

## **Investigating the Process of Announcing the Need of the Provinces for New Teachers and Its Impact on the Performance of Farhangian University (Study of Geography Education in the Period 2012 to 2021)**

**Rasoul Sharif Najafabadi\***

*Department of Geography Education, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran*

(Received: November 6, 2021; Accepted: February 28, 2022)

### **Abstract**

This study was conducted in the field of higher education planning with the aim of investigating the process of announcing the need of the provinces for new teachers and its impact on the performance of Farhangian University, for example The field of geography education has been studied during the period of 2012 to 2021. The present research is of applied type and has been done by mixed method. In Quantitatively step, the correlation between the provinces' needs for geography teachers and their high school student population, and also, Annual fluctuations in SPSS 18 software were also examined, and then relying on interviews with professors of geography, the impact of this trend on the performance of Farhangian University has been qualitatively analyzed in the form of MAXQDA2018 software. The results show that over the past decade, the declaration of the general need of the provinces for the teachers of geography in the amount of 0.918 was correlated with the population of their high school students, but it has varied from province to province and from year to year. As a result, fragile conditions have been created for this field at Farhangian University. If this instability continues, the performance of Farhangian University will be weakened.

**Keywords:** Higher education planning, Human resources, Teacher needs assessment, Teacher training.

---

\* Corresponding Author, Email: R.Sharifi@cfu.ac.ir

## بررسی روند اعلام نیاز استان‌ها به معلمان جدید و تأثیر آن بر عملکرد دانشگاه فرهنگیان (مطالعه رشته آموزش جغرافیا در بازه زمانی ۱۳۹۱ تا ۱۴۰۰)

رسول شریفی نجف‌آبادی\*

استادیار، گروه آموزش جغرافیا، صندوق پستی: ۸۸۹-۱۴۶۶۵، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۹)

### چکیده

این پژوهش در حوزه آمایش آموزش عالی و با هدف بررسی روند اعلام نیاز استان‌ها به معلمان جدید و تأثیر آن بر عملکرد دانشگاه فرهنگیان انجام شده که به عنوان نمونه، رشته آموزش جغرافیا در طی بازه زمانی ۱۳۹۱ تا ۱۴۰۰ مورد مطالعه قرار گرفته است. پژوهش حاضر از نوع کاربردی بوده و به روش آمیخته صورت گرفته است. در مرحله کمی، رابطه همبستگی بین اعلام نیاز استان‌ها به دبیر جغرافیا با جمعیت دانش‌آموزی دوره متوسطه آن‌ها و همچنین، نوسانات سالانه رخ داده در نرم‌افزار SPSS18 مورد بررسی قرار گرفته و سپس با تکیه بر مصاحبه با استادان جغرافیا، تأثیر این روند بر عملکرد دانشگاه فرهنگیان در قالب نرم‌افزار MAXQDA2018 تحلیل کیفی شده است. نتایج نشان داد طی یک دهه گذشته، اعلام نیاز کلی استان‌ها به دبیر جغرافیا در حد ۰/۹۱۸ با جمعیت دانش‌آموزی دوره متوسطه آن‌ها همبستگی داشته، اما از استانی به استان دیگر و از سالی به سال دیگر، متغیر بوده است. در نتیجه، شرایط شکننده‌ای برای این رشته در دانشگاه فرهنگیان ایجاد شده است. در صورت ادامه این بی‌ثباتی، عملکرد دانشگاه فرهنگیان تضعیف خواهد شد.

**واژگان کلیدی:** آمایش آموزش عالی، برآورد نیاز معلم، تربیت معلم، منابع انسانی.

## مقدمه

واژه «آمایش»<sup>۱</sup> برای اولین بار در اوایل قرن بیستم به صورت رسمی در فرانسه به کار گرفته شد (محمودی، ۱۳۸۸، ص ۱۴۴). آمایش، اسم مصدر «آمای» به معنای هنر یا فن آراسته‌سازی همراه با آینده‌نگری در عناصر انسانی، فعالیت‌ها، زیرساخت‌ها و وسایل ارتباطی با در نظر گرفتن الزامات طبیعی، انسانی و اقتصادی است (نیلی، ۱۳۹۲، ص ۴). هدف از آمایش آموزش عالی<sup>۲</sup>، برنامه‌ریزی برای گسترش نظام‌مند و مأموریت‌گرا و ساماندهی مجدد مراکز آموزش عالی بر اساس اسناد بالادستی و با توجه به مزیت نسبی مناطق مختلف جغرافیایی و نیاز کشور به تربیت نیروهای متخصص و متعهد تعریف شده است (قرونه، حیدری تاشه‌کبود و ثنائی‌پور، ۱۳۹۸، ص ۴۶). توسعه آموزش عالی مبتنی بر مطالعات آمایش می‌تواند به مأموریت‌گرایی این مؤسسات و پرهیز از اتلاف منابع ملی منجر شود. از این رو، کشورهای خواهان توسعه همه‌جانبه و پایدار، ابتدا باید نظام آموزش عالی خود را به طور متوازن توسعه دهند.

سیاست‌گذاری در بخش آموزش عالی در دو سطح درون‌بخشی و فرابخشی صورت می‌گیرد که سطح درون‌بخشی به اصلاح سیاست‌های درون نظام آموزش عالی و سطح فرابخشی به ارتباط نظام آموزش عالی با سایر نظام‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جامعه اشاره دارد. به طبع، هر چه تعامل و ارتباط بهتر و اثربخش‌تری بین نظام آموزش عالی و سایر نظام‌ها وجود داشته باشد، دانشگاه‌ها به نحو بهتری می‌توانند با تنظیم شرایط داخلی خود به توسعه جامعه کمک کنند (قرونه، حیدری تاشه‌کبود و ثنائی‌پور، ۱۳۹۸، ص ۴۶). درباره آمایش آموزش عالی مطالعات متنوعی در سطح جهان صورت گرفته که از جمله آن‌ها پژوهش‌های آگراوال<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) در هند، ووکاسوسیک و ساریکو<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) در صربستان، کوتچرو<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) در چک، گوان و اسمیت<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) در چین، مکدونگ و فن<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) در ایالات متحده آمریکا شایان ذکر هستند.

1. Amenagement (In French)
2. Higher Education Spatial Planning
3. Agrawal
4. Vukasovic & Sarrico
5. Kutscheraue
6. Qian & Smyth
7. McDonough & Fann

برنامه‌ریزی مقدماتی مبتنی بر آمایش آموزش عالی در ایران از دهه ۵۰ شروع شد، اما این مقوله با تصویب سند نقشه جامع علمی کشور در سال ۱۳۸۹ مورد توجه جدی قرار گرفت (آقاتبار رودباری و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۱۱۴). در این سند بر رصد دائمی ظرفیت‌های محیطی و اقتضائات اجتماعی و تنظیم ظرفیت دانشگاه‌ها در مقاطع و حوزه‌های مختلف علمی و متناسب با نیازهای حال و آینده و بر اساس اصول و ملاحظات آمایش سرزمین تأکید شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹، ص ۴۱). پس از تصویب این سند، مطالعات آمایشی متنوعی در ابعاد مختلف موضوعی و منطقه‌ای صورت گرفت که از جمله آن‌ها می‌توان به مطالعات موضوعی برهم کنش آمایش آموزش عالی و صنعت (قربانی و همکاران، ۱۳۹۹) و آمایش توسعه آموزش عالی سلامت (آقاتبار رودباری و همکاران، ۱۳۹۷) و مطالعات منطقه‌ای آمایش آموزش عالی در استان اصفهان (نیلی، ۱۳۹۲) و استان خراسان رضوی (آهنچیان، ۱۳۹۰) اشاره کرد.

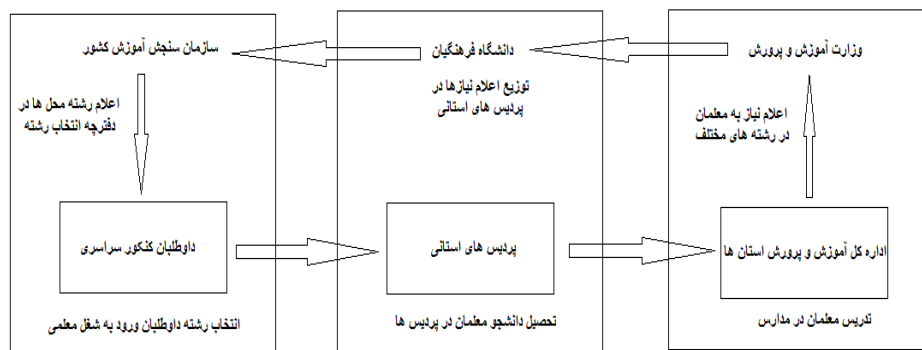
آموزش عالی در حوزه تربیت معلم سابقه یکصد ساله داشته و با فراز و فرودهای بسیاری همراه بوده است. در سال ۱۲۹۷ ه.ش با تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین در مجلس شورای ملی، اولین مراکز آموزش عالی تربیت معلم شکل گرفتند که به مرور زمان از گسترش و تنوع زیادی برخوردار شدند (شریفی نجف‌آبادی و ایران‌نژاد، ۱۳۹۹، ص ۷). پس از وقوع انقلاب اسلامی، در ساختار و محتوای مراکز تربیت معلم تغییراتی ایجاد شد، اما فعالیت آن‌ها همچنان ادامه یافت. اوج فعالیت این مراکز در سال تحصیلی (۷۱-۷۲) بود که تعداد ۱۰۰ هزار دانشجو معلم در آن‌ها به تحصیل اشتغال داشتند؛ اما پس از آن، به دلیل تغییر در سیاست‌گذاری‌های جمعیتی و کاهش تعداد دانش‌آموزان، سهمیه پذیرش در مراکز تربیت معلم کاهش چشمگیری یافت، به طوری که در سال تحصیلی (۷۷-۷۶) به حدود ۵۰۰۰ نفر در سال تقلیل یافت (انزایی، ۱۳۸۴، ص ۹). پس از یک دوره رکود و در پی تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰، راهکار استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه‌اندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت‌محور و به منظور بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر تربیت معلم به تصویب رسید (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۲۶). بر این اساس، اساسنامه جدیدی برای مراکز تربیت معلم تصویب شد و

همگی آن‌ها تحت عنوان دانشگاه فرهنگیان جمع شدند؛ به گونه‌ای که به هر استان یک پردیس پسرانه و یک پردیس دخترانه تعلق گرفت. لازم به ذکر است که برخی از این پردیس‌ها دارای مراکز وابسته‌ای می‌باشند (ساعتچی تهرانی، نجفیان و تقی‌زاده، ۱۳۹۶، ص ۳).

با وجود اهمیت آمایش مراکز تربیت معلم، پیشینه مطالعات صورت گرفته درباره آن‌ها محدود است. مهرمحمدی (۱۳۹۵) با طرح موضوع چالش‌های آمایش در دانشگاه فرهنگیان، این موضوع را از دو منظر بیرونی و درونی بررسی کرد. ایشان از منظر بیرونی با طرح تنوع در روش‌های پذیرش و تربیت دانشجو، پیشنهاد دادند که این دانشگاه از لاک انحصاری خود خارج شده و در امر ملی تربیت معلم از ظرفیت سایر نهادهای علمی کشور مانند دانشکده‌های علوم تربیتی، برخی دانشکده‌های علوم انسانی و علوم پایه و تعدادی از مؤسسات آموزش عالی غیر دولتی نیز استفاده کند. همچنین، از منظر درونی نیز این دانشگاه سیاست از بوم برای بوم، ولی نه در بوم را مبنا قرار داده و به جای توزیع تمام رشته‌ها در تمام استان‌ها، راهبرد تأسیس پردیس‌های تخصصی در استان‌های مستعد را در پیش بگیرد.

مطالعات صورت گرفته درباره فعالیت‌های دانشگاه فرهنگیان در طی ۱۰ سال گذشته گواه آن است که این دانشگاه با چالش‌هایی مختلفی در حوزه‌های برنامه‌درسی (تلخابی، ۱۳۹۷)، کارورزی (خروشی، پریشانی و قربانی، ۱۳۹۹) و تربیت پژوهشگر (دهقان، مهرام و کرمی، ۱۳۹۵) مواجه بوده است. در یک نگاه کلی به نظر می‌رسد که این مشکلات ریشه درون‌سازمانی داشته و به عملکرد داخلی این دانشگاه مرتبط می‌شود، اما با تأملی در مسیر جذب و تربیت معلم (شکل ۱) می‌توان حدس زد که این نابسامانی‌ها می‌توانند از شرایطی خارجی تحمیلی بر این دانشگاه نیز متأثر باشند که در این رابطه می‌توان برای «نوسان در اعلام نیاز به معلم» نقش محوری قائل شد. به عبارت دیگر، روند آموزش و پژوهش در دانشگاه فرهنگیان با چالش‌هایی روبه‌رو شده که برخی از آن‌ها ریشه در ضعف طرح آمایش داشته و از عوامل بیرونی به ابعاد درونی آن سرایت کرده‌اند. طبق سند تحول در آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان دروازه ورود به آموزش و پرورش کشور تلقی شده و وزارت آموزش و پرورش موظف شده است که معلمان مورد نیاز خود را از مسیر این دانشگاه تأمین کند

(شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۹). در روند اجرایی این دستورالعمل، اداره کل آموزش و پرورش استان‌ها موظف هستند که هر ساله با بررسی وضعیت نیروی انسانی در نواحی و مناطق تابعه خود، نیاز هر استان به معلمان جدید در رشته‌های مختلف را احصاء کرده و به وزارت آموزش و پرورش اعلام کنند. این آمارها در این وزارتخانه تجمیع شده و به دانشگاه فرهنگیان اعلام می‌شود. در این دانشگاه نیز آمار تقاضاهای استان‌ها بررسی شده و در بین پردیس‌های استانی این دانشگاه توزیع می‌شود. در برخی رشته‌ها مانند آموزش ابتدایی تقاضاهای استان‌ها به قدری بالاست که برای همه پردیس‌های آن استان‌ها ظرفیت ایجاد می‌شود و دانشجوی معلمان هر استان در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی تابعه همان استان مشغول به تحصیل می‌شوند. اما در برخی رشته‌ها مانند آموزش جغرافیا به دلیل محدود بودن اعلام نیاز استان‌ها، توزیع رشته‌ها به شکل قطبی صورت می‌گیرد؛ به این نحو که آمار اعلام نیاز چند استان مجاور تجمیع شده و رشته مورد نظر به یکی از پردیس‌های آن استان‌ها تعلق می‌گیرد. در نهایت، اسامی رشته‌محل‌ها و ظرفیت‌های آن‌ها به سازمان سنجش اعلام می‌شود تا در دفترچه‌های انتخاب رشته کنکور ثبت گردد. آن دسته از داوطلبان کنکور سراسری که علاقمند به شغل معلمی می‌باشند، با انتخاب این رشته‌محل‌ها وارد پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در استان‌های مختلف شده و در یک دوره چهارساله تحت پوشش امکانات آموزشی و رفاهی رایگان قرار می‌گیرند و پس از فارغ‌التحصیلی، به محل سهمیه خدمتی خود رفته و مشغول به تدریس می‌شوند (شکل ۱).



شکل ۱. مسیر جذب و تربیت معلم در ایران

هرچند تحلیل محتوای اهداف بیان شده در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که بر استقلال این دانشگاه در انجام وظایف تأکید شده است (زجاجی و درانی، ۱۳۹۴)، اما با تأملی بر فرایند ذکر شده (شکل ۱)، کاملاً آشکار می‌شود که آمار اعلام نیاز اداره کل آموزش و پرورش استان‌ها به منزله آمار ورودی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شود و هماهنگی بین آن‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است. بنابراین، باید از یک سو به بررسی آمارهای اعلام نیاز استان‌ها به معلمان جدید پرداخته شده و همبستگی آن‌ها با جمعیت دانش‌آموزی و نوسانات آن در طی سال‌های مختلف مورد تامل قرار گیرد و از سوی دیگر، با بررسی تأثیر این آمار اعلام نیاز و نوسانات آن بر عملکرد دانشگاه فرهنگیان، تبعات ایجاد شده نیز شناسایی و تحلیل شود. مروری بر پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که هر چند در بازه‌های زمانی مختلف، مباحث آماری جمعیت دانش‌آموزان و معلمان از یک سو و نارسایی‌ها و مشکلات دانشگاه فرهنگیان از سوی دیگر مورد مطالعه قرار گرفته است، اما هیچگاه ارتباط بین این دو دسته پدیده مورد تامل قرار نگرفته است. براین اساس در این پژوهش با محور قراردادن این موضوع، به طور ویژه روند اعلام نیاز استان‌ها به دبیران جدید در رشته آموزش جغرافیا و تأثیر آن بر عملکرد دانشگاه فرهنگیان در بازه زمانی ۱۳۹۱ تا ۱۴۰۰ مورد تامل قرار گرفته و سؤال‌های زیر مطرح شده است:

۱. بین جمعیت دانش‌آموزی دوره دوم متوسطه استان‌ها و اعلام نیاز اداره کل آموزش و پرورش استان‌ها به دبیر جغرافیا رابطه‌ای وجود داشته است؟
۲. آیا اعلام نیاز اداره کل آموزش و پرورش استان‌ها به دبیر جغرافیا در طی این بازه زمانی یکنواخت بوده است؟
۳. روند اعلام نیاز اداره کل آموزش و پرورش استان‌ها به دبیر جغرافیا چه تأثیری بر کیفیت آموزش و پژوهش این رشته در دانشگاه فرهنگیان داشته است؟

### روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق کاربردی به روش آمیخته (به دو شیوه کمی و کیفی) صورت گرفته است. در مرحله کمی، دفترچه‌های انتخاب رشته کنکورهای سراسری سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۴۰۰ بررسی شده است، و

آمار ده ساله اعلام نیاز اداره کل آموزش و پرورش استان‌ها به دبیر جغرافیا استخراج شده است. همچنین، نظر به اینکه درس جغرافیا مختص به دوره دوم متوسطه بوده (به عنوان یک درس عمومی برای همه رشته‌های تحصیلی و به عنوان یک درس تخصصی برای رشته علوم انسانی)، آمار دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه استان‌ها نیز از سالنامه آماری سال ۱۳۹۵ استخراج شده است. ادامه، همبستگی بین این دو دسته داده آماری در قالب نرم‌افزار SPSS18 تحلیل شده است. علاوه بر آن، با بررسی روند ۱۰ ساله اعلام نیاز استان‌ها، نوسانات سالانه آن‌ها نیز مورد تأمل قرار گرفته و ضریب تغییرات آن‌ها محاسبه شده است. این ضریب از تقسیم انحراف معیار به میانگین اعلام نیاز هر استان به دست آمده است.

در مرحله کیفی از روش پدیدارشناسی<sup>۱</sup> استفاده شده که در آن به بررسی تجربیات واقعی افراد از یک موضوع پرداخته می‌شود. جامعه آماری این پژوهش شامل اساتیدی بوده‌اند که در بازه زمانی ۱۳۹۱ تا ۱۴۰۰ در استان‌هایی که پردیس‌های آن‌ها دارای رشته آموزش جغرافیا بوده است، به تدریس دروس جغرافیا اشتغال داشته‌اند. بنابراین، ابتدا استان‌های دارای این ویژگی شناسایی شده‌اند که شامل ۱۶ استان البرز، تهران، خراسان جنوبی، خراسان رضوی، خوزستان، مازندران، سیستان و بلوچستان، زنجان، قزوین، چهارمحال و بختیاری، بوشهر، گیلان، گلستان، کردستان، هرمزگان و لرستان بوده‌اند. در بررسی دقیقتر مشخص شد که ویژگی مشترک دیگر همه استان‌های ذکر شده این بوده که حداقل به مدت یک سال وقفه در جذب دانشجوی معلمان جغرافیا را تجربه کرده‌اند. در مرحله بعد، برای دستیابی به جامعه آماری اساتید جغرافیا در این پردیس‌ها اقدام شد. از آنجا که به دلیل شرایط اپیدمی بیماری کرونا و برگزار نشدن آموزش‌های حضوری، دسترسی مستقیم به همه این اساتید امکان نداشت و همچنین، مشخص شد برخی اساتیدی که در سال‌های قبل به صورت حق‌التدریس، یا مأمور در این پردیس‌ها به تدریس دروس جغرافیا اشتغال داشته‌اند، به دلیل عدم اختصاص مستمر دانشجوی، دیگر به ادامه همکاری دعوت نشده و دسترسی به همه آن‌ها امکان‌پذیر نیست، از روش نمونه‌گیری غیر احتمالی گلوله‌برفی استفاده شد. برای این منظور، ضمن تماس با استادان در دسترس رشته جغرافیا و انجام مصاحبه با آن‌ها، در پایان از آن‌ها خواسته می‌شد که سایر

## 1. Phenomenology



استادانی که سابقه تدریس رشته جغرافیا در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان را داشته‌اند، معرفی کنند تا مصاحبه بعدی با آن‌ها صورت گیرد. بر این اساس، به جز استان‌های قزوین، کردستان، هرمزگان و لرستان که در آن‌ها به نمونه‌ای دسترسی پیدا نشد، از سایر استان‌ها حداقل یک استاد در این پژوهش مشارکت داده شد و این کار تا حد اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت؛ به گونه‌ای که آمار اساتید به ۱۷ نفر (۱۱ مرد و ۶ زن) رسید. از این تعداد، ۵ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و ۲ نفر از اساتید مامور از آموزش و پرورش و ۱۰ نفر دیگر از اساتیدی بوده‌اند که به صورت مدعو با این پردیس‌ها همکاری داشته‌اند.

مصاحبه‌ها به صورت نیمه‌ساختاریافته<sup>۱</sup> و تلفنی انجام شد که هر یک بین ۱۵ تا ۲۵ دقیقه به طول انجامید. در هنگام مصاحبه، پژوهشگر ضمن معرفی خود و توضیح درباره موضوع پژوهش و کسب اجازه از استادان برای ضبط یا یادداشت‌برداری از مکالمات، از آن‌ها می‌خواست تا در پاسخ به چند سؤال، تجارب خود را از تأثیر روند جذب دانشجو معلمان جغرافیا بر عملکرد آموزشی و پژوهشی پردیس‌ها بیان کنند. روایی محتوایی<sup>۲</sup> این سؤال‌ها قبلاً توسط ۳ نفر از استادان مورد تأیید قرار گرفته بود.

تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوای مصاحبه و براساس نظر کریپ پندروف<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) شامل جمع‌آوری داده‌ها، تقلیل داده‌ها، استنباط و تحلیل آن‌ها صورت گرفت. به این منظور، در مرحله اول اقدام به پیاده‌سازی و بررسی خط به خط مصاحبه‌ها شده و داده‌ها به صورت کدهایی ثبت، ضبط و پالایش شدند. سپس، از کدهایی که مشابه بوده و یا ارتباط بیشتری با هم داشتند، مفاهیم استخراج شده و در طبقات مشابه گنجانده شدند و با استفاده از تکنیک حذف، ادغام و تعمیم، مقولات تعیین و نامگذاری شدند. در نهایت، در مرحله کدگذاری محوری، مقوله‌های اصلی مشخص شدند. برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از نرم‌افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی آ<sup>۴</sup> ۲۰۱۸ طی سه مرحله کدگذاری

1. Semi Structured Interview  
2. Content Validity  
3. Krip pendorff  
4. MAXQDA2018

باز<sup>۱</sup>، محوری<sup>۲</sup> و انتخابی<sup>۳</sup> استفاده شد. به منظور دقت در تجزیه و تحلیل اطلاعات از مسیر ممیزی<sup>۴</sup> به وسیله ۲ ناظر خارجی (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۱، ص ۳۹۶) که یکی متخصص در علوم تربیتی و دیگری متخصص در جغرافیا بوده و به کلیه فایل‌ها دسترسی داشتند، استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

در جدول ۱، آمار اعلام نیاز به دبیر جغرافیا در طی سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۴۰۰ ارائه شده است. کل تقاضای استان‌ها در طی این دوره، ۱۸۶۸ نفر بوده که حداکثر آن از استان تهران با ۲۶۹ نفر و حداقل آن از استان ایلام با ۱۳ نفر بوده است. اگر استان‌ها را از نظر درخواست کلی برای جذب دبیر جغرافیا در سه گروه اعلام نیاز بالا (بیشتر از ۸۰ نفر)، متوسط (بین ۸۰ تا ۴۰ نفر) و پایین (کمتر از ۴۰ نفر) قرار دهیم، مشاهده می‌شود که استان‌های تهران، خوزستان، اصفهان، سیستان و بلوچستان، فارس، آذربایجان غربی و خراسان رضوی در گروه نیاز بالا و استان‌های یزد، البرز، هرمزگان، کرمان، آذربایجان شرقی، بوشهر، مازندران، مرکزی، گلستان، خراسان شمالی، همدان و گیلان در گروه اعلام نیاز متوسط و سایر استان‌ها در گروه اعلام نیاز پایین قرار می‌گیرند. بالاترین نسبت اعلام نیاز بین استان تهران (۲۶۹ نفر) و استان ایلام (۱۳ نفر) به مقدار ۲۱ برابر بوده است.

جدول ۱. تعداد اعلام نیاز استان‌ها به دبیر جغرافیا در طی سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۴۰۰.

وضعیت اعلام نیاز	استان‌های مشمول
اعلام نیاز بالا	تهران (۲۶۹ نفر)، خوزستان (۱۱۱ نفر)، اصفهان (۱۰۸ نفر)، سیستان و بلوچستان (۱۰۸ نفر)، فارس (۹۵ نفر)، آذربایجان غربی (۸۷ نفر)، خراسان رضوی (۸۰ نفر).
اعلام نیاز متوسط	یزد (۷۲ نفر)، البرز (۷۰ نفر)، هرمزگان (۶۹ نفر)، کرمان (۶۷ نفر)، آذربایجان شرقی (۶۵ نفر)، بوشهر (۶۰ نفر)، مازندران (۵۹ نفر)، مرکزی (۵۵ نفر)، گلستان (۵۵ نفر)، خراسان شمالی (۴۷ نفر)، همدان (۴۱ نفر)، گیلان (۴۰ نفر).
اعلام نیاز پایین	چهارمحال و بختیاری (۳۹ نفر)، کرمانشاه (۳۸ نفر)، لرستان (۳۰ نفر)، قزوین (۲۸ نفر)، اردبیل (۲۷ نفر)، قم (۲۶ نفر)، کردستان (۲۵ نفر)، کهگیلویه و بویراحمد (۲۴ نفر)، زنجان (۲۲ نفر)، خراسان جنوبی (۲۲ نفر)، سمنان (۱۶ نفر)، ایلام (۱۳ نفر).

1. Open Coding
2. Axial Coding
3. Selective Coding
4. Audit Trail

از آنجا که یکی از مهمترین و تأثیرگذارترین عوامل مؤثر در اعلام نیاز به دبیر جغرافیا می‌توانست جمعیت دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه هر استان باشد، رابطه بین این دو کمیت بررسی شد. با توجه به جدول ۲، ضریب همبستگی ۰/۹۱۸ به دست آمد و میزان تبیین متغیر دبیر جغرافیا بر اساس جمعیت دانش‌آموزی استان‌ها ۰/۸۳۷ محاسبه شد. با در نظر گرفتن آزمون تحلیل واریانس (جدول ۳) و روابط مربوط به پیش‌بینی متغیر تعداد اعلام‌نیاز بر اساس جمعیت دانش‌آموزی (جدول ۴)، معادله مربوطه نیز استخراج شده (معادله ۱) و خط رگرسیون براساس داده‌های موجود برازش شد (شکل ۲).

جدول ۲. تحلیل رگرسیون اعلام نیاز استان‌ها به دبیر جغرافیا بر اساس جمعیت دانش‌آموزی آن‌ها

مدل	R	R <sup>۲</sup>	R <sup>۲</sup>	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۹۱۸	۰/۸۴۳	۰/۸۳۷	۱۹/۳۸۷۰

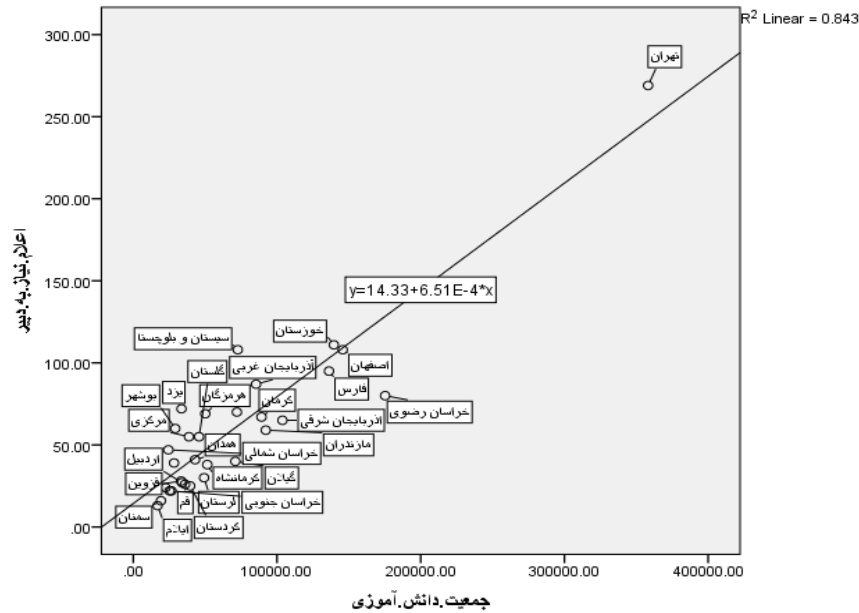
جدول ۳. آزمون تحلیل واریانس برای معناداری مدل

مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
۵۸۳۷۰/۰۸۴	۱	۵۸۳۷۰/۰۸۴	۱۵۵/۲۹۹	۰/۰۰۰ <sup>d</sup>
۱۰۸۹۹/۸۲۵	۲۹	۳۷۵/۸۵۷		
۶۹۲۶۹/۹۳۵	۳۰			

جدول ۴. پیش‌بینی متغیر تعداد تقاضای دبیر براساس متغیر جمعیت دانش‌آموزی استان‌ها.

ضرایب غیر استاندارد (B)	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد (Beta)	آماره t	ضریب معناداری
۱۴/۳۳۱	۵/۰۷۰	---	۲/۸۲۷	۰/۰۰۸
۰/۰۰۶۵	۰/۰۰	۰/۹۱۸	۱۲/۴۶۲	۰/۰۰۰

$$Y = 14.431 + 0.0065X \text{ (معادله ۱)}$$



شکل ۲. برازش خط رگرسیون بین میزان اعلام نیاز به دبیر جغرافیا و جمعیت دانش آموزی در استان‌های مختلف (بازه زمانی ۱۴۰۰-۱۳۹۱).

بر اساس معادله رگرسیون به دست آمده بین جمعیت دانش آموزان دوره دوم متوسطه استان‌ها و تعداد اعلام نیاز به دبیر جغرافیا (معادله ۱)، تعداد دبیر مورد نیاز به نسبت جمعیت برآورد شد (جدول ۵). با مقایسه بین مقادیر اعلام نیاز با مقادیر برآورد، استان‌ها در سه رده نسبت جذب بیشتر از حدانتظار (بالتر از ۰٫۲+)، در حدود انتظار (بین ۰٫۲+ تا ۰٫۲-)، یا کمتر از حد انتظار (پایین تر از ۰٫۲-) قرار گرفتند (جدول ۶).

جدول ۵. مقایسه آمار اعلام نیاز به دبیر جغرافیا با نتایج رگرسیون.

ردیف	نام استان	جمعیت دانش آموزی	تعداد اعلام نیاز	وضعیت اعلام نیاز نسبت به برآورد	
				تفاوت	نسبت
۱	آذربایجان شرقی	۱۰۳۷۸۳	۶۵	-۱۷	-۰٫۲۰
۲	آذربایجان غربی	۸۵۴۰۷	۸۷	+۱۷	+۰٫۲۴
۳	اردبیل	۳۳۹۷۱	۲۷	-۹	-۰٫۲۵

ردیف	نام استان	جمعیت دانش‌آموزی	تعداد اعلام نیاز	وضعیت اعلام نیاز نسبت به برآورد	
				برآورد اعلام نیاز	تفاوت نسبت
۴	اصفهان	۱۴۵۷۳۵	۱۰۸	۱۰۹	-۱
۵	البرز	۷۲۰۸۴	۷۰	۶۱	+۹
۶	ایلام	۱۶۸۷۱	۱۳	۲۵	-۱۲
۷	بوشهر	۲۹۲۱۰	۶۰	۳۳	+۲۷
۸	تهران	۳۵۸۱۹۵	۲۶۹	۲۴۷	+۲۲
۹	چهارمحال و بختیاری	۲۸۳۵۷	۳۹	۳۳	+۶
۱۰	خراسان جنوبی	۲۵۲۳۸	۲۲	۳۱	-۹
۱۱	خراسان رضوی	۱۷۵۲۱۸	۸۰	۱۲۸	-۴۸
۱۲	خراسان شمالی	۲۴۴۲۶	۴۷	۳۰	+۱۷
۱۳	خوزستان	۱۳۹۵۷۹	۱۱۱	۱۰۵	+۶
۱۴	زنجان	۲۶۵۳۷	۲۲	۳۲	-۱۰
۱۵	سمنان	۱۹۲۶۰	۱۶	۲۷	-۱۱
۱۶	سیستان و بلوچستان	۷۲۷۱۵	۱۰۸	۶۲	+۴۶
۱۷	فارس	۱۳۶۱۵۱	۹۵	۱۰۳	-۸
۱۸	قزوین	۳۳۲۵۸	۲۸	۳۶	-۸
۱۹	قم	۳۶۰۱۲	۲۶	۳۸	-۱۲
۲۰	کردستان	۳۹۶۰۶	۲۵	۴۰	-۱۵
۲۱	کرمان	۸۹۱۹۸	۶۷	۷۲	-۳
۲۲	کرمانشاه	۵۱۴۶۶	۳۸	۴۸	-۱۰
۲۳	کهگیلویه و بویراحمد	۲۲۴۳۷	۲۴	۲۹	-۵
۲۴	گلستان	۴۵۷۳۹	۵۵	۴۴	+۱۱
۲۵	گیلان	۷۱۰۱۳	۴۰	۶۰	-۲۱
۲۶	لرستان	۴۹۲۲۱	۳۰	۴۶	-۱۶
۲۷	مازندران	۹۲۱۹۶	۵۹	۷۴	-۱۵
۲۸	مرکزی	۳۸۶۹۵	۵۵	۳۹	+۱۵
۲۹	هرمزگان	۵۰۱۰۲	۶۹	۴۷	+۲۲
۳۰	همدان	۴۲۹۷۲	۴۱	۴۲	-۱
۳۱	یزد	۳۳۵۰۷	۷۲	۳۶	+۳۶
	کل	۲۱۸۸۱۵۹	۱۸۶۸	-	-

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، استان یزد در رده بالاترین مقدار از حد انتظار قرار داشته و به ۷۲ نفر دبیر جغرافیا اعلام نیاز کرده است، در حالی که طبق برآورد از طریق رابطه رگرسیون تنها ۳۶ سهمیه به آن تعلق می‌گرفته است (نسبت اعلام نیاز نسبت به برآورد  $+1/00$ )، همچنین، استان ایلام در رده کمترین مقدار از حد انتظار قرار گرفته و فقط به ۱۳ نفر دبیر جغرافیا اعلام نیاز کرده، در حالی که طبق برآورد از طریق رابطه رگرسیون ۲۵ سهمیه به آن تعلق می‌گرفته است (نسبت اعلام نیاز نسبت به برآورد  $-0/48$ ). متعادل‌ترین استان در اعلام نیاز به تناسب جمعیت دانش‌آموزی، اصفهان بوده است که طبق رابطه رگرسیون ۱۰۹ نفر سهمیه داشته و اعلام نیاز آن نیز ۱۰۸ نفر بوده است (نسبت اعلام نیاز نسبت به برآورد  $-0/01$ ).

در یک جمع‌بندی کلی از این آمار، این طور نتیجه‌گیری می‌شود که به دلیل آن که دبیران جغرافیا برای تدریس در دوره دوم دبیرستان پذیرش می‌شوند، عامل جمعیت دانش‌آموزی این دوره رکن اصلی در اعلام نیاز محسوب می‌شود (ضریب همبستگی  $0/918$ )، اما تفاوت موجود بین اعلام نیاز استان‌ها حکایت از آن دارد که عوامل جانبی دیگری نیز وجود داشته‌اند که در این برآورد مؤثر بوده‌اند که از جمله آن‌ها می‌تواند نسبت دانش‌آموزان رشته علوم انسانی در مقایسه با سایر رشته‌ها باشد؛ زیرا درس جغرافیا برای رشته علوم انسانی تخصصی محسوب می‌شود و اگر در استانی نسبت دانش‌آموزان این رشته نسبت به سایر رشته‌ها بیشتر باشد، آن استان به دبیر جغرافیای بیشتری نیاز پیدا می‌کند.

جدول ۶. تقسیم‌بندی استان‌ها براساس وضعیت اعلام نیاز به دبیر جغرافیا نسبت به تعداد شده

وضعیت تقاضا	استان‌های مشمول
بیشتر از برآورد (+)	یزد ( $+1/00$ )، بوشهر ( $+0/82$ )، سیستان و بلوچستان ( $+0/74$ )، خراسان شمالی ( $+0/56$ )، هرمزگان ( $+0/47$ )، مرکزی ( $+0/37$ )، گلستان ( $+0/25$ )، آذربایجان غربی ( $+0/24$ ). چهارمحال و بختیاری ( $+0/18$ )، خوزستان ( $+0/06$ ).
در حدود برآورد	اصفهان ( $-0/01$ )، البرز ( $-0/02$ )، همدان ( $-0/02$ )، کرمان ( $-0/04$ )، فارس ( $-0/08$ )، تهران ( $-0/09$ )، کهگیلویه و بویراحمد ( $-0/17$ ).
کمتر از برآورد (-)	آذربایجان شرقی ( $-0/20$ ). مازندران ( $-0/20$ )، کرمانشاه ( $-0/20$ )، قزوین ( $-0/22$ )، اردبیل ( $-0/25$ )، خراسان جنوبی ( $-0/29$ )، قم ( $-0/31$ )، زنجان ( $-0/32$ )، گیلان ( $-0/34$ )، لرستان ( $-0/35$ )، خراسان رضوی ( $-0/37$ )، کردستان ( $0/37$ )، سمنان ( $-0/41$ )، ایلام ( $-0/48$ ).

با تأمل در جدول ۷ مشخص می‌شود که در طی سال‌های مورد بررسی (۱۳۹۱ تا ۱۴۰۰)، میزان اعلام نیاز استان‌ها به دبیر جغرافیا از سالی به سال دیگر متفاوت بوده و در حالی که عموم استان‌ها همواره با ارقام متغیری اعلام نیاز می‌داده‌اند، استان‌های دیگر نیز وجود داشته‌اند که سابقه چند سال عدم اعلام نیاز را داشته‌اند (جدول ۷).

جدول ۷. تعداد دبیرجغرافیای جذب‌شده از استان‌های مختلف و ضریب تغییرات آن.

ردیف	نام استان	جذب دانشجو معلم جغرافیا										کل سال‌ها	میانگین سالانه	انحراف معیار	ضریب تغییرات
		۹۱	۹۲	۹۳	۹۴	۹۵	۹۶	۹۷	۹۸	۹۹	۱۴۰۰				
۱	آذربایجان شرقی	۵	۵	۸	۲	۰	۰	۱۱	۱۰	۶	۱۸	۶۵	۶,۵	۵,۲۸	۰,۸۱
۲	آذربایجان غربی	۷	۰	۱	۰	۵	۱۸	۵	۱۷	۳	۳۱	۸۷	۸,۷	۹,۳۵	۱,۰۷
۳	اردبیل	۲	۵	۳	۲	۰	۱	۱	۵	۲	۶	۲۷	۲,۷	۱,۹۲	۰,۷۱
۴	اصفهان	۱۷	۲۶	۱۴	۲	۱۰	۰	۹	۱۰	۷	۱۳	۱۰۸	۱۰,۸	۷,۰۶	۰,۶۵
۵	البرز	۳	۳	۷	۳	۷	۱۰	۱۵	۱۴	۲	۶	۷۰	۷,۰	۴,۴۳	۰,۶۳
۶	ایلام	۱	۱	۴	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۳	۱۳	۱,۳	۱,۲۶	۰,۹۷
۷	بوشهر	۳	۶	۰	۱	۶	۷	۱۸	۵	۴	۱۰	۶۰	۶,۰	۴,۶۱	۰,۷۷
۸	تهران	۶۰	۱۰	۷	۲	۲۱	۶	۴۲	۵۱	۴۳	۲۷	۲۶۹	۲۶,۹	۱۹,۰۷	۰,۷۱
۹	چهارمحال و بختیاری	۷	۷	۳	۱	۲	۱	۷	۳	۲	۶	۳۹	۳,۹	۲,۴۳	۰,۶۲
۱۰	خراسان جنوبی	۲	۵	۲	۳	۲	۱	۱	۳	۱	۲	۲۲	۲,۲	۱,۱۸	۰,۵۴
۱۱	خراسان رضوی	۲۳	۲۰	۶	۴	۰	۲	۴	۳	۱	۳	۸۰	۸,۰	۷,۹۸	۰,۹۹
۱۲	خراسان شمالی	۱	۰	۲	۱	۴	۳	۱۲	۷	۲	۱۵	۴۷	۴,۷	۴,۸۳	۱,۰۳
۱۳	خوزستان	۶	۲	۳	۲	۳۳	۱	۲۳	۱۵	۷	۱۹	۱۱۱	۱۱,۱	۱۰,۳۰	۰,۹۳
۱۴	زنجان	۲	۱	۲	۲	۲	۲	۷	۱	۱	۱	۲۲	۲,۲	۱,۷۰	۰,۷۷
۱۵	سمنان	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱۱	۰	۰	۱	۱۶	۱,۶	۳,۰۲	۱,۸۹

ردیف	نام استان	جذب دانشجو معلم جغرافیا												کل سالها	میانگین سالانه	انحراف معیار	ضریب تغییرات
		۹۱	۹۲	۹۳	۹۴	۹۵	۹۶	۹۷	۹۸	۹۹	۱۴۰۰						
۱۶	سیستان و بلوچستان	۲	۶	۰	۰	۰	۰	۱۸	۲۶	۱۹	۳۷	۱۰۸	۱۰۸	۱۰۸	۱۲,۸۰	۱,۱۸	
۱۷	فارس	۱۳	۲۰	۵	۲	۱۶	۱	۳	۱۱	۹	۱۵	۹۵	۹۵	۹۵	۵,۸۳	۰,۶۱	
۱۸	قزوین	۲	۰	۲	۰	۳	۳	۲	۰	۳	۱۳	۲۸	۲۸	۲۸	۳,۵۳	۱,۲۶	
۱۹	قم	۳	۱	۴	۱	۴	۰	۶	۳	۲	۲	۲۶	۲۶	۲۶	۱,۶۷	۰,۶۴	
۲۰	کردستان	۲	۲	۱	۰	۱	۰	۲	۳	۴	۵	۲۵	۲۵	۲۵	۱,۴۱	۰,۵۶	
۲۱	کرمان	۱۰	۸	۱۰	۳	۱۰	۰	۱۱	۱۰	۵	۱۰	۶۷	۶۷	۶۷	۴,۰۱	۰,۶۰	
۲۲	کرمانشاه	۷	۸	۲	۱	۱	۱	۲	۲	۴	۶	۳۸	۳۸	۳۸	۲,۳۲	۰,۶۱	
۲۳	کهگیلویه و بویراحمد	۱	۵	۱	۰	۱	۰	۳	۵	۰	۴	۲۴	۲۴	۲۴	۱,۶۷	۰,۶۹	
۲۴	گلستان	۸	۱	۳	۱	۱۲	۷	۸	۴	۳	۸	۵۵	۵۵	۵۵	۳,۴۸	۰,۶۳	
۲۵	گیلان	۶	۲	۶	۲	۶	۰	۵	۴	۵	۱۰	۴۰	۴۰	۴۰	۲,۹۳	۰,۷۳	
۲۶	لرستان	۴	۴	۰	۰	۰	۳	۰	۰	۴	۱۲	۳۰	۳۰	۳۰	۳,۴۷	۱,۱۵	
۲۷	مازندران	۲۰	۴	۷	۳	۷	۲	۴	۱۲	۵	۰	۵۹	۵۹	۵۹	۶,۱۵	۱,۰۴	
۲۸	مرکزی	۶	۵	۲	۱	۱	۴	۲۴	۷	۳	۲	۵۵	۵۵	۵۵	۷,۰۸	۱,۲۹	
۲۹	هرمزگان	۲	۱	۱	۰	۹	۷	۷	۱۵	۹	۱۸	۶۹	۶۹	۶۹	۵,۸۲	۰,۸۴	
۳۰	همدان	۷	۱	۲	۱	۱	۲	۶	۱۳	۳	۴	۴۱	۴۱	۴۱	۳,۶۰	۰,۷۹	
۳۱	یزد	۱۳	۷	۶	۲	۶	۷	۱۳	۶	۲	۱۴	۷۲	۷۲	۷۲	۴,۳۹	۰,۶۱	
	کل	۲۴۶	۱۶۷	۱۱۳	۴۲	۱۵۱	۱۰۲	۲۸۴	۲۶۹	۱۵۷	۳۳۵	۱۸۶۸	۱۸۶۸	۱۸۶,۸	۸۸,۳۱	۰,۴۷	

برای مقایسه استان‌ها از نظر میزان نظم در اعلام نیاز به دبیر جغرافیا، از رابطه‌ای با عنوان ضریب تغییرات استفاده شد. این ضریب از تقسیم انحراف معیار به میانگین اعلام نیاز هر یک از استان‌ها به دست آمده است. براساس ضریب تغییرات، استان‌ها به سه گروه با ضریب تغییرات زیاد (بیشتر از ۱)، متوسط (بین ۱ تا ۰,۷) و پایین (کمتر از ۰,۷) تقسیم شدند (جدول ۸). این ضریب نشان می‌دهد منظم‌ترین استان در اعلام نیاز به دبیر جغرافیا، استان خراسان جنوبی بوده که فقط تغییراتی در حد ۰,۵۴ را داشته است. در مقابل، نامنظم‌ترین استان‌ها، استان سمنان بوده که ضریب تغییرات زیادی داشته (۱,۸۹) است و پس از چند سال اعلام عدم نیاز و یا فقط اعلام نیاز به ۱ نفر، به یک‌باره در



سال ۱۳۹۷ برای ۱۱ نفر دبیر جغرافیا اعلام نیاز کرده است! در این زمینه، به نظر می‌رسد که مهمترین دلیل نوسان سالانه در اعلام نیاز استان‌ها، آمار نامنظم بازنشستگی دبیران در سال‌های مختلف بوده باشد.

جدول ۸. تقسیم‌بندی استان‌ها براساس ضرب تغییرات جذب دبیر جغرافیا به سه گروه

وضعیت جذب	استان‌های مشمول
دارای ضریب تغییرات زیاد	سمنان (۱،۸۹)، مرکزی (۱،۲۹)، سیستان و بلوچستان (۱،۱۸)، لرستان (۱،۱۵)، آذربایجان غربی (۱،۰۷) و مازندران (۱،۰۴).
دارای ضریب تغییرات متوسط	خراسان رضوی (۰،۹۹)، ایلام (۰،۹۸)، خوزستان (۰،۹۳)، هرمزگان (۰،۸۴)، آذربایجان شرقی (۰،۸۱)، همدان (۰،۷۹)، بوشهر (۰،۷۷)، زنجان (۰،۷۷)، گیلان (۰،۷۳)، اردبیل (۰،۷۱)، تهران (۰،۷۱).
دارای ضریب تغییرات کم	کهگیلویه و بویراحمد (۰،۶۹)، اصفهان (۰،۶۵)، قم (۰،۶۴)، البرز (۰،۶۳)، گلستان (۰،۶۳)، چهارمحال و بختیاری (۰،۶۲)، کرمانشاه (۰،۶۱)، فارس (۰،۶۱)، یزد (۰،۶۱)، کرمان (۰،۶۰)، کردستان (۰،۵۶)، خراسان جنوبی (۰،۵۴).

همان‌طور که قبلاً بیان شد، آمار اعلام نیاز استان‌ها به دبیر جغرافیا، معادل آمار ورودی دانشجومعلم رسته جغرافیا به پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شود (شکل ۱). از آنجا که طبق بررسی‌های آماری که شرح آن گذشت، اعلام نیاز استان‌ها در برخی از موارد با جمعیت دانش‌آموزی آن‌ها تناسب نداشته و همچنین در سال‌های مختلف نیز نوساناتی داشته است، شرایط ناپایداری ایجاد شده که به بی‌ثباتی در آمار دانشجومعلم ورودی به پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان منجر شده و باعث شده که در برخی سال‌ها به تعدادی از پردیس‌های دارای سابقه جذب دانشجوی جغرافیا، دانشجوی جدیدی تعلق نگیرد. بدیهی است که این موضوع به مفهوم انقطاع جریان پیوسته آموزش جغرافیا در این پردیس‌ها بوده و تبعاتی را برای آن‌ها در پی داشته که در ادامه و از دیدگاه استادان به این موضوع پرداخته خواهد شد. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان مشکلات مطرح‌شده توسط استادان را در ۵ محور عدم شکل‌گیری ساختار آموزشی رشته جغرافیا، توجیه نداشتن سرمایه‌گذاری در تامین فضا، تجهیزات و ملزومات آموزشی، کاهش ارتباط با نهادهای مرتبط، ضعف در اجرای مقررات آموزشی و کاهش کارایی مطلوب فارغ‌التحصیلان دسته‌بندی کرد (جدول ۹).

جدول ۹. مشکلات رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان، ناشی از نوسان دانشجو (از نظر استادان)

کد محوری	کد باز	گزاره‌ها
۱. عدم شکل‌گیری ساختار آموزشی رشته جغرافیا	الف) بی‌ثباتی در رشته آموزش جغرافیا	- عدم تشکیل گروه آموزشی مستقل آموزش جغرافیا. - در حاشیه قرار گرفتن رشته آموزش جغرافیا. - بلا تکلیفی درخواست‌های جذب استادان جدید. - عدم استقرار کارشناس متخصص جغرافیا در بخش آموزش.
	ب) کاهش انگیزه و کارایی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان	- محدود شدن دوره‌های تدریس یک درس و عدم تسلط کامل بر محتوای آن. - فرصت‌نداشتن برای مرور و جمع‌بندی مطالب جهت تألیف کتاب. - تدریس دروس متفاوت رشته جغرافیا و کاهش تخصص‌گرایی. - اجبار به تدریس دروس نیمه‌مرتبط از سایر گروه‌های آموزشی. - کاهش امید استادان به ارتقای مرتبه دانشگاهی. - تقاضای برخی استادان برای انتقال به پردیس‌های برخوردار. - منفعل شدن برخی استادان
۲. توجیه‌نداشتن سرمایه‌گذاری در تأمین فضا، تجهیزات و ملزومات آموزشی	ج) قطع همکاری برخی استادان مدعو با دانشگاه فرهنگیان	- بلا تکلیفی برخی استادان مأمور از آموزش و پرورش. - عدم استمرار همکاری استادان حق التدریس. - کاهش علاقه استادان سایر دانشگاه‌ها برای همکاری.
	الف) توقف در توسعه فضای آموزشی	- کاهش انگیزه مدیران پردیس‌ها به گسترش فضای فیزیکی کلاس‌ها. - توقف طرح ایجاد کارگاه‌های تخصصی جی آی اس و سنسجس از دور.
۳. کاهش ارتباط با نهادهای مرتبط	ب) تعلل در تأمین تجهیزات	- محدود شدن خرید تجهیزات جدید. - اجبار به استفاده از وسایل قدیمی و فرسوده. - بلا تکلیفی تجهیزات و وسایل خریداری شده.
	ج) وقفه در تهیه ملزومات آموزشی	- محدود شدن خرید کتاب‌های درسی جدید. - پیگیری نشدن تهیه نقشه‌ها و نرم‌افزارهای به‌روز.
۴. ضعف در اجرای مقررات آموزشی	الف) کاهش سطح ارتباط با آموزش و پرورش	- کاهش ارتباط با مدارس مجری کارورزی. - ازدست‌رفتن ارتباط با برخی دبیران راهنمای کارورزی.
	ب) محدود شدن ارتباط با سایر مراکز دانشگاهی	- قطع ارتباط با کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های دانشگاه‌های مادر استان. - عدم پیگیری برگزاری همایش‌ها و انجام گردش‌های علمی مشترک. - کاهش ارتباط با سایر پردیس‌های دارای رشته جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان.
۵. کاهش کارایی مطلوب فارغ‌التحصیلان	الف) چشم‌پوشی از اجرای دقیق مقررات	- عدم رعایت برخی پیش‌نیازها. - سهل‌گیری بر دانشجویان.
	ب) کاهش نظارت بر مجریان کارورزی	- آسان‌گیری مدیران مدارس و معلمان راهنما بر کارورزان. - عدم نظارت مؤثر استادان راهنما بر مدارس و معلمان راهنمای کارورزی.
	الف) ضعف علمی فارغ‌التحصیلان	- ضعف علمی در تدریس برخی دروس تخصصی. - تعداد کم قبولی‌ها در دوره کارشناسی ارشد.
	ب) نقص در عملکرد حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان	- ضعف در کلاس‌داری. - تسلط ناکافی بر فن بیان.

در ادامه، مفاهیم و مقوله‌های به دست آمده توضیح داده می‌شود.

## ۱. عدم شکل‌گیری ساختار آموزشی رشته جغرافیا

استادان در این رابطه سه مقوله بی‌ثباتی رشته آموزش جغرافیا، کاهش انگیزه و کارایی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و قطع همکاری برخی استادان مدعو را مطرح کرده‌اند:

الف) مبحث بی‌ثباتی رشته آموزش جغرافیا خود از چهار زیرمقوله عدم تشکیل گروه آموزشی مستقل آموزش جغرافیا، در حاشیه قرار گرفتن رشته آموزش جغرافیا، بلا تکلیفی درخواست‌های جذب استادان جدید و عدم استقرار کارشناس متخصص جغرافیا در بخش آموزش تشکیل شده است.

در رابطه با تشکیل نشدن گروه آموزشی مستقل آموزش جغرافیا استاد (۶) بیان می‌دارد: «در پردیس ما که وضعش به نسبت سایر پردیس‌ها در جذب دانشجو معلمان جغرافیا بهتر بوده، رشته آموزش جغرافیا عملاً هویت مستقلی پیدا نکرده و زیرمجموعه گروه علوم انسانی و اجتماعی محسوب می‌شود. اگر این گروه به تعداد کافی استاد و دانشجو داشت، مستقل می‌شد و قطعاً می‌توانستیم عملکرد بهتری داشته باشیم».

در زمینه به حاشیه رفتن رشته جغرافیا، استاد (۲) می‌گوید: «بینید رشته‌ای مثل علوم تربیتی یا همان آموزش ابتدایی در همه پردیس‌ها هست و دانشجوی زیادی هم دارد. هر سال هم دانشجو می‌گیرد، گروه منسجمی هم دارد. اما در این پردیس یک‌سال به ما دانشجوی جدید جغرافیا می‌دهند، یک سال نمی‌دهند. یک جورایی سرگردانیم! خب با چنین شرایطی، در پردیس روی ما خیلی حساب باز نمی‌کنند و ما را یک رشته حاشیه‌ای محسوب می‌کنند».

موضوع بلا تکلیفی درخواست‌های جذب استادان جدید نیز بارها مورد تأکید قرار گرفته است. استاد (۵) در این زمینه می‌گوید: «جغرافیا رشته پرشاخ و برگی است. شاخه طبیعی، شاخه انسانی و شاخه فنون جغرافیایی هر کدام گرایش مستقلی هستند و استادان متخصصی می‌خواهند. ما چندسال پیش درخواست جذب یک استاد متخصص در فنون جغرافیایی را دادیم، اما با این اوضاع و احوال نسبتاً بی‌ثبات، دیگر پیگیری نشد، یا اگر هم پیگیری شد، در اولویت قرار نگرفت».

نداشتن کارشناس آموزش آشنا به رشته جغرافیا نیز از دیگر موضوعات مطرح شده است. استاد (۱۶) می‌گوید: «شما به دانشگاه‌ها که سر بزیند می‌بینید که برای هر رشته‌ای، یک کارشناس متخصص

در همان رشته گذاشته‌اند که حداقل مدرک لیسانس دارد. این نکته مهمی است. وقتی یک کارشناس آموزش برای ما بازدهی خوبی دارد که خودش از این رشته سر در بیاورد. من یک کارشناس مسلط به جغرافیا و فناوری برای گروه پیدا کردم که از آموزش و پرورش به دانشگاه فرهنگیان مامور شود، اما با این وضعیت نامشخص رشته، قبول نکردند».

ب) مقوله کاهش‌انگیزه و کارایی اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان نیز از هفت زیرمقوله محدودشدن دوره‌های تدریس یک درس و عدم فرصت برای تسلط کامل بر محتوا، فرصت‌نداشتن برای مرور و جمع‌بندی مطالب جهت تالیف کتاب، تدریس دروس متفاوت جغرافیا و کاهش تخصص‌گرایی، اجبار به تدریس دروس نیمه‌مرتبط، کاهش امید استادان به ارتقاء، تقاضای برخی استادان برای انتقال به سایر پردیس‌ها و منفعل شدن برخی از استادان تشکیل شده است.

درباره محدودبودن دوره‌های تدریس یک درس و مسلط‌نشدن بر محتوا، استاد (۱۲) بیان می‌دارد که: «ضرب‌المثلی هست که می‌گوید کار نکوکردن از پرکردن است! برخی از دروس مثل «برنامه‌ریزی در آموزش جغرافیا» از گروه دروس تربیت حرفه‌ای بوده و جدید و بین‌رشته‌ای هستند، باید بروی و کتاب‌ها و مقالات جدید رشته برنامه‌ریزی درسی را بخوانی، مطلب جمع کنی و بعد این مطالب را با دروس جغرافیا تلفیق کنی تا بشود یک متن درسی بین‌رشته‌ای مناسب برای ارائه در کلاس برنامه درسی در آموزش جغرافیا! بعد هم چندترم این متن را درس بدهی تا بر زوایای آن مسلط شوی! خوب حالا عملاً چه اتفاقی می‌افتد؟ یک‌سال دانشجوی می‌دهند، یک‌سال، دو سال نمی‌دهند! یک‌ترم این درس را تدریس می‌کنی، دوترم، چهارترم فاصله می‌افتد تا دوباره تدریس کنی! خوب با این به‌هم‌ریختگی سرنخ کار از دست استاد در می‌رود!»

موضوع فرصت‌نداشتن اساتید برای ویرایش مطالب تدریس شده و تألیف کتاب هم در ارتباط با مبحث قبلی است که استاد (۱) به آن اشاره کرده است: «برای تألیف کتاب شرایطی لازم است. باید وقت‌بگذاری و پیش‌نویس را بنویسی، چندبار آن را تدریس کنی تا تأثیر آن را بر دانشجو معلمان بسنجی و ایرادات آن را تشخیص بدهی و رفع و رجوع کنی تا روان و قابل فهم شود. بعد بدهی که چاپش کنند، اما وقتی فکرش را می‌کنی که معلوم نیست که دوباره در ترم بعدی دانشجوی باشد، یا نباشد و فرصت چنین کاری پیدا بشود یا نشود، دیگر رغبتی برای این کار نمی‌ماند!»

تدریس دروس متفاوت آموزش جغرافیا و کاهش تخصص‌گرایی نیز از دیگر مشکلات موجود بوده‌است. استاد (۱۴) در این زمینه می‌گوید: «وقتی دو سال پشت سر هم دانشجو ندادند، به حدی تعداد دروس تخصصی کاهش یافت که ساعات موظف من و همکارم با تدریس دروس گرایش خودمان هم پر نمی‌شد. مجبور شدیم تعداد استادان حق‌التدریس را کاهش دهیم و خودمان همه دروس تخصصی جغرافیا در گرایش‌های مختلف را تدریس کنیم. این کار منطقی نبود، اما چاره‌ای هم نبود».

در این بین، گاهی در اثر چند دوره عدم جذب دانشجوی جغرافیا، همه دانشجویان جغرافیا فارغ‌التحصیل می‌شده‌اند و استادان جغرافیا برای پرکردن ساعات موظف خود مجبور به تدریس دروس نیمه‌مرتبط از سایر گروه‌های درسی نیز می‌شده‌اند. استاد (۱۷) در این زمینه می‌گوید: «دانشجویان جغرافیا فارغ‌التحصیل شدند و ۴ سال وقفه در جذب دانشجوی جدید داشتیم. شرایط طوری شد که من به جای تدریس دروس تخصصی جغرافیا مجبور به تدریس درس آموزش مطالعات اجتماعی از زیرمجموعه‌های رشته آموزش ابتدایی شدم».

کاهش امید استادان به ارتقا و پیشرفت شغلی از دیگر پیامدهای بی‌ثباتی در جذب دانشجو معلمان بوده است. استاد (۴) بیان می‌دارد: «یکی از مشکلات مهم ما ابهام در آینده شغلی است. طبق ضوابط وزارت علوم، استادان برای تبدیل وضعیت به دانشیاری باید تدریس دروس تخصصی در طی سال‌های متوالی، نوشتن مقاله‌های پژوهشی و شرکت در همایش‌های بین‌المللی و ملی را داشته باشند. به نظر من تا ثباتی در وضعیت رشته جغرافیا ایجاد نشود، هیچ عضو هیئت علمی نمی‌تواند از مرحله استادیاری به دانشیاری برسد!»

یکی دیگر از موضوعاتی که باعث ضعف ساختار رشته جغرافیا در پردیس‌ها شده، تقاضای برخی استادان برای انتقال به پردیس‌های برخوردار بوده است. استاد (۱۵) می‌گوید: «برخی پردیس‌ها وضعیتشان بهتر است، نمی‌گویم نورچشمی هستند، اما هر سال به آن‌ها دانشجو می‌دهند<sup>۱</sup> و مشکلات

۱. در بررسی‌ها مشخص شد که در طی این سال‌ها (۱۳۹۱ تا ۱۴۰۰)، هیچ پردیس استانی نبوده که به طور مرتب و منظم به آن دانشجوی آموزش جغرافیا تعلق گرفته باشد.

ما را ندارند. به این نتیجه رسیده‌ام که اگر به یکی از این پردیس‌ها بروم، شانسم برای ارتقا به دانشجویی بیشتر می‌شود».

استاد دیگری (۲) هم که با مشاهده وضعیت پریشان توزیع دانشجو معلمان رشته جغرافیا منفعیل شده است، بیان می‌دارد: «وقتی که چندسری به ما دانشجو ندادند، یعنی یا مدیریت در جذب و توزیع دانشجو ضعیف است و یا اینکه واقعاً نمی‌خواهند این رشته سرپا بماند! من با چه دل و دماغی کار کنم؟ منتظرم تا زمان پایان خدمتم برسد و بازنشسته شوم».

ج) مقوله قطع همکاری برخی استادان مامور و مدعو با دانشگاه فرهنگیان نیز خود از سه زیرمقوله بلا تکلیفی برخی از اساتید مامور از آموزش و پرورش، عدم استمرار همکاری برخی استادان حق التدریس و کاهش علاقه استادان سایر دانشگاه‌ها برای همکاری با دانشگاه فرهنگیان تشکیل شده است.

درباره بلا تکلیفی برخی از استادان مامور، یکی از آن‌ها (۱۲) می‌گوید: «من در آموزش و پرورش خدمت می‌کردم. با همه مشکلاتی که داشتم، به خاطر علاقه به جغرافیا و تدریس از جان و دل مایه گذاشتم و رفتم ادامه تحصیل دادم و مدرک دکتری از دانشگاه تهران گرفتم. می‌خواستم به دانشگاه فرهنگیان منتقل شوم، اما گفتند که نمی‌شود! چندسال است که به دانشگاه فرهنگیان مامور هستم، یعنی همان حقوق آموزش و پرورش را می‌گیرم و به این دلخوشم که اینجا تدریس می‌کنم. اما همین‌جا هم بلا تکلیفم. می‌گویند اگر این دانشجویها بروند و دانشجوی جدید نیاید، باید برگردم به مدرسه».

برخی استادان حق التدریس نیز که هنوز شاغل نشده و یا در سایر نهادها مشغول به کار بوده و با دانشگاه فرهنگیان همکاری داشته‌اند نیز تحت تأثیر این نوسانات قرار گرفته‌اند. استاد (۳) می‌گوید: «من کارمند اداره دیگری هستم و به صورت حق التدریس با دانشگاه فرهنگیان همکاری می‌کنم. یک‌سال که دانشجویهایشان زیاد می‌شود، دنبال می‌فرستند که بیا و یک‌سال که به آن‌ها دانشجو نمی‌دهند، می‌گویند که به شما نیاز نداریم، برو!»

کاهش علاقه استادان سایر دانشگاه‌ها برای همکاری با پردیس‌های دارای رشته آموزش جغرافیا

نیز از دیگر پیامدهای شرایط موجود بوده است. استاد (۱۱) می‌گوید: «من با رودربایستی و خواهش، یک نفر استاد مطرح جغرافیا از دانشگاه دولتی مرکز استان را برای چند ساعت تدریس آوردم، اما وقتی نتوانستیم همکاری مستمری با وی داشته باشیم، او هم دیگر علاقه‌ای به ادامه کار نشان نداد».

## ۲. توجیه‌نداشتن سرمایه‌گذاری در تأمین فضا، تجهیزات و ملزومات آموزشی

این موضوع نیز خود شامل سه مقوله توقف در توسعه فضای آموزشی، تعلل در تأمین تجهیزات و وقفه در تهیه ملزومات آموزشی می‌شود.

الف) توقف توسعه فضای آموزشی خود از دو زیرمقوله کاهش انگیزه مدیران پردیس‌ها به گسترش فضای فیزیکی کلاس‌ها و توقف طرح ایجاد کارگاه تخصصی جی‌آی‌اس<sup>۱</sup> و سنجش از دور تشکیل شده است.

درباره کاهش انگیزه مدیران پردیس‌ها به گسترش فضای فیزیکی کلاس‌ها، استاد (۱۷) می‌گوید: «دروس متفاوت هستند و هر کدام هم شرایط خاص خود را دارند. ما دنبال ایجاد کلاس‌های تخصص محور با ابعاد و شرایط خاص بودیم و تدابیر مختلفی هم اندیشیدیم، اما فقط موفق به تشکیل یک کلاس شدیم. مدیر پردیس ما می‌گفت که چرا با این کمبود فضا در پردیس باید فضاهایمان را به رشته‌ای اختصاص دهیم که تکلیفش روشن نیست!»

موضوع توقف طرح ایجاد کارگاه‌ها و سایت‌های تخصصی «جی‌آی‌اس» و «سنجش از دور» نیز موضوع دیگری بوده که استاد (۱۰) به آن اشاره کرده است: «نظر همه استادها این بود که حداقل یک کارگاه سنجش از دور و جی‌آی‌اس داشته باشیم. برای هر ۲ تا ۳ دانشجو معلم یک کامپیوتر مناسب نیاز داشتیم و باید انواع نرم‌افزارهای تخصصی مثل آرک جی‌آی‌اس<sup>۲</sup> را هم روی آن‌ها نصب می‌کردیم. با مهندسان کامپیوتر صحبت کردیم و لیست قیمت‌ها را هم گرفتیم، اما با این وضعیت نامشخص دانشجو، مجبور شدیم نرم‌افزارهای جغرافیایی را روی کامپیوترهای عمومی پردیس نصب کنیم که همه رشته‌ها از آن‌ها استفاده می‌کردند. این نرم‌افزارها دائم به هم می‌ریختند و خراب بودند».

1. GIS  
2. Arc GIS

ب) مقوله تعلل در تأمین تجهیزات نیز شامل سه زیرمقوله محدودشدن خرید تجهیزات جدید، اجبار به استفاده از وسایل قدیمی و فرسوده و بلا تکلیفی وسایل خریداری شده است. درباره محدودشدن خرید تجهیزات جدید، استاد (۱۶) بیان داشت: «در ابتدا مسئولان پردیس چند دستگاه جی‌پی‌اس<sup>۱</sup> و دوربین‌های مهندسی خریدند، اما چون این وسایل گران‌قیمت بود و وضع ورودی‌های رشته جغرافیا هم به دست انداز افتاد، دیگر حمایت نشدیم». موضوع قدیمی و فرسوده‌بودن برخی تجهیزات آموزش جغرافیا هم از دیگر موارد مورد اشاره بود که استاد (۸) درباره آن گفت: «علم رو به پیشرفت است و هر چند سال یک‌بار به وسایل جدیدی نیاز داریم. با این وسایل فرسوده و قدیمی نمی‌شود کار را پیش برد، اما خریدن وسایل جدید هم باید به صرفه باشد».

در موضوع بلا تکلیفی وسایل تهیه‌شده در صورت عدم استمرار در جذب دانشجو، استاد (۱۲) می‌گوید: حالا برخی هزینه‌هایی که کرده‌ایم برایمان تبدیل به غصه شده است. اگر دانشجو ندهند، این وسایل باید به انبار فرستاده شوند و خاک بخورند! کو تا روزی دوباره دانشجوی جدید بیاید و برویم آن‌ها را از انباری بیاوریم!»

ج) وقفه در تهیه ملزومات آموزشی از دو زیرمقوله محدودشدن خرید کتاب‌های درسی جدید و پیگیری‌نشدن تهیه نقشه‌ها و نرم‌افزارهای به‌روز تشکیل شده است.

درباره محدودشدن خرید کتاب‌های درسی جدید، استاد (۹) بیان می‌کند که: «همه سال‌هایی که ورودی دانشجو داشتیم، کارشناس فرهنگی پردیس می‌آمد و از ما لیست کتاب می‌خواست. ما هم یک لیست بلندبالا به او می‌دادیم و او هم به سرعت کتاب‌ها را تهیه می‌کرد و در کتابخانه می‌گذاشت. معمولاً از هر عنوان کتابی چند جلد می‌گرفت. اما حالا می‌گویند این کتاب‌ها جای ما را تنگ کرده‌اند! یک فکری به حالشان بکنید!»

پیگیری‌نشدن تهیه نقشه‌ها و نرم‌افزارهای به‌روز نیز از دیگر تبعات شرایط موجود بوده است که در این زمینه استاد (۲) چنین نظر می‌دهد: «نقشه در جغرافیا حرف اول را می‌زند، یک نقشه به اندازه



یک کتاب حرف دارد. ما انواع نقشه‌ها را لازم داریم، اما تنها از هر نوع، چند سری ناقص برایمان تهیه کرده‌اند. نرم‌افزارهای مختلفی هم هست که باید خریداری و نصب شود».

### ۳. کاهش ارتباط با نهادهای مرتبط

این موضوع نیز خود شامل دو مقوله کاهش سطح ارتباط با آموزش و پرورش و محدود شدن ارتباط با سایر مراکز دانشگاهی شده است.

الف) موضوع کاهش سطح ارتباط با آموزش و پرورش خود شامل زیرمقوله‌های کاهش ارتباط با مدارس مجری کارورزی و از دست رفتن ارتباط با برخی از دبیران راهنمای کارورزی شده است. استاد (۱۳) درباره کاهش ارتباط با مدارس مجری کارورزی می‌گوید: «آن وقت که دانشجوی زیادی داشتیم، دائماً به دبیرستان‌ها سر می‌زدیم و ارتباط بسیار خوبی بین ما شکل گرفته بود. طبیعی است وقتی که دانشجو کم شد، ارتباط ما با خیلی از این مدارس هم از بین رفت».

درباره از دست رفتن ارتباط با برخی از دبیران راهنمای کارورزی نیز استاد (۹) می‌گوید: «ما انصافاً خیلی وقت گذاشتیم! رفتیم و آمدیم و با مشورت مدیران دبیرستان‌ها، بهترین دبیران جغرافیای شهرستان را پیدا کردیم. برایشان دوره گذاشتیم و توجیهشان کردیم. یک‌سال آزمون و خطا کردند تا با برنامه کارورزی آشنا شدند و یکی، دو مرحله هم با دانشجویان ما کار کردند. وقتی که وقفه‌ای در کار افتاد، جمع آن‌ها از هم پاشید! حالا که خوشبختانه دوباره به ما دانشجوی جدید داده‌اند، باید بگردیم و این دبیران راهنما را جمع کنیم».

ب) در موضوع محدود شدن ارتباط با سایر مراکز دانشگاهی نیز، زیرمقوله‌های قطع ارتباط و استفاده از امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی دانشگاه‌های مادر استان، عدم پیگیری برگزاری همایش‌ها و انجام گردش‌های علمی مشترک و کاهش ارتباط با پردیس‌های دارای رشته جغرافیا مطرح شده است.

استاد (۳) در مورد قطع ارتباط و استفاده از امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی سایر دانشگاه‌ها می‌گوید: «ما ارتباط بسیار خوبی با دانشگاه مادر استان داشتیم و برای برخی از دروس تخصصی از کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها و سایر امکانات آن‌ها استفاده می‌کردیم. آن‌ها هم متوجه اهمیت کار ما که

تربیت معلم جغرافیا بود، شده بودند و انصافاً همکاری خوبی داشتند. وقتی که رفت و آمدمان کم شد، به مرور این ارتباطات هم قطع شد».

عدم پیگیری برگزاری همایش‌ها و گردش‌های علمی مشترک هم از دیگر موضوعات مطرح شده بوده که استاد (۱۶) در این زمینه گفت: «آن روزها ذوق و شور خاصی داشتیم! رشته جغرافیا در پردیس ما نوپا بود و ما توان و ارتباطات لازم را نداشتیم که همایش کشوری و حتی استانی برگزار کنیم و یا گردش‌های علمی پرباری راه بیندازیم. اما با کمک دانشگاه‌های دیگر کارهای خوبی انجام شد. یاد آن روزهای خوش به خیر!».

کاهش ارتباط با سایر پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان که دارای رشته جغرافیا بوده‌اند، هم از نگرانی‌های استادان بوده است. استاد (۱) در این زمینه می‌گوید: «ارتباط ما با سایر پردیس‌ها تازه داشت شکل می‌گرفت. گاهی با همکارانمان تماس می‌گرفتیم و در موضوعات مختلف علمی مشورت می‌کردیم. حالا دیگر بهانه‌ای نداریم که با هم بحث کنیم. ارتباطمان در حد یک پیامک احوالپرسی شده است».

#### ۴. ضعف در اجرای مقررات آموزشی

این موضوع نیز شامل دو مقوله کم‌توجهی به اجرای مقررات آموزشی و کاهش سطح نظارت بر مجریان کارورزی شده است.

الف) صحبت‌های استادان در مورد کم‌توجهی به اجرای مقررات آموزشی را می‌توان در دو زیرمقوله سهل‌گیری بر دانشجویان و عدم رعایت برخی از پیش‌نیازها خلاصه کرد. استاد (۱۳) درباره سهل‌گیری بر دانشجویان می‌گوید: «فرض کنید که دانشجویی از درس شما می‌افتد، در حالت عادی شما او را مجبور می‌کنید که آن درس را دوباره بگیرد و با دانشجویان ترم بعدی سر کلاس برود. حالا از شما می‌پرسم که اگر در ترم بعد و یا حتی ترم‌های بعدیش، این درس در پردیس شما ارائه نشود، تکلیف این دانشجو چه می‌شود؟ شما هم اگر به جای من بودید، همین کار را می‌کردید که من کردم! یک نمره ده، دوازدهی به آن دانشجو می‌دادید که آن درس را پاس کند و برود».

همچنین، استاد (۴) درباره عدم رعایت پیش‌نیازها می‌گوید: «وقتی دانشجویی از درسی بیافتد و

یا یک ترم مرخصی بگیرد، از هم‌کلاسی‌های خودش عقب می‌ماند. علت آن هم این است که پشت سرش گروهی نیست که آن درس را با آن‌ها بگیرد. بالاخره باید با دادن برخی آوانس‌هایی مثل هم‌نیازکردن درس‌ها و یا تحت نظر قراردادن دانشجو در آن درس، کاری بکنیم که خودش را به دیگران برساند».

ب) کاهش سطح نظارت بر مجریان کارورزی نیز شامل دو زیرمقوله آسان‌گیری معلمان راهنما و مدیران بر کارورزان و عدم نظارت مؤثر استادان راهنما بر مدارس و معلمان راهنمای کارورزی شده است.

درباره آسان‌گیری مدیران و معلمان راهنما بر کارورزان، استاد (۸) می‌گوید: «دانشجو می‌رود پیش مدیر مدرسه و معلم‌راهنما و صد تا دلیل برای غیبت‌هایش در مدرسه و انجام‌ندادن تکالیفش می‌آورد و آن‌ها هم دلرحمی می‌کنند و به دانشگاه گزارش نمی‌کنند، در این اوضاع بلا تکلیفی رشته و استاد، کسی هم نیست که راه بیافتد و ببیند که در مدارس چه خبر است!».

در زمینه عدم نظارت مؤثر استادان راهنما بر مدارس و معلمان راهنمای کارورزی نیز استاد (۱۴) می‌گوید: «وقتی تعداد استاد هیئت علمی کم باشد و آن‌ها هم درگیر دروس تئوری شوند، خب معلوم است که کارورزی رها می‌شود و نظارت درست و درمانی هم بر مدارس و معلمان راهنمای آن‌ها نمی‌شود. اگر گروه و استاد کافی داشتیم، یک نفر را هم پای این کار می‌گذاشتیم».

##### ۵. کاهش کارایی مطلوب فارغ‌التحصیلان

این موضوع نیز از دو مقوله ضعف علمی فارغ‌التحصیلان و نقص در عملکرد حرفه‌ای آن‌ها تشکیل شده است.

الف) ضعف علمی فارغ‌التحصیلان شامل دو زیرمقوله ضعف علمی در تدریس برخی دروس تخصصی و تعداد کم قبولی‌های در دوره کارشناسی ارشد شده است.

استاد (۱۱) درباره مبحث ضعف علمی برخی فارغ‌التحصیلان در تدریس برخی دروس تخصصی می‌گوید: «دانشجوی فارغ‌التحصیل ما باید آنقدر قوی باشد که علاوه بر دروس جغرافیای دبیرستان، دروس زمین‌شناسی و سایر دروس نزدیک به این رشته را هم تدریس کند. اما برخی از

فارغ‌التحصیلان می‌گویند که از عهده پاسخ به برخی از سؤالات دانش‌آموزان در همین درس جغرافیا هم بر نمی‌آیند. به نظر من علتش این است که ما برای هر درس تخصصی، استاد دارای همان تخصص را بالای سر دانشجویانمان نگذاشتیم. این هم دلیلش این بود که ساختار منسجمی نداشتیم». درباره تعداد کم قبولی‌های کارشناسی‌ارشد، استاد (۵) می‌گوید: «بروید و قبولی‌های ارشد را بررسی کنید! پردیس‌هایی مثل حکیم فردوسی کرج که تقریباً هر سال ورودی داشتند و اساتید تخصصی داشتند، نتایج درخشانی هم در کارشناسی ارشد گرفتند. اما پردیس ما که جریان منظم دانشجو نداشت، فارغ‌التحصیلان آن هم در کنکور کارشناسی‌ارشد موفقیت چندانی به دست نیاوردند».

(ب) نقص در عملکرد حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان نیز از دو زیرمقوله ضعف در کلاس‌داری و تسلط ناکافی در فن بیان تشکیل شده است.

استاد (۹) درباره ضعف در کلاس‌داری فارغ‌التحصیلان بیان می‌دارد: «مدیریت و کلاس‌داری از مهمترین وظایف یک معلم است که آن هم با استمرار حضور در کلاس‌های کارورزی و تحت راهنمایی و نظارت مستمر معلم راهنما و استاد راهنما حاصل می‌شود. وقتی برخی از دانشجویان ما می‌دیدند که ساختار ما ضعیف است و نمی‌توانیم نظارت مؤثری بر کارورزی داشته باشیم، از زیر بار کارورزی به هر شکلی فرار می‌کنند و حالا هم نتیجه‌اش مشخص شده است».

درباره تسلط ناکافی برخی فارغ‌التحصیلان بر فن بیان، استاد (۱۲) می‌گوید: «معلم است و زبانش! اگر معلم نتواند مفاهیم درسی را به خوبی و با بیانی واضح برای دانش‌آموزان بیان کند، کارایی‌اش را از دست می‌دهد. ما به عنوان استاد راهنمای کارورزی، باید به جای روش معمول و متداول دانشگاه‌ها که به گزارش‌های کتبی پایان ترم تمرکز دارند، برآزمون‌های شفاهی مستمر تأکید می‌کردیم و از دانشجو معلم‌ها می‌خواستیم که در طول ترم سر کلاس‌ها صحبت کنند تا فن بیان‌شان تقویت شود. اما در مورد این موضوع خیلی وقت‌ها غفلت کردیم».

### بحث و نتیجه‌گیری

با وجود اینکه در سند نقشه جامع علمی کشور بر برنامه‌ریزی مشترک و همسویی نظام آموزش عالی

با نظام آموزش و پرورش تأکید شده بود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹، ص ۲۸) و انتظار می‌رفت که وضعیت آمایش دانشگاه فرهنگیان به عنوان فصل مشترک این دو نظام مورد توجه جدی قرار بگیرد، اما در عمل چنین نشد و این حوزه تا حدود زیادی مغفول ماند. در این پژوهش و برای ورود به این مبحث، بررسی روند اعلام نیاز استان‌ها به معلمان جدید جغرافیا و تأثیر آن بر عملکرد دانشگاه فرهنگیان بررسی شد. تحلیل آماری نشان داد که تا حدود زیادی اعلام نیاز استان‌ها به دبیر جغرافیا با جمعیت دانش‌آموزی دوره دوم متوسطه آن‌ها ارتباط داشته است (ضریب همبستگی ۰/۹۱۸+)، اما در این بین، استان‌هایی نیز وجود داشته‌اند که آمار اعلام نیاز آن‌ها بیشتر و یا کمتر از مقادیر پیش‌بینی شده بوده و همچنین، نوسان سالانه زیادی داشته‌اند. این وضعیت موجب بی‌ثباتی در آمار ورودی‌های دانشگاه فرهنگیان شده و با تأثیر بر عملکرد این دانشگاه، منجر به عدم شکل‌گیری ساختار آموزشی رشته جغرافیا، توجیه نداشتن تأمین فضا، تجهیزات و ملزومات آموزشی، کاهش ارتباط با نهادهای مرتبط، ضعف در اجرای مقررات آموزشی و عدم کارایی مطلوب برخی از فارغ‌التحصیلان این رشته شده است.

با در نظر گرفتن شرایط ذکر شده، می‌توان به این نتیجه کلی رسید که همانگونه که صادقی و میرسپاسی (۱۳۹۹) در پژوهش خود بیان کرده بودند که عناصر برنامه درسی آموزش جغرافیا به نحو شایسته‌ای تدارک دیده شده‌اند، اما ممکن است که در مرحله اجرا، در معرض آسیب قرار بگیرند؛ عملاً این اتفاق رخ داده و کیفیت آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان تحت تأثیر شرایط بیرونی قرار گرفته و از روند اعلام نیاز استان‌ها آسیب‌جدی دیده است. این واقعیتی است که سونتی، لامباردی و چلری<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) نیز به آن اشاره کرده و بیان داشته‌اند که دانشگاه یک نهاد ارائه‌دهنده خدمات به جامعه است و هرگونه تغییر محیط خارجی می‌تواند بر محیط داخلی آن تأثیر بگذارد.

گروه آموزشی رکن اصلی مدیریت و تنظیم جریان آموزش برای هر رشته تحصیلی می‌باشند و نظارت بر عملکرد آموزشی و پژوهشی اساتید و دانشجویان، پیگیری تأمین فضا و امکانات و ارتباط با سایر مدیران گروه‌ها و مسئولان در قالب آن تعریف می‌شود (مهدی‌زاده، عراقیه و لفظی، ۱۳۹۸، ص ۲۵۳)، عدم شکل‌گیری ساختار گروه آموزشی جغرافیا در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان را باید

1. Sonetti, Lombardi & Chelleri

یک مشکل جدی در مسیر تثبیت رشته آموزش جغرافیا در این دانشگاه دانست. همچنین، با توجه به اینکه بررسی‌ها نشان داد که استادان هیئت علمی و مدعو به اشکال مختلفی از این نابسامانی آسیب‌دیده و در وضعیت بی‌ثباتی قرار گرفته‌اند، باید برای جلوگیری از هدررفت پتانسیل‌های موجود، زمینه تمرکز استادان بر آموزش و تخصصی‌شدن تدریس دروس و تألیف کتاب‌های درسی فراهم آید. از آنجا که طبق نظر پارکر<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) بافتی که معلمان در آن قرار می‌گیرند نیز بر شکل‌گیری نقش آنان تأثیر می‌گذارد، تأمین فضاهای آموزشی و کارگاهی مطلوب و ایجاد سایت‌های آموزشی مجهز به سیستم‌های رایانه‌ای و نرم‌افزارهای کاربردی جغرافیایی نیز باید در اولویت قرار گیرد (رضایی و سیری، ۱۴۰۰، ص ۲۲۹). برای تحقق این اهداف پیشنهاد می‌شود که:

۱. اداره کل‌های آموزش و پرورش استان‌ها با انجام یک بررسی دقیق آماری نسبت به برآورد نیاز خود به دبیر جغرافیا برای حداقل یک دوره ۱۰ساله اقدام کنند. در این زمینه باید علاوه بر جمعیت دانش‌آموزی، سایر شاخص‌های تأثیرگذار در این زمینه نیز شناسایی شده و مورد توجه قرار گیرند. همچنین، باید این اعلام نیازها به گونه‌ای در طی سالیان مختلف توزیع شود که نوسانات موجود به حداقل ممکن کاهش یابد و آمار نیاز سالانه به دبیر جغرافیا در حد نسبتاً مشخصی تثبیت شود.

۲. دانشگاه فرهنگیان نیز که به عنوان یک دانشگاه مأموریت‌گرا وظیفه تربیت معلم را بر عهده دارد و عملکرد آن به طور مستقیم تحت تأثیر آمار اعلام نیاز استان‌ها قرار دارد؛ باید به جای روند نوسانی و انبساطی و انقباضی توزیع دانشجو-معلمان در پردیس‌های ۱۶ استان که به پراکندگی اساتید، امکانات و ضعف در خدمات منجر شده، به سمت تثبیت این رشته در چند پردیس محدود و مشخص گام بردارد. بنابراین، باید هر چند استان مجاور را در یک قطب قرار داده و یکی از استان‌های همان قطب که پتانسیل‌های لازم را دارا است، به عنوان مجری رشته آموزش جغرافیا انتخاب کرده و با تمرکز استادان جغرافیا و امکانات در آن، زمینه اجرای آموزشی تخصصی‌تر و اثربخش‌تر را فراهم آورد.

## منابع

- آقابتبار و دباری، جمیله، و بریمانی، خدیجه، آقامیرزایی محلی، طاهره، و صفاریان همدانی، سعید (۱۳۹۷). آمایش سرزمین، راهبردی برای توسعه آموزش عالی. سلامت، طب و تزکیه، ۲۷(۲)، ۱۱۳-۱۲۳.
- آهنچیان، محمدرضا (۱۳۸۹). *آمایش آموزش عالی استان خراسان رضوی*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- انزایی، احمدحسین (۱۳۸۴). *تعلیم و تربیت در مراکز تربیت معلم: مجموعه سخنرانی‌ها و مقاله‌های منتخب از همایش جایگاه تربیت معلم در نظام آموزش و پرورش کشور*. تبریز: مرکز تربیت معلم علامه امینی.
- قربانی، رامین، زیاری، کرامت‌اله، سجودی، مریم، فرهادی، ابراهیم، و شاخوان، عبدالله حسین (۱۳۹۹). تحلیل برهم‌کنش کارکرد آموزش عالی و صنعت در ایران از منظر آمایش سرزمین. *آمایش سرزمین*، ۲(۲۳)، ۵۱۹-۴۷۹.
- تلخابی، محمود (۱۳۹۷). برنامه درسی تجربه‌شده آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان تهران. *روانشناسی شناختی*، ۶(۴)، ۷۲-۵۹.
- خروشی، پوران، پریشانی، ندا، و قربانی، سمیه (۱۳۹۹). بررسی مسایل و مشکلات درس کارورزی از نظر مدرسین دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان). *پژوهش در تربیت معلم*، ۳(۱)، ۳۹-۱۳.
- درخشان، مژگان، و زندی، خلیل (۱۳۹۶). راهکارهای ارتقای شایستگی‌های مدیران گروه‌های آموزشی. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۰(۳۷)، ۱۸۹-۱۶۳.
- دهقان، عبدالمجید، مهram، بهروز، و کرمی، مرتضی (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر (مورد: پردیس‌های شهید بهشتی و شهید هاشمی‌نژاد). *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۷(۱۳)، ۷۸-۱۰۰.
- رضایی، عباسعلی، و سیری، هانیه (۱۴۰۰). نقش معلمان در اصلاح برنامه درسی آموزش زبان در نظام آموزشی ایران. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۱(۱)، ۴۹-۲۷.

زجاجی، ندا، درانی، و کمال (۱۳۹۴). تحلیل محتوای اساسنامه دانشگاه فرهنگیان جهت بررسی میزان مطابقت اهداف دانشگاه با مؤلفه‌های کیفیت عمر کاری فرهنگیان. مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۳(۱)، ۲۱-۳۲.

ساعتچی تهرانی، کتابون، نجفیان، سیدمصطفی، و تقی‌زاده، احسان (۱۳۹۶). دانشگاه فرهنگیان رکن تحول آموزش و پرورش؛ رسالت‌ها و مأموریت‌ها. سومین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران، انتشارات مؤسسه پژوهشی مدیریت مدیر. شریفی نجف‌آبادی، رسول، و ایران‌نژاد، ناهید (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی یک‌صدسال تربیت معلم در ایران. هفتمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره ایران، تهران.

صادقی، علی، و میرسیاسی، زهره (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی شیوه اجرای برنامه درسی رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان. مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۵ (۵۶)، ۸۱-۶۵. قربانی، رامین، زیاری، کرامت‌اله، سجودی، مریم، فرهادی، ابراهیم، و حسینی، شاخوان عبدالله (۱۳۹۹). تحلیل برهم کنش کارکرد آموزش عالی و صنعت در ایران از منظر آمایش سرزمین. آمایش سرزمین، ۱۲(۲)، ۵۱۹-۴۷۹.

قرونه، داود، حیدری تاشه‌کیبود، اکبر، و ثنائی‌پور، فاطمه (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی آمایش آموزش عالی در ایران. اولین گام حکمرانی منطقه‌ای، رهیافت، ۵(۷۵)، ۴۲-۵۳. گال، مردیت، بورگ، والتر، و گال، جویس (۱۳۹۱). روش‌های تحلیل کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول). ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: انتشارات سمت. محمودی، سیدمحمود (۱۳۸۸). تحلیلی بر سیر تحولات آمایش سرزمین فرانسه در نیم‌قرن گذشته و ارائه پیشنهاداتی جهت بهبود وضعیت آمایش سرزمین ایران. مجله آمایش سرزمین، ۱(۱)، ۱۸۰-۱۴۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۵). در هم کنش چالش و آمایش در دانشگاه فرهنگیان. کنگره آموزش عالی (پنل آمایش آموزش عالی و توسعه متوازن)، دانشگاه تربیت مدرس. مهدی‌زاده، امیرحسین، عراقیه، علیرضا، و لفظی، شیلا (۱۳۹۸). شناسایی نیازهای مهارتی مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه شهید بهشتی. مجله راهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۰(۴)، ۲۶۷-۲۵۲.



نیلی، محمدرضا (۱۳۹۲). برنامه‌ریزی مبتنی بر آمایش در آموزش عالی، (الزام‌ها، چالش‌ها و راهکارها)، مطالعه موردی: آمایش آموزش عالی استان اصفهان. انجمن آموزش عالی ایران، ۵(۳)، ۱-۲۶.

- Agrawal, T. (2014). Educational inequality in rural and urban India. *International Journal of Educational Development*, 34, 11-19.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3rd Ed). California, CA: Sage Publications.
- Kutscherauer, A. (2010). Regional disparities in regional development of the Czech republic, Ostrava: University of Ostrava, pp. 54-71.
- McDonough, P., & Fann, A. (2007). The study of inequality. In *Sociology of Higher Education, Contributions and their Contexts*, edited by P. Gumpert, Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press pp.53-93.
- Qian, X., & Smyth, R. (2008). Measuring regional inequality of education in china: Widening cost- inland gap or widening rural-urban gap? *Journal of International Development, J. Int. Dev.*, 20, 1-21.
- Sonetti, G., Lombardi, P., & Chelleri, L. (2016). True green and sustainable university campuses? Toward a clusters approach. *Sustainability*, 8(1), 8-23.
- Vukasovic, M., & Sarrico, C. S. (2010). Inequality in higher education, definitions, Measurements, Inferences, The Serbian Case. Published (2010) in Goastellec G (Eds), *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*, Sense Publishers: Rotterdam, pp. 1-16.