

# شناسایی آسیب های موجود در برنامه درسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی و ارائه الگوی پیشنهادی: مطالعه نظریه زمینه‌ای

زهرا رضازاده<sup>۱</sup>، زهره میر حسینی<sup>۲</sup>، زهرا ابازری<sup>۳</sup>، فهیمه باب الحوائجی<sup>۴</sup>

## چکیده:

هدف پژوهش حاضر شناسایی و طراحی الگوی عوامل موثر بر آسیب شناسی برنامه درسی در رشته علم اطلاعات و دانش شناسی از منظر متخصصان رشته است. این مطالعه یکی از این تجارب را برای تبیین شرایط و راهکارهای لازم برای موفقیت این تجربه مورد بررسی قرار می دهد. از سوی دیگر، این تحقیق تلاش کرده است تا عواملی را که بر برنامه درسی این رشته تأثیر می گذارد تبیین نماید. روش مطالعه، نظریه زمینه‌ای است. برای جمع آوری داده ها از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساختاری، با ۱۳ نفر از کارشناسان علم اطلاعات و دانش شناسی انتخاب شدند و با استفاده از نمونه گیری هدفمند مختلط (هدفمند و سپس گلوله برفی) مورد بررسی قرار گرفت. پس از سه مرحله کدگذاری (استراتوس و کوربین، ۱۹۹۸)، پدیده مرکزی این مطالعه شناسایی شد: "آسیب شناسی برنامه درسی علم اطلاعات و دانش شناسی" و سپس الگوی پیشنهادی آغاز شد. نتایج این تحقیق نشان می دهد که عوامل برنامه ریزی درسی (نقش کمیته برنامه ریزی، مسئله سازی محتوا، طراحی برنامه درسی، اهداف درسی)، دروس کاربردی و روش تدریس استادان مهم ترین عوامل تأثیر گذار بر پدیده هستند. سه نتیجه اصلی این پدیده عبارتند از: پویا سازی آموزش، برنامه ریزی صحیح درسی.

**واژگان کلیدی:** آسیب شناسی، برنامه درسی، رشته علم اطلاعات و دانش شناسی، نظریه پردازی زمینه ای

- 
- ۱- دانشجوی دکتری علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه آزاد واحد تهران شمال zrezazadeh@yahoo.com
  - ۲- دانشیار علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال zmirhosseini@yahoo.com
  - ۳- دانشیار علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال abazari391@yahoo.com
  - ۴- دانشیار علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات fbabalhavaeji@gmail.com

## مقدمه

امروزه نظام آموزشی به عنوان ابزاری مهم در رشد و توسعه همه جانبه کشور شناخته می‌شود و برنامه درسی مهم‌ترین ابزار تحقق رسالت‌های آموزش است به طوری که مک دونالد، آن را جان مایه، هملتن تاروپود، کلا جوهر و و لوننبرگ و اورنشتاین قلب آموزش دانسته‌اند؛ بنابراین برنامه درسی به منزله یک طرح و نقشه برای عمل، یا یک سند مکتوب است که راهبردهای دست یافتن به غایت‌ها و هدف‌های مطلوب را در بردارد. جان دیویی آن را به عنوان تجربه‌های یادگیرنده تعریف می‌کند (لوننبرگ و اورنشتاین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). برخی از صاحب نظران عرصه برنامه درسی، این قلمرو معرفتی را به دویبخش کلی تقسیم می‌کنند. بخش نخست مربوط به طراحی برنامه درسی مرسوم است که ناظر به شناسایی عناصر تشکیل دهنده برنامه و نوع تصمیم‌هایی است که در ارتباط با هر یک از آن‌ها گرفته می‌شود. بخش دوم این قلمرو معرفتی را مهندسی برنامه درسی می‌نامند که شامل تدوین برنامه درسی، اجرای برنامه درسی و ارزشیابی آن است (مهر محمدی، ۲۰۰۸). درباره عناصر یا اجزای برنامه درسی میان صاحب نظران برنامه درسی اتفاق نظر و اجماع وجود ندارد، اما بیشتر متخصصان برنامه درسی با عناصر چهارگانه هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی توافق دارند. قرن حاضر، قرن سرعت، تغییر، نوآوری و عصر اطلاعات است. نظام آموزش عالی به ویژه برنامه درسی آن نقش کلیدی در این نوآوری دارند. با وجود این، یکی از مسائل و مشکلات ما، مسئله برنامه ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور است در چنین وضعیتی رشته

علم اطلاعات و دانش‌شناسی از این امر مستثنی نیست زیرا با توجه به ماهیت بین‌رشته‌ای که دارد و در تحول و توسعه روزافزون علوم دیگر نقش دارد. بنابراین سال‌هاست که در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی حضور دارد. ریشه علم اطلاعات که با بازیابی اطلاعات پیوند خورده است، به اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم و تحولات دکومانتاسیون در اروپا بر می‌گردد. (آستر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶).

رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی که از سال ۱۳۹۱ در ایران به علم اطلاعات و دانش‌شناسی تغییر نام یافت، علم بازیابی و اشاعه‌ی اطلاعات و دانش است که از شناخت اجمالی و کلی دانش (طبقه‌بندی) و روابط طولی و عرضی اصطلاحات تخصصی در حوزه‌های مختلف با توجه به دقت و سرعت و صحت آن بحث می‌کند (فدائی، ۱۳۸۹، ص ۲۹۸). از این‌رو، رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی به‌عنوان رشته‌ای که ماهیت، رفتار و کاربردهای اطلاعات را مطالعه می‌کند از مهم‌ترین رشته‌های دانشگاهی در کشورهای پیشرفته به حساب می‌آید. از این رو در نظام آموزشی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی سه وجه وجود دارد؛ نخست مبانی نظری به اعتبار وجه آموزش عالی (و البته نیز به اعتباربخشی از چهارچوب حرفه‌ای)، و دوم تعلقات حرفه‌ای، از آن‌رو که قرار است در کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی متفاوت با مخاطبان مختلف و متنوع به کار پردازند، و سوم مهارت‌های لازم برای استفاده از منابع و ابزارها و فناوری‌های مربوط به انجام بهینه وظایف حرفه‌ای است. بنابراین، در طول دوره دانشگاهی دانش پژوه باید به سه نوع

چنان‌که درخشان (۱۳۹۳) و شوابکه<sup>۲</sup> و دیگران (۲۰۱۶) در پژوهش خود نشان دادند که با توجه به اهمیت روزافزون فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و لزوم آشنایی دانشجویان با این مهارت‌ها، متأسفانه برنامه‌های درسی نقش بسیار کم‌رنگی در ارتقای مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشجویان دارند که لازم است در آینده توجه بیشتری به این مسئله گردد. جانهی<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) در بررسی برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی کتابداری و اطلاع‌رسانی در هند نشان داد که مدارس کتابداری و اطلاع‌رسانی باید به‌طور منظم برنامه درسی خود را به‌روز کنند و همچنین بیگدلی و حمدی پور (۱۳۹۱) در بررسی پیشینه مطالعات انجام‌شده در حوزه آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران و سایرکشورها به این نتیجه رسیدند که همه پژوهشگران و محققان برنامه‌های آموزشی معتقدند که عنوان این رشته، با توجه به تغییرات فناوری‌ها و نیز عدم هماهنگی مستمر برنامه‌ها با نیازهای در حال تحول جامعه، نیازمند تغییر و بازنگری است. همچنین جوکار و حمدی پور (۱۳۸۰) نیز در مقاله‌ای تحت عنوان «نیاز به تحول در برنامه‌های درسی کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی» لزوم بازنگری در برنامه درسی دوره کارشناسی را بیان کرده و دروس جدیدی را مطابق با پیشرفت‌های فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی پیشنهاد کرده‌اند. در همین زمینه، دیانی (۱۳۷۹) در مقاله خود با عنوان «برنامه آموزشی دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی: پیشنهادهایی برای تحول» به بررسی واحدها و سرفصل‌های

دانش مجهز شود: دانش نظری، دانش حرفه‌ای و دانش عملی. آن‌چه که در آموزش این سه نوع دانش اهمیت دارد این است که این سه از طریق آمیزه‌ای هنرمندانه و زیرکانه در تمامی دروس، برنامه‌ها، و تمرین‌ها حضور دارند، و این کار در زمینه‌ها و بستر اجرایی ذیل با باروری جدی دنبال می‌شود: ۱- طراحی برنامه‌های درسی و شرح درس‌های مرتبط؛ ۲- روش تدریس مناسب و معلمانی ورزیده که به هر سه نوع دانش و چگونگی تلفیق آن‌ها اشراف دارند؛ ۳- مراکز آموزشی که شرایط، امکانات، آزمایشگاه‌ها و جز آن را برای اجرای چنین مهمی مهیا می‌سازند (حرّی، ۱۳۹۰). از این رو یکی از عوامل پویایی و کارآمدی این رشته نوع رویکرد آن به تغییرات و تحولاتی است که همواره در حال رخ دادن است: نخست سازگاری با روند تحولات و دیگری توان مدیریت و راهبری تحولات در رسیدن به اهداف خود است. بنابراین از یک سو با تحولات فناوری، و از سوی دیگر با نیازهای متنوع و متحول جامعه و ارائه خدمات نوگرا مواجه است. این امر، این رشته را در عصر حاضر با چالش‌های جدی مواجه ساخته است. یکی از چالش‌های برنامه درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران ضرورت بازنگری و ارزیابی مستمر برنامه‌های درسی در جهت انطباق بیشتر با رهیافت‌های نوین علم و فناوری جهان است. لازم است اعضا هیات علمی این رشته خود را با فناوری‌های جدید منطبق ساخته و با استفاده از<sup>۱</sup> ICT کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی و آموزشی خود را افزایش دهند؛

2. Shwabkah

3. Ganaie

<sup>1</sup> Information and communications technology

جامعه همخوانی داشته باشد (جوکار و حمدی‌پور، ۱۳۸۰).

برنامه درسی به فرآیند تدریس استادان پیوند خورده است. چنان‌که متون آموزشی را همه جا می‌توان یافت، اما راهبردها و شیوه‌های تدریس است که می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری باشد. اگر محتوای آموزشی با روش تدریس متناسب و خوب تدریس نشود کارآمد نخواهد بود. به عبارت دیگر تدریس علم اطلاعات و دانش‌شناسی، از محتوای آن، اهمیت بیشتری دارد. حال آن‌که تدریس علم اطلاعات و دانش‌شناسی در قرون اخیر با افت و خیزهای فراوانی روبه‌رو بوده است و به یکی از چالش‌های اساسی در فرایند آموزش عالی تبدیل شده است. مثلاً عدم به‌کارگیری روش‌های متنوع و فعال تدریس در امر فرآیند یاددهی و یادگیری ملموس است. به گونه‌ای که در یک دوره زمانی به بعد نظری و در دوره دیگر به بعد عملی آن توجه شده است. اما اگر روند صد ساله آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی را بررسی کنیم، در می‌یابیم که کفه نظری ترازوی تدریس این رشته همواره وزین‌تر از کفه عملی آن بوده است. خود این امر سبب شده است که روش‌های تدریس علم اطلاعات و دانش‌شناسی به جای الگوی‌های شاگرد‌مدار<sup>۱</sup>،

1. organistic model. در این الگو انسان به‌عنوان موجودی

غیرفعال، تهی و منفعل در نظر گرفته می‌شود و هدف تدریس صرفاً پر کردن ذهن آدمی است و در این الگو مدرس همواره به‌عنوان دریایی از اطلاعات در برابر فراگیر حاضر می‌شود و از ویژگی‌های بارز این الگو آن است که فراگیر مطالب عمده نظری را زود آموخته و فراموش می‌کند، و برای مدرس و فراگیر هدفی جز گذراندن امتحان وجود ندارد.

دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی پرداخته است. وی در پایان برای هماهنگی با تغییرات ناشی از رواج فناوری اطلاعات پیشنهادهایی جهت حذف، اضافه، و ادغام برخی درس‌ها را ارائه داده است. فتاحی (۱۳۷۹) در مقاله‌ای با عنوان «الگوی برای بازنگری و تجدید ساختار آموزش‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران با توجه به تحول‌های جدید در محیط اطلاعاتی» به بررسی مشکلات کنونی آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران می‌پردازد. وی همچنین خاطرنشان می‌سازد که برنامه‌های آموزشی این دانش در ایران زیربنای محکم و مبتنی بر نظریه‌های نوین آموزشی و معرفت‌شناختی ندارد. برای بازنگری در این نظام آموزشی و برطرف کردن مشکلات آن لازم است که برنامه‌ریزی‌های آموزشی و محتوای دروس، به گونه‌ای تجدید نظر شوند که مهارت حل مسئله و تفکر انتقادی و خلاق را در دانشجویان ایجاد کند و درنهایت آن‌ها را به «شناخت و خرد» یعنی مرحله معرفت‌شناختی سوق دهد. این بررسی‌ها نشان می‌دهد که همه صاحب‌نظران، برنامه‌های آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران را نامناسب و ناهماهنگ با تحول‌های جاری و نیازهای جامعه می‌دانند و جملگی خواستار بازنگری در آن‌ها هستند. رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی یکی از رشته‌هایی است که به کمک فناوری‌های جدید شاهد تحولات سریع در شیوه‌های آموزش، تولید، اشاعه، دسترسی، جستجو و بازیابی و انتقال اطلاعات بوده است. بنابراین، برنامه‌های آموزش علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی نیاز مبرم به بازنگری و تجدید ساختار دارد تا با نیازهای

ذخیره می‌شود (Adib nia & et al, 2013). به نظر می‌رسد برخی از مشکلات روش تدریس رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی نیز از سوی برخی مدرسان ناشی می‌شود از جمله: عدم وجود استادان مجرب و متخصص (حوزه نظری و حوزه فناوری اطلاعات) با توجه به تغییرات فن‌آوری‌های نوین در اقصی نقاط کشور، استفاده از اساتید کم‌تجربه، عدم تسلط موضوعی برخی استادان در دروس بازنگاری شده و ارائه مطالب قدیمی، نارسایی‌هایی را در این رشته موجب شده است. چنانکه رادفر (۱۳۹۰) در پژوهش خود بررسی میزان تأثیر استادان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی بر دانشجویان پرداخت و نشان داد مؤثرترین عامل در بررسی تأثیرگذاری استادان بر دانشجویان، روش تدریس ایشان و دانش تخصصی شان است. همچنین فتاحی (۱۳۹۰) افزایش بی‌رویه دانشجو و گروه‌های آموزشی و تعامل ضعیف میان آن‌ها، به موازات رشد سریع و کمی آموزش عالی در ایران، باعث مدرسانی کم‌تجربه‌ای که به تنهایی تعداد زیادی از دروس متنوع را برعهده گرفته‌اند. می‌داند. اغلب آنان از فنون و دانش تعلیم و تربیت کم‌بهره‌اند. پولاپ آرسی (۲۰۱۲) در پژوهش خود که به بررسی رفتارهای اطلاع‌یابی اعضای هیات علمی کتابداری و اطلاع‌رسانی در تایلند پرداخته است و با تمرکز اصلی بر چالش‌ها و فشارهایی است که در محیط اطلاعاتی اعضای هیئت علمی کتابداری و اطلاع‌رسانی تایلندی وجود دارد او نشان داد که تایلند برای رسیدن به دانش بیشتر، فناوری اطلاعات و ارتباطات، نیاز به تغییراتی در شیوه های اعضای هیات علمی و بهبود زیرساخت‌های

الگوهای مدرس مدار<sup>۱</sup> باشند. در این الگوها شاگرد موجودی غیر فعال و منفعل فرض شده است. البته همیشه عده‌ای از صاحب‌نظران علم اطلاعات و دانش‌شناسی به این شیوه تدریس اعتراض داشته‌اند. اگر چه در کشورهای دیگر تلاش‌های آگاهانه فراوانی برای ایجاد تعادل میان جنبه نظری و عملی و استفاده بیشتر از الگوهای شاگرد محور انجام شده است، اما در کشور ما تلاش موثری در این زمینه صورت نگرفته است (حسینی خواه، ۱۳۸۳). با این حال بررسی‌ها نشان می‌دهد که در آموزش رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، علی‌رغم کوشش فراوان مدرسان، هنوز آموزش امری تصادفی، بدون برنامه و تابع وقایع است به طوری که تأکید بیش از اندازه بر یاددهی یک سویه موضوعات درسی وجود دارد که نتیجه نهایی آن حفظ کردن مطالب و انباشتن آنها در ذهن فراگیران است. در نظام جاری آموزشی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، تدریس در بدترین شکل خود، انتقال چیزی است به فراگیر که به طرز فراموش نشدنی «اندیشه‌های بی‌حرکت» نامیده می‌شود. در قالب-های دانش از فراگیر خواسته می‌شود آنها را بدون چون و چرا و بدون استفاده در جهت اهداف خود، به خاطر بسپارد (witboard, 2005) بدیهی است که به جای پرورش اندیشه و خلاقیت، مشتی از حقایق و مفاهیم علمی در ذهن آنان

1. mechanistic model: در این الگو توجه به فراگیر و

توانایی‌های او از اهمیت خاصی برخوردار است و او به عنوان موجود زنده‌ای در نظر گرفته می‌شود که ذاتاً فعال است. هدف این الگو بهبود و پرورش مدام افراد در جهت به ظهور رسانیدن توانایی‌های بالقوه فراگیر است. و در این الگو نیازهای شاگردان در درجه اول اهمیت قرار دارد (حسینی خواه، ۱۳۸۳).

اطلاعات و دانش شناسی در نظام آموزش عالی کشور کدام‌اند؟

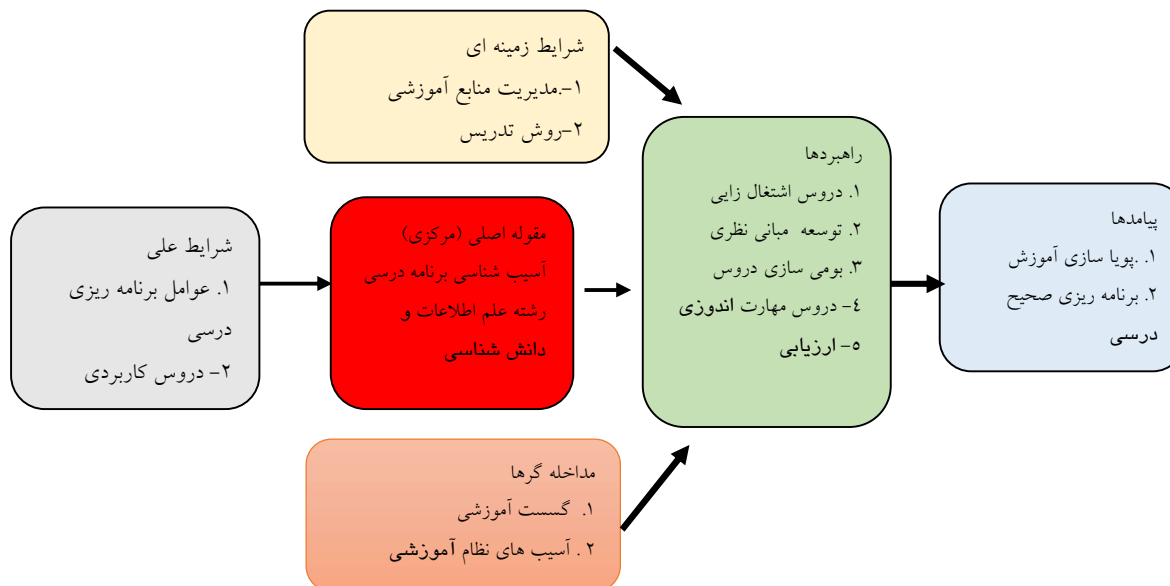
سؤالات فرعی:

- ۱- چه عناصر آسیب‌زا در برنامه‌های درسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی وجود دارد؟
- ۲- اهداف برنامه درسی در جهت آموزش رشته علم اطلاعات و دانش شناسی چگونه است؟
- ۳- چه آسیب‌هایی در محتوی آموزشی علم اطلاعات و دانش شناسی با توجه به برنامه درسی موجود وجود دارد؟
- ۴- آسیب‌های مرتبط با روش تدریس در رشته علم اطلاعات و دانش شناسی در نظام آموزشی کدامند؟
- ۵- راهکارهای مقابله و رفع موانع موجود در برنامه درسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی در ایران کدامند؟

فناوری اطلاعات و ارتباطات خود در دانشگاه‌ها به‌طور خاص، افزایش منابع اطلاعاتی و تجهیزات فناوری اطلاعات و ارتباطات و آشنا بودن اعضای هیئت‌علمی با فناوری‌های روز را دارد. تأثیرپذیری و ضربه ناپذیری دانشگاه در مقابل هر اقدام، یا عاملی که موجب تقلیل توانایی‌های دانشگاه در تحقق اهداف، رسالت و کارکردهای مثبت آن می‌شود را می‌توان آسیب‌پذیری دانشگاه نامید (ابراهیمیان، ۱۳۹۱). از این رو در پژوهش حاضر این نوع آسیب شناسی مطرح است و با هدف اصلی شناسایی آسیب‌های موجود و عوامل موثر در برنامه درسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی در نظام آموزش عالی کشور از نظر آموزشی: برنامه درسی، (هدف، محتوا، روش تدریس، ارزیابی) است. از سوی دیگر تلاش در جهت ارائه راهکارهایی برای حل مشکلات است.

سؤال اصلی: آسیب‌های موجود و عوامل ایجادکننده آن در برنامه درسی رشته علم

### الگوی مفهومی پژوهش



شکل ۱- کد گذاری محوری آسیب شناسی آموزش رشته علم اطلاعات و دانش شناسی

## روش شناسی :

ترین اطلاعات مورد نیاز مورد استفاده قرار گرفت. بر این اساس نخست با گروه معدودی از اعضای کمیته برنامه‌ریزی علم اطلاعات و دانش شناسی که ۸ عضو بودند و تجربه و اطلاعات ارزشمندی داشتند صورت گرفت. سپس در مرحله اشباع با توجه به نمونه‌گیری گلوله برفی، یعنی انتخاب معدود افرادی که می‌توانند افراد مناسب دیگری را برای مطالعه معرفی کنند و این افراد نیز به نوبه خود، تعدادی مشارکت‌کننده دیگر را برای گردآوری اطلاعات بیشتر درباره تحقیق معرفی می‌کنند. این روش، هنگامی بسیار سودمند است که زمینه تحقیق به گونه‌ای باشد که افراد مطلع درباره آن پراکنده باشند یا به صورت خوشه‌ای یافت نشوند صدق می‌کند. از این رو این گروه (اعضای کمیته برنامه‌ریزی) افراد دیگری را برای اطلاعات بیشتر نظیر مدیران گروه‌های علم اطلاعات و دانش شناسی در دانشگاه‌های مختلف ایران (دانشگاه آزاد، غیرانتفاعی، پیام نور، علمی و کاربردی) و استادان پیشکسوت را معرفی کردند. بر این اساس داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه‌ها عمیق و نیمه ساختاریافته، با ۱۳ نفر از متخصصان علم اطلاعات و دانش شناسی که شامل ۸ نفر از اعضای کمیته برنامه‌ریزی علم اطلاعات و دانش شناسی، ۲ نفر از دانشگاه پیام نور و ۱ نفر از دانشگاه غیر انتفاعی و ۱ نفر از پیشکسوتان دانشگاه فردوسی ۱ نفر از دانشگاه آزاد اسلامی و ۱ نفر از دانشگاه علمی کاربردی بودند، مصاحبه انجام شد. از این تعداد ۱۱ نفر مرد و ۲ نفر زن بودند و همه دارای درجه

پژوهش حاضر، دارای رویکرد کیفی<sup>۱</sup> است که با استفاده از روش نظریه‌پردازی زمینه‌ای<sup>۲</sup> انجام شده است. زمانی که پژوهشگر در نظر داشته باشد تجارب و دیدگاه‌های افراد را به منظور ارائه یک نظریه موردبررسی قرار دهد، نظریه زمینه‌ای شیوه مناسبی خواهد بود (کوربین و استراوس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته بود. با توجه به استفاده از روش نظریه‌پردازی زمینه‌ای و تأکید برآموزش رشته علم اطلاعات و دانش شناسی در پژوهش حاضر جامعه پژوهش را اعضای هیات علمی و صاحب‌نظران دانشگاه‌های مختلف تشکیل دادند. در پژوهش کیفی برای تعیین اندازه نمونه نمی‌توان از فرمول مشخص و واحدی استفاده کرد. پاول (۱۳۷۹) در مورد اندازه نمونه در مطالعات کیفی کتابداری و اطلاع‌رسانی، راه‌حل ساده را در این می‌داند که گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه یابد که عناصر اساسی مطالعه به حد اشباع برسند. یعنی تا زمانی که افراد نمونه، دیگر چیزی به داده‌ها اضافه نکنند و یا آنچه مطرح می‌کنند، در تضاد با دانسته‌های گردآوری شده نباشد. بنابراین برای تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند ترکیبی<sup>۴</sup> (هدفمند و سپس گلوله برفی<sup>۵</sup>) و با در نظر گرفتن ملاک دستیابی به بیشترین و غنی

1 . Qualitative research

2 . Grounded Theory

3 . Corbin & Strauss

4 Combination purposeful sampling

5 . Snowball

محوری نامیده شده است که کدگذاری حول محور یک مقوله تحقق می‌یابد (کوربین و استراوس، ۲۰۰۸). در این مرحله، از بین مقوله‌های استخراج شده در مرحله کدگذاری باز، یک مقوله به عنوان مقوله یا پدیده مرکزی<sup>۶</sup> انتخاب می‌شود و سایر مقوله‌ها در ارتباط با آن قرار می‌گیرند. مقوله‌های دیگر در قالب مقوله‌های شرایط علی<sup>۷</sup>، شرایط زمینه‌ای<sup>۸</sup>، مداخله‌گرها<sup>۹</sup>، راهبردها<sup>۱۰</sup> و پیامدها<sup>۱۱</sup> دسته‌بندی می‌شوند. شرایط علی، عواملی هستند که بر مقوله مرکزی تأثیر می‌گذارند. راهبردها کنش‌هایی هستند که در پاسخ به مقوله مرکزی صورت می‌گیرند شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گرها (مجموع‌های از متغیرهای میانجی و واسطه) عوامل خاص و عمومی تأثیرگذار بر راهبردها هستند و پیامدها نیز نتایج حاصل از اجرای راهبردها هستند در مرحله کدگذاری انتخابی<sup>۱۲</sup> نظریه زمینه‌ای حاصل از تحلیل کیفی تدوین می‌شود. کدگذاری انتخابی، فرایند یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌ها است. (کوربین و استراوس، ۲۰۰۸) این فرآیند از طریق تکنیک‌هایی نظیر نگارش سیر داستان جهت پیوند مقوله‌ها و دسته‌بندی از طریق یادداشتهای شخصی در خصوص ایده‌های نظری است. در یک سیر داستان، یک پژوهشگر بررسی می‌کند که چگونه عوامل خاصی بر یک پدیده تأثیر می‌گذارند و منجر به استفاده از راهبردهای خاص با خروجی-

دکتری و سابقه تدریس در مقطع (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا) بودند. در انجام مصاحبه‌ها پژوهشگر سعی داشته با احاطه بر موضوع، ارتباطات سؤالات باهدف مصاحبه را حفظ نماید. انتخاب نمونه جهت مصاحبه تا زمانی که اطلاعات تکراری شد و اطلاعات جدیدی کسب نشد ادامه یافت. به هر صورت اشباع داده‌ها عامل اساسی اتمام مصاحبه‌ها بود. تجزیه و تحلیل و کدگذاری داده‌های مصاحبه‌ها طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی بر اساس روش نظریه پردازی زمینه‌ای و با استفاده از نرم افزار تحلیل داده‌های کیفی MAXQDA<sup>1</sup> انجام گرفت. کدگذاری باز<sup>۲</sup> فرایند تحلیلی است که از طریق آن، مفاهیم<sup>۳</sup> شناسایی شده و ویژگی و ابعاد آنها در داده‌ها کشف می‌شوند و در مرحله کدگذاری باز، متن هر یک از مصاحبه‌ها به صورت جمله به جمله، سطر به سطر و بند به بند مرور و بر اساس برداشتی که گاهاً ممکن است این برداشت از متن چند بند باشد، مفاهیم آن استخراج شد. در مرحله کدگذاری باز برای آسیب‌شناسی منابع و امکانات برنامه درسی ۴۷۵ مفهوم استخراج شد و این مفاهیم بعد از استخراج، در قالب مقوله‌های<sup>۴</sup> انتزاعی دسته‌بندی شدند. بعد از استخراج مفاهیم و تعیین مقوله‌ها، در مرحله کدگذاری محوری<sup>۵</sup> مقوله‌های فرعی حول محور مقوله‌های اصلی دسته‌بندی می‌شوند و به هم پیوند داده می‌شوند. این کدگذاری به این دلیل

<sup>6</sup> Core Category or phenomenon

<sup>7</sup> . Casual conditions

<sup>8</sup> . Context Conditions

<sup>9</sup> . Intervening Conditions

<sup>10</sup> . Strategies

<sup>11</sup> . Consequences

<sup>12</sup> Selective coding

1 .MAX Qualitative Data Analysis Software

2 . Open coding

3 . Concepts

4 . Categories

5 . Axial Coding



اطلاعات، از همان پژوهش، تمامی مستندات مربوط به داده‌های پژوهش و همچنین استنتاج‌ها، تفسیرها و یافته‌ها به روشی نظام‌مند ثبت و در پوشه‌های مخصوصی نامگذاری و ذخیره شدند. تمام مراحل مفهوم‌سازی و مقوله‌بندی‌ها از مستندات حاصل از مصاحبه‌های انجام شده گرفته شد. همچنین استخراج کدها از طریق فرد دیگری دوباره صورت گرفت و با کدهای استخراج شده پژوهشگر تطبیق داده شد بنابراین از این جهت قابل بررسی و ردیابی و در نتیجه مورد تأیید دیگران هستند. پس از شناسایی افراد مصاحبه شونده، برای آشناسازی آنها با موضوع مورد بحث، مسئله اصلی پژوهش و سؤالات مصاحبه برای آنها ارسال شد. بعد از اعلام آمادگی افراد با تعیین قرار زمانی و مکانی، مصاحبه‌ها به زبان فارسی انجام گرفت. در هر مصاحبه، پژوهشگر با بیان مقدمه‌ای، بحث را آغاز نمود و سپس با طرح سؤالات باز زمینه را برای ابراز آزادانه نظرات و دیدگاه‌های مصاحبه شونده‌ها فراهم نمود. مصاحبه‌ها در یک جلسه انجام شد و به‌طور میانگین، هر مصاحبه ۶۶ دقیقه طول کشید. مذاکرات هر مصاحبه با ابزار ضبط صدا به صورت فایل صوتی ذخیره و سپس فایل صوتی مصاحبه به صورت متن، پیاده‌سازی شد. بلافاصله کدگذاری باز و محوری را برای هر یک از فایل‌های متنی هر مصاحبه با استفاده از نرم افزار MAXQDA 10 انجام گرفت. در مصاحبه‌ها سؤالاتی از جمله نظر مصاحبه شونده‌ها درباره، پژوهش عوامل محرک و تاثیرگذار بر منابع و

های ویژه می‌شوند. (کرسول، ۲۰۰۵). برای سنجش روایی و پایایی داده‌ها مصاحبه‌های پژوهش، چهار معیار اعتبارپذیری<sup>۱</sup>، انتقال‌پذیری<sup>۲</sup>، اطمینان<sup>۳</sup> و تاییدپذیری<sup>۴</sup> در نظر گرفته شد. معیار اعتبارپذیری به واقعی بودن توصیفها و یافته‌های پژوهش و اعتبار آن اشاره دارد. به همین دلیل در پژوهش حاضر، پژوهشگر به بررسی و گردآوری داده‌ها از زوایای مختلف زمانی، مکانی و از افراد با تخصص‌های مختلف ولی مرتبط پرداخت. همچنین بارها فایل‌های مصاحبه مورد بازنگری و بررسی قرار گرفت و هر جا که متون حاصل از مصاحبه واضح نبود مجدداً از مصاحبه شونده‌ها سؤال شد. معیار انتقال‌پذیری به درجه تعمیم‌پذیری یا انتقال نتایج پژوهش کیفی به زمینه‌ها و محیط‌های دیگری اشاره دارد. از این رو در پژوهش حاضر سعی شد نتایج با توصیف کامل و جزئیات کافی و به صورت عمیق بیان شوند تا معیار شرح عمیق به عنوان یکی از معیارهای انتقال‌پذیری، محقق گردد. در معیار قابلیت اطمینان، برای قابل ردیابی بودن فرآیند پژوهش و برای این که امکان بازرسی و کنترل اطمینان پژوهش، برای افراد خارج از پژوهش فراهم شود، تمامی جزئیات مربوط به چگونگی گردآوری داده‌ها و نحوه تصمیم‌گیری‌ها، تفسیرها و تحلیل‌های طی شده در فرآیند پژوهش دقیقاً ثبت و نگهداری شد. منظور از معیار تاییدپذیری این است که آیا داده‌ها و یافته‌ها از سوی دیگران هم قابل تأیید هستند یا خیر؟ در این پژوهش برای تأمین تاییدپذیری

1 . Credibility  
2 . Transferability  
3 . Dependability  
4 . Confirmability

## امکانات برنامه درسی و پیامدهای حاصل از آن

مطرح شد.

## یافته‌های پژوهش:

مقوله‌های اصلی عوامل آسیب‌شناسی برنامه درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی

## جدول ۱- کدگذاری باز و مقوله‌بندی مصاحبه‌ها

عبارات	مفاهیم	مقوله‌های فرعی	مقوله‌های اصلی
در برخی دانشگاهها مانند پیام نور هم منابع به اجبار از قبل طراحی شده و استاد اختیاری در معرفی منابع جدید ندارد که روش مناسبی نیست و دانشجو را به تک کتاب محدود می‌کند. (۱۱)	اجباری بودن منابع / انتخاب منابع / فقدان منابع در دروس جدید/ نیازمندی زیر ساخت‌ها به منابع مناسب / استفاده از منابع انگلیسی / توجه به اصل صرفه جویی/ اشتراک منابع/ دسترسی به منابع/ خرید به هنگام منابع/ عدم کاربردی منابع در عمل/ محدودیت منابع با تعقیب دروس// عدم نظر خواهی از استادان در تعیین منابع	منابع آموزشی	مدیریت منابع آموزشی (شرایط زمینه‌ای)
در مقطع دکترا تکلیف معلوم است اساتید باید دانشجو را به طور کامل در جریان آموزش به‌کار بگیرد. حتی می‌توان گفت که بیشتر خودش نظارت داشته باشد بر فعالیت دانشجو، با ارائه عناوینی برای تحقیق و تنظیم مطالب از سوی دانشجو در مقطع دکترا برای ارائه در کلاس می‌تواند در این امر خیلی کمک بکند (۱۰)	مشارکت دانشجویان در مباحث/ فعالیت مشارکتی در کلاس/ تکالیف گروهی/ تکالیف مشارکتی/ توجه به تطابق بین نظر و عمل/ به‌کارگیری دانشجو در آموزش/ استفاده از روش سخنرانی و بحث گروهی/ استاد بخش اصلی آموزش/ مشارکتی بودن تدریس/ مشارکتی بودن موضوعات دکترا	روش مشارکتی	روش تدریس (شرایط زمینه‌ای)
استاد باید بتواند تغییر پایدار را یاد بگیرد و توسعه پرسشگری و خلاقیت را در دانشجو ایجاد کند و خودش منابع و شیوه‌های مناسب را انتخاب کند و به میزان فهم دانشجویان توجه کند (۲)	استفاده از اسلایدها/ تفکر خلاق و تفکر انتقادی/ داشتن پروژه برای دانشجو	روش اکتشافی	روش تدریس (شرایط زمینه‌ای)
استاد باید در ضمن درس، نسخه‌ای کامل از آثار را در دست داشته باشد تا در صورت لزوم بر اساس متن نوشته بیشتر به مطلب پرداخته شود و هم دانشجویان بتوانند با تلاش خود درباره مطلبی که در کلاس بیان می‌شود به مطالعه عمیق‌تر بپردازند. (۱)	ارائه دهنده محتوای کاربردی/ ارجاع دهی به مطالب بیشتر/ ایجاد انگیزه در دانشجویان/ گردآوری مطالب تکمیلی/ یادگیری حوزه‌های نو/ موفقیت در یادگیری توأم با عمل	روش کاربردی	روش تدریس (شرایط زمینه‌ای)
ان استادانی که در طراحی سرفصل‌ها نقش داشتند، هر کس از زاویه و دید و تخصص خودش به موضوع طراحی این درس نگاه کرده است و آن وجهه و آن دروسی که را که تا اندازه‌ای در راستای تخصص خودش بوده است پررنگ تر شده است. (۱۰). به نظر من این درس‌ها تقلیدی از غرب است که در اینجا ریشه ندارد و ما نتوانستیم حداقل تا حالا حاصلی بیرون بدهیم که اینها منابعی بدهند که برای جامعه مفید باشد. (۹).	نگاه تخصصی طراحان دروس/ کمیت‌گرایی/ عدم (بک گراند) زمینه فارسی در بعضی دروس/ اثرگذاری دروس در اجتماع/ همگامی بین دروس چاپی و دیجیتال/ توسعه برنامه درسی/ اخذ برنامه‌ها درسی از دانشگاه‌های معتبر/ بروز بودن برنامه‌های درسی/ انعطاف پذیری برنامه ریزی درسی/ تدوین برنامه و نقشه جامع/ گرایش‌های متعدد در دکترا/ بررسی دقیق برنامه درسی/ تدوین برنامه برای برنامه‌ریزی/ تغییر برنامه‌های درسی/ تقلیدی بودن درس‌ها/ تکراری بودن دروس/ مرحله‌ای بودن برنامه درسی/ قوام و استحکام برنامه ریزی/ قابلیت درک دروس/ عدم مطلوبیت برنامه درسی/ طرح درس مناسب/ تنظیم طرح درس	طراحی برنامه درسی	عوامل برنامه‌ریزی درسی (شرایط علی)
طبیعی است که اهداف، اهداف عملی باشد و در راستای سرفصل‌های درسی باشد که ارائه می‌شود و ما نمی‌توانیم بگوییم هدف ما یک چیز باشد برای درس و سرفصل‌هایی که ارائه می‌دهیم چیز دیگر است و سرفصل‌ها باید در راستای نیل به اهداف باشد. (۱۰)	اهداف واقع‌گرا/ هم‌راستایی سرفصل‌ها با اهداف/ هدف‌های مرتبط با نیازها/ هدف مجتهد پروری در دکترا/ هدف تربیت مدیران در کارشناسی ارشد/ هدف آموزش در جهت مهارت‌آموزی/ مناسبیت اهداف درسی با جامعه/ متأثر بودن اهداف درسی از برنامه درسی/ ضرورت ارائه اهداف/ دارا بودن اهداف کلی و جزئی/ تعیین اهداف مبتنی بر فناوری/ تدوین هدف‌های کاربردی/ اهداف عملی/ اهداف رفتاری/	اهداف درسی	عوامل برنامه‌ریزی درسی (شرایط علی)

	اهداف نظری/ اهداف آشکار/ درک اهداف برنامه- درسی توسط استادان/شناختن هدف‌ها/توسعه بخشیدن هدف‌ها/ تمایز اهداف نظری از اهداف عملی		
محتوی درسی	ضعف در تحلیل محتوی / عدم انتشار محتوی کیفی/ روزآمد نبودن محتوای آموزشی / تولید محتوا/ مشکل در محتوا/ قابل فهم نبودن محتوا/ آمادگی لازم برای محتوای درسها/ تغییر در محتوا/ شرایط لازم برای محتوی درس‌ها/ مسئله سازی محتوا	ما روی محتوا مسئله داریم و محتوا برای استادان مسئله درست می کند و برای منابع هم ما دچار مسئله هستیم و برای دانشجو هم آن چیزی که بفهمد حالا با آنچه یاد گرفته چه بکند و چه پژوهشی بکند و یا چه عملی در حوزه وقتی می‌رود در کتابخانه انجام بدهد و دست و بالش بسته است و چیزی که بتواند انجام دهد یاد نگرفته همان فهرست‌نویس و رده بندی را که قبلا بلد بود الان بلد نیست. (۹)	
نقش کمیته برنامه ریزی	تعامل کمیته برنامه ریزی/ نقش کمیته در گسترش برنامه ریزی/ کمک کمیته به رشته/ مطلوبیت برنامه- های کمیته برنامه ریزی / شکل گیری درخت رشته در کمیته / کم رنگ بودن نقش کمیته/ ایجاد گرایش- های متعدد/ تمرکز گرایی در کمیته برنامه ریزی	ولی ظاهراً تغییراتی که در برنامه ریزی ایجاد شده به نظر می آید خیلی این کمیته در برنامه ریزی نقش پررنگ ندارد و بیشتر در گسترش است که می خواهد کار بکند و طبیعتاً این مباحث مورد عمل ندارد. (۵)	
بهره گیری دروس (شرایط علمی)	انطباق برنامه درسی با واقعیات علمی/ مطابقت برنامه با فرهنگ دانشگاهی بومی /گنجاندن دروس فناوری جدید/ انطباق دروس عملی با زیر ساختها /بومی سازی دروس / عینی بودن دروس	ما نتوانستیم برنامه ها را به راحتی بومی کنیم تا در جامعه کاربرد داشته باشند هم در کارشناسی و کارشناسی ارشد و به ویژه دکترا محتوایی آوردیم که یک درس نداشتیم و منبعی هم برایش نداشتیم و کاربرد هم برایش نداشتیم مثلاً درس سایبرنتیک ، معمار اطلاعات ، داده کاوی در دکترا (۹) شاید یکی از ضعف های برنامه درسی امروز این باشد که ما در برنامه ریزی مباحث فناورانه خیلی با پیشرفت روز همگام نبودیم و تسلط ما هنوز بیشتر بر دنیای کاغذی است (۳)	
دروس نگهداری و حفاظت (شرایط علمی)	نسخ شناسی و مدیریت نسخ خطی/ تخصص در مدیریت آرشیو/ ارتباط موضوعات/ اهمیت حوزه های موضوعی/ دروس مبانی/ اهمیت درس ادبیات کودکان/ تخصیص واحدهای زیاد/ معیارهای مورد توجه خدمات عمومی در عرصه عمل / موضوع های مدیریتی / تبحر در علم سنتی	ما به تربیت افرادی که در طراحی وب سایت های کتابخانه تبحر داشته باشد و در بحثهای علم سنتی و در بحث های مختلفی که امروز مطرح است تبحر داشته باشند نیازمندیم. اما نباید فراموش کنیم جاهایی هم وجود دارد که اینها هنر ماست و دیگران نمی توانند وارد شوند (۳) مثلاً جزء کشورهای هستیم که نسخ های خطی قوی دارد. یکی از قدیمی ترین کشورها در نسخ خطی هستیم که بخشی از فرهنگ ما را در برمی گیرد اما نسخه شناسی و کارشناس مدیریت نسخ خطی بسیار محدود است (۳)	
دروس اطلاع یابی (شرایط علمی)	حوزه اطلاع یابی و وب/ اقتصاد اطلاعات/ بخشهای عملی، در فناوری اطلاعات/ موضوع های مرتبط با فناوری/ رفتار اطلاع یابی/ دروس اشاعه اطلاعات در ارشد/سواد اطلاعاتی در عمل/ درس داده کاوی/ درس وب معنایی/خدمات اطلاعات/ مخاطب شناسی/ دروس مرتبط با فناوری در کارشناسی/ خدمات مرجع سنتی و مجازی /ذخیره و بازیابی / مدیریت دانش/ درس هستی شناسی	من به اقتصاد اطلاعات توجه می‌کنم و آن از مسائل پر اهمیت اساسی و جدی است که کمتر کسی به دنبالش می- رود و کمتر اجازه کار در این زمینه را می‌دهند برای اینکه بودجه گذاری و بودجه بندی و سهمیه بندی در دست کس دیگر است و رشته علم اطلاعات و دانش شناسیان در این زمینه نقشی ندارند و نمی توانند در این زمینه اظهار نظر کنند در حالی که به نظر می رسد که بخشی بسیار مهم این حوزه افراد قوی در این حوزه می توانند در کمیته برنامه ریزی دانشگاه ها و دانشگاه‌ها شرکت کنند و اظهار نظر کنند و حرف بزنند و صحبت کنند. ما باید به اقتصاد اطلاعات توجه زیادی بکنیم که معمولاً در این زمینه توجه خیلی کم می شود. (۵)	

گست آموزش (عوامل مداخله‌گر)	شکاف بین نظر و عمل	شیب تند سرفصل‌ها به فناوری/ عدم مهارت آموزی در آموزش/ دوری از دروس پایه ای و اساسی/ دوری از آموزشهای سنتی/ بومی نبودن درسهای جدید/ عدم داشتن الگو / افت کیفی کتاب های آموزشی	به نظر من اگر دقت بکنیم در حوزه آموزش ما انطور که هست خیلی مهارت آموزی را یاد ندادیم به دانشجویان مان ، هرچند درس‌های نظری و عملی زیادی داریم اما معمولاً این درس‌ها در قالب یک سری تمرین‌ها در سر کلاس است و برخی از دروس هم خیلی جنبه کاربردی برای دانشجویان ندارند و حال اینکه برنامه درسی بارها اصلاح شده و به روز شده است اما باز می‌بینیم بعضی از دروس هستند که در واقع وجودشان برای مهارت آموزی و یا تربیت رشته علم اطلاعات و دانش شناسی که قرار است در حوزه اطلاع رسانی مشغول به کار شوند کاربردی ندارند (۱۰)
نظام آموزشی (عوامل مداخله‌گر)	سیاست‌گذاری برنامه درسی	عدم دارا بودن برنامه مشترک دانشگاهها/ اشکال در آئین نامه های وزارت علوم در دکتر/ متغیر بودن رویه وزارت علوم/ تلفیق سیاست‌های گوناگون/ ساختارهای ضعیف آموزشی/ عدم تخصصی دانشگاه‌ها در رشته	برنامه‌های درسی در سیاست وزارت علوم تغییر کرده قبلاً سیاست این بود که برنامه درسی همه دانشگاهها در آنجا بررسی شود و ابلاغ شود وزارت علوم تعقیب کرده و هر دانشگاه بجز دانشگاه مادر خود می تواند تصمیم گیری کند البته خود این تغییر رویه وسیله که در وزارت علوم انجام میشود به نظر من آسیب زا است. به هر حال یک سیاست مشخصی داشته باشد و این سیاست مدت مشخصی داشته باشد. (۵)
آسیب شناسی برنامه درسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی (پدیده مرکزی)	چالش های درونی	عدم محتوای مناسب/ کمبود منابع / فقدان زیر ساخت‌های لازم	باید ببینیم منابع درسی کفایت می کند ، حضور دانشجویان در آزمایشگاه‌ها کارگاه‌های آموزشی استفاده از منابع مختلف و منابع چند زبانه ، منابعی که علم روز در آن حوزه است اینها همه باید وجود داشته باشد(۳)عوامل یک جوری برمی گردد به این که ما زیر ساخت‌های کار را فراهم نکردیم(۷)در خود رشته ما با چالش‌هایی همانند به روز نبودن محتوای آموزشی ، عدم انتشار محتوای کیفی و تحلیلی عمیق رویه رو هستیم(۲)
دروس اشتغال زایی (راهنماها)	توجه به دروس کارآفرینی	استفاده از درس کارورزی به عنوان طرح کاری/ تاثیر تحقیقات نوآورانه در ایجاد مشاغل جدید/ برنامه ریزی درس های روش‌های توسعه اشتغال/ آموزش مهارت ایجاد شغل فردی/ آموزش مهارت ایجاد بازار خصوصی/ ایجاد ظرفیت شغلی/ اشتغال و بازار کار/ نگاه کار آفرینانه/ خود اشتغالی/ عدم کارآفرینی در دروس / آموزش در بعد خدمات عمومی و تخصصی	اگر بتوانیم این نگاه را با ایجاد مشاغل و به ویژه کار آفرینی که بتوانیم فارغ التحصیلانی را تربیت کنیم که خودشان بتوانند برای خودشان ایجاد درآمد کنند که کماکان در خیلی از کشورها این امر اتفاق می افتد می توانیم این دیدگاه را عوض کنیم(۱۰)نظام آموزش عالی را ما می سازیم و توسعه می دهیم. توجه به کیفیت آموزش از مسئولیت های مهم آموزش عالی است و نباید شانه خالی کنیم. اما آموزش عالی مسئول ایجاد شغل نیست. کشور باید راه های توسعه اشتغال را برنامه ریزی کند. هرچند که تحقیقات نوآورانه نیز به ایجاد مشاغل جدید کمک می کند (۱۳)

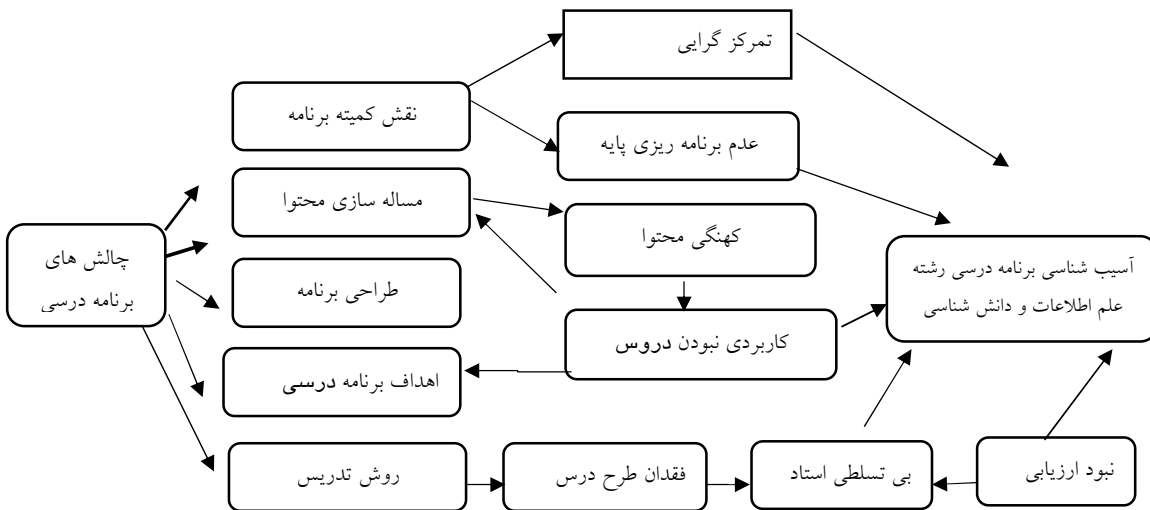
توسعه مبانی نظری (راهبردها)	دانش نظری	توجه به بنیان های نظری و محکم/ آمادگی در مبانی نظری/ در نظر گرفتن جنبه های نظری و کاربردی/ پرنگ شدن مباحث نظری در دکتر/ وابستگی مبانی عملی به مبانی نظری/ فقر نظری/ تعیین جنبه های نظری دروس/ توجه به بررسی نظریه ها/ بکار گیری مباحث نظری در راستای فعالیت های عملی/ ایجاد مهارت تحلیل نظریه در دکتر/ ارائه نظریه جدید در دکتر/ کمک به جنبه های نظری/ آگاه به مبانی نظری/ موضوعات فلسفی و بنیانی/ تقویت مباحث نظری	در مقاطع ارشد و دکترا تفاوت می کند آنجا درس ها با تحصیلات تکمیلی مخصوصا در دکتری با نگاه مجتهد پروری است و در واقع فارغ التحصیل دکترا در حوزه نظریه به اندازه کافی تقویت شده باشد و بتواند مبانی و مباحث نظری و تئوری ها را در راستای فعالیتهای عملی و کاربردی بکار بگیرد. (۱۰) دانشجو باید بتواند تفکرات خودش را به نحو منسجم روی کاغذ بیاورد و بتواند کمکی به جنبه های نظری رشته بکند (۶)
بومی سازی دروس (راهبردها)	انطباق دروس با نیازهای جامعه	توجه برنامه درسی با نیازهای بازار/ عدم همخوانی آموخته ها با محیط کار/ هماهنگی برنامه ها با نیازها/ توجه به موضوعات مورد نیاز دولت/ همخوانی نبودن دروس با جامعه/ مشتری مداری نبودن آموزش/ عدم نیاز و رقابت در جامعه/ عدم انطباق آموزش با نیاز کشور/ تدوین اهداف بانایزجاری و آتی جامعه/ دروس کاربردی/ هنجار یابی دروس	« برنامه های درسی بر حسب نیاز بازار و نیازهای جاری و آتی باشد اگر ما بتوانیم اهداف را بر اصل نیاز بازار و نیاز جامعه تدوین کنیم، می توانیم موفق باشیم» (۲)
دروس مهارت اندوزی (راهبردها)	یادگیری مهارت های جدید	مهارت در بازاریابی/ مهارت در فناوری/ مهارت در بسته بندی خدمات نیاز/ مهارت اشاعه و گزینش اطلاعات/ مهارت های سازماندهی اطلاعات/ مهارت- های جستجوی اطلاعات/ مهارت اندوزی در کارورزی/ آموزش مهارت نویسندگی در فارغ التحصیلان/ تقویت مهارت مدیریتی در ارشد/ اثبات دانش آموختگان در دانش و مهارت/ موفقیت مهارت- های عملی/ طراح وب سایت کتابخانه ها/ تسلط بر فناوری اطلاعات/ بازیابی اطلاعات	دروسی باشد که بر اساس آن بتوانیم بخش بندی بازار بکنیم، کسانی که کتابخانه های عمومی، دانشگاهی، تخصصی کار می کنند مخاطبان متفاوت دارند و این لایه بندی را انجام بدهیم و چه وضعیتی وجود دارد و چه اقدامی باید انجام بدهیم در مرحله اول توانمندی نیازسنجی، بسته بندی خدمات نیاز و پشتیبانی مداوم و روزآمد داشته باشیم تا نتیجه بهتری بگیریم» (۲)
بازنگری دروس (راهبردها)	بازنگری دروس	آسیب زایی بازنگریهای مکرر/ کاربرد دروس قدیمی در کار/ نیازمند مدیریت آرشو به بازنگری/ نیاز به بازنگری مستمر/ برنامه ریزی معکوس/ مجتهد پروری در دکتر/ مبانی علم اطلاعات/ ساده سازی دروس/ زمان بازنگری دروس/ تعریف مجدد روش تحقیق/ توجه به بنیان های فناوری/ تغییر دروس قدیمی/ تعریف درس بر اساس نیاز دانشجو/ تأکید روی بازنگری دروس/ ضرورت بازنگری برنامه ارشد/ بازنگری در تمام دروس/ بازنگری دانشنامه نگاری/ دروس کاربردی تر/ احساس بازنگری/ نیاز به گرایش جدید/ همگامی دروس با فناوری روز	ما به بازنگری مستمر در مورد کلیه دروس نیاز داریم و با توجه به اینکه تحولات فناورانه که امروز کمتر از ۳ ماه است که یک تعقیب و تحول جدید بیش بیاد وقتی اینچنین چیزی است که در دوره زمانی ۵ سال قطعا ما بنشینیم محتواها را بازنگری کنیم و همراه با فناوری روز پیش بگیریم (۳). با توجه به این که الان گرایش های این رشته به تعداد کافی تدوین شده است، لازم است بیشترین تلاش روی بازنگری ها صرف شود (۸).
ارزیابی	باز آموزی استادان	بازآموزی مدرسان موجود/ اصلاح و بازآموزی استادان قدیمی/ باز آموزی مهارتهای روزآمد استادان/ مشاهده و نظارت تدریس استادان تازه کار/ موظف بودن استادان در دوره های تدریس/ برنامه آموزش اساتید	مدرسان تازه نفس را تزریق کنیم یا مدرسان موجود در آموزشهای بازآموزی شرکت کنند (۲) یکی از کارهایی که من در آموزش زبان دیدم observe کردن و مشاهده کردن کلاس است به این مفهوم هر استاد بخصوص استاد تازه کار وقتی میروند کلاسشون توسط اعضای هیئت علمی دیگر این کلاس به صورت حضوری مورد بررسی قرار می-گیرد. یعنی اساتید دیگر در کلاس استاد تازه کار می نشینند و کلاس را بررسی می کنند و در نهایت ایرادهای کلاس این استاد را بگیرند (۷)

برنامه‌ریزی آموزشی	ارتقاء کیفی برنامه‌های درسی (پیامدها)	اهمیت به اصالت و ریشه رشته/ هدایت برنامه‌های رشته به سمت کشورهای پیشرفته/ توجه روند متغیر بودن رشته/ پیشرفت برنامه‌های درسی / پیشروی در نظام آموزشی/ تهیه محتوای مناسب و به روز /تامین نیازهای آموزشی	اعتقاد من این است که ما نباید این اصالت و ریشه خودمان را از دست بدهیم و هرگز یک متخصص رایانه و یا متخصص فناوری اطلاعات و متخصص شبکه‌ها دیدی که ما داریم نسبت به میراث مکتوب مان داریم مثلا ما نمی‌توانیم بگوییم امروز دنیای دیجیتال است و درس نسخ خطی جایی ندارد در صورتیکه این میراث مکتوب ماست (۳). بعد آموزشی به لحاظ تهیه محتوی مناسب و به روز و استفاده از تکنیک‌های تدریس به روز و نظایر آن می‌تواند مشخصه یک کیفیت را داشته باشد ( ۱۰).
برنامه‌ریزی صحیح درسی	استانداردسازی دروس (پیامدها)	تامین برنامه و نقشه جامع علمی / انطباق برنامه درسی با استانداردهای بین‌المللی	بهرتر است وقتی برای درسی واحد عملی پیش‌بینی می‌شود به تهیه امکانات لازم برای آن درس از طرف وزارت علوم تاکید شود و بازرسانی به دانشگاه‌ها اعزام شوند تا این زیرساخت‌ها را ارزیابی نمایند. (۱۳)
	آینده‌نگری در برنامه‌ریزی دروس (پیامدها)	نگاه کلان مدیریتی تحت تاثیر فناوری /دیدگاه عمیق	باید نگاه کلان مدیریتی در برنامه درسی داشت در جایی که هرروز تحت تاثیر فناوری جدید از یک طرف و از طرف دیگر منابع اطلاعاتی که به شکل‌های مختلف منابع اطلاعاتی، دیجیتالی، شنیداری، شبکه‌های اجتماعی به وجود می‌آیند. این مدیران باید بتوانند با برنامه‌های جدید چنین مجموعه‌ای را مدیریت کنند و نیروی انسانی را زیر دست خودشان جذب و مدیریت کنند و تا بتوانند از پس این نوع منابع و تنوع مواد برآیند. ( ۳)

(شکل ۱) مبنای کار قرار گرفت. در الگوی پیشنهادی آسیب‌شناسی برنامه‌ریزی درسی علم اطلاعات و دانش‌شناسی سعی شده است بر اساس تاکید نظر مصاحبه‌شوندگان مهم‌ترین عوامل که تاثیرگذار در آسیب‌سازی دارند مشخص شوند.

تحلیل داده‌ها بر اساس سوالات ۱ و ۲ و ۳ و ۴ و تاکید مصاحبه‌شوندگان نشان داد، که از عوامل مهم و موثر در آسیب‌های آموزشی، در برنامه‌ریزی درسی عواملی همچون نقش کمیته برنامه‌ریزی از طریق تمرکز گرایی و عدم برنامه‌ریزی پایه‌ای و در مسئله‌سازی محتوا که کهنگی محتوا باعث عدم کارایی و کاربردی دروس و عدم بهره‌گیری از دروس پایه بر اساس واقعیات است. کاربردی نبودن دروس بر مسئله‌سازی محتوا تاثیر متقابل دارد و در اهداف درسی نیز کاربردی بودن دروس در نظر گرفته نشده است عوامل مرتبط با روش تدریس فقدان طرح درس و نبود ارزیابی آموزشی در بی تسلطی استاد تاثیر دارد که باعث بروز آسیب‌های جدی در امر تدریس و برنامه‌ریزی شده است.

در الگوی پیشنهادی پژوهش‌الگوی کدگذاری محوری آسیب‌شناسی برنامه‌ریزی



شکل ۲- الگوی پیشنهادی آسیب شناسی برنامه درسی علم اطلاعات و دانش شناسی

## بحث و نتیجه گیری

برنامه ریزی علم اطلاعات و دانش شناسی انجام می شود و این کمیته در مجموع، موجب تسهیل در این امر شده است ولی تمرکز گرایی در فرایند برنامه ریزی از سوی کمیته برنامه ریزی علم اطلاعات و دانش شناسی، عامل آسیب ساز شناخته شد. بنابراین تمرکز زدایی برنامه ریزی دروس رشته علم اطلاعات و دانش شناسی و اعضای آن در سطح دانشگاه های مختلف ضروری است. از طرف دیگر متخصصان نقش کمیته برنامه ریزی را بیشتر در گسترش برنامه ریزی به جای برنامه ریزی پایه ای عنوان کرده اند. در حالی که نظریات و مصاحبه ها با اعضای کمیته برنامه ریزی، خلاف آن را ثابت می کرد. به نظر می رسد که اقدامات اعضای کمیته برنامه ریزی برای همه اعضای هیات علمی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی شفاف نیست و مبهم است. حال آن که انتخاب اعضای کمیته، می تواند گستره وسیع تری

هدف پژوهش حاضر بررسی چگونگی وضعیت کنونی برنامه درسی علم اطلاعات و دانش شناسی با نگاه آسیب شناسانه، در موقعیت ایجاد شده و جاری است و ارزیابی آن از این وضعیت دارای چه زوایا، علل و پیامدهایی است؟ وضعیت کنونی برنامه درسی علم اطلاعات و دانش شناسی در ایران، متأثر از شرایط زمینه ای، شرایط علی، مداخله گر و پیامدهایی است که در پاسخگویی به سوالات پژوهشی هستند.

در پاسخ به سوال اول پژوهشی در عناصر آسیب ساز در برنامه های درسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی بر اساس تحلیل مصاحبه ها، نقش کمیته برنامه ریزی درسی از موثرترین علت ها در آسیب برنامه درسی شناخته شد که می توان گفت به رغم تاکید بر این موضوع که برنامه ریزی درسی به وسیله کمیته

مانند آمریکا و اروپا، یا کشورهایمانند چین، ژاپن و حتی استفاده از تجربه دانشگاه‌های کشورهای در حال توسعه مورد توجه قرار گیرد. (مرتضایی، ۱۳۸۰؛ آشور و چودری، ۱۳۸۸؛ فتاحی و دیگران، ۱۳۸۴) چنین رویکردی را مبنای کار خود قرار داده‌اند. در طراحی برنامه‌های درسی به تناسب ماهیت رشته تحصیلی، اصول یا معیارهای هفت گانه (توالی، تداوم، تلفیق، تعادل، تعامل، تحرک و پویایی، تلازم یا همخوانی و هماهنگی) باید رعایت شود تا برنامه از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار باشد. (مهرداد و حسن زاده، ۱۳۹۰) از دیگر عوامل آسیب‌زای اهداف برنامه‌ریزی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، کاربردی نبودن برنامه‌های درسی و عدم بهره‌گیری از دروس بر پایه واقعیات علمی و کاربردی در زمینه وضعیت موجود هستند. مهمترین عوامل موثر در کاربردی شدن برنامه‌های درسی و حتی ارتباط این برنامه‌ها با بازار کار و صنعت است که پژوهش‌حری در سال (۱۳۸۵) بر آن تاکید دارد. از این رو متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی باید به این نکته توجه کنند که صنعت و بازار کار، نیازمند ادبیات قدرتمند است و گرنه از حرکت باز می‌ایستد. از این رو، به خاطر ماهیت چند رشته‌ای مشاغل اطلاعاتی و دانشی و عدم انحصار علم اطلاعات و دانش‌شناسی در کنترل ورود به این حرفه‌ها و مشاغل، متخصصان این عرصه باید به موضوع برنندسازی مشاغل دانشی توجه خاصی داشته باشند. تأثیرگذاری فناوری اطلاعات بر محیط و ابزارهای کار، محتوای برنامه آموزشی، استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی استادان و دانشجویان این رشته و ارزیابی توانایی آن‌ها در این زمینه، یکی از محورهای مطالعاتی پژوهشگران

داشته باشد و توزیع اعضا به صورت متوازن بین دانشگاه‌های مختلف و همچنین شهرها و شهرستان‌های مختلف صورت بگیرد. این امر، مستلزم مشارکت دانشگاه‌های مختلف در فرایند برنامه‌ریزی و ارتباط قوی‌تر کمیته برنامه‌ریزی با گروه‌های رشته‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی و انجام اقداماتی جهت شفاف‌سازی وظایف کمیته است. از جمله کتابی که مهرداد و حسن زاده (۱۳۹۰) با عنوان "راهبردهایی برای کمیته برنامه‌ریزی کتابداری و اطلاع‌رسانی ۱۳۹۰-۱۳۹۴" منتشر کردند در راستای این موضوع می‌تواند قرار بگیرد. عامل دیگر در راستای شناسایی آسیب برنامه‌ریزی دروس، عدم کارایی و کاربردی دروس با توجه با بازار کار شناخته شد. همان‌گونه که محمدی (۱۳۸۴) نیز در این رابطه پیشنهاد می‌کند، تاکید بر دروس عملی، اضافه کردن واحدهای مناسب با عصر اطلاع‌رسانی، ایجاد گرایش‌های جدید برای بهبود وضعیت آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی ضروری است. بنابراین، باید از یک طرف این سرفصل‌ها در تمام مقاطع حفظ شود و از طرف دیگر باید مدرسان باید برای به‌کارگرفتن سرفصل‌های اختصاصی ابتکاری‌تر و غنی‌تر هستند، برای تمام دروس آزادی عمل بیشتری داده شود.

در پاسخ به سوال دوم پژوهشی اهداف برنامه‌ریزی از عناصر آسیب‌زا عوامل برنامه‌ریزی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در طراحی و اهداف آن متجلی می‌گردد. عدم برنامه مشخص و مدون در طراحی و عدم کل‌نگری در آن شناخته شد. در این راستا می‌توان مقایسه برنامه‌های آموزشی در کشورهای مختلف جهان و برنامه‌های دانشگاه‌های کشورهای توسعه یافته



برنامه ها، با توجه به نیازها و پیشرفت ها، نیازمند پویایی بیشتر در کمیته برنامه ریزی است تا بتواند به خوبی پاسخگوی نیازهای جامعه مخاطب باشد (مهرداد و حسن‌زاه، ۱۳۹۰). دستیابی به یک محتوای مناسب، نیازمند شناخت دقیق و درست از موقعیت کنونی و آینده و تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهایی است که پیش روی این رشته قرار دارند.

در پاسخ به سوال چهارم این پژوهش، آسیب‌های مرتبط با روش تدریس در رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در نظام آموزشی، با تحلیل داده‌ها از مهم‌ترین عوامل آسیب‌زای روش تدریس برخی از استادانی است که به شیوه‌های سنتی چون جزوه گویی و سخنرانی خو گرفته‌اند. این امر نشان می‌دهد که روش تدریس‌استادان این رشته، منسجم نیست. روش تدریس به صورت سخنرانی در یک رابطه یک جانبه مدرس- دانشجو خلاصه می‌شود؛ مفاهیم کاربردی نیست؛ روش تدریس تکراری و بدون خلاقیت است؛ مطالب، بدون فراهم کردن زمینه قبلی ارائه می‌شود؛ شیوه ارائه مطالب مبهم است؛ شرایط مناسب برای یادگیری فراهم نمی‌شود و همچنین تک بعدی بودن روش تدریس در آموزش مهارتی خاص (جامع نبودن در ادغام مهارت‌ها) نیز وجود دارد. همچنین عدم مدیریت صحیح کلاس مدرسان به فقدان طرح درس در تدریس درس مربوطه شناخته می‌شود. طراحی درسی یکی از عمده‌ترین گام‌های فعالیت مدرس در این فرآیند است. از این رو "طرح درس" این امکان را برای مدرس فراهم می‌آورد که بداند درس را از چه نقطه‌ای باید آغاز و به کجا ختم نماید؟ فقدان

علم اطلاعات و دانش‌شناسی ایران بوده است. برای تایید این موضوع می‌توان از تحقیقات (ابراهیمی و علی پورنجمی، ۱۳۸۸؛ حاضری و علوی، ۱۳۹۱) نام برد.

در پاسخ به سوال سوم پژوهشی از آسیب‌های موجود در محتوای آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی، با توجه به برنامه‌درسی موجود رشته علم اطلاعات در عوامل برنامه ریزی درسی با چالش مسئله‌سازی محتوا مواجه است. این موضوع جنبه علمی نبودن محتوای برنامه‌های درسی و مشکل محتوای برنامه‌های درسی که به حل مسائل علمی نمی‌پردازند را بیان می‌کند. عدم شناخت درست ممکن است برنامه ریزی را به سمت افراط و تفریط سوق دهد و آینده دانش‌آموختگان رشته را با آسیب‌های جدی روبرو سازد. این موضوعی است که اعضای کمیته علم اطلاعات و دانش‌شناسی پیوسته باید آن را مورد توجه قرار دهند. بنابراین تعیین محتوا درسی نیاز به اندیشه و تفکر دارد و شناسایی محتوا، با توجه به کاربرد آنها مورد توجه قرار بگیرد که محتوای دروس با چه رویکرد و درجه مقاطعی قرار است ارائه گردد. این محتواها، بحث‌ها و منابع خاص خودش را می‌طلبد که این موضوع، با تحقیق (حیدری، ۱۳۹۰) هماهنگ است. از طرفی پایین بودن سن کهنگی محتوای آموزشی به دلیل تحولات سریع در حوزه علم اطلاعات برخلاف خیلی از رشته‌ها، سن کهنگی محتوای آموزشی در علم اطلاعات و دانش‌شناسی بسیار پایین است. این امر نتیجه قهری ارتباط محتوای رشته با پیشرفت‌های روز است که روز به روز شدت بیشتری به خود می‌گیرد. بازنگری و روزآمدسازی

لازم نیستند. به ناچار از مدرسان رشته‌های دیگر جهت تدریس این دروس استفاده می‌شود. همین جاست که بحث «تخصص‌گرایی در برنامه‌درسی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی» مطرح می‌شود که ضرورت آن در سال‌های اخیر پیوسته از سوی صاحب نظران و متخصصان رشته گوشزد شده است. (فتاحی، ۱۳۸۳؛ فدایی، ۱۳۹۴). اما مشکلاتی مانند کمبود مدرس متخصص برای دروس در بسیاری از گروه‌ها (دیانی، ۱۳۸۹) احساس می‌شود. اگر چه مهارت و نیز دانش و آگاهی مدرس در زمینه درس مورد آموزش مهم است ولی کافی نیست. بسیاری از افراد واجد دانش و تبحر بالای علمی و فنی نمی‌توانند مدرس خوبی هم باشند. اگر مدرس، توان، شکیبایی، ابتکار عمل و تسلط لازم را برای ارائه درس نداشته باشد، علم و مهارت او ارزش چندانی نخواهد داشت. به همان میزان که محتوای درسی و دانش‌های مرتبط دارای اهمیت است، چگونگی انتقال مطالب و ابتکار و خلاقیت در این زمینه نیز حائز اهمیت بیشتری است. با کسب تجربیات جدید، و آزمون شیوه‌های گوناگون، و بررسی و تحلیل آنها می‌توان به ابتکارات شخصی، عمومیت بخشید و در اختیار دیگران نیز قرار داد. براساس نتایج این تحقیق عدم استفاده از منابع متعدد در تدریس نیز مسئله ساز است. در صورتی که مدرسان با بهره‌گیری از منابع چندگانه آموزشی، تلاش می‌نمایند تا بین اجزای دانش ارتباط برقرار نمایند. بدین ترتیب می‌توانند در موقعیت‌های مختلف آموزشی اعم از فضای تدریس کلاسی و غیر کلاسی کیفیت و مطلوبیت فرایند یاددهی - یادگیری را ارتقا دهند. بر اساس نتایج این پژوهش، مهمترین

طرح درس در تدریس می‌تواند موجب عدم تسلط مدرس در تدریس شود. چنان‌که بر اساس نتایج این تحقیق، عدم تسلط علمی مدرسان بر موضوع درسی، به ویژه در مقطع دکترا - با توجه به گرایش‌بازیابی اطلاعات - از مقوله‌های خرساز در رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی است. همچنین نامناسب بودن محیط‌هایی نظیر کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها در امر تدریس به ویژه در دانشگاه‌های آزاد و پیام نور؛ نبود دانشکده مستقل علم اطلاعات و دانش‌شناسی، فقدان کتابخانه تخصصی در جهت آموزش و محدود بودن مدرس به کتابی خاص در امر تدریس در دانشگاه پیام نور، در تحلیل‌نهایی استخراج شد. بی‌تردید این مهم، با عوامل دیگری چون سیاستگذاری‌های کلان در وزارت علوم و معاونت امور استادان و دانشگاه‌ها مرتبط است. این امر می‌تواند الزامی کردن دوره‌های روش تدریس برای متقاضیان باشد که متأسفانه اغلب استادان دانشگاه بدون گذراندن دوره‌های روش تدریس، اشتغال می‌یابند. برقراری سیستم ارزشیابی منظم و بازخورد هر چه سریع‌تر آن به مدرسان و سیاست‌هایی چون شناسایی و معرفی استاد موفق، تشویق استاد برتر در مناسبت‌ها، تاثیر محسوس سطح موفقیت استادان بر میزان نرخ حق التدریس، شناسایی روش‌های خلاق اساتید از سوی کارگروه‌ها و اطلاع‌رسانی به استادان، از دیگر تلاش‌هایی است که می‌تواند در این مورد موثر باشند. از جمله آسیب‌های دیگری که در روش تدریس مدرسان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی محسوس است، آن است که مدرسان رشته در دروس داده کاوی و متن کاوی و پردازش زبان طبیعی و سایر نیتیک در مقطع دکترا این رشته دارای تسلط

مصرف کننده باشند و به ارائه مطالب موجود در کتاب های آموزشی بسنده کنند. افزون بر این، نیاز دانشجوی علم اطلاعات و دانش شناسی امروزی، گسترده است. بنابراین لازم است که مدرسان منابع و کتابهای متفاوتی را که در باره شیوه های تدریس مطالعه کنند و تخصص لازم را در آن زمینه به دست آورند. همچنین، لحاظ کردن مهارت ها و زیر مهارت ها در فعالیت های کلاسی اهمیتی بسزایی دارند که می توان در قالب تمرین های متنوع به این مهم رسید.

در پاسخ به سوال پنجم پژوهشی راهکارهای مقابله و رفع موانع موجود در برنامه درسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی بر اساس نتایج این تحقیق این تحقیق، راهکارهایی، جهت رفع موانع موجود شناسایی شد که از جمله این راهکارها: دروس اشتغال زایی، توسعه مبانی نظری، بومی سازی دروس، دروس مهارت اندوزی، و ارزیابی می توانند موثر باشند. بحث مهارت های اطلاعاتی و فناوری فارغ التحصیلان به طور خاص مطرح است به طوری که در ایران نیز گسترش رشته های فعال در حوزه علم اطلاعات همانند فناوری اطلاعات، مدیریت فناوری اطلاعات، نشر، مدیریت دانش، علوم تصمیم و مهندسی دانش و امثال آن روزبه روز در حال افزایش است. (مهرداد و حسن زاده، ۱۳۹۰) حال آن که دروس مهارت های اطلاع یابی و فن آوری اطلاعات از یک سو می تواند زمینه ساز بهبود و ارتقای عملکرد متخصصان این حوزه در محیط های کار باشد و از سوی دیگر می تواند رقبای تازه ای برای آن ها در زمینه ارائه خدمات اطلاعاتی خلق کند. همچنین نکته کلیدی قابل تأمل «گسترش رشته های

عوامل زمینه ساز در آسیب شناسی تدریس در علم اطلاعات و دانش شناسی آن است که بسیاری از مدرسان آموزش علم اطلاعات و دانش شناسی با نظریه های نوین تدریس آشنا هستند ولی به خاطر فراهم نشدن امکانات مناسب و بومی سازی نشدن روش ها، امکان رها شدن از قیدوبندهای روش های قدیمی و غیرکاربردی آموزش فراهم نمی شود. به نظر می رسد که باورها و نظریه های در رابطه با روش تدریس علم اطلاعات و دانش شناسی، به وجود عواملی متفاوت از عملکرد آن ها در کلاس درس وجود دارد که این عوامل عبارتند از: عدم بهره گیری از ظرفیت ها در راستای توانمند سازی، ظهور کم رنگ اجتماعی مدرسان در امر همکاری و مشارکت بایکدیگر و عوامل رفتاری حرفه ای، شخصیتی و نقش مدرسان است. از جمله عوامل انگیزشی می توان به انگیزگی و خستگی بودن مدرسان اشاره کرد. البته این آسیب، صرفا مختص گروه علم اطلاعات و دانش شناسی نیست بلکه تمامی رشته های دانشگاهی را نیز شامل می شود. با توجه به ضرورت تحول در این زمینه، هر گونه تلاشی در راستای تغییر شیوه ها باید بنیادین، علمی و همه جانبه باشد. ایجاد هر گونه انگیزه جهت دستیابی به اهداف مورد نظر، مستلزم بستر سازی مناسب است. اتخاذ رویکرد تشویقی و انگیزشی در ارزشیابی استادان و ایجاد انگیزه بیشتر در تغییر روش های تدریس، از این جمله اند. از دیگر عوامل تاثیرگذار، ویژگی های علمی و نگرشی در فرآیند تدریس هستند. سطحی نگر بودن مدرس نسبت به تدریس مهارت ها و زیر مهارت ها، بیانگر آن است که مدرسان نباید

علم اطلاعات و دانش‌شناسی شناخته شد، زیرا که نظریه‌ها و ام‌گرفته شده از سایر حوزه‌ها است، از این‌رو در جهت تقویت نظریه پردازی باید اقدام شود. البته در بحث و ام‌گیری نظریه‌ها از سایر حوزه‌ها می‌توان بیان کرد که با ویژگی میان رشته‌ای بودن رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی نظریه‌های موجود که و ام‌گرفته از سایر رشته‌ها است را نباید دلیلی بر ضعف این رشته دانست. در حال حاضر، با توجه به تخصصی شدن حوزه‌های موضوعی و پیدایش رشته‌های تازه و نو، میان رشته‌ای بودن امری ضروری برای پیشرفت علم محسوب می‌شود. بنابراین میان رشته‌ای بودن علم اطلاعات و دانش‌شناسی امتیازی برای آن محسوب می‌شود تا تبادل و ارتباط این رشته با سایر حوزه‌های علوم تقویت شود و مورد استقبال قرار گیرد و تلاش شود با همکاری و مشارکت متخصصان حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی با متخصصان سایر حوزه‌ها، رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی تقویت و توسعه یابد. همچنین تقویت دانش نظریه‌پردازی در این حوزه علمی، توجه به مواردی همچون تبیین و تدریس اصول نظریه پردازی، نظریه سازی در رشته بخصوص در مقطع دکترا، و آموزش مهارت تحلیل نظریه‌ها، ایجاد پل ارتباطی بین مبانی عملی و مبانی نظری، گنجاندن دروس فلسفی و بنیانی، تدریس و تبیین اصول تفکر تحلیلی و انتقادی راه حلی است که مطالعه (محمدی استانی و شعبانی، ۱۳۹۶) در این راستا بیانگر این مطلب است. بی‌شک حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، صرف نظر از سیاست گذاری و برنامه‌های مبتنی بر آزمون و خطا و استقرار نظامی هدفمند در این عرصه می‌تواند

موازی با رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی است که باید مورد توجه قرار بگیرد. تهوری (۱۳۸۵) کارگاه‌های مجهز به فناوری نوین را برای ادامه حیات در محیط اطلاعاتی جدید را ضروری می‌داند. آن‌ها از این طریق می‌توانند بر نگرانی‌های ناشی از پدیده واسطه‌رهایی<sup>۱</sup> غلبه کنند (نیکلاس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). در عین حال راهبرد اشتغال‌زایی با توجه به دروس کارآفرینی، یکی از راه‌کارهایی است که می‌تواند به عنوان اقدامی پایدار، در جهت اشتغال‌زایی مورد توجه قرار بگیرد. فرصت تأمل «فرصت‌های شغلی جدید با محوریت اطلاعات و دانش» و برنامه‌ریزی متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی درباره ظهور مشاغل اطلاعاتی و دانشی در بازار کار دولتی و غیردولتی، ردیف‌های استخدامی این مشاغل، شرح شغل‌ها و استانداردهای مربوطه فراهم می‌آورد. این امر لزوم بازنگری در ساختار آموزش و دروس و ایجاد گرایش‌های تازه در رشته را می‌طلبد که بیگدلی و حمدی‌پور (۱۳۹۱) و منصوریان (۱۳۹۰) آن را مورد توجه قرار دادند. همچنین وجود انجمن‌های علمی دانشجویی در دانشگاه‌های مختلف و برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی مختلف، برای توانمندی و ارتقای مهارت‌های دانشجویان در حوزه‌های مختلف می‌تواند راهگشا باشد که پژوهش رحمانی و انصاری (۱۳۹۶) بر این موضوع تأکید دارند. ضعف نظریه و عدم تطابق خاستگاه‌های نظری با واقعیت یکی از مشکلات امروزی دروس رشته

1 . disintermediation

یعنی دانشجویان برای جلوگیری از ضرر به رشته‌های دیگر روی می‌آورند و برای رهایی به یک واسطه متوسل می‌شوند مانند رشته‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات

2 . Nicolas

تدریس بومی سازی شده کمک شایانی می‌کند. از جمله راهکارهای دیگر که موجب رفع آسیب‌های زیایی و باعث پیامدهایی پویا سازی آموزش و تدریس رشته می‌شود، بحث مهارت‌های اطلاعاتی و فناوری مدرسان نیز به طور خاص مطرح است که آشنا نبودن با فناوری‌های آموزشی نرم افزارهای آموزشی معتبر و جدید، رایانه و پاورپوینت نیز در گستره تخصص مدرسان قرار می‌گیرد به گونه‌ای که در ایران نیز گسترش رشته‌های فعال در حوزه علم اطلاعات همانند فناوری اطلاعات، مدیریت فن آوری اطلاعات، نشر، مدیریت دانش، علوم تصمیم و مهندسی دانش و امثال آن روز به روز در حال افزایش است (مهرداد و حسن زاده، ۱۳۹۰). کاربرد راهبردها منجر به پویا سازی آموزش و برنامه ریزی صحیح درسی می‌شود.

راهگشا باشد آگاهی برنامه ریزان آموزشی رشته از اصول برنامه ریزی و ترسیم چشم انداز بلندمدت برای آموزش به آن‌ها، قدرت برقراری ارتباط منطقی میان عوامل مختلف تأثیرگذار بر روندهای گذشته، کنونی و آینده نوید جهت دهی مناسبی به نظام آموزش استقرار نظام اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش رشته را می‌دهد.

سیاست گذاران آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی باید در راستای مشغله‌های آموزشی، پژوهشی و اجرایی، توجه ویژه به مسأله آموزش مستمر و بازآموزی اعضای هیئت علمی و ارزشیابی آن‌ها، برگزاری دور‌های بازآموزی و بهسازی ساختارمند و روزآمد در قالب برنامه‌های مشاوره‌ای، سمینارها و کارگاه‌های آموزشی و امثال آن، با هدف آشنایی با شیوه‌های نوین تدریس، فن آوری‌های نوین، برگزاری جلساتی برای اشتراک ایده‌ها و تجربه‌های تدریس و مستندسازی آن‌ها با هدف بهسازی اعضای هیئت علمی جدید، فراهم آمدن فرصت‌های مطالعاتی مستمر و متنوع با هدف آشنایی با مباحث روز دنیا را فراهم نمایند. مدرسان با سابقه نیز می‌توانند دیدگاه‌های جدید و تجارب خود را با دیگر مدرسان مطرح کنند. تجارب مدرسان باسابقه و موفق، نقش مهمی در ارتقاء تفکر انتقادی مدرسان کم تجربه خواهد داشت. دیدگاه آموزشی مدرسان با تجربه می‌تواند به عنوان پایگاه دانش برای مدرسان کم تجربه در نظر گرفته شود. بنابراین نیاز هست که افراد مسئول درس با سیاست گذاری برنامه آموزشی و زمانی را برای اجماع مدرسان کم تجربه و باتجربه گرد هم آیند تا امکان تبادل نظر فراهم شود. همچنین، این اقدامات به خلق روش

**منابع و ماخذ:**

۱. آشور، محمدصالح جمیل؛ چودری، عبدالستار (۱۳۸۳). آموزش حرفه کتابداری و اطلاع‌رسانی در کشورهای عربی خلیج فارس. ترجمه احمد شعبانی و محمود تفقدی جامی. تهران: دبیزش.
۲. ابراهیمی، رحمان؛ علی پورنجمی، سکینه (۱۳۸۸). پیامدهای ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی. ارتباط علمی، ۱۲(۱)، ۱۰-۱۴.
۳. ابراهیمیان، حسین. (۱۳۹۱). بازخوانی مفهوم مهندسی فرهنگی و آسیب شناسی فرهنگی در نظام آموزش عالی. مطالعات قدرت نرم، ۲(۵)، ۱۲۱-۱۵۰.
۴. محمدی استانی، مرتضی؛ شعبانی، احمد. (۱۳۹۶). نظریه پردازی در علم اطلاعات و دانش‌شناسی با استفاده از روش شناسی عمومی لینهام. مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۲۸(۱)، ۲۸-۱۵.
۵. بیگدلی، زاهد؛ حمدی پور، افشین. (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی برنامه آموزشی دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی مصوب سال‌های ۱۳۷۵ و ۱۳۸۸.
۶. پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات، ۲۸(۲۱)، ۲۸۳-۳۰۴.
۷. پاول، رونالد، ار. (۱۳۷۹). روش‌های اساسی پژوهش برای کتابداران. ترجمه نجلا حریری. تهران: مرکز انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی.
۸. جوکار، عبدالرسول؛ حمدی پور، افشین. (۱۳۸۰). نیاز به تحول در برنامه‌های درسی کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی. کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۲(۱۴)، ۹-۲۶.
۹. حاضری، افسانه؛ علوی، سهیلا. (۱۳۹۱). آگاهی و استفاده مدرسان کتابداری و اطلاع‌رسانی ایران از فناوری‌های وب ۲. پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات، ۱(۲۸)، ۲۱-۳۸.
۱۰. حسینی خواه، علی (۱۳۸۳). روش تدریس در کتابداری. تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی، ۳۸(۴۲)، ۱۲۵-۱۶۱.
۱۱. حیدری، غلامرضا. (۱۳۹۰). آموزش کتابداری و علم اطلاعات در ایران: موانع و راهکارها. فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۲(۵۴)، ۷۱-۱۰۵.
۱۲. درخشان، مریم. (۱۳۹۳). بررسی سطح مهارت‌های فن آوری اطلاعات و ارتباطات دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز و سنجش نگرش آن‌ها در زمینه نقش برنامه درسی در ارتقای این مهارت‌ها. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز. دانشکده علوم تربیتی. گروه. علم اطلاعات و دانش‌شناسی.
۱۳. دیانی، محمدحسین (۱۳۸۹). تاریخچه آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران. مشهد: انتشارات کتابخانه رایانه ای.
۱۴. رحمانی، مهدی؛ انصاری، مریم. (۱۳۹۶). بررسی نیازهای آموزشی دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی. علوم و فنون مدیریت اطلاعات، ۳(۴)، ۱۱۴-۱۹۸.
۱۵. 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.
۱۶. فتاحی، رحمت‌الله و دیگران (۱۳۸۴). برنامه جدید کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی: گزارش یک طرح پژوهشی. کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۸(۲)، ۹-۲۶.
۱۷. فتاحی، رحمت‌الله. (۱۳۹۰). از اطلاعات تا دانش: چالش‌ها و رهیافت‌ها. تهران: کتابدار.
۱۸. فتاحی، رحمت‌الله؛ رجبعلی بگلو، رضا؛ آخشیک، سمیه سادات. (۱۳۹۳). گذری و نظری برگزیده، حال و آینده: کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران: نگاهی به شکل‌گیری، دستاوردها و چالش‌های توسعه علم اطلاعات و دانش‌شناسی. شیراز: نامه‌ی پارسی: وزارت علوم تحقیقات و فناوری معاونت پژوهشی مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری.
۱۹. فدایی، غلامرضا. (۱۳۸۹). مقدمه ای بر هویت کتابداری و اطلاع‌رسانی. تهران: نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور.

24. Adib Nia, A; Mohajer, y; & Sheykh Pour, S. (2013). Comparison the effect of problem-solving and discovery teaching methods on the social problem-solving skills of female students Research in Curriculum Planning, 10(9) (continus 36). [Persian].
25. Astrom, Fredrik (2006). The social and Intellectual Development of Library and Information Science. Doctoral theses at the Department of Sociology, Retrieved 19 April 2016 from <http://www.diva-portal.org/smash/get.pdf>.
26. Chang, Yu-Wei; & Huang, Mu-Hsuan (2012). A study of the evolution of interdisciplinarity in library and information sciences using three Bibliometric. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 63(1), pp 22-33.
27. Corbin, Juliet; Strauss, Anselm. (2008). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles, Calif.: Sage.
28. Corbin, Juliet; & Strauss, Anselm. (2015). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (4 edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Boston: SAGE Publications, Inc.
29. Creswell, John W. (2005). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Michigan: Merrill. ). Retrieved, May 21, 2018, from [https://books.google.com/books/about/Educational\\_Research.html](https://books.google.com/books/about/Educational_Research.html)
30. Al-Daihani, Sultan M (2011). ICT education in library and information science programs. Library Review. 60 (9) pp. 773-788
31. Field, J. J. (2008). Understanding your competencies to create a successful career. Retrieved, October 8, 2015 from <http://stl.haworthpress.com>.
32. Polpars, Jomkwan (2012). Global and Information and Communication Technology (ICT) Changes in Library and Information Studies (LIS): Information Seeking Behaviors of LIS Faculty Members in Thailand. Doctor of Philosophy. Library and Information Studies. University of Wisconsin-Madison
۲۰. فدایی، غلامرضا. (۱۳۹۴). این حوزه برای بقا نیاز به تخصص دارد. تحقیقات اطلاع رسانی و کتابخانه های عمومی، ۲۱(۱)، ۷-۱۱.
۲۱. محمدی، مهدی. (۱۳۸۴). کتابداری نوین و چالش های آن. فصلنامه کتاب، ۱۶(۱)، ۱۳۷-۱۴۴.
۲۲. منصوریان، یزدان. (۱۳۹۰). صد شغل برای کتابداران: پست های سازمانی نوین در کتابخانه ها و مراکز اطلاع رسانی. فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۲۲(۳)، ۸۸-۱۰۳.
۲۳. مهرداد، جعفر؛ حسن زاده، محمد. (۱۳۹۰). راهبردهایی برای کمیته برنامه ریزی کتابداری و اطلاع رسانی ۱۳۹۰-۱۳۹۴. شیراز: تخت جمشید مرکز منطقه ای اطلاع رسانی علوم و فناوری.

33. Ganaie ,Shabir Ahmad(2012). Curriculum of Graduate Courses in Library and Information Science Schools of Northern India: An Analysis. Trends in Information Management (TRIM), 8(1), pp. 32-42
34. H. Kiani(2009). Education for Library and Information Science in Iran: Current Trends. International Journal of information science and management, 7(2),pp. 15-28
35. Lonenberg, F; Orneshtain, A. (2011). Curriculum development and implementation analyzing and improving teaching, Translate by Mustafa Sharif, Esfahan Jahad Daneshgahi Press, [Persian].
36. Mehrmohammadi, M, (2008), Curriculum: theories, approaches and perspectives, Second Edition, Samt Press, Tehran [Persian].
37. Nicolas, D (2012). Disintermediated, decoupled and down. CILIPUPDATE, 29-31
38. Shwabkah, Younis Al; Nashrawan ,Faten Hamad; Al-Fadel, Taha and Maha.(2016). The inintegration of ICT in library and information science curriculum analytical study of students' perception in Jordanian Universities. Library Review, 65 (6/7), pp. 445-460
39. Strauss,A.,& Corbin,J.(1990).Basics of qualitative research:Grounded theory procedures and techniques.new bury park,CA:sage
40. Whiteboard, D. (2005). Learning and teaching psychology in learning environment.translated by M. Talkhabi, M. Khodayari, First publication, Ayeezh publications.