق روش‌های معمول در حوزه آمار و نیز مقایسه داده‌های حاصل از پاسخ‌های چندگزینه‌ای و یا پرسش‌های باز و در نهایت فرمول کای اسکوئر انجام گرفته است.

همان‌گونه که ذکر گردید، ۷۲/۹ درصد از پاسخ‌دهندگان زن بودند که این نسبت در دوره‌های بعد نیز تا حدود زیادی تکرار شد. براساس آخرین آمار دانشجویی دانشگاه در سال ۱۳۸۹، این نسبت در مقایسه با بسیاری از گروه‌های آموزشی (حتی معماری) در دانشگاه هنر بیشتر بوده است؛ و با توجه به شرایط اقتصادی - اجتماعی و نیازهای جامعه، این موضوع به تحلیل جامع نیاز دارد.

پذیرفته شدن ۸۵/۴ درصد از فارغ‌التحصیلان گروه شهرسازی در مقطع کارشناسی ارشد از میان پاسخ‌دهندگان (که حدود ۵۰ درصد از کل فارغ‌التحصیلان را شامل می‌شود)، حتی با پذیرفتن درصدی از خطا، نشان‌دهنده کیفیت مطلوب برنامه‌ریزی درسی و شیوه‌های آموزش در طی دوره‌های مورد نظر است. در این زمینه اگرچه رتبه‌های بالاتر از ۱۰۰ نیز به نوعی (با توجه به تعداد پذیرش دانشگاه‌های مختلف در زیررشته‌های شهرسازی) امکان قبول شدن در کنکور کارشناسی ارشد را داشته‌اند، اما بیش از ۶۰ درصد از این دانش‌آموختگان با کسب رتبه کمتر از ۵۰ موفق به پذیرش در مقطع کارشناسی ارشد شده‌اند. همچنین آمار نشان می‌دهد که طی سال‌های مختلف، دانشجویان این گروه آموزشی موفق به کسب رتبه اول و دوم شده‌اند. پذیرفته شدن ۹۴ درصد از پاسخ‌دهندگان در زیررشته‌های شهرسازی، آن‌هم در دانشگاه‌های تراز اول کشور، نشان‌دهنده میزان موفقیت و علاقه ایشان به ادامه تحصیل در رشته‌های مرتبط است. اگرچه بقیه نیز در رشته‌های نزدیک به شهرسازی پذیرفته شده‌اند.

در بررسی آمارها نشان داده شد که درصد کمی از پاسخ‌دهندگان در هنگام انتخاب رشته شهرسازی، علاقه‌مند به تحصیل در این رشته بوده‌اند و یا با این رشته اندکی آشنایی داشته‌اند. اگر چه در همین زمان نیز در حدود ۷۹/۲ درصد اعلام کردند که با میل شخصی رشته تحصیلی خود را در مقطع کارشناسی انتخاب کرده‌اند. بخش عمده‌ای از این موضوع مربوط به جدید بودن رشته شهرسازی، به‌ویژه برای این دانشجویان است. البته سهم شرایط بازار کار و نیز قدمت پاره‌ای از رشته‌ها همچون معماری نیز در این انتخاب اهمیت دارد. با این همه، این دید در شرایط فعلی و پس از طی شدن دوره‌های آموزشی از طرف دانش‌آموختگان و احتمالاً جذب شدن در بازار کار حرفه‌ای تغییر کرده است، به‌طوری‌که هم‌اکنون در حدود ۷۷ درصد از دانش‌آموختگان به رشته شهرسازی بسیار ابراز علاقه کرده‌اند.

براساس گزارش بانک جهانی، آمار رسمی بیکاری در ایران در حدود ۱۱ درصد است؛ و آمارهای غیررسمی بین ۲۰ تا ۳۰ درصد را نشان می‌دهند. براین اساس، میزان بیکاری در میان دانش‌آموختگان شهرسازی بسیار کم است؛ اما در زمان حاضر قضاوت در این مورد به دلیل اشتغال به تحصیل آنها (به رغم انجام کار حرفه‌ای به صورت همزمان) منطقی به نظر نمی‌رسد. به دلیل ماهیت رشته شهرسازی، بخش عمده‌ای از دانش‌آموختگان در بخش خصوصی - و عمدتاً در شرکت‌های مهندسی مشاور معماری و شهرسازی - مشغول به کار هستند. ارتباط مستقیم و معنادار میان شغل تعداد زیادی از فارغ‌التحصیلان با رشته تحصیلی‌شان بازگوکننده موفقیت آموزش‌ها و برنامه‌های درسی به‌ویژه در دوره کارشناسی است.

از مقایسه جدول توزیع پاسخ‌دهندگان براساس شهر محل زندگی فعلی و نیز پرسشی که مشخص‌کننده محل سکونت دانش‌آموختگان در هنگام تحصیل بوده است، چنین برمی‌آید که هم‌اکنون بیش از ۸۹ درصد در تهران و کرج زندگی می‌کنند. این در حالی است که در زمان تحصیل کارشناسی بیش از ۲۴ درصد ساکن شهرستان بوده‌اند. این آمارها بدین معنی است که هم‌اکنون بخش زیادی از فارغ‌التحصیلان در تهران و کرج و در مشاغل مختلف جذب شده‌اند و یا در مقاطع بالاتر مشغول به تحصیل هستند.

با تقسیم‌بندی عوامل مؤثر در انتخاب شغل مناسب به دو گروه عوامل بیرونی و عوامل درونی، از نتایج به دست آمده چنان برمی‌آید که عوامل اصلی در عدم دستیابی افراد به شغل مناسب عمدتاً ریشه بیرونی دارند؛ بدین ترتیب که دو عامل رعایت معیارهای استخدام و کاهش پروژه‌های شهرسازی - که ریشه در شرایط اقتصادی و اجتماعی جامعه دارند - به عنوان عوامل مهم‌تر

شناخته شده‌اند. این در حالی است که ارتباط پایین تحصیلات دانشگاهی و نیازهای شغلی و یا کمبود مهارت‌های شغلی، که می‌توانست حاصل شیوه‌های آموزش باشند، اهمیت کمتری یافته‌اند. برای سنجش ارتباط نتایج پاره‌ای از پرسش‌ها، آزمون کای اسکوئر یا خی‌دو مورد استفاده قرار گرفته و به این ترتیب میزان همبستگی آنها محاسبه و اندازه‌گیری شده است. با توجه به مقادیر به‌دست آمده در جدول ۱۰ آمار آزمون، در این آزمون مقدار $12/693$ به‌دست آمده است و مقدار بحرانی خی‌دو با درجه آزادی ۹ و درصد اطمینان ۹۵ درصد، برابر $16/9$ است. در نتیجه آماره آزمون به‌دست آمده از مقدار بحرانی خی‌دو کمتر است. بنابراین فرض صفر یعنی معنادار بودن رابطه بین دو متغیر رد می‌شود. لذا ارتباط معنی‌داری بین میزان رضایت از شغل و نوع فعالیت پاسخ‌دهندگان شاغل وجود ندارد.

جدول ۱۰. تعیین رابطه دو متغیر میزان رضایت پاسخ‌دهندگان شاغل، از شغل و نوع فعالیت‌شان

| مقدار احتمال (دو دامنه) Asymp Sig (2-sided) | درجه آزادی df | مقدار Value | |
|--|---------------------|----------------|--|
| ۰/۱۷۷ | ۹ | $12/693$ (a) | خی‌دو پیرسون Pearson Chi-Square |
| ۰/۱۱۴ | ۹ | $14/252$ | نسبت درست‌نمایی Likelihood Ratio |
| ۰/۳۱۸ | ۱ | $0/997$ | پیوند خط به خط Linear-by-Linear Association |
| | | ۶۶ | تعداد مشاهدات معتبر N of Valid Cases |

یازده سلول (۶۸ درصد سلول‌ها) مقادیر کمتر از ۵ دارند. کمترین مقدار مورد انتظار ۳۲ است.

درخصوص وجود رابطه بین دو متغیر میزان رضایت پاسخ‌دهندگان شاغل از شغل‌شان و رشته تحصیلی کارشناسی ارشد نیز از فرمول مذکور استفاده شده است. از آنجا که آماره آزمون در این آزمون مقدار $11/095$ به دست آمد، و مقدار بحرانی خی‌دو با درجه آزادی ۱۲ و میزان اطمینان ۹۵ درصد برابر $21/02$ است، در نتیجه آماره آزمون به‌دست آمده از مقدار بحرانی خی‌دو کمتر است. بنابراین فرض صفر - یعنی معنادار بودن رابطه بین دو متغیر - رد می‌شود. لذا ارتباط معنی‌داری بین میزان رضایت از شغل و رشته تحصیلی کارشناسی ارشد پاسخ‌دهندگان شاغل وجود ندارد.

درخصوص وجود رابطه بین دو متغیر نوع شغل و جنسیت پاسخ‌دهندگان شاغل نیز، آماره آزمون در این آزمون مقدار $0/448$ به‌دست آمده است و مقدار بحرانی خی‌دو با درجه آزادی و درصد اطمینان ۹۵ درصد برابر $5/99$ است. در نتیجه آماره آزمون به‌دست آمده از مقدار بحرانی خی‌دو کمتر است. بنابراین فرض صفر یا معنادار بودن رابطه بین دو متغیر، رد می‌شود؛ و بدین ترتیب ارتباط معنی‌داری بین نوع شغل و جنسیت پاسخ‌دهندگان شاغل وجود ندارد.

جدول ۱۱. تعیین رابطه دو متغیر نوع شغل و جنسیت پاسخ‌دهندگان شاغل

| مقدار احتمال (دو دامنه) Asymp Sig (2-sided) | درجه آزادی df | مقدار Value | |
|--|------------------|----------------|--|
| ۰/۷۹۹ | ۲ | ۴۴۸ (a) | خی‌دو پی‌رسون Pearson Chi-Square |
| ۰/۶۹۲ | ۲ | ۰/۷۳۷ | نسبت درست‌نمایی Likelihood Ratio |
| ۰/۶۸۴ | ۱ | ۰/۱۶۶ | پیوند خط به خط Linear-by-Linear Association |
| | | ۶۹ | تعداد مشاهدات معتبر N of Valid Cases |

سیزده سلول (۵۰ درصد سلول‌ها) مقادیر کمتر از ۵ دارند. کمترین مقدار مورد انتظار ۳۰ است.

نتیجه‌گیری و پیشنهاد

با توجه به نظرسنجی انجام‌شده و جمع‌بندی دیدگاه‌های مختلف، چنین به نظر می‌رسد که گروه شهرسازی در شرایط مناسب و خوبی قرار دارد. اما تا رسیدن به وضعیت مطلوب به هر حال فاصله دارد، و باید به رفع کاستی‌ها و برنامه‌ریزی مناسب در این زمینه پرداخت. داده‌های آماری عمدتاً نشان‌دهنده موفقیت دانش‌آموختگان پس از فارغ‌التحصیلی در کسب شغل مناسب و یا ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر است.

در زمینه فرضیات طرح شده در ابتدای تحقیق و میزان معنادار بودن (رد یا اثبات) آنها باید چنین گفت که براساس فرضیه نخست، به نظر می‌رسد که فعالیت‌های شغلی دانش‌آموختگان گروه شهرسازی تا حدود زیادی با رشته تحصیلی‌شان متناسب است، به طوری که ۷۷ درصد دانش‌آموختگان به این نکته اذعان داشته‌اند. همچنین در مورد فرضیه دوم، چنین به نظر می‌رسد که دانش‌آموخته‌ها و فارغ‌التحصیلان تا حدود زیادی با نیازهای حرفه‌ای و ضرورت‌های جامعه هماهنگ است. چرا که در زمان حاضر بخش عمده‌ای از دانش‌آموختگان در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی‌شان اشتغال دارند. این موضوع به‌ویژه در اظهارنظر افراد درخصوص نوع فعالیت‌های‌شان کاملاً روشن و آشکار است.

در مورد فرضیه سوم باید اشاره کرد که تعداد زیادی از دانش‌آموختگان گروه شهرسازی توانسته‌اند در حوزه‌های حرفه‌ای شهرسازی جذب شوند؛ اگرچه میزان جذب در بخش‌های خصوصی به دلیل شرایط اقتصادی و اجتماعی جامعه بسیار بیشتر از بخش دولتی بوده است. در مورد فرضیه چهارم نیز باید اشاره کرد که دلایل عدم موفقیت فارغ‌التحصیلان در شغلیابی عمدتاً مربوط به شرایط بیرونی است که گروه و یا دانشگاه دخالت مستقیمی در آن ندارند. در این مورد - و براساس داده‌های آماری - اثبات می‌شود که بخش عمده‌ای از دلایل عدم موفقیت در شغلیابی، مربوط به شرایط جامعه و به‌خصوص مسائلی مانند رکود بازار کار، افزایش رقابت و عدم رعایت معیارهای استخدام است. اما در عین حال جنسیت نیز در این میان عامل چندان مهمی به شمار نمی‌آید.

- در پایان و در پی تحلیل داده‌ها و به‌ویژه دیدگاه‌های دانش‌آموختگان، پیشنهادهایی برای بهبود آموزش شهرسازی و به‌ویژه ارتقای گروه، بدین شرح ارائه می‌گردد:
- شیوه‌های آموزش شهرسازی باید پاسخگوی تقاضاها و نیازهای متغیر جامعه باشد؛
 - می‌بایست نقش و ارتباط بین مراکز آموزشی شهرسازی و مراکز حرفه‌ای و تخصصی روشن شود؛
 - باید برنامه‌های درسی و انتقال دانش حرفه‌ای در ایجاد توانایی‌های شناختی، توانایی‌های کاربردی و نیز ایجاد قابلیت‌های رفتاری، ارتباطی و عاطفی دانش‌آموختگان مؤثر باشد؛
 - نقش و جایگاه و اهمیت رشته در جامعه معرفی شود؛
 - سرفصل و شرح دروس شهرسازی و گرایش‌های وابسته به آن باید با شرایط متغیر جامعه و نیازهای جدید شهروندان تحول یابد؛
 - آموزش شهرسازی باید بتواند فضای نقد و بررسی مسائل روز شهرسازی را به‌وجود آورد؛
 - در آموزش شهرسازی باید واقعیت‌های جهانی و تجربه‌های بین‌المللی - تفاوت‌ها و تشابهات - مطرح گردد و زمینه‌های مشارکت دانشجویان در پروژه‌های مختلف فراهم آید؛
 - لازم است ضمن تعریف جایگاه هر مقطع آموزشی، ارتباط منطقی و حساب‌شده بین مقاطع مختلف (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) ایجاد شود، تا این دوره ضمن حفظ جامعیت، پاسخگوی نیازهای جامعه نیز باشد؛
 - پیشنهاد می‌شود در ظرفیت پذیرش دانشجو بازنگری شود تا تعادلی بین امکانات، و تعداد استاد و دانشجو به وجود آید؛
 - باید دسترسی مناسب‌تر به امکانات علمی و آموزشی و پژوهشی، از جمله منابع جدید، رایانه، نرم‌افزارهای تخصصی برای دانشجویان و اعضای هیئت علمی فراهم آید؛
 - لازم است در سیاست‌های کلی گزینش دانشجو (به منظور جذب دانشجویان علاقه‌مندتر به رشته و افزایش حس مسئولیت‌پذیری در اعضای هیئت علمی) تغییرات اساسی ایجاد شود، به‌طوری‌که گروه‌های آموزشی بتوانند نقش مهم‌تری ایفا کنند؛ و
 - ایجاد انگیزه‌ها و الزاماتی، به منظور افزایش مشارکت اعضای هیئت علمی در سمینارهای داخلی و خارجی کشور و نشست‌های تخصصی و علمی درون دانشگاه ضروری است.

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۷۶) «آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها»، ترجمه داوود حاتمی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ششم، شماره مسلسل ۱۵ و ۱۶.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۱) *ارزشیابی آموزشی*، انتشارات سمت، تهران.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳) *ارزیابی آموزشی*، انتشارات سمت، تهران.
- بحرینی، حسین؛ طبیبیان، منوچهر (۱۳۸۶) «ارزیابی دوره آموزشی شهرسازی دانشگاه تهران»، نشریه هنرهای زیبا، دانشگاه تهران، شماره ۳۰، ص ۲۲-۱۳.
- برکپور، ناصر (۱۳۸۵) *گزارش ارزیابی درونی گروه آموزشی شهرسازی*، دانشگاه هنر تهران، تهران.
- پازارگادی، فرزاد (۱۳۷۸) *اعتبارسنجی در آموزش عالی*، انتشارات صبا، تهران.
- خوئی‌نژاد، غلامرضا (۱۳۸۰) *روش‌های پژوهشی در علوم تربیتی*، انتشارات سمت، تهران.
- رحیمی، حسین و دیگران (۱۳۸۱) «ارزیابی درونی رویکرد چالش‌برانگیز در نظام آموزش عالی ایران»، مجموعه مقالات چهل‌وهمین نشست رؤسای دانشگاه‌ها، سازمان سنجش کشور.
- سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۸۶) *ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها، معیارها*، تهران.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، حجازی، الهه (۱۳۷۸) *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، انتشارات آگاه، تهران.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴) *برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی*، مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی واحد دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- کیانمنش، علیرضا (۱۳۷۹) *روش‌های ارزشیابی آموزشی*، انتشارات دانشگاه پیام نور، تهران.
- محمدی، رضا (۱۳۸۳) *راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی*، سازمان سنجش آموزش کشور، تهران.
- مختاریان، فرانک، محمدی، رضا (۱۳۸۷) *ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور*، نشر البرز، تهران.

- Fitzpatrick, L. et al. (2004) *Program Evaluation: Alternative, Approaches and Practical Guidelines*, Third edition, Pearson Education.
- NSF, Government Accounting Office (1992) *Program Evaluation Issues*, NSF Evaluation Hand Book.
- Walberg, H.J. (1990) *Encyclopedia of Educational Evaluation*, Pergamum London.
- Worthen, Blaine R. Sanders, Jamesr (1987) *Educational Evaluation*, Longman Inc.