

Identifying and Ranking the Challenges of Geography Education at Farhangian University (After First Course Graduation)

Ali Sadeghi^{1*}, Ali Zamani², Reza Saie Mehraban

1. Assistant professor, Department of Humanities and Social Science, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Ph.D. Student in Political Geography, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Garmsar, Iran

3. Ph.D. Student in Entrepreneurship - Development Trend, Islamic Azad University, Qazvin Branch, Qazvin, Iran

(Received: September 2, 2019; Accepted: July 5, 2020)

Abstract

The growth and development of every society and its parts is owed to planning, examining existing problems and challenges, and providing solutions to meet the new needs that created by economic, social, and technological changes. Meanwhile, educational systems, especially higher education, in order to maintain survival and achieve their goals quickly and easily, need to review the current situation and identify potential challenges. The purpose of this study is to identify and rank the most important challenges in the field of geography education at Farhangian University. The research is applied in terms of purpose and has been done by survey method. The research population consisted of faculty members / teachers and students of Farhangian University in Tehran and Alborz provinces, which were examined in two stages: judgment and as a whole. The research tool was a researcher-made interview and a questionnaire. The validity and reliability of the questionnaire were confirmed by formal validity method and Cronbach's alpha calculation. The research results showed the challenges in the field of geography education in four dimensions: educational, research, cultural and extracurricular, and structural-administrative dimension and the ranking of challenges from the point of view of faculty members / teachers and students showed that structural-administrative, educational, research, and cultural and extracurricular challenges were the most important challenges in the point of view of students, and from the point of view of faculty members/ teachers, the challenges of structural-administrative, research, educational, and cultural dimensions and extracurricular activities were the most important challenges in geography education, respectively.

Keywords: Education, Farhangian university, Geography education, Higher education.

* Corresponding Author, Email: a.sadeghi@cfu.ac.ir

شناسایی و رتبه‌بندی چالش‌های رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان (پس از اولین دوره فارغ‌التحصیلی)

علی صادقی^{۱*}، علی زمانی^۲، رضا ساعی مهربان^۳

۱. استادیار، گروه علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
 ۲. دانشجوی دکتری جغرافیای سیاسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، گرمسار، ایران
 ۳. دانشجوی دکتری کارآفرینی - گرایش توسعه، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قزوین، قزوین، ایران
- (تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۵)

چکیده

رشد و توسعه هر جامعه و بخش‌های آن مرهون برنامه‌ریزی، بررسی مسائل و چالش‌های موجود و ارائه راهکار برای رفع نیازهای جدیدی است که در اثر تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فناوری ایجاد می‌شود. در این میان، نظام‌های آموزشی به ویژه آموزش عالی، نیز برای حفظ بقا و دستیابی سریع و آسان به اهداف خود، نیازمند بررسی وضعیت موجود و شناسایی چالش‌های احتمالی است. هدف پژوهش حاضر، شناسایی و رتبه‌بندی مهم‌ترین چالش‌های رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان است. پژوهش از نظر هدف، کاربردی است و با روش پیمایشی انجام گرفته است. جامعه پژوهش متشکل از اعضای هیئت عملی / مدرسان و دانشجومعلمیان دانشگاه فرهنگیان در استان‌های تهران و البرز بود که در دو مرحله به صورت قضاوتی و کل‌شمار بررسی شدند. ابزار پژوهش مصاحبه و پرسشنامه محقق ساخته بود. روایی و پایایی پرسشنامه با روش روایی صوری و با محاسبه آلفای کرونباخ تأیید شد. نتایج پژوهش چالش‌های رشته آموزش جغرافیا را در چهار بُعد آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و فوق برنامه، و بُعد ساختاری - اداری نشان داد و رتبه‌بندی چالش‌ها از نظر اعضای هیئت علمی / مدرسان و دانشجومعلمیان نشان داد به ترتیب، چالش‌های ساختاری - اداری، آموزشی، پژوهشی، و فرهنگی و فوق برنامه، مهم‌ترین چالش‌های این رشته از نظر دانشجومعلمیان بود و از نظر اعضای هیئت عملی / مدرسان چالش‌های ابعاد ساختاری - اداری، پژوهشی، آموزشی، و فرهنگی و فوق برنامه به ترتیب، مهم‌ترین چالش‌های رشته آموزش جغرافیا بودند.

واژگان کلیدی: آموزش جغرافیا، آموزش عالی، آموزش، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

تغییر و تحولات سریع جهانی، از دهه‌های پایانی قرن بیستم به بعد به زندگی انسان چهره تازه‌ای بخشیده است. بر این اساس، اکثر دانشمندان بیان کرده‌اند بهترین مسیر پیشرفت جوامع حرکت در مسیر توسعه دانش‌محور است (کریمی، نصر و شریف، ۱۳۹۳، ص ۱۰۸). به عبارت دیگر، اگر جوامع بخواهند از فرصت‌های ناشی از تحولات به نفع خود سود جویند، و از عهده چالش‌های احتمالی برآیند، باید جامعه آینده مطلوب خود را پیش‌بینی کرده و برای رسیدن به آن بسترسازی کنند. از این رو، اکثر این متفکران تشکیل جامعه یادگیری را پیشنهاد کرده‌اند، زیرا اگر به مردم فرصت‌های یادگیری در سراسر دوران زندگی داده شود و آن‌ها یادگیرنده مادام‌العمر باشند، می‌توانند از عهده چالش‌های یادشده برآیند. بدیهی است در تحقق این جامعه، نظام‌های آموزشی، به ویژه آموزش عالی و در میان مؤسسات آن، دانشگاه نقش مهمی دارد (کریمی، نصر و شریف، ۱۳۹۳، ص ۹۰). زیرا دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، نماد بالاترین سطح از تفکر و علم جامعه محسوب می‌شوند و با تربیت متفکران، دانشمندان و مدیران آینده در جهت دادن به حرکت‌های گوناگون فکری اعتقادی، فرهنگی و سیاسی جامعه مؤثر واقع می‌شوند.

مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش عالی در ایران نیز همواره سعی کرده‌اند براساس شرایط، مقتضیات و تجربه‌های کسب‌شده، به ویژه دگرگونی در فرایندهای محیطی، فرهنگی، اجتماعی و فکری جامعه ایران پس از انقلاب اسلامی و انتظارات جدیدی که از حوزه آموزش، و تعلیم و تربیت به وجود آمده است، در نظام آموزش عالی تغییراتی متناسب با تحولات و شرایط روز به وجود آورند و آسیب‌ها یا چالش‌های احتمالی موجود را به منظور نیل به این اهداف و انتظارات بررسی و مرتفع کنند. برای نمونه، از جمله این تغییرات فرایند تمرکززدایی و تمرکزگرایی (به تناسب) در بخش‌های مختلف صف و ستاد در مراکز آموزشی است که در ایران نیز در سطوح مختلفی مطرح شده است. اهداف تمرکززدایی در خدمات آموزشی در کشورهای مختلف اگر چه متفاوت است ولی اکثراً در این وجه مشترک هستند که چون بهره‌مندی از آموزش، پایه و اساس بهره‌مندی از موقعیت‌های اجتماعی و اقتصادی است، بنابراین، اصل برابری حکم می‌کند که با ایجاد عدم تمرکز، امکان بهره‌مندی همه از این خدمات فراهم شود، زیرا این اصل پذیرفته شده

است که مؤسسات و کارگزاران محلی بهتر می‌توانند نیازها، اولویت‌ها، مسائل و راه‌حل‌های منطقه خود را بشناسند و این اقدام، به دسترسی بهتر و کیفیت برتر کمک می‌کند (قارون، ۱۳۹۳، ص ۱۹). دانشگاه فرهنگیان نیز به عنوان بخشی از مجموعه آموزش عالی کشور، از این تغییرات به دور نبوده است. به ویژه پس از استقلال و تمرکززدایی تنها مرکز مأمور تربیت نیروی انسانی آموزش و پرورش کشور از دستگاه متولی خود، از سال ۱۳۹۰ این تغییرات شدت و شیب تندتری به خود گرفته است.

دانشگاه فرهنگیان که از سال ۱۳۹۰ و براساس برنامه‌ریزی‌های انجام‌گرفته، به عنوان دانشگاهی مأموریت‌گرا با هدف تربیت نیروی انسانی آموزش و پرورش گام به عرصه فعالیت گذاشت، تلاش کرد با برنامه‌ریزی جدید با نام «دانشگاه فرهنگیان»، پویاتر، علمی‌تر و کارآمدتر وظیفه «تربیت معلم» را دنبال کند (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). با این هدف، ۱۶ رشته در دوره کارشناسی این دانشگاه ایجاد شد. برخی از این رشته‌ها عبارت‌اند از دبیری جغرافیا، دبیری تاریخ، دبیری علوم اجتماعی، دبیری ادبیات و زبان عربی، دبیری ادبیات فارسی، دبیری الهیات و معارف اسلامی، دبیری ریاضی، دبیری زبان انگلیسی، دبیری تربیت بدنی، دبیری فیزیک، دبیری شیمی، دبیری زیست‌شناسی و ... سپس، برنامه‌ریزان دانشگاه با حذف واژه «دبیری» از عنوان رشته‌های موجود در سال ۱۳۹۴ و تشکیل ۱۶ رشته با عنوان «آموزش رشته‌های تخصصی» مانند آموزش جغرافیا، آموزش تاریخ، آموزش ریاضی و ... تغییرات گسترده‌ای را در سرفصل‌ها و منابع آموزشی آن به وجود آوردند (برنامه بازنگری شده دانشگاه، ۱۳۹۵). در همین زمینه، برنامه‌ریزان درسی در دانشگاه فرهنگیان، آموزش جغرافیا را شامل چهار بخش می‌دانند (سحرخیز و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۳۳):

۱. شایستگی عمومی (GK)
۲. شایستگی تربیتی (PK)
۳. شایستگی علمی (CK)
۴. شایستگی تربیتی موضوعی (PCK)

به علاوه، در برخی رشته‌ها، مقطع کارشناسی ارشد نیز با عنوان «آموزش» تأسیس کردند تا به

فعالیت غنی‌تر و پویاتر دانشگاه کمک کند. در نهایت، سال ۱۳۹۵ تغییری دیگر در دانشگاه فرهنگیان به قوع پیوست و آن قطب‌بندی رشته‌ها بود. بدین صورت که به‌جز رشته‌های آموزش ابتدایی، سایر رشته‌های تخصصی فقط در پردیس‌ها و مراکز مشخصی در کشور فعالیت کنند و استادان و دانشجویان آن رشته از سایر نقاط به این نقاط قطب منتقل شوند.

حال که اولین دوره از دانشجویان این دانشگاه فارغ‌التحصیل شده‌اند و دانشگاه فرهنگیان با ساختار اداری، سازمانی، مدیریتی، آموزشی و فرهنگی جدید گام در عرصه تربیت معلم فکور و شایسته برای آموزش نسل جدید انقلاب گام نهاده است، بقاء، پویایی و موفقیت این نهاد بستگی زیادی به بررسی فعالیت‌های پنج‌ساله دانشگاه، و مطالعه و پژوهش‌های میدانی در زمینه بررسی چالش‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای آن دارد.

تاکنون پژوهشی مستقل به شناسایی چالش‌های آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان، پرداخته است، با این حال، برخی پژوهش‌ها در حوزه موضوعی پژوهش حاضر انجام گرفته است. کتابی (۱۳۷۹)، ضمن تأکید بر ضرورت گسترش آموزش عالی و اهمیت آن در توسعه همه‌جانبه، نتیجه می‌گیرد که گسترش کمی این دانشگاه از نظر تعداد دانشجو و تنوع رشته در حد لازم صورت گرفته و باید اهتمام ویژه برای ارتقای کیفی در همه سطوح و مقاطع به ویژه دوره‌های تحصیلات تکمیلی انجام گیرد. شریف‌زاده (۱۳۹۰)، ضمن بررسی نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی و اجتماعی جامعه، در پژوهشی نتیجه می‌گیرد که به علت به‌روزر نبودن آموخته‌ها، نداشتن توان علمی، مهارت کاری و ... اغلب مخاطبان موافق بازنگری در آموزش این رشته بودند.

فراستخواه (۱۳۹۱)، در پژوهشی به بررسی زمینه‌های میان‌رشته‌ای شدن ظرفیت‌ها، محدودیت‌ها، آسیب‌ها، و الزامات و بایسته‌های آن در آموزش عالی پرداخته است. در نهایت، هشت عامل و هفت بایسته راهبردی به منظور افق‌گشایی برای فعالیت‌ها و برنامه‌های دانشگاه و آموزش عالی در ایران معرفی کرده است. فریدونی (۱۳۹۶) به بررسی گسترش کمی آموزش عالی با تأکید بر پیامدهای اجتماعی پرداخته است و با پژوهش میدانی در سه استان گیلان، قم، و سیستان و بلوچستان استدلال می‌کند که این گسترش علاوه بر بالابردن سطح آگاهی و رشد و

توسعه شهری به تغییر در سبک زندگی، شکل‌گیری هنجارهای نوین اجتماعی، کم‌ارزش شدن مدرک تحصیلی، حتی بحران افزایش منابع انسانی و بیکاری‌های منطقه‌ای منجر شده است. علیزاده (۱۳۸۶) پس از بررسی تاریخی آموزش عالی و نقش و کارکردهای آن در ایران، مهم‌ترین آسیب‌ها را در سه دسته کلی آسیب‌های ناشی از عوامل محتوایی- کارکردی، عوامل ساختاری و عوامل زمینه‌ای- محیطی دسته‌بندی کردند که در چهار حوزه مدیران (سطح تدوین راهبرد و برنامه‌ریزی)، قوانین، آیین‌نامه‌ها و محتوای آموزشی، حوزه استادان و اعضای هیئت علمی و مربوط به بخش دانشجویی ایران است.

در زمینه آموزش جغرافیا، الزامات، اهداف و چالش‌های آن پژوهش‌هایی انجام گرفته است. چوبینه (۱۳۷۶) ضمن بررسی محتوایی فعالیت‌های شورای برنامه‌ریزی گروه جغرافیا، محورهای اصلی آموزش را معلم، دانش آموز و محتوای درسی عنوان می‌کند که باید به صورت توأم مورد توجه قرار گیرند تا برنامه آموزشی به اهداف خود نایل شود. از این رو، همپای تدوین برنامه درسی باید طراحی دوره‌های مناسب برای دبیران و مدرسان جغرافیا به صورت برنامه‌های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت در نظر گرفته شود. مرادی (۱۳۸۳) در مقاله‌ای بیان کرده است هنوز جایگاه واقعی جغرافیا در ایران مشخص نیست و مهم‌ترین عوامل آسیب‌زای آموزش جغرافیا در ایران عبارت‌اند از کیفیت آموزش جغرافیا در مراکز آموزش عالی و مسائل پیش روی آن، گسترش مراکز آموزش عالی پیام نور و آزاد، و مسائل متعدد این حوزه، نشریه‌ها و کتاب‌های اندک جغرافیایی، کتاب‌های درسی با محتوای تکراری، معلمان فاقد انگیزه، کمبود یا فقدان وسایل کمک‌آموزشی، ضعف بازدیدهای میدانی، سمینارها و همایش‌های ضعیف و غیر کاربردی، کیفیت ضعیف دوره‌های ضمن خدمت معلمان، روش‌های نامناسب تدریس، به‌کارگیری معلمان غیر متخصص و فقدان اتاق یا کلاس خاص آموزش جغرافیا. شریفی نجف‌آبادی (۱۳۹۷ الف) استدلال می‌کند، برنامه جدید آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان نسبت به برنامه قبلی در مراکز تربیت معلم، هم در عناوین دروس و هم در محتوای سرفصل‌های تربیتی و تربیتی - موضوعی پیشرفت شایان ملاحظه‌ای داشته است، هر چند درباره دروس تخصصی جغرافیا بدون کاهش چشمگیر در

عناوین کلی دروس، با ادغام دروس مشابه تعداد واحدها حدود ۲۴ درصد کاهش یافته است. همچنین، وی در مقاله‌ای (۱۳۹۷ب)، با بررسی‌های میدانی و مقایسه وضعیت آموزش جغرافیا در مدارس ایران با مدارس ایرانی مستقر در امارات، نتیجه می‌گیرد مؤلفه‌های مختلف آموزشی در داخل و خارج از کشور یکسان نیست، اما باید با به‌کارگیری مؤثرتر روش‌های تدریس فعال و فیلم‌ها و تصاویر جغرافیایی ایران، ذهن دانش‌آموزان به طور مؤثرتر با طبیعت و فرهنگ ایران مأنوس و کلاس‌های جذابتر ایجاد شود. همچنین، در برگزاری امتحانات نیز به‌جای تأکید بر محفوظات و سطوح پایین شناختی، تأکید بر سطوح بالاتر حیطه‌های مهارتی و نگرشی قرار گیرد. لامبرت و مورگان^۱ (۲۰۱۰)، آموزش جغرافیا را از سال ۱۹۴۵ تا سال ۲۰۰۹ را به چهار دوره جداگانه تقسیم کردند، و مهم‌ترین موضوعات جغرافیایی هر دوره را که در آموزش جغرافیا به عنوان علمی برای زندگی اهمیت داشته است، در کنار روش‌های مؤثر در آموزش جغرافیا، و چالش‌ها و مشکلات آن مورد بحث قرار داده است راد جبر^۲ (۲۰۰۹)، ضمن تعریف آموزش جغرافیا و اهداف آموزش جغرافیا، به اجزا و عناصر مؤثر در آموزش جغرافیا و جایگاه و چالش‌های آموزش جغرافیا در برنامه درسی آموزشی رسمی و غیر رسمی پرداخته است. رینفرد و هرتیج^۳ (۲۰۱۳) پس از ارائه تعاریف‌هایی از جغرافیا، آموزش جغرافیا و سواد جغرافیایی، به استانداردهای آموزش جغرافیا و رویکرد سازنده در آموزش جغرافیا پرداخته‌اند و اساسی‌ترین چالش‌های آموزش جغرافیا را مربوط به توسعه حرفه‌ای معلمان، پژوهش در آموزش جغرافیا، انطباق تکنولوژی با آموزش جغرافیا و درک فرایندهای جهانی شدن عنوان می‌کنند.

از این رو، می‌توان گفت، مقوله آموزش و آموزش جغرافیا در ایران، حوزه جدیدی است که متون نظری آن در ابتدای راه قرار دارد و نیازمند تلاش علمی ویژه‌ای است که بتواند ضمن پرکردن خلاء دانشی موجود در این زمینه، نیل به اهداف آموزشی را تسریع بخشد. از سوی دیگر،

-
1. Lambert & Morgan
 2. Rod Gerber
 3. Reinfried & Hertig

دستیابی به اهداف مندرج در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان مانند هر فرایند سیستمی نیازمند مطالعه، بررسی و بازنگری‌های مداوم همزمان با فرایند اجرا است که بتواند ضمن شناسایی چالش‌های احتمالی، نسبت به رفع، اصلاح و بازنگری‌های لازم در آن اقدام کند. پژوهش حاضر از این نظر بدیع محسوب می‌شود و می‌تواند آغازی بر بررسی وضعیت و چالش‌های حوزه آموزش عالی در دانشگاه فرهنگیان بوده، و راهگشای افق جدیدی در این حوزه باشد. بر این اساس، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر است:

مهم‌ترین چالش‌های رشته «آموزش جغرافیا» از نظر دانشجومعلم‌ان و استادان (مدرسان) دانشگاه فرهنگیان کدام است و کدام‌یک از ابعاد چالش‌ها در رشته آموزش جغرافیا از نظر اینان، اولویت بیشتری دارد؟

دانش جغرافیا به عنوان «علم بررسی روابط متقابل انسان و محیط» و به عنوان یکی از انواع علوم که در تفسیر جهان به ما کمک می‌کند، قادر است درک فرایندهای اجتماعی-اقتصادی را نیز برای افراد فراهم کند و با یادگیری مسائل اجتماعی و محیط زیستی در یک روش انتقادی، کمک کند تا پیچیدگی‌های محیط اطراف را درک شود (استیوز^۱، ۲۰۱۵، ص ۴۴۸). در همین زمینه، آموزش جغرافیا و برنامه درسی آن در سطح محلی، ملی و بین‌المللی از جمله برنامه‌های درسی اساسی است که به شدت بر مهارت‌هایی مانند دانش تخصصی و فنون و مهارت‌های جغرافیایی در برخورد با محیط و پدیده‌های آن تأکید می‌کند (سرجرن^۲، ۲۰۱۲، ص ۱۱۹). بنابراین، آموزش جغرافیا رشته‌ای علمی است که حوزه‌های جغرافیا و آموزش را شامل می‌شود. آموزش جغرافیا، دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های جغرافیایی را انتخاب می‌کند تا فراگیران را قادر کند تعاملات انسان-محیط و جامعه را در فضای جهانی درک کنند و به سواد جغرافیایی درباره آن دست یابند. به عبارت دیگر آموزش جغرافیا، ترکیبی از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های جغرافیایی است، به طوری که دانش‌آموزان بتوانند آن‌ها را فرا گیرند و به کار ببندند. علاوه بر این، آموزش جغرافیا،

1. Esteves
2. Sergeren

گسترش برنامه‌های درسی، اهداف آموزش و یادگیری و نیز روش‌های مربوط به فرایندهای آموزش و یادگیری در جغرافیا و ارزشیابی آن را دربرمی‌گیرد (رینفرد و ترتیچ، ۲۰۱۳، ص ۵). جغرافیا مانند بسیاری از دانش‌های امروز، مسیر خود را به سوی دانشی بین‌رشته‌ای طی کرده است. از نظر برخی، این مسیر بین‌رشته‌ای شدن با عنوان آموزش جغرافیا بدین صورت بوده است که بین دانش جغرافیا و آموزش جغرافیایی در طول زمان (به ویژه در جوامع و متون انگلیسی) تغییرات عمده‌ای انجام گرفته است:

- در اواخر قرن نوزدهم، موضوع شایان توجه، ارتباط بین محتوای جغرافیایی، فرایندهای آموزشی و مسائل اجتماعی بود. برای مثال، جیکی^۱ (۱۸۸۷) از طریق کتاب‌های جغرافیایی، مانند کتاب *آموزش جغرافیا*، پیوند طبیعی بین مطالعه جغرافیا و به‌کارگیری آموزش دانش‌آموزمحور برقرار کرد تا ذهن‌ها و افکار جوان را برای ارتقای آموزش‌های محیط زیستی تحریک و علاقه‌مند کند.
- در دوره قبل از جنگ جهانی دوم، رقابتی بین دانش جغرافیا و آموزش جغرافیا، با تمایل برخی افراد برای ارتقای وضعیت آموزش مدارس از طریق انجام دادن مطالعات منطقه‌ای در موضوعاتی مانند جغرافیای «خلیج‌ها» و «دماغه‌ها»^۲ رخ داد. هر چند ارتباط این دیدگاه با اذهان جوان و در حال شکل‌گیری دانش‌آموزان به‌وضوح بیان نشد.
- در سال‌های پس از جنگ، رقابت بین دانش جغرافیا و آموزش جغرافیا به مخالفت با آموزش مطالعات اجتماعی تبدیل شد. جغرافی‌دانان دانشگاهی مطالعات مفصلی را درباره مناطق روستایی و محلی با کارهای میدانی و با تمرکز بر جایگاه مکان (نسبت به انسان)، انجام دادند. آن‌ها از انقلاب کمی دهه ۱۹۶۰ به عنوان مبنایی برای توسعه تکنیک‌های جغرافیایی استفاده می‌کردند که می‌توانست در مدارس برای اجرای این شکل از آموزش جغرافیا به‌کار گرفته شود.

1. Geikie

۲. منظور از جغرافیای خلیج‌ها و دماغه‌ها کشف نقاط ناشناخته است که در عصر اکتشافات (قرن ۱۵ میلادی) مرسوم بود.

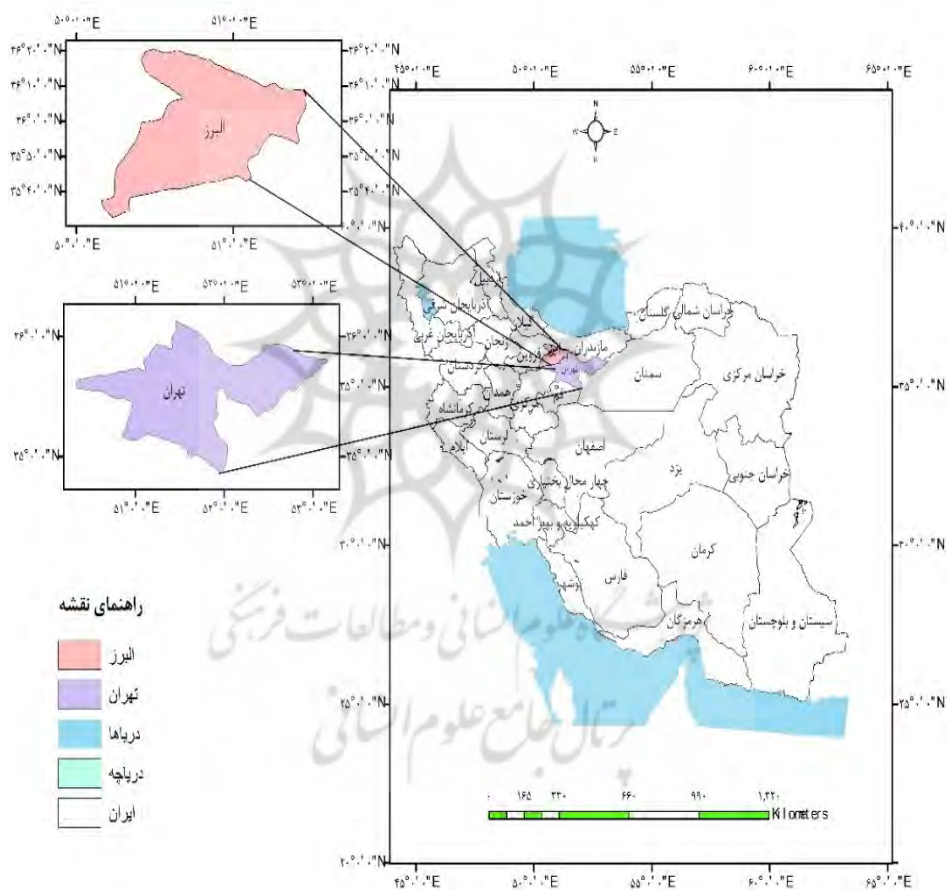
- بین دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۹۰، با شکل‌گیری روند جدایی جغرافیا و آموزش جغرافیا که توسط برخی جغرافی‌دانان دانشگاهی در انگلستان انجام گرفت، تعادل بین جغرافیا و آموزش جغرافیایی مورد تهدید واقع شد (روندی که در ایالات متحده آمریکا به دلیل وجود انجمن جغرافیایی که مورد حمایت انجمن ملی جغرافیایی آن کشور بود؛ رخ نداد).
- از دهه ۱۹۹۰، تلاش‌های رسمی جغرافی‌دانان و متخصصان آموزش جغرافیا برای وحدت و پیوستگی جغرافیا و آموزش جغرافیا جدی شد. نتیجه این کار تشکیل انجمن جغرافیایی بریتانیا^۱ برای افزایش علاقه‌مندی به جغرافیا بود (جربر، ۲۰۰۹: ۷).

بنابراین، شرایط و تحولات مختلف در جوامع باعث شده است، اصلاح و بازنگری برنامه‌ها و رشته‌های درسی در دانشگاه‌ها و مراکز مختلف علمی و آموزشی جهان مطابق با تحولات روز صورت پذیرد؛ زیرا تحولات جامعه باعث می‌شود برنامه‌های درسی و رشته‌های آموزشی در خدمت جامعه باشد و نیازهای آن را برآورده کند. دانشگاه فرهنگیان نیز سعی کرده است متناسب با شرایط و تحولات موجود تغییراتی را به تناسب در برنامه‌های درسی و همچنین، ساختار اداری و برنامه‌ریزی آن به وجود آورد (برنامه درسی بازنگری شده، ۱۳۹۵). اما این تغییرات تا چه اندازه توانسته است به تحقق اهداف دانشگاه کمک کند و آسیب‌ها و چالش‌های احتمالی پیش روی دانشگاه در تحقق اهداف آن کدامند، نیازمند پژوهش‌های مستقل و متعدد است. همین مسئله و ابعاد مختلف مهم‌ترین عامل و انگیزه پژوهش حاضر برای بررسی چالش‌های آموزش جغرافیا را پس از اولین دوره فارغ‌التحصیلی فراهم کرد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از حیث شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی-پیمایشی است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش اعضای هیئت عملی/مدرسان و دانشجومعلمان رشته آموزش

جغرافیا یا درگیر در این رشته بودند. ابتدا به صورت قضاوتی با تعدادی از اعضای جامعه مصاحبه شد و چالش‌هایی برای آموزش جغرافیا شناسایی شد. این گروه با مباحث آموزش جغرافیا کاملاً آشنایی داشتند و درگیر در آموزش جغرافیا بودند. بدین منظور و با توجه به تشکیل رشته آموزش جغرافیا در سه پردیس و مرکز در استان‌های تهران و البرز، اعضای هیئت عملی / مدرسان و دانشجومعلم‌ان انتخاب‌شده از پردیس‌های یادشده بود (شکل ۱ و جدول ۱).



شکل ۱. نقشه استان‌های تهران و البرز (قلمرو مکانی پژوهش)

جدول ۱. توزیع جامعه پژوهش

مجموع	امیرکبیر (کرج)	حکیم فردوسی (کرج)	شهدای مکه (تهران)	پردیس یا مرکز
۱۰	۳	۴	۳	اعضای هیئت عملی / مدرسان
۲۰۱	۷۷	۱۰۱	۲۳	دانشجومعلمان

در مرحله بعد چالش‌های شناسایی شده برای آموزش جغرافیا در قالب پرسشنامه‌ای در اختیار همه استادان و دانشجومعلمان درگیر در این حوزه آموزشی قرار گرفت و از همه استادان و دانشجویان نظرخواهی شد و از آن‌ها خواسته شد چالش‌های شناسایی شده برای رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان را تأیید/رد کنند.

برای تعیین روایی پرسشنامه، روایی صوری (نظرسنجی از صاحب‌نظران و متخصصان در حوزه موضوعی پژوهش) و برای تعیین پایایی نیز آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضریب پایایی پرسشنامه استادان برابر با ۰/۸۷۰ و دانشجومعلمان برابر با ۰/۸۱۲ به دست آمد که نشان می‌دهد پرسشنامه از پایایی قابل قبولی برخوردار است. برای رتبه‌بندی و اولویت‌بندی چالش‌های آموزش جغرافیا، آزمون فریدمن در نرم‌افزار SPSS25 اجرا شد.

یافته‌های پژوهش

همان‌طور که بیان شد، ابتدا از طریق مصاحبه با خبرگان چالش‌های رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان شناسایی شد (جدول‌های ۲ و ۳).

جدول ۲. چالش‌های شناسایی شده برای آموزش جغرافیا از نظر دانشجومعلمان

آموزشی	پژوهشی	فرهنگی و فوق برنامه	ساختاری - اداری
کمبود استاد تخصصی	کمبود استاد متخصص	تک‌جنسیتی بودن دانشگاه	برخورد نامناسب و گاه به شکل دانش‌آموز از سوی مسئولان
کمبود واحدهای تخصصی	علاقه کم دانشجویان به پژوهش	کمبود بودجه فرهنگی	ایجاد محدودیت‌های متعدد مانند ورود و خروج دانشجویان

آموزشی	پژوهشی	فرهنگی و فوق برنامه	ساختاری - اداری
زیادبودن واحدهای تربیتی و عمومی	داشتن شغل و کم‌انگیزه‌بودن	کمبود فضاهای ورزشی در دانشگاه	فضای کوچک دانشگاه
کمبود کارگاه و ضعف تجهیزات جغرافیایی در کلاس‌ها	فضا و منابع کم برای پژوهش در برخی مراکز و پردیس‌ها	برنامه‌ریزی ضعیف برای فعالیت‌های فرهنگی و فوق‌برنامه	کیفیت پایین غذای دانشگاه
تأکید زیاد استادان بر تدریس درس‌ها به صورت تئوری	تأکید استادان و دانشگاه به حوزه آموزش	عدم استفاده یا دخالت ضعیف دانشجویان در برنامه‌ریزی‌های فرهنگی و فوق‌برنامه	پذیرش و اسکان تعداد زیادی دانشجو در یک اتاق
کمبود کتاب‌ها و منابع مرتبط با آموزش جغرافیا	حمایت کم مراکز و پردیس‌ها و در نتیجه نبود مجلات تخصصی در دانشگاه		ضعف در پذیرش برخی دانشجویان غیر مستعد یا دارای علاقه کم به آموزش
عدم امکان انتخاب درس و استاد توسط دانشجو	-	-	-
کمبود بازدیدهای علمی	-	-	-
سرفصل‌های نامناسب و غیر مرتبط	-	-	-
نبود حاکمیت فضای دانشگاهی (وجود فضایی مانند مدرسه)	-	-	-

جدول ۳. چالش‌های شناسایی‌شده برای آموزش جغرافیا از نظر اعضای هیئت علمی/ مدرسان

آموزشی	پژوهشی	فرهنگی و فوق برنامه	ساختاری - اداری
جایگاه ضعیف گروه‌های آموزشی در دانشگاه	تأکید بیشتر دانشگاه بر آموزش تا پژوهش	کمبود فضاهای ورزشی در دانشگاه	عدم ثبات در پذیرش دانشجو (به صورت سالیانه)
کمبود کارگاه و ضعف تجهیزات جغرافیایی و آموزشی	نبود فرصت مطالعاتی برای استادان	کمبود بودجه فرهنگی	ملاک‌های نامناسب و پذیرش برخی دانشجویان علاقه کم به آموزش

کمبود بودن واحدهای تخصصی	کمبود فضا، منابع و تجهیزات پژوهشی	کمبود یا ضعف فعالیت مشاور فرهنگی و تحصیلی در دانشگاه	ضعف آگاهی و علاقه‌مندی برخی دانشجویان نسبت به رشته و پذیرش صرفاً برای شغل
زیادبودن واحدهای تربیتی و عمومی	نبودن دانشجویان کارشناسی ارشد و ضعف روحیه پژوهش در دانشجویان کارشناسی	عدم استفاده یا استفاده ضعیف از استادان تخصصی در برنامه‌ریزی-های فرهنگی و فوق برنامه	پذیرش دانشجو بدون فراهم کردن فضا و امکانات آموزشی
عدم تعریف بازدید علمی در برخی سرفصل‌ها	نبودن مجلات تخصصی در دانشگاه	انگیزه پایین استادان تخصصی برای فعالیت‌های فرهنگی و فوق برنامه	کمبود بودجه و در نتیجه انجام‌دادن بازدیدهای علمی کم
کمبود کتاب‌ها و منابع مرتبط با سرفصل‌های آموزش جغرافیا	فعالیت‌های ناچیز پژوهشی برای استادان مأمور و در نتیجه ضعف انگیزه این استادان برای پژوهش		کمبود فضای خوابگاهی و تراکم زیاد دانشجویان در یک اتاق
استخدام‌بودن و در نتیجه انگیزه ضعیف برخی دانشجویان	-	-	ضعف تعریف گروه آموزشی از نظر ساختاری و بودجه‌ای
عدم استفاده از استادان دانشگاه فرهنگیان در تدوین سرفصل‌های آموزشی	-	-	اهتمام ضعیف برخی کارکنان در برطرف کردن نیازهای این رشته
کمبود اعضای هیئت علمی متخصص در دانشگاه	-	-	-
انگیزه ضعیف استادان مأمور آموزشی	-	-	-
عدم پذیرش دانشجوی کارشناسی ارشد در آموزش جغرافیا	-	-	-

سپس، این چالش‌ها در قالب پرسشنامه‌ای در اختیار دانشجو معلمان و استادان این رشته قرار گرفت. در ادامه، برای تأیید چالش‌های شناسایی شده، با توجه به داده‌های گردآوری شده از طریق پرسشنامه، آزمون تی تک‌نمونه‌ای اجرا شد.

جدول ۴. نتایج آزمون تک‌نمونه‌ای برای پرسشنامه دانشجومعلم

سطح معناداری	آماره تی	میانگین مفروض	میانگین	بعد
۰,۰۰۰	۲۸,۱۹	۳	۴,۱	آموزشی
۰,۰۰۰	۱۷,۲۳	۳	۳,۸۴	پژوهشی
۰,۰۰۰	۱۶,۸۶	۳	۳,۸۷	فرهنگی و فوق برنامه
۰,۰۰۰	۳۰,۷۹	۳	۴,۲۹	ساختاری - اداری

بر اساس جدول ۴، میانگین نمرات به دست آمده در بعد آموزش، برابر با ۴,۱ است که از مقدار مفروض (عدد ۳) بزرگتر است. آماره تی برابر با ۲۸,۱۹، و سطح معناداری برابر با ۰,۰۰۰ است، بنابراین، با اطمینان ۹۹ درصد بین میانگین مشاهده شده و میانگین مفروض در بعد آموزش از نظر دانشجومعلم تفاوت معنادار وجود دارد. از آنجا که میانگین به دست آمده برابر با ۴,۱ است، بنابراین، از نظر دانشجومعلم در مجموع، این چالش‌ها به عنوان چالش‌های آموزش جغرافیا در بعد آموزش تأیید شد. در ابعاد پژوهشی، فرهنگی و فوق برنامه، و ساختاری - اداری نیز از آنجا که ضریب معناداری برابر با صفر و آماره تی به ترتیب، برابر با ۱۷,۲۳، ۱۶,۸۶ و ۳۰,۷۹ است، بنابراین، بین میانگین مشاهده شده و میانگین مفروض در بعد آموزش از نظر دانشجومعلم تفاوت معنادار وجود دارد. از طرفی، از آنجا که میانگین به دست آمده برای ابعاد پژوهشی، فرهنگی و فوق برنامه، و ساختاری - اداری به ترتیب، برابر با ۳,۸۴، ۳,۸۷ و ۴,۲۹ است، و چون بالاتر از میانگین مفروض (عدد ۳) هستند، از نظر دانشجومعلم در مجموع، این چالش‌ها به عنوان چالش‌های آموزش جغرافیا تأیید شدند.

جدول ۵. نتایج آزمون تک‌نمونه‌ای برای پرسشنامه اعضای هیئت عملی / مدرسان

سطح معناداری	آماره تی	میانگین مفروض	میانگین	بعد
۰,۰۰۰	۱۷,۰۱	۳	۴,۴۳	آموزشی
۰,۰۰۰	۱۹,۰۲	۳	۴,۴۳	پژوهشی
۰,۰۰۰	۳,۹۴	۳	۳,۹۶	فرهنگی و فوق برنامه
۰,۰۰۰	۱۷,۱۴	۳	۴,۳۲	ساختاری - اداری

براساس جدول ۵، میانگین نمرات به دست آمده در بعد آموزش، برابر با ۴/۴۳ است که از مقدار مفروض (عدد ۳) بزرگتر است. آماره تی برابر با ۱۷/۰۱، و سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰ است، بنابراین، با اطمینان ۹۹ درصد بین میانگین مشاهده شده و میانگین مفروض در بعد آموزش از نظر اعضای هیئت علمی / مدرسان تفاوت معنادار وجود دارد. از آنجا که میانگین به دست آمده برابر با ۴/۴۳ است، بنابراین، از نظر اعضای هیئت علمی / مدرسان در مجموع، این چالش‌ها به عنوان چالش‌های آموزش جغرافیا در بعد آموزش تأیید شد. در ابعاد پژوهشی، فرهنگی و فوق برنامه، و ساختاری - اداری نیز از آنجا که ضریب معناداری برابر با صفر و آماره تی به ترتیب، برابر با ۱۹/۰۲، ۳/۹۴ و ۱۷/۱۴ است، بنابراین، بین میانگین مشاهده شده و میانگین مفروض در بعد آموزش از نظر اعضای هیئت علمی / مدرسان تفاوت معنادار وجود دارد. از طرفی، از آنجا که میانگین به دست آمده برای ابعاد پژوهشی، فرهنگی و فوق برنامه، و ساختاری - اداری به ترتیب، برابر با ۴/۴۳، ۳/۹۶ و ۴/۳۲ است، و چون بالاتر از میانگین مفروض (عدد ۳) هستند، از نظر اعضای هیئت علمی / مدرسان در مجموع، این چالش‌ها به عنوان چالش‌های آموزش جغرافیا تأیید شدند.

در نهایت برای اولویت بندی چالش‌های آموزش جغرافیا و میزان اهمیت آن از دیدگاه دانشجومعلمان و استادان دانشگاه فرهنگیان، آزمون فریدمن اجرا شد. براساس جدول ۶، مقدار مجذور کای برابر با ۵۱/۹۲ به دست آمد، که در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ قرار دارد. بنابراین، رتبه بندی چالش‌های آموزشی از نظر دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان معنادار است و دانشجومعلمان رتبه بندی متفاوتی از بُعدهای چالش‌های آموزش جغرافیا دارند.

جدول ۶. نتایج آزمون فریدمن برای رتبه بندی چالش‌های آموزش جغرافیا از نظر دانشجومعلمان

رتبه	سطح معناداری = ۰/۰۰۰	درجه آزادی = ۳	کای دو = ۵۱/۹۲	رتبه میانگین	بعد
۲				۲/۳۰	آموزشی
۳				۲/۸۲	پژوهشی
۴				۲/۸۵	فرهنگی و فوق برنامه
۱				۲/۰۴	ساختاری - اداری

براساس جدول ۶، بُعد ساختاری- اداری دارای رتبه نخست چالش‌های آموزشی جغرافیا از دیدگاه دانشجومعلمان است. سپس، مهم‌ترین بُعدها از نظر آن‌ها به ترتیب، ابعاد آموزشی، پژوهشی، و فرهنگی و فوق‌برنامه است.

جدول ۷. نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی چالش‌های آموزش جغرافیا از نظر اعضای هیئت علمی/ مدرسان

رتبه	کای دو = ۸,۲۰	درجه آزادی = ۳	سطح معناداری = ۰,۰۴۲	رتبه میانگین	بعد
۳				۲,۶۰	آموزشی
۲				۲,۱۰	پژوهشی
۴				۳,۴۰	فرهنگی و فوق برنامه
۱				۱,۹۰	ساختاری - اداری

در جدول ۷ مقدار مجذور کای برابر با ۸,۲۰ است که در سطح خطای کمتر از ۰,۰۵ قرار دارد. از این رو، رتبه‌بندی چالش‌های آموزش جغرافیا از نظر اعضای هیئت علمی / مدرسان دانشگاه فرهنگیان معنادار است و این گروه، رتبه‌بندی متفاوتی از بُعدهای چالش‌های آموزش جغرافیا دارند. براساس جدول ۷، بُعد ساختاری- اداری دارای رتبه نخست چالش‌های آموزشی جغرافیا از دیدگاه اعضای هیئت علمی/ مدرسان است. سپس، مهم‌ترین بُعدها از نظر آن‌ها به ترتیب، ابعاد پژوهشی، آموزشی، و فرهنگی و فوق‌برنامه است.

بحث و نتیجه‌گیری

رشد و توسعه هر جامعه و بخش‌های آن مرهون برنامه‌ریزی، بررسی مسائل و مشکلات موجود و ارائه راهکار به منظور پاسخگویی به نیازهای آن است. با توجه به گسترش تغییرات روزافزون محیطی، آموزش عالی نیز مانند هر بخش دیگری برای بقا و دستیابی سریع و آسان به اهداف خود (موفقیت)، نیازمند شناسایی چالش‌ها و تحلیل‌های محیطی است. دانشگاه فرهنگیان نیز به عنوان جزئی از آموزش عالی ایران، از این تغییرات به دور نبوده است. به ویژه پس از

استقلال و تمرکززدایی تنها مرکز مأمور تربیت نیروی انسانی آموزش و پرورش ایران از دستگاه متولی خود از سال ۱۳۹۰ این تغییرات شدت و شیب تندتری به خود گرفته است. براساس نتایج پژوهش حاضر **عوامل ساختاری و اداری** (شامل عدم ثبات در پذیرش دانشجو، ملاک‌های نامناسب پذیرش، کیفیت غذا و ...)، **عوامل پژوهشی** (شامل نبودن دانشجوی کارشناسی ارشد، علاقه کم دانشجویان دانشگاه به پژوهش، کمبود فضا و امکانات پژوهشی و ...)، **عوامل آموزشی** (شامل فقر منابع آموزشی، وجود واحدهای تربیتی و عمومی زیاد، عدم انگیزه و تلاش لازم در دانشجویان، ضعف تجهیزات و فقدان نگاه کاربردی به آموزش جغرافیا و ...)، و **عوامل فرهنگی و فوق برنامه** (شامل کمبود فضاهای ورزشی، تأکید غالب به آموزش، کمبود بودجه، ضعف فعالیت مشاور فرهنگی و تحصیلی و ...) از مهم‌ترین مشکلات رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان تا کنون بوده است. بنابراین مسائل، مشکلات و نارسایی‌های یادشده در رشته آموزش جغرافیا مشکلاتی را پیش روی استادان و فراگیران دانشگاه قرار داده، به طوری که روند تسهیل، بهبود و موفقیت فعالیت‌های آموزشی در دستیابی به اهداف دانشگاه را با مشکل مواجه کرده است.

یافته‌های پژوهش حاضر اگرچه با یافته‌های فریدونی (۱۳۹۶) که گسترش کمی آموزش عالی را موجب کم‌ارزش شدن مدرک تحصیلی و بحران افزایش منابع انسانی و بیکاری منطقه‌ای می‌داند، همخوانی ندارد، اما تأییدی است بر یافته‌های افراخته (۱۳۹۵) که جغرافیا را علمی میان‌رشته‌ای می‌داند که آموزش آن نیازمند بازنگری متناسب با تحولات روز است. همچنین، همسو با پژوهش مرادی (۱۳۸۳)، آسیب‌های آموزش جغرافیا را در موارد متعددی مانند ضعف نشریات و کتب، معلمان فاقد انگیزه، کمبود یا فقدان وسایل کمک آموزشی، ضعف بازدیدهای علمی و ... عنوان می‌کند. همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های راد جربری (۲۰۰۹) که اجزا و عناصر مختلفی را در آموزش جغرافیا مؤثر می‌داند، مطابقت دارد و با برخی از یافته‌های رینفرد و هرتیج (۲۰۱۳) که آموزش جغرافیا را فرایند تعامل انسان-جامعه و محیط می‌دانند، همسو است. همچنین، یافته‌های شریف‌زاده (۱۳۹۰) را که ضرورت بازشناسی و بازنگری در آموزش عالی را نشان

می‌دهد، تأیید می‌کند. به علاوه، همسو با نتایج فراستخواه (۱۳۹۱) که ظرفیت‌ها، محدودیت‌ها و الزاماتی را برای ایجاد میان‌رشته‌ای شدن را بررسی کرده است، می‌باشد. سرانجام این پژوهش با یافته‌های علیزاده (۱۳۹۶) که آسیب‌های نظام آموزش عالی ایران را در حوزه‌های مدیریتی، قوانین و محتوا، حوزه استادان و دانشجویان می‌داند، همخوانی دارد و تأییدی بر یافته‌های ایشان است. همان‌طور که بیان شد، عوامل و دلایل متعددی در آموزش بهینه و کارآمد رشته جغرافیا مؤثر هستند. برخی از این عوامل مربوط به حوزه‌های مدیریتی، حوزه قوانین، آیین‌نامه‌ها و محتوای آموزشی، حوزه استادان و دانشجومعلم است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود:

- در تدوین راهبرد و چشم‌انداز کلان آموزش عالی کشور و بالتبع دانشگاه فرهنگیان پژوهش‌های متناسب و تغییرات لازم انجام گیرد.
- در معیارها و ملاک‌های جذب و انتخاب مدیران، اعضای هیئت علمی و کارکنان بخش‌های مختلف، دقت لازم صورت گیرد و در صورت لزوم بازنگری شود.
- در شیوه‌ها و ملاک‌های پذیرش دانشجومعلم تجدید نظر شده و افراد علاقه‌مند به حوزه آموزش و مستعد فعالیت در این حوزه، گزینش و جذب شوند.
- ضمن تقویت فضای نقد و نقادی علمی در دانشگاه، با ارزش‌گذاری و اهمیت‌دادن به پژوهش، دانشجومعلم به انجام‌دادن فعالیت‌های پژوهشی مختلف علمی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی تشویق و ترغیب شوند.
- نظر به اهمیت و تأثیر بی‌بدیل مشاهده و تعامل مستقیم با پدیده‌ها در یادگیری پایدار و لزوم تربیت شهروندانی مسئول و متعهد، دانشگاه فرهنگیان بازدیدهای علمی و تجهیز امکانات و کارگاه‌ها، آموزش جغرافیا را با جدیت بیشتری دنبال شود.
- تحقق اهداف مندرج در اساسنامه دانشگاه و ساحت‌های شش‌گانه سند تحول به ویژه هدف اعتقادی، عبادی و اخلاقی، نیازمند مشارکت همه افراد از جمله برنامه‌ریزان، استادان و دانشجویان در برنامه‌های فرهنگی و فوق برنامه و توجه ویژه به این بخش است. از این رو، برنامه‌ریزی و و بازنگری‌های لازم در این حوزه انجام گیرد.

منابع

- افراخته، حسن (۱۳۹۵). تحول جغرافیا به عنوان علمی میان‌رشته‌ای. *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، (۸)، ۲، ۱۳۲-۱۱۹.
- چوبینه، مهدی (۱۳۷۶). آموزش جغرافیا، راهی نو با مشکلاتی بسیار. *رشد آموزش جغرافیا*، ۴، ۴۳-۴۶.
- سحرخیز، علی، صفری، احمدرضا، نبوی، سید صادق، و اجاقلو، کمال و همکاران (۱۳۹۶). *روایتی از کیفیت دانشگاه فرهنگیان، کارنامه ۹۶-۱۳۹۲*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- شریف‌زاده، فتاح (۱۳۹۰). ضرورت بازشناسی نظام آموزش عالی و نقش آن در توسعه علمی و اجتماعی کشور: پژوهشی درباره دوره کارشناسی رشته مدیریت دولتی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور. *جامعه‌پژوهی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، (۱)۲، ۷۹-۱۱۲.
- شریفی نجف‌آبادی، رسول (۱۳۹۷الف). مقایسه تطبیقی برنامه‌های درسی تربیت معلم قدیم با دانشگاه فرهنگیان. *رشد آموزش جغرافیا*، ۱۲۱، ۵۵-۴۹.
- شریفی نجف‌آبادی، رسول (۱۳۹۷ب). آموزش جغرافیا در مدارس ایرانی خارج از کشور. *رشد آموزش جغرافیا*، ۱۲۰، ۲۶-۲۲.
- علیزاده، امید (۱۳۹۶). *آسیب‌شناسی نظام آموزش عالی ایران در چارچوب حفره‌های حکومت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد جغرافیای سیاسی، دانشکده جغرافیا، دانشگاه تهران.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۱). برنامه‌ریزی آموزش عالی و چالش‌های میان‌رشته‌ای شدن. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، (۱)۱، ۷۹-۵۵.
- فریدونی، سمیه (۱۳۹۶). گسترش کمی آموزش عالی با تأکید بر پیامدهای اجتماعی؛ نظریه‌ای داده‌بنیاد. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، (۴)۲۳، ۶۹-۹۶.
- قارون، معصومه (۱۳۹۳). سیاست‌های گسترش آموزش عالی در سال‌های اخیر: توسعه ظرفیت یا اتلاف منابع؟. *فرایند توسعه و مدیریت*، (۲)۲۷، ۳-۲۸.

کتابی، محمود (۱۳۷۹). بررسی و تحلیل برخی شاخص‌های آموزش عالی در مورد دانشگاه اصفهان. مطالعات و پژوهش‌های دانشکده ادبیات و علوم انسانی، شماره‌های ۲۰ و ۲۱، ۶۵-۹۰.

کریمی، صدیقه، نصر، احمدرضا، و شریف، مصطفی (۱۳۹۳). الزامات و چالش‌های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد جامعه‌یادگیری. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۸(۸)، ۱۲۶-۸۹.

مرادی، صباح (۱۳۸۳). آسیب‌شناسی آموزش جغرافیا. رشد آموزش جغرافیا، ۶۸، ۹-۳.

Estives, M. (2015). Citizenship education- what geography teachers think on the subject and how they are involved?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 447-451.

Gerber, R. (2009). Geographical education. *Geography*, Available at <https://www.eolss.net/Sample-Chapters/C01/E6-14-01-03.pdf>. International Handbook on Geographical Education. www.springer.com

Lambert, D., & Morgan, J. M. (2010). *Teaching geography 11-18 a conceptual approach*. Open University Press.

Reinfried, R., & Hertig, Ph. (2013). Geographical education: How human- environment-society processes work. *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS) & www.geoeduc.ch › files_publi* (pp. 1-21).

Sergeren, A. (2012). Mapping geographical education in Canada: Elementary and secondary curriculum across Canada. *Review of International Geographical Education*, 2(1), 118-137.