

آسیب شناسی آموزش علم اطلاعات و دانش شناسی: نظریه زمینه‌ای^۱

زهرا رضازاده^۱ | زهره میرحسینی^۲

۱. دکتری علم اطلاعات و دانش شناسی، مشهد، ایران (نویسنده مسئول) zrezazadeh@yahoo.com
۲. دانشیار علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال z_mirhoseini@iau-tnb.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۹/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۰

چکیده

هدف: هدف شناسایی آسیب‌های آموزش در رشته علم اطلاعات و دانش شناسی از منظر متخصصان برنامه‌ریزی رشته است.

روش پژوهش: پژوهش رویکرد کیفی داشته و با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای انجام شده است. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های عمیق یافته بود و تجزیه و تحلیل و کدگذاری داده‌ها: باز، محوری و انتخابی، با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA انجام شد. جامعه پژوهش شامل ۱۴ نفر اعضای کمیته برنامه‌ریزی علم اطلاعات و دانش شناسی و هیئت علمی چهار دانشگاه مختلف که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند.

یافته‌ها: عوامل مؤثر بر آسیب‌شناسی آموزش شامل تجهیزات آموزشی، زیرساخت‌های فناوری، عوامل انسانی، برنامه‌ریزی درسی، اهمیت موضوعات درسی، فعالیت‌های حرفه‌ای، جذابیت رشته، روش تدریس، مشکلات کسب و کار، فقدان منابع مالی، سونامی مدرک‌گرایی، ضعف بینش اجتماعی شناسایی شدند.

نتیجه‌گیری: رفتارهای اجتماعی، کارآفرینی، تقویت دانش نظری، همگرایی با جامعه، ارزیابی عملکرد، کیفیت فارغ‌التحصیلان، آموزش مداوم، بازنگری دروس به‌عنوان راهبردهایی جهت رفع موانع آسیب‌های آموزش استنتاج شد که به کارگیری راهبردها منجر به پیامدهای پویاسازی آموزش، تعیین شاخص‌های عملکردی، و آینده‌نگری خواهد شد. عوامل مؤثر در آسیب‌شناسی آموزش در قالب الگو ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: آسیب‌شناسی، آموزش، رشته علم اطلاعات و دانش شناسی، نظریه زمینه‌ای، ایران

^۱. Grounded Theory

مقدمه

امروزه به دلایلی از جمله سرعت شگفت‌انگیز ارتباط و تبادل اطلاعات از جهان انسانی با همه وسعت آن به‌عنوان دهکده جهانی نام‌برده‌اند. لذا در دنیای کنونی، دانشگاه‌ها متولیان برنامه‌های آموزشی برای تربیت نیروی انسانی در رشته‌های علمی و تخصصی هستند؛ اما معمولاً آهنگ تغییر و رشد نوآوری عرصه شغلی از آهنگ دگرگونی در برنامه‌های آموزشی سریع‌تر است و آموزش‌های دریافتی اغلب با کمبودهای روبه‌رو می‌شوند (صالحی عمران، ۱۳۸۹) و چالش‌هایی را در حوزه‌هایی مختلفی ایجاد کرده است که این امر نیز در حوزه آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی مصداق دارد از آن جمله می‌توان گفت آموخته‌های فارغ‌التحصیلان این رشته با بازار کار هماهنگ نیست (فرج پهلوی و دانش، ۱۳۸۸؛ فدایی، ۱۳۸۸)؛ و از این‌رو آموزش رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی با انبوه متغیرهایی مواجه است که باید ذیل سرفصل‌های برنامه آموزشی برای تربیت فارغ‌التحصیل شایسته به دانشجویان منتقل شود (شهبازی، فهم‌نیا و حکیم زاده، ۱۳۹۴) و همچنین گروه‌های آموزشی زیاد و تعداد کم دانشجو در این رشته است که منجر به کاهش بودجه شده و به تدریج قرار گرفتن گروه آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در دانشکده‌های و مختلف در دانشگاه‌ها یا کوچک‌تر شدن آن‌ها را به دنبال دارد (فدایی عراقی، ۱۳۹۰). عدم وجود اساتید مجرب و متخصص (حوزه نظری و حوزه فناوری اطلاعات) با توجه به تغییرات فناوری‌های نوین در اقصی نقاط کشور، استفاده از اساتید کم‌تجربه، عدم تسلط موضوعی برخی اساتید در دروس بازننگری شده و ارائه مطالب قدیمی، نارسایی‌هایی را در این رشته موجب شده است. لذا، یکی از آسیب‌های جدی این رشته کمبود نیروی انسانی خبره برای آموزش و برای اشتغال مفید در کتابخانه‌هاست. در صورت بازنشسته شدن اساتید پر سابقه و خبره دانشگاه‌ها، خطر توقف و یا رکورد برنامه‌های گسترده نیز وجود دارد. اندک نیروهای جوان شاغل در این گروه آموزشی هم از نظر تعداد و هم از نظر تجربه، در تداوم این برنامه‌ها با مشکل جدی روبه‌رو خواهند بود و تربیت نیروی کتابدار متخصص با مشکل روبرو خواهد شد. این یکی از چالش‌های جدی و بزرگی

است که هم‌اکنون پیش روی کتابداری ایران و بر سر راه گسترش رشته در کشور وجود دارد و می‌بایست برای آن چاره‌ای اندیشید (فرج پهلوی، ۱۳۹۰).

تأثیرپذیری دانشگاه در مقابل هر اقدام یا عاملی که موجب تقلیل توانایی‌های دانشگاه در تحقق اهداف، رسالت و کارکردهای مثبت آن می‌شود را می‌توان آسیب‌پذیری دانشگاه نامید (ابراهیمیان، ۱۳۹۰). پژوهش حاضر با نگاهی آسیب‌شناسانه و بررسی نقاط ضعف و قوت رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی و با نگاهی به وضعیت کنونی آموزش این رشته سعی دارد توصیفی واقعی از آن ارائه دهد تا در نهایت بتوان با تکیه بر توصیف‌ها و واکاوی خلأهای موجود در آموزش به درکی بهتر از وضعیت علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران نائل شد. از درجه همین نگاه، تحقیق بر آن است تا پیش از اتکا به هرگونه پیش فرضی، واقعیت این رشته و واقعیت آموزش آن را به‌عنوان نقطه‌ای که علم اطلاعات و دانش‌شناسی از آن آغاز به انتقال می‌کند را از دید کنشگرانی که با برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ارتباطاند مورد بررسی قرار دهد. بر این مبنا پژوهش از منظر گاه‌های مختلف معضلات علم اطلاعات و دانش‌شناسی را مورد واکاوی قرار داده و صاحب‌نظران علل متعددی را در ایجاد چنین وضعیتی مؤثر شمرده‌اند و راه‌کارهایی در حل مشکلات ارائه داده‌اند. پژوهش‌های در مطالعه مشکلات آموزش رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی انجام شده که می‌توان به مواردی اشاره کرد:

شونه (۲۰۱۹) به برخی از چالش‌ها و نگرانی‌های آموزش کتابداری در کشورهای در حال توسعه در مورد موضوعات، برنامه درسی و به برخی از چالش‌هایی که مدرسان کتابداری که در هند با آن مواجه هستند می‌پردازد همچنین نیاز به یک مدل برنامه درسی به منظور پر کردن شکاف بین نیازهای کاربران و مهارت‌های متخصصان کتابخانه توسط آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی مورد بحث قرار داده است. وایمن و امام‌رودیو (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان "روندهای جهانی و دگرگونی در

1. Shonhe

2. Wyman and Imamverdiyev

برنامه آموزش کتابداری و اطلاع رسانی " باهدف بررسی تغییرات آموزش کتابداری و اطلاع رسانی (LIS) در طول ۲۰ سال گذشته می پردازد. شباهت های فراوانی در تغییرات در حوزه های آموزش کتابداری و اطلاع رسانی مانند برنامه درسی، شناسایی آموزش و مهارت های جدید، روش های آموزشی، پیگیری در مورد فارغ التحصیلان، تحقیق در مورد بازار کار فعلی و پشتیبانی از دوره های تحصیلات تکمیلی به اثبات رسیده است.

گرایی، حیدری و کوبی (۱۳۹۶) در پژوهشی با آینده نگاری آموزش علم اطلاعات و دانش شناسی ایران دریافته اند که نیروهای پیشران کلیدی گرایش به بازنگری در ساختار آموزش در حوزه های علوم انسانی و اجتماعی، استقرار نظام اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، وضعیت اشتغال دانش آموختگان آموزش عالی کشور، جایگاه رشته در افکار عمومی و نگرش مردم نسبت به آن، معادلهی عرضه و تقاضا و نظام گزینش دانشجو در آموزش عالی، فرصت های شغلی جدید با محوریت اطلاعات و دانش، گسترش رشته های موازی با رشته، تخصص گرایی در برنامه ریزی درسی، گنجانیدن عنصر کارآفرینی در آموزش رشته، تأثیرگذاری فناوری اطلاعات بر محیط های کاری علم اطلاعات و دانش شناسی، تعامل و ارتباط گروه های علم اطلاعات و دانش شناسی با صنعت و بهسازی و بالندگی آموزش اعضای هیئت علمی بیشترین تأثیرگذاری و تأثیرپذیری را بر آینده آموزش رشته دارند. نظر زاده زارع و دیگران (۱۳۹۳) در بررسی چالش های موجود در ارزیابی درونی گروه های علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه های دولتی ایران از دیدگاه اعضای هیئت علمی، نداشتن تجربه و تخصص کافی برای اجرا و نبود ثبات مدیریتی در سطح گروه آموزشی و دانشگاه، نبود سازوکارهای تشویقی و پاداش دهنده برای اعضای هیئت علمی و مشغله های اعضای هیئت علمی از قبیل تراکم واحدهای تدریس و فعالیت های اجرایی را شناسایی کردند که ارزیابی درونی به عنوان پایه و اساس تضمین کیفیت، در گروه های آموزشی علم اطلاعات و دانش شناسی نظام مند نیست؛ لذا فعالیت های ارزیابی درونی به شائبه ظاهری بودن دچارند.

در جمع بندی کلی می توان بیان کرد که پژوهشی به منظور شناخت عوامل مؤثر در موانع آموزشی و کاستی ها و مشکلات در این امر مطالعات تقریباً زیادی صورت نگرفته است و بررسی نظرها و دیدگاه های استادان علم اطلاعات و دانش شناسی نسبت به امر آموزش سهم اندکی از کارهای صورت گرفته را به خود اختصاص می دهد و نشان دهنده این است که در ایران هنوز کار جدی در خصوص آسیب شناسی در ساختار نظام آموزشی این رشته انجام نشده است و کارهای صورت گرفته نیز به طور پراکنده و مختصر به بررسی یک و یا چند عامل پرداخته اند. از حیث جامعه آماری نیز پژوهشی که تقریباً موضوع پژوهش را به طور جامع در رشته علم اطلاعات و دانش شناسی شامل شود صورت نگرفته است و بیشتر این پژوهش ها به روش پیمایشی بوده است. غالب کارهای صورت گرفته فرضیه محور بوده و هیچ کدام بدون پیش فرض نظری و به شکلی خام به سراغ مسئله آموزش نرفته اند. در پژوهش حاضر سعی شده است به عوامل همچون عوامل مؤثر در آسیب شناسی آموزش به طور خاص پرداخته شود؛ بنابراین این پژوهش نسبت به موارد کارهای ارائه شده در بالا دارای پوشش موضوعی و تمایز بالاتری است و از وجوه متمایز دیگر این پژوهش در راهبرد روشی است که اتخاذ کرده است. گرند تئوری^۱ یا نظریه زمینه ای، نگاه بی واسطه و عاری از هرگونه پیش فرض به موضوع مورد مطالعه را در رأس کار خود قرار می دهد (استراوس و کوربین، ۱۳۹۰). از وجوه متمایز پژوهش حاضر از کارهای صورت گرفته، نگاه مستقیم و بی واسطه به آموزش علم اطلاعات و دانش شناسی از تجارب کنشگران درگیر در فرایند آموزش است. توصیف دقیق از وضعیت آموزش علم اطلاعات و دانش شناسی در ایران از منظر مدرسان بی واسطه نخستین بار در این پژوهش حاصل شده است.

سوال هایی که در این پژوهش به آنها پاسخ داده می شود عبارتند از:

۱. عناصر آسیب زا در برنامه های درسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی کدام است؟

^۱ . Grounded Theory

۱۰۴۵ مفهوم استخراج شد و در قالب مقوله‌های^۷ انتزاعی دسته‌بندی شدند. بعد از استخراج مفاهیم و تعیین مقوله‌ها، در مرحله کدگذاری محوری مقوله‌های فرعی، حول محور مقوله‌های اصلی دسته‌بندی شده و به هم پیوند داده شدند. برای سنجش روایی و پایایی داده‌های مصاحبه‌های پژوهش چهار معیار اعتبار پذیری^۸، انتقال‌پذیری^۹، اطمینان^{۱۰} و تاییدپذیری^{۱۱} در نظر گرفته شد. بدین منظور به بررسی و گردآوری داده‌ها از زوایای مختلف زمانی، مکانی و از افراد با تخصص‌های مرتبط پرداخته شد. همچنین بارها فایل‌های مصاحبه موردبازنگری قرار گرفت و هر جا که متون حاصل از مصاحبه واضح نبود، مجدداً از مصاحبه‌شوندگان سؤال شد برای معیار انتقال‌پذیری سعی شد نتایج با توصیف کامل به صورت عمیق بیان شوند تا معیار شرح عمیق به‌عنوان یکی از معیارهای انتقال‌پذیری محقق گردد. در معیار قابلیت اطمینان، تمامی جزئیات مربوط به چگونگی گردآوری داده‌ها و نحوه تصمیم‌گیری‌ها، تفسیرها و تحلیل‌های طی شده در فرایند پژوهش دقیقاً ثبت و نگهداری شد. برای تأمین تاییدپذیری اطلاعات تمامی مستندات مربوط به داده‌های پژوهش و همچنین استنتاج‌ها، تفسیرها و یافته‌ها به روشی نظام‌مند ثبت و در پوشه‌های مخصوصی نام‌گذاری و ذخیره شدند. تمام مراحل مفهوم‌سازی و مقوله‌بندی‌ها از مستندات حاصل از مصاحبه‌های انجام‌شده اخذ شد و همچنین استخراج کدها از طریق فرد دیگری مجدد انجام شد و با کدهای استخراج‌شده تطبیق داده شد؛ لذا از این جهت قابل بررسی و ردیابی و در نتیجه تأیید توسط دیگران می‌باشد. با تعیین قرار زمانی و مکانی، مصاحبه‌ها در یک جلسه انجام و به‌طور میانگین، هر مصاحبه ۶۶ دقیقه طول کشید.

یافته‌ها

جملات و عبارات مصاحبه‌شوندگان مقایسه مستمر شده و با استخراج مقولات اصلی از مصاحبه‌ها و بر مبنای الگوی

۲. امکانات و زیرساخت‌های فناوری در جهت آموزش رشته چگونه است؟
۳. آسیب‌ها در حرفه با توجه به برنامه درسی موجود کدام هستند؟
۴. آسیب‌های مرتبط با روش تدریس در رشته در نظام آموزشی چگونه است؟
۵. راه‌کارهای مقابله و رفع موانع موجود در آموزش رشته در ایران کدام هستند؟

روش پژوهش

روش پژوهش کیفی^۱ است که با استفاده از رویکردگردند تئوری یا نظریه زمینه‌ای انجام شده است. منظور از نظریه زمینه‌ای، نظریه برگرفته از داده‌هایی است که طی فرایند پژوهش به صورت نظام‌مند گردآوری و تحلیل شده‌اند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه عمیق بود. جامعه پژوهش را صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند ترکیبی^۲ استفاده شد. بر این پایه، ابتدا با ۸ نفر اعضای کمیته برنامه‌ریزی علم اطلاعات و دانش شناسی در وزارت علوم مصاحبه شد. سپس تا مرحله اشباع ادامه یافت. اعضای کمیته، افراد دیگری را نظیر مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های مختلف (دانشگاه دولتی، دانشگاه آزاد، غیرانتفاعی، پیام نور، علمی و کاربردی) را معرفی کردند. لذا، داده‌ها از طریق مصاحبه با ۱۴ نفر از متخصصان شامل اعضای کمیته، ۲ نفر دانشگاه پیام نور، ۱ نفر دانشگاه غیرانتفاعی، ۱ نفر پیشکسوت (عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی)، ۱ نفر دانشگاه آزاد اسلامی و ۱ نفر از دانشگاه علمی کاربردی به دست آمد. کدگذاری مصاحبه‌ها طی سه مرحله کدگذاری باز^۳، محوری^۴ و انتخابی^۵ و با استفاده از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی MAXQDA^۶ صورت گرفت. در مرحله کدگذاری باز

7. Categories

8. Credibility

9. Transferability

10. Dependability

11. Confirmability

1. Qualitative research

2. Combination purposeful sampling

3. Open coding

4. Axial Coding

5. Selective coding

6. MAX Qualitative Data Analysis Software

کدگذاری محوری کرسول، الگوی پیشنهادی تدوین شده است. مصاحبه‌شوندگان مهم‌ترین عوامل آسیب‌شناسی آموزش مشخص در الگوی پیشنهادی سعی شده بر اساس تأکید نظر شوند:

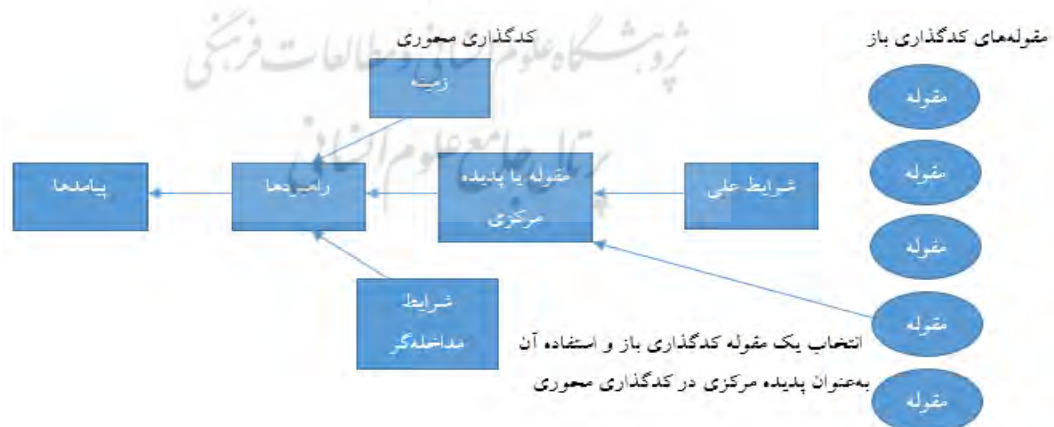
جدول ۱. نتایج حاصل از مقوله‌بندی مصاحبه‌ها

ویژگی	مفوله‌های اصلی (تم)	مقوله‌های فرعی
عوامل آموزشی	۱. کمبود تجهیزات آموزشی (شرایط زمینه‌ای)	۱. امکانات آموزشی
		۲. منابع آموزشی
		۳. فضا و ساختمان
		۴. آزمایشگاه و کارگاه
عوامل فناوری	۲. زیرساخت‌های فناوری (شرایط زمینه‌ای)	۵. وضعیت زیرساخت‌های فناوری
		۶. ویدئو پروژکتور
		۷. همایش‌های ویدئویی
		۸. پایگاه‌های اطلاعاتی
		۹. نرم‌افزار و سخت‌افزار
		۱۰. اینترنت و بسترسازی الکترونیکی
منابع انسانی	۳. عوامل انسانی (شرایط زمینه‌ای)	۱۱. توانایی دانشجویان
		۱۲. انگیزه دانشجو
		۱۳. علاقه دانشجو
		۱۴. دانائی استاد
		۱۵. آگاهی استادان
		۱۶. توانمندی استاد
		۱۷. به‌کارگیری استادان از سایر رشته‌ها
		۱۸. تجربه استادان
		۱۹. اخلاق حرفه‌ای استادان
		۲۰. نوآوری استادان
		۲۱. مشارکت استادان
		۲۲. ویژگی‌های شخصیتی
		۲۳. نقش استادان
		۲۴. ارتقاء استادان
۲۵. اعتبار استاد		
عوامل مرتبط با برنامه‌ریزی	۱. برنامه‌ریزی درسی (شرایط علی)	۲۶. کمیته برنامه‌ریزی

درسی		۲۷. طراحی برنامه درسی
		۲۸. بهره گیری دروس
		۲۹. اهداف درسی
		۳۰. محتوی درسی
		۳۱. دروس اطلاع آمایی
	۲. اهمیت موضوعات درسی (شرایط علی)	۳۲. دروس نگهداری و حفاظت
		۳۳. اطلاع یابی
		۳۴. انجمن های علمی
عوامل بیرونی	۳. فعالیت های حرفه ای (شرایط علی)	۳۵. گردهمایی ها
		۳۶. فعالیت های تبلیغی و ترویجی
		۳۷. کارگاه ها
		۳۸. عنوان جدید رشته
عوامل یاد گیری	۵. روش تدریس نامناسب (شرایط علی)	۳۹. روش مشارکتی
		۴۰. روش اکتشافی
		۴۱. روش کاربردی
عوامل اقتصادی	۱. مشکلات کسب و کار (مداخله گرها)	۴۲. عدم اشتغال
		۲. فقدان منابع مالی (مداخله گرها)
تورم نظام آموزشی	۳. سونامی مدرک گرایی (مداخله گرها)	۴۴. تعداد زیاد دانشجو
		۴۵. افزایش گروه های آموزشی
		۴۶. اخذ مدرک
آفت های آموزشی	۴. آسیب های نظام آموزشی (مداخله گرها)	۴۷. نظام آموزشی
		۴۸. چالش های درونی
		۴۹. گسست آموزشی
		۵۰. زیرساخت ها
		۵۱. عوامل محیطی
		۵۲. شیوه تدریس
مسائل اجتماعی	۵. ضعف بینش اجتماعی به رشته (مداخله گرها)	۵۳. دیدگاه جامعه
حضور اجتماعی	۱. رفتارهای اجتماعی (راهبردها)	۵۴. ایجاد تعامل
		۵۵. تجربیات بین المللی
		۵۶. کار گروهی و تیمی
رفاه اجتماعی	۲. کار آفرینی (راهبردها)	۵۷. اشتغال زایی
توسعه نظری	۳. دانش نظری (راهبردها)	۵۸. توجه به مبانی نظری

جامعه محوری	۴. همگرایی با جامعه (راهبردها)	۵۹. انطباق دروس با جامعه
بهره‌وری نیروی انسانی	۵. ارزیابی عملکرد (راهبردها)	۶۰. فعالیت‌های گروه‌های آموزشی
	۶. کیفیت فارغ‌التحصیلان (راهبردها)	۶۱. مهارت اندوژی
		۶۲. معیار نگرش
		۶۳. معیار دانش
		۶۴. سودمندی
		۶۵. توانمندی
۷. آموزش مداوم (راهبردها)	۶۶. بازآموزی استادان	
اصلاح‌گرایی	۸. بازنگری دروس (راهبردها)	۶۷. بررسی دروس
مدیریت کیفیت	۱. پویاسازی آموزشی (پیامدها)	۶۸. جایگاه علم
	۲. تعیین شاخص‌های عملکردی (پیامدها)	۶۹. ارتقاء کیفی رشته
		۷۰. کارآمدی استادان
		۷۱. استانداردسازی
	۳. آینده‌نگری (پیامدها)	۷۲. اثربخشی آموزش
		۷۳. چشم‌انداز

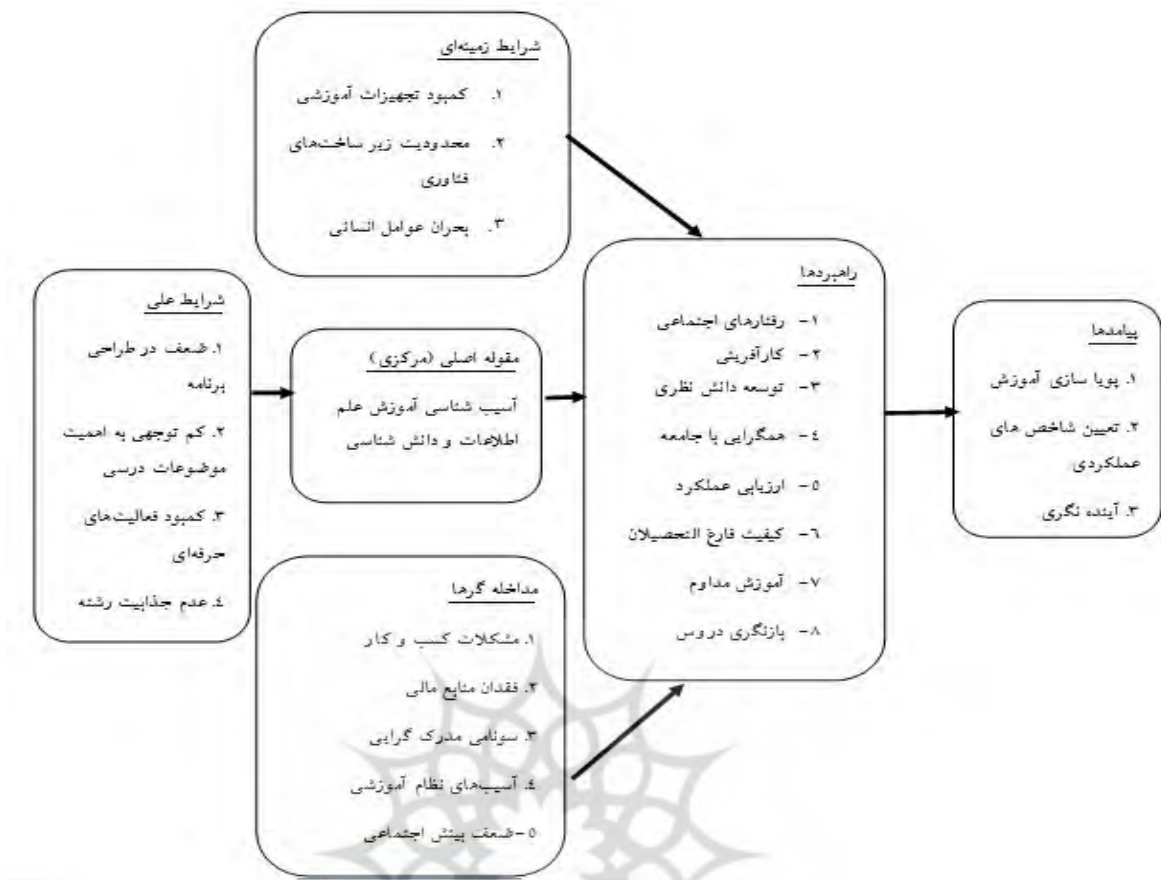
همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، شرایط علی، عواملی هستند که بر مقوله مرکزی تأثیر می‌گذارند. راهبردها کنش‌هایی هستند که در پاسخ به مقوله مرکزی صورت می‌گیرند. شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گرها (مجموعه‌ای از متغیرهای میانجی و واسطه‌ای) عوامل خاص و عمومی تأثیرگذار بر راهبردها و پیامدها نتایج حاصل از اجرای راهبردها هستند. (کرسول، ۲۰۰۵).



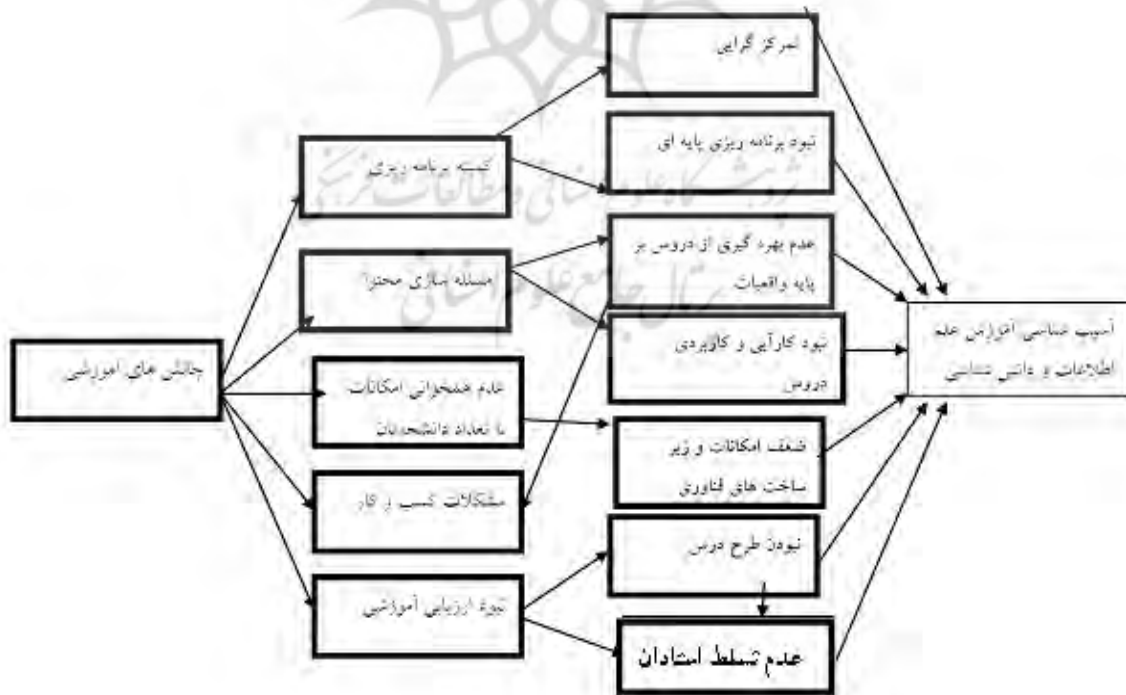
شکل ۱. کدگذاری نظریه‌سازی داده بنیاد از کدگذاری باز تا الگوی کدگذاری محوری (کرسول، ۲۰۰۵، ص ۴۰۱)

می‌شود که شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها و مقوله مرکزی مورد مطالعه است. چنانکه گذشت روابط بین اجزای آن تجزیه و تحلیل شده است.

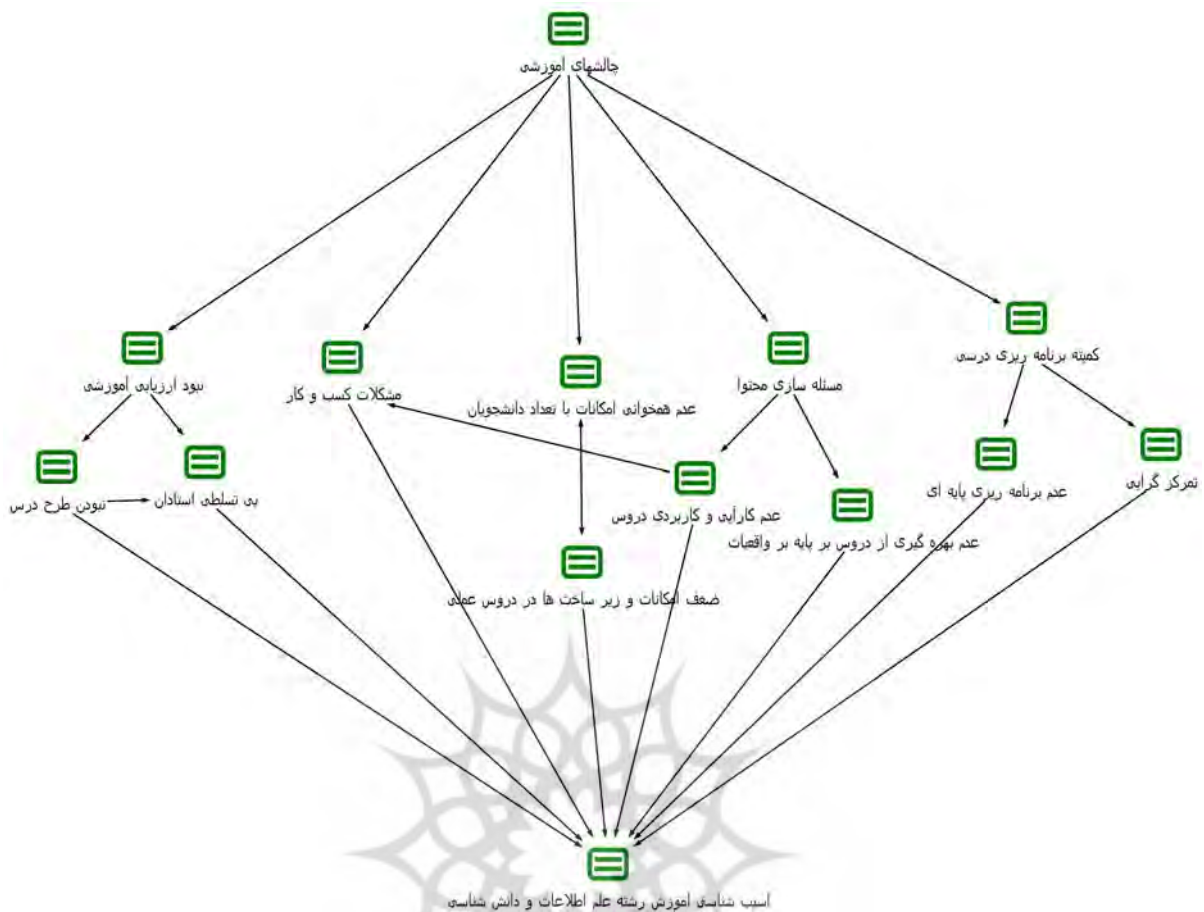
مقولات عمده استخراج شده بر اساس جداول فوق‌الذکر در مرحله کدگذاری محوری در قالب الگوی کدگذاری محوری کرسول (۲۰۰۵) قرار گرفته است که در شکل ۴-۵ مشاهده



شکل ۲. الگوی کدگذاری محوری آسیب شناسی آموزش رشته علم اطلاعات و دانش شناسی



شکل ۳. الگوی مفهومی آسیب شناسی آموزش علم اطلاعات و دانش شناسی



شکل ۴. عوامل مهم آسیب‌شناسی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی (خروجی نرم‌افزار مکس گودا)

سناریوی نظریه آسیب‌شناسی آموزش

بر اساس کدگذاری گزینشی به معنای یکپارچه کردن مقولاتی است که از طریق کشف مقوله مرکزی امکان‌پذیر است. مقوله مرکزی نمایانگر مضمون اصلی پژوهش است که حاصل همه تحلیل‌ها را در چند کلمه می‌ریزد و نشان می‌دهد که کل پژوهش‌ها در چه موردی به بحث و گفتگو می‌پردازد (استراوس و کوربین، ۱۹۹۸) ملاحظه می‌شود، مقوله مرکزی مورد بررسی در اینجا «آسیب‌شناسی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی» است که با توجه به تأکید عوامل مهم توسط مصاحبه‌شونده، این عوامل به صورت پیکان خط تیره مشخص گردید.

آسیب‌شناسی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی (شکل ۴) که نتایج تحلیل داده‌های پژوهش حاضر است. بر اساس نظر مصاحبه‌شوندگان به تحلیل وضعیت کنونی علم اطلاعات و دانش‌شناسی پرداخته و به تعبیری ساده‌تر می‌توان گفت

چالش‌های آموزشی این رشته در حوزه برنامه درسی دچار مشکلات ناشی از تمرکزگرایی کمیته برنامه‌ریزی است که باعث عدم برنامه‌ریزی پایه‌ای است؛ و مسئله‌سازی در محتوا که در شکل‌گیری عدم کارایی و کاربردی دروس و عدم بهره‌گیری از دروس بر واقعیات تأثیر دارد و در حوزه امکانات و زیرساخت‌ها عدم همخوانی امکانات گروه‌های آموزشی با تعداد دانشجویان مشاهده می‌شود که باعث تضعیف شدن امکانات دروس عملی می‌شود و در حوزه حرفه با مشکلات کسب و کار نیز درگیر است که با عدم کارایی و کاربردی دروس در ارتباط است و در زمینه تدریس با مشکل نبود طرح درس که بی‌تسلطی استادان را در تدریس به همراه می‌آورد که این موضوع در نبود ارزیابی آموزشی جلوه‌گر می‌شود؛ بنابراین توصیف‌ها و ادراکات مدرسان از وضعیت مسائل آموزشی علم اطلاعات و دانش‌شناسی

اطلاعات با چالش مسئله‌سازی محتوا مواجه است از جمله عملی نبودن محتوای برنامه‌های درسی و محتوایی که به حل مسائلی علمی نمی‌پردازد. عدم شناخت درست ممکن است برنامه‌ریزی را به سمت افراط و تفریط سوق دهد و آینده دانش‌آموختگان رشته را با آسیب روبرو سازد؛ بنابراین تعیین محتوای درسی نیاز به تفکر دارد و پیشنهاد می‌شود شناسایی محتوای با توجه به کاربرد آن‌ها مورد توجه قرار بگیرد. محتوای دروس با چه رویکرد و در چه مقطعی قرار است ارائه بشود و این محتواها بحث‌ها و منابع خاص خودش را می‌طلبد که این موضوع در راستای تحقیق (حیدری، ۱۳۹۰) است. از طرفی پایین بودن سن کهنگی محتوای آموزشی به دلیل تحولات سریع برخلاف خیلی از رشته‌ها پایین است. این امر نتیجه قهری ارتباط محتوای رشته با پیشرفت‌های روز است.

در پاسخ به سؤال دوم، آسیب عدم همخوانی امکانات و زیرساخت‌های فناوری با تحولات و تعداد دانشجویان شده است. در دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان نسبت به این مقوله بیشتر گروه‌های آموزشی به‌ویژه در دانشگاه‌های پیام نور، جامع علمی کاربردی و برخی از دانشگاه‌های غیرانتفاعی از امکانات آزمایشگاهی حداقلی که برای آموزش لازم است برخوردار نیستند. در صورتی که این وضعیت ادامه پیدا کند و تأکید بر تجهیزات و امکانات به‌عنوان بخش مهمی از پیش‌نیازها و شرایط تدریس سرفصل‌های مصوب تعیین نشود، اثربخشی فارغ‌التحصیلان با تردید جدی روبرو خواهد شد. لذا لازم است به‌عنوان یک مسئله کلان در برنامه‌ریزی‌ها به این مسئله توجه کافی معطوف گردد و تدابیری جهت اخذ مجوز برای کمیته برنامه‌ریزی جهت دخالت در بررسی‌ها و ارزیابی‌ها در نظر گرفته شود؛ یا کمیته مستقل نظارت و ارزیابی رشته تشکیل شود. از طرفی ضعف امکانات زیرساخت‌های موردنیاز برای اجرای دروس تخصصی و عملی؛ توان و انگیزش دانشجویان به‌عنوان دریافت‌کنندگان آموزش، پیاده‌سازی تخصص‌های تصویب‌شده در گام نخست و پیاده‌سازی صحیح تخصص‌هایی در گام دوم را در بسیاری از گروه‌های آموزشی با چالش‌هایی مواجه ساخته است که تحقیقات (نظر زاده زارع و دیگران، ۱۳۹۳؛ گرای،

در ایران که از آن نام‌برده شد منجر به آسیب‌شناسی آموزش این رشته منجر شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پاسخ سؤال اول آسیب: تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی کمیته علم اطلاعات و وزارت علوم است؛ بنابراین، تمرکززدایی برنامه‌ریزی دروس لازم است. از طرف دیگر نقش کمیته برنامه‌ریزی را بیشتر گسترش برنامه‌ریزی اعلام کرده‌اند تا انجام برنامه‌ریزی پایه‌ای. به نظر می‌رسد که اقدامات اعضای کمیته برای اعضای هیئت علمی رشته در ابهام است. حال اینکه انتخاب اعضای کمیته می‌تواند در بگیری بالاتری از استان‌ها داشته باشد و توزیع به‌صورت متوازن بین دانشگاه‌های مختلف صورت بگیرد. این امر مشارکت دانشگاه‌ها در فرایند برنامه‌ریزی و ارتباط قوی‌تر کمیته با گروه‌های آموزشی و انجام اقداماتی در جهت شفاف‌سازی وظایف کمیته می‌طلبد. عامل دیگر در راستای شناسایی آسیب برنامه‌ریزی دروس و عدم کارآیی و کاربردی بودن دروس با توجه با بازار کار شناخته شد.

در طراحی برنامه‌های درسی، معیارهای هفت‌گانه (توالی، تداوم، تلفیق، تعادل، تعامل، تحرک و پویایی، تلازم یا همخوانی و هماهنگی) باید رعایت شود تا برنامه از کارآیی و اثربخشی لازم برخوردار باشد (مهرداد حسن‌زاده، ۱۳۹۰). از مهم‌ترین عوامل مؤثر در کاربردی شدن برنامه‌های درسی، ارتباط این برنامه‌ها با بازار کار و صنعت است که پژوهش (درخشان، ۱۳۹۳؛ شهبازی و همکاران، ۱۳۹۴) بر آن تأکید دارد. از طرفی، به خاطر ماهیت بین‌رشته‌ای بودن مشاغل اطلاعاتی و دانشی و عدم انحصار علم اطلاعات و دانش شناسی در کنترل ورود به این حرفه‌ها و مشاغل، متخصصان این عرصه باید به موضوع برند سازی مشاغل دانشی توجه خاص داشته باشند. تأثیرگذاری فناوری اطلاعات بر محیط و ابزارهای کار، محتوای برنامه‌ی آموزشی، استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی توسط استادان و دانشجویان و ارزیابی توانایی آن‌ها در این زمینه یکی از محورهای مطالعاتی پژوهشگران بوده و در جهت تأیید این موضوع می‌توان از تحقیقات (حاضری و علوی، ۱۳۹۱) نام برد. همچنین علم

با برگزاری کارگاه آموزشی به تقویت توانایی و مهارت‌های دانشجویان کمک کنند.

در پاسخ به سؤال چهارم، آسیب‌های عمده‌ای در روش تدریس متجلی است، از جمله خو گرفتن برخی اساتید به شیوه‌های سنتی چون جزوه گویی و سخنرانی که نشان‌دهنده بی‌انگیزگی استادان است. لذا، هرگونه تلاشی در راستای تغییر شیوه‌ها باید بنیادین، علمی و همه‌جانبه باشد. ایجاد هرگونه انگیزه، مستلزم بسترسازی مناسب است. این مهم با عوامل دیگری چون سیاست‌گذاری‌های کلان در وزارت علوم و معاونت امور اساتید و دانشگاه‌ها مرتبط می‌باشد از جمله الزامی کردن دوره‌های روش تدریس برای متقاضیان توسط وزارت علوم. متأسفانه اغلب اساتید بدون گذراندن دوره‌های روش تدریس، اشتغال می‌یابند. اتخاذ رویکرد تشویقی در ارزشیابی اساتید ایجاد انگیزه بیشتر در آشنایی با روش‌های تدریس نوین، برقراری سیستم ارزشیابی منظم و بازخورد هر چه سریع‌تر آن به اساتید نیز مؤثر است. سیاست‌هایی چون، تأثیر محسوس سطح موفقیت اساتید بر میزان نرخ حق‌التدریس، شناسایی روش‌های خلاق اساتید توسط کارگروه‌های مرتبط و اطلاع‌رسانی به اساتید دیگر و تشویق استادان خلاق، از جمله تلاش‌های برانگیزاننده ست.

عدم الزام به ارائه طرح درس می‌تواند موجب عدم تسلط استاد در تدریس شود. عدم تسلط علمی استادان بر موضوع درسی، بخصوص در مقطع دکترا و با توجه به گرایش بازیابی اطلاعات نیز در این مقطع از مقوله‌های خطر ساز اعلام شده است. استادان رشته در دروس داده‌کاوی، پردازش زبان طبیعی و سایبرنتیک در مقطع دکترا دارای تسلط لازم نیستند و معمولاً از استادان رشته‌های دیگر جهت تدریس این دروس استفاده می‌شود. به همین سبب بحث «تخصص‌گرایی در برنامه‌ی درسی» مطرح می‌شود که ضرورت آن در سال‌های اخیر به کرات توسط صاحب‌نظران رشته گوسزد شده است (فتاحی، ۱۳۸۳؛ فدایی، ۱۳۹۴). در این راه با مشکلاتی همانند کمبود استاد متخصص برای دروس در بسیاری از گروه‌ها (دیانی، ۱۳۸۹) روبرو شده‌اند. اگرچه مهارت و نیز دانش استاد در زمینه درسی

حیدری و کوبی، ۱۳۹۶) مؤید این موضوع هستند. گروه آموزشی هر دانشگاه می‌تواند با تعامل و رایزنی با گروه‌های آموزشی فناوری اطلاعات و یا کامپیوتر همان دانشگاه با برگزاری کلاس‌ها بخصوص در مقطع تحصیلات تکمیلی، اشتراک منابع و امکانات آن گروه‌ها برای دانش‌آموختگان رشته امکانات فناوری را فراهم نماید.

در پاسخ به سؤال سوم، اشباع بازار کار و عدم جذب نیروهای جدید از مقوله فرعی (عدم اشتغال) و از مقوله اصلی مشکلات کسب و کار شناخته شد. چنانکه تحلیل آمارهای مرتبط با حوزه اشتغال، از سوی مرکز آمار ایران همانند بیکاری ۳۶ درصدی دانش‌آموختگان دانشگاهی و سهم ۲۵ درصدی دانش‌آموختگان دانشگاهی در بازار کار در سال ۹۹ بیان‌گر این مطلب است. بر اساس تحلیل نتایج، آموزش کارآفرینی در وضعیت مناسبی قرار ندارد. به گونه‌ای که ناکارآمدی مواد، محتوا و برنامه‌های علمی آموزشی و شیوه‌های تدریس مانع از انتقال مفاهیم کارآفرینی به دانشجویان شده است که مطالعه‌ی (صفری و سمیع زاده، ۱۳۹۱) در راستای این موضوع انجام شده و تأکیدی بر کمبود اشتغال در رشته است. به نظر می‌رسد با گذر از شیوه‌های آموزشی آزمون و خطا (فیلد^۱، ۲۰۰۸) حتی از زمان توجه به آموزش با رویکرد کارآفرینی و تربیت کتابدار کارآفرین نیز گذشته است. از طرفی بنابر سیاست کلی برنامه پنجم توسعه که توانمندسازی بخش غیردولتی برای مشارکت در تولید علم و فناوری است، اشتغال و استخدام به سمت شرکت‌ها و مؤسسات خصوصی سوق داده می‌شود و از نیروی تمام‌وقت و قطعی به سمت اشتغال غیردولتی و قراردادی گرایش پیدا کرده است. از طرف دیگر، شرکت‌ها و مؤسسات در استخدام فقط به مدرک اهمیت نمی‌دهند و مهارت‌های دانش‌آموختگان در حوزه‌های کاری موردنظر، مهم‌تر شده است.

لازم است این تغییر روند در برنامه‌های درسی گرایش‌ها نیز انعکاس مناسب پیدا کند (مهرداد و حسن‌زاده، ۱۳۹۱). در این زمینه گروه‌های علمی و آموزشی می‌توانند در حوزه‌های مختلف

^۱ . Field

است. سیاست‌گذاران آموزش علم اطلاعات باید در راستای استخدام اعضای هیئت‌علمی جدید با تجربه کاربر کتابخانه، بهبود شاخص نسبت دانشجو به استاد، کاهش مشغله‌های آموزشی، پژوهشی و اجرایی، توجه ویژه به مسئله آموزش مستمر و بازآموزی اعضای هیئت‌علمی و ارزشیابی آن‌ها، برگزاری دوره‌های بازآموزی ساختارمند و روزآمد در قالب مشاوره‌ای، سمینارها و کارگاه‌های آموزشی و امثال آن، باهدف آشنایی با شیوه‌های نوین آموزش، فن‌آوری‌های نوین، شیوه‌های ارزشیابی دانشجویان، برگزاری جلساتی برای اشتراک ایده‌ها و تجربه‌های تدریس و مستندسازی آن‌ها باهدف بهسازی اعضای هیئت‌علمی جدید، فراهم آمدن فرصت‌های مطالعاتی مستمر و متنوع باهدف آشنایی با مباحث روز دنیا را فراهم آورند. ارتقای کیفیت فارغ‌التحصیلان رشته از منظرهای مهارت، دانش، نگرش، سودمندی و توانمندی مهم است. نکته کلیدی «گسترش رشته‌های موازی» است که باید مورد توجه قرار گیرد.

خصوصیات فارغ‌التحصیلان همچون برون‌گرایی و تفکر هوشمندانه، معیاری جهت سنجش کیفیت رشته به حساب می‌آید. چنانکه فارغ‌التحصیلان با روحیه و نگرش برون‌گرایی انرژی و جهت خود را از بیرون دریافت کنند، لذا در ارتباط و تعامل بیشتری با دیگران هستند در نتیجه هوشمندانه درباره مشکلات تفکر عمیق می‌کنند و در سایه تجهیز به دانش روز که مستلزم یادگیری زبان انگلیسی و تبحر در آمار است، سبب پیشرفت در جنبه تحقیقاتی و پژوهشی فارغ‌التحصیل می‌شود. درعین حال راهبرد کارآفرینی، یکی از راه‌هایی است که می‌تواند به عنوان اقدامی پایدار در جهت اشتغال‌زایی مورد توجه قرار گیرد. فرصت تأمل «فرصت‌های شغلی جدید با محوریت اطلاعات و دانش» و برنامه‌ریزی متخصصان درباره‌ی ظهور مشاغل اطلاعاتی و دانشی در بازار کار دولتی و غیردولتی، ردیف‌های استخدامی این مشاغل، شرح شغل‌ها و استانداردهای مربوطه نیز مهم است. این امر لزوم بازنگری در ساختار آموزش و منابع دروس و ایجاد گرایش‌های تازه در رشته است که بیگدلی و حمدی پور (۱۳۹۱) و منصوریان (۱۳۹۰) آن را مورد توجه قرار دادند. همچنین وجود انجمن‌های علمی دانشجویی و برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های

مهم است ولی کافی نیست. علاوه بر محتوا، چگونگی انتقال مطالب و ابتکار و خلاقیت در این زمینه نیز اهمیت دارد.

عدم استفاده از منابع متعدد در تدریس نیز مشکل‌ساز است. در صورتی که مدرسان با بهره‌گیری از منابع چندگانه آموزشی، تلاش می‌نمایند تا بین اجزای دانش ارتباط برقرار نمایند و بدین ترتیب در موقعیت‌های مختلف آموزشی اعم از فضای یادگیری کلاسی و غیر کلاسی، کیفیت و مطلوبیت فرایند یاددهی - یادگیری را ارتقا بدهند.

در پاسخ به سؤال پنجم، راه کارهای ایجاد تعامل و کارگروهی و تجربیات بین‌المللی، امکان بازبینی و تجدیدنظر دانش اساتید و گروه‌های آموزشی و آموزش مداوم آن‌ها و لزوم بازنگری دروس، کیفیت فارغ‌التحصیلان و توسعه دانش نظری می‌تواند مؤثر باشد. با توجه به ماهیت بین‌رشته‌ای بودن، تعاملات گسترده با محیط پیرامون می‌توان داشت. در این سیستم پویا مجموعه‌ای از اعضا در درون و برون رشته در تعامل با یکدیگر سازگاری و ماندگاری آن را در محیطی بزرگ‌تر تحت عنوان سیستم آموزش عالی کشور رقم می‌زنند. در تعاملات درونی، همکاری و تعامل با همکاران درون رشته و در تعاملات برونی با دیگر رشته‌ها و مسئولان در سطح کشور و تعاملات با اعضای رشته در سطح بین‌المللی مهم است.

در تعامل اعضای رشته باهم ایجاد کارگروهی و آموزش آن به دانشجویان توصیه می‌شود زیرا این نوع همکاری سبب انتقال اطلاعات و تجربه‌ها در میان رشته می‌شود و همچنین در سطح بین‌المللی با توجه به ماهیت بین‌رشته‌ای حضور در کنفرانس‌ها و همایش‌های بین‌المللی کمک شایانی در امر همکاری و تعاملات حرفه‌ای می‌کند. چنان که «پیرز»^۱ (نقل در چانگ و هوانگ^۲، ۲۰۱۲) به سه نوع انتقال اطلاعات اشاره می‌کند: ۱. ارجاع به منابعی از رشته دیگر. ۲. همکاری با پژوهشگران دیگر رشته‌ها و ۳. چاپ در نشریات خارج از رشته.

وظایف سنگین آموزشی، فرسودگی شغلی، اولویت پژوهش بر آموزش در آیین‌نامه‌ی ارتقای مرتبه‌ی علمی از جمله مشکلات

^۱ . Pierse

^۲ . Chang & Huang

بیگدلی، ز.؛ حمدی پور، ا. (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی برنامه آموزشی دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع رسانی مصوب سال‌های ۱۳۷۵ و ۱۳۸۸. *پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات*، ۲۸(۲۱): ۲۸۳-۳۰۴.

حاضری، ا.؛ علوی، س. (۱۳۹۱). آگاهی و استفاده مدرسان کتابداری و اطلاع رسانی ایران از فناوری‌های وب ۲. *پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات*، ۲۸(۲۱): ۳۸-۴۱.

حری، عباس (۱۳۹۰). ضرورت رویکردی سه وجهی به آموزش کتابداری و اطلاع رسانی. *کتاب ماه کلیات*، ۱۰(۱۶۶): ۱۱-۱۰. حمدی پور، ا.؛ بیگدلی، ز. (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی برنامه آموزشی دوره کارشناسی کتابداری و اطلاع رسانی مصوب سال‌های ۱۳۷۵ و ۱۳۸۸. *پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات*، ۲۸(۲۱): ۲۸۳-۳۰۴.

حیدری، غ. (۱۳۹۰). آموزش کتابداری و علم اطلاعات در ایران: موانع و راهکارها. *فصلنامه کتابداری و اطلاع رسانی*، ۲(۵۴): ۷۱-۱۰۵. خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۹). سی‌وشش درصد بیکاران در کشور تحصیلات دانشگاهی دارند. بازبانی ۲۰ مهر ۱۳۹۹، از <https://www.amar.org.ir> درخشان، م. (۱۳۹۳). *بررسی سطح مهارت‌های فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز* سنجش نگرش

آن‌ها در زمینه‌ی نقش برنامه درسی در ارتقای این مهارت‌ها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز.

دیانی، م.ح. (۱۳۸۹). *تاریخچه آموزش کتابداری و اطلاع رسانی در ایران*. مشهد: انتشارات کتابخانه رایانه‌ای.

رادفر، ا.ح.؛ فهیم نیا، ف.؛ اسمعیلی گیوی، م.ر.؛ حسینی بهشتی، م. (۱۳۹۶). طراحی مدل معنایی آموزش در حوزه

علم اطلاعات و دانش شناسی. *پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی*، ۲۸(۲): ۶۳-۸۶،

رحمانی، م.؛ انصاری، م. (۱۳۹۶). بررسی نیازهای آموزشی دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته علم اطلاعات و دانش شناسی. *علوم و فنون مدیریت اطلاعات*، ۳(۴): ۱۱۴-۱۹۸.

رها دوست، ب. (۱۳۸۶). *فلسفه کتابداری و اطلاع رسانی*. تهران: نشر کتابدار.

شهبازی، ر.؛ فهیم نیا، ف.؛ حکیم زاده، ر.؛ فدایی، غ. (۱۳۹۴). تحلیل سرفصل‌های برنامه‌های درسی کارشناسی ارشد و کارشناسی رشته

آموزشی مختلف برای توانمندی و مهارت‌های دانشجویان در حوزه‌های مختلف می‌تواند راهگشا باشد که پژوهش رحمانی و انصاری (۱۳۹۶) بر این موضوع تأکید دارند.

در بحث وام‌گیری نظریه‌ها از سایر حوزه‌ها، با توجه به تخصصی شدن حوزه‌های موضوعی و پیدایش رشته‌های جدید، میان‌رشته‌ای بودن امری ضروری برای پیشرفت علم است؛ بنابراین میان‌رشته‌ای بودن امتیازی است تا تبادل و ارتباط با سایر حوزه‌های علوم تقویت شود و مورد استقبال قرار گیرد و تلاش شود با همکاری و مشارکت با متخصصان سایر حوزه‌ها، رشته تقویت‌شده و توسعه یابد. همچنین تقویت دانش نظریه‌پردازی در این حوزه توجه به مواردی همچون تبیین و تدریس اصول نظریه‌پردازی / نظریه‌سازی بخصوص در مقطع دکترا و آموزش مهارت تحلیل نظریه‌ها، ایجاد پل ارتباطی بین مبانی عملی و نظری، گنجانیدن دروس فلسفی و بنیانی، تدریس و تبیین اصول تفکر تحلیلی و انتقادی راه‌حلی است که مطالعه (محمدی استانی و شعبانی، ۱۳۹۶) در این راستا بیانگر این مطلب است. در جهت تقویت نظریه‌پردازی و انعکاس آن در سطح بین‌المللی از طریق گروه‌های آموزشی باید اقدام شود.

جهت‌دهی مناسبی برای استقرار نظام اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در آموزش رشته لازم است. در سطح ملی هنوز شاخص‌ها و استانداردهای معتبری جهت ارزیابی نیروی انسانی رشته مورد توافق قرار نگرفته که لازم است کتابخانه ملی و انجمن کتابداری و اطلاع رسانی نسبت به آن اقدام نمایند.

منابع

آراسته خو، م. (۱۳۷۰). *نقد و نگرش بر فرهنگ اصطلاحات علمی - اجتماعی*. تهران: نشر گستره.

ابراهیمی، ر.؛ علی پورنجمی، س. (۱۳۸۸). پیامدهای ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش کتابداری و اطلاع رسانی.

ارتباط علمی، ۱۲(۱): ۱۰-۱۴.

ابراهیمیان، ح. (۱۳۹۰). بازخوانی مفهوم مهندسی فرهنگی و آسیب‌شناسی فرهنگی در نظام آموزش عالی. *مطالعات قدرت نرم*،

۲(۵): ۱۲۱-۱۵۰.

اعضای هیئت علمی و دانشجویان دکتری این رشته. علوم و فنون مدیریت اطلاعات، ۵(۱۵): ۱۵۵-۱۸۰.

Chang, Yu-Wei; & Huang, Mu-H. (2012). A study of the evolution of interdisciplinarity in library an information sciences using three Bibliometric. *Journal of the American Society for Information Scienc And Technology*, 63(1):22-33

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Michigan: Merrill). Retrieved, May 21, 2018, from https://books.google.com/books/about/Educational_Research.html

Field, J. J. (2008). Understanding your competencies to create a successful career. Retrieved, October 8, 2015 from <http://stl.haworthpress.com>.

Kennan, M. A.; Carroll, M.; Thompson, K. M. (2018). Letting go, holding on, or re-envisioning? Challenges and opportunities for LIS Education in Australia. In J. Percell, L. C. Sarin, P. T. Jaeger, & J. C. Bertot (Eds.), *Re-envisioning the MLS: Perspectives on the future of library and information science education* (Vol. 44A, pp. 161-176). (Advances in librarianship; Vol. 44A)

Polparsari, J. (2012). *Global and Information and Communication Technology (ICT) Changes InLibrary and Information Studies (LIS): Information Seeking Behaviors of LIS Faculty Members in*

Thailand. Doctor of Philosophy. *Library and Information Studies*. University of Wisconsin-Madison Ganaie,

Shonhe, L. (2019). A Consolidation of Challenges Faced by School Libraries in Developing Countries

, *Library Philosophy and Practice*. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2467/>

Shwabkah, Y. A.; Nashrawan, F. H.; Al-Fadel, T. and M. (2016). The inintegration of ICT in library and information science curriculum analytical study of students' perception in Jordanian Universities. *Library Review*, 65 (6/7): 445-460

علم اطلاعات و دانش شناسی بر اساس فرصت‌های شغلی نوظهور مبتنی بر فناوری اطلاعات در بازار کار جهانی. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱۸ (۲)، ۱۰۳-۱۴۰.

صفری، س.؛ سمیع زاده، م. (۱۳۹۱). نیازسنجی آموزش دانش و مهارت کارآفرینی در رشته‌های علوم انسانی. *فناوری آموزش*، ۷ (۱): ۶۵-۷۹.

فتاحی، ر.ا. (۱۳۸۳). تخصص‌گرایی در حرفه. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۷(۴): ۳-۴.

فدایی، غ. (۱۳۹۴). این حوزه برای بقا نیاز به تخصص دارد. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، ۲۱(۱): ۷-۱۱.

فدایی، غ.؛ برمر، ا. (۱۳۹۰). دانشکده کتابداری و اطلاع‌رسانی: گروه ها، رشته ها، گرایش ها و مقاطع تحصیلی پیشنهادی. *نشریه تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*، ۴۵(۵۵): ۲۶-۱۳.

فرج پهلوی، غ. (۱۳۹۰). کلیات ماهنامه بررسی و نقد کتاب، ۱۴(۱۰): ۲۸-۳۳.

گرایی، ا.؛ حیدری، غ.؛ کوی، م. (۱۳۹۶). آینده‌نگاری آموزش علم اطلاعات و دانش شناسی ایران با رویکرد تحلیل تأثیرات متقابل. *تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*، ۵۰(۴): ۶۸-۳۹.

محمدی استانی، م.؛ شعبانی، ا. (۱۳۹۶). نظریه‌پردازی در علم اطلاعات و دانش شناسی با استفاده از روش شناسی عمومی لینهام. *مطالعات ملی کتابداری و سازمان‌دهی اطلاعات*، ۲۸(۱): ۱۵-۲۸.

منصوریان، ی. (۱۳۹۰). صد شغل برای کتابداران: پست‌های سازمانی نوین در کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی. *فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازمان‌دهی اطلاعات*، ۲۲(۳): ۸۸-۱۰۳.

مهرداد، ج.؛ حسن‌زاده، م. (۱۳۹۰). راهبردهایی برای کمیته برنامه‌ریزی کتابداری و اطلاع‌رسانی ۱۳۹۰-۱۳۹۴. شیراز: تخت جمشید مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری.

نظر زاده زارع، م.؛ مردانی، ا.؛ عباسی، ح.؛ عباسی، ز. (۱۳۹۳). چالش‌های موجود در ارزیابی درونی (مورد گروه‌های آموزشی علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه‌های دولتی ایران). *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱۷(۲): ۵۱-۷۴.

یاری، ص.؛ حیدری، غ.؛ عظیمی، م. (۱۳۹۸). شناسایی و تحلیل موانع تجاری‌سازی دانش علم اطلاعات و دانش شناسی از دیدگاه

The Pathology of library and Information Science Education: A Grounded Theory Approach

Zahra Rezazadeh¹ | Zohreh Mirhosseini²

1. PhD of Library & Information Science, University of Ferdowsi Mashhad, Iran. (Corresponding Author)
zrezazadeh@yahoo.com
2. Associate Professor of Library & Information Science Islamic Azad University, Tehran North Branch,
z_mirhoseini@iau-tnb.ac.ir

Abstract:

Objective: To identify the problems of education in library and information science from the perspective of specialists was the main purpose.

Methodology: This research was carried out using a qualitative approach using grounded theory. The data gathering tool was a deep interview. Data analysis and coding were performed over three stages of open, axial and selective coding procedures, using the MAXQDA qualitative analysis software. The research community was composed of 14 members of library and Information science Program Planning Committee and faculty members and experts from four universities. They were selected using purposeful combination targeted and snowball sampling methods.

Results: the factors affecting the pathology of the education of library and information science including educational equipment, technology infrastructure, human factors, curriculum planning, the importance of course subjects, professional activities, field attractiveness, methodology, teaching, business problems, lack of financial resources, documentary tsunami, and lack of social insights were identified.

Conclusion: The factors influencing social behaviors, entrepreneurship, strengthening theoretical knowledge, convergence with society, performance evaluation, quality of graduates, continuing education, revising lessons as strategies for removing barriers to training injuries, the use of strategies has led to the consequences of training dynamics, the identification of indicators functional, will be prospective. The effective factors in "education pathology" presented in the form of a model.

Key words: Pathology, Higher education, Library and information science-Iran, Grounded Theory