

نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

احسان گرایی (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز و بورسیه دانشگاه لرستان
ehsan.geraei@gmail.com

غلامرضا حیدری

عضو هیئت علمی گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی و رئیس کتابخانه مرکزی و مرکز استناد و موزه دانشگاه شهید چمران اهواز
g.heidari@scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۰۴/۰۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۲/۲۵

چکیده

هدف: هدف این پژوهش بررسی مفاهیم آموزش مبتنی بر شایستگی و شایستگی‌های کانونی و به کارگیری این مفاهیم به عنوان الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران است.

روش: این پژوهش به روش سندی انجام شده است. مرور مطالعات انجام شده در خصوص شایستگی‌های مورد نیاز متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی و نیز بیانیه‌های انجمن‌های کتابداری برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز به کار گرفته شده است.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که شایستگی‌های کانونی مورد نیاز متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی را می‌توان در دو گروه کلی دسته‌بندی کرد. نخست، شایستگی‌های کانونی عمومی که به شایستگی‌های پایه مورد نیاز دانشجویان برای انجام فعالیت‌های شغلی شان، صرف‌نظر از این که در کجا مشغول به کار می‌شوند، اشاره دارد، و دوم شایستگی‌های کانونی تخصصی که با شایستگی‌های خاص مربوط به علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مدیریت فرایند اطلاعات در ارتباط است.

ارزش/اصلت: الگوی شایستگی‌های کانونی در یک نظام آموزشی می‌تواند برای نیازمندی آموزشی افراد، تهیه و ارزشیابی برنامه‌آموزشی، ارزشیابی کارآیی، ارزشیابی اثربخشی آموزشی و نهایتاً برنامه‌ریزی برای رشد و پیشرفت فرد به کار رود.

کلیدواژه‌ها: آموزش مبتنی بر شایستگی، شایستگی‌های کانونی، آموزش علم اطلاعات، آموزش کتابداری.

مقدمه

بررسی نوشتارهای حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران بیان‌گر آن است که بسیاری از صاحب‌نظران و پژوهشگران، برنامه‌های آموزشی این حوزه را با تحولات جاری و نیازهای جامعه ناهمانگ دانسته و همگی خواستار بازنگری در این برنامه‌ها شده‌اند (فتاحی، ۱۳۷۹؛ حیدری، ۱۳۹۰)؛ به‌طوری که ضرورت بازنگری در نظام آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی به صورت یک مفهوم کلیشه‌ای درآمده است.

نکته غفلت شده در مطالعات مربوط به آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی در کشور، عدم توجه به طراحی و تدوین چارچوبی برای آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران است. هر چند تلاش‌هایی در راستای ارائه راه کارهایی برای بهینه‌سازی نظام آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران صورت گرفته، و آخرین مورد آن تدوین سرفصل دروس علم اطلاعات و دانش‌شناسی توسط کمیته برنامه‌ریزی مربوطه در وزارت علوم – در سال ۱۳۸۸ – است، اما به نظر می‌رسد تاکنون یک چارچوب نظاممند و راهبردی که مبتنی بر فلسفه خاصی باشد، در این زمینه تدوین نشده است. سابقه برنامه‌ریزی‌هایی از این دست نشان نیز نشان می‌دهد چنان‌چه برنامه‌ای ایستا به عنوان نسخه‌ای برای درمان بیماری‌های آموزشی فعلی تدوین شود، خود پس از مدتی به سرنوشت برنامه‌های قبلی دچار خواهد شد. حال این پرسش مطرح می‌شود که چاره کار چیست و چه باید کرد؟ به راستی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی بر اساس چه نظریه یا اصولی قابل تبیین است؟ آیا الگویی وجود دارد که حتی تغییرات پیوسته، خلی در اصول آن ایجاد نکند؟

موارد فوق بیان‌گر آن است که جای یک نظریه یا برنامه‌ی جامع، هدفمند و پویا در آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی خالی است، و اصولاً هر نوع برنامه‌ریزی اساسی و نظاممند آموزشی، مستلزم روشن نمودن زیربنای نظری و فلسفی آموزش در این حوزه است (فتاحی، ۱۳۷۹؛ حیدری، ۱۳۹۰). ماهیت بین‌رشته‌ای و اتصال این رشته به تمام حوزه‌های دانش و حضور مدیریت اطلاعات در دل تمام حوزه‌های علمی از جمله مواردی است که سبب شده تا نیاز به علم اطلاعات و دانش‌شناسی در دانشکده‌های مختلف (مانند علوم تربیتی، رایانه، ارتباطات، تجارت پزشکی، کشاورزی، هنر، علوم اجتماعی، علوم انسانی و تمام رشته‌ها) وجود

تحقیقات اطلاع‌رسانی و گنجانهای عمومی

نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

داشته باشد. از این‌رو، دیدگاه‌های مختلفی در مورد آموزش در این حوزه شکل گرفته است. هر گونه تلاش برای ماندگاری برنامه‌ها و برقراری تعادل و توازن میان این رویکردها مستلزم ارائه الگو و مبنای فلسفی واحدی است که بتواند مبانی مستحکمی برای این حوزه فراهم نماید.

بررسی متون مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعه تعدادی از نظریه‌های بنیادی علوم پایه مانند نظریه فراکتال^۱، نظریه کوانسوم^۲، نظریه ذرات بنیادی، قانون بیست‌هشتاد و ... و نظریه شایستگی‌های کانونی^۳ بیان گر آن است که می‌توان آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی را از منظر این نظریه‌ها مورد بررسی قرار داد. از آنجایی که پرداختن به تمامی نظریه‌های فوق در این‌جا امکان‌پذیر نیست، در اثر حاضر تلاش می‌شود نظریه شایستگی‌های کانونی به خاطر توجه همزمان به هر دو بعد آموزش تخصصی و عمومی به عنوان مبانی برای نظریه‌پردازی در مورد آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی و چارچوبی برای برنامه‌ریزی نظام‌مند و روش‌مند و بومی‌سازی این علم در ایران، مورد بررسی قرار گیرد؛ چرا که امروزه یکی از دغدغه‌های اصلی مدیران حوزه آموزشی کشور در همه سطوح این است که فارغ‌التحصیلان قادر شایستگی‌های لازم برای فعالیت در زندگی شغلی و زندگی شخصی هستند و توان کار کردن در محیط واقعی را ندارند.

جهت‌گیری‌های کلی برنامه‌های درسی در آموزش عالی

برنامه درسی، یکی از خرده نظام‌های اصلی آموزش عالی است که از نظر کمی و کیفی نقش تعیین‌کننده و انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی دارد (اجتهادی، ۱۳۷۷). برنامه‌های درسی قلب مراکز دانشگاهی (لانenburg و Ornstein^۴، ۱۳۸۶) نقل در نوروززاده و کوثری، ۱۳۸۸)، آینه‌تمان‌نمایی از میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (فتحی و اجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶). از این‌رو تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و انتخاب و سازمان‌دهی محتوا از دل مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی بوده است. این مهم در آموزش عالی اهمیتی مضاعف می‌یابد؛ زیرا برنامه درسی در آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می‌شود (سرمد و وزیری، ۱۳۷۶-۱۳۷۷).

1. fractal theory 2. quantum theory 3. core competencies 4. Lanenburg and Ornstein

برای این که آموزش عالی بتواند به اهداف خود دست یابد، می‌توان جهت‌گیری‌های اساسی برنامه‌های درسی در آموزش عالی را می‌توان بر مبنای توجه به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش عالی در چند حیطه مطرح نمود (عارفی، ۱۳۸۴؛ ادموند، ۱۹۹۲؛ سدلک^۱، ۱۹۹۸؛ نقل در خاقانی‌زاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷):

الف. حیطه تخصصی: ویژگی‌هایی اساسی که مختص و یا ویرهٔ حیطه خاصی از دانش بشری هستند و بُعد تخصصی برنامه‌های درسی آموزش عالی را تشکیل می‌دهند.

ب. حیطه پژوهش و توسعه دانش: این حیطه مربوط به ویژگی‌هایی است که برای انجام پژوهش و توسعه دانش ضروری است.

ج. حیطه پژوهش معلمان و مریبان: پژوهش معلمان یا مریبان یکی از بخش‌های مهم در برنامه‌های درسی آموزش عالی است که باید به آن توجه کرد.

د. حیطه آموزش عمومی^۲: این حوزه مختص به یک موضوع خاص از دانش بشری و یا رشته‌های علمی ویژه‌ای نیست، بلکه به آن بخش از اهداف، رسالت‌ها و وظایف کلی آموزش عالی مرتبط است که با عنوانی هم‌چون تربیت و یا آموزش عمومی و پژوهش شهر و ندان مطرح می‌شوند. «امروزه در برنامه‌های درسی آموزش عالی یا دانشگاهی حدوداً هشتاد و پنج درصد به آموزش تخصصی و پانزده درصد به آموزش عمومی پرداخته می‌شود و این درحالی است که بازار کار دنیای کنونی حدود هشتاد درصد به دومی و بیست درصد به اولی نیازدارد» (جونز و ترنر^۳، ۱۹۷۲). در چنین شرایطی است که جهت‌گیری آموزش عالی نسبت به دنیای کار تغییر می‌کند و دانشگاه بایستی توجه بیشتری به شایستگی‌های عمومی و مهارت‌های اجتماعی کند (تیچلر^۴، ۱۹۹۸).

آموزش مبتنی بر شایستگی و نظریه شایستگی‌های کانونی

با مرور ادبیات موضوعی مربوط به شایستگی‌ها و بررسی تعاریف ارائه شده در مورد شایستگی، اولین چیزی که به خوبی مشخص است، فقدان تعریف واحد و اصطلاح‌شناسی معینی در مورد شایستگی و معنا و مفهوم آن است. مرور تعاریف ذیل که عمدهاً توسط صاحب‌نظران برجسته این حوزه ارائه شده، می‌تواند تا حدی بیان گیر این قضیه باشد (کرمی، ۱۳۸۹؛ گُرین^۵، ۱۹۹۳) نیز با تأکید بر چالش برانگیز بودن تعریف شایستگی، شایستگی را ظرفیت، مهارت‌ها، و

1. Edmund
4. Jevons and Turner

2. Sadlak
5. Teichler

3. general education
6. Corbin

تحقیقات اطلاع‌رسانی و شاپرکهای عمومی

نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

دانش برای عمل کردن به شیوه‌ای خاص، آنچه فرد می‌داند، یا گواهی در خصوص این که فرد می‌تواند نتایج مطلوبی خلق کند تعریف کرده است. وی در ادامه اظهار می‌دارد که شایستگی می‌تواند آموخته و سنجیده شود. انجمن اروپا^۱ شایستگی را «مجموعه‌ای از دانش و مهارت‌هایی تعریف می‌کند که یک کارمند را قادر می‌سازد به آسانی در یک حوزه کاری فعالیت، و مشکلات مرتبط با نقش حرفه‌ای اش را حل کند» (ویر، ۱۹۹۹). فیلوت و همکاران^۲ (۲۰۰۲) شایستگی را «ترکیبی از مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های مورد نیاز برای انجام یک نقش به گونه‌ای اثربخش»، می‌دانند (نقل در بیهام، ۲۰۰۲). کاونهاؤن^۳ (۲۰۰۳) با مقایسه و بررسی تعاریف ارائه شده توسط نویسندهای مختلف، این تعاریف را در پنج دسته کلی جای داد:

۱. شایستگی به عنوان توانایی عملکرد در سطحی مطلوب بر اساس یک استاندارد

خاص. این تعریف به شایستگی به عنوان یک برونداد می‌نگردد؛

۲. شایستگی به عنوان توانایی انتخاب و استفاده از ویژگی‌هایی (دانش، مهارت‌ها، و

نگرش‌ها) که برای عملکرد در سطح مطلوب مورد نیاز است؛

۳. شایستگی به عنوان داشتن ویژگی‌های خاص (دانش، مهارت، و نگرش‌ها)، یا

شایستگی به عنوان یک درونداد؛

۴. شایستگی به عنوان توصیف محض آنچه که یک فرد می‌تواند انجام دهد. این

تعریف نیز به شایستگی به چشم یک برونداد می‌نگردد؛ و

۵. اکثر تعاریف مفصل شایستگی، شامل ترکیبی از عناصر چهار گروه بالا هستند.

اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل ۱۹۷۰ را می‌توان سرآغاز توجه پژوهشگران به موضوع

شاپرکی‌ها دانست. در عرصه‌ی پژوهش مفهوم شایستگی نخستین بار توسط مک‌کلیند^۴ -

روان‌شناس دانشگاه هاروارد - مطرح شد. مک‌کلیند (۱۹۷۳) شایستگی‌ها را از عوامل کلیدی

اثرگذار بر کارایی یادگیری می‌دانست و سنجش شایستگی به جای هوش برای پیش‌بینی

خروجی یادگیری کارآمدتر را پیشنهاد کرد. پس از گذر از این دوران علاقه‌مندی به موضوع

شاپرکی‌ها به سرعت افزایش یافت (بیکر^۵ ۲۰۰۳)، و این علاقه‌مندی در شماری از رشته‌ها در

سرتاسر دهه ۱۹۹۰ سیر صعودی خود را حفظ کرد (فیشر^۶، ۲۰۰۱).

1. The Council of Europe
5. Kouwenhoven

2. Webber
6. McClelland

3. Philopt
7. Baker

4. Byham
8. Fisher

در مورد چگونگی شکل‌گیری و شروع جنبش آموزش مبتنی بر شایستگی نیز دیدگاه‌های مختلفی مطرح است. نویسنده‌گانی که در جستجوی سرچشمۀ شایستگی بودند، آن را هم‌زمان با نظریه‌های مدیریتی تیلور دانسته‌اند؛ برخی دیگر آن را ناشی از جنبش موضوعات رفتاری در آمریکای دهۀ ۱۹۵۰ و افکار آموزش‌دهندگانی هم‌چون بنجامین بلوم^۱ دانسته‌اند (محمودی‌راد، انوشه و الحانی، ۱۳۸۴). برنامه‌های آموزش مبتنی بر شایستگی، ابتدا در آمریکا و تحت تأثیر عواملی هم‌چون گروه‌های فشار محققانه^۲، معارضان اجتماعی، مؤسسات خصوصی و دولتی، فن‌آوری، گرایش‌های اجتماعی و روان‌شناسانه شکل گرفت که از این بین تأثیر دولت، فن‌آوری، و گرایش‌های اجتماعی و روان‌شناسانه بیشتر از سایر عوامل بود (استوت و اسمیت^۳، ۱۹۸۶). مفهوم آموزش مبتنی بر شایستگی به‌ویژه در آموزش حرفه‌ای و آموزش عالی دارای سابقه‌ای طولانی است و با آموزش معلمان در اوایل ۱۹۶۰ شروع شد. سپس در سایر آموزش‌های حرفه‌ای در سال ۱۹۷۰ رشد نمود و در برنامه‌های آموزش شغلی انگلستان و آلمان ۱۹۸۰ و آموزش‌های شغلی و حرفه‌ای در سال ۱۹۹۰ در استرالیا به رسمیت شناخته شد (لونگ^۴، ۲۰۰۲).

آنچه مشخص است این است که امروزه نظریه شایستگی‌های کانونی در تمام حوزه‌های دانش مورد توجه قرار گرفته است. الگو یا مدل شایستگی مفهوم نسبتاً جدیدی است که برخی از انتظارات مورد توجه صاحب‌نظران را در خود جای می‌دهد. نگاهی به ادبیات رایج در توسعۀ منابع انسانی مشاغل و حرف مختلف بیان‌گر این مطلب است که اصطلاح مدل یا الگوی شایستگی با هدف بیان دانش و مهارت‌های مورد نیاز افراد برخی حرفه‌ها به کار رفته است؛ برای مثال الگوی شایستگی پرستاران، الگوی شایستگی مشاوران، و الگوی شایستگی مهندسان (شهبازی و علی‌بیگی، ۱۳۸۵؛ قلجه، قلچایی و مظلوم، ۱۳۸۷؛ فیض و بهادری‌نژاد، ۱۳۸۹).

از این‌رو به نظر می‌رسد دیدگاه آموزش مبتنی بر شایستگی^۵ و نظریه شایستگی‌های کانونی^۶ می‌تواند به عنوان مبنای برای نظریه‌پردازی در آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی استفاده شود. نظریه شایستگی‌های کانونی حاصل بازنگری در وظایف دانشگاه با توجه به تغییرات ایجاد شده در محیط پیرامونی آن است. گزارۀ محوری این نظریه این است که با توجه

1. Benjamin Bloom
4. Leung

2. scholarly pressure groups
5. competency based education

3. Stout and Smith
6. core competencies

تحقیقات اطلاع‌رسانی و دانشجویانهای عمومی

نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

به تغییراتی که در محیط پیرامونی دانشگاه و بالاخص در سازمان‌های اقتصادی و بازار کار ایجاد شده است، بایستی علاوه بر کارکرد سنتی دانشگاه در انتقال دانش، مهارت‌هایی را به دانشجویان آموخت که به وسیله آن‌ها بتوانند بر چالش‌های ناشی از تغییرات محیط پیرامونی غلبه کنند (شارع‌پور و فاضلی، ۱۳۸۶).

در بافت کلی برنامه‌ریزی درسی، آموزش مبتنی بر شایستگی به شکلی از آموزش تمايل دارد که در آن برنامه درسی از تحلیل یک دیدگاه یا نقش واقعی [دانشجو] در جامعه مدرن نشأت گرفته و بر آن باشد که پیشرفت دانشجو را تمام یا برخی از ابعاد شغلی ارتقاء بخشد (پارنل^۱، ۱۹۷۸؛ نقل در استوت و اسمیت، ۱۹۸۶). آموزش مبتنی بر شایستگی بدین معناست که دانشجویان یاد بگیرند که چگونه در موقعیت‌های حرفه‌ای که قبلاً دانش، نگرش و توانایی‌های آن را فرا گرفته‌اند فعالیت کنند، و چگونه شایستگی‌ها را به شیوه‌ای صحیح گسترش دهند.

اساس رویکرد آموزش مبتنی بر شایستگی پرهیز از تمرکز صرف بر آموزش کاربردی^۲ و رشته‌ای و توجه هم‌زمان به پرورش توانایی‌های پایه و مهارت‌های عمومی‌ای هم‌چون حل مسئله، ارتباطات، مدیریت اطلاعات، تعامل اجتماعی و رهبری است. این نوع یادگیری دو هدف دارد: نخست، کسب دانش و مهارت‌های رشته‌ای در حوزه‌ای خاص^۳ و دوم، کسب دانش و مهارت‌های مستقل از یک حوزه خاص^۴. ترکیب و ادغام این دو بعد است که می‌تواند به بهترین شکل دانشجویان را برای مقابله با موقعیت‌های کاری تخصصی و سایر موقعیت‌های شغلی دیگر آمده کند.

هدف اصلی مدل شایستگی‌های کانونی پرورش یک متخصص شایسته مجهرز به مجموعه‌ای از شایستگی‌های مورد نیاز برای شناخت و اجرای وظایف شغلی و غیرشغلی مهم در سطح رضایت‌بخش یا ممتاز است. این مدل از سه پروفایل حرفه‌ای، پروفایل فارغ‌التحصیلان و پروفایل برنامه‌درسی تشکیل شده است (تصویر ۱). پروفایل حرفه‌ای به وظایف متعددی که یک متخصص در محیط کاری خود بر عهده دارد اشاره می‌کند. این وظایف را وظایف حرفه‌ای کلیدی نیز می‌نامند (هاگر^۵، ۱۹۹۴). پس از تعریف پروفایل حرفه‌ای برای هر حرفه یا

1. Parnell
4. independent-domain

2. functional
5. Hager

3. specific-domain

تخصص خاص، سیاهه‌ای از وظایف شغلی کلیدی فارغ‌التحصیلان آن حرفه یا تخصص نیز تعریف خواهد شد. پروفایل فارغ‌التحصیلان با شایستگی‌های کانونی - که ارتباط مستقیمی با پروفایل حرفه‌ای دارد - در ارتباط است. شایستگی‌های کانونی به دانش، مهارت و نگرش‌هایی اشاره دارد که به انجام وظایف کلیدی کمک می‌کنند. شایستگی‌های کانونی که هستهٔ پروفایل فارغ‌التحصیل را تشکیل می‌دهند، حاصل ادغام دانش نظری و عملی است که فرد در طی دوران تحصیل خود از طریق آموزش و فعالیت‌های عملی به دست می‌آورد. متخصصان برای این که بتوانند وظایف کلیدی‌شان را انجام دهنند نیاز به انتخاب، استفاده و پردازش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها دارند. دانش فرایند توسعه دانش و معلومات نظری، به گونه‌ای معمول از راه تحصیل در سطوح دانشگاهی حاصل می‌شود. توسعه دانش و معلومات زیربنای توسعه مهارت‌ها، و نگرش به شمار می‌آید. مهارت، توانایی پیاده‌سازی علم در عمل است. مهارت از راه تکرار کاربرد دانش در محیط واقعی به دست آمده و توسعه می‌یابد. توسعه مهارت‌ها منجر به بهبود کیفیت عملکرد می‌شود (فتحی، شعبانی راوری و حقیقی، ۱۳۸۶). نگرش‌ها طرح‌واره‌های شناختی، نقشه‌های ذهنی و ساختارهایی برای تفسیر اطلاعات هستند که چارچوب‌های سازمان‌یافته‌ای برای حل مسائل و مشکلات ارائه می‌دهند. اگرچه دانش، مهارت و نگرش به صورت یکپارچه به کار برده می‌شوند، اما ممکن است بر اساس وظایف شغلی فرد در مقیاس‌های مختلف با هم ترکیب شوند (ربر^۱، ۱۹۹۵).

در این مدل، شایستگی‌ها به دو گروه تقسیم می‌شوند: گروه نخست شایستگی‌هایی موسوم به شایستگی‌های یک حوزهٔ خاص است که به دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی مربوط می‌شود که فرد از طریق یک حوزهٔ مطالعاتی خاص برای فعالیت در یک حرفه کسب می‌کند و دیگری، شایستگی‌هایی تحت عنوان «شایستگی‌های عمومی» است. علت این نام‌گذاری آن است که این شایستگی‌ها برای همهٔ حوزه‌های مطالعاتی ضروری‌اند و قابلیت استفاده در موقعیت‌های جدید شغلی را دارند. در تدوین برنامه درسی مبتنی بر شایستگی باشیستی به این توالی این پروفایل‌ها توجه ویژه‌ای شود. ساختاری برنامه‌های درسی به طور عام و هر یک از دروس باید به گونه‌ای تدوین شود که علاوه بر پرورش شایستگی‌های کانونی تخصصی،

1. Reber

تحقیقات اطلاع‌رسانی و شاپرک‌های عمومی

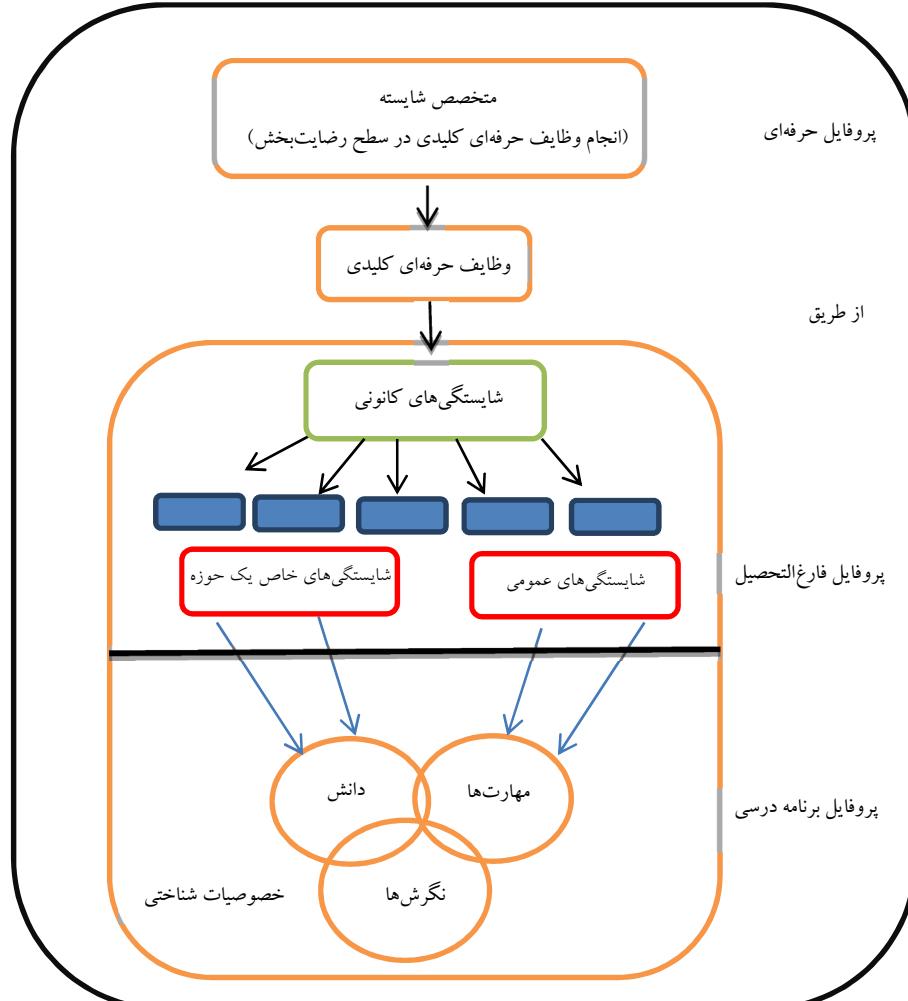
نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

زمینه‌ی رشد شایستگی‌های کانونی را نیز فراهم آورد. یک برنامه‌ی درسی مبتنی بر شایستگی‌های کانونی عمومی و تخصصی می‌تواند به توامندسازی فارغ‌التحصیلان در محیط‌های کاری و یافتن راه حل‌های نوآورانه و خلاقانه برای حل مشکلات کمک کند (کسل^۱، ۲۰۰۰، نقل در کاونهاؤن، ۲۰۰۳).

تأملی بر سیر تکاملی آموزش در حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی با تأکید بر مفهوم شایستگی

آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی از آغاز شکل‌گیری در آمریکا از سال ۱۸۸۷ تاکنون دچار تغییر و تحولات بسیاری در محتوای آموزشی، روش‌های آموزش، واحدهای درسی، نام دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی و اموری از این قبیل شده است. در طول سال‌ها آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی، سه نگرش کلی در باب انتقال محتوای آموزشی آن مطرح بوده است: تا سال ۱۸۵۰ هیچ‌گونه تعلیمی، جز بهشیوه آزمون و خطاب برای کسانی که در کتابخانه‌ها کار می‌کردند وجود نداشت. فرد به طور خودآموز می‌آموخت و از الگوی دیگران پیروی می‌کرد. اولین نوع تعلمی، یعنی شاگردی، احتمالاً بین سال‌های ۱۸۵۰ تا ۱۸۷۵ شکل گرفت. با افزایش چشم‌گیر شمار کتابخانه‌ها و افزایش تقاضا برای کارکنان آموزش‌دیده در اوخر دهه ۱۸۸۰، شیوه قبلی کارآمدی خود در تربیت کتابداران جدید برای استخدام در کتابخانه‌های جدید از دست داد. به دنبال افزایش نیاز به کتابداران آموزش‌دیده و مطرح شدن ایده چگونگی آموزش کتابداران، اولین مدرسه آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ۱۸۸۷ توسط ملویل دیویی راه‌اندازی شد و به دنبال آن مدارسی در سراسر جهان شروع به فعالیت کردند (فیلد^۲، ۲۰۰۸).

1. Kessels 2. Field



تصویر ۱. رابطه بین شایستگی، شایستگی‌های کانونی و شایستگی‌های سازنده آن (کاونهام، ۲۰۰۳)

گزارش ویلیامسون در سال ۱۹۲۳ نشان داد که بین دانشکده‌های کتابداری درباره موضوعاتی که باید تدریس شود یا میزان تأکید بر موضوعات، توافق وجود ندارند. نتایج این گزارش فعالان حرفه را ودادشت تا به اهمیت استواری و کیفیت بالا در برنامه‌ریزی آموزشی و تدریس در دانشکده‌های کتابداری توجه کند. اولین تلاش‌ها توسط هیأت کتابداری در سال ۱۹۲۵ در راستای تضمین کیفیت آموزش کتابداری با توجه به آنچه که کارفرمایان از

تحقیقات اطلاع‌رسانی و دانشجویانهای عمومی

نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

فارغ‌التحصیلان برنامه‌های مدارس کتابداری انتظار داشتند تصویب شد. ویرایش‌های بعدی این استانداردها (۱۹۲۳، ۱۹۵۱، ۱۹۷۲، ۱۹۹۳) با افزودن اصطلاح «اطلاعات» به نام رشته و عنوانین درس‌ها و افزایش واحدهای درسی فن‌آوری بیان‌گر بلوغ حرفه و آموزش کتابداری بود. تا سال ۱۹۹۵ کارفرمایان در تقاضاهای شان برای پذیرش کارکنان و دانشجویانی که از نظر فنی توان‌مندتر بودند بسیار ذهنی عمل می‌کردند و خواستار گنجاندن واحدهای درسی بیشتری در برنامه درسی با هدف آماده‌سازی دانشجویان برای کسب پُست‌های جدید با سطح خاصی از تخصص خواستار بودند. با گذشت زمان سطح انتظار از تخصص فنی فارغ‌التحصیلان برنامه‌های درسی مختلف افزایش یافت و دانشکده‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی تلاش کردند که با روند در حال افزایش تغییرات فن‌آورانه هم گام شوند (فیلد، ۲۰۰۸). بعد از مطالعه ویلیامسون، گزارش کالپیر^۱ (۲۰۰۱) دومین پژوهش مهم در حوزه آموزش کتابداری و علم اطلاعات بود که طیف وسیعی از مدارس ارائه دهنده آموزش کتابداری و علم اطلاعات در آمریکا را پوشش می‌داد. این مطالعه در یک بازه زمانی دو ساله، به ارزیابی وضعیت بازار و موقعیت ۳۱ مدرسه پیشرو کتابداری و علم اطلاعات در آمریکای شمالی، پویایی و برنامه‌های درسی این مدارس پرداخت. تقاضای دانشجویان، کارفرمایان، فارغ‌التحصیلان و انجمان‌های حرفه‌ای برای تدوین شایستگی‌های فارغ‌التحصیلان به عنوان یکی از نیروهای اثرگذار بر تغییرات برنامه‌های درسی کتابداری و علم اطلاعات شناخته شد.

مسئله آموزش و نگرانی‌های مربوط به آن همواره یکی از دغدغه‌های اصلی پیش‌گامان علم اطلاعات و دانش‌شناسی در جهان است. شاید بتوان شرا^۲ (۱۹۷۲) را از نخستین کسانی دانست که به بحث درباره شایستگی‌های مورد نیاز کتابداران تحت عنوان «آنچه نیاز است کتابداران بدانند»^۳ پرداخت. او به کتابداری همانند ترکیبی از نظریه و عمل، دانش و مهارت می‌نگریست و بر این باور بود که مهارت‌های حرفه‌ای کتابداران در گذر زمان به دلیل مشارکت شان در بافت و ساختار فرهنگی جامعه‌شان گسترش یافته است. شرا معتقد بود کتابداران بایستی برای منتفع شدن از شایستگی‌هایی که از حوزه‌های دیگر وام گرفته‌اند، آماده شوند. فینگرسون^۴ (۱۹۷۷) با طرح این پرسش که «آیا فارغ‌التحصیلان مدارس کتابداری فاقد شایستگی‌اند؟»^۵ مسئولیت این وظیفه را بر عهده نظام آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

1. Kaliperreport
4. Fingerson

2. Shera
5. Are library school graduates incompetent?

3. what the librarian needs to know?

می‌گذارد. فینگرsson بر این باور است که برنامه تحصیلی باید شایستگی‌هایی را برای ارائه دادن برگریند، به گونه‌ای که بتوان به دقت صلاحیت فارغ‌التحصیلان را سنجید. این شایستگی‌ها می‌توانند در قالب اهداف رفتاری مدارس کتابداری^۱ تعریف شوند. سپس ابراز تعجب می‌کند که کسی بدون در نظر گرفتن اهداف رفتاری به عنوان بخشی از برنامه تحصیلی جاری، بتواند شایستگی فارغ‌التحصیلان برنامه‌های جدید مدارس معتبر کتابداری برای انجام کارها را بسنجد.

بلزر^۲ (۱۹۷۵) از پیشگامان حوزه تجزیه و تحلیل شایستگی‌ها و تدوین برنامه‌های تحصیلی، در جستجوی پاسخ به این پرسش که «دانشمندان حرفه‌ای اطلاعات برای برآوردن تقاضاهای آینده باید چه شایستگی‌های تخصصی داشته باشند؟»، نه حوزه از شایستگی‌ها را که بایستی در تدوین برنامه‌های تحصیلی بیشتر مورد توجه قرار گیرند را معرفی کرد. این حوزه‌ها عمدتاً بر برنامه‌ریزی، مدیریت، و استفاده از منابع تأکید داشتند. کنت^۳ (۱۹۷۷) با ساختار شایستگی‌های مورد نیاز موافق بود، و «شایستگی‌های خروجی^۴ را برای فارغ‌التحصیلان پیشنهاد داد، وی اظهار می‌دارد که چنین شایستگی‌هایی به مدارس در بیان اهداف کوتاه مدت و بلندمدت^۵ و تدوین برنامه تحصیلی‌شان کمک خواهد کرد.

موکهرجی (۱۳۸۲) در کتاب معروفش «تاریخ و فلسفه کتابداری» پس از شرح انگاره‌های مختلف آموزش کتابداری و علم اطلاعات، کنکاش درباره مسائل بنیادی آموزش را ضروری می‌داند و در این راستا دو پرسش اساسی را مطرح می‌کند: «چه کسانی را آموزش می‌دهیم؟» و «چگونه آن‌ها را آموزش می‌دهیم؟». پرسش دوم در واقع به ساختار برنامه‌های آموزشی و محتوای آن‌ها اشاره می‌کند. اگرچه موکهرجی بر این باور است که اجزای سازنده برنامه آموزش کتابداری مناسب، دیگر مسئله‌ای بحث برانگیز نیست و علوم انسانی، آموزش حرفه‌ای و تجربه تحت نظارت را از ارکان اساسی آموزشی افراد این حوزه بر می‌شمارد و داشتن مهارت‌های مدیریتی، اطلاعات فنی، و آشنایی با فنون روابط عمومی را برای پیشرفت کتابخانه‌ها الزامی می‌داند و بیان می‌کند که هنوز هم انگیزه‌های فردی، توانایی‌های اصیل، تقدیس کار و عشق به پژوهش را در راه رسیدن به مقامات والا در این حرفه جایگاهی بس ارزشمند دارند اما نگارندگان این نوشتار با نظر او درباره جدل برانگیز نبودن اجزای سازنده

1. library school's behavioral objectives
3. Kent

2. Belzer
4. exit competencies
5. goals and objectives

تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی

نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

برنامه آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی مخالف هستند؛ چرا که آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی در خلاء انجام نمی‌گیرد، بلکه جزو لاینکی از حرفه است (فیلد، ۲۰۰۸). از این‌رو تحت تأثیر تحولات رخ داده در جامعه اطلاعاتی و تأثیرات آن‌ها بر وظایف و نقش‌های متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی قرار دارد و هرگز نمی‌توان آن را مسأله‌ای حل شده پنداشت. از طرفی مروری اجمالی بر متون مرتبط با آموزش، و بهویژه متون خارجی و داخلی حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی گواه این است که مسأله آموزش و اجزای تشکیل‌دهنده آن همواره از موضوعات چالش‌برانگیز بوده است.

مايكل گورمن^۱ رئيس پيشين انجمن كتابداری آمريكا، در سخنرانی خود به مناسبت جشن كتابخانه‌ها نطق خود را با پرسيدن اين پرسشن آغاز کرد که: چه چيزی همه ما را رانج می‌دهد؟ وی پس از پرداختن به آبعاد مختلف مسئله، «قدمت حرفة كتابداری و بازنشستگی تعداد زیادي از كتابداران با مهارت‌های غير قابل جايگزينی» و «دانش آموختگان و كتابداران تازه کار که آموزش لازم در مورد مهارت‌های پايه كتابخانه نديده‌اند» را از چالش‌های عمدۀ حوزه برشمرد (انتظاريان، ۱۳۸۷). وی در ادامه می‌افزاید که چه کسی جايگزین همه كتابدارانی که تا ده سال آينده بازنشسته می‌شوند خواهد شد؟ چگونه می‌توانيم تنوع حرفة خود را تضمین کним؟ گورمن بر اين باور است که پاسخ برخی از اين پرسشن‌ها در آموزش حال و آينده كتابداران نهفته است و اغلب در ارتباطات عمومي اش^۲ از شایستگی‌های کانونی سخن می‌گويد. در نهايیت، از نظر گورمن و كريست (۲۰۰۲) شایستگی‌ها به فعالیت‌های كتابدار حرفة‌ای، دانشمند كتابداری و تحليل گر نظام‌های اطلاعاتی شکل می‌دهد. خلاصه اين که پاسخ گوري و همخوانی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسي با نياز‌های جامعه اطلاعاتی موضوع رايжи در متون حرفه‌اي بوده است. آموزش‌دهنده‌گان علم اطلاعات و دانش‌شناسی در كشورهای مختلف در جستجوی مبنائي برای بازسازی برنامه‌های آموزشی‌شان و پاسخ‌گويی به نياز‌های درحال تغيير محيط کاري به دنبال راه چاره‌اي بودند.

در خارج از كشور پژوهش‌ها و مطالعات بسياري درباره شایستگی‌های کانوني مورد نياز كتابداران، متخصصان اطلاعات، و دانشجويان علم اطلاعات و دانش‌شناسي انجام شده است، که از ميان آن‌ها می‌توان به پژوهش‌های مورگان^۳ (۱۹۹۶)، باتلر و دومونت^۴ (۱۹۹۶)، جيسيك

1. Michael Gorman

2. public communication

3. Mogran

4. Buttler and Du Mont

و مکنیل^۱ (۱۹۹۹)، پارتریج و هالم^۲ (۲۰۰۴)، ابوباقر^۳ (۲۰۰۵)، چان‌لین^۴ (۲۰۰۹)، امین^۵ (۲۰۰۹)، پارتریج، متزیس، لی و منرو^۶ (۲۰۱۰) اشاره کرد.

پارتریج و هالم^۷ (۲۰۰۴) با الهام از الگوی واتسون و کریک^۸ یکی از پژوهش‌های شاخص درباره شایستگی‌های مورد نیاز متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی را انجام دادند. واتسون و کریک با انجام مطالعاتی در حوزهٔ زنگنه نشان دادند که هر شخص (صرف‌نظر از دو قلوهای همسان) الگوی دی‌ان‌ای^۹ منحصر به‌فردی دارد. این الگو از دو رشتہ مارپیچ تشکیل شده و هر یک از این رشتہ‌ها دارای ژن‌های خاص خود استند که ویژگی‌ها و کیفیت‌هایی را که هر شخص از خود نشان می‌دهد را مشخص می‌سازند.

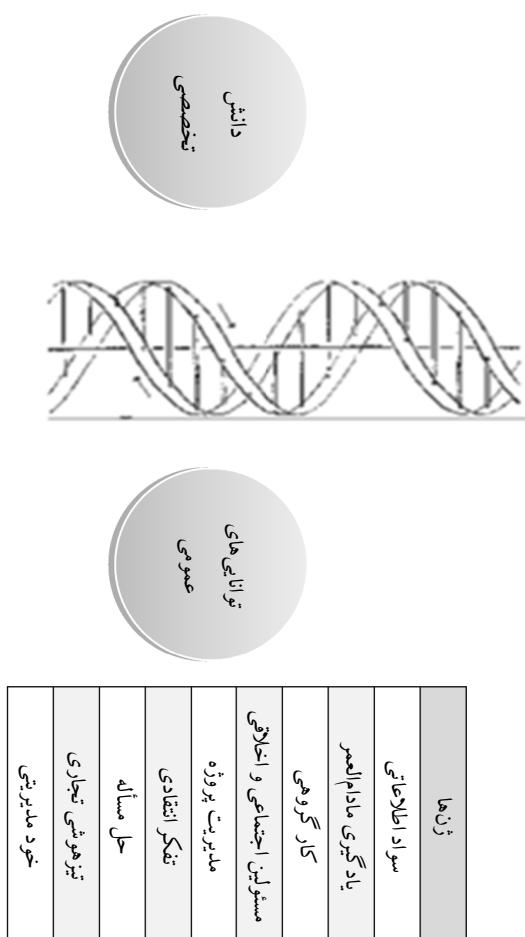
پارتریج و هالم با الهام از الگوی واتسون و کریک، بر اساس تصویری از مارپیچ مضاعف دی‌ان‌ای انسانی، الگوی دی‌ان‌ای. یک متخصص اطلاعات را ارائه کردند (تصویر ۲). بر اساس این الگو، مارپیچ مضاعف یک متخصص اطلاعات از رشتہ‌های مکمل دانش تخصصی^{۱۰} و توانایی‌های عمومی^{۱۱} تشکیل می‌شود. پژوهشگران در گام بعدی با هدف شناسایی واحدهای سازنده (ژن‌ها) هر کدام از این رشتہ‌ها دست به مرور گسترش متنون موجود زدند. یکی از مهم‌ترین نکات حاصل از مرور متنون فقدان سیاهه یا بحثی جامع^{۱۲} پیرامون توانایی‌های عمومی متخصصان اطلاعات بود. در گام بعدی جلساتی با حضور شرکت کنندگانی از بخش‌های مختلف علم اطلاعات و دانش‌شناسی (کتابخانه‌های عمومی، ایالتی و غیره، آموزش‌دهندگان علم اطلاعات و دانش‌شناسی، خدمات استخدام علم اطلاعات و دانش‌شناسی از حوزه‌های مختلف جنوب شرقی کوئیزلند) برگزار شد. پس از بحث و گفت‌و‌گو به این نتیجه رسیدند که حوزه‌های دانش علمی و توانایی‌های عمومی کاملاً به هم پیوسته و مرتبط و برای موفقیت متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی در قرن بیست و یکم ضروری‌اند. در پایان حاصل بحث و گفت‌و‌گوی مشارکت کنندگان در قالب سیاهه‌ای از دانش تخصصی و توانایی‌های عمومی مورد نیاز متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی ارائه شد.

1. Giesecke and McNeil
3. Abu Bakar
5. Ameen
7. Partridge and Hallam
9. DNA
11. generic capabilities

2. Partridge and Hallam
4. Chan-Lin
6. Partridge, Menzies, Lee and Munro
8. Watson and Crick
10. discipline knowledge
12. exhaustive discussion

زنها	اطلاعات و جامعه
مسئولیت قانونی و اخلاقی	اطلاعات
مدیریت	سازمان دهنده اطلاعات
خدمات اطلاعاتی	منابع اطلاعاتی و بازاریابی
مدیریت و گسترش مجموعه	نظم های اطلاعاتی
مدیریت اطلاعات	مدیریت اسناد و آرشیو
مدیریت محترم و ب	مهرارت های برنامه برزی شغلی
پژوهش	

تصویر ۲. مارپیچ مضاعف متخصص علم اطلاعات و دانش شناسی (پارهای پریج و هانم، ۲۰۰۴)



نتیجه‌گیری

تحولات رخ داده در آموزش عالی و نیاز به داشتن نیروی کار با دانش، مهارت و نگرش لازم برای سازگاری با محیط‌های کاری دائماً در حال تغییر سبب شده که مسأله آموزش و نظریه‌ها و رویکردهای مختلف آموزشی همواره مورد توجه متخصصان و پژوهشگران حوزه‌های مختلف باشد. برنامه درسی بایستی به گونه‌ای تدوین شود که شایستگی‌های لازم جهت موفقیت دانش آموختگان در موقعیت‌های شغلی و زندگی‌شان در آن‌ها ایجاد و تقویت نماید. متأسفانه پژوهش‌های اندکی در این خصوص در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران صورت پذیرفته است و چنان‌که از نتایج همین پژوهش‌های اندک بر می‌آید برنامه‌های درسی آموزش عالی در پرورش و تقویت شایستگی‌های مورد نیاز دانش آموختگان رشته‌های مختلف از توفیق چندانی برخوردار نبوده است (انتظاری، ۱۳۸۵).

آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی نیز به عنوان یک رشته دانشگاهی به‌خاطر محیط کاری پویا و سیالی که دارد از این قاعده مستثنی نبوده و همواره در حال تغییر و تحول بوده است. اگر آموزش‌دهندگان علم اطلاعات و دانش‌شناسی، نظریه‌پردازان و فعالان عرصه عملی تمایل به پرورش نیروی کار مناسب در گرایش‌ها و مشاغل مختلف علم اطلاعات و دانش‌شناسی دارند، بایستی به درک مشترکی نسبت به آن‌ها دست یابند. خوشبختانه یک روش‌شناسی برای رسیدن به این درک مشترک و تدوین استانداردهای آموزشی نیروی کار وجود دارد و آن روش آموزش مبتنی بر شایستگی و نظریه شایستگی‌های کانونی است که به جوامع حرفه‌ای اجازه می‌دهد استانداردهای آموزشی را برای انواع مختلف کارها تولید و اصلاح کنند (توماس و پتل^۱، ۲۰۰۸). آن‌ها در ادامه می‌افرایند که آموزش‌دهندگان و کارفرمایان می‌توانند از آموزش مبتنی بر شایستگی برای درک بهتر مشاغل حرفه‌ای تخصصی^۲ استفاده کنند و برنامه‌ی درسی را بر اساس دانش، مهارت‌ها، و توانایی‌های مورد نیاز برای انجام مشاغل مربوطه تدوین کنند.

1. Thomas and patel

2. Jobs of specialized professionals

تحقیقات اطلاع‌رسانی و شاپرکهای عمومی

نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

شاپرکی‌ها زنجیره مشترکی از شناخت و زبان مشترکی برای تعریف استانداردهای مربوط به برنامه‌ی درسی ایجاد می‌کنند. برای پیشرفت حرفه‌ای، سنجش بروندادهای آموزشی جزء حیاتی از ارزیابی برنامه‌ی تحصیلی بوده، و به طور فزاینده‌ای در آزمون‌های اعتباردهی مختلف مورد نیاز است. الگوی شایستگی در یک نظام آموزشی می‌تواند کاربردهای مختلفی داشته باشد از جمله این که می‌توان برای نیازمندی افراد، تهیه و ارزشیابی برنامه آموزشی، اثربخشی آموزشی و نهایتاً برنامه‌ریزی برای رشد و پیشرفت فرد به کار رود (بیهاد و مویر^۱، ۱۹۹۶). در واقع این بدین معناست که کل فرایند طراحی یک نظام آموزشی را می‌توان بر مبنای شایستگی انجام داد. گورمن و گریت (۲۰۰۲) نیز معتقدند که شایستگی‌های کانونی جزء اساسی برای شناخت تکامل یک حرفه در عرصه‌ی تدوین برنامه‌های آموزش حرفه‌ای است. آن‌ها شایستگی‌های کانونی را چارچوب عینی برای طراحی و اعتباربخشی برنامه‌های آموزش حرفه‌ای می‌دانند.

بررسی متون و تأمل درباره محتوای آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی نیز بیان‌گر این است که مفاهیم آموزش مبتنی بر شایستگی و شایستگی‌های کانونی همواره مورد توجه پژوهشگران و انجمن‌های این حوزه بوده است. شایستگی‌های متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی در متون و اسناد مختلف به اشکال گوناگونی فهرست شده است. برخی از این فهرست‌ها دارای دسته‌بندی و برخی فاقد دسته‌بندی مشخصی هستند. به طور کلی می‌توان شایستگی‌های کانونی مورد نیاز دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی را در دو سطح، شایستگی‌های کانونی عمومی^۲ (شاپرکی‌های پایه و عمومی مورد نیاز دانشجویان برای انجام فعالیت‌های شغلی‌شان، صرف نظر از این که در کجا مشغول به کار می‌شوند) و تخصصی (شاپرکی‌های خاص مربوط به علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مدیریت فرایند اطلاعات) بررسی کرد (جدول ۱).

1. Moyer 2. generic competencies

جدول ۱. گریدهای از پژوهش‌های مرتبط با شایستگی‌های کانونی

منابع	گویه‌ها	گروه
انجمن کتابداران آمریکا (۱۹۹۲؛ ۱۹۹۹)؛ نقل در پرنتیس، ۱۹۹۹؛ انجمن کتابخانه‌های اختصاصی (۱۹۹۶؛ ۲۰۰۶)؛ انجمن کتابداری کالیفرنیا (نقل در میدیاویلا، ۱۹۹۹؛ محمود، ۲۰۰۱)؛ امین (۲۰۰۹)؛ جابر ^۱ (۲۰۱۰)	مدیریت اطلاعات و دانش، مدیریت منابع اطلاعاتی، مدیریت خدمات اطلاعات، مدیریت فن‌آوری اطلاعات، مدیریت سازمان‌های اطلاعاتی، مهارت‌های سازمانی، شناسایی، انتخاب، فراهم‌آوری و توسعه منابع، خدمات فنی، خدمات اطلاعاتی و مرجع، دانش منابع اطلاعاتی، کاربر محوری، خودکارسازی کتابخانه، منابع الکترونیکی، آگاهی از نیازهای جامعه، بودجه‌بندی، آگهی‌های انتخاب، ذخیره‌سازی و بازیابی، تحلیل، تفسیر و حفاظت از اطلاعات و غیره.	۱) همچو ۲) همچو ۳) همچو ۴) همچو ۵) همچو
شارع‌بور، فاضلی، و صالحی (۱۳۸۰)؛ منص‌وریان (۱۳۸۸)؛ حیدری (۱۳۹۰)؛ و گرایی (۱۳۹۰).	فن‌آوری اطلاعات، سواد رایانه‌ای، زبان انگلیسی، تعهد و اخلاق حرفه‌ای، مدیریت، اصول و نگارش علمی، دانش و مهارت‌های علمی، فلسفه علم (مباحث نظری و پایه رشتہ تحصیلی خود)، آینده‌نگری (در ک مثبت از رشتہ تحصیلی و جهت گیری مثبت نسب به آن)، کار گروهی، سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی، از خود گذشتگی و غیره.	۶) همچو ۷) همچو

نظام آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی کشور تا آنجا که برخی از شایستگی‌ها بدون نیاز به برنامه‌ریزی خاص و تحت تأثیر برنامه درسی پنهان و تعاملات شکل گرفته در محیط دانشگاه در دانشجویان شکل می‌گیرد و رشد می‌کند دارای عملکرد نسبتاً قابل قبولی است (گرایی، ۱۳۹۰)، اما مسئله اصلی به برنامه‌ریزی هدفمند برای شناسایی و پرورش و ارزیابی شایستگی‌ها برمی‌گردد. آنچه به عنوان مسئله اساسی پژوهش مطرح است نبود الگوی جامعی از شایستگی‌های مورد نیاز جامعه علم اطلاعات و دانش‌شناسی است که از مقبولیت عمومی و اعتبار قانونی برخوردار باشد. از این‌رو، به نظر می‌رسد کمیته برنامه‌ریزی علم اطلاعات و دانش‌شناسی شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری می‌تواند با رصد تحولات رخداده در حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی و انجام

تحقیقات اطلاع‌رسانی و گایانه‌های عمومی

نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

پژوهش‌های منسجم و جامع به تدوین الگوی شایستگی‌های کانونی متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی کشور در سطوح عمومی و تخصصی پردازد و الگوی دی.ان.ای^۱ متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی کشور را به عنوان مبنایی برای نظریه‌پردازی در مورد آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی و چارچوبی برای برنامه‌ریزی نظاممند و روشمند و بومی‌سازی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران قرار دهد. علت تأکید بر اصطلاح «بومی‌سازی» این است که آموزش رشته‌ها در خلاء صورت شکل نمی‌گیرد، بلکه حاصل تعاملات گسترده در یک بافت اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، آموزشی وغیره است. بی‌شک نمی‌توان برای برای دو محیط متفاوت، نسخه یکسان و شفابخشی پیچید.

از دیگر کاربردهای یک برنامه‌ریزی مبتنی بر شایستگی‌ها در علم اطلاعات و دانش‌شناسی کشور، موضوع ارزشیابی و اعتباربخشی مدارک فارغ‌التحصیلان این حوزه است. فقدان چارچوب جامعی از معیارها و شاخص‌های مورد نیاز برای ارزیابی دانش‌آموختگان علم اطلاعات و دانش‌شناسی اولین و به نوعی مهمترین مانع بر سر راه این فعالیت است. باید توجه داشت که در «کلی ترین سطح، ارزشیابی یک نظام آموزشی معادل با سنجش شایستگی است» (کیامنش، ۱۳۷۱). همان‌گونه که در سطور پیشین به آن اشاره شد انجمن‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی در کشورهای مختلف تدوین الگویی از شایستگی‌های مورد انتظار از فارغ‌التحصیلان را مبنایی برای ارزیابی آنها می‌دانند. انجمن علم اطلاعات و دانش‌شناسی کشور نیز می‌تواند بر اساس الگوی تدوین شده به ارزیابی فارغ‌التحصیلان و اعطای گواهی به آن‌ها پردازد.

در پایان پیشنهاد می‌شود به منظور بهره‌گیری از مزایای برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر شایستگی‌های کانونی در آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی، به تدوین الگویی از شایستگی‌های کانونی در تمامی سطوح آموزشی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا توجه شود و ضمن تدوین الگوی شایستگی‌های کانونی در سطوح مختلف به سنجش آن‌ها نیز توجه شود و بر اساس بازخوردهای دریافتی از جامعه علمی نسبت به اصلاح یا تجدیدنظر آنها در گذر زمان اقدام شود. چرا که به باور فتحی واجارگاه (۱۳۸۵) علت اصلی عقیم ماندن بسیاری از نوآورها و اصلاحات آموزشی طی سال‌های گذشته این است که آنها بیش از آن که بر

1. DNA

پژوهش‌های نظام‌مند متکی باشند، بر باورها و دیدگاه‌های صاحب‌نظران استوار بوده‌اند. همچنین باید به این نکته توجه کرد که طراحی یک برنامه درسی فقط یکی از عوامل مؤثر در موفقیت یک دوره آموزشی است. فراموش نکنیم که آموزش یک فرآیند است و عوامل بسیاری همچون نحوه گزینش دانشجویان، تعداد دانشجویان، امکانات آموزشی، محتوای ارائه شده و شیوه ارائه آن، تعداد استادان (مدرسان) و سطح کیفی آنها و غیره بر آن تأثیر می‌گذارند.

منابع

- اجتهادی، مصطفی (۱۳۷۷). تحلیلی بر توانمندی‌ها و کاستی‌های نظام آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران. پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۶(۱۷)، ۵۸-۲۳.
- انتظاری، یعقوب (۱۳۸۵). کارآفرینی مبتنی بر دانش شرط لازم برای اشتغال مؤثر دانش آموختگان آموزش عالی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- حیدری، غلامرضا (۱۳۹۰). آموزش کتابداری و علوم اطلاعات در ایران: موانع و راهکارها. کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۴(۲)، ۷۱-۱۰۶.
- خاقانی‌زاده، مرتضی و فتحی واجار گاه، کوشش (۱۳۸۷). الگوهای برنامه درسی دانشگاهی. راهبردهای آموزش، ۱(۲)، ۱۱-۱۹.
- دیانتی، محمد و عرفانی، مریم (۱۳۸۸). شایستگی‌ها؛ مفاهیم و کاربردها. تدبیر، ۲۰(۲۰۶)، ۴۰-۴۵.
- سرمد، زهره و وزیری، مژده (۱۳۷۶-۱۳۷۷). شاخص‌های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۸(۲۴ و ۲۵)، ۱۵۱-۱۶۶.
- شارع‌پور، محمود و فاضلی، محمد (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی علم و انجمن‌های علمی در ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.
- شهبازی، اسماعیل و علی‌بیگی، امیرحسین (۱۳۸۵). واکاوی شایستگی‌های دانش آموختگان کشاورزی برای ورود به بازارهای کار در کشاورزی. علوم تربویج و آموزش کشاورزی ایران، ۲(۱)، ۱۵-۲۴.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- فتاحی، رحمت‌الله (۱۳۷۹). الگویی برای بازنگری و تجدید ساختار آموزش‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران با توجه به تحولات جدید در محیط اطلاعاتی. کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۳(۱)، ۲۱-۴۴.

تحقیقات اطلاع‌رسانی و دانشگاه‌های عمومی

نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۵). کاربرد نظریه آونگ در تبیین نوآوری‌های برنامه درسی. *ششمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ریزی درسی و نوآوری در برنامه درسی دوره ابتدایی*، ۱۶ و ۱۷ اسفند ۱۳۸۵، شیراز: دانشگاه شیراز.
- فتحی واجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزشی بزرگسالان). *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۵)، ۲۶-۱.
- فتحی، ناصر؛ شعبانی راوری، علیرضا و محمدعلی حقیقی (۱۳۸۳). *مروارید پنهان: الگوی علمی و تجربی پژوهش مدیران آینده سایپا: شناخت و پژوهش قابلیت‌ها*. تهران: نوربخش، مؤسسه فرهنگی ورزشی سایپا.
- فیض، مهدی و بهادری‌نژاد، مهدی (۱۳۸۹). *الگوی شایستگی حرفه‌ای دانش آموختگان دانشکده‌های مهندسی نظام آموزش عالی ایران* (مورد پژوهشی: دانش آموختگان دانشگاه صنعتی شریف). *آموزش مهندسی ایران*، ۱۲ (۴۶)، ۶۸-۳۷.
- قلجه، مهناز؛ قلچایی، مهناز و مظلوم، علیرضا (۱۳۸۷). همبستگی بین شایستگی بالینی پرستاران و رضایت بیماران از خدمات پرستاری. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی شهید بهشتی*، ۱۸ (۶۳)، ۱۹-۱۲.
- کرمی، مرتضی (۱۳۸۹). *آموزش مدیران با الگوی شایستگی*. *تدبیر*، ۱۸ (۱۷۹)، ۲۷-۴۹.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۱). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- گرایی، احسان (۱۳۹۰). *تدوین الگوی شایستگی‌های کانونی و سنجش آن در میان دانشجویان دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه‌های تهران، شهید چمران، و فردوسی مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران، اهواز.
- گورمن، مایکل (۱۳۸۷). *ارزش و ارزش‌های کتابخانه: سخنرانی ارائه شده در جشن کتابخانه‌ها*. ترجمه ناهید انتظاریان، کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۱ (۲)، ۲۲۵-۲۴۵.
- محمودی‌راد، غلامحسین؛ اتوše، میره و الحانی، فاطمه (۱۳۸۴). *آموزش مبتنی بر شایستگی؛ یک مطالعه مروری*. *فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۲ (۳ و ۴)، ۴۰-۴۶.
- مزینانی، علی (۱۳۷۷). *بررسی نیازهای مهارتی کتابداران شاغل در کتابخانه‌های دانشگاهی و مراکز اطلاع‌رسانی ایران*. *فصلنامه کتاب*، ۹ (۱)، ۴۴-۶۴.
- منصوریان، یزدان (۱۳۸۸). *صد جستار بنیادی در کتابداری و اطلاع‌رسانی*. *کتاب ماه کلیات*، ۱۲ (۶)، ۶۴-۷۷.
- موکهرجی، اجیت کومار (۱۳۸۲). *تاریخ و فلسفه کتابداری*. ترجمه اسدالله آزاد. تهران: نشر کتابدار. نوروززاده، رضا و کوثری، مریم (۱۳۸۸). *تبیین ویژگی‌های عناصر چهارگانه برنامه درسی مقطع کارشناسی با تأکید بر پژوهش مهارت‌های کارآفرینی*. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۵ (۴)، ۱-۱۸.

References

- Abu Bakar, A. B. (2005). IT Competencies in Academic Libraries: the Malaysian Experience. *Library Review*, 54 (4), 267-277.
- Ameen, K. (2009). Needed Competencies for Collection Managers and their Development Perceptions of University Librarians. *Library Management*, 30 (4/5), 266-275.
- American Library Association (1992). *Standards for Accreditation of Master's Programs in Library and Information Studies*. Retrieved November 23, 2015, from: <http://www.ala.org/accreditedprograms/standards/standards>.
- Baker, G. R. (2003). Identifying and Assessing Competencies: A strategy to Improve Healthcare Leadership. *Healthcare Papers*, 4 (1), 49–58.
- Belzer, Jack (1975). Professional Aspects in Education. In: *Perspectives in Information Science*, edited by Anthony Debons & William J. Cameron. Leyden: Noordhoff: NATO Advanced Study Institute.
- Buttlar, L. & Du Mont, R. (1996). Library and Information Science Competency Revisited. *Journal of Education for Library and Information Science*, 37 (1), 44- 62.
- Byham, M. (2002). Competency-Based human Resource System. *DevDimens*, 16 (2), 11- 46.
- Byham, W. C. & Moyer, R. M. (1996). *Using competencies to build a successful organization*. Pittsburgh: P. A: Development Dimensions International, Inc. Retrieved November 23, 2015, from: http://onpointcoaching.typepad.com/files/using_competancies_to_build_org.pdf.
- Chan-Lin, L. (2009). Development of a Competency Questionnaire for LIS Undergraduates at Fu-Jen Catholic University. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 47 (1), 5-17.
- Corbin, J. (1993). Competencies for Electronic Information Services. *The Public-Access Computer Systems Review*, 4 (6), 5-22.
- Edmund, C. (1992). Knowledge and the Education Function of a University: Designing the Curriculum of Higher Education. In: *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Atlanta, GA, April 12-16, 1993), Retrieved November 23, 2015, from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359870.pdf>
- Field, J. J. (2008). Understanding Your Competencies to Create a Successful Career. *Science and Technology Libraries*, 28 (1-2), 1-10.
- Fingerson, R. L. (1977). Competencies to be Demonstrated. *Journal of Education for Librarianship*, 18 (1), 35- 40.
- Fisher, W. (2001). Core Competencies for the Acquisitions Librarian. *Library Collections, Acquisitions & Technical Services*, 25 (2), 179– 190.
- Giesecke, J. & McNeil, B. (1999). Core Competencies and the Learning Organization. *Library Administration & Management*, 13 (3), 158–166.
- Gorman, G. E. & Corbitt, B. J. (2002). Core Competencies in Information Management Education. *New World Library*, 102 (1182/1183), 436- 445.

- Hager, P. (1994). Is there a cogent philosophical argument against competency standards? *Australian Journal of Education*, 38(1), 3-18.
- Haunstein, P. (2000). *Competency Modeling Approaches and Strategies*. Retrieved November 2015, from: <http://secure.smartpros.com/x14160.xml>.
- Hayati, Z (2008). Competency Definition for Iranian Library and Information Professionals in Public Library. *International Journal of Information Science & Technology*, 6 (1), 73- 86.
- Jaber, Naeema H. (2010). Measuring Omani Information Professionals' Competencies From the Professionals' Perspectives. *The Electronic Library*, 28 (2), 263- 275.
- Jevons, F. R. & Turner, H. D. (1972). *What Kinds of Graduates do we Need?* Oxford: Oxford University Press.
- Pettigrew, K. E. & Durrance J. C. (2001). KALIPER: Intorduction and overview of results. *Journal of Education for Library and Information Science*, 42 (3), 170-180.
- Kent, A. (1977). Objectives for Information Science Education. *Bulletin of the American Society for Information Science*, 3 (6), 14-15.
- Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for Competence in Mozambique: Towards a Competence-Based Curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. Unpublished master's thesis, Eduardo Mondlane University, Mozambique.
- Lanenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2004). *Educational Administration, Concepts and Practices*. California: Wadsworth Publishing Co.
- Leung, W. (2002). Competency Based Medical Training: review. *British Medical Journal (BMJ)*, 325 (7366), 693- 696.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Mediavilla, C. (1999). Professional Competencies for the Twenty-First Century: the CLA's Vision. *California School Library Association Journal*, 22 (2), 25- 27.
- Morgan, S. (1996). Developing Academic Library Skills for the Future. *Library Review*, 45 (5), 41-53.
- Parnell, D. (1987). *The Case for Competency-Based Education (Fastback 118)*. Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Partridge, H. & Hallam, G. (2004). The Double Helix: A Personal Account of the Discovery of the Structure of [the Information Professional's] DNA. Proceedings of the challenging ideas, Sepetember 21-24, (pp. 1-9). Australia: ALIA. Retrieved November 23, 2015, from: <http://conferences.alia.org.au/alia2004/pdfs/partridge.h.paper.pdf>.
- Partridge, H.; Menzies, V.; Lee, J. & Munro, C. (2010).The Contemporary Librarian: Skills, Knowledge and Attributes Required in a World of Emerging Technologies. *Library & Information Science Research*, 32 (4), 265- 271.

- Prentice, A. (1999). ALA Congress on Professional Education. *Bulletin of the American Society for Information Science*, 25 (6), 27-30. Retrieved November 23, 2015, from: https://asis.org/Bulletin/Aug-99/inside_asis.html.
- Sadlak, J. (1998). Globalization and concurrent challenges for higher education, In P. Scott (Ed.), *The globalization of higher education* (pp. 100-107). Buckingham: Open University Press.
- Reber, A.S. (1995). *Penguin dictionary of psychology*. London: Penguin Books.
- Shera, J. H. (1972). *The Foundation of Education for Librarianship*. New York: John Wiley.
- Special Library Association (1996). *Competencies for Special Librarians of the 21st Century*. Retrieved November 23, 2015, from: http://sla.org/wp-content/uploads/2013/01/0_LRNCCompetencies2003_revised.pdf.
- Stout, B. & Smith, J. (1986). Competency-Based Education: A Review of the Movement and a Look to the Future. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 4 (2), 109- 134.
- Teichler, U. (1998). Thematic Debate: the Requirements of the World of Work. Paper Presented at the UNESCO World Conference on Higher Education in the 21st Century: Vision and Action, Paris, October 5-9.
- Thomas, C. & Patel, S. I. (2008). Competency-Based Training for Digital Librarians: A Viable Strategy for an Evolving Workforce? *Journal of Education for Library and Information Science*, 49 (4), 298- 309.
- Webber, S. (1999). Competencies for Information Professionals. *Bulletin of the American Society for Information Science*, 26 (1), 28-29.

به این مقاله این گونه استناد کنید:

گرایی، احسان و حیدری، غلامرضا (۱۳۹۴) نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، ۲۱ (۳)، ۴۶۷-۴۹۰.