



آخشیک، سمیه سادات؛ رجبعلی بگلو، رضا (۱۴۰۰). از آموزش تا آزمون: تحلیل مقایسه‌ای آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی با برنامه‌های درسی. پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۱(۱)، ۲۸۱-۲۹۹. DOI: 10.22067/INFOSCL.2021.24045.0

## از آموزش تا آزمون: تحلیل مقایسه‌ای آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی با برنامه‌های درسی

سمیه سادات آخشیک<sup>۱</sup>، رضا رجبعلی بگلو<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۰/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۱۰ نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

**مقدمه:** هدف این مطالعه، تحلیل آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مقایسه آن با برنامه‌های آموزشی مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد بود. این مقایسه بر پایه طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم و در دو بعد دانشی (واقعی، مفهومی، فرایندی و شناختی) و شناختی (یادآوری، درک، کاربرد، تحلیل، ارزیابی و آفرینش) انجام شد.

**روش‌شناسی:** پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است که با رویکرد کیفی و با استفاده از شیوه تحلیل محتوا (کیفی و کمی) انجام شد. جامعه این پژوهش، پرسش‌های کنکور کارشناسی ارشد و دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در سال‌های ۱۳۹۳-۱۳۹۷ و آخرین نسخه از سرفصل‌های درسی مقطع‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد بود. ابزار این پژوهش، سیاهه واری بود که ساخت آن مبتنی بر طرح طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم توسط اندرسون و کراسول (۲۰۰۱) انجام شد. برای تحلیل داده‌ها نرم‌افزار MaxQDA V. 11 به کار رفت و بررسی پایایی با استفاده از شیوه توافق بین کدگذاران میزان ۹۱/۲ را نشان داد.

**یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش نشان داد بین هدف‌های رفتاری درس‌های کارشناسی و پرسش‌های آزمون‌های کارشناسی ارشد این رشته از دو بعد مهارت‌های شناختی و دانشی، تناسب اندکی وجود دارد. همچنین میان هدف‌های رفتاری درس‌های کارشناسی و پرسش‌های آزمون‌های دکترای در بعد مهارت‌های شناختی، تناسب اندک است اما در بعد دانشی تناسب نسبی وجود دارد.

**نتیجه:** هدف‌های رفتاری درس‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد نیاز به بررسی مجدد دارد. بر اساس این بررسی لازم است در طراحی آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای نیز تغییر محتوایی ایجاد شود. توصیه می‌شود بر پایه طبقه‌بندی بلوم، این تغییر در طراحی پرسش‌های آزمون‌های کارشناسی ارشد بر ارزیابی دانش واقعی و

۱. استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، akhshik@khu.ac.ir

۲. استادیار پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، تهران، ایران، beglou@irandoc.ac.ir

مفهومی صورت پذیرد. در حالی که انتظار می‌رود در پرسش‌های تخصصی آزمون‌های دکترای رشته نیز بیشتر، دانش‌شناختی شرکت‌کنندگان ارزیابی شود.

**کلیدواژه‌ها:** آزمون کارشناسی ارشد، آزمون دکترا، برنامه درسی، علم اطلاعات و دانش‌شناسی، طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم

## مقدمه

آموزش و آزمون رابطه نزدیکی با یکدیگر دارند. اصلی‌ترین هدف آزمون، سنجش میزان دستیابی به هدف‌هایی است که در آموزش دنبال می‌شود. به‌طور منطقی انتظار می‌رود آموزش استاندارد، با آزمونی استاندارد همراه باشد. به بیان دیگر تطابق میان آموزش و آزمون در هر سطح و به هر شیوه‌ای که باشد، از نخستین انتظاراتی است که از یک نظام آموزشی می‌توان داشت. حاصل این آزمون‌ها اغلب به‌صورت یک نمره یا عدد گزارش می‌شود و همان‌گونه که خسروی (۱۳۷۵) نیز تأیید کرده است، تبدیل کیفیت به کمیت به‌ویژه در حوزه علوم انسانی بسیار دشوار است. از میان آزمون‌هایی که در زمان ارائه آموزش از دانش‌پذیران گرفته می‌شود، آزمون‌های ورودی همواره چالش‌برانگیزتر و حساس‌تر از آزمون‌هایی هستند که در زمان آموزش و به‌صورت مقطعی و دوره‌ای از آنها ارزیابی به‌عمل می‌آید.

هدف اصلی این آزمون‌ها گزینش شایسته‌ترین افراد است بنابراین مشخص کردن میزان دقت و درستی آزمون‌ها، موفقیت آنها را در کسب دانشجو نشان می‌دهد (داورپناه، ۱۳۸۳). این موفقیت، ارزیابی دقیق متقاضیان ورود به یک حرفه و تخصص را به‌همراه خواهد داشت. در یک نظام آموزشی، دانش‌پذیران از مهم‌ترین دروندادهای آن به‌شمار می‌روند. در غیر این صورت، تعریف فرایندهای استاندارد آموزشی در قالب برنامه‌های درسی و استفاده از آموزش‌دهندگان خبره و همچنین به‌کارگیری تجهیزات مناسب نیز نمی‌تواند کیفیت خروجی‌های این نظام را تضمین کند.

بزرگترین دستاورد نظام آموزش عالی، خروجی‌های آن یعنی نیروی انسانی تربیت‌یافته و متخصص است که پتانسیل ورود به بازار کار و انجام امور حرفه‌ای و تخصصی را در دانشگاه برای فعالیت در سطوح مختلف کسب کرده‌اند. کیفیت خدماتی که توسط متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی عرضه می‌شود از این قاعده کلی مستثنی نیست. انتظار می‌رود موازنه‌ای میان آزمون‌های تخصصی دوره‌های تحصیلات تکمیلی این رشته و درس‌آموخته‌های متقاضیان ورود به این دوره‌ها در مقاطع پیشین برقرار باشد.

مهمترین مجرای انتقال این آموخته‌ها برنامه‌های درسی است که از دیدگاه عزیزی، صادقی و عبدالمهدی (۱۳۹۵) از مهمترین ابزارهای تحقق بخشیدن به هدف‌های نظام آموزشی به‌شمار می‌روند. این

برنامه‌ها که به‌طور عمده ناظر بر محتوای برنامه و مجموعه درس‌ها است، نشان می‌دهد که نیروی انسانی باید برای چه منظور تربیت شود و ضرورت گنجاندن درس یا درس‌هایی ویژه در برنامه و نوع رویکرد به محتوای هر یک از دروس چه بوده است (حری، ۱۳۸۴). بنابراین از یک سو، شیوه تدوین محتوای برنامه‌های درسی با کیفیت آموزش و توانمندی دانش‌آموختگان ارتباط دارد و از سوی دیگر تناسب آزمون‌های تحصیلات تکمیلی با محتوای این درس‌ها برای جذب دانشجویان مستعد و توانمند در دوره‌های تخصصی مؤثر است. این ارزیابی و بررسی این موازنه نیازمند ملاک‌ها و معیارهای جامع و معتبری است. از سوی دیگر، پیشینه آموزش دانشگاهی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی و برگزاری آزمون‌های تحصیلات تکمیلی در این رشته ضرورت بررسی برنامه‌های درسی و آزمون‌های مرتبط با آنها را تقویت می‌کند و از این رو، استفاده از معیاری معتبر برای این بررسی اهمیت دارد.

یکی از مدل‌های ارزیابی برنامه آموزشی طبقه‌بندی بلوم است که در دهه ۱۹۵۰ میلادی مطرح شد که به سطوح مختلف مهارتی، شناختی و دانشی توجه دارد. این طبقه‌بندی به دنبال تدوین چارچوبی برای طرح‌ریزی هدف‌های آموزشی و طراحی برنامه‌های آموزشی توسط بلوم و همکارانش ارائه شد و دارای سه حوزه شناختی، عاطفی و شناختی-حرکتی است. در این طبقه‌بندی، هدف‌ها از سطح ساده شناخت که دانش و معلومات است تا سطح پیچیده ارزیابی تنظیم شده است و ورود به هر مرحله نیازمند درک و فهم طبقه پیشین است (بلوم و انگه‌ارت، ۱۳۷۴). نیم قرن بعد، این طبقه‌بندی توسط اندرسون و کراسول<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) در بخش‌های واژگان، ساختار و تأکید روزآمد و بازنگری شد.

در طبقه‌بندی بازنگری شده، حیطه شناختی از دو بعد مهارت شناختی و دانش تشکیل شده و که دربرگیرنده هدف‌هایی است که با یادآوری یا بازشناسی دانش و رشد توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی در ارتباط است (بلوم و انگه‌ارت، ۱۳۷۴). شش سطح مهارت شناختی که اهداف آموزشی در آنها طبقه‌بندی شده دربرگیرنده یادآوری<sup>۲</sup> به معنی توانایی حفظ و به یاد آوردن مطالب آموخته شده درک<sup>۳</sup> به معنی برقراری ارتباط بین آموخته‌های جدید و پیشین و تفسیر آنها، کاربرد<sup>۴</sup> به معنی استفاده از آموخته‌ها در موقعیت‌های جدید، تحلیل<sup>۵</sup> برای تجزیه و تحلیل آموخته‌ها، ارزیابی<sup>۶</sup> برای قضاوت، داوری و نقد موضوع‌ها و آفرینش<sup>۷</sup> به

1. Anderson & Krathwohl  
2. Remember  
3. Understand  
4. Apply  
5. Analyze  
6. Evaluate  
7. Create

معنی خلاقیت، نوآوری و تولید است. افزون بر سطوح شش گانه‌ای که اشاره شد در این دسته‌بندی، دانش نیز به چهار بخش نخست دانش واقعی<sup>۱</sup> که دربرگیرنده عناصر اصلی است که فراگیر برای حل مسائل یک رشته باید آنها را بیاموزد؛ این دانش دو نوع دارد: دانش اصطلاحات و دانش جزئیات و عناصر خاص. دانش دوم، دانش مفهومی<sup>۲</sup> است که ارتباط بین عناصر در یک ساختار بزرگتر را در نظر می‌گیرد که افراد را قادر به کار با یکدیگر می‌کند؛ این دانش سه نوع دارد: دانش دسته‌بندی و طبقه‌بندی، دانش اصول و کلیات، و دانش نظریه‌ها، مدل‌ها و ساختارها. دانش بعدی، دانش فرایندی<sup>۳</sup> است که چگونگی انجام کارها و روش انجام آنها، مهارت‌ها و الگوریتم‌ها، فنون و شیوه‌ها را دربر دارد؛ این دانش نیز سه نوع دارد: دانش مربوط به مهارت‌ها و الگوریتم‌های یک موضوع خاص، دانش مربوط به فنون و شیوه‌های یک موضوع خاص و دانش معیارهایی برای تعیین زمان استفاده از فرایندهای مناسب. دانش آخر، دانش فراشناختی<sup>۴</sup> است که دربرگیرنده شناخت به‌طور کلی و نیز آگاهی و دانش فرد درباره شناخت خودش است؛ این دانش نیز از سه نوع تشکیل شده: دانش راهبردی، دانش درباره وظایف شناختی (دانش زمینه‌ای و موقعیتی) و دانش فرد. یادآوری این نکته ضروری است که در طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم، هدف‌های آموزشی در دو سطح پایین و بالا دسته‌بندی می‌شوند؛ هدف‌های آموزشی سطح پایین دربرگیرنده یادآوری، درک و کاربرد و هدف‌های آموزشی سطح بالا دربرگیرنده تحلیل، ارزیابی و آفرینش است (Anderson & Krathwohl, 2001).

بر پایه آنچه پیشتر اشاره شد، تحلیل آزمون‌ها و برنامه‌های درسی بر پایه طبقه‌بندی بلوم، می‌تواند تصویر مناسبی از وضعیت شناختی و دانشی را در این منابع ارائه کند. مرور پیشینه نشان می‌دهد گرچه مطالعات انتقادی مربوط به ارزیابی آزمون‌های کنکور همواره در رشته‌های مختلف مطرح است اما در رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی کمتر به این موضوع پرداخته شده است. اغلب پژوهش‌های مربوط به این موضوع صرفاً بر بررسی و ارزیابی برنامه‌های درسی این رشته تمرکز دارند. برای نمونه آخشیک (۱۳۹۸) در پژوهشی به تحلیل برنامه درسی دانشگاهی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در مقاطع مختلف تحصیلی پرداخت. این مطالعه بر پایه طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم و در دو جنبه وضعیت ابعاد دانش (واقعی، مفهومی، فرایندی و شناختی) و وضعیت مهارت‌های شناختی (یادآوری، درک، کاربرد، تحلیل، ارزیابی و آفرینش) انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد در برنامه درسی مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در بُعد مهارت‌های شناختی،

- 
1. Factual Knowledge
  2. Conceptual Knowledge
  3. Procedural Knowledge
  4. Metacognitive Knowledge

مهارت‌های سطح پایین شناختی بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌اند اما تناسب و تقدم مهارت‌های هر سطح رعایت نشده است. در برنامه‌های درسی مقطع دکتری میزان تأکید بر مهارت‌های هر دو سطح یکسان است. از بُعد دانشی نیز در مقطع کارشناسی بسامد دانش فرایندی و در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری بسامد دانش مفهومی بیش از انواع دانش‌های دیگر است. همچنین مشخص شد برنامه‌های رشته/گرایش‌ها در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری تفاوت‌هایی در جنبه‌های شناختی و دانشی دارند.

پیشینه ارزیابی برنامه درسی رشته به پژوهش دیانی، رجبی، شعبانی، عازم، قزل‌ایاغ، لاریجانی و همکاران (۱۳۷۲) بازمی‌گردد که بیش از دو دهه پیش برنامه‌های درسی رشته را در سطح کارشناسی ارزیابی کردند. در بخشی از این مطالعه، متون درسی، سرفصل‌های تخصصی و درس‌های گرایش‌ها بررسی و ارزیابی شد و نتایج آن نشان داد در سرفصل‌های وقت این رشته، افزون بر تکرار دروس مشابه و قدیمی بودن منابع در بخش قابل توجهی از درس‌ها، کتاب درسی مشخصی وجود ندارد، دروس علمی از کیفیت مطلوبی برخوردار نیستند و سرفصل‌های درسی با منابع معرفی شده تناسب ندارند. در پژوهش چو<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) که به تحلیل محتوای برنامه‌های درسی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد در امریکا پرداخت مشخص شد تنها ۱۰ درصد از این برنامه‌ها مطابق با تحولات فناورانه تنظیم شده‌اند و بازبینی سرفصل‌ها و روزآمدسازی آنها ضرورت دارد. برخی مطالعات نیز بر منابع ارائه شده در برنامه‌های درسی تأکید داشتند. در همین زمینه، می‌توان به پژوهش‌های علی‌پور ندوشن، طلاچی و خوشگام (۱۳۸۵)، حسن‌زاده، زندیان و نویدی (۱۳۹۳) و مطالعه نیک‌زاد و عصاره (۱۳۹۴) نیز اشاره کرد که یافته‌های این پژوهش‌ها نشان دادند در برنامه‌های درسی رشته به کتاب‌ها بیشتر از سایر منابع استناد شده است و البته منابع استفاده شده چندان روزآمد نبودند.

تعداد اندکی از پژوهش‌ها نیز به بررسی آزمون‌های رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی پرداخته‌اند. برای نمونه می‌توان به مطالعه خسروی (۱۳۷۵) و دیانی (۱۳۷۹) اشاره کرد. خسروی (۱۳۷۵) با نگاهی شناختی و به‌طور کلی به ارزیابی آزمون کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی در سال ۱۳۷۴-۱۳۷۵ پرداخت. نتیجه این مطالعه نشان داد تقریباً تمام پرسش‌های این آزمون به ابتدایی‌ترین سطح شناخت یعنی بازگویی و بازشناسی اطلاعات پیشین که مبتنی بر حافظه است، تعلق دارند و کمتر پرسشی به سطح چهارم (تجزیه و تحلیل) رسیده است. دیانی (۱۳۷۹) از جنبه‌ای دیگر به این آزمون‌ها نگریسته و در پژوهش خود به شیوه‌های ناکارآمد در آزمون کارشناسی ارشد پرداخته است. او در این مطالعه نشان داد در پیشینه مربوط به سه دهه پیش آزمون‌های این رشته، بیش از ۵۰ درصد نیروی انسانی، سرمایه‌های ذهنی و مادی و امکانات

موجود در دوره‌های کارشناسی کتابداری برای ورود به دوره کارشناسی ارشد این رشته نادیده گرفته می‌شود و ۵۰ درصد دیگر نیز به گونه‌ای نامتناسب در این آزمون منعکس می‌شوند.

البته برخی از پژوهش‌های خارجی نیز در رابطه با بررسی و ارزیابی برنامه‌های درسی رشته در کشورهای مختلف انجام شده است. برای نمونه، پاسیامیر<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز کارفرمایان و برنامه‌های درسی در کشور زیمبابوه را بررسی کردند. در این پژوهش که از روش مقایسه‌ای برای استنباط شباهت‌ها و تفاوت‌های بین برنامه‌های درسی و نیازهای اشتغال استفاده شد، از طبقه‌بندی بلوم بهره‌برداری شد. نتایج آن پژوهش نشان داد که برنامه‌های درسی صلاحیت‌های مورد نیاز کارفرمایان را پوشش نمی‌دهد و فقط ۳۲٪ درصد از شایستگی‌ها به‌درستی تحت پوشش قرار گرفتند و ۳۶ درصد نیز اصلاً تحت پوشش قرار نگرفت. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که برنامه‌های درسی مهارت‌های سنتی و اصلی رشته همچون فهرست‌نویسی و طبقه‌بندی و چکیده‌نویسی را پوشش می‌دهد و مهارت‌های عمومی و مدیریتی مورد نیاز در بازار اشتغال را پوشش نمی‌دهد. یافته‌های این مطالعه همچنین تطابق نداشتن برنامه درسی با نیازمندی‌های شغلی را پدیده‌ای متداول در کشورهای در حال توسعه مطرح کرده است. بودن و مورفی<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود به‌صورت ویژه اجزاء سواد اطلاعاتی در درس مقدمه‌ای بر مرور نظام‌مند<sup>۳</sup> را که به‌صورت آنلاین و در مقطع تحصیلات تکمیلی در دانشگاه ساسکاچوان<sup>۴</sup> ارائه شده بود بر پایه طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم بررسی و ارزیابی کرد. این ارزیابی که برای شناسایی اهداف آموزشی سواد اطلاعاتی در سطح خرد انجام شد، تمایزهای میان نتایج مطلوب و برنامه درسی پنهان<sup>۵</sup> را نشان داد. به باور آنها، استفاده از طبقه‌بندی بلوم می‌تواند برای اهداف پنهان آموزشی دروس برای کتابداران آموزش‌دهنده سواد اطلاعاتی به کار گرفته شود.

از آن‌دک پژوهش‌هایی که از نظر موضوعی به مطالعه حاضر نزدیکتر هستند می‌توان به دو مورد زیر اشاره داشت که به بررسی تطابق آزمون کارشناسی ارشد و واحدهای درسی دوره کارشناسی پرداخته‌اند. یکی از این مطالعات را داورپناه (۱۳۸۳) انجام داد و به این نتیجه رسید که میان سوالات تخصصی کنکور کارشناسی ارشد کتابداری و واحدهای تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی تناسبی وجود ندارد و نگرش اعضای هیئت علمی نیز به شیوه برگزاری این آزمون مثبت نیست. مشابه این پژوهش توسط محمدی و متقی

1. Pasipamire
2. Boden & Murphy
3. Systematic Review (SR)
4. Saskatchewan
5. Latent

دادگر (۱۳۸۶) در سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۶ انجام شد. این پژوهشگران به بررسی آزمون‌های کارشناسی ارشد دانشگاه‌های آزاد و دولتی در رشته کتابداری پرداختند تا میزان مطابقت این آزمون‌ها را با محتوای درسی مقطع کارشناسی مشخص کنند و منابع طرح این آزمون‌ها را مشخص کنند. نتایج این پژوهش نیز نشان داد بیش از نیمی از درس‌ها در سوال‌های آزمون کارشناسی ارشد مطرح نشده‌اند.

بررسی پیشینه‌ها نشان می‌دهد افزون بر از اینکه معدود مطالعه‌های انجام شده در این زمینه به بیش از یک دهه پیش مرتبط است، در این پژوهش‌ها از ملاک و معیار مشخصی برای ارزیابی و مقایسه آزمون و محتوای برنامه‌های درسی استفاده نشده و مشخص نیست مبنای تحلیل آزمون‌ها و تطبیق آنها با درس‌های این رشته چه بوده است. همچنین، بیشتر پژوهش‌های انجام شده به سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی اختصاص دارد و به آزمون‌هایی که برای ورود به یک یا چند مقطع تحصیلی باشد مورد توجه قرار نگرفته است. این در حالی است که طبقه‌بندی بلوم یکی از شناخته‌شده‌ترین طبقه‌بندی‌های آموزشی است که برای بهبود ارتباط میان برنامه‌ریزان و معلمان در طراحی برنامه‌های درسی و آزمون‌های آن به کار گرفته می‌شود و از آنجا که پژوهش حاضر افزون بر اینکه بخشی از این خلأ زمانی را پوشش می‌دهد، طبقه‌بندی بلوم را ملاک تحلیل و مقایسه قرار داده تا با دقت بیشتری در مورد تناسب این آزمون‌ها با آموزش‌های دانشگاهی این رشته قضاوت کند.

بنابراین پژوهش حاضر با استفاده از رویکردی شناختی با بهره‌گیری از طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم توسط اندرسون و کراسول (۲۰۰۱) به دنبال این مسأله است که مشخص کند در آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی تا چه میزان به مهارت‌های شناختی و دانش در طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم توجه شده و درس‌های دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد تا چه اندازه با این آزمون‌ها تناسب دارد. به این منظور، میزان توجه به مهارت‌های شناختی و دانشی در درس‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد و آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای شناسایی و بررسی خواهد شد.

به‌طور مشخص این مطالعه با هدف کلی «تعیین میزان تناسب آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی با درس‌های دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد» انجام شده و دو هدف فرعی زیر را دنبال کرده است؛

- ۱) تعیین میزان تناسب پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از دو بُعد شناختی و دانشی با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی.
- ۲) تعیین میزان تناسب پرسش‌های تخصصی آزمون پرسش‌های تخصصی آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از دو بُعد شناختی و دانشی با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع

کارشناسی ارشد.

- ۳) به این ترتیب در راستای پرسش اصلی این پژوهش یعنی «آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی تا چه اندازه با درس‌های دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد این رشته مطابقت دارند؟»، چهار پرسش فرعی زیر مطرح می‌شود؛
- ۴) پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد شناختی تا چه میزان با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی متناسب است؟
- ۵) پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد دانشی تا چه میزان با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی متناسب است؟
- ۶) پرسش‌های تخصصی آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد شناختی تا چه میزان با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد متناسب است؟
- ۷) پرسش‌های تخصصی آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد دانشی تا چه میزان با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد متناسب است؟

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است که با رویکرد کیفی و با استفاده از شیوه تحلیل محتوا (کیفی و کمی) انجام شد. جامعه پژوهش دو بخش بود؛

بخش نخست، آخرین ویرایش برنامه‌های درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد که به این منظور، سرفصل‌های درسی در مقطع کارشناسی علم اطلاعات و دانش‌شناسی و در مقطع کارشناسی ارشد مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای ۴ گرایش (مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی، مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال، مدیریت اطلاعات و مطالعات کتابخانه‌های عمومی) و برنامه‌های درسی سه رشته مربوط به علم اطلاعات و دانش‌شناسی در کارشناسی ارشد دربرگیرنده علم‌سنجی، مطالعات آرشیوی، مدیریت و سازماندهی نسخه‌های خطی تحلیل محتوا شدند.

بخش دوم، پرسش‌های آزمون کارشناسی ارشد و دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در سال‌های ۱۳۹۳-۱۳۹۷ بودند.

ابزار این پژوهش، سیاهه واری بود که ساخت آن مبتنی بر طرح طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم توسط اندرسون و کراسول (۲۰۰۱) انجام گرفت. این سیاهه واری که در جدول ۱ نشان داده شده است، در قالب



یک ماتریس با ۶۶ سلول تنظیم شد. سطرهای آن نشانگر نوع دانش و بخش‌های آن است و ستون‌های ماتریس، مهارت‌های شناختی را نشان می‌دهد. از این سیاهه واری برای کدگذاری پرسش‌های کنکور و همچنین اهداف رفتاری در برنامه‌های درسی دو مقطع پیش گفته استفاده شد.

**جدول ۱. سیاهه واری طرح کدگذاری پرسش‌های کنکور و اهداف رفتاری برنامه درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی**

| مهارت‌های شناختی |         |       |        |     |         |      |      |              |  |
|------------------|---------|-------|--------|-----|---------|------|------|--------------|--|
| F                | E       | D     | C      | B   | A       |      |      |              |  |
| آفرینش           | ارزیابی | تحلیل | کاربرد | درک | یادآوری | دانش | دانش |              |  |
| F11              | E11     | D11   | C11    | B11 | A11     |      |      | دانش واقعی   |  |
| F12              | E12     | D12   | C12    | B12 | A12     |      |      | دانش مفهومی  |  |
| F21              | E21     | D21   | C21    | B21 | A21     |      |      |              |  |
| F22              | E22     | D22   | C22    | B22 | A22     |      |      |              |  |
| F23              | E23     | D23   | C23    | B23 | A23     |      |      | دانش فرایندی |  |
| F31              | E31     | D31   | C31    | B31 | A31     |      |      |              |  |
| F32              | E32     | D32   | C32    | B32 | A32     |      |      |              |  |
| F33              | E33     | D33   | C33    | B33 | A33     |      |      | دانش شناختی  |  |
| F41              | E41     | D41   | C41    | B41 | A41     |      |      |              |  |
| F42              | E42     | D42   | C42    | B42 | A42     |      |      |              |  |
| F43              | E43     | D43   | C43    | B43 | A43     |      |      |              |  |

فرایند اجرای پژوهش به این ترتیب بود: ابتدا هدف‌های رفتاری درس‌های دو مقطع به تفکیک مقاطع تحصیلی استخراج شدند<sup>۱</sup>. در گام بعدی فعل یا مصدر هر هدف بر اساس مهارت شناختی کدگذاری شد. پس از آن، به نوع دانشی که هدف رفتاری به آن تمرکز داشت، یک کد اختصاص یافت. این فرایند برای تک‌تک پرسش‌های درس‌های تخصصی در آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترا در فاصله زمانی ۱۳۹۳-۱۳۹۷ نیز انجام شد.

برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار تحلیل محتوای کیفی MaxQDA V. 11 استفاده شد. بررسی پایایی از شیوه توافق بین کدگذاران استفاده شد. به این ترتیب که دو دانش‌آموخته دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی، ۳۰ درصد از پرسش‌های آزمون‌های کنکور و هدف‌های رفتاری را به صورت تصادفی کدگذاری کردند. ضریب به‌دست آمده، ۹۱/۲ نشان‌دهنده سطح مطلوب پایایی بود.

۱. هدف‌های رفتاری در متن برنامه درسی به صورت جمله‌های عملیاتی بیان شده بودند و انتظار می‌رود دانشجو بعد از گذراندن درس بتواند این اهداف را برآورده سازد (برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، ۱۳۹۳، ص. ۵).

## یافته‌ها

همانطور که پیشتر اشاره شد پژوهش حاضر به دنبال تحلیل آزمون‌های کنکور کارشناسی ارشد و دکترای دانشگاهی علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مقایسه آن با درس‌های دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد بود تا وضعیت آنها از نظر طبقه‌بندی بازنگری شده بلام بررسی شود. در ادامه، نتیجه این تحلیل‌ها را به تفکیک آزمون‌های هر دوره و اهداف رفتاری درس‌های هر مقطع مشاهده می‌کنید.

### وضعیت شناختی درس‌های کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد

برای پاسخ به پرسش نخست این پژوهش مبنی بر میزان تناسب پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی از بُعد مهارت‌های شناختی، اطلاعات جدول ۲ قابل مشاهده است.

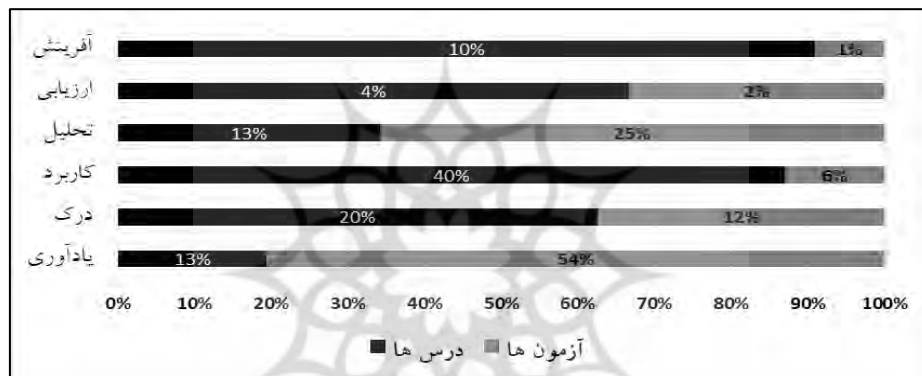
### جدول ۲. مهارت‌های شناختی در درس‌های کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و

#### دانش‌شناسی

| آزمون‌ها |     | درس‌ها |     | نوع مهارت | مهارت‌های سطح پایین | مهارت‌های شناختی |
|----------|-----|--------|-----|-----------|---------------------|------------------|
| درصد     | جمع | درصد   | جمع |           |                     |                  |
| ۵۴       | ۲۸۴ | ۱۳     | ۲۶  | یادآوری   | مهارت‌های سطح پایین | مهارت‌های شناختی |
| ۱۲       | ۶۳  | ۲۰     | ۴۱  | درک       |                     |                  |
| ۶        | ۳۴  | ۴۰     | ۸۰  | کاربرد    |                     |                  |
| ۷۲       | ۳۸۴ | ۷۳     | ۱۴۷ | جمع       | مهارت‌های سطح بالا  |                  |
| ۲۵       | ۱۳۵ | ۱۳     | ۲۷  | تحلیل     |                     |                  |
| ۲        | ۱۱  | ۴      | ۷   | ارزیابی   |                     |                  |
| ۱        | ۳   | ۱۰     | ۲۰  | آفرینش    |                     |                  |
| ۲۸       | ۱۴۹ | ۲۷     | ۵۴  | جمع       | مهارت‌های سطح بالا  |                  |
| ۱۰۰      | ۵۳۰ | ۱۰۰    | ۲۰۱ | جمع کل    |                     |                  |

همانطور که پیشتر اشاره شد، در طبقه‌بندی بلام ورود به هر مرحله از مهارت‌های شناختی که در اصطلاح طبقه خوانده می‌شود، نیازمند درک و فهم طبقه پیشین و مهارت‌های پیش از آن است. تحلیل کلی برنامه درسی مقطع کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد از نظر مهارت‌های شناختی که در جدول ۲ آمده، نشان می‌دهد در برنامه‌های درسی و آزمون کارشناسی ارشد، این منطق به‌طور کلی رعایت شده است (۷۳ به ۲۷ درصد برای برنامه‌های درسی و ۷۲ به ۲۸ درصد برای آزمون کارشناسی ارشد) اما در برنامه‌ها و در آزمون، به مهارت‌های سطح پایین بسیار بیشتر از مهارت‌های سطح بالا توجه شده است.

به‌طور کلی تحلیل برنامه‌ها و آزمون‌ها از جنبه مهارت‌های شناختی نشان می‌دهد مهارت‌های سطح پایین پربسامدتر از مهارت‌های سطح بالا هستند. از میان سه مهارت سطح پایین یعنی یادآوری، درک و کاربرد، بیشترین فراوانی در برنامه‌ها مربوط به مهارت کاربرد است. این وضعیت نشان می‌دهد تأکید برنامه‌های این مقطع بیشتر بر مهارت‌هایی است که به حل مسائل با استفاده از دانش، واقعیت‌ها، فنون و قوانین به شیوه‌های مختلف مربوط می‌شود، این در حالی است که در آزمون‌ها بر مهارت یادآوری تأکید شده است. نگاهی به وضعیت درس‌ها و آزمون‌ها در مهارت‌های سطح بالا بیانگر این است که مهارت تحلیل که به شناسایی علت و معلول‌ها و استخراج مربوط است، در مقایسه با دیگر مهارت‌های این سطح یعنی ارزیابی و آفرینش وضعیت مناسب‌تری دارد. بنابراین گرچه برنامه‌های درسی و آزمون‌ها در کلیات توجه به مهارت‌های شناختی متناسب عمل کرده‌اند اما تحلیل جزئی‌تر جدول ۲ و نگاه به نمودار ۱ نشان می‌دهد میان مهارت‌های شناختی آموزش داده شده و آنچه در آزمون آمده تناسب اندکی وجود دارد.



نمودار ۱. مقایسه وضعیت شناختی درس‌های کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد

نمودار ۱ نشان می‌دهد مهارت کاربرد که سومین مهارت سطح پایین است، در برنامه درسی تأکید بیشتری دارد (۴۰ درصد) حال آنکه تأکید پرسش‌های مطرح شده در آزمون‌های کارشناسی ارشد بر مهارت یادآوری (۵۴ درصد) است. کاربرد و درک در برنامه‌های درسی سهم بیشتری دارند (به ترتیب ۴۰ و ۲۰ درصد) اما در آزمون، یادآوری و تحلیل (به ترتیب ۵۴ و ۲۵ درصد) بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. بر پایه اطلاعات جدول ۲ و نمودار ۱ می‌توان گفت پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد شناختی با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی تناسب اندکی دارند.

### وضعیت دانشی درس‌های کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد

پرسش دوم پژوهش به تناسب وضعیت دانشی در برنامه‌های درسی و آزمون‌ها توجه داشت. جدول ۳ و نمودار ۲ پاسخ به این پرسش را تسهیل می‌کند.

**جدول ۳. انواع دانش در درس های کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش شناسی**

| آزمون ها |     | درس ها |     | انواع دانش |              |
|----------|-----|--------|-----|------------|--------------|
| درصد     | جمع | درصد   | جمع |            |              |
| ۴۶       | ۲۴۵ | ۱۹     | ۳۸  |            | دانش واقعی   |
| ۴۱       | ۲۱۴ | ۳۶     | ۷۲  |            | دانش مفهومی  |
| ۱۳       | ۷۱  | ۴۴     | ۸۸  |            | دانش فرایندی |
| ۰        | ۰   | ۱      | ۳   |            | دانش شناختی  |
| ۱۰۰      | ۵۲۰ | ۱۰۰    | ۲۰۱ | جمع        |              |

مطابق طبقه بندی بلوم و منطق آن انتظار می رود در برنامه های درسی و به تبع آن در آزمون ها، بیشترین توجه به دانش واقعی و پس از آن به دانش مفهومی و فرایندی باشد، در حالی که بر پایه داده های جدول ۳ می توان گفت این وضعیت برای برنامه های درسی وارونه یا معکوس اجرا شده و این موازنه تغییر کرده به گونه ای که در تدوین هدف ها بیشترین توجه به دانش فرایندی (۴۴ درصد) و پس از آن دانش مفهومی (۳۶ درصد) متمرکز شده و دانش واقعی (۱۹ درصد) از بسامد بسیار پایین تری برخوردار است. نکته قابل توجه اینکه تقریباً در این برنامه به دانش فراشناختی توجه نشده است (۱ درصد). این در حالی است که در طراحی آزمون ها این منطق رعایت شده است و بیشترین توجه به دانش واقعی و پس از آن مفهومی و فرایندی است، هرچند در این آزمون ها نیز مانند برنامه درسی به دانش شناختی توجه نشده است.

**جدول ۴. تحلیل جزئی وضعیت درس های کارشناسی و آزمون های کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش شناسی به تفکیک انواع دانش**

| انواع    | دانش واقعی |     |     |     | دانش مفهومی |    |     |    | دانش فرایندی |    |    |    | دانش شناختی |   |   |   |
|----------|------------|-----|-----|-----|-------------|----|-----|----|--------------|----|----|----|-------------|---|---|---|
|          | ۱          | ۲   | ۳   | ۴   | ۱           | ۲  | ۳   | ۴  | ۱            | ۲  | ۳  | ۴  | ۱           | ۲ | ۳ | ۴ |
| درس ها   | ۱۷         | ۲۱  | ۳۸  | ۲۴  | ۶۳          | ۴  | ۲۲  | ۳  | ۳۰           | ۱۰ | ۱۱ | ۳  | ۲           | ۰ | ۰ | ۰ |
| آزمون ها | ۴۲         | ۲۰۴ | ۲۴۵ | ۱۵۰ | ۴۸          | ۱۹ | ۲۱۴ | ۱۱ | ۲۲           | ۳  | ۳۰ | ۱۰ | ۱۱          | ۳ | ۲ | ۰ |

داده های جدول ۴ نشان می دهد در سرفصل های کارشناسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی در بعد دانشی به طور کلی بر دانش فرایندی که به چگونگی انجام کارها و روش انجام آنها، مهارت ها و الگوریتم ها، فنون و شیوه ها مربوط است، بیش از سایر انواع دانش تأکید شده است. در این نوع دانش، بسامد

دانش نوع سوم که به استفاده از فرایندهای مناسب در زمان مناسب مربوط می‌شود، بیش از سایر موارد است. در برنامه این درس‌ها پس از دانش فرایندی بر دانش مفهومی تأکید شده است. همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد، در این برنامه‌ها تقریباً به دانش شناختی توجهی نشده است و دانش واقعی با وجود اهمیت در دوره کارشناسی نیز چندان دیده نشده است. در آزمون‌های کارشناسی ارشد وضعیت متفاوت است و تأکید آنها بر دانش واقعی و از نوع دوم است. این نوع دانش بیشتر بر جزئیات و عناصر خاص توجه دارد. پس از آن در پرسش‌های این آزمون‌ها به دانش مفهومی به‌ویژه نوع اول (که دسته‌بندی و طبقه‌بندی دانش را مدنظر قرار دارد) بیشتر مورد پرسش قرار گرفته است. به این ترتیب می‌توان گفت پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد دانشی تناسب اندکی با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی دارند.

### وضعیت شناختی درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون دکترا

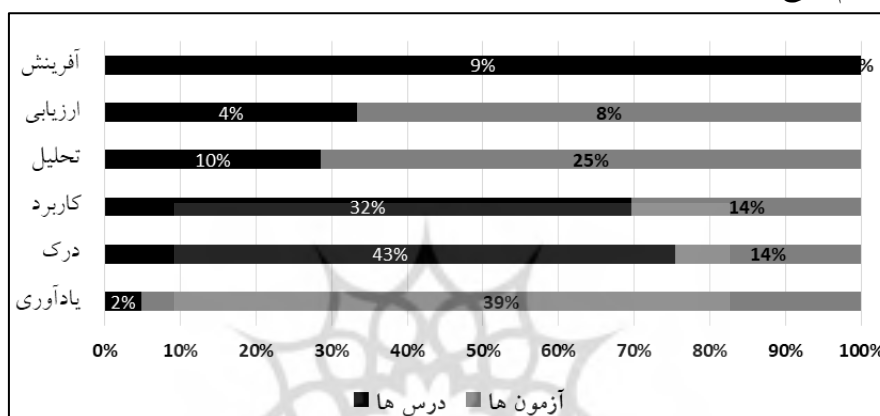
برای پاسخ به پرسش سوم این پژوهش که بر میزان تناسب پرسش‌های تخصصی آزمون دکترا با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد از بُعد مهارت‌های شناختی اختصاص داشت، اطلاعات جدول ۵ و نمودار ۲ قابل استفاده است.

جدول ۵. مهارت‌های شناختی در درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون دکتری رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی

| آزمون‌ها |     | درس‌ها |     | نوع مهارت |       | مهارت‌های شناختی |
|----------|-----|--------|-----|-----------|-------|------------------|
| درصد     | جمع | درصد   | جمع | مهارت     | سطح   |                  |
| ۳۹       | ۱۶۳ | ۲      | ۵   | یادآوری   | پایین | مهارت‌های شناختی |
| ۱۴       | ۵۸  | ۴۳     | ۱۳۰ | درک       |       |                  |
| ۱۴       | ۵۹  | ۳۲     | ۹۵  | کاربرد    |       |                  |
| ۶۷       | ۲۸۰ | ۷۷     | ۲۳۰ | جمع       |       |                  |
| ۲۵       | ۱۰۲ | ۱۰     | ۲۸  | تحلیل     | بالا  | مهارت‌های شناختی |
| ۸        | ۳۳  | ۴      | ۱۳  | ارزیابی   |       |                  |
| ۰        | ۰   | ۹      | ۲۷  | آفرینش    |       |                  |
| ۳۳       | ۱۳۵ | ۲۳     | ۶۸  | جمع       |       | مهارت‌های شناختی |
| ۱۰۰      | ۴۱۵ | ۱۰۰    | ۲۹۸ | جمع کل    |       |                  |

همانطور که داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد در برنامه‌های درسی کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکترا بخش قابل توجهی از هدف‌ها (به ترتیب ۷۷ و ۶۷ درصد) متناسب با مهارت‌های سطح پایین طراحی شده‌اند. این در حالی است که انتظار می‌رود نظام آموزش عالی برای آموزش دانشجویان این مقطع و آزمون

آنها برای ورود به مقطع بالاتر به مهارت های سطح بالا توجه داشته باشد. نکته دیگر اینکه به رغم نیاز فراگیران در این مقطع از بین مهارت های شش گانه شناختی بر مهارت درک، بیش از سایر مهارت ها تأکید شده است (۴۳ درصد) و حتی آزمون ها بر مهارتی سطح پایین تر یعنی یادآوری تأکید دارند (۳۹ درصد). می توان استدلال کرد چنانچه آموزش های این افراد منطبق با هدف های رفتاری در سرفصل ها باشد، انتظار از دانش آموختگان این مقطع برای تحلیل، ارزیابی و خلق ایده و دانش امری دور از واقعیت خواهد بود. نمودار ۲ وضعیت شناختی درس های کارشناسی ارشد و آزمون های دکترا را نشان می دهد و بر پایه آن می توان به پرسش سوم پاسخ داد.



نمودار ۲. مقایسه وضعیت شناختی درس های کارشناسی ارشد و آزمون دکترا

با توجه به نمودار ۲ می توان گفت مهارت درک که دومین مهارت سطح پایین است، در برنامه درسی کارشناسی ارشد تأکید بیشتری دارد (۴۳ درصد) حال آنکه تأکید پرسش های مطرح شده در آزمون های دکترا بر مهارت یادآوری (۳۹ درصد) است. مشابه با برنامه های کارشناسی، دو مهارت درک و کاربرد در برنامه های درسی سهم بیشتری دارند (به ترتیب ۴۳ و ۳۲ درصد) اما در آزمون های دکترا، مشابه با آزمون های کارشناسی ارشد یادآوری و تحلیل (به ترتیب ۳۹ و ۲۵ درصد) بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. بر پایه اطلاعات جدول ۵ و نمودار ۲ می توان گفت پرسش های تخصصی آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش شناسی از بُعد شناختی با درس های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد تناسب اندکی دارند.

#### وضعیت دانشی درس های کارشناسی ارشد و آزمون دکترا

برای پاسخ به پرسش چهارم و وضعیت انواع دانش در درس های کارشناسی ارشد و آزمون های دکترا جدول ۶ و ۷ طراحی شده است.

## جدول ۶. انواع دانش در درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون دکتری رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی

| آزمون‌ها |     | درس‌ها |     | انواع دانش |              |
|----------|-----|--------|-----|------------|--------------|
| درصد     | جمع | درصد   | جمع |            |              |
| ۳۱       | ۱۲۸ | ۱۹     | ۵۶  |            | دانش واقعی   |
| ۴۶       | ۱۹۱ | ۴۱     | ۱۲۱ |            | دانش مفهومی  |
| ۲۳       | ۹۶  | ۳۸     | ۱۱۴ |            | دانش فرایندی |
| ۰        | ۰   | ۲      | ۷   |            | دانش شناختی  |
| ۱۰۰      | ۴۱۵ | ۱۰۰    | ۲۹۸ | جمع        |              |

وضعیت انواع دانش در درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکتری در جدول ۶ آمده است. داده‌های این جدول نشان می‌دهد گرایش هدف‌های درسی کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکتری به سمت دانش مفهومی است (به ترتیب ۴۱ و ۴۶ درصد). بنابراین می‌توان گفت در این برنامه‌ها و آزمون‌ها به‌طور کلی تأکید بر آموزش دانشی است که ارتباط بین عناصر و ارتباط مفاهیم با یکدیگر را نشان می‌دهد. انتظار می‌رود در برنامه‌های دروس دوره کارشناسی تأکید بر دانش واقعی و مفهومی بیشتر باشد و در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، دانش فرایندی و فراشناختی بیشتر مورد توجه قرار گیرند و این تناسب در آزمون‌ها نیز دیده شود. این در حالی است که در تدوین هدف‌های رفتاری این برنامه‌ها و طراحی پرسش از آنها به دانش شناختی توجهی نشده است. جزییات بعد دانشی که در جدول ۷ آمده، به تحلیل دقیق‌تر این وضعیت کمک می‌کند.

## جدول ۷. تحلیل جزیی وضعیت درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکتری رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی به تفکیک انواع دانش

| انواع دانش | دانش واقعی |   |   | دانش مفهومی |   |   | دانش فرایندی |   |   | دانش شناختی |   |   |
|------------|------------|---|---|-------------|---|---|--------------|---|---|-------------|---|---|
|            | ۱          | ۲ | ۳ | ۱           | ۲ | ۳ | ۱            | ۲ | ۳ | ۱           | ۲ | ۳ |
| درس‌ها     | ۵          | ۵ | ۵ | ۵           | ۲ | ۲ | ۲            | ۲ | ۲ | ۲           | ۲ | ۲ |
| آزمون‌ها   | ۳          | ۳ | ۳ | ۳           | ۲ | ۲ | ۲            | ۲ | ۲ | ۲           | ۲ | ۲ |

داده‌های جدول ۷ نشان می‌دهد در سرفصل‌های کارشناسی ارشد در بعد دانشی از الگوی حاکم بر جدول ۶ (که بسامد بالای دانش مفهومی را نشان می‌داد) تبعیت می‌شود. همچنین تأکید بر دانش مفهومی نوع ۲ که به دانش اصول و کلیات مربوط می‌شود، از سایر انواع دانش بیشتر است. نکته قابل توجه اینکه در

هیچ‌کدام از هدف‌های رفتاری برنامه‌های درسی این مقطع به دانش‌شناختی تقریباً هیچ توجهی نشده است. در آزمون‌های دکترای گرچه بازهم تأکید بر دانش مفهومی است اما دانش مفهومی نوع ۱ (که به طبقه‌بندی و دسته‌بندی می‌پردازد) بیشتر مورد توجه است. در این آزمون‌ها نیز هیچ توجهی به دانش‌شناختی و انواع آن نشده است. در تدوین هدف‌های کارشناسی ارشد، پس از دانش مفهومی به دانش‌فرایندی بیشتر پرداخته شده است اما در طراحی آزمون‌های دکترای دانش واقعی از اولویت دوم برخوردار است. بنابراین می‌توان گفت پرسش‌های تخصصی آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بعد دانشی تا اندازه‌ای با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد تناسب دارند.

### نتیجه

یافته‌های این پژوهش نشان داد برنامه‌های درسی و آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای سطوح مهارت‌های شناختی و دانشی که در طبقه‌بندی بلوم آمده توجه اندکی دارند. میزان پرداختن به بخش‌های چندگانه این طبقه‌بندی در برنامه‌های درسی و به‌دنبال آن در آزمون‌ها اغلب وارونه یا معکوس است. برای نمونه، در هدف‌های رفتاری درس‌های کارشناسی، مرکز توجه به‌جای دانش واقعی و مفهومی بر دانش‌فرایندی و مفهومی است اما در آزمون‌های کارشناسی ارشد بر دانش واقعی و مفهومی تأکید بیشتری شده است. این وضعیت از بعد دانشی در مورد درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکترای نیز دیده می‌شود. در مورد مهارت‌های شناختی، وضعیت متفاوت و قابل توجه است. گرچه در ظاهر برنامه‌های درسی و آزمون‌ها از نظر پرداختن به این مهارت‌ها هماهنگ عمل کرده‌اند اما این هماهنگی نادرست است. به بیان دیگر، شیوه نادرست انعکاس مهارت‌های سطح بالا و پایین که در برنامه‌های درسی دیده می‌شود، به آزمون‌ها نیز تسری یافته است و این مسأله در مورد برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی و آزمون‌های کارشناسی ارشد بیشتر دیده می‌شود. مروری بر پژوهش‌های اندک‌شماری که در این زمینه انجام شده (برای نمونه بنگرید به خسروی، ۱۳۷۵ و داورپناه، ۱۳۸۳) نشان می‌دهد با وجود گذشت بیش از دو دهه از بررسی‌هایی که با شیوه‌های گوناگون برای تحلیل برنامه‌های درسی و میزان مطلوبیت آنها و نیز تناسب این برنامه‌ها با آزمون‌های کارشناسی و دکترای انجام شده، و به‌رغم بازنگری‌هایی که در برنامه‌های درسی در دهه اخیر اتفاق افتاده، همچنان محتوای این برنامه‌ها و شیوه تدوین پرسش‌های این آزمون‌ها به بازنگری جدی نیاز دارند به گونه‌ای که بر پایه طبقه‌بندی بلوم انتظار می‌رود در برنامه‌های دروس دوره کارشناسی تأکید بر دانش واقعی و مفهومی بیشتر باشد و در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، دانش‌فرایندی و فراشناختی بیشتر مورد توجه قرار گیرند و این تناسب در طراحی



پرسش‌های آزمون‌های این دو مقطع نیز دیده شود. همچنین، از آنجا که در پرسش‌های تخصصی آزمون‌های دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد دانشی تا اندازه‌ای با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد تناسب دارند، بر پایه طبقه‌بندی بلوم انتظار می‌رود این آزمون‌ها به گونه‌ای طراحی شوند که بیشتر به ارزیابی دانش شناختی شرکت‌کنندگان در آزمون ورودی این دوره بپردازند.

## منابع

- آخشیک، سمیه سادات (۱۳۹۸). آیا این گره کور است؟ تحلیل و ارزیابی برنامه‌های درسی علم اطلاعات و دانش‌شناسی از منظر شناختی و دانشی. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی. ۱۹(۱)، ۵-۲۶. Doi: [10.22067/RIIS.V010.74107](https://doi.org/10.22067/RIIS.V010.74107)
- بلوم، سمیوئل بنجامین، انگهارت، ماکس دی. (۱۳۷۴). طبقه‌بندی هدف‌های پرورشی. (علی اکبر سیف و خدیجه علی آبادی، مترجم). تهران: رشد.
- حری، عباس (۱۳۸۴). چالش‌ها و راهکارهای آموزش کتابداری در گفتگو با عباس حری. مصاحبه‌کننده فرزاد دادرسی. کتاب ماه کلیات، ۹۰ و ۹۱، ۶-۱۷. بازیابی شده در ۲۳ فروردین ۱۳۹۸ از <https://www.magiran.com/paper/276239>
- حسن‌زاده، محمد، زندیان، فاطمه و نویدی، فاطمه (۱۳۹۳). بررسی سازگاری میان کتاب‌های منتشر شده و مباحث آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی در مقطع کارشناسی در ایران. مدیریت اطلاعات و دانش‌شناسی. ۱۱(۱)، ۳۳-۴۵. بازیابی شده در ۱ اردیبهشت ۱۳۹۸ از: [https://lib.journals.pnu.ac.ir/article\\_1007.html](https://lib.journals.pnu.ac.ir/article_1007.html)
- حیاتی، زهیر (۱۳۸۳). آموزش‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران: گذشته، حال، آینده. مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۵۷، ۲۵-۴۱. بازیابی شده در ۱ اردیبهشت ۱۳۹۸ از [http://nastinfo.nlai.ir/article\\_705.html](http://nastinfo.nlai.ir/article_705.html)
- حیاتی، زهیر (۱۳۸۴). آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران! یافته‌ها و نایافته‌ها. کتاب ماه کلیات، ۹۰ و ۹۱، ۳۰-۳۹. بازیابی شده در ۱۸ فروردین ۱۳۹۸ از: <http://ensani.ir/fa/article/300531>
- خسروی، فریبرز (۱۳۷۵). ترازوی کاست کار. مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۲۶، ۱۱۰-۱۱۷. بازیابی شده در ۱ اردیبهشت ۱۳۹۸ از: <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/8697>
- داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۳). آسیب‌شناسی سوالات کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی و عدم تطابق آن با واحدهای درسی این رشته. مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۵۷، ۱۱-۲۴. بازیابی شده در ۳۱ فروردین ۱۳۹۸ از: [http://nastinfo.nlai.ir/article\\_704.html](http://nastinfo.nlai.ir/article_704.html)
- دیانی، محمدحسین، رجیبی، محمدحسن، شعبانی، احمد، عازم، پرویز، قول ایاغ، ثریا، لاریجانی، حجت‌الله و مختاری معمار، حسین (۱۳۷۲). ارزیابی برنامه‌های درسی رشته کتابداری در سطح کارشناسی، پیام کتابخانه، ۳(۴)، ۳۳-۶۴. بازیابی شده در ۱۶ خرداد ۱۳۹۸ از: <https://publij.ir/article-1-540-fa.html>

- دیانی، محمدحسین (۱۳۷۹). شیوه‌های ناکارآمد در آزمون کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۳(۲)، ۱-۲۲. بازیابی شده در ۲۳ تیر ۱۴۰۰ از: [http://lis.aqr-libjournal.ir/article\\_47567.html](http://lis.aqr-libjournal.ir/article_47567.html)
- دیوسر، هدی و جعفری گهر، منوچهر (۱۳۹۳). ارزیابی برنامه‌های درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد بر مبنای طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۳۲، ۷۳-۹۹. بازیابی شده در ۲۳ تیر ۱۴۰۰ از: <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=258499>
- عزیزی، یعقوب، صادقی، علیرضا و عبداللهی، حسین (۱۳۹۵). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه اساتید و دانشجویان. *پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۲، ۱-۲۴. بازیابی شده در ۲۳ تیر ۱۴۰۰ از: [https://qric.atu.ac.ir/article\\_7038.html](https://qric.atu.ac.ir/article_7038.html)
- علی‌پور ندوشن، خدیجه، طلاچی، هما و خوشگام، معصومه (۱۳۸۵). بررسی کتاب‌های منتشر شده کتابداری و اطلاع‌رسانی (۱۳۵۸-۸۴) و همخوانی آنها با محتوای سرفصل مصوب دروس. *مدیریت سلامت*، ۹(۲۵)، ۱۳-۲۲. بازیابی شده در ۲۳ تیر ۱۴۰۰ از: <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=92157>
- محمدی، مهدی، متقی دادگر، امیر (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی آزمون کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی بین سالهای ۱۳۸۱-۱۳۸۶. *کتابداری*، ۴۱(۴۶)، ۱۵۵-۱۷۷. بازیابی شده در ۲۱ تیر ۱۴۰۰ از: [https://jlib.ut.ac.ir/article\\_21166.html](https://jlib.ut.ac.ir/article_21166.html)
- نیک‌زاد، فاطمه و عصاره، فریده (۱۳۹۴). بررسی استنادی و محتوایی کتاب‌های تألیفی فارسی موجود در سرفصل جدید کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی (مصوب ۱۳۸۸) کشور بر پایه استنادهای درون متنی آن کتاب‌ها. *پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۵(۱)، ۱۳۸-۱۵۲. بازیابی شده در ۲۳ تیر ۱۴۰۰ از: <https://civilica.com/doc/667098/>
- Anderson, L. and Krathwohl. D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Boden, C., & Murphy, S. A. (2012). The Latent Curriculum: Breaking Conceptual Barriers to Information Architecture. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 7(1). <https://doi.org/10.21083/partnership.v7i1.1519>
- Chu, H. (2006). Curricula of LIS programs in the USA: A content analysis. In C. Khoo, D. Singh & A.S. Chaudhry (Eds.), *Proceedings of the Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice 2006 (A-LIEP 2006), Singapore, 3-6 April 2006* (pp. 328-337). Singapore: School of Communication & Information, Nanyang Technological University.
- Pasipamire, N. (2014). Examining the Gap between Employers' Skills Needs and Library and Information Science Education in Zimbabwe. Presented at *IFLA WLIC 2014 - Lyon - Libraries, Citizens, Societies: Confluence for Knowledge*. Retrieved on July 17 2021 from <http://library.ifla.org/1002/1/150-pasipamire-en.pdf>

From training to Exam: a Comparative Analysis of M.A. and Ph.D Exams of Knowledge and Information Science with Curriculum

Somaye Sadat Akhshik\*

Kharazmi University

Reza Rajabali Beglou

Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc)

**Abstract**

**Introduction:** The purpose of this study is to analyze the M.A. and Ph.D exams of knowledge and information science discipline and compare them with B.A. and M.A. curricula. This comparison was carried out based on Bloom's revised taxonomy in two aspects of the status of the dimensions of knowledge (factual, conceptual, procedural and metacognitive) and the status of cognitive skills (remember, understand, apply, analyze, evaluate and create).

**Methodology:** This study is an applied research with qualitative approach, using content behavioral goals of the curriculum analysis method (qualitative and quantitative). The research population was the questions of M.A. and Ph.D exams of knowledge and information science in 2014-2018. The tool of this research was a check list based on the Bloom revised classification scheme by Anderson & Krathwohl (2001). For data analysis software MAXQDA 2018 was used, and the reliability test by using intercoder agreement was 91.2%.

**Findings:** Findings showed low appropriateness between behavioral goals of B.A. curriculum and M.A. exam questions in two dimensions of knowledge and cognitive skills as well as between behavioral goals of M.A. curricula and Ph.D exam questions in cognitive skills, but in knowledge dimension there is some proportionality.

**Conclusion:** The behavioral goals of B.A. and M.A. need to be revised. Based on this revision and change, it's also necessary to create a content change in the M.A. and Ph.D exams.

**Keywords:** M.A. exam, Ph.D exam, Curriculum, Knowledge and information science, Bloom's revised taxonomy

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی