

## نظریه شایستگی های کانونی:

### الگویی برای برنامه ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش شناسی

احسان گرای (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز و بورسیه دانشجویی دانشگاه لرستان  
ehsan.geraei@gmail.com

غلامرضا حیدری

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

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

#### چکیده

**هدف:** هدف این پژوهش بررسی مفاهیم آموزش مبتنی بر شایستگی و شایستگی های کانونی و به کارگیری این مفاهیم به عنوان الگویی برای برنامه ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش شناسی در ایران است.

**روش:** این پژوهش به روش سندی انجام شده است. مرور مطالعات انجام شده در خصوص شایستگی های مورد نیاز متخصصان علم اطلاعات و دانش شناسی و نیز بیانیه های انجمن های کتابداری برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز به کار گرفته شده است.

**یافته ها:** یافته های پژوهش حاضر نشان داد که شایستگی های کانونی مورد نیاز متخصصان علم اطلاعات و دانش شناسی را می توان در دو گروه کلی دسته بندی کرد. نخست، شایستگی های کانونی عمومی که به شایستگی های پایه مورد نیاز دانشجویان برای انجام فعالیت های شغلی شان، صرف نظر از این که در کجا مشغول به کار می شوند، اشاره دارد، و دوم شایستگی های کانونی تخصصی که با شایستگی های خاص مربوط به علم اطلاعات و دانش شناسی و مدیریت فرایند اطلاعات در ارتباط است.

**ارزش/اصالت:** الگوی شایستگی های کانونی در یک نظام آموزشی می تواند برای نیازسنجی آموزشی افراد، تهیه و ارزشیابی برنامه آموزشی، ارزشیابی کارآیی، ارزشیابی اثربخشی آموزشی و نهایتاً برنامه ریزی برای رشد و پیشرفت فرد به کار رود.

**کلیدواژه ها:** آموزش مبتنی بر شایستگی، شایستگی های کانونی، آموزش علم اطلاعات، آموزش

کتابداری.

## مقدمه

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

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

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

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

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

### جهت‌گیری‌های کلی برنامه‌های درسی در آموزش عالی

برنامه درسی، یکی از خرده نظام‌های اصلی آموزش عالی است که از نظر کمی و کیفی نقش تعیین‌کننده و انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی دارد (اجتهادی، ۱۳۷۷). برنامه‌های درسی قلب مراکز دانشگاهی (لاننبرگ و ارنستین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴؛ نقل در نوروززاده و کوثری، ۱۳۸۸)، آینه تمام‌نمایی از میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶). از این‌رو تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و انتخاب و سازمان‌دهی محتوا از دل مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی بوده است. این مهم در آموزش عالی اهمیتی مضاعف می‌یابد؛ زیرا برنامه درسی در آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می‌شود (سرمد و وزیر، ۱۳۷۶-۱۳۷۷).

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

برای این که آموزش عالی بتواند به اهداف خود دست یابد، می‌توان جهت‌گیری‌های اساسی برنامه‌های درسی در آموزش عالی را می‌توان بر مبنای توجه به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش عالی در چند حیطه مطرح نمود (عارفی، ۱۳۸۴؛ ادموند<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲؛ سدلاک<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸، نقل در خاقانی‌زاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷):

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

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

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

**د. حیطه آموزش عمومی:**<sup>۳</sup> این حوزه مختص به یک موضوع خاص از دانش بشری و یا رشته‌های علمی ویژه‌ای نیست، بلکه به آن بخش از اهداف، رسالت‌ها و وظایف کلی آموزش عالی مرتبط است که با عناوینی هم‌چون تربیت و یا آموزش عمومی و پرورش شهروندان مطرح می‌شوند. «امروزه در برنامه‌های درسی آموزش عالی یا دانشگاهی حدوداً هشتاد و پنج درصد به آموزش تخصصی و پانزده درصد به آموزش عمومی پرداخته می‌شود و این در حالی است که بازار کار دنیای کنونی حدود هشتاد درصد به دومی و بیست درصد به اولی نیاز دارد» (جونز و ترنر<sup>۴</sup>، ۱۹۷۲). در چنین شرایطی است که جهت‌گیری آموزش عالی نسبت به دنیای کار تغییر می‌کند و دانشگاه بایستی توجه بیش‌تری به شایستگی‌های عمومی و مهارت‌های اجتماعی کند (تیچلر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸).

### آموزش مبتنی بر شایستگی و نظریه شایستگی‌های کانونی

با مرور ادبیات موضوعی مربوط به شایستگی‌ها و بررسی تعاریف ارائه شده در مورد شایستگی، اولین چیزی که به خوبی مشخص است، فقدان تعریف واحد و اصطلاح‌شناسی معینی در مورد شایستگی و معنا و مفهوم آن است. مرور تعاریف ذیل که عمدتاً توسط صاحب‌نظران برجسته این حوزه ارائه شده، می‌تواند تا حدی بیان‌گیر این قضیه باشد (کریمی، ۱۳۸۹). گرین<sup>۶</sup> (۱۹۹۳) نیز با تأکید بر چالش‌برانگیز بودن تعریف شایستگی، شایستگی را ظرفیت، مهارت‌ها، و

1. Edmund

4. Jevons and Turner

2. Sadlak

5. Teichler

3. general education

6. Corbin

دانش برای عمل کردن به شیوه‌ای خاص، آنچه فرد می‌داند، یا گواهی در خصوص این که فرد می‌تواند نتایج مطلوبی خلق کند تعریف کرده است. وی در ادامه اظهار می‌دارد که شایستگی می‌تواند آموخته و سنجیده شود. انجمن اروپا<sup>۱</sup> شایستگی را «مجموعه‌ای از دانش و مهارت‌هایی تعریف می‌کند که یک کارمند را قادر می‌سازد به آسانی در یک حوزه کاری فعالیت، و مشکلات مرتبط با نقش حرفه‌ای‌اش را حل کند» (وِبر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). فیلیوت و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) شایستگی را «ترکیبی از مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های مورد نیاز برای انجام یک نقش به‌گونه‌ای اثربخش» می‌دانند (نقل در بیهام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). کاونهاون<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) با مقایسه و بررسی تعاریف ارائه شده توسط نویسندگان مختلف، این تعاریف را در پنج دسته کلی جای داد:

۱. شایستگی به عنوان توانایی عملکرد در سطحی مطلوب بر اساس یک استاندارد خاص. این تعریف به شایستگی به عنوان یک برون‌داد می‌نگرد؛
۲. شایستگی به عنوان توانایی انتخاب و استفاده از ویژگی‌هایی (دانش، مهارت‌ها، و نگرش‌ها) که برای عملکرد در سطح مطلوب مورد نیاز است؛
۳. شایستگی به عنوان داشتن ویژگی‌های خاص (دانش، مهارت، و نگرش‌ها)، یا شایستگی به عنوان یک درون‌داد؛
۴. شایستگی به عنوان توصیف محض آنچه که یک فرد می‌تواند انجام دهد. این تعریف نیز به شایستگی به چشم یک برون‌داد می‌نگرد؛ و
۵. اکثر تعاریف مفصل شایستگی، شامل ترکیبی از عناصر چهار گروه بالا هستند.

اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل ۱۹۷۰ را می‌توان سرآغاز توجه پژوهشگران به موضوع شایستگی‌ها دانست. در عرصه‌ی پژوهش مفهوم شایستگی نخستین بار توسط مک‌کلیند<sup>۶</sup> - روان‌شناس دانشگاه هاروارد - مطرح شد. مک‌کلیند (۱۹۷۳) شایستگی‌ها را از عوامل کلیدی اثرگذار بر کارایی یادگیری می‌دانست و سنجش شایستگی به جای هوش برای پیش‌بینی خروجی یادگیری کارآمدتر را پیشنهاد کرد. پس از گذر از این دوران علاقه‌مندی به موضوع شایستگی‌ها به سرعت افزایش یافت (بیکر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳)، و این علاقه‌مندی در شماری از رشته‌ها در سرتاسر دهه ۱۹۹۰ سیر صعودی خود را حفظ کرد (فیشر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱).

1. The Council of Europe  
5. Kouwenhoven

2. Webber  
6. McClelland

3. Philopt  
7. Baker

4. Byham  
8. Fisher

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

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

از این‌رو به نظر می‌رسد دیدگاه آموزش مبتنی بر شایستگی<sup>۵</sup> و نظریه شایستگی‌های کانونی<sup>۶</sup> می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای نظریه‌پردازی در آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی استفاده شود. نظریه شایستگی‌های کانونی حاصل بازنگری در وظایف دانشگاه با توجه به تغییرات ایجاد شده در محیط پیرامونی آن است. گزاره محوری این نظریه این است که با توجه

1. Benjamin Bloom  
4. Leung

2. scholarly pressure groups  
5. competency based education

3. Stout and Smith  
6. core competencies

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

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

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

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

1. Parnell

4. independent-domain

2. functional

5. Hager

3. specific-domain

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

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

---

1. Reber



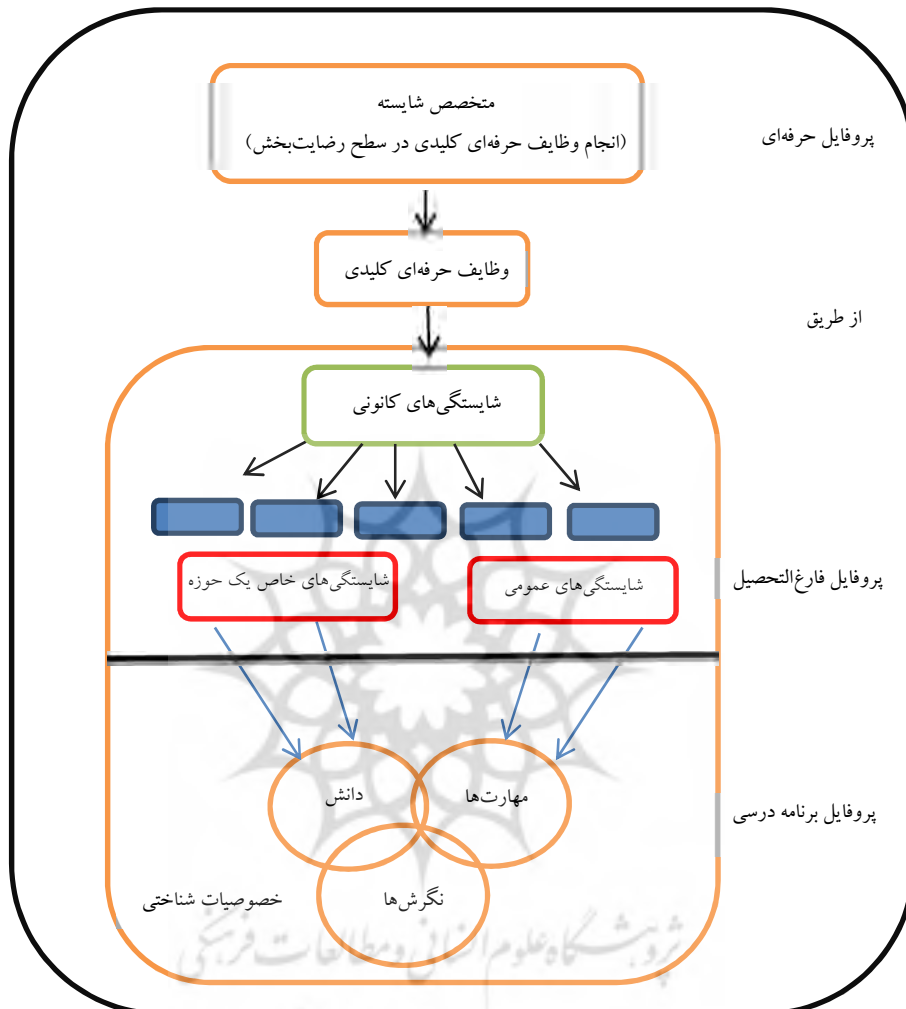
زمینه‌ی رشد شایستگی‌های کانونی را نیز فراهم آورد. یک برنامه‌ی درسی مبتنی بر شایستگی‌های کانونی عمومی و تخصصی می‌تواند به توانمندسازی فارغ‌التحصیلان در محیط‌های کاری و یافتن راه‌حل‌های نوآورانه و خلاقانه برای حل مشکلات کمک کند (کسل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰، نقل در کاونه‌اون، ۲۰۰۳).

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

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

1. Kessels

2. Field



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

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

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

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

1. Kaliperrepret

4. Fingerson

2. Shera

3. what the librarian needs to know?

5. Are library school graduates incompetent?

می‌گذارد. فینگرسون بر این باور است که برنامه‌ی تحصیلی باید شایستگی‌هایی را برای ارائه‌ی دادن برگزیند، به گونه‌ای که بتوان به دقت صلاحیت فارغ‌التحصیلان را سنجید. این شایستگی‌ها می‌توانند در قالب اهداف رفتاری مدارس کتابداری<sup>۱</sup> تعریف شوند. سپس ابراز تعجب می‌کند که کسی بدون در نظر گرفتن اهداف رفتاری به عنوان بخشی از برنامه‌ی تحصیلی جاری، بتواند شایستگی فارغ‌التحصیلان برنامه‌های جدید مدارس معتبر کتابداری برای انجام کارها را بسنجد. بلزر<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) از پیشگامان حوزه‌ی تجزیه و تحلیل شایستگی‌ها و تدوین برنامه‌های تحصیلی، در جستجوی پاسخ به این پرسش که «دانشمندان حرفه‌ای اطلاعات برای برآوردن تقاضاهای آینده باید چه شایستگی‌های تخصصی داشته باشند؟»، نه حوزه از شایستگی‌ها را که بایستی در تدوین برنامه‌های تحصیلی بیش‌تر مورد توجه قرار گیرند را معرفی کرد. این حوزه‌ها عمدتاً بر برنامه‌ریزی، مدیریت، و استفاده از منابع تأکید داشتند. کنت<sup>۳</sup> (۱۹۷۷) با ساختار شایستگی‌های مورد نیاز موافق بود، و «شایستگی‌های خروجی<sup>۴</sup>» را برای فارغ‌التحصیلان پیشنهاد داد، وی اظهار می‌دارد که چنین شایستگی‌هایی به مدارس در بیان اهداف کوتاه مدت و بلندمدت<sup>۵</sup> و تدوین برنامه‌ی تحصیلی‌شان کمک خواهد کرد.

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

1. library school's behavioral objectives  
3. Kent

2. Belzer  
4. exit competencies

5. goals and objectives

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

مایکل گورمن<sup>۱</sup> رئیس پیشین انجمن کتابداری آمریکا، در سخنرانی خود به مناسبت جشن کتابخانه‌ها نطق خود را با پرسیدن این پرسش آغاز کرد که: چه چیزی همه ما را رنج می‌دهد؟ وی پس از پرداختن به ابعاد مختلف مسأله، «قدمت حرفه کتابداری و بازنشستگی تعداد زیادی از کتابداران با مهارت‌های غیر قابل جایگزینی» و «دانش‌آموختگان و کتابداران تازه‌کار که آموزش لازم در مورد مهارت‌های پایه کتابخانه ندیده‌اند» را از چالش‌های عمده حوزه برشمرد (انتظاریان، ۱۳۸۷). وی در ادامه می‌افزاید که چه کسی جایگزین همه کتابدارانی که تا ده سال آینده بازنشسته می‌شوند خواهد شد؟ چگونه می‌توانیم تنوع حرفه خود را تضمین کنیم؟ گورمن بر این باور است که پاسخ برخی از این پرسش‌ها در آموزش حال و آینده کتابداران نهفته است و اغلب در ارتباطات عمومی‌اش<sup>۲</sup> از شایستگی‌های کانونی سخن می‌گوید. در نهایت، از نظر گورمن و کرییت (۲۰۰۲) شایستگی‌ها به فعالیت‌های کتابدار حرفه‌ای، دانشمند کتابداری و تحلیل‌گر نظام‌های اطلاعاتی شکل می‌دهد. خلاصه این که پاسخ‌گویی و همخوانی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی با نیازهای جامعه اطلاعاتی موضوع رایجی در متون حرفه‌ای بوده است. آموزش‌دهندگان علم اطلاعات و دانش‌شناسی در کشورهای مختلف در جستجوی مبنایی برای بازسازی برنامه‌های آموزشی‌شان و پاسخ‌گویی به نیازهای در حال تغییر محیط کاری به دنبال راه‌چاره‌ای بودند.

در خارج از کشور پژوهش‌ها و مطالعات بسیاری درباره شایستگی‌های کانونی مورد نیاز کتابداران، متخصصان اطلاعات، و دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی انجام شده است، که از میان آن‌ها می‌توان به پژوهش‌های مورگان<sup>۳</sup> (۱۹۹۶)، باتلر و دومونت<sup>۴</sup> (۱۹۹۶)، جیسیک

1. Michael Gorman

2. public communication

3. Mogran

4. Buttlar and Du Mont

و مک‌نیل<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، پارتریج و هالم<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، ابوباکر<sup>۳</sup> (۲۰۰۵)، چان‌لین<sup>۴</sup> (۲۰۰۹)، امین<sup>۵</sup> (۲۰۰۹)، پارتریج، منزیس، لی و مانرو<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) اشاره کرد.

پارتریج و هالم<sup>۷</sup> (۲۰۰۴) با الهام از الگوی واتسون و کریک<sup>۸</sup> یکی از پژوهش‌های شاخص درباره شایستگی‌های مورد نیاز متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی را انجام دادند. واتسون و کریک با انجام مطالعاتی در حوزه ژنتیک نشان دادند که هر شخص (صرف نظر از دو قلوهای همسان) الگوی دی.ان.ای<sup>۹</sup> منحصر به فردی دارد. این الگو از دو رشته مارپیچ تشکیل شده و هر یک از این رشته‌ها دارای ژن‌های خاص خود هستند که ویژگی‌ها و کیفیت‌هایی را که هر شخص از خود نشان می‌دهد را مشخص می‌سازند.

پارتریج و هالم با الهام از الگوی واتسون و کریک، بر اساس تصویری از مارپیچ مضاعف دی.ان.ای انسانی، الگوی دی.ان.ای. یک متخصص اطلاعات را ارائه کردند (تصویر ۲). بر اساس این الگو، مارپیچ مضاعف یک متخصص اطلاعات از رشته‌های مکمل دانش تخصصی<sup>۱۰</sup> و توانایی‌های عمومی<sup>۱۱</sup> تشکیل می‌شود. پژوهشگران در گام بعدی با هدف شناسایی واحدهای سازنده (ژن‌ها) هر کدام از این رشته‌ها دست به مرور گسترده متون موجود زدند. یکی از مهم‌ترین نکات حاصل از مرور متون فقدان سیاهه یا بحثی جامع<sup>۱۲</sup> پیرامون توانایی‌های عمومی متخصصان اطلاعات بود. در گام بعدی جلساتی با حضور شرکت‌کنندگانی از بخش‌های مختلف علم اطلاعات و دانش‌شناسی (کتابخانه‌های عمومی، ایالتی و غیره، آموزش‌دهندگان علم اطلاعات و دانش‌شناسی، خدمات استخدام علم اطلاعات و دانش‌شناسی از حوزه‌های مختلف جنوب شرقی کوئینزلند) برگزار شد. پس از بحث و گفت‌وگو به این نتیجه رسیدند که حوزه‌های دانش علمی و توانایی‌های عمومی کاملاً به هم پیوسته و مرتبط و برای موفقیت متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی در قرن بیست و یکم ضروری‌اند. در پایان حاصل بحث و گفت‌وگوی مشارکت‌کنندگان در قالب سیاهه‌ای از دانش تخصصی و توانایی‌های عمومی مورد نیاز متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی ارائه شد.

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

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

ژن‌ها
اطلاعات و جامعه
مسئولیت قانونی و اخلاقی
مدیریت
سازمان‌دهی اطلاعات
خدمات اطلاعاتی
مدیریت و گسترش مجموعه
منابع اطلاعاتی و بازایی
مدیریت اطلاعات
نظام‌های اطلاعاتی
مدیریت محتوای وب
مهارت‌های برنامه‌ریزی شفاهی
مدیریت اسناد و آرشیو
پژوهش



ژن‌ها
سواد اطلاعاتی
یادگیری مادام‌العمر
کار گروهی
مسئولین اجتماعی و اخلاقی
مدیریت پروژه
تفکر انتقادی
حل مسأله
تیزهوشی تجاری
خودمدیریتی

تصویر ۲. مارپیچ مضاعف متخصص علم اطلاعات و دانش‌شناسی (پارترنچ و هانم، ۲۰۰۴)

## نتیجه‌گیری

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

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

1. Thomas and patel

2. Jobs of specialized professionals



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

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

1. Moyer      2. generic competencies

جدول ۱. گزیده‌ای از پژوهش‌های مرتبط با شایستگی‌های کانونی

منابع	گروه‌ها	گروه
انجمن کتابداران آمریکا (۱۹۹۲؛ ۱۹۹۹ نقل در پرتیس <sup>۱</sup> ، ۱۹۹۹)؛ انجمن کتابخانه‌های اختصاصی (۱۹۹۶ و ۲۰۰۶)؛ انجمن کتابداری کالیفرنیا (نقل در میدیاویلا <sup>۲</sup> ، ۱۹۹۹)؛ محمود <sup>۳</sup> (۲۰۰۱)؛ امین (۲۰۰۹)؛ جابر <sup>۴</sup> (۲۰۱۰)	مدیریت اطلاعات و دانش، مدیریت منابع اطلاعاتی، مدیریت خدمات اطلاعات، مدیریت فن‌آوری اطلاعات، مدیریت سازمان‌های اطلاعاتی، مهارت‌های سازمانی، شناسایی، انتخاب، فراهم‌آوری و توسعه منابع، خدمات فنی، خدمات اطلاعاتی و مرجع، دانش منابع اطلاعاتی، کاربرمحوری، خودکارسازی کتابخانه، منابع الکترونیکی، آگاهی از نیازهای جامعه، بودجه‌بندی، آگاهی‌های انتخاب، ذخیره‌سازی و بازیابی، تحلیل، تفسیر و حفاظت از اطلاعات و غیره.	تخصصی
شارع‌پور، فاضلی، و صالحی (۱۳۸۰)؛ منصوریان (۱۳۸۸)؛ حیدری (۱۳۹۰)؛ و گرای (۱۳۹۰).	فن‌آوری اطلاعات، سواد رایانه‌ای، زبان انگلیسی، تعهد و اخلاق حرفه‌ای، مدیریت، اصول و نگارش علمی، دانش و مهارت‌های علمی، فلسفه علم (مباحث نظری و پایه رشته تحصیلی خود)، آینده‌نگری (درک مثبت از رشته تحصیلی و جهت‌گیری مثبت نسبت به آن)، کار گروهی، سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی، از خودگذشتگی و غیره.	عمومی

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

1. Prentice      2. Mediavilla      3. Mahmood      4. Jaber

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

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

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

---

1. DNA

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

### منابع

- اجتهادی، مصطفی (۱۳۷۷). تحلیلی بر توانمندی‌ها و کاستی‌های نظام آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران. پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۶ (۱۷)، ۳۳-۵۸.
- انتظاری، یعقوب (۱۳۸۵). کارآفرینی مبتنی بر دانش شرط لازم برای اشتغال مؤثر دانش‌آموختگان آموزش عالی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- حیدری، غلامرضا (۱۳۹۰). آموزش کتابداری و علوم اطلاعات در ایران: موانع و راهکارها. کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۴ (۲)، ۷۱-۱۰۶.
- خاقانی‌زاده، مرتضی و فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۷). الگوهای برنامه درسی دانشگاهی. راهبردهای آموزش، ۱ (۲)، ۱۱-۱۹.
- دیانتی، محمد و عرفانی، مریم (۱۳۸۸). شایستگی‌ها؛ مفاهیم و کاربردها. تدبیر، ۲۰ (۲۰۶)، ۴۰-۴۵.
- سرمد، زهره و وزیری، مژده (۱۳۷۷-۱۳۷۶). شاخص‌های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۸ (۲۴ و ۲۵)، ۱۵۱-۱۶۶.
- شارع‌پور، محمود و فاضلی، محمد (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی علم و انجمن‌های علمی در ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.
- شهبازی، اسماعیل و علی‌بیگی، امیرحسین (۱۳۸۵). واکاوی شایستگی‌های دانش‌آموختگان کشاورزی برای ورود به بازارهای کار در کشاورزی. علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، ۲ (۱)، ۱۵-۲۴.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- فتاحی، رحمت‌الله (۱۳۷۹). الگویی برای بازنگری و تجدید ساختار آموزش‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران با توجه به تحولات جدید در محیط اطلاعاتی. کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۳ (۱)، ۲۱-۴۴.

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

## References

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

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

- Prentice, A. (1999). ALA Congress on Professional Education. *Bulletin of the American Society for Information Science*, 25 (6), 27-30. Retrieved November 23, 2015, from: [https://asis.org/Bulletin/Aug-99/inside\\_asis.html](https://asis.org/Bulletin/Aug-99/inside_asis.html).
- Sadlak, J. (1998). Globalization and concurrent challenges for higher education, In P. Scott (Ed.), *The globalization of higher education* (pp. 100-107). Buckingham: Open University Press.
- Reber, A.S. (1995). *Penguin dictionary of psychology*. London: Penguin Books.
- Shera, J. H. (1972). *The Foundation of Education for Librarianship*. New York: John Wiley.
- Special Library Association (1996). *Competencies for Special Librarians of the 21st Century*. Retrieved November 23, 2015, from: [http://sla.org/wp-content/uploads/2013/01/0\\_LRNCCompetencies2003\\_revised.pdf](http://sla.org/wp-content/uploads/2013/01/0_LRNCCompetencies2003_revised.pdf).
- Stout, B. & Smith, J. (1986). Competency-Based Education: A Review of the Movement and a Look to the Future. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 4 (2), 109- 134.
- Teichler, U. (1998). Thematic Debate: the Requirements of the World of Work. Paper Presented at the UNESCO World Conference on Higher Education in the 21st Century: *Vision and Action*, Paris, October 5-9.
- Thomas, C. & Patel, S. I. (2008). Competency-Based Training for Digital Librarians: A Viable Strategy for an Evolving Workforce?. *Journal of Education for Library and Information Science*, 49 (4), 298- 309.
- Webber, S. (1999). Competencies for Information Professionals. *Bulletin of the American Society for Information Science*, 26 (1), 28-29.

به این مقاله این‌گونه استناد کنید:

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

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی