

روش های تدریس در کتابداری

علی حسینی خواه

کارشناس علوم کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاه شیراز

و کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران

چکیده

(تاریخ دریافت: ۱۳۸۳/۲/۲۱)

آموزش کتابداری، با توجه به روش آن، فرآیندی نظری - علمی است، پس بایستی تئوری و عمل را درهم آمیخت. در این مقاله، با توجه به دیدگاه های نظری، از روش های تدریس عملی جهت آموزش دزوی کتابداری استفاده شده است. روش یا روش های پیشنهادی در مقاله حاضر، برای دروس نظری (مانند، مبانی کتابداری، درآمدی بر کتابداری، و جز آن) روش سخنرانی؛ برای دروس رده بندی و فهرست نویسی، روش آموزش برنامه ای (مانند: آموزش به کمک رایانه)؛ برای خدمات مرجع، روش های ایفای نقش و علاقه به موضوع؛ و برای مدیریت کتابخانه، روش های سمینار و شبیه سازی است.

کلید واژه ها: روش تدریس. کتابداری و اطلاع رسانی. سخنرانی. آموزش رایانه ای.

مقدمه

تدریس کتابداری در قرن اخیر با اُفت و خیزهای فراوانی روبه‌رو بوده 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 کتابداری را بررسی کنیم، در پی یابیم که کفّه نظری ترازوی تدریس این رشته همواره وزین‌تر از کفّه عملی آن بوده است، که خود این امر سبب شده است که روش‌های تدریس کتابداری به جای الگوهای شاگرد‌مدار، الگوهای معلم‌مدار باشند. در این الگوها شاگرد موجودی غیرفعال و منفعل فرض شده است البته در همه دوران با عده‌ای از صاحب نظران کتابداری به این شیوه تدریس اعتراض داشته‌اند. اگرچه در کشورهای دیگر تلاش‌های آگاهانه فراوانی برای ایجاد تعادل میان جنبه نظری و عملی و استفاده بیشتر از الگوهای شاگرد‌مدار انجام شده است، در کشور ما تلاش مؤثری در این زمینه صورت نگرفته است.

در سال ۱۹۶۹، اساتید کتابداری دانشگاه‌های امریکا ناراضی خود را نسبت به کهنه بودن روش‌های تدریس کتابداری ابراز کردند، که این روش‌ها برگرفته از کتاب «روش‌های تدریس کتابداری» نوشته دانتون (۱۹۴۹)، بودند (سابور، ۱۹۶۹، ص ۸۶). متأسفانه در کشور ما، کتاب یا مقاله‌ای (تألیف یا ترجمه) تحت عنوان روش‌های تدریس کتابداری به چشم نمی‌خورد و استفاده زیاد از روش‌های سنتی در کلاس (حتی در دروسی که جنبه عملی بیشتری دارند)، مانند فهرست‌نویسی، رده‌بندی، و مرجع، شائبه میان جنبه عملی و نظری را بیشتر کرده است. در این مقاله، بیشتر به بعد عملی فرآیند تدریس در کتابداری پرداخته می‌شود و روش‌های تدریس متناسب با دروس کتابداری بر پایه الگوی شاگرد‌مداری معرفی می‌شود تا تلاشی هرچند جزئی در شناساندن روش‌های مناسب و پویای تدریس کتابداری صورت گرفته باشد.

تدریس

از تدریس تعریف‌های متعددی ارائه شده است. بعضی تدریس را «بیان صریح معلم درباره آنچه باید یاد گرفته شود» می‌دانند و گروهی دیگر تدریس را تعاملی می‌دانند که «بین معلم و شاگرد و محتوا در کلاس درس جریان دارد». عده زیادی از مریبان و متخصصان تعلیم و تربیت «فراهم آوردن موقعیت و اوضاع و احوالی که یادگیری را برای شاگردان آسان کند» تدریس نامیده‌اند (شعبانی، ۱۳۷۱، ص ۱۱۴-۱۱۵). بنابراین، از بررسی مجموعه تعاریف ارائه شده می‌توان نتیجه گرفت که تدریس نوعی فعالیت است؛ فعالیتی که آگاهانه و براساس هدف خاصی انجام می‌گیرد و موجب تغییر رفتار در یادگیرنده می‌شد. برای انتقال اطلاعات، نیاز به روش مناسب داریم به گونه‌ای که روش، فرآیند تدریس را منسجم و هدفدار سازد. پس روش تدریس عبارت از راه تعلیم، با قاعده و منطقی برای ارائه درس است (صفوی، ۱۳۷۵، ص ۲۴۳-۲۴۴).

روش‌های تدریس به طور کلی در دو چارچوب وسیع‌تر به نام الگوهای تدریس قرار می‌گیرند، به طوری که هر الگوی تدریس می‌تواند شامل چندین روش تدریس باشد. در کل می‌توان به دو الگوی تدریس اشاره کرد، الگوی ماشینی‌نگری و الگوی سازمانی نگری^۱.

- الگوی ماشینی نگری الگویی قدیمی است. در این الگو انسان به عنوان موجودی غیرفعال، تهی، و منفعل در نظر گرفته می‌شود و هدف تدریس، در آن، صرفاً پر کردن ذهن آدمی است. در این الگو، معلم همواره به عنوان دریایی از اطلاعات در برابر شاگرد ظاهر می‌شود و هرچه او بگوید شاگرد باید بپذیرد؛ به همین دلیل، عده‌ای این الگو را الگوی «معلم مدار»^۲ نامیده‌اند. از ویژگی‌های بارز این الگو این است که شاگرد مطالب (عمدتاً نظری) را هم زود می‌آموزد و هم زود فراموش می‌کند و برای معلم و شاگرد هدفی جز گذراندن امتحان وجود ندارد.

- الگوی سازمانی نگری: در مقابل الگوی ماشینی نگری قرار می‌گیرد. در این الگو،

توجه به شاگرد 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 شاگرد است. در این الگو تأکید بر نقش تجربه از اهمیت والایی برخوردار است و نیازهای شاگردان در درجه اول اهمیت قرار دارد و به همین دلیل، آنرا الگوی «شاگردمدار»^۱ نامیده‌اند. (شعبانی، ۱۳۷۱، ص ۲۴۳-۲۴۴)

تدریس در کتابداری

رشته کتابداری دارای دروس متعددی است که بعضی شامل اصول و مبانی کتابداری به صورت نظری هستند و بعضی دیگر نیز بیشتر به جنبه‌های عملی این رشته می‌پردازند. برای هر یک از این دروس، بایستی روش‌های تدریس متناسب را به کار برد. البته در راستای تدریس دروس کتابداری، بایستی به ویژگی‌های دانشجویان نیز توجه شود، و نمی‌توان روش تدریس واحد یا محیط واحد تدریس را برای همه دانشجویان به کار برد. فرآیند یادگیری تحت تأثیر سبک‌های شناختی و محیطی تدریس می‌گیرد که دانشجو در آن به تجربه می‌پردازد. بنا به گفته هانت و سالوان^۲، محیط و سبک‌های یادگیری می‌توانند هماهنگ یا ناهماهنگ باشند و تنها زمانی که آنها هماهنگ باشند فرآیند یادگیری تسهیل و تسریع می‌شود (هریس و رابینسون^۳، ۱۹۸۴). دو نوع سبک شناختی و دو نوع محیط یادگیری وجود دارد:

سبک شناختی

۱. سبک شناختی پیچیده^۴: افراد دارای این سبک، افرادی کنجکاو، مستقل و فعال‌اند.

1. Student- Oriented

2. Hunt & Sullivan

3. Harris & ross

4. Complex Cognitive Style

۲. سبک شناختی ساده^۱ افراد دارای این سبک، ساکت، وابسته و نیازمند راهنمایی و مشاوره^۲ مستمرند.

سبک محیطی

۱. محیط با ساختار مندی بالا^۲: محیط توسط مربی کنترل می‌شود و شاگرد بر آنچه اتفاق می‌افتد کنترل اندکی دارد.

۲. محیط با ساختار مندی پایین^۳: در این محیط، شاگرد حداقل به اندازه مربی بر فرآیند یادگیری کنترل دارد.

در هماهنگ کردن محیط و سبک شناختی بایستی دانشجویان را که سبک شناختی آنها پیچیده است در محیط‌هایی با ساختار پایین آموزش داد. در اینجا، نمی‌توان مزایای الگوهای تدریس معلم مدار (مانند سخنرانی) را نادیده گرفت، زیرا این الگوها محیط‌های ساختار مندی را ایجاد می‌کنند که دانشجویان با سبک شناختی ساده آنها را ترجیح می‌دهند و مطالب را بهتر یاد می‌گیرند. اما در این محیط‌های ساختارمند، دانشجویان با سبک شناختی پیچیده دچار اضطراب می‌شوند. این افراد به جای قواعد سخت و محیط کنترل شده، دستورالعمل‌های انعطاف‌پذیر و محیط با ساختار پایین را ترجیح می‌دهند. جهت برآوردن نیازهای هر دو گروه بایستی ساختار دروس را تعدیل کرد، مثال، دروسی مانند فهرست نویسی و رده‌بندی خود به خود ساختارمندند و نیازی نیست که مربی محیط را کنترل کند تا ساختار مندی آن را بالاتر ببرد و دروسی مانند مرجع و اداره کتابخانه دارای ساختار مندی پایین هستند و اینجا مربی بایستی محیط را کنترل کند تا ساختار مندی محیط را تعدیل کند.

در رشته کتابداری، برای ارائه موضوعات پایه و نظری مانند: درآمدی بر کتابداری، تاریخچه کتابداری، اصول کتابداری و آشنایی با مفاهیم کتابداری می‌توان از روش

1. Simple Cognitive Style

2. High Structured Environment

3. Low Structure Environment

سخنرانی^۱ استفاده کرد. روش سخنرانی در نظام‌های آموزشی سابقه طولانی دارد و هنوز یکی از متداول‌ترین شیوه‌های تدریس در دنیا است. ارائه مفاهیم به طور شفاهی از طرف معلم و یادگیری آنها از طریق گوش دادن و یادداشت برداری از طرف شاگرد، اساس کار این روش را تشکیل می‌دهد. البته روش سخنرانی معاصر نیز دارد، به طور مثال، به علت طولانی بودن سخنرانی، احتمال دارد دانشجویان نسبت به موضوع بی توجه شده و دچار کسالت شوند. برای کاستن از معایب این روش، استفاده از مواد شنیداری - دیداری^۲ و تکنولوژی آموزشی پیوسته^۳ پیشنهاد می‌شود تا بدین وسیله کلاس‌های درس جذاب شده و از بی توجهی و کسالت دانشجویان کاسته گردد.

مواد شنیداری - دیداری میل به یادگیری و انگیزه را تقویت می‌کنند. این مواد در دانشگاه‌های متعدد برای تدریس علوم کتابداری و اطلاع رسانی به کار رفته‌اند. به طور مثال، تحقیقی در دانشگاه‌های هند انجام شده است که نتایج تحقیق نشان می‌دهد استفاده از مواد شنیداری - دیداری در حوزه کتابداری باعث تسهیل تدریس و تسریع یادگیری می‌شود (کومار و پادمینی^۴، ۲۰۰۲). در میان این مواد، فیلم یکی از ابزارهای سودمند در روشن سازی و تسریع یادگیری است. استفاده از فیلم در حوزه کتابداری پیشینه‌ای دیرینه دارد. به طور مثال، در چند دهه گذشته، در دانشگاه‌های میسیگان از فیلم‌های متعددی در تدریس کتابداری استفاده شده است که چند نمونه از آنها در زیر اشاره می‌شود:

۱. «به همراه اعداد» (۱۶ دقیقه، رنگی): چگونگی تبدیل تصاویر به اعداد را در

رایانه نشان می‌دهد

۲. «مابین اطلاعات» (۱۶ میلی متری، ۳۵ میلی متری، ۱ دقیقه، رنگی): پردازش

داده‌ها را به تصویر می‌کشد.

1. Lecture

2. Audio- Visual materials

3. Online Instructor Technology

4. Kumar & Padmini

5. By the Number

6. The Information Machine

۳. «سیستم‌ها» (۱۶ میلی متری، ۱۴ دقیقه، سیاه و سفید): استفاده از رایانه در الگوی حل مسئله را توصیف می‌کند (اسلاونس^۲، ۱۹۶۸).

در تکنولوژی آموزشی پیوسته می‌توان از نرم‌افزارهایی چون webct استفاده کرد. این نرم‌افزار در دانشگاه آلبانی برای کتابداری طراحی شده است. مباحث نظری کتابداری با این نرم‌افزار و از طریق اینترنت به بحث گذاشته می‌شوند. این نرم‌افزار دارای تالارهای گفت و گوی متعددی است که بعضی از آنها عمومی هستند و همه دانشجویان و اساتید کتابداری می‌توانند شرکت کنند. بعضی از تالارها خصوصی هستند که هر کدام مربوط به یک درس است و فقط دانشجویان و استاد آن درس حق دسترسی به آن را دارند (لی^۳، ۲۰۰۳).

بنابراین، از طریق تکنولوژی آموزشی پیوسته نوعی محیط آموزشی یادگیرنده محور و دامنه گسترده‌ای از فعالیت‌های یادگیری در اختیار دانشجویان قرار می‌گیرد که سبب تقویت تفکر انتقادی، تعامل با همسالان، و مشارکت فعال می‌شود. در کاستن از معایب سخنرانی، بایستی علاوه بر موارد فوق، به صلاحیت‌های یک سخنران موفق هم اشاره کرد. سخنران بایستی دارای صلاحیت‌ها، توانایی ارتباط کلامی و غیرکلامی، تسلط بر موضوع، و قدرت تجزیه و تحلیل باشد. به گفته میلر و میلر^۴، مدرس کتابداری (در تدریس به شیوه سخنرانی) بایستی دارای صلاحیت‌های زیر باشد:

۱. صلاحیت فنی^۵: داشتن دانش کافی در زمینه تخصص خویش و مهارت‌های کاربرد آن.

۲. صلاحیت حرفه‌ای^۶: داشتن دانش کافی در حوزه‌های مرتبط با تئوری و عمل تدریس، مانند برنامه‌ریزی، انتقال اطلاعات، و ارزیابی.

1. Systems

3. Lyer

5. Technical Competency

2. Slavens

4. Miller & Mitter

6. Professional Competency

۳. صلاحیت شخصی^۱: توانا بودن در مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های بین فردی و خلاقیت. جسر شرا^۲ در کتاب "مبانی آموزش کتابداری"، چهار ویژگی (تقریباً شبیه موارد مربوط به سخبران موفق) را به شرح زیر نام می‌برد:

۱. تخصص در زمینه موضوعی

۲. توانایی در ارتباط کلامی

۳. علاقه به تدریس

۴. توجه به مشکلات و نظرات دانشجویان (شانون^۳، ۱۹۹۸)

برای تدریس دروسی که جنبه عملی بیشتری دارند و برای کاهش شکاف ایجاد شده میان تئوری و عمل، می‌توان آزمایشگاه‌هایی در کتابخانه‌ها ایجاد کرد. اصطلاح آزمایشگاه، متضمن مجموعه‌ای از کتاب‌ها یا موادی است که در بخش مشخصی از کتابخانه گردآوری شده‌اند تا دانشجویان بتوانند کارهای عملی را در آنجا انجام دهند، به گونه‌ای که مباحث نظری که در کلاس درس مطرح شده، از طریق مهارت‌های عملی در آزمایشگاه و از طریق کارگاه‌های آموزشی، پروژه‌های کلامی و تمرین‌ها انجام شوند. به‌طور مثال، دانشگاه ویسکانسین از سال ۱۹۹۱ از کتابخانه‌اش جهت آزمایشگاه استفاده کرده است و دانشجویان کارهای عملی کتابداری را در آنجا تجربه می‌کنند (ابینز و گرین^۴، ۱۹۹۶). برای تدریس دروس دیگر کتابداری مانند فهرست نویسی، زده بندی، مرجع و مدیریت کتابخانه بایستی از روش‌هایی استفاده کرد که در حین اهمیت دادن به مبانی نظری، نیازهای تجربی و عملی دانشجویان نیز برآورده شود. برای هر کدام از این دروس، در ادامه بحث، روش‌هایی مناسب معرفی می‌گردد.

1. Personal Competency

2. Jesse Shera

3. Shannon

4. Laboratory

5. Robbins & Green

رده‌بندی و فهرست نویسی

اگر بخواهیم دروس کتابداری را در نوعی پیوستار نظری / عملی قرار دهیم، شکی نیست که دروس رده‌بندی و فهرست‌نویسی در انتهای جهت عملی آن قرار می‌گیرند. ملویل دیویی^۱ در سال ۱۸۷۷ فهرست‌نویسی را به سه دوره تقسیم کرد: آماده‌سازی^۲، سخنرانی^۳، کارآموزی^۴، که همه این دوره‌ها در آزمایشگاه به صورت کار عملی انجام می‌شدند و وی راجع به تدریس این دروس می‌گوید: «هدف برنامه درسی من کاملاً عملی است» (سلبرگ^۵، ۱۹۸۸). دزوسی که جنبه عملی بیشتری دارند، نیازمند صرف وقت بیشتری هم هستند تا یادگیری حاصل گردد. اما متأسفانه در برنامه درسی کتابداری، وقت محدودی به این دروس اختصاص داده می‌شود. در تحقیقی که ریانس^۶ در سال‌های اخیر در امریکا انجام داد به این نتیجه رسید که وقتی راکه مدارس کتابداری به دروس فهرست‌نویسی و رده‌بندی، چه از لحاظ نظری چه عملی، اختصاص می‌دهند ناکافی است و یادگیری مطلوب حاصل نمی‌شود (سلبرگ، ۱۹۸۸). بنابراین، اختصاص وقت کافی و کار عملی لازمه این دروس است.

در دروس فهرست‌نویسی و رده‌بندی، موضوعات دزوسی به طور متوالی تدریس می‌شوند و یادگیری مطالب یک جلسه، مستلزم یادگیری درس جلسه قبلی است و اگر شاگردی غایب باشد یا به هر دلیلی در کلاس حواسش پرت شود، تا آخر ترم مشکل خواهد داشت. بنابراین، دروسی با این ویژگی‌ها را نمی‌توان صرفاً از راه انتقال اطلاعات و روش سخنرانی تدریس کرد. در این دروس، یادگیری معنی دار زمانی حاصل می‌شود که به دانشجویان اجازه داده شود تا آنچه را که مربی به آنان آموخته است، به کار بندند و معلم در این فرآیند بر خلاف روش سخنرانی نقش تسهیل‌کننده و هدایت‌گر

1. Melvil Dewey

2. Preparatory

3. Lecture

4. Opprenticeship

5. Seilberg

6. Ryans

دارد (سی،^۱ ۱۹۸۷)، شاگرد در این فرآیند نقش تجربه‌گر را دارد، و تجربه عنصر اصلی فرآیند یادگیری است. تلفیق تجربه با برنامه‌های درسی کتابداری برای اولین بار توسط کارلسون^۲ صورت گرفت و یادگیری تجربی را در تدریس فهرست نویسی عملاً به کار برد (گارت، دیویی، و پرونر^۳، ۱۹۹۷). پس تجربه‌پایستی جدا از آموزش باشد، چون این دو همزمان به‌دیگر را کامل می‌کنند و بروز فاصله زمانی میان این دو عنصر سبب فراموشی مطالب آموخته شده می‌گردد و تجربه‌ای حاصل نمی‌شود. برخی بر این عقیده‌اند که آید در مدارس کتابداری صرفاً به «مقوله» آموزش پرداخته شود، زیرا تجربه در محیط‌های کاری خود به خود کسب می‌شود و این امر سبب تفکیک تجربه و آموزش می‌گردد. جان دیویی^۴ ارتباط تجربه و آموزش را قوی و جدایی ناپذیری می‌داند (دیویی، ۱۹۳۸، ص ۲۰) و ملویل دیویی می‌گوید «فارغ التحصیل واقعی کسی است که اگر به هر کاری در کتابخانه گمارده شود، در اسرع وقت به مانند کارمندی کهنه کار به انجام آن مشغول شود» (هندرسون^۵، ۱۹۸۷).

روشی که تدریس دروس فهرست نویسی و رده‌بندی پیشنهاد می‌شود، روش آموزش به کمک رایانه^۶ (CAT) است. بسیاری از روانشناسان تربیتی و مربیان آموزشی اعتقاد دارند که موقعیت یادگیری، باید چنان سازماندهی شود که هر شاگرد براساس توانایی‌های خود به فعالیت یادگیری بپردازد و برای نیل به چنین هدفی، روش‌های آموزش افرادی^۷، مناسب‌ترین روش‌ها هستند و اولین گام در اجرای این روش‌ها پذیرفتن مفهوم «شاگرد محوری» است. آموزش به کمک رایانه یکی از روش‌های آموزشی انفرادی است (شعبانی، ۱۳۷۸، ص ۱۲۵-۱۱۴). در ماشین‌های آموزشی، پیشرفت در مطالعه در کنترل ماشین است و فقط زمانی که شاگرد در یک مرحله از

1. Saye

2. Carlson

3. Garrett, Dewey, Bruner

4. John Dewey

5. Henderson

6. Computer- Assisted Instruction

7. Individual Instruction Methods

آموزش موفق شود، اجازه پیشرفت و دریافت مطالب تازه را دارد. این ماشین‌ها آموزش را به طریق منظم عرضه می‌کنند و موجب فعالیت دانشجویان، بازخورد فوری و آموزش انفرادی می‌شوند. تحقیقی در این زمینه در دانشگاه رودآیلند انجام شده است که هدف این تحقیق مقایسه کارایی سه روش آموزشی (آموزش برنامه‌ازی کامپیوتری، سخنرانی تلویزیونی، کتاب چاپی) در تدریس فهرست نویسی بوده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که آموزش برنامه‌ای رایانه‌ای در تدریس فهرست نویسی بوده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که آموزش برنامه‌ای رایانه‌ای در تدریس فهرست نویسی بر دو روش دیگر برتری دارد (جنسن^۱، ۱۹۸۵).

در هزاره جدید تکنولوژی با سرعت غیرقابل تصویری در حال ترقی است، همگام با آن حجم سرسام‌آوری از اطلاعات به بیماران افکار (بویژه کتابداران) می‌پردازد و در این جریان نیاز به تربیت فهرست‌نویسان و رده‌بندی‌هایی خلاق و دارای تفکری پویا آشکارا احساس می‌شود. خانم ام. بوز^۲، مطالعه مستقل، آموزش برنامه‌ای و یادگیری به کمک رایانه تمام این ویژگی‌ها را دارا می‌باشد (گوشا برگ^۳، ۱۹۷۸).

برنامه آموزش تجربی به کمک رایانه (CAT) در دانشکده علوم کتابداری دانشگاه کنتاکی در سال ۱۹۷۴ جهت تدریس توسعه یافت. دلیل انتخاب رده‌بندی از میان دیگر دروس کتابداری این است که رده‌بندی هم مانند رایانه با علائم عددی سروکار دارد. در رایانه اطلاعات به صورت اعداد ذخیره می‌شوند و در رده‌بندی نیز موضوعات جهت دسترسی سریعتر و ساده‌تر به صورت اعداد درمی‌آیند (شان^۴ و اسمیت، ۱۹۷۵).

برنامه CAT در قالب تمرین‌هایی است که شامل سه بخش: پرسش‌ها، جواب‌ها، تفاسیر می‌باشد. بعد از اینکه دانشجویان مبانی رده‌بندی را در کلاس آموختند، تمرین‌های متعددی از طریق این برنامه برای آنها فراهم می‌گردد. روند این برنامه خطی است، یعنی دانشجو وقتی اجازه دارد تمرین بعدی را حل کند که تمرین قبلی را درست

1. Jensen

2. M. Boaz

3. Gothberg

4. Chan & Smith

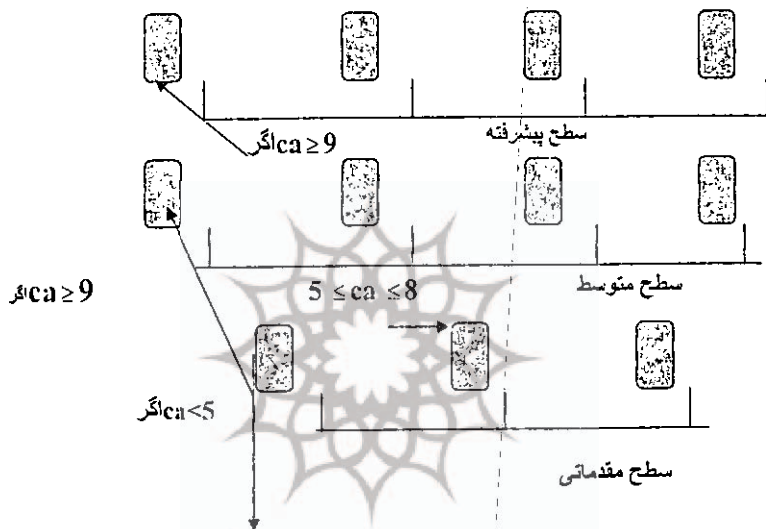
حل کرده باشد. این برنامه شامل ۱۱۰ سوال است که به سطح به شرح زیر تقسیم شده است:

(۱) سطح مقدماتی: شامل سؤالات که جواب آنها با استفاده از انداد ساده و آماده به دست می آید (۳ درس).

(۲) سطح متوسط: شامل سؤالاتی که نیاز به اندکی شماره سازی دارند مانند افزودن تقسیمات فرعی جغرافیای (۴ درس).

(۳) سطح پیشرفته: شامل سؤالاتی که نیاز به شماره سازی پیچیده و تجزیه و تحلیل دقیق موضوع دارند (۴ درس).

روند طی کردن سطوح این برنامه در نمودار ۱ نشان داده شده است. اگر دانشجویی به ۹ تا ۱۰ سوال یک درس جواب درست بدهد می تواند به سطح بعدی برود، اگر به ۵ تا ۸ سوال یک درس جواب درست بدهد می تواند به درس بعدی برود و اگر به کمتر از ۵ سوال یک درس جواب درست بدهد، برنامه قفل شده و اجازه حل هیچ سوالی را به وی نمی دهد و بیستی به نزد استاد رفته و مبنای ر دوباره یاد بگیرد. پس در اینجا توانایی و موفقیت شاگرد تعیین کننده تعداد سوال هایی است که می تواند جواب دهد. یک دانشجوی توانا اگر در هر مرحله به ۹ تا ۱۰ سوال جواب درست بدهد دیگر نیازی نیست ۱۰ سوال را جواب بدهد، بلکه با حل ۲۷ تا ۳۰ سوال برنامه را به اتمام می رساند



یادگیری مجدد مبتنی بر نزد استاد
 نمودار ۱. روند طی سطوح و دروس در برنامه CAT

به یک نمونه سؤال در زیر اشاره شده است تا روند عملی حل یک سؤال نشان داده شود. اول عنوان یک سؤال ظاهر می‌شود، بعد دانشجو بایستی از طریق کتاب یا سی دی رده بندی به جستجو پردازد و شماره متناسب با سؤال را تایپ کند. اگر درست پاسخ دهد نوشته می‌شود، شماره صحیح است، عالی بود. اگر پاسخ غلط باشد، علامت (wa) ظاهر می‌شود و همزمان تفسیر غلط بودن جواب روی صفحه ظاهر می‌شود و دانشجو را به سمت پاسخ درست هدایت می‌کند و این روند تا وقتی که دانشجو به پاسخ درست می‌رسد ادامه دارد. پاسخ‌های غلط پیش بینی شده (wa,wb) از قبل توسط استاد مربوطه طراحی شده‌اند. استاد درس رده بندی براساس تجارب خود و به ویژه اشتباهات دانشجویان در کلاس درس به پیش بینی این پاسخ‌های غلط می‌پردازد. اگر دانشجو پاسخی بدهد که جزو پاسخ درست یا پاسخ‌های غلط پیش بینی شده نباشد،

روی صفحه پاسخ غلط پیش بینی نشده (un) ظاهر می شود و چون این پاسخ از قبل توسط استاد پیش بینی نشده است، در مقابل آن تفسیری نوشته نمی شود که دانشجوی را راهنمایی کند.

| | |
|-----------------|--------------------------|
| un ^۱ | = پاسخ غلط پیش بینی نشده |
| Q ^۲ | = سؤال |
| ca ^۳ | = پاسخ درست |
| wa ^۴ | = پاسخ غلط پیش بینی شده |
| wb ^۵ | = یک پاسخ غلط دیگر |
| ty ^۶ | = تفسیر |

دستنامه برای معلمان زاز اشاره Q =

ca = 419.۷7

شماره شما صحیح است، عالی بود. ty =

wa = 419

شما حوز، موضوعی را درست انتخاب کردید اما نیاز دارید تا یک تقسیم فرعی برای ty = دستنامه ندریس انتخاب شود.

wa = 419.0702

wb = 419.0207

بر اساس مقدمه رده بندی دیوئی، شما یک تقسیم فرعی استاندارد را به تقسیم فرعی ty استاندارد دیگری نباید اضافه کنید. شماره اصلی درست است. حالا سعی کنید فقط یک تقسیم فرعی استاندارد را به آن اضافه کنید.

wa = 419.02

این شماره به معنی «دستنامه برای زبان اشاره» است. هنگامی که حق انتخاب بین یک ty = تقسیم فرعی برای مطالعه و تدریس و تقسیم دیگر برای دستنامه ها وجود دارد، اولی ترجیح داده می شود. پس به جای 02- تقسیم فرعی دیگر را اضافه کنید.

un = 315

1. Unanticipated wrong answer

2) Question

3. Correct answer

4) Anticipated wrong answer

5. Another wrong anticipated answer

6. True gain

از مزایای اصلی این روش موارد زیر را می‌توان ذکر کرد: (۱) بازخورد فوری (۲) ارائه یک پیشینه مفصل از رفتار یادگیرنده (۳) تمرین‌های فردی مطابق با آهنگ یادگیری دانشجو (۴) آموزش فردی.

عیب اصل این برنامه، ناتوانی رایانه در هدایت دانشجو به هنگام ارائه پاسخ غلط پیش بینی نشده است. در این مواقع چون از قبل برنامه‌ای به رایانه داده نشده است، رایانه نمی‌تواند هیچ‌گونه تفسیر و راهنمایی در اختیار دانشجو بگذارد. البته این مشکل را می‌توان به کمک یک استاد باتجربه حل کرد. او می‌تواند براساس اشتباهات کلاسی دانشجویان و تجارب خویش، پاسخ‌های غلط پیش بینی شده بیشتری را طراحی کند، به گونه‌ای که تمام جوانب سؤال مطرح شده را پوشش دهد.

فهرست نویسی

پروژه فهرستنویسی با موش واره^۱، نرم‌افزاری است که در سال ۱۹۹۹ در سنگاپور طراحی شده است. این نرم‌افزار برای تدریس عملی فهرستنویسی بکار می‌رود. هدف آن فراهم آوردن یک محیط پیوسته است تا دانشجویان بتوانند مواد چاپی و غیرچاپی را عملاً فهرست نویسی کنند. این نرم‌افزار، در سنگاپور از طریق اینترنت در اختیار دانشجویان کتابداری قرار می‌گیرد (هایدر^۲، ۲۰۰۰).

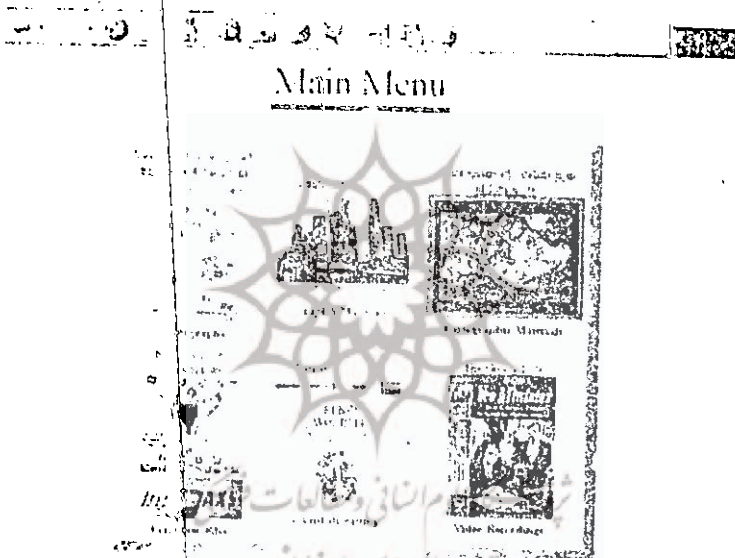
فهرست نویسی نیازمند مهارت‌های تحلیلی و قضاوت آگاهانه است و به دلیل داشتن قواعد پیچیده و به هم مرتبط، از طریق تمرین و کار عملی بهتر آموخته می‌شود. اگرچه ممکن است دانشجو در حل تمرینات، مرتکب اشتباهاتی شود ولی این نوع اشتباهات که دانشجو در فرآیند حل مسئله انجام می‌دهد به عنوان نوعی بازخورد فوری به یادگیری بهتر کمک می‌کند. این نرم‌افزار تمرین‌های متعددی را از طریق محیط یادگیری پیوسته^۳ در دسترس دانشجو قرار می‌دهد. در این نرم‌افزار، ۶ تمرین وجود دارد که هر تمرین

1. The Cat with Mouse project

2. Hider

3. Online earning Environment

همچنانکه در تصویر ۱ مشاهده می شود، مربوط به یکی از مواد صلی فهرست نویسی است: نقشه. نوار ویدئو، سی - دی رام، کتاب، کارت پستال.



تصویر ۱. صفحه اصلی نرم افزار فهرست نویسی با موش واژه

با کلیک کردن روی تصویر هر کدام از این مواد، پنجره مخصوص به آن ظاهر می شود. پنجره هر کدام از این مواد براساس قواعد فهرست نویسی، قالب بندی خاص خود را دارا می باشد به طوری که نمونه ای از آن را در تصویر ۲ می توان مشاهده کرد.

محدودیت اصلی برنامه، این است که اگر دانشجو پاسخ درستی، یک کادر را نداند و بخواهد جواب درست را مشاهده کند، جوابی ظاهر نمی‌شود مگر اینکه حتماً سه دفعه آن کادر را به صورت غلط پر کند و آنگاه جواب درست خود به خود ظاهر می‌شود. البته این محدودیت، را می‌توان به کمک پیشرفت‌هایی که در زمینه این آوری‌های آموزشی صورت گرفته، رفع کرد.

مرجع

پیدایش و رشد مبانی مرجع، به منزله خدمتی منحصر به کتابخانه‌ها، از سال ۱۸۷۶ و با بنیانگذاری انجمن کتابداری آمریکا آغاز شد. از آن زمان تا کنون تعاریف زیادی به وسیله صاحب نظران کتابداری برای خدمات مرجع ارائه شده است. از دیدگاه رانگاناتان - خدمت مرجع ابزار اصلی برآوردن و تحقق هدف اجتماعی کتابخانه است. وی مکرراً اظهار می‌دارد که خدمت مرجع چهره کتابداری است و به زعم او، تعریف خدمت مرجع از این قرار است: «فرآیند برقراری تماس و ایجاد پل و پیوند میان خواننده و مدارک مورد نیاز او به طریق شخصی (دیانی، ۱۳۷۷، ص ۳۰). بنابراین رانگاناتان خدمت مرجع را امری انسانی می‌داند که جهت تحقق این امر انسانی، وجود یک ارتباط عاطفی و صمیمانه بین کتابدار مرجع و مراجعه کننده انکارناپذیر است. همانگونه که اولین کار دکتر تشخیص بیماری است، اولین گام فرآیند مرجع، شناسایی مشکل مراجعه کننده است و میدانی که این کارزار در آن به وقوع می‌پیوندد «مصاحبه مرجع» نام دارد. این مکان جایی است که کتابدار مرجع قبلاً از انجام هر عملی، بایستی مطمئن شود که آیا حضور مراجعه کننده را به عنوان یک انسان، نیازمند کمک پذیرفته است یا نه.

بریل^۱ در کتابش تحت عنوان «فرآیند یاری رسانی» اظهار می‌کند که مصاحبه مرجع شامل سه کلمه است که این کلمات در طیف گسترده‌ای از اشخاص، گروه‌ها و فعالیت‌های قابل کار بردند. ساختار دستوری این سه کلمه شامل: «فاعل (یاری رسانی)،

فعل (کمک کردن) و مفعول (مراجعه کننده) می باشد.

۱. یاری رسان [کتابدار مرجع]: کسی که فعالیت‌های را انجام می دهد و به کمک تلاش‌های فیزیکی یا ذهنی مداوم موانع را از سر راه برمی دارد و به نتیجه‌ای می رسد.
۲. کمک کردن [مشاهده، جهت دهی، راهنمایی]: یاری رساندن، کمک کردن و حرکت به سوی یک هدف تا آنچه را که مورد نیاز است فراهم آید.
۳. مراجعه کننده [دانشجو، فرد، گروه و...]: شخص یا گروهی که تحت سرورس دهی افراد دیگر هستند.

بریل آن جا که می گوید: «مصاحبه مرجع بیشتر از آنکه یک فرآیند ذهنی باشد یک فرآیند احساسی است» با رانگانان هم عقیده می شود (لوک بیل، ۱۹۷۷). در این فرآیند مراجعه کننده قبل از اینکه سؤال خود را مطرح کند می خواهد از طریق ارتباط غیرکلامی کتابدار مرجع، به اهمیت حضور خود در آنجا پی ببرد. بنابراین فرآیند مرجع نیازمند توسعه حس همیاری است و با استفاده از روش تدریس ایفای نقش می توان به این هدف نایل آمد. تدریس در من مرجع را می توان در یک چهارچوب کلی و به دو بخش تقسیم کرد.

۱. آموزش مبانی و منابع مرجع

۲. آموزش مصاحبه مرجع

در کشور ما، بیشتر روی بخش اول تأکید می شود به گونه‌ای که اصول نظری مرجع از طریق روش‌های سنتی در کلاس درس تدریس می شوند و کار عملی نقش بسیار ناچیزی دارد. این نقش ناچیز هم مربوط به سؤالات معلم ساخته‌ای است که دانشجویان در لابه‌لای قفسه‌های مرجع به واسطه کوشش و خطا به دنبال جواب آنها می گردند. چه بسا این سؤالات هم می توانند غیرواقعی باشند و در آینده شغلی کاربردی نداشته باشند. بخش دوم، بیشتر از بخش اول نیازمند کار عملی است که متأسفانه بیشترین بی توجهی به این بخش شده است. پس بایستی با استفاده از روش‌هایی که دانشجو را درگیر و مجذوب

مطلب می‌کند، ه تدریس این دو بخش پرداخت، در تدریس بخش اول روش تدریس موضوع مورد علاقه^۱ و رویکرد راه‌یاب^۲ و در تدریس بخش دوم، روش تدریس ایفای نقش پیشنهاد می‌شود.

۱) آموزش مبانی و منابع مرجع

روش موضوع مورد علاقه توسط والاس. ای. هوک^۳ برای تدریس درس مرجع به کار رفته است. بر طبق نظر ایشان، روش موضوع مورد علاقه روشی است برای هدایت دانشجو به عین یک کتاب نه برای یافتن کتابی در قفسه (اسوک، ۱۹۷۰). دانشجو موضوعی را آه به آن علاقمند است انتخاب می‌کند و حداقل چند منبع مرجع، برای آن پیدا می‌کند. موضوع انتخابی می‌تواند برگرفته از تجارب شخصی و واقعیات زندگی باشد. دانشجو در حین مطالعه هر کدام از منابع، خلاصه‌ای از محتوی آن (پوشش زمانی، پوشش موضوعی، طریقه بازیابی، نمایه و جز آن) تهیه می‌کند. بر زیر به روند انجام یک مورد به طور خلاصه اشاره می‌شود.

دانشجوی موضوع مورد علاقه خود را «معادن نمک» انتخاب می‌کند. برای بازدید به یکی از معادن سنگ نمک می‌رود. فرآیند مکانیکی و شیمیایی استخراج و تصفیه نمک را به طور واقعی مشاهده می‌کند. سپس به منابع مرجع مرتبط مراجعه می‌کند تا نوشته‌های بین منابع را با مشاهدات خود مقایسه کند. از سه مورد فرهنگ زمین‌شناسی یادداشت برداری می‌کند. این دانشجو اطلاعات و تجارب خود را در یک جلسه کلاسی در اختیار دانشجویان دیگر می‌گذارد. دیگر دانشجویان، به نوبت همین روند را طی می‌کنند. باین صورت در پایان ترم، مجموعه‌ای معتبر و متعدد از منابع مرجع در اختیار کل دانشجویان قرار می‌گیرد. مزایای این روش تدریس عبارتند از:

۱. موسوعات برگرفته از تجارب و علائق دانشجویان بوده، بنابراین انگیزش را

1. Subject-Interest Method

2. Pathfinder Approach

3. Wallace E. Houk

تقویت می‌کنند.

۲. به دلیل درگیر بودن دانشجو در یک تجربه واقعی، به یادسپاری و به یادآوری منابع تسهیل و تسریع می‌شود.

۳. به دلیل گردآوری منابع مرجع متعدد، به کلاس تنوع و جذابیت داده می‌شود.

۴. ارزیابی معتبر و دقیق از منابع مرجع به عمل می‌آید.

پس توجه به علاقه دانشجو، یکی از عناصر تدریس درس مرجع می‌باشد به گونه‌ای که دانشگاه‌های معتبر دنیا به این امر اهمیت زیادی داده‌اند. به طور مثال، روش تدریس درس مرجع در دانشگاه کلمبیا شامل شش گام است که یکی از گام‌های اصلی آن توجه به علاقه دانشجو است. یعنی بعد از تعریف خدمت مرجع و ارائه پیشنهادی از آن، حوزه مورد علاقه دانشجو تعیین می‌شود. این شش گام عبارتند از:

(۱) تعریف مرجع و معرفی منابع (۴) ارائه راه‌حل‌های ممکن

(۲) تعیین حوزة مورد علاقه شاگرد (۵) تحلیل راه‌حل‌ها توسط شاگرد و معلم

(۳) طرح سؤال از طرف معلم آزمون راه‌حل‌ها در کتابخانه (وینوپ^۱، ۱۹۷۱)

در حین تدریس به شیوه موضوع مورد علاقه، مربی می‌تواند با استفاده از دستنامه‌های خود مطالعه‌گر^۲ توانمندی دانشجویان را در اطلاع‌یابی افزایش دهد. دستنامه خود مطالعه‌گر، شامل مجموعه‌ای مختصر و مفید از سؤالات و منابع مرجع می‌باشد که توسط مربی همان درس از قبل طراحی شده‌اند و دانشجو می‌تواند در خارج از کلاس درس به مطالعه آنها پردازد و جهت اطمینان از صحت پاسخ‌ها به مجموعه مرجع مراجعه کرده و آنها را دوباره بررسی کند. این رویکرد در مدرسه کتابداری دانشگاه هاوایی به طور تجربی مورد استفاده قرار گرفته است و نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که استفاده از دستنامه‌های خود مطالعه‌گر، سبب افزایش توانمندی و پویایی دانشجویان در خدمات مرجع می‌گردد (تایلر^۳، ۱۹۷۲).

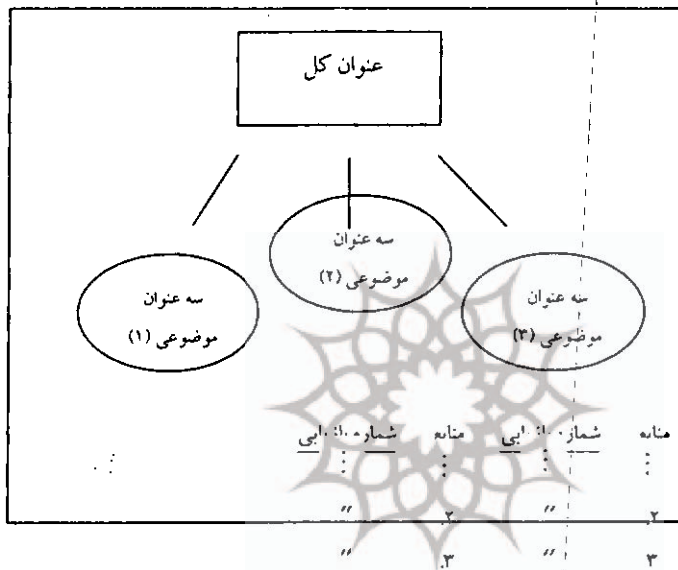
1. Gwinup

2. Self-Study Manuals

3. Taylor

گفتیم که دانشجویان براساس روش تدریس موضوع مورد علاقه، حوزه‌های مورد علاقه خود را تبیین و برای آن چندین منبع مرجع معتبر معرفی می‌کنند. مروری در حین تدریس این روش، دستنامه‌های خود مطالعه‌گر را در اختیار دانشجو قرار می‌دهد. بعد از طی این مراحل استفاده از رویکرد تحت عنوان «راه‌یاب» پیشنهاد می‌شود تا اطلاعات آمونته شده در طی مراحل قبل، در ذهن دانشجو تثبیت شود. رویکرد راه‌یاب توسط هاربیسون، استاد کتابداری دانشگاه فلوریدا طراحی شده است (هاربیسون، ۱۹۷۲).

رویکرد راه‌یاب به مانند یک نقشه، در زمینه‌های موضوعی خاص، به افراد در جست‌وجو و یافتن سریع منابع مرجع کمک می‌کند؛ برای طراحی این نقشه «راه‌یاب» قبل از هرکاری یک عنوان کلی انتخاب می‌شود به گونه‌ای که مورد علاقه گروهی از دانشجویان باشد. هر کدام از افراد این گروه یک سرعنوان موضوعی برگزیده از عنوان کلی را انتخاب و منابع مرتبط با آنها را می‌یابند. بایستی شماره بازیابی هر کدام از منابع در کنار آنها ذکر شود. بعد از اتمام این کار، افراد گروه، اطلاعات به دست آمده را به صورت یک نقشه در می‌آورند (نمودار ۲). از این نقشه‌ها می‌توان در بخش مرجع استفاده کرد، به گونه‌ای که در مکان‌های خاصی، در معرض دید مراجعه‌کننده قرار بگیرند و او با استفاده از آنها، منابع مرجع مرتبط با موضوع خود را بیابد.



پژوهش‌های علمی در نقشه راه یاب
پرتال جامع علوم انسانی

۲) آموزش مصاحبه مرجع

مارگارت هاتچینز^۱ می‌گوید «در هیچ حرفه‌ای، به اندازه کار مرجع یادگیری ضمن کار، حاصل نمی‌گردد» (گروگان، ۱۹۶۷، ص ۷). بنابراین در این بخش از آموزش مرجع، حداقل بایستی، تصویری واقعی از دنیای واقعی به اجرا گذاشت. این کار را می‌توان به وسیله روش ایفای نقش^۲ انجام داد. این روش، برای تجسم عینی موضوعات و درس‌هایی به کار می‌رود که برای نمایشنامه مناسب هستند. یکی از ویژگی‌های بارز درس مرجع، مصاحبه مرجع است. اگر خوب توجه کنیم، می‌بینیم که مصاحبه مرجع نمایشنامه‌ای است که کتابدار مرجع و مراجعه کننده، بازیگران اصلی آن هستند. یکی از شناخته‌ترین

1. Margaret Hutchinz

2. Role-playing Method

توصیف‌های این الگو «تمرین واقعیت»^۱ است. ایفای نقش، روش شامل انسانی از طریق رفتارهای واقعی در موقعیت‌های غیر واقعی است، استفاده از ایفای نقش در رشته‌های علوم انسانی به استفاده از آزمایشگاه در رشته‌های علوم پایه تشبیه شده است. روش ایفای نقش، مهارت‌های مصاحبه‌گری را از طریق توسعه مهارت‌های شنیداری و ارتباطی، درک واکنش‌های دیگران، و کنترل موقعیت‌های مسئله‌دار بهبود می‌بخشد (شوسید^۲، ۱۹۶۸).

در این روش، گروهی از دانشجویان، موضوعی را به صورت نمایشنامه اجرا می‌کنند. موضوع انتخاب بایستی نمونه‌ای از مصاحبه‌های متعددی باشد که در بخش‌های مرجع به‌طور واقعی اتفاق می‌افتد. مربی بایستی چارچوب نمایشنامه را طراحی کند. می‌توان موضوع را از بحار واقعی خود اتخاذ و یا این‌که از مطالعات موردی^۳ استفاده کرد. مطالعات موردی نمونه‌های واقعی از مصاحبه مرجع هستند که در کتابخانه‌های متعدد اتفاق افتاده‌اند. استفاده از مطالعه موردی توسط تی. جی. گالون^۴ وارد حوزه کتابداری شد و او می‌گوید: «مطالعه موردی، روشی است که به جدایی ناذب مصاحبه مرجع و منابع مرجع خاتمه می‌دهد» (همان، ۱۹۶۸). (در مورد مطالعات موردی، کتاب‌های متعددی منتشر شده است که یکی از آنها تحت عنوان «مطالعه موردی در کار مرجع»^۵، نوشته دنیس گروگان^۶، جهت استفاده در روش ایفای نقش پیشنهاد می‌شود. این کتاب دارای صد و پنجاه و شش مورد از نمونه‌های واقعی مصاحبه مرجع است که در کتابخانه‌های متعدد انگلیس اتفاق افتاده‌اند (گروگان، ۱۹۷۲).

مربی پس از انتخاب موضوع، براساس شخصیت‌های نمایشنامه، دیوگ‌ها و نقش‌ها را مشخص می‌سازد و سپس اجرای نمایشنامه آغاز می‌شود. افراد دخیل در این روش عبارتند از

1. Reality practice

2. Shosid

3. Case Studies

4. T.J.Galvin

5. Case Studies In Reference

6. Denis Grogan

۱. معلم یا مسئول اجرا: فراهم کردن امکانات و مدیریت اجرایی برنامه به عهده او است و در حقیقت کارگردان نمایش است.

۲. ایفاگران نقش: دانشجویان هستند که به‌طور داوطلب یا انتخابی در برنامه شرکت می‌کنند.

۳. مشاهده‌کنندگان: سایر دانشجویان، جزو مشاهده‌کنندگان به حساب می‌آیند. این افراد در جریان یا پایان نمایشنامه می‌توانند درباره نمایش اظهار نظر، سؤال یا بحث کنند. از مهم‌ترین ویژگی‌های ایفای نقش بازخورد و مشارکت فوری است، یعنی بعد از اجرای نمایش، بازیگران و مشاهده‌کنندگان می‌توانند به بحث و گفتگو بپردازند. اگر تجهیزات لازم در دسترس باشد می‌توان از نمایش فیلمبرداری کرد و بعداً، فیلم را مورد بازنگری قرار داد. مربی در کنار تدریس به روش ایفای نقش می‌تواند از فیلم‌های آموزشی استفاده کند تا مهارت‌های کلامی و غیرکلامی دانشجویان را بهبود بخشد. به چند مورد از این فیلم‌ها در زیر اشاره می‌شود:

۱. ارتباطات: جلسات غیرکلامی (علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)
۲. مصاحبه مرجع، مبادله سؤال^۲
۳. مرجع: فراتر از یک پاسخ^۳ (لوک میل، ۱۹۷۷).

مدیریت کتابخانه

مدیریت و اداره کتابخانه در اکثر دانشگاه‌های کشور، به شیوه سخنرانی تدریس می‌شود و منبع درسی تنها یک کتاب مدیریت عمومی است که در اختیار دانشجویان قرار می‌گیرد و شاگرد درگیر هیچ‌گونه تجربه عملی نیست و مربی فقط به انتقال دانش می‌پردازد و دانشجویان این مطالب را طوطی‌وار حفظ می‌کنند. این حفظیات نیز بعد از مدتی به دلیل عدم به‌کارگیری در موقعیت‌های واقعی به فراموشی سپرده می‌شوند. البته

1. Communication: Non-Verbal Agenda

2. Reference Interview-Query Negotiation

3. Reference-More than An Answer

شواهدی هم وجود دارد که دروس مدیریت، احساس‌های منتهی را در دانشجویان کتابداری ایجاد می‌کنند. این امر به دلیل نبود تکالیف عملی و تجارب کاری است، یعنی دانشجویان نمی‌زانند مباحث نظری مدیریت کتابخانه را با مهارت‌های عملی این رشته مرتبط سازند. شواهدی هم وجود دارد که رشته کتابداری، دانشجویانی را جذب می‌کند که رضایت خوش را در کارهای فکری و کمک به دیگران می‌جویند و علاقه‌ای به ریسک کردن، انجام‌جویی، کارفرمایی، تصمیم‌گیری و سازماندهی امور و پرسنل ندارند (وینسنت، ۱، ۱۹۸۸).

انسپاوغ و ربانس^۲، تحقیقی را در ایالات متحده جنوبی انجام دادند و متوجه شدند اساسی‌ترین مشکل دانشجویان کتابداری این است که نمی‌توانند خود را به عنوان مدیران آیند تصور کنند، بنابراین در برابر آموزش مدیریت کتابخانه مقاومت می‌کنند (ارکیلا و نیکولیس^۳، ۱۹۹۲). برای حل این مشکل، بایستی به بررسی مجدد تمام نظریه‌ها، فرضیات و ایده‌هایی پردازیم که در دهه‌های اخیر سبب ایجاد چنین طرز فکرهایی در مورد مدیریت کتابخانه‌ها شده‌اند. بایستی تناسب موضوعات مدیریتی که تا به حال تدریس شده‌اند را زیر سؤال برد و مهارت‌های فنی این درس را به کمک روش‌های تدریس کارآمد آموزش داد. هایسل^۴، بعد از بررسی روش‌های تدریس مدیریت در مدارس کتابداری اظهار کرد: «حلقه گم شده این پهنه، مهارت‌های فنی هستند که به کتابداران این توانایی را می‌دهند تا با افراد و سازمان‌های مالی وارد مذاکره شده و امور پرسنلی را به راحتی هدایت کنند (ارکیلا و نیکولیس، ۱۹۹۲). استون^۵ براساس مطالعه‌ای که در ایالات متحده انجام داد، مهارت‌های مدیریتی را: بودجه‌بندی، بازاریابی و امور پرسنلی معرفی کرد و رهمن^۶ نیز براساس مطالعه‌ای که از سال‌های ۱۹۷۵ تا ۱۹۸۴ انجام داد مهارت‌های مدیریتی را: مهارت‌های شخصی، تعاملات بین

1. Vincent

2. Anspavgh & Lubans

3. Erkkila & Nicholls

4. Hayes

5. Stone

6. Rehman

فردی، کارمندی و صلاحیت‌های نظارتی معرفی کرد (ارکیلا و نیکولیس، ۱۹۹۲). در محتوای دروس مدیریت کتابخانه بایستی به اهمیت این مهارت‌های مورد غفلت واقع شده اشاره کرد تا دانشجویان به اهمیت نقش خطیر خود در اداره کتابخانه‌های فردا پی ببرند. اهمیت مدیریت در کتابداری توسط این گفته مک کلور^۱ آشکار می‌گردد که می‌گوید: «در حین ورود به هزاره جدید، مفهوم غالب برای محققان کتابداری و اطلاع‌رسانی، مفهوم مدیریت است» (ارکیلا و نیکولیس، ۱۹۹۲). در راستای آشکار کردن این اهمیت مورد غفلت واقع شده، روش‌های تدریس مدیریت بایستی وسیله‌ای در نیل به اهداف زیر باشند:

۱. ارتقای آگاهی از ماهیت مدیریت و مهارت‌های مدیریتی.
 ۲. تشویق دانشجویان تا مدیریت را به عنوان بخش منسجمی از وظایف مدیران کتابداری تلقی کنند.
 ۳. ارتقا نگرش مثبت نسبت به مدیریت.
 ۴. ارتقای مهارت‌های لازم جهت مدیریت و اداره مؤثر سازمان‌ها و کتابخانه‌ها.
- در ادامه بحث دو روش تدریس سمینار^۲ و شبیه‌سازی^۳، جهت این درس معرفی می‌گردد.

۱. روش سمینار

استفاده از روش سمینار در تدریس کتابداری، سابقه‌ای دیرینه دارد، به گونه‌ای که اکسل. جی. اس. جوزفسون^۴، در سال ۱۹۱۷ روش سمینار را به عنوان نوعی روش تدریس در علم کتابداری مطرح کرد (پاترسون^۵، ۱۹۶۷). تعاریف متعدد برای این روش ارائه شده است. اما در اینجا به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌شود. روش سمینار در

1. McClure

2. seminar Method

3. Simulation Method

4. Akeses. G.S. Josephson

5. Patterson

فرهنگ لغت آکسفورد: «گروهی منتخب از دانشجویان که در یک تحقیق پایه، یا مطالعه ویژه، تحت هدایت یک هم‌کاری می‌کنند» و در فرهنگ لغت و بستن: «گروهی منتخب از دانشجویان که تحت هدایت یک مربی به مطالعه می‌پردازند، به گونه‌ای که هر کدام از آنها در حال انجام بخشی از یک تحقیق هستند و همگی نتایج را از طریق تهیه گزارش، بحث و گفتگو مبادله می‌کنند»، تعریف شده است. اندازه ایده آل تعداد افراد شرکت کننده در سمینار همواره یک سؤال بحث‌انگیز بوده است. در تحقیقی که بوز و گلدستین^۱ در بیست و دو مدرسه کتابداری انجام دادند به این نتیجه رسیدند که تعداد ایده آل شرکت کنندگان بایستی بین ۱۵-۱۰ نفر باشد (پاترسون، ۱۹۶۷). البته نتایج این تحقیق را نمی‌توان به عنوان اصلی ثابت پذیرفت به گونه‌ای که دوشیزه سونرو^۲ عقیده دارند که اندک تعداد افراد یک سمینار با توجه به ماهیت موضوع و درجه مشارکت مورد نیاز، در نوسان است (پاترسون، ۱۹۶۷).

با توجه به تعاریف قبلی، پاترسون، تعریف جامعی را از سمینار ارائه داده است: «گروهی از دانشجویان که هر کدام چندجوی ویژه‌ای را انجام می‌دهند و سپس گزارش دهی و به اشتراک گذاشتن تمام یافته‌ها در حضور همه اعضا» و رهبر سمینار انجام می‌گیرد» (وود^۳، ۱۹۶۸). بنابراین در این روش تمام دانشجویان بر روی یک عنوان مسئله‌دار متمرکز می‌شوند، ولی هر کدام جنبه‌ها و زوایای متفاوت آن را بررسی می‌کنند. قبل از اجرای سمینار عنوان (مسئله) توسط مربی و دانشجویان انتخاب می‌شود. توصیه می‌شود آه در تعیین مسئله، از مطالعات موردی استفاده شود. همچنان که قبلاً اشاره شد این مطالعات، نمونه‌های واقعی هستند که در کتابخانه‌های متعددی اتفاق افتاده‌اند. کنز. آر. سافرا^۴ برای اولین بار در دهه ۱۹۶۰ از مطالعه موردی در تدریس مدیریت کتابخانه استفاده کرد. شافر عقیده دارد که برای تدریس اثر مدیریت کتابخانه بایستی چهل مرد کوتاه و بلند تهیه گردد و در طول یک ترم مورد بررسی و تدریس قرار

1. Boaz & Goldsten

2. Monroe

3. Wood

4. Kenneth.R.Shaffer

گیرد (سابور، ۱۹۶۹، ص ۱۰۲). استفاده از مطالعات موردی مهارت‌های زیر را توسعه می‌دهد:

(۱) تجزیه و تحلیل^۱

(۲) بررسی^۲

(۳) تصمیم‌گیری^۳

(۴) ارزیابی شواهد (ارل بون^۴، ۱۹۶۹، ص ۶۸)

البته دارای محدودیت‌هایی هم می‌باشد که عبارتند از: (۱) نیاز به وقت کافی (۲) نیاز به بودجه کافی (۳) نیاز به مربی آگاه که اطلاعات وسیعی در زمینه هر مورد داشته باشد (هاروی^۵، ۱۹۸۷، ص ۲۷۰).

در روش سمینار، برای مثال می‌توان «طرح بودجه سال قبل کتابخانه» را به عنوان موضوع انتخاب کرد. پس هر کدام از اعضای گروه بخشی از این طرح را بررسی می‌کند (انواع بودجه اختصاص یافته، منابع تهیه بودجه، چگونگی تخصیص بودجه میان بخش‌ها و...) بعد از گردآوری داده‌ها، افراد گروه می‌آیند و تحت هدایت و راهنمایی مربی، یافته‌های خود را به اشتراک می‌گذارند. در این راستا افراد گروه باهم تبادل نظر کرده و سؤالاتی را از هم می‌پرسند، به طوری که تمام زوایای موضوع، مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این روش هر کدام از اعضای گروه، به عنوان جزئی از یک کل فرض می‌شوند و در اثر اتحاد و یکپارچگی این اعضا است که کل بوجود می‌آید. مزایای سمینار عبارتند از: (۱) احساس همگنی بین اعضا (۲) داشتن هدف واحد (۳) استقلال شخصی (۴) مبادله و به اشتراک گذاشتن یافته‌ها و افکار (۵) احساس کل‌گرایی (۶) احساس رضایت فردی از اینکه هر فردی یک جنبه از موضوع را بررسی کرده است. این بحث را با گفته‌ای از

1. Analysis

2. Investigation

3. Decision-Making

4. Earlbone

5. Harvey

رودلف موندولف^۱ خاتمه می دهیم: «سمینار، مدرسه‌ای است که مباحث پرسش و پاسخ علمی را از نسلی به نسل دیگر به ارث می‌رساند (سناپور، ۱۹۶۹، ص ۵۷).

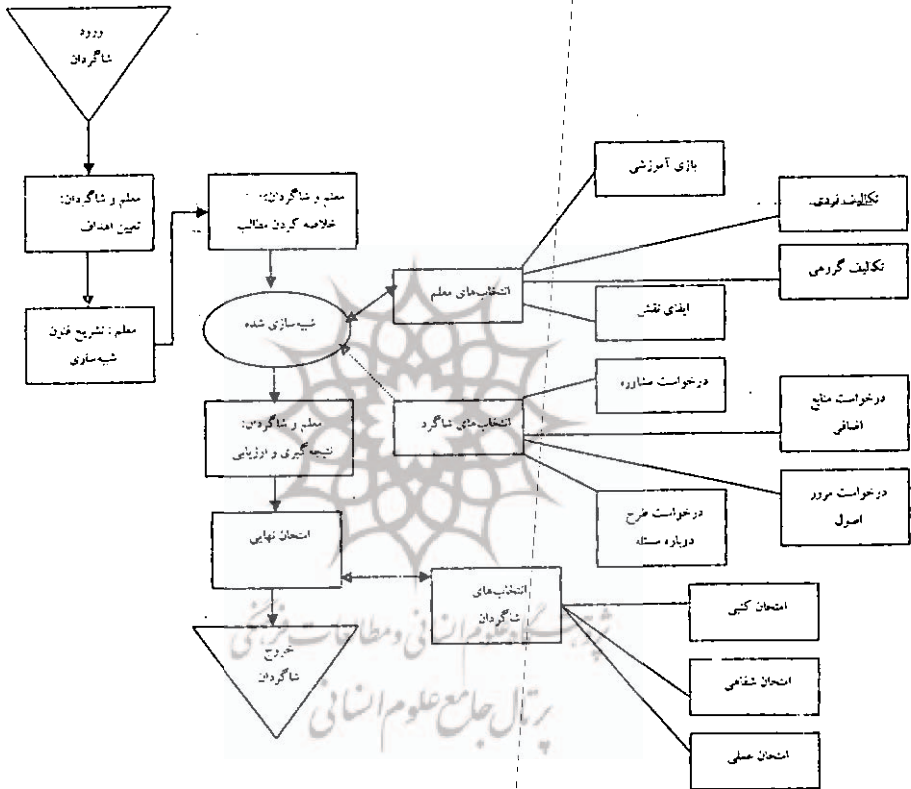
۲. روش شبیه سازی

ام. جی. کا. زاگرت^۲ در کتاب خود، روش شبیه سازی را جهت تدریس مدیریت کتابخانه پیشنهاد کرده است و از این روش به طرز موفقیت آمیز در دانشکده کتابداری دانشگاه کالیفرنیا جنوبی استفاده شده است (کرزلاوسکاس^۳، ۱۹۷۷). از شبیه سازی دو تعریف مختصر را می‌توان ارائه داد: ارائه واقعیت به شیوه باز نمایی یا ارائه عملی اجزاء اصلی واقعیت؛ زمانی از شبیه سازی استفاده می‌شود که واقعیت بسیار بزرگ، کوچک، دور از دسترسی و یا پیچیده باشد و به دلیل ریسک و هزینه زیاد، خارج از دسترس تجربه کلاسی باشد. محققان اعتقاد دارند که روش شبیه سازی، نسبت به دیگر تکنیک‌های تدریس، مزیت‌های بیشتری دارد زیرا توجه یادگیرنده را جلب می‌کند و او را درگیر و مشغول می‌سازد و تقریباً غیرممکن است که یادگیرنده، در این گیرودار شبیه سازی شده، منفعل بماند. مشارکت در این روش، سبب ترویج ادراک، انگیزش و مهارت‌های عملی می‌شود، مراحل تدریس به روش شبیه سازی را در (نمودار ۳) می‌توان ملاحظه کرد (زاگرت، ۱۹۷۱).

1. Rudolfo Mondolfo

2. M.J.K.Zachert

3. Krzlauskas



نمودار ۳. طرح روش تدریس شبیه سازی

همانگونه که در نمودار فوق مشاهده می‌شود، این روش، شاگردمدار است و در تمام مراحل شاگردان در کنار معلم به فعالیت می‌پردازند، به گونه‌ای که حتی در تعیین اهداف درس مشارکت داده می‌شوند. دانشجویان در این روش به مانند روش ایفای نقش به اجرای نمایشنامه می‌پردازند. با این تفاوت که روش ایفای نقش، روشی است که جهت موقعیت‌های مسئله‌دار ساده به کار می‌رود و در آن از سؤالات همگرا استفاده می‌شود.

این سؤالات باز به یک جواب صحیح و ساده دارند، مانند سؤالات مرجع که حتماً دارای یک جواب صحیح هستند. اما روش شبیه سازی، جهت تدریس موقعیت‌های مسئله‌دار مشکل به کار می‌رود و در آن از سؤالات و اگر استفاده می‌شود، این سؤالات می‌توانند دارای چند جواب صحیح و پیچیده باشند (جاکوبسن^۱، ۱۹۸۰، ص ۴۹).

در روش شبیه سازی، مسئله‌ای که انتخاب می‌شود بایستی برگرفته از مسائل و مشکلات واقعی باشد که در دنیای واقعی وجود داشته‌اند. مربی می‌تواند از تجارب خود یا تجارب مدیران کتابداری استفاده کند؛ تا که موقعیت‌های واقعی را به تصویر بکشد و یا از کتاب‌های معتبری که در بردارنده مطالعات موردی واقعی و گوناگون هستند استفاده کند. در اینجا یک مطالعه موردی برگرفته از کتاب «مجموعه سازی»، نوشته شافر^۲ ذکر می‌شود. این کتاب دارای بیست و پنج مطالعه موردی است که در کتابخانه عمومی و دانشگاهی آمریکا اتفاق افتاده‌اند (شافر، ۱۹۶۱، ص ۶۰).

مادری: به مدیر یک کتابخانه می‌نویسد، دختری ۱۶ ساله دارم، کدبی را از کتابخانه شما به امانت گرفته است. پراز کلمات زکیکد و مستهجن است و من به عنوان یک مادر مسیحی حق دارم نگران دخترم باشم، لطفاً به این مورد رسیدگی کنید.

مدیر: موضوع را با مسئول سفارش کتاب در جریان می‌گذارد و او می‌گوید این بهترین کتاب مجموعه است و نوشته مشهورترین نویسنده آمریکایی است که شرایط اقتصادی، اجتماعی آمریکا را در چند دهه اخیر کاملاً به تصویر می‌کشد. در ضمن این کتاب بر اساس خط مشی کتابخانه می‌توان به دانش‌آموزان دبیرستانی امانت داد.

مادری: به مدیر می‌نویسد که نامه شما را دریافت کردم، گفته‌های شما کاملاً غیرمنطقی است، من دیگر تحمل ندارم، اگر در مدت یک هفته به این مورد رسیدگی جدی نشود، آن را در روزنامه شهر منعکس می‌کنم و کتاب را در حضور عموم به آتش می‌کشم.

مدیر کتابخانه باید چه کاری انجام دهد؟

1. Divergent Question

2. Jacobsen

3. Shaffer

مورد بالا، مسئله‌ای پیچیده است و تنها یک راه‌حل ندارد. همان‌گونه که قبلاً اشاره شد، سؤال این مسئله، واگرا است و می‌تواند چند جوابی باشد و دارای راه‌حل‌های متفاوتی باشد اما راه‌حلی را باید انتخاب کرد که بهترین باشد. پس مربی این مسئله فرضی را که برگرفته از واقعیت‌های زندگی است برای دانشجویان مطرح می‌سازد، سپس از آنها می‌خواهد که با به کار بستن برخی قواعد، برای مسئله چاره جویی نمایند. در روش شبیه‌سازی، دانشجویان غالباً راه‌های گوناگونی را مورد نظر قرار می‌دهند و با مقایسه محاسن نسبی آنها، راه‌حل خاصی را توصیه می‌کنند (مشایخ، ۱۳۶۹، ص ۴۲). هرکدام از دانشجویان بعد از گردآوری داده‌های لازم، می‌توانند نقش یکی از افراد (دختر ۱۶ ساله، مادر، مدیر، مسئول سفارش) را بازی می‌کنند. معلم در این روش، نقش تشویق‌گرا، شنونده^۱، جهت‌دهنده^۲ و تسهیل‌گر^۳ را دارد (رامی، ۱۹۶۷، ۵).

نتیجه‌گیری

کتابداری فرآیندی نظری - عملی است، بنابراین در حین توجه به دیدگاه‌های نظری بایستی به جنبه عملی آن بیشتر پردازیم. برای رسیدن به این هدف، باید به صورت آگاهانه از تدریس در چارچوب الگوی ماشینی بکاهیم و به تدریس در الگوی سازمانی نگری پردازیم. در راستای تحولات هزاره جدید و در جهت استفاده توده اطلاعات ناشی از آن، نیاز به کتابدارانی با تفکر خلاق و پویا الزامی است و به کارگیری روش‌های تدریس مناسب که در آن‌ها به عناصر انگیزش، مشارکت، هماهنگی، آموزش مستقل و انفرادی توجه شده باشد، به تربیت این افراد کمک شایانی می‌کند. در نتیجه معلم به جای انتقال صرف اطلاعات که منجر به حفظ طوطی‌وار، کسالت، بی‌توجهی و فراموشی در دانشجو می‌شود، نقش راهنما، جهت‌دهنده، تشویق‌گر، و تسهیل‌گر را ایفا می‌کند و

1. Encourager

2. Listner

3. Director

4. Facilitator

5. Ramey

شاگرد نیز چون موجودی زنده در تمام مراحل تدریس (طراحی، اجرا، ارزیابی) فعالانه شرکت می‌کند.

مآخذ

دیانی، محمدحسین (۱۳۷۷) مبانی مرجع: فنون پرسش کاوی و پاسخ‌یابی از منابع کتابخانه. مشهد: آستان قدس رضوی، شرکت به نشر.

شعبانی، حسین (۱۳۷۱) مهارت‌های آموزش و پرورش: روش‌ها و فنون تدریس. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)...

صفوی، امان‌الله (۱۳۷۵) کلیات روش‌ها و فنون تدریس. تهران: انتشارات معاصر.

لوی، الف (۱۳۶۹) مبانی برنامه ریزی آموزشی. ترجمه فریده مشایخ. تهران: انتشارات مدرسه.

Chan, Lois M;Smith, Timothy A.(1975). Computer-Assisted Instruction In DDC,*Journal of Education for Librarianship*, vol, 16, no.1; pp. 33-40.

Dewey, John(1938). *Experience & Education*, London: Collier-Macmillan,

EarlBone, Larry,ed(1969).*Library School Teaching Methods*. Urbana: university science.

Erkkila, John; Nicholis, pavi(1992). Core Curriculum in Library Administration: Evidence from Canada, *Journal of Education for Library and Information Science*, vol,33,no.1. pp.3-17.

Carrett, Le Ann; Dewey; Dale; Bruner(1997). Educational philosophy, Experiential Learning, and Library School Cataloging Instruction, *Journal of Education for Library and Information Science*, vol,38, no.2 pp. 129-136.

Goth berg, Helen M.(1978) .A study of the Audio-Tutorial Approach to Teaching Basic Reference. *Journal of Education of Librarianship*, vol,18, no.3 pp.193-202.

Grogan,Denis(1967). *Case Studies in Reference work*,London: Clive Bingley.

Grogan,Denis(1972). *More Case Studies in Reference work*,London: Clive Bingley.

Gwinup, Thomas(1971). Four Approaches to Teaching, *Journal of Education for Librarianship*, vol 11, no.3; pp.231-242.

- Harbeson, Eloise L.(1972). Teaching Reference and Bibliography: The path finder Approach, *Journal of Education for Librarianship*, vol,13, no.2; pp.111-115.
- Harris, Roma M.; Ross, Catherine L.(1984). Teaching Research Methods: Students cognitive vcomplexity and Demand for Structure, *Journal of Education for Librarianship*, vol,24, no.3; pp.189-198.
- Harvey, John F.; Laverne, Frances,ed(1987). *Internationalizing Library and Information Science Education: A Handbook of policies and procedures in Administration and curriculum*. N.Y.: Green wood press.
- Henderson, Kathryn Luther(1987). Some persistent Issues in the Education of catalogers and classifiers, *Cataloging & Classification Quarterly*, vol, 7, no.4; pp.5-26.
- Hider,Philip(2000)..Developing Courseware for Cataloging, *Journal of Education for Library and Information Science*, vol, 41, no.3; pp.187-196.
- Houk, Wallace E.(1970). A Subject-Interest Method for Teaching Reference, *Journal of Education for Librarianship*, vol, 11,no.2, pp. 148-155.
- Jacobsen, David(1980). *Methods for Teaching*: A skill approach, Columbus: Charles E.Merrill publishing co.
- Jensen, Patricia E.(1985). Three Methods of Teaching Basic subject Calaloging, *Journal of Education for Library and Information Science*, vol, 25, no.3; pp. 190-199.
- Krzluskas, Edward J.(1977). Library Consulting Team Simulation Project, *Journal of Education for Librarianship*, vol, 17, no.3; pp.161-166.
- Kumar, B.Vijay; Padmini(2002). Effective Teaching By utilization of Audiovisual Materials in Lis Education: A study, *International Library Movement*, vol, 24, no.3; pp. 137-144.
- Lukebill, W. Bernard(1977). Teaching Helping Relationship Concepts in the Reference process, *Journal of Education for Librarianship*, vol, 18, no.2; pp.110-120.
- Lyer, Hemalata(2003). web-based Instructional Technology in an Information Science Classroom,

- Journal of Education for Library and Information Science*, vol, 44, no.3-4; pp.297-315.
- Patterson, Charles D.(1967). The Seminar Method in Library Education, *Journal of Education for Librarianship* vol,8, no.2; pp.99-105.
- Ramey, James W.(1967). Simulation in Library Administration, *Journal of Education for Librarianship*, vol,8, no.2; pp.85-93.
- Robbins, Louise S; Green, Margaret A.(1996). UW-Madison's Teaching Library, *Journal of Education for Library and Information Science*, vol, 37, no.4; pp. 340-350.
- Sabor, Josefa E.(1959). *Methods of Teaching Librarianship*, with an introductory study by Recharado Nassif.[Paris] UNESCO.
- Saye, Jerry D.(1987). The Cataloging Experience in Library and Information Science Education: An Educator's perspective, *Cataloging & Classification Quarterly*, vol,7, no.4; pp. 27-42.
- Sellberg, Roxanne (1988). The Teaching of Cataloging in U.S. Library Schools, *Library Resources and Technical Services*, vol, 32, no.1; pp. 30-42.
- Shaffer, Keneth R.(1961). *The Book Collection: Policy case studies in public academic libraries*, Hamden, Connecticut: Shoe string press.
- Shannon, Donna M.(1998). Effective Teacher Behaviors in Higher Education and in Library Education Programs: A Review of the Literature, *Journal of Education for Library and Information Science*, vol, 39, no.3; pp. 163-174.
- Shosid, Norma J.(1968). Reality in Reference Teaching, *Journal of Education for Librarianship*, vol, 9, no.4; pp. 35-41.
- Slavens, Thomas P.(1963). Films for Teaching, *Journal of Education for Librarianship*, vol, 4, no.2; pp. 149-151.
- Taylor, Margaret(1972). A self-study Approach to Reference Sources, *Kpirma; pf Education for Librarianship*, vol, 12 no.4; pp. 230-246.
- Vincent, Ida(1988). Reflections on the Teaching and Learning of Management in Initial, professional

Educaiton- for-Librarianship progrms, *Journal of Education of Livrary and Information science*, vol, 28, no.3; pp. 177-187.

Wood, Raymond F.(1968). Teaching Bibliography and Reference Four Divergent Views, *Journal of Education for Librarianship*, vol, 9, no.1; pp. 18-24.

Zachert, Martha Jane K.(1971). The Library Administration course: Simulation as a Technique, *Journal of Education for Librarianship*, vol, 11, no.3; pp. 243-250.

