

تحلیل آموزش شهرسازی در ایران و رابطه آن با نقش متخصص شهرسازی*

دکتر سید حسین بحرینی**، دکتر الهام فلاح منشادی***

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۱۶ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۷/۱۱/۱۳

چکیده

محتوای آموزشی هر حرفه از نقش و جایگاه آن حرفه در جامعه ناشی می‌شود و آموزش شهرسازی نیز از این قاعده مستثنا نیست. در واقع آموزش شهرسازی باید در عمل پاسخگوی نیازهای متخصصان شهرسازی باشد. در همین راستا، این مقاله ابتدا به بررسی نقش متخصص شهرسازی در ایران پرداخته و سپس با تعیین مهم‌ترین دانش و مهارت‌های متخصص شهرسازی، به ارزیابی میزان انطباق این نقش با محتوای آموزش شهرسازی می‌پردازد. نقش متخصص شهرسازی با مصاحبه با ۱۲ فرد حرفه‌ای و مهم‌ترین دانش، مهارت و اهمیت ارزش‌ها در آموزش شهرسازی با تکمیل ۳۴۱ پرسش‌نامه مشخص گردیده است. بررسی نقش متخصص شهرسازی در ایران مبین غلبه دیدگاه تکنسین و یا مشاور در فرایند تصمیم‌گیری بوده و تأکید اصلی بر تهیه طرح‌های توسعه در مقیاس‌های مختلف است. نمود نقش متخصص شهرسازی در محتوای آموزش شهرسازی غلبه دانش رویه‌ای/کاربردی، مهارت‌های تکنیکی و تحلیلی بوده و ارزش‌ها بی‌اهمیت است که نشان‌دهنده انطباق نقش متخصص شهرسازی با محتوای آموزشی در ایران است.

واژه‌های کلیدی

نقش متخصص شهرسازی، محتوای آموزش شهرسازی، کشورهای در حال توسعه.

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری خانم فلاح منشادی با عنوان «ارزیابی محتوای آموزش شهرسازی با تاکید بر مقطع کارشناسی در ایران» و طرح پژوهشی با همین عنوان است.

**استاد گروه شهرسازی دانشگاه تهران، دانشکده شهرسازی دانشگاه تهران.

***دکتری شهرسازی دانشگاه تهران، دانشکده شهرسازی دانشگاه تهران. (مسئول مکاتبات)

Email: hbahrain@ut.ac.ir

Email: efallah@ut.ac.ir

مقدمه

دارد (Chettiparamp, 2006). همچنین با توجه به رشد سریع در کشورهای در حال توسعه خارج از ضوابط و قوانین مدون، متخصصان شهرسازی باید قادر به درگیر شدن در سیالیته، عدم قطعیت و پیچیدگی در محیطی باشند که متنوع، دائماً در حال تغییر و دارای قوانین بازی مخصوص خود است (Horen et al., 2004).

با توجه به آنچه ذکر گردید، انتظار می‌رود با بررسی دقیق نقش متخصص شهرسازی در یک کشور در حال توسعه و ارزیابی محتوای آموزشی آن بتوان به منبع ارزشمندی در ارتباط با آموزش شهرسازی در کشورهای در حال توسعه دست یافت. ایران، به‌عنوان یک کشور در حال توسعه، دارای پنج دهه تجربه در زمینه آموزش شهرسازی است و از این لحاظ می‌تواند به‌عنوان نمونه تکامل‌یافته‌ای از آموزش در کشورهای در حال توسعه مورد بررسی قرار بگیرد. اولین بار در سال ۱۳۴۴ آموزش شهرسازی هم‌زمان با شروع اصلاحات اساسی در شهرها و تهیه طرح‌های جامع شهری مطرح و در دانشگاه تهران پایه‌ریزی شد و در حال حاضر تعداد زیادی دانشجو در مقاطع دکتری، کارشناسی ارشد، کارشناسی و کاردانی در رشته شهرسازی آموزش می‌بینند.

در این مقاله نقش شهرساز در ایران، به‌عنوان نمونه‌ای از کشورهای در حال توسعه، تبیین شده و سپس مهم‌ترین دانش و مهارت‌های مورد نیاز متخصصان شهرسازی متناسب با این نقش تعریف خواهد شد. به عبارتی این تحقیق در پاسخ به سؤالات زیر طراحی شده است: نقش متخصص شهرسازی در ایران، به‌عنوان یک کشور در حال توسعه، کدام است؟

مهم‌ترین دانش و مهارت‌های مورد نیاز متخصصان شهرسازی در کشورهای در حال توسعه کدام است؟

تا چه اندازه محتوای آموزش شهرسازی در راستای نقش واقعی متخصص شهرسازی اولویت‌دهی شده است؟

نقش متخصص شهرسازی و انعکاس نیاز حرفه بر آموزش شهرسازی

دانش مورد نیاز هر متخصص شهرسازی بر اساس نقش وی در جامعه تعریف می‌شود. مک کلندن (Mc.Cledon, 2003) بر تهیه طرح‌های جامع به‌عنوان هدف اصلی و تکنیک متمایز حرفه تأکید دارد. وی معتقد است برای اینکه شهرسازی به‌عنوان یک حرفه با چشم‌انداز و هدف اصلی شناخته شود باید به تولید، مدیریت و اجرای طرح جامع بپردازد. توانایی منحصر به فرد شهرسازی، تعیین رابطه متقابل بین اجتماعات و سکونتگاه‌های انسانی است که در طرح جامع انعکاس پیدا می‌کند. در مقابل الکساندر (Alexander, 2007) بر خواست عمومی به‌عنوان اصل مشروعیت و هنجاری برای حرفه شهرسازی اشاره دارد.

بررسی مطالعات جهانی در ارتباط با موضوع آموزش شهرسازی در کشورهای در حال توسعه، نشان‌دهنده چالش جدی در تبیین محتوای آموزشی برای این کشورهاست. بررسی‌ها نشان‌دهنده دو دیدگاه یکتایی در مقابل دوگانگی آموزش است. طرفداران یکتایی یا جهانی کردن آموزش شهرسازی، بیشتر بر شباهت‌های بین کشورهای توسعه‌یافته و جهان سوم تأکید دارد و معتقدند از ابتدای دهه ۱۹۸۰، به علت افزایش همبستگی بین جوامع و نیاز بیشتر به همکاری بین فرهنگی، کاهش خلأ بین مهارت و دانش در کشورهای توسعه‌یافته و کشورهای جهان سوم و کم‌رنگ شدن مرزهای بین‌المللی، نیاز به آموزش جهانی شهرسازی بیشتر شده است (Afshar, 2001). در مقابل طرفداران دوگانگی در آموزش شهرسازی بر تفاوت‌های جدی بین سیستم‌های ارزشی، مراحل توسعه و اولویت‌های اجتماعی - اقتصادی بین کشورهای توسعه‌یافته و جهان سوم تأکید دارند (Burayidi, 1993, P223) و معتقدند که متخصصان شهرسازی کشورهای در حال توسعه مجبورند برای موفقیت در فرایند برنامه‌ریزی، محتوای آموزشی متفاوتی را در مقایسه با متخصصان شهرسازی در کشورهای توسعه‌یافته بیاموزند.

از سوی دیگر محتوای آموزشی مورد نیاز متخصصان شهرسازی باید در تناسب با نقش و جایگاه حرفه‌ای آن‌ها در جامعه صورت پذیرد. به عبارتی پیش از تعریف محتوای آموزشی باید مشخص نمود که تعلیم چه نوع تخصصی مورد نظر ماست و انتظار داریم این متخصصان شهرسازی چه کاری انجام دهند؟ (Alexander, 2007) همان‌طور که برنامه تحصیلی بسیاری از دانشگاه‌ها در تطابق با پاسخ به تغییر نیازهای کارفرمایان منطبق شده است (Holliday, 2011) و حرفه‌مندان شهرسازی بر ورود دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نظر آن‌ها در آموزش شهرسازی تأکید دارند (Edwards & Bates, 2011). با توجه به آنچه ذکر شد این سؤال اساسی مطرح می‌شود که اصولاً نقش متخصص شهرسازی در کشورهای در حال توسعه چیست و تا چه اندازه محتوای آموزشی ارائه شده در این کشورها با این نقش تناسب دارد؟

بررسی ادبیات نظری نشان می‌دهد که کشورهای در حال توسعه دارای فرایند برنامه‌ریزی نسبتاً یکسانی هستند و در نتیجه محتوای آموزشی مشابهی خواهند داشت. به‌طور کلی طرح‌های تهیه‌شده در کشورهای در حال توسعه عمدتاً بالا به پایین، تکنیکی، و کالت محور و کمتر در ارتباط با مسائل واقعی است (Diaw et al., 2002). مرکزی بودن و هدف‌گذاری ضعیف هزینه‌های عمومی، سیاسی بودن زیاد، ساختار بوروکراتیک، کمبود اطلاعات، کمبود منابع، واقعیت موجود فقر و محرومیت، شکاف قدرت جنسیتی و طبقاتی و اثرات معمولاً منفی اقتصاد جهانی مسائلی هست که در کشورهای در حال توسعه وجود

جامع، برنامه‌ریزی اجتماعی و برنامه‌ریزی پست‌مدرن (با تأکید بر پایداری) در آموزش شهرسازی بر اساس روند تحولات حرفه قابل طرح است. جدول ۱ این روند را نشان می‌دهد.

اکنون که موضوع روند تکامل حرفه و انعکاس آن در آموزش شهرسازی شرح داده شد، دوباره به موضوع نقش متخصص شهرسازی در جامعه برمی‌گردیم. فریدمن (Friedmann, 1966) در ارتباط با نقش متخصص شهرسازی در جامعه به دو رویکرد نقش مشاور یا تکنسین در مقابل نقش فعال اشاره می‌کند. نقش مشاور برای متخصص شهرسازی از تفکرات انقلاب صنعتی ناشی می‌شود، تأکید بر نقش تکنیکی، تحلیلی و علمی شهرسازی بوده و فرایند برنامه‌ریزی عاری از ارزش است. تأکید اصلی بر رویه برنامه‌ریزی است و متخصص شهرسازی نقش تکنسینی دارد که اگرچه در تصمیم‌گیری‌ها همکاری دارد ولی تصمیم نهایی توسط مسئولین سیاسی اتخاذ خواهد شد. در مقابل در نقش فعال که عمدتاً از رفورم‌های قرن بیستم نشأت می‌گیرد، شهرسازی به‌عنوان یک فرایند اجتماعی تصور شده و متخصص شهرسازی نقش هدایت جامعه را بر عهده دارد. تأکید اصلی در شهرسازی بر محتوای برنامه‌ریزی بوده و متخصص شهرسازی در تصمیم‌گیری نهایی دخیل است.

طرفداران نقش متخصص شهرسازی به‌عنوان یک تکنسین عمدتاً بر ماهیت شهرسازی به‌عنوان یک فعالیت حرفه‌ای در راستای شکل‌دهی به فضاهای ساخته‌شده تأکید دارند. برای مثال فالودی اعتقاد دارد که نقش همیشگی متخصص شهرسازی ارائه پیشنهادهای عقلایی در زمینه توسعه فضایی بوده و خواهد بود. پینسون (Pinson, 2004)

مطالعات متأخر بر نقش متخصص شهرسازی به‌عنوان هماهنگ‌کننده، میانجی و کار چند رشته‌ای تأکید است (Ellis et al., 2008).

بررسی نقش و جایگاه حرفه‌ای متخصص شهرسازی بدون بررسی تاریخچه تکامل رشته شهرسازی امکان‌پذیر نیست. بایر و همکاران (Bayer et al., 2010) پیدایش حرفه شهرسازی در سال ۱۹۰۹ را ناشی از بحران‌های شهری اواخر قرن نوزدهم می‌دانند. الگوهای مقدماتی در این ارتباط شامل ایجاد مجتمع‌های مسکونی بود که عمدتاً توسط غیر متخصصین ارائه می‌شد. بعدها با برگزاری نمایشگاه جهانی شیکاگو در ۱۸۹۳ ایده برنامه‌ریزی جامع مطرح شد. در این دوره شهرسازی دیگر محدود به طراحی یک پارک یا محدوده مسکونی نبود؛ بلکه منظری از کل شهر ارائه می‌داد. در دهه ۱۹۶۰ متخصصان شهرسازی نسبت به موضوعات عدالت اجتماعی و دموکراسی مشارکتی آگاه شده و نقش خود را بازتعریف نمودند. بیداری زیست‌محیطی دهه ۱۹۷۰ منجر به ایجاد موجی از دستورات عملی و ابتکارات برای جلوگیری از آلودگی شد و متخصصان شهرسازی به منظور حفظ منابع آبی، کاهش آلودگی هوا و حمایت از حیات‌گونه‌های در معرض خطر مشغول کار شدند. علاقه‌مندی به حفاظت زیست‌محیطی تأثیر زیادی بر توسعه جنبش رشد هوشمند در اواخر دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ داشت. رویکرد اخیر توسعه پایدار است که بر توسعه کالبدی با توجه به ابعاد اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی تأکید دارد.

تطبیق این روند تحولی در حرفه با تاریخچه آموزش شهرسازی نشان‌دهنده انعکاس روند تکاملی آموزش در تطابق با توسعه حرفه است. چنانکه تشخیص چهار دوره برنامه‌ریزی کالبدی، برنامه‌ریزی

جدول ۱. روند آموزش شهرسازی در کشورهای توسعه‌یافته

شماره	محتوای کلی دوره	بازه زمانی	جزئیات محتوای آموزشی	منابع
دوره اول	برنامه‌ریزی کالبدی	از سال ۱۹۰۹	تحت تأثیر مباحث معماری و طراحی / تأکید بر طراحی محیط کالبدی / معماران به‌عنوان سردمداران شهرسازی	(Talor, 1999) (LeGates, 2009)
دوره دوم	برنامه‌ریزی جامع	دهه ۱۹۳۰	تأکید بر منطقه‌بندی و برنامه‌ریزی کاربری‌ها / عقلگرایی و پوزیتیویسم / تأکید بر طرح‌های جامع، پیوسته و کلنگر	(Galloway & Mahayani, 1977) (LeGates, 2009)
دوره سوم	برنامه‌ریزی اجتماعی	دهه ۱۹۶۰ و ۷۰	تحت تأثیر مکتب شیکاگو / ملهم از برنامه‌ریزی اجتماعی / تأکید بر مشارکت مردمی و خواست عمومی	(Faludi, 1987) (Gunder, 2004)
دوره چهارم	برنامه‌ریزی پست‌مدرن	از دهه ۱۹۹۰ تاکنون	تحت تأثیر جنبش‌های زیست‌محیطی / متأثر از برنامه‌ریزی همکارانه، نوشهرسازی و عادلانه / طرح مباحث پایداری / مباحث جهانی‌شدن و رشد هوشمند	(Gunder, 2004) (Frank, 2006) (Fainstein, 2000)

ایجاد نظم در جامعه و سهیم شدن در قدرت است (Friedmann, 1966). انطباق این دو دیدگاه با روند تکامل آموزش شهرسازی نشان می‌دهد که درحالی‌که دیدگاه اول عمدتاً با دوره اول و دوم آموزش در ارتباط است، دیدگاه دوم در تطابق با دوره سوم و چهارم (برنامه‌ریزی اجتماعی و پست‌مدرن) است. حال این سؤال مطرح می‌شود که محتوای آموزشی متناسب با هر یک از این نقش‌ها کدام است.

هسته ایده‌آل برنامه تحصیلی از نظر فریدمن (Friedmann, 1996, p. 96) شامل دانش محتوایی در مورد موضوعات شهرسازی و مجموعه مهارت‌ها یا روش‌های اقدام حرفه‌ای است. دانش محتوایی بر درک ارتباط متقابل فرایندهای اجتماعی فضایی تمرکز دارد که سکونتگاه‌های شهری را می‌سازد. لیست مهارت‌ها و روش‌های برنامه‌ریزی فریدمن شامل تاریخ و تئوری عمل برنامه‌ریزی و اخلاق حرفه‌ای، تحلیل کمی (شامل تحلیل فضایی و سیستم اطلاعات جغرافیایی)، ارزیابی برنامه و پروژه و مجموعه مهارت‌های ارتباطی و کار گروهی مؤثر است. کارتر (Carter, 1993) برنامه تحصیلی حول

معتقد است شهرسازی یک فعالیت حرفه‌ای است که هدف آن نظارت بر توسعه شهر با تعیین فرایندهایی است که محیط ساخته‌شده را به مکانی بهتر برای خدمت به جامعه تبدیل کند. فاگین در ارتباط با نقش مشاور یا تکنسین هفت وظیفه را برای متخصص شهرسازی حرفه‌ای در نظر می‌گیرد: تحلیل گر، ترکیب‌کننده، همکاری کننده، آموزش دهنده، میانجی، وکیل و مدیر که همه این موارد نقش برکراتیک دارند.

در مقابل طرفداران دیدگاه دوم (نقش فعال متخصصان شهرسازی) معتقدند آگاهی‌های فرهنگی، باورها، دانش، مهارت‌ها و اقدامات حرفه‌ای متخصصان شهرسازی می‌تواند بر همه‌چیز از سطح و اندازه توسعه و ارائه در جلسات شهرسازی تا تفسیر ضوابط و محتوای گزارش‌ها و از طراحی فضاهای عمومی تا دستورالعمل‌های کاربری زمین در منطقه تأثیر بگذارد (Agyeman & Erickson, 2012). نقش متخصص شهرسازی شامل ایجاد رفورم اجتماعی به‌منظور کاهش بی‌عدالتی و فقر، پیگیری تفکر آرمانی در جهت خلق ارزش‌های اجتماعی جدید، تعیین هنجارها برای جامعه یا سیستم اجتماعی،

جدول ۲. محتوای آموزشی شهرسازی بر اساس مبانی نظری

محتوا	زیرمجموعه محتوای آموزشی	منابع مورد استفاده
تعمیرات	محتوایی: جهانی‌شدن، محیط‌زیست، اقتصاد، علوم اجتماعی، پایداری، تئوری برنامه‌ریزی، تاریخ، مورفولوژی شهری، فرایند شهرنشینی، جغرافیا، طراحی، قوانین، کاربری زمین، حمل‌ونقل، مسکن، مدیریت شهری، برنامه‌ریزی منطقه‌ای	Alexander, 2007/ Banerjee, 1990; Bayer et al., 2010; Budge, 2009; Friedmann, 1996; Gospodini & Skayannis, 2005; LeGates, 2009; Nutt et al., 1970; Pezzoli & Howe, 2001; Pivo, 1989; Poxon, 2001; Sandercock, 1999; Swearing et al., 2005
	رویه‌ای: GIS، فرایند برنامه‌ریزی، روش‌های برنامه‌ریزی	Alexander, 2007; Budge, 2009; Edward & Bates, 2011; Friedmann, 1996; Gospodini & Skayannis, 2005; Kaufman & Simons, 1995; Klostermann, 1992; McIntyre et al., 1997; Nutt et al., 1970; Pezzoli & Howe, 2001; Schuster, 1986; Swearing et al., 2005
	مهارت‌های ارائه: فن نگارش، ارائه شفاهی، ارائه گرافیکی	Kaufman & Simons, 1995; Bayer et al., 2010; Guzzetta & Bollens, 2003; Alexander, 2007; Ozawa & Seltez, 1999
تعمیرات اجتماعی	مهارت‌های ارتباطی: مباحثه، کار تیمی، ارتباط با مسئولین، ارتباط با مردم	Ellis et al., 2008; Budge, 2009; Gospodini & Skayannis, 2005; Holliday, 2011; Horen et al., 2004
	مهارت‌های طراحی	Bayer et al. 2010; Sandercock, 1998; Holliday, 2011; Horen et al. 2004
	مهارت‌های مدیریتی: مدیریت تیم چندرشته‌ای، بودجه‌بندی، مدیریت پروژه	Guzzetta & Bollens, 2003; Alexander 2007; Ozawa & Seltez, 1999; Budge, 2009; Holliday, 2011
تعمیرات فرهنگی	خلاقیت	Bugde, 2009; Freeston et al., 2007; Alexander, 2007; Ozawa & Seltez, 1999
	مهارت‌های تحلیل و سنتز: تعریف مسئله، مهارت تحقیق، مهارت تکنیکی، مهارت تحلیلی، سناریوسازی	Bayer et al., 2010; Sandercock, 1998; Kunzman, 1997; Guzzetta & Bollens, 2003; Budge, 2009; Freeston et al., 2007; Holliday, 2011; Alexander, 2007; Ozawa & Seltez, 1999; Horen et al., 2004
	برابری و عدالت اجتماعی، مشارکت شهروندی، احترام به تنوع، حفاظت از منابع طبیعی و میراث فرهنگی، اخلاق حرفه‌ای	Bayer et al., 2010; Agyeman & Erickson, 2012; Davidoff & Boyd, 1983; Frank, 2006; Sweet & Etienne, 2011

که (Skayannis, 2005) (Alexander, 2007) (Frank, 2006 & مؤلفه‌های اصلی آن‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

تبیین ارتباط بین نقش متخصص شهرسازی و محتوای آموزشی رشته شهرسازی (پارچوب نظری و روش پژوهش)

هدف از انجام پژوهش، ارزیابی محتوای آموزشی شهرسازی با توجه به نقش و جایگاه حرفه‌ای متخصص شهرسازی در کشورهای در حال توسعه است. بررسی ادبیات نظری نشان می‌دهد در ارتباط با نقش متخصص شهرسازی در جامعه دو رویکرد نقش فعال در مقابل نقش مشاور وجود دارد. بسته به نقش متخصص شهرسازی در جامعه محتوای آموزشی موردنیاز متخصصان شهرسازی متفاوت خواهد بود. محتوای آموزشی شهرسازی از سه المان اصلی دانش، مهارت و ارزش تشکیل شده است. هر یک از این المان‌ها از اجزایی تشکیل شده است. اهمیت این اجزا در نقش‌های مختلف متخصصان شهرسازی متفاوت است. در نقش فعال دانش اصلی موردنیاز محتوایی / بنیادی، مهم‌ترین مهارت ارتباطی و مبتنی بر ارزش‌ها یا هنجارگراست. در مقابل در نقش تکنسین دانش غالب رویه‌ای / کاربردی، مهارت‌های غالب مهارت‌های تکنیکی و تحلیلی بوده و ارزش‌ها بی‌اهمیت است. شکل ۱ ارتباط بین نقش متخصص شهرسازی و محتوای آموزشی موردنیاز را نشان می‌دهد.

طراحی کالبدی را به‌عنوان موضوع اصلی شهرسازی پیشنهاد می‌دهد و می‌نویسد دانش متخصصان شهرسازی چگونگی مدیریت تکامل اجتماع درزمینه مکان است.

اوزاوا و سلتز (Ozawa & Seltez, 1999) محتوای آموزشی موردنیاز متخصص شهرسازی را به شرح زیر تقسیم‌بندی می‌کنند:

تئوری: رویه‌ای و محتوایی؛

روش‌ها و مهارت‌ها: ارتباط، ارائه، تحلیل‌ها و روش‌ها، ترکیب، خلاقیت و طراحی، مدیریت و هماهنگی؛

قضاوت / درک درست: تعامل ارتباطی، رفتار / قضاوت.

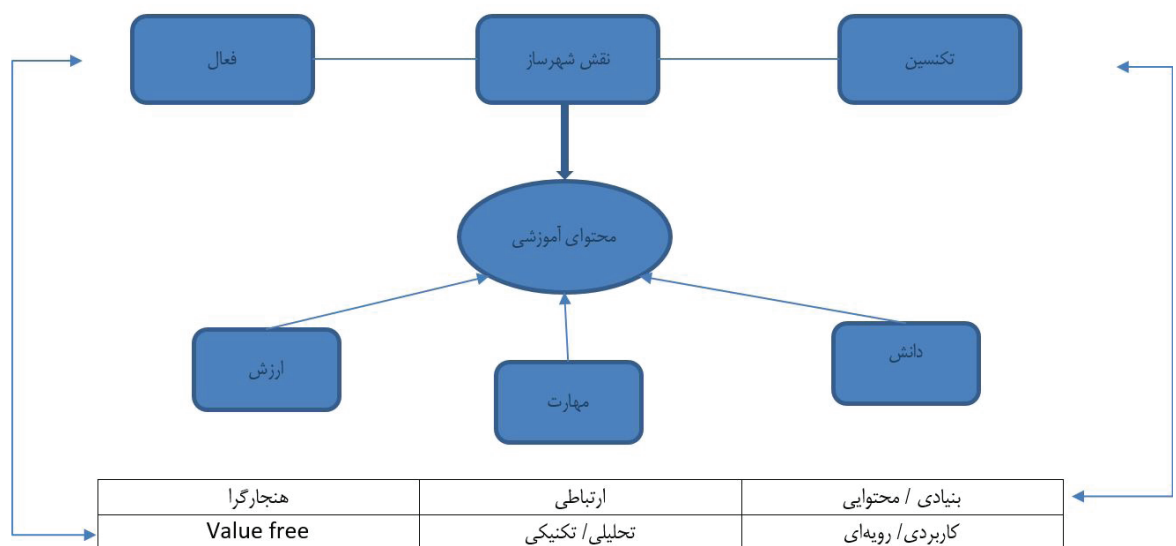
بوراییدی (Burayidi, ۱۹۹۳) معتقد است که برنامه تحصیلی شامل سه مؤلفه اصلی است:

چارچوب نظری و فلسفی برنامه‌ریزی: در ارتباط با ماهیت و جنبه‌های برنامه‌ریزی و نقش و وظایف متخصص شهرسازی در جامعه و ارتباط متخصص شهرسازی با خواست عمومی؛

تکنیک‌ها و روش‌های برنامه‌ریزی و ابزار تحلیلی: مانند تحلیل هزینه / فایده، طرح تحقیق و اجرا، تکنیک‌های مدل‌سازی، روش‌های پیش‌بینی، تکنیک‌های ارتباطی و ارائه؛

برنامه‌ریزی کالبدی و طراحی شهری.

نتیجه مطالعات نظری نشان می‌دهد که تقسیم‌بندی اصلی که از محتوای آموزشی شهرسازی استخراج می‌شود شامل دانش، مهارت‌ها و ارزش‌هاست (Gospodini, 2001) (Poxon, 2001) (Bayer et al., 2010)



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

فرضیه این پژوهش، این است که در شرایط ایران، به‌عنوان یک نمونه از کشورهای در حال توسعه و با توجه به غلبه طرح‌های توسعه شهری به‌عنوان اصلی‌ترین فرایند شهرسازی نقش غالب متخصصان شهرسازی نقش تکنسین باشد، بنابراین محتوای آموزشی باید متناسب با این نقش باشد.

روش مورد استفاده برای تعیین نقش و جایگاه متخصص شهرسازی در ایران روش کیفی بوده و برای تعیین مهم‌ترین مهارت‌ها و دانش مورد نیاز متخصصان شهرسازی از روش کمی استفاده شده است. ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری داده‌های کیفی مصاحبه بوده است. مصاحبه‌ها با مراجعه حضوری نویسنده دوم به ۱۲ نفر از متخصصان شهرسازی حرفه‌ای در ایران انجام شده است. ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات کمی پرسش‌نامه است. پرسش‌نامه توسط دانشجویان، دانش‌آموختگان و استادان رشته شهرسازی و کارفرمایان (مدیران شهرسازی) تکمیل شده است. از پرسش‌شوندگان درخواست گردیده که اهمیت هر مهارت و هر یک از دروس ارائه شده برای متخصصان شهرسازی را از ۱ تا ۹ مشخص کنند. اهمیت هر درس و هر مهارت با گرفتن میانگین حسابی از پرسش‌نامه‌های تکمیل شده تعیین شده است. پرسش‌نامه‌ها توسط ۷ داوطلب (دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد شهرسازی در دانشگاه تهران) با مصاحبه رودرو تکمیل شده است. مجموعاً ۳۴۱ پرسش‌نامه شامل ۱۵۴ پرسش‌نامه دانشجویان، ۹۲ پرسش‌نامه دانش‌آموختگان، ۶۶ پرسش‌نامه استادان و ۲۹ پرسش‌نامه کارفرمایان تکمیل شده است. محاسبه تعداد نمونه‌ها با استفاده از فرمول کوکران مطابق رابطه ۱ انجام شده است.

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

رابطه ۱. فرمول کوکران برای محاسبه تعداد نمونه

در تعیین تعداد نمونه‌ها با فرض خطای ۰/۱ (d=0.1)، سطح اطمینان ۹۰٪ (z=1.64) و با فرض p=q=0.5 محاسبات صورت گرفته است.

بر اساس اطلاعات دریافتی از پژوهشگاه آموزش عالی تعداد دانشجویان محصل در مقطع کارشناسی شهرسازی در سال ۹۰ برابر با ۹۲۷۸ نفر بوده است. با این حساب تعداد نمونه‌ها بر اساس فرمول زیر برابر ۶۶ نمونه است. با توجه به انتخاب ۱۱ دانشگاه برای تکمیل پرسش‌نامه

مقرر گردید که در هر دانشگاه حداقل ۱۳ پرسش‌نامه تکمیل گردد که تا حد امکان نرمال بودن تعداد نمونه‌ها در هر دانشگاه تأمین گردیده و امکان تحلیل‌های ثانویه نیز وجود داشته باشد. بر این اساس مجموعاً ۱۵۴ پرسش‌نامه توسط دانشجویان تکمیل گردید. با توجه به نبود آمار و اطلاعات کافی در مورد تعداد فارغ‌التحصیلان مقطع کارشناسی شهرسازی برای تعیین تعداد نمونه‌ها از رابطه ۲ استفاده شده است.

$$n = \frac{Z^2 P(1-P)}{d^2}$$

رابطه ۲. فرمول کوکران برای محاسبه تعداد نمونه وقتی تعداد جامعه نامشخص است

بر اساس محاسبات انجام شده تعداد نمونه مورد نیاز برابر با ۶۶ نمونه است. در این مقاله ۹۲ پرسش‌نامه توسط فارغ‌التحصیلان تکمیل شده است.

بر اساس اطلاعات دریافتی از پژوهشگاه آموزش عالی تعداد استادان شهرسازی در سال ۹۰ برابر با ۲۸۷ نفر بوده است. با این حساب تعداد نمونه‌ها بر اساس فرمول زیر برابر ۵۵ نمونه است که در این مقاله ۶۶ پرسش‌نامه توسط اساتید تکمیل شده است.

تعداد شرکت‌های فعال شهرسازی ۴۶ شرکت شناسایی شده و با این حساب تعداد نمونه‌ها بر اساس فرمول زیر برابر ۲۷ نمونه است که در این مقاله ۲۹ پرسش‌نامه توسط کارفرمایان تکمیل شده است.

در مقاله حاضر برای تعیین روایی پرسش‌نامه تأیید نهایی توسط متخصصان مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است و برای تعیین پایایی پرسش‌نامه آلفای کرونباخ به تفکیک برای ۴ نوع پرسش‌نامه تکمیل شده (دانشجویان، دانش‌آموختگان، استادان و کارفرمایان) و بر اساس اهمیت دروس، اهمیت مهارت‌ها برای مقطع کارشناسی و اهمیت مهارت‌ها برای مقطع کارشناسی ارشد محاسبه شده است. آلفای کرونباخ برای همه موارد قابل قبول و بالای ۰.۷ است که نشان‌دهنده سطح بالای اعتمادپذیری پرسش‌نامه است. جدول ۳ آلفای کرونباخ محاسبه شده برای انواع سؤالات و انواع پرسش‌نامه‌ها را به تفکیک نشان می‌دهد.

یافته‌های پژوهش

با توجه به چارچوب نظری تحقیق یافته‌های تحقیق در چهار بخش کلی ارائه می‌شود:

نقش و جایگاه حرفه‌ای متخصص شهرسازی؛
مهم‌ترین دانش مورد نیاز متخصصان شهرسازی؛

جدول ۳. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای انواع سؤالات و انواع پرسش نامه‌ها

معیار موردسنجش	دانشجویان	دانش آموختگان	استادان	کارفرمایان
اهمیت مهارت در کارشناسی	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴
اهمیت مهارت در کارشناسی ارشد	۰/۸۹	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۵

مهم‌ترین مهارت موردنیاز متخصصان شهرسازی؛

سطح تأکید آموزش بر انتقال ارزش‌ها.

در ادامه یافته‌های حاصل از هر بخش به تفکیک ارائه می‌شود.

نقش و جایگاه حرفه‌ای متخصص شهرسازی

همان‌گونه که اشاره شده تبیین نقش و جایگاه حرفه‌ای متخصص شهرسازی مهم‌ترین رکن برای تعیین محتوای آموزشی مناسب برای متخصصان شهرسازی است. در این تحقیق برای استخراج نقش متخصص شهرسازی در کشورهای در حال توسعه از مصاحبه استفاده شده است. نتایج حاصل نشان می‌دهد نقش متخصص شهرسازی در ایران و دیگر کشورهای در حال توسعه نقش تکنسین بوده و وظیفه اصلی وی تهیه طرح‌های توسعه شهری در مقیاس‌های مختلف است. به خصوص اینکه از آنجایی که ابزار مداخله در طرح‌های توسعه شهری (طرح جامع) مداخلات کالبدی است متخصصان شهرسازی عمدتاً در مطالعات کالبدی حضور فعال داشته و سایر مطالعات (اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی) توسط متخصصین در سایر حوزه‌ها انجام می‌شود.

مهم‌ترین دانش موردنیاز متخصصان شهرسازی

به‌منظور مقایسه تطبیقی دانش موردنیاز متخصصان شهرسازی در کشورهای توسعه‌یافته و ایران (به‌عنوان نماینده کشورهای در حال توسعه) سیلابس درسی مقطع کارشناسی شهرسازی در ۱۰ دانشگاه در کشورهای پیشرفته بررسی شده است و مشخص گردیده که هر کدام از دروس شهرسازی در کدام دانشگاه‌ها در کشورهای توسعه‌یافته ارائه می‌شود. تعداد دانشگاه‌های ارائه‌دهنده درس به‌عنوان معیاری برای اهمیت آن درس در سطح جهانی در نظر گرفته شده است. سپس این عدد با اهمیت این درس در ایران بر اساس نتایج حاصل از پرسش‌نامه مقایسه شده است.

نتایج این موضوع نشانگر آن است که از مجموع ۲۳ درس اصلی برای کارشناسی شهرسازی ۲ درس جهانی‌شدن و پایداری در سیلابس درسی کارشناسی شهرسازی در ایران وجود ندارد. در مورد ۳ درس تئوری برنامه‌ریزی، مورفولوژی شهری و کاربری زمین اگرچه دروسی

دقیقاً با این نام ارائه نمی‌شود ولی محتوای آموزشی در بعضی دروس دیگر مانند برنامه‌ریزی شهری و شناخت فضاهای شهری ارائه می‌گردد. در درس‌های تاریخ، فرایند شهرنشینی (معادل درس شهرشناسی)، طراحی شهری، حمل‌ونقل، مسکن، مدیریت شهری، برنامه‌ریزی منطقه‌ای، GIS، فرایند برنامه‌ریزی و آمار و ریاضیات اهمیت درس در ایران و سطح جهانی تقریباً در یک حدود بوده است. درس جغرافیا نیز تنها در یک دانشگاه تدریس می‌شود و در ایران نیز جزء دروس بااهمیت کم محسوب می‌شود. بعضی دروس مانند قوانین شهری، حفاظت تاریخی، روش‌های برنامه‌ریزی و روش تحقیق در ایران اهمیت نسبتاً بالایی دارند در حالی که در کمتر از ۶۰ درصد دانشگاه‌ها تدریس می‌شوند.

در مقابل دروس محیط‌زیست، اقتصاد، مباحث اجتماعی در کشورهای توسعه‌یافته اهمیت بیشتری داشته و تقریباً در همه دانشگاه‌ها تدریس می‌شود، در حالی که این دروس در ایران دارای اهمیت بسیار کم‌رنگ بوده و حتی درسی مانند محیط‌زیست (بوم‌شناسی) جزء کم‌اهمیت‌ترین درس‌ها ارزیابی شده است. این موضوع نشان‌دهنده تفاوت جدی در دیدگاه‌ها و روند برنامه‌ریزی در ایران به‌عنوان یک کشور در حال توسعه با روند غالب در سطح کشورهای پیشرفته است. در حالی که در کشورهای پیشرفته بیشتر بر ابعاد اجتماعی و زیست‌محیطی تأکید می‌شود در ایران بر ابعاد کالبدی تمرکز وجود دارد.

مهم‌ترین مهارت موردنیاز متخصصان شهرسازی

به‌منظور شناسایی مهم‌ترین مهارت‌های موردنیاز متخصصان شهرسازی در ایران از پرسش‌نامه استفاده شده و از پرسش‌شوندگان درخواست شده مهم‌ترین مهارت موردنیاز متخصصان شهرسازی با مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد را به تفکیک معرفی کنند. نتایج حاصل از تحقیق نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری در مهارت‌های موردنیاز متخصصان شهرسازی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد وجود دارد. در حالی که مهم‌ترین مهارت برای متخصصان شهرسازی با مدرک کارشناسی مهارت‌های کار تیمی، مهارت‌های تکنیکی و مهارت جمع‌آوری اطلاعات است، برای متخصصان شهرسازی با مدرک کارشناسی ارشد مهم‌ترین مهارت‌ها شامل مهارت‌های تحلیلی، ارائه

شفاهی و تعریف مسئله است.

مقایسه این نتایج با مطالعات جهانی نشان می‌دهد تفاوت‌هایی بین مهارت‌های موردنیاز متخصصان شهرسازی در کشورهای در حال توسعه و کشورهای توسعه‌یافته وجود دارد. بر اساس مطالعات جهانی مهارت‌های ارتباطی در کشورهای توسعه‌یافته دارای اهمیت زیادی است (Guzetta & Bollens, 2003); (Ozawa & Seltez, 1999) است (Innes, 1997); (Seltzer & Ozawa, 2002) (Kuehl, 1992); (Cook, 1999). در حالی که در کشورهای در حال توسعه (مانند ایران) دارای سطح اهمیت متوسط و بعضاً پایین است. این موضوع را می‌توان با تفاوت در روند تهیه و تصویب طرح‌های توسعه شهری در این کشورها در ارتباط دانست. در حالی که در کشورهای توسعه‌یافته طرح‌ها با مشارکت فعال مردم در مراحل مختلف تهیه و تصویب می‌شود، در کشورهای در حال توسعه این فرایند عمدتاً مبتنی بر استفاده از روش‌های تکنیکی و تحلیلی مرسوم است و تصویب طرح توسط صاحب‌منصبان منتخب/منتصب صورت می‌گیرد. بنابراین متخصص شهرسازی به‌عنوان یک تکنسین باید دارای قدرت تحلیل، مهارت حل مسئله و ارائه شفاهی (برای دفاع و ارائه طرح در جلسات) باشد. متخصصان شهرسازی با مدرک کارشناسی نیز در واقع به‌عنوان عضو گروه (و نه رهبر گروه شهرسازی) باید دارای مهارت‌هایی برای پیشبرد تکنیکی و همکاری با دیگر کارشناسان طرح باشند و در نتیجه مهارت‌های تکنیکی و کار تیمی برای آن‌ها دارای اهمیت بیشتری است در حالی که در کشورهای توسعه‌یافته مهارت فنی دارای کمترین اهمیت است.

سطح تأکید آموزش بر انتقال ارزش‌ها

نتایج حاصل از مصاحبه‌های صورت گرفته با صاحبان حرفه نشان می‌دهد که دیدگاه شفافی در ارتباط با اهمیت ارزش‌ها در شهرسازی حرفه‌ای ایران وجود ندارد. اگرچه به موضوعاتی مانند مسئولیت‌پذیری و درک اهمیت ناشی از اقدامات شهرسازی اشاره می‌شود ولی در واقع ارزش غالب اخلاق حرفه‌ای است و سایر ارزش‌های مطرح در ادبیات نظری چندان مورد توجه نیست. البته باید توجه داشت اخلاق حرفه‌ای صرفاً در حیطه شهرسازی قابل طرح نبوده و در تمام حرفه‌ها دارای اهمیت است، بنابراین برآیند کلی مصاحبه نشان‌دهنده کم‌رنگ بودن نقش ارزش‌ها در حرفه شهرسازی در ایران است.

نتیجه‌گیری

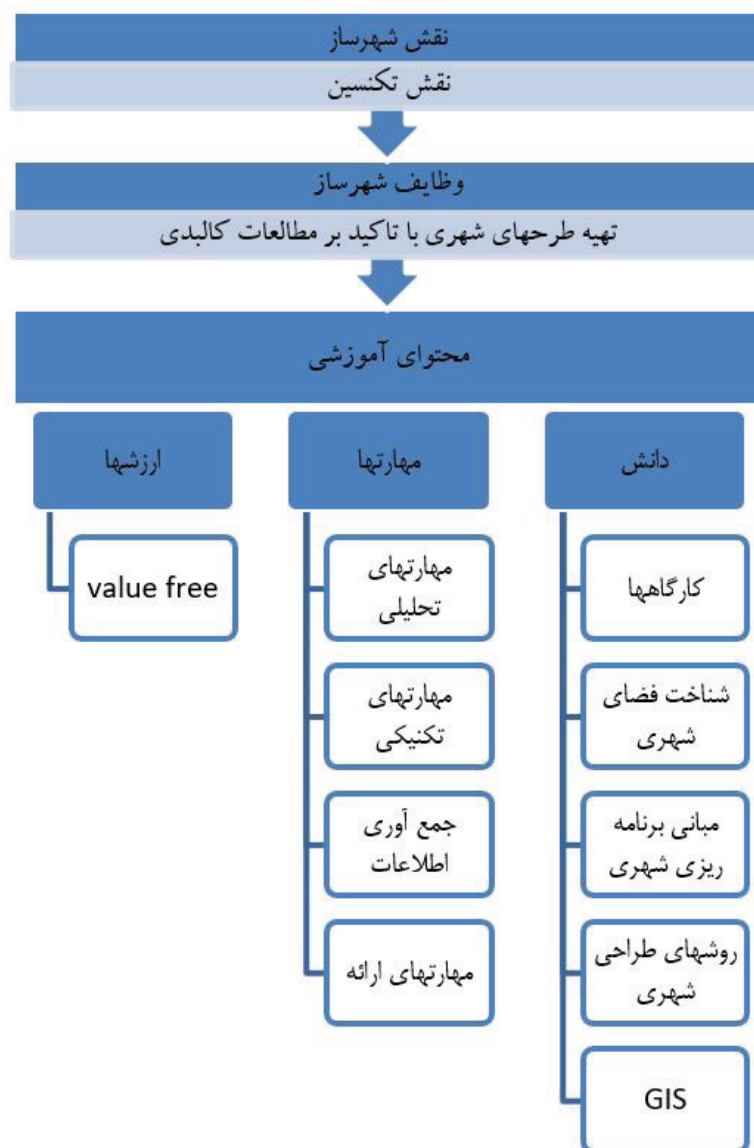
بررسی تاریخچه تغییرات روند آموزش در شهرسازی نشان می‌دهد که وابستگی به زمان و مکان نقش مهمی در تغییر رویکردهای آموزشی

در شهرسازی داشته است. در واقع آموزش شهرسازی به تدریج به ابعاد گسترده‌تری از ماهیت رشته پی برده و سعی در رفع کاستی‌ها و ارتقای کیفیت خدمات ارائه‌شده توسط حرفه داشته است. بر این اساس می‌توان چهار دوره برنامه‌ریزی کالبدی، برنامه‌ریزی جامع، برنامه‌ریزی اجتماعی و برنامه‌ریزی پست‌مدرن (پارادایم پایداری) در آموزش شهرسازی متصور گردید.

مقایسه این رویکرد با وضع موجود آموزش شهرسازی در ایران نشان می‌دهد که اگرچه موضوعاتی چون پایداری، جهانی‌شدن و رشد هوشمند به نحوی در قالب سمینارها و مباحث کلاسی مطرح می‌شود، ولی واقعیت امر این است که در حرفه شهرسازی غلبه با برنامه‌ریزی کالبدی و برنامه‌ریزی جامع است و اگرچه در بعضی از شرح خدمات موضوعاتی مانند مشارکت مردمی طرح می‌شود ولی در عمل تجربه جدی و فراگیر در ارتباط با برنامه‌ریزی اجتماعی و پست‌مدرن در حرفه اتفاق نیفتاده است و در نتیجه در آموزش شهرسازی نیز شاهد انعکاس همین امر هستیم.

بررسی دقیق‌تر موضوع نشان می‌دهد سیر تحول در آموزش شهرسازی ناشی از تغییر دیدگاه در ارتباط با نقش و جایگاه حرفه‌ای شهرساز در جامعه است. از آنجایی که محتوای آموزشی متناسب با نقش مورد انتظار از شهرساز تعریف می‌شود، بنابراین پیش از هر چیز باید نقش و جایگاه حرفه‌ای شهرساز تعیین شود. بررسی ادبیات نظری نشان می‌دهد در ارتباط با نقش شهرساز در جامعه دو رویکرد نقش فعال در مقابل نقش مشاور وجود دارد.

در دیدگاه نقش فعال که عمدتاً از رفورم‌های قرن نوزدهم نشأت می‌گیرد شهرسازی به‌عنوان یک فرایند اجتماعی تصور شده و متخصص شهرسازی نقش هدایت جامعه را بر عهده دارد. در مقابل در دیدگاه نقش تکنسین که از تفکرات انقلاب صنعتی ناشی می‌شود، تأکید بر نقش تکنیکی، تحلیلی و علمی شهرسازی بوده و فرایند برنامه‌ریزی عاری از ارزش است. انتخاب هر کدام از این نقش‌ها برای متخصصان شهرسازی در جامعه محتوای آموزشی متفاوتی را شامل می‌شود. محتوای آموزشی شهرسازی از سه المان اصلی دانش، مهارت و ارزش تشکیل شده است. هر یک از این المان‌ها از اجزایی تشکیل شده است. اهمیت این اجزا در نقش‌های مختلف متخصصان شهرسازی متفاوت است. در نقش فعال دانش اصلی موردنیاز محتوایی/بنیادی، مهم‌ترین مهارت ارتباطی و مبتنی بر ارزش‌ها یا هنجارگراست. در مقابل در نقش تکنسین دانش غالب رویه‌ای/کاربردی، مهارت‌های غالب مهارت‌های تکنیکی و تحلیلی بوده و ارزش‌ها بی‌اهمیت است. بررسی نقش متخصص شهرسازی در کشورهای در حال توسعه و ایران به‌عنوان نمونه موردی نشان می‌دهد که دیدگاه غالب در ارتباط با نقش



شکل ۲. معرفی نقش شهرساز و مهم‌ترین محتوای موردنیاز در آموزش شهرسازی در ایران

ایران، نتایج مقاله نشان می‌دهد درحالی‌که دروس محیط‌زیست، اقتصاد، مباحث اجتماعی در کشورهای توسعه‌یافته دارای بیشترین اهمیت بیشتری است، این دروس در ایران به‌عنوان نماینده کشورهای درحال توسعه دارای اهمیت بسیار کم‌رنگ است. در مقابل دروسی که ماهیت کالبدی دارند مانند کارگاه‌ها، شناخت فضای شهری، مبانی برنامه‌ریزی شهری، روش‌های طراحی شهری و GIS از مهم‌ترین دروس دوره کارشناسی شهرسازی هستند. در بخش مهارت‌ها نیز این تفاوت دیدگاه دیده می‌شود. درحالی‌که مهارت‌های ارتباطی در کشورهای توسعه‌یافته دارای اهمیت زیادی

متخصص شهرسازی نقش تکنسین و یا مشاور در فرایند تصمیم‌گیری است و تأکید اصلی بر تهیه طرح‌های توسعه در مقیاس‌های مختلف (از طرح آمایش ملی تا طرح‌های موضوعی و موضعی) است و به‌خصوص در بخش مطالعات کالبدی حضور پررنگ‌تری هستند. نمود نقش متخصص شهرسازی در محتوای آموزش شهرسازی در کشورهای درحال توسعه غلبه دانش غالب رویه‌ای/ کاربردی، مهارت‌های غالب مهارت‌های تکنیکی و تحلیلی بوده و ارزش‌ها بی‌اهمیت است. چنانکه نتایج این تحقیق نیز مؤید این موضوع است. برای مثال در ارزیابی دانش موردنیاز متخصصان شهرسازی در

Planning or Planning Education: the Never-Ending story. *Australian Planner*, 46 (1), 8-13.

7. Burayidi, M. A. (1993). Dualism and Universalism: Competing Paradigms in Planning Education. *Journal of Planning Education and Research*, 12 (3), 223-229.

8. Carter, E. J. (1993). Toward a Core of Body of Knowledge: A New Curriculum for City and Regional Planner. *Planning Education and Research*, 12 (2), 160-163.

9. Chettiparamp, A. (2006). Bottom-Up Planning and the Future of Planning Education in India. *Journal of Planning Education and Research*, 26 (2), 185-194.

10. Cook, A. (1999). Undercurrents of Change in Planning Education in Hung Kong. *Planning Practice and Research*, 14 (2), 247-249.

11. Davidoff, P., & Boyd, L. (1983). Peace and Justice in Planning Education. *Journal of Planning Education and Research*, 3 (1), 54.

12. Diaw, k., Nnkya, T., & Watson, V. (2002). Planning Education in Sub-Saharan Africa: Responding to the Demands of a Changing context. *Planning Practice and Research*, 17 (3), 337-348.

13. Edwards, M. M., & Bates, L. K. (2011). Planning's Core Curriculum: Knowledge, Practice, and Implementation. *Journal of Planning Education and Research*, 31 (2), 172-183.

14. Ellis, G., Morison, S., & Purdy, J. (2008). A New Concept of Interprofessional Education in Planning Programs: Reflections on Health Urban Planning Project. *Journal for Education in the Built Environment*, 3 (2), 75-93.

15. Fainstein, S. (2000). New Direction in Planning Theory. *Urban Affairs Review*, 35(4), 451-478.

16. Faludi, A. (1987). Dutch Planning Education in Its International Context. *Journal of Housing and Environment Research*, 2 (4), 285-298.

17. Frank, A. I. (2006). Three Decades of Thought on Planning Education. *Journal of Planning Literature*, 21(1), 15-44.

18. Freeston, R., Williams, P., Tomapson, S., & Thrimbath, K. (2007). A Quantitative Approach to Assessment of Work-based Learning Out-comes: An Urban Planning Application.

است، در کشورهای در حال توسعه (مانند ایران) دارای سطح اهمیت متوسط و بعضاً پایین است. در مقابل مهارت‌های تکنیکی، تحلیلی و ارائه شفاهی در ایران دارای اهمیت بیشتری است که با توجه به ماهیت کالبدی و تکنیکی طرح‌های توسعه شهری دور از انتظار نیست. ارزش‌های مورد نیاز برای متخصصان شهرسازی می‌تواند با توجه به شرایط اجتماعی و فضایی هر منطقه تعریف گردد. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که انتقال ارزش‌ها در آموزش شهرسازی ایران دارای اهمیت زیادی نیست و این موضوع نیز مؤید غلبه دیدگاه نقش تکنسین برای متخصص شهرسازی در مقابل نقش فعال است. شکل ۲ نقش متخصص شهرسازی در کشورهای در حال توسعه مانند ایران و مهم‌ترین محتوای آموزشی مورد نیاز برای تربیت متخصصان شهرسازی در این کشورها را نشان می‌دهد.

تشکر و قدردانی

این مقاله بر اساس نتایج حاصل از طرح پژوهشی است که در دانشکده شهرسازی دانشگاه تهران انجام شده است. ضمناً بدین وسیله از همکاری صمیمانه دانشجویان کارشناسی ارشد شهرسازی دانشگاه تهران که در تکمیل پرسش‌نامه‌ها همکاری کردند: خانم‌ها مریم رهی، مهسا مسگر، سپیده بخشیده‌زاد، شهره عزتیان و سارا وطن‌پور و آقایان مهران غفوری‌فر و پدram ظریف، سپاسگزاری می‌نمایم.

فهرست مراجع

1. Afshar, F. (2001). Preparing Planners for a Globalizing World: The Planning School at the University of Guelph. *Journal of Planning Education and Research*, 20 (3), 339-352.

2. Agyeman, J., & Erickson, J. S. (2012). Culture, Recognition, and Negotiation of Difference: Some Thoughts on Cultural Competence in Planning Education. *Journal of Planning Education and Research*, 32 (3), 358-366.

3. Alexander, E. R. (2007). What Do Planners Need To Know? *Journal of Planning Education and Research*, 20 (3), 376-380.

4. Banerjee, T. (1990). *Third World City Design: Values, Models and Education*. In T. Banerjee, *Breaking The Boundries*. (pp. 173-189). New York: Springer.

5. Bayer, M. Frank, N., & Valerius, J. (2010). *Becoming an Urban Planner: A Guid to Careers in Planning and Urban Design*. U.S.A. Wiley.

6. Budge, T. (2009). Educating Planners, Educating for

- Higher Education Research and Development*, 26 (4), 347-361.
19. Friedmann, J. (1966). *Planning As A Vocation* (part 1). *Plan Canada*, 6, 99-124.
20. Friedmann, J. (1996). The Core Curriculum in Planning Revisited. *Journal of Planning Education and Research*, 15 (2), 89-104.
21. Galloway, T. D., & Mahayani, R. G. (1977). Planning Theory in Retrospect: The Process of Paradigm Change. *Journal of the American Institute of Planners*, 43 (1), 62-71.
22. Gospodini, A., & Skayannis, P. (2005). Toward an Integration Model of Planning Education Programs in a European and International Context: The Contribution of Recent Greek Experience. *Planning Theory & Practice*, 6 (3), 355-382.
23. Gunder, M. (2004). Shaping the Planner's Ego-Ideal, A Lacanian Interpretation of Planning. *Journal of Planning Education and Research*, 23 (3), 299-311.
24. Guzzetta, J. D., & Bollens, S. A. (2003). Urban Planners Skills and Competencies: Are We Different from Other Professions? Does Context Matter? Do We Evolve? *Journal of Planning Education and Research*, 23 (1), 96-106.
25. Holliday, S. (2011). *The Challenges of Being a Planner Today*. Sydney: Planning Institute Australia (PIA).
26. Horen, B. V., Michael, L., & Pinnawala, S. (2004). Localizing a Global Discipline, Designing New Planning Programs in Sri Lanka. *Journal of Planning Education and Research*, 23 (3), 255-268.
27. Innes, J. (1997). The Planner's Century. *Journal of Planning Education and Research*, 16 (3), 227-228.
28. Kaufman, S., & Simons, R. (1995). Quantitative and Research Methods in Planning: Are Schools Teaching What Practitioners Practice?. *Journal of Planning Education and Research*, 15 (1), 17-33.
29. Klosterman, R. E. (1992). Planning Theory Education in 1980s: Results of a Second Course Survey. *Journal of Planning Education and Research*, 11(2), 130-140.
30. Kuehl, P. G. (1992). Job Analysis Survey: American Institute of Certified Planners. Rockville MD: Westat, Inc.
31. Kunzman, K. R. (1997). *The Future of Planning Education in Europe*. AESOP News.
32. LeGates, R. T. (2009). Competency-based UK Urban Spatial Planning Education. *Journal for Education in the Built Environment*, 4 (2), 55-73.
33. Mc.Cledon, B. (2003). A Bold Vision and a Brand Identify for Planning Profession. *Journal of American Planning Association*, 69(3), 221-232.
34. McIntyre, S., McNaney, K., Morgan, K., Rucci, C., & Sexsmith, L. (1997). *Planning curriculums for the 21st century: What do Canadian and American schools say they do?* Master's student project, University of British Columbia, Vancouver, Canada. Available from <http://www.interchange.ubc.ca/dorcey/>: Master's student Project, University of British Columbia.
35. Nutt, T. E., Susskind, L. E., & Retsinas, N. P. (1970). Prospects For Urban Planning Education. *Journal of American Institute of Planners*, 36 (4), 229-241.
36. Ozawa, P., & Selte, E. (1999). Taking Our Bearing: Mapping Among Planning Practice, Theory and Education. *Journal of Planning Education and Research*, 18 (3), 257-266.
37. Pezzoli, K., & Howe, D. (2001). Planning Pedagogy and Globalization, A Content Analysis of Syllabi. *Journal of Planning Education and Research*, 20 (3), 365-375.
38. Pinson, D. (2004). Urban Planning: an Undisciplined Discipline? *Future*, 36 (4), 503-513.
39. Pivo, G. (1989). Specializations, Faculty Interest, and Courses in Physical Planning Subjects at Graduate Planning Schools. *Journal of Planning Education and Research*, 9(1), 19-27.
40. Poxon, J. (2001). Shaping the planning profession of the future: the role of planning education. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 28 (4), 563-579.
41. Sandercock, L. (1999). Expanding the Language of Planning: A Mediation on Planning Education for Twenty-First Century. *European Planning studies*, 7 (5), 533-544.
42. Schuster, J. (1986). Quantitative Reasoning in Planning

- Curriculum. *Journal of Planning Education and Research*, 6(1), 30-36.
43. Seltzer, E., & Ozawa, C. P. (2002). Clear Signals: Moving on to Planning's Promise. *Journal of Planning Education and Research*, 22(1), 77-86.
44. Swearing white, s., & Mayo, J. M. (2005). Environmental Education in Graduate Professional Degrees: The Case of Urban Planning. *Report and Research*, 36, 31-38.
45. Sweet, E. L., & Etienne, H. F. (2011). Commentary: Diversity in Urban Planning Education and Practice. *Journal of Planning Education and Research*, 31(3), 332-339.
46. Talor, N. (1999). *Urban Planning Theory Since 1945*. London: Sage.

Analyzing the Relation between Urban Planners' role and educational content in Iran

Hossein Bahrainy, Professor, Department of Urban Planning, University of Tehran, Iran.

*Elham Fallah Manshadi**, Ph.D. of Urban Planning, Department of Urban Planning, University of Tehran, Iran.

Abstract

A review of the literature on the subject of urban planning education in the developing countries shows serious challenges in formulating the content of education in these countries. One subject is the relation between content of education in these countries and the role that planners play. No doubt the education content of what planners need should be in congruence with the professional role and position of planner in the society. In other words, before defining the education content, we should make it clear what kind of planner we intend to train and what do we expect of this planner to do. On these basis, this critical question may raise that what role urban planner essentially play in the developing countries and to what extent the content of education in these countries should adapt to this role?

A brief review of the literature indicates that two general roles of active vs. advisory (or technician role) have been dominant in urban planning. Choosing between these two would imply different education content. The education content consists of three elements of knowledge, skills, and values, each of which has its own unique details. The importance of these sub-elements is different in different roles of planners. In the active role, the main knowledge needed is substantive/fundamental, the most important skill is communicative, and it is value or normative based. In the case of technician role, on the other hand, the dominant knowledge is procedural / applied, skills are technical and analytical and values are not important.

In this article, the role of urban planner in Iran, as a developing country, will be analyzed, and, then, the most important knowledge and skills which are relevant to this role will be defined. In other words, this study intends to find answers to the following questions: What is the role of urban planner in Iran, as a developing country? What are the most important knowledge and skills needed by urban planners in developing countries? And finally to what extent the related educational contents are prioritized on the basis of actual role of planner?

The study of planner role in the developing countries, and Iran as a case study, shows that the dominant view for the planner role is technician or advisory role in the decision-making process and the main focus is on preparing urban development plans at different scales (from national spatial planning to specific detailed plans). Planners are actively involved in physical studies.

Reflection of the planner role on the education content in the developing countries shows the dominance of procedural / applied knowledge which are courses with physical orientation such as studios, urban space analysis, introduction to urban planning, urban design methods and GIS (versus environment, economics, social issues), and technical and analytical skills (versus communication skills) and values do not play any role in this regard. These results shows that there is a conformity between urban planner's role and educational content in Iran as a case study for developing countries.

Keywords: Urban Planning Education, Urban Planners' Role, Developing Countries, Educational Content, Iran.

* Corresponding Author: Email: efallah@ut.ac.ir