



پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی

۱۹

- ۵ موانع رشد ظرفیت پدیدۀ نظریه پردازی در ایران: موردکاوی دانشگاه تربیت مدرس
محمد حسن زاده، بهروز رسولی، المیرا کریمی
- ۳۵ بررسی رابطه عوامل توانمندساز دانش با خلق دانش در میان کتابداران کتابخانه های عمومی
محمد بهرامی، صالح رحیمی، امین زارع
- ۵۵ بررسی اهداف و انگیزه های اشتراک اطلاعات در صفحه های آموزشی موفق در رویت پذیری اینستاگرام بر اساس نظریه استفاده و رضامندی
فاطمه تقی پناهی، محسن نوکاریزی، محمد حسین دیانی
- ۸۰ شناسایی عوامل مؤثر و تدوین الگوی پیشنهادی برای رفتار برنامه ریزی نشده کاربران در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه های دانشگاهی: مطالعه ای ترکیبی
هادی هراتی، نجلا حریری، علیرضا اسفندیاری مقدم
- ۱۰۳ بازنمون روابط تبارشناختی علمی در متون درسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی
فاطمه پازوکی، معصومه کربلایی آقا کامران، امیر غائبی
- ۱۲۸ مجموعه سازی منابع کتابخانه ای ایران: تحلیل محتوای آثار در ۵ دهه اخیر
معصومه یگانه فر، عاطفه زارعی
- ۱۵۲ نقدی بر کتاب «رده BP اسلام: گسترش رده اسلام بر اساس نظام رده بندی کنگره»
طیبه حاج باقریان، مصطفی محفوظی
- ۱۸۵ چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ در ارزیابی سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی (مطالعه موردی دانشگاه شهید چمران اهواز).
شهناز خادمی زاده، عبدالحسین فرج پهلوی، معصومه بادنوروز

ادامه دارد ...

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی

(تفکیک شده از مجله مطالعات تربیتی و روان شناسی)

دوفصلنامه علمی

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

گروه علوم اطلاعات و دانش شناسی

سال ۱۰ - شماره ۱ - بهار و زمستان ۱۳۹۹

پروانه انتشار نشریه: نامه شماره ۱۲۴۱۱۴۰۵ مورخ ۱۳۸۳/۲/۱۲

این مجله به استناد مجوز شماره ۱۹/۳/۱۱/۱۰۵۰۳۲ مورخ ۱۳۸۹/۱۲/۱۴ کمیسیون

نشریات علمی کشور دارای اعتبار علمی- پژوهشی است.

بر اساس مصوبه وزارت عتف از سال ۱۳۹۸، کلیه نشریات دارای درجه "علمی-پژوهشی"

به نشریه "علمی" تغییر نام یافتند.

شماره ۱۳ این مجله با عنوان "پژوهش های نظری و کاربردی در علم اطلاعات و دانش شناسی" منتشر شده است.

پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی، در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)،

پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، نورمگز، سیویلیکا و

بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran) نمایه می شود.

مدیر مسئول: دکتر سید رحمت الله فتاحی، استاد دانشگاه فردوسی مشهد

سر دبیر: دکتر سید رحمت الله فتاحی، استاد دانشگاه فردوسی مشهد

هیئت تحریریه:

نام	تخصص	مرتبه علمی
دکتر زاهد بیگدلی	رفتارهای اطلاع یابی	استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
دکتر مهری پریخ	مدیریت دانش و سواد اطلاعاتی	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر زهیر حیاتی	آموزش کتابداری	دانشیار دانشگاه شیراز
دکتر محمد رضا داورپناه	رفتارهای اطلاع یابی و مدیریت دانش	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر سعید رضایی شریف آبادی	مطالعات آرشیوی	استاد دانشگاه الزهرا (س)
دکتر الهام صیاد عبدی	علم اطلاعات و اطلاع شناسی	استادیار دانشگاه کوئینزلند استرالیا
دکتر رحمت الله فتاحی	سازماندهی اطلاعات و دانش	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر جعفر مهرا	بازیابی اطلاعات و سازماندهی دانش	استاد دانشگاه شیراز
دکتر نرگس نشاط	علم اطلاعات و اطلاع شناسی	دانشیار سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران
دکتر محسن نوکاریزی	علم اطلاعات و اطلاع شناسی	استاد دانشگاه فردوسی مشهد

داوران این شماره:

زویا آتام، سمیه سادات آخشیک، شعله ارسطوپور، مهری پریخ، سید مهدی حسینی، زهیر حیاتی، مهدی زاهدی
نوقابی، محمود سالاری، مهدی شقاقی، میترا صمیعی، زهره عباسی، رحمت الله فتاحی، مرتضی کویکی، محسن
نوکاریزی، هادی هراتی

مدیر اجرایی: نجمه رحیمی

ویراستار مقالات: زهره عدالتیان

ویراستار چکیده‌های انگلیسی: دکتر حیدر مختاری

مجله در ویراستاری، تنظیم و تلخیص مطالب آزاد است. ترتیب مقاله ها نشان دهنده ارزش علمی
یا شخصیت نویسندگان نیست. دیدگاه های مندرج در نوشته ها الزاما بیانگر نظر مجله نیست.

نشانی دفتر مجله: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی،

صندوق پستی ۱۵۱۸- کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

تلفن: ۰۵۱ ۳۸۸۰۳۶۸۷

دور نگار: ۰۵۱ ۳۸۸۰۷۳۳۹

نشانی وبگاه مجله: <http://infosci.um.ac.ir>

فهرست مقالات

- ۱ موانع رشد ظرفیت پدیده نظریه پردازی در ایران: موردکاوی دانشگاه تربیت مدرس
محمد حسن زاده، بهروز رسولی، المیرا کریمی ۵
- ۲ بررسی رابطه عوامل توانمندساز دانش با خلق دانش در میان کتابداران کتابخانه های عمومی
محمد بهرامی، صالح رحیمی، امین زارع ۳۵
- ۳ بررسی اهداف و انگیزه های اشتراک اطلاعات در صفحه های آموزشی موفق در رویت پذیری اینستاگرام بر اساس نظریه استفاده و رضامندی
فاطمه تقی پناهی، محسن نوکاریزی، محمد حسین دیانی ۵۵
- ۴ شناسایی عوامل مؤثر و تدوین الگوی پیشنهادی برای رفتار برنامه ریزی نشده کاربران در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه های دانشگاهی: مطالعه ای ترکیبی
هادی هراتی، نجلا حریری، علیرضا اسفندیاری مقدم ۸۰
- ۵ بازنمون روابط تبارشناختی علمی در متون درسی رشته علم اطلاعات و دانش شناسی
فاطمه پازوکی، معصومه کربلایی آقا کامران، امیر غائبی ۱۰۳
- ۶ مجموعه سازی منابع کتابخانه ای ایران: تحلیل محتوای آثار در ۵ دهه اخیر
معصومه یگانه فر، عاطفه زارعی ۱۲۸
- ۷ نقدی بر کتاب «رده BP اسلام: گسترش رده اسلام بر اساس نظام رده بندی کنگره»
طیبه حاج باقریان، مصطفی محفوظی ۱۵۲
- ۸ چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ در ارزیابی سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی (مطالعه موردی دانشگاه شهید چمران اهواز).
شهناز خادمی زاده، عبدالحسین فرج پهلوی، معصومه بادنوروز ۱۸۵
- ۹ نقش سواد اطلاعاتی در بهره گیری از رویکردهای متنوع تدریس برای معلمان مقطع ابتدائی.
بهار بینشیان، محمد زره ساز، نسرین محمدحسینی ۲۰۵
- ۱۰ تحلیل روان شناختی «نیاز به آزادی» در شخصیت های داستان های برگزیده کودک و نوجوان؛ براساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر
ناصر نیکوبخت، سید محسن اصغری نکاح، سمیه رضایی، جعفر فسائی ۲۲۴

توانمندی داستان‌ها در آموزش کارکردهای اجرایی به کودکان ADHD گروه سنی «الف»، «ب» و «الف/ب» بر پایه نظریه گسترش یافته بازداري رفتار بارکلی
نجمه رحيمي سه گنبد ، مهري پريرخ ، علي مشهدي

گرايش موضوعي مطالعه غيردرسي اعضاي كتابخانه‌هاي عمومي مناطق ۱۸ و ۱۹ شهر تهران
علي جالالي ديزجي ، حمدالله خادمي حسنپور ، گل‌نساء گليني مقدم



حسن زاده، محمد؛ رسولی، بهروز؛ کریمی، المیرا (۱۳۹۹). موانع رشد ظرفیت پدیده نظریه پردازی در ایران: مورد کاوی دانشگاه تربیت مدرس. *پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی*، ۱۰ (۱)، ۵-۳۴.

موانع رشد ظرفیت پدیده نظریه پردازی در ایران: مورد کاوی دانشگاه تربیت مدرس

محمد حسن زاده^۱، بهروز رسولی^۲، المیرا کریمی^۳

DOI: [10.22067/riis.v0i0.71623](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.71623)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴

چکیده

مقدمه: نظریه پردازی از کلیدی ترین بنیان های علمی است و دانشمندان و کشورهایی به این مقام نائل می شوند که به لحاظ علمی پیشرفته باشند. به نظر می رسد هنوز این پدیده آن گونه که باید در ایران رشد نکرده است و کماکان دانشگاه های ایرانی در این زمینه ضعیف هستند. هدف این پژوهش واکاوی موانع کلیدی رشد ظرفیت نظریه پردازی در کشور است.

روش شناسی: رویکرد این پژوهش کیفی و جهان بینی آن در فلسفه تفسیرگرایی با آمیزه ای از عمل گرایی تعریف می شود. به این دلیل که پژوهش حاضر با هدف اصلی شناسایی موانع رشد نظریه پردازی در دانشگاه تربیت مدرس و ارائه راهکارهایی برای گسترش ظرفیت نظریه پردازی انجام شده است، پژوهشگران با عوامل انسانی مواجه هستند که کنش گران اصلی نظریه پردازی به شمار می آیند. از منطق استقرایی برای شناسایی موانع و راهکارها و دسته بندی آنها استفاده شد. پس رویکرد کیفی برای پاسخ گویی به اهداف پژوهش به رویکرد کمی ترجیح داده شد. نوآوری کلیدی پژوهش حاضر که آن را از دیگر پژوهش ها متمایز می کند در روش شناسی است. از آنجا که این مطالعه با روش کیفی انجام شده دید بهتری از بافت واقعی به دست می دهد. با تکنیک «نمونه گیری متخصص» ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس از حوزه های گوناگون علمی گزینش شدند و با آنها به شکل حضوری مصاحبه شد.

۱. استاد علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)، Hasanzadeh@modares.ac.ir

۲. استادیار علم اطلاعات و دانش شناسی پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، Rasuli@irandoc.ac.ir

۳. دانش آموخته دکتری علم اطلاعات و دانش شناسی پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)،

Karimi@alumni.irandoc.ac.ir

یافته‌ها: موانع بسیاری هستند که می‌توانند سر راه پیشرفت نظریه‌پردازی قرار گیرند. در یک نگاه کلی می‌توان این موانع را به دو گروه کلی موانع فراگیر و برون سازمان و موانع سازمانی دسته‌بندی کرد. موانع سازمانی ریشه در سازوکارها و مدیریت دانشگاه تربیت مدرس دارند و شاید در مؤسسه‌های دیگر به چشم نخورند. این موانع را می‌توان در هفت دسته کلی شامل کمبود پیوند نهادی، محدودیت منابع سازمانی، نظام نادرست ارزشیابی، ضعف ارتباط علمی، آموزش ناکارآمد دانشگاهی، کیفیت پایین علمی دانشجویان، و بی‌مسئولیتی پژوهشگران سازماندهی کرد.

نتیجه‌گیری: نظریه‌پردازی از کلیدی‌ترین پدیده‌های علمی است که باید با جدیت در فضای علمی ایران دنبال شود و نخستین گام برای تحقق این پدیده شناسایی موانعی است که رشد آنرا کند می‌سازند. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی انجام شده که دیدی ژرف از موانع نظریه‌پردازی به دست می‌دهد و دسته‌بندی تازه‌ای مطرح می‌کند که تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری را در این زمینه عملی می‌سازد. کلیدی‌ترین کارکرد این پژوهش برای سیاست‌گذاری و گسترش ظرفیت نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس است. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان تصمیم‌هایی کلیدی طرح کرد که در نهایت به حذف موانع بی‌انجامد و این ظرفیت را در دانشگاه به وجود آورد. اگرچه، شاید سیاست‌گذاران آموزش عالی در کشور نیز می‌توانند چنین مدلی را در دیگر دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های پژوهشی کشور پیاده‌سازی کنند.

کلیدواژه‌ها: نظریه‌پردازی، نظریه، دانشگاه تربیت مدرس، موانع و مشکلات، آموزش عالی.

مقدمه و طرح مسأله

علم از پدیده‌های کلیدی نسل بشر و بنیان بسیاری از پیشرفت‌ها و توانایی‌های او در طول زمان بوده است. این پدیده امروزه بسیار نظام‌مندتر شده و ساختار نهادی نیز یافته است؛ نهادهای گوناگون درگیر فعالیت‌های علمی و مدیریت فرایندهای مرتبط با علم هستند، کنش‌گران کلیدی با پدیده علم سروکار دارند که آنرا جلو می‌برند، و فرایندهای مشخصی وجود دارد که پیشرفت سریع علم را امکان‌پذیر می‌کنند. دانشمندان و پژوهشگران برای آنکه بتوانند پدیده‌ها را تشریح و تبیین کنند باید مشاهده‌ها و آزمایش‌های دقیقی انجام دهند، آنها را در قالب قواعدی خاص گزارش کنند و توضیحی نظام‌مند و منطقی درباره آنها ارائه دهند و آنها را پیش‌بینی کنند، این توضیح، تبیین و پیش‌بینی نظام‌مند چیزی است که ما امروزه آنرا به‌عنوان نظریه^۱ می‌شناسیم.

«نظریه» از شمار واژگانی است که با علم پیوندی ناگسستنی دارد. ابداع تلفن برای برقراری ارتباط با یکدیگر، فرستادن ماهواره به فضا، پیش‌بینی‌های هواشناسی، پیدایش هوش مصنوعی، و همه پیشرفت‌های

دیگر وابسته به نظریه‌های علمی هستند. برای نمونه «نظریه نسبیت»^۱ اثر «آلبرت اینشتین» سال‌هاست که در حوزه علوم طبیعی مطرح شده و بر پایه آن پیشرفت‌هایی در زمینه‌های گوناگون علمی پدید آمده است. یا نظریه «انقلاب‌های علمی» اثر «تامس کوهن» را می‌توان مثال زد که بیشتر در حوزه علوم اجتماعی و تاریخ و فلسفه علم مطرح است و بر پایه آن می‌توان پارادایم‌های علم را توضیح داد. یا «نظریه کپرنیک»^۲ و «نظریه کپلر»^۳ در علوم فضا و اخترشناسی، «نظریه مکانیک نیوتنی» در فیزیک، «نظریه دانش»^۴، «نظریه برخورد تمدن‌ها»، «نظریه آنومی»^۴، و مانند این نظریه‌ها همه مفاهیم بنیادینی هستند که می‌توان گفت علم امروز بر پایه آنها شکل گرفته و علم فردا نیز بر پایه نظریه‌های امروزی پیشرفت خواهد کرد.

به عبارتی می‌توان گفت نظریه پردازی در قلب فرایندهای علمی و ارتباط مراکز علم با جهان پیرامونی قرار دارد و راه و رسمی است که عالمان علوم اجتماعی از طریق آن به تولید و خلق ایده‌ها و پیشبرد علوم می‌پردازند (Jaccard and Jacoby, 2010, ix). یکی از تأثیرگذارترین افراد در تاریخ و فلسفه علم، یعنی «کارل پوپر» معتقد است که نظریه‌های علمی اظهاراتی عام و فراگیر هستند که منطق دانش علمی بر پایه آنها استوار است (Popper, 2005, 37).

رشد و پیشرفت هر جامعه‌ای در همه زمینه‌ها اعم از (علمی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی) همبستگی و رابطه بسیار قوی با رشد و پیشرفت دانشگاه‌ها دارد و دانشگاه‌ها به عنوان مراکز علمی نقش مهم و کلیدی در تولید و توسعه نظریه‌های علمی را دارند. علیرغم توصیه و سیاستگذاری در زمینه پیشرفت نظریه پردازی در کشور، به نظر می‌رسد هنوز این پدیده آن گونه که باید رشد نکرده است و کماکان دانشگاه‌های ایرانی در این زمینه ضعیف بوده‌اند که نشان می‌دهد با مسائل و مشکلاتی مواجه هستند. بی تردید تا زمانی که دیدی کامل و جامع از گستره این مسائل و مشکلات وجود نداشته باشد نمی‌توان درباره آنها چاره‌اندیشی کرد و در راستای برطرف کردن آنها و سرانجام افزایش ظرفیت نظریه پردازی برآمد.

پژوهش حاضر با رویکرد موردکاوی به بررسی این مشکلات در دانشگاه تربیت مدرس که از این قاعده مستثنی نیست پرداخته است. این دانشگاه به عنوان یک دانشگاه ارائه‌دهنده تحصیلات تکمیلی در میان دانشگاه‌های ایران دارای رتبه خوبی به لحاظ شاخص‌های علمی و پژوهشی است و افزون بر داشتن

1. Relativity Theory
2. Copernicus' Theory
3. Kepler's Theory

۴. آنومی به انگلیسی Anomie: به فقدان هنجار یا بی‌هنجاری اطلاق می‌شود. این به معنی عدم وابستگی شخص و جامعه است

که به چندپاره شدن جامعه می‌انجامد. این اصطلاح توسط جامعه‌شناس فرانسوی امیل دورکیم مشهور شد.

ظرفیت‌های داخلی مثل منابع انسانی متخصص و خبره در زمینه‌های گوناگون، همه‌ساله متولی برگزاری نشست‌های علمی، همایش‌ها، کنفرانس‌ها، جلسات تخصصی علمی، کارگاه‌های علمی و غیره است و همه این رویدادها نشانگر ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل این دانشگاه برای ایجاد زمینه برای نظریه‌پردازی و تولید نظریه است.

این پژوهش بخشی از طرح فراگیرتری است که با هدف تدوین مدل رشد ظرفیت نظریه‌پردازی در دانشگاه تربیت مدرس انجام شده است. اگر در یک نگاه کل‌نگر موانع و مشکلات رشد ظرفیت نظریه‌پردازی را به دو دسته فراگیر و سازمانی دسته‌بندی کنیم، این مقاله به شکلی خاص مسائل و مشکلات سازمانی رشد ظرفیت نظریه‌پردازی را در کانون توجه جای داده است.

نظریه و نظریه‌پردازی

تعریف واژه‌نامه‌ای نظریه تعریفی نسبتاً ساده است که ریشه واژه «نظریه» را در ادبیات یونانی و در واژه «Theoria» جستجو می‌کنند (رفیع‌پور، ۱۳۹۳، ص ۹۳). دائرةالمعارف «بریتانیکا» (Britanica Encyclopedia, 2017) در تعریف «نظریه علمی»^۱ آورده است: نظریه علمی یک ساختار فکری نظام‌مند از مفاهیم گسترده‌ای است که مجموعه‌ای از قوانین تجربی یا آزمایشگاهی مرتبط با قواعد موجود در یک چیز یا پدیده را در بر دارد که هم مشاهده و هم ثابت شده است. یک نظریه علمی ساختاری است که توسط این قوانین پیشنهاد می‌شود و برای توضیح آنها به شیوه‌ای منطقی و علمی پدید آمده است. رفیع‌پور (۱۳۹۳، ص ۹۳-۹۶) نیز مجموعه‌ای از تعاریف نظریه را گردآوری کرده است. او در تعریفی عام نظریه را به معنی «بررسی کلی و وسیع مسائل از راه تفکر و تخیل» می‌داند، «به‌طوری که این بررسی نباید الزاماً رابطه‌ای با عمل (واقعیت) داشته باشد».

«کروتو» (Kroto, 2017) با اشاره به حجم بی‌شمار نظریه‌هایی که تاکنون ارائه شده‌اند، نظریه‌ها را در دو دسته عام طبقه‌بندی کرده است: نظریه‌های علمی و نظریه‌های غیرعلمی. او در تعریف نظریه‌های علمی می‌گوید که «نظریه‌هایی که صحیح و بر پایه واقعیت‌ها (فکت) هستند، چرا که در نتیجه کارهایی تجربی پدید آمده‌اند». اگر تاکنون نظریه‌های گوناگون را در کنار هم قرار داده باشیم و دقیق‌تر در احوال آنها کنکاش کرده باشیم، متوجه شده‌ایم که تمام نظریه‌ها به لحاظ وسعت و گستردگی در یک سطح نیستند. «بی» (Babbie, 2010, 34) بر پایه گستردگی و کانون توجه نظریه‌ها (به‌ویژه در حوزه علوم اجتماعی) آنها

را در سه دسته طبقه‌بندی می‌کند: «ماکرو تئوری‌ها»^۱ یا نظریه‌های کلان، «مزو تئوری‌ها»^۲ یا نظریه‌های متوسط، و «میکرو تئوری‌ها»^۳ یا نظریه‌های خرد. با این حال، نظریه‌ها در هر سطحی، در موقعیت‌های گوناگون آزمون شوند. «پوپر» (Popper, 2005, 9-10) معتقد است نخستین شیوه برای آزمون یک نظریه مقایسه منطقی نتایج آنها با خودشان است؛ به عبارت دیگر یک نتیجه با نتایج دیگر مقایسه شود که آیا این نتایج منطقی هستند یا نه. از این طریق انسجام درونی یک نظریه مورد سنجش قرار خواهد گرفت. دومین شیوه بررسی شکل منطقی یک نظریه است. شیوه سوم، مقایسه یک نظریه با دیگر نظریه‌ها است؛ و در نهایت، شیوه چهارم آزمون یک نظریه از طریق کاربردهای تجربی نتایج برخاسته از آن نظریه است.

سرانجام، پس از ارزیابی یک نظریه بر پایه معیارهای دقیق، مشخص خواهد شد که یک نظریه «خوب» است یا نه. گزاره «نظریه خوب»^۴ توسط «پوپر» طرح شد و به نظر او تنها یک نظریه خوب می‌تواند زیست‌پذیر باشد. ویژگی‌های یک نظریه خوب از نظر «پوپر» یگانگی، محافظه‌کاری، تعمیم‌پذیری، باروری، خست، انسجام درونی، ریسک‌پذیری تجربی، و انتزاع هستند (Wacker, 1998). در میان این ویژگی‌ها، یگانگی نظریه به این معناست که یک نظریه باید با نظریه‌های دیگر وجه تمایز داشته باشد، محافظه‌کاری این است که یک نظریه نمی‌تواند جایگزینی داشته باشد مگر آنکه نظریه تازه ویژگی‌های بهتری داشته باشد، از نظر تعمیم‌پذیری، یک نظریه هر چه در حوزه‌های بیشتری کاربرد داشته باشد نظریه بهتری قلمداد می‌شود. از نظر باروری، هر چه نظریه بارورتر باشد و مدل‌ها و فرضیه‌های بیشتری از آن منتج شود بهتر است. در مورد خست در نظریه، اگر چیزهای دیگر برابر باشند، هر چه یک نظریه فرض‌های کمتری داشته باشد، بهتر است. انسجام درونی در یک نظریه با تعریف منطقی تمامی ارتباط‌ها و دارا بودن توضیح لازم به دست می‌آید. ریسک‌پذیر بودن تجربی نظریه به این معناست که تمام آزمون‌های تجربی یک نظریه باید ریسک‌پذیر باشند و ابطال یک نظریه باید بسیار ممکن باشد. انتزاعی بودن نظریه رها بودن آن از زمان و فضا است. هر چه ارتباط‌های بیشتری در یک نظریه وجود داشته باشد سطح انتزاع بالاتر است. برای ارائه یک نظریه خوب شیوه‌های گوناگونی هستند، ولی «بی» (Babbie, 2010, 53) شیوه‌های نظریه‌پردازی را در دو دسته طبقه‌بندی می‌کند: «نظریه‌پردازی قیاسی»^۵ و «نظریه‌پردازی استقرایی»^۶. در هر شیوه نیز روش‌های گوناگونی

1. Macrotheory

2. Mesotheory

3. Microtheory

4. Good theory

5. Deductive Theory Construction

6. Inductive Theory Construction

برای نظریه پردازی هستند. «رابرت دابین» (Dubin, 1987) از نخستین افرادی است که کوشیده تا بتواند فرایند نظریه پردازی را مدون کند و آنرا از شکل انتزاعی اش به عینیت برساند. «دابین» (Dubin, 1987) در این اثر فرایند نظریه پردازی را متشکل از هشت گام کلیدی (تشخیص مسئله، شناسایی مفاهیم نظریه، استخراج قوانین، تشخیص مرزهای نظریه، شناسایی شرایط عملکرد نظریه، شناسایی سنجه های تجربی، ساختن فرضیه برای آزمون نظریه، آزمون نظریه در دنیای واقعی) می داند. این هشت گام در شکل زیر ارائه شده اند. «سوزان لیهام» (Lynham, 2000) نیز روشی را برای نظریه پردازی پیشنهاد می کند که شامل پنج گام کلیدی است. «جک مردیث» (Meredith, 1993) با مطرح کردن «چرخه طبیعی» علم گام هایی را طرح کرده است که در نهایت به نظریه پردازی ختم می شوند. به نظر «مردیث» این چرخه طبیعی از توصیف آغاز می شود و به توضیح می رسد و سرانجام به آزمایش ختم می شود. کارلایل و کریستینسن (Carlile and Christensen, 2004) نیز روش خود را در دو مرحله توصیفی و هنجاری برای نظریه پردازی تدوین کردند. در سال ۲۰۰۷ «ون دی ون» (Van de Ven, 2007) چارچوبی برای «نظریه پردازی و طرح پژوهش» ارائه داد که به نحوی با روش های دیگر قدری شباهت و اندکی تفاوت دارد. ون دی ون (Van de Ven, 2007) معتقد است، تعاملات اندیشمند و اندیشه ورز در چهار حوزه بسیار اساسی شکل می گیرد: فرموله کردن مسأله، شکل دهی نظریه های بدیل، گردآوری قرائن و شواهد، و به کارگیری یافته ها.

پیشینه پژوهش

در نوشته های دانشگاهی نیز نظریه پردازی از جوانب گوناگونی در کانون توجه جای گرفته و مطالعه شده است. بسیاری از پژوهش های این حوزه معطوف به تعریف و روش های نظریه پردازی بوده اند. برای مثال، قیومی بیدهندی (۱۳۸۴) به ساختار نظریه و القبای نظریه پردازی در حوزه معماری پرداخته و عناصر یک نظریه علمی را تشریح کرده است. شوقی نیا و جلالی (۱۳۸۴) نیز به چگونگی نظریه پردازی در علم اقتصاد اسلامی پرداختند. رضایی اصفهانی (۱۳۹۰) در مورد خواستگاه نظریه پردازی، در پژوهشی با عنوان: نظریه پردازی های علمی قرآن به این نتایج رسیدند که: خاستگاه نظریه ها می تواند از متن دانش مورد نظر برخیزد یا از دانشی دیگر، یعنی پژوهشگر الهام یا حدس برخاسته از یک پدیده طبیعی یا از یک آیه قرآن نظریه هایی ارائه می کند و با توجه به شواهد و قرائن علمی آنرا سامان می دهد. به عبارت دیگر نظریه پردازی های علمی گاهی تک تباری است و گاهی چند تباری است یعنی گاهی نظریه علمی به صورت میان رشته ای شکل می گیرد. از اینجاست که نظریه پردازی های علمی قرآن متولد می شود.

پژوهش دانایی فرد (۱۳۸۷) در زمره پژوهش‌های مرتبط به روش‌های نظریه پردازی جای می‌گیرد. پژوهش او با عنوان: روش‌شناسی نظریه پردازی در مطالعات سازمان و مدیریت: پژوهشی تطبیقی به این نتایج دست یافت که: اندیشمندانی که می‌خواهند نظریه پردازی کنند باید از دو نوع دانش تخصصی برخوردار باشند؛ دانش نسبت به پدیده‌ای که برآند تا در مورد آن تئوری سازی کنند و دانش نسبت به روش‌شناسی‌های نظریه پردازی. کانون تمرکز این مقاله مقایسه روش‌شناسی‌ها است. بر این اساس چهار روش‌شناسی اصلی در نظریه پردازی در علم سازمان و مدیریت، یعنی روش‌شناسی دویین، لینهام، ون دی ون و کارلایل و کریستنسن مقایسه و رهنمودهایی در مورد نظریه پردازی ارائه شد. ضمن ارائه نقاط ضعف و قوت هر روش‌شناسی، پارادایم، نوع رویکرد، فرایند تئوری پردازی، رابطه پژوهشگر با کارگزار و معیار ارزیابی تئوری هر چهار روش‌شناسی با هم مقایسه شد. نتیجه‌گیری پژوهش دانایی فرد (۱۳۸۷) نشان داد که اگرچه روش‌شناسی دویین برای مبتدیان نظریه پردازی فرآیند گام به گام دقیقی ارائه می‌دهد ولی روش «ون دی ون» پیوند تنگاتنگ‌تری با عمل دارد، دو روش‌شناسی دیگر شباهت بیشتری با روش‌شناسی دویین دارند. در عین حال هر چهار روش‌شناسی در حال حاضر مورد توجه تئوری پردازان قرار گرفته است. دانایی فرد (۱۳۸۸) در ادامه پژوهش‌های مربوط به روش‌شناسی نظریه پردازی، به روش‌شناسی عمومی نظریه پردازی «دویین» پرداخته است. به نظر او عشق به روش در این روش‌شناسی‌ها، جدای از نظریه‌ی کارل وایک، نظریه پردازی را در چنبره‌ی محدودیت‌های سخت اثبات پژوهشی قرار داده است. ترس از تولید نظریه، در رشته‌ی مدیریت، حاصل این محدودیت‌هاست.

گروهی از پژوهش‌های حوزه نظریه پردازی به شناسایی موانع نظریه پردازی توجه ویژه داشته‌اند پژوهش‌های پورعزت، رضایی و یزدانی (۱۳۸۸)، میرزایی رافع (۱۳۹۰)، جواهردهی (۱۳۹۱)، رفیع‌پور (۱۳۹۵) به‌طور خاص به این مسئله پرداخته‌اند. پورعزت، رضایی، و یزدانی (۱۳۸۸) که با یک پژوهش توصیفی به پیمایش نظرات اساتید حوزه‌های مدیریت، روانشناسی و علوم سیاسی دانشگاه تهران پرداختند و به این نتیجه رسیدند که موانع ساختاری، کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی جوامع علمی در فرایند نظریه پردازی در علوم اجتماعی کلیدی‌ترین موانع هستند. ادعای اصلی پژوهش آن است که علی‌رغم اهمیت توجه به موانع ساختاری، کارکردی و فرهنگی، عدم توجه به فراگرد طبیعی نظریه پردازی در تأکید بر شناسایی مسئله و تمرکز بر حل آن، یکی از دلایل اصلی رکود سیر نظریه پردازی در قلمرو علوم انسانی است. همچنین، میرزایی رافع (۱۳۹۰) نیز به بررسی موانع نظریه پردازی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه ۹۴ عضو هیأت علمی رشته‌های مختلف علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا همدان پرداخت. پرسشنامه‌ای ۳۵ گویه‌ای

برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش به کار گرفته شد. بر پایه یافته‌های این پژوهش عوامل فردی به میزان خیلی زیاد، عوامل اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی و معرفت‌شناختی به میزان زیادی مانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی می‌شوند. به‌علاوه یافته‌های جانبی این پژوهش نشان داد که بین دیدگاه اعضا هیأت‌علمی زن و مرد در خصوص موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که بین دیدگاه اعضا هیأت‌علمی دانشکده ادبیات و علوم انسانی و دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی در زمینه موانع نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی تفاوت معناداری وجود دارد.

جواهردهی (۱۳۹۱) به هشت مانع کلیدی نظریه‌پردازی در ایران اشاره می‌کند: اصالت‌یابی مقدمات، ذهنی‌گرایی، گفتمان غالب، مادی‌گرایی، فقدان بصیرت، ناتوانی در ایجاد ارتباط میان تعقل و تعبد، فقدان شهودگرایی، و فقدان تحمل. میرفردی (۱۳۹۴) نیز به بی‌توجهی به نقش جامعه‌شناسی و جامعه‌شناسان در ساختار عمومی و برنامه‌ریزی جامعه، پایین بودن بودجه‌های پژوهشی در مقایسه با دیگر بخش‌های جامعه، گسترش روحیه مدرک‌گرایی و عام‌زدگی در زمینه آموزش، شناخت و یادگیری و همچنین به‌کارگیری مفاهیم و دانش جامعه‌شناسی به‌عنوان موانع رشد این حوزه و نظریه‌های پیرامونش در ایران اشاره کرده است. رفیع‌پور (۱۳۹۵) موضوع موانع رشد علمی ایران را در کانون توجه گذاشته و در کتاب خود به کرسی‌های نظریه‌پردازی پرداخته است. رشاد (بی‌تا) نیز دو دسته‌بندی از موانع نظریه‌پردازی نام می‌برد. دسته‌بندی نخست شامل موانع انفسی یا درونی (عامل‌های سلبی که از خصائل و خصائص و وضعیت معرفتی و روحی و خلقی محققین برخاسته است) و آفاقی یا برونی (موانعی که به محقق مربوط نمی‌شود، بلکه به شرایط اجتماعی، سامانه‌ی مدیریتی کشور در حوزه‌ی معرفت و ساختار و سیاست‌های کلی حاکم بازمی‌گردد) است. دسته‌بندی دوم شامل موانع سلبی (سببی و مسببی، یعنی موانعی که نقش علی و موانعی که شأن معلولی دارند) و ایجابی (نحو ماهوی و موانع فرهنگی، مدیریتی و اخلاقی) است. سرانجام، از نظر رشاد (بی‌تا)، به لحاظ کمی و کیفی، موانع فرهنگی و روانی بیشترین سهم و ژرف‌ترین نقش را در رکود و رکون معرفتی ایفا می‌کنند و او به ۱۴ مانع کلیدی نظریه‌پردازی در این زمینه اشاره می‌کند: گسست تاریخی - معرفتی، فقدان طلب و تقاضا، خودباختگی و دیگرشیفتگی، اعتماد به نفس پایین، نبوغ‌زدگی، حجاب معاصرت، سنت‌زدگی، پیرپرستی، فقر سنت نقد و تضارب آرا، سیاست‌زدگی، فرومردن رسم تکریم، فقدان عرف تعالم، کمبود جرئت عبور از مشهورات، و توهم فقد آزادی.

تعدادی از پژوهش‌های خارج از ایران، به بنیاد و اساس نظریه و نظریه‌پردازی پرداخته‌اند و تعاریفی از این مفهوم ارائه کرده‌اند. تجزیه و تحلیل تطبیقی تعاریف مفهوم نظریه از سوی توماس (Thomas, 1997)

عدم قطعیت مشخص در مورد معنای اصطلاح را نشان داده است. بعضی از محققان مانند استوارت، هارت و سمبروک (Stewart, Harte and Sambrook, 2010) و لیولین (Llewelyn, 2003) به بررسی و تعریف نظریه و نظریه پردازی در حوزه‌ای خاص مانند مدیریت منابع انسانی و مدیریت کیفیت و حسابداری پرداختند. استوارت، هارت و سمبروک (Stewart, Harte and Sambrook, 2010) نظریه را به طور خلاصه به این شکل تعریف می‌کنند، «ایده‌ای علمی است که حداقل مبدأ دارد و اشاره به بررسی جهان براساس مجموعه‌ای از قواعد و اصول». از نظر هارت و سمبروک حتی یک پیشنهاد نیز می‌تواند نظریه نامیده شود. ماتر (Maunter, 2000, 562) نظریه را مجموعه‌ای از گزاره‌ها می‌داند که اصول تحلیل یا توضیح موضوع را فراهم می‌کند.

تاکنون روش‌های متعددی برای نظریه پردازی شکل گرفته که مهم‌ترین و اصلی‌ترین آنها عبارتند از: روش‌شناسی دویین (Dubin, 1987)، روش‌شناسی کارلایل و کریستنسن (Carlile and Christensen, 2004) روش‌شناسی ون دی ون (Van de Ven, 2007) و روش‌شناسی لینهام (Lynham, 2002). دسته‌ای از پژوهش‌ها در خارج از ایران مانند هانسن (Hansen, 1998)، مارسیک (Marsik, 1990)، موت (Mott, 1996)، توراسو (Torraco, 1997)، شه و کورلی (Shah and Corley, 2006) نیز به نظرات و عقاید متفاوت محققان در مورد مناسب‌ترین روش‌های نظریه پردازی اشاره دارند.

برخی از محققان مانند لد و مورس (Ld and Morse, 1994) بر استفاده از روش‌های کیفی برای نظریه پردازی اصرار می‌ورزند و بعضی مانند اندراد (Andrade, 2009)، آمارتونگا و بالدری (Amaratunga and Blardy, 2001)، آیزنهارت (Eisenhardt, 1989)، دولی (Dooley, 2002)، جورج و بنت (George and Bennet, 2004)، آیزنهارت و گرینبر (Eisenhardt and Graenber, 2007)، لوئیز (Lewis, 1998)، استیک (Stake, 1994) معتقدند استفاده از مطالعه موردی، بعضی مانند گلسر (Glaser, 2002) معتقدند نظریه زمینه‌ای، بعضی مانند میچایلووا، پیکاری، پلاکویاناکس و ریتوالا (Michailova, Piekkari, Plakoyiannaki, and Ritvala, 2014) معتقدند قوم‌نگاری و بعضی مانند مردث (Meredith, 1993) معتقدند مدل‌های مفهومی در رسیدن به هدف مورد نظر در نظریه پردازی مفید است.

در هر یک از این روش‌های ارائه شده، دیدگاه‌های متفاوتی از محققان ارائه شده است، به عنوان نمونه، از نظر محققان، استفاده از نظریه زمینه‌ای می‌تواند به نظریه پردازی کمک شایان توجهی کند. از نظر کپیریانی (Cipriani, 2013)، هدف نظریه زمینه‌ای، ایجاد نظریه علوم اجتماعی است که از داده‌های گردآوری شده آغاز می‌شود؛ پیش از تحلیل، محققان در ساختن لیستی از گره‌ها، کلیدواژه‌ها و آیتم‌ها درگیر می‌شوند،

تمامی آنها هم برای تحلیل مواد و هم به هدف تحقیق معنادار در نظر گرفته می شود. در مورد استفاده از مدل ها در نظریه پردازی، لاچمن^۱ در به این موارد اشاره می کند: ۱. فراهم آوردن حالت های بازنمایی، ۲. استنتاج قواعد، ۳. تفسیر و ۴. بصری سازی.

اما به رغم این اختلاف نظرها، محققین در این زمینه، مانند شه و کورلی (Shah and Corley, 1986)، اندراد (Andradde, 2009) و هیگز، پرایس و مارس (Hughes, Price and Marrs, 1986) تمایل به استفاده از روش های چندگانه فراگیر برای تحقیق و نظریه پردازی را نشان داده اند.

در دسته ای دیگر از پژوهش های انجام شده در خارج از ایران، محققان موانع نظریه پردازی را شناسایی کرده اند. هالت، گولدینگ و اکیتوی (Holt, Goulding and Akintoye, 2016) با هدف سنجش رابطه ی تأثیر پژوهش و نظریه پردازی، موانع نظریه پردازی در دانشگاه ها را دسته بندی کرده اند. آنها با پرسشنامه ای که شامل سؤال های باز و بسته بود داده های خود را گردآوری کردند و در این پژوهش موانعی که آنها به آن اشاره کرده اند با تحلیل سؤال های باز آن پرسشنامه شکل گرفته است. دسته هایی که این پژوهش ارائه کرد، شامل چهار دسته ی موانع خارجی (خارج از دانشگاه)، موانع داخلی (مربوط به دانشگاه)، موانع مربوط به تعامل (با صنعت و جامعه پژوهشی) و سایر موانع نامشخص (مثل نداشتن تجربه) بود.

لینهام (Lynham, 2000) نیز با تعریف مفاهیم مربوط به نظریه و نظریه پردازی، موانع نظریه پردازی در حوزه علوم انسانی را بررسی کرده است. این موانع شامل ارتباط بین متخصص و محقق، بی توجهی به خروجی های کاربردی نظریه ها، تمرکز محدود علمی، ابزار غالباً اثبات گرا، کمبود ابزارهای مشخص و نگاه به نظریه پردازی به عنوان وظیفه محقق، هستند. آندروود (Underwood, 1975) در دیدگاهی که به ندرت مورد توجه قرار گرفته است، معتقد است تفاوت های فردی افراد بر روی دیدگاه افراد از پژوهش و نظریه پردازی تأثیر می گذارد به گونه ای که کسانی که دارای تفکر نظری هستند با احتمال بیشتری به سوی نظریه پردازی کشیده می شوند.

بررسی نوشته ها نشان می دهد که پژوهش هایی که موانع نظریه پردازی را به شکلی منسجم در کانون توجه جای دهند اندک هستند. افزون بر این، اغلب پژوهش هایی که به موانع نظریه پردازی توجه کرده اند از ابزار پرسشنامه استفاده کرده اند و به روش پیمایش مسئله را مورد بررسی قرار داده اند و هیچ یک از این پژوهش ها از مصاحبه و رویکرد کیفی در بررسی موانع استفاده نکرده اند. در این پژوهش کوشش شده تا موانع فراگیر و سازمانی نظریه پردازی از یکدیگر تفکیک شوند و این موضوع می تواند منجر به

سیاست گذاری‌های درست‌تری برای تصمیم‌گیران در این حوزه شوند. نوآوری کلیدی پژوهش حاضر که آن‌را از دیگر پژوهش‌ها متمایز می‌کند در روش‌شناسی است. از آنجا که این مطالعه با روش کیفی انجام شده دید بهتری از بافت واقعی به دست خواهد داد. در بخش بعدی جزئیات روش‌شناسی این پژوهش طرح شده است.

روش‌شناسی

از آنجایی که در پژوهش حاضر هدف اصلی شناسایی موانع رشد نظریه پردازی در دانشگاه تربیت مدرس و ارائه راهکارهایی برای گسترش ظرفیت نظریه پردازی است، پژوهشگران با عوامل انسانی مواجه هستند که کنش‌گران اصلی نظریه پردازی به شمار می‌آیند. بر این اساس، پدیده نظریه پردازی، پیش از هر چیز، یک پدیده اجتماعی است. داده‌های ورودی پژوهش جهت تحلیل پدیده نظریه پردازی و ارائه درکی درست از موانع و انگیزه‌های مؤثر بر آن، باید از طریق شواهدی در بافت اجتماعی واقعی - که افراد و مردم واحدهای آن‌را تشکیل می‌دهند - گردآوری شوند. بنابراین، فلسفه و جهان‌بینی اصلی این پژوهش تفسیرگرایی است، که درصدد استخراج واقعیت پدیده نظریه پردازی از بافت اجتماعی و ذهن کنش‌گران محوری این پدیده (اساتید دانشگاه و پژوهشگران) است. در این راستا، دو منطق استقرایی و قیاسی استفاده شد. از منطق استقرایی برای شناسایی موانع و راهکارها و دسته‌بندی آنها استفاده می‌شود. پس رویکرد کیفی برای پاسخ‌گویی به اهداف پژوهش به رویکرد کمی ترجیح داده شده، و پژوهشگران درصددند تا با تحلیل داده‌های کیفی تصویر نسبتاً جامع و دقیقی از موانع پیشرفت و راهکارهای گسترش ظرفیت نظریه پردازی ارائه دهند.

البته، جهان‌بینی پژوهش به‌طور کامل به فلسفه تفسیرگرایی پایبند نیست، چراکه باور اصلی پژوهش بر این استوار است که تمام واقعیت پدیده نظریه پردازی تنها در ذهن کنش‌گران محوری نیست، بلکه بخشی از آن نیز در جهان واقع وجود دارد. بنابراین، این پژوهش تا اندازه‌ای از بنیان‌های فلسفه عمل‌گرایی نیز وام گرفته است، و در بخش‌هایی از فرایند پژوهش، به‌جای فلسفه تفسیری و استفاده از منطق استقرایی برای ساخت دانش، از منطق قیاسی برای توجیه و دانش‌افزایی پیرامون نظریه پردازی بهره گرفته است. استفاده از چارچوب اولیه پایه برای شناخت مقدماتی سازه‌های پیش‌ساخته موضوع این پژوهش نشانه‌هایی از این جهان‌بینی است.

با توجه به آنکه در پژوهش حاضر، پژوهشگران به دنبال بررسی موانع پیشرفت و راهکارهای گسترش

نظریه پردازی در دانشگاه تربیت مدرس هستند، و نیز به منظور گردآوری داده به صورت استقرایی برای یافتن دسته‌هایی که دارای قابلیت شناسایی و تبیین ابعاد گوناگون باشند. نیاز به روشی داشته‌ایم که بتواند استخراج قابل قبولی از داده‌های کیفی گردآوری شده به دست دهد. از این رو، در این پژوهش از روش پیشنهادی «مایلز»، «هابرمن»، و «سالدانا» (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014) استفاده شده است. آنها رویکرد خود را با عنوان رویکرد «مایلز و هابرمن» برای تحلیل داده‌های کیفی نام‌گذاری می‌کنند. هیچ کدام از این صاحب‌نظران به طور کامل به ژانر خاصی از پژوهش کیفی وابستگی ندارند، و به جای آن ترکیب روش‌های گوناگون کیفی را برای انجام پژوهش ترجیح می‌دهند (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014).

به نظر «مایلز»، «هابرمن»، و «سالدانا» (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014, 10) پژوهشگران کیفی، به طور معمول، فرایند کم و بیش مشابهی را برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی انجام می‌دهند. در پژوهش حاضر با توجه با ماهیت، مسأله و هدف‌های پژوهش از طرح متوالی تغییرپذیر^۱ و همچنین رویکرد پیشنهادی مایلز، هابرمن و سالدانا (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014) برای گردآوری و تحلیل داده‌های پژوهش استفاده شده است. گام‌های پژوهش به صورت زیر تدوین و به اجرا گذاشته شده است:

- ✓ گام اول: رویکرد کیفی، مرور نظام‌مند ادبیات حوزه نظریه پردازی
 - ✓ گام دوم: رویکرد کیفی، مصاحبه عمیق و رودررو با اعضای هیأت علمی
 - ✓ گام سوم: رویکرد کمی، گردآوری دیدگاه جامعه پژوهشی از طریق پرسشنامه
 - ✓ گام چهارم: رویکرد کیفی، مراجعه به اسناد و برنامه‌های دانشگاه از طریق مطالعه اسنادی
 - ✓ گام پنجم: رویکرد کیفی، ادغام یافته‌های گام‌های قبلی، تحلیل و ارائه راهکارها
- در گام نخست، برای آگاهی از موانعی که پیش‌تر در نوشته‌های دانشگاهی شناسایی شده‌اند، ۷۱ مقاله فارسی و انگلیسی بررسی شدند و موانع گوناگونی از آنها استخراج شد که سرانجام، این موانع در ساخت ابزار پژوهش (مصاحبه) به کار گرفته شدند. برای این هدف، مقالات چاپ شده در مجلات داخلی و خارجی شامل مقالات مروری و علمی پژوهشی، مورد بررسی قرار گرفت. مقالات فارسی از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی SID (پایگاه جهاد دانشگاهی) و مگیران و مقالات غیرفارسی از طریق پایگاه‌های «امرالذ»، «ساینس دایرکت»، «اسکوپوس» و «گوگل اسکولار» بازیابی شد. برای بازیابی مقالات فارسی با مراجعه به پایگاه‌های مذکور، جستجو در عنوان، چکیده و کلیدواژه‌های مقالات با عبارت‌های «نظریه» و «نظریه پردازی» صورت گرفت. برای جستجوی مقالات غیرفارسی در پایگاه‌های مورد اشاره، با توجه به تنوع

کلیدواژه‌ها، از عبارت‌های جستجوی زیر استفاده شد:

Theory, Theory Building, Theory Constructing, Theory Making, Theory Developing, Theorizing, Theory Producing, Theory Creating.

با تکنیک «نمونه‌گیری متخصص» ۱۲ نفر از اعضای هیأت‌علمی دانشگاه تربیت مدرس از حوزه‌های گوناگون علمی (فیزیک، مدیریت، زیست‌شناسی، پزشکی، فلسفه، تاریخ، هنر و معماری، زمین‌شناسی، فناوری و کامپیوتر، حقوق، علوم سیاسی، و شیمی) که دانشیار یا استاد تمام بوده‌اند گزینش شدند و با آنها به شکل حضوری مصاحبه شد. پس از برگزاری اولین جلسه مصاحبه، متن مصاحبه در اختیار تیم پژوهش قرار گرفت و یک جلسه برای بررسی ساختار، کیفیت، و سایر مسائل مربوط به مصاحبه تشکیل و چارچوب مصاحبه یک‌بار دیگر مورد بازبینی قرار گرفت. جلسه‌های مصاحبه با یک ابزار ضبط صدا ضبط و برای تحلیل‌های بیشتر به شکل متن پیاده‌سازی شدند. جلسه‌های مصاحبه طی ۱۰ مرداد تا ۱۰ آبان ۱۳۹۶ هدایت و انجام شده‌اند. یکی از دلایل آنکه گردآوری داده‌ها که این‌چنین به طول انجامید، زمان محدود اعضای هیأت‌علمی برای همکاری بوده است. همچنین، اندازه جلسه‌های مصاحبه پیاده‌سازی شده، به‌طور معمول از ۲۲۰۰ تا نزدیک به ۴۲۰۰ واژه بوده است.

روشی که در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به کار گرفته شده، روشی است که «سالدانا» (Saldana, 2013) در «دستنامه کدگذاری برای پژوهشگران پژوهش کیفی»^۱ معرفی و «مایلز» و «هابرمن» و «سالدانا» (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014) در کتاب خود با عنوان تحلیل داده‌های کیفی: منبع روش‌ها^۲ بسط داده‌اند.

از دیدگاه «سالدانا» (Saldana, 2013)، تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی در دو مرحله انجام خواهد شد؛ دور اول (کدگذاری) و دور دوم (الگویابی). کدها به‌طور معمول «یک کلمه» یا «عبارت کوتاهی» هستند که به‌صورت نمادین به نسبتی از داده‌های زبانی یا تصویری اختصاص می‌یابند. در دور دوم کدگذاری، این نسبت می‌تواند به‌طور دقیق برابر نسبت دور اول باشد، یک پاراگراف طولانی، یا یک یادداشت تحلیلی درباره داده‌ها باشد. برای پیشبرد فرایند کدگذاری از ویرایش ۱۱ نرم‌افزار مبتنی بر دسکتاپ «مکس کیو. دی. ای»^۳ بهره‌برداری شده است. برای افزایش روایی در این پژوهش از راهبردهای گوناگونی بهره‌برداری شده است. نخستین راهبرد یادداشت‌برداری و پیاده‌سازی گفتار بوده است. درگیر کردن چند نفر در کدگذاری نیز راهبرد دیگری برای افزایش اعتبار یافته‌ها بوده است. برای بالا بردن اعتبار روش انجام و یافته‌های پژوهش

1. The Coding Manual for Qualitative Researchers
2. Qualitative Data Analysis: a Methods Sourcebook
3. MaxQDA

در رویکرد کیفی شیوه‌های گوناگونی هست. ضبط مصاحبه و پیاده‌سازی آن، تأیید متن مصاحبه‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان، انجام کدگذاری توسط سه نفر، و تأمل طولانی روی یافته‌ها از جمله راهکارهای این پژوهش برای بالا بردن اعتبار بوده‌اند.

مسئله‌ناشناس ماندن مشارکت‌کنندگان در پژوهش، یکی از مهم‌ترین و کلیدی‌ترین مسائل اخلاقی است که باید مورد توجه تیم پژوهش قرار گیرد. برای حفظ ناشناس ماندن افراد در این پژوهش دو رویکرد اتخاذ شده است. نخست، نام و مشخصات افرادی که نخواسته‌اند هویتشان فاش شود در مصاحبه ضبط نشده است. افزون بر این، نگهداری فایل‌های مصاحبه در یک پوشه واحد بر روی یک رایانه شخصی بوده است. با این کار پژوهشگران می‌توانستند از حفظ حق محرمانگی مشارکت‌کنندگان نیز اطمینان حاصل کنند. از آنجایی که احتمال ضعیفی وجود دارد که افراد را بتوان از روی صداهای آنها شناسایی کرد، بنابراین تیم پژوهش باید از انتشار این فایل‌های صوتی اطمینان حاصل می‌کرد. داوطلبانه بودن مشارکت، یکی دیگر از مسائل اخلاقی در این پژوهش بود که باید مورد توجه قرار می‌گرفت.

یافته‌های پژوهش

موانع بسیاری هستند که می‌توانند سر راه پیشرفت نظریه‌پردازی قرار گیرند. در یک نگاه کلی می‌توان این موانع را به دو گروه کلی موانع فراگیر و موانع سازمانی دسته‌بندی کرد. گمان می‌رود تقسیم‌بندی عوامل به دو دسته فراگیر برون‌سازمانی و سازمانی به سیاست‌گذاران کمک بیشتری برای اتخاذ تصمیم‌های درست می‌کند؛ چون نقش مدیران دانشگاهی و مدیران آموزش عالی شفاف‌تر می‌شود. به دلیل گستردگی هریک از این دسته‌ها، در این مقاله تنها به عوامل سازمانی اشاره شده و عوامل فراگیر در مقاله دیگری بحث شده‌اند. مراد از موانع فراگیر آنهایی هستند که حاکم بر فضای کلی جامعه هستند و در پیوند با یک سازمان خاص، همانند دانشگاه تربیت مدرس نیستند. به نظر می‌رسد دیگر پژوهشگران در مؤسسه‌های گوناگون ایرانی نیز با چنین موانعی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. چنین موانعی احتمالاً ریشه‌دارتر از دیگر موانع هستند. دسته دیگر، موانع سازمانی به شمار می‌روند که خاص دانشگاه تربیت مدرس هستند و در کانون توجه این پژوهش جای گرفته‌اند. در جدول یک خلاصه‌ای از یافته‌های پژوهش ارائه شده است. این دسته از عوامل ریشه در سازوکارها و مدیریت دانشگاه تربیت مدرس دارند و شاید در مؤسسه‌های دیگر به چشم نخورند. برای نمونه، یکی از مصاحبه‌شوندگان به نکته‌ای اشاره می‌کند که به نظر می‌رسد بیشتر در دانشگاه تربیت مدرس برجسته است: «نکته دیگر چیزی هم وجود دارد، یک نوع شتاب‌زدگی است که در سطح دانشگاه‌ها

وجود دارد که ما را دور می کند از نظریه پردازی ناب، یک مسابقه ای را در دانشگاه ها شروع کرده اند. مثلاً می گویند که ما چه کارهایی را بکنیم، مثلاً تربیت مدرس را چگونه اداره کنیم که مثلاً به فلان رتبه برسد. ولی به نظر من اول باید ببینیم تربیت مدرس دانشگاه است، دانشگاهی که در آن استقلال فکری وجود ندارد، در مورد کارهای علمی شک نکنید که دانشگاه نیست و در این دانشگاه نظریه پرداز هم مورد ستم و مورد ظلم قرار می گردد.» (م ۱ - پ ۱۰)¹.

جدول ۱. موانع پیشرفت نظریه پردازی

کمبود پیوند نهادی	☐ کمبود پیوند نهادی نرم ☐ کمبود پیوند نهادی سخت	☐ کمبود پیوند نهادی فیزیکی
محدودیت منابع سازمانی	☐ محدودیت امکانات ☐ دغدغه های معیشت اساتید	☐ کمبود تجهیزات آزمایشگاهی
نظام نادرست ارزشیابی	☐ ضعف نظام تشویق کارآمد	☐ قوانین و آیین نامه های نامناسب
ضعف ارتباط علمی	☐ کمبود پیوند میان دانشجو و استاد ☐ نفوذ میان اساتید و عالمان	☐ کمبود پیوند بین المللی
آموزش ناکارآمد دانشگاهی	☐ فرایند نادرست آموزشی ☐ گسترش بی رویه رشته های دانشگاهی	☐ کمبود سازوکاری برای پشتیبانی از نظریه پردازی
کیفیت پایین علمی دانشجویان	☐ مدرک گرایی ☐ شیوه نادرست جذب دانشجو	☐ جذب بی رویه دانشجو
بی مسئولیتی پژوهشگران	☐ جذب نیروهای بی کیفیت ☐ عدم مسئولیت پذیری اساتید	☐ پایین بودن کیفیت آثار دانشگاهی ☐ فرسودگی نیروی انسانی

۱. محدودیت منابع سازمانی

نخستین مسئله در بخش محدودیت منابع سازمانی امکاناتی است که سازمان برای آموزش و پژوهش اساتید و دانشجویان فراهم کرده است. این امکانات گستره وسیعی را در بردارد، از منابع کتابخانه گرفته تا ابزارهای تدریس در کلاس درس. آن گونه که از سخنان مشارکت کنندگان در پژوهش برمی آید، دانشگاه تربیت مدرس تاکنون نتوانسته است به خوبی و در حد مکفی امکانات لازم را برای اساتید و دانشجویان این

۱. برای حفظ محرمانگی مصاحبه شوندگان نام آنها به صورت یک کد درآمده است و به پاراگرافی که موانع از آنها استخراج شده ارجاع داده شده است. برای نمونه، «م ۱ - پ ۱۰» یعنی مصاحبه شونده شماره یک - پاراگراف دهم.

دانشگاه جهت آموزش و پژوهش فراهم سازد. برای نمونه یکی از پاسخ‌دهندگان اشاره می‌کند که «من فکر می‌کنم [مشکل نظریه‌پردازی] کمی برمی‌گردد به امکانات. مثلاً چرا ژیان ۲۰۰ سرعت بیشتر نمی‌رود، چون چرخ‌هاش طوری خاص درست شده‌اند و موتورشان ضعیف است. پس همه این‌ها در سرعتش تأثیر دارند. برای کشور ما هم به همین ترتیب است، اگر یک استاد نمی‌خواهد نظریه‌پرداز باشد، این برمی‌گردد به بحث امکانات. این که در اختیار یک استاد چه قرار داده‌ایم.» (م ۴- پ ۱۱). از نمودهای این امکانات محدود نبود یا کمبود تجهیزات آزمایشگاهی است که برای رشته‌های علوم دقیقه و تجربی لازم و ضروری هستند. نظریه‌پردازی نیازمند سال‌ها کار آزمایشگاهی است، آزمایشگاهی که مجهز به تجهیزات لازم پژوهش باشد. به نظر می‌رسد، در شرایط موجود آزمایشگاه‌های دانشگاه چندان تجهیز نشده‌اند و نتوانسته‌اند رضایت پژوهشگران را جلب کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش این مسئله را این‌گونه طرح می‌کند: «بزرگترین مشکل و دغدغه ما نبودن امکانات آزمایشگاهی است. الان میدان آماده است، تازنده هست ولی اسب نیست. میدان همان کاربرد علوم در صنعت، امکانات ساختاری تربیت مدرس است. و این قابل رقابت با جهان مدرن نیست. آنها جایگاه علم و عالم را فهمیده‌اند، ولی ما سالهاست دم از علم و عالم می‌زنیم ولی هنوز معنای واقعی‌اش را درک نکرده‌ایم.» (م ۹- پ ۲۴).

افزون بر این، چالش بزرگتری که وجود دارد، تأمین نشدن معیشت بسیاری از اساتید دانشگاه تربیت مدرس است. چندین نفر از مصاحبه‌شوندگان روی این مسئله تأکید داشته‌اند که دانشگاه تربیت مدرس نتوانسته است معیشت مکفی برای اساتیدش فراهم آورد. از این‌رو، اساتید و پژوهشگران مجبور هستند برای گذران زندگی جاهای دیگری کار کنند، پروژه‌هایی از سازمان‌های دیگر بگیرند، و کمتر برای دانشگاه وقت بگذارند. زمان کمتر منجر به پایین آمدن کیفیت آثارشان می‌شود و از چنین کارهایی نمی‌توان انتظار نظریه‌پردازی داشت. بنابراین، به نظر می‌رسد یکی از موانع نظریه‌پردازی همان تأمین نشدن معیشت اساتید و پژوهشگران است که از الزامات نخستینی که باید به آن توجه شود. برای نمونه، یکی از پاسخ‌دهندگان می‌گوید که «... مثلاً استادی را تازه استخدام کرده‌ایم. ایشان اول باید مسئله مسکنش را حل کند و جایی را اجاره کند. باید [زمان] بگذرد تا این استاد بتواند حداقل نیازهایش را تأمین کند [...] استاد ما که سلسله نیازهایش تأمین نشده یعنی مسکن و مشابهش را نمی‌تواند تأمین کند، آیا می‌تواند به فکر بحث نظریه‌پردازی باشد. آن بنده خدا به فکر نان شبش است. اول باید زنده بماند بعد نظریه‌پردازی کند.» (م ۴- پ ۱۱).

۲. کمبود پیوند نهادی

برای رشد نظریه پردازی در دانشگاه تربیت مدرس لازم است نهادها دست به دست هم دهند و مقدمات لازم برای این کار را تدارک ببینند. این نهادها انواع گوناگون دارند؛ از نهاد قانون و آیین نامه گرفته تا ساختارهای سازمانی. تا زمانی که این نهادها هم راستا با هم و هماهنگ کار نکنند نمی توان نظریه پردازی در دانشگاه را توسعه داد.

این نهادها را می توان در سه دسته کلیدی طبقه بندی کرد: نهادهای نرم، نهادهای سخت، و نهادهای فیزیکی. نهادهای فیزیکی ساختار سازمانی و واحدهایی هستند که در دانشگاه تربیت مدرس شکل گرفته اند. این واحدها باید به گونه ای طراحی شوند که بتوانند نظریه پردازی را رشد دهند، که به نظر در حال حاضر چنین اتفاقی نیافتاده است. نهادهای سخت قوانین و مقرراتی هستند که به اجرایی شدن فرایندها کمک می رسانند. قوانین و مقررات دانشگاه باید به گونه ای طراحی و تصویب شوند که پشتیبان نظریه پردازی باشند. در حال حاضر این مقررات به نظر آن قدر دست و پاگیر به نظر می آیند که نه تنها نمی توانند از نظریه پردازی پشتیبانی کنند، بلکه مانع رشد آن نیز می شوند. قوانین و مقررات در پیوند با ارتقای اعضای هیأت علمی از شمار این نهادها هستند.

دسته دیگر نهادها، نهادهای نرم هستند که دربردارنده نگرش و دیدگاه مسئولین دانشگاه، سیاستگذاران، و اساتید است. سیاستگذاران و پژوهشگران چه دیدگاهی درباره نظریه پردازی دارند، آنها چه قدر به این امر اهمیت و ارزش می دهند و چگونه در مواجهه با آن رفتار می کنند. به نظر می رسد در حال حاضر در دانشگاه تربیت مدرس دید چندان مثبت و پیش برنده درباره نظریه پردازی وجود ندارد. یکی از مشارکت کنندگان در پژوهش به این مسئله این گونه اشاره می کند: «[...] چرا نهادها هستند، ساختار دانشگاه تربیت مدرس در آن راستا شکل گرفته است، فقط نیاز به باز طراحی دارد. و یا قوانین و مقررات با این رویکردها منطبق شود و آن قسمت نگرش ها هم باید ارتقاء پیدا کند و این در درون خود دانشگاه هست باید ارتقاء پیدا کند. لذا ما وقتی می خواهیم اون ظرفیت نظریه پردازی را داشته باشیم باید آن تعامل محیط را با هم داشته باشیم و مدل مان کار کند و ما نمی توانیم به طور جداگانه مدل دهیم.» (م ۳ - پ ۱۹).

۳. ضعف ارتباط علمی

ناگفته پیداست که ارتباط علمی میان پژوهشگران از الزامات پیشرفت علمی است. کسانی که به ماهیت اجتماعی بودن علم معتقد هستند، اهمیت این موضوع را بسیار برجسته می کنند. از این رو، این ارتباط برای پیشرفت حوزه نظریه پردازی و دیگر حوزه ها ضروری به نظر می رسد و کمبود آن می تواند مانع بزرگی بر سر راه پیشرفت های علمی باشد. بسیاری از مصاحبه شوندگان به کمبود یا ضعف این ارتباط در شرایط

فعلی دانشگاه تربیت مدرس اشاره می کنند. به نظر می رسد، چه در درون دانشگاه و چه بیرون دانشگاه این ارتباط به خوبی شکل نگرفته است. در یک فضای دانشگاه ارتباط می تواند اشکال گوناگونی داشته باشد، از ارتباط میان اساتید گرفته تا ارتباط میان دانشجویان. از کلیدی ترین مسائلی که در سخنان مصاحبه شوندگان وجود دارد آن است که ارتباط درست و کارآمدی هنوز میان اساتید و دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس شکل نگرفته است و این عدم ارتباط موجب شده تا فضای گفت و گوی موجود الهام بخش نباشد و منجر به خلق افکار و آثار بزرگ نشود. لازمه یک ارتباط درست، افزون بر ارتباط علمی، ارتباط عاطفی با دانشجویان است که می تواند سرآغاز و محرک ارتباط علمی باشد. یکی از مصاحبه شوندگان اشاره می کند که «علم در اصل اولش از آن شرق بوده، ولی چرا ما عقب افتادیم از غربی ها؟ آنها فقط رابطه استاد دانشجویی برقرار می نمایند. رابطه استاد دانشجو فقط در حساب و کتاب نیست بلکه آنها یک رابطه انسانی باید برقرار کنند. یعنی ما این رابطه را فراموش کرده ایم. و به دانشجو کمتر اهمیت می دهیم.» (م ۱ - پ ۲۰).

ضعف در ارتباط تنها بین اساتید و دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس به چشم نمی خورد، بلکه در دیگر فضاها، همانند فضای میان اساتید نیز وجود دارد و این مسئله بسیار پررنگ است. اساتید دانشگاه به عنوان منشأ افکار و ایده هایی که به نظریه منجر خواهد شد اگر بتوانند با یکدیگر وارد گفت و گو شوند و افکارشان را به قضاوت هم ترازان بسپارند، شانس نظریه پردازی آنها بیشتر می شود. بسیاری از مصاحبه شوندگان معتقد هستند که در حال حاضر چنین ارتباط کارآمدی وجود ندارد و آنها نمی توانند به آسانی با دیگر هم ترازانشان گفت و گو کنند. برای نمونه یکی از مشارکت کنندگان اشاره می کند که «ببینید، من الان قدیمی ترین استاد این دانشگاه هستم، در این مدت کسی نیامد که بگوید شما چکار می کنید، آیا چیزی لازم ندارید. یعنی ما در یک فضای دو نفره گفت و گو کنیم، مکالمه کنیم و ببینیم توانایی هایمان در کجاست. آن فضا را دانشگاه نتوانسته ایجاد کند [...] همین کرسی های نظریه پردازی، سخنرانی داشتم دو دانشجو و دو استاد در این بحث شرکت کردند. بعد از آن هم هیچ اتفاقی نیفتاد. در واقع انگار جامعه خواب دیده شده است.» (م ۸ - پ ۲۵).

سرانجام، این ضعف ارتباط های بین المللی است که موجب شده دانشگاه تربیت مدرس هنوز به رشد و بلوغ کافی در زمینه نظریه پردازی دست نیافته باشد. اگرچه سیاست های کلی هم بر ضعف ارتباط بین المللی تأثیر گذار هستند، ولی به نظر می رسد خود دانشگاه نیز در این زمینه ضعیف عمل کرده است. دانشگاه تربیت مدرس به عنوان دانشگاهی که حوزه اش تحصیلات تکمیلی است باید ارتباط بیشتری با فضای خارج از کشور داشته باشد تا بتواند خود را به روزرسانی کند و از آخرین دستاوردهای بشر آگاهی داشته باشد. بی تردید نظریه های جهان تراز باید در سطح جهانی مطرح شوند و این مسئله جز با ارتباط با جهان خارج شدنی نیست.

مصاحبه‌شوندگان به ضعف ارتباط بین‌المللی بسیار اشاره کرده‌اند و معتقد هستند که در فضای کنونی نمی‌توان به نظریه دست یافت. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به این مسئله این گونه اشاره می‌کند: «یکی از بحث‌های بعدی ما که می‌تواند باعث رشد شود ارتباط با جهان پیشرفته است. و این ارتباط الان وجود دارد ولی سوری است. اعضای هیأت علمی ما باید فرستاده شوند به فرصت‌های مطالعاتی، اما ما این فرصت را این‌طوری نگاه می‌کنیم که دانشگاه یکی را فرستد تا ایشان برود در دنیای پیشرفته حال کند. نمی‌آییم آن کسی را که می‌فرستیم به فرصت مطالعاتی ببینیم آیا این اصلاً حوصله کار کردن در آزمایشگاه را دارد؟! بعد از اینکه رفت رصد نمی‌کنیم او در خارج از کشور چکار می‌کند.» (م ۹- پ ۴۲-۴۳).

۴. مسئولیت پژوهشگران

این پژوهشگران هستند که می‌توانند منشأ و سرآغاز نظریه پردازی باشند و تمام مسائلی که پیش‌تر گفته شد در نهایت باید به کمک پژوهشگران بیاید تا بتوانند امر نظریه پردازی را پیش ببرند. اگر همت و انگیزه کافی در پژوهشگران نباشد، نمی‌توان اطمینان حاصل کرد که آنها می‌توانند نظریه پردازهای برجسته‌ای شوند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که پژوهشگران دانشگاه تربیت مدرس به قدر کافی در مقابل آرمان‌های علم و رشد علمی مسئول نیستند. این بی‌مسئولیتی در نهایت به آنجا ختم می‌شود که پژوهشگران هم نسبت به اهداف دانشگاه و پیشرفت‌های فردی بی‌تفاوت باشند.

از چالش‌های جدی در گروه بی‌مسئولیتی پژوهشگران آن است که نیروهای باکیفیت دانشگاه که زمانی نیروی محرکه دانشگاه به شمار می‌آمدند در حال فرسودگی هستند. از دلایل این فرسودگی می‌توان به عدم انگیزه‌های کافی مالی و مادی، کمبود امکانات، و غیره اشاره کرد. فرسودگی این نیروها موجب شده تا نظریه پردازی به مرحله بلوغ نرسد. یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کند که «در حوزه علوم انسانی ما فرسودگی داریم که باید جایگزین شوند.» (م ۹- پ ۵۹). فرسودگی نیروی انسانی مانع از پویایی علم و پژوهش در دانشگاه می‌شود و ایستایی علمی در نهایت منجر به پایین آمدن کیفیت در دانشگاه می‌شود و در چنین شرایطی نمی‌توان انتظار نظریه پردازی داشت.

در حالی که نیروی انسانی دانشگاه به سمت فرسودگی پیش می‌رود، دانشگاه نیز در جذب نیروهای جوان‌تر باکیفیت ناموفق بوده است. به گفته دیگر دانشگاه نتوانسته است نیروهایی را جذب کند که جانی در علم و پژوهش ناب بدمند و همانند موتوری توانمند دانشگاه را به پیش برانند. عوامل گوناگونی در این زمینه تأثیرگذار هستند، از مسائل سیاسی در جذب اساتید گرفته تا درست انتخاب نشدن کمیته جذب. چنین مسئله‌ای حتی در جذب دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان دکتری نیز به چشم می‌خورد. بنابراین، زمانی که

مغزهای متفکر و ایده پرداز وارد دانشگاه نشوند نمی توان انتظار نظریه پردازی داشت. یکی از پاسخ دهندگان اشاره می کند که «انگار دانش و فرهیختگی به ابتدال کشیده شده است. من نمی توانم به ابتدال بکشم جوامع علمی و دانشگاهی را. یک رشد عجیب غریبی در دانشگاه ها داریم، نیروهای که می آیند و به دانشجو درس می دهند اصلاً نمی دانند که نظریه چیست!» (م ۱ - پ ۱۰).

چنین فرایند ضعیفی در جذب نیروهای تازه، سرانجام به پایین آمدن کیفیت اساتید دانشگاه خواهد انجامید. اساتیدی که انتظار می رود بار سنگین نظریه پردازی را به دوش بکشند. اگر آنها کیفیت لازم علمی را نداشته باشند، چگونه می توان انتظار داشت که نظریه هایی ارائه کنند که گستره وسیع داشته باشند و مرزهای دانش را جابه جا کنند. افزون بر این، چنین نیروهایی اساساً برای علم و دانشگاه ارزش قائل نیستند و مسئولیت خود را به درستی انجام نمی دهند. ممکن است دنبال چیزهای دیگری باشند که در نهایت کمکی به دانشگاه برای پیگیری اهدافش نکنند. برای نمونه یکی از مشارکت کنندگان اشاره می کند که «ببینید نظریه پردازی کار دل است. کسی که عاشق نباشد نظریه پردازی نمی کند. کسی که... من اصلاً نظریه نمی خواهم، می خواهم آنهایی که استاد تمام می شوند یک کتاب پانصد صفحه ای ترجمه کنند. ببینید کتاب بیست است، کلمه به کلمه باهاش ترجمه شود. بعد می گویند آقا این استاد، استادی ترجمش کند نه گوگل. خوب در دانشگاه را نگاه کنید چه اوضاع و احوالی است.» (م ۲ - پ ۱۹).

سرانجام، زمانی که کیفیت نیروی انسانی، مسئولیت پذیری اساتید، و انگیزه پژوهشگران پایین آمد، کیفیت آثار دانشگاهی نیز در سراسری سقوط می افتد و نمی توان آثار باکیفیت دانشگاهی را منتشر کرد. نظر به جایگاه نظریه نیز، می تواند درک کرد که معمولاً حاصل کارهای اصیل علمی و آثار باکیفیت دانشگاهی است. یکی از مشارکت کنندگان در پژوهش به این مسئله این گونه اشاره می کند: «کار کیفی در ایران تنبیه می شود و هر روز قوانین دارد بدتر می شود.» (م ۶ - پ ۱۳).

۵. نظام ارزشیابی

همان گونه که در بخش موانع فراگیر توضیح داده شد، نظام ارزشیابی کارآمدی برای ارزیابی های علمی در کشور وجود ندارد که همگان بر درستی آن توافق نظر داشته باشند. متعاقباً در دانشگاه مدرس نیز از روش ها و ابزارهایی برای ارزیابی بهره برداری می شود که نه تنها کمکی به پیشرفت نظریه پردازی نمی کنند، بلکه مانعی سر راه نظریه پردازی هستند.

دو مسئله کلیدی در بخش نظام ارزشیابی نادرست در دانشگاه تربیت مدرس قوانین و آیین نامه های نادرست و کمبود نظام تشویق کارآمد هستند که مانع از پیشرفت نظریه پردازی شده اند. تردیدی نیست که

اساتید و پژوهشگران دانشگاه باید به کاری که می کنند اعتقاد داشته باشند و آیین نامه هایی برای ارتقای آنها پیش بینی شود که آنها را در مسیر درستی که مدنظر دانشگاه است یابانند. در حال حاضر، به نظر می رسد چنین مسیری سر راه اساتید و پژوهشگران دانشگاه تربیت مدرس قرار نگرفته است. به نظر می رسد این قوانین و آیین نامه ها به گونه ای نگاشته شده اند که کمیت را ترویج می کنند و چندان از کیفیت پشتیبانی نمی کنند، در حالی که نظریه پردازی محصول کیفیت است. یکی از مصاحبه شوندگان اشاره می کند که «بینید آیین نامه های ارتقاء بخشی شان واقعاً اشتباه اند. شما اگر بعضی نوابغ دنیا را بیاورید و بگویید بیایند در مدرس و شریف، این ها اخراج می شوند چون تعداد مقالاتشان به اندازه دانشجویان ارشد ما هم نیست.» (م ۱ - پ ۱۷). دیگری نیز می گوید: «به نظر من آیین نامه های الان دست و پاگیرند بیشتر. اصولاً در حوزه آموزش هر تصمیمی غلط بود از همان ابتدا مشخص نمی شود، بعدها که کار از کار گذشت، بعداً به غلط بودن آنها پی می برند. شاید فراموش کنند که چه کسانی این آیین نامه ها را نوشته اند.» (م ۵ - پ ۱۹).

این در حالی است که مشوق های مناسبی نیز برای کمک به نظریه پردازان در نظر گرفته نشده است. به نظر بسیاری از پاسخ دهندگان اگر افرادی هم باشند که نظریه پردازی را پیش ببرند از آنها پشتیبانی مادی و معنوی نمی شود و به درستی تشویق نمی شوند. یکی از مشارکت کنندگان به این نکته این گونه اشاره می کند: «بینید دانشگاه اصلاً متوجه نیست، اصلاً رئیس دانشکده هم در باغ نیست. بینید من دلالت پژوهی گفتم، رئیس دانشگاه آمد بگوید، البته من نوعی نیاز ندارم، بعد بگوید آقای دکتر این [پاداش] خدمت شما. این مسافرت خدمت شما. او کار روتینش [را] انجام می دهد. به هر حال، لیست ۳۰ دانشمند علوم انسانی را زدند، دکتر [...] هفتم بوده است. یک سکه به ما ندادند. اصلاً سکه ارزش ندارد. خوب ده سکه می دادید، چه می شد. البته همکارهایشان به من احترام می گذارند. اما رئیس دانشکده اصلاً حسی به من ندارد. اصلاً شما برایش مهم نیستید. نظریه بدهید! البته گاهی وقت ها مانع می شود.» (م ۲ - پ ۲۴).

۶. کیفیت آموزش دانشگاهی

آموزش پایه پیشرفت های علمی است و بی تردید از کلیدی ترین مأموریت های دانشگاه آموزش نیروهای باکیفیت است. از این رو، اگر این مأموریت به درستی پیش نرود، ممکن است بر حوزه های دیگری تأثیر گذار باشد. تجزیه و تحلیل مصاحبه ها نشان می دهد که مشارکت کنندگان در پژوهش به مسئله آموزش نادرست دانشگاهی در دانشگاه تربیت مدرس به عنوان یکی از موانع نظریه پردازی در دانشگاه اشاره کرده اند.

۱. برای حفظ محرمانگی، نام فرد حذف شده است.

فضای دانشگاه یک فضای تعاملی میان اساتید و دانشجویان است و این فضا الهام‌بخش ایده‌های بزرگی است که هر یک پتانسیل تبدیل شدن به نظریه را دارند. اساتید کنونی همان دانشجویان دیروزی هستند که از آموزش‌های دانشگاهی در مؤسسه‌های گوناگون بهره‌مند شده‌اند. از این‌رو، شیوه آموزش بر پرورش افراد برای تبدیل شدن به نظریه‌پردازهای آینده تأثیرگذار است و نباید از نقش آن غافل شد. اگر این آموزش به شکلی درست پیش نرود ممکن نیست که در آینده شاهد نظریه‌پردازی‌های بزرگ در حوزه‌های علمی باشیم.

از مسائل موجود در دانشگاه تربیت مدرس که می‌توانند به‌عنوان مانعی برای پیشرفت نظریه‌پردازی به شمار آیند فرایندهای نادرست آموزشی هستند. این فرایندها در حال حاضر به درستی طراحی نشده‌اند و چالش‌هایی برای آموزش عالی ایجاد کرده‌اند. برای نمونه، یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید: «بله، نظام آموزشی نظام مسخره‌ای است. مگر می‌شود پنج کتاب را بگذارند و کسی بشود دکتر! در آمریکا طرف هفتاد واحد می‌گذرانند می‌شود دکتر. من نمی‌خواهم طرفداری کنم از کسی، شما چند واحد کلام پاس می‌کنید؟ چند واحد فلسفه؟ چند واحد... شما در هر رشته چند نفر دارید استاد دکتری باشد. و قسم می‌خورم به تعداد انگشتان دست هم این را نداریم.» (م ۲ - پ ۱۴).

در حالی که امکانات، تجهیزات، استاد، و منابع آموزشی با چالش‌هایی مواجه هستند، دانشگاه‌ها، و دانشگاه تربیت مدرس به‌دنبال دایر کردن رشته‌های تازه‌ای هستند که الزامات و زیرساخت‌های آموزشی آنها فراهم نیست. در چنین شرایطی نظریه‌پردازی‌های عمیق در آن حوزه‌ها بسیار دشوار است و نمی‌توان به پیشرفت‌شان امیدوار بود. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «گسترش بی‌رویه رشته‌ها. گسترش دانشجو، گسترش بودجه‌های پژوهشی. همه رشته‌ها را ما لازم نداریم که در سطح دکتری داشته باشیم. یک تلقی نادرستی که هست این است که هر رشته‌ای که در دوره لیسانس و فوق‌لیسانس است در دکتری هم باید این را داشته باشیم. دکتری تعریف شده است، یعنی دکتری رشته‌ای را دارد که امکان دکترین‌پردازی دارد برای این رشته‌ها. خیلی از رشته‌ها فقط تکنیک هستند و در سطح لیسانس کافی‌اند و لازم نیست که در سطح فوق‌لیسانس و دکتری باشند.» (م ۱۱ - پ ۴۷-۵۰).

از سوی دیگر، به نظر می‌رسد نظام نهادی دانشگاه تربیت مدرس هنوز به سطح بلوغ کامل نرسیده است که بتواند از نظریه‌پردازی پشتیبانی‌های آموزشی داشته باشد. در حالی که دانشگاه می‌تواند با برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌هایی در این زمینه، دست‌کم دغدغه نظریه‌پردازی را در میان اساتید و دانشجویان ترویج دهد، هنوز پشتیبانی خاصی از این حوزه نداشته است. تا زمانی که دانشگاه گامی در این زمینه برندارد، ممکن

است از سوی پژوهشگران، اساتید و دانشجویان گامی برداشته نشود و این خود مانع بزرگی برای پیشرفت نظریه پردازی است.

۷. کیفیت علمی دانشجویان

چنین نظام آموزشی ناکارآمدی، سرانجام به تربیت دانشجویان ضعیف خواهد انجامید و افزون بر این به مرور زمان کیفیت علمی دانشجویان را در پی خواهد داشت. در سال‌های اخیر، به نظر می‌رسد آموزش دانشگاهی با چالش بزرگی همراه بوده که دانشگاه تربیت مدرس را نیز تحت تأثیر قرار داده است و آن جذب بی‌رویه دانشجویان است. با توجه به افزایش جمعیت جوان کشور، بسیاری از آنها به‌سوی دانشگاه‌ها آمده‌اند و جذب دانشجو را با مشکلاتی مواجه ساخته‌اند. سرانجام جذب دانشجویان بیشتر موجب شده کلاس‌های آموزشی مملو از دانشجو باشند، اساتید زمان کم‌تری برای پژوهش و آموزش بگذارند، و امکاناتی که برای شمار کمتری دانشجو در دانشگاه پیش‌بینی شده بود امروزه میان همه دانشجویان تقسیم شود. چنین مسائلی بر نظریه پردازی نیز تأثیرگذار خواهند بود و آن‌را چالش مواجه می‌سازند. برای نمونه، استادی که پیش‌تر می‌توانست روزی زمانی را به پژوهش اختصاص دهد، دیگر امروز آن‌قدر زمان ندارد و باید به امور دیگری بپردازد. یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌کند که «وضعیت آموزش عالی را ببینید، تا دلشان می‌خواهد دانشجو جذب می‌کنند. تا چند سال پیش سرکلاس‌های دکتری یک نفر یا دو نفر می‌نشستند، ولی امروز ده بیست نفر سر کلاس هستند. به چه قیمتی؟ بنابراین من نه وقت کافی برای پژوهش دارم، نه می‌توانم به همه دانشجویان برسم، کارهایشان را بررسی کنم، مطالعه کنم که پیش از کلاس آماده باشم. حالا شما تصورش را بکنید که ترمی ده واحد نیز درس داشته باشید. کار دشواری است و به نظریه ختم نمی‌شود.» (م ۱۱ - پ ۴۶).

با این وجود، به نظر می‌رسد دانشگاه تربیت مدرس حتی بر جذب دانشجویان باکیفیت نیز تمرکز ندارد و جذب دانشجویانش نیز با چالش‌هایی مواجه است. برای نمونه، اگر دانشگاه در جذب دانشجویان دکتری باکیفیت، که عموماً کارشان پژوهش است و می‌تواند به نظریه بیانجامد، ناموفق باشد، چگونه می‌تواند از آنها انتظار نظریه پردازی داشته باشد. در سال‌های اخیر معیارهای جذب دانشجویان نیز به شدت قابل نقد بوده است. یکی از افراد اشاره کرده است که «من استاد ترجیح می‌دهم دانشجوی دکتری جذب کنم که خودم می‌خواهم و مطمئن هستم که می‌تواند موفق باشد، ولی دانشگاه این اجازه را به من نمی‌دهد و کاملاً آزاد نیستم در انتخاب. معلوم نیست این دانشجویان چگونه انتخاب می‌شوند. کنکور و سازمان سنجش نیز که یک مسئله دیگری است که واقعاً به آموزش عالی لطمه زده است.» (م ۱۰ - پ ۱۶).

حتی دغدغه بسیاری از دانشجویانی که وارد دانشگاه می‌شوند نیز علم و پژوهش و نظریه‌پردازی نیست. بسیاری از دانشجویانی که وارد دانشگاه می‌شوند به دنبال مقاصد و اهداف دیگری هستند که در پیوند با گسترش نظریه‌پردازی نیست. از این رو، با جذب چنین دانشجویانی نمی‌توان امیدی به گسترش نظریه‌پردازی داشت. بسیاری از کسانی که وارد دانشگاه می‌شوند به دنبال مدرک هستند و دغدغه‌شان پیشرفت مرزهای دانش نیست. یکی از مشارکت‌کنندگان به این نکته این گونه اشاره می‌کند: «تحصیلات در جامعه کنونی ما حرص شد. همه دارند مدرک جمع می‌کنند. در تمام دنیا تحصیلات هرمی است، یعنی از آن بالا می‌آید تا به پایین. تعدادی پزشک هستند، بعضی‌ها جوشکار، تعدادی بنا، یک تعدادی هم استاد... در واقع می‌خواهم بگویم که همه حرفه‌ها به تناسبی که باید باشد هست، اما در ایران همه‌اش شده تقلید. کسی کاری می‌کند، همه دنبالش می‌روند.» (م ۱۰ - پ ۱۶).

بحث و جمع‌بندی

نظریه‌پردازی از کلیدی‌ترین بنیان‌های علمی است و اغلب دانشمندان و کشورهایی به این مقام نائل می‌شوند که به لحاظ علمی بسیار پیشرفته باشند. برای همین است که در اسناد بالادستی در پیوند با علم، فناوری، و نوآوری در ایران نیز به این مسئله توجه خاصی شده است. برای نمونه، دست‌کم در هشت بند از «سند نقشه جامع علمی کشور» به نظریه‌پردازی اشاره شده است و توصیه شده از این امر پشتیبانی‌های لازم مادی و معنوی شود. بی‌تردید، نخستین گام برای پشتیبانی از این پدیده آن است که اکوسیستم آن‌را بشناسیم و در پی رفع موانع و مشکلاتش برآییم. این پژوهش از شمار کوشش‌هایی در این راستا است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که موانع را می‌توان در دو دسته کلی فراگیر و سازمانی دسته‌بندی کرد که تمرکز این مقاله بر دسته دوم بود. مقایسه یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین (همانند پورعزت، رضایی، و یزدانی، ۱۳۸۸؛ میرزایی رافع، ۱۳۹۰؛ جواهردهی، ۱۳۹۱؛ و میرفردی، ۱۳۹۴) نشان می‌دهد که دامنه موانع نظریه‌پردازی در کشور به اندازه کافی گسترده است. اگرچه پژوهش‌های پیشین دسته‌بندی‌هایی از موانع ارائه کرده‌اند (همانند ساختاری، کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی یا اجتماعی، ارزش‌شناسی، روش‌شناختی، و معرفت‌شناختی)، ولی به نظر می‌رسد دسته‌بندی موانع به فراگیر و سازمانی ایده‌های بهتری می‌تواند در اختیار سیاست‌گذاران قرار داد. چراکه مدیران دانشگاه و مدیران آموزش عالی کشور نقش خود را شفاف‌تر خواهند دید و تصمیم‌های عملی‌تری در سطح دانشگاه و نظام فراگیر آموزش عالی اتخاذ خواهد شد. پورعزت، رضایی و یزدانی (۱۳۸۸) نیز با یک پژوهش تجربی به این نتیجه رسیدند که موانع ساختاری،

کارکردی، انگیزشی، و فرهنگی جوامع علمی در فرایند نظریه پردازی در علوم اجتماعی کلیدی ترین موانع هستند. به نظر می رسد جواهردهی (۱۳۹۱) نیز بیشتر بر خود پژوهشگران تمرکز داشته که موانع را به هشت مانع کلیدی نظریه پردازی، یعنی اصالت یابی مقدمات، ذهنی گرایی، گفتمان غالب، مادی گرایی، فقدان بصیرت، ناتوانی در ایجاد ارتباط میان تعقل و تعبد، فقدان شهود گرایی، و فقدان تحمل محدود کرده است. بی تردید اگر موانع گسترش نظریه پردازی در دانشگاه تربیت مدرس برطرف شوند، نظریه پردازی رشد خواهد کرد. با این حال، راهکارهای سازمانی را می توان در پنج دسته کلی دسته بندی کرد (شکل یک). از آنجا که پژوهش حاضر به شکل کیفی پیش رفته است، نتایج آن قابل تعمیم نیستند، با این حال ممکن است برای دانشگاه های دیگری غیر از تربیت مدرس کارآمد باشند.



شکل ۱. راهکارهای سازمانی پیشرفت نظریه پردازی

کلیدی ترین کارکرد این پژوهش برای سیاست گذاری و گسترش ظرفیت نظریه پردازی در دانشگاه تربیت مدرس است. با توجه به یافته های این پژوهش می توان تصمیم هایی کلیدی طرح کرد که در نهایت به حذف موانع بیانجامد و این ظرفیت را در دانشگاه به وجود آورند. اگرچه، سیاست گذاران آموزش عالی در کشور نیز می توانند چنین مدلی را در دیگر دانشگاه ها و مؤسسه های پژوهشی کشور پیاده سازی کنند. با همه کوشش هایی که برای افزایش اعتبار نتایج در این پژوهش شده است، چون تنها بر پایه دیدگاه های شمار محدودی از متخصصان است، نمی توان درباره اعتبار آن به شکل کامل اطمینان حاصل کرد. از این رو، گمان می رود اجرای یک پژوهش کمی برای آزمون مدل استخراج شده بتواند در زمینه اعتباریابی آن تأثیرگذار باشد. کاوش عوامل غیرسازمانی نیز می تواند در پژوهش های آتی مورد مطالعه قرار گیرد.

منابع

- پورعزت، علی اصغر، رضایی، پریسا و یزدانی، حمیدرضا. (۱۳۸۸). بررسی موانع نظریه پردازی در قلمرو علوم اجتماعی. *نشریه مدیریت بازرگانی*، ۲۱(۲). ۴۷-۶۲. بازیابی شده در تاریخ ۲۰ بهمن ۹۶ از <http://ensani.ir/file/download/article>
- جواهردهی، علی (۱۳۹۱). موانع نظریه پردازی. *روزنامه کیهان*. بازیابی شده در تاریخ ۳۰ بهمن ۱۳۹۶ از http://pajoohe.ir/C_a-46556.aspx
- دانایی فرد، حسن (۱۳۸۷). روش شناسی نظریه پردازی در مطالعات سازمان و مدیریت: پژوهشی تطبیقی. *فصلنامه مدرس علوم انسانی- پژوهش های مدیریت در ایران*، ۱۳(۴). ۱۶۵-۱۹۱. بازیابی شده در تاریخ ۱۰ اسفند ۹۶ از <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=115481>
- دانایی فرد، حسن (۱۳۸۸). روش شناسی عمومی نظریه پردازی. *روش شناسی علوم انسانی*، ۱۵(۵۸). ۷-۳۲. بازیابی شده در تاریخ ۱۲ اسفند ۹۶ از <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=100993>
- رشاد، علی اکبر (بی تا). موانع روانی - فرهنگی تولید علم و نظریه پردازی. بازیابی شده در تاریخ ۳۰ بهمن ۱۳۹۶ از <http://rashad.ir/2017/09/13/>
- رضایی اصفهانی، محمدعلی (۱۳۹۰). نظریه پردازی های علمی قرآن، *پژوهش نامه قرآن و حدیث*. (۹). ۵۷-۸۶. بازیابی شده در تاریخ ۳۰ بهمن ۹۶ از <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=155511>
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۹۳). *کندوکاوها و پنداشته ها: مقدمه ای بر روش های شناخت جامعه و تحقیقات اجتماعی*. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۹۵). *موانع رشد علمی ایران و راه حل های آن: با اضافات (کرسی های نظریه پردازی) (کاربرد و محدودیت)*. تهران: شرکت سهامی انتشار.

- شوقی‌نیا، احمد و جلالی، خداداد (۱۳۸۳). نظریه پردازی در اقتصاد اسلامی. *فصلنامه اقتصاد اسلامی*، ۱۶، ۱۳۱-۱۴۶.
- قیومی بیدهندی، مهرداد (۱۳۸۴). ساختار نظریه و الفبای نظریه پردازی. *صفه*، ۱۵ (۴)، ۱۲۲-۱۳۹. بازیابی شده در تاریخ ۱۰ فروردین ۹۶ از <http://sofeh.sbu.ac.ir/article/view/1665>
- میرزایی رافع، مهری (۱۳۹۰). بررسی موانع نظریه پردازی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه اعضاء هیأت علمی رشته های مختلف علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا همدان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا.
- میرفردی، اصغر (۱۳۹۴). چالش ها و فرصت های تولید علم و نظریه پردازی در حوزه علمی جامعه شناسی در ایران. *سیاست های راهبردی و کلان*، ۳ (۹)، ۲۰-۱. بازیابی شده در ۱۵ بهمن ۱۳۹۶ از <http://ensani.ir/file/download/article/20160104090907-9886-55.pdf>
- Amaratunga, D. and Baldry, D. (2001). Work Study. 50 (3), 95-104.
- Andrade, A. (2009). Interpretive Research Aiming at Theory Building: Adopting and Adapting the Case Study Design. *The Qualitative Report*. 42-60. Retrieved at 11 jaunary 2016 from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol14/iss1/3>
- Babbie, E. R. (2010). *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Carlile, P. R. and Christensen, C. M. (2004). *The Cycle of Theory Building in Management Research*. Working Paper Summaries Retrieved Jan 5 2018. From <http://www.innosight.com/documents/Theory%20Building.pdf>.
- Cipriani, R. (2013). Empirical Data and Theory Construction: An Example of Application in Social Science Research. *Ongoing Research*. 118, 73-84. [10.1177/0759106313476188](https://doi.org/10.1177/0759106313476188)
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*. 4(3), 335-353. [10.1177/1523422302043007](https://doi.org/10.1177/1523422302043007)
- Dubin, R. (1978). *Theory building* (Rev. ed.). New York: Free Press.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from case study research. *Academy of management review*. 14 (4), 532-550. [10.2307/258557](https://doi.org/10.2307/258557)
- Eisenhardt, K. M and Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: opportunities and Challenges. *Academy of Management Journal*. 50 (1), 25-32. [10.5465/amj.2007.24160888](https://doi.org/10.5465/amj.2007.24160888)
- Encyclopedia Britannica (February 16, 2017). Scientific theory. Accessed February 16, 2017 from <https://www.britannica.com/science/scientific-theory>
- Estabrooks, C A, Field, P. A and Morse, J. M. (1994). Aggregating qualitative findings: An approach to theory development *Qualitative health research*. 4(4), 503-511. [10.1177/104973239400400410](https://doi.org/10.1177/104973239400400410)
- George, A. L. and Bennett, A (2004). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. MIT Press: Cambridge, Massachusetts; London, England.

- Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*. 1(2), Article 3. 23-38. Retrieved 15/1/2018 from <http://www.ualberta.ca/~ijqm/>
- Hansen, C. D. (1998). HRD theory building through qualitative research. In R. J. Torraco (Ed.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development Annual Conference* (pp. 281–284). Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Holt, G. D., Goulding, J. S Akintoye, A , (2016),"Enablers, challenges and relationships between research impact and theory generation", *Engineering, Construction and Architectural Management* , 23 (1). 20-39 [10.1108/ECAM-12-2014-0161](https://doi.org/10.1108/ECAM-12-2014-0161)
- Hughes, M, A, Price R. L and Marrs, D W. (1986). Linking Theory Construction and Theory Testing: Models with Multiple Indicators of Latent Variables *Academy of management review*. 11(1), 128-144. [10.5465/amr.1986.4282643](https://doi.org/10.5465/amr.1986.4282643)
- Jaccard, J., and Jacoby, J. (2010). *Theory construction and model-building skills: A practical guide for social scientists*. Guilford Press.
- Kroto, H(2017). There are Two Types of Theory – Scientific Theories and Unscientific Theories. Accessed February 16, 2017 from http://thesciencenetwork.org/docs/BB3/Kroto_Theories.pdf
- Lewis, M. W. (1998). Iterative triangulation: a theory development process using existing case studies. *Journal of Operations Management*. 16, 455–469 [10.1016/S0272-6963\(98\)00024-2](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(98)00024-2)
- Llewelyn, S. (2003). Methodological Issues: what counts as 'theory' in qualitative management and accounting research? *Introducing five levels of theorizing. Accounting, Auditing and accountability journal*. 16(4), 662-708.
- Lynham, S. A. (2000). Theory building in the human resource development profession. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 159. [10.1002/1532-1096\(200022\)1](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200022)1)
- Lynham, S. A. (2002). The general method of theory-building research in applied disciplines. *Advances in developing human resources*, 4(3), 221-241. [10.1177/1523422302043002](https://doi.org/10.1177/1523422302043002)
- MAUTNER, T., (ed), 2000. *The Penguin Dictionary of Philosophy*, Penguin Books; London
- Marsick, V. J. (1990). Altering the paradigm for theory building and research in human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 1 (1), 5–24. [10.1002/hrdq.3920010103](https://doi.org/10.1002/hrdq.3920010103)
- Meredith, J. (1993). Theory building through conceptual methods. *International Journal of Operations & Production Management*, 13(5), 3-11. [10.1108/01443579310028120](https://doi.org/10.1108/01443579310028120)
- Michailova, S, Piekkari, R and Plakoyiannaki, E and Ritvala, T. (2014). Breaking the silence about exiting fieldwork: a relational approach and its implications for theorizing. *Academy of Management. Review*. 39(2), 138-161. [10.5465/amr.2011.0403](https://doi.org/10.5465/amr.2011.0403)
- Miles, M. B, A. Huberman, M and Saldaña, J (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. 3 Ed: SAGE Publications, Incorporated.

- Mott, V. W. (1996). Knowledge comes from practice: Reflective theory building in practice. In R. Rowden (Ed.), *Workplace learning: Debating five critical questions of theory and practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 72 (pp. 57–63). San Francisco: Jossey-Bass.
- Popper, K (2005). *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Taylor & Francis Group (First English edition published in 1959 by Hutchinson & Co.)
- Saldana, J (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage publications: London.
- Shah, S. K. Corley, K. G. (2006). Building Better Theory by Bridging the Quantitative–Qualitative Divide. *Journal of Management Studies* 43: 1821- 1835. [10.1111/j.1467-6486.2006.00662.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00662.x)
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stewart, J., Harte, V. and Sambrook, S. (2010). What is Theory? *Journal of European Industrial Training*. 35 (3), 221–229.
- Thomas, G. (1997). What is the use of theory? *Harvard Educational Review*, 67 (1), 75–104. [10.17763/haer.67.1.1x807532771w5u48](https://doi.org/10.17763/haer.67.1.1x807532771w5u48)
- Torraco, R. J. (1997). Theory-building research methods. In R. A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.), *Human resource development handbook: Linking research and practice* (pp. 114–137). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Underwood, B. J. (1975). Individual differences as a crucible in theory construction. *American Psychologist* available online at citeseerx.ist.psu.edu
- Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship: A guide for organizational and social research*; London: Oxford University Press, 2007.
- Wacker, J. G. (1998). A definition of theory: research guidelines for different theory-building research methods in operations management. *Journal of operations management*, 16(4), 361-385. [10.1016/S0272-6963\(98\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(98)00019-9)

Barriers to the Theory Building in Iran (Case Study: Tarbiat Modares University)

mohammad hassanzadeh¹

Tarbiat Modares University

Behruz Rasooli²

Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc)

Elmira Karimi³

Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc)

Abstract:

Introduction: Theorizing is one of the key scientific foundations and most scientists and countries are at the same levels of science that are highly advanced. That is why the upstream documents related to science, technology and innovation in Iran have also paid particular attention to this issue. However, it seems that this phenomenon has not yet made significant progress in Iran. The purpose of this study is to explore the main obstacles to the growth of theoretical capacity in the country.

Methodology: The worldview of this research is defined in the philosophy of interpretiveism with a mixture of the pragmatism. A methodology for answering selected research questions is ethnography with a mixture of the grounded theory. Interviewed with 12 experts from Tarbiat Modares University, interviews data were coded and analyzed in Maxqda.

Findings: There are many obstacles that can prevent leading to theorizing. In a general view, these barriers can be categorized into two broad categories of general non-organizational barriers and organizational barriers. Since the focus of this study is on organizational barriers, these barriers can be organized into seven general categories, including the lack of institutional linkages, organizational resource constraints, incorrect evaluation systems, poor academic communications, inadequate university education, students' poor academic quality and the inertia of scholars. .

Conclusion: Theorizing is one of the key scientific phenomena that must be pursued with seriousness in the scientific field of Iran and the first step towards realizing this phenomenon is identifying obstacles that slow it down. The present study is conducted with a qualitative approach, which provides a deep overview of the theoretical barriers and introduces a new categorization that makes decision making and policy making possible in this field.

Keywords: Theorizing, Theory, Tarbiat Modares University, Obstacles, Higher Education

1 Hasanzadeh@modares.ac.ir

2 Rasuli@irandoc.ac.ir

3 Karimi@alumni.irandoc.ac.ir



بهرامی، محمد؛ رحیمی، صالح؛ زارع، امین (۱۳۹۹). بررسی رابطه عوامل توانمندساز دانش با خلق دانش در میان کتابداران کتابخانه‌های عمومی. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰ (۱)، ۳۵-۵۴.

بررسی رابطه عوامل توانمندساز دانش با خلق دانش در میان کتابداران کتابخانه‌های عمومی

محمد بهرامی^۱، صالح رحیمی^۲، امین زارع^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۲۶ DOI: [10.22067/riis.v0i0.83401](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.83401)

چکیده

مقدمه: خلق دانش در کتابخانه‌ها می‌تواند با یکپارچه‌سازی سرمایه‌های دانشی کتابخانه‌ها و تأثیرگذاری مستقیم بر مفاهیم سازمانی همچون مشتری‌مداری، اعتلای فرهنگ سازمانی منجر به ایجاد دانش جدید شود. با توجه ویژه به کتابداران به عنوان ارکان اصلی کتابخانه‌ها فضای خلق دانش و خلاقیت بهبود می‌یابد و موجب ارائه خدمات بهتر به کاربران و بهبود کارایی و اثربخشی خدمات می‌گردد. هدف این پژوهش تعیین رابطه عوامل توانمندساز دانش با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان بوده است.

روش‌شناسی: پژوهش از نوع کاربردی و به روش پیمایشی است. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه کولونیاری، وریماکی و فاسولیس استفاده شد. جامعه آماری پژوهش کلیه کتابداران کتابخانه‌های عمومی استان کردستان در سال ۱۳۹۷ بود که تعداد آنان ۱۲۰ نفر بودند. برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از شاخص‌های آماری فراوانی، میانگین، واریانس، انحراف معیار، چولگی، رگرسیون، آزمون‌های کولموگروو-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک و آزمون دوربین-واتسون، استفاده شد.

یافته‌ها: در میان مؤلفه‌های مربوط به عوامل توانمندساز خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی، به ترتیب پیاده‌سازی راهبرد دانش، فرهنگ سازمانی و فناوری اطلاعات با میانگین (۲/۹۸)، ساختار سازمانی با میانگین (۲/۸۷) و اقدامات مدیریت منابع انسانی با میانگین (۲/۲) تأثیرگذار بودند. همچنین ارتباط معنی‌داری بین

۱. کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی alefbi59@yahoo.com

۲. استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی (نویسنده مسئول)، s.rahimi@razi.ac.ir

۳. استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه رازی، a.zare@razi.ac.ir

پایاده‌سازی راهبرد دانش، فرهنگ سازمانی، ساختار سازمانی، مدیریت منابع انسانی و فناوری اطلاعات با خلق دانش وجود داشت.

نتیجه‌گیری: با توجه به رقابت روزافزون سازمان‌ها با یکدیگر ضروری است مدیران و مسئولان کتابخانه‌های عمومی به‌عنوان برنامه‌ریزان، فرآیند خلق دانش را موردتوجه قرار دهند؛ زیرا اگر خلق و به‌کارگیری دانش با سرعت و کیفیت بیشتری صورت پذیرد، مزیت رقابتی سازمان در سطح بالاتری شکل خواهد گرفت. با توجه به چهار نوع راهبرد خلق و تبدیل دانش (اجتماعی‌سازی، برونی‌سازی، ترکیب و درونی‌سازی) تشکیل جلسات منظم و به‌روز برای کتابداران ضروری است و نیز بازآموزی دانش و شرکت در سمینارها به‌منظور آشنایی با دانش نوین دارای اهمیت است.

کلیدواژه‌ها: خلق دانش، توانمندسازهای دانش، راهبرد دانش، کتابخانه‌های عمومی استان کردستان.

مقدمه

دانش از مهم‌ترین سرمایه‌های سازمان‌ها و منبع راهبردی آن‌ها محسوب می‌شود و مدیریت بهینه‌ی آن، موجب ارتقای همه‌جانبه سازمان‌ها می‌شود. دانش، نیروی انسانی دانشی (دانشورز) و سرمایه‌های فکری به‌عنوان مزیت رقابتی سازمان‌ها محسوب شده و نقش تعیین‌کننده‌ای در افزایش توان رقابتی سازمان‌ها بازی می‌کند. مدیریت دانش به‌عنوان شیوه‌ای جدید برای تفکر در مورد سازمان‌ها محسوب می‌شود و به تلاش‌هایی اشاره دارد که به یافتن، سازمان‌دهی و قابل‌دسترس نمودن سرمایه‌های فکری سازمان و تقویت فرهنگ یادگیری مستمر، خلق دانش و تسهیم دانش در سازمان اشاره دارد.

دانش به‌عنوان دارایی راهبردی مطرح است. در این نگرش دانش همچون منبعی ارزشمند در کنار منابع کار، زمین و سرمایه به‌عنوان دارایی پرمایه مطرح شده است (احمدی و صالحی، ۱۳۹۱). از این رو دانش یکی از مهم‌ترین منابع سازمان‌ها در اقتصاد دانش‌محور است. پیتر دراگر در کتاب «نوآوری و کارآفرینی: تمرین و اصول» معتقد است که دانش تنها منبعی فرعی در کنار عوامل قدیمی تولید (نیروی کار، سرمایه و زمین) نیست؛ بلکه امروزه تنها منبع واقعی در تولید به‌شمار می‌آید (Drucker, 1993). بنابراین دانش به‌عنوان مهم‌ترین سرمایه یک سازمان شناخته شده است و ایجاد دانش نوین به‌عنوان پیش‌شرطی برای بهبود کیفیت خدمات و دستیابی به نوآوری قلمداد می‌شود (Koloniari, Varimaki, & Fassouulis, 2016). در این راستا اولین مرحله از مراحل وسیع فرایند مدیریت دانش، خلق دانش است. خلق دانش در ارتباط با افزایش دانش

و یا تصحیح دانش موجود هست و دربرگیرنده فعالیت‌هایی است که مرتبط با ورود دانش جدید به نظام است که شامل توسعه، کشف و تسخیر دانش می‌شود.

بر اساس مدل مارپیچ خلق دانش^۱، از طریق تعاملات بین افراد باهم یا بین افراد، گروه‌ها و محیط و طی چهار فرآیند تبدیل متفاوت شامل: اجتماعی‌سازی^۲، برونی‌سازی^۳، ترکیب کردن^۴ و درونی‌سازی^۵ دانش خلق می‌شود (کاشیان، افرازه و طباطبایی، ۱۳۹۵). خلق دانش یک فرایند مستمر و رو به تعالی است که در طول آن افراد با کسب زمینه جدید، دیدگاه و دانش تازه‌ای از جهان، مرز خود قدیمی را به خود جدید گسترش می‌دهند (Nonaka, Toyama, & Konno, 2000). خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی اهمیت زیادی دارد، زیرا کتابداران با اقشار مختلف جامعه و منابع اطلاعاتی تعامل و ارتباط دارند و بدین سبب از دانش و اطلاعات غنی برخوردارند. چنانچه فرهنگ خلق دانش در کتابخانه‌ها وجود داشته باشد، این عامل می‌تواند در موفقیت کتابداران و کاربران کتابخانه‌های عمومی در اشتراک گذاری دانش خود نقش مهمی را ایفا کنند (Hung, Durcikova, Lai & Lin, 2011).

مدل نوناکا (Nonaka, 1994)، تمرکز خود را بر دو نوع دانش «آشکار» و «نهان» مبدول داشته، به نحوه تبدیل آن‌ها به یکدیگر و نیز چگونگی ایجاد آن در تمامی سطوح سازمانی (سطح: فردی، گروهی و سازمانی) توجه دارد. در این مدل پویا، به نحوه استفاده و تبدیل این دو دانش و چگونگی مدیریت دانش در این زمینه، به صورت حرکت مارپیچی^۶ پرداخته شده است (احمدی و صالحی، ۱۳۹۱، ص ۱۵۳). در مدل آن‌ها اجتماعی‌سازی (نهان به نهان)، در کتابخانه‌ها شامل برگزاری جلسات حل مسئله، تشکیل گروه‌های هم عمل، شرکت در گروه‌های بحث، تعاملات غیررسمی میان افراد و کارآموزی است؛ برونی‌سازی (نهان به عیان)، انتشارات گوناگون کتابخانه‌ها نمونه بارزی از این شیوه است؛ ترکیب کردن (عیان به عیان)، شامل: تهیه راهنماهای موضوعی و تحلیلی، تهیه کتابشناسی‌های تحلیلی، تهیه بروشور، دست‌نامه و پایگاه‌های اطلاعاتی از جمله بسترهای موجود برای این نوع از تبدیل دانش هست و درونی‌سازی (عیان به نهان)، شامل شرکت در سمینارها و کنفرانس‌ها، نشست‌های علمی و مطالعه نشریات حرفه‌ای است. گذراندن این مرحله برای افراد، باعث آفرینش دانش ضمنی جدید در آن‌ها می‌گردد (خوانساری، ۱۳۸۴).

1. Spiral Model of Knowledge Creation
2. Socialization
3. Exteriorization
4. Combine
5. Internalization
6. Spiral

با مطالعه ادبیات موضوعی، پنج مؤلفه به عنوان عوامل توانمندساز^۱ بر خلق دانش در کتابخانه‌ها مشخص گردید. از طریق فرایند اجرای راهبرد مدیریت دانش، یک سازمان در رابطه با نقاط قوت و ضعف و فرصت‌ها و تهدیداتی از جنس مدیریت دانش برای رسیدن به اهداف خود آگاه می‌شود (الهی، خدیور و حسن‌زاده، ۱۳۸۹). اجرای راهبرد دانش در سازمان‌ها بر فرهنگ و ساختار آن سازمان تأثیر می‌گذارد و دیدگاه و نگرش تک‌تک کارکنان را نیز تغییر خواهد داد. از دیدگاه رابینز (Robbins, 1991)، فرهنگ سازمانی شیوه انجام گرفتن امور را در سازمان برای کارکنان مشخص می‌کند و ادراکی یکسان از سازمان است که در همه اعضای سازمان مشاهده می‌شود و بیانگر مشخصات مشترک و ثابتی است که سازمان را از سازمان‌های دیگر متمایز می‌کند. همچنین ساختار سازمانی روابط حاکم بر مشاغل، نظام‌ها و فرایندهای عملیاتی و افراد و گروه‌هایی است که برای دستیابی به هدف مشترکی تلاش می‌کنند (Barney & Griffin, 1992). در حالی که مدیریت منابع انسانی عبارت است از فرایند کار کردن با افراد، به‌طوری‌که این افراد و سازمان‌ها به توانمندی کاملی دست یابند، حتی زمانی که تغییر، نیاز به کسب مهارت‌های جدید، تقبل مسئولیت‌های جدید و شکل جدیدی از روابط ملزم باشد (بلسینگر، ۱۳۸۳). فناوری اطلاعات نیز به مجموعه ابزارها، فنون و روش‌های تولید، پردازش، ذخیره‌سازی و اشاعه و اطلاعات اطلاق می‌شود (آزادی احمدآبادی و آزادی احمدآبادی، ۱۳۸۸).

سازمان‌ها برای پیاده‌سازی برنامه‌های خود از یک سری نیرو و تجهیزات کمک می‌گیرند که در ادبیات مدیریت دانش به این نیروها، توانمندسازهای دانش گفته می‌شود، لی بیان می‌کند که موفقیت کتابخانه‌ها، به توانایی آن‌ها در بهره‌گیری از اطلاعات و دانش کارکنان خود بستگی دارد. چراکه از این طریق، نیازهای کاربران و سازمان مادر به گونه بهتری برآورده می‌شود (Lee, 2000؛ نقل در محمودی، دیانی و پریوخ، ۱۳۹۲).

کتابخانه‌های عمومی به عنوان مراکز فرهنگی از یک طرف تلاش دارند در حل مشکلات اجتماعی، نقش داشته باشند و از سوی دیگر فرصت‌هایی برای دسترسی از راه دور به خدمات فرهنگی و آموزشی فراهم کنند. بر این اساس با مدیریت مناسب در کتابخانه‌ها باید شرایط مساعدی برای فرآیندهای خلق دانش در آن‌ها فراهم شود. بنابراین خلق دانش به عنوان یک راهبرد کاربردی در کتابخانه‌ها اهمیت دارد؛ زیرا در فراهم‌آوری خدمات پویا و مؤثر برای مراجعین کتابخانه، بهره‌وری بیشتر از کتابداران، یادگیری کارآمدتر و مؤثرتر کارکنان، ارائه مواد و منابع کتابخانه و خدمات با ارزش افزوده بیشتر، موجبات رضایتمندی مراجعان

و کارکنان را فراهم می‌کند. از سوی دیگر از آنجایی که شناسایی عوامل توانمندساز مؤثر بر خلق دانش، نقش اساسی در افزایش فرآیند آن دارد و همچنین کتابخانه‌های عمومی نیز در معرض تغییرات بنیادی قرار دارند. لذا، توجه به بعد دانشی در این سازمان، امری ضروری است. زیرا فرآیندهای خلق دانش و عوامل تسهیل‌کننده آن موضوع‌هایی هستند که تاکنون کمتر مورد توجه واقع شده‌اند. این در حالی است که در برخی از پژوهش‌ها، عوامل مؤثر بر مدیریت دانش مورد توجه واقع شده‌اند. با توجه به موارد مذکور این پژوهش می‌کوشد عوامل توانمندساز بر خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی را مورد بررسی قرار دهد و از این طریق، زمینه تسهیل خلق دانش در کتابخانه‌ها را فراهم نماید. در این پژوهش پس از مطالعه و بررسی متون موضوعی از میان توانمندسازهای متنوع دانش، اجرای راهبرد دانش، فرهنگ سازمانی، ساختار سازمانی، منابع انسانی و فناوری اطلاعات مورد مطالعه قرار گرفته است.

پیشینه پژوهش

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده با محوریت «خلق دانش»، نشان می‌دهد که این موضوع، در دهه‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران در داخل و خارج کشور قرار گرفته است. بخشی از این پژوهش‌ها، به بررسی و تأثیر توانمندسازها بر مدیریت دانش متمرکز شده‌اند و بخشی دیگر به شناسایی عوامل مؤثر بر خلق دانش در سازمان‌ها پرداخته‌اند. از بین پژوهش‌های صورت گرفته کولونیاری، ورایماکی و فاسولیس (Koloniari, Vraimaki, & Fassoulis, 2016, 2018)، چوانگ، لیاو و لین (Chuang, Liao, Lin, 2013) و لی و جویی (Lee & Choi, 2003)، فرهنگ، ساختار سازمانی، فناوری اطلاعات و منابع انسانی و پارک، چو، جونگ و مین (Park, Cho, Jung & Main, 2015)، فناوری اطلاعات را به‌عنوان توانمندساز مدیریت دانش معرفی کردند. در پژوهش حاضر تمامی این عوامل به‌عنوان توانمندساز مدیریت دانش معرفی شدند و اثر آن‌ها بر خلق دانش مورد بررسی قرار گرفته است.

عوامل تسهیل‌کننده مدیریت دانش از نظر نکودری و یعقوبی (۱۳۹۰) فرهنگ، ساختار سازمانی، فناوری اطلاعات و منابع انسانی است که در این بین فرهنگ به‌عنوان مهم‌ترین عامل شناسایی شد. جعفری، ایرانی و رضایی (Jafari, Irani, & Rezaei, 2017)، سعید، طیب، انیس الحق، احمد و چودهری (Saeed, Teerajetgul & Chaudhry, 2010)، تریجتگال و چاروینگم (Tayyab, Anis-Ul-Haque, Ahmad & Chaudhry, 2010)، مگدادی (Migdadi, 2005)، کاظمی، فیلی، ثابت، دشتی‌پور و دانشمندی (۱۳۹۷)، ایزدی و ساده (۱۳۹۵)، صفا (۱۳۹۴)، نجاتیان، قاسمی، و میرغفوری (۱۳۹۴)، رحمان‌سرشت و حبیبی

بدرآبادی (۱۳۹۱) در پژوهش‌هایشان عوامل مؤثر بر خلق دانش را مورد بررسی قرار داده‌اند که فرهنگ، ساختار سازمانی، فناوری اطلاعات و منابع انسانی به صورت کلی شناسایی شدند. از نظر کاظمی ساختار سازمانی کمترین اثر و فرهنگ و فناوری اطلاعات بیشترین اثر را بر خلق دانش دارند. همچنین صفا منابع انسانی را به عنوان اثرگذارترین عامل بر خلق دانش معرفی می‌کند. همچنین بر اساس پژوهش‌های لی و چویی (Lee & Choi, 2003)، و مدهوشی، طیبی، و نورنژاد ونوش (۱۳۹۴)، راهبرد مدیریت دانش با فرایند خلق دانش ارتباط دارند. با توجه به بررسی پیشینه‌ها می‌توان گفت، اکثر پژوهش‌هایی که تاکنون در این زمینه انجام شده است، مربوط به معرفی فرهنگ، ساختار، منابع انسانی و فناوری اطلاعات مدیریت دانش بوده و پژوهش‌های کمی در مورد تأثیر این عوامل بر فرآیند خلق دانش در کتابخانه‌ها انجام شده است.

هدف پژوهش

هدف از انجام این پژوهش تعیین عوامل مرتبط با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان بود. اهداف ویژه:

۱. تعیین رابطه بین پیاده‌سازی راهبرد دانش با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان.
۲. تعیین رابطه بین فرهنگ سازمانی با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان.
۳. تعیین رابطه بین ساختار سازمانی با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان.
۴. تعیین رابطه بین مدیریت منابع انسانی با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان.
۵. تعیین رابطه بین استفاده از فناوری اطلاعات با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان.

سؤال‌های پژوهش

۱. رابطه بین پیاده‌سازی راهبرد دانش با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان چگونه است؟
۲. رابطه بین فرهنگ سازمانی با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان چگونه است؟
۳. رابطه بین ساختار سازمانی با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان چگونه است؟
۴. رابطه بین مدیریت منابع انسانی با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان چگونه است؟
۵. رابطه بین فناوری اطلاعات با خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان چگونه است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی است که به روش پیمایشی، به بررسی عوامل توانمندساز مؤثر بر خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی استان کردستان پرداخته است. جامعه مورد مطالعه این پژوهش تمامی کتابداران کتابخانه‌های عمومی استان کردستان تا پایان نیمه اول سال ۱۳۹۷ به تعداد ۱۲۰ نفر بود که به دلیل محدود بودن جامعه، عمل نمونه‌گیری انجام نشد و کل افراد جامعه مورد مطالعه قرار گرفت. در پژوهش حاضر ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه پژوهش کولونیاری، ورایماکی و فاسولیس (Koloniari, Vraimaki, & Fassoulis, 2016) استفاده شد. این پرسشنامه پس از اعتباریابی میان جامعه پژوهشی توزیع گردید. ساختار پرسشنامه، تعداد مؤلفه‌ها، ابعاد، معیارها و سنجه‌های پرسشنامه مطابق با آن تدوین شد که شامل ۴۷ گویه بود و در شش بخش تنظیم گردید. این پرسشنامه دارای ۵ عامل و ۴۷ سؤال، در طیف لیکرت پنج گزینه‌ای طراحی شده است. مؤلفه‌ها شامل پیاده‌سازی راهبرد دانش (۶ سؤال)، فرهنگ سازمانی (۶ سؤال)، مدیریت منابع انسانی (۵ سؤال)، ساختار سازمانی (۵ سؤال)، فناوری اطلاعات (۵ سؤال) و فرایند خلق دانش (۲۰ سؤال) بوده است.

برای به دست آوردن روایی، پرسشنامه در اختیار ۵ تن از اساتید و متخصصان حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی قرار گرفت و از آن‌ها در مورد مرتب بودن سؤالات، واضح بودن و قابل فهم بودن سؤالات و این که آیا این سؤالات برای پرسش‌های تحقیق مناسب است و آن‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهد، نظرخواهی شد و اصلاحات مورد نظر در پرسشنامه اعمال گردید. پس از تأیید نهایی آن‌ها برای سنجش پایایی پرسشنامه ابتدا تعداد ۳۰ پرسشنامه در جامعه مورد نظر توزیع و جمع‌آوری گردید و پس از وارد کردن داده‌ها، با استفاده از نرم‌افزار اسپاس نسخه ۲۵ ضریب پایایی (آلفای کرونباخ) محاسبه گردید که ضریب پایایی برای مؤلفه‌های خلق دانش، پیاده‌سازی راهبرد دانش، فرهنگ سازمانی، مدیریت منابع انسانی، ساختار سازمانی و فناوری اطلاعات به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۸۷، ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۷۱، ۰/۸۳ و ۰/۸۵ بوده و مجموع پایایی کل پرسشنامه نیز ۰/۸۵ شد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب سؤال‌های پرسشنامه بود.

تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش با توجه به فرضیه‌ها، اهداف تحقیق و نوع داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شده است. در ابتدا با استفاده از آمار توصیفی به تبیین و توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی داده‌ها و سؤال‌های اساسی پژوهش پرداخته شد. سپس برای بررسی پرسش‌های پژوهش از شاخص‌های آماری میانگین، انحراف استاندارد به تجزیه و تحلیل پرداخته و در سطح استنباطی متناسب با سطح سنجش داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک و آماره دوربین-واتسون و رگرسیون استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

شرکت کنندگان در این پژوهش از نظر جنسیت شامل ۶۵ نفر مرد و ۵۵ نفر زن هستند؛ که ۵۴/۲ مردان و ۴۵/۸ تشکیل می‌دهند. از نظر سنی بیشترین فراوانی با میانگین سنی بین ۳۶-۴۰ سال با فراوانی (۳۰٪) و کم‌ترین فراوانی با (۸٪) بین ۵۱-۵۵ مربوط به پاسخ‌گویان بود. از نظر تأهل بیشترین فراوانی با (۸۰/۸) متأهل‌ها و ۱۹/۲ مجردها بودند. از نظر سابقه خدمت، بیشترین فراوانی (۳۵/۸) مربوط به پاسخ‌گویان دارای سابقه خدمت بین ۶-۱۰ سال و کمترین فراوانی (۳/۳) مربوط به پاسخ‌گویان دارای سابقه خدمت بیش از ۲۰ سال بودند. از نظر تحصیلات مربوط به پاسخ‌گویان بیشترین فراوانی کارشناسی با (۵۶/۷) و کم‌ترین فراوانی (۸٪) دکترا مربوط به پاسخ‌گویان بود. از نظر وضعیت استخدامی مربوط به پاسخ‌گویان بیشترین فراوانی (۶۶/۷) به‌صورت پیمانی و کمترین فراوانی (۲/۵) مربوط به پاسخ‌گویان به‌صورت رسمی قطعی استخدام شده‌اند.

جدول ۱. شامل وضعیت متغیرهای پژوهش بر اساس شاخص‌های مرکزی و پراکندگی است. بر این اساس، از میان شاخص‌های مرکزی، مقدار میانگین و از میان شاخص‌های پراکندگی، مقادیر واریانس، انحراف استاندارد، چولگی، کشیدگی، کمترین و بیشترین مقدار هر متغیر گزارش شده است.

جدول ۱. وضعیت متغیرهای پژوهش بر اساس شاخص‌های مرکزی و پراکندگی

بیشترین	کمترین	کشیدگی	چولگی	انحراف معیار	واریانس	میانگین	
۴/۷	۱	-۰/۲۳	-۰/۰۳	۰/۷۲	۰/۵۲	۲/۹۱	خلق دانش
۴/۸	۱	۰/۳۶	-۰/۵۵	۰/۷۵	۰/۵۶	۳/۰۴	
۴/۸	۱	-۰/۱۹	۰/۰۲	۰/۷۶	۰/۵۸	۲/۸۶	
۴/۸	۱	-۰/۱۸	۰/۰۲	۰/۸۴	۰/۷	۲/۹	
۴/۶	۱	-۰/۲۶	-۰/۲۲	۰/۸۶	۰/۷۳	۲/۸۵	
۴/۸۳	۱	۰/۰۶	-۰/۲۴	۰/۷۶	۰/۵۸	۲/۹۸	پیاده‌سازی راهبرد دانش
۴/۶۷	۱	-۰/۴۳	-۰/۱۷	۰/۸۳	۰/۶۹	۲/۹۸	فرهنگ سازمانی
۴/۶۷	۱	-۰/۴۳	۰/۶۳	۰/۸۴	۰/۷	۲/۲	اقدامات مدیریت منابع انسانی
۴/۴	۱	-۰/۰۷	-۰/۰۸	۰/۶۶	۰/۴۴	۲/۸۷	ساختار سازمانی
۴/۸	۱	-۰/۱۲	-۰/۱۷	۰/۷۹	۰/۶۲	۲/۹۸	فناوری اطلاعات

میانگین در دامنه ۵-۱ است. به این معنی که مثلاً میانگین متغیر خلق دانش برای ۲/۹۱ در دامنه ۵-۱ است و می توان گفت مقدار متوسطی را نشان می دهد. سایر متغیرها نیز در محدوده متوسط هستند به غیر از متغیر مدیریت منابع انسانی (۲/۲) که مقدار کمتر از متوسط را نشان می دهد.

رابطه بین پیاده سازی راهبرد دانش با خلق دانش در کتابخانه های عمومی استان کردستان چگونه است؟

در پاسخ به این سؤال آزمون دوربین واتسون متغیر پیاده سازی راهبرد دانش توانسته تغییرات خلق دانش را تبیین کند.

جدول ۲. مقادیر آزمون F برای دو متغیر پیاده سازی استراتژی دانش و خلق دانش

R	مجذور R	دوربین-واتسون	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	Sig
۰/۷۲	۰/۵۲	۱/۹۲	۳۲/۵۷	۱	۳۲/۵۷	۱۲۸/۶۳	۰/۰۰۰

می توان گفت ارتباط معنی داری بین دو متغیر پیاده سازی راهبرد دانش و خلق دانش وجود دارد؛ به عبارت دیگر، با ارتقای پیاده سازی راهبردی دانش، میزان خلق دانش نیز افزایش خواهد یافت؛ یعنی مقدار بتا عدد ۰/۷۲ را نشان می دهد که بیانگر این مطلب است که با افزایش یک واحد از متغیر پیاده سازی راهبرد دانش به اندازه ۰/۷۲ به خلق دانش افزوده می شود. در رابطه با این موضوع می توان گفت که در رقابت بین کتابخانه ها برای تحقق اهداف شان باید از پیاده سازی راهبرد دانش بهره گرفت. در چنین شرایطی راهبردهایی نظیر بهره وری، افزایش خدمات و سایر موارد مورد استفاده قرار می گیرد. از سوی دیگر پیاده سازی راهبرد دانش پیش نیاز فرآیند خلق دانش است.

جدول ۳ (مقادیر رگرسیون برای دو متغیر پیاده سازی راهبرد دانش و خلق دانش) نشان می دهد.

جدول ۳. مقادیر رگرسیون برای دو متغیر پیاده سازی استراتژی دانش و خلق دانش

ضریب ثابت	B / درصد	Beta / درصد	T	Sig
۸۷	۶۹	۷۲	۴/۶۶	۰۰۰/۰
پیاده سازی استراتژی دانش	۶۹	۷۲	۱۱/۳۴	۰۰۰/۰

سطح معنی داری ضریب ثابت کمتر از ۰/۰۵ است لذا معنی دار است. همچنین سطح معنی داری متغیر پیاده سازی راهبرد دانش نیز پایین تر از ۰/۰۵ بوده و نشان دهنده اثر مستقیم و معنی دار این متغیر بر خلق دانش است. به عبارت دیگر، با ارتقای پیاده سازی استراتژی دانش، میزان خلق دانش نیز افزایش خواهد یافت.

رابطه بین فرهنگ سازمانی با خلق دانش در کتابخانه های عمومی استان کردستان چگونه است؟

در پاسخ به پرسش دوم با توجه به آزمون دوربین واتسون می توان گفت ارتباط معنی داری بین متغیر فرهنگ سازمانی و خلق دانش وجود دارد.

جدول ۴. مقادیر آزمون F برای دو متغیر فرهنگ سازمانی و خلق دانش

R	مجدور R	دوربین-واتسون	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	Sig
۰/۷۹	۰/۶	۱/۹۳	۳۷/۷۵	۱	۳۷/۷۵	۱۸۰/۴	۰/۰۰۰

مقدار بتا اندازه ۰/۷۹ را نشان می دهد که بیانگر این مطلب است که با افزایش یک واحد از متغیر فرهنگ سازمانی به اندازه ۰/۷۹ خلق دانش افزایش می یابد. علت احتمالی تأیید فرضیه می تواند این باشد که انتقال و خلق دانش، مستلزم وجود یک فرهنگ سازمانی است که در آن، افراد و گروه ها تمایل دارند با یکدیگر همکاری داشته باشند و در راستای منافع متقابل خود، به خلق دانش بپردازند. از طرف دیگر بسیاری از تحقیقات مؤثر بودن فرایندهای خلق و انتقال دانش را منوط به وجود فرهنگ سازمانی می دانند. در رابطه با این موضوع هم، این یافته مهم حاصل می شود که برای هماهنگی ارزش ها و هنجارهای افراد با هنجارها و ارزش های سازمان قدم برداشت.

جدول ۵ مقادیر رگرسیون را برای دو متغیر فرهنگ سازمانی و خلق دانش نشان می دهد.

جدول ۵. مقادیر رگرسیون برای فرهنگ سازمانی و خلق دانش

B	Beta/درصد	T	Sig	ضریب ثابت
۸۹		۵/۷	۰/۰۰۰	
۶۸	۷۸	۱۳/۴۳	۰/۰۰۰	

سطح معنی داری ضریب ثابت کمتر از ۰/۰۵ است لذا معنی دار است. همچنین سطح معنی داری متغیر فرهنگ سازمانی نیز پایین تر از ۰/۰۵ بوده و نشان دهنده اثر مستقیم و معنی دار این متغیر بر خلق دانش است. به عبارت دیگر، با ارتقای فرهنگ سازمانی، میزان خلق دانش نیز افزایش خواهد یافت.

رابطه بین ساختار سازمانی با خلق دانش در کتابخانه های عمومی استان کردستان چگونه است؟

در پاسخ به پرسش سوم متغیر ساختار سازمانی توانسته ۰/۴۹ از تغییرات خلق دانش را تبیین کند. همچنین چون مقدار دوربین واتسون در حدفاصل ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد می توان اطمینان داشت که فرض استقلال باقی مانده ها لحاظ شده است. از سوی دیگر سطح معنی داری نیز کمتر از ۰/۰۵ است ($\text{Sig}=0.000$).

جدول ۶. مقادیر آزمون F برای دو متغیر ساختار سازمانی و خلق دانش

R	مجدور R	دوربین-واتسون	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	Sig
۰/۷	۰/۴۹	۲/۲۳	۳۰/۸۴	۱	۳۰/۸۴	۱۱۵/۱۷	۰/۰۰۰

می توان گفت ارتباط معنی داری بین دو متغیر ساختار سازمانی و خلق دانش وجود دارد. در رابطه با پاسخ این سؤال نیز می توان این گونه بیان کرد که اگر بین ساختار سازمانی و خلق دانش رابطه ای وجود نداشته باشد کتابخانه ها اثربخشی خود را از دست می دهند و با کارکنان مازاد، بی روحیه و کم کار مواجه می شود. از سوی دیگر ساختار سازمانی بر نگرش و رفتار کارکنان و میزان بهره وری آنان اثرگذار است. چنانچه رابطه نداشته باشند بازدهی نخواهند داشت.

جدول ۷ مقادیر رگرسیون برای دو متغیر ساختار سازمانی و خلق دانش را نشان می دهد.

جدول ۷. مقادیر رگرسیون برای دو متغیر ساختار سازمانی و خلق دانش

	B/درصد	Beta/درصد	T	Sig
ضریب ثابت	۷۲		۳/۴۴	۰/۰۰۱
ساختار سازمانی	۷۶	۷۰	۱۰/۷۳	۰/۰۰۰

سطح معنی داری ضریب ثابت کمتر از ۰/۰۵ است لذا معنی دار است. همچنین سطح معنی داری متغیر ساختار سازمانی نیز پایین تر از ۰/۰۵ بوده و نشان دهنده اثر مستقیم و معنی دار این متغیر بر خلق دانش است. به عبارت دیگر، با ارتقای ساختار سازمانی، میزان خلق دانش نیز افزایش خواهد یافت.

رابطه بین مدیریت منابع انسانی با خلق دانش در کتابخانه های عمومی استان کردستان چگونه است؟

در پاسخ پرسش چهارم، متغیر مدیریت منابع انسانی توانسته ۰/۳۸ از تغییرات خلق دانش را تبیین کند. همچنین چون مقدار دوربین واتسون در حدفاصل ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد می توان اطمینان داشت که فرض استقلال باقی مانده ها لحاظ شده است. سطح معنی داری نیز کمتر از ۰/۰۵ است ($Sig=0.000$).

جدول ۸. مقادیر آزمون F برای دو متغیر اقدامات مدیریت منابع انسانی و خلق دانش

R	مجدور R	دوربین- واتسون	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	Sig
۰/۶۱	۰/۳۸	۲/۳	۲۳/۶	۱	۲۳/۶	۷۱/۷	۰/۰۰۰

با توجه به مثبت بودن ضریب مسیر می توان گفت ارتباط معنی داری بین دو متغیر مدیریت منابع انسانی و خلق دانش وجود دارد علت احتمالی تأیید این فرضیه می تواند این باشد که مدیریت منابع انسانی نقش مهمی در رشد و توسعه کتابخانه ها دارد از سوی دیگر منابع انسانی است که با خلق دانش زمینه تحقق اهداف سازمانی را فراهم می کند.

جدول ۹ مقادیر رگرسیون برای دو متغیر اقدامات مدیریت منابع انسانی و خلق دانش را نشان می دهد.

جدول ۹. مقادیر رگرسیون برای دو متغیر اقدامات مدیریت منابع انسانی و خلق دانش

	B درصد	Beta درصد	T	Sig
ضریب ثابت	۷۶		۱۲	۰/۰۰۰
اقدامات مدیریت منابع انسانی	۵۳	۶۱	۸/۴۷	۰/۰۰۰

سطح معنی داری ضریب ثابت کمتر از ۰/۰۵ است لذا معنی دار است. همچنین سطح معنی داری متغیر اقدامات مدیریت منابع انسانی نیز پایین تر از ۰/۰۵ بوده و نشان دهنده اثر مستقیم و معنی دار این متغیر بر خلق دانش است. به عبارت دیگر، با ارتقای مدیریت منابع انسانی، میزان خلق دانش نیز افزایش خواهد یافت.

رابطه بین فناوری اطلاعات با خلق دانش در کتابخانه های عمومی استان کردستان چگونه است؟

در پاسخ به این سؤال، متغیر فناوری اطلاعات توانسته ۰/۵۲ از تغییرات خلق دانش را تبیین کند. همچنین چون مقدار دوربین واتسون در حد فاصل ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد می توان اطمینان داشت که فرض استقلال باقی مانده ها لحاظ شده است. از سوی دیگر سطح معنی داری نیز کمتر از ۰/۰۵ است ($\text{Sig} = 0.000$).

جدول ۱۰. مقادیر آزمون F برای دو متغیر فناوری اطلاعات و خلق دانش

R	مجدور R	دوربین - واتسون	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	Sig
۰/۷۲	۰/۵۲	۲/۱۶	۳۲/۶۸	۱	۳۲/۶۸	۱۲۹/۵۹	۰/۰۰۰

می توان گفت ارتباط معنی داری بین دو متغیر فناوری اطلاعات و خلق دانش وجود دارد. مثبت بودن جواب سؤال فوق به این دلیل است که فناوری اطلاعات به عنوان مؤثرترین وسیله جمع آوری، ذخیره سازی، انتقال و اشاعه دانش تأثیر به سزایی در خلق دانش دارد.

جدول ۱۱ مقادیر رگرسیون برای دو متغیر فناوری اطلاعات و خلق دانش نشان می دهد.

جدول ۱۱. مقادیر رگرسیون برای دو متغیر فناوری اطلاعات و خلق دانش

	B درصد	Beta درصد	T	Sig
ضریب ثابت	۹۳		۵/۲	۰/۰۰۰
فناوری اطلاعات	۶۶	۷۲	۱۱/۳۸	۰/۰۰۰

سطح معنی داری ضریب ثابت کمتر از ۰/۰۵ است لذا معنی دار است. همچنین سطح معنی داری متغیر فناوری اطلاعات نیز پایین تر از ۰/۰۵ بوده و نشان دهنده اثر مستقیم و معنی دار این متغیر بر خلق دانش است. به عبارت دیگر، با ارتقای فناوری اطلاعات، میزان خلق دانش نیز افزایش خواهد یافت.

بحث و نتیجه گیری

امروزه سازمان‌های مختلف به خلق دانش روی آورده‌اند و آن‌را ضرورتی انکارناپذیر برای خود می‌دانند. کتابخانه‌های عمومی هم از این امر مستثنی نیستند. چراکه محیط کتابخانه‌ها مانند سایر ارگان‌ها و سازمان‌ها باید در حال تغییر باشند. مشروط به اینکه این تغییر هدفمند، با برنامه و به‌موقع باشد. از این‌رو توانایی تغییر و تحول یعنی خلق دانش در کتابخانه‌ها، کلید رشد و ماندگاری آن‌را فراهم می‌نماید. لذا با تأکید و توجه ویژه به کتابداران به‌عنوان ارکان اصلی کتابخانه‌ها فضای خلق دانش و خلاقیت بهبود می‌یابد و موجب ارائه خدمات بهتر به کاربران و بهبود کارایی و اثربخشی خدمات می‌گردد. از سوی دیگر با استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و نیروی کتابدار باید دانش را خلق کرد تا کانال‌های ارتباطی بین منابع دانش و کاربران کتابخانه تقویت شود. اینک با توجه به نقش و جایگاه کتابخانه‌های عمومی و اینکه خلق دانش پایه و اساس رقابت را در سازمان‌ها شکل می‌دهد. ضروری است در این حوزه اقدامات لازم صورت گیرد. مدیران کتابخانه‌ها باید بستری را فراهم سازند تا کتابداران بتوانند دانش و مهارت خود را به‌روز نمایند و آن‌را با همکاران خود به اشتراک بگذارند و در نتیجه این اشتراک‌گذاری فرصت خلق دانش را نیز پیدا کنند.

یافته‌های این پژوهش نشان داد در میان مؤلفه‌های مربوط به عوامل مؤثر بر خلق دانش در کتابخانه‌های عمومی به ترتیب پیاده‌سازی راهبرد دانش، فرهنگ سازمانی و فناوری اطلاعات، ساختار سازمانی و اقدامات مدیریت منابع انسانی تأثیرگذار هستند. بنابراین برای توسعه کتابخانه‌ها و مرتفع نمودن نیازهای کاربران باید با یک تیم کارآمد و اثرگذار به خلق دانش روی آورد. تیمی که بتواند با توانایی و قدرت خلاقیتی که دارند یک غشای نفوذپذیر بین مأموریت سازمان و فعالیت‌های روزبه‌روز آن ایجاد کنند. از این‌رو خلق دانش در کتابخانه‌ها می‌تواند با یکپارچه‌سازی سرمایه‌های دانشی کتابخانه‌ها و تأثیرگذاری مستقیمی بر مفاهیم سازمانی همچون مشتری‌مداری، اعتلای فرهنگ سازمانی منجر به ایجاد دانش جدید شود. لذا ضرورت دارد با توجه به رقابت روزافزون سازمان‌ها با یکدیگر مدیران و مسئولان کتابخانه‌های عمومی به‌عنوان برنامه‌ریزان کلان، فرآیند خلق دانش را موردتوجه قرار دهند. چراکه هرچه خلق و به‌کارگیری دانش با سرعت و کیفیت بیشتری صورت پذیرد، مزیت رقابتی سازمان در سطح بالاتری شکل خواهد گرفت.

در موضوع اجرای راهبرد دانش، یافته‌ها با یافته پژوهش‌های نکودری و یعقوبی (۱۳۹۰) و مدهوشی، طیبی و نور نژاد ونوش (۱۳۹۴)، همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت: وجود یک راهبرد روشن

و مشخص برای خلق دانش موجب ایجاد ارزش سازمانی برای کارکنان و در نتیجه، توجه و تمرکز آن‌ها بر این ارزش‌ها می‌شود. لذا، باید از تخصص‌های مختلف در تدوین راهبرد دانش استفاده کرد و از نظریه‌های آن استفاده شود. علاوه بر این، مدیران می‌بایست اهداف و برنامه‌های خلق دانش را مطابق با راهبردهای کتابخانه‌ها تعیین کنند و به‌منظور پیاده‌سازی موفق خلق دانش در راهبردها بازنگری نمایند. از این‌رو راهبرد دانش کتابخانه‌ها بایستی از طریق فرایندهای خلق، تسهیم و کاربرد دانش برای پر کردن آن شکاف و پشتیبانی از راهبرد رقابتی سازمان بهره‌گیرد.

در باب فرهنگ سازمانی یافته‌های این پژوهش با مطالعات نکودری و یعقوبی (۱۳۹۰)، رحمان سرشت و حبیبی بدرآبادی (۱۳۹۱)، رحیمی، زراء نژاد و بخشی‌زاده (۱۳۹۱)، انصاری و همکاران (۱۳۹۲)، صفا (۱۳۹۴)، نجاتیان و همکاران (۱۳۹۴)، کاظمی و همکاران (۱۳۹۷) همسویی دارد. در تبیین آن می‌توان اظهار داشت: با توجه به رابطه مثبت و معنادار خلق دانش با فرهنگ سازمانی در کتابخانه‌های عمومی این نتیجه حاصل می‌شود که هر چقدر کارکنان کتابخانه‌های عمومی وضعیت دانشی خود را بهبود داده و شیوه‌های جدیدی را در پاسخ‌گویی به مراجعان و انجام امورات روزمره به کار گیرند، سبب می‌گردند تا فرهنگ حاکم بر سازمان، فرهنگی یادگیرنده شده و می‌تواند خلاقیت افراد را افزایش دهد؛ زیرا فرهنگ سازمانی انتظارات و رفتار افراد را تا حد زیادی تحت تأثیر قرار می‌دهد در این راستا مسئولان کتابخانه‌های عمومی باید با تشویق کارکنان خود به کسب دانش جدید آن‌ها را در ایجاد و گسترش فرهنگ خلق سازمانی دانش‌محور یاری دهند. نتایج یافته‌های این پژوهش‌ها حکایت از این دارد که از بین نتایج به‌دست‌آمده فرهنگ سازمانی یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر خلق دانش است.

در مبحث تأثیر ساختار سازمانی بر خلق دانش، با نتایج یافته‌های پژوهش سجادی‌پور (۱۳۹۰)، نکودری و یعقوبی (۱۳۹۰)، رحمان‌سرشت و حبیبی بدرآبادی (۱۳۹۱)، رحیمی و همکاران (۱۳۹۱)، انصاری و همکاران (۱۳۹۲)، صفا (۱۳۹۴) و کاظمی و همکاران (۱۳۹۷) همسویی دارد. در تبیین آن می‌توان گفت: ساختار سازمانی برای نظم دادن به افراد و کارها به کار می‌رود تا بتواند از این طریق وظایف را به بهترین شکل انجام دهد و به اهدافش برسد. لذا به همان نسبت که سازمان رشد می‌کند و در آن بخش‌های متعدد ایجاد می‌شود لازم است ساختار سازمانی آن نیز تغییر کند. از این‌رو ساختار سازمانی الگوهای تعیین‌شده برای روابط میان اعضای یک سازمان است. یافته‌های اکثر این پژوهشگران نشان داد که ساختار سازمانی تأثیر کم‌تری در خلق دانش نسبت به سایر مؤلفه‌های دیگر مانند فرهنگ سازمانی دارد؛ که در نهایت می‌توان به این نتیجه رسید که مدیریت منابع انسانی واسطه کاملی برای خلق دانش است.

نتایج فناوری اطلاعات این پژوهش با یافته‌های پژوهش نکودری و یعقوبی (۱۳۹۰)، انصاری و همکاران (۱۳۹۲)، صفا (۱۳۹۴)، نجatian و همکاران (۱۳۹۴)، ایزدی و ساده (۱۳۹۵) و کاظمی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است؛ اما با یافته‌های پژوهش رحمان سرشت و حبیبی بدرآبادی (۱۳۹۱) همسویی ندارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت: مدیریت منابع انسانی باید لزوم خلق دانش را در نظر بگیرد و وجود خلق دانش در کتابخانه‌ها به بهسازی منابع انسانی منجر می‌شود، بنابراین شایسته است که در کتابخانه‌ها توجه ویژه‌ای به این مقوله شود، در نتیجه چنین توجهی در کتابخانه‌ها بستر و محیطی فراهم می‌شود که افراد به خلق، تسهیم به کارگیری و حفظ دانش می‌پردازند، روابط همکارانه بین کارکنان برقرار می‌شود؛ و دانش به راحتی در کتابخانه‌ها منتقل می‌شود. از سوی دیگر تا زمانی که خلق دانش مورد کاربرد قرار نگیرد این امر نمی‌تواند به طور مستقیم بر رفتار و توانمندی‌های کارکنان اثرگذار باشد؛ به این ترتیب مدیران می‌توانند با کاهش قوانین و مقررات رسمی و تشویق هرچه بیشتر فرهنگ همکاری به خلق دانش در کتابخانه‌ها یاری رسانند. چون یکی از علت‌های اصلی عدم تحقق خلق دانش در امر ایجاد دانش جدید نبود انگیزه در میان افراد و گروه‌های دیگر می‌باشد.

پیشنهادهای پژوهش

با توجه به رابطه راهبرد دانش با خلق دانش به مدیران، مسئولان و برنامه‌ریزان کتابخانه‌های عمومی پیشنهاد می‌گردد در بعد خلق دانش نسبت به برنامه‌ریزی برای برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی جهت آشنایی و نیز افزایش سطح آگاهی و شناخت کتابداران کتابخانه‌های عمومی با مفهوم خلق دانش اقدام نمایند.

نظر به رابطه مدیریت منابع انسانی با خلق دانش به مدیران، مسئولان و برنامه‌ریزان کتابخانه‌های عمومی پیشنهاد می‌گردد همایش‌های علمی-کاربردی، دوره‌های آموزشی و سمینارهایی پیرامون خلق دانش در جهت ارتقای سطح این مقوله مهم بین مدیران و کارکنان کتابخانه‌ها برگزار شود.

منابع

- آزادی احمدآبادی، قاسم؛ آزادی احمدآبادی، اکرم (۱۳۸۸). فناوری اطلاعات در مدیریت دانش؛ کاربردها و تأثیرات. تدبیر، ۲۱۱، ۶۰-۵۵. بازیابی شده در ۱ شهریور ۱۳۹۸ از <https://www.magiran.com/paper/showpdf>
- احمدی، سید علی اکبر و صالحی، علی (۱۳۹۱). مدیریت دانش. تهران: دانشگاه پیام نور.
- انصاری، منوچهر، رحمانی یوشانلوئی، حسین، رحمانی، کمال الدین، پاسبانی، محمد و عسگری، محمدعلی (۱۳۹۲). ارائه مدل مفهومی تأثیر موفقیت پیاده سازی مدیریت دانش بر کسب مزیت رقابتی در شرکت های کوچک و متوسط SMEs، نشریه مدیریت بازرگانی، ۵ (۱)، ۴۰-۲۱. بازیابی شده در ۱۲ مرداد ۱۳۹۸ از [10.22059/jibm.2013.35422](https://www.magiran.com/paper/showpdf)
- الهی، شعبان، خدیور، آمنه و حسن زاده، علیرضا (۱۳۸۹). ارائه یک متدولوژی برای ایجاد راهبرد مدیریت دانش مطالعه و بررسی سه سازمان نمونه. پژوهش های مدیریت در ایران، ۱۴ (۳)، ۵۹-۲۳. بازیابی شده در ۱۲ شهریور ۱۳۹۸ از <https://mri.modares.ac.ir/article-19-2329-fa.html>
- ایزدی، مونا و ساد، احسان (۱۳۹۵). نقش توانمند ساز فناوری اطلاعات در استقرار مدیریت دانش (مطالعه شرکت های مستقر در شهرک های صنعتی استان گلستان). فصلنامه رسالت مدیریت دولتی، ۲۴: ۵۰-۳۷. بازیابی شده در ۱۸ شهریور ۱۳۹۸ از http://ijpa.srbiau.ac.ir/article_10143.html
- بلسینگر، گلی (۱۳۸۳). مدیریت منابع انسانی. (علی خسرو جردی، مترجم) مجله مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۱۵ (۳)، ۱۶۶-۱۶۱. بازیابی شده در ۱ تیر ۱۳۹۸ از http://nastinfo.nlai.ir/article_683.html
- خوانساری، جیران (۱۳۸۴). مدیریت دانش در کتابخانه های تخصصی شرکت توانیر و ارائه الگوی پیشنهادی. پایان نامه دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران.
- رحمان سرشت، حسین و حبیبی بدرآبادی، محبوبه (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر خلق دانش در سازمان امور مالیاتی کشور. پژوهشنامه مالیات، ۲۰ (۱۳)، ۱۹۲-۲۰۹. بازیابی شده در ۱۹ تیر ۱۳۹۸ از taxjournal.ir/article-1-73-fa.pdf
- رحیمی، فرج الله، زراءنژاد، منصور و بخشی زاده، علیرضا (۱۳۹۱). ارزیابی تأثیر فرهنگ سازمانی بر فرایند خلق دانش: یک تحقیق تجربی بر مبنای چارچوب پارسونز. پژوهش نامه مدیریت اجرایی علمی پژوهشی. ۴ (۸)، ۴۰-۱۳. بازیابی شده در ۲۸ مرداد ۱۳۹۸ از http://jem.journals.umz.ac.ir/article_403.html

سجادپور، سارا سادات (۱۳۹۰). بررسی رابطه ابعاد ساختار سازمانی و فرآیند خلق دانش در شرکت معدنی و صنعتی گل گهر سیرجان. پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد رشته مدیریت فناوری اطلاعات، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه شهید بهشتی.

صفا، روح الله (۱۳۹۴). تأثیر عوامل سازمانی بر خلق دانش در دانشکده های افسری ارتش جمهوری اسلامی ایران. پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه ریزی.

کاشیان، سیده بهاره، افزاره، عباس و طباطبایی، محسن (۱۳۹۵). اعتبارسنجی مدل تکاملی خلق دانش: مطالعه موردی در دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران (پیام سلامت)، ۱۰(۵)، ۴۴۳-۴۵۲. بازیابی شده در ۲۲ مرداد ۱۳۹۸ از

http://payavard.tums.ac.ir/browse.php?a_code=A-10-1-194&slc_lang=fa&sid=1

کاظمی، مصطفی، فیلی، اردلان، ثابت، عباس، دشتی پور، محسن و دانشمندی، هادی (۱۳۹۷). شناسایی و رتبه بندی عوامل مؤثر بر تسهیم دانش با رویکرد تصمیم گیری چند شاخصه: مطالعه موردی. مجله سلامت، ۲۱(۷۱)، ۷-۲۲. بازیابی شده در ۲۲ مرداد ۱۳۹۸ از

<http://jha.iuums.ac.ir/article-1-2254-fa.html>

محمودی، حسن، دینانی، محمدحسین و پریرخ، مهری (۱۳۹۲). تحلیل وضعیت مدیریت دانش در کتابخانه های دانشگاهی (مطالعه موردی: کتابخانه های دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد). پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، ۳(۲)، ۹۱-۱۱۲. بازیابی شده در ۲۲ مرداد ۱۳۹۸ از

<https://doi.org/10.22067/riis.v3i2.10403>

مدهوشی، مهرداد، طبیبی، محمدرضا و نور نژاد ونوش، وحید (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین راهبردها، توانمند سازها و قابلیت های فرایند مدیریت دانش با توانمندسازی کارکنان. پژوهشنامه مدیریت اجرایی، ۷(۱۳)، ۱۶۲-۱۳۷. بازیابی شده در ۲۲ مرداد ۱۳۹۸ از

journals.umz.ac.ir/article_1081_59d5cc0a57ac41e7911420e96f4548bd.pdf

نجاتیان، مجید، قاسمی، یاسر و میر غفوری، حبیب الله (۱۳۹۴). بررسی تأثیر توانمندسازهای مدیریت دانش بر فرایند خلق دانش شرکت مطالعه موردی: تعاونی های منتخب استان یزد. پژوهش نامه مدیریت تحول، ۷(۳۱)، ۱۶۸-۱۳۶. بازیابی شده در ۲۲ تیر ۱۳۹۸ از

<https://doi.org/10.22067/pmt.v7i13.52773>

نکودری، مریم و یعقوبی، نورمحمد (۱۳۹۰). بررسی عوامل تسهیل کننده مدیریت دانش در سازمان مدیریت بحران. پژوهش های مدیریت عمومی، ۴(۱۳): ۹۵-۱۱۳. بازیابی شده در ۲۲ شهریور ۱۳۹۸ از

10.22111/jmr.2011.649

Barney, J.B. Griffin, R.W. (1992). *The Management of Organization*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Chuang, S-H, Liao, C & Lin S. (2013). Determinants of Knowledge Management With Information Technology Support Impact On Firm Performance, *Inf Technol Manag*, 14, 217-230. <https://doi.org/10.1007/s10799-013-0153-1>
- Drucker, P.F. (1993). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. 1st Ed. New York: HarperBusiness.
- Hung, S.Y., Durcikova, A., Lai, H.M., Lin, W.M. (2011). The influence of intrinsic & extrinsic motivation on individuals knowledge sharing behavior. *International Journal of Human Computer studies*, 69(6), 415- 427. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2011.02.004>
- Koloniari, M., Vraimaki, E & Fassoulis, K. (2016). Factors Affecting Knowledge Creation in Academic Libraries. *Journal of Librarianship and Information Science*, 1-14. (2016, February8). <https://doi.org/10.1177/0961000616668958>
- Koloniari, M., Vraimaki, E & Fassoulis, K. (2018). Fostering Innovation in Academic Libraries through Knowledge Creation. *The Journal of Academic Librarianship*, 44, 793-804. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.09.016>
- Lee & Choi. (2003). Knowledge Management Enablers, Processes, and Organizational Performance: An Integrative View and Empirical Examination. *Journal of Management Information Systems*. (20) 1, 179-228. <https://doi.org/10.1080/07421222.2003.11045756>
- Migdadi, M.M. (2005). *An Integrative View And Empirical Examination Of Relationship Knowledge Management Enablers, Processes, And Organizational Performance In Australian Enterprises*", PHD Thesis, School Of Economics And Information Systems Faculty Of Commerce University Of Wollongong, Australia.
- Jafari, S.M., Irani, H.R & Rezaei, D. (2017). *Identifying Organizational Factors Affecting Individual Knowledge Creation*. International Conference on Nascent Technologies in Engineering (ICNTE). <https://doi.org/10.1109/ICNTE.2017.7947920>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nonaka, I., Toyama, R & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: Aunified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, (33)1, 5-34. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
- Park, H., Cho, I. Jung, S. & Main, D. (2015). Information and Communication Technology and User Knowledge-Driven Innovation in Services, *Cogent Business & Management*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1078869>
- Robbins. S. (1991). *Organization theory: Structure. Design and applications*. Englewoodcliffs. NJ: Prentice. Hall 3rd ed. Hill.
- Saeed, T., Tayyab, B., Anis-Ul-Haque, M., Ahmad, H & Chaudhry, A. (2010). Knowledge management practices: role of organizational culture. *Proceedings of ASBBS*, 17(1), 1027-1036.
- Teerajetgul, W & Charoenngam, C (2006). Factors Inducing Knowledge Creation: Empirical Evidence from Thai Construction Projects. *Engineering, Construction and Architectural Management*, (13)6,584-599. <https://doi.org/10.1108/09699980610712382>

An Investigation of the Relationship between Knowledge Enabling Factors and Knowledge Creation among Librarians of Public Libraries

Mohammad Bahrami¹

Razi University

Saleh Rahimi²

Razi University

Amin Zare³

Razi University

Abstract

Introduction: Knowledge creation in libraries with integrating knowledge capital and directly influencing organizational concepts, like customer care and organizational culture promotion can lead to the new knowledge. With *particular attention to* librarians as key pillars of libraries, the atmosphere of knowledge and creativity improves and it provides better services to users and improves services efficiency and effectiveness. The purpose of this study was to investigate the factors enabling knowledge and knowledge creation among librarians in public libraries of Kurdistan province.

Methodology: The research is an applied survey. Koloniari, Vraimaki and Fassoulis questionnaire was used to collect data. The statistical population consisted of all 120 public librarians of Kurdistan province in 2018. Data were analyzed by statistical frequency, mean, variance, standard deviation, skewness, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests and the Durbin Watson test.

Findings: Among the factors related to knowledge creation in public libraries, the implementation of knowledge strategy, organizational culture and information technology (with mean rate of 2.98), organizational structure (with mean rate of 2.87) and HRM (with mean rate of 2.2) are effective. In addition, there is a significant relationship between the implementation of knowledge strategy, organizational culture, organizational structure, human resource management and information technology with knowledge creation.

Conclusion: Due to an increasing competition among organizations, it is necessary for public library managers to consider the process of creating knowledge. The more creation and use of knowledge done at a faster pace and quality, the competitive advantage of the organization will be formed more than ever. Regarding the four types of knowledge creation and strategies, it is essential for librarians to convene regular meetings and it is also important to retrain knowledge and participate in seminars in order to be acquainted with modern knowledge.

Keywords: Knowledge Creation, Knowledge Empowerment, Knowledge Strategy, Public Libraries of Kurdistan Province

1 alefbi59@yahoo.com

2 s.rahimi@razi.ac.ir

3 a.zare@razi.ac.ir



تقی پناهی، فاطمه؛ نوکاریزی، محسن؛ دیانی، محمدحسین (۱۳۹۹). بررسی اهداف و انگیزه‌های اشتراک اطلاعات در صفحه‌های آموزشی موفق در رویت‌پذیری اینستاگرام بر اساس نظریه استفاده و رضامندی. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰ (۱)، ۵۵-۷۹.

بررسی اهداف و انگیزه‌های اشتراک اطلاعات در صفحه‌های آموزشی موفق در رویت‌پذیری اینستاگرام بر اساس نظریه استفاده و رضامندی

فاطمه تقی پناهی^۱، محسن نوکاریزی^۲، محمدحسین دیانی^۳

DOI: [10.22067/riis.v0i0.72437](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.72437)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۰

چکیده

مقدمه: شبکه اجتماعی اینستاگرام، به دلیل ماهیت کاربرپذیری، مبتنی بودن بر موبایل، سادگی، و کاربرپسندی بستر مهمی برای اشتراک اطلاعات شده است. افراد به دلایل متعددی مانند ارتباطات، سرگرمی و فعالیت‌های علمی و حرفه‌ای؛ حفظ رابطه با دوستان، و اشتراک اطلاعات از این شبکه اجتماعی استفاده می‌کنند. همچنین ممکن است اهداف اشتراک اطلاعات افراد در این نوع شبکه‌های اجتماعی؛ فرار از واقعیات، تعامل اجتماعی، و صرف زمان به صورت عادت نیز باشد. پژوهش حاضر با هدف کشف انگیزه‌های اشتراک اطلاعات در صفحه‌های آموزشی موفق در رویت‌پذیری در بستر این شبکه، با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون و بر پایه نظریه استفاده و رضامندی انجام شده است. این نظریه به چگونگی و چرایی استفاده و اشتراک اطلاعات کاربران در رسانه‌ها می‌پردازد.

روش‌شناسی: به منظور کشف و بررسی اهداف اشتراک اطلاعات در صفحه‌هایی که در بافت یادگیری الکترونیکی فعالیت دارند، ۳۰ صفحه آموزشی اینستاگرام به روش پژوهش کیفی و رویکرد اکتشافی مورد بررسی قرار گرفتند. بدین ترتیب اطلاعات موجود در این صفحه‌ها اعم از قسمت شرح حال، محتوا، رفتار برچسب‌گذاری اجتماعی، مورد مشاهده و بررسی قرار گرفت. این اطلاعات بر اساس نظریه استفاده و رضامندی کدگذاری شدند و داده‌های به دست آمده، با نرم‌افزار مکس کیودا ۱۲.۳ که نرم افزاری برای تحلیل داده‌های کیفی است تحلیل شدند. لازم به ذکر است که صفحه‌های مورد بررسی، بر اساس افزاینده رقابتی و به صورت نمونه هدفمند گزینش شدند. شرط انتخاب نمونه این بود که دنبال‌کننده‌های صفحه‌ها بیش از ۲۰ هزار حساب کاربری

۱. دانشجوی دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، f.taghipanahi@gmail.com

۲. استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، mnnowkarizi@um.ac.ir

۳. استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، daneshvarz85@gmail.com

(از سنجه‌های اثربخشی تولید و اشتراک محتوا در این شبکه) باشند و در آن‌ها به آموزش در موضوع خاصی شامل مهارت، دانش و یا اطلاعات خاصی پرداخته شده باشد.

یافته‌ها: نتایج بررسی نشان داد اهداف و انگیزه‌های اشتراک اطلاعات در این صفحه‌ها، متنوع بوده ولی اهداف اقتصادی، فرصت شغلی، بهره شخصی، بین فردی، منزلت و تعامل اجتماعی در کنار اطلاع‌رسانی و آگاهی‌بخشی از عمده اهداف نسبتاً مشترکی بود که عاملان اشتراک اطلاعات در این صفحه‌ها دنبال می‌کردند. به این ترتیب، به نظر می‌رسد که افراد از اشتراک اطلاعات در بافت آموزشی، اهداف متفاوت و متنوعی را در نظر گرفته‌اند. این اهداف، علاوه بر هدف اصلی آنها که آموزش از طریق اشتراک اطلاعات بوده است، ناظر بر هدف‌های با بهره اقتصادی و برند سازی شخصی نیز بوده است.

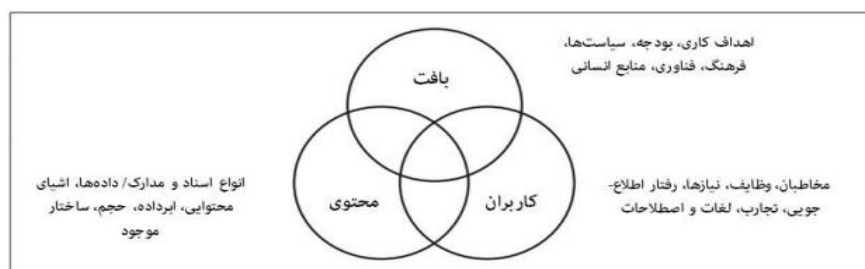
نتیجه‌گیری: گرچه صفحه‌های مورد بررسی در بافت یادگیری الکترونیک فعالیت می‌کردند؛ اما به دلیل ماهیت بستر اشاعه اطلاعات در این پژوهش، یعنی شبکه اجتماعی اینستاگرام، اهداف اقتصادی و بهره شغلی و فردی مورد توجه این صفحه‌ها نیز قرار گرفته است. به این صورت که عاملان تهیه و اشتراک محتوا و اطلاعات در این شبکه، گرچه هدفی آموزشی را دنبال می‌کنند، بلکه به مسائل اقتصادی و بهره برداری‌های شغلی و برند سازی شخصی نیز توجه دارند. پژوهش چنین برداشت می‌کند که احتمالاً دلیل این امر آن باشد که بسیاری از افراد به اشتراک اطلاعات در اینستاگرام به عنوان نوعی کسب و کار نیز می‌نگرند. این امر، می‌تواند ناشی از آن باشد که این شبکه، مورد توجه کسب و کارهای بسیاری در دنیا قرار گرفته است. بنابراین به نظر می‌رسد اهداف اشتراک اطلاعات می‌تواند بر اساس شبکه اجتماعی و بستر انتشار و اشتراک اطلاعات نیز متفاوت باشد.

کلیدواژه‌ها: انگیزه، اشتراک اطلاعات، استفاده و رضامندی، اینستاگرام، رؤیت‌پذیری

مقدمه

شبکه‌های اجتماعی تبدیل به بستر ارائه و انتشار اطلاعات و محتوا شده‌اند و افراد برای کسب و جستجوی اطلاعات و یا دانش از آن‌ها بهره می‌برند. کشف انگیزه‌های و رای کنش اشتراک اطلاعات از سوی عاملان آن، به منظور کشف بافت آن‌ها بسیار مهم است. در چارچوب معماری اطلاعات مورویل و روزنفلد (Morville & Rosenfeld, 2006) به سه بعد بافت، محتوا و کاربر پرداخته شده است. این ابعاد در شکل ۱ ترسیم شده است. این پژوهش در بعد بافت به بررسی این انگیزه‌ها می‌پردازد. در باب واکاوی هدف و انگیزه استفاده از شبکه‌های اجتماعی، و به صورت جزئی هدف اشتراک اطلاعات در آن‌ها، پژوهش‌های بسیاری انجام شده است که هر کدام از منظری متفاوت به آن پرداخته‌اند. در این رابطه، اهداف ارتباطات، سرگرمی و فعالیت‌های علمی و حرفه‌ای (Machin & Masteromatteo, 2010)؛ حفظ رابطه با دوستان، و اشتراک اطلاعات با افراد آشنا (Richter & Koch, 2013)؛ سرگرمی، اشتراک اطلاعات، فرار از واقعیات، تعامل اجتماعی، و صرف زمان به صورت عادت (Chung, Nam & Koo, 2016) به عنوان اهداف استفاده

از شبکه‌های اجتماعی معرفی شده‌اند. در همین رابطه، جانسن، سوبل و کوک (Jansen, Sobel & Cook, 2011)، به تفاوت اهداف افراد در دنبال کردن دو شبکه اجتماعی فیس‌بوک و توییتر پرداختند و دریافتند افراد از فیس‌بوک برای برقراری ارتباط با دیگران استفاده می‌کنند اما از توییتر برای کسب اطلاع از آن‌ها بهره می‌برند. گزارشی از مرکز پژوهشی پیو (Pew Research Center, 2015) نیز مؤید این مطلب است که کاربران شبکه‌های اجتماعی از شبکه‌هایی نظیر توییتر برای دریافت اخبار استفاده می‌کردند (Quoted in Syn & Oh, 2015).



شکل ۱. چارچوب معماری اطلاعات (Morville & Rosenfeld, 2006)

در رابطه با کاربران ایرانی؛ یادگیری مطالب جدید، مشارکت در بحث‌های گروهی، گذران وقت یا سرگرمی، دوست‌یابی، کنجکاوی نسبت به شناخت افراد و سایر فرهنگ‌ها (افراسیابی، مرادی و رفیعی، ۱۳۹۲)؛ کسب اطلاعات، آزادی در ارتباط، کنترل اطلاعات، برابری اصولی، سرگرمی، حفظ روابط قبلی و ایجاد روابط جدید (کیا و نوری‌مرادآبادی، ۱۳۹۱)؛ ارتباط با دوستان قبلی، سرگرمی، استفاده از تجربیات دیگران، به اشتراک‌گذاری تصاویر (داستانی، کرامتی، پورفاطمی، و اکرامی، ۱۳۹۴)؛ ایجاد ارتباطات، سرگرمی، آموزش، پیگیری اخبار (نویدی، ۱۳۹۴)؛ به عنوان اهداف استفاده از این شبکه‌ها معرفی شده‌اند. کیا و نوری‌مرادآبادی (۱۳۹۱) همچنین به تفاوت دو کاربر ایرانی و امریکایی در استفاده از فیس‌بوک اشاره کرده و مدعی شدند برخی از انگیزه‌های استفاده از این شبکه فقط مختص کاربران ایرانی بوده که مهم‌ترین آن عبارت‌اند از تسهیم اطلاعات و اخبار در فیس‌بوک، آزادی در ارتباط، جریان آزاد اطلاعات در شبکه، توانایی کنترل مخاطب بر اطلاعات شخصی و برابری اصولی در شبکه. شاید بتوان علت این موارد را بی‌اعتمادی به فضای اینترنت و گروه‌های مجازی رسمی و دولتی ایران دانست.

انگیزه‌های کاربران شبکه‌های اجتماعی در تولید محتوا و به اشتراک‌گذاری آن نیز می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد. برخی از این علل را می‌توان دیده‌شدن، جزئی از وب‌بودن، مشارکت، تولیدکننده محتوا به جای مصرف‌کننده صرف بودن، ارتباط از طریق به اشتراک‌گذاری منابع، کمک گرفتن از نظرات دیگران

برای بهبود آثار، استفاده از فضای موجود در پایگاه، انگیزه‌های شخصی و دینی، گسترش محیط جدید و استفاده از اطلاعات دیگران دانست. تفکر دیگر این است که افراد تصاویر را به اشتراک می‌گذارند تا نیازهای درونی خود را همسان با نیازهای بیرونی‌شان تأمین کنند (Nov, Naaman, & Ye, 2010). اشتراک تصاویر برخط، می‌تواند به افراد کمک کند تا نیازهای تعاملی اجتماعی‌شان شامل خود-اظهاری، خود-بازنمونی، برقراری ارتباط و حفظ و تقویت روابط اجتماعی خویش را برطرف سازند (Malik, Dhir, & Nieminen, 2016). از بین این انگیزه‌ها، اشتراک اطلاعات در تبادل افکار، اندیشه‌ها، اخبار و تجارب بسیار ارزشمند است. پای و ارنوت (Pai & Arnott, 2013) دریافتند که مرور صفحه‌های دیگران، پاسخ فوری، بارگذاری تصاویر، بازی‌های تعاملی و شخصی‌سازی، عمده‌ترین ویژگی‌های شبکه‌های اجتماعی بود که برای تقویت اشتراک اطلاعات و شبکه‌سازی اجتماعی به کار می‌رفت.

بنابراین پیرامون بحث انگیزه و هدف استفاده از شبکه‌های اجتماعی پژوهش‌هایی در داخل و خارج از کشور انجام شده است اما از آنجایی که افراد در استفاده از شبکه‌های اجتماعی، تحت تأثیر محتوای موجود در آن هستند و در پژوهش‌های بسیاری بر این تأثیر از جنبه‌های مختلف زندگی انسانی تأکید شده است، و بسیاری از تحلیل‌ها پیرامون فعالیت صفحه‌های مختلف نیاز به آگاهی از بافت و انگیزه اشتراک آن‌ها دارد، به نظر می‌رسد آگاهی و شناخت کاربران نسبت به هدف عاملان اشتراک محتوا و اطلاعات می‌تواند ضمن اینکه آن‌ها را در قبال اطلاعاتی که با آن روبه‌رو می‌شوند، افرادی آگاه و مسؤول سازد و باعث شود استفاده بهینه و با دیدگاه انتقادی از اطلاعات موجود در این شبکه‌ها داشته باشند، در پژوهش‌های مرتبط با شبکه‌های اجتماعی نیز می‌تواند دید وسیع‌تر و بازتری به پژوهشگران بدهد. از سوی دیگر به دلیل بستر مناسب برای اشتراک و انتشار محتوا در این شبکه‌ها، افراد بسیاری علاقه‌مند هستند از فرصت حضور خود در این شبکه‌ها، استفاده بهینه‌ای داشته و در حین کاربست این شبکه‌ها برای اهداف خود اعم از برقراری ارتباط با دیگران، سرگرمی و مانند آن، در حوزه مورد علاقه خود نیز به جستجوی اطلاعات و یادگیری از دیگران پردازند زیرا همان طور که موریس، تیوان و پانوویچ (Morris, Teevan & Panovich, 2012) دریافتند که کاربران شبکه‌های اجتماعی انتظار دارند بتوانند اطلاعات مفیدی از این شبکه‌ها به دست آورند که دارای محتوای روشنگری^۱ باشد که اشاره به همین نیاز دارد. این نیاز مورد توجه کاربران بسیاری قرار گرفته و صفحه‌های متعددی در شبکه اجتماعی اینستاگرام به آموزش و یاددهی موضوعات مختلف و اشتراک و انتشار اطلاعات و دانش می‌پردازند. اما هدف و انگیزه این صفحه‌ها از اشتراک اطلاعات توسط

هیچ پژوهشی مورد بررسی قرار نگرفته است و شناختی نسبت به هدف و انگیزه اشتراک اطلاعات توسط آنها حاصل نشده است. بنابراین با توجه به آن چه گفته شد پژوهش حاضر به دنبال آن است که اهداف اشتراک اطلاعات صفحه‌های ارائه دهنده محتوای آموزشی در این شبکه بر اساس نظریه استفاده و رضامندی^۱ چیستند. در همین راستا پژوهش حاضر با در نظر داشتن این هدف، به تحلیل مضمون محتوای به اشتراک گذاشته در این صفحه‌ها پرداخته است. این نظریه یکی از پرستفاده‌ترین نظریه‌هایی است که چارچوبی تحلیلی برای کشف انگیزه‌های کاربران رسانه‌ها فراهم می‌کند (Jere & Davis, 2011). پیش‌فرض‌های این نظریه عبارت‌اند از اینکه مخاطب، فعال و استفاده از رسانه هدفدار است، ابتکار عمل در پاسخگویی به نیازها از طریق یک رسانه خاص بر عهده مخاطبان است، از رسانه در کنار دیگر منابع برای پاسخگویی به نیاز استفاده می‌شود، افراد نسبت به انگیزه‌ها و استفاده از رسانه، به اندازه کافی خودآگاهی دارند، و قضاوت‌های ارزشی درباره محتوای رسانه توسط کاربران صورت می‌گیرد (West & Turner, 2007). در ادامه بیشتر به تشریح این نظریه پرداخته می‌شود.

نظریه استفاده و رضامندی

نظریه استفاده و رضامندی، رویکردی است برای فهم اینکه چگونه و چرا افراد به صورت فعال، رسانه‌های خاصی را برای پاسخگویی به نیازهای خود دنبال می‌کنند. این نظریه، بر رویکردی مخاطب‌محور برای درک ارتباط‌های جمعی استوار است. به جای تمرکز بر اینکه رسانه برای افراد چه می‌کند، در این نظریه تأکید می‌شود که افراد با رسانه چه می‌کنند و منظور از رسانه بیشتر رسانه‌های جمعی است. سؤال اصلی آن است که چرا افراد از رسانه‌های اجتماعی استفاده و چه استفاده‌ای از آن‌ها می‌کنند؟ به بیانی دیگر، به این موضوع پرداخته می‌شود که کاربران چگونه به صورت آگاهانه، رسانه را برای رفع نیازهای خود انتخاب می‌کنند و رسانه به فرد اجازه می‌دهد تا دانش، آرامش، تعاملات و همراهی‌های اجتماعی، انحراف و فرار از واقعیت را افزایش دهد.

فرض بر این است که مخاطبان، مصرف‌کننده‌های منفعل رسانه نیستند و نقش فعالی در تفسیر و همگرایی رسانه‌ها و زندگی خود دارند. برخلاف دیگر دیدگاه‌های نظری؛ نظریه استفاده و رضامندی، مخاطب و کاربر را مسئول انتخاب رسانه برای رفع نیازها و خواسته‌های خود به منظور افزایش رضامندی می‌داند. این نظریه ابتدا توسط جی بلومر و دنیس مک کوایل (Blumler & McQuail, 1969) ارائه شد. آن‌ها

در مقاله‌ای دسته‌بندی انگیزه‌های مخاطبان را برای تماشای برنامه‌های سیاسی در طول انتخابات بریتانیا منتشر کردند. سپس کتز، بلومر و گورویتچ (Katz, Blumler & Gurevitch, 1973) آن را در مقاله‌ای به صورت مشخص با همین عنوان ارائه کردند.

انواع نیازهایی که افراد را به استفاده از رسانه برای رسیدن به رضامندی برمی‌انگیزد، شامل موارد زیر است:

- نیازهای شناختی^۱: اشاره به کسب اطلاعات برای کمک به فرایند تفکر و درک دارد. افراد از رسانه به مثابه ابزاری برای مستندسازی و افزایش مهارت و دانش خود استفاده می‌کنند.
- نیازهای عاطفی^۲: مربوط به احساسات و عواطف است. افراد از رسانه برای ایجاد احساسات خاص در خود مانند شادی، ترس یا لذت استفاده می‌کنند.
- یکپارچگی شخصی^۳: اشاره به تقویت تصویر فرد از خود، موقعیت اجتماعی و یا شهرت دارد. افراد از رسانه برای افزایش اعتبار یا موقعیت اجتماعی و یا تأیید خود استفاده می‌کنند.
- یکپارچگی اجتماعی^۴: اشاره به تعامل با خانواده و دوستان دارد. افراد از رسانه برای تماس با دیگران استفاده می‌کنند.
- رفع تنش^۵: مرتبط با انحراف و رفع استرس است. افراد از رسانه به عنوان راهی برای فرار از واقعیت استفاده می‌کنند.

جر و دیویس (Jere & Davis, 2011) مؤلفه‌های استفاده و رضامندی را به ۱۰ گروه اصلی تقسیم کرده‌اند: انحراف^۶ (آسودن و گذران وقت با منابع سرگرمی)، فرار از اجتماع^۷ (راهی برای دور شدن از استرس روزمره و غلبه بر تنهایی)، اکتشاف^۸ (رفتار اکتشافی مرتبط با کنجکاوی و میل به تنوع)، فرصت‌های شغلی^۹، فعالیت‌های اقتصادی^{۱۰}، مراقبت و پایش^{۱۱}، اطلاع‌جویی^{۱۲}، منفعت بین فردی، منزلت^{۱۳} و استکمال

1. Cognitive Needs
2. Affective Needs
3. Personal Integrative
4. Social Integrative
5. Tension Release
6. Diversion
7. Social Escapism
8. Exploration
9. Career Opportunities
10. Economy
11. Surveillance
12. Information-Seeking
13. Status

0
1
2
3

نفس^۱ این نظریه در پژوهش‌های بسیاری برای سنجش انگیزه استفاده از شبکه‌های اجتماعی و اشتراک اطلاعات به کار گرفته شده است که در بحث مرور پیشینه‌ها به صورت جزئی به آن‌ها پرداخته می‌شود.

پیشینه پژوهش

بررسی اهداف و انگیزه‌های اشتراک استفاده از شبکه‌های اجتماعی و اشتراک اطلاعات در آنها مورد توجه بسیاری از پژوهش‌ها قرار گرفته است. در پژوهشی لی، لی، مون و سونگ (Lee, Lee, Moon & Sung, 2015)، به بررسی انگیزه‌های استفاده از اینستاگرام پرداختند. هدف پژوهش، کشف ابعاد ساختاری انگیزه‌های کاربران در استفاده از اینستاگرام و رابطه بین انگیزه‌های مورد بررسی و متغیرهای کلیدی نگرش و توجه رفتاری بود. ۲۱۲ کاربر گروه‌ای اینستاگرام از جهت انگیزه، فعالیت‌های اولیه، قصد استفاده و نگرش نسبت به اینستاگرام مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج نشان داد که کاربران پنج انگیزه اجتماعی و روانشناختی در استفاده از اینستاگرام داشتند که شامل تعامل اجتماعی، آرشیو، بازنمون‌خویشتن، فرار از واقعیات و پایدن^۴ دیگران می‌شد.

با هدف کشف تفاوت انگیزه‌ها در شبکه‌های اجتماعی مختلف سین و او (Syn & Oh, 2015) در پژوهشی به انگیزه‌های کاربران شبکه‌های اجتماعی در اشتراک اطلاعات در توییتر و فیس‌بوک پرداختند. آن‌ها ده انگیزه لذت، اثربخشی، یادگیری، بهره‌شخصی^۵، نوع‌دوستی^۶، تبادل نظر^۷، همدلی^۸، فعالیت‌های اجتماعی^۹، علاقه^{۱۰}، شهرت^{۱۱} یا کنش متقابل^{۱۲} را در کاربران هنگام اشتراک اطلاعات در این شبکه‌ها بررسی کردند. این پژوهش بر اساس نظریه استفاده و رضامندی انجام شد. نتایج نشان داد که فعالیت‌های اجتماعی، یادگیری، نوع‌دوستی، روابط متقابل، لذت، شهرت و اثربخشی، علاقه به جامعه و همدلی و بهره شخصی به ترتیب از انگیزه‌هایی بود که کاربران ۱۸ سال در اشتراک اطلاعات و نه واکنش به پست‌های

1. Self-Development

۲ Key Attitudinal and Behavioral Intention Variables

۳ Primary Activities, Use Intention

۴ Social Interaction, Archiving, Self-Expression, Escapism, Peeking

5. Personal Gain

6. Altruism

7. Community

8. Empathy

9. Social Engagement

1 . Interest

0

1 . Reputation

1

۱۲ Reciprocity

دیگران یا بازنشر اطلاعات داشتند. همچنین نتایج نشان داد که این انگیزه‌ها در دو شبکه توییتر و فیس‌بوک با هم متفاوت بودند.

در پژوهشی دیگری در رابطه با بررسی انگیزه‌های کاربران سنگاپوری بالای ۲۱ سال در اشتراک تصاویر در اینستاگرام؛ لی، بیکر، داهری و سین (Lee, Bakar, Dahri, & Sin, 2015) با استفاده از نمونه‌گیری گلوله‌برفی پژوهشی انجام دادند. این پژوهش نیز با بهره‌گیری از نظریه استفاده و رضامندی انجام پذیرفت. ۱۱۵ نفر به پرسشنامه برخط این پژوهش پاسخ دادند. چهار انگیزه آگاهی‌بخشی، حمایت گروهی، جست‌وجوی منزلت^۲ و بازنمون خویشتن^۳ در اشتراک تصاویر در این پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد مهم‌ترین انگیزه‌های آن‌ها، بازنمون خویشتن و جست‌وجوی منزلت بود. همچنین سن، تعداد دنبال‌کنندگان^۴ و تعداد دنبال‌شوندگان^۵ با استفاده و رضامندی کاربرانی که در اینستاگرام هستند رابطه داشت. در پژوهشی که محبوب و میرطاهری (۱۳۹۵) انجام دادند، به بررسی و دسته‌بندی شیوه‌های بهره‌گیری ایرانیان از شبکه اجتماعی کتاب‌محور «گودریدز»^۶ با بهره‌گیری از نظریه «استفاده و رضامندی» پرداختند. جامعه این پژوهش، ایرانیان فعال در این شبکه بودند. با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس ۲۹۰ پرسشنامه گردآوری و با استفاده از تحلیل عاملی ۲۵ متغیر پرسیده شده را در ۶ عامل دسته‌بندی کردند. متغیرهای مورد بررسی اطلاع‌یابی، بودن در اجتماع، گریز از زندگی روزمره، بودن با کتاب‌ها، استحکام شغل و آگاهی از مشاير؛ عواملی بودند که تبیین‌کننده استفاده و رضامندی ایرانیان از این شبکه اجتماعی بود. قوی‌ترین مورد، اطلاع‌یابی بود به صورتی که کاربران ایرانی باور داشتند در این شبکه می‌توانند اطلاعات خاص، عمیق و معتبر را با روشی سریع و آسان به دست آورند.

در پژوهشی شلدون و بریانت (Sheldon & Bryant, 2016)، به انگیزه‌ها و استفاده از اینستاگرام و رابطه‌اش با خودشیفتگی^۷ و سن بافتی^۸ مجموعه‌ای از مؤلفه‌های تعامل بین فردی، رضایت از زندگی و فعالیت اجتماعی^۹ در بین ۲۳۹ دانشجوی کارشناسی پرداختند. این پژوهش نیز بر اساس نظریه استفاده و

-
1. Informativeness
 2. Status-Seeking
 3. Self-Representation
 4. Followers
 5. Followings
 6. Goodreads
 7. Narcissism
 8. Contextual Age
 9. Interpersonal Interaction, life Satisfaction, Social Activity

رضامندی پی‌ریزی شد. مهم‌ترین انگیزه‌های از اینستاگرام در بین این دانشجویان، پایش/شناخت دیگران، مستندسازی، تفریح و تفنن، و خلاقیت^۱ بودند.

با استفاده از نظریه استفاده و رضامندی؛ مالک، دهیر و نیمینن (Malik, Dhir, & Nieminen, 2016)، اشتراک تصاویر رقومی در فیس‌بوک را مورد بررسی قرار دادند. ۳۶۸ نفر از طریق مطالعه پیمایشی برخط شش نوع رضامندی متفاوت را شامل احساس، جلب توجه، گفت‌وگو، عادت، اشتراک اطلاعات و تأثیر اجتماعی^۲ که در پس‌فعالیت اشتراک تصاویر دیجیتالی در فیس‌بوک بود، مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که سن، همبستگی مستقیمی با گفت‌وگو و تأثیر اجتماعی داشت. تفاوت‌های جنسیتی در عادت و گفت‌وگو نشان داده شد. تعداد تصاویر اشتراکی با دو موضوع عادت و اشتراک اطلاعات همبستگی منفی داشت.

همان‌طور که تشریح شد، پژوهش‌های بسیاری به این موضوع پرداخته‌اند و انگیزه‌های افراد را در استفاده از شبکه‌های اجتماعی مورد بررسی قرار داده‌اند. این پژوهش‌ها، بیشتر شامل پژوهش‌های کمی (محبوب و میرطاهری، ۱۳۹۵؛ Malik, Dhir, & Nieminen, 2016; Lee, Bakar, Dahri, & Sin, 2015) است و عمدتاً با استفاده از پرسشنامه (Lee & Colleagues, 2015; Malik, Dhir, & Nieminen, 2016; Sheldon & Bryant, 2016)، انجام شده است. اما از سویی پیرامون انگیزه‌های اشتراک اطلاعات از سوی عاملان اشتراک آن، پژوهش‌های کمتری آن‌هم با رویکرد کیفی و تحلیل مضمون اطلاعات به اشتراک گذاشته انجام شده و در مورد پژوهش‌های مرتبط با کاربران ایرانی پژوهشی در این باب مشاهده نشد. از طرفی با دیدگاه بهره‌گیری از قابلیت‌های شبکه‌های اجتماعی برای تقویت یادگیری الکترونیکی و مشارکت افراد در آن در بستر این شبکه‌ها، نیز پژوهشی به هدف و انگیزه عاملان اشتراک اطلاعات در این بافت مشاهده نشد و انتظار می‌رود پژوهش حاضر بتواند گامی در این جهت بردارد.

روش پژوهش

روش پژوهش کیفی و از نوع اکتشافی است و از مشاهده و تحلیل مضمون^۳ برای انجام پژوهش استفاده شده است. صفحه‌های آموزشی اینستاگرام موفق در رؤیت‌پذیری به صورت هدفمند انتخاب شدند.

-
1. Surveillance/Knowledge about Others, Documentation, Coolness, Creativity
 2. Affection, Attention Seeking, Disclosure, Habit, Information Sharing, Social Influence
 3. Thematic Analysis

گزینش نمونه هدفمند بر اساس رویکرد افزارسنجی رقابتی انجام شد و شرط انتخاب این بود که تعداد دنبال‌کننده‌های صفحه‌ها بیش از ۲۰ هزار حساب کاربری (از سنج‌های اثربخشی تولید و اشتراک محتوا در این شبکه) باشند و به آموزش در موضوع خاصی شامل مهارت، دانش و یا اطلاعات خاصی پرداخته شده باشد. در نهایت ۳۰ صفحه گزینش شد و از نظر نوع حساب کاربری، استفاده از هشتگ، و محتوا مورد بررسی قرار گرفت و انگیزه‌ها و اهداف اشتراک اطلاعات از طریق این موارد بر اساس نظریه استفاده و رضامندی مشخص شدند و تحلیل‌ها با نرم‌افزار تحلیل کیفی مکس کیودا ۱۲/۳ انجام شد.

لازم به ذکر است پژوهش کیفی، مستلزم نوعی رویکرد تفسیری و طبیعت‌گرایانه به دنیا است. بدین معنا که امور را در محیط طبیعی‌شان مطالعه کرده و سعی می‌کند پدیده‌ها را بر اساس معانی‌ای که افراد به آنها می‌دهند برای خود معنا بخشیده یا تفسیر کند (Denzin & Lincoln, 2011) و ابزار پژوهش نیز بر اساس کیفی بودن پژوهش، «پژوهشگر» و مشاهده وی است (کرسول، ۱۳۹۱؛ Daymon & Holloway, 2010; Denzin & Lincoln, 2011) از آنجایی که در پژوهش‌های کیفی؛ اعتباراً قابلیت اعتماد؛ تاییدپذیری؛ انتقال‌پذیری؛ بیشترین سنج‌های رسیدن به دقت^۱ در پژوهش‌های کیفی است (Lincoln & Guba, 1985)، برای تأییدپذیری پژوهش، کلیه فعالیت‌های انجام شده بخش‌های مختلف در نرم‌افزار مذکور ثبت شده است و برای سنجش پایایی (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی، شیخ‌زاده، ۱۳۹۰)، مقوله کدگذاری دو مرتبه انجام شده و با استفاده از فرمول هولستی، پایایی دو کدگذاری ۹۴ درصد محاسبه شد.

سؤال پژوهش

اهداف و انگیزه‌های صفحه‌های آموزشی و موفق در رؤیت‌پذیری اینستاگرام (به دلیل داشتن میزان دنبال‌کننده مشخص) در اشتراک اطلاعات بر اساس نظریه استفاده و رضامندی چیست؟

1. Competitive Benchmarking

۲. دیگر سنج‌های اثربخشی محتوا در اینستاگرام میزان پسند و دریافت نظر از سوی کاربران، میزان درگیر کردن کاربر با محتوا

است که سعی شد در انتخاب صفحه‌های مورد نظر این موارد نیز لحاظ شود.

3. Maxqda
4. Credibility
5. Dependability
6. Confirmability
7. Transforerability
8. Rigour

یافته‌ها

از تحلیل حساب‌های کاربری، هشتگ‌ها و محتوای به اشتراک گذاشته و اطلاعاتی که در قسمت شرح حال آمده است، برای بررسی اهداف و انگیزه‌های اشتراک اطلاعات استفاده شد. بر اساس این داده‌ها، یافته‌ها به شرح زیر است:

۱. عنوان حساب کاربری

یافته‌های جدول ۱ نشان داد بیشترین مورد (۴۳ درصد)، صفحه‌ها از موضوع اصلی خود برای انتخاب نام حساب کاربری استفاده کرده‌اند و کمترین مورد مربوط به نام مولف به تنهایی بوده است. برای نمونه، صفحه‌هایی چون «surgical_technology»، «child psychology»، «legal_advisor_ir» صفحه‌هایی هستند که در عنوان حساب کاربری خود موضوع خود را نیز گنجانده‌اند. صفحه‌هایی چون «rholdarostami»، «masoumehrasouli» از صفحه‌هایی هستند که از نام خود در حساب کاربری استفاده کرده‌اند. صفحه‌هایی چون «mamallica», «ketabdoni»، و «marcopolo_ir» نیز از صفحه‌هایی هستند که با هدف برندسازی عنوان صفحه خود را انتخاب کرده‌اند. صفحه‌هایی چون «setare_design_food»، «ramin_mousavi_english_teacher» نیز از ترکیب نام خود و موضوع استفاده کرده‌اند.

جدول ۱. بررسی نام حساب کاربری صفحه‌های مورد بررسی

ردیف	نوع عنوان حساب کاربری	فراوانی	درصد
۱	موضوع	۱۳	۴۳/۳۳
۲	برندسازی	۱۰	۳۳/۳۳
۳	ترکیبی از نام مولف و موضوع	۴	۱۳/۳۳
۴	نام مؤلف	۳	۱۰

به نظر می‌رسد حساب‌های کاربری‌ای که از عنوان اسم خود استفاده کرده بودند و یا عنوان حساب کاربری خود را به نحوی انتخاب کرده بودند که یادآور و به یادسپارنده بوده و به نوعی برندسازی محسوب شود، اهداف منفعت بین فردی، منزلت و رشد فردی را دنبال می‌کردند. شبکه اجتماعی اینستاگرام فرصت مناسبی برای برندها و کسب و کارهای نوپا فراهم آورده است. هم برندهای شناخته شده در این بستر اقدام به اشتراک اطلاعات برای جذب مشتری می‌کنند و هم کسب و کارهای نوپا و افراد ناشناخته با انتشار و اشتراک محتوای مورد نیاز کاربران، درصدد کسب درآمد از این طریق برمی‌آیند. برخی از افراد با انتخاب عنوان

کاربری مناسب، به دنبال این هستند که از این فرصت برای ساختن برند خود استفاده کنند. عنوانی که گاه کوتاه است و گاه با دربرداشتن اطلاعات و نام شخصی آن‌ها نمایانگر وابستگی این صفحه به آن‌ها بوده و در ذهن کاربر ردپایی از خود به جای می‌گذارند و کم‌کم به منزله برندی برای آن موضوع در ذهن تثبیت می‌شوند. شاید پررنگ‌ترین هدفی که بتوان با این توصیف برای این صفحه‌ها برشمرد اهداف اقتصادی و فرصت شغلی باشد.

۲. شرح حال

پیش از ورود به این سؤال، اطلاعات توصیفی از محتوای بررسی شده از صفحه‌های مورد نظر ارائه می‌شود. در تحلیل اطلاعات ارائه شده در قسمت شرح حال صفحه‌های مورد بررسی، طبق جدول ۲.۱ اطلاعاتی که در بیشتر این صفحه‌ها ارائه شده، ارجاع به کانال تلگرامی است که متعلق به این صفحه‌هاست و در آنجا اطلاعات بیشتری پیرامون موضوع ارائه می‌شود. کمترین مورد مربوط به پست الکترونیکی است که در این قسمت قرار داده شده است.

جدول ۲. بررسی اطلاعات ارائه شده در قسمت شرح حال صفحه‌های مورد بررسی

اطلاعات ارائه شده در قسمت شرح حال	فراوانی	درصد استفاده در مجموع ۳۰ صفحه
کانال تلگرام	۲۵	۸۳/۳۳
پدیدآور	۱۴	۴۶/۶۶
توصیف و شرح پدیدآور	۱۰	۳۳/۳۳
وب‌گاه	۸	۲۶/۶۶
شماره تلفن	۷	۲۳/۳۳
پست الکترونیک	۲	۶/۶۶

به نظر می‌رسد در بسیاری از موارد، صفحه‌های اینستاگرام به عنوان ورودی و پیشانی محتوا طراحی شده‌اند و هدایتگر کاربر به سمت محتوا در بسترهای دیگر مانند کانال‌های تلگرام و یا صفحه‌های وب هستند و به دلیل کاربرپسند بودن محیط شبکه اجتماعی اینستاگرام و بستر ارائه محتوای دیداری، به مانند تله‌ای عمل می‌کنند که کاربر را جذب و وی را به بسترهای دیگر هدایت می‌کنند و سوق می‌دهد.

گرچه صفحه‌های مورد بررسی، با رویکرد آموزشی به اشتراک اطلاعات و محتوا می‌پردازند اما بررسی‌های بیشتر نشان می‌دهد ۱۷ مورد از ۳۰ صفحه مورد بررسی (۵۷ درصد) این صفحه‌ها، محتوای مرتبط با کسب و کار عامل اشتراک اطلاعات را به اشتراک گذاشته بود و هدف عامل اشتراک اطلاعات، رونق کسب و کار خود بوده است به نحوی که با انتشار محتوای مورد نیاز کاربر، وی را به سمت درخواست انجام

خدمات مرتبط با همان محتوا سوق می‌دهد. به نظر می‌رسد می‌توان این را به منزله بازاریابی محتوا تلقی کرد. استفاده از ظرفیت‌های شبکه‌های اجتماعی و اشتراک اطلاعات مورد نیاز افراد برای شناساندن کسب و کار خود به دیگران و کسب درآمد از این طریق، روشی است که این صفحه‌ها در قالب ارائه محتوای آموزشی، از آن بهره می‌برند. به بیان بهتر، افرادی که بستر اینستاگرام را برای اشتراک اطلاعات در قالب آموزش به دیگران انتخاب کرده‌اند، سعی در ارائه اطلاعات و محتوایی همراستا با تخصص و کسب و کار خود دارند و بدین وسیله می‌توانند درآمد اقتصادی از این فعالیت اشتراک اطلاعات کسب نمایند. مثال‌هایی در این زمینه می‌تواند به درک این مساله کمک کند. صفحه‌های آموزشی زبان انگلیسی و یا دیگر زبان‌های خارجی، ضمن ارائه محتوای رایگان و آموزشی به مخاطبان و کاربران، در نهایت تبلیغی برای فرد به اشتراک گذارنده محتواست که هم می‌تواند به صورت مستقیم یعنی شرکت در کلاس‌های حضوری وی باشد و هم می‌تواند به صورت غیرمستقیم از طریق جذب مخاطب و در پی آن قرار دادن تبلیغ سایر کالاها و خدمات انجام پذیرد و یا صفحه‌هایی که به ارائه محتوای مرتبط با موضوع گردشگری پرداخته‌اند، و مخاطب از طریق این صفحه‌ها یاد می‌گیرد چگونه به صورت بهینه سفر کند، اطلاعات ارزشمند و دست‌اولی از این صفحه‌ها در مورد نقاط جغرافیایی ایران و جهان بیاموزد در کنار آن این صفحه‌ها نیز می‌توانند از این بستر استفاده کرده و در قالب راهنمای سفر و یا جذب حمایت‌کننده برای سفرهای خود، و یا گرفتن تبلیغ از دیگران کسب درآمد نمایند. در شکل ۲، برداشت از انگیزه‌های اشتراک اطلاعات و تفسیر آن بر اساس داده‌های شرح حال و حساب کاربری نشان داده شده است.

(۵۷ درصد) این صفحه‌ها، محتوای مرتبط با کسب و کار عامل اشتراک اطلاعات را به اشتراک گذاشته بود و هدف عامل اشتراک اطلاعات، رونق کسب و کار خود بوده است به نحوی که با انتشار محتوای مورد نیاز کاربر، وی را به سمت درخواست انجام خدمات مرتبط با همان محتوا سوق می‌دهد. به نظر می‌رسد می‌توان این را به منزله بازاریابی محتوا تلقی کرد.

استفاده از ظرفیت‌های شبکه‌های اجتماعی و اشتراک اطلاعات مورد نیاز افراد برای شناساندن کسب و کار خود به دیگران و کسب درآمد از این طریق، روشی است که این صفحه‌ها از آن بهره می‌برند. در شکل ۲، برداشت از انگیزه‌های اشتراک اطلاعات و تفسیر آن بر اساس داده‌های شرح حال و حساب کاربری نشان داده شده است.

توضیح یا شرح جدول با نوشتن جمله‌ای تعامل با کاربر را حفظ کرده‌اند. برای نمونه، از او می‌خواهند نظرش را پیرامون موضوع مطلب به اشتراک گذاشته شده بدهد، یا با تذکر به کاربران پیرامون نظرات، آن‌ها را به احترام به نظر دیگران دعوت می‌کنند یا از آن‌ها می‌خواهند صفحه خاصی را دنبال کنند، مانند اینکه در صفحه‌ای در قسمت شرح تصویر ذکر شده است که این آموزش مربوط به درخواست دنبال‌کننده خاصی بوده و در واکنش و پاسخ به درخواست او ارائه شده است. گرچه در برخی از صفحه‌ها در قسمت نظرات، هیچ تعاملی با کاربر وجود ندارد، اما در قسمت شرح تصویر، با درخواست پاسخ به سؤالات، آن‌ها را وارد به شرکت در بحث و گذاشتن نظر می‌کنند. برای مثال، در بیشتر مطالب صفحه فناوری‌های جراحی، از کاربران خواسته شده است تشخیص و نظر خود را بنویسند که البته در راستای افزایش میزان درگیر کردن کاربر نیز مطرح است و باعث می‌شود رتبه بهتری در رؤیت‌پذیری از سوی الگوریتم اینستاگرام به دست آورند. همچنین شرح‌های تصویر و تصاویر حاوی تشکر از مخاطبان، اشتراک سؤالات آن‌ها و پاسخ به آن، نیز تعامل محسوب می‌شود.

هرچه ارتباط انسانی‌تر باشد، تعامل بین تولیدکننده و اشتراک‌گذار اطلاعات و کاربران بیشتر است. در صفحه‌هایی که از عنوان نام خود برای صفحه استفاده کرده‌اند، میزان روابط انسانی بیشتر و تعامل بین دوسویه بیشتر است. این مسأله نیز مرتبط با هدف و انگیزه حمایت، تأثیر و تعامل اجتماعی است.

جدول ۴. میزان تعامل دوسویه بین پدیدآور و کاربران در صفحه‌های مورد بررسی

تعامل	فراوانی	درصد	جمع
تعامل در قسمت نظرات	۱۲۴	۴۱/۳	۵۹/۶ درصد
تعامل در شرح تصویر	۵۵	۱۸/۳	
عدم تعامل	۱۲۱	۴۳	

۴. رفتار برچسب‌گذاری اجتماعی

هشتگ‌های اختصاص داده شده به محتوای مورد بررسی نیز تحلیل مضمون شد و در مقوله‌های جدول ۵، توسط نرم‌افزار کدگذاری شدند. نوع و تعداد هشتگ‌ها در جدول ۵. به تفصیل آورده شده است و نشان می‌دهد بیشترین هشتگ‌های مورد استفاده مربوط به هشتگ‌های موضوعی مرتبط با محتوای اصلی صفحه‌های مورد بررسی است که نشان می‌دهد عاملان اشتراک اطلاعات، ضمن توجه به یافت‌پذیری، و استفاده بهینه از برچسب‌گذاری اجتماعی، به دنبال شبکه‌سازی و برقراری پیوند محتوای خود با صفحه‌های موضوعی مرتبط و افزایش ربط نیز بوده‌اند و استنباط می‌شود که آن‌ها هدف تعامل اجتماعی را نیز از این

منظر مورد توجه داشته‌اند. بررسی‌های بیشتر و ترسیم نقشه هم‌رخدادی نشان داد که صفحه‌هایی که در عنوان خود از نام واقعی خود استفاده کرده و یا به دنبال برندسازی و شخصی‌سازی محتوا بوده‌اند، از هشتک‌های انحصاری نیز برای برچسب‌گذاری محتوای خود استفاده کرده‌اند. هشتک‌های انحصاری، هشتک‌هایی هستند که مختص عامل اشتراک تصویر بوده و به نوعی محتوا را ضمن جستجوپذیر کردن و تسهیل در دسترسی برای کاربران، شخصی‌سازی کرده و به نوعی امضای عامل اشتراک تصویر در زیرمطلب خود است. در این مورد نیز صفحه‌هایی که عامل انتشار اطلاعات در آن‌ها دارای شخصیت حقیقی است، تصویر و مشخصات خود را نیز منتشر کرده‌اند. این مسأله می‌تواند به باورپذیری اطلاعات منتشره توسط آن‌ها نیز کمک کند زیرا افراد متوجه می‌شوند در ورای محتوای منتشر شده چه هویتی نهفته است (کشاورز، فهم‌نیا، نوروزی، و اسمعیلی گیوی، ۱۳۹۵) و همچنین نشان می‌دهد این صفحه‌ها به دنبال اهداف بهره شخصی، منزلت و شهرت نیز بوده‌اند.

جدول ۵. میزان فراوانی هشتک‌ها بر اساس کدگذاری انجام شده توسط مکس کیودا

نوع هشتک	فراوانی	درصد
موضوعی	۲۰۴۲	۷۱/۸۰
موضوعی مرتبط	۱۲۹	۴/۵۳
متداول	۲۷۵	۹/۶۶
مکان	۱۵۵	۵/۴۵
انحصاری	۱۴۰	۴/۹۲
تأکیدی	۶۵	۲/۲۸
ترویج رویدادها	۲۶	۰/۹۱
توصیفی	۱۰	۰/۳۵
انتقادی	۲	۰/۰۷

بحث و نتیجه گیری

رفتار اشتراک اطلاعات، عمده کنش شبکه‌های اجتماعی است که در بستر آن دیگر کنش‌های کاربران شکل می‌گیرد. آگاهی از اهداف و انگیزه‌های اشتراک‌دهندگان اطلاعات به عنوان جنبه‌ای از این رفتار می‌تواند شناخت بهتری از آن به دست دهد. پژوهش حاضر با هدف بررسی اهداف عاملان اشتراک اطلاعات در صفحه‌های آموزشی اینستاگرام انجام شد تا بتواند دید بهتری نسبت به بافت این صفحه‌ها در بحث معماری اطلاعات به دست دهد. نتایج پژوهش در صفحه‌های مورد بررسی که با هدف آموزش و

یادگیری الکترونیک در حوزه‌های مختلف موضوعی اقدام به اشتراک اطلاعات کرده بودند و تحلیل مضامین به اشتراک گذاشته شده در بخش‌های مختلف صفحه نشان داد انگیزه این صفحه‌ها می‌تواند اهداف متنوعی را شامل شود و گرچه هدف عمده این صفحه‌ها ارائه محتوا پیرامون یک حرفه، مهارت و آموزش موضوعی خاص بود که در پژوهش‌های (نویدی، ۱۳۹۴؛ Syn & Oh, 2015) نیز به عنوان یکی از عمده‌ترین اهداف در استفاده از شبکه‌های اجتماعی و اشتراک اطلاعات معرفی شده است، اما اهداف اقتصادی، بهره شخصی، منفعت بین فردی، شهرت، کسب موقعیت اجتماعی، و ایجاد تعامل اجتماعی نیز در کنار آگاهی‌بخشی و اطلاع‌رسانی از دیگر هدف‌های آن‌ها محسوب می‌شد.

پیرامون هدف اقتصادی بررسی‌ها نشان داد در بسیاری از صفحه‌ها، هدف اقتصادی یا به واسطه تخصص عامل اشتراک اطلاعات حاصل می‌شد به گونه‌ای که افراد دارای تخصص‌های خاص با انتشار و اشتراک اطلاعات در حوزه تخصصی خود اعم از آموزش زبان‌های خارجی، امور هنری، موضوعات گردشگری و ... به دنبال مشتریانی برای خود بودند. وقتی راه ایجاد تماس برای دریافت سفارش تبلیغات و یا سفارش کار در صفحه قرار داده می‌شود، می‌تواند مؤید این مطلب و مسأله باشد و یا برخی دیگر فقط به واسطه استقبال کاربران و مراجعه مداوم آن‌ها به صفحه خود از طریق اشتراک محتوای مورد نیاز آن‌ها، دست به گرفتن تبلیغ از کالاها و خدمات دیگر کرده‌اند. حتی گاهی صاحبان برخی از صفحه‌ها با اقدام به انتشار اطلاعات خصوصی و شخصی، به دنبال هدف ایجاد جذابیت برای کاربر و ایجاد انگیزه در وی برای دنبال کردن این صفحه‌ها هستند که در نهایت می‌تواند همان هدف اقتصادی و یا فرصت‌های شغلی باشد که در بخش تحلیل مضمون پست‌های مورد بررسی به این موضوع اشاره شده است. البته تبلیغات ممکن است به صورت ملموس و یا ناملموس قرار داده شود. تشخیص اینکه ایجاد پیوند با صفحه و یا کسب و کار یا محتوای دیگر، هدف اقتصادی دارد و یا هدفی غیرانتفاعی را دنبال می‌کند، گاهی اوقات برای مخاطب مشکل به نظر می‌رسد. با این حال، با تفسیرهای چندگانه از بخش‌های مختلف چه اطلاعاتی که در شرح حال و یا نمایه قرار داده شده، چه اطلاعاتی که پس از تحلیل مضمون محتوای این صفحه‌ها به دست آمد، واضح است دنبال کردن هدف اقتصادی یکی از هدف‌های جدی این صفحه‌ها می‌باشد.

این مسأله از آنجایی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد که همان طور که جانسن، سویل و کوک (Jansen, Sobel & Cook, 2011) و سین و اه (Syn & Oh, 2015) دریافتند انگیزه‌های استفاده از شبکه‌های اجتماعی به نوع این شبکه‌ها نیز بستگی دارد و شاید علت پررنگ بودن برخی از این انگیزه‌ها در این پژوهش

را بتوان به نوع بافت شبکه اجتماعی اینستاگرام که ماهیت کسب درآمد و اهداف اقتصادی در آن برجسته‌تر است و برندها و کسب‌وکارها از آن در جهت اهداف کاری خود بهره می‌برند وابسته دانست.

از سوی دیگر هر چند در ورای این تبلیغات می‌توان به نوعی شبکه‌سازی از سوی این صفحه‌ها با صفحه‌های مرتبط دیگر دست یافت و افزایش رویت‌پذیری آن‌ها از طریق برقراری پیوند با دیگر حساب‌های کاربری که گاهی مرتبط با موضوع صفحه خود هستند، نیز تحقق می‌یابد در کنار اینکه صفحه‌ها با کاربران خود در بخش‌های مختلف تعامل دوسویه دارند، همه شاهدی بر این ادعاست که صفحه‌ها هدف تعامل اجتماعی، حمایت اجتماعی (همسو با نتیجه Lee & et al, 2015) را نیز دنبال کرده‌اند و هدف همگرایی اجتماعی را هم در کنار این موارد، مورد توجه داشته‌اند.

در توضیح اهداف منفعت شخصی و شهرت می‌توان گفت انتشار اطلاعات شخصی از خود در کنار محتوای اصلی صفحه اعم از نام، و یا تصویر و همچنین استفاده از هشتک‌های انحصاری و مختص به عامل اشتراک اطلاعات در رفتار برجسب‌گذاری اجتماعی آنها ممکن است بیانگر چند مسأله باشد. اینکه افراد حین استفاده از رسانه برای اشتراک اطلاعات، نیم‌نگاهی نیز به هدف شناخته‌شدن و منفعت شخصی و کسب منزلت اجتماعی دارند. این هدف برگرفته از نیازهای همگرایی شخصی است که اشاره به تقویت تصویر فرد از خود، موقعیت اجتماعی، و یا شهرت دارد به صورتی که فرد از رسانه برای افزایش اعتبار یا موقعیت اجتماعی و یا تأیید خود استفاده می‌کند (Katz, Blumler & Gurevitch, 1973). همچنین نتایج مرتبط با رفتار استفاده از هشتک انحصاری، نشان داد بسیاری از صفحه‌ها با مفاهیم سازماندهی اطلاعات آشنایی مختصری وجود دارد و از این هشتک برای بازیابی بهتر محتوا، طبقه‌بندی آن و نیز شخصی‌سازی آن استفاده کرده‌اند. از آنجایی که انتخاب برجسب توسط کاربران به هدف و انگیزه آن‌ها از برجسب‌گذاری بستگی دارد (جوکار و کوکی، ۱۳۹۵) و از سویی مشاهده‌ها و بررسی حساب‌های کاربری که از هشتک‌های انحصاری استفاده می‌کردند و از این موضوع برای شخصی‌سازی محتوای خود بهره برده بودند، این مطلب را تأیید می‌کند که آن‌ها در انتخاب عنوان حساب کاربری نیز به دنبال برندسازی و شخصی کردن آن بودند. این نکته بیانگر آن است که هدف‌های منفعت بین فردی، منزلت و رشد فردی (Jere & Davis, 2011)، که از اهداف و انگیزه‌های استفاده از اینستاگرام بر اساس نظریه استفاده و رضامندی است، در این صفحه‌ها مورد توجه بوده است. این هدف برگرفته از نیازهای همگرایی شخصی است که اشاره به تقویت تصویر فرد از خود، موقعیت اجتماعی، و یا شهرت دارد به صورتی که فرد از رسانه برای افزایش اعتبار یا موقعیت اجتماعی و یا تأیید خود استفاده می‌کند (Katz, Blumler & Gurevitch, 1973). طبق پژوهش لی و

همکاران (Lee & et al, 2015)، نیز «بازنمون خویشتن» از اهداف عمده کاربران مورد بررسی در آن پژوهش بود و سین و او (Syn & Oh, 2015) و لی و همکاران (Lee & et al, 2015) نیز به بهره شخصی و شهرت در رابطه با انگیزه‌های کاربران اشاره کرده‌اند.

البته باید توجه داشت می‌توان از انتشار اطلاعات و تصویر پیرامون عامل اشتراک اطلاعات (چه به صورت تصویر، هویت، هشتک‌های انحصاری) تفسیرهای چندگانه دیگری نیز استنباط نمود و همان‌طور که الیسون، استینفیلد و لمپ (Ellison, Steinfield & Lampe, 2011) اشاره می‌کنند، نخستین عملکرد شبکه‌های اجتماعی، مصرف و انتشار محتوای شخصی از خود است و افراد با انتشار تصویر خود، به دنبال یک هویت شخصی برای خویش هستند و کاربران نیز تمایل دارند بدانند در پس این محتوای منتشر شده چه کسی قرار دارد و نسبت به محتوایی که بازنمونی از خالق اثر است، واکنش مثبت نشان می‌دهند که در امر باورپذیری اطلاعات و نیز اعتباربخشی به آن (کشاوری، فهیم‌نیا، نوروزی، و اسمعیلی‌گیوی، ۱۳۹۵) نیز بسیار مؤثر است. پژوهش‌های (بهروزفر، ۱۳۹۶؛ Chi, 2015; Rieh, Jeon, Yang & Lampe, 2014) نیز به این نتیجه رسیدند که شهرت و شناخته بودن عامل وب از عوامل اعتبار صفحه‌های وب است. از سوی دیگر، با رفتار اطلاعاتی روزمره افراد و تمایل و اولویت آن‌ها در گرفتن اطلاعات از مرجع انسانی به جای منبع مکتوب (Fidel & Green, 2004) در ارتباط است است تحلیل نهایی پژوهش آن است که همه هدف‌ها می‌تواند حتی در صفحه‌های آموزشی و ارائه محتوا نیز مورد توجه باشد ولی شدت و ضعف آن می‌تواند متغیر باشد و تمرکز صفحه‌ای ممکن است بر هدفی بیشتر باشد و بر هدفی کمتر. و نیز این مساله مورد توجه قرار گرفت که اهداف اشتراک اطلاعات در شبکه‌های اجتماعی به بافت آن‌ها نیز بستگی دارد و می‌تواند از شبکه‌ای به شبکه دیگر هم رفتار اشتراک اطلاعات و هم انگیزه و هدف اشتراک اطلاعات متفاوت باشد. این پژوهش در بافت یادگیری الکترونیک انجام شده است پیشنهاد می‌شود در بافت‌های دیگر مانند سبک زندگی و افراد شناخته شده نیز پژوهش‌های مشابهی انجام شود تا هدف پس فعالیت اشتراک محتوا در این صفحه‌ها نیز مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- افراسیابی، محمدصادق؛ مرادی، علیرضا؛ رفیعی، الهه (۱۳۹۲). مطالعات شبکه‌های اجتماعی و سبک زندگی جوانان. تهران: سیمای شرق.
- بهروزفر، هدایت (۱۳۹۶). طراحی و تحلیل ابزار اعتبارسنجی وب مبتنی بر چارچوب نظری چوی. پایان‌نامه دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه فردوسی مشهد.
- جوکار، طاهره؛ کوکبی، مرتضی (۱۳۹۵). مروری بر ساختار و کاربردهای نظام‌های برجسب‌گذاری اجتماعی. کتابداری و اطلاع‌رسانی. ۱۹ (۲)، ۲۷-۴۳. بازیابی شده در ۱۰ شهریور ۱۳۹۶ از http://lis.aqr-libjournal.ir/article_45926.html
- داستانی، میثم؛ کرامتی، جواد؛ پورفاطمی، علی؛ اکرامی، علی (۱۳۹۴). دلایل و انگیزه استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گناباد. مجله علم‌سنجی کاسپین. ۲ (۲)، ۲۴-۲۷. بازیابی شده در ۶ دی ۱۳۹۶ از <http://cjs.mubabol.ac.ir/article-1-82-fa.pdf>
- عابدی‌جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن؛ شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. اندیشه مدیریت راهبردی. ۵ (۲)، ۱۵۱-۱۹۸. بازیابی شده در ۱۲ اردیبهشت ۱۳۹۵ از http://smt.journals.isu.ac.ir/article_163_d8eed4a2e3a4c8f3fd513eead0a9a60c.pdf
- کشاورز، حمید؛ فهم‌نیا، فاطمه؛ نوروزی، علیرضا؛ اسمعیلی‌گیوی، محمدرضا (۱۳۹۵). طراحی و اعتباریابی مدل مفهومی ارزیابی باورپذیری اطلاعات در محیط وب: کاربرد روش‌های فراترکیب و دلفی. تعامل انسان و اطلاعات. ۳ (۳)، ۱-۱۶. بازیابی شده در ۲۴ دی ۱۳۹۵ از <https://hii.khu.ac.ir/article-1-2565-.pdf>
- کرسول، جان (۱۳۹۱). پوشش کیفی و طرح پژوهش. انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت‌پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده بنیاد، قوم‌نگاری، مطالعه موردی). ترجمه حسن دانایی‌فرد، حسین کاظمی. تهران: صفار، اشراقی.
- کیا، علی اصغر؛ نوری مرادآبادی، یونس (۱۳۹۱). عوامل مرتبط با گرایش دانشجویان به شبکه اجتماعی «فیس‌بوک» (بررسی تطبیقی دانشجویان ایران و امریکا). مطالعات فرهنگ-ارتباطات. ۱۳ (۱۷). بازیابی شده در ۳ خرداد ۱۳۹۵ از http://www.jccs.ir/article_3382_225ad4a6e1d81d2978e687b742f077ab.pdf
- محبوب، سیامک؛ میرطاهری، سیده لیلی (۱۳۹۵). گونه‌شناسی استفاده و رضامندی ایرانیان از شبکه اجتماعی کتاب محور گودریدز. پژوهش‌نامه پردازش و مدیریت اطلاعات. ۳۱ (۳)، ۸۰۳-۸۲۱. بازیابی شده

در ۱۰ اسفند ۱۳۹۵ از

https://jipm.irandoc.ac.ir/browse.php?a_id=2898&sid=1&slc_lang=fa

نویدی، فاطمه (۱۳۹۴). نقش شبکه‌های اجتماعی پیوسته در رفتار اطلاع‌یابی زندگی روزمره کاربران. تعامل

انسان و اطلاعات. ۲ (۱)، ۴۹-۵۹. بازیابی شده در تاریخ ۲۲ بهمن ۱۳۹۵ از

<https://hii.khu.ac.ir/article-1-2466-fa.html>

- Blumler, J. G., & McQuail, D. (1969). *Television in politics: Its uses and influence*. University of Chicago Press.
- Choi, W. (2015). *A New framework of web credibility assessment and an exploratory study of older adults' information behavior on the web*. Unpublished doctoral dissertation, Florida state university.
- Chung, N., Nam, K., & Koo, C. (2016). Examining information sharing in social networking communities: Applying theories of social capital and attachment. *Telematics and Informatics*, 33(1), 77-91. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.05.005>
- Daymon, C., & Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2011). Connection strategies: Social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New media & society*, 13(6), 873-892. doi: <https://doi.org/10.1177/1461444810385389>
- Fidel, R., & Green, M. (2004). The many faces of accessibility: engineers' perception of information sources. *Information Processing & Management*, 40(3), 563-581. doi: [https://doi.org/10.1016/S0306-4573\(03\)00003-7](https://doi.org/10.1016/S0306-4573(03)00003-7)
- Jansen, B. J., Sobel, K., & Cook, G. (2011). Classifying ecommerce information sharing behaviour by youths on social networking sites. *Journal of Information Science*, 37(2), 120-136. Doi: <https://doi.org/10.1177/0165551510396975>
- Jere, M. G., & Davis, S. V. (2011). An application of uses and gratifications theory to compare consumer motivations for magazine and Internet usage among South African women's magazine readers. *Southern African Business Review*, 15(1), 1-27. Retrieved in June 24 2016.
- https://journals.co.za/docserver/fulltext/sabr/15/1/sabr_v15_n1_a1.pdf?expires=1588926786&id=id&accname=guest&checksum=3F3AC73174125056179DE7CB4CC1AC5E
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *The public opinion quarterly*, 37(4), 509-523. Retrieved in October 23 2016.
- www.jstor.org/stable/2747854
- Lee, C. S., Bakar, N. A. B. A., Dahri, R. B. M., & Sin, S. C. J. (2015, December). Instagram This! Sharing Photos on Instagram. In *International Conference on Asian Digital Libraries* (pp. 132-141). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27974-9_13
- Lee, E., Lee, J. A., Moon, J. H., & Sung, Y. (2015). Pictures speak louder than words: Motivations for using Instagram. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(9), 552-556. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0157>

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Machin Masteromatteo, J.D. (2010). Exploring user's information behavior in social networks. Tallinn university. Retrieved Sep. 24 2016 from <http://hdl.handle.net/10760/14954>.
- Malik, A., Dhir, A., & Nieminen, M. (2016). Uses and gratifications of digital photo sharing on Facebook. *Telematics and Informatics*, 33(1), 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.06.009>
- Morris, M. R., Teevan, J., & Panovich, K. (2010, April). What do people ask their social networks, and why?: a survey study of status message q&a behavior. In Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems, 1739-1748. <https://doi.org/10.1145/1753326.1753587>
- Morville, P and L. Rosenfeld (2006). Information architecture for the World Wide Web. Third edition. Sebastopol, Calif.: O'Reilly
- Nov, O., Naaman, M., & Ye, C. (2010). Analysis of participation in an online photo-sharing community: A multidimensional perspective. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 61(3), 555-566. <https://doi.org/10.1002/asi.21278>
- Pai, P., & Arnott, D. C. (2013). User adoption of social networking sites: Eliciting uses and gratifications through a means-end approach. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1039-1053. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.025>
- Richter, A., & Koch, M. (2008). Functions of social networking services. In 8th International Conference on the Design of Cooperative Systems, Carry-le-rouet, France, Institut d'Etudes Politiques d'Aix-en-Provence, 87-98. Retrieved in Sep 23. 2017. <https://dl.eusset.eu/handle/20.500.12015/2802>
- Rieh, S. Y., Jeon, G. Y., Yang, J. Y., & Lampe, C. (2014). Audience-aware credibility: From understanding audience to establishing credible blogs. In E. Adar, & P. Resnick (Eds.), Proceedings of the Eighth International Conference on Weblogs and Social Media (ICWSM '14) (pp. 436-445). Palo Alto, CA: AAAI Press. Retrieved in July 8. 2017 <https://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM14/paper/view/8074/8144>
- Sheldon, P., & Bryant, K. (2016). Instagram: Motives for its use and relationship to narcissism and contextual age. *Computers in Human Behavior*, 58, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.059>
- Syn, S. Y., & Oh, S. (2015). Why do social network site users share information on Facebook and Twitter? *Journal of Information Science*, 41(5), 553-569. <https://doi.org/10.1177/0165551515585717>
- West, R., & L.H. Turner. (2007). Introducing communication theories: Analysis and application (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Investigating the Goals and Motivations of Information Sharing in Instagram Educational Pages Successful in Visibility based on the Uses and Gratifications Theory

Fatemeh Taghipanahi¹

Ferdowsi University of Mashhad

Mohsen Nowkarizi²

Ferdowsi University of Mashhad

Mohammad Hossein Dayyani³

Ferdowsi University of Mashhad

Abstract

Introduction: Instagram has become an important platform for Information sharing due to its usability, mobile-based, simplicity and user-friendly interface. Those who using this social network, have a variety of reasons and goals, such as communication, entertainment, or professional and business activities, keep update to their friends, and Information sharing. Also, some of them, share information on this social network to escape from the reality, social interaction, and spending time as a habit. The aim of this study, was to study and explore the goal and motivations of Information sharing, on its educational pages which performed successfully in visibility. This study was done based on use and gratification theory. This theory involves to how and why users use the media.

Methodology: In order to explore and evaluate the goals and motivations of Information sharing on these pages, which share information in e-learning context, 30 Instagram educational pages were investigated using qualitative research method, the thematic analysis with exploratory approach. The information available on these pages, including Bio, content, social tagging behavior was observed and analyzed by Maxqda 12.3 software, that used for qualitative data analysis. The sample of this study selected based on competitive benchmarking. So, the targeted sample for this study was selected on the condition that investigated accounts should have more than 20 thousand followers and share information on a specific topic content such as skills, knowledge, or information. These accounts should have educational approach.

Findings: The findings indicated that the goals and motivations of information sharing on these pages were various and different, but economic goals, job opportunities, personal and interpersonal interests, status, and social interaction along with informing goal were the main goals that who people sharing information on these pages had. Therefore, It seems that people that share educational information on this platform have different and various goal and motivations in their information sharing activity. These goals and motivations include economic benefits and personal branding.

¹ f.taghipanahi@gmail.com

² mnowkarizi@um.ac.ir

³ daneshvarz85@gmail.com

Conclusion: Although the investigated pages were sharing Information in the e-learning context, but they had other goals too. This finding, having the economic goals and the personal and job interests maybe due to the nature of the information sharing platform in the research, that is, Instagram. So, these account owners, although have an educational goal, but also had other goals and motivations. They pay attention to this fact that people look at information sharing on Instagram as a business, regardless the subject or theme of content. This could be for a reason that many businesses across the world has attracted to Instagram for its capabilities for build and grow different their businesses. It seems that the goals and motivations of Information sharing could be varied by platform publishing content and information.

Keywords: information sharing, motivations, Instagram, use and gratification theory, visibility



هراتی، هادی؛ حریری، نجلا؛ اسفندیاری مقدم، علیرضا (۱۳۹۹). شناسایی عوامل مؤثر و تدوین الگوی پیشنهادی برای رفتار برنامه‌ریزی نشده کاربران در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی: مطالعه‌ای ترکیبی. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰ (۱)، ۸۰-۱۰۲.

شناسایی عوامل مؤثر و تدوین الگوی پیشنهادی برای رفتار برنامه‌ریزی نشده کاربران در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی: مطالعه‌ای ترکیبی

هادی هراتی^۱، نجلا حریری^۲، علیرضا اسفندیاری مقدم^۳

DOI: [10.22067/riis.v0i0.76766](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.76766)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۰۹

چکیده

مقدمه: یکی از مسائل مهم در حوزه رفتار مراجعان به کتابخانه‌ها، رفتار برنامه‌ریزی نشده^۴ آن‌ها است که می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در توسعه میزان استفاده از منابع و خدمات و یا افزایش فرهنگ استفاده از کتابخانه‌ها در درون جوامع ایفا کند. از این‌رو، پژوهش حاضر، با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر رفتار برنامه‌ریزی نشده کاربران در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی به منظور ارائه الگوی پیشنهادی انجام شده است.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی است که با رویکرد ترکیبی (کیفی- کمی) و با استفاده از روش نظریه پردازی زمینه‌ای^۵ در بخش کیفی و روش پیمایشی- تحلیلی در بخش کمی انجام شده است. ابزار گردآوری داده‌های بخش کیفی مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته و بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته بود. جامعه پژوهش در بخش کیفی را اعضای هیئت علمی و صاحب‌نظران سه حوزه موضوعی کتابداری و اطلاع‌رسانی، مدیریت و روانشناسی تشکیل دادند که با روش نمونه‌گیری هدفمند ترکیبی (هدفمند و سپس گلوله برفی) تعداد ۱۲ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. جامعه پژوهش در بخش کمی دانشجویان عضو کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های فردوسی مشهد، شهید چمران اهواز، تبریز، شیراز و پردیس دانشگاه تهران بودند و حجم نمونه ۶۰۰ نفر تعیین گردید. تجزیه و تحلیل و کدگذاری داده‌های مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار تحلیل

۱ دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی (نویسنده مسئول)، دانشگاه فردوسی مشهد، مرکز اطلاع‌رسانی و کتابخانه مرکزی،

harati-ha@ferdowsi.um.ac.ir

۲ استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران،

n-hariri@srbiau.ac.ir

۳ دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران ali.isfandyari@gmail.com

4. Unplanned Behavior

5. Grounded Theory

داده‌های کیفی MAXQDA 10 انجام شد و در بخش کمی برای تحلیل داده‌ها از روش معادلات ساختاری و نرم‌افزار لیزرل استفاده شد.

یافته‌ها: بر اساس یافته‌های بخش کیفی پژوهش، عوامل محیطی، منابع و خدمات اطلاعاتی، منابع انسانی، ویژگی‌های فردی، عامل موقعیتی زمان و عوامل فرهنگی و اجتماعی به‌عنوان عوامل مؤثر بر رفتار برنامه‌ریزی نشده‌ی کاربران در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی شناسایی شدند و بر این پایه مدل عملیاتی این نوع از رفتارها طراحی گردید. بر پایه مدل عملیاتی، نتایج بخش کمی نشان داد عوامل محیطی از طریق عامل موقعیتی زمان و همچنین عوامل فرهنگی و اجتماعی از طریق ویژگی‌های فردی کاربران بر بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده آن‌ها در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی تأثیرگذار هستند؛ در صورتی که منابع و خدمات اطلاعاتی و منابع انسانی تأثیر معناداری بر بروز این نوع از رفتارها ندارند. در نهایت الگوی پیشنهادی عوامل مؤثر بر رفتار برنامه‌ریزی نشده مراجعان در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی بر اساس نتایج بخش کیفی و کمی پژوهش، طراحی گردید.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش، به نظر می‌رسد، کتابخانه‌های دانشگاهی باید به‌منظور استفاده بهینه و مؤثر از منابع و خدمات، جذب مخاطب و افزایش سطح آگاهی و اطلاعات عمومی مراجعان، به عوامل مؤثر بر رفتار برنامه‌ریزی نشده مراجعان در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌ها توجه ویژه‌ای داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: رفتار اطلاع‌یابی، رفتار برنامه‌ریزی نشده، نظریه‌پردازای زمینه‌ای، کتابخانه‌های دانشگاهی

مقدمه

مهم‌ترین هدف از مجموعه‌سازی و سازمان‌دهی منابع و خدمات در کتابخانه‌ها، اشاعه آن منابع و خدمات است؛ لذا تنها توجه به گردآوری و سازمان‌دهی منابع و خدمات حتی بر اساس نیاز مراجعه‌کنندگان کافی نیست؛ بلکه کتابخانه‌ها باید اطلاعات دقیق‌تری در خصوص رفتار مراجعان کسب نمایند تا با درک نگرش آن‌ها بتوانند برنامه‌ریزی مطلوب‌تری برای ارائه خدمات و استفاده بهتر از منابع خود فراهم سازند و به هدف نهایی خود یعنی اشاعه اطلاعات دست یابند.

به‌طور کلی، رفتار استفاده فرد از منابع یا خدمات اطلاعاتی در کتابخانه‌ها می‌تواند به دو دسته کلی شامل رفتار برنامه‌ریزی شده و رفتار برنامه‌ریزی نشده تقسیم شود. همسو با دیدگاه آجزن (Ajzen, 2006)، در رفتار برنامه‌ریزی شده، عوامل نگرشی، هنجارهای ذهنی، و کنترل رفتاری درک شده منجر به تمایل‌های رفتاری شده و این تمایل‌ها، بر رفتار فرد تأثیر می‌گذارند؛ لذا در رفتارهای برنامه‌ریزی شده، استفاده از خدمات کتابخانه‌ای با قصد از پیش تعیین شده و تصمیم‌گیری عقلانی صورت می‌گیرد. با در نظر گرفتن تعریف‌های مطرح شده در حوزه بازاریابی از جمله تعاریف کیم (Kim, 2003) و بارت (Burnett, 2006)، رفتار برنامه‌ریزی نشده تحت عنوان خرید ناگهانی، خرید آنی، خرید تفننی و از دید روان‌شناسانه تکانه‌ای، از اجزای مهم رفتار مصرف‌کننده است و به خریدهایی گفته می‌شود که هیچ قصد و برنامه قبلی برای آن وجود

نداشته و در یک فرآیند تصمیم‌گیری سریع ناشی از هیجان و انگیزه شکل می‌گیرد. بر این اساس، رفتار برنامه‌ریزی نشده کاربران در محیط‌های کتابخانه‌ای شامل تصمیم‌آنی و سریع فرد در جهت استفاده از منابع یا خدماتی است که در لحظه رخ می‌دهد و از قبل برای آن برنامه‌ریزی نشده است.

مراجعه‌کنندگان اغلب با یک نیاز اطلاعاتی و به‌صورت برنامه‌ریزی‌شده برای استفاده از منابع یا خدمات خاصی به کتابخانه مراجعه می‌کنند ولی همین افراد در هنگام مراجعه و قرار گرفتن در محیط فیزیکی یا مجازی کتابخانه، ممکن است با توجه به محرک‌های موجود، به استفاده از منابع یا خدماتی که از قبل برای آن منابع یا خدمات برنامه و نیتی نداشته‌اند، ترغیب شوند. بنابراین، در شیوه رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه، کاربران از قبل تصمیم به استفاده نمی‌گیرند بلکه به‌واسطه عواملی از جمله محرک‌هایی که در محیط وجود دارد، نسبت به استفاده از منابع، تمایل پیدا می‌کنند.

آمارهای منتشرشده در ایران نشان‌دهنده پایین بودن سرانه مطالعه (سالاری، ۱۳۹۱؛ قاسم و نورمحمدی، ۱۳۹۴) و یا کاهش میزان مراجعه به کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی (عبدالوند و غفاری آشتیانی، ۱۳۸۸؛ محمدزاده و بزرگی، ۱۳۹۱) است. از طرفی دیگر، پژوهش‌های پیشین در حوزه رفتار اطلاع‌یابی^۱ در ایران، منصوریان و سنگری (۱۳۹۴)، نعیمی و محمداسماعیل (۱۳۹۵)، خدادادی (۱۳۹۶) و خارج از ایران، تانوسکودی (Thanuskodi, 2009)، نجوزی، اوچ و ایجیرو (Ngozi, Uche, & Ejiro, 2015) و حسین، حسین و اسلام (Hossain, Hossain, & Islam, 2017)، رفتار اطلاع‌یابی استفاده‌کنندگان از کتابخانه‌ها و یا منابع اطلاعاتی را بر پایه الگوهای برنامه‌ریزی‌شده موردپژوهش و بررسی قرار داده‌اند؛ بااین‌حال، به نظر می‌رسد که ابعاد رفتاری استفاده‌کنندگان کتابخانه‌ها از زاویه‌های پنهان دیگری نیز برخوردار است که بررسی چگونگی شکل‌گیری این رفتارها یعنی رفتار برنامه‌ریزی نشده آن‌ها، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در توسعه میزان استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌ها و یا افزایش فرهنگ استفاده از کتابخانه‌ها در درون جوامع ایفا کند.

عوامل متعددی رفتار استفاده برنامه‌ریزی نشده مراجعین از منابع اطلاعاتی یا خدمات در کتابخانه‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. متأسفانه علی‌رغم اهمیت رفتار برنامه‌ریزی نشده، این نوع رفتار از سوی پژوهشگران در محیط کتابخانه‌ها موردتوجه قرار نگرفته است؛ بر این اساس، مشخص نیست عواملی را که می‌تواند بر رفتار استفاده برنامه‌ریزی نشده دانشجویان از منابع و خدمات کتابخانه، تأثیرگذار باشد، شامل چه عواملی هستند؟ میزان تأثیر آن‌ها بر این نوع از رفتارها چقدر است؟ و چگونه می‌توان آن‌ها را شناسایی کرد؟

با توجه به اهمیت رفتارهای برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات و قابلیت برنامه‌ریزی برای این نوع از رفتارها توسط کتابخانه‌های دانشگاهی، این پژوهش در پی آن است که عوامل تأثیرگذار بر رفتار برنامه‌ریزی نشده مراجعان در استفاده از منابع یا خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی را به‌منظور ارائه الگوی پیشنهادی شناسایی کند. بر این پایه، پرسش‌ها و فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

پرسش‌های پژوهش

۱. عوامل مؤثر بر رفتار برنامه‌ریزی نشده مراجعان در استفاده از منابع یا خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی کدام است؟
۲. الگوی پیشنهادی برای رفتارهای برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی چیست؟

فرضیه‌های پژوهش

۱. عوامل محیطی کتابخانه از طریق عامل موقعیتی زمان تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه دارد.
۲. منابع و خدمات اطلاعاتی بر بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات تأثیر مستقیم و معنی‌داری دارد.
۳. منابع انسانی بر بروز به رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات تأثیر مستقیم و معنی‌داری دارد.
۴. عوامل فرهنگی و اجتماعی از طریق ویژگی‌های فردی کاربران تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه دارد.

مروى بر پيشينه پژوهش

در ادامه مروری بر پژوهش‌های انجام‌شده، در خصوص رفتار کاربران در محیط‌های مختلف خدماتی که نشان‌دهنده تأثیر عوامل مختلف بر رفتار کاربران است، ارائه می‌گردد.

در ایران، نوشین فرد (۱۳۸۴)، کشکولی (۱۳۹۱)، تقی‌زاده (۱۳۹۳) و اسماعیل‌زاده، امرایی، قلی‌پور و مقدم (۱۳۹۶)، هراتی، نوشین فرد، اسفندیاری مقدم، باب‌الحوائجی و حریری (۱۳۹۷) و در خارج از ایران،

ماتیللا و ویرتز (Mattila & Wirtz, 2008)، محمودی میمند و احمدی نژاد (Mahmoudi Maymand & Ahmadinejad, 2011)، گرا و دنی - ایلکبیر (Graa & Dani-Elkebir, 2012) و فلو و مادل برگر (Floh & Madlberger, 2013)، در پژوهش‌های خود، به تأثیر عوامل محیطی بر رفتار اطلاع‌یابی مراجعان به کتابخانه‌ها و یا رفتار مصرف‌کنندگان در فروشگاه‌ها تأکید نمودند. هرچند، در پژوهشی که توسط نظری و قادری عابد (۱۳۹۰)، انجام شد، تأثیر عوامل محیطی بر رفتار خرید ناگهانی مراجعان به‌عنوان نوعی رفتار برنامه‌ریزی نشده، مورد تأیید قرار نگرفت.

در برخی پژوهش‌های داخلی از قبیل نوشین فرد (۱۳۸۴) و محمدی و دوستدار (۱۳۸۷) و خارجی مانند تانوسکودی (Thanuskodi, 2009)، نجوزی، اوچ و ایجیرو (Ngozi, Uche, & Ejiro, 2015)، و خان، احمد و خان (Khan, Ahmad, & Khan, 2017)، رفتار اطلاع‌یابی مراجعان به کتابخانه‌ها، تحت تأثیر منابع اطلاعاتی از جمله کتاب، نشریات ادواری و منابع الکترونیکی، قرار گرفته است. علاوه بر این، محمدی و دوستدار (۱۳۸۷) و طباطبائی شهرآباد (۱۳۹۵)، در پژوهش‌های خود، خدمات اطلاعاتی را به‌عنوان عامل تأثیرگذار بر رفتار اطلاع‌یابی مراجعان معرفی نمودند. هرچند، در پژوهش هراتی و همکاران (۱۳۹۷)، تأثیر منابع و خدمات اطلاعاتی بر رفتار کاربران مورد تأیید قرار نگرفت.

همچنین، تأثیر عامل منابع انسانی، به‌خصوص نحوه برخورد کتابداران و کارکنان سازمانی، بر رفتار اطلاع‌یابی و یا رفتار برنامه‌ریزی نشده مراجعان در پژوهش‌های حصاری (۱۳۸۵)، تقی‌زاده (۱۳۹۳) و ماتیللا و ویرتز (Mattila & Wirtz, 2008)، مورد تأیید قرار گرفت. هرچند، کشکولی (۱۳۹۱)، در پژوهشی، تأثیر منابع انسانی بر رفتار خرید آنی، به‌عنوان نوعی رفتار برنامه‌ریزی نشده، را تأیید نکرد. از جمله عوامل تأثیرگذار دیگر بر رفتار اطلاع‌یابی افراد که در برخی از پژوهش‌ها، مورد توجه قرار گرفته است، عوامل فرهنگی و اجتماعی است. در این خصوص، نوشین فرد (۱۳۸۴)، حصاری (۱۳۸۵) و طباطبائی شهرآباد (۱۳۹۵)، در پژوهش‌هایی، تأثیر این عوامل بر رفتار اطلاع‌یابی افراد را مورد تأیید قرار دادند.

همچنین، حصاری (۱۳۸۵)، تقی‌زاده (۱۳۹۳)، گرا و دنی - ایلکبیر (Graa & Dani-Elkebir, 2012) و خان، احمد و خان (Khan, Ahmad, & Khan, 2017)، عامل زمان و داشتن وقت کافی برای ماندن در محیط‌های اطلاعاتی و یا خدماتی را به‌عنوان عامل تأثیرگذار بر رفتار افراد مورد توجه قرار دادند. هرچند،

در پژوهش‌های کشکولی (۱۳۹۱) و محمودی میمند و احمدی‌نژاد (Mahmoudi Maymand & Ahmadinejad, 2011)، رابطه‌ای بین عامل زمان و رفتار خرید آنی، به‌عنوان نوعی رفتار برنامه‌ریزی نشده، به‌دست نیامد.

در نهایت ویژگی‌های فردی نیز در برخی از پژوهش‌های داخلی از جمله نوشین‌فرد (۱۳۸۴)، نظری و قادری‌عابد (۱۳۹۰)، اسماعیل‌زاده، امرایی، قلی‌پور و مقدم (۱۳۹۶) و خارجی مانند کولثاو (Kuhlthau, 1991)، تریمبلی (Tremblay, 2005)، شارما، سیواکیوماران و مارشال (Sharma, Sivakumaran, & Marshall, 2014)، به‌عنوان عامل تأثیرگذار مهم دیگری بر رفتار اطلاع‌یابی مراجعان در محیط‌های کتابخانه‌ای و یا رفتار برنامه‌ریزی نشده افراد در محیط‌های خدماتی مورد تأیید قرار گرفت.

افزون بر این، هراتی، نوشین‌فرد، اسفندیاری‌مقدم، باب‌الحوائجی و حریری (Harati, Nooshinfard, Isfandiyari-Moghaddam, Babalhavaeji, & Hariri, 2019)، در پژوهشی به شناسایی عوامل مؤثر بر رفتار برنامه‌ریزی نشده کاربران کتابخانه‌های دانشگاهی پرداختند. تأکید و تمرکز این پژوهش شناسایی عوامل مؤثر بر رفتار برنامه‌ریزی نشده کاربران در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی به‌منظور ارائه الگوی کدگذاری محوری با رویکردی کیفی بدون در نظر گرفتن میزان تأثیری که هر یک از این عوامل می‌توانند بر این نوع از رفتارها داشته باشند، بود؛ در حالی که پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر رفتار برنامه‌ریزی نشده کاربران در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی و نشان دادن میزان تأثیر عوامل شناسایی شده بر این نوع از رفتارها، به‌منظور تدوین الگوی پیشنهادی در این خصوص انجام شده است.

مرور پیشینه‌های پژوهش نشان داد، پژوهش‌های مختلف انجام شده در حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی و حوزه بازاریابی در ایران و خارج ایران عوامل تأثیرگذاری را بر رفتار اطلاع‌یابی مراجعان به کتابخانه‌ها و یا رفتار خرید آنی مصرف‌کنندگان، به‌عنوان نوعی رفتار برنامه‌ریزی نشده، مورد تأیید قرار داده‌اند. از جمله این عوامل می‌توان به عوامل محیطی، عوامل فرهنگی و اجتماعی، عامل زمان، منابع و خدمات اطلاعاتی، منابع انسانی و ویژگی‌های فردی افراد اشاره نمود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی است که با رویکرد ترکیبی (کیفی و کمی) با استفاده از روش نظریه‌پردازی زمینه‌ای در بخش کیفی و روش پیمایشی - تحلیلی در بخش کمی انجام شده

است. علت استفاده از روش نظریه زمینه‌ای، نبود مبانی نظری، پیشینه پژوهش و متغیرها و عوامل مشخص برای رفتارهای برنامه‌ریزی نشده در حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی و لزوم شناسایی این عوامل از طریق این روش بود. همچنین، دلیل استفاده از روش پیمایشی-تحلیلی، آگاهی یافتن از میزان تأثیر عوامل شناسایی شده مؤثر بر این نوع از رفتارها بود. ابزار گردآوری داده‌های بخش کیفی، مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته و بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته بود. برای سنجش روایی و پایایی داده‌ها مصاحبه‌های پژوهش چهار معیار اعتبارپذیری^۱، انتقال‌پذیری^۲، قابلیت اطمینان^۳ و تأییدپذیری^۴ در نظر گرفته شد. برای سنجش روایی پرسشنامه، روایی صوری و محتوایی مورد توجه قرار گرفته است. به منظور تعیین پایایی پرسشنامه، تعداد ۳۰ عدد پرسشنامه بین جامعه آماری توزیع شد و مقدار آلفای کرونباخ با استفاده از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس^۵ محاسبه گردید که نتایج به دست آمده برای متغیرهای حاصل از پرسشنامه عبارت بود از عوامل محیطی ۰/۷۴۱، منابع و خدمات اطلاعاتی ۰/۸۴۵، منابع انسانی ۰/۷۱۱، عوامل فرهنگی و اجتماعی ۰/۷۹۱، عامل موقعیتی زمان ۰/۷۵۳، ویژگی‌های فردی ۰/۷۶۶، بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده ۰/۷۲۶؛ لذا پایایی پرسشنامه تأیید گردید.

با توجه به میان‌رشته‌ای بودن موضوع پژوهش، جامعه پژوهش در بخش کیفی را اعضای هیئت علمی و صاحب‌نظران سه حوزه موضوعی رفتار اطلاع‌یابی مرتبط با علم اطلاعات و دانش‌شناسی، رفتار مصرف‌کننده مرتبط با حوزه مدیریت و مطالعات رفتارشناسی مرتبط با حوزه روانشناسی تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه در بخش کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند ترکیبی^۶ (هدفمند و سپس گلوله برفی^۷) استفاده شد. به این صورت با ۱۲ نفر از متخصصان، شامل ۵ نفر از حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، ۵ نفر از حوزه مدیریت و ۲ نفر از حوزه روانشناسی مصاحبه‌ای عمیق و نیمه ساختاریافته حاوی ۴ پرسش باز انجام شد. در بخش کمی پژوهش، جامعه آماری، دانشجویان عضو کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های فردوسی مشهد، پردیس دانشگاه تهران، تبریز، شیراز و شهید چمران اهواز شامل ۶۹۳۵۱ نفر بود. به طور کلی حجم نمونه در روش‌شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده (نمونه) به ازای هر متغیر مشاهده‌شده (گویه‌های پرسشنامه) تعیین شود (عبدالوند و غفاری آشتیانی، ۱۳۸۸)؛ لذا با توجه به پرسشنامه

1. Credibility

2. Transferability

3. Dependability

4. Confirmability

5. SPSS

6. Combination Purposeful Sampling

7. Snowball

۴۰ گویه‌ای پژوهش، با در نظر گرفتن ۱۵ مشاهده برای هر گویه، تعداد ۶۰۰ نفر به عنوان حجم نمونه تعیین گردید. جهت گردآوری اطلاعات از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه و در داخل هر طبقه به صورت تصادفی استفاده شد.

تجزیه و تحلیل و کدگذاری داده‌های مصاحبه‌ها طی سه مرحله کدگذاری باز^۱، کدگذاری محوری^۲ و کدگذاری انتخابی^۳ بر اساس روش نظریه‌پردازی زمینه‌ای و با استفاده از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی مکس کیودی‌ای^۴ ۱۰ انجام شد. در بخش کمی برای تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار لیزرل ۸/۵ استفاده شد.

یافته‌ها

همان‌طور که بیان شد، کدگذاری داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. نتایج حاصل از کدگذاری باز و مقوله‌بندی مصاحبه‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج حاصل از مقوله‌بندی مصاحبه‌ها

ویژگی‌ها	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه جملات
عوامل مرتبط با ارائه‌دهنده منابع و خدمات	عوامل محیطی	معماری ساختمان کتابخانه	«ما توی بحث چیدمان‌ها می‌تونیم توی کتابخانه یکسری کتاب‌ها را طوری بچینیم که انگیزه برداشتن، مطالعه کردن سطحی و بعدش هم نهایتاً مطالعه عمیق را به دنبال داشته باشه». کد مصاحبه‌شونده: ۷
		چیدمان منابع و قفسه‌ها	«طراحی فیزیکی کتابخانه را عرض می‌کنم، این‌رو هدایت توجه تأثیر می‌زاره. این روی اون انتخاب یا رفتار نهایی به عنوان انتخاب تأثیر می‌زاره». کد مصاحبه‌شونده: ۱۰
		جذابیت محیط	«یه بخشی هم بر می‌گرده به اینکه محیط جذاب باشه که فرد توی اون محیط قرار می‌گیره یعنی محیط محیط کسل‌کننده‌ای نباشه، خسته‌کننده‌ای نباشه و فرد وقتی وارد میشه دوست داشته باشه وقت بیشتری را اونجا بپاده و بگذرونه». کد مصاحبه‌شونده: ۴
		شرایط فیزیکی	«یک محیط شادی را به لحاظ رنگ داشته باشه که فرد به مدت زمان بیشتری را توی اون محیط بگذرونه». کد مصاحبه‌شونده: ۴
		محیط‌های الکترونیکی	

1. Open coding
2. Axial coding
3. Selective coding
4. MAXQDA

ویژگی ها	مقوله های اصلی	مقوله های فرعی	نمونه جملات
	منابع و خدمات اطلاعاتی	ویژگی های نهادی منابع	«اگر تازه های کتاب در راستای فکری و موضوعی تحقیقاتی من باشد صد درصد من اونجا بیشتر وقت می دارم. تازه های کتاب می تونه برای من رفتار آتی را به ارمغان بیاره». کد مصاحبه شونده: ۶ «تنوع موضوعات توی اون حوزه می تونه خیلی درواقع توجه را جلب بکنه و طرف را خیلی به سمت برداشتن کتاب های مختلف بکشونه». کد مصاحبه شونده: ۹ «علاقه مندی فرد برای استفاده از خدمات کتابخانه در گروه آگاهی هست که شما باید بهش بدید. برانگیختگی از طریق دادن اطلاعات». کد مصاحبه شونده: ۸ «یکسری فعالیت ها و خدمات جنبی در کتابخانه تون می زارید، این فعالیت ها جنبی خودش ممکنه رفتارهای بدون برنامه ای را باعث بشه». کد مصاحبه شونده: ۳
		ویژگی های نمادی منابع	
		تنوع خدمات	
		معرفی امکانات و خدمات	
	منابع انسانی	نوع برخورد کارکنان	«برخورد کتابدار. اگر کتابدار اهل تعامل نباشه. قیافه ای عبوس داشته باشه. خوب این اجازه نمیده که یک فردی رفتارش شکل بگیره». کد مصاحبه شونده: ۲
		وجود کتابدار راهنما	
عوامل مرتبط با استفاده کننده از منابع و خدمات	ویژگی های فردی	ویژگی های رفتاری	«خیلی از نیازها و خواسته ها که پنهان بوده و فرد به اونها فکر نمی کرده با گشت زنی اونها هویدا می شوند. یادآوری و آشکار کردن نیازهای پنهان ناشی از گشت زنی». کد مصاحبه شونده: ۸ «از لحاظ کارکردی و نهادی می تونه میزان علاقه خودم هم توش دخیل است. اول علاقه است بعد انتخابه. طرف اصلاً چقدر علاقه مند است که بیاد که رفتار آتی انجام بده». کد مصاحبه شونده: ۶ «احساس مثبت به کتابخانه می تونه این اثر را روی توسعه استفاده از کتابخانه در قالب رفتارهای بدون برنامه ایجاد بکنه». کد مصاحبه شونده: ۱
		ویژگی های شناختی و ادراکی	
		ویژگی های شخصیتی ذاتی و اکتسابی	
		ویژگی های نگرشی	
		ویژگی های جمعیتی شناختی	
	عامل موقعیتی زمان	فرصت کافی داشتن	«هر چی فرد بیشتر توی محیط کتابخانه باشه و وقت گذرانی کنه می تونه این پتانسیل را داشته باشه که رفتار بدون برنامه بیشتری از خودش بروز بده». کد مصاحبه شونده: ۴
		زمان ماندن در کتابخانه	
		وقت گذرانی در کتابخانه	
عوامل بیرونی	عوامل فرهنگی و اجتماعی	اعتبار و ارزش کتابخانه	«یک عامل بخصوص بافت فرهنگی است. زمانی که ما جوان بودیم از نظر فرهنگی یک جوی وجود داشت. جو فرهنگی رقابت در کتاب خونی». کد مصاحبه شونده: ۶ «شما بهتر از من می دونید ما همش میام می گیم که سرانه کتابخونی ما کمه. حالا سیستم چکار کرده. سیستم های ما سیستم های آموزشیمون از اون پایین ترین سطح توی این زمینه هیچ قدمی را در جهت تأثیر بر افراد بر نداشتند» کد مصاحبه شونده: ۱۰
		سرانه پایین مطالعه	
		جو فرهنگی کتابخوانی	

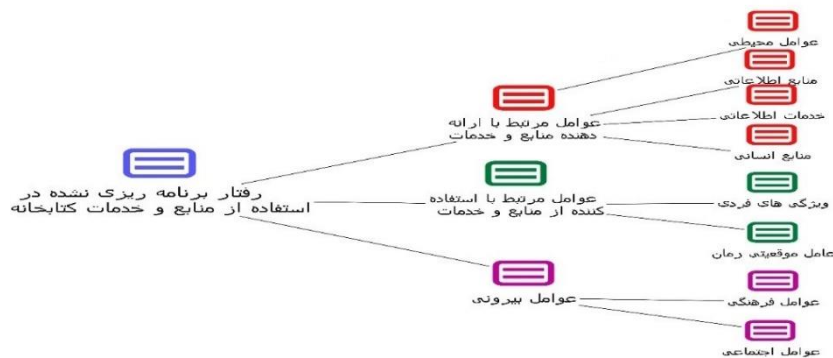
ویژگی‌ها	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه جملات
		رخداد‌های مشاهده‌شده در مسیر کتابخانه حوادث اجتماعی	«امروز داره میاد یک سانه‌ای می‌بینه یا یک حادثه‌ای تو راه می‌بینه این باعث میشه کتابخانه که بیاد بره در این مورد اطلاعات بگیره در صورتی که نیازش هم نبوده تا الآن». کد مصاحبه‌شونده: ۳

در جدول ۱، مقوله‌های فرعی^۱، نتایج حاصل از مقوله‌بندی مفاهیم مصاحبه‌ها و مقوله‌های اصلی^۲ نتایج حاصل از کدگذاری محوری مقوله‌های فرعی هستند. مقوله‌ها در مقایسه با مفاهیم، انتزاعی‌تر بوده و سطحی بالاتر را نشان داده و شالوده ساختن نظریه هستند. همچنین ویژگی‌ها^۳ را «صفات یا خصیصه‌هایی راجع به یک مقوله» تعریف کرده‌اند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۰، ص ۶۱). تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی مصاحبه‌ها و استخراج مفاهیم و تعیین مقوله‌ها، زمینه پاسخ به پرسش اول پژوهش را فراهم نمود، که در ادامه بیان شده است.

پرسش اول پژوهش: عوامل مؤثر بر رفتار برنامه‌ریزی نشده مراجعان در استفاده از منابع یا خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی کدام است؟

بر اساس نتایج جدول ۱ و با توجه به مقوله‌های اصلی شناسایی شده حاصل از تجزیه و تحلیل و کدگذاری داده‌ها مصاحبه‌ها، ۸ عامل به عنوان عوامل مؤثر بر رفتار برنامه‌ریزی نشده کاربران شناسایی شدند که عبارت‌اند از: عوامل محیطی، منابع اطلاعاتی، خدمات اطلاعاتی، منابع انسانی، ویژگی‌های فردی، عامل موقعیتی زمان، عوامل فرهنگی و عوامل اجتماعی. در شکل ۱ که خروجی حاصل از نرم‌افزار مکس کیودی‌ای است، این عوامل نشان داده شده‌اند.

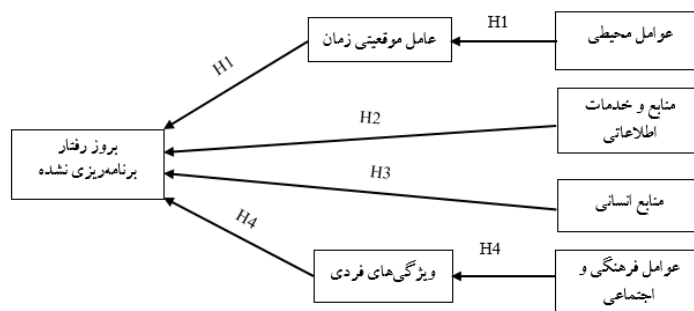
-
1. Sub-Categories
 2. Main Categories
 3. Properties



شکل ۱. عوامل مؤثر بر رفتار برنامه ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه های دانشگاهی

همان طور که در شکل ۱ مشاهده می شود، عوامل محیطی، منابع اطلاعاتی، خدمات اطلاعاتی و منابع انسانی، به عنوان عوامل مرتبط با ارائه دهنده منابع و خدمات، عامل موقعیتی زمان و ویژگی های فردی به عنوان عوامل مرتبط با استفاده کننده از منابع و خدمات و عوامل فرهنگی و عوامل اجتماعی به عنوان عوامل بیرونی، بر رفتارهای برنامه ریزی نشده کاربران، تأثیر گذار هستند.

در صورتی که بتوان مدلی بر اساس عوامل مؤثر بر رفتار برنامه ریزی نشده مراجعان در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه ها بنا نهاد، امکان ارزیابی مطلوب تر میزان اهمیت و تأثیر این عوامل به روش کمی فراهم می گردد. بر این پایه، جهت طراحی مدل عملیاتی پژوهش و تعیین متغیرهای مستقل و میانجی و تأثیر هر یک از این متغیرها بر متغیر وابسته (بروز رفتار برنامه ریزی نشده) از نظر خبرگان مصاحبه شونده استفاده گردید (شکل ۲).



شکل ۲. مدل عملیاتی پژوهش

بر اساس مدل عملیاتی، پژوهش حاضر شامل چهار فرضیه است که در ادامه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش ارائه می‌شود. در جدول‌های ۲ الی ۵ مقادیر آماره t و ضرایب مسیر مربوط به فرضیه‌های پژوهش ارائه شده است. در این جدول‌ها، فرضیه‌های که دارای ضریب مسیر مثبت و مقدار آماره t (بیشتر از ۱/۹۶ باشند، معنادار هستند).

فرضیه اول: عوامل محیطی کتابخانه از طریق عامل موقعیتی زمان تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه دارد.

این فرضیه به بررسی اثر واسطه متغیر «عامل موقعیتی زمان» (متغیر میانجی)، در رابطه بین متغیر مستقل «عوامل محیطی» با متغیر وابسته «بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده» می‌پردازد. برای بررسی اثرات غیرمستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته ضرورت دارد تا شروط زیر برقرار باشد. شرط اول این است که معناداری رابطه بین متغیر مستقل و واسطه تأیید شود و شرط دوم نیز تأیید معناداری رابطه بین متغیر واسطه و وابسته است.

جدول ۲. نتایج آزمون فرضیه اول

رابطه مورد آزمون	ضریب مسیر	آماره t (ت)	نتیجه
عوامل محیطی ← عامل موقعیتی زمان ← بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده	$0/15 = 0/52 \times 0/29$	۷/۷۹ و ۱۶/۳۲	معنادار است

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، متغیر مستقل «عوامل محیطی» بر متغیر میانجی «عامل موقعیتی زمان» با ضریب مسیر ۰/۲۹ و مقدار آماره t (۷/۷۹) تأثیر مثبت و معناداری دارد و همچنین متغیر میانجی «عامل موقعیتی زمان» بر متغیر وابسته «بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده» با ضریب مسیر ۰/۵۲ و مقدار آماره t (۱۶/۳۲) تأثیر مثبت و معناداری دارد؛ بنابراین با توجه به اینکه مقدار هر دو آماره t (بهدست آمده بیشتر از ۱/۹۶ است، شرط اول و دوم برقرار است. بر این اساس، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت عوامل محیطی کتابخانه از طریق عامل موقعیتی زمان تأثیر مستقیم (مثبت) و معنی‌داری بر بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه دارد؛ لذا فرضیه اول پژوهش تأیید می‌گردد.

فرضیه دوم: منابع و خدمات اطلاعاتی بر بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه تأثیر مستقیم و معنی‌داری دارند.

جدول ۳. نتایج آزمون فرضیه دوم

رابطه مورد آزمون	ضریب مسیر	آماره تی (t)	نتیجه
منابع و خدمات اطلاعاتی ← بروز رفتار برنامه ریزی نشده	۰/۰۶	۱/۶۷	معنادار نیست

با توجه جدول ۳، ضریب مسیر بین منابع و خدمات اطلاعاتی و بروز رفتار برنامه ریزی نشده برابر با ۰/۰۶ و مقدار آماره تی (t) برابر ۱/۶۷ است که کمتر از ۱/۹۶ می باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار نیست و درواقع منابع و خدمات اطلاعاتی بر بروز رفتار برنامه ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات تأثیر مستقیم و معنی داری ندارند. بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید نمی گردد.

فرضیه سوم: منابع انسانی بر بروز به رفتار برنامه ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه تأثیر مستقیم و معنی داری دارد.

جدول ۴. نتایج آزمون فرضیه ها

رابطه مورد آزمون	ضریب مسیر	آماره تی (t)	نتیجه
منابع انسانی ← بروز رفتار برنامه ریزی نشده	-۰/۰۲	-۰/۴۸	معنادار نیست

براساس نتایج جدول ۴، ضریب مسیر بین منابع انسانی و بروز رفتار برنامه ریزی نشده برابر با -۰/۰۲ و مقدار آماره تی (t) برابر -۰/۴۸ است که کمتر از ۱/۹۶ می باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان نتیجه گرفت که منابع انسانی بر بروز رفتار برنامه ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات تأثیر مستقیم و معنی داری ندارند. بنابراین فرضیه سوم پژوهش تأیید نمی گردد.

فرضیه چهارم: عوامل فرهنگی و اجتماعی از طریق ویژگی های فردی کاربران تأثیر مستقیم و معنی داری بر بروز رفتار برنامه ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه دارد.

جدول ۵. نتایج آزمون فرضیه ها

رابطه مورد آزمون	ضریب مسیر	آماره تی (t)	نتیجه
عوامل فرهنگی و اجتماعی ← ویژگی های فردی ← بروز رفتار برنامه ریزی نشده	$۰/۳۶ \times ۰/۲۲ = ۰/۰۸$	۶/۸۵ و ۹/۷۵	معنادار است

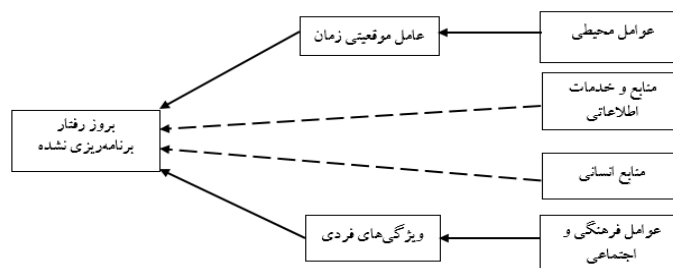
همان طور که جدول ۵ مشاهده می شود، متغیر مستقل «عوامل فرهنگی و اجتماعی» بر متغیر میانجی «ویژگی های فردی» با ضریب مسیر ۰/۳۶ و مقدار آماره تی (t) برابر ۹/۷۵ تأثیر مثبت و معناداری دارد و

همچنین متغیر میانجی «ویژگی‌های فردی» بر متغیر وابسته «بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده» با ضریب مسیر $0/22$ و مقدار آماره تی (t) برابر $6/85$ تأثیر مثبت و معناداری دارد؛ بنابراین با توجه به اینکه مقدار هر دو آماره تی (t) به دست آمده بیشتر از $1/96$ است، شرط اول و دوم (بیان شده در فرضیه اول) برقرار است. بر این اساس، با توجه به مقادیر آماره t و ضریب مسیر به دست آمده، می‌توان گفت عوامل فرهنگی از طریق ویژگی‌های فردی تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه دارد و فرضیه چهارم پژوهش تأیید می‌گردد.

پرسش دوم پژوهش: الگوی پیشنهادی برای رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی چیست؟

با در نظر گرفتن نتایج بخش کیفی و کمی پژوهش می‌توان الگوی پیشنهادی رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی را تدوین نمود. الگوی موردنظر همراه با متغیرها و روابط موجود در شکل ۳ نشان داده شده است.

نتایج تحلیل داده‌های بخش کیفی و همچنین آزمون فرضیه‌های پژوهش، در بخش کمی نشان داد، عوامل محیطی از طریق عامل موقعیتی زمان و عوامل فرهنگی و اجتماعی از طریق ویژگی‌های فردی، تأثیر مستقیم و معناداری بر بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده مراجعه‌کنندگان در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه دارند و هرچند، تأثیر منابع و خدمات اطلاعاتی و منابع انسانی بر بروز رفتارهای برنامه‌ریزی نشده مراجعه‌کنندگان در بخش کمی پژوهش تأیید نشد؛ ولی با توجه تأکید این عوامل توسط خبرگان مصاحبه‌شونده، در الگوی پیشنهادی نیز تأثیر این عوامل به صورت پیکان خط تیره مشخص شده است؛ لذا پیشنهاد می‌شود این الگو در محیط‌های مختلف آزمون شود تا در صورت تأیید به مدلی استاندارد تبدیل گردد.



شکل ۳. الگوی پیشنهادی رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه

بحث و نتیجه گیری

نتایج تجزیه و تحلیل مصاحبه ها نشان داد که عوامل مختلفی بر رفتار برنامه ریزی نشده کاربران در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه، تأثیرگذار هستند که شامل «عوامل محیطی»، «منابع اطلاعاتی»، «خدمات اطلاعاتی»، «منابع انسانی»، «عوامل فرهنگی»، «عوامل اجتماعی»، «عامل موقعیتی زمان» و «ویژگی های فردی» می باشند. همچنین، نتایج به دست آمده از تحلیل داده های کمی نشان داد که از چهار فرضیه پژوهش دو فرضیه (فرضیه های ۱ و ۴) مورد تأیید قرار گرفت؛ اما دو فرضیه دیگر پژوهش (فرضیه های ۲ و ۳) مورد تأیید قرار نگرفت.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون فرضیه اول، عوامل محیطی کتابخانه از جمله میزان نور محیط، نظام قفسه باز، وجود سالن مطالعه، چیدمان قفسه ها، تبلیغات محیطی، معرفی تازه های کتابخانه، سیمای ظاهری و سهولت استفاده از وبسایت کتابخانه و ... از طریق زمانی که مراجعه کنندگان برای ماندن و گشت و گذار در محیط فیزیکی و مجازی کتابخانه صرف می کنند، منجر به بروز رفتار برنامه ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه می گردد. به نظر می رسد یکی از دلایل به دست آمدن چنین نتیجه ای آن باشد که عوامل محیطی ذکر شده می توانند از طریق تأثیر بر مراجعه کنندگان باعث جذب و احساس رضایت آن ها شده و در نتیجه، مراجعه کنندگان زمان بیشتری را در محیط کتابخانه صرف کنند و نسبت به استفاده برنامه ریزی نشده از منابع و خدمات کتابخانه ترغیب شوند. همسو با پژوهش حاضر، برخی پژوهش های پیشین در ایران از جمله نوشین فرد (۱۳۸۴)، کشکولی (۱۳۹۱)، تقی زاده (۱۳۹۳)، اسماعیل زاده، امرایی، قلی پور و مقدم زاده (۱۳۹۶) و هراتی و همکاران (۱۳۹۷)، و خارج از ایران مانند ماتیللا و ویرتز (Mattila & Wirtz, 2008)، تانوسکودی (Thanuskodi, 2009)، محمودی میمند و احمدی نژاد (Mahmoudi Maymand & Ahmadinejad, 2011)، گرا و دنی - ایلکبیر (Graa & Dani-Elkebir, 2012)، فلو و مدل برگر (Floh & Madlberger, 2013)، و هراتی و همکاران (Harati et al., 2019) تأثیر عوامل محیطی بر رفتار کاربران را تأیید کردند. هرچند مغایر با پژوهش حاضر، نتایج پژوهش نظری و قادری عابد (۱۳۹۰) بیانگر عدم تأثیر ویژگی های محیطی بر رفتار کاربران بود.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون فرضیه دوم، عرضه منابع و خدمات اطلاعاتی با کیفیت و متنوع، دسترسی پذیری آسان به منابع و وجود تسهیلات در استفاده از منابع کتابخانه، فعالیت های جنبی کتابخانه، معرفی امکانات و خدمات کتابخانه و افزایش ساعات ارائه خدمات کتابخانه، تأثیری بر بروز رفتار برنامه ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه ندارد. به نظر می رسد دلایل عدم تأثیر منابع و خدمات اطلاعاتی

بر رفتارهای برنامه‌ریزی نشده این است که مراجعه‌کنندگان در هنگام مراجعه به کتابخانه به صورت مستقیم توجهی به منابع و خدمات اطلاعاتی موجود در کتابخانه نمی‌کنند و همچنین کتابخانه‌ها نتوانسته‌اند منابع و خدمات اطلاعاتی خود را به صورت درست معرفی، عرضه و دسترس‌پذیر نمایند. شاید یکی دیگر از دلایل آن را بتوان عدم وجود منابع و خدمات اطلاعاتی با کیفیت و تنوع چشمگیر در کتابخانه‌های دانشگاهی عنوان کرد. برخلاف یافته‌های پژوهش حاضر، در پژوهش‌های محمدی و دوستدار (۱۳۸۷)، طباطبائی شهرآباد (۱۳۹۵)، خان، احمد و خان (Khan, Ahmad, & Khan, 2017)، و هراتی و همکاران (Harati et al., 2019) تأثیر منابع و خدمات اطلاعاتی بر رفتار اطلاعاتی کاربران مورد تأیید قرار گرفت.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون فرضیه سوم، مؤلفه‌های منابع انسانی از جمله برخورد مناسب کارکنان کتابخانه، پیشنهاد منابع اطلاعاتی توسط کارکنان و وجود کتابدار راهنما در کتابخانه تأثیری بر بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه ندارد. به نظر می‌رسد دلیل عدم تأثیر منابع انسانی بر رفتارهای برنامه‌ریزی نشده این است که کتابداران کتابخانه‌ها نتوانسته‌اند ارتباط خوب و مؤثری با مراجعه‌کنندگان برقرار نمایند و همچنین نتوانسته‌اند جهت رفع نیاز اطلاعاتی آشکار و پنهان آن‌ها به‌سوی مراجعه‌کنندگان بخصوص مراجعه‌کنندگان سرگردان رفته و همیشه منتظر رجوع آن‌ها بوده‌اند. همچنین شاید از دلایل دیگر آن بتوان کمبود و یا عدم وجود کتابداران با روابط عمومی بالا و نارضایتی کتابداران از شرایط کاری در کتابخانه‌های دانشگاهی را عنوان کرد. همسو با پژوهش حاضر، کشکولی (۱۳۹۱) نشان داد متغیر رفتار کارکنان به عنوان یک عامل انسانی، نتوانسته است تأثیری بر رفتار مراجعه‌کنندگان داشته باشد. از طرفی دیگر، مغایر با پژوهش حاضر، برخی از پژوهش‌های پیشین از جمله حصاری (۱۳۸۵)، تقی‌زاده (۱۳۹۳)، ماتیلا و ویرتز (Mattila & Wirtz, 2008) و هراتی و همکاران (Harati et al., 2019)، تأثیر منابع انسانی بر رفتار کاربران را اثبات نمودند.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون فرضیه چهارم، عوامل فرهنگی و اجتماعی از جمله جو فرهنگی کتاب‌خوانی و عادت به مطالعه در محیط دانشگاه، اعتبار و ارزش کتابخانه در جامعه، فضای فرهنگی کتاب‌خوانی حاکم بر خانواده، معاشرت با همسالان و دوستان در کتابخانه و توجه به پیشنهادها و آن‌ها در راستای استفاده از منابع و خدمات، از طریق ویژگی‌های فردی مراجعه‌کنندگان منجر به بروز رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه می‌گردد. به نظر می‌رسد علت تأثیر عوامل فرهنگی و عوامل اجتماعی بر ویژگی‌ها فردی مراجعه‌کنندگان به کتابخانه و در نهایت تأثیر این عوامل بر رفتار برنامه‌ریزی نشده آن‌ها این است که عوامل فرهنگی و اجتماعی به عنوان بستر و عواملی زمینه‌ای بر جامعه و خانواده تأثیر

گذاشته و مراجعه کنندگان به کتابخانه‌های دانشگاهی نیز به عنوان افراد جامعه متأثر از شرایط فرهنگی و اجتماعی حاکم بر جامعه و خانواده بوده و در نتیجه ویژگی‌ها فردی آن‌ها تحت تأثیر عوامل فرهنگی و اجتماعی قرار می‌گیرد. همسو با پژوهش حاضر، نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین از جمله نوشین فرد (۱۳۸۴)، حصاری (۱۳۸۵)، طباطبائی شهرآباد (۱۳۹۵) و هراتی و همکاران (Harati et al., 2019)، نشان‌دهنده تأثیر عوامل فرهنگی و اجتماعی بر رفتار اطلاع‌یابی کاربران بود.

در نهایت، با توجه به نتایج بخش کیفی و کمی پژوهش حاضر، الگوی پیشنهادی رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی تدوین گردید. در این الگو تمامی جنبه‌های تأثیرگذار بر رفتار برنامه‌ریزی نشده که از مصاحبه‌های بخش کیفی استخراج شده و در نهایت در بخش کمی مورد سنجش قرار گرفت، منعکس شد. در ضمن، پژوهشی که تاکنون به ارائه الگوی رفتار برنامه‌ریزی نشده در استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌ها پرداخته باشد، به دست نیامد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای زیر در جهت بهبود فرایند اشاعه و استفاده مؤثر از منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی ارائه شده است:

- پیشنهاد می‌شود کتابخانه‌های دانشگاهی عوامل محیطی و عوامل فرهنگی و اجتماعی شناسایی شده در پژوهش حاضر را مورد توجه قرار دهند؛ زیرا نتایج این پژوهش نشان داد که توجه به این عوامل و بهبود آن‌ها می‌تواند باعث شود که مراجعه کنندگان به استفاده بیشتر از منابع و خدمات کتابخانه به صورت برنامه‌ریزی نشده و آنی ترغیب شوند.
- پیشنهاد می‌شود کتابخانه‌های دانشگاهی برای طولانی شدن مدت زمانی که مراجعه کنندگان در محیط فیزیکی و مجازی کتابخانه صرف می‌کنند، برنامه‌های ویژه‌ای داشته باشند زیرا نتایج این پژوهش نشان داد که هر چه مراجعه کنندگان زمان بیشتری را در کتابخانه صرف کنند، به استفاده بیشتر از منابع و خدمات کتابخانه به صورت برنامه‌ریزی نشده و آنی ترغیب می‌شوند و این امر منجر به اشاعه بیشتر منابع و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی خواهد شد.

پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده

- پیشنهاد می‌شود پژوهشی با موضوع مشابه جهت شناسایی عوامل مؤثر بر رفتارهای برنامه‌ریزی نشده مراجعان در سایر کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی از جمله کتابخانه‌های عمومی و تخصصی انجام شود.

- این امر سبب می‌شود تا عوامل مؤثر بر این نوع از رفتارهای کاربران در کتابخانه‌های مختلف شناسایی شده و در اشاعه اطلاعات به این عوامل توجه شود.
- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی کمی مبتنی بر عوامل و متغیرهای شناسایی شده در پژوهش حاضر جهت درک میزان تأثیر هر یک از این عوامل بر رفتار برنامه‌ریزی نشده در کتابخانه‌های مختلف و از دیدگاه مراجعان مختلف مورد توجه قرار گیرد.
 - پیشنهاد می‌شود بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، مدل‌های بومی و ملی رفتار اطلاع‌یابی که به صورت واضح و مشخص بر رفتارهای برنامه‌ریزی نشده کاربران نیز تأکید نموده باشند، را تدوین و آزمون نمود.

منابع

- استراوس، انسلم ال؛ و کوربین، جولیت ام (۱۳۹۰). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای*. (ابراهیم افشار، مترجم). تهران: نشر نی.
- اسماعیل‌زاده، علی؛ امرایی، حافظ؛ قلی‌پور، سارا؛ و مقدم، آرش. (۱۳۹۶). تأثیر جو و طراحی چیدمان فروشگاه‌های اینترنتی، بر رفتار خرید آنی آنلاین مشتریان. *فصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت بازرگانی*، ۹(۲)، ۲۱۳-۲۳۲. Doi: 10.22059/JIBM.2017.60166
- تقی‌زاده، ندا (۱۳۹۳). *بررسی نیازهای اطلاعاتی زنان شاغل و خانه‌دار شهر خلخال (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشگاه الزهرا (س)، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، تهران.
- حصاری، ژیلا (۱۳۸۵). *بررسی نیازهای اطلاعاتی زنان خانه‌دار در کتابخانه‌های عمومی شهر مشهد. پیام بهارستان*، ۶۶(۱۱-۱۴). بازیابی شده در ۶ تیر ۱۳۹۷ از: <http://ensani.ir/fa/article/269165>
- خدادادی، محمد رسول (۱۳۹۶). ارتباط بین رفتار اطلاع‌یابی و باورهای معرفت‌شناختی بر اساس الگوی اطلاع‌یابی ویلسون (مطالعه موردی: دانشجویان تحصیلات تکمیلی مدیریت ورزشی). *مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش*، ۴(۳)، ۴۱-۵۰. بازیابی شده در ۱۵ بهمن ۱۳۹۶ از: http://fmss.journals.pnu.ac.ir/article_3966.html
- سالاری، محمود (۱۳۹۱). *واکاوی و تبیین عوامل عمده مؤثر بر فرهنگ مطالعه در ایران و ارائه مدلی مناسب برای توسعه آن (پایان‌نامه دکتری)*. دانشکده فردوسی، دانشگاه دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، مشهد.
- طباطبائی شهرآباد، سیده زهرا. (۱۳۹۵). *بررسی میزان استفاده نوجوانان از خدمات کتابخانه‌های عمومی سبزوار و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، مشهد.

- عبدالوند، محمدعلی؛ و غفاری آشتیانی، پیمان (۱۳۸۸). ارائه الگویی برای ارزیابی عوامل مؤثر بر تبلیغات شفاهی مثبت در بازار خدمات (مطالعه موردی: بانک‌های شهرستان اراک). *آینده پژوهی مدیریت*، ۲۰ (۲)، ۳۵-۵۱. http://jmfr.srbiau.ac.ir/article_6664_1026.html از: ۱۸ فروردین ۱۳۹۶
- قاسم، امیدعلی؛ و نورمحمدی، حمزه علی (۱۳۹۴). *الگوهای سنجش و اندازه‌گیری رسانه مطالعه در ایران*. مقاله ارائه شده در هشتمین کنفرانس ملی و دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت دانش. تهران: موسسه اطلاع‌رسانی نفت، گاز و پتروشیمی. بازیابی شده در ۱۶ بهمن ۱۳۹۵ از: https://www.civilica.com/Paper-IKMC08-IKMC08_133.html
- کشکولی، محبوبه (۱۳۹۱). *تأثیر عوامل محیطی بر رفتار خرید آنی مشتریان مورد مطالعه فروشگاه رفاه* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده مدیریت و حسابداری، تهران.
- محمدزاده، هاجر؛ و بزرگی، اشرف‌السادات (۱۳۹۱). استفاده کنندگان از کتابخانه ملی ایران و شیوه‌های بهره‌گیری آنان از منابع و خدمات کتابخانه ملی: همخوان یا ناهمخوان با اساسنامه. *فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، ۲۳ (۴)، ۲۲-۳۹. بازیابی شده در ۱۶ بهمن ۱۳۹۵ از: <http://ensani.ir/fa/article/315162>
- محمدی، کورش؛ و دوستدار، دکتر یحیی (۱۳۸۷). نقش کتابخانه مرکزی دانشگاه امام صادق (ع) در تأمین نیازهای اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی آن دانشگاه. *تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*، ۴۲ (۴۸)، ۱۷۵-۲۰۲. بازیابی شده در ۶ تیر ۱۳۹۷ از: https://jlib.ut.ac.ir/article_21325.html
- منصوریان، یزدان؛ و سنگری، محمود (۱۳۹۴). بررسی رفتار اطلاع‌جویی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه خوارزمی در تدوین پایان‌نامه. *مجله تعامل انسان و اطلاعات*، ۲ (۲)، ۸-۱. بازیابی شده در ۲۵ اسفند ۱۳۹۵ از: <https://hii.khu.ac.ir/article-1-2485-fa.html>
- نظری، محسن؛ و قادری‌عابد، امیرحسین (۱۳۹۰). ارائه مدلی جهت بررسی عوامل مؤثر بر رفتار خرید ناگهانی - مورد مطالعه: دانشجویان دانشکده مدیریت دانشگاه تهران - مدیریت بازرگانی، ۳ (۴)، ۱۲۷-۱۴۰. بازیابی شده در ۲۷ مرداد ۱۳۹۵ از: https://jibm.ut.ac.ir/article_28562.html
- نعمی، جمیله؛ و محمداسماعیل، صدیقه (۱۳۹۵). تعیین رفتار اطلاع‌یابی دانش‌پژوهان دانشگاه‌های علوم پزشکی خراسان رضوی با رویکرد شبکه عصبی. *پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۶ (۲)، ۸۰-۹۶. <https://doi.org/10.22067/riis.v6i2.58333>
- نوشین‌فرد، فاطمه (۱۳۸۴). بررسی عوامل مرتبط با رفتار اطلاع‌یابی اعضای هیأت علمی. *مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، ۱۶ (۳)، ۳۹-۵۲. بازیابی شده در ۲۹ اردیبهشت ۱۳۹۶ از: http://nastinfo.nlai.ir/article_595.html

- هراتی، هادی؛ نوشین فرد، فاطمه؛ اسفندیاری مقدم، علیرضا؛ باب الحوائجی، فهیمه؛ و حریری، نجلا (۱۳۹۷). عوامل مؤثر بر رفتار استفاده برنامه ریزی نشده کاربران از منابع و خدمات کتابخانه های دانشگاهی. تعامل انسان و اطلاعات، ۵(۲)، ۱-۱۴. بازیابی شده در ۲۵ تیر ۱۳۹۸ از: <https://hii.khu.ac.ir/article-1-2786-fa.html>
- Ajzen, Icek. (2006). Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations. Available in April 9, 2017 at: <https://pdfs.semanticscholar.org/0574/b20bd58130dd5a961f1a2db10fd1fcbae95d.pdf>
- Burnett, Sandy E. (2006, August 29). *Internal and external trigger cues of impulse buying online* (Thesis, NonPeerReviewed-Master of Science). Oregon State University, Corvallis. Available in February 19, 2017 at: https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/db78tg07w
- Floh, Arne; & Madlberger, Maria. (2013). The Role of Atmospheric Cues in Online Impulse-buying Behavior. *Electronic Commerce Research and Applications*, 12(6), 425-439. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2013.06.001>
- Graa, Amel; & Dani-Elkebir, Maachou. (2012). Application of stimulus & response model to impulse buying behavior of Algerian consumers. *Serbian Journal of Management*, 7(1), 53-64. <https://doi.org/10.5937/sjm1201053G>
- Harati, Hadi; Nooshinfard, Fatemeh; Isfandyari-Moghaddam, Alireza; Babalhavaeji, Fahimeh; & Hariri, Nadjla. (2019). Factors affecting the unplanned use behavior of academic libraries users. *Aslib Journal of Information Management*, 71(2), 138-1354. <https://doi.org/10.1108/AJIM-04-2018-0092>
- Hossain, Md Uzzal; Hossain, Md Arman; & Islam, Md Shariful. (2017). An assessment of the information needs and information-seeking behaviour of members of parliament (MPs) in Bangladesh. *Information and Learning Science*, 118(1/2), 48-66. <https://doi.org/10.1108/ILS-10-2016-0075>
- Khan, Fauz Dar; Ahmad, Sajjad; & Khan, Asad. (2017). Information Seeking Behaviour (ISB) of Teaching Staff and Students using Central Library of the University of Peshawar. *PUTAJ - Humanities and Social Sciences*, 25(1), 145-160. Available in February 5, 2018 at: <http://putaj.puta.pk/index.php/hss/article/view/394>
- Kim, Jiyeon. (2003, August). *College students' apparel impulse buying behaviors in relation to visual merchandising* (Doctoral dissertation). University of Georgia, Athens. Available in March 12, 2017 at: http://purl.galileo.usg.edu/uga_etd/kim_jiyeon_200308_ms
- Kuhlthau, Carol C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361-371. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199106\)42:5<361::AID-ASIS6>3.0.CO;2-#](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199106)42:5<361::AID-ASIS6>3.0.CO;2-#)
- Mahmoudi Maymand, Mohammad; & Ahmadinejad, Mostafa. (2011). Impulse buying: the role of store environmental stimulation and situational factors (An empirical investigation). *African Journal of Business Management*, 5(34), 13057-13065. <https://doi.org/10.5897/AJBM11.2112>
- Mattila, Anna S.; & Wirtz, Jochen. (2008). The role of store environmental stimulation and social factors on impulse purchasing. *Journal of Services Marketing*, 22(7), 562-567. <https://doi.org/10.1108/08876040810909686>
- Ngozi, Okonoko Vera; Uche, Emeka-Ukwu & Ejiro, Ayomanor Kenneth. (2015). Information seeking behaviour of faculty members in a Nigerian university. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3(4), 95-102. Available in April 1, 2017 at: <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2015/05/INFORMATION-SEEKING-BEHAVIOUR-OF-FACULTY-MEMBERS-Full-paper.pdf>

- Sharma, Piyush; Sivakumaran, Bharadhwaj; & Marshall, Roger. (2014). Exploring impulse buying in services: toward an integrative framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 42(2), 154-170. <https://doi.org/10.1007/s11747-013-0346-5>
- Thanuskodi, S. (2009). Information-Seeking Behavior of Law Faculty at Central Law College, Salem. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 282, 1-7. Available in April 1, 2017 at: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/282>
- Tremblay, Amelie J. (2005). *Impulse buying behavior: Impulse buying behavior among college students in the borderlands*. ETD Collection for University of Texas, El Paso. Available in February 19, 2017 at: <https://scholarworks.utep.edu/dissertations/AAI1430979>

Identifying the Factors Affecting and Presenting a Proposed Pattern for Users' Unplanned Behavior in the Use of Academic Library Resources and Services: A Mixed Study

Hadi Harati¹

Ferdowsi University of Mashhad

Nadjla Hariri²

Islamic Azad University, Tehran

Alireza Esfandiari Moghdam³

Islamic Azad University, Hamedan

Abstract

Introduction: One of the important issues in the scope of user behavior in libraries is users' unplanned behavior, which can play a decisive role in developing the use of resources and services or in increasing the culture of using libraries within communities. Therefore, the present study aimed at identifying the factors affecting the unplanned behavior of library users in using the resources and services of academic libraries and presenting a proposed pattern.

Methodology: The present research was applied in terms of purpose that was conducted based on a quantitative-qualitative approach using the grounded theory at the qualitative part and survey-analytical method at the quantitative part. The data collection tool for the qualitative part was a deep and semi-structured interview and for the quantitative part, it was a researcher-made questionnaire. The research population at the qualitative part included the faculty members and experts in three fields of knowledge and information science, management, and psychology. 12 subjects were selected as the sample by combined purposeful sampling (first purposeful and then snowball). The research population at the quantitative part included the student members of the central libraries of the universities Ferdowsi University of Mashhad, Shahid Chamran of Ahvaz, Tehran, Tabriz and Shiraz. The sample size was 600 people. Analyzing and coding interview data were performed with using MAXQDA 10 qualitative analysis software. At the quantitative part, the structural equation method and LISREL software were used to analyze the data.

Findings: Based on the findings of the qualitative part, the factors related to technology, environment, information resources, information services, human resources, individual characteristics, time position, cultural factors and social factors were identified as the factors affecting the unplanned behavior of users in using the resources and services of academic libraries. Accordingly, the operational model of this type of behavior was designed. Based on the operational model, the results of the quantitative part showed that environmental and technological factors affect the unplanned behavior of users in using the resources and services of academic libraries through the time position factor, while cultural and social factors affect this through the individual characteristics of users. Information resources, information services and human resources had no significant effect on the incidence of

1 harati-ha@ferdowsi.um.ac.ir

2 n-hariri@srbiau.ac.ir

3 ali.isfandyari@gmail.com

unplanned behaviors in the use of library resources and services. Finally, the proposed pattern of factors affecting the unplanned behavior of users in using the resources and services of academic libraries was designed based on the results of quantitative and qualitative research part.

Conclusion: According to the findings of the research, it seems that in order to optimize the use of resources and services, attract audiences and increase the level of awareness and information of users, academic libraries should pay special attention to the effective factors in the unplanned behavior of users in using libraries resources and services.

Keywords: Information seeking behavior, Unplanned behavior, Grounded theory, Academic libraries



پازوکی، فاطمه؛ کربلایی آقا کامران، معصومه؛ غائبی، امیر (۱۳۹۹). بازنمون روابط تبارشناختی علمی در متون درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰ (۱)، ۱۰۳-۱۲۷.

بازنمون روابط تبارشناختی علمی در متون درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی

فاطمه پازوکی^۱، معصومه کربلایی آقا کامران^۲، امیر غائبی^۳

DOI : [10.22067/riis.v0i0.84663](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.84663)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۱۲

چکیده

مقدمه: نسب‌شناسی به عنوان یکی از قدیمی‌ترین علوم، به مطالعه رابطه خویشاوندی افراد بشر و توالی و تناسب نسل آنها می‌پردازد و کارکردی مشابه در فضای علمی - دانشگاهی با عنوان «نسب‌شناسی علمی» به کار می‌رود. روابط در یک خاندان و تبار علمی شامل روابط نسبی و روابط غیرنسبی است. غنی‌سازی پیشینه‌های کتابشناختی از طریق شناسایی و افزودن حداکثر روابط میان موجودیت‌ها برای ساختن سوپر رکورد (فرایستاده) حائز اهمیت است و سازماندهی دانش به دنبال رفع این مسئله برای نیل به وب معنایی است. هدف از این پژوهشی بررسی این رابطه و شناخت ابعاد و ویژگی‌های آن به منظور بازتعریف در فهرست‌های رایانه‌ای است.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر با رویکرد ترکیبی و با استفاده از روش‌های تحلیل استنادی و پیمایشی و با ابزارهای سیاهه واری، مصاحبه و پرسشنامه انجام شده است. جامعه آماری پژوهش را کتاب‌های درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی به تعداد ۳۰ عنوان کتاب و ۱۴۵۲ رکورد استنادی تشکیل می‌دهند. تمامی رکوردها در قالب شناسنامه استناد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در مرحله بعد، شناسنامه هر کتاب، شامل تحلیل استنادها و روابط نویسندگان، طی مصاحبه نیمه ساختاریافته، مورد تأیید نویسندگان قرار گرفت.

یافته‌ها: میزان تأثیرپذیری هر یک از نویسندگان از افراد مورد استناد مشخص شد. سپس بر اساس یافته‌های مصاحبه و همچنین تحلیل رزومه نویسندگان، انواع روابط نسبی و غیرنسبی پدیدآور با افراد تحلیل شد.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد که روابط علمی در خاندان علمی نویسندگان کتاب‌های درسی به روشنی قابل ردیابی است؛ دانشجویان برای تبیین و توضیح و توجیه و اعتباربخشی به اساتید خود استناد می‌دهند. بیشترین استناد در مقام تکریم و قدردانی

۱ دانشجوی دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)، pazooki.f@gmail.com

۲ استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه الزهرا (س) (نویسنده مسئول)، mkamram@alzahra.ac.ir

۳ دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)، ghaebi@alzahra.ac.ir

به اساتید است درحالی که بیشترین استناد به دانشجویان در مرور پیشینه‌ها است. با پیوند این یافته‌ها به یافته‌های اثرگذاری، می‌توان به شبکه دلایل استناددهی افراد با توجه به نقش آنها در یک خاندان و تبار علمی پی برد. چنان‌که رابطه روابط تبار علمی با دلایل استناددهی نیز معنادار شده است. استنادها بیشتر در بخش مقدمات و تعاریف و بحث استفاده شده که بیانگر اتکا به دیگران برای توجیه و ارائه تعاریف به کاررفته است. یافته‌ها در بررسی وضعیت نویسندگان نشان داد که گستره نفوذ اندیشه افراد صاحب‌نام در حوزه علوم اطلاعات و دانش‌شناسی از جایگاه و مقبولیت علمی و همچنین در برخی موارد جایگاه‌های اداری آنها نشئت می‌گیرد. همچنین مشخص شد که روابط نسبی جایگاه مهمی در ظهور و بروز اندیشه این افراد در کتاب‌های درسی داشته است. یافته‌ها در بخش اثرگذاری از روابط نسبی نشان داد که استاد دهندگان دارای روابط نسبی تحت تأثیر خاندان علمی خود قرار دارند.

کلیدواژه‌ها: نسب‌شناسی علمی، روابط نسبی، تبارشناسی علمی، پیشینه‌های کتابشناختی، فهرست‌های رایانه‌ای.

مقدمه و بیان مسئله

طراحان و برنامه‌ریزان فهرست‌های کتابخانه‌ای به منظور افزایش کارآمدی و ارائه کارکردهای جدید در فضای متأثر از فناوری‌های نوین و افزودن بر ارزش افزوده استفاده از این منابع باید به‌سوی بازنمون روابط جدید همچون روابط تبارشناختی در فضای متون علمی حرکت کنند. با این حال، انواع این روابط نحوه احصاء آنها و معانی مختلفی که می‌تواند برای این روابط در ذهن نویسندگان و متخصصان فهرست‌نویسی وجود داشته باشد مشخص نیست. بر این اساس، این مسئله مطرح است که چگونه می‌توان از طریق کشف روابط تبارشناختی علمی و تعریف فیلدهای جدید در لایه‌های بیرونی و درونی پیشینه‌های کتابشناختی مرتبط با متون درسی دانشگاهی رشته‌های علمی و حوزه‌های تخصصی آن (مانند رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی)، دانش جدیدی برای کاربر فهرست‌های رایانه‌ای ایجاد کرد؟ این در حالی است که پدیدآورندگان آثار علمی برای تولید محتوای اثر خود از اندیشه‌ها، افکار و دانش سایر پدیدآورندگان پیشین بهره می‌برند و بدین ترتیب چرخه مصرف و تولید دانش را دنبال می‌کنند. شبکه‌های اطلاعاتی، دربرگیرنده دانش فراوانی درباره روابط میان افراد یا موجودیت‌ها هستند و این دانش در شبکه‌ای که روابط در آن طبقه‌بندی نشده نهان است (Wang, Han, Jia, Tang, Zhang & Guo, 2010). شناخت نوع و چگونگی وام‌گیری پدیدآورندگان از یکدیگر به ترسیم زنجیره دانشی در یک حوزه کمک می‌کند. این امر به افزودن یک پیوند جدید به مجموعه پیوندها (در راستای نیل به فرآیندها و وب معنایی) در فهرست‌های رایانه‌ای می‌انجامد و به کاربران کمک می‌کند تا سیر یک اندیشه در خانواده‌های کتابشناختی پیشینه‌های

۱. منظور از کاربران در این پژوهش، جامعه هدف فهرست‌نویسی سطح دو و سه هستند. برای اطلاعات بیشتر:

<https://technicalservices.sites.olt.ubc.ca/files/2011/11/Levels-of-Cataloguing-Report.pdf>

متون علمی را دنبال نمایند. اساساً مسئله پژوهش حاضر آن است که یافتن الگوی روابط تبارشناختی موجود میان پیشینه‌های فهرست‌های رایانه‌ای چگونه است و ملزومات ساختاری مورد نیاز برای طراحی الگوی کارکردی در این زمینه چیست؟ پرسش‌های این پژوهش به دنبال شکل دادن و اعتبار بخشیدن به آن هستند. کتاب‌های درسی^۱ یکی از انواع متون علمی^۲ هستند که مجموعه جامعی از محتواهای علمی در یک شاخه مطالعاتی به شمار می‌روند (واژه‌نامه فراگیران آکسفورد^۳؛ به عبارت دیگر، متون درسی، اثری استاندارد برای آموزش موضوعی خاص محسوب می‌شود (Oxford Learners Dictionary, 2016). این متون توسط افرادی نگاشته می‌شوند که در جامعه علمی خود دارای جایگاه و نقش برجسته هستند (توکل، ۱۳۹۳) و دارای ارتباطات علمی وسیع هستند که این امر از منظر «خاندان علمی» و «تبارشناسی علمی»^۴ در این پژوهش حائز اهمیت است. تبارشناسی یا نسب‌شناسی، به عنوان یکی از قدیمی‌ترین علوم دنیا به مطالعه رابطه خویشاوندی افراد بشر و توالی و تناسب نسل آنها می‌پردازد (سامانی و منتظرالقائم، ۱۳۹۰) و علم‌الانساب در اصطلاح به دانشی گفته می‌شود که به شناسایی و تعیین نسب‌های مردم با احتراز از خطا در نسب اشخاص می‌پردازد (فدایی عراقی، ۱۳۷۷، ۱۹). بر اساس تعریف واژه‌نامه وبستر^۵ نسب‌شناسی به معنای مطالعه تاریخ خاندان و شناسایی ارتباطات میان اعضای مختلف یک خانواده یا خاندان است. از این رو، نسب‌شناسی به ترسیم و بعضاً تفسیر این روابط می‌پردازد. نسب‌شناسی با کارکردی مشابه در فضای علمی/دانشگاهی نیز به کار می‌رود که با عنوان «نسب‌شناسی علمی» شناخته می‌شود که به مطالعه کمی میراث فکری منتقل شده از اساتید و مشاوران (مانند ناظران، مشاوران علمی و ...) و دانشجویان تعبیر می‌شود (Russell & Sugimoto, 2014; Sugimoto, 2009). نسب‌شناسی علمی می‌خواهد به این سؤال پاسخ دهد که افراد در یک حوزه یا خانواده علمی خاص چه کسی هستند و از کجا آمده‌اند و چه ارتباطاتی با دیگر افراد خانواده بزرگ علمی دارند (Hudson, 1991). نسب‌شناسی علمی فقط به یک رشته متکی نیست (Herskovitz, 2012) و ماهیتی میان‌رشته‌ای دارد.

در یک خاندان و تبار علمی روابط نسبی (شامل روابط استاد - شاگردی و شاگرد - استادی) و سایر روابط غیرنسبی وجود دارد. روابط نسبی سطح ۱ شامل رابطه فرد با اساتیدش را در قالب رابطه‌های دانشجوی با اساتید راهنما و مشاورش (در مقاطع تحصیلات تکمیلی کارشناسی ارشد و دکتری) و اساتیدش در

1. Textbooks

2. Scientific Contents

3. Oxford Learners Dictionary (www.oxfordlearnersdictionaries.com)

4. Scientific Family /Scientific Genealogy

5. Merriam Webster's Dictionary (www.merriam-webster.com/dictionary/genealogy)

دوره‌های تحصیلی رسمی و غیررسمی است. در اغلب پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه تبارشناسی علمی و دانشگاهی نیز رابطه دانشجو با استاد راهنما در این سطح و در قالب پایان‌نامه‌های مقاطع تحصیلات تکمیلی به‌ویژه دکتری بررسی شده است. در روابط نسبی سطح ۲، رابطه استاد با دانشجویش در قالب رابطه‌های استاد با دانشجویان صاحب پایان‌نامه (در مقاطع تحصیلات تکمیلی کارشناسی ارشد و دکتری) و سایر دانشجویانش در دوره‌های مختلف تحصیلی تعریف می‌شود. این سطح از روابط غالباً در پژوهش‌ها و مطالعات تبارشناختی علمی مغفول مانده است.

- روابط نسبی سطح ۱ (Genealogical Rels- L1) شامل: استاد راهنما / استاد مشاور (ارشد)، استاد راهنما/استاد مشاور (دکترا)، استاد (کارشناسی، ارشد، دکترا) و سایر: مانند (کارگاه، ضمن خدمت و...);
- روابط نسبی سطح ۲ (Genealogical Rels- L2) شامل: دانشجو (راهنمای دکترایش بوده‌ام)، دانشجو (مشاور دکترایش بوده‌ام)، دانشجو (راهنمای ارشدش بوده‌ام)، دانشجو (مشاور ارشدش بوده‌ام)، دانشجو (دوره کارشناسی)، دانشجو (دوره ارشد)، دانشجو (دوره دکترا).
- روابط غیرنسبی (non Genealogical): شامل: همکلاسی، هم‌دانشگاهی، همکار (دانشگاهی) [در گروه، دانشکده، دانشگاه]، همکار (اجرایی) [اداره، اداره کل، معاونت...، همکار (اجتماعی) [انجمن، کارگروه، همایش]، همکاری در پروژه (طرح، اجرا، احداث و...)، هم‌سفر (فرصت مطالعاتی، مأموریت، همایش، بازدید)، مطالعه آثار (علاقه فردی)، خویشاوندی، توصیه‌شده (توسط...) و غیره.

جنبه دیگری که در رابطه با روابط علمی در مطالعات انجام‌شده مغفول بوده و کمتر موردتوجه قرار گرفته است، سایر رابطه‌های موجود در یک جامعه و خاندان علمی است. ازجمله این رابطه‌ها می‌توان به رابطه‌های میان همکاران دانشگاهی، علمی و سازمانی، پروژه‌ها، فرصت‌های مطالعاتی و همکلاسی‌ها اشاره کرد. در پژوهش حاضر برای نخستین بار و به‌طور جامع به همه این نوع روابط در یک تبار علمی توجه شده و مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند.

با توجه به مباحث طرح‌شده ضرورت دارد تا به‌منظور بررسی هر چه بیشتر این روابط در یک جامعه و تبار علمی پژوهشی انجام شود تا وضعیت این روابط در این تبار مورد بررسی قرار بگیرد. بدین منظور جامعه علمی اطلاعات و دانش‌شناسی مورد توجه و کتاب‌های درسی منتشرشده در این جامعه از منظر شناخت وضعیت این نوع روابط مورد بررسی قرار گرفت. چراکه، پدیدآورندگان آثار علمی برای تولید محتوای اثر خود از اندیشه‌ها، افکار و دانش سایر پدیدآورندگان پیشین بهره می‌برند و بدین ترتیب چرخه

مصرف - تولید دانش را دنبال می‌کنند. شناخت نوع و چگونگی وام‌گیری پدیدآورندگان از یکدیگر به ترسیم زنجیره دانشی یک حوزه و نیز پیگیری سیر اندیشه را در میان اندیشه‌های سیال در پیشینه‌های متون علمی از سوی کاربران کمک می‌کند. کشف الگوی روابط تبارشناختی در کتاب‌های درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی مسئله اصلی این پژوهش است و انتظار می‌رود با شناسایی الگوهای استناددهی و وضعیت روابط موجود در خاندان علمی، اهمیت این روابط به‌منظور استفاده در کاربردهای جدید (از جمله در شکل دادن نسل جدیدی از فهرست‌های رایانه‌ای) مشخص شود.

پرسش‌های پژوهش

۱. روابط تبارشناختی علمی در متون درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از چه الگویی تبعیت می‌کند؟
- ۲-۱ اولویت‌های تأثیرپذیری از روابط تبار علمی در متون درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی کدام‌اند؟

پیشینه پژوهش

در نسب‌شناسی علمی، تأکید بر شناخت پژوهش‌های مختلفی در رابطه با شناسایی روابط تبارشناختی یک حوزه علمی انجام شده است. از جمله این پژوهش‌ها با عنوان «هستی‌شناسی علمی یا آکادمیک» یاد می‌شود. در غالب پژوهش‌های دانشگاهی، این روابط بر مبنای رابطه استاد راهنما و دانشجو و یا روابط هدایت کارهای پژوهشی بررسی شده است. در برخی از پژوهش‌ها همچون پژوهش آنیل، کوریان، دی، ساها و سینها (Anil, Kurian, Dey, Saha, & Sinha, 2018) و پالمرو و کرگین (Palmer & Cragin, 2008) عواملی همچون شبکه استنادات نیز برای تعیین نسب‌های علمی مورد استفاده قرار گرفته است. هیرشمن و همکاران (Hirshman, & et al., 2016) مشخص کردند که در یک موضوع چالش برانگیز پزشکی (جراحی یک غده مغزی بزرگ)، تبارشناسی دانشگاهی جراحان می‌تواند بر نحوه جراحی و نتایج آن‌ها تأثیر بگذارد و دریافتند نتایج پژوهش‌های حوزه مغز و اعصاب تحت تأثیر نسب‌های دانشگاهی و علمی هستند. این یافته‌ها برای تفسیر متون علمی، طراحی برنامه‌های آموزشی پزشکی و راهبردهای مراقبت‌های بهداشتی از اهمیت زیادی برخوردار هستند. در پژوهش‌های دیگر رابطه شاگرد و استاد به رابطه استاد راهنما و دانشجو محدود شده است. مثلاً کیلی و مالن (Kealy & Mullen, 1996) ایده‌ای برای ترسیم فضای استاد - شاگردی در سطح کلان ارائه دادند که در آن این رابطه در یک سطح از یک سازمان روابط شاگرد - استادی و نه در سطح

روابط یک‌به‌یک استاد - شاگرد قابل بررسی است. دیگران نیز در دنباله این پژوهش‌ها (Kelley & Sussman, 2007) به توصیف مدلی در قالب «درخت خانوادگی دانشگاهی» پرداختند و آن را به عنوان مثالی برای فضای استاد - شاگردی ارائه کردند. استدلال آن‌ها بدین گونه بود که با بررسی روابط در سطح کلان می‌توان تغییرات میان روابط را تفسیر و بررسی کرد. آن‌ها پیشنهاد کردند که پژوهش‌های مرتبط با شناخت دودمان دانشگاهی توسعه یابد تا هر فرد دانشگاهی و هیئت علمی بتواند خود را در بافت تاریخی گسترده‌تر در جامعه علمی و تخصصی قرار دهد و سازمان‌ها و حوزه‌های تخصصی نیز تاریخچه فکری و فرهنگی خود را بهتر بشناسند. اغلب آثار این حوزه، دودمان علمی یک شخص را بررسی کرده و یا درخت خانواده علمی یک شخصیت علمی بزرگ (Bennett & Lowe, 2005) نسل‌های ریشه گرفته از افراد خاص را ترسیم کرده‌اند. برخی از پژوهش‌ها بر یک گروه آموزشی خاص در یک دانشکده مثل اعضای هیئت علمی گروه شیمی دانشگاه ویسکانسین مادیسون^۱ و یا اعضای هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه وسترن آنتاریو^۲ متمرکز شده‌اند (Rocke & Ihde, 1979). اسلوینسکی، نایت و رونی (Slowinski, Knight & Rooney, 1997) از روش پژوهشی ترکیبی شامل روش پیمایشی و ارتباطات رسمی و غیررسمی برای ترسیم وضعیت تبارشناختی علمی ۶۷۲ نفر در حوزه دیرین‌شناسی^۳ استفاده کرده‌اند. دو پژوهش در حوزه روانشناسی نیز توسط رابرتسون (Robertson, 1994) و ویلیامز (Williams, 1993) برای ردگیری دودمان دانشگاهی در همکاری‌های علمی انجام شده است. همچنین در رابطه با روابط تبارشناختی علمی وب‌پایه نیز طرح‌هایی مانند طرح تبارشناسی هوش مصنوعی دانشگاه تگزاس در آستین^۴ و طرح عمومی ریاضی در دانشگاه ایالتی داکوتای شمالی^۵ عرضه شده است. میشل (Mitchell, 1992) دانشمندان مطرح در حوزه آموزش فیزیک را شناسایی و دودمان آن‌ها را تعیین کرد. در پژوهش سوگیموتو، راسل و بیچوفسکی (Sugimoto, Russell & Bychowski, 2011) نیز مشخص شد که ۸۰ درصد راهنمایی‌ها توسط ۱۸ درصد از اعضای هیئت علمی کتابداری و اطلاع‌رسانی انجام شده است. در این پژوهش متغیرهای نسب‌نامه علمی اساتید راهنما مانند کشور، دانشگاه و رشته آن‌ها مشخص شد تا ویژگی‌های بین‌رشته‌ای آشکار شود. یافته‌های پژوهش بیانگر سابقه قوی اساتید راهنما در حوزه‌های موضوعی همچون آموزش و روانشناسی و گرایش رو به افول اساتید راهنما با مدرک علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی و افزایش گرایش به اساتید دارای مدرک علوم رایانه،

1. Wisconsin Madison
2. University of Western Ontario (UWO)
3. Rheumatology
4. University of Texas at Austin (<https://www.utexas.edu>)
5. University of North Dakota (<http://und.edu/>)

بازرگانی و ارتباطات در میان حوزه‌های موضوعی است. بنا به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد شده که از تبارشناسی علمی به عنوان شاخصی برای مشخص کردن فضای بین‌رشته‌ای استفاده شود. همچنین مارکیونی‌نی و سولومون، دیویس و راسل (Marchionini, Solomon, Davis & Russell, 2007) برای محاسبه و کمی کردن تبارشناسی دانشگاهی مدلی ارائه کردند. در این پژوهش مفصل که چندین سال به طول انجامید، هشت سنجه جدید با استفاده از پایگاه اطلاعاتی MPACT در حوزه علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی ارائه شده است. در ادامه، شاتان (Shotton, 2010) شاخصی با عنوان سیتو را که نوعی هستی‌شناسی برای توصیف ماهیت اسنادهای ارجاعی در مقاله‌های پژوهشی و سایر آثار علمی دیگر می‌داند و برای استفاده در وب معنایی پیشنهاد داد. ماندرا، ژو و کاتسرابر (Mandra, Zhu & Katzgraber, 2017) با استفاده از ابزارهای مصورسازی، شبکه‌های علمی مرتبط با پژوهشگران علوم رایانه را ترسیم کرده‌اند. در طول انجام این پژوهش مشخص شده است که عامل تأثیرگذار و معتبر برای شناسایی شبکه‌های علمی، تعیین اسنادهای داده شده به یک نویسنده است و به نظر می‌رسد که پژوهشگران برای تقویت جایگاه خود در جامعه علمی به دنبال دریافت اسنادهای بیشتر از جامعه علمی هستند. رویکرد اخیر در جامعه علمی آن است که پژوهشگران به روابط دانشگاهی خود تکیه کنند و برای بهبود وضعیتشان اقدام به انجام اسنادهای متقابل به سایر پژوهشگران نمایند. اگرچه در پروژه‌های نسب‌شناسی، تلاش بر این است که در یک حوزه علمی، روابط افراد مشخص شود اما روش‌های تحلیل استنادی و هم‌تألفی در ایران برای تحلیل همکاری علمی بین نویسندگان استفاده شده است (سهیلی و عصاره، ۱۳۹۲). هر دو گونه به ارائه اشتراک‌های فکری و شخصی و نیز آثار مهم می‌پردازند. (Racherla & Hu, 2010) و از این رو در داخل کشور پژوهش‌های بی‌واسطه و مستقیم در این حوزه انجام نشده است. نزدیک‌ترین حوزه پژوهش‌ها به آن را می‌توان تحلیل‌های هم‌نویندگی دانست. پژوهش‌هایی نظیر بصیریان جهرمی و گرایبی (۱۳۹۳)، فهیمی‌فر و وصفی (۱۳۹۳)، پاپی و نوشین فرد (۱۳۹۳)، عرفان‌منش، روحانی، بصیریان جهرمی و غلامحسین‌زاده (۱۳۹۲)، حریری و نیکزاد (۱۳۹۰) و گرایبی و بصیریان جهرمی (۱۳۹۲) که بر ترسیم شبکه تألیف پژوهشگران حوزه‌های موضوعی خاص تأکید داشته‌اند از این جمله‌اند. در جمع‌بندی این قسمت می‌توان گفت که شبکه‌های مذکور، برای مطالعه ارتباطات دانشمندان و همچنین شهرت، محبوبیت و تکامل فناوری‌ها به کار برده می‌شوند و در حقیقت، نوعی شبکه‌های ارتباطات علمی محسوب خواهند شد (Racherla & Hu, 2010).

روش و جامعه پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد ترکیبی و با استفاده از روش‌های تحلیل استنادی و پیمایشی و همچنین با استفاده از ابزارهای سیاهه واری، مصاحبه و پرسشنامه انجام شده است. جامعه آماری پژوهش را کتاب‌های درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی و نویسندگان آن‌ها تشکیل می‌دهد. حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی به این دلیل انتخاب شده که علاوه بر زمینه آشنایی پژوهشگر، انتظار می‌رود به دلیل تأکید مبانی نظری رشته بر اهمیت استناد و مستندسازی دقیق، استناددهی منابع این حوزه از دقت و تمرکز بالایی برخوردار باشد. از سوی دیگر، مفهوم استناد نیز در آن مورد اجماع و به شیوه استاندارد بین‌المللی انجمن روانشناسی آمریکا (ای‌پی‌ای) است. یادآور می‌شود شیوه‌ای‌پی‌ای پرکاربردترین شیوه استناددهی در علوم انسانی است (APA Citation Guide, 2017). از میان منابع درسی متعدد در رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، منابع منتشرشده توسط سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) بنا به چند دلیل انتخاب شده است. الف. تمام منابع منتشرشده سمت جزو سرفصل‌های مقاطع مختلف رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی محسوب شده‌اند؛ ب. منابع منتشرشده توسط سمت توسط صاحب‌نظران و مؤلفان برجسته در هر حوزه تدوین شده‌اند؛ و پ. منابع منتشرشده توسط سمت، پیش از انتشار داوری می‌شوند و منابع دقیق‌تری چه از نظر محتوا و چه استناددهی هستند. با توجه به بررسی انجام‌شده، منابع منتشرشده در شاخه علم اطلاعات و دانش‌شناسی سمت ۴۹ عنوان است که از این میان آثار با دو شرط ترجمه نبودن منبع و در قید حیات بودن نویسنده به ۳۰ عنوان تقلیل می‌یابد. تمام این کتاب‌ها در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند. بر این اساس، تمامی استندهای کتاب‌های مذکور به تعداد ۱۴۵۲ رکورد یک‌به‌یک مورد بررسی قرار گرفتند و برای هر یک، شناسنامه استناد تهیه شد که نمونه‌ای از آن در شکل ۱ آمده است. استندهای خارجی، غالباً بدون شناخت از افراد و بر اساس جستجوی موضوعی بوده‌اند که به دلیل نداشتن شناخت یا ارتباط با نویسندگان (مگر در مواردی که بنا به اعلام نویسندگان شناخت قبلی وجود داشته)، حذف شدند.

مشخصات اثر مورد استناد	محل و مشخصات استناد	تجزیه و تحلیل استناد
------------------------	---------------------	----------------------

ردیف	ارجاع	تاریخ نشر	فصل	صفحه	حجم	واحد	بحث استاندارد	انگیزه استاندارد ^۱
۱	پیرنیا	۱۳۷۰	۱	۶	۷	خط	تحولات کتابخانه‌ها	تاریخچه بحث

شکل ۱. نمونه‌ای از شناسنامه استاندارد

یادآور می‌شود، پس از تهیه شناسنامه‌های استاندارد، با بررسی اسنادها و همچنین بررسی رزومه نویسندگان، جدولی شامل اطلاعات استنادشونده و نویسنده منبع تهیه شد و بر اساس بسامد و حجم استنادات مرتب شد. فهرست تهیه شده برای هر کتاب، طی مصاحبه با نویسندگان در اختیار ایشان قرار گرفت. در انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، نوع ارتباط و همکاری‌های زمینه‌ای نویسندگان با هریک از افراد مورد استناد احصاء و مشخص شد. همچنین با استفاده از پرسشنامه میزان تأثیرپذیری هر یک از نویسندگان از افراد مورد استناد مشخص شد. سپس بر اساس یافته‌های مصاحبه و پرسشنامه و همچنین تحلیل رزومه نویسندگان، انواع روابط پدیدآور با افراد مورد استناد از منظر روابط نسبی و غیرنسبی و همچنین میزان تأثیرپذیری آنها از هریک تحلیل شد.

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

در این بخش یافته‌های مرتبط با پرسش‌های پژوهش آورده می‌شود.

۱. روابط تبارشناختی علمی در متون درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از چه الگویی تبعیت می‌کند؟ برای این پرسش، دو پرسش فرعی طراحی شد. در زیر پاسخ‌های مرتبط با این دو پرسش آمده است.
- ۱-۱ وضعیت روابط تبارشناختی علمی در متون درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی چگونه است؟ در ابتدا وضعیت اسنادهای موجود در کتاب‌های درسی مورد بررسی از منظر مؤلفان مورد بررسی قرار گرفت. داده‌های مرتبط با وضعیت اسنادی مؤلفان دارای بیشترین استناد در جدول ۱ آمده است.

۱. انگیزه استاندارد بر مبنای دو پژوهش (جمالی مهموئی و توحیدی‌نسب، ۱۳۹۳ و Garfield, 1964) تعیین شد و پس از انجام به تأیید دو متخصص دیگر نیز رسید.

جدول ۱. وضعیت افراد مورد استناد در کتاب‌های درسی مورد بررسی از منظر فراوانی استناد

افراد استنادشونده	فراوانی استناد	حجم استناد (خط)	تعداد کتاب	روابط	
				رابطه نسبی	رابطه غیر نسبی
				فراوانی درصد	فراوانی درصد
قائم مقامی	۴۲	۲۲۶	۱	۰	۴۲
قراملکی	۳۰	۱۶۳/۵	۲	۳۰	۰
نورالله مرادی	۲۹	۱۴۸/۳	۵	۲۴	۵
نوروزی چاکلی	۲۷	۳۲۴/۵	۵	۱۵	۱۲
حری	۲۶	۱۶۰/۳	۱۱	۲۳	۳
حسن زاده	۲۳	۱۵۸	۷	۱	۲۲
رهادوست	۲۲	۱۵۱	۵	۱۸	۴
فتاحی	۲۱	۱۹۰	۷	۷	۱۴

در این جدول افراد مورد استناد در کتاب درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی به ترتیب تعداد استنادهای دریافتی مشخص شده‌اند. قائم مقامی نخستین فردی است که با دریافت ۴۴ استناد آن‌هم در یک کتاب بالاترین تعداد استنادها را به خود اختصاص داده است. با توجه به اینکه ایشان در حوزه‌ای غیر از علوم اطلاعات و دانش‌شناسی فعالیت می‌کنند فاقد روابط نسبی بوده‌اند. باین حال نفر دوم نیز با وجود آنکه در خارج از حوزه علوم اطلاعات و دانش‌شناسی فعالیت دارند باین حال صددرصد روابط وی با پدیدآورندگان کتاب‌های درسی از نوع نسبی بوده است یعنی پدیدآورندگان این کتاب‌ها از دانشجویان ایشان بوده‌اند. نوروزی چاکلی یا ۳۲۴/۵ خط در ۵ کتاب بالاترین حجم استنادهای دریافتی را به خود اختصاص داده است. در مرحله بعد، وضعیت تعدد (بسامد) استنادشوندگان در کتاب‌های درسی، مورد ارزیابی قرار گرفت. داده‌های مرتبط با وضعیت نویسندگانی که بیشترین حضور در استنادها را داشتند در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. وضعیت تعدد (بسامد) استنادشوندگان در کتاب‌های درسی

افراد استنادشونده	کتاب‌های درسی		روابط	
	فراوانی	درصد فراوانی	رابطه نسبی	
			فراوانی	درصد فراوانی
حری	۱۱	۴۸	۲۳	۸۸/۵
حسن‌زاده	۷	۳۰	۱	۴/۳
فتاحی	۷	۳۰	۷	۳۳/۳
ایرج افشار	۶	۲۶	۱	۱۱/۱
فریبرز خسروی	۶	۲۶	۲	۲۲/۲
راستین	۶	۲۶	۵	۳۳/۳
سلطانی	۶	۲۶	۷	۴۶/۷
کوشا	۶	۲۶	۰	۰
			۱۴	۱۱۰

در این جدول مشخص می‌شود که مرحوم دکتر حری با حضور در ۱۱ کتاب (۴۸ درصد همه کتاب‌های درسی مورد بررسی) بیشترین گستره استنادی را به خود اختصاص داده است. بیش از ۸۸/۵ درصد روابط احصاء شده میان نویسندگان کتاب‌های درسی با حری از نوع نسبی و از نوع شاگرد - استادی بوده است. این یافته می‌تواند بیانگر گستره تأثیرگذاری استاد بر اندیشه و فکر دانشجویانش باشد. در گام بعدی وضعیت جنس روابط تبار شناختی علمی (نسبی سطح یک، نسبی سطح ۲ و غیرنسبی) میان نویسنده یا نویسندگان کتاب‌های درسی مورد بررسی با نویسنده یا نویسندگان استنادهای مورد استفاده در این کتاب‌ها مشخص شد. داده‌های این بررسی بر اساس سیاهه واری و مصاحبه و خوداظهاری نویسندگان کتاب‌های درسی مورد بررسی تعیین شد. یافته‌های این بررسی در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. وضعیت جنس روابط در کتاب‌های مورد بررسی

جنس روابط	نسبی	نسبی (سطح ۱)	نسبی (سطح ۲)	غیرنسبی
فراوانی	۲۳۷	۱۹۵	۴۲	۱۲۱۴
درصد فراوانی	۱۶/۳	۱۳/۴	۲/۹	۸۳/۷
مجموع	۱۴۵۱		۱۰۰	۱۰۰

بر اساس داده‌های جدول ۳ مشخص شد که از مجموع ۱۴۵۱ استناد استفاده شده در کتاب‌های مورد بررسی، تعداد ۲۳۷ استناد (۱۶/۳ درصد) دارای روابطی از نوع روابط نسبی هستند؛ یعنی نویسنده کتاب‌های درسی مورد بررسی شاگرد یا استاد بلاواسطه نویسنده استنادهای مورد استفاده در این کتاب‌ها

بوده‌اند. تعداد ۱۲۱۴ استاد (۸۳/۷ درصد) نیز دارای روابط غیرنسبی هستند. به عبارت دیگر نویسنده کتاب درسی با نویسندگان این اسنادها دارای روابط از جنس دیگری به غیر از استاد - شاگردی است. برای اینکه مشخص شود در روابط نسبی میزان توزیع فراوانی رابطه شاگرد - استادی (سطح ۱) و رابطه استاد - شاگردی (سطح ۲) در اسنادهای مورد بررسی چگونه است، داده‌ها تحلیل شد. نتایج در جدول ۳ آورده شده است. بر اساس داده‌های جدول ۳ مشخص می‌شود که میزان روابط نسبی سطح ۱ (شاگرد - استاد) با ۱۳/۴ درصد فراوانی بالاتر از میزان روابط نسبی سطح ۲ (استاد - شاگردی) با ۲/۹ درصد فراوانی است. به عبارت دیگر، نویسندگان کتاب‌های درسی مورد بررسی بیشتر از اینکه به دانشجویان خود استاد دهند به اساتید خود استاد داده‌اند.

در بخش بعدی و به منظور بررسی رابطه روابط تبار علمی با متغیرهایی چون مکان اسنادها، حجم اسنادها و دلایل استناددهی نخست اطلاعات توصیفی هر یک از این متغیرها آورده می‌شود و پس از آن رابطه این متغیرها با روابط تبار علمی مورد بررسی قرار گرفته است. وضعیت اسنادها از منظر مکان وقوع استاد در کتاب‌های درسی مورد بررسی، تحلیل شد. در جدول ۴ وضعیت محل وقوع اسنادها مشخص شده است.

جدول ۴. وضعیت مکان اسنادها در کتاب‌های مورد بررسی

مکان استاد	فراوانی	درصد فراوانی	مکان استاد	فراوانی	درصد فراوانی
مقدمات و تعاریف	۵۸۰	۴۰	بحث	۶۰۳	۴۱/۶
مرور پیشینه	۱۳۸	۹/۵	نتیجه	۳۸	۲/۶
متن اصلی	۶۸	۴/۷	ضمایم	۲۴	۱/۷
مجموع				۱۴۵۱	۱۰۰

همان‌گونه که از داده‌های جدول ۴ مشخص می‌شود، بیشترین مکان‌هایی که از اسنادها در کتاب‌های درسی مورد بررسی استفاده شده است در بخش‌های بحث (با ۴۱/۶ درصد فراوانی) و مقدمات و تعاریف (با ۴۰ درصد فراوانی) است. پس از آن مرور پیشینه (با ۹/۵ درصد فراوانی) قرار دارد. سایر بخش‌های با درصد فراوانی کمتری در رده‌های بعدی قرار می‌گیرند. با توجه به اهمیت سه بخش فوق در تبیین و توضیح اندیشه، توجیه‌پذیری و اعتبارسنجی ایده‌های طرح‌شده در کتاب‌های درسی می‌توان یافته به‌دست آمده را منطقی (قابل حدس) ارزیابی کرد. نکته قابل توجه آنکه، اسنادهایی که از جنس غیرنسبی بوده‌اند با درصد فراوانی ۵/۳ درصد و بیش از دو نوع استاد دارای روابط نسبی (با درصدهای فراوانی ۱/۵ و ۲/۴ درصد) در

متن اصلی آمده‌اند. همچنین استندهای دارای روابط نسبی سطح یک (شاگرد - استادی) در بخش «نتیجه» درصد فراوانی بالاتری نسبت به دو نوع استناد دیگر (با ۰ و ۲/۵ درصد فراوانی) دارند که می‌تواند بیانگر اعتماد افراد به اساتید خود به‌ویژه در بخش نتیجه‌گیری باشد.

در بخش بعدی وضعیت حجم استنادها با توجه به تعداد خط‌های استفاده شده برای ذکر استناد مورد بررسی قرار گرفت. برای این منظور تعداد خط‌های تک‌تک استنادها شمارش شد. به‌منظور انجام ارزیابی کیفی از حجم استندهای به‌کاررفته در کتاب‌های مورد بررسی دامنه تعداد خط‌های مورد استفاده مشخص شد. بر آن اساس این دامنه به سه بخش (با عنوان حجم کم، حجم متوسط و حجم زیاد) تقسیم‌بندی شد و استنادها بر اساس این تقسیم‌بندی شمارش گردید. یافته‌ها نشان داد که حجم استنادها به ترتیب زیاد (۳۸/۴ درصد)، متوسط (۳۳/۴ درصد) و کم (۲۸/۲ درصد) است. این یافته نشان می‌دهد که نویسندگان کتاب‌های درسی در نقل‌قول از سایر منابع، خط‌های نسبتاً زیادی را از این منابع آورده‌اند بدان‌گونه که بالاترین حجم مشخص شده به استنادی اختصاص دارد که ۱۵۰ خط از یک منبع ذکر کرده است. با این حال میانگین استنادها ۶/۳ خط است که به نسبت زیاد است. همچنین وضعیت ارتباط میان سطوح روابط تبار علمی با حجم استنادها بر اساس داده‌های آزمون آماری کروسکال والیس (با مقدار معناداری ۰/۵۲۶) معنادار نبود.

ارتباط روابط تبار علمی با متغیر دلایل استناددهی

در بخش بعدی دلایل استناددهی مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت. بر مبنای متون و استنباط پژوهشگر از استندهای مورد بررسی ۳۷ دلیل برای استناددهی مشخص شد. به‌منظور انجام تحلیل بهتر دلایل مورد استفاده برای استناددهی، ۳۷ دلیل مورد استفاده برای استناد در ۸ دسته (تکریم و قدردانی؛ توجیه و اعتباربخشی؛ مقایسه؛ معرفی روش، ابزار و نمونه؛ نقد و انکار؛ تبیین و توضیح؛ پیش‌بینی و توضیح و مرور پیشینه و سابقه) دسته‌بندی شد. استندهای استخراج‌شده از کتاب‌های درسی مورد بررسی بر اساس این دسته‌بندی جدید بررسی و تحلیل شدند که در جدول ۵ گزارش شده‌اند.

جدول ۵. وضعیت دسته‌بندی دلایل استنادهای مورد استفاده در کتاب‌های مورد بررسی

دلایل	فراوانی	درصد فراوانی	دلایل	فراوانی	درصد فراوانی
تکریم و قدردانی	۹	۰/۶	نقد و انکار	۱۴	۱
توجیه و اعتباربخشی	۳۵۸	۲۴/۷	تبیین و توضیح	۶۹۶	۴۸
مقایسه	۵۷	۳/۹	پیش‌بینی و توضیح	۱۸	۱/۲
معرفی روش، ابزار و نمونه	۱۸۰	۱۲/۴	مرور پیشینه و سابقه	۱۱۹	۸/۲
			مجموع	۱۴۵۱	۱۰۰

همان‌گونه که از داده‌های جدول ۵ مشخص می‌شود سه دلیل نخست برای استناددهی به سایر منابع تبیین و توضیح (۴۸ درصد)، توجیه و اعتباربخشی (۲۴/۷ درصد) و معرفی روش، ابزار و نمونه (۱۲/۴ درصد) است. سایر دلایل با درصد فراوانی کمتر در رده‌های بعدی قرار می‌گیرند. همچنین وضعیت ارتباط میان سطوح روابط تبار علمی با دسته‌های دلایل استناددهی در جدول ۶ نشان داده شده است. با توجه به اینکه متغیرهای سطوح روابط تبار علمی و دسته‌های دلایل استناددهی از جمله متغیرهای کیفی هستند از آزمون ناپارامتری کای اسکوتر برای مشخص کردن معناداری رابطه استفاده شد. داده‌های مربوط به این آزمون در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. وضعیت ارتباط سطوح روابط تبار علمی با دسته‌های دلایل استناددهی

روانپند	دلایل استناددهی														مجموع		
	تکریم و قدردانی		توجیه و اعتباربخشی		مقایسه		معرفی روش، ابزار و نمونه		نقد و انکار		تبیین و توضیح		پیشنهاد و پیش‌بینی			مرور پیشینه و سابقه	
	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی		فراوانی	درصد فراوانی
نسبی (۱)	۵	۲/۶	۵۱	۲۶/۱	۱۱	۵/۶	۱۵	۷/۷	۹	۴/۶	۸۸	۴۵/۱	۷	۳/۶	۹	۴/۶	۱۹۵
نسبی (۲)	۰	۰	۶	۱۴/۲	۱	۲/۴	۸	۱۹	۴	۹/۵	۶	۱۴/۲	۱	۲/۴	۱۶	۳۸/۱	۴۲
غیرنسبی	۴	۰/۳۳	۳۰۱	۲۴/۸	۴۵	۳/۷	۱۵۷	۱۲/۹	۱	۰/۰۸	۶۰۲	۴۹/۶	۱۰	۰/۰۸	۹۴	۷/۷	۱۲۱۴
مجموع	۹	۰/۶	۳۵۸	۲۴/۷	۵۷	۳/۹	۱۸۰	۱۲/۴	۱۴	۱	۶۹۶	۴۸	۱۸	۱/۲	۱۱۹	۸/۲	۱۴۵۱

جدول ۷. آزمون کای اسکوئر برای رابطه معنادار میان سطوح روابط تبار علمی و دسته‌های دلایل استناددهی

معناداری	درجه آزادی	ارزش	کای اسکوئر
۰/۰۰۰۱	۱۴	۱۶۲/۴۲۸	

بر اساس داده‌های جدول ۷ مشخص می‌شود که با توجه به مقدار $p (0/0001)$ و کوچک‌تر بودن آن از سطح معناداری $(0/05)$ رابطه قوی میان سطوح روابط تبارشناختی با دسته‌بندی دلایل استناددهی وجود دارد. بر اساس داده‌های جدول ۷ مشخص می‌شود که دلیل «تکریم و قدردانی» (با $2/6$ درصد فراوانی) در استنادهای دارای روابط نسبی سطح اول (شاگرد - استاد) بیشتر از مقدار درصدهای فراوانی دو نوع استناد دیگر (۰ و $0/33$) است. این یافته می‌تواند ناشی از حس قدردانی دانشجویان نسبت به اساتیدشان باشد. در دلایل «توجیه و اعتباربخشی» (با $26/1$ درصد فراوانی)، «مقایسه» (با $5/6$ درصد فراوانی) و «پیشنهاد و پیش‌بینی» (با $3/6$ درصد فراوانی) نیز استنادهای دارای روابط نسبی سطح یک دارای درصد فراوانی بالاتری نسبت به درصدهای فراوانی دو نوع استناد دیگر هستند. این یافته نیز می‌تواند ناشی از اعتماد دانشجویان به نظرات و نوشته‌های اساتید خود باشد. در دلایل «معرفی روش، ابزار و نمونه» (با 19 درصد فراوانی)، «نقد و انکار» (با $9/5$ درصد فراوانی) و «مرور پیشینه و سابقه» (با $38/1$ درصد فراوانی) استنادهای دارای روابط نسبی سطح دوم (رابطه استاد - شاگرد) دارای درصد فراوانی بالاتری نسبت به درصدهای فراوانی دو نوع استناد دیگر هستند. این یافته نیز می‌تواند ناشی از تلاش افراد برای پشتوانه‌سازی نظری و پژوهشی برای اثر خود با استفاده از نظرات و پژوهش‌های دانشجویانشان باشد. در دلیل تبیین و توضیح (با $49/6$ درصد فراوانی) استنادهای دارای روابط غیر نسبی دارای درصد فراوانی بالاتری نسبت به درصدهای فراوانی دو نوع استناد دیگر هستند. این یافته نیز می‌تواند ناشی از تلاش افراد برای استفاده از نظرات و دیدگاه‌های مختلف به‌منظور تبیین و توضیح مفاهیم و دیدگاه‌ها باشد.

۲-۱ اولویت‌های تأثیرپذیری از روابط تبار علمی در متون درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی کدام‌اند؟

به‌منظور ارزیابی میزان تأثیرپذیری استنادهای مورد استفاده در کتاب‌های درسی از روش خوداظهاری نویسندگان این آثار استفاده شد. بدین منظور با استفاده از ابزار پرسشنامه داده‌های مرتبط گردآوری شد. در جدول ۸ وضعیت ارتباط انواع روابط (نسبی و غیرنسبی) با سطح تأثیر نویسندگان آنها در شکل‌گیری مفاهیم و مطالب کتاب‌های درسی نشان داده شده است. توجه به اینکه متغیرهای مورد بررسی از

جمله متغیرهای کیفی هستند از آزمون ناپارامتری من ویتنی برای مشخص کردن معناداری تفاوت میان میانگین‌های دو گروه نسبی و غیرنسبی استفاده شد. داده‌های مربوط به این آزمون در جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸. وضعیت ارتباط انواع روابط تبار علمی با سطح تأثیر در کتاب‌های مورد بررسی

مجموع	سطح تأثیر										روابط
	خیلی زیاد		زیاد		متوسط		کم		خیلی کم		
	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	
نسبی	۹	۳/۸	۳۱	۱۳/۱	۵۳	۲۲/۴	۴۳	۱۸/۱	۱۰۱	۴۲/۶	۲۳۷
غیرنسبی	۲۵۴	۲۰/۹	۳۰۶	۲۵/۲	۲۰۰	۱۶/۵	۲۹۷	۲۴/۵	۱۵۷	۱۲/۹	۱۲۱۴
مجموع	۲۶۳	۱۸/۱	۳۳۷	۲۳/۲	۲۵۳	۱۷/۴	۳۴۰	۲۳/۴	۲۵۸	۱۷/۸	۱۴۵۱

جدول ۹. یافته‌های آزمون من ویتنی در رابطه با تفاوت میانگین سطح تأثیر در روابط تبار علمی

روابط	فراوانی	محدوده میانگین تأثیر استنادها	شاخص من ویتنی یو	Z	سطح معناداری
غیرنسبی	۱۲۱۴	۶۷۷/۷۰	۸۵۲۲۷/۰۰۰	-۱۰/۱۵۴	۰/۰۰۰۱
نسبی	۲۳۷	۹۷۳/۳۹			
مجموع	۱۴۵۱				

بر اساس داده‌های جدول ۹ مشخص می‌شود که با توجه به مقدار $p (۰/۰۰۰۱)$ و کوچک‌تر بودن آن از سطح معناداری $(۰/۰۵)$ تفاوت میانگین سطح تأثیر در انواع مختلف روابط تبارشناختی کاملاً معنادار است. با توجه به محدوده میانگین تأثیر استنادها مشخص می‌شود که میانگین سطح تأثیر در استنادهای دارای روابط نسبی بیشتر از میانگین سطح تأثیر در استنادهای دارای روابط غیر نسبی است.

برای بررسی بیشتر، وضعیت سطح تأثیر نویسندگان در استنادهای مرتبط به دو سطح یک (شاگرد - استاد) و سطح دو (استاد - شاگرد) روابط نسبی علاوه بر رابطه غیرنسبی بررسی شد. داده‌های این بررسی در جدول ۱۰ نشان داده شده است. با توجه به نوع متغیرهای مورد بررسی که از نوع کیفی هستند، برای آزمون معناداری تفاوت میانگین از آزمون ناپارامتری کروسکال والیس استفاده شد (جدول ۱۱).

جدول ۱۰. وضعیت ارتباط سطوح روابط تبار علمی با سطح تأثیر در کتاب‌های مورد بررسی

مجموع	سطح تأثیر										روابط (سطوح)
	خیلی زیاد		زیاد		متوسط		کم		خیلی کم		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
نسبی (سطح ۱)	۵	۲/۶	۱۶	۸/۲	۳۵	۱۷/۹	۴۰	۲۰/۵	۹۹	۵۰/۸	۱۹۵
نسبی (سطح ۲)	۴	۹/۵	۱۵	۳۵/۷	۱۸	۴۲/۸	۳	۷/۱	۲	۴/۸	۴۲
غیر نسبی	۲۵۴	۲۰/۹	۳۰۶	۲۵/۲	۲۰۰	۱۶/۵	۲۹۷	۲۴/۵	۱۵۷	۱۲/۹	۱۲۱۴
مجموع	۲۶۳	۱۸/۱	۳۳۷	۲۳/۲	۲۵۳	۱۷/۴	۳۴۰	۲۳/۴	۲۵۸	۱۷/۸	۱۴۵۱

جدول ۱۱. آزمون کروسکال والیس برای تفاوت میانگین سطح تأثیر در سطوح مختلف روابط تبار علمی

روابط (سطوح)	فراوانی	محدوده میانگین حجم استنادها	کای اسکوتر	درجه آزادی	سطح معناداری
غیر نسبی	۱۲۱۴	۶۷۷/۷۰	۱۴۲/۲۰۳	۲	۰/۰۰۰۱
نسبی (سطح ۱)	۱۹۵	۱۰۵۰/۶۹			
نسبی (سطح ۲)	۴۲	۶۱۴/۵۱			
مجموع	۱۴۵۱				

بر اساس داده‌های جدول ۱۱ مشخص می‌شود که با توجه به مقدار $p(0/0001)$ و کوچک‌تر بودن آن از سطح معناداری $(0/05)$ تفاوت میانگین سطح تأثیر در سطوح مختلف روابط تبار علمی نیز کاملاً معنادار است. با توجه به محدوده میانگین تأثیر استنادها مشخص می‌شود که میانگین سطح تأثیر در استنادهای دارای روابط نسبی سطح یک (شاگرد - استاد) بیشتر از میانگین سطح تأثیر در استنادهای دارای روابط غیر نسبی و نسبی سطح دو (استاد - شاگرد) است. همچنین میانگین سطح تأثیر در استنادهای دارای روابط غیرنسبی بیشتر از میانگین سطح تأثیر در استنادهای دارای روابط نسبی سطح دو (استاد - شاگرد) است. این یافته بیانگر تأثیرپذیری بیشتر افراد از اساتید خود در شکل‌گیری مفاهیم و مطالب کتاب‌های درسی است و تأثیر اساتید بلافاصله این افراد را به اثبات می‌رساند. همچنین این افراد تأثیرپذیری کمتری را از دیگر افراد از جمله دانشجویان خود گرفته‌اند.

بحث و نتیجه گیری

علی رغم پیشرفت‌های زیاد ذخیره‌سازی اطلاعات، فرایند بازیابی (شامل ارائه و نمایش) از نظر ساختار و مفهوم همچنان ابتدایی است و دانش ناچیزی برای کاربر ایجاد می‌کند یا بر دانش وی چندان نمی‌افزاید. این امر برای کاربران حرفه‌ای‌تر که دارای تخصص موضوعی هستند در پی اطلاعات عمیق‌تر از فهرست کتابخانه کمک می‌گیرند، ضرورت ویژه می‌یابد. چراکه کاربران رفتار اطلاع‌یابی دقیق‌تر و پیشینه دانشی غنی‌تری دارند و همچنین به دنبال «منابع علمی» به جای «منابع اطلاعاتی کلی/عمومی» هستند. این امر به‌ویژه با گسترش رشته‌های دانشگاهی، رشد علم و توسعه دانشگاه‌ها اهمیت بیشتری می‌یابد چراکه متخصصان به اتکای منابع علمی به دنبال تعمیق و تولید دانش هستند تا آموزش و پژوهش پایه‌ای یکدیگر به پیش روند و منجر به ایجاد یک «پایگاه دانشی» شوند. پایگاه‌های دانشی (اکبری، ریگی و فتاحی، ۱۳۹۸) بر مبنای یافته‌های این پژوهش مشخص می‌شود که روابط مطرح در خاندان و تبار علمی ازجمله روابط نسبی و غیر نسبی دارای اهمیت هستند و ضرورت دارد که این نوع روابط در بازنمون وضعیت یک جامعه علمی موردنظر و خدماتی در راستای رصد وضعیت شکل‌گیری یک فکر و اندیشه بر مبنای این روابط طراحی و عرضه گردد. همان‌گونه که در پژوهش‌های مرتبط با نسب‌شناسی دانشگاهی ازجمله میشل (Mitchell, 1992)؛ کیلی و مالن (Kealy & Mullen, 1996)؛ اسلوینسکی، رایت و رونی (Slowinski, Knight, & Rooney, 1997)؛ راک و ایده (Rocke & Ihde, 1979)؛ هیرشمن و همکاران (Hirshman, & et al., 2016) به اهمیت رابطه دانشجو با اساتیدش به‌ویژه اساتید راهنمای پایان‌نامه‌هایش تأکید شده بود، در این پژوهش نیز اهمیت روابط نسبی به‌ویژه روابط نسبی (سطح یک: روابط شاگرد - استادی) در تأثیرگذاری علمی تأیید شد. همچنین مشخص شد که دانشجویان بیشتر برای تبیین و توضیح و همچنین توجیه و اعتباربخشی افکار خود به سراغ استاد به آثار اساتید خود می‌روند. همچنین آنها در مقام تکریم و قدردانی نیز بیشتر سراغ آثار اساتید خود رفته و دست به استناددهی می‌زنند. اساتید نیز بیشتر برای استفاده از یافته‌های دانشجویان خود در پیشینه آثارشان اقدام به استناددهی به آثار آنها می‌کنند. بدین ترتیب می‌توان تا حدودی به شبکه دلایل استناددهی افراد با توجه به نقش آنها در یک خاندان و تبار علمی پی برد. از این‌رو است که ارتباط میان روابط تبار علمی با دلایل استناددهی نیز معنادار شده است. همچنین با وجود معنادار نشدن ارتباط روابط تبار علمی با مکان و حجم استناد می‌توان دریافت که فارغ از نوع استناد، حجم استنادها در آثار تألیفی

1. Scientific Resources

2. General Resources

تا حدودی زیاد است بدان گونه که میانگین حجم استناد در کتاب‌های درسی در حد ۶/۳ خط بوده است. همچنین از استنادها بیشتر در بخش مقدمات و تعاریف و بخش بحث کتاب‌های درسی استفاده شده است که می‌تواند بیانگر تلاش برای توجیه و ارائه تعاریف درست و علمی از مفاهیم مورد بحث در این کتاب‌ها باشد. در بررسی وضعیت نویسندگان دارای بیشترین استناد و بیشترین حضور در کتاب‌های درسی نیز می‌توان دریافت که گستره نفوذ اندیشه افراد صاحب‌نام در حوزه علوم اطلاعات و دانش‌شناسی از جایگاه و مقبولیت علمی و همچنین در برخی موارد جایگاه‌های اداری آنها نشئت می‌گیرد. همچنین مشخص شد که روابط نسبی جایگاه نسبتاً مهمی در ظهور و بروز اندیشه این افراد در کتاب‌های درسی داشته است بدان گونه که دکتر حری با بیشترین گستره نفوذ در میان استنادهای استفاده شده در کتاب‌های درسی دارای ۸۸/۵ درصد روابط نسبی بوده است؛ یعنی نویسندگان این کتاب‌های درسی از شاگردان ایشان بوده و از فکر و اندیشه این استاد در شکل دادن به مفاهیم و مباحث کتاب خود بهره برده‌اند. این یافته مؤید یافته‌های پالمر و کرگین (Palmer & Cragin, 2008) است. این درصد تأثیرگذاری را کم‌ویش در رابطه با برخی از افراد حاضر در این لیست به‌ویژه اعضای هیئت علمی آموزشی دانشگاه‌ها می‌توان مشاهده کرد. ماندرا، ژو و کتسرابر (Mandra, Zhu, & Katzgraber, 2017) نیز نشان داده بودند که روابط نسبی می‌تواند عامل تأثیرگذار و معتبری برای شناسایی شبکه‌های علمی قدرتمند در یک رشته و جامعه علمی باشد و از این طریق می‌توان وضعیت رشد اندیشه‌ها در آن جامعه را رصد کرد. با توجه به چنین تحلیلی می‌توان انتظار داشت که با به رسمیت شناختن روابط تبار علمی به‌ویژه روابط نسبی بتوان خدمات نوینی را به‌ویژه در حوزه‌های کاربردی مختلف از جمله حوزه سازماندهی اطلاعات و در نظام‌های اطلاعاتی (از جمله فهرست‌های رایانه‌ای) طراحی و ارائه کرد. چنانچه بتوان با استفاده از فناوری‌های نوین و بازنمون این روابط، امکان ردیابی یک تفکر و اندیشه را با رصد روابط تبارشناختی صاحبان آن اندیشه‌ها مشخص کرد می‌توان به ایجاد ارزش افزوده در نظام‌های اطلاعاتی همچون فهرست‌های رایانه‌ای خوش‌بین بود. با توجه به این تحلیل پیشنهاد می‌شود:

* وضعیت روابط تبار علمی در الگوها و نرم‌افزارهای کاربردی ارائه شده برای سازماندهی و بازیابی اطلاعات بررسی و کاربرد آنها برای ارائه خدمات دارای ارزش افزوده مشخص شود.

* روابط تبار علمی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین روابط مطرح در یک جامعه علمی در رشته‌های دیگر دانشگاهی مورد بررسی و نقشه دانش آن رشته‌ها بر این مبنا طراحی و ارائه شود.

* با بررسی عمیق تر از منظر جامعه‌شناختی و ارتباط‌شناسی، وضعیت روابط تبار علمی در لایه‌های موجود در یک جامعه علمی بررسی شود تا چالش‌های ظهور و بروز اندیشه‌ها و استناد به آنها مشخص و مورد تحلیل قرار گیرد.

منابع

- اکبری، علی؛ ریگی، طاهره؛ فتاحی، رحمت‌الله (۱۳۹۸). از رفتار اطلاع‌یابی تا رفتار دانش‌یابی: واکاوی سیر تحول مفهومی و نظری. *پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات*، ۳۴ (۴)، ۱۹۶۶-۱۹۳۹. بازیابی شده در ۱۸ آبان ۱۳۹۸ از: <http://ijpm.irandoc.ac.ir/article-1-3170-fa.html>
- بصیریان جهرمی، رضا؛ گرابی، احسان (۱۳۹۳). *علم‌سنجی اطلاع‌سنجی: مطالعه یک دهه پژوهش‌های سنجش کمی* در ایران (۱۳۸۱-۱۳۹۱) *مجله علم‌سنجی کاسپین*، ۱، ۱۹-۲۷. بازیابی شده در ۲۰ دی ۱۳۹۸ از <https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?id=249589>
- پایی، زینب؛ نوشین فرد، فاطمه (۱۳۹۳). الگوی هم‌تألفی پژوهشگران ایرانی حوزه سم‌شناسی در پایگاه موسسه اطلاعات علمی. *دوماهنامه مدیریت اطلاعات سلامت*، ۳۵، ۴۹-۵۹. بازیابی شده در ۲۰ دی ۱۳۹۸ از <https://www.magiran.com/paper/1281961>
- توکل، محمد (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی علم*. تهران: نص.
- جمالی مهموئی، حمیدرضا؛ توحیدی‌نسب، فریبا. «انواع انگیزه‌های استناد در متون علمی». *کتاب ماه کلیات*، (۱۹۸)، ۶۴-۷۱. بازیابی شده در ۲۰ دی ۱۳۹۸ از <https://www.magiran.com/paper/1276989>
- حریری، نجلا؛ نیکزاد، مهسا (۱۳۹۰). شبکه‌های هم‌تألفی در مقالات ایرانی در پایگاه ISI بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۹. *پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات*، ۶۶، ۸۴۴-۸۲۵. بازیابی شده در ۲۰ دی ۱۳۹۸ از <http://ensani.ir/file/download/article/20120419195442-8056-52.pdf>
- سامانی، محمود؛ منتظرالقائم، اصغر (۱۳۹۰). دانش نسب‌شناسی با تکیه بر نقش شیعیان امامی، *فصلنامه پژوهشی تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی*، ۳، ۶۶-۳۷. بازیابی شده در ۲۰ دی ۱۳۹۸ از <http://ensani.ir/file/download/article/20131211081907-9893-2.pdf>
- سهیلی، فرامرز؛ عصاره، فریده (۱۳۹۲). بررسی تراکم و اندازه شبکه اجتماعی موجود در شبکه هم‌نویسندگی مجلات علم اطلاعات. *پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات*، ۷۶، ۳۷۲-۳۵۱. بازیابی شده در ۲۰ دی ۱۳۹۸ از <http://ensani.ir/file/download/article/20140617101118-9543-149.pdf>
- عرفان منش، محمدامین؛ روحانی، والاعلی؛ بصیریان جهرمی، رضا؛ غلامحسین زاده، زهره (۱۳۹۲). بررسی مشارکت پژوهشگران روانشناسی و روانپزشکی کشور در تولید علم. *پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات*، ۷۵، ۱۶۳-۱۳۷. بازیابی شده در ۲۰ دی ۱۳۹۸ از <http://ijpm.irandoc.ac.ir/article-1-2144-fa.html>
- فدایی عراقی، غلامرضا (۱۳۷۷). *مقدمه‌ای بر شناخت اسناد آرشیوی*. تهران: سمت.

فهمی‌فر، سپیده، وصفی، محمدرضا (۱۳۹۳). تحلیل شبکه هم تألفی، مجلات و موضوعات هسته مقالات حوزه کتاب الکترونیکی. فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۳۰، ۸۵-۱۰۸. بازیابی شده در ۲۰ دی

۱۳۹۸ از <https://www.sid.ir/FileServer/JF/4018813923005.pdf>

گرایی، احسان؛ بصیریان جهرمی، رضا (۱۳۹۲). ترسیم شبکه هم تألفی پژوهشگران حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی با استفاده از شاخص‌های تحلیل شبکه‌های اجتماعی مطالعه موردی: فصلنامه کتابداری و

اطلاع‌رسانی. فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۶۳، ۱۲۲-۱۰۱. بازیابی شده در ۲۰ دی ۱۳۹۸ از

<https://www.sid.ir/FileServer/JF/591139538004.pdf>

Anil, S., Kurian, A., Dey, S. R., Saha, S., & Sinha, A. (2018). Genealogy tree: understanding academic lineage of authors via algorithmic and visual analysis. arXiv preprint arXiv:1803.02352. Published E-print in arXiv, accessible at: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1803/1803.02352.pdf>

Bennett, A. F., & Lowe, C. (2005). The academic genealogy of George A. Bartholomew. *Integrative and comparative biology*, 45(2), 231-233. <https://doi.org/10.1093/icb/45.2.231>

Herskovitz, A. (2012). A Suggested Taxonomy of Genealogy as a Multidisciplinary Academic Research Field. *Journal of Multidisciplinary Research*, 4(3), 5-21. accessible at:

https://www.researchgate.net/profile/Arnon_Hershkovitz/publication/281147036_A_Suggested_Taxonomy_of_Genealogy_as_a_Multidisciplinary_Academic_Research_Field/links/55d83c7308aeb38e8a85e9b6/A-Suggested-Taxonomy-of-Genealogy-as-a-Multidisciplinary-Academic-Research-Field.pdf (viewed: 15/7/2019).

Hirshman, B. R., Tang, J. A., Jones, L.A., Proudfoot, J. A., Carley, K.M., Marshall, L., Carter, B.S., Chen, C.C (2016). Impact of medical academic genealogy on publication patterns: an analysis of the literature for surgical resection in brain tumor patients. *Annals of neurology*, 79(2), 169-177. DOI: <https://doi.org/10.1002/ana.24569>

Garfield, E. (1964). "Science Citation Index"-A New Dimension in Indexing. *Science*, 144(3619), 649-654. accessible at: <https://www.jstor.org/stable/1712875?seq=1> (viewed: 15/7/2019).

Hudson, M. (1991). The Effect Of'Roots' and The Bicentennial On Genealogical Interest Among Patrons Of The Mississippi Department Of Archives And History. *Journal Of Mississippi History*, 53(4), 321-336. <https://doi.org/10.1080/1755182X.2015.1047804>

Kealy, W. A., & Mullen, C. A. (1996). *Re-Thinking Mentoring Relationships*. accessible at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394420.pdf> (viewed: 15/7/2019).

Kelley, E. A., & Sussman, R. W. (2007). An academic genealogy on the history of American field primatologists. *American journal of physical anthropology*, 132(3), 406-425. <https://doi.org/10.1002/ajpa.20532>

Mandra, S., Zhu, Z., & Katzgraber, H. G. (2017). Exponentially biased ground-state sampling of quantum annealing machines with transverse-field driving hamiltonians. *Physical*

- review letters, 118(7), 070502.
DOI:<https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.118.070502>
- Marchionini, G., Solomon, P., Davis, C., & Russell, T. (2007). Information and library science MPACT: A preliminary analysis. *Library & Information Science Research*, 28(4), 480-500. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2006.04.001>
- Mitchell, M. F. (1992). A descriptive analysis and academic genealogy of major contributors to JTPE in the 1980s. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 426-442 accessible at: https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1034&context=pedu_facpub (viewed: 15/7/2019).
- Palmer, C. L., & Cragin, M. H. (2008). Scholarship and disciplinary practices. *Annual review of information science and technology*, 42(1), 163-212. <https://doi.org/10.1002/aris.2008.1440420112>
- Racherla, P. & Hu, C. (2010). A social network perspective of tourism research collaborations. *Annals of Tourism Research*, 37(4), 1012-1034 <https://doi.org/10.1016/j.annals.2010.03.008>
- Robertson, G. (1994). *Travellers' tales: narratives of home and displacement*. Psychology Press.
- Rocke, A. J., & Ihde, A. J. (1979). A Badger chemist genealogy: The faculty at the University of Wisconsin-Madison. *J. Chem. Educ*, 56(2), 93. Accessible at: <https://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/ed056p93> (viewed: 15/7/2019).
- Russell, T. G. and Sugimoto, C. R. (2009). MPACT Family Trees: Quantifying Academic Genealogy in Library and Information Science. *Journal of Education for Library and Information Science*, Vol. 50, No. 4, pp. 248-262. Accessible at: https://www.jstor.org/stable/40732587?seq=1#metadata_info_tab_contents (viewed: 15/7/2019).
- Shotton, D. (2010, June). CiTO, the citation typing ontology. In *Journal of biomedical semantics* (Vol. 1, No. 1, p. S6). BioMed Central.
- Slowinski, J. B., Knight, A., & Rooney, A. P. (1997). Inferring species trees from gene trees: a phylogenetic analysis of the Elapidae (Serpentes) based on the amino acid sequences of venom proteins. *Molecular phylogenetics and evolution*, 8(3), 349-362. Accessible at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.324.3013&rep=rep1&type=pdf> (viewed: 15/7/2019).
- Sugimoto, C. R. (2014). Academic genealogy. In Blaise Cronin & Cassidy R. Sugimoto (Eds.), *beyond bibliometrics: Harnessing multidimensional indicators of scholarly impact* (pp. 365-382). Boston, MA: Massachusetts Institute of Technology Press. Accessible at: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6828316> (viewed: 15/7/2019).
- Sugimoto, C. R., Ni, C., Russell, T. G., & Bychowski, B. (2011). Academic genealogy as an indicator of interdisciplinarity: An examination of dissertation networks in Library and Information Science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(9), 1808-1828. <https://doi.org/10.1002/asi.21568>
- Textbook- definition of schoolbook in English from the *Oxford dictionary*.
- Wang, C., Han, J., Jia, Y., Tang, J., Zhang, D., Yu, Y., & Guo, J. (2010). Mining advisor-advisee relationships from research publication networks. In *Proceedings of the 16th*

- ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining*, ACM, 203-212. Online available at: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/1835804.1835833>. (Retrieved 23 April 2016).
- Williams, R. B. (1993). Contributions to the history of psychology: XCIII. Tracing academic genealogy. *Psychological reports*, 72(1), 85-86. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.72.1.85>

Representing the Scientific Genealogy Relations in the Textbooks of Knowledge and Information Science

Fatemeh Pazooki¹

Alzahra University

Masumeh Karbala Aghaei Kamran²

Alzahra University

Amir Ghaebi³

Alzahra University

Abstract:

Introduction: As one of the oldest sciences, genealogy studies the family relationship of human beings and their generation sequences, and with a similar function in the scientific-academic environment, used as "scientific genealogy". Relationships in a dynasty include relative and non-relative relations. This research aims to investigate such relationship and identify its dimensions and features in order to redefine it in computerized lists.

Methodology: The present study was conducted using a mixed approach, citation and survey analysis methods and the study instruments were checklist, interview, and questionnaire. The statistical population of the study consisted of 30 textbooks in the field of Knowledge and Information Science and 1452 citation records. All of the records were analyzed in the form of citation identification. Subsequently, the book identifications were confirmed by the authors during a semi-structured interview. In addition, the impact factor of each author from the cited records was determined. Then, based on the findings of the interview as well as the authors' resume analysis, various types of relative and non-relative relationships of the author with individuals were analyzed.

Findings: The results of the study demonstrated that the scientific relationships in the scientific family of authors' textbooks are clearly detectable; the students rely on their professors for explanation and justification. Most citations are for the respect and appreciation of the professors, while most citations to students are for the background review. By

1 pazooki.f@gmail.com

2 mkamram@alzahra.ac.ir

3 ghaebi@alzahra.ac.ir

linking these findings to the findings of impact factor, the reasons of citation due to individuals' role in a scientific family can be understood. Similarly, the relationship of scientific family with the reasons of citation has also been significant. The citations have been mostly used in the introductions, definitions, and discussions that indicate the reliance on others to justify and provide the definitions and information. Study on the authors' status showed that the influence of famous people's thoughts in the field of knowledge and information sciences is driven from their scientific position and acceptability, as well as their administrative positions in some cases.

Conclusion: The relative relationship had a significant role in the emergence of their ideas in textbooks. The findings of the impact factors indicated that the citation providers with the relative relationships were influenced by their scientific family.

Keywords: Scientific Genealogy, Relative Relationships, Scientific Family, Bibliographic Records, Computerized Catalogs



یگانه‌فر، معصومه؛ زارعی، عاطفه (۱۳۹۹). مجموعه‌سازی منابع کتابخانه‌ای ایران: تحلیل محتوای آثار در ۵ دهه اخیر. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰ (۱)، ۱۲۸-۱۵۱.

مجموعه‌سازی منابع کتابخانه‌ای ایران: تحلیل محتوای آثار در ۵ دهه اخیر

معصومه یگانه‌فر^۱، عاطفه زارعی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۵/۱۰ DOI: [10.22067/riis.v0i0.63492](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.63492)

چکیده:

مقدمه: به‌منظور تحلیل کیفی و کمی محتوای متون مجموعه‌سازی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران، منابع موجود از آغاز پیدایش متون مجموعه‌سازی تا ابتدای دهه ۹۰، شناسایی، مقوله‌بندی و مورد بررسی قرار گرفته است.

روش‌شناسی: مقاله مروری تحلیلی حاضر، به روش کتابخانه‌ای و با استفاده از تحلیل محتوای متون، انجام گرفته است. به این منظور، عبارت‌ها و کلیدواژه‌هایی همچون «مجموعه‌سازی در کتابخانه‌ها»، «انتخاب و تهیه مجموعه کتابخانه»، «مجموعه‌گستری»، «تهیه و سفارش کتاب»، «گزینش کتاب»، «خط‌مشی کتابخانه»، و «مجموعه‌سازی در کتابخانه‌های ایران»، در تمامی پایگاه‌های علمی ایران در حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، مورد جست‌وجو قرار گرفت و در نهایت، بر اساس متون بازایی شده، سه دسته عمده، یعنی کتاب‌ها، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های این حوزه در طی ۵ دهه، ۴۰، ۵۰، ۶۰، ۷۰ و ۸۰ مقوله‌بندی و در هر دهه با توجه به مؤلفه‌های موضوعی موردنظر در این پژوهش، تحلیل محتوا شد.

یافته‌ها: در مجموع بیش‌تر آثار منتشرشده (۴۰/۵۸)، به موضوع نیازسنجی اختصاص دارد. پس از آن به ترتیب موضوعات فناوری‌ها (۲۶/۶۶ درصد)، ابزارهای انتخاب (۱۸/۲۰ درصد) و خط‌مشی‌ها (۱۴/۶۱ درصد) مورد توجه نویسندگان حوزه مجموعه‌سازی بوده است. حدود نیمی از کل آثار منتشرشده در حوزه مجموعه‌سازی در ۵ دهه اخیر، مربوط به مقاله‌هاست (۱۹۵ اثر). ۱۱۹ اثر (۳۰/۵۲ درصد) مربوط به پایان‌نامه‌هاست و ۱۷۶ اثر (۱۹/۴۸ درصد) نیز کتاب‌های منتشرشده در این حوزه را شامل می‌شود. بیش‌تر کتاب‌های انتشاریافته در حوزه مجموعه‌سازی تألیفی هستند و مقاله‌های انجام شده در این حوزه، بیش‌تر به نیازسنجی و ارزیابی منابع و مجموعه‌های کتابخانه‌های مختلف اختصاص دارد. به نظر می‌رسد نتایج تمامی پایان‌نامه‌های انجام‌شده در این حوزه، به‌صورت مقاله علمی منتشر نشده است.

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش که منتج به اطلاع از چگونگی انجام پژوهش‌ها و آثار منتشرشده در این حوزه خواهد شد، ضمن پی بردن به فرصت‌ها و پر نمودن شکاف‌های موجود در حوزه مجموعه‌سازی، می‌تواند همچون نقشه راه پژوهشگران، مؤلفان و

۱ دانشجوی دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان (نویسنده مسئول)،

Myeganeh100@gmail.com

۲ استادیار علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان و مدیر کل نهاد کتابخانه‌های عمومی همدان،

Atefehzareei@gmail.com

ناشران عمل کند. همچنین، بازخورد این تحلیل‌ها و ارزیابی‌ها، با نشان دادن نقاط قوت و ضعف وضعیت موجود، موجب ارتقاء کمی و کیفی مطالعات و نیز انتشارات و تناسب آن‌ها با نیازهای آموزشی و پژوهشی در این حوزه خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: تهیه و سفارش کتاب، خط‌مشی کتابخانه، گزینش کتاب، مجموعه‌سازی، مجموعه‌گستری.

مقدمه و بیان مسأله

مجموعه‌سازی برابر واژه «Acquisition»، با ریشه فعل «Acquire» است. در واژه‌نامه‌های تخصصی کتابداری و اطلاع‌رسانی و متون کتابداری، برای «Acquisition»، بیش‌تر واژه‌های «فراهم‌آوری و مجموعه‌سازی» انتخاب شده است (هاشمی، ۱۳۷۹). در دانشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی نیز، «فراهم‌آوری، انتخاب، سفارش و دریافت منابع کتابخانه‌ای از راه خرید، اهداء یا مبادله، کنترل پایاندها و صحافی آن‌ها» تعریف شده است (سلطانی و راستین، ۱۳۷۹).

مجموعه‌سازی و مجموعه‌گستری به‌عنوان فرایندهایی در نظر گرفته می‌شوند که برای کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی گردآوری مجموعه‌ای از منابع را امکان‌پذیر می‌سازند که بتواند نیازهای اطلاعاتی و خدماتی کاربرانش را برآورده کند (Young, 2000, P 372 نقل در رستمی کوهی و بیگدلی، ۱۳۸۹). محسنی (۱۳۸۶)، برای تعریف کامل‌تر مجموعه‌سازی از عبارات زیر استفاده کرده است:

مجموعه‌سازی عبارت است از عمل یا فرایند نیازسنجی، انتخاب و دسترس‌پذیر ساختن محتوای منابع اطلاعاتی مورد نیاز جامعه کتابخانه از راه خرید، اهداء، مبادله یا سایر روش‌های مرسوم و ارزیابی مداوم آن.

دو جزء جدایی‌ناپذیر در مجموعه‌سازی، یکی انتخاب و دیگری، تهیه و سفارش است. انتخاب، هسته اصلی و گوهر فرایند مجموعه‌سازی را تشکیل می‌دهد. تمام مراحل قبل از آن — مانند نیازسنجی^۱، خط‌مشی نویسی^۲ و مراحل بعد از آن — نظیر فراهم‌آوری و حفاظت — اموری هستند که به ترتیب، منجر به انتخاب شده و سپس برای تحقق آن رخ می‌دهند. فراهم‌آوری معادلی است که برای ترکیب قدیمی تر اما گویاتر «سفارش و تهیه^۳» وضع شده است. تصمیم‌گیری‌ها و عملیاتی که پس از قطعیت یافتن انتخاب صورت می‌گیرد و به دریافت فرآورده‌ها یا خدمات اطلاعاتی در کتابخانه منتهی می‌گردد، فراهم‌آوری نامیده می‌شود. در حالی که مجموعه‌سازی هنوز در نوشته‌ها به کار می‌رود، روزه‌روز نویسندگان بیش‌تری

1. Need Assessment
2. Policy Statement
3. Acquisition

«مدیریت مجموعه»^۱ را بر آن ترجیح می دهند، چرا که مدیریت مجموعه شامل هدایت فعالیت هایی مانند نیازسنجی، ارزشیابی، برنامه ریزی و تدوین خط مشی، تنظیم بودجه، تأمین منابع مالی برای اجرای برنامه، گزینش مواد، تهیه مواد، وجین و نگهداری و حفاظت می شود (محسنی، ۱۳۸۵).

منابع اطلاعاتی موجود در کتابخانه ها که مبنای ارائه خدمات اطلاع رسانی هستند، از آغاز پیدایش، سیر تحولی را طی نموده اند، لیکن، با تحولات عصر حاضر و تأثیر فناوری بر فعالیت های کتابخانه و کتابداری و پیدایش محتوای جدید منابع اطلاعاتی، فرایند مجموعه سازی در کتابخانه ها به پدیده ای چندبعدی و نیازمند شناخت تبدیل شده است (علوم، ۱۳۷۶). بررسی کیفیت و کمیت آثار منتشر شده در این حوزه، برای رسیدن به این شناخت و آگاهی از سیر تحول و تکامل آثار این حوزه مستلزم انجام پژوهش است. در این راستا، در ایران در حوزه مجموعه سازی، مشخص نیست که:

۱. هر کدام از متون موجود اعم از کتاب ها، مقاله ها یا پایان نامه ها، چه موضوع هایی را مورد توجه قرار داده اند؟

۲. توجه نویسندگان و پژوهشگران در این حوزه بیش تر روی چه مباحثی متمرکز بوده است؟

۳. تاکنون به چه موضوع هایی آن گونه که باید، توجه نشده است؟

۴. بیش تر آثار در این حوزه ترجمه است یا تألیف شده است؟

۵. نتایج پایان نامه های انجام شده، تا چه حد در قالب مقاله علمی، منتشر شده است؟

از این رو، برای پاسخگویی به سؤال های فوق و نیز رسیدن به هدف پژوهش، در این مقاله سعی بر آن است تا با رویکردی تحلیلی به بررسی محتوای متون موجود در حوزه مجموعه سازی که از ابتدای طرح مبحث مجموعه سازی در حوزه علم اطلاعات و دانش شناسی در ایران چاپ و انتشار یافته و در پیشرفت اهداف این حوزه مؤثر بوده اند، پرداخته شود. قدر مسلم، اطلاع از چگونگی انجام پژوهش ها در یک حوزه برای پی بردن به فرصت ها و پر نمودن شکاف های موجود در حوزه، می تواند همچون نقشه راه پژوهشگران، طراحان و کاربران عمل کند.

لازم به ذکر است به دلیل این که پرداختن به تمامی متون موجود، مجال تحلیل در این مقاله را نمی دهد، به طرح های پژوهشی و همایش های این حوزه پرداخته نخواهد شد و تحلیل متون، تنها در سه دسته عمده، یعنی کتاب ها، مقاله ها و پایان نامه های این حوزه، در طی ۵ دهه، ۴۰، ۵۰، ۶۰، ۷۰ و ۸۰

مقوله‌بندی و در هر دهه نیز، با توجه به مؤلفه‌های موضوعی موردنظر، ضمن ارائه اطلاعات کمی در قالب جدول، به تحلیل آن‌ها پرداخته خواهد شد.

روش‌شناسی پژوهش

از آنجا که روش پژوهش حاضر، مبتنی بر تحلیل محتوای آثار است، سعی پژوهشگران بر آن است که متون موجود، اعم از نظری و عملی (پژوهشی) را تجزیه و تحلیل و مباحث عمده آن‌ها را استخراج نمایند. در این پژوهش نمونه‌گیری صورت نگرفته است و جامعه پژوهش، تمامی آثار منتشرشده در حوزه مجموعه‌سازی اعم از کتاب‌ها، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌هاست. در جمع‌آوری پیشینه‌های مورد نیاز و آثار منتشرشده، برای بازیابی پایان‌نامه‌های این حوزه، علاوه بر پایگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران، از سایت دانشگاه‌های کشور نیز، که دارای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی بودند با جست‌وجو در بخش پایان‌نامه‌های آنان استفاده شد، با جست‌وجو در آرشیو مجلات علمی علم اطلاعات و دانش‌شناسی، مقاله‌های این حوزه مورد بازیابی قرار گرفت و اطلاع از کتاب‌های منتشرشده در این حوزه نیز، با استفاده از فهرست انتشارات ناشران و فهرست منابع و مآخذ منابع موجود حاصل شد. مبنای ربط موضوعی مدارک، جست‌وجوی متون با استفاده از کلیدواژه‌های تخصصی حوزه مجموعه‌سازی بود. به این منظور، عبارت‌ها و کلیدواژه‌هایی همچون «مجموعه‌سازی در کتابخانه‌ها»، «انتخاب و تهیه مجموعه کتابخانه»، «مجموعه گستر»، «تهیه و سفارش کتاب»، «گزینش کتاب»، «خط‌مشی کتابخانه»، و «مجموعه‌سازی در کتابخانه‌های ایران»، مورد جست‌وجو قرار گرفت و در مجموع، ۳۹۰ منبع بازیابی و مورد بررسی قرار گرفت. بدیهی است که به‌طور حتم، متون دیگری نیز علاوه بر متون بازیابی شده در پژوهش حاضر، در این حوزه وجود داشته باشد، لیکن، به دلیل عدم امکان دسترسی کامل به تمامی متون، در این مقاله تنها به تحلیل متونی پرداخته خواهد شد که در جست‌وجوهای انجام‌شده، بازیابی شده‌اند. از آنجا که تاکنون چنین پژوهشی در ایران و خارج از کشور، صورت نگرفته است، مؤلفه‌های ملی و بین‌المللی برای استفاده در ساختار تحلیل متون این حوزه به دست نیامد. لذا، با توجه به موضوعات پراکنده‌ای که در متون بازیابی شده وجود داشت، به‌منظور انسجام در تحلیل‌ها، تصمیم بر آن شد تا تمام مؤلفه‌های موضوعی بازیابی شده در متون موجود، در یک دسته‌بندی جامع و در ذیل ۴ مؤلفه اصلی قرار گیرند. بنابراین، اساس تجزیه و تحلیل متون در این مقاله، بر مؤلفه‌های موجود در متون بازیابی شده حوزه مجموعه‌سازی متمرکز است. بر اساس متون بازیابی شده، ۴ مؤلفه اصلی و مؤلفه‌های فرعی ذیل استخراج و مورد تحلیل قرار گرفت:

۱. ابزارهای انتخاب و استانداردها (شامل راهنماها، آیین نامه‌ها، مسائل بنیادی حوزه و نظریه‌ها)
۲. نیازسنجی (شامل ارزیابی و تحلیل وضعیت موجود، میزان استفاده و دسترسی، منابع هسته، تحلیل هزینه-سودمندی)
۳. خط‌مشی‌ها (شامل اهمیت خط‌مشی مدون و معیارهای گزینش)
۴. فناوری‌ها (شامل مجموعه‌سازی مشارکتی، خدمات تحویل مدرک، و منابع غیر کتابی)، و آموزش مجموعه‌سازی

قابل ذکر است، این مقوله‌بندی و مؤلفه‌های اصلی و فرعی فوق، مبتنی بر دیدگاه نویسندگان مقاله است که بر طبق متون بازبایی شده در حوزه مجموعه‌سازی در ایران، شکل عینی به خود گرفته است.

تحلیل اطلاعات به دست آمده و ارائه یافته‌ها

تحلیل داده‌ها برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش

بر اساس متون بازبایی شده در حوزه موردنظر، توزیع فراوانی و درصد تمامی آثار منتشر شده در حوزه مجموعه‌سازی در طی ۵ دهه موردنظر پژوهش، صرف نظر از مؤلفه‌های موضوعی، در جدول ۱، نشان داده شده است:

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد آثار منتشر شده در حوزه مجموعه‌سازی در طی ۵ دهه

مقوله‌ها دهه		کتاب‌ها		مقاله‌ها		پایان‌نامه‌ها		کل منابع مجموعه‌سازی	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
دهه ۴۰	۴	۵	۳	۲	۱	۱	۸	۲	
دهه ۵۰	۷	۹	۱۱	۶	۱۲	۱۰	۳۰	۸	
دهه ۶۰	۵	۷	۹	۴	۳	۳	۱۷	۴	
دهه ۷۰	۱۹	۲۵	۷۲	۳۷	۵۴	۴۵	۱۴۵	۳۷	
دهه ۸۰	۴۱	۵۴	۱۰۰	۵۱	۴۹	۴۱	۱۹۰	۴۹	
جمع (درصد)	۱۷۶ اثر (۱۹/۴۸)	۱۹۵ اثر (۵۰)	۱۱۹ اثر (۳۰/۵۲)	۳۹۰ اثر (۱۰۰)					

با مشاهده جدول ۱ مشاهده می‌شود که حدود نیمی از کل آثار منتشر شده در حوزه مجموعه‌سازی در ۵ دهه اخیر، مربوط به مقاله‌هاست (۱۹۵ اثر). ۱۱۹ اثر (۳۰/۵۲ درصد) مربوط به پایان‌نامه‌هاست و ۷۶ اثر (۱۹/۴۸ درصد) نیز کتاب‌های منتشر شده در این حوزه را شامل می‌شود. قبل از شروع به تحلیل داده‌ها،

به‌منظور یک چشم‌انداز کلی در درک متون منتشرشده حوزه موردنظر و نسبت توجه این متون به مؤلفه‌های موضوعی این پژوهش در طی دهه‌های مختلف، دقت در داده‌های جدول ۲، مفید فایده خواهد بود.

جدول ۲. کل آثار منتشر شده در حوزه مجموعه‌سازی به تفکیک دهه‌ها و مؤلفه‌های موردنظر

دهه‌ها	مقوله‌ها	مؤلفه‌ها				جمع متون موجود در تمام مؤلفه‌ها
		ابزارهای انتخاب	نیازسنجی	خط‌مشی‌ها	فناوری‌ها	
دهه ۴۰	کتاب	۴	-	-	-	۴
	مقاله	۲	-	۱	-	۳
	پایان‌نامه	-	-	۱	-	۱
دهه ۵۰	کتاب	۷	-	-	-	۷
	مقاله	۶	-	۵	-	۱۱
	پایان‌نامه	-	۶	۵	۱	۱۲
دهه ۶۰	کتاب	۵	-	-	-	۵
	مقاله	۲	۳	۴	-	۹
	پایان‌نامه	-	۳	-	-	۳
دهه ۷۰	کتاب	۱۳	-	-	۶	۱۹
	مقاله	۸	۲۴	۱۷	۲۳	۷۲
	پایان‌نامه	۱	۴۵	۴	۴	۵۴
دهه ۸۰	کتاب	۱۱	۳	-	۲۷	۴۱
	مقاله	۷	۳۵	۱۶	۴۲	۱۰۰
	پایان‌نامه	۵	۳۹	۴	۱	۴۹
جمع (درصد)		۷۱ (۱۸/۲۰)	۱۵۸ (۴۰/۵۸)	۵۷ (۱۴/۶۱)	۱۰۴ (۲۶/۶۶)	۳۹۰ (۱۰۰)

پاسخ سؤال ۱

هر کدام از متون موجود اعم از کتاب‌ها، مقاله‌ها یا پایان‌نامه‌ها، چه موضوع‌هایی را مورد توجه قرار داده‌اند؟

با مشاهده جدول ۲، که به تفکیک آثار منتشرشده بر اساس مؤلفه‌های موضوعی پژوهش پرداخته است، ملاحظه می‌شود که بیش‌تر آثار منتشرشده (۴۰/۵۸)، به موضوع نیازسنجی اختصاص دارد.

پس از آن به ترتیب موضوعات فناوری‌ها (۲۶/۶۶ درصد)، ابزارهای انتخاب (۱۸/۲۰ درصد) و خط‌مشی‌ها (۱۴/۶۱ درصد) مورد توجه نویسندگان حوزه مجموعه‌سازی بوده است.

به‌منظور تحلیل هر کدام از مقوله‌ها در پرداختن به مؤلفه‌های موردنظر پژوهش، بررسی‌ها نشان می‌دهد که کتاب‌های منتشر شده در دهه‌های ۴۰، ۵۰ و ۶۰ که به مجموعه‌سازی کتابخانه‌ها در ایران کمک شایان توجهی نموده‌اند، همه ابزار انتخاب مواد کتابخانه‌ای، یعنی، کتابشناسی‌ها و فهرست‌ها بودند. و در سایر مؤلفه‌های موضوعی پژوهش، کتابی در این سه دهه، بازیابی و مشاهده نشد. (نگاه کنید به جدول ۳)

جدول ۳. کتاب‌های منتشر شده در حوزه مجموعه‌سازی بر اساس دهه، تألیف یا ترجمه و مؤلفه‌های

موردنظر پژوهش

جمع	دهه‌ها					مؤلفه‌ها و آمار تألیف یا ترجمه
	۸۰	۷۰	۶۰	۵۰	۴۰	
۴۰	۱۱	۱۳	۵	۷	۴	ابزارهای انتخاب و استانداردها
۳	۳	—	—	—	—	نیازسنجی و تحلیل وضعیت
—	—	—	—	—	—	خط‌مشی‌ها و معیارهای گزینش
۳۳	۲۷	۶	—	—	—	ورود فناوری‌ها و بحث آموزش
۵۵ تألیف (۷۲/۳۶ درصد) ۲۱ ترجمه (۲۷/۶۴ درصد)	۲۵ تألیف ۱۶ ترجمه	۱۵ تألیف ۴ ترجمه	همه تألیف	۶ تألیف ۱ ترجمه	همه تألیف	آمار تألیف یا ترجمه

در بحث مقاله‌های منتشر شده در این حوزه، بر اساس یافته‌ها در جدول ۴، در طی دو دهه ۴۰ و ۵۰، توجه نویسندگان بر روی ابزارها و خط‌مشی‌ها و پرداختن به چگونگی انتخاب و فراهم‌آوری منابع برای مجموعه‌ها متمرکز بوده است و تنها در دهه ۶۰ است که تعدادی از نویسندگان به نیازسنجی و ارزیابی مجموعه‌ها پرداخته‌اند و جای تألیف و پژوهش در موضوع فناوری و آموزش مجموعه‌سازی در هر سه دهه فوق، خالی است.

جدول ۴. مقاله‌های منتشرشده مجموعه‌سازی در سه دهه ۴۰، ۵۰ و ۶۰ بر اساس تألیف/ترجمه و مؤلفه‌های موردنظر پژوهش

مؤلفه‌ها و آمار تألیف یا ترجمه	دهه‌ها			جمع
	۴۰	۵۰	۶۰	
ابزارهای انتخاب و استانداردها	۲	۶	۲	۱۰
نیازسنجی و تحلیل وضعیت	—	—	۳	۳
خط‌مشی‌ها و معیارهای گزینش	۱	۵	۴	۱۰
ورود فناوری‌ها و مبحث آموزش	—	—	—	—
آمار تألیف یا ترجمه	۱ تألیف، ۲ ترجمه	۷ تألیف، ۴ ترجمه	۵ تألیف، ۴ ترجمه	۱۳ تألیف، ۱۰ ترجمه

در دهه ۷۰، همان‌طور که از جدول ۱-۴ برمی‌آید، فراوانی مقاله‌های منتشر شده در مؤلفه‌های نیازسنجی و فناوری‌ها، قابل تحسین است. در این دهه، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در تمام مؤلفه‌ها نسبت به دهه‌های قبل صورت گرفته است.

جدول ۴-۱. مقاله‌های منتشرشده مجموعه‌سازی در دهه ۷۰ بر اساس ترجمه/تألیف و مؤلفه‌های موردنظر پژوهش

مؤلفه‌ها	سال‌های دهه ۷۰										جمع
	۷۰	۷۱	۷۲	۷۳	۷۴	۷۵	۷۶	۷۷	۷۸	۷۹	

ابزارهای انتخاب و استانداردها	۱	-	-	-	۱	-	۱	-	۱	۴	۶ تألیف، ۲ ترجمه
نیازسنجی و تحلیل وضعیت	۱	۱	۵	۴	۲	۳	۱	۳	۲	۲	۲۰ تألیف، ۴ ترجمه
خط‌مشی‌ها و معیارهای گزینش	۴	-	-	۲	-	-	۶	۱	۳	۱	۱۲ تألیف، ۵ ترجمه
ورود فناوری‌ها و مبحث آموزش	-	۱	-	۱	۱	۲	۳	۳	۵	۷	۱۴ تألیف، ۹ ترجمه
جمع	۶	۲	۵	۷	۴	۵	۱۱	۷	۱۱	۱۴	۵۲ تألیف (۷۲/۲۳ درصد) ۲۰ ترجمه (۲۷/۷۷ درصد)

در دهه ۸۰ نیز، بر اساس داده‌های جدول ۲-۴، آمار مقاله‌های تألیف شده در تمام مؤلفه‌های موضوعی پژوهش، نسبت به مقاله‌های ترجمه شده افزایش چشمگیری داشته است. نکته حائز اهمیت در این دهه، تألیف قابل ستایش نویسندگان ایرانی در موضوعات جدید و فناوری‌ها در حوزه مجموعه‌سازی است.

جدول ۲-۴. مقاله‌های منتشرشده مجموعه‌سازی در دهه ۸۰ بر اساس تألیف / ترجمه و مؤلفه‌های موردنظر پژوهش

مؤلفه‌ها	سال‌های دهه ۸۰										جمع
	۸۰	۸۱	۸۲	۸۳	۸۴	۸۵	۸۶	۸۷	۸۸	۸۹	

ابزارهای انتخاب و استانداردها	۱	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۶ تألیف، ۱ ترجمه	
نیازسنجی و تحلیل وضعیت	۵	۲	۱	۴	۳	۵	۲	۲	۷	۳	۳۳ تألیف، ۱ ترجمه
خط‌مشی‌ها و معیارهای گزینش	۱	-	-	-	۲	۲	۱	۲	۳	۵	۱۳ تألیف، ۳ ترجمه
ورود فناوری‌ها و مبحث آموزش	۳	۳	۶	۸	۳	۸	۳	۴	۲	۲	۳۴ تألیف، ۸ ترجمه
جمع	۱۰	۷	۸	۱۳	۹	۱۶	۶	۸	۱۲	۱۰	۸۶ تألیف (۸۷ درصد) ۱۳ ترجمه (۱۳ درصد)

در ارتباط با انتشار پایان‌نامه‌ها، بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۵، نخستین و تنها پایان‌نامه دهه ۴۰ در ایران که در حوزه مجموعه‌سازی نوشته شد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مجتبی نایینی (۱۳۴۸) است که فهرستی را برای کتابخانه‌های عمومی نوشت. در بین پایان‌نامه‌های دهه ۵۰، مؤلفه نیازسنجی و ارزشیابی وضعیت موجود در پژوهش (جنتی ۱۳۵۶)، دغاغله (۱۳۵۶)، جوکار (۱۳۵۷)، عزیزی (۱۳۵۹)، بیش‌تر از سایر مؤلفه‌ها، مورد توجه قرار گرفته است و از نظر پرداختن به فناوری‌ها و توجه به اهمیت خط‌مشی‌ها، پژوهش در حوزه مجموعه‌سازی در این دهه، کم‌رنگ است. به‌طور کلی، به استثنای دهه ۴۰، در ۴ دهه دیگر بیش‌تر پایان‌نامه‌های منتشرشده (۷۷/۳۱ درصد)، به بحث نیازسنجی و تحلیل وضعیت پرداخته‌اند.

جدول ۵. فراوانی پایان‌نامه‌های انجام‌شده در حوزه مجموعه‌سازی بر اساس دهه و مؤلفه‌های موردنظر

پژوهش

درصد	جمع آثار	دهه‌ها					مؤلفه‌ها
		۸۰	۷۰	۶۰	۵۰	۴۰	
۱۰/۰۸	۱۲	۵	۳	-	۳	۱	ابزارهای انتخاب و استانداردها

نیازسنجی و تحلیل وضعیت	-	۶	۳	۴۴	۳۹	۹۲	۷۷/۳۱
خط‌مشی‌ها و معیارهای گزینش	-	۲	-	۲	۴	۸	۶/۷۲
ورود فناوری‌ها	-	۱	-	۵	۱	۷	۵/۸۸
جمع	۱	۱۲	۳	۵۴	۴۹	۱۱۹	۱۰۰

پاسخ سؤال ۲

توجه نویسندگان و پژوهشگران در این حوزه بیش‌تر روی چه مباحثی متمرکز بوده است؟ همان‌طور که در جدول ۳ شرح آن گذشت، پرداختن به مؤلفه ابزارهای انتخاب و استانداردها در انتشار کتاب، بدون استثناء، در تمامی ۵ دهه موردنظر، مورد توجه نویسندگان و پژوهشگران این حوزه بوده است. بحث نیازسنجی، تنها در دهه ۸۰ مورد توجه قرار گرفته است. پرداختن به خط‌مشی‌ها در تمامی دهه‌ها، بی‌توجه مانده است و مؤلفه فناوری هم در دهه ۷۰ و بیش‌تر در دهه ۸۰ مورد توجه قرار گرفته است.

در دهه ۵۰، علاوه بر توجه به فهرست‌ها و ابزارهای انتخاب نظیر «انتخاب کتاب» اثر دلبری‌پور (۱۳۵۱)، «فهرست کتاب‌های چاپی فارسی» از آغاز تا آخر سال ۱۳۴۵، اثر خانابا مشار، هم‌چنین، توجه ویژه‌ای به بحث استانداردها، آئین‌نامه‌ها و مدیریت کتابخانه‌ها صورت گرفت. در این راستا، مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی کشور دست به اقدامات گوناگونی زد. در سال ۱۳۵۴ سه کتاب، «استانداردهای ایفلا برای کتابخانه‌های عمومی» ترجمه شیرین تعاونی و دیگری کتاب «سیاست اطلاعات علمی در کشور (بررسی و پیشنهادات)» و نیز کتاب «کتابخانه آموزشی» توسط این مؤسسه منتشر شد. در سال ۱۳۵۵ کتاب «مدیریت کتابخانه‌های دانشکده‌ای» اثر گای‌ر. لایل توسط پروین امین صالحی (سلیمانی) ترجمه شد و «انتخاب کتاب: راهنمای کتابداران» نیز توسط سینایی و توفیق (۱۳۵۵) نگاشته شد.

انتشار مقاله‌ها، بر اساس آنچه در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در دهه ۴۰، ۵۰ و ۶۰، بر دو مؤلفه ابزارهای انتخاب و خط‌مشی‌ها متمرکز بوده است. توجه به نیازسنجی در این سه دهه، کم‌رنگ است و تنها سه مقاله در دهه ۶۰ در رابطه با نیازسنجی، به رشته تحریر درآمده است. در بحث فناوری‌ها هم هیچ مقاله منتشرشده‌ای در این سه دهه یافت نشد. لیکن، در دهه ۷۰ و ۸۰، انتشار مقاله‌ها روی دو مؤلفه نیازسنجی و فناوری متمرکز شد. طوری که در دهه ۷۰، ۲۴ مقاله (۳۳/۳ درصد) از کل مقاله‌های دهه ۷۰ به نیازسنجی (جدول ۱-۴) و در دهه ۸۰، ۴۲ مقاله (۴۲/۴ درصد) از کل مقاله‌های دهه ۸۰ به فناوری‌ها پرداختند (جدول ۲-۴).

همان‌طور که داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد، در حوزه انتشار پایان‌نامه‌ها، رکورد قابل ملاحظه‌ای در دهه ۶۰ مشاهده می‌شود و ظهور تنها سه پایان‌نامه اشراق جهرمی (۱۳۶۶)، غنیمی فرد (۱۳۶۶) و سلیمی جهرمی (۱۳۶۶)، که به ارزیابی وضعیت موجود پرداخته‌اند، حاکی از وجود شرایط نامساعد ناشی از جنگ تحمیلی، برای انجام پژوهش در این دهه است. اما در دهه ۷۰ شاهد بیش‌ترین تعداد پایان‌نامه‌های حوزه مجموعه‌سازی در ایران هستیم. در این دهه، نیز بیش‌تر پایان‌نامه‌های انجام‌شده، پرداختن به مؤلفه نیازسنجی و ارزیابی وضعیت موجود را ملاک توجه خود قرار داده‌اند. پس از آن، موضوعاتی نظیر تحلیل هزینه-سودمندی و تعیین منابع هسته و میزان استفاده از مجموعه، یا، دسترسی به منابع، مورد اهمیت قرار گرفته‌اند. به‌طور کلی در این دهه، از مجموع ۵۴ اثر، ۴۴ مورد آن به نیازسنجی و مؤلفه‌های فرعی آن اختصاص دارد. پرداختن به ابزارهای انتخاب، خط‌مشی‌ها و معیارهای گزینش کتاب در این دهه هم‌ردیف با موضوع‌های مربوط به فناوری نظیر مجموعه‌سازی مشارکتی و خدمات تحویل مدرک، قرار دارد. هم‌چنین، در این دهه، اولین پایان‌نامه دکتری در حوزه مجموعه‌سازی در ایران، تحت عنوان «بررسی مجموعه‌سازی کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های ایران و الگوی مناسب برای آن» توسط شعبانی (۱۳۷۷) نگاشته شد.

از بین پایان‌نامه‌هایی که در اواخر دهه ۷۰ نوشته شده است در دو مورد، خدمات تحویل مدرک مورد بحث قرار گرفت، یکی «مطالعه تطبیقی ساختار و محتوای سایت‌های مهم خدمات تحویل مدرک در وب و ارائه الگوی عملیاتی مناسب جهت استفاده از خدمات تحویل مدرک در ایران» اثر شه‌میرزادی (۱۳۷۹) که به‌طور کامل اختصاص به تحویل مدرک دارد و دیگری «توزیع موضوعی، جغرافیایی، نیروی انسانی و خدمات تحویل مدرک مراکز تحقیقاتی جهاد سازندگی» اثر صنعت‌جو (۱۳۷۹) که خدمات تحویل مدرک جزئی از بررسی وی به شمار می‌آید.

در دهه ۸۰ نیز مانند دهه قبل، بحث نیازسنجی و ارزیابی وضعیت موجود همچنان در صدر اهمیت قرار دارد و به‌طور کلی، در دو دهه ۷۰ و ۸۰ پرداختن به اهمیت «نیازسنجی»، رنگ و لعاب تازه‌ای به پایان‌نامه‌های حوزه مجموعه‌سازی بخشیده است و ظهور کم‌رنگ پژوهش در موضوع خط‌مشی‌ها و فناوری‌ها به‌وضوح مشهود است (جدول ۵). اولین پایان‌نامه‌ها در موضوع نیازسنجی در دهه ۸۰، پژوهش‌های کلهر (۱۳۸۰)، اکرمی (۱۳۸۰) و رضانی (۱۳۸۰) است. کلهر (۱۳۸۰)، به مطالعه تطبیقی متون کتابداری و اطلاع‌رسانی دهه ۷۰ پرداخت و سرفصل‌های کتب تألیف و ترجمه شده علوم کتابداری را با دروس مقطع کارشناسی کتابداری که از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مصوب شده بود با هم مقایسه نمود. شایان ذکر است که نیازسنجی در دهه‌های قبل نیز با پژوهش سلطان‌محمدی (۱۳۵۹)، در دهه

۵۰، و پژوهش‌های قربانی (۱۳۷۹)، نوکاریزی (۱۳۷۴) و زارع‌پور (۱۳۷۳) در دهه ۷۰، آغاز شده بود، لیکن، پرداختن به آن در دهه ۸۰ بود که شدت گرفت. سومین مؤلفه مورد توجه در این دهه، پرداختن به «وضعیت چاپ، نشر و توزیع» است که پژوهش درباره آن، نسبت به دهه‌های قبل، توجه پژوهشگران این حوزه را بیش تر به خود جلب نموده است (مهدیانی (۱۳۸۳)، تجدد (۱۳۸۴)، اوصیا (۱۳۸۴)، علیا دونیقی (۱۳۸۵)، شمسی (۱۳۸۸)). البته، مورد توجه قرار گرفتن این مؤلفه، با توجه به افزایش چشمگیر آثار منتشرشده حوزه مجموعه‌سازی در دهه ۸۰، منطقی به نظر می‌رسد چرا که قدر مسلم، اطلاع از وضعیت چاپ و نشر در عصر انفجار اطلاعات، طالبان علم را به سمت‌وسوی پژوهش درباره محدودیت‌ها و فرصت‌ها سوق می‌دهد. اهمیت دادن به مجموعه‌گستری در کتابخانه‌ها بر اساس خط‌مشی‌های مدون: زارعی (۱۳۸۰)، رستمی کوهی (۱۳۸۶)، زارع فراشبندی (۱۳۸۹)، یزدان‌نیا (۱۳۸۹) و مطابقت دادن معیارهای گزینش منابع با اصول و استانداردها: اصغرنژاد (۱۳۸۰)، صابریان بروجنی (۱۳۸۵)، جمشیدی (۱۳۸۶)، ابراهیمی (۱۳۸۷)، موضوع دیگری است که در پایان‌نامه‌های این دهه، به وضوح قابل لمس است.

پاسخ سؤال ۳

تاکنون به چه موضوع‌هایی آن گونه که باید، توجه نشده است؟

برای پاسخ به این سؤال، دقت در داده‌های جدول ۲، کافی به نظر می‌رسد. بر اساس اطلاعات این جدول، در سه دهه ۴۰، ۵۰ و ۶۰، پرداختن به موضوع فناوری‌ها در تمام متون منتشرشده، به استثنای یک پایان‌نامه در دهه ۵۰، بدون توجه مانده است. البته این مسأله، بدیهی به نظر می‌رسد چرا که دهه ۷۰ به بعد، آغاز ورود فناوری‌هاست و به همین دلیل است که از مجموع ۶ پایان‌نامه در موضوع فناوری در کل ۵ دهه مورد بررسی، ۴ مورد آن در دهه ۷۰ به رشته تحریر درآمده است. موضوع دیگری که بعد از فناوری‌ها، کم‌تر در پایان‌نامه‌ها مورد توجه قرار گرفته است، پرداختن به خط‌مشی‌هاست. بیش‌ترین توجه به خط‌مشی‌ها در پایان‌نامه‌های دهه ۵۰ ملاحظه می‌شود و در دهه ۷۰ و ۸۰ نیز، هر چند کم‌رنگ، اما، به نسبت یکسانی به این موضوع پرداخته‌اند.

جای خالی موضوع فناوری‌ها و خط‌مشی‌ها در کتاب‌های منتشرشده‌ی سه دهه اول مورد بررسی نیز مشهود است. از این مهم‌تر، این که توجه به تألیف یا ترجمه کتاب در خصوص خط‌مشی‌ها، در هیچ دهه‌ای حتی در دهه ۸۰ نیز که آگاهی درباره اهمیت خط‌مشی‌ها افزایش یافته است، مورد توجه نبوده است و کتاب منتشرشده‌ای در این موضوع در هیچ دهه‌ای یافت نشد. باز جای شکرگزاری است که پرداختن و

اهمیت دادن به خط‌مشی‌ها، حداقل در مقاله‌های منتشرشده، به‌ویژه دهه ۷۰ و ۸۰ مورد توجه قرار گرفته است. وجود این کاستی و کم‌توجهی به خط‌مشی‌ها در آثار منتشرشده، وقتی قابل تأمل‌تر است که بدانیم انجمن کتابخانه‌های آمریکا، ۱۹۸۹ (نقل در زارعی، ۱۳۸۰)، در راهنمای خط‌مشی مدون مجموعه، اهمیت خط‌مشی‌ها را در یک روش نظام‌مند، این‌چنین توضیح می‌دهد: خط‌مشی‌های مجموعه گستره‌ای برای کتابداران جدید، اطلاعات شغلی فراهم می‌کند، حوزه‌های همکاری امانت بین کتابخانه‌ای و حوزه‌هایی که مدارک در آنجا وجود دارد را مشخص می‌کند، و هم‌چنین، اولویت‌هایی برای فهرست‌نویسی و حفاظت و اطلاعاتی در مورد تعهد کتابخانه برای آزادی فکری فراهم می‌کند و بنابراین توجه و داشتن خط‌مشی مجموعه گستره‌ای برای هر کتابخانه یک ابزار ضروری است.

در برخی آثار منتشرشده، گاهی دیده می‌شود برخی نویسندگان در خلال مباحث اصلی خود، به اهمیت و دلایل وجودی خط‌مشی‌ها توجه نموده‌اند، لیکن، این موضوع به‌عنوان مبحث اصلی آثار، آن‌طور که باید مورد توجه قرار نگرفته است. به‌عنوان مثال، آزاد، ۱۳۷۳ (نقل در زارعی، ۱۳۸۰)، به بررسی این مطلب که چگونه کتابداران در باب موادی که می‌خواهند بر مجموعه‌هایشان از طریق کتابشناسی‌های تجاری نقد آثار و راهنمای گوناگون گذشته‌نگر بیفزایند، اطلاع حاصل می‌کنند، و هم‌چنین، به بررسی نظریه و اصول گزینش در انواع مختلف کتابخانه‌ها می‌پردازد. در این کتاب نویسنده دلایل وجودی خط‌مشی‌های مجموعه گستره‌ای و این‌که چرا به خط‌مشی‌های مجموعه گستره‌ای نیاز است، را این‌چنین بیان می‌کند:

شناسایی نیازهای بلندمدت و کوتاه‌مدت مراجعه‌کنندگان، تعیین اولویت برای تخصیص بودجه، کمک به تنظیم و تدوین معیارهای کیفی جهت جذب و حذف مواد، آگاه‌سازی مدیران، اداره‌کنندگان، استفاده‌کنندگان و دیگر کتابخانه‌های ناحیه از دامنه شمول و ماهیت مجموعه، به حداقل رساندن سوگیری شخصی یکایک گزینش‌گران، وسیله آموزش خدمت برای کارکنان جدید، وسیله‌ای برای ارزیابی ادواری نحوه اجرای کار خود کارکنان، نمایش نحوه اداره کتابخانه به‌صورت عملیات تجاری و کمک به فرآیند تخصیص بودجه.

علاوه بر مطالبی که شرح آن گذشت و مربوط به کم‌توجهی پژوهشگران و نویسندگان به برخی مؤلفه‌های موضوعی این پژوهش بود، در عصر کنونی برای همگام‌شدن با پیشرفت روزافزون فناوری‌ها، مسائلی از قبیل بررسی وضعیت زیرساخت‌های اطلاعاتی، نظام‌های اطلاع‌رسانی، موضوعات مطرح در مجموعه‌سازی منابع الکترونیکی و آموزش فنون جدید، پیشبرد فعالیت‌های مجموعه‌سازی مطابق با نیازهای

اطلاعاتی و مانند آن، که جای خالی آن در حوزه مجموعه سازی به خوبی حس می شود، نیاز به هم اندیشی بیش تری دارد.

پاسخ سؤال ۴

بیش تر آثار در این حوزه ترجمه است یا تألیف شده است؟

بر اساس داده های جدول ۳، بررسی های صورت گرفته نشان می دهد که تا پایان دهه ۶۰، تنها یک کتاب ترجمه شده به چشم می خورد و عمده توجه نویسندگان به تألیف کتاب بوده و از دایره ابزارها و استانداردها و آئین نامه ها فراتر نرفته است و در زمینه آموزش مجموعه سازی و کتاب های درسی مرتبط با این حوزه و سایر مؤلفه های مورد نظر پژوهش، هنوز اقدامی صورت نگرفته بود. پس از آن در دهه ۷۰ است که تعدادی از کتاب های درسی نیز در کنار سایر کتاب های حوزه مجموعه سازی انتشار می یابند.

هم چنین در جدول ۳ مشاهده می شود، از کل کتاب های منتشر شده (۷۶ اثر) در حوزه مجموعه سازی، حدود ۵۵ اثر (۷۲/۳۶ درصد) تألیفی و ۲۱ اثر (۲۷/۶۴ درصد) ترجمه است. در ارتباط با مقاله ها، در سه دهه ۴۰، ۵۰ و ۶۰، بر اساس جدول ۴، بیش تر آثار تألیفی اند. داده های جدول ۱-۴ حاکی از آن است که از مجموع ۷۲ مقاله بازیابی شده در دهه ۷۰، ۵۲ مقاله (۷۲/۲ درصد) تألیف و بقیه ترجمه شده اند. هم چنین، بر اساس همین جدول، جای خرسندی است که در مباحث نیازسنجی و ارزیابی، بیش تر آثار تألیفی است و پژوهشگران به این نکته پی برده اند که آنچه باید قبل از اتخاذ هر تصمیمی برای مجموعه گرفته شود، آگاهی از نیازهاست و رفع نواقص و ارتقاء کیفیت مجموعه در گرو ارزیابی های مداوم است.

در دهه ۸۰ که شاهد بیش ترین تعداد مقاله های منتشر شده در این حوزه هستیم، از ۹۹ مقاله، ۸۶ مورد (۸۶/۶ درصد) آن ها، مقالات تألیفی اند. انتشار آثار در دهه ۸۰ نسبت به دهه های قبل، گسترش قابل توجهی داشته است. و در بیش تر مؤلفه های مورد نظر پژوهش، آثار منتشر شده ای به چشم می خورد. البته، بیش تر آثار این دهه، مربوط به آثاری است که به نوعی به مباحث جدید ناشی از گسترش فناوری در این حوزه پرداخته اند. نکته قابل توجه و تأمل در این خصوص این است که از مجموع ۲۷ کتاب که در این دهه به بحث فناوری و آموزش مجموعه سازی پرداخته اند (جدول ۲)، ۱۷ اثر مربوط به فناوری هاست که از این تعداد، ۱۳ اثر آن یعنی حدود ۷۶ درصد آن ها، آثار ترجمه شده است. هر چند ممکن است این آثار ترجمه

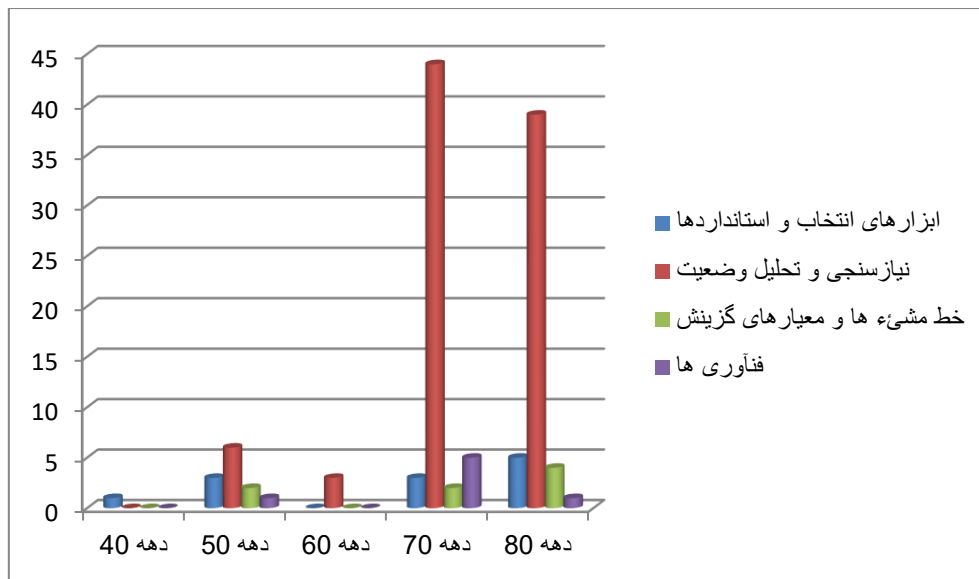
شده، از محتوای اطلاعاتی بالایی برخوردار باشند، لیکن، تألیف کتاب در موضوع فناوری و مباحث جدید حوزه مجموعه‌سازی نکته‌ای است که توجه و همت بیش از پیش نویسندگان این حوزه را می‌طلبد.

پاسخ سؤال ۵

نتایج پایان‌نامه‌های انجام‌شده، تا چه حد در قالب مقاله علمی، منتشر شده است؟

پایان‌نامه‌ها از جمله مواد اختصاصی مجموعه کتابخانه‌ها به شمار می‌روند که نتایج کاربردی آن‌ها در قالب مقاله‌های علمی، در بهبود وضعیت مجموعه‌سازی بسیار مؤثر واقع می‌شود. بررسی‌های به‌عمل آمده نشان می‌دهد که پایان‌نامه‌های حوزه مجموعه‌سازی در ایران اندکی پس از آموزش رسمی کتابداری و اطلاع‌رسانی پدیدار شدند. در این بخش نیز به‌منظور تسهیل بررسی حوزه موردنظر، ابتدا نگاهی کلی به روند نگارش پایان‌نامه‌ها در قالب جدول (۵) خواهیم داشت و سپس به تحلیل آن‌ها در پنج دهه (۸۰-۴۰) و بر اساس مؤلفه‌های موردنظر می‌پردازیم.

بر اساس فراوانی‌های مشاهده‌شده در خصوص پایان‌نامه‌های انجام‌شده در حوزه مجموعه‌سازی، طبق جدول ۵ و نیز نمودار ۱ که در ادامه آمده است، در پرداختن به مؤلفه‌های موردنظر پژوهش، آنچه به وضوح دیده می‌شود این است که پرداختن به موضوعاتی نظیر اهمیت خط‌مشی و مباحث جدید و فناورانه در حوزه مجموعه‌سازی، جای کار بسیار دارد و چراغ راه تلاش مضاعف پژوهشگران این حوزه است. کار انطباق مقاله‌ها با پایان‌نامه‌های این حوزه به گونه‌ای انجام شد که درج عبارت «مستخرج از پایان‌نامه» در صفحه اول مقاله، معیاری برای این نکته بوده است که مقاله موردنظر، صددرصد مستخرج از پایان‌نامه نویسندگان است. در این راستا، با نگاهی اجمالی به مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های بازیابی‌شده و انطباق آن‌ها، به نظر می‌رسد نتایج تمامی پایان‌نامه‌های انجام‌شده در این حوزه، به‌صورت مقاله علمی منتشر نشده است. البته، مقاله‌های خارجی احتمالی از این پایان‌نامه‌ها، بررسی نشده است.



نمودار ۱. پایان‌نامه‌های انجام‌شده در حوزه مجموعه‌سازی بر اساس دهه و مؤلفه‌های موردنظر پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

انتشار اطلاعات بر روی محمل‌های گوناگون و از طریق انواع منابع اطلاعاتی در طول زمان، همواره دستخوش تغییر بوده است. به نظر حری (۱۳۷۲)، «محمل»، وسیله یا مجرای است که پیام یا اندیشه‌ای خاص از طریق آن منتقل می‌شود. مانند کتاب، مجله، انواع رسانه‌های نوری و غیره. انواع منابع اطلاعاتی اعم از چاپی و غیرچاپی، کتابی و غیرکتابی، و غیره هر کدام با توجه به جامعه هر کتابخانه و سیاست‌های کتابخانه در دسترس جامعه کتابخانه قرار می‌گیرد. آنچه در مجموعه‌سازی مهم است، پیام و اندیشه‌ای است که در این محمل‌ها وجود دارد، و گرنه محمل‌ها متأثر از میزان پیشرفت فناوری، همواره دچار دگرگونی بوده‌اند. کتاب‌ها، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌ها همگی از جمله منابع اطلاعاتی چاپی به شمار می‌روند. از این بین، کتاب‌ها استفاده عام‌تری دارند و پایان‌نامه‌ها، ارزش فوق‌العاده‌ای در کارهای پژوهشی و تحقیقاتی دارند چرا که حاصل نتایج پژوهش‌های بنیادی یا کاربردی هستند. بررسی آثار منتشرشده در حوزه مجموعه‌سازی در ایران، نشان می‌دهد که در ایران اندکی قبل از آغاز آموزش رسمی کتابداری و اطلاع‌رسانی در دانشگاه‌ها یعنی سال ۱۳۴۴ (دیانی، ۱۳۸۹)، انتشار آثار گوناگون در حوزه مجموعه‌سازی آغاز شد. از آنجا که اولین گام در فرایند مجموعه‌سازی کتابخانه‌ها، آگاهی از انتشارات موجود است که به‌طور عمده از طریق ابزارهایی چون

کتابشناسی‌ها^۱ و فهرست‌ها صورت می‌گیرد. و نیز یکی از مهم‌ترین مراحل انتخاب منابع اطلاعاتی، دسترسی به این ابزارهاست و بدون دسترسی به آن‌ها، آگاهی از انبوه اطلاعات ممکن نیست، اولین آثار منتشر شده در ایران در این حوزه مربوط به ابزارهای انتخاب مانند کتابشناسی‌ها و فهرست‌هاست. در طول سه دهه ۴۰، ۵۰ و ۶۰ بیش‌تر آثار منتشر شده مربوط به ابزارهای انتخاب، استانداردها و آئین‌نامه‌ها^۲ می‌باشد (جدول ۲). با وجود این‌که، در دهه ۴۰ کتاب‌های برجسته‌ای به‌عنوان ابزارهای انتخاب کتاب منتشر شدند، اما، تنها یک پایان‌نامه در این دهه در حوزه مجموعه‌سازی به رشته تحریر درآمد. در دهه بعد افزون بر کتابشناسی‌ها، استانداردها و راهنماهای مدیریت کتابخانه‌ها و منابع نیز مورد توجه قرار گرفت و پژوهش در قالب پایان‌نامه نیز در این دهه، سیر پویایی را آغاز نمود. بر اساس اطلاعات جدول ۲، رکود قابل ملاحظه‌ای را در انتشار انواع منابع در دهه ۶۰ شاهد هستیم که به نظر می‌رسد این رکود به دلیل مشکلات ناشی از جنگ تحمیلی است که پژوهشگران را به خود مشغول داشته است. اما در دهه ۷۰ شاهد بیش‌ترین تعداد پایان‌نامه‌های حوزه مجموعه‌سازی در ایران هستیم. هم‌چنین، اولین پایان‌نامه دکتری در حوزه مجموعه‌سازی در این دهه توسط شعبانی (۱۳۷۷) نوشته شد.

به علاوه، در دهه ۷۰ در زمینه کتاب‌های منتشر شده در حوزه مجموعه‌سازی، نیز رشد قابل ملاحظه‌ای مشاهده می‌شود و ظهور کتاب‌های درسی در حوزه مجموعه‌سازی در این دهه پدیدار می‌شود. انتشار کتاب‌های حوزه مجموعه‌سازی در دهه ۸۰ نسبت به دهه‌های قبل، گسترش قابل توجهی داشته است. در این دهه، اینترنت به‌عنوان ابزار انتخاب مطرح شده و شاهد مباحث جدیدی در حوزه مجموعه‌سازی از قبیل مجموعه‌سازی منابع الکترونیکی، خدمات تحویل مدرک، مجموعه‌سازی مشارکتی، منابع کتابخانه‌های دیجیتال و توسعه مجموعه در عصر اطلاعات و نظایر آن هستیم. البته پرداختن به این فناوری‌ها، از دهه ۷۰ آغاز شده، و در دهه ۸۰ پیشرفت قابل توجهی داشته است.

به‌طور کلی از تحلیل متون موجود، در حوزه مجموعه‌سازی در ایران، نکات ذیل را می‌توان در پاسخ به سؤالات این پژوهش استنباط نمود:

۱. در مجموع انتشار انواع منابع در این حوزه، با توجه به فراوانی‌های مشاهده‌شده در جدول ۱، رو به رشد و تکامل بوده و به‌ویژه در سال‌های اخیر، در کتاب‌های منتشر شده، این روند کاملاً مشهود است. بیش‌تر آثار منتشر شده (۴۰/۵۸)، به موضوع نیازسنجی اختصاص دارد. پس از آن، به ترتیب موضوعات فناوری‌ها (۲۶/۶۶)

1. Bibliography

2. Ordinances

درصد)، ابزارهای انتخاب (۱۸/۲۰ درصد) و خط‌مشی‌ها (۱۴/۶۱ درصد) مورد توجه نویسندگان حوزه مجموعه‌سازی بوده است (جدول ۲).

۲. با پیشرفت فناوری‌های اطلاعات، در انتشار آثار این حوزه نیز تغییرات قابل ملاحظه‌ای مشاهده می‌شود. طرح مباحث جدید در این حوزه از قبیل مجموعه‌سازی منابع الکترونیکی، مجموعه‌سازی مشارکتی، منابع کتابخانه‌های دیجیتال و توسعه مجموعه در عصر اطلاعات که در آثار منتشر شده به‌ویژه دهه ۸۰ مشهود است، بیانگر این نکته است که کتابداران همواره در جهت همگامی با این پیشرفت‌ها، درصدد برداشتن گام‌های محکم‌تری هستند و در این راستا لازم است پژوهش‌های خود را به‌منظور به‌دست آوردن مهارت‌های جدید در این حوزه، بر روی مباحث فوق‌الذکر متمرکز سازند.

۳. جای امیدواری است که بیش‌تر کتاب‌های انتشاریافته در حوزه مجموعه‌سازی تألیفی هستند. هر چند ممکن است آثار ترجمه‌شده، از این لحاظ که اهم مطالب هسته مجموعه‌سازی را دارا هستند، از محتوای اطلاعاتی بالایی برخوردار باشند، لیکن، تألیف کتاب در موضوع فناوری و مباحث جدید حوزه مجموعه‌سازی نکته‌ای است که توجه و همت بیش از پیش نویسندگان این حوزه را می‌طلبد.

۴. همان‌طور که مشاهده شد، بیش‌تر پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، به نیازسنجی و ارزیابی منابع و مجموعه‌های کتابخانه‌های مختلف اختصاص دارد (جدول ۲). اگرچه نتایج این پژوهش‌ها به بهبود وضعیت موجود در این کتابخانه‌ها کمک می‌نماید، و در واقع شرط موفقیت در مجموعه‌گستری صحیح، آگاهی از نیازها و تعیین اولویت‌هاست، لیکن، با تأملی بیش‌تر می‌توان مسائل مهم‌تری را مورد بررسی قرار داد تا از نتایج آن‌ها در تمامی مراکز اطلاع‌رسانی استفاده شود. مسائلی از قبیل بررسی وضعیت زیرساخت‌های اطلاعاتی، نظام‌های اطلاع‌رسانی، موضوعات مطرح در مجموعه‌سازی منابع الکترونیکی و آموزش فنون جدید، پیشبرد فعالیت‌های مجموعه‌سازی مطابق با نیازهای اطلاعاتی و مانند آن، نیاز به هم‌اندیشی بیش‌تری دارد.

۵. با نگاهی اجمالی به مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های بازایی‌شده و انطباق آن‌ها، به نظر می‌رسد نتایج تمامی پایان‌نامه‌های انجام‌شده در این حوزه، به‌صورت مقاله علمی منتشر نشده است. در این خصوص، کار انطباق مقاله‌ها با پایان‌نامه‌های این حوزه به گونه‌ای انجام شد که درج عبارت «مستخرج از پایان‌نامه» در صفحه اول هر مقاله، معیاری برای این نکته بوده است که مقاله موردنظر، صددرصد مستخرج از پایان‌نامه نویسندگان است. به علاوه، مقاله‌های خارجی احتمالی از این پایان‌نامه‌ها نیز، بررسی نشده است. البته، احتمال وجود مقاله‌های خارجی نیز ضعیف است چرا که بیش‌تر پایان‌نامه‌های موجود، مربوط به دوره کارشناسی ارشد

است و بدیهی است که نسبت به دوره دکتری، پژوهشگران اهتمام کم‌تری برای استخراج مقاله به‌صورت لاتین بورزند. با این وجود، اگرچه مشخص نیست که نتایج کاربردی این پایان‌نامه‌ها تا چه حد در عمل مورد استفاده قرار گرفته است، لیکن، از آنجا که پایان‌نامه‌ها، به‌منزله نمونه‌های مهم پژوهش‌های علمی هستند و زمانی مفید واقع می‌شوند که نتایج و یافته‌های آن‌ها به‌صورت مکتوب در اختیار دیگر محققان، پژوهشگران و علاقه‌مندان به موضوع موردنظر قرار گیرد و به نوعی گزارشی از آن‌ها تهیه شود، ضروری است از این پس تلاش شود پژوهشگران این حوزه نسبت به گذشته این امر را جدی‌تر بگیرند.

۶. با پیشرفت سریع فناوری‌های جدید، و با توجه به گسترش انتشار کتاب و به‌ویژه مقاله‌ها در خصوص فناوری‌ها در دهه اخیر نسبت به دهه‌های قبل از آن (جدول ۲)، آینده مجموعه‌سازی و فراهم‌آوری در کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی روشن به نظر می‌رسد چرا که روبه‌روز از محدودیت‌ها و مشکلات مجموعه‌سازی کاسته می‌شود، البته، این امر مستلزم مطالعه و پژوهش بیش‌تری است که در حوزه عمل کتابداران و متخصصان اطلاع‌رسانی، پژوهشگران و کلیه دست‌اندرکاران امر مجموعه‌سازی قرار می‌گیرد تا خود را با این پیشرفت‌ها همگام سازند و درصدد فراگیری هر چه بیش‌تر فنون جدید این حوزه برآیند.

منابع

- ابراهیمی، کمال (۱۳۸۷). مقایسه نیروی انسانی، مجموعه، فضا و بودجه کتابخانه مرکزی و کتابخانه‌های دانشکده‌ای دانشگاه علوم پزشکی تبریز با استانداردهای کتابخانه‌های دانشگاهی ایران و استانداردهای انجمن کتابخانه‌های دانشگاهی و پژوهشی ACRL. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تبریز.
- اشراق جهرمی، محمدناصر (۱۳۶۶). ارزیابی مجموعه و خدمات کتابخانه‌های مراکز تربیت معلم تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.
- اکرمی، مهین (۱۳۸۰). بررسی امکانات و نیازهای اطلاعاتی کارخانه‌های صنایع غذایی شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- اوصیا، فاطمه بیگم (۱۳۸۴). بررسی وضعیت نشر و توزیع کتاب در استان مازندران در سال‌های ۱۳۷۸-۱۳۸۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه آزاد.
- بیگدلی، زاهد؛ رستمی کوهی، منصور (۱۳۸۹). خط‌مشی‌های مجموعه‌سازی کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های کشور. نشریه اطلاع‌رسانی و کتابداری، مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۲۱ (۲)، ۱۵۹-۱۴۶.
- تجدد، نسترن (۱۳۸۴). دیدگاه ناشران درباره ثبات سیاسی و اقتصادی حاکم در نشر کتاب طی سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

- جمشیدی، نظام (۱۳۸۶). بررسی وضعیت کتابخانه‌های آموزشگاهی مقطع متوسطه استان کرمانشاه و مقایسه آن با استانداردهای ایفلا برای کتابخانه‌های آموزشگاهی به منظور ارائه راهکارهایی جهت بهینه‌سازی وضعیت آن‌ها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- جنتی (صدیق)، شهلا (۱۳۵۶). ارزیابی مجموعه مرجع کتابخانه ملاصدرا دانشکده ادبیات و علوم دانشگاه شیراز در زمینه علوم انسانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز.
- جوکار، عبدالرسول (۱۳۵۷). ارزیابی مجموعه کتب مرجع کتابخانه ملاصدرا دانشکده ادبیات و علوم دانشگاه شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز.
- حری، عباس. (۱۳۷۲). مروری بر اطلاعات و اطلاع‌رسانی. تهران: دبیرخانه هیأت امنای کتابخانه‌های عمومی کشور، نشر کتابخانه. خاناباا مشار (۱۳۵۲). فهرست کتاب‌های چاپی فارسی از آغاز تا آخر سال ۱۳۴۵. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- دغاغله، زهلوله (۱۳۵۶). ارزیابی منابع مرجع دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه جندی‌شاپور اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز.
- دلبری پور، اصغر (۱۳۵۱). انتخاب کتاب. تبریز: دانشگاه تبریز.
- دیانی، محمدحسین (۱۳۸۹). تاریخچه آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران. مشهد: انتشارات کتابخانه رایانه‌ای.
- رستمی کوهی، منصور (۱۳۸۶). مقایسه وضعیت خط‌مشی‌های مجموعه‌گستری کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های تحت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اهواز.
- رمضانی، طیبه (۱۳۸۰). بررسی نیازهای اطلاعاتی اعضای هیأت‌علمی دانشگاه بیرجند. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- زارع‌پور، رقیه (۱۳۷۳). بررسی میزان همپوشانی عناوین نشریات ادواری خارجی در کتابخانه‌های دانشگاه علوم پزشکی شیراز و بیمارستان‌های تابعه در شهر شیراز طی سال‌های ۱۹۹۰-۱۹۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- زارع‌فرشبندی، فیروزه (۱۳۸۹). تعیین مؤلفه‌های ضروری در تدوین خط‌مشی مدیریت منابع الکترونیکی از دیدگاه مدیران کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های دولتی ایران. پایان‌نامه دکتری کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- زارعی، عاطفه (۱۳۸۰). بررسی استفاده از خط‌مشی مجموعه‌گستری و شناسایی مشکلات خط‌مشی مجموعه‌گستری از دیدگاه مدیران کتابخانه‌های دانشگاه‌های مجری دوره کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سلطان محمدی، سوسن (۱۳۵۹). تحلیلی از خواندنی‌های مناسب کودکان قبل از دبستان، سال‌های ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- سلطانی، پوری؛ فروردین، راستین (۱۳۷۹). دانشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، فارسی-انگلیسی و انگلیسی-فارسی. تهران: فرهنگ معاصر.

- سلیمی جهرمی، معصومه (۱۳۶۶). کاربرد قانون برادفورد در بررسی استفاده از نشریات ادواری علوم پزشکی در ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- سینایی، علی؛ توفیق، مسعوده (۱۳۵۵). انتخاب کتاب: راهنمای کتابداران. تهران: مرکز مدارک علمی.
- شعبانی، احمد (۱۳۷۷). بررسی مجموعه‌سازی کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های ایران و الگوی مناسب برای آن. پایان‌نامه دکتری کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- شمسی، اشرف (۱۳۸۸). بررسی وضعیت نشر کتاب استان قم بین سال‌های ۱۳۸۶ - ۱۳۷۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد همدان.
- شهمیرزادی، طیبه (۱۳۷۹). مطالعه تطبیقی ساختار و محتوای سایت‌های مهم خدمات تحویل مدرک در وب و ارائه الگوی عملیاتی مناسب جهت استفاده از خدمات تحویل مدرک در ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال.
- صابریان بروجنی، مژگان (۱۳۸۵). بررسی مدیریت کتابخانه‌های عمومی استان چهارمحال بختیاری بر اساس استانداردها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شمال تهران.
- صنعت‌جو، اعظم (۱۳۷۹). بررسی توزیع موضوعی، جغرافیایی، نیروی انسانی و خدمات تحویل مدرک مراکز تحقیقاتی جهاد سازندگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- عزیزی، فرهاد (۱۳۵۹). بررسی و ارزشیابی کتابخانه مدرسه عالی مهمان‌داری و خدمات پروازی وابسته به هواپیمای ملی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- علوم، طاهره (۱۳۷۶). اداره کتابخانه. تهران: سمت.
- علیا دونیقی، بابک (۱۳۸۵). بررسی وضعیت نشر در استان آذربایجان شرقی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- غنیمی فرد، الهه (۱۳۶۶). بررسی فعالیت‌های مرکز نشر دانشگاهی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- قربانی، ولی (۱۳۷۹). بررسی نیازهای اطلاعاتی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر مشهد و ارزیابی توانایی مجموعه کتابخانه‌ها در برآوردن این نیازها در سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- کلهر، ناصر (۱۳۸۰). مطالعه تطبیقی متون کتابداری و اطلاع‌رسانی دهه هفتاد: تطبیق سرفصل‌های کتب تألیف و ترجمه شده علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی با دروس کتابداری و اطلاع‌رسانی مقطع کارشناسی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال.
- لایل، گای. و (۱۳۵۵). مدیریت کتابخانه‌های دانشکده‌ای. ترجمه پروین امین‌صالحی (سلیمانی). تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- مجتبوی نایینی، مهدی (۱۳۴۸). فهرست پانصد جلد کتاب مناسب برای کتابخانه‌های عمومی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.

- محسنی، حمید (۱۳۸۵). کلیات مجموعه سازی و انتخاب. تهران: دانشگاه پیام نور.
- محسنی، حمید (۱۳۸۶). مجموعه سازی و خدمات تحویل مدرک. تهران: کتابدار.
- مهدیانی، علیرضا (۱۳۸۳). سیمای نشر کتاب در ایران طی برنامه های دوم و سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۳۷۳-۱۳۸۳). پایان نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع رسانی. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- مؤسسه تحقیقات و برنامه ریزی علمی و آموزشی، مرکز خدمات کتابداری (۱۳۵۴). استانداردهای ایفلا برای کتابخانه های عمومی. ترجمه شیرین تعاونی. تهران: مرکز خدمات کتابداری.
- مؤسسه تحقیقات و برنامه ریزی علمی و آموزشی، مرکز مدارک علمی (۱۳۵۵). سیاست اطلاعات علمی در کشور (بررسی و پیشنهادت). تهران: مرکز مدارک علمی.
- نوکاریزی، محسن (۱۳۷۴). هماهنگی کتاب ها و مجلات رشته کتابداری با نیازهای آموزشی دوره کارشناسی ارشد. پایان نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع رسانی، دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- هاشمی، ابوالفضل (۱۳۷۹). واژگان کتابداری و اطلاع رسانی. تهران: دبیزش.

Acquisition of Library Resources in Iran: a Content Analysis of Last 5 Decades

masumeh yeganehfar

Islamic Azad University Hamedan Branch, Iran

Atefe Zarei

Islamic Azad University Hamedan Branch, Iran

Abstract:

Introduction: In order to analyze the qualitative and quantitative content of acquisition literature on knowledge and information science in Iran, resources until the early 90s were identified, classified, and studied.

Methodology: This review - analysis study is applied using the content analysis of texts. Phrases and Keywords such as "Acquisition in the Libraries", "Selecting and Preparing of Library Collection", "Collection Development", "Preparing and Ordering Books", "Book Selection", "Library Policy" and "Acquisition in Iran Libraries" were searched in all Iranian scientific databases in the field of Knowledge and information science. Finally, based on the retrieved documents, existing works in this field during 5 decades were classified and in every decade, according to the component under consideration in this study went under a content analysis.

Findings: In general, most of the published works (40.58) are allocated to the subject of need assessment. Subjects of technologies (26.66%), selection tools (18.20%) and Acquisition Policies (14.61%) were heavily considered. About half of all publications on acquisition area in the last 5 decades related to articles (195 works). 119 works (30.52%) related to theses and 76 ones (19.48%) included published books in this area. Most of the published books were authored in the area and articles done in the area, were allocated to need assessment and evaluation of resources and collections of various libraries. It seems that not all these conducted in this field have been published as a scientific paper.

Conclusion: The results will be led to knowledge of how to carry out research and publish works in this area, also explore the opportunities and fill the gaps in the acquisition area, and can design a practical map for researchers, authors and publishers.

Keywords: Preparing and ordering books, Library policy, Book selection, Acquisition, Collection development



حاج باقریان، طیه؛ محفوظی، مصطفی (۱۳۹۹). نقدی بر کتاب «رده BP اسلام: گسترش رده اسلام بر اساس نظام رده‌بندی کنگره». پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰ (۱)، ۱۵۲-۱۸۴.

نقدی بر کتاب «رده BP اسلام: گسترش رده اسلام بر اساس نظام رده‌بندی کنگره»

طیه حاج باقریان^۱، مصطفی محفوظی^۲

DOI: [10.22067/riis.v0i0.63917](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.63917)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۱۶

چکیده

کتاب «رده BP: گسترش رده اسلام بر اساس نظام رده‌بندی کنگره» تدوین احمد طاهری عراقی، حدود نیم قرن است که برای طبقه‌بندی منابع کتابخانه‌ای به عنوان ابزار کار و راهنما کنار دست فهرست‌نویسان قرار دارد. ویراستاران سوم این اثر زهره علوی، زهرا سادات مدرسی، مجوبه قربانی می‌باشند. در حوزه کتابداری دشواری تدوین و تهیه گسترش‌ها بر کسی پوشیده نیست، اما نارسایی و کمبودهای این گونه آثار در کتابخانه‌هایی مشخص می‌شود که به طور تخصصی آن‌را به کار گرفته‌اند. نوشتار حاضر بر پایه تجربه و به کارگیری گسترش «رده اسلام» در کتابخانه‌ها، همچنین آشنایی و تسلط بر علوم اسلامی، پس از معرفی مختصر کتاب، به افزوده‌ها و کاستی‌های ویرایش جدید می‌پردازد. برای برطرف کردن کاستی‌ها و کاربرد جامع و صحیح این اثر پیشنهادهایی مطرح شده که در پنج گروه دسته‌بندی شده‌اند: اول: اصلاحاتی که در راهنمایی و آموزش فهرست‌نویس مؤثرند؛ دوم: افزودن شماره‌ها برای سرعنوان‌های مناسبی که پشتوانه انتشاراتی دارند؛ سوم: مثال‌های مناسب برای برخی شماره‌ها؛ چهارم: اصلاحاتی برای کنار هم قرار دادن موضوعات مناسب؛ پنجم: توجه به اصلاحاتی که در آن به سیاست کتابخانه‌ای توجه شود، تا این گسترش در تمام کتابخانه‌های تخصصی و غیره کاربرد بیشتر و بهتری داشته باشد. کلیدواژه‌ها: رده اسلام؛ گسترش رده BP؛ نظام رده‌بندی؛ رده‌بندی کتابخانه کنگره؛ رده‌بندی کتابخانه‌های اسلامی.

مقدمه

سازماندهی دانش عبارت است از توصیف و سازماندهی محتوا، ویژگی‌ها، و اهداف اسناد به گونه‌ای که برای کسانی که در جست‌وجوی این اسناد یا پیام‌های نهفته در آنها هستند، دسترس‌پذیر شوند. سازماندهی دانش، همه انواع و شیوه‌های نمایه‌سازی، چکیده و چکیده‌نویسی، رده‌بندی، گسترش‌ها در ایران،

۱ کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی، (نویسنده مسئول)، ehsan.t15@gmail.com

۲ کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی، m.mahfoozi@gmail.com

فهرست‌نویسی، مدیریت مدارک، کتابشناسی، و ایجاد پایگاه‌های اطلاعاتی متنی و کتابشناختی برای بازیابی اطلاعات را دربر می‌گیرد. (سایت دائره‌المعارف کتابداری و اطلاع‌رسانی، بازیابی شده در ۱۳۹۹/۱/۲۹).

در مفهومی کلی، هرگونه نظامی که به مدارک داده می‌شود، براساس نویسنده، عنوان، موضوع، یا شکل فیزیکی - نوعی رده‌بندی است، ولی در مفهومی محدودتر، منظور از رده‌بندی کتابخانه‌ای همان ساماندهی نظام‌دار مدارک بر اساس موضوع است. (سایت دائره‌المعارف کتابداری و اطلاع‌رسانی، بازیابی شده در ۱۳۹۹/۱/۲۹). فدراسیون بین‌المللی سندپردازی (فید)^۱ رده‌بندی را چنین بیان کرده است: «مقصود از رده‌بندی، هر نوع روشی جهت ایجاد روابط کلی میان واحدهای معنایی بدون در نظر گرفتن نوع سلسله مراتب موجود در نظام‌هاست...».

کتابخانه‌ها باید بتوانند با به کارگیری فنون ارتباطی با محیط خود سازگار شوند و بر بی‌نظمی‌های داخل و خارج از نظام خود هوشمندانه فائق آیند، در این میان نقش عوامل انسانی (فهرست‌نویس و کتابدار) و اصول و استانداردها (ابزار و راهنمای کار) مهم خواهد بود. در اهمیت رده‌بندی آنکه؛ برای هر سیستم مدیریتی کتابخانه‌ای ضروری است و به عنوان یک فن ارتباطی بین کاربر و منبع اطلاعاتی شناخته می‌شود. بدون رده‌بندی نه تنها منابع کتابخانه بلکه هیچ شیء قابل بازیابی نیست. حتی با پدیده اعجاز‌آمیز اینترنت، تفکر رده‌بندی از بین نرفته است بلکه برعکس، بسیاری از پایگاه‌های اطلاعاتی به طور چشمگیر، به نوعی بر نظام‌های رده‌بندی استوارند.

رده‌بندی کتابخانه‌ای کنگره (*LCC*)، روشی برای رده‌بندی موضوع کتاب و دانش‌ها است و از یک یا چند حرف انگلیسی برای معرفی موضوعات کلی و از اعداد برای توسعه آنها استفاده کرده است. این رده‌بندی اساس طبقه‌بندی کتابخانه کنگره آمریکا می‌باشد و از ۲۱ رده در قالب حروف الفبای انگلیسی تشکیل شده است. در حال حاضر از ۲۶ حرف الفبا، حروف *Y, X, W, O, I* در این رده‌بندی به کار نمی‌رود و برای گسترش‌های آینده ذخیره شده‌اند.

یکی از ویژگی‌های بارز رده‌بندی کنگره آن است که ضمن طبقه‌بندی موضوعی امکان طبقه‌بندی یک اثر در جایگاه‌های متفاوت اما صحیح را فراهم کرده است. با استفاده از ارجاعات مناسب فهرست‌نویس با جایگاه‌های مختلف یک موضوع در رده‌های مختلف آشنا می‌شود. این ویژگی باعث شده به سیاست و رسالت کتابخانه‌ای توجه شود، به عبارتی فهرست‌نویس را ملزم می‌دارد ضمن رعایت اصول و استانداردهای

1. International Federation for Documentation (FID)

ملی و بین‌المللی، به خط‌مشی و سیاست داخلی کتابخانه‌ها نیز توجه داشته باشد.^۱ لذا به کارگیری ارجاعات مناسب و ایجاد روابط بین سرعنوان‌ها، در گسترش و بومی‌سازی رده‌بندی کنگره بایسته است. ذیل برخی شماره‌ها توضیح کوتاهی به منزله «یادداشت دامنه» آمده است که برای روشن ساختن مفهوم و دامنه کاربرد آن شماره می‌باشد. یادداشت دامنه، معمولاً برای راهنمایی و تفهیم بهتر فهرست‌نویس آمده است و از دیگر نقاط قوت این رده‌بندی به شمار می‌رود، لذا در گسترش‌ها، یادداشت‌های دامنه بایستی مناسب، بجا و خالی از هرگونه ابهام استفاده شود.

در نظام رده‌بندی کتابخانه کنگره، نشانه BP نماینده گسترش «اسلام. بهائیت. تئوسوفی و غیره» است. کامل نبودن رده اسلام در رده‌بندی کتابخانه کنگره و نیاز کتابخانه‌های ایران به تکمیل شدن این بخش از رده‌بندی، ضرورت وجود گسترشی در مبحث اسلام و علوم وابسته را مشخص می‌نمود. از این‌رو طرح گسترش رده اسلام در مرکز خدمات کتابداری ایران^۲ تدوین شد.

گسترش اسلام، اولین بار توسط استاد مرحوم احمد طاهری عراقی، کتابدار و اسلام‌شناس معروف در سال ۱۳۵۸ با عنوان «رده BP اسلام: گسترش رده اسلام بر اساس نظام رده‌بندی کنگره» طراحی شد. پس از درگذشت طاهری عراقی، ویرایش دوم طرح با تغییرات و اضافاتی در بخش‌های مختلف، که بیشتر تغییرات در مباحث قرآن و علوم قرآنی و نهج‌البلاغه بود، سال ۱۳۷۶ منتشر شد. ویراست سوم به کوشش زهره علوی و زهرا سادات مدرسی و با همکاری محبوبه قربانی، از سوی سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران، سال ۱۳۹۴ روانه بازار شد.

گسترش و بومی‌سازی رده‌بندی اسلام توسط کتابخانه ملی ایران و تیم تدوینگر را می‌توان یکی از اقدامات بارزش و قابل تقدیر این سازمان به‌شمار آورد. این رده‌بندی نه تنها در کتابخانه ملی بلکه در اکثر کتابخانه‌های بزرگ ایران و به‌ویژه کتابخانه‌های علوم اسلامی به کار گرفته شده است؛ لذا پختگی، سهل‌الوصول بودن و در چارچوب علمی قرار گرفتن از موارد حائز اهمیت آن است. ویراست و بازنگری این نوع منابع نسبت به دیگر آثار علمی دشوارتر خواهد بود. چراکه تغییرات، اضافات و حذفیات باید

۱. همان‌طور که ویراستاران در صفحه ۹۲ مقدمه بیان کرده‌اند: «ترجیح داده می‌شود کتاب‌های عرفانی منظوم (مانند منطق‌الطیر، گلشن راز، اشعار ابن عربی ...) در ادبیات رده‌بندی شود ولی برای این گونه کتاب‌ها جایی در رده‌بندی اسلام هم منظور شده است، تا اگر کتابخانه‌ای برحسب سیاست خود خواست این کتاب را در تصوف و عرفان جای دهد مشکلی نداشته باشد.» با توجه به این توضیح و ویژگی رده‌بندی کنگره اما در جای‌جای این گسترش سیاست کتابخانه‌ای لحاظ نشده و نیاز به توجه بیشتری دارد.

۲. مرکز خدمات کتابداری ایران در سال ۱۳۶۲ با کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران ادغام شد.

به گونه‌ای باشد که کتابخانه‌ها و سازمان‌های استفاده‌کننده ضمن رعایت و به‌کارگیری الگوی جدید، متحمل هزینه‌های اضافی نشوند. تهیه این نوع منابع کاربردی، بومی‌سازی و ویرایش آن از خدمات ماندگار به جامعه علمی است.

ساختار کتاب رده‌بندی اسلام

گسترش رده اسلام، شامل پنج بخش: «سیر علوم شرعی و طبقه‌بندی آنها»، «کاربرد رده‌بندی»، «اختصارات»، «خلاصه طرح رده‌بندی اسلامی» و «نمایه» می‌باشد.

روش شماره‌سازی

شماره‌سازی در گسترش رده اسلام بسیار ساده و دارای یازده قسمت عمده بدین شرح است: کلیات؛ تاریخ و سرگذشته‌ها؛ قرآن و علوم قرآنی؛ تفسیر؛ حدیث؛ فقه و اصول؛ کلام و عقاید؛ فرق اسلامی؛ اخلاق اسلامی؛ آداب و رسوم؛ تصوف و عرفان.

نظام درونی طرح گسترش اسلام از کل به جزء است. یعنی در هر قسمت ابتدا کلیات، سپس تاریخ آن علم و سرگذشته‌ها، پس از آن موضوعات خاص و بعد از آن تقسیمات فرعی جزئی‌تر آمده است. ذیل برخی شماره‌ها یادداشت‌های دامنه‌ای به‌منظور راهنمایی فهرست‌نویس و آشنایی با موضوعات مختلف به کار رفته است. همچنین دستورات الفبایی کردن و جداول داخلی معادل *Under each* در جای‌جای طرح مشاهده می‌شود. تنها جدول کاربردی این طرح، جدول گسترش آثار انفرادی است که به‌منظور کنار هم قرار دادن کلیه آثار مربوط به یک متن مشخص (آثار وابسته) طراحی شده و در صفحات ۸۲-۸۳ مقدمه نگارش یافته است. مبدأ تاریخی گسترش اسلام از ابتدا تا قرن ۱۴، هجری قمری و از قرن ۱۴ به بعد، هجری شمسی است. برحسب ضرورت ذیل هر شماره از مشهورترین آثار مربوط به آن موضوع، به منزله مثال اضافه شده است.

دستورات الفبایی کردن

دستورات الفبایی کردن (برای آثار و یا افراد) در سراسر طرح گسترش اسلام به دو صورت قابل مشاهده است. مقابل بسیاری از مباحث عبارت (آی برحسب ...) آمده است. در این حالت مبحث مورد نظر با توجه به دستور برحسب سرشناسه، گردآورنده، نام، نام شهر یا منطقه یا موارد دیگر الفبایی می‌شود. بدین معنی که با استفاده از جدول نشانه مؤلف، کاتر مناسب برای مبحث مورد نظر ساخته می‌شود.

مقابل برخی موضوعات عبارت (آی: الفبای عددی) نیز مشاهده می‌شود. الفبای عددی، نوعی الفبایی کردن است که تنها در این گسترش به کار رفته است. الفبای عددی همان تنظیم الفبایی موضوعات می‌باشد. با این تفاوت که گرچه تنظیم الفبایی است ولی به جای استفاده از حروف الفبا، شماره آن حرف در جدول نشانه مؤلف به کار رفته است.

به عنوان مثال موضوع اسلام در کشورهای آسیا با شماره ۱۶/۹ معرفی شده است. اسلام در چین، نشانه BP۱۶/۹۳ را به خود اختصاص می‌دهد. گرچه حرف «چ» را در این نشانه نمی‌بینیم، ولی شماره ۳ نشانه حرف «چ» در جدول نشانه مؤلف است.

بررسی ویراست جدید

گسترش رده اسلام در هر ویراست با تغییراتی و اضافاتی همراه بوده که جهت کاربردی شدن آن در کتابخانه‌ها مفید و مؤثر واقع شده است. مسلماً معایب و محاسن این گونه آثار که جنبه راهنما و ابزاری دارند، در حین استفاده و پیاده‌سازی دستورالعمل‌ها مشخص می‌شود. در ادامه به معرفی برخی ویژگی‌ها و کاستی‌های ویراست جدید می‌پردازیم. موارد و نکات ذکر شده حاصل تجربه و به کارگیری گسترش اسلام در طبقه‌بندی کتابخانه‌ای است که در پنج گروه دسته‌بندی می‌شوند: اصلاحاتی که در راهنمایی و آموزش فهرست‌نویس مؤثرند؛ افزودن شماره‌ها برای سر عنوان‌های مناسبی که پشتوانه انتشاراتی دارند؛ مثال‌های مناسب برای برخی شماره‌ها؛ اصلاحاتی جهت کنار هم قرار دادن موضوعات مناسب؛ توجه به اصلاحاتی که در آن به سیاست کتابخانه‌ای توجه شده است.

عنوان کتاب

رده‌بندی کتابخانه کنگره، رده BP را به «اسلام. بهائیت. تئوسوفی و غیره» اختصاص داده است، در حالی که گسترش آن تنها به معرفی اسلام پرداخته و با عنوان «BP: گسترش رده اسلام...» معرفی و منتشر شده است. از طرفی کتابخانه ملی و به تبع آن سایر کتابخانه‌های ایران برای موضوعاتی مانند: «بهائیت، عرفان حلقه، جنبش عصر جدید، زندگی معنوی، اکنکار، اشو...» از شماره‌های ۳۳۰ الی ۶۰۵ کنگره استفاده می‌کنند. همیشه این سؤال برای کتابداران و حتی کاربران کتابخانه‌ها مطرح بوده است که چرا بهائیت، زندگی معنوی، عرفان حلقه... با همان کدی که معرف اسلام بوده معرفی می‌شود و در کنار هم قرار می‌گیرد؟!

پیشنهاد: در ویراست آثار، عنوان و تغییر ساختار کلی اثر کمتر تغییر کرده است، علاوه بر آن در ویراست چنین آثاری امکان‌پذیر و مقرون به صرفه نیست. از سوی دیگر، BP که نماینده اسلام است برای همه سرزمین‌های اسلامی بایستی یکسان باشد و تغییر کلی منطقی نیست، اما بهتر بود در مقدمه یا خاتمه ویراست جدید پس از معرفی علوم اسلامی به دیگر موضوعات معرفی شده ذیل رده BP کتابخانه کنگره اشاره می‌شد، تغییراتی در حد عنوان فرعی نیز در عنوان اثر ایجاد می‌شد.

هدف اصلی رده‌بندی ایجاد یکدستی و نظم با رعایت اصول و استانداردهای موجود در سطح ملی است، لذا در ویراست جدید بایستی نوع تغییرات بر مبنایی باشد که کتابخانه‌ها جهت روزآمدسازی کمترین هزینه انسانی و مالی را متحمل شوند و شماره‌های پیشین حتی‌المقدور حفظ شود. البته این نکته مدنظر ویراستاران بوده و در یادداشت ویراست سوم بدان اشاره کرده‌اند، اما در مواردی نیاز به توجه بیشتر بوده که در جای خود توضیح خواهیم داد.

افزودن واژه‌نامه‌ای مرتبط با مفاهیم و عبارات علوم اسلامی، در انتهای اثر مفید و لازم می‌باشد، تا برخی مفاهیم پرکاربرد که برای فهرست‌نویسان نامأنوس است توضیح داده شود. مانند: «علم الروایه، علم الدرايه، غریب الحدیث، علل حدیث، و...».

جدول گسترش آثار

در این گسترش «جدول گسترش آثار انفرادی» از اهمیت زیادی برخوردار است و در ایجاد روابط بین آثار وابسته کاربرد فراوان دارد، لذا نیازمند دقت نظر و توجه بسیار می‌باشد. تغییراتی در این جدول ایجاد شده که خالی از ابهام نیست، ضمن آنکه برخی کاستی‌های ویراست قبل را نیز همچنان دارد.

در جدول گسترش آثار انفرادی «۰۱» برای مستدرکات^۱... و «۰۹۵» برای تکمله و تمه... معرفی شده است در حالی که، در حوزه علوم اسلامی مستدرک واژه‌ای هم معنی تکمله و تمه است. مناسب بود

۱. مُستدرک، به معنای تألیف کتاب با هدف تکمیل کتابی دیگر و جبران کاستی‌های آن است. مستدرک نویسی اصطلاحی رایج در میان نویسندگان در حوزه علوم اسلامی است. این شیوه از کتاب نویسی از قرن چهارم قمری میان مسلمانان آغاز و در شاخه‌های مختلف علوم اسلامی از جمله فقه، رجال، حدیث و... مستدرکاتی نگاشته شد. مستدرک‌هایی مانند مستدرک الصحیحین حاکم نیشابوری و مستدرک الوسائل محدث نوری از مهم‌ترین کتاب‌ها در این زمینه به‌شمار می‌آیند. در لغتنامه دهخدا تکمله نیز مترادف با مستدرک به کار می‌رود و به معنای تکمیل‌کننده است. (لغتنامه دهخدا، ۱۳۷۷، ج ۴، ص ۱۸۰۴) در اصطلاح کتاب‌شناسی، مستدرک یا تکمله، کتابی است که با هدف تکمیل کتابی دیگر و جبران کاستی‌های آن تدوین می‌شود. به این معنا که مطالبی که باید در کتاب اولیه باشد و نیست، در کتاب جدید آورده می‌شود. این کار یا به قلم مؤلف و یا شخص

تکمله و تتمه و ذیل کنار مستدرک بیان می‌شد و راهنماها، کنار پرسش‌ها و پاسخ‌ها ذیل شماره «۰۹۵» اضافه می‌شد.

در جدول گسترش آثار انفرادی عدد «۰۲» برای شروح آثار معرفی شده است که در ویراست جدید به «۰۲۱-۲۲» تغییر کرده است، اما تفاوت و کاربرد این دامنه مشخص نشده است. با تغییرات فعلی این سؤال مطرح است که فهرست‌نویس در کدام شرایط از «۰۲۱» و در چه مواقعی از «۰۲۲» استفاده کند؟! افزودن عدد به شماره پایه آیا ضرورت داشته است؟ همین‌طور «۰۳» برای حواشی به کار می‌رود که این عدد به «۰۳۱-۳۸» تغییر کرده است و همان ابهام و سؤالات شروح نیز مطرح است. همچنین فاصله و توالی اعداد انتخاب شده برای حواشی گسترده‌تر از شروح در نظر گرفته شده است در حالی که در حوزه علوم اسلامی شرح بر آثار بیشتر از حواشی رایج و مرسوم است.

در جدول گسترش آثار انفرادی جا داشت ذیل حواشی، برای برگزیده حواشی نیز شماره‌ای انتخاب می‌شد، مانند «۰۲۳» که برای برگزیده شرح انتخاب شده است.

در جدول گسترش آثار انفرادی «۰۳۹» برای فهرست حواشی معرفی شده است. اولاً اگر لازم است فهرست حواشی با شماره‌ای مجزا معرفی شود، چرا برای فهرست شروح این‌گونه عمل نشده است؟ ثانیاً با توجه به آنکه برای حواشی دستورالعمل ۰۳۸-۰۳۱/ همراه با (آی بر حسب محشی) داریم و ۰۳۹/ برای فهرست حواشی استفاده شده است، عملاً کار فهرست‌نویس را در انتخاب شماره کاتر برای آثاری که عدد ۹ نماینده محشی آنهاست پیچیده کرده است. آیا این امر ضرورت داشت؟ باید توجه داشت ۰۷/ در انتهای جدول برای فهرست‌ها انتخاب شده است؟

در جدول گسترش آثار انفرادی «۰۴۲۱» برای ترجمه شروح و «۰۴۲۳» برای ترجمه برگزیده شروح معرفی شده است. با این تقسیم‌بندی بین آثار شرح و ترجمه، فاصله زیادی ایجاد می‌شود و کنار هم قرار نمی‌گیرند. از سویی، در انتخاب شماره برای آثار شرح و ترجمه شده، ترجمه در اولویت قرار گرفته و بعد شرح در نظر گرفته شده است. در حالی که در حوزه علوم اسلامی شروح ترجمه شده بسیار رایج و مرسوم‌تر است نسبت به آثاری که ابتدا ترجمه و پس شرح داده شوند. مورد دوم از نوادر روزگار علمی است!!

از آنجا که جدول گسترش آثار انفرادی کاربرد ابزاری دارد بهتر بود برای هر شماره حداقل یک مثال عینی یا ذهنی ثبت می‌شد. در حال حاضر برای شروع و حواشی هیچ مثالی به کار نرفته است و برای تلخیص، برگزیده و مستدرک که شماره گسترشی یکسان دارند، مثال‌های مجزا بیان شده است.

BP1: نشریات ادواری

ذیل این شماره تغییراتی ایجاد شده و زبان اردو مانند (پشتو، کردی، ترکمنی) زیرمجموعه زبان فارسی در نظر گرفته شده است. اولاً گرچه اکثر این زبان‌ها از لحاظ تبارشناسی به زبان فارسی بسیار نزدیک و الفبای آن به نوعی بر پایه الفبای فارسی بنا شده است؛ اما اردو، زبان ملی کشور پاکستان، پشتو، یکی از دو زبان رسمی افغانستان، ترکمنی، زبان رسمی کشور ترکمنستان است و هر کدام به‌عنوان زبانی ملی و مستقل شناخته شده‌اند. تشخیص چنین تغییری چقدر منطقی است بر عهده متخصصان زبان‌شناس است، اما این تقسیم‌بندی زبانی در صفحه ۸۲ مقدمه ذیل «ترجمه‌ها» به شکل دیگری مشاهده می‌شود و هر کدام از این زبان‌ها هم‌سطح زبان فارسی معرفی شده‌اند. از سویی دیگر، در صورت نیاز به این تغییر بهتر بود شماره «۲۳» برای «ترکمنی» انتخاب می‌شد تا شماره «۲۶» مانند سابق برای سایر زبان‌ها و لهجه‌ها باقی می‌ماند. از مواردی که به هزینه روزآمدسازی کتابخانه‌ها توجهی نشده است.

BP۳: سازمان‌ها. انجمن‌ها. مجامع...

شماره‌گذاری سازمان‌ها و مجامع ... براساس حروف الفبا یکی از نقاط قوت ویراست جدید است. اما ضعف این شماره‌گذاری آن است که برخی سازمان‌ها و مجامع عظیم و بااهمیت دیده نشده و شماره مجزا برای آنها انتخاب نشده است مانند: «آستانه حرم حضرت معصومه (س)؛ آستانه شاه‌چراغ (ع)؛ العتبه العباسیه و ...» در حالی که برخی مجامع کوچکتر و کم‌نام‌تر نسبت به آنها دارای شماره مجزا هستند.

BP۵: دائره‌المعارف‌ها. واژه‌نامه‌ها. مصطلح‌نامه‌ها

شماره‌گذاری براساس زبان، ذیل دائره‌المعارف‌ها، واژه‌نامه‌ها ...، از دیگر نقاط قوت ویراست جدید است و فهرست‌نویس را از رجوع به صفحات قبلی بی‌نیاز کرده است. اما بهتر بود در انتخاب زبان «دائره‌المعارف‌ها، واژه‌نامه‌های...» سایر علوم، پس از انتخاب رده مناسب به این تقسیم‌بندی و شماره‌گذاری زبانی ارجاع داده می‌شد. به‌طور مثال برای دائره‌المعارف علوم قرآنی به زبان عربی، شماره زبان عربی (۱) به پایه اضافه شود. BP۶۶/۹۱

کلیات هر شاخه

در ابتدای هر علم یا شاخه، کلیات و منابع مرجع آن علم تقسیم‌بندی می‌شوند و مصطلح‌نامه‌ها نیز آمده است. چنانچه منظور از مصطلح‌نامه همان «اصطلاح‌نامه‌ها یا تزاروس» است پس طبقه‌بندی آنها در شاخه Z رجحان دارد. مثل (اصطلاح‌نامه کلام اسلامی؛ اصطلاح‌نامه منطق) و بهتر بود ارجاع «جج Z» به کار گرفته می‌شد. چنانچه منظور اصطلاح‌ها و تعبیرهاست پس بهتر بود از همان واژه «اصطلاح‌ها و تعبیرها» استفاده می‌شد.

BP: راهنمای آموزشی. تحقیق

ذیل این عنوان بهتر بود به این یادداشت دامنه، «روش تحقیق در اسلام و علوم اسلامی» که حائز اهمیت و دارای پشتوانه انتشاراتی است نیز اضافه می‌شد.

۷: آثار کلی «طلاب را اینجا رده‌بندی کنید»

ذیل این شماره یادداشت دامنه و ذکر مثال لازم بوده است. یادداشت فعلی ابهام دارد که منظور از طلاب کدام وجه و ویژگی آن است. بهتر بود این شماره برای شیوه آموزش و تحصیل، شرایط ورود طلاب، و هر آنچه مربوط به آموزش طلاب است معرفی می‌شد نه تنها طلاب و «۷/۱» برای آن انتخاب می‌شد.

BP ۷/۲: روش‌های تعلیم و تربیت

بهتر بود ذیل این شماره «روش‌های تعلیم و تربیت حوزوی» قید و با مثال معرفی شود. در حال حاضر این ابهام وجود دارد که تفاوت آن با «۲۳۰/۱۸» کدام است؟

BP ۷/۴: مدارس و حوزه‌های علمی

شماره‌گذاری مدارس و حوزه‌های علمیه براساس حروف الفبا از دیگر نقاط قوت ویراست جدید است. یادداشت دامنه آن این گونه است: «این شماره را به مدارس بدهید که خاص علوم دینی است. مثل مدارس نظامیه». اما جا داشت به مدرسه «الامام ابوحنیفه» که از مدارس مهم علوم دینی در حکومت عباسی بوده و از شهرت بسزایی در بغداد برخوردار است، اشاره می‌شد.

همچنین ذیل این شماره سرعنوان «حوزه علمیه مشهد» نیاز به تورفتگی ندارد؟ چنانچه قرار باشد با عدد ۴۸ معرفی شود پس هم‌سطح سایر شهرهاست، و اگر ذیل خراسان معرفی شود با ۴۴۷ طبقه‌بندی می‌شود.

این نکته از مواردی است که به اهمیت و جایگاه حوزه علمیه مشهد توجه شده و همچنین سیاست کتابخانه‌ای لحاظ شده است اما تورفتگی عنوان نیاز نبود.

۲/۵ BP: تعلیم و تربیت جوانان و نوجوانان

اولاً بهتر بود عنوان به «تعلیم و تربیت دینی جوانان و نوجوانان» تغییر می‌کرد. ثانیاً بهتر بود عدد (۵) کنار عنوان بیان می‌شد تا برای فهرست‌نویس روشن باشد آثار مربوط به تعلیم و تربیت ... ذیل این شماره طبقه‌بندی می‌شود.

۱۱/۵ BP: آثار کلی درباره اسلام

ذیل این شماره برخی موضوعات بیان شده و دستور (آ-ی برحسب موضوع) دارد که خالی از ابهام نیست. برخی از این موضوعات در جایگاه خود مطرح هستند و شماره‌ای مشخص به آنها تعلق گرفته است. برای نمونه، «علوم» ذیل «اسلام و علوم ۲۳۲ BP» شماره دارد. از طرفی «پوشاک روحانیت» به شیوه و روش زندگی، خلق و خوی روحانیت ارتباط بیشتری دارد و ذیل «اخلاق فردی و اخلاق اجتماعی ۲۵۴ BP» مناسب‌تر است و روحانیت در آنجا شماره مجزا دارد. حال چرا پوشاک روحانیت مجزا دیده شده ابهام‌برانگیز و محل سؤال است؟! پوشیده نماند (۲۵۲/۴) به آداب جامه پوشیدن تعلق گرفته است. برخی عبارات یا واژه‌های بیان شده روشن نیست متناسب با کدام سرعنوان موضوعی به کار می‌روند، که بهتر بود جایگاه استفاده آنها با ذکر مثال روشن می‌شد. به‌طور مثال «اندیشه‌های نو» با کدام سرعنوان موضوعی معرفی می‌شود؟ اگر منظور «تجدد و نوگرایی» باشد شماره ۲۲۹ و اگر منظور «تفکر» باشد که معادل همان «اندیشه» و در جایگاه الفبایی خود آمده است. از آنجا که انتخاب کاتر براساس موضوع اول و سرعنوان پذیرفته شده کتابخانه ملی است، پس تناظر بین شماره رده و سرعنوان موضوعی لازم و ضروری است.

۱۴ BP: تاریخ اسلام

ذیل این شماره، تاریخ اسلام در کشورهای اسلامی و غیراسلامی مجزا دیده شده و شماره‌هایی جداگانه برای آن لحاظ شده، که از نقاط قوت ویراست جدید است. در ادامه «۷۵» برای شیعه در مناطق مختلف انتخاب شده است. اولاً اگر وجود این شماره ضرورت دارد برای تمام فرق اسلامی باید لحاظ شود نه تنها شیعه. ثانیاً شماره ۲۳۹ علاوه بر اصول و عقاید شیعه به بُعد تاریخی شیعه نیز توجه دارد. با یادداشت دامنه‌ای بدین شرح: «در اینجا آثاری رده‌بندی می‌شود که فرق و مذاهب اسلامی را از نظر تاریخ، عقیده و آداب و رسوم بررسی کرده است.» لذا ضرورتی در ایجاد شماره احساس نمی‌شود. ضمن آنکه ارجاع به

DS ترجیح داده می شود و در رده بندی کتابخانه کنگره تمام اقوام (قوم شناسی) از جمله شیعه شماره با نشان مشخص دارند.

۲۲ BP: سیرت نبوی

ذیل این شماره مثال های مناسب و کافی برای هر قرن انتخاب شده و برخی مثال های نادرست قبل اصلاح شده است، که از نقاط قوت ویراست جدید به شمار می رود.

۲۴/۶۴ BP: پیامبر در قرآن

ذیل این شماره یادداشت «قس» با $BP104$ آمده است، گرچه این یادداشت را می توان از نقاط قوت به شمار آورد که سیاست کتابخانه ای را لحاظ کرده است. اما به دو دلیل بهتر بود ارجاع «جج» به کار می رفت. اول آنکه «پیامبر در کتاب مقدس» ذیل همین شماره رده بندی شده، پس بهتر است پیامبر در قرآن هم همین جا قرار گیرد تا همه آثار مربوط به پیامبر در متون دینی یک جا باشند، لذا ارجاع «جج» مناسب تر بود. دلیل دوم، سایر پیامبران ذیل شماره ۱۰۴ یادداشت «نک» برای آنها لحاظ شده است و در واقع در حال حاضر نوعی ارجاع کور ایجاد شده است. پس بهتر بود جهت یکدستی و رفع ارجاع کور از یادداشت «جج» استفاده می شد. ضمن آنکه بایسته بود برای پیامبر در کتاب مقدس یکی از ارجاعات مربوطه به $BS 649$ و همچنین پیامبر در سایر متون دینی ارجاعات مناسب اضافه می شد. این ارجاع برای کتابخانه های تخصصی ادیان کاربرد فراوان دارد.

۲۴/۵۵ BP: رسالت سیاسی پیامبر

این شماره در ویراست جدید انتخاب شده، اما با سیاست کتابخانه ملی مغایرت دارد. کتابخانه ملی و به تبع آن سایر کتابخانه هایی که از رده بندی کنگره استفاده می کنند، شماره ۲۴/۶۵ را برای «رسالت سیاسی» انتخاب کرده اند.

۲۴/۸۹ BP: یادداشت دامنه

نیاز به یادداشت دامنه ای این گونه دارد: «سایر مباحث خاص و همچنین دیدگاه پیامبر نسبت به موضوعات خاص را بیاورید». یا آنکه بین مباحث خاص و دیدگاه ها تفاوت قائل می شد.

BP۲۷/۲۵: فدک

بهرتر بود ذیل این شماره خطبه فدک نیز دیده می‌شد. گرچه خطب و کلمات حضرت زهرا شماره دارد اما با توجه به اهمیت و شهرت خطبه فدک، انتخاب شماره فرعی و جداگانه‌ای برای آن مناسب است.

BP ۲۵: خاندان پیامبر

یادداشت دامنه این شماره: «ایمان خاندان نبوت، احادیث مربوط به خاندان نبوت...» است. از طرفی ذیل BP ۳۶ یادداشت دامنه: «کتب مربوط به پنج تن را اینجا بیاورید» آمده است. می‌دانیم اصطلاح خاندان نبوت، اصطلاحی است که برای «پنج تن، آل کساء، آل عبا، اهل بیت، ذریه پیامبر» استفاده می‌شود و پذیرفته شده است. لذا بهتر است تمام آثار مربوط به خاندان نبوت کنار هم و ذیل شماره ۳۶ قرار بگیرند. از سویی، خاندان پیامبر شامل «آباء و اجداد، همسران، دیگر فرزندان پیامبر» نیز می‌شود. لذا یادداشت دامنه ذیل ۲۵ حذف یا به «خاندان پیامبر» اصلاح شود و عنوان «خاندان پیامبر و اجداد» اصلاح شود.

BP۲۷/۳: یادداشت دامنه

بهرتر بود یادداشت دامنه این گونه تکمیل می‌شد: «سایر مباحث خاص و همچنین دیدگاه فاطمه زهرا (س) نسبت به موضوعات خاص». یا آنکه بین مباحث خاص و دیدگاه‌ها تفاوت قائل می‌شد.

BP ۳۵/۵: تابعین و اتباع تابعین

این شماره به سرگذشت فردی تابعین و انصار تعلق دارد، در ویراست جدید اصلاح شده و کاستی ویراست قبل در مورد آن رفع شده است.

BP۳۶: چهارده معصوم

ویراست جدید ذیل این شماره تغییراتی ایجاد کرده است، و ظاهراً برای چهارده معصوم و ائمه اثنی عشر یک شماره پایه معرفی شده است که نیاز به تأمل بیشتر دارد. مباحث خاص ذیل آن از نقاط قوت ویراست جدید است. اما بهتر بود چنین تقسیم‌بندی ذیل نام چهارده معصوم نیز اضافه می‌شد، به استثناء آنکه موضوع (۳ الف / احادیث) نیاز به ارجاع قس ۱۲۸ دارد.

BP۳۷/۳۵: یادداشت دامنه

ذیل این شماره یادداشت دامنه «خوابیدن حضرت علی...» آمده است. این یادداشت ارتباطی با شماره ندارد و بحث «لیله المَیّیت» تنها مربوط به قرن ۱۴ نمی‌شود. اگر ضرورت چنین یادداشتی وجود داشت

بهرتر بود ذیل آثار کلی و در کنار ولایت و عبادت... (۳۷/۳) مطرح می‌شد. ضمن آنکه پاورقی صفحات ۲۷ و ۲۸ ناقص مانده و شماره صفحه وارد نشده است.

BP ۳۷/۸۳: فرزندان امام علی (ع)

این شماره ذیل نام فرزندان امام علی (ع) به حضرت محسن (ع) تعلق گرفته است. بهتر بود برای دیگر فرزندان یادداشت ارجاع به شماره‌های مربوطه داده می‌شد.

BP ۳۷/۹۵۵: مباحث خاص امام علی (ع)

این شماره برای مباحث خاص در مورد امام علی (ع) انتخاب شده و مواردی چون «ادبیات، سیاست و حکومت و ...» ذیل آن نامبرده شده است. اولاً مباحث ادبی در مورد امام غالباً در ادبیات رده‌بندی می‌شود و ارجاع «جج» به *PIR* و *PJA* لازم و ضروری است. ثانیاً نظر به مشابهت و تداخل سیاست و حکومت، عرفان؛ با سیاست و حکومت و عرفان نهج‌البلاغه لازم است با مثال و ارجاعات لازم بین این دو ارتباط باشد. همچنین جهت واضح بودن موضوع، بهتر بود مقابل «نظر مشاهیر» عبارت (خاورشناسان. اهل سنت. خلفا...) بیان می‌شد.

BP۳۸: نهج‌البلاغه

ذیل نام امام علی (ع) آثار وی طبقه‌بندی شده است. می‌دانیم دو اثر معروف امام یعنی «نهج‌البلاغه و غررالحکم» از متون محل وثوق حدیثی به‌شمار می‌روند و همراه با شروح و تعلیقات و دیگر آثار وابسته به آن، حجم عظیمی از منابع علوم اسلامی را تشکیل می‌دهند. بهتر بود مقابل این منابع ارجاع «جج» به ۱۲۸/۲ یا گردآورندگان اثر (قرن ۴ و ۵) تهیه می‌شد. در این صورت اگر کتابخانه‌ای بر حسب نیاز یا سیاست بخواهد این منابع را در کنار منابع حدیثی مثل اصول کافی طبقه‌بندی کند، مشکلی نداشته باشد.^۱

BP ۳۸/۰۹: موضوعات خاص نهج‌البلاغه

این شماره برای موضوعات خاص در نهج‌البلاغه انتخاب شده است، اما بسیاری از سرعنوان‌های ذیل آن به منزله موضوع در نهج‌البلاغه قابل بررسی نیستند بلکه ویژگی به‌شمار می‌روند. بهتر بود بین «موضوعات خاص نهج‌البلاغه» و «بررسی ویژگی‌های خاص در نهج‌البلاغه» تفاوت قائل می‌شد. به عبارتی

۱. مشکلی که اکثر کتابخانه‌ها با گسترش اسلام داشته‌اند، آنکه نهج‌البلاغه و غررالحکم و تمام آثار وابسته به آنها کنار سرگذشتنامه ائمه قرار گرفته و از متون حدیثی فاصله زیادی دارد.

دیگر، منظور از ادبیات، نگاه امام به ادبیات یا بررسی مسائل ادبی نهج البلاغه است؟ همین‌طور در مورد «تفسیر، صورخیال، و ...» این ابهام وجود دارد. همچنین می‌دانیم منظور «تأثیر بر ادبیات» آن بوده که ادیبان به چه اندازه از نهج البلاغه استفاده کرده‌اند که یک ویژگی به‌شمار می‌رود نه موضوع. «تحقیق یا روش تحقیق؟!؟» این واژه نیاز به یادداشت دامنه یا حداقل مثال داشت. آیا در نهج البلاغه برای پژوهش دستورالعمل آمده است؟! اگر منظور تحقیق پیرامون نهج البلاغه باشد که ۳۸/۰۵ مناسب‌تر است. دیگر موضوعات مطرح شده نیاز به بررسی و تأمل بیشتری داشته است. برای مثال: بهتر بود از ارجاعات مناسب بین «توحید با خداشناسی»، «وحدت با همبستگی» و ... استفاده می‌شد. همچنین موضوعات خاص ذیل شماره ۳۹/۰۹ نیاز به تورفتگی دارد.

BP ۳۹/۵: کلام و آثار امام علی (ع)

ذیل این شماره به مواردی اشاره شده و دستور (آ- ی بر حسب عنوان) دارد. این در حالی است که موارد معرفی شده، کمتر به منزله «عنوان» به کار می‌روند و غالباً به شکل موضوع یا قالب حدیث شبیه‌اند تا عنوان کتاب. به عبارتی کلام و آثار امام مثل اربعینات، توقیعات، خطبه‌ها، ... که توسط افراد جمع‌آوری می‌شود غالباً با عنوان خود ساخته محقق یا گردآورنده معرفی می‌شود. پس می‌بایست (آ- ی بر حسب گردآورنده و عنوان) در نظر گرفته می‌شد و مثال‌های مناسبی برای آن مطرح می‌شد.

BP ۴۱/۵: واقعه کربلا

با توجه به سنجیت موضوعی تأثیر عاشورا، «عوام و خواص در کربلا، بررسی ابعاد واقعه کربلا...» بهتر است همه، کنار واقعه کربلا و ذیل همین شماره معرفی می‌شد. همچنین جایگاهی برای دیدگاه‌ها و نظر امام بین مباحث خاص یا مباحث دیگر در نظر گرفته می‌شد. در حال حاضر واقعه کربلا و تأثیر عاشورا با دو شماره مجزا معرفی شده‌اند و دیدگاه‌ها و نظر امام مورد توجه واقع نشده است.

BP ۴۲/۴: یاران امام حسین (ع)

بعد از شماره واقعه کربلا، موضوع یاران امام حسین (ع)، و ذیل این شماره طبقه‌بندی می‌شود. در ویراست جدید اکثر افرادی که در واقعه کربلا همراه امام بودند جهت راهنمایی بیشتر فهرست نویس بیان شده‌اند. اما ابهامی که وجود دارد آیا «مختار بن ابی عیید» کنار این افراد جایگاه مناسبی دارد؟ در یاری او با «حربن یزید، حضرت عباس، علی اکبر، قاسم بن حسن، و ...» نسبت به امام حسین تفاوت وجود ندارد؟ پرواضح است که سیاست کتابخانه‌ای و نگاه کتابخانه‌های تخصصی در طبقه‌بندی ارجحیت دارد و به این

تغییر از دیدگاه نقطه قوت می‌نگریم. اما مسأله دیگری که مطرح است کتابخانه ملی و به تبع آن تمام کتابخانه‌های کشور آثار مربوط به این شخصیت را تاکنون در DS ۳۸/۵ طبقه‌بندی کرده‌اند و همچنان طبق سیاست برخی کتابخانه‌ها DS ارجحیت دارد، پس بهتر بود ذیل این شماره ارجاع به DS اضافه می‌شد.

BP۵۱-۴۴: سایر ائمه

این محدوده شماره برای ائمه اثنی عشر انتخاب شده است. ذیل آن تقسیمات کلی با پنج شماره معرفی شده است که برای هر امام به کار می‌رود. گرچه تقسیمات درست انتخاب شده، اما شماره پایه آنها با توجه به گسترشی که برای نام هر امام آمده است (۱-۳) صحیح معرفی نشده است. این نوع شماره‌گذاری یعنی آنکه آخرین گسترش هر عدد از ۳۹ تجاوز نکند، در صورتی که مباحث خاص با گسترش (۴۵) معرفی شده است. پس بهتر بود «سرگذشتنامه‌ها» با عدد پایه معرفی می‌شد و ادامه آن به شکل زیر به کار می‌رفت.

* عدد پایه سرگذشتنامه‌ها

(۱) آثار امام و منسوب به امام

(۲) خطب و کلمات ...

(۳) مدایح

(۳۵) مباحث خاص

BP۵۲/۵: زنان مسلمان

این شماره برای زنان مسلمان به صورت جمعی انتخاب شده است و ذیل آن یادداشت دامنه‌ای چنین دارد: «شامل محدثان زن». ابهامی که این یادداشت دارد؛ اگر جنسیت در اینجا اهمیت دارد و قرار است تمام زنان مسلمان کنار هم قرار گیرند پس چرا مفسران زن، فقیهان زن، واعظان زن و... ذکر نشده؟! لذا نیاز داشت یادداشت دامنه گسترده‌تر و کامل‌تر تهیه می‌شد. (گرچه برای واعظان زن شماره ۲۵۴/۷ معرفی شده است!) اگر محدث بودن حائز اهمیت است ترجیحاً بایستی ذیل شماره محدثان تقسیم‌بندی شود و یادداشت ذیل «طبقات و تراجم محدثین» در صفحه ۸۱ که ارجاع به این شماره داده، ضرورتی ندارد. همان‌طور که این مثال و یادداشت برای مردان مسلمان به کار نرفته است.

BP۵۲/۶: مردان مسلمان

این شماره به سرگذشتنامه مردان مسلمان تعلق گرفته است و شماره ۵۵ نیز به سرگذشتنامه شیعه و دیگر فرق تعلق دارد. سؤالی که مطرح است چرا مردان مسلمان خاص دیده شده است؟! تفاوت این شماره با ۵۵ در چیست؟ از مثال‌های انتخاب شده برای این شماره نمی‌توان به تفاوت‌ها پی برد و اگر متفاوتند نیاز به یادداشت دامنه دارد. شاید چنین یادداشتی در راهنمایی بهتر فهرست‌نویس مفید باشد. «در اینجا آثاری را رده‌بندی کنید که به بعد مسلمان بودن توجه شده است و نه به مجتهد یا عالم بودن»

BP۵۳/۵: امامزادگان

این شماره برای امامزادگان انتخاب شده و از نقاط قوت ویراست جدید است.

BP ۶۵: علوم قرآنی

روش تحقیق در علوم قرآنی بیان نشده است.

BP ۶۶/۹۵: محققان قرآن

سرگذشت محققان قرآنی به صورت جمعی و فردی از نقاط قوت ویراست جدید است. اما چرا در این جایگاه؟! محققان قرآنی بین «دائرةالمعارف‌ها، واژه‌نامه‌ها و اصطلاحنامه‌ها» و تقسیم‌بندی زبانی آنها قرار گرفته است، در حالی که تقسیم‌بندی ویراست قبل مناسب‌تر بود و جا داشت محققان قرآنی بعد از شماره ۶۸/۹۵ و قبل از علوم قرآنی قرار می‌گرفت.

BP ۶۹: علوم قرآنی

شماره پایه است و علامت ممیز پشت آن اضافی است.

BP ۶۹/۵: یادداشت دامنه

ذیل این شماره یادداشت دامنه ارجاع «تفاسیر هرمنوتیک» آمده است. از آنجا که مبحث تفاسیر و علوم قرآنی مجزا از هم دیده شده است ضرورتی برای این یادداشت احساس نمی‌شود و محلی از اعراب ندارد. بهتر بود این یادداشت کنار تأویل و تفسیر (شماره ۹۱/۲) «تفاسیر هرمنوتیک» اضافه می‌شد.

۷۷ BP: انواع قرائت

ذیل این شماره انواع قرائت بیان شده و برای هر کدام شماره مجزایی انتخاب شده است. اما در حال حاضر سرعنوان پذیرفته شده کتابخانه ملی برای این شماره تنها «قرآن-قرائت» است و برای انواع قرائت سرعنوان موضوعی یا تقسیم فرعی معرفی نشده است. در صورتی این تفکیک و تقسیم‌بندی می‌تواند مفید باشد که برای هر شماره سرعنوان موضوعی مناسب همراه با مثال معرفی می‌شد. مثل قرائت شاذ. این ایراد در مواردی وارد است که برای سرعنوانی خاص، شماره مجزا معرفی می‌شود و غالباً در انتخاب کاتر سرعنوان تأثیرگذار است. تناظر عینی بین شماره رده‌بندی و سرعنوان لازم و ضروری است.

۸۲/۸ BP: اعراب قرآن

ذیل این شماره همراه با تورفتگی «حرف جرّ» آمده است در صورتی که ضرورتی ندارد. اگر منظور از حرف جرّ همان اعراب مصطلح در زبان عربی و هم‌عرض (رفع و نصب) باشد، باید یادداشت دامنه، صرف و نحو شود نه اعراب قرآن و اگر منظور تجزیه و ترکیب است همان اعراب کافی و صحیح است.

۸۴/۸ BP: قرآن در ادبیات

یادداشت دامنه ذیل این شماره نیاز به ارجاع PIR و PJA دارد، ضمن آنکه در ویراست قبل این یادداشت مناسب‌تر و منطقی‌تر بود.

۸۸/۳ BP: ابراهیم در قرآن

ذیل این شماره یادداشت دامنه‌ای همراه با مثال آمده که اشتباه‌ناپی دارد و صحیح آن BS است.

۹۰ BP: کلیات تفاسیر

آثار کلی که برای علم تفسیر در نظر گرفته شده با توجه به اهمیت این علم و جایگاه آن کاستی و نقص بسیار دارد. لازم بود مانند دیگر شاخه‌ها کلیات تفسیر «آثار کلی شامل سازمان‌ها و انجمن‌ها و مجامع، مسابقه‌ها، واژه‌نامه‌ها. کشف اللغات. دائرةالمعارف‌ها و...» نیز کامل می‌شد. پشتوانه انتشاراتی چون «فرهنگ تفسیری قرآن مجید؛ آثار ویژه مسابقات تفسیر؛ مراکز و مجامع تخصصی...» می‌باشند. همچنین بهتر بود بین متون تفاسیر اهل سنت و شیعه تفاوت قائل می‌شدند، چنانکه برای متون فقهی این تفاوت قائل شده است. ضمن آنکه برای متون تفاسیر و مفسران تقسیم‌بندی خوبی نسبت به قبل انجام شده است و تعدادی از مثال‌های نادرست ویراست قبل اصلاح شده است.

BP۱۰۰: تفاسیر

شماره ۱۰۰ برای تفاسیر عرفانی و ۱۰۰/۵ برای تفاسیر ادبی انتخاب شده است. این نوع شماره‌گذاری در کل کتاب نوعی وابستگی را بیان می‌کند، در حالی که تفاسیر ادبی و عرفانی هم‌سطح و مستقل‌اند. لذا نیاز بود شماره‌ای فارغ از هر گونه وابستگی داشته باشند. گرچه فشردگی شماره‌ها و عدم فضای کافی جهت گسترش وجود دارد، اما این ضعف به وضوح مشاهده می‌شود و پیشنهاد دستور (آ-ی) برحسب نوع تفسیر قابل تأمل است.

BP۱۰۱: تفاسیر فرق وابسته

شماره ۱۰۱ برای فرقه بابیه و ۱۰۱/۴ برای قادیانیه انتخاب شده است. این نوع شماره‌گذاری در کل کتاب نوعی وابستگی را بیان می‌کند، در حالی که هر یک از فرق مستقل و هم‌سطح هم هستند. پس بهتر بود شماره ۱۰۱ کنار عنوان «فرق وابسته» منظور می‌شد و دستور (آ-ی) برحسب نام فرقه لحاظ می‌شد. در حال حاضر تفاسیر کلامی (معتزله)، تفاسیر اسماعیلیه و دیگر فرق دیده نشده است.

BP ۱۰۴-۱۰۳: مباحث قرآنی

شماره ۱۰۳ برای مباحث جدید و ۱۰۴ مباحث دیگر قرآنی انتخاب شده است. عناوینی ذیل هر دو شماره بیان شده است که برخی از آنها بار معنایی یکسانی دارند. تفاوت آنها واضح نیست و فاقد هر گونه ارجاع نسبت به یکدیگر هستند. مانند: «قرآن و اخلاق با اخلاق اسلامی»، «کلام و عقاید با اصول دین»، «قرآن و نجوم با کیهان‌شناسی»، «کیهان‌آفرینی ذیل هر دو شماره»، «قرآن و اقتصاد با اقتصاد»، «فشار روانی با روانشناسی»، «زمان با وقت»، «رهبری با هدایت» و برخی عناوین ارتباط اعم و اخص داشته و نیاز به ارجاع «قس» یا دیگر ارجاعات مربوط را دارند، مانند: «رجعت، معاد، رستاخیز، زندگی پس از مرگ»، «گمراهی، جهل»، ... تنها «خدا در قرآن» نک «قرآن و الهیات» دارد.

ذیل همین شماره اسامی برخی پیامبران و امامان آمده است. اولاً برای پیامبران ارجاع «نک» به سرگذشتنامه آنان آمده و برای امامان توجهی به این ارجاع نشده است. ثانیاً جهت یکدستی و توجه به سیاست کتابخانه‌ای بهتر بود اسامی هر چهارده معصوم همراه با ارجاع «نک» بیان می‌شد، تا در صورت جدا شدن نام معصومین در قرآن، برای همه آنها شماره‌ای معرفی شده باشد. همچنین برخی مباحث حائز اهمیت در قرآن مانند: «حقوق؛ دعا و نفرین؛ عذاب؛ تساهل؛ وحی و ...» دیده نشده و ایجاد شماره برای فهرست‌نویس مشکل‌ساز و سلیقه‌ای شده است.

BP۱۰۳/۹: جغرافیای قرآن

این شماره برای راهنمایی بهتر فهرست‌نویس نیاز به یادداشت دامنه: «شامل اطلس‌های قرآن. اماکن و نام جغرافیایی» دارد.

BP۱۰۶: حدیث

ذیل این شماره مقاله‌ها و سخنرانی‌ها دیده نشده است. همچنین در شاخه حدیث «تخریج الحدیث» شماره‌ای ندارد و بهترین جایگاه کنار «اسناد. اقسام الحدیث» می‌باشد. این پیشنهاد در حالی است که هر دو موضوع پشتوانه انتشاراتی نیز دارند.

BP۱۰۷: آثار کلی حدیث

ذیل این شماره برای هر قرن مثال‌هایی آمده است که متناسب با دستور کاتر مؤلف و عنوان گرفته‌اند. اما انتخاب مثال‌ها و افزودن کاتر مناسب با آن، نیازمند جستجویی مقدماتی در سایت کتابخانه ملی بود. مثال قرن ۷ آمده: «الاشییلی، احمد بن فرح: ۵ الف / BP ۱۰۷» اولاً الف و لام از نام مستند حذف می‌شود ثانیاً مستند این نام «ابن فرح، احمد بن فرح» بوده که کاتر آن ۲ الف / می‌شود. مثال قرن ۸ آمده: الفیه / العراقی است با کاتر ۹ ف ۴ ع / اولاً الف و لام عراقی حذف است ثانیاً الفیه به معنی هزار بوده و الف و لام آن تعریف نیست و کاتر عنوان اشتباه است.

BP۱۱۰: مباحث خاص حدیث

ذیل این شماره «غریب الحدیث»^۱ معرفی شده است که تفاوت آن با «غریب لغات الحدیث» (۱۰۶/۲) نامشخص است. چنانچه بین این دو شماره تفاوت نیز وجود دارد، پس لازم است با مثال روشن می‌شد یا ارجاع «قس» برای آن تهیه می‌شد. همچنین ذیل کلیات حدیث مانند سایر شاخه‌ها «کتابشناسی» و ارجاع به رده Z لازم است. ضمن آنکه «علم تخریج حدیث» دیده نشده است.

۱. قرآن و احادیث شامل الفاظی بوده که در فرهنگ آن زمان معلوم و مشخص بوده است. ولی طی دوره تطور زبان و لغات برخی از این الفاظ برای آیندگان نامأنوس و سخت فهم شده است. «علم غریب حدیث» این لغات را برای مخاطبان زمان خود معرفی و روشن می‌سازد.

BP۱۱۲: رموز و اشارات حدیث

ذیل رموز و اشارات اشکال تاییدی وجود دارد، لذا شکل صحیح «تأویل و احادیث»؛ «احادیث-احکام» به ترتیب «تأویل حدیث» و «احادیث احکام» می‌باشد.

BP ۱۱۳: شروط و آداب روایت

ذیل این شماره «جمع حدیث و منع تدوین حدیث» آمده است. با توجه به سنخیت آن و قرابت با تاریخ حدیث بهتر بود هر دو مورد ذیل تاریخ حدیث بیان می‌شد.^۱ جهت راهنمایی فهرست‌نویس بهتر بود برای شروط راوی نمونه‌ای (مثل عدالت) ذکر می‌شد.

BP ۱۱۵: شیعه و سنی

همان‌طور که برای فقیهان شیعه و سنی تفکیک در رده‌بندی لحاظ شده است بهتر بود چنین تفکیکی برای مفسران، محققان قرآن، محدثان نیز در نظر گرفته می‌شد. با توجه به اینکه برای محققان حوزه حدیث و علم الرجال، تفکیک محدثان شیعه و سنی محل وثوق حائز اهمیت‌اند و منابع موجود در هر دو مذهب به تعدد و تکرار وجود دارد. این پیشنهاد در صورتی است که شماره‌های معرفی شده برای هر کدام از سر عنوان‌های مذکور قابل گسترش‌اند. برای تفکیک محدثان شیعه و سنی ذیل شماره ۱۱۵ گسترش را این‌گونه پیشنهاد می‌کنیم.

۱۱۵	۱۱۵/۱	۱۱۵/۲	۱۱۵/۳	۱۱۵/۴	۱۱۶
شیعه و سنی	شیعه جمعی	شیعه فردی	اهل سنت جمعی	اهل سنت فردی	متون مشترک

با این نوع طبقه‌بندی همه طبقات و تراجم شیعه و اهل سنت با یک شماره پایه اما تفکیک شده معرفی می‌شدند و متون حدیث با شماره پایه‌ای مجزا معرفی می‌شد. در حال حاضر شماره‌ای که برای متون

۱. وقتی سیر تطور و تاریخ حدیث را مطالعه می‌کنیم به دوره‌ای از تاریخ می‌رسیم که گروهی یا افرادی تدوین، کتابت، نقل حدیث را (مثل خلفای اموی) منع می‌کردند. و بالعکس دوره‌هایی بوده که به جمع و گردآوری حدیث اهتمام داشته‌اند. لذا تدوین و منع حدیث رویکرد تاریخی دارند و در واقع در دل تاریخ حدیث قرار دارد. حتی اگر قرار باشد مجزا دیده شود بهتر بود با شماره‌ای نزدیک به هم و ذیل تاریخ حدیث قرار می‌گرفت.

حدیث انتخاب شده نوعی وابستگی به شماره قبل را نشان می‌دهد، که بهتر بود با تغییر سرعنوان و محتوا شماره پایه تغییر کند و انتخاب شماره‌ای بدون وابستگی برای شاخه اصلی منطقی‌تر به نظر می‌رسد.

۱۱۷:BP احادیث اهل سنت

ذیل این سرعنوان شماره‌ای برای کلیات و برگزیده‌ها انتخاب شده است. اولاً کلیات به تنهایی ابهام داشته و نیاز به یادداشت دامنه و مثال دارد. ثانیاً چنین تقسیم‌بندی برای احادیث شیعه در نظر گرفته نشده است.

۱۱۷/۲۵:BP منتخبات حدیث اهل سنت

منتخبات موضوعی اهل سنت از مواردی است که در ویراست جدید اضافه شده است و سابق منتخبات موضوعی شیعه و سنی یکجا معرفی می‌شد. این تفکیک و طبقه‌بندی از مزیت‌ها به‌شمار می‌رود. اما در حال حاضر بین منتخبات موضوعی شیعه و سنی فاصله زیادی ایجاد شده است. جهت رعایت یکدستی و کمتر بودن فاصله احادیث مرتبط به هم بهتر بود ترتیب متون و منتخبات اهل سنت نیز مانند متون و منتخبات شیعه رعایت می‌شد، یا به عبارتی ۱۲۷/۶ برای منتخبات اهل سنت انتخاب می‌شد، همان‌طور که احادیث قدسیه^۱ در جایگاهی مشابه و بعد از متون حدیثی اهل سنت قرار گرفته‌اند. از دیگر پیشنهادات ذیل این شماره: «مسائل مستحدثه» ضرورتی ندارد و همان احادیث احکام به‌شمار می‌رود. همچنین ذیل منتخبات اهل سنت جای برخی موضوعات خالی است (مثل فتن و ملاحم؛ حجه‌الوداع؛ نماز جماعت؛ دانش و دانش‌اندوزی ...). در متون حدیثی، موضوعات اهل سنت و شیعه به‌جز اندک موارد تقریباً یکسانند. پس بهتر بود منتخبات موضوعی ذیل آنها نیز یکسان ذکر می‌گردید.

۱۳۸:BP متون حدیث شیعه

ذیل این شماره و ادامه آن احادیث فرق وابسته به شیعه بیان شده که «احادیث شیخیه» دیده نشده است. جا داشت از شماره ۱۳۸/۵ استفاده می‌شد.

۱. حدیث قدسی، حدیثی است که معنا و محتوای آن از ناحیه خداوند متعال می‌باشد، ولی کلام و لفظ از زبان پیامبر (ص) است و معنا و مفهوم آن را خدای سبحان به وسیله الهام یا در خواب یا توسط جبرئیل امین به پیامبرش تفهیم کرده، سپس این حدیث را پیامبر و معصومان (ع) با عبارات و کلمات خودشان نقل می‌کنند.

۱۴۱ BP: اجزاء حدیث

ذیل این شماره و بعد از طبقه‌بندی اجزاء حدیث دو یادداشت دامنه این گونه دارد: «احادیث عددی را در اینجا رده‌بندی کنید؛ احادیث شیعه و سنی مربوط به ائمه را در سرگذشت آنها رده‌بندی کنید». جایگاه یادداشت دوم ذیل منتخبات شیعه (۱۴۱/۵) یا مشترکات شیعه و اهل سنت (۱۱۶) است. از طرفی اجزاء حدیث برای اهل سنت دیده نشده است. یکی از روش‌های پیشنهادی قابل اجرا بود: الف) در جایگاه مشابه اجزاء فعلی، برای احادیث اهل سنت هم جایگاهی در نظر گرفته می‌شد. ب) اجزاء به انتهای شاخه حدیث منتقل و به هر دو مذهب (شیعه و اهل سنت) اشاره می‌شد.

۱۴۱/۵ BP: منتخبات حدیثی شیعه

ذیل این شماره که معرف منتخبات حدیث شیعه است موضوعاتی بیان شده که باعث ایجاد ابهام شده و خالی از اشکال نیست. به طور مثال: «اخلاق اسلامی» همان «احادیث اخلاقی» است که با شماره ۲۴۸ طبقه‌بندی می‌شود؛ همچنین جهت راهنمایی فهرست‌نویس بهتر بود برای مواردی چون «اسلام و پزشکی با پزشکی اسلامی»؛ «دانش و دانش‌اندوزی با آموزش و پرورش»؛ «ذکر با دعا»؛ «سفرها با مسافرت» و ... از ارجاعات مناسب استفاده می‌شد تا تفاوت‌ها به طور صریح نمایان شوند. همچنین در فهرست منتخبات موضوعی «فقه زیدی با نک ۱۳۸» چه معنایی دارد؟ چنانچه منظور مباحث فقهی زیدی در قالب حدیث باشد که با سرعنوان «احادیث احکام» معرفی می‌شود و اگر منظور فضایل اخلاقی زیدی است (نادر است) که نیاز به نک ندارد. در غیر این دو حالت منظور از فقه زیدی چیست؟ «شیعه» با ارجاع «نک ۱۲۸» چه بار معنایی دارد؟ در صورتی که ذیل این شماره فضایل و صفات شیعه طبقه‌بندی می‌شوند. مثل آثار شیخ صدوق (فضایل و صفات شیعه)

۱۴۳ BP: اربعینات حدیثی

ذیل این شماره یادداشت دامنه: «اربعینات موضوعی خاص را اینجا بیاورید» آمده است. بهتر بود به سیاست کتابخانه‌ای توجه می‌شد و ارجاع به منتخبات موضوعی برای آن ایجاد می‌شد.

۱۴۳/۶ BP: اربعینات حدیثی

این شماره برای اربعینات در قرن ۱۴ معرفی شده در حالی که ویراست قبلی با ۱۴۳/۹ معرفی شده است. علت اینکه در این ویراست عدد ۹ به ۶ تغییر کرده مبهم است. (با توجه به حجم عظیمی از منابع که با این شماره طبقه‌بندی شده‌اند). حالا اگر اشتباه تایپی باشد نیاز به اصلاح ضروری دارد.

متون احادیث احکام

تعدد و تکثر متون و منابعی که به تدوین احادیث احکام (از طهارت تا دیات) پرداخته‌اند، بر کسی پوشیده نیست، اما در متون حدیثی جایگاهی برای این سرعنوان نداریم. در حال حاضر غالباً این منابع ذیل شماره ۱۴۴ طبقه‌بندی می‌شوند. جهت طبقه‌بندی این آثار کنار هم، بهتر بود از گسترش عدد ۱۴۴ استفاده می‌شد. همچنین جاداشت سرعنوان «احادیث احکام» حتی برای شیعه و سنی جدا دیده می‌شد. علم به آن داریم «احادیث احکام» ذیل شماره ۱۱۲ به علم الحدیث (درایه و روایه) اشاره دارد و به متون ارتباطی ندارد.

۱۴۹BP: طبقات و تراجم فقها

برای فقیهان اهل سنت شماره نداریم. به عبارتی سرگذشت فقیهان اهل سنت که جز فرق (حنفی، شافعی، مالکی و حنبلی) هستند جمعی یا فردی با کدام شماره معرفی می‌شوند. در حالی که از گسترش ذیل ۱۴۹ می‌توان استفاده بهتر و کامل‌تری کرد.

۱۵۴/۵BP: طبقات و تراجم فقهای دیگر مذاهب

پیشنهاد می‌شود (آ-ی برحسب نام فرقه و صاحب سرگذشتنامه) ایجاد شود تا فقیهان هر فرقه کنار هم طبقه‌بندی شوند.

۱۶۹BP: فقه

کلیات آثار فقهی مانند دیگر شاخه‌های علوم اسلامی در ابتدای شاخه «فقه و اصول» و ذیل شماره ۱۴۷ معرفی می‌شوند. اما برخی منابع و کلیات مانند دائره‌المعارف‌ها، مقاله‌ها و سخنرانی‌ها، راهنماها و کتاب‌های درسی ... بین شاخه «فقه» و شاخه «اصول» قابل تفکیک هستند، انتخاب شماره‌ای مجزا برای آنها باعث طبقه‌بندی این منابع کنار هم می‌شود. در حال حاضر فضایی برای گسترش ذیل ۱۶۹ وجود ندارد، اما با توجه به اهمیت و گسترش روزافزون این علوم شاید بتوان از شماره ۱۶۸ برای آثار کلی که مختص فقه شیعه هستند، استفاده کرد و کلیات فقه را ابتدای آن معرفی کرد. مانند: «ترمینولوژی فقه؛ کتاب‌های آموزشی فقه؛ کنگره‌ها و همایش‌های فقهی» ضمن آنکه ذیل این کلیات «روش تحقیق» دیده نشده است.

برای شماره ۱۶۹/۲۵ مثال «قانون دریایی» انتخاب شده است که مثال مناسب و درستی نیست. اولاً این موضوع در مسائل مستحدثه بوده و ذیل ۱۹۸/۶ شماره دارد، ثانیاً اگر تفاوت و تمایزی دارد، جهت راهنمایی فهرست‌نویس بهتر بود واضح‌تر بیان می‌شد. به عبارتی ارتباط آن با حقوق بین‌الملل یا دریانوردی

بایستی روشن می‌شد. همچنین جهت راهنمایی بیشتر فهرست‌نویس بهتر بود ذیل ۱۶۹ برای ۳/ مثالی مانند اشباه و نظایر سیوطی و برای ۴/ مثالی مانند «عقود و ایقاعات - صیغه‌ها» اضافه می‌شد.

BP ۱۶۹/۹: ادوار فقه

ادوار فقه و تاریخ فقه دو مفهوم مشابه و نزدیک به هم هستند که در طبقه‌بندی آن فاصله زیادی افتاده است. در سر عنوان‌های فارسی مناسب‌ترین و بهترین سرعنوان برای آثاری در مورد ادوار فقه «فقه‌تاریخ» است. حال علت آنکه یکی ذیل شماره ۱۴۸ و دیگری ذیل ۱۶۹/۹ طبقه‌بندی شده مورد سؤال است؟ و تقریباً توضیحات مربوط به «تدوین و تاریخ حدیث» برای این شماره نیز صدق می‌کند.

BP ۱۶۹/۸: حقوق بین‌الملل اسلامی

این شماره همراه با یادداشت دامنه‌ای ذیل آثار کلی برای «حقوق بین‌الملل اسلامی» انتخاب شده که ناهمگون و غیرضروری است. زیرا جایگاه حقوق بین‌الملل و روابط جامعه اسلامی ذیل «اسلام و حقوق» مناسب‌تر است و شماره ۲۳۰/۱ برای این موضوع معرفی شده است. جهت یکدستی بهتر بود هر دو یادداشت دامنه با هم ادغام و ذیل «اسلام و حقوق» بیان می‌شد. در حال حاضر هیچ ارجاع و ارتباطی بین این دو شماره برقرار نشده و فهرست‌نویس را در انتخاب شماره به درستی راهنمایی نشده است. ذیل سیاست؟ یا مسائل مستحدثه؟ یا روابط بین‌الملل؟

BP ۱۸۰/۸۵: فقه اهل حدیث. سلفیون. وهابیه

اساساً فقهای وهابی و سلفی متأثر از فقه حنبلی با تفکرات افراطی هستند. اگر قرار باشد فقه سلفی و وهابی در اینجا جدا دیده شود، پس جهت رعایت یکدستی و تعریف الگویی یکسان بهتر بود در طبقات تراجم نیز مجزا بیان می‌شد و یا آنکه به صورت جامع ذیل همان فقه حنبلی قرار می‌گرفت.

BP ۱۸۶/۵: نماز

این شماره برای «لباس. مصلی. سجده‌گاه. مهر نماز. تربت حسینی» معرفی شده است. مطمئناً منظور از تربت حسینی ذیل این شماره از منظر مهر و سجده کردن است. چرا که اگر منظور فوائد و فلسفه... باشد ذیل اماکن و کربلا (۲۶۳/۲) قرار می‌گیرد، پس بهتر بود برای راهنمایی بهتر فهرست‌نویس این عبارت مقابل مهرنماز داخل پرانتز اضافه می‌شد. مهر نماز (تربت حسینی)

BP ۱۸۸/۹: اسرار و فلسفه حج

ذیل این شماره یادداشت دامنه‌ای بدین شرح «شامل پرده کعبه» آمده است، که در این جایگاه فاقد معنی بوده و ابهام دارد. چراکه پرده کعبه نه جزء اسرار حج و نه جزء فلسفه حج به‌شمار می‌رود. از سوی دیگر ذیل شماره ۲۶۲/۲ پرده کعبه معرفی شده و جایگاه مناسبی است. لذا چنانچه «پرده کعبه» رویکرد دوگانه‌ای دارد!! پس نیاز بود از ارجاعات مناسب استفاده می‌شد. گرچه پذیرش رویکرد دوگانه برای «حجرالأسود و حجر اسماعیل» منطقی تر است.

BP ۱۸۹/۵۵: جرایم جنسی

با توجه به ارتباطی که این سرعنوان با حقوق جزا دارد بهتر بود ارجاع به ۱۹۵ ایجاد می‌شد و جایگاهی ذیل آن شماره ایجاد می‌شد.

BP ۱۹۰: بیعانه

بیعانه با دو شماره معرفی شده است. یکبار ذیل معاملات و بار دیگر ذیل مسائل مستحدثه در جایگاه الفبایی ۱۹۸/۶ آمده است. با توجه به موضوعیت آن، جایگاه اول مناسب و صحیح و جایگاه دوم نادرست و اضافی است.

BP ۱۹۶/۴: جزیه. اهل ذمه

جهت راهنمایی فهرست‌نویس و با توجه به پشتوانه انتشاراتی بهتر بود ادامه این شماره کلمه «اقلیت‌ها: آ-ی» اضافه می‌شد.

BP ۱۹۶/۷: احکام سلطانیه. احکام دیوانی

با توجه به آنکه احکام سلطانیه و دیوانی نگاه به مبحث کشورداری و پادشاهی از منظر اسلام دارد و رویکرد آن بیشتر سیاسی است، بهتر بود ذیل این شماره ارجاع «قس» ۲۳۱ اضافه می‌شد.

BP ۱۹۸/۶: مسائل مستحدثه

ذیل این شماره که برای مسائل مستحدثه معرفی شده است، موضوعات خاص (آ-ی برحسب موضوع) می‌شوند. برخی موضوعات معرفی شده شاید مصداق امروزی آنها تغییر کرده اما در واقع جدید نبوده و نمی‌توان آنها را مشابه مسائل امروزی معرفی کرد، لذا طبقه‌بندی آنها ذیل مسائل مستحدثه مناسب

نیست. مانند: «افساد فی الارض، حجاب، زنان، فقر، مسافرت، سیاست، بیعانه...» جهت نمونه آثاری از قرن ۱۰؛ ۱۳؛ ۱۴ از ابن قیم؛ قرضاوی؛ ابن تیمیه؛ با موضوع سیاست پشتوانه انتشاراتی دارند. چنانچه «حکم حکومتی» در مبحث احکام قرار می‌گیرد و مسئله امروزی به‌شمار نمی‌رود.^۱ همچنین ذیل همین شماره «شبه‌سازی» دو بار تکرار شده و تفاوت آن با همتاسازی چیست؟ بهتر بود که تنها به مواردی که واقعاً شامل نوازل و مسائل مستحدثه فقهی بوده است، اشاره می‌شد.

۲۰۳ BP: آثار کلی کلام

بهتر بود به یادداشت دامنه ذیل این شماره «مباحث کلام جدید» اضافه و این گونه بیان می‌شد: «آثار کلی و مباحث کلام جدید را نیز اینجا رده‌بندی کنید.»

۲۱۲/۵ BP: دفاعیه‌ها و ردیه‌ها

این شماره نیاز به یادداشت دامنه دارد تا فهرست‌نویس را در طبقه‌بندی آثار مستبصرین راهنمایی کند. «آثار مستبصرین. تازه‌کیشان مسلمان» را اینجا بیاورید. مانند آثار تیجانی و ... ضمن آنکه سرگذشتنامه مستبصرین در حال حاضر جایگاهی ندارد.

۲۱۶ BP: مباحث خاص کلام

این شماره برای مباحث خاص انتخاب شده است، اما ذیل آن یادداشت دامنه‌ای ناهمگون و نامناسب آمده است. بهتر بود برای رفع ابهام و راهنمایی فهرست‌نویس این یادداشت دامنه با یادداشت دامنه شماره ۲۰۳ ادغام می‌شد. ضمن آنکه آثار جامع و کلی فروع دین (فقه) کنار اصول دین (کلام) مناسب نمی‌باشد و این یادداشت نیاز به اصلاحات دارد.

۱. علامه طباطبایی (۱۳۸۹) در تبیین احکام حکومتی بیان می‌دارد: «احکام حکومتی تصمیماتی است که ولی امر در سایه قوانین شریعت و رعایت موافقت آنها به حسب مصلحت زمان اتخاذ می‌کند و طبق آنها مقرراتی وضع نموده و به اجرا درمی‌آورد، این مقررات لازم‌الاجرا بوده، و مانند شریعت دارای اعتبار هستند، با این تفاوت که قوانین آسمانی، ثابت و غیرقابل تغییر، ولی مقررات وضعی، قابل تغییرند، و در ثبات و بقا تابع مصلحتی هستند که آنها را به وجود آورده است؛ و چون پیوسته زندگی جامعه انسانی در تحول و رو به تکامل است، طبعاً این مقررات تدریجاً تغییر و تبدل پیدا کرده، جای خود را به بهتر از خود خواهند داد» (معنویت تشیع، ص ۶۵). جهت نمونه: حکم تحریم تنباکو از سوی میرزای شیرازی متعلق به سال ۱۳۰۹ ق. = ۱۲۷۰ ش. می‌باشد، لذا حکم حکومتی، مسئله مستحدثه به‌شمار نمی‌رود.

BP ۲۱۹/۸: صفات و افعال الهی

این شماره برای صفات و اسماء الهی به صورت کلی معرفی شده است. بهتر بود یادداشت دامنه ذیل آن این گونه بیان می شد: سایر صفات «آ-ی بر حسب موضوع» تا به این جهت تمامی اسماء و صفات الهی بدون تداخل باهم در جای خود طبقه بندی می شد.

BP ۲۲۰: نبوت

ذیل این شماره «کتب آسمانی» ارجاع قس با BS لازم دارد. تا چنانچه کتابخانه ای براساس سیاست خود بخواهد منابع را طبقه بندی کند، قادر باشد.

BP ۲۳۰: اسلام و مسائل اجتماعی

بسیاری از مباحث و موضوعات ذیل این شماره اضافه شده است و از نقاط قوت ویراست جدید به شمار می رود.

BP ۲۳۱: اسلام و سیاست

در یادداشت دامنه ذیل این شماره تغییراتی به وجود آمده است. «جاسوسی از نظر اسلام» حذف شده است در صورتی که جایگاه آن مناسب و قابل استفاده بود و عباراتی اضافه شده است. بهتر بود برای «روابط بین الملل» ارجاع «قس» با «حقوق بین الملل» اضافه می شد و علوم سیاسی (فقه) به جای آنکه در مسائل مستحدثه قرار گیرد ذیل این شماره اضافه می شد. همچنین از آنجا که «جهانی شدن» یک رویکرد نو یا تجددمآبانه است بهتر بود ذیل شماره ۲۲۹ اضافه می شد، با توجه به آنکه در حال حاضر کتابخانه ملی این گونه آثار را با شماره ۲۲۹ طبقه بندی کرده است.

BP ۲۳۲: اسلام و علوم

بهتر بود کنار «اسلام و روانشناسی» (۶۵/)، «بهداشت روانی» نیز اضافه می شد، زیرا این سرعنوان از پشتوانه انتشاراتی بالایی برخوردار بوده و در گسترش دیده نشده است.

BP ۲۳۳: اصلاحات دینی. جنبش های اصلاح طلبانه

ذیل این شماره، ۶/ برای «اصلاح طلبان. مجددان. محققان. روشنفکران» انتخاب شده است. می دانیم منظور از این واژه ها افرادی با تفکرات روشنفکرانه و تأثیر گذارند، لذا واژه محققان در کنار آنها عام و کلی است و همخوانی ندارد. همچنین یادداشت دامنه «سرگذشتنامه و مجموعه آثار را اینجا بیاورید» ذیل آن دو

بار تکرار شده است ضمن آنکه این یادداشت ابهام دارد. اگر منظور مجموعه آثار یک نویسنده باشد که غالباً با سرعنوان «اسلام – مجموعه‌ها» ذیل شماره ۴/۶ (مثل مجموعه آثار شهید مطهری) طبقه‌بندی می‌شود. اگر منظور سرگذشتنامه و کتابشناسی باشد این جایگاه مناسب است و یادداشت دامنه نیاز به اصلاح دارد. افزودن و تکمیل نام افراد ذیل شماره ۷/۷ «فردی» از نقاط قوت و پیراست جدید به‌شمار می‌رود. پیشنهاد می‌شود محققان مسلمان جایگاهی نزدیک تراجم و رجال کنار مردان و زنان مسلمان داشته باشد. (نزدیک به اسلام‌شناسان...)

BP۲۳۹: فرق شیعه

یادداشت دامنه ابهام دارد. همان‌طور که یادداشت دامنه ذیل فرق اسلامی به «تاریخ، عقاید، آداب و رسوم» اشاره کرده است، لازم بود یادداشت ذیل این شماره نیز به همه موارد اشاره می‌شد. از سویی دیگر «تازه‌کیشان شیعه» ذیل این شماره جایگاه مناسبی ندارد. چراکه در این گونه آثار مسلماً علاوه بر زندگینامه مستبصر به احتجاجات و دلائل پذیرش تغییر مذهب وی اشاره شده است، پس بهتر بود ذیل شماره ۲۱۲/۵ که به دفاعیه‌ها و ردیه‌های شیعه تعلق گرفته است شماره‌ای در نظر گرفته می‌شد. ضمن آنکه سیاست طبقه‌بندی در کتابخانه ملی «تازه‌کیشان مسلمان» را ذیل احتجاجات و دفاع از عقاید اسلام قرار داده است.

BP۲۴۴: سایر فرق

ذیل این شماره سایر فرق معرفی شده‌اند از جمله یزیدیه به منزله فرقه در نظر گرفته شده است. اما از آنجا یزیدیه به‌عنوان دین معرفی شده و دارای اعتقادات و باورهای مذهبی خاص هستند، همچنین در رده ادیان دارای شماره (BL۱۵۹۵) می‌باشد، لذا ارجاع به شماره مذکور لازم است. چنانچه تاکنون کتابخانه ملی این موضوع را در BL طبقه‌بندی کرده است.

BP ۲۴۷/۸: اخلاق اسلامی (قرن ۱۴)

ذیل این شماره یادداشت «شامل ارزش‌های اسلامی ثقه (اعتماد)» آمده است که ضرورت و موردی ندارد. افزودن این یادداشت نامفهوم و غیرقابل درک است.

BP۲۴۸: احادیث و اخبار اخلاقی

با توجه به اهمیت سیاست کتابخانه‌ای در طبقه‌بندی، لازم بود «احادیث و اخبار اخلاقی» در متون احادیث (شیعه و سنی) افزوده شود و ارجاعات مناسب به کار گرفته شود.

۲۵۰ BP: اخلاق فردی

این شماره همراه با گسترش های آن، به اخلاق و خصوصیات فردی تعلق گرفته است. انتخاب و معرفی خصوصیات فردی کنار هم دقت بیشتری نیاز داشته و بهتر بود صفات و خصوصیتی که سنخیت دارند کنار هم قرار می گرفتند. به «کینه» اشاره نشده و برخی صفات هم معنی چند بار تکرار شده است، مانند: «عفو و گذشت»، «احسان و نیکوکاری»، «تقوی و پرهیزکاری»... .

۲۵۴ BP: اخلاق اجتماعی

گسترش ۷/ ذیل این شماره برای «روحانیون. واعظان. قاضیان» انتخاب شده است و بهتر بود «طلاب» هم به آن اضافه می شد. گسترش ۸/ ارجاع «قس» با ۱۹۶/۸ دارد در صورتی که این شماره تایپ نشده و از قلم افتاده است.

۲۶۱/۸ BP: مداحی. مناقب خوانی، فضایل خوانی

یادداشت دامنه ای شبیه به یادداشت دامنه شماره ۲۶۱/۴ نیاز دارد تا راهنمای بهتر فهرست نویس باشد.

۲۶۲ BP: آثار کلی آداب و رسوم

این شماره که به آثار کلی تعلق گرفته «زیارت قبور. عمارت و تزئین مقابر» را شامل می شود. بهتر بود مقابل آن ارجاع «قس با ۲۲۶/۷» که با همین عنوان معرفی شده است، اضافه می شد.

۲۸۳ BP: آثار کلی تصوف و عرفان (قرن ۷ ق)

آثار کلی براساس قرن همراه با مثال مرتب شده اند. ذیل این شماره «فصوص الحکم ابن عربی» به عنوان مثال انتخاب شده است. در ادامه نام دیگر آثار ابن عربی الفبایی شده است. اولاً تعدادی از این آثار شماره مستقل دارند و در این شماره قرار نمی گیرند. (مثل انسان کامل ۲۸۷/۲) ثانیاً این آثار الفبای عنوان شده بعد از علامت (/)، که جای ممیز نامناسب است و بین دو کاتر از این علامت استفاده نمی شود. چنانچه بپذیریم مقصود سایر آثار ابن عربی بوده پس چرا ذیل ۲۸۲/۶ (قرن ۵) آثار انصاری مجزا شده است. همچنین مطلع فصوص الحکم نیاز به پاورقی دارد.

۲۸۶ BP: عرفان

یادداشت «آواز پر جبریل...» باید ذیل متون عرفان در قرن ششم ذیل نام شیخ شهاب الدین سهروردی قرار می گرفت و آنگاه ارجاع به فلسفه ایجاد می شد.

۲۹۰ BP: طرائق صوفیه

تقسیمات ذیل این شماره مشکلی شبیه به ائمه دارد. علاوه بر آنکه ذیل همین شماره گسترش سهروردی (۷۵-۷) است، اما دفاعیه‌ها و ردیه‌های آن ۷۷ در نظر گرفته شده است.

ارجاع به ادبیات

بسیاری از شماره‌ها که گرایش ادبی آنها غالب است، ترجیحاً در شاخه ادبیات رده‌بندی می‌شوند و ذیل شماره‌های مرتبط با آنها ارجاع «جج PIR» به کار رفته است، لذا بسیاری از موضوعات و شماره‌های گسترش فعلی نیاز به ارجاع به رده PJA دارد، و لحاظ شدن آن لازم و ضروری است. به‌عنوان مثال: (ص. ۱۶، ۱۸، ۲۷، ۲۸، ۳۵، ۳۷، ۳۹، و ...)

غلط املایی

در متن و مقدمه اغلاط املائی متعددی مشاهده می‌شود. استخارره، ماننند، کردد، ضرروری، اعدا (اعداد)، چهارر، تقات (صحیح: ثقات)، جاحط (صحیح: جاحظ)، حدیث ... هونا ما (صحیح: هوناما)، نصرحام (نصرحامد)، قنوت و ... همچنین از علائم نگارشی به صورت یکدست استفاده نشده است. مثلاً بین موضوعات مشابه گاهی علامت ویرگول و گاهی نقطه استفاده شده است. ص. ۱۱۲، ۱۱۳، همچنین از آنجا که این اثر در بخش خدمات فنی و فهرست‌نویسی کتابخانه به‌عنوان یک ابزار مورد استفاده قرار می‌گیرد و کاربرد زیادی دارد، بهتر بود مانند ویراست قبلی با جلد سخت یا گالینگور منتشر شود تا دوام بیشتری داشته باشد.

مثال‌ها

یکی از نقاط قوت این گسترش انتخاب مثال‌های مناسب جهت راهنمایی بهتر ذیل هر شماره است. در مواردی این مزیت کمرنگ دیده شده و یا مثال مناسبی انتخاب نشده است. مانند:

شماره ۵۷/۵

شیمیل، آنه‌ماری، ۲۰۰۳ - ۱۹۲۲ م. ۹ ش / BP۵۷/۵

کوربن، هانری، ۱۹۷۹ - ۱۹۰۳ م. ۹ ک / BP۵۷/۵

شماره ۶۰/۵

بختیاری ۳ ب /

تاتی ۲ ت /

شماره ۶۶/۹۵۲

حجتی، سیدمحمدباقر، ۱۳۱۱ - ۳ ج/۶۶/۹۵۲.

فولادوند، محمد مهدی، ۱۲۹۹ - ۹ ف/۶۶/۹۵۲.

شماره ۸۱/۵

حاجی حسنی کارگر، محسن، ۱۳۶۷ - ۱۳۹۴.

شاطبی، قاسم بن خیره، ۵۹۰ - ۵۳۸ ق

شماره ۹۷/۳

ابن ابی جامع، علی بن حسین، ۱۰۷۰ - ۱۱۳۵ ق.

شماره ۱۵۸

ذیل این شماره دو کتاب «المقنعه شیخ مفید» و «المبسوط شیخ طوسی» نادرست است. هر دو اثر فقهی است که به عنوان آثار اصولی معرفی شده‌اند.

سخن پایانی

کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران در جایگاه کتابخانه مادر و مطابق با قانون اساسنامه خود، وظیفه گردآوری و تدوین استانداردها و دستورالعمل‌های رایج و لازم در حوزه کتابداری و اطلاع‌رسانی، برای انواع کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی را بر عهده دارد. تدوین منابع مرجع و کاربردی و مهم مثل «سر عنوان‌های موضوعی فارسی، فهرست مستند مشاهیر، اصطلاحنامه‌ها، مارک ایران، گسترش رده‌های مربوط به ایران و اسلام و نظایر آن» از جمله فعالیت‌های این سازمان به شمار می‌رود. بند هفتم از ماده سوم اساسنامه کتابخانه ملی، یکی از وظایف این سازمان را «ارائه روش‌های مطلوب به منظور هماهنگ کردن خدمات و فعالیت‌های کتابخانه‌های عمومی و تخصصی جهت تسهیل مبادله اطلاعات^۱» بیان می‌کند. در این راستا فعالیت‌های ارزنده و ماندگار کتابخانه ملی و یادگار اساتیدی چون کامران فانی، پوری سلطانی، ماندانا صدیقی بهزادی، احمد طاهری عراقی، زهره علوی و ... بر متخصصان و کتابداران قابل اغماض نیست. اما چنانچه استانداردها و دستورالعمل‌هایی که در سال‌های اخیر توسط کتابخانه ملی منتشر شده، مورد مطالعه و ارزیابی قرار گیرد علاوه بر نواقص و کاستی‌های فراوان با رسالت و اهداف سازمان نیز مغایر بوده و همخوانی ندارد. توجه بخش پژوهش کتابخانه ملی به پتانسیل و تخصص کارشناسان و پژوهشگران خارج از سازمان، بدون

۱. قانون اساسنامه سازمان اسناد و کتابخانه جمهوری اسلامی ایران.

تعصب و غرض‌ورزی امری ضروری به نظر می‌رسد تا بتواند به اهداف، رسالت و وظایف خود جامه عمل بپوشاند. از طرفی جهت استحکام و جامعیت آثار منتشر شده در سال‌های اخیر و موفقیت در ثمر رساندن اهداف و فعالیت‌های خود، فراخوان نقد و بررسی آثار و تقویت روحیه نقدپذیری کارشناسان مربوطه از فعالیت‌های ضروری این سازمان به نظر می‌رسد.

منابع

- دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۷). *لغتنامه*. تهران: دانشگاه تهران، سازمان لغتنامه.
- سازمان اسناد و کتابخانه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۶). *قانون اساسنامه سازمان اسناد و کتابخانه جمهوری اسلامی ایران*. تهران: سازمان اسناد و کتابخانه جمهوری اسلامی ایران.
- طاهری عراقی، احمد و علوی، زهره و مدرسی، اکرم سادات و قربانی، محبوبه (۱۳۹۴). *رده BP اسلام: گسترش رده اسلام بر اساس نظام کنگره*. تهران: کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۹). *معنویت تشیع و چند مقاله دیگر*. قم: تشیع.
- نجف‌زاده بارفروش، محمدباقر (۱۳۷۳). *دانش حدیث*. تهران: مؤسسه انتشارات جهاد دانشگاهی (ماجد).
- آندرسون، جیمز. دی. (بی‌تا). ترجمه حمیدرضا جمالی مهموئی. *سازماندهی دانش*. بازیابی شده در ۱۳۹۹/۱/۲۹، از <http://portal.nlai.ir/daka/Wiki%20Pages/%D8%B3%D8%A7%D8%B2%D9%85%D8%A7%D9%86%D8%AF%D9%87%D9%8A%20%20%D8%AF%D8%A7%D9%86%D8%B4.aspx>
- ولیش، هانس اچ، اسمیراگلیا، ریچارد پی. (بی‌تا). ترجمه فیروزه برومند. *رده‌بندی کتابخانه‌ای*. بازیابی شده در ۱۳۹۹/۱/۲۹، از

<http://portal.nlai.ir/daka/Wiki%20Pages/%D8%B1%D8%AF%D9%87%20%D8%A8%D9%86%D8%AF%D9%8A%20%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%AE%D8%A7%D9%86%D9%87%20%D8%A7%D9%8A.aspx>

Criticism of a Book Titled as Class BP: Extended Classification of Islam in Library of Congress Classification

Tayebe Hajbaqeriyani¹

Grand Ayatollah Boroujerdi Library

Mostafa Mahfoozi

Grand Ayatollah Boroujerdi Library

Abstract

A book titled as *Class BP: Extended Classification BP of Islam in Library of Congress Classification*, written by Ahmad Taheri Iraqi has been used more than 50 years to classify the library resources and also as a tool and guide for catalogers. The editors of the third edition of this book are Zohre Alavi, Zahra Sadat Modaresi and Mahboobeh Qorbani. It is obvious that writing and providing the extensions to classifications is so difficult, though there are shortages and insufficiencies in such works that become clear when they are used professionally at the libraries or special institutes. The present work is going to introduce the book briefly and then discuss the redundancies and insufficiencies based on experiencing and using the extension of it at libraries and also knowing and mastering in the area of Islamic science. We suggested some solutions for rectifying the insufficiencies of this book in order to make general usage. These suggestions are categorizing in 5 groups: first, the corrections that are effective in teaching cataloging; second, adding numbers for the appropriate headings which have bibliographic warrant; third, appropriate examples for some numbers; fourth, doing reformatations for categorizing suitable subjects; and fifth, reformatations that are meeting the politics of the libraries with the extensions that can be used in all of the special and public libraries.

Keywords: Islam classification, BP classification extension, Library of Congress Classification (LCC), Classification in Islamic libraries



خادمی زاده، شهناز؛ فرج پهلوی، عبدالحسین؛ بادنوروز، معصومه (۱۳۹۹). چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ در ارزیابی سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی (مطالعه موردی دانشگاه شهید چمران اهواز). پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰ (۱)، ۱۸۵-۲۰۴.

چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ در ارزیابی سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی (مطالعه موردی دانشگاه شهید چمران اهواز)

شهناز خادمی زاده، عبدالحسین فرج پهلوی، معصومه بادنوروز^۳

DOI: [10.22067/r.iis.v0i0.81781](https://doi.org/10.22067/r.iis.v0i0.81781)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۲۱

چکیده

مقدمه: با ظهور قرن بیست و یکم، مراکز آموزشی در حال گذر از فرایند آموزشی به فرایند یاددهی - یادگیری هستند که در این فرایند، هر شهروندی باید در هر شرایطی به‌طور آزادانه در معرض یادگیری، آموزش و پژوهش قرار گیرد. لذا توجه به آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی از عناصر کلیدی در پیشبرد یادگیری مادام‌العمر و نظام آموزشی نوین محسوب می‌شود. هدف اصلی این پژوهش، بررسی دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی نسبت به عوامل اثرگذار بر وضعیت سواد اطلاعاتی در دانشگاه شهید چمران اهواز است.

روش‌شناسی: این پژوهش از نوع کاربردی است که با روش پیمایشی انجام شد. جامعه پژوهش شامل تمام دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز است، که تا نیمسال دوم سال ۹۸-۱۳۹۷ حداقل دو نیمسال از تحصیل خود گذرانده‌اند. به دلیل بزرگ بودن جامعه پژوهش، نمونه‌گیری انجام شد. بر اساس جدول تعیین حجم نمونه کرجسی - مورگان نمونه‌گیری انجام شد و اندازه نمونه، ۳۸۰ نفر در نظر گرفته شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته سواد اطلاعاتی است که روایی آن را اساتید گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز تأیید کرده و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ، معادل ۰/۸۲ برآورده شد که نمره مطلوبی برای سنجش پایایی است.

۱ استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

(نویسنده مسئول)، s.khademi@scu.ac.ir

۲ استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران،

Farajpahlou@scu.ac.ir

۳ دانشجوی کارشناسی ارشد کتابخانه‌های دانشگاهی، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،

دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، badnorooz123@gmail.com

یافته‌ها: بر اساس داده‌های به‌دست آمده، از نظر جامعه پژوهش حاضر ویژگی‌های زمینه‌ای و آموخته‌های پیشین در سطوح زیاد و متوسط، اعضای هیأت علمی در سطح متوسط و امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات و کتابخانه‌های دانشگاه در سطوح متوسط و کم بر وضعیت سواد اطلاعاتی پاسخگویان تأثیرگذار بوده است. این چهار عامل بر اساس میانگین رتبه‌ای که کسب کرده‌اند به ترتیب، شامل ویژگی‌های زمینه‌ای، سپس اعضای هیأت علمی، پس از آن امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشگاه و در انتها کتابخانه‌های دانشگاهی بر وضعیت سواد اطلاعاتی جامعه تحت مطالعه مؤثر بوده‌اند.

نتیجه‌گیری: با در نظر داشتن این که آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی و توجه به روش‌های فناورانه، اولین اولویت کتابخانه‌های دانشگاهی توسط انجمن کتابخانه‌های دانشکده‌ای و پژوهشی در سال ۲۰۱۸ تعیین گردید، و همچنین با دقت در چارچوب ۲۰۱۶ سواد اطلاعاتی در توجه به نقش دانشجو به‌عنوان یادگیرنده و کتابدار به‌عنوان واسطه یادگیری مهارت‌های لازم، کتابخانه‌های دانشگاهی باید خدمات خود را به گونه‌ای ارائه دهند که دانشجویان به‌طور مستقل از اساتید و کتابداران مهارت‌های سواد اطلاعاتی خود را ارتقاء دهند و نیازهای اطلاعاتی خود را مرتفع سازند. پیشنهاد می‌شود بر اساس موارد مطرح شده در چارچوب ۲۰۱۶، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به سمت استفاده بیشتر از فضای مجازی مانند وب ۲ و استفاده از امکاناتی چون وب‌سایت‌های کتابخانه‌ای و میز مرجع مجازی و گفتگوی پیوسته سوق داده شوند.

کلیدواژه‌ها: سواد اطلاعاتی، کتابخانه‌های دانشگاهی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، چارچوب سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی ۲۰۱۶، دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

با ظهور قرن بیست و یکم، مراکز آموزشی در حال گذر از فرایند آموزشی به فرایند یاددهی-یادگیری هستند که در این فرایند، فراگیران باید مسئولیت یادگیری خودشان را در داخل و خارج از کلاس درس به عهده بگیرند (احمدی، شریف و نوکاری، ۱۳۹۵). نمود بیرونی این امر گسترش برنامه‌های آموزش مادام‌العمر از یک‌سو، و پیدایش اندیشه دانشگاه‌های نسل سوم به بعد در آموزش عالی از سوی دیگر است. از سویی دیگر، تحولات ناشی از شرایط عصر اطلاعات، از عظیم‌ترین چالش‌هایی است که امروزه جوامع مختلف را تحت تأثیر خود قرار داده است. رشد غیرقابل پیش‌بینی اطلاعات و فناوری‌های مربوط به حوزه ذخیره، سازماندهی و دسترسی به اطلاعات از جمله ویژگی‌های بارز این عصر به حساب می‌آید. با توجه به این که تغییر و تحولات یاد شده تحت تأثیر تحولات تکنولوژیکی روز رندی پویا و سریع دارند و هر روز قابلیت‌های جدیدی را طلب می‌کند، موفقیت در این عصر از آن افرادی است که بتوانند از اطلاعات موجود به نحو بهتری برای اهداف و حل مسائل خود بهره‌جویند؛ بنابراین هر فرد ناگزیر، برای بقا به پاره‌ای قابلیت‌های مرتبط با بهره‌گیری از اطلاعات مانند تشخیص نیاز اطلاعاتی، گزینش مناسب‌ترین منبع اطلاعاتی، آشنایی با ساختارهای گوناگون اطلاعات و نحوه بهره‌گیری از آن‌ها، مهارت اطلاع‌یابی از انواع منابع، و

توانایی ارزیابی اطلاعات نیاز دارد. از جانب دیگر، این عوامل که در واقع پاره‌های اصلی سواد اطلاعاتی هستند، عواملی مهم و ضروری در یادگیری مستقل و مداوم به‌شمار می‌آیند. کندی (Candy, 2002) عقیده دارد با توجه به شرایط متنوعی که در آن یادگیری رخ می‌دهد و گستره‌ای از مهارت‌هایی که برای موفق شدن در یادگیری لازم است، توجه به آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی، در پیشبرد یادگیری مادام‌العمر و نظام آموزشی نوین محسوب می‌شود.

یکی از نظام‌های آموزشی جوامع امروز، نظام آموزش عالی و دانشگاهی است که مسئولیت ارتقای سطح آموزش و پژوهش جامعه را به عهده دارد. مؤسسات آموزش عالی، در فرایند تجهیز دانشجویان به دانش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز آنان، چه به‌طور مستقیم و چه غیرمستقیم در رابطه با اطلاعات و بهره‌مندی از آن فعالیت‌هایی انجام می‌دهند از جمله این فعالیت‌ها، آموزش سواد اطلاعاتی به آنان است. آموزش عالی با فراهم نمودن عوامل متعدد، سعی در تسهیل فرایند آموزش سواد اطلاعاتی به دانشجویان را دارند. برخی از این عوامل، شامل گسترش خدمات و امکانات فراهم آمده در کتابخانه‌های دانشگاه، ارائه آموزش‌های مورد نیاز توسط اعضای هیأت علمی در راستای توانمندسازی دانشجویان در مهارت‌های اطلاعاتی و بهره‌مندی از اطلاعات است. یکی دیگر از عوامل مؤثر در آموزش سواد اطلاعاتی دانشجویان، تجهیز دانشگاه در بخش‌های مختلف آموزشی و پژوهشی به امکانات فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات است.

تلفیق سواد اطلاعاتی با برنامه‌های درسی در همه خدمات و برنامه‌های مورد ارائه و در عرصه حیات اداری دانشگاه، نیازمند همکاری اعضای هیأت علمی، کتابداران و دیگر مجریان است. اعضای هیأت علمی از طریق تدریس و با هدایت بحث‌های مرتبط، بستری برای یادگیری فراهم می‌آورند. آنان همچنین دانشجویان را به کشف ناشناخته‌ها برانگیخته، آن‌ها را در راه تأمین هر چه بهتر نیازهای اطلاعاتی‌شان راهنمایی می‌کنند و بر پیشرفت دانشجویان نظارت دارند. همچنین، کتابداران دانشگاهی، فرایند ارزیابی و گزینش منابع فکری لازم برای برنامه‌ها و خدمات را هماهنگ کرده، مجموعه‌های منابع اطلاعاتی و بسیاری از امکانات دستیابی به اطلاعات را نگهداری می‌نمایند تا دانشجویان و اعضای هیأت علمی را که در جستجوی اطلاعات هستند، آموزش دهند (American Library Association, 2000).

از آنجا که کتابخانه‌ها تأثیر غیرمستقیم بر وضعیت پژوهش دارند، بنابراین، بررسی سواد جستجوی استفاده از منابع کتابخانه‌ای در دانشجویان تحصیلات تکمیلی که بیشتر درگیر پژوهش هستند، ضروری به نظر می‌رسد. تا وضعیت سواد اطلاعاتی آنان مشخص گردد. از آنجایی که توانایی مهارت سواد اطلاعاتی دانشجویان می‌تواند در برون‌دادهای علمی و پژوهشی دانشگاه تأثیرگذار باشد، لذا به نظر می‌رسد توجه به

عوامل اثرگذار در پیاده‌سازی سواد اطلاعاتی بتواند در ارتقای جایگاه پژوهشی دانشگاه تأثیر مطلوب داشته باشد.

با توجه به اهمیت توانایی سواد اطلاعاتی در عصر اطلاعاتی حاضر و نقشی که این مهارت می‌تواند در پیشبرد اهداف و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی دانشجویان و دیگر افراد داشته باشد، در چند سال اخیر این متغیر در بین پژوهشگران مورد توجه قرار گرفته است و پژوهش‌های گسترده‌ای در این حوزه انجام شده است که در ادامه به برخی از این پژوهش‌ها اشاره شده است.

یافته‌های یانگ و چو (Yang & Chou, 2014) نشان داد که اکثر کتابخانه‌های دانشگاهی مأموریت و برنامه‌ریزی راهبردی سواد اطلاعاتی را پذیرفته و خدمات سواد اطلاعاتی را در وبسایت‌های خود ارائه می‌دهند. ۶۵ درصد از کتابخانه‌ها، وبسایت‌های خود را برای ترویج آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی در سطوح مختلف مورد استفاده قرار دادند. همچنین، یافته‌های هنکل (Henkel, 2015) نشان داد که کتابداران می‌توانند با ارائه روش‌های دسترسی به اطلاعات و آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی در تبدیل شدن افراد به انسان‌هایی قدرتمندتر و موفق‌تر کمک کنند. علاوه بر این، ارزیابی نتایج آموزش، حاکی از آن بود که آموزش آنلاین و آموزش چگونگی استفاده از اطلاعات به صورت مؤثر و سازنده در کتابخانه‌های دانشگاهی دارای اولویت بیشتری نسبت به کتابخانه‌های عمومی است. رپانوویچی و کوکوراکیس (Repanovici & Koukourakis, 2017) به ارزیابی دوره‌های آموزش سواد اطلاعاتی برای دانشجویان دکتری پرداختند. طی این پژوهش، تأثیر دوره‌های سواد اطلاعاتی برای دانشجویان دکتری در دو دانشگاه ترانسیلوانیا^۱ و دانشگاه کرت^۲ در یونان مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج نشان از برتری نسبی سواد اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه کرت یونان می‌داد، که این برتری ناشی از تأسیس پرتال جستجو^۳ آرگو و تلاش قابل توجه کتابداران در معرفی و حمایت از منابع دسترسی آزاد^۴ می‌باشد. همچنین با توجه به دسترسی دانشجویان به دو پایگاه استنادی وب آو ساینس^۵ و اسکوپوس^۶ و آموزش‌های ارائه شده در مورد اهمیت پایگاه‌های استنادی، نتایج مثبتی در بالا رفتن سطح مقالات این دانشگاه مشاهده شد. ترمباچا و دنگب (Trembacha & Dengb, 2018) در بررسی سبک‌های یادگیری، با توجه به فناوری‌های در حال ظهور و اثربخشی

^۱Transilvania university

^۲Crete University

^۳<http://argo.ekt.gr>

^۴Open Access

^۵Web of Science

^۶Scopus

دستورالعمل سواد اطلاعاتی نشان دادند که آموزش در قرن بیست و یکم بدون شک، یک ساختار اجتماعی است که در کنار انعطاف‌پذیری، بسیار مشارکتی و به‌طور فزاینده‌ای مجازی است. بنابراین، می‌توان از فناوری‌های مدرن به‌عنوان واسطه مورد نیاز برای یادگیری نام برد که این فناوری‌ها می‌تواند توسط کتابخانه به کار گرفته شوند. به هر حال کتابخانه‌ها باید ابزارهای آموزشی قدیم خود را دوباره ارزیابی کنند و با استفاده از راهبردهای آموزشی جدید روشی را تنظیم نمایند که در آن بازخوانی نقش کتابداران به‌عنوان طرفداران فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات و همچنین همکاران و تسهیل‌کنندگان یادگیری، برجسته‌تر نشان داده شود.

یاری (۱۳۸۸) در پژوهشی در دانشگاه‌های بیرجند و فردوسی مشهد، به بررسی چهار عامل اثرگذار بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی یعنی ویژگی‌های زمینه‌ای دانشجویان، کتابخانه‌های دانشگاهی، اعضای هیأت علمی و امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات پرداخت. نتایج این پژوهش نشان داد بر اساس میانگین اثرگذاری بر وضعیت سواد اطلاعاتی جامعه، این چهار عامل را می‌توان به این ترتیب اولویت‌بندی نمود: ویژگی‌های زمینه‌ای، امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات، اعضای هیأت علمی و کتابخانه‌های دانشگاه. پریخ، ارسطوپور و نادری (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی تأثیر کارگاه‌های سواد اطلاعاتی در درک مفاهیم سواد اطلاعاتی و رشد مهارت‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی در بازیابی و استفاده از اطلاعات پرداختند. ۲۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد در دو گروه «روانشناسی و علوم تربیتی» و «کتابداری» آزمودنی‌ها را تشکیل دادند. نتایج نشان داد، گرچه در پیش‌آزمون، گروه اول، درک مناسبی از مفاهیم سواد اطلاعاتی نداشتند اما هر دو گروه در پس‌آزمون مفاهیم را درک کرده و پاسخ‌های مرتبطی به سؤال‌ها دادند. نتایج پس‌آزمون مشخص کرد که همه آزمودنی‌ها از نتایج کارگاه رضایت داشتند و دریافتند که چگونه دامنه موضوع را محدود کنند و به اطلاعات دست یابند و از آن در فرایند پژوهش استفاده نمایند.

حبیبی و خدایاری شوطی (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی ارتباط بین سواد اطلاعاتی و دسترسی به امکانات با نگرش به یادگیری الکترونیکی در دانشجویان علوم پزشکی ارومیه پرداختند. یافته‌ها نشان داد که وجود امکاناتی مانند دسترسی به کامپیوتر و اینترنت و همچنین داشتن سواد اطلاعاتی با نگرش دانشجویان به یادگیری الکترونیکی رابطه معنی‌داری وجود دارد. در بخش دیگری از یافته‌ها مشخص شد که دسترسی به کامپیوتر و اینترنت در نگرش دانشجویان به یادگیری الکترونیکی نقش دارند. بنابراین وجود امکانات و تلاش در جهت افزایش سواد اطلاعاتی دانشجویان به‌ویژه دانشجویان تازه وارد به سیستم آموزش عالی

می‌تواند در نگرش مثبت دانشجویان به یادگیری الکترونیکی و استفاده از روش‌های جدید در آموزش مفید باشد و زمینه را جهت طراحی و حرکت به سمت اجرای نظام یادگیری الکترونیکی در آموزش‌های رسمی دانشگاه علوم پزشکی ارومیه آماده نماید.

احمدی، شریف و نوکاریزی (۱۳۹۵) در پژوهشی ضمن مرور و بررسی اسناد مرتبط با استانداردهای سواد اطلاعاتی ۲۰۰۲ و سه پیش‌نویس و متن نهایی چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ مشخص کردند که چارچوبی که در سال ۲۰۱۶ برای سواد اطلاعاتی به تصویب رسید و جایگزین استاندارد سواد اطلاعاتی ۲۰۰۲ برای آموزش سواد اطلاعاتی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تلقی شد، با توجه به تغییرات محیط اطلاعاتی جدید و نظام‌های آموزشی مبتنی بر فضای اطلاعاتی و ارتباطی نوین، می‌تواند به عنوان چارچوبی مناسب در آموزش سواد اطلاعاتی مورد استفاده قرار گیرد. در عین حال، نتایج پژوهش نصیری‌پور و نوکاریزی (۱۳۹۵) نشان داد وضعیت سواد اطلاعاتی کتابداران مورد بررسی در تمام سطوح پایه، مقدماتی و پیشرفته پایین‌تر از حد مطلوب است لیکن در بین کتابداران، سواد اطلاعاتی کتابداران رشته‌های کتابداری به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمرات سواد اطلاعاتی کتابداران سایر رشته‌ها بود. از سوی دیگر، زاهدی نوقایی، فتاحی، صالحی فدردی، و نوکاریزی (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی برای بررسی تفاوت بین سبک یادگیری، سواد اطلاعاتی و سواد رایانه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی نشان دادند که سواد اطلاعاتی با سواد رایانه‌ای ارتباط مستقیم دارد.

مرور پیشنهادها نشان داد اکثر پژوهش‌های انجام شده به بررسی سواد اطلاعاتی از یک زاویه یا رویکرد خاص پرداخته‌اند، هر چند یاری (۱۳۸۸) در پژوهش خود چهار عامل ویژگی‌های زمینه‌ای، کتابخانه‌های دانشگاهی، اعضای هیأت علمی و امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات را مورد بررسی قرار داده‌اند، اما آنچه از مرور تمامی این پژوهش‌ها مشخص است این نکته است که تاکنون پژوهشی براساس چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ برای آموزش عالی استفاده نشده است. همچنین، بررسی نتایج پژوهش نشان می‌دهد تاکنون بررسی سواد اطلاعاتی بر اساس عواملی همچون ویژگی‌های زمینه‌ای، کتابخانه‌های دانشگاهی، اعضای هیأت علمی و امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز مورد بررسی و مطالعه قرار نگرفته است. لذا پژوهش حاضر، در تلاش است با بررسی و مطالعه عمیق و گسترده‌تری به بررسی دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز درباره عوامل اثرگذار (ویژگی‌های زمینه‌ای، کتابخانه‌های دانشگاهی، اعضای هیأت علمی و امکانات فناوری

اطلاعات و ارتباطات) بر سواد اطلاعاتی مطابق با چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ پردازد. در ادامه برای درک بهتر به تشریح چارچوب استانداردهای سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ پرداخته شده است.

چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ برخی از محدودیت‌های استانداردهای ۲۰۰۲ را در زمینه‌هایی که در سال‌های اخیر در تحصیلات تکمیلی اهمیت بیشتری یافته‌اند، مشخص می‌کند. این مفهوم جلوتر از استانداردهای سواد اطلاعاتی حرکت می‌کند و برای درک بهتر محیط‌های اطلاعاتی پیچیده رویکردی منحصربه‌فرد و تا حدودی مشخص شده را ارائه می‌دهد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۵). در چارچوب ۲۰۱۶ دانشجو به‌عنوان یادگیرنده مورد توجه قرار گرفته است و کتابخانه‌های دانشگاهی باید خدمات خود را به گونه‌ای ارائه دهند که دانشجویان مستقل از اساتید و کتابداران مهارت‌های سواد اطلاعاتی خود را ارتقاء دهند و از آن برای رفع نیاز اطلاعاتی خود بهره گیرند. همچنین، چارچوب ۲۰۱۶ در نظر دارد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی را به سمت استفاده بیشتر از امکانات فضای مجازی مانند وب ۲ سوق دهد. بنابراین در پژوهش حاضر، توجه به این چارچوب، مخصوصاً استفاده بیشتر از فضای مجازی وب ۲ مورد توجه قرار گرفته است. در ادامه به تعاریف عملیاتی عوامل تأثیرگذار بر سواد اطلاعاتی دانشجویان می‌پردازیم.

تعریف عملیاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی: در پژوهش حاضر، کلیه دانشجویان مقاطع ارشد و دکتری که تا نیمسال دوم سال ۱۳۹۷ حداقل دو نیمسال از تحصیل خود در دانشگاه شهید چمران اهواز گذرانده‌اند مورد توجه قرار گرفته‌اند.

تعریف عملیاتی ویژگی‌های زمینه‌ای: در پژوهش حاضر، ویژگی‌های زمینه‌ای مجموع نمره‌ای است که دانشجو از پرسشنامه به کار گرفته شده که مربوط به ویژگی‌های زمینه‌ای است، کسب می‌کند. تعریف عملیاتی فناوری اطلاعات و ارتباطات: در پژوهش حاضر، پژوهش فناوری اطلاعات و ارتباطات مجموع نمره‌ای است که دانشجو از پرسشنامه به کار گرفته شده که مربوط به فناوری اطلاعات و ارتباطات است، کسب می‌کند.

تعریف عملیاتی کتابخانه‌های دانشگاهی: در پژوهش حاضر، کتابخانه‌های دانشگاهی مجموع نمره‌ای است که دانشجو از پرسشنامه به کار گرفته شده که مربوط به کتابخانه‌های دانشگاهی است، کسب می‌کند.

تعریف عملیاتی هیأت علمی: در پژوهش حاضر، کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز که دارای رتبه مربی و بالاتر بوده و در گروه‌های مختلف دانشکده‌های دانشگاه شهید چمران اهواز تدریس می‌کنند مورد توجه است.

از نظر نویسندگان حاضر نیز این عوامل اولویت بیشتری در پیشبرد سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دارند لیکن میزان این اثرگذاری مشخص نیست. لذا در این مقاله سعی بر این است که از دیدگاه دانشجویان شرکت کننده در تحقیق وزن هر یک از این عوامل در پیشبرد سواد اطلاعاتی مشخص گردد. در دست داشتن چنین اطلاعاتی می تواند موجب برنامه ریزی بهتر و دقیق تر توسط دست اندرکارانی همچون اعضای هیأت علمی، کتابداران و مدیران کتابخانه های دانشگاهی در جهت اصلاح و بهبود سیاست های آموزشی و پژوهشی دانشگاه گردد. بنابراین پژوهش حاضر، برای پاسخگویی به سؤالاتی که در ادامه به آن ها پرداخته خواهد شد، صورت گرفته است.

سؤالات پژوهش

۱. عامل ویژگی های زمینه ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز بر وضعیت سواد اطلاعاتی آنان تا چه میزان مؤثر است؟
۲. عامل کتابخانه های دانشگاه بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز تا چه میزان مؤثر است؟
۳. عامل اعضای هیأت علمی بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز تا چه میزان مؤثر است؟
۴. عامل امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشگاه بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز تا چه میزان مؤثر است؟
۵. مؤثرترین عوامل تأثیرگذار بر وضعیت سواد اطلاعاتی از نظر جامعه مورد پژوهش کدامند؟

روش شناسی

این پژوهش از نوع پژوهش های کاربردی است که به روش پیمایشی انجام شد. جامعه پژوهش شامل تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز بود. دانشجویان تحصیلات تکمیلی به علت شرایط آموزشی و پژوهشی که ضرورتاً در آن به سر می برند، در موقعیتی هستند که به دلیل نیاز پیوسته به اطلاعات و منابع اطلاعاتی، نیازمند مهارت بالایی در سواد اطلاعاتی بوده و به ضرورت فعالیت های پژوهشی خود، انتظار می رود مسائل مرتبط با اطلاعات و سواد اطلاعاتی را درک نموده و در باب آن اظهار نظر کنند. به همین دلیل، افرادی زیر پوشش تحقیق قرار داده شدند که تا نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۷ حداقل دو

نیمسال از تحصیل خود را گذرانده باشند. به علت بزرگ بودن اندازه جامعه پژوهش، بر اساس جدول تعیین حجم نمونه کرجسی-مورگان نمونه‌گیری انجام شد و اندازه نمونه ۳۸۰ نفر تعیین شد. سپس با توجه به تفاوت تعداد دانشجویان در مقطع، جنسیت و حوزه‌های تحصیلی، از نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی نسبتی استفاده شد.

ابزار استفاده شده در پژوهش حاضر، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته بود. این پرسشنامه براساس نکات و عناصری طراحی شد که از مطالعه مبانی نظری و متون مرتبط، به‌ویژه استاندارد قابلیت‌های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی (انجمن کتابخانه‌های دانشکده‌ای و پژوهشی)^۱ (ACRL, 2000) و چارچوب سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی^۲ (ACRL, 2016)) و پیشینه‌های دیگر خصوصاً پژوهش یاری (۱۳۸۸) و نیز مشاهدات و تجربیات شخصی پژوهشگر، حاصل شده است. به‌منظور افزایش دقت، ابتدا پرسشنامه یاری (۱۳۸۸) مورد بررسی قرار گرفت. اما با توجه به اینکه این پرسشنامه بر اساس استانداردهای قابلیت‌های سواد اطلاعاتی ۲۰۰۰ تدوین شده و با تغییرات ایجاد شده در چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ انجمن کتابخانه‌های دانشگاهی و پژوهشی آمریکا (ای. سی. آر. ال.) همخوانی نداشت و با در نظر گرفتن این مطلب که در چارچوب ۲۰۱۶، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی را به استفاده بیشتر از امکانات فضای مجازی مانند وب ۲، وب‌سایت‌های کتابخانه‌ای و همچنین امکاناتی چون میز مرجع مجازی و گفتگوی پیوسته سوق می‌دهد، پرسش‌هایی در زمینه امکانات وب‌سایت‌های کتابخانه‌ای به مجموع سؤالات اضافه گردید و پس از بازبینی های متعدد توسط پژوهشگر و اساتید راهنما و مشاور نهایتاً ۵۶ سؤال انتخاب شد. پرسشنامه تحقیق در سه بخش تنظیم و تدوین گردید که عبارتند از: اطلاعات جمعیت شناختی، اطلاعات مربوط به میزان تأثیر ویژگی‌های زمینه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و اطلاعات مربوط به میزان تأثیر سه ویژگی دیگر مورد بررسی در این پژوهش بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی یعنی: کتابخانه‌های دانشگاهی، اعضای هیأت علمی و فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشگاه. روایی این پرسشنامه توسط اساتید گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز بررسی و تأیید شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی پرسشنامه سواد اطلاعاتی معادل ۰/۸۲ / محاسبه شد که نمره مطلوبی برای سنجش پایایی است.

^۱The Association of College and Research Libraries (ACRL)

^۲Framework for Information Literacy for Higher Education

یافته‌ها

بر اساس یافته‌های توصیفی تحقیق مشاهده می‌شود ۲۴۸ نفر (معادل ۶۵/۳ درصد) از افراد شرکت‌کننده در پژوهش حاضر زن و تعداد ۱۳۲ نفر (معادل ۳۴/۷ درصد) مرد هستند. در مورد متغیر میزان تحصیلات؛ ۲۸۴ نفر (۷۴/۷ درصد) از افراد شرکت‌کننده در پژوهش دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۹۶ نفر (۲۵/۳ درصد) مدرک دکتری داشتند. از نظر حوزه تحصیلی؛ ۱۴۷ نفر (۳۸/۷ درصد) علوم انسانی، ۷۲ نفر (۱۸/۹ درصد) علوم پایه، ۵۵ نفر (۱۴/۵ درصد) فنی مهندسی، ۶۸ نفر (۱۷/۹ درصد) کشاورزی و ۳۸ نفر (۱۰ درصد) در حوزه دامپزشکی بودند.

برای تحلیل یافته‌های استنباطی بخش دوم پرسشنامه مدنظر قرار گرفت. در مجموع، ۱۷ مورد از ویژگی‌های مربوط به وضعیت زمینه‌ای دانشجویان که تأثیر آن‌ها بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان مورد سؤال بود، و می‌توانست منجر به تقویت سواد اطلاعاتی آنان شود، مورد بررسی قرار گرفت. برای آن‌که بتوان دید کلی‌تری نسبت به میزان تأثیر ویژگی‌های زمینه‌ای بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان به‌دست آورد، سطح تأثیر کلی این عامل، با آزمون مجذور کای مورد بررسی قرار گرفت که نتیجه آن در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. مقایسه تأثیر کلی ویژگی‌های زمینه‌ای در وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان

عامل	سطوح تأثیر	فراوانی	درصد	درجه آزادی	مجذور کای	سطح معنی‌داری
ویژگی‌های زمینه‌ای	خیلی کم	۲	۰/۵	۴	۳۷۲/۴۴۷	۰/۰۰۰
	کم	۲۹	۷/۶			
	متوسط	۱۵۴	۴۰/۵			
	زیاد	۱۸۰	۴۷/۴			
	خیلی زیاد	۱۵	۳/۹			

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، مقایسه بین فراوانی‌های سطوح تأثیر در عامل ویژگی‌های زمینه‌ای، در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار شده است. بنابراین می‌توان با توجه به فراوانی‌های مربوط به هر سطح، اظهار داشت که از مجموع کل ۳۸۰ نفر از پاسخ‌دهندگان، دانشجویان میزان تأثیر این عامل ویژگی‌های

زمینه‌ای را بر وضعیت سواد اطلاعاتی‌شان خود در سطوح زیاد (۱۸۰ نفر، ۴۷/۴ درصد) و تا متوسط (۱۵۴ نفر، ۴۰/۵ درصد) ارزیابی کرده‌اند.

بررسی میزان تأثیر عامل «کتابخانه‌های دانشگاهی» بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و سطح تأثیر کلی این عامل، با آزمون ناپارامتریک مجذور کای مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است. برای آنکه بتوان دید کلی‌تری نسبت به میزان تأثیر کتابخانه‌های دانشگاهی در وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان بدست آورد، سطح تأثیر کلی این عامل، با آزمون مجذور کای مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲. تأثیر کلی عامل کتابخانه‌های دانشگاهی در وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان

عامل	سطح تأثیر	فراوانی	درصد	درجه آزادی	مجذور کای	سطح معنی‌داری
کتابخانه‌های دانشگاهی	خیلی کم	۱۹	۵	۴	۳۴۴/۹۴۷	۰/۰۰۰
	کم	۱۳۷	۳۶/۱			
	متوسط	۱۸۶	۴۸/۹			
	زیاد	۳۷	۹/۷			
	خیلی زیاد	۱	۰/۳			

با توجه به آنچه در جدول ۲ آمده است، تفاوت بین سطوح تأثیر مختلف عامل کتابخانه‌های دانشگاهی بر وضعیت سواد اطلاعاتی در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار شده است. به این ترتیب، با مشاهده فراوانی‌های ارائه‌شده برای هر سطح، می‌توان اظهار کرد که تأثیر عامل کتابخانه‌های دانشگاهی بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان از نظر آن‌ها عمدتاً در حد متوسط و کم تشخیص داده شده است.

میزان تأثیر عامل «اعضای هیأت علمی» بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی نیز با استفاده از آزمون مجذور کای مورد بررسی قرار گرفت. همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، این تأثیر‌گذاری بیشتر در سطوح متوسط (۱۶۹ نفر، ۴۴/۵ درصد) تا زیاد (۱۰۵ نفر، ۲۷/۶ درصد) ارزیابی شده است.

جدول ۳. مقایسه فراوانی پاسخ‌ها در خصوص تأثیر کلی هیأت علمی در وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان

عامل	سطح تأثیر	فراوانی	درصد	درجه آزادی	مجذور کای	سطح معنی داری
هیأت علمی	خیلی کم	۱۰	۲/۶	۴	۲۰۴/۱۰۵	۰/۰۰۰
	کم	۵۵	۱۴/۵			
	متوسط	۱۶۹	۴۴/۵			
	زیاد	۱۰۵	۲۷/۶			
	خیلی زیاد	۴۱	۱۰/۸			

تأثیر عامل «فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات» و امکانات فراهم شده برای دانشجویان از سوی دانشگاه بر وضعیت سواد اطلاعاتی آنان نیز مانند موارد پیشین، به کمک آزمون مجذور کای بررسی شد. همان‌طور که ارقام جدول ۴ نشان می‌دهند، از نظر دانشجویان، امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات موجود در دانشگاه، به میزان متوسط (۱۶۴ نفر، ۴۳/۲ درصد) و کم (۱۳۲ نفر، ۳۴/۷ درصد) بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تأثیر داشته است.

جدول ۴. مقایسه تأثیر کلی امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات در وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان

عامل	سطح تأثیر	فراوانی	درصد	درجه آزادی	مجذور کای	سطح معنی داری
امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات در دانشگاه	خیلی کم	۲۰	۵/۳	۴	۲۵۱/۸۱۶	۰/۰۰۰
	کم	۱۳۲	۳۴/۷			
	متوسط	۱۶۴	۴۳/۲			
	زیاد	۵۷	۱۵			
	خیلی زیاد	۷	۱/۸			

در آخر، به خاطر نرمال نبودن داده‌ها، برای بررسی میزان اثربخشی هر یک از چهار عامل ویژگی‌های زمینه‌ای، هیأت علمی، کتابخانه‌های دانشگاهی و امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشگاه بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان، از آزمون ناپارامتریک فریدمن استفاده شده است که معادل آزمون تحلیل واریانس است. نتایج این آزمون در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون فریدمن برای مقایسه میانگین رتبه عوامل مؤثر بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان

عوامل مورد بررسی	میانگین رتبه	درجه آزادی	مجذور کای	سطح معنی داری
ویژگی های زمینه ای	۳/۲۵	۳	۳۱۹/۷۰۲	۰/۰۰۰
هیأت علمی	۲/۸۹			
امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات در دانشگاه	۲/۰۵			
کتابخانه های دانشگاهی	۱/۸۱			

با توجه به این که در آزمون فریدمن، سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ به دست آمد، می توان گفت بین میانگین رتبه های چهار عامل مؤثر بر وضعیت سواد اطلاعاتی، تفاوت معنی داری وجود دارد. همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می شود، بیشترین میانگین رتبه، مربوط به عامل ویژگی های زمینه ای (۳/۲۵) و کمترین میانگین رتبه، مربوط به کتابخانه های دانشگاه (۱/۸۱) است. برای این که بتوان تعیین کرد که این تفاوت بین کدام دو مورد بوده و به ترتیب کدامیک از عوامل مورد بررسی بیشترین و کمترین تأثیر را بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان دارند، از آزمون ناپارامتریک ویلکاکسون برای مقایسه دو به دو بین عوامل مورد نظر استفاده شد (جدول ۶).

جدول ۶. نتایج آزمون ویلکاکسون برای مقایسه دو به دو بین میانگین رتبه عوامل مؤثر بر وضعیت سواد**اطلاعاتی دانشجویان**

عوامل مورد بررسی	نوع رتبه	میانگین رتبه	مقدار Z	سطح معنی داری
ویژگی های زمینه ای - کتابخانه های دانشگاهی	رتبه های منفی	۲۰۵/۰۶	-۱۴/۶۹۰	۰/۰۰۰
	رتبه های مثبت	۹۴/۴		
ویژگی های زمینه ای - هیأت علمی	رتبه های منفی	۱۸۹/۸	-۲/۶۸۴	۰/۰۰۷
	رتبه های مثبت	۱۹۱/۴۸		
ویژگی های زمینه ای - امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات در دانشگاه	رتبه های منفی	۲۱۰/۳۴	-۱۳/۰۹۲	۰/۰۰۰
	رتبه های مثبت	۱۰۷/۵۴		
کتابخانه های دانشگاهی - هیأت علمی	رتبه های منفی	۱۲۶/۱	-۱۱/۸۶۶	۰/۰۰۰
	رتبه های مثبت	۲۰۷/۶۱		
کتابخانه های دانشگاهی - امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات در دانشگاه	رتبه های منفی	۱۷۸/۱۲	-۲/۶۰۴	۰/۰۰۹
	رتبه های مثبت	۱۹۸/۸		
امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات در دانشگاه - هیأت علمی	رتبه های منفی	۲۱۵/۷۹	-۹/۸۲۳	۰/۰۰۰
	رتبه های مثبت	۱۳۰/۷۹		

همان‌طور که نتایج آزمون ویلکاکسون در جدول ۶ نشان می‌دهد، از نظر آماری، تفاوت بین تمام عوامل از نظر میانگین رتبه در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

تغییرات ایجاد شده در آموزش عالی همراه با پیچیدگی موجود در محیط‌های اطلاعاتی، مفهوم سواد اطلاعاتی را به کلی دگرگون کرده است. به این ترتیب شیوه‌های آموزشی، ابزارهای سنجش سواد اطلاعاتی و مسائل مربوط به این حوزه تغییر کرده است. در پرتو این تغییرات، چارچوب ۲۰۱۶ استانداردهای سواد اطلاعاتی در ساختاری کاملاً متفاوت با ویرایش ۲۰۰۲، توسط انجمن کتابخانه‌های دانشگاهی و پژوهشی آمریکا (ای سی آر ال) منتشر شد. این چارچوب برخی از محدودیت‌های استانداردهای سواد اطلاعاتی ۲۰۰۲ را در زمینه‌هایی که در سال‌های اخیر در تحصیلات تکمیلی اهمیت بیشتری یافته‌اند، مشخص می‌کند. اما علی‌رغم این تغییرات، همان‌طور که احمدی و همکاران (۱۳۹۵) اظهار داشته‌اند، آموزش سواد اطلاعاتی در دانشگاه‌های ایران، که اغلب کتابخانه‌های دانشگاهی مجری آن هستند، تاکنون همچنان مطابق با استاندارد سال ۲۰۰۲ بوده است. هدف از پژوهش حاضر بررسی چهار عامل اثرگذار شامل، ویژگی‌های زمینه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی، کتابخانه‌های دانشگاه، اعضای هیأت علمی و امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشگاه بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و میزان تأثیر آن‌ها از دیدگاه دانشجویان است. همان‌طور که نتیجه نهایی تحلیل یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، بین سطوح تأثیر هر یک از عوامل چهارگانه مورد بررسی بر وضعیت سواد اطلاعاتی جامعه موردنظر، تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. از نظر جامعه پژوهش، تأثیر ویژگی‌های زمینه‌ای بر وضعیت سواد اطلاعاتی جامعه موردنظر نسبتاً زیاد می‌باشد، تأثیر عامل «اعضای هیأت علمی» بر وضعیت سواد اطلاعاتی پاسخگویان در سطح متوسط، و تأثیر دو عامل «امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات» و «کتابخانه‌های دانشگاه» بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان مورد بررسی در سطوح متوسط و کم بوده است. میزان تأثیرگذاری این چهار عامل بر وضعیت سواد اطلاعاتی جامعه تحت مطالعه، بر اساس میانگین رتبه‌ای که کسب کرده‌اند، به ترتیب از زیاد تا کم، شامل «ویژگی‌های زمینه‌ای»، «اعضای هیأت علمی»، «امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات» و «کتابخانه‌های دانشگاه» است. در این راستا، تاکنون پژوهش‌هایی که قبلاً انجام شده‌اند، در بخشی از یافته‌های خود با یافته‌های پژوهش حاضر مطابقت دارند و در بخش‌هایی نیز، تناقض دیده می‌شود. این نتیجه با یافته‌های ویتمایر (Whitmire, 2001) همسو نیست. وی در پژوهش خود نتیجه گرفت که کتابخانه‌های دانشگاهی در

حد خیلی خوبی در وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان مؤثرند. و سایر موارد تأثیرگذار به ترتیب اهمیت، عبارتند از: آموزش، رشته تحصیلی، اعضای هیأت علمی و تجربه‌های تألیف. درحالی که در پژوهش حاضر از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، اعضای هیأت علمی، نسبت به کتابداران تأثیر بیشتری بر سواد اطلاعاتی پاسخگویان داشته‌اند. اما با یافته‌های کپینس و فریسی (Kipnis & Frisby, 2006) همسو است. یافته‌های وی نیز نشان داد که کتابداران کتابخانه‌های دانشگاهی در حد ضعیفی در بالا بردن سواد اطلاعاتی دانشجویان تأثیرگذار بوده‌اند.

هر چند به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های یاری (۱۳۸۸) همسو است. اما در میزان تأثیر هر یک از عوامل مؤثر در آموزش سواد اطلاعاتی تفاوت دیده می‌شود. یاری در پژوهش خود دریافت که چهار عامل اثرگذار بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان بنا بر میانگین رتبه، به ترتیب اهمیت عبارتند از: ویژگی‌های زمینه‌ای، امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات، اعضا هیأت علمی و در انتها، کتابخانه‌های دانشگاهی. در حالی که در پژوهش حاضر بنابر میانگین رتبه عامل اعضای هیأت علمی نسبت به امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات از اهمیت بیشتری برخوردار بوده است. به نظر می‌رسد این نتیجه به این دلیل باشد که زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات در دانشگاه شهید چمران اهواز آن‌طور که شایسته است در بالا بردن سواد اطلاعاتی دانشجویان این دانشگاه تأثیرگذار نبوده است که ضروری به نظر می‌رسد مسئولین دانشگاه برای بهتر شدن و کاربردی‌تر شدن امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات این دانشگاه تلاش بیشتری نمایند.

همچنین، وجهه اشتراکی که در نتایج پژوهش حاضر و یافته‌های یاری (۱۳۸۸) دیده می‌شود در انتها قرار داشتن اهمیت نقش کتابخانه‌های دانشگاهی و کتابداران بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان است. در حالی که کتابخانه‌ها می‌توانند به‌عنوان مراکز مهم در بالا بردن و آموزش سواد اطلاعاتی دانشجویان تأثیر زیادی داشته باشد. این موضوع نیاز به بررسی و تجدیدنظر در اهداف و سیاست‌های کتابخانه‌های دانشگاه‌های مورد مطالعه دارد تا در راستای پررنگ کردن نقش کتابخانه‌ها و کتابداران دانشگاهی برای آموزش سواد اطلاعاتی دانشجویان تلاش بیشتری کنند.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر، با وجود اینکه جامعه این پژوهش را دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز، که یکی از قدیمی‌ترین و شناخته‌شده‌ترین مراکز آموزشی و پژوهشی سطح کشور است، تشکیل می‌دادند، مطلوبیتی را که شایسته چنین مرکزی است را نشان نمی‌دهند. بنابراین، ضروری به نظر می‌رسد که مسئولین دانشگاه مربوطه برای بالا بردن نقش هر یک از عوامل نامبرده تأثیرگذار

بر سواد اطلاعاتی دانشجویان بستر مناسبی را تهیه نمایند و زمینه را برای بهتر شدن وضعیت سواد اطلاعاتی این دانشجویان فراهم نمایند.

در تحلیل یافته‌های پژوهش حاضر در نقش عوامل مختلف در افزایش سواد اطلاعاتی دانشجویان، می‌توان به این نتیجه رسید که با توجه به مبانی نظری حاکم بر چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶، «شخص یادگیرنده»، «محیط» و «آنچه فرد می‌داند» (دانش پیشین) از اهمیت فراوانی برخوردار است. لذا در به ثمر رسیدن آموزش‌ها، اصلی‌ترین نقش را خود فرد بر عهده دارد. همچنین این چارچوب، بدون در نظر گرفتن معلمان، مربیان و اعضا هیأت علمی و یا سایر همکاران، دانشجویان را عنصر اساسی در آموزش سواد اطلاعاتی معرفی می‌کند. تأثیر متوسط و ضعیف سه عامل اعضای هیأت علمی، امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشگاه و در انتها کتابخانه‌های دانشگاهی بر وضعیت سواد اطلاعاتی جامعه تحت مطالعه، با وجود تأکید متون منتشر شده در حوزه سواد اطلاعاتی بر نقش اساسی و غیرقابل انکار این عوامل، موارد تأکید شده در چارچوب ۲۰۱۶ سواد اطلاعاتی را تأیید می‌نماید. لذا، با در نظر داشتن این نکته که آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی و توجه به روش‌های فناورانه، اولین اولویت کتابخانه‌های دانشگاهی توسط انجمن کتابخانه‌های دانشکده‌ای و پژوهشی در سال ۲۰۱۸ تعیین گردید، و همچنین با توجه به نقش دانشجو به عنوان یادگیرنده و کتابدار به عنوان واسطه یادگیری مهارت‌های لازم (در چارچوب ۲۰۱۶)، کتابخانه‌های دانشگاهی باید خدمات خود را به گونه‌ای ارائه دهند که دانشجویان به طور مستقل از اساتید و کتابداران مهارت‌های سواد اطلاعاتی خود را ارتقاء دهند و نیازهای اطلاعاتی خود را مرتفع سازند.

همان‌طور که احمدی و همکاران (۱۳۹۵) نیز اظهار داشتند، در چارچوب سواد اطلاعاتی به محیط مجازی و اطلاعات حاصل از این محیط و مباحث مربوط به آن توجه زیادی شده که به نظر می‌رسد این موضوع به دلیل تغییرات چند سال اخیر و با اهمیت یافتن اطلاعات موجود در فضاهای مجازی رخ داده باشد. در این چارچوب به این موضوع اشاره شده است که اگرچه یادگیری و خلاقیت انفرادی دانشجویان مهم است، اما یادگیری موارد دیگری از قبیل بحث‌های رودررو، ارتباطات مجازی، مناظره در وبلاگ‌ها، ارائه در کنفرانس‌ها و نشست‌ها را نیز شامل می‌شود. لذا، بر اساس چارچوب ۲۰۱۶ سواد اطلاعاتی، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به سمت استفاده هرچه بیشتر از فضای مجازی مانند وب ۲ و استفاده از امکاناتی چون وب‌سایت‌های کتابخانه‌ای و میز مرجع مجازی و گفتگوی پیوسته سوق داده می‌شوند. در این میان کتابداران، نه تنها برای ارائه اطلاعات افرادی مناسب هستند، بلکه در انجام پژوهش نیز به دانشجو یاری می‌رسانند و راه صحیح انتخاب موضوع و طی مسیر پژوهش را در فضای اطلاعاتی امروزه و از میان کلاف به هم پیچیده

اطلاعاتی، به او نشان می‌دهند. شایسته است برای رسیدن به این اهداف و شناسایی راهکارهای مناسب، مسئولان دانشگاه‌ها و آموزش عالی کشور، کتابداران و اعضای هیأت علمی و حتی خود دانشجویان با بکار بردن روش‌های صحیح، در جهت بهبود شرایط و تقویت نقاط قوت و رفع نقاط ضعف تلاش نمایند.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان پیشنهادات زیر را مطرح نمود:

- با توجه به تغییرات محیط‌های اطلاعاتی جدید و نظام‌های آموزشی مبتنی بر فضای اطلاعاتی و ارتباطی نوین، مطالعه در خصوص چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ می‌تواند مسیر را برای شناسایی راهکارهای متناسب با این فضای اطلاعاتی جدید، هموارتر سازد.
- با در نظر داشتن اهمیت وب‌سایت‌های کتابخانه‌های دانشگاهی و نقش برجسته آن‌ها در آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی، مطالعه در خصوص مصداق‌های پشتیبان سواد اطلاعاتی در وب‌سایت‌های کتابخانه‌های برتر جهان، می‌تواند مفید باشد.
- با توجه به اهمیت همکاری و لزوم ارتباط تنگاتنگ اعضای هیأت علمی و کتابداران در فرایند تجهیز دانشجویان به مهارت‌های سواد اطلاعاتی، می‌توان به مطالعه و بررسی اولویت‌های مؤثر بر این همکاری پرداخت و پروتکل‌های لازم را فراهم نمود.

منابع

- احمدی، مهناز؛ شریف، عاطفه؛ و نوکارتیزی، محسن (۱۳۹۵). چارچوب سواد اطلاعاتی ۲۰۱۶ در وب‌سایت کتابخانه‌های دانشگاه‌های برتر ایران و جهان و رویکرد دانشجویان به مصداق‌های آن. *تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*، ۵۱(۴)، ۹۳-۱۱۱. DOI: <https://doi.org/10.22067/jlib.2017.61312>
- احمدی، مهناز؛ شریف، عاطفه؛ و نوکارتیزی، محسن (۱۳۹۵). از استانداردهای سواد اطلاعاتی تا چارچوب سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی ۲۰۱۶. *پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۶(۲)، ۹۷-۱۱۹. DOI: <https://doi.org/10.22067/riis.v6i2.56228>
- پریرخ، مهری؛ ارسطوپور، شعله؛ و نادری، رامین (۱۳۹۰). اثربخشی کارگاه‌های آموزشی سواد اطلاعاتی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی: پژوهشی با رویکرد زمینه‌گرا. *پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱(۲)، ۲۰۱-۲۲۴. DOI: <https://doi.org/10.22067/riis.v1i2.8663>
- حبیبی، حمدالله و خدایاری شوطی، سعید (۱۳۹۴). ارتباط سواد اطلاعاتی و دسترسی به امکانات با نگرش به یادگیری الکترونیکی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱)، ۸-۱. بازایی شده در ۱ شهریور ۱۳۹۸ از <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3558-fa.html>

زاهدی نوقابی، مهدی؛ فتاحی، رحمت‌الله؛ صالحی فدردی، جواد؛ و توکاریزی، محسن (۱۳۹۶). بررسی سبک یادگیری، سواد اطلاعاتی و سواد رایانه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و واکاوی رابطه میان آن‌ها.

پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی، (۲)۷، ۲۰۵-۲۳۱. DOI: <https://doi.org/10.22067/riis.v7i2.63317>

نصیری‌پور، نسرین؛ نوکاریزی، محسن و تجعفری، معصومه (۱۳۹۵). مهارت‌های سواد اطلاعاتی و عوامل مرتبط با آن در میان کتابداران دانشگاه‌های علوم پزشکی مشهد و فردوسی مشهد. دوماهنامه مدیریت اطلاعات سلامت، (۲)۱۳، ۹۶-۱۰۱. بازیابی شده در ۳۱ فروردین ۱۳۹۹ از

<http://him.mui.ac.ir/index.php/him/article/view/2552/3519>

یاری، شیوا (۱۳۸۸). بررسی عوامل اثرگذار بر وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های بیرجند و فردوسی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند، بیرجند.

American Library Association. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago: ACRL. Available at: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/candy-paper.html>

Association of College and Research Libraries (2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education*, Final Version. Unpublished Manuscript. Reterived in January 11, 2016. Available at: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.

Candy, P. C. (2002). "Information Literacy and Lifelong Learning," White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, and The Czech Republic.

Henkel, M. (2015). Educators of the information society: Information literacy instruction in public and academic libraries of Canada. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1002/pr2.2015.145052010036>

Kipnis, D.G., & Frisby, A. J. (2006). Information Literacy and library attitudes of occupational therapy students. *Medical Reference Services Quarterly*, 25(4). Retrieved September 15, 2008, Available at: <http://mrsq.haworthpress.com>. DOI: ۱۰.۱۳۰۰/۰۱۱۵۰۲۵۰۴۰۲

Repanovici, A., & Koukourakis, M. (2017). Assessment of information literacy courses for PhD students. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 1(3), 221-237. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJHCITP.2017040106>

Trembacha, S., & Dengb, L. (2018). *Understanding millennial learning in academic libraries: Learning styles, emerging technologies, and the efficacy of information literacy instruction*. College and undergraduate libraries. DOI:<https://doi.org/10.1080/10691316.2018.1484835>.

Whitmire, E. (2001). Factors influencing undergraduates self-reported satisfaction with their information literacy skills. *Portal: Libraries and the Academy*, 1(4), 409-420. Available at:<http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/portal-libraries-and-the-academy/v001/1.4whitmire.html>. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(01\)00223-3](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(01)00223-3)

Yang, S., & Chou, M. (2014). Promoting and teaching information literacy on the internet: surveying the web sites of 264 academic libraries in North America. *Journal of Web Librarianship*, 8(3), 88-104. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.03.008>

Using the Information Literacy Framework (2016) for Evaluating Information Literacy of Higher Education Students (Case Study: Shahid Chamran University of Ahvaz)

shahnaz khademizadeh^۱

Shahid Chamran University of Ahvaz

Abdolhossein Farajpahlou^۲

Shahid Chamran University of Ahvaz

Masoumeh Badnorooz^۳

Shahid Chamran University of Ahvaz

Abstract

Introduction: With the advent of the twenty-first century, the educational centers are in transition from the educational process to the teaching-learning process. In this process change, every citizen must be freely exposed to learning, education and research under any circumstances. Therefore, attention to training information literacy skills is one of the key elements in the advancement of lifelong learning and modern education system. The main purpose of this study is to investigate the viewpoint of graduate students about the factors affecting the status of information literacy in Shahid Chamran University of Ahvaz.

Methodology: This study is an applied research carried out through a survey method. The study population consisted of all postgraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz who have completed at least two semesters of academic study before the second semester of 2019-2020. Because of the large size of the research population, sampling was done. The sample size has been determined as 380 subjects through Krejcie-Morgan formula. The data collection tool was a researcher-made information literacy questionnaire that its validity was confirmed by the faculty members of the Knowledge and Information Department of Shahid Chamran University of Ahvaz and its reliability amounted to 0.82.

Findings: The features of the context and previous learning affected the information literacy status of respondents at high and medium levels, the faculty members at the moderate level and IT facilities and libraries at the moderate and low levels. Based on the mean score rate, these four factors are contextual features, faculty members, the facilities of the university's information and communication technology and, finally, academic libraries, respectively.

Conclusion: As far as teaching information literacy skills and attention to technological methods are the first priorities of academic libraries as determined by Association of College and Research Libraries (ACRL) in 2018 and concerning information literacy framework (2016), regarding the role of students as learners and librarians as intermediates in learning the required skills, academic libraries should provide their services so that students

^۱s.khademi@scu.ac.ir

^۲Farajpahlou@gmail.com

^۳badnorooz123@gmail.com

independently improve their literacy skills and meet their information needs. Based on the instructions of 2016 framework, it is suggested that universities and higher education institutions move towards greater use of cyberspace, such as Web 2 and use facilities such as library websites and a virtual reference desk and an ongoing dialogue.

Keywords: Information Literacy, Academic Libraries, Information and Communication Technology, Information Literacy Framework for Higher Education 2016, Shahid Chamran University of Ahvaz



بیشیان، بهار؛ زره ساز، محمد؛ محمدحسینی، نسرین (۱۳۹۹). نقش سواد اطلاعاتی در بهره گیری از رویکردهای متنوع تدریس برای معلمان مقطع ابتدائی. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی، ۱۰ (۱)، ۲۰۵-۲۲۳.

نقش سواد اطلاعاتی در بهره گیری از رویکردهای متنوع تدریس برای معلمان مقطع ابتدائی

بهار بیشیان^۱، محمد زره ساز^۲، نسرین محمدحسینی^۳

DOI: [10.22067/riis.v0i0.80586](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.80586)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۲۵

چکیده

مقدمه: با توجه به اهمیت سبک ها و رویکردهای تدریس در آموزش دانش آموزان ابتدائی، در این پژوهش نقش سواد اطلاعاتی در انتخاب و استفاده از رویکردهای متنوع تدریس مورد بررسی قرار گرفته است.

روش شناسی: پژوهش حاضر از نوع کاربردی و با روش پیمایشی انجام شده است. جامعه این پژوهش معلمان مقطع ابتدائی پایه ششم شهر سمنان هستند. از بین ۱۱۰ نفر از معلمان پایه ششم ابتدائی شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، ۸۶ نفر به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت گردآوری داده ها، از دو پرسشنامه محقق ساخته برای سنجش وضعیت سواد اطلاعاتی معلمان و همچنین برای مشخص کردن رویکردهای تدریس آن ها استفاده شده است.

یافته ها: بر مبنای یافته های این پژوهش، وضعیت سواد اطلاعاتی معلمان مورد بررسی در سطحی بالاتر از متوسط قرار دارد. از میان رویکردهای مختلف تدریس، رویکرد تعاملی دارای بزرگ ترین میانگین در بین رویکردهای تدریس معلمان است. همچنین یافته ها نشان داد که این معلمان به میزان کم تر از سطح متوسط از رویکرد تدریس مستقیم و به میزان بالاتر از سطح متوسط از سه رویکرد تدریس دیگر استفاده می کنند.

۱ کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش شناسی، دانشگاه خوارزمی، arshida.bi@gmail.com

۲ استادیار گروه علم اطلاعات و دانش شناسی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)، zerehsaz@khu.ac.ir

۳ استادیار گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه خوارزمی، n.mohammadhasani@khu.ac.ir

یافته‌های مرتبط با فرضیه‌های پژوهش نیز نشان داد بین رویکرد تدریس مستقیم و سواد اطلاعاتی معلمان دوره ابتدائی شهر سمنان رابطه معنادار معکوس و بین رویکردهای غیرمستقیم و مسئله‌محور و تعاملی با سواد اطلاعاتی رابطه معنادار و هم‌افزا وجود دارد. همچنین معلمان با سواد اطلاعاتی بیشتر از تعداد رویکردهای متنوع‌تری (۲ و ۳ و ۴ رویکرد) در تدریس خود استفاده کرده‌اند.

نتیجه‌گیری: یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان مورد بررسی تحت تأثیر سواد اطلاعاتی از رویکردهای متنوع‌تر و همچنین کارآمدتری برای تدریس خود بهره می‌گیرند. بدین ترتیب، مجهز بودن به مهارت‌های سواد اطلاعاتی می‌تواند در انتخاب رویکردهای تدریس متنوع‌تر و بهبود رویکردهای آموزشی معلمان مقطع ابتدائی نقش مؤثری داشته باشد.

کلیدواژه‌های موضوعی: سواد اطلاعاتی، معلمان، رویکردهای تدریس، معلمان شهرستان سمنان.

مقدمه و بیان مسئله

تغییر پارادایم از آموزش به‌سوی یادگیری، تعلیم و تربیت را هم‌جهت با روندهای نو به‌دنیایی با ضرورت‌های جدید رهنمون می‌سازد. کلاس درس به‌عنوان نقطه تمرکز فعالیت‌های آموزشی در ایران هرچند با سرعتی کم اما برای پاسخ به نیازهای نسل جدید نیازمند هم‌جهت شدن با این تغییرات است. زیرا با هر رویکردی که به فعالیت‌های آموزشی یا خلق محیط‌های یادگیری توجه شود، آنچه در کلاس درس جریان دارد به‌مانند، طراحی موقعیت‌های اثربخش به‌منظور یادگیری، روش تدریس و از سوی دیگر هدایت فعالیت‌های یادگیری همگی نیازمند مواجهه با تغییرات هستند. در این بین برگزیدن رویکرد تدریس معلم و نحوه هدایت فعالیت‌ها از سوی او نقش مهمی در جهت‌دهی به فعالیت‌های یاددهی-یادگیری دارد.

جوینس، ویل و کالهن (Joyce, Weil, & Calhoun, 2005) با این استدلال که استفاده از هر الگویی در تدریس به منزله آشنا شدن یادگیرندگان با یک شیوه یادگیری است، استفاده از رویکردهای مختلف تدریس را پیشنهاد می‌کنند. شعبانی (۱۳۸۵) نیز روش تدریس را مجموعه تدابیر منطقی می‌داند که معلم برای رسیدن به هدف‌های آموزشی، با توجه به شرایط و امکانات موجود اتخاذ می‌کند. وی رویکردهای تدریس را با توجه به کارکرد، محتوا و هدف‌های آموزشی به چهار دسته کلی تقسیم‌بندی کرده و عنوان می‌کند که ذکر رویکردهای مختلف تدریس، به هیچ عنوان رجحان و برتری یک رویکرد را بر رویکرد

دیگر مشخص نمی‌کند. رویکردهای تدریس در این تقسیم‌بندی عبارتند از: رویکرد تدریس مستقیم^۱، رویکرد تدریس غیرمستقیم^۲، رویکرد تدریس تعاملی^۳ و رویکرد تدریس مسئله‌محور^۴.

تدریس مستقیم، آموزشی ساختارمند، منظم و مهارت‌مدار است. در این رویکرد آموزشی معلم بیشترین نقش را در سازماندهی و هماهنگ کردن فعالیت‌های آموزشی دارد؛ فعالیت‌هایی چون تعیین و تحلیل مهارت، تعیین اهداف، انتخاب و چیش محتوا، چگونگی نمایش مهارت و ارائه اطلاعات و تمرین‌هایی که برای کسب مهارت لازم است.

تدریس غیرمستقیم تدریسی دانش‌آموز محور است؛ زیرا در این رویکرد فعالیت اصلی در فرایند یاددهی - یادگیری بر عهده دانش‌آموزان است. معلم برای دستیابی دانش‌آموزان به اهداف آموزشی، آن‌ها را به گونه‌ای سازماندهی و طراحی می‌کند که دانش‌آموزان به‌صورت خود - راهبر^۵ به مطالعه و یادگیری بپردازند.

تدریس تعاملی، تدریسی است که فراتر از کمک به دانش‌آموزان به کسب محتوای علمی و مهارت‌ها می‌اندیشد. در این رویکرد علاوه بر توجه به کسب اطلاعات و مهارت‌ها، به فرایند تفکر و اهداف اجتماعی آموزشی تأکید فراوان شده است. چنین رویکردی ریشه در یونان قدیم دارد و در اوایل قرن بیستم مورد تأکید روانشناسان تربیتی و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت قرار گرفته است.

تدریس مسئله‌محور در حقیقت نوعی آماده کردن دانش‌آموزان برای زندگی است، زیرا زندگی یعنی مواجه شدن با مسائل و کوشش برای فهم و حل آنها. در تدریس مسئله‌محور فعالیت‌ها و رخدادهای آموزشی به گونه‌ای طراحی و تنظیم می‌شوند که در ذهن دانش‌آموزان مسئله‌ای ایجاد شود، و آنها علاقه‌مند گردند که با تلاش خود راه‌حلی برای آن پیدا کنند (شعبانی، ۱۳۸۵).

فهم و کاربست مؤثر این روش‌ها در کنار استفاده از قابلیت فناوری‌های نوین که می‌تواند از فعالیت‌های کلاس درس پشتیبانی کند و فرصت‌های یادگیری جدید را برای معلمان و یادگیرندگان فراهم سازد (Gunjan, 2014)، تعلیم و تربیت را به سمتی خواهد برد که می‌تواند در هم سو شدن با تغییرات مؤثر واقع شود. بدین منظور معلمان به‌عنوان رهبران این جریان علاوه بر دانش تخصصی خود برای ارائه تدریس کارآمد نیاز به مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌ها دارند که سواد اطلاعاتی یکی از این دانش‌ها و مهارت‌ها

-
1. Direct Teaching Method
 2. Indirect Teaching Method
 3. Interactive Teaching Method
 4. Problem-driven Teaching Method
 5. Self-Directed

است. سازمان‌های آموزشی با توجه به نقش خطیر خود در زمینه تعلیم و تربیت نسل‌های آینده، نیازمند نگرش و توجه جدی به آموزش سواد اطلاعاتی و مهارت‌های آن نه تنها به منظور آمادگی برای بهره‌گیری از امکانات جدید، بلکه تلاش در زمینه ساختن آینده مطلوب هستند. ظهور مفاهیم جدید فرهنگی، اجتماعی و رسانه‌ای، ارزش‌های فرهنگی در حال تغییر و سرعت تغییرات که تابعی از تأثیر رشد فناوری‌های ارتباطی و همچنین اقدامات نهادهایی چون دولت، مجلس، گسترش ضریب نفوذ رسانه‌ها اعم از تصویری، نوشتاری و شنیداری در سطوح داخلی و خارجی است، کارایی این سازمان‌ها را با مسائل متنوع و پیچیده‌ای مواجه نموده است (صفوی، ۱۳۸۲).

مفهوم سواد اطلاعاتی در پی رشد سریع حجم اطلاعات، اهمیت استفاده از اطلاعات معتبر و روزآمد در تصمیم‌گیری و انجام امور مختلف زندگی، تنوع و پیچیدگی فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، و تبدیل تولید اطلاعات به مزیتی رقابتی در عرصه‌های اقتصادی، گسترش یافته است. به علاوه تغییر نگرش از آموزش به سوی یادگیری، از جمله یادگیری مستقل و مادام‌العمر و گسترش نظام‌های آموزشی منبع محور و پژوهش محور، سبب شد تا سواد اطلاعاتی جای خود را در عرصه آموزش نیز باز کند (پریرخ، ۱۳۸۶؛ نظری، ۱۳۸۴؛ عینی، ۱۳۸۸؛ میرحسینی، ۱۳۸۶). سواد اطلاعاتی عاملی ضروری و پیش‌نیازی برای یادگیری مستقل و مداوم به شمار می‌آید. به همین دلیل میزان توجه به آموزش سواد اطلاعاتی و طریقه آموزش این قابلیت‌ها یکی از عناصر کلیدی در موفقیت نظام‌های آموزشی نوین محسوب می‌شود (فاضلی دهکردی، ۱۳۹۰).

در تعریف جدیدی که از سواد اطلاعاتی شده است، این مفهوم مجموعه‌ای از توانمندی‌ها، فعالیت‌ها و جلوه‌هاست که بر ارتقای فهم افراد از فضای اطلاعاتی متمرکز است و با مهارت‌های بازیابی، تحلیل و کاربرد (داده، اطلاعات، دانش) در می‌آمیزد تا با مشارکت اخلاقی در جوامع آموزشی و علمی، پاسخگوی پرسش‌ها باشد و پرسش‌های نو و دانش جدیدی را ایجاد کند (Association of College and Research Libraries, 2016).

در ایران، اگرچه تلاش‌های متعددی در زمینه گسترش مفهوم و آموزش‌های سواد اطلاعاتی، در قالب برگزاری همایش‌ها، نگارش پایان‌نامه و کتاب، ترجمه و تألیف مقاله، و برگزاری کارگاه‌های آموزش سواد اطلاعاتی صورت گرفته است اما، به دلیل پراکندگی این تلاش‌ها و نبود حمایت‌های لازم در سطح کلان از آموزش و توسعه سواد اطلاعاتی، این مفهوم نتوانسته است جایگاه واقعی خویش را در جامعه ایران به‌طور کلی و در نظام آموزشی به‌طور خاص پیدا کند (قاسمی، ۱۳۸۵؛ عینی، ۱۳۸۸). به علاوه، مروری بر

تلاش‌های انجام شده گویای آن است که این تلاش‌ها بیشتر جامعه دانشگاهی را آن هم به صورت پراکنده مورد توجه قرار داده است و نظام آموزش و پرورش کمتر مورد توجه بوده است. با توجه به تغییرات و تحولات بنیادینی که در قالب سند ملی آموزش و پرورش انجام گرفته است و حرکت نظام آموزشی ایران را به سمت یادگیری فعال، پژوهش محوری، و به کارگیری منابع آموزشی و اطلاعاتی متنوع در روند یادگیری سوق می‌دهد، جای خالی آموزش سواد اطلاعاتی و همچنین زیرساخت‌های مورد نیاز آن از جمله کتابخانه‌های آموزشی غنی و پویا در مدارس احساس می‌شود (عینی، ۱۳۸۸).

با توجه به حساسیت‌های پایه ششم ابتدایی و تدریس در این پایه، آموزگاران پایه ششم ابتدایی علاوه بر صلاحیت‌های فردی باید دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای بیشتری هم باشند. همچنین پایه ششم در کنار پایه پنجم دوره ابتدایی، سخت‌ترین پایه‌ها برای تدریس هستند و رفتار آموزگاران این پایه باید مبتنی بر شناخت بیشتر کودک یا نوجوان و ویژگی‌های وی باشد (بدریان و صفری، ۱۳۹۵). با توجه به این مطلب در این پژوهش معلمان پایه ششم به عنوان یکی از پایه‌های مهم مقطع ابتدایی مورد بررسی قرار گرفتند. به نظر می‌رسد که معلمان مقطع ابتدایی به ویژه پایه ششم با توجه به لزوم داشتن مهارت‌های مورد نیاز برای تشخیص اطلاعات صحیح در رفع نیازها و زمینه‌های یادگیری متفاوت در فراگیران، لازم است که از انواع این مهارت‌ها و چگونگی شیوه‌های یادگیری آگاه باشند. این موضوع، بررسی عوامل دیگری همچون نقش مهارت‌های سواد اطلاعاتی به عنوان یک عامل تأثیرگذار در فرایند تدریس را آشکار می‌کند (ترکمان، اسمعیلی گیوی، حکیم‌زاده، و حاصلی، ۱۳۹۵). مطالعه حاضر به دنبال آن است که نشان دهد سواد اطلاعاتی معلمان پایه ششم ابتدایی یکی از شهرهای ایران (شهر سمنان) تا چه اندازه می‌تواند در فرآیند انتخاب رویکردهای تدریس آنان نقش داشته باشد. به نظر می‌رسد فقدان این مهارت‌ها می‌تواند سبب ناکارآمدی تدریس و کاهش کارآمدی آموزش شود.

در خارج و داخل ایران پژوهش‌های مختلفی از جمله میرتو (Mirtu, 2003)؛ ویلیامز و واول (Williams & Wavell, 2006)؛ چن (Chen, 2007)؛ رحیمی، یزدخواستی، و فیضی (۱۳۹۲)؛ رادمش، جمشیدیان، و رجایی‌پور (۱۳۹۵)؛ مقدس‌زاده، یمین‌فیروز، و علی‌محمدی (۱۳۹۵)؛ پورباقری و ایمان‌زاده (۱۳۹۵)، در رابطه با سواد اطلاعاتی معلمان و رابطه آن با مؤلفه‌هایی چون اثربخشی، پیشبرد اهداف آموزشی، ایجاد انگیزه‌ی یادگیری در دانش‌آموزان، توسعه سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان و افزایش خلاقیت آنها در تدریس انجام شده است، اما تاکنون در هیچ کدام از پژوهش‌های انجام شده به طور مستقیم به بررسی رابطه بین سواد اطلاعاتی معلمان با چگونگی استفاده آنها از رویکردهای تدریس پرداخته نشده است. با توجه به

اهمیت سواد اطلاعاتی به نظر می‌رسد مجهز بودن به مهارت‌های سواد اطلاعاتی می‌تواند در انتخاب رویکردهای تدریس متنوع‌تر و بهبود شیوه‌های آموزشی معلمان نقش مؤثری داشته باشد.

با توجه به این پیش‌زمینه، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این پرسش‌های اصلی است که سواد اطلاعاتی چه نقشی در روند استفاده از رویکردهای آموزشی و تدریس معلمان پایه ششم ابتدایی به عنوان یکی از مقاطع مهم تحصیلی دارد؟ و معلمان دارای سواد اطلاعاتی بهتر آیا الزاماً از رویکردهای تدریس متفاوت و بهتری استفاده می‌کنند یا خیر؟

بدین منظور دو فرضیه زیر طراحی شده است:

۱. بین نوع رویکرد تدریس و سواد اطلاعاتی معلمان پایه ششم ابتدایی شهر سمنان رابطه وجود دارد.
۲. معلمان پایه ششم ابتدایی شهر سمنان دارای سواد اطلاعاتی بیشتر از رویکردهای تدریس متنوع‌تر بهره می‌برند

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و با روش پیمایشی انجام شده است. جامعه این پژوهش معلمان مقطع ابتدایی پایه ششم شهر سمنان هستند. از بین ۱۱۰ نفر از معلمان پایه ششم ابتدایی شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، ۸۶ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان به عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند. جهت گردآوری داده‌ها، از دو پرسشنامه محقق ساخته برای سنجش وضعیت سواد اطلاعاتی معلمان و همچنین برای مشخص کردن رویکردهای تدریس آن‌ها استفاده شده است. پرسشنامه سواد اطلاعاتی استفاده شده در این پژوهش بر مبنای پرسشنامه زره‌ساز (۱۳۹۴) طراحی شد. با توجه به هدف پژوهش یعنی سنجش وضعیت سواد اطلاعاتی معلمان تغییراتی در این پرسشنامه داده شد. این ابزار شامل ۱۲ گویه برای سنجش عناصر سواد اطلاعاتی است. این عناصر عبارتند از: نیاز اطلاعاتی، مکان‌یابی و بازیابی اطلاعات، ارزیابی منابع اطلاعاتی و اطلاعات بازیابی شده، سازماندهی اطلاعات و به کارگیری اطلاعات. معلمان از طریق خوداظهاری، وضعیت دانشی یا مهارتی خود در رابطه با هر گویه را با استفاده از طیف لیکرت مشخص کردند. به منظور کنترل هر چه بیشتر صحت پاسخ‌های نمونه‌ی مورد بررسی و رفع ایراد خوداظهاری، پرسش‌های کنترلی عینی برای هر گویه در نظر گرفته شد. معلمان می‌بایست پس از خوداظهاری در رابطه با دانش و مهارت خود به یک پرسش عینی در رابطه با همان گویه پاسخ

می‌دادند. طبیعی است که باید یک همخوانی بین پاسخ‌های ارائه شده به گویه‌های خوداظهاری و عینی وجود داشته باشد.

چنانچه بیش از دو مغایرت میان پاسخ‌های ارائه شده به پرسش‌های خوداظهاری و کنترلی برای هر گویه در کل پرسشنامه مشاهده شود، باید نمونه مورد بررسی به‌عنوان نمونه بی‌دقت از جمع نمونه‌های پژوهش حذف گردد (زرساز، ۱۳۹۴). در این پژوهش نیز ۶ نمونه به‌عنوان نمونه‌های بی‌دقت از جمع نمونه‌ها حذف و ۶ نمونه دیگر به شکل تصادفی جایگزین آنها شدند. روایی این پرسشنامه توسط ۳ نفر از متخصصان حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه نیز ۰/۹۱ تعیین شد که نشان‌دهنده پایایی این ابزار است. پرسشنامه رویکرد تدریس معلمان یک پرسشنامه محقق‌ساخته است که با هدف تعیین رویکردهای مختلف تدریس معلمان در کلاس درس طراحی شد. در تدوین و طراحی پرسشنامه از عناصر و مؤلفه‌های ۱- هدف‌گزینی ۲- روش ۳- راهبردهای یاددهی - یادگیری و ۴- شیوه ارزشیابی برای چهار رویکرد تدریس مستقیم، غیرمستقیم، مسئله‌محور و تعاملی (شعبانی، ۱۳۸۵) استفاده شده است. معلمان دیدگاه خود در رابطه با هر گویه را با استفاده از طیف لیکرت مشخص کردند. روایی این پرسشنامه توسط سه نفر متخصصان حوزه علوم تربیتی و آموزشی تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه نیز ۰/۷۸ تعیین شد که نشان‌دهنده پایایی این ابزار است.

یافته‌ها

در این بخش به بررسی یافته‌های مرتبط با هر کدام از دو فرضیه خود می‌پردازیم. در این فرضیه‌ها رابطه سواد اطلاعاتی با نوع و تعداد رویکردهای تدریس معلمان پایه ششم ابتدایی شهر سمنان مورد بررسی قرار گرفته است. در زیر نتایج این فرضیه‌ها ارائه می‌شود.

آزمون فرضیه ۱: «بین نوع رویکرد تدریس و سواد اطلاعاتی معلمان پایه ششم ابتدایی شهر سمنان رابطه وجود دارد.»

پیش از آزمون فرضیه نخست پژوهش، وضعیت سواد اطلاعاتی و همچنین استفاده معلمان از رویکردهای مختلف تدریس بررسی می‌شود.

در جدول ۱ آماره‌های توصیفی سواد اطلاعاتی و مؤلفه‌های آن محاسبه و گزارش گردیده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی سواد اطلاعاتی

مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی	میانگین	انحراف معیار
نیاز اطلاعاتی	۷۶/۵	۱۷/۴
مکان‌یابی و بازیابی اطلاعات	۷۶/۱	۲۰/۷
ارزیابی منابع اطلاعاتی و اطلاعات بازیابی شده	۷۶/۸	۲۱/۶
سازماندهی اطلاعات	۷۷/۶	۲۲/۷
به کارگیری اطلاعات	۷۴/۸	۱۸/۹
سواد اطلاعاتی	۷۶/۱	۱۸/۸

با بررسی اطلاعات توصیفی هر یک از مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی که در جدول بالا ارائه شده مشاهده می‌شود که در بین این پنج مؤلفه، سازماندهی اطلاعات با مقدار ۷۷/۶ دارای بزرگ‌ترین مقدار میانگین و بیشترین انحراف معیار با مقدار ۲۲/۷ و بیشترین پراکندگی بین سایر مؤلفه‌هاست. به‌منظور انجام ارزیابی کیفی از داده‌های بالا، طیفی تعیین گردید که در آن، هر ۲۰ نمره از ۱۰۰ نمره برای وضعیت‌های بسیار ضعیف، ضعیف، متوسط، خوب و بسیار خوب در نظر گرفته شد. بدین ترتیب و با توجه به این طیف، می‌توان ادعا کرد که میانگین نمره مؤلفه‌های پنج‌گانه شرکت‌کنندگان در وضعیت خوب قرار دارد.

متغیر اصلی دوم پژوهش، رویکرد تدریس معلمان پایه ششم شهر سمنان است که از چهار مؤلفه‌ی رویکرد مستقیم، رویکرد غیرمستقیم، رویکرد مسئله‌محور و رویکرد تعاملی تشکیل شده است. برای سنجش این مؤلفه‌ها از پرسشنامه رویکرد تدریس با ۲۰ گویه استفاده شده است. سؤالات این پرسشنامه نیز بر اساس طیف عقیده‌سنج لیکرت با پنج گزینه‌ی «خیلی کم»، «کم»، «متوسط»، «زیاد» و «خیلی زیاد» اندازه‌گیری شدند. شیوه‌ی محاسبه‌ی امتیازات مؤلفه‌ها مشابه مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی است که در بخش پیش شرح داده شد. حال در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های مختلف رویکرد تدریس ارائه می‌شود.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی رویکرد تدریس

رویکرد تدریس	میانگین	انحراف معیار	نتایج آزمون تی استیودنت	
			مقدار آماره	p-مقدار
سبک مستقیم	۳۰/۱	۲۵/۴	-۷/۳	۰/۰۰۰
سبک غیرمستقیم	۶۴/۵	۱۵/۲	۸/۸	۰/۰۰۰
سبک مسئله‌محور	۶۵/۰	۱۴/۹	۱۴/۳	۰/۰۰۰
سبک تعاملی	۷۱/۶	۱۴/۰	۹/۳	۰/۰۰۰

با بررسی اطلاعات توصیفی هر یک از مؤلفه‌های رویکرد تدریس در جدول فوق می‌توان مشاهده کرد که رویکرد تعاملی با میانگین ۷۱/۶ دارای بزرگ‌ترین میانگین در بین سایر رویکردهای تدریس و رویکرد مستقیم با میانگین ۳۰/۱ دارای کوچک‌ترین میانگین بین رویکردهای دیگر هستند. در رویکرد تعاملی هدف آموزشی چیزی فراتر از کمک به دانش‌آموزان است و به کسب محتوای علمی و مهارت‌ها توسط دانش‌آموزان می‌انداشد یعنی معلم خود باید توانایی قابل قبولی در کسب اطلاعات و برآورده کردن نیازهای اطلاعاتی، بازیابی اطلاعات و ارزیابی منابع اطلاعاتی و علمی، سازماندهی و در نتیجه به کارگیری آن به نحوی مؤثر (مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی) داشته باشد تا بتواند دانش‌آموزان را در کسب مهارت‌ها و دانش لازم هدایت نماید و در نتیجه هدف رویکرد تعاملی را محقق سازد. رویکرد تدریس تعاملی، فعالیتی منظم و سنجیده درباره موضوع یا مسئله به مطالعه، اندیشه، بحث و اظهارنظر می‌پردازد و یاد می‌گیرند که چگونه خود و دیگران را تأیید یا رد کنند (مؤلفه ارزیابی منابع اطلاعاتی و اطلاعات بازیابی شده). در تحقق رویکرد مسئله‌محور، جمع‌آوری اطلاعات برای ساخت فرضیه (نیاز اطلاعاتی، مکان‌یابی و بازیابی اطلاعات)، تشخیص درستی یا نادرستی فرضیه (ارزیابی منابع اطلاعاتی)، کشف روش‌هایی برای حل مسئله (سازماندهی و به کارگیری اطلاعات) و همچنین در رویکرد غیرمستقیم بسط و گسترش بینش (نیاز اطلاعاتی، مکان‌یابی و بازیابی اطلاعات) برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری (ارزیابی منابع اطلاعاتی و به کارگیری اطلاعات) درهم تنیدن یا ادغام (سازماندهی اطلاعات) مؤلفه‌ها و مهارت‌های سواد اطلاعاتی از پارامترهای اساسی در تحقق هر یک از رویکردهای فوق هستند.

به‌منظور انجام ارزیابی کیفی از داده‌های بالا، طیفی تعیین گردید که در آن، هر ۲۰ نمره از ۱۰۰ نمره برای وضعیت‌های بسیار ضعیف، ضعیف، متوسط، خوب و بسیار خوب در نظر گرفته شد. بدین ترتیب و با توجه به این طیف، می‌توان ادعا کرد که میانگین نمره رویکرد مستقیم در وضعیت ضعیف و سه رویکرد

دیگر (غیرمستقیم، مسئله محور و تعاملی) در وضعیت خوب قرار دارد. پس از مشخص شدن وضعیت سواد اطلاعاتی و چگونگی استفاده معلمان مورد بررسی از رویکردهای تدریس، برای بررسی فرضیه نخست از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۳ به نمایش درآمده است.

جدول ۳. نتایج بررسی فرضیه یک پژوهش

سواد اطلاعاتی	ضریب همبستگی	p-مقدار
رویکرد مستقیم	-۰/۷۵	۰/۰۰۰
رویکرد غیرمستقیم	۰/۳۲	۰/۰۰۰
رویکرد مسئله محور	۰/۳۹	۰/۰۰۰
رویکرد تعاملی	۰/۴۵	۰/۰۰۰

در جدول فوق، مقدار ضریب همبستگی پیرسون هر کدام از سبک های تدریس با سواد اطلاعاتی محاسبه و p -مقدار آن نیز گزارش شده است. بر طبق این جدول، چون برای تمامی سبک های تدریس p -مقدار کوچک تر از ۰/۰۵ است می توان نتیجه گرفت ضریب همبستگی بین هر چهار سبک تدریس مستقیم، غیرمستقیم، مسئله محور و تعاملی با سواد اطلاعاتی در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی دار است. لذا نتیجه فرضیه یک را در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان چنین بیان کرد:

بین نوع رویکرد تدریس و سواد اطلاعاتی معلمان پایه ششم ابتدایی شهر سمنان رابطه وجود دارد. اما با بررسی بیشتر نتایج جدول ۳ ملاحظه می شود که ضریب پیرسون بین سبک تدریس مستقیم و سواد اطلاعاتی برابر با -۰/۷۵ شده که مقداری منفی است. بنابراین می توان گفت بین استفاده از سبک تدریس مستقیم و سواد اطلاعاتی رابطه ای منفی و معکوس وجود دارد. به عبارت دیگر، معلمان دارای سواد اطلاعاتی بالاتر به میزان کمتری از سبک تدریس مستقیم استفاده کرده اند و یا برعکس. همان طور که در بخش های قبلی این فصل توضیح داده شد و بر اساس نتایج به دست آمده بین سواد اطلاعاتی و استفاده از رویکردها رابطه معناداری وجود دارد. معلمان که سواد اطلاعاتی بالاتری دارند به میزان بیشتری از رویکردهای فعال (غیرمستقیم، مسئله محور و تعاملی) استفاده کرده اند. با توجه به ویژگی ها و اهداف رویکرد مستقیم و گویه های پرسشنامه (فعال بودن معلم و غیرفعال بودن فراگیر، هدف اساسی فقط انتقال اطلاعات

است، مواد آموزشی برای مدت کوتاهی باید به خاطر سپرده شوند، دانش‌آموز تمام مباحث درس را به صورت یک ساخت منظم و سازمان‌یافته در ذهن خود جای می‌دهد، معلم نقش ارائه‌کننده مفاهیم و مطالب درسی را دارد. و شاگردان دریافت‌کننده و پذیرنده، مطالب درسی هستند، تمام تصمیمات توسط معلم گرفته می‌شود، نیازها و علایق و توانایی‌های شاگردان کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند، محتوا با زندگی واقعی شاگردان چندان ارتباط ندارد، به مسائل روانی، عاطفی، و اجتماعی شاگردان کمتر توجه می‌شود (معلم با سواد اطلاعاتی بالاتر از سطح متوسط از این رویکرد به مراتب خیلی کمتر استفاده خواهد کرد چرا که شرط داشتن سواد اطلاعاتی بالا استفاده از مهارت‌ها و مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی است که در این رویکرد بسیار کم به آن‌ها توجه می‌شود. هدف معلم با سواد اطلاعاتی پرورش دانش‌آموزان با توانایی بالا در کسب اطلاعات و رفع نیاز اطلاعاتی خود، رشد و گسترش بینش دانش‌آموزان، ایجاد توانمندی خود رهبری در تعیین اهداف مختلف زندگی (رویکرد غیرمستقیم) ابراز آزادانه احساسات، بیان اندیشه و نظرات و تعامل با یکدیگر و افزایش روحیه کار تیمی و درک یکدیگر و پرورش تفکر انتقادی (رویکرد تعاملی) فرضیه و مسئله‌سازی، پرداختن به مسئله از جنبه‌های مختلف و کشف رویکردهایی برای حل مسئله و پرورش قدرت تفکر (رویکرد مسئله‌محور) و در نهایت پرورش افرادی برای یادگیری مادام‌العمر و انسان‌هایی موفق و آماده برای زندگی در جوامع اطلاعاتی آینده و چالش‌های مربوط به آن با قابلیت بالا در مواجهه با مشکلات و مسائل که در کنار بالا بردن کیفیت آموزشی در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان نیز از اهمیت بالایی برخوردار است.

همچنین ضرایب همبستگی بین رویکردهای تدریس مستقیم، مسئله‌محور و تعاملی با سواد اطلاعاتی که به ترتیب برابر با ۰/۳۳، ۰/۳۹ و ۰/۴۵ هستند مقادیری مثبت شده‌اند که نشان‌دهنده رابطه مثبت و مستقیم بین این رویکردهای تدریس با سواد اطلاعاتی هستند. به عبارت دیگر، معلمان دارای سواد اطلاعاتی بالاتر به میزان بیشتری از رویکردهای تدریس غیرمستقیم، تعاملی و مسئله‌محور استفاده کرده‌اند و یا برعکس.

آزمون فرضیه ۲: «معلمان ابتدایی شهر سمنان دارای سواد اطلاعاتی بیشتر از رویکردهای تدریس متنوع‌تر بهره می‌برند».

پیش از بررسی فرضیه دوم، تعداد رویکردهای تدریس مورد استفاده توسط معلمان مورد بررسی قرار گرفت. این اطلاعات در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. فراوانی تعداد سبک‌های مورد استفاده توسط معلمان

تعداد رویکردهای تدریس مورد استفاده	فراوانی	درصد فراوانی
مجموعاً ۲ رویکرد	۱۳	۱۵
مجموعاً ۳ رویکرد	۳۲	۳۷
مجموعاً ۴ رویکرد	۴۱	۴۸

برای به دست آوردن داده‌های جدول ۴، تعداد رویکردهای مورد استفاده در بین چهار رویکرد مختلف تدریس توسط هر معلم محاسبه شده و سپس فراوانی و درصد آن گزارش شده است. طبق این جدول، تعداد قابل توجهی از معلمان مورد بررسی (۴۸ درصد) در مجموع ۴ رویکرد (مستقیم، غیرمستقیم، مسئله‌محور و تعاملی) را مورد استفاده قرار می‌دهند. معلمانی که میانگین بالایی در استفاده از سه رویکرد غیرمستقیم، مسئله‌محور و تعاملی که جزء رویکردهای فعال تدریس هستند دارند که در جدول ۴-۶ به آن اشاره شد از رویکرد مستقیم (رویکرد غیرفعال) نیز بهره برده‌اند چرا که پارامترهایی در رویکرد مستقیم (گویه‌های ۱ و ۴، استفاده از روش سخنرانی و ارزیابی دانش‌آموزان از طریق آزمون کتبی یا شفاهی با درصد فراوانی ۷۶ بر طبق جدول فراوانی پاسخ‌های گویه‌های پرسشنامه سبک تدریس در پیوست شماره ۷-۴) وجود دارد که آنان را نیز پوشش می‌دهند. پس از آن، معلمانی که مجموعاً ۳ رویکرد تدریس را مورد استفاده قرار می‌دادند بیشترین فراوانی (۳۷ درصد) را به خود اختصاص داده‌اند. معلمان با ۲ رویکرد تدریس نیز ۱۵ درصد نمونه را شامل می‌شوند.

برای فرضیه فوق لازم است تا بررسی شود آیا با افزایش سواد اطلاعاتی معلمان، تعداد روش‌های تدریس مورد استفاده توسط آنان افزایش می‌یابد. اطلاعات مربوط به تعداد رویکردهای تدریس مورد استفاده توسط معلمان در بخش آمار توصیفی متغیرهای پژوهش مربوط به رویکردهای تدریس ارائه شد. برای بررسی فرضیه حاضر از آزمون همبستگی اسپیرمن استفاده می‌شود. نتایج این آزمون فرضیه در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج بررسی فرضیه دو پژوهش

آماره	ضریب همبستگی اسپیرمن	p-مقدار
سواد اطلاعاتی - تعداد رویکردهای تدریس	۰/۵۶	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود p-مقدار کوچک‌تر از ۰/۰۵ است و لذا ضریب همبستگی اسپیرمن معنی‌دار است. از طرف دیگر مقدار این ضریب برابر با ۰/۵۶ شده که مقداری مثبت و لذا نشان‌دهنده رابطه‌ای مثبت بین این دو متغیر است. به عبارت دیگر می‌توان گفت با افزایش سواد اطلاعاتی، تعداد روش‌های تدریس مورد استفاده توسط معلمان نیز افزایش می‌یابد. بنابراین نتیجه فرضیه دو در سطح اطمینان ۹۵ درصد بدین صورت بیان می‌شود:

معلمان پایه ششم ابتدائی شهر سمنان دارای سواد اطلاعاتی بیشتر از رویکردهای تدریس متنوع‌تر بهره می‌برند.

نتیجه‌گیری

با توجه به ۴ رویکرد مورد بررسی در پژوهش حاضر (رویکردهای مستقیم، غیرمستقیم، مسئله‌محور و تعاملی) و همچنین بر اساس نتایج به دست آمده این چنین نتیجه‌گیری می‌شود که معلمان مورد بررسی دارای سواد اطلاعاتی بالاتر به میزان بیشتری از رویکردهای فعال (غیرمستقیم، مسئله‌محور و تعاملی) و به میزان کمتری از رویکرد مستقیم استفاده کرده‌اند. با توجه به گویه‌های پرسشنامه رویکرد تدریس معلمان می‌توان از ویژگی‌های رویکرد مستقیم به موارد ذیل اشاره کرد: فعال بودن معلم و غیرفعال بودن فراگیر، انتقال اطلاعات به عنوان هدف اصلی، به یادسپاری مواد آموزشی برای مدتی کوتاه، جای دادن تمام مباحث درس به صورت یک ساخت منظم و سازمان یافته در ذهن دانش آموز، نقش ارائه‌کننده مفاهیم و مطالب درسی برای معلم و دریافت‌کننده و پذیرنده مطالب درسی برای شاگردان، اتخاذ تمام تصمیمات توسط معلم، کمتر مورد توجه قرار گرفتن نیازها و علایق و توانائی‌های شاگردان، ارتباط کم محتوای آموزشی با نیازهای زندگی واقعی شاگردان، کم توجهی به مسائل روانی، عاطفی و اجتماعی شاگردان. با توجه به موارد ذکر شده و یافته‌های پژوهش، معلم با سواد اطلاعاتی بالاتر از سطح متوسط، از این رویکرد به مراتب خیلی کمتر استفاده می‌کند، چرا که شرط داشتن سواد اطلاعاتی بالا استفاده از مهارت‌ها و مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی است که در این رویکرد بسیار کم به آن‌ها توجه می‌شود. هدف معلم با سواد اطلاعاتی پرورش دانش‌آموزان

با توانایی بالا در کسب اطلاعات و رفع نیاز اطلاعاتی خود، رشد و گسترش بینش دانش آموزان، ایجاد قابلیت خودتوانمندسازی و امکان تعیین اهداف مختلف زندگی (رویکرد غیرمستقیم)، ابراز آزادانه احساسات، بیان اندیشه و نظرات و تعامل با یکدیگر و افزایش روحیه کار تیمی و درک یکدیگر و پرورش تفکر انتقادی (رویکرد تعاملی)، پیشنهاد فرضیه و مسئله سازی، پرداختن به مسئله از جنبه های مختلف و کشف روش هایی برای حل مسئله و پرورش قدرت تفکر (رویکرد مسئله محور) و در نهایت پرورش افرادی برای یادگیری مادام العمر و انسان هایی موفق و آماده برای زندگی در جوامع اطلاعاتی آینده و چالش های مربوط به آن با قابلیت بالا در مواجهه با مشکلات و مسائل است. در کنار این عوامل، بالا بردن کیفیت آموزشی در تعلیم و تربیت دانش آموزان نیز از اهمیت بالایی برخوردار است. همچنین با توجه به هوشمندسازی مدارس، سواد اطلاعاتی بالا می تواند به کیفیت بهتر آموزش کمک کند زیرا سواد اطلاعاتی خود به سواد رسانه ای و فناوریانه مرتبط است و می تواند با توجه به شیوه های متفاوت یادگیری آنان (هوش دیداری، هوش شنیداری و...) به درک بهتر آنها از مفاهیم و پدیده های هستی کمک کند.

نتایج به دست آمده در این پژوهش همچنین با نتایج پژوهش هایی همچون رادمنش، جمشیدیان و رجایی پور (۱۳۹۵) و مقدس زاده، یمین فیروز و علی محمدی (۱۳۹۵) همسو است و نشان می دهد که بین مؤلفه سواد اطلاعاتی با میزان خلاقیت معلمان، اثربخشی آنان و استفاده از رویکردهای تدریس متنوع تر رابطه معناداری وجود دارد. با این حال نتایج پژوهش حاضر با یافته های پژوهش یزدانی و موسوی (۱۳۹۶) از لحاظ وضعیت سواد اطلاعاتی معلمان ابتدایی ناهمخوان است. نتایج پژوهش فوق نشان داد که وضعیت سواد اطلاعاتی معلمان کرمانشاهی در حد مناسبی نیست در حالی که در پژوهش حاضر نشان داده شد که معلمان سمنانی از منظر سواد اطلاعاتی در وضعیتی مناسبی هستند. دلیلش را هم می توان بر مبنای مشاهدات و بررسی های میدانی پژوهشگران، وجود تفاوت در امکانات آموزشی و کیفیت متفاوت آموزش معلمان دو شهر سمنان و کرمانشاه می توان عنوان کرد.

از این رو، باید اذعان کرد که نتایج پژوهش حاضر تا حد زیادی امیدوار کننده است. یافته ها بیانگر وضعیت مناسب معلمان از منظر سواد اطلاعاتی و همچنین رویکردهای تدریس مورد استفاده است. این یافته ها نشان دهنده مدیریت و انتخاب معلمان شایسته در شهر سمنان برای تدریس در مقطع حساس پایه ششم ابتدائی است. همچنین یافته ها می تواند نشان دهنده پویایی معلمان این شهر و امیدبخش برای تربیت و آموزش نسلی خودتوانمندساز باشد. البته باید توجه داشت که تا وضعیت آرمانی هنوز فاصله وجود دارد و نیاز است

تا مسئولین آموزش و پرورش از روش‌های آموزشی و تشویقی مناسبی برای افزایش دانش و مهارت معلمان در حوزه سواد اطلاعاتی و همچنین رویکردهای نوین تدریس بهره ببرند.

در پایان، با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

- ✓ پیشنهاد می‌شود که نظرسنجی سالیانه برای تعیین نیازهای اطلاعاتی و آموزشی معلمان و دبیران به‌ویژه در زمینه سواد اطلاعاتی انجام شود.
- ✓ پیشنهاد می‌شود بروشورها و راهنماهای مفید و مناسبی تهیه شود تا معلمان و دبیران برای استفاده از آنها در جهت دستیابی و ارزیابی اطلاعات که عاملی مؤثر در رشد مهارت‌های سواد اطلاعاتی‌شان است، تشویق شوند.
- ✓ معلمانی که جهت ارتقای سطح دانش آموزان از رویکردهای جدید تدریس استفاده می‌کنند، توسط آموزش و پرورش مورد تقدیر قرار بگیرند.
- ✓ منابع و کتاب‌های رویکردهای تدریس نوین به معلمان معرفی و کارگاه‌های آموزشی معرفی رویکردهای نوین تدریس برگزار شوند.
- ✓ جشنواره‌های الگوهای فعال تدریس با شرکت فعال و حضور گسترده‌ی معلمان برگزار شود.
- ✓ ارزشیابی رویکرد تدریس معلمان و تشویق معلمانی که از رویکردهای تدریس فعال استفاده می‌کنند به‌صورت مستمر انجام شود.
- ✓ با توجه به اینکه حجم عظیمی از اطلاعات در منابع اینترنتی و برخط موجود است، پیشنهاد می‌شود مهارت‌های جستجوی مؤثر اطلاعات در این منابع برای معلمان توسط متخصصین مرتبط آموزش داده شود.

منابع

- بدریان، عابد، و پروا صفری (۱۳۹۵). بررسی تصورات و کج فهمی های دانش آموزان پایه ششم ابتدایی درباره مفهوم انرژی. *خانواده و پژوهش* ۱۳ (۱)، ۱۱۷-۱۳۷. بازیابی شده در ۱ مهر ۱۳۹۸ از:
- http://qjfr.ir/browse.php?a_code=A-10-2-5&slc_lang=fa&sid=fa
- پریرخ، مهری (۱۳۸۶). *آموزش سواد اطلاعاتی: مفاهیم، روش ها و برنامه ها*. تهران: کتابدار.
- پورباقری، سوسن و علی ایمانزاده (۱۳۹۵). *بررسی سواد اطلاعاتی معلمان و اهمیت آن در پیشبرد اهداف آموزشی مدارس مطالعه موردی: معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان تبریز. ششمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی*. تهران: همایشگران مهر اشراق.
- ترکمان، آرزو، اسمعیلی گیوی، محمدرضا، حکیمزاده، رضوان، و داود حاصلی (۱۳۹۵). *بررسی نقش واسطه ای سواد اطلاعاتی در ارتباط بین سبک یادگیری با عملکرد تحصیلی. نشریه تحقیقات کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاهی* ۵۱ (۴)، ۶۹-۹۲. بازیابی شده در ۱ مهر ۱۳۹۸ از:
- https://jlib.ut.ac.ir/article_61272.html
- رادمنش، ندا، جمشیدیان، عبدالرسول، و سعید رجایی پور (۱۳۹۵). *بررسی رابطه بین سواد اطلاعاتی و میزان خلاقیت دبیران آموزش و پرورش دبیران دبیرستان های دولتی و غیرانتفاعی شهرستان خمینی شهر در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. فصلنامه دانش شناسی* ۹ (۳۲)، ۷-۱۸. بازیابی شده در ۱ مهر ۱۳۹۸ از:
- http://qje.iau-tnb.ac.ir/article_525738.html
- رحیمی، حمید، یزدخواستی، علی، و زهرا فیضی (۱۳۹۲). *وضعیت سواد اطلاعاتی دبیران دبیرستان های عادی و هوشمند. نظام ها و خدمات اطلاعاتی*، ۳ (و ۲۲)، ۹۱-۱۰۲. بازیابی شده در ۱ مهر ۱۳۹۸ از:
- http://iss.srbiau.ac.ir/article_7864.html
- زهره ساز، محمد (۱۳۹۴). *واکاوی ارتباط میان قابلیت های روانشناختی و مهارتی کاربران با رفتار راهنمایی آنها در کتابخانه دیجیتال بر پایه مدل تعدیل شده اطلاع یابی مارکیونینی*. پایان نامه دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۵). *مهارت های آموزشی: روش ها و فنون تدریس*. تهران: انتشارات سمت.
- صفوی، امان الله (۱۳۸۲). *کلیات روش ها و فنون تدریس*. تهران: انتشارات آیت.
- عینی، اکرم (۱۳۸۸). *طرح سلمان (سواد اطلاعاتی دانش آموزان جمهوری اسلامی ایران): الگویی برای آموزش سواد اطلاعاتی در چشم انداز بیست ساله آموزش و پرورش*. همایش کتابخانه های آموزشگاهی پیویاسازی نظام آموزش و مشارکت در فرایند یاددهی- یادگیری. تهران: کتابدار.
- فاضلی دهکردی، نگار (۱۳۹۰). *بررسی نیازهای آموزشی کتابداران کتابخانه های آموزشگاهی مقطع راهنمایی و دبیرستان شهر اصفهان در زمینه کسب و استفاده از مهارت های سواد اطلاعاتی در فرایند یاددهی- یادگیری*. پایان نامه ارشد. گروه علم اطلاعات و دانش شناسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه فردوسی مشهد.

قاسمی، علی حسین (۱۳۸۵). بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و انطباق آن با استانداردهای سواد اطلاعاتی ACRL و چهار سند توسعه ملی. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد.

مقرب‌اللهی، زهرا (۱۳۸۹). روش‌های نوین تدریس. نشریه موج، ۴ (۵)، ۴۸-۷۷. بازیابی شده در ۱ مهر ۱۳۹۸ از:

<http://ensani.ir/fa/article/320845/%D8%B1%D9%88%D8%B4-%D9%87%D8%A7%DB%8C-D9%86%D9%88%DB%8C%D9%86-D8%AA%D8%AF%D8%B1%DB%8C%D8%B3>

مقدس زاده، حسن، یمین فیروز، موسی، و خدیجه علی‌محمدی (۱۳۹۵). بررسی رابطه مهارت‌های سواد اطلاعاتی با اثربخشی معلمان: مطالعه موردی معلمان مقطع ابتدایی شهرستان ساری. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۶ (۱)، ۳۰۶-۳۲۰. بازیابی شده در ۱ مهر ۱۳۹۸ از:

<https://infosci.um.ac.ir/article/view/50124>

میرحسینی، ناهید (۱۳۸۶). بررسی جایگاه کتابخانه‌های مدارس در طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان خراسان رضوی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

نظری، مریم (۱۳۸۴). سواد اطلاعاتی. تهران: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.

یزدانی، فریدون، و سیده مژگان موسوی (۱۳۹۶). شناسایی وضعیت مهارت‌های سواد اطلاعاتی معلمان ابتدایی ناحیه سه شهرستان کرمانشاه. فصل‌نامه دانش‌شناسی، ۱۰ (۳۷)، ۹۵-۱۰۸. بازیابی شده در ۱ مهر ۱۳۹۸ از:

http://qje.iau-tnb.ac.ir/article_535249.html

Association of College and Research Libraries (2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education*, Draft1, part1. Unpublished Manuscript.

Joyce, B. R., Weil, M., & Calhoun, E. (Eds.) (2005). *Models of Teaching* (7th ed.). New York: Allyn & Bacon.

Chen, X. (2007). Practice and Experience of Constructing Distance Teaching Platform of Information Retrieval Course to Implement Online Information Literacy Instruction by Blackboard[J]. *Library and Information*, (5), 156-165, Doi: 10.1177/0961000614532121

Gunjan, N. (2014). ICT Based Education: A Paradigm shift in India. *Techno LEARN*; 4(1), 15-26.

Mirtu, E. (2003). A national plan for improving staff development. Retrieved from: <http://www.nsdc.org/library/nsdc.plan.html> (accessed: 20 May 2020)

Williams, D. A. & Caroline W. (2006). Information literacy in the classroom: Secondary school teachers' conceptions. Retrived from: <https://rgu-repository.worktribe.com/output/247593/information-literacy-in-the-classroom-secondary-school-teachers-conceptions> (accessed: 20 May 2020)

Investigating the Role of Information Literacy in the Use of Different Teaching Methods among Elementary School Teachers

bahar bineshian¹

Kharazmi University

Mohammad Zerehsaz²

Kharazmi University

Nasrin Mohammadhassani³

Kharazmi University

Abstract:

Introduction: Considering the importance of teaching styles and approaches in teaching elementary students, the role of information literacy in choosing and using different teaching approaches has been studied in this research.

Methodology: This research is carried out by survey method. The research population were the elementary school teachers of the sixth grade from the city of Semnan city. Out of 110 teachers of the sixth elementary school grade from Semnan city in the academic year of 2012-2013, 86 teachers were selected by the stratified random sampling method. To collect data, two researcher-made questionnaires were used to measure the teachers' information literacy status and identify their teaching approaches.

Findings: According to the results, teachers' points in information literacy (with the mean of 76.1) were more than the average. The interactive style has the largest mean rate among teaching styles. It also showed that the teachers use the direct teaching style less than the average level and use the other styles higher than the average level. Findings of the research hypotheses showed that there is an inverse relationship between direct teaching style and information literacy and a direct relationship between indirect, problem-oriented and interactive teaching styles and information literacy. Teachers with more information literacy use more teaching styles (two, three and four styles).

Conclusion: The results of the research indicated that the teachers with information literacy skills use different approaches in their teaching process.

1 arshida.bi@gmail.com

2 zerehsaz@khu.ac.ir

3 n.mohammadhassani@khu.ac.ir

Therefore, having information literacy skills can play a more effective role in choosing more diverse teaching styles and improving them.

Keyword: Information literacy, Teaching styles, Elementary school, Teachers, Information literacy skills, Semnan city



نیکوبخت، ناصر؛ اصغری نکاح، سیدمحسن؛ رضایی، سمیه؛ فسائی، جعفر (۱۳۹۹). تحلیل روان‌شناختی «نیاز به آزادی» در شخصیت‌های داستان‌های برگزیده کودک و نوجوان؛ براساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰ (۱)، ۲۲۴-۲۵۳.

تحلیل روان‌شناختی «نیاز به آزادی» در شخصیت‌های داستان‌های برگزیده کتاب‌های کودک و نوجوان؛ براساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر^۱

ناصر نیکوبخت^۲، سیدمحسن اصغری نکاح^۳، سمیه رضایی^۴، جعفر فسائی^۵

DOI: [10.22067/riis.v0i0.82711](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.82711)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۱۷

چکیده

مقدمه: قصه‌ها و داستان‌ها و به‌صورت مشخص آفرینش‌های ادبی حوزه کودک واجد این قابلیت بسیار مهم است که می‌تواند در راستای تربیت و اصلاح برخی از ناهنجاری‌های رفتاری و شخصیتی و نیز تقویت پاره‌ای از توانمندی‌ها در کودکان به کار گرفته شود.

روش‌شناسی: تحلیل میزان و ضریب تأثیرگذاری داستان‌های مزبور مستلزم به کارگیری شاخه‌ای از نقد ادبی است که در حوزه نقد روان‌شناختی قرار دارد. در این میان، آرا و نظریات ویلیام گلاسر به‌عنوان یکی از روان‌شناسان مثبت‌نگر، ابزار مناسبی جهت تحلیل این گونه متون می‌باشد. نیاز به آزادی یکی از نیازهای اساسی آدمی است که در نظریه گلاسر نیز به آن پرداخته شده است؛ بنابراین پژوهش حاضر، به بررسی ۱۴۵ کتاب برگزیده کودک (تألیف و ترجمه) در سال‌های ۱۳۰۰-۱۳۹۰ و تحلیل روان‌شناختی ۳۰ داستان که نیاز به آزادی در شخصیت‌های آنها برجسته‌تر است، به روش تحلیل محتوای کیفی- قیاسی پرداخته است. داده‌ها به روش اسنادی جمع‌آوری و برای انتخاب نمونه پژوهش از شیوه نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است.

یافته‌ها: در این پژوهش، آزادی به دو بخش آزادی مثبت و منفی تقسیم شده است. آزادی مثبت به شخصیت‌هایی مربوط می‌شود که در پی ارضای یک نیاز طبیعی و سالم، اغلب رفتار درست را انتخاب می‌کنند. شخصیت‌های دارای آزادی منفی شخصیت‌هایی هستند که برای رسیدن به اهداف خود، حقوق افراد را زیر پا می‌گذارند.

۱. این پژوهش حاصل فعالیت پژوهشی پسادکتری با حمایت صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران می‌باشد.

۲. استاد بخش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تربیت مدرس، n_nikoubakht@modares.ac.ir

۳. استادیار گروه روان‌شناسی و مشاوره تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، Asghri-n@um.ac.ir

۴. پژوهشگر پسادکتری دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)، somayehrezaee@gmail.com

۵. دانش‌آموخته دکتری رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه هرمزگان، رایانامه: jfasaei@yahoo.com

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاکی از این حقیقت است که شخصیت‌هایی که با آزادی مثبت برانگیخته می‌شوند و برای ارضای نیاز مزبور رفتار درست را انتخاب می‌کنند، در پایان داستان، دستاوردهای مطلوبی دارند و شخصیت‌هایی که یا با آزادی منفی برانگیخته می‌شوند یا برای ارضای نیاز به آزادی رفتار نادرست را انتخاب می‌کنند، در پایان داستان شکست می‌خورند. در پایان به نویسندگان و منتقدان ادبیات کودک و نوجوان توصیه می‌شود، با مطالعه روان‌شناسی کودکان، به خلق و گزینش آثار مناسب برای آنها بپردازند. پژوهشگران ادبیات کودک و نوجوان نیز با همراهی متخصصان روان‌شناسی به نقد روان‌شناسانه همه آثار مربوط به این مخاطبان کوچک براساس نظریه گلاسر و دیگر نظریات عمده مشاوره و روان‌درمانی، متناسب با موضوع داستان‌ها همت گمارند.

کلیدواژه: شخصیت‌های داستانی، کتاب‌های داستانی کودک و نوجوان، نیاز به آزادی، نظریه انتخاب، ویلیام گلاسر.

مقدمه

ادبیات کودک، تأثیر بسیاری در سلامت ذهن و روان او دارد. ذهن کودک برای فراگیری شکل گرفته است و روند فراگیری در او بسیار قدرتمندتر از بزرگسالان است؛ بنابراین بر والدین است که تغذیه ذهن و روان کودکان را مدیریت کنند. بخش اعظم اندوخته‌ای که آنان را به این هدف می‌رساند، بی‌شک در خزانه ادبیات است. «بچه‌ها مانند نهال‌های ترد و نازک هستند... باغبان مهربان هیچ‌وقت بذر را نمی‌کارد که بعد آن‌را به حال خود رها کند. باغبان بذر را آبیاری می‌کند و در برابر علف‌های هرز که ممکن است مانع رشد دانه بشوند، از گیاهان محافظت می‌کند. او می‌داند که راست کردن نهالی که کج کاشته شده و رشد کرده بی‌نهایت دشوار است» (روشن، ۱۳۹۱: ۳۱).

شعر و داستان و همه قالب‌ها و انواع کودکانه، هریک در جایگاه خود نقشی در آموزش و پرورش کودکان دارند که در این میان جایگاه قصه‌ها به مراتب برجسته‌تر از انواع دیگر است. «برای اینکه یک قصه بتواند واقعاً توجه کودک را جلب کند باید او را سرگرم سازد و کنجکاوی‌اش را برانگیزد؛ اما برای غنی‌سازی زندگی کودک، قصه باید علاوه بر سرگرم‌سازی و تحریک کنجکاوی، تخیل او را برانگیزد و به او کمک کند تا فهم و ادراک خود را بالا ببرد و عواطف خویش را منظم سازد؛ علاوه بر این، با نگرانی‌ها و آرزوهای کودک هماهنگ شود تا کودک بتواند به مسائل و مشکلات خود پی ببرد و در همان حال، راه‌حلی برای مسائلی که او را پریشان می‌سازد، به او عرضه دارد.

خلاصه آنکه قصه باید در یک زمان با همه جنبه‌های شخصیت کودک ارتباط حاصل کند، بی آنکه هرگز جدی بودن معماهای درونی او را از نظر دور دارد، بلکه برعکس آن‌ها را کاملاً باور کند و پا به پای آن اعتماد کودک را نسبت به خود و آینده‌اش بیفزاید» (بتلهایم، ۱۳۸۷: ۲۵).

از آنجا که هر یک از قصه‌ها به گونه‌ای در اصلاح رفتار و تغییر باورهای کودکان تأثیر گذارند، می‌توان با بررسی قصه‌ها و داستان‌های کودکان براساس رویکردهای عمده روان‌درمانی، به چگونگی تأثیر آن‌ها بر روحیات کودکان مخاطب دست یافت. یکی از این رویکردهای شایان توجه، نظریه «انتخاب» ویلیام گلاسر است (Glasser, 1985; 1988). در حقیقت، رفتارهای انسان‌ها بر اثر نیازهای آنان شکل می‌گیرد و ناپایداری در داستان نیز به دنبال برانگیختگی نیاز شخصیت داستان به وجود می‌آید و شخصیت برای ارضای نیاز خود رفتاری را در پیش می‌گیرد و این گونه حوادث داستان شکل و جهت می‌گیرند و نهایتاً انتخاب‌های اوست که سرنوشت او را در دنیای داستان رقم می‌زند.

یکی از ظرفیت‌های ادبیات کودک، خصوصاً داستان‌های کودکان، تقویت توانمندی آنان در ارضای نیازهای اساسی‌شان است. گلاسر با بررسی نیازهای انسان، روان او را واکاوی می‌کند. او برای انسان پنج نیاز اساسی برمی‌شمارد که عبارتند از: نیاز به بقا؛ نیاز به عشق؛ نیاز به آزادی، نیاز به قدرت و نیاز به تفریح. «علاوه بر بقا و ادامه حیات که بستگی زیادی به فیزیولوژی دارند، انسان‌ها به لحاظ ژنتیکی به نحوی برنامه‌ریزی شده‌اند که چهار نیاز روان‌شناختی خود را ارضا کنند: عشق و تعلق خاطر، قدرت، آزادی و تفریح. رفتار ما همیشه بهترین انتخاب است که یک یا چند مورد از این نیازها را ارضا کند» (گلاسر، ۱۳۸۲: ۴۶). با توجه به نظریه انتخاب می‌توان گفت، از نظر گلاسر انسان موفق کسی است که در زمان برانگیختگی نیاز، رفتاری را انتخاب کند که هم نیازش را ارضا کند و هم به دیگران در ارضای نیازهای خود آسیبی نزند و این انسان موفق توانایی زیادی در ارضای سالم نیازهای اساسی خود دارد.

گلاسر لفظ بیماری روانی را نمی‌پذیرد و بعضی رفتارهای بیمارگونه را بخشی از ویژگی‌ها و رفتارهای یک انسان سالم می‌داند و در پی آن است تا «اصطلاح مسئولیت‌پذیری را جایگزین اصطلاح سلامت روانی و اصطلاح مسئولیت‌گریزی را جایگزین اصطلاح بیماری روانی و مشتقات زیادش کند» (گلاسر، ۱۳۸۲: ۴۷). از نظر گلاسر، انسان‌هایی که بیمار روانی خوانده می‌شوند «به‌رغم نوع رفتاری که پیش می‌گیرند، در تلاش ناموفقی که برای برآورده شدن نیازهایشان دارند، در یک ویژگی مشترک‌اند: همه آنان واقعیت جهان واقعی خویش را انکار می‌کنند...» (همان، ص ۳۵).

داستان‌های زیادی برای کودکان نوشته و منتشر می‌شود و هر ساله برخی از این داستان‌ها در جشنواره‌های نقد آثار، به‌عنوان کتاب برتر انتخاب می‌شوند؛ شایان‌ذکر است که آثار منتخب به‌صورت مجموعه‌هایی در دسترس است؛ اما آیا در گزینش داستان‌های برتر، میزان و چگونگی تأثیرگذاری آن‌ها بر روان مخاطبان‌شان، اهمیتی دارد؟

در پژوهش حاضر، پس از گزینش داستان‌های برگزیده از سال ۱۳۹۰-۱۳۰۰ و دارای بیشترین جوایز برجسته، بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر بررسی و تحلیل شدند. از آنجا که بررسی همه‌جانبه نیازها به تحقیقات متعددی نیاز دارد؛ در این مقاله نیاز به آزادی که یکی از نیازهای اساسی در نظریه گلاسر بود، بررسی و تحلیل شد. در داستان‌های بررسی شده، می‌توان آزادی را به دو بخش آزادی مثبت و منفی تقسیم کرد. آزادی مثبت در این داستان‌ها، به شخصیت‌هایی مربوط می‌شود که نیاز آن‌ها به آزادی نیازی منطقی و معقول است و در سلامت روانی به سر می‌برند و در پی ارضای یک نیاز طبیعی و سالم، اغلب رفتار درست را انتخاب می‌کنند. شخصیت‌های دارای آزادی منفی شخصیت‌هایی هستند که برای رسیدن به اهداف خود، حقوق افراد را زیر پا می‌گذارند. در حقیقت، این گفتار در پی آن است تا به واکاوی شخصیت‌های داستانی داستان‌های برگزیده کودکان - که نیاز به آزادی، نیاز غالب آنها است - پردازد و میزان همانندسازی و در نهایت تأثیرپذیری کودک را از شخصیت‌های داستانی تحلیل و بررسی کند. برای نیل به این هدف، ۱۴۵ داستان از آثار برگزیده و حائز بیشترین جوایز، در حوزه کودک و نوجوان از دهه‌های نخستین شکل‌گیری ادبیات کودک تا سال ۱۳۹۰ (از کتاب‌شناسی برگ‌های ماندگار) گزینش شد و شخصیت‌های اصلی و فرعی این داستان‌ها - با توجه به غلبه نیاز به آزادی - بررسی و تحلیل شدند.

تحقیق حاضر به روش تحلیل محتوای کیفی - قیاسی انجام شد. جمع‌آوری داده‌ها به روش اسنادی انجام شد و برای انتخاب نمونه پژوهش از شیوه نمونه‌گیری هدفمند استفاده گردید. جامعه آماری در این پژوهش، آثار داستانی منتشر شده در بازه زمانی ۱۳۰۰-۱۳۹۰ و نمونه‌های آماری، آثاری هستند که بیشترین جوایز را به خود اختصاص داده‌اند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از رویکرد توصیفی، تفسیری و تحلیلی استفاده شده است.

جدول شماره ۱ مشخصات و نمای کلی کتاب‌های برگزیده را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. مشخصات و نمای کلی کتاب‌های برگزیده

نام کتاب	شخصیت	مؤلفه‌ها	خلاصه داستان
به کبوتر اجازه نده اتیوس براند	اصلی؛ کبوتر	آزادی مغفول	کبوتری است که سعی می‌کند اتیوس را براند؛ اما اتیوس به او نه می‌گوید.
خاله لک‌لک	اصلی؛ دختر بچه	خلافت	دختر بچه مادر ندارد. او در دنیای کودکانه خودش مادری برای خود به دنیا می‌آورد و در نهایت به لک‌لک هم می‌آموزد که برای خود مادری خلق کند.
تاپ تاپ تاپ	اصلی؛ آدم کوچولو	آزادی باجیا	آدم کوچولو به سفر می‌رود تا خود را بشناسد و زمانی که از سفر باز می‌گردد می‌فهمد قدر داشته‌هایش را ندانسته است.
بال‌های آبی من	اصلی؛ دختر بچه	خلافت	زن مدت‌هاست پی همسرش می‌گردد؛ اما در نهایت پیکر بیجان او را تحویل می‌گیرد. مادر آرزو می‌کند پرنده باشد و کودک تلاش می‌کند برای خود پر بسازد در نهایت در رویای خود بال درمی‌آورد؛ اما پرهایش را می‌شکند...
سفرهای کرگدن	اصلی؛ کرگدن	زندگی آزادانه	کرگدن قصد دارد دور دنیا سفر کند. چند حیوان قصد ادامه سفر با او دارند؛ اما همه در نیمه‌های راه رهایش می‌کنند. بعد از روباه، سنجاقکی کوچولو با او دوست می‌شود؛ اما کرگدن به سنجاقک اعتماد نمی‌کند و تصور می‌کند، شاید او هم مانند دیگران رفیق نیمه‌راه است؛ اما سنجاقک بیشتر از دیگران او را همراهی می‌کند و دوست واقعی کرگدن می‌شود.
زربال	فرضی؛ تیزپر	با مرگ یا آزادی	دو شاهین خوشبخت با نام‌های زربال و تیزپر در کنار یکدیگر خوشبختانه زندگی می‌کنند تا زمانی که یک شکارچی تیزپر را از عشقش جدا می‌کند. بعد از تیزپر زندگی برای زربال بی‌معنی می‌شود. بعد از مدتی زربال، تیزپر را می‌بیند که در حال شکار پرندگان است؛ پس حالش را جویا می‌شود. تیزپر ماجرای اسارتش را شرح می‌دهد و آرزو می‌کند دوباره به زندگی قبلی بازگردد. سرانجام با دو بال چیده شده و ضعف جسمانی برای رهایی تلاش می‌کند و پیروز می‌شود.

۷	اسب سفید و دره سبز	اصلی و فرضی؛ اسب سفید	زندگی آزادانه	خرگوش و اسب سفیدی با هم آشنا و دوست می‌شوند و بازی می‌کنند تا جایی که صدای خنده و شادی‌شان به گوش گرگ‌ها می‌رسد. گرگ‌ها با شنیدن صداها به سمت آنها روانه می‌شوند. اسب سفید و خرگوش که در دام گرگ‌ها می‌افتند به دنبال راه چاره‌اند. خرگوش ناامید می‌شود؛ اما اسب سفید خردمندانه تلاش می‌کند و نجات می‌یابد.
۸	فروشنگاه و من	دختر بچه؛ اصلی	آزادی مثبت	دختر بچه خرید را دوست ندارد؛ اما همیشه باید با مادرش به خرید برود. کودک در حالی که خسته شده است، از مادرش می‌خواهد جایی بایستد تا او از خرید برگردد.
۹	شهرزاد	اصلی شهرزاد	خلافت	پادشاه از همه چیز نفرت دارد. یک روز شهرزاد را می‌بیند و او را طلسم می‌کند؛ اما لب‌های قصه‌گوی شهرزاد طلسم‌شدنی نیستند. شهرزاد هر شب برای پادشاه قصه‌ای می‌گوید. پادشاه به قصه‌های او وابسته می‌شود؛ پس طلسم او را می‌گشاید و با او ازدواج می‌کند.
۱۰	موش مترو	اصلی و فرضی؛ لوبا	با مرگ یا آزادی	نیب با موش‌های دیگر در مترو زندگی ناخوشایندی دارند. در این داستان موش که نیب نام دارد تصمیم می‌گیرد به آخر تونل مهاجرت کند. او با موش دیگری به نام لوبا همراه می‌شود و با هم به سختی به آخر تونل می‌رسند و زندگی زیبا اما پرخطر را آنجا تجربه می‌کنند.
۱۱	لولو قشنگ من	اصلی؛ لولو	با مرگ یا آزادی	بزی لولو را دوست دارد و می‌خواهد به او کمک کند. لولو آرزو دارد زیبایی‌های دنیا را ببیند و دلش نمی‌خواهد دربند و گرفتار باشد. بزی به او کمک می‌کند که آزاد شود.
۱۲	زرافه من آبی است	اصلی؛ دختر بچه و زرافه	خلافت و رهایی	دختر بچه زرافه را رنگ می‌کند. دوستانش به رنگ آبی زرافه می‌خندند و دختر بچه ناچار می‌شود رنگ زرافه را زرد کند؛ در حالی که خودش دوست دارد زرافه‌اش آبی باشد. در خانه زرافه را از دفتر جدا می‌کند و به بادبادکش می‌چسباند و در آسمان رها می‌کند و همه صدای آبی آبی را از آسمان می‌شنوند.
۱۳	پاپر	اصلی؛ پاپر	با مرگ یا آزادی	پاپر تلاش می‌کند که صاحبش او را دوست داشته باشد تا زمانی که با کیوتر حرم آشنا می‌شود و با توصیفاتی که کیوتر حرم از کیوتران حرم و زندگی آنان می‌کند و پس از دیدن حرم تصمیم می‌گیرد کیوتر حرم باشد و روش زندگی‌اش را خودش انتخاب کند.

۱۵	اردک کشاورز	اردک اصلی و فرعی؛ اردک و حیوانات مزرعه	عدم تلاش برای آزادی	اردکی در مزرعه کشاورز تنبلی کار می‌کند. کشاورز همه کارهایش را به اردک می‌سپارد. حیوانات جنگل کشاورز را از مزرعه فراری می‌دهند و اردک نجات پیدا می‌کند. اردک برای اینکه زنده بماند، به هر کار تن می‌دهد و همه دستورات کشاورز بدجنس را اطاعت می‌کند.
۱۶	اتوبوس عروسی	فرعی؛ خطا کاران	آزادی در عمل	پسر قرار است جانشین پیرمردی باشد که کار او رساندن مسافران بهشت و جهنم به مقصدشان است. گویی تصادفی اتفاق افتاده است. همه مسافران در نتیجه یک انتخاب اشتباه زندگی خود را از دست داده‌اند، اما هیچ کدام مقصر اصلی نبوده‌اند. مسافران اتوبوس تصور می‌کنند مقصدشان جهنم است؛ اما در پایان، همه به بهشت می‌روند.
۱۷	قدم بازدهم	اصلی و فرعی؛ پچه شیر و کورکان	عدم تلاش برای آزادی	بچه شیر در قفسی در یک باغ وحش زندگی می‌کرد. او وقتی راه می‌رفت قدم‌هایش را می‌شمرد. وقتی تعداد قدم‌هایش به ده می‌رسید سرش محکم به میله‌های قفس می‌خورد. بعد از مدتی یاد گرفت که از ده قدم جلوتر نرود. یک روز که نگهبان باغ وحش برای دادن آب و غذای شیر آمده بود پادش رفت در قفس را ببندد. شیر کوچولو ده قدم شمرده تا به باغچه‌ای رسید. از ترس همان‌جا ماند.
۱۷	ابراهیم	اصلی؛ ابراهیم	آزادی عقیده و ایمان	حضرت ابراهیم در این داستان به خواست خداوند از مجازات‌های نمرود در امان می‌ماند و خداوند او را در همه حال همراهی می‌کند. او همچنان پیامبر باقی می‌ماند و خداپرستی را ترویج می‌کند.
۱۸	آئی ابراهیم	اصلی؛ ابراهیم	آزادی عقیده و ایمان	ابراهیم آرزوی شهادت داشت؛ اما به دلیل شرایطش نمی‌توانست به جبهه برود. او همه تلاشش را کرد تا نقشی در این میان داشته باشد.
۱۹	ایوب	اصلی؛ ایوب	آزادی عقیده و ایمان	ایوب پیامبر در ابتدا در ثروت و نعمت بود و بعد فقیر شد و بر فقر صبور بود و پادش صبرش ثروت دوباره‌ای بود که خداوند به او ارزانی داشت.
۲۰	مهمان ماه	اصلی؛ تخم مرغ	آزادی در انتخاب مسیر	پرندۀ تخم خود را در گودی هلال ماه می‌گذارد. برخی از حیوانات برای آن نقشه می‌کشند؛ اما آهو برای تخم آرزوی خوب می‌کند و امیدوار است که ماه میزبان خوبی برای او باشد. در پایان داستان تخم سفید ترک خورد و یک پرندۀ کوچک از آن بیرون آمد و به سمت نامعلومی پرواز کرد.

۲۱	بادکنکی که شاد بود	اصلی؛ بادکنک	آزادی انجام‌گسیخته	بادکنک بازیگوش از صبح تا شب باد می‌خورد و چاق می‌شود. آنقدر که می‌ترکد. شکمش را می‌دوزند؛ اما دیگر چاق نمی‌شود چون باد از درز چکمش خارج می‌شود.
۲۲	اسب و سیب و بهار	اصلی؛ اسب و سیب	آزادی و رهایی	اسبی از گله جا می‌ماند و تنها می‌شود. سببی را می‌بیند و آن سیب همدمش می‌شود تا جایی که یک لحظه طاقت دوری از او را ندارد. سیب هم طاقت دوری از اسب را ندارد. آنها آزاد و رها زندگی می‌کنند.
۲۳	ماهی سیاه کوچولو	اصلی؛ ماهی سیاه کوچولو	آزادی عقیده و ایمان	ماهی کوچکی با مادرش در جویباری زندگی می‌کند. در یک شب چله، ماهی پیری برای او و دوستانش قصه آخر جویبار را می‌گوید. ماهی یک روز تصمیم می‌گیرد خانه‌اش را ترک کرده، به آخر جویبار سفر کند. او علی‌رغم مخالفت‌های مادر و دوستانش و برخی همسایگان قانع نمی‌شود و سفر را آغاز می‌کند. در راه، ماجراهایی بر او می‌گذرد و در نهایت، ماهی سیاه کوچولو با تلاش بسیار به دریا می‌رسد. در پایان داستان نیز در راه نجات جان ماهی‌های دیگر جانفش را تسلیم می‌کند.
۲۴	اگر من خلبان بودم	اصلی و فرعی؛ کودکان	آزادی در عمل؛ در آرزوی آزادی	چند پسر بچه با معلم به کوه آمده‌اند. ناگهان چند هواپیما را در کنار هم می‌بینند. وقتی رقص هواپیماها را مشاهده می‌کنند آرزو می‌کنند که خلبان باشند؛ اما هواپیماها به معلم و شهرشان آسیب می‌رسانند.
۲۵	آرش کمانگیر	اصلی؛ آرش	یا مرگ یا آزادی	در جنگ میان ایرانیان و تورانیان، ایرانیان شکست می‌خورند. تورانیان شرطی برای تحقیر کردن ایرانیان تعیین می‌کنند که از این قرار است: تیراندازی از ایران تیری رها کند و تیر هر جا که رسید، مرز میان ایران و توران باشد. آرش داوطلبانه به میدان مبارزه می‌آید و تیرش را رها می‌کند. او جانفش را در تیر می‌گذارد و تیر در دوردست‌ها زمین گیر می‌شود.
۲۶	سفر گلبرگ	اصلی؛ گلبرگ	آزادی انجام‌گسیخته	گلبرگ که برای رسیدن به آزادی به زور خودش را از کاسه گل و دوستانش و جایی به آن تعلق دارد جدا می‌کند. دوستانش او را سرزنش می‌کنند؛ اما توجهی نمی‌کند. ماجراهایی بر او می‌گذرد و از کار خود پشیمان می‌شود.

۲۷	تا مدرسه راهی نیست	فرهی؛ کتورها	زندگی آزادانه	دختری به نام آزاده آرزو دارد به مدرسه برود.
۲۸	ایستاده بر خاک	اصلی؛ تیر	زندگی آزادانه	آدم‌ها خیلی از صداها را نمی‌شنوند و بسیاری از وقایعی را که بر جای جای این خاک خیمه زده است؛ نمی‌بینند. اما ناگهان از این میان، تیری به سخن درمی‌آید و زندگی خود را از آن زمان که در تنه درختی بزرگ زندگی می‌کرده تا زمانی که بر دشت تشنه نینوا فرو افتاده است بازگو می‌کند.
۲۹	پسری که بلد بود بشمارد	اصلی؛ پسر	حلاوت؛ آزادی در عمل	پسر برای آموختن تلاش می‌کند و هر روز دنیای او بزرگ‌تر می‌شود و بهای سنگینی را بابت این دانستن می‌پردازد.
۳۰	صدای پای بزغاله‌های سبز	اصلی؛ بیتا	تفریح و آزادی در عمل	بیتا بیمار است. آنها تازه به خانه جدیدشان آمده‌اند. بیتا در حال استراحت است؛ اما شلوغی همسایه پدر و مادرش را ناراحت می‌کند. بیتا با شنیدن صدای بچه‌ها در خیال خود بزغاله‌هایی را در حال پایکوبی می‌بیند. پدر تصمیم می‌گیرد به همسایه تذکر بدهد. بیتا همراه او می‌رود. پدر در خانه همسایه را می‌زند. پسر کوچولوهای شلوغ در را باز می‌کنند؛ اما بیتا جلوی چشمان پدر به جمع کودکان می‌پیوندد و با آنها شلوغی را از سر می‌گیرد...

پیشینه پژوهش

آثار بسیاری به نقد داستان و خصوصاً شخصیت‌پردازی در داستان اختصاص یافته است. در بعضی از این آثار، تحلیل شخصیت‌های داستانی، بدون استناد به نظریه‌ای علمی، صورت گرفته است؛ برای مثال، عبداللهیان (۱۳۸۱)، در کتاب «شخصیت و شخصیت‌پردازی در داستان معاصر» به تبیین ویژگی‌های جسمی و روانی شخصیت‌های داستان‌های معاصر پرداخته است.

منتقدانی نیز به شخصیت‌های داستانی براساس نظریه‌های علمی در ادبیات، توجه داشته‌اند که به‌وفور در قالب پایان‌نامه، رساله و مقاله‌های پژوهشی در سایت‌های اطلاعاتی یافته می‌شود.

در این میان، آثاری نیز با هدف مطالعه شخصیت از منظر روان‌شناختی به وجود آمده است و تا آنجا که در میان کتب و تألیفات صورت گرفته دیده شده است، نظریه‌های روان‌کاوی توجه منتقدین را بیشتر به خود جلب کرده و رویکردهای دیگر روان‌شناسی چون رفتارگرایی و انسان‌گرایی به مراتب کم‌اهمیت‌تر تلقی شده‌اند.

در حقیقت، در خصوص نقد روان‌شناسانه آثار ادبی، پژوهش‌های شایان توجهی انجام شده است که در این مختصر به همه آنها پرداخته نمی‌شود و تنها چند اثر که به نقد آثار ادبی کودکان، خصوصاً قصه و داستان، به عنوان یک نوع ادبی، می‌پردازد و بررسی جنبه‌های تربیتی این آثار، براساس نظریه‌های روان‌شناسی معرفی می‌گردد.

مقالات بسیاری در پایگاه‌های اطلاعاتی دیده شده است که در آنها به بررسی جایگاه قصه در درمان بیماران پرداخته‌اند. یوسفی‌لویه و متین (۱۳۸۵) در «تأثیر قصه درمانی بر راهبردهای رویارویی کودکان با مشکلات یادگیری» به این نتیجه می‌رسد که مقایسه انواع رویه‌های قصه درمانی در حیطه‌های متفاوت روان‌درمانی کودکان می‌تواند موضوعی چالش‌انگیز برای پژوهشگران باشد. شیبانی، یوسفی‌لویه و دلاور (۱۳۸۶) در «تأثیر قصه درمانی بر کاهش علائم افسردگی در کودکان افسرده» به تأثیر قصه درمانی بر کاهش این نشانه‌ها اشاره کرده است. در نهایت یافته‌های این پژوهش حاکی از این حقیقت است که قصه درمانی بر درمان اختلال‌های همبود شامل اختلال‌های اضطرابی و لجبازی و نافرمانی مؤثر بوده است.

پریرخ (۱۳۸۸) در «داستان، همچون ابزاری برای کمک به کودکان و نوجوانان در مقابله با مشکلات، بررسی داستان‌های کودکان با رویکرد کتاب درمانی» جنبه درمانی و اثربخشی برخی از داستان‌های منتشرشده کودکان را بررسی کرده است و در اختیار مخاطبان قرار داده است.

نیک‌منش و کاظمی (۱۳۸۹) در پژوهشی تأثیر الگوی آموزش خوش‌بینی را به روش قصه‌گویی بر کاهش افسردگی کودکان مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که الگوی آموزش خوش‌بینی به روش قصه‌گویی، باعث کاهش میزان افسردگی در کودکان می‌شود. نهایتاً می‌توان گفت قصه درمانی علائم افسردگی، اضطراب و هراس را در کودکان افسرده کاهش می‌دهد.

فرخانی (۱۳۹۰) در «اثربخشی قصه درمانی در کاهش اختلال رفتاری دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی» به بررسی قصه و داستان در کاهش اختلال رفتاری دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی پرداخته است و نتیجه این مقاله حاکی از این حقیقت است که قصه درمانی در کاهش این اختلالات تأثیرات قابل توجهی داشته است.

لویمی و صفرزاده (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «اثربخشی قصه درمانی بر کمرویی، افسردگی و عزت نفس کودکان پیش دبستانی شهرستان اهواز» به این نتیجه رسیده است که قصه درمانی بر کاهش کمرویی و افسردگی کودکان تأثیر مثبت دارد، همچنین بر افزایش عزت نفس و خرده مقیاس‌های آنکه شامل؛ خود کلی، خود اجتماعی، خود به عنوان عضوی در خانواده و خود تحصیلی کودکان تأثیر مثبت دارد.

آجورلو، برقی ایرانی و علی اکبری دهکردی (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر قصه درمانی بر کاهش اضطراب و بهبود عادات خواب کودکان مبتلا به سرطان تحت شیمی درمانی» به این نتیجه رسیده است که می‌توان قصه درمانی را به مثابه یک فن اثربخش همراه با سایر درمان‌های روانشناختی برای درمان اضطراب و عادات خواب نامناسب کودکان به خصوص کودکان بیمار بکار برد.

فاضلی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی قصه درمانی بر پر خاشگری و اضطراب دانش آموزان دختر دبستانی» به این نتیجه رسید که قصه درمانی می‌تواند پر خاشگری و اضطراب دانش آموزان دبستانی دختر را تعدیل نماید.

کهنسال (۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل روان‌شناختی شخصیت بهرام در هفت پیکر نظامی با تکیه بر فرایند قصه درمانی» به این نتیجه رسیده است که تک تک راویان درون متن، با قصه گویی، بهرام را در مسیر پشت سر گذاشتن دردها، رسیدن به آرزوها و حتی پیشگیری از خطاهای رفتاری، یاری می‌رسانند. قصه گویی در تنه روایت اصلی، نه برای پیشبرد حادثه و نه در جهت شخصیت پردازی است؛ بلکه قصه‌ها به طور مستقیم، با الایه‌های درونی و بیرونی شخصیت بهرام در ارتباطند.

در تمامی این پژوهش‌ها و پژوهش‌های دیگری که در این مختصر مجالی برای ذکر همه آنان نیست، اثربخشی قصه درمانی بر کودکان به انحای مختلف اثبات شده است؛ اما پژوهشی که به بررسی قصه‌ها و نقد آنها از این منظر پرداخته باشد، خصوصاً پژوهشی که قصه‌ها را براساس چگونگی تأثیرگذاری بر کودکان مخاطب، براساس یکی از نظریه‌های روان‌درمانی نقد و تحلیل کرده باشد، به ندرت دیده می‌شود.

از آنجا که نیازهای انسان، رفتارهای آنان را شکل و جهت می‌دهد و اینکه عدم ارضای یکی از نیازهای اساسی در داستان ناپایداری را به وجود می‌آورد، می‌توان به بررسی قصه‌ها براساس میزان و چگونگی تقویت توانمندی کودکان در ارضای نیازهایشان پرداخت. گرچه پریرخ (۱۳۸۲) در مقاله‌ای با عنوان «نقش ادبیات کودکان و نوجوانان در پاسخگویی به نیازها»، نیازهای گوناگون کودکان و نوجوانان

را از دیدگاه «مازلو» روانشناس انسانگرا، و نیازهای مورد توجه از دیدگاه مؤلف را بررسی کرده و برای هریک از نیازها، انواع کتاب‌هایی را که در پاسخگویی به آن نیازها مؤثرند نام برده است پژوهش قابل توجه دیگری در این زمینه وجود ندارد.

پیرو جستجوهای انجام‌شده هیچ پژوهشی در خصوص بررسی جنبه‌های تربیتی داستان‌های برگزیده کودکان براساس نظریه‌های عمده روان‌درمانی خصوصاً نظریه گلاسِر یافته نشد؛ در صورتی که به دلیل مطرح شدن نیازها و تئوری انتخاب در نظریه گلاسِر، این نظریه برای بررسی جنبه‌های درمانی کتاب‌های داستان کودک و نوجوان قابل توجه است.

۱. بحث و بررسی

چیستی شخصیت و چگونگی شخصیت‌پردازی نویسنده در داستان‌های مربوط به کودکان، به دلیل همانندسازی و تأثیرپذیری مخاطب با قهرمان داستان، هم برای نویسنده و هم منتقدان آثار کودک و نوجوان، از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ «درواقع شخصیت اصلی داستان، شخصیت عمده‌ای است که قسمت اعظم داستان درباره اوست و خواننده در افکار، اعمال او خود را همراه/همذات حس می‌کند، وقایع را از دید او مشاهده و تجربه می‌کند، او را درک می‌کند، به سرنوشت او علاقه‌مند می‌شود و تا آخر داستان با او همراه می‌شود» (Egri, 1960).

از آنجا که شخصیت‌های داستانی همان شخصیت‌های واقعی هستند که در دنیای داستان بازنمایی می‌شوند و اینکه نیازهای شخصیت‌ها در داستان، نقاط عطف داستانی را رقم می‌زنند، می‌توان با استفاده از نظریه‌های روان‌شناسی و با بررسی نیازهای غالب آنان به تحلیل شخصیت‌ها پرداخت. در حقیقت ادبیات و روان‌شناسی، «هر دو با شخصیت‌ها سروکار دارند، هر دو روابط انسانی را بررسی می‌کنند، همچنین هر دو در تلاشند تا لایه‌های تاریک ذهن را کشف کنند. این نقاط مشترک باعث شده، شیوه‌های تازه تحلیل متن در دنیای امروز، ذهن محققان را به خود مشغول کند. کشف دنیا‌های ساکت و پنهان پشت متن و نظام‌مند کردن شیوه‌های مختلف بیان و تفکر، از جمله این دل‌مشغولی‌هاست. متون فارسی را باید از دیدگاه‌های تازه جست و تحویلی در ادبیات به وجود آورد» (یاوری، ۱۳۸۴: ۱۷۹).

۲. نیاز به آزادی

برای واژه «آزادی» تعاریف متعددی به دست داده‌اند؛ اما همه صاحب‌نظران در یک قول متفق هستند که آزادی زمانی مطلوب است که آزادی یک فرد، آزادی افراد دیگر را مختل نسازد و به جامعه آسیبی وارد نسازد.

برلین (۱۳۸۰) در یکی از مقالات کتاب «چهارمقاله درباره آزادی» با عنوان «مفاهیم دوگانه آزادی»، در ابتدا تعریفی از آزادی به دست داده است و سپس آن را به دو نوع آزادی مثبت و آزادی منفی تقسیم کرده است:

«اجبار یک انسان یعنی محروم ساختن او از آزادی. در تاریخ بشر تقریباً همه اخلاقیون آزادی را ستوده‌اند. معنی آزادی نیز مانند معانی کلمات خوشبختی، خوبی، طبیعت و حقیقت به قدری کشدار است که با هرگونه تفسیری جور درمی‌آید. از میان تعاریف متعدد تنها دو معنی جامع‌تر را - که تاریخچه مفصلی پشت سر دارد - در اینجا می‌آورم. نخستین تعریف، مفهوم منفی آن است که در پاسخ به این سؤال مطرح می‌شود: چیست و کجاست آن قلمروی که در محدوده آن، شخص یا گروهی از اشخاص عملاً آزادی دارند (یا باید آزادی داشته باشند) تا بدون دخالت دیگران آنچه را بخواهند عمل کنند و آنچه‌ای که می‌خواهند باشند؟ اما مفهوم دوم آزادی که من آن را مفهوم مثبت می‌نامم در پاسخ این سؤال مطرح می‌شود: منشأ کنترل و یا نظارت که می‌تواند کسی را وادار سازد که به فلان طرز خاص عمل کند یا فلان طور معین باشد، چیست و کیست؟» (برلین، ۱۳۸۰: ۲۳۶-۲۳۷).

نه تنها جامعه‌شناسان که روان‌شناسان نیز درباره آزادی و تأثیر آن بر انسان و جامعه سخن گفته‌اند و هریک در جای خود تعاریفی برای این مفهوم جهان‌شمول به دست داده‌اند. فروم یکی از روان‌شناسانی است که اثر مستقلی در باب آزادی از خود به‌جای گذاشته است و به ارتباط تنگاتنگ آزادی انسان و جامعه تأکید دارد. او معتقد است که «بعضی نیازها چون گرسنگی و تشنگی و غریزه جنسی در میان همه مشترک است؛ ولی آن انگیزش‌هایی که خوی هر کس را از دیگران متمایز می‌کند؛ چون عشق، نفرت، آزادی و آرزوی تسلیم، همه محصور سیر با فرایند اجتماعی می‌باشد. همان‌طور که بشر ساخته تاریخ نیز ساخته بشر است» (فروم، ۱۳۵۳: ۲۳-۲۴).

یکی از روان‌شناسانی که آزادی را به‌عنوان یکی از نیازهای اساسی انسان مطرح کرده و به تفصیل در نظریه خود به آن پرداخته است، ویلیام گلاسر است. به باور گلاسر آزادی یکی از نیازهای اساسی انسان

است که از کودکی در او نهادینه شده، با او همراه است. وی معتقد است انسان نیازهایی دارد و انسان موفق کسی است که توانمندی شایسته‌ای در ارضای نیازهای اساسی خود به دست آورده باشد. آزادی نیز از این مقوله مستثنی نیست و البته تعریف او از آزادی با تعاریف دیگران و هم‌چنین آزادی در اسلام منافاتی ندارد. گلاسِر می‌گوید: «هرچه آزادتر باشیم و بتوانیم نیازهای خود را طوری ارضا کنیم که دیگران از ارضای نیازهای ما متضرر نشوند، بیشتر می‌توانیم از خلاقیت خود به نفع خودمان و دیگران استفاده کنیم» (گلاسِر، ۱۳۸۲: ۶۲).

در حقیقت، فشرده کلام گلاسِر ناظر بر این است که اگر بخواهیم دنیای ایده‌آلی داشته باشیم باید رفتار سازگارانه‌ای در پیش بگیریم؛ چنانکه برای ارضای نیازهای خود راهی را انتخاب کنیم که هم خودمان را به مقصد برساند و هم مانعی بر سر راه اطرافیانمان نباشد؛ «همان‌طور که قدرت دیگران مایه نگرانی ما می‌شود، خصوصاً وقتی از آن علیه خواست ما استفاده کنند، تهدید شدن و به خطر افتادن آزادی هم ما را نگران می‌کند. به اعتقاد من، نیاز به آزادی یک نیاز تکاملی است که هدفش ایجاد توازن بین دو چیز است: نیاز به مجبور کردن دیگری برای آنکه طبق میل ما زندگی کند و دیگری، نیاز به رها شدن از این اجبار. این قانون طلایی که می‌گوید با دیگران همان‌طور رفتار کن که دوست داری با تو رفتار کنند، تعادل و توازن موردنظر من را نشان می‌دهد. کنترل بیرونی که فرزند قدرت است، دشمن آزادی است» (همان، ۶۱).

گلاسِر بر این باور است که هرکس در روابطش با دیگران، نظریه «انتخاب» را در پیش گیرد، دچار افسردگی نمی‌شود. او هفت عادت مخرب را که به تخریب روابط می‌پردازند، برمی‌شمارد: «انتقاد کردن؛ ۲. سرزنش کردن؛ ۳. شکوه کردن؛ ۴. نق‌نق کردن؛ ۵. اذیت کردن؛ ۶. تنبیه کردن؛ ۷. پاداش تعیین کردن». (گلاسِر، ۱۳۸۷: ۱۹). در حقیقت، انجام دادن هریک از این اعمال در روابط با دیگران، به معنی ایجاد مانع در مسیر آزادی آنها، و البته بسیار مخرب است.

پیش از تحلیل شخصیت‌های داستانی، برخی مشخصات و خلاصه داستان‌ها در جدول شماره ۱ نمایش داده می‌شود. از میان ۱۴۵ داستان بررسی شده، غلبه نیاز به آزادی در شخصیت‌های ۳۰ داستان، مشاهده شد. اینک به تحلیل شخصیت‌ها براساس غلبه نیاز به آزادی در داستان‌های مزبور پرداخته می‌شود. در داستان‌های بررسی شده، براساس نظریه گلاسِر، می‌توان آزادی را به دو بخش آزادی مثبت و منفی تقسیم کرد. آزادی مثبت در این داستان‌ها، به شخصیت‌هایی مربوط می‌شود که نیاز آنها به آزادی، نیازی

منطقی و معقول است و شخصیت‌های دارای آزادی منفی، شخصیت‌هایی هستند که ممکن است به دیگران و جهان هستی آسیب برسانند و خود نیز از این آسیب مصون نمانند.

۲-۱. آزادی مثبت

شخصیت‌های دارای آزادی مثبت، شخصیت‌هایی هستند که در سلامت روانی به سر می‌برند و در پی ارضای یک نیاز طبیعی و سالم، اغلب رفتار درست را انتخاب می‌کنند. مؤلفه‌هایی که می‌توان پس از بررسی شخصیت‌ها استخراج کرد، عبارتند از: مبارزه در راه آزادی، آزادی در عمل، آزادی در اندیشه و عشق به آزادی. اینک به بررسی شخصیت‌ها براساس مؤلفه‌های یادشده پرداخته می‌شود.

۲-۱-۱. آزادی در عمل

برخی از این شخصیت‌ها قهرمانانی هستند که در قلب مخاطبان‌شان رخنه می‌کنند و برای همیشه ماندگار می‌شوند. آنان شخصیت‌هایی هستند که در راه عقیده و ایمان خود، از بذل جان، پروایی ندارند. شخصیت ماهی سیاه کوچولو، کرگدن، تیزپر، نیب، آرش، پاپر، لولو، شخصیت‌های اصلی داستان‌های مذهبی، و کبوترها در داستان «تا مدرسه راهی نیست»، چنین رویکردی دارند. این شخصیت‌ها برای رسیدن به آزادی، راه سفر، مبارزه و تلاش را پی می‌گیرند و از آرمان خود دست برنمی‌دارند. در حقیقت، این‌ها در مرکز وقایع داستان قرار دارند و نیروی اصلی گسترش‌دهنده داستان هستند. کودک می‌تواند با این شخصیت‌ها همانندسازی کند و در تجربه‌هایشان سهیم شود و تا پایان عمر، قهرمان زندگی آنان باشد. «علی‌رغم شکست‌های بسیار، آزادی در مبارزاتی چند محقق شده است. در این مبارزات، بسیاری جان بر سر این اعتقاد گذاشتند که مرگ در تلاش علیه ظلم، برتر از زندگی بدون آزادی است. چنین مرگی بالاترین اثبات فردیت آنان بوده است. گویی تاریخ در کار مدلل ساختن آن بود که انسان می‌تواند بر خود حکومت کند، برای خویش تصمیم بگیرد و آن‌گونه که مصلحت می‌بیند بیندیشد و احساس کند» (فروم، ۱۳۵۳: ۱۶-۱۵).

«ماهی سیاه کوچولو» شخصیت داستانی معروفی است که نه تنها کودکان؛ بلکه بزرگسالان را شیفته خود کرده است. این شخصیت نماد انسان‌هایی است که علی‌رغم نظریات دیگران، به راه خود می‌روند و در هر حالت می‌خواهند خودش باشند. تسلیم مخالفت‌ها و حمله‌های دشمنان نمی‌شوند. راهی را که قهرمان داستان انتخاب می‌کند، مرگ برای آزادی است و در پایان داستان، لذت آزادی و درک

حقیقت را می‌چشد و سپس جان به جان‌آفرین تسلیم می‌کند. این داستان به کودکان شجاعت، تلاش، اندیشیدن و نهراسیدن از متفاوت بودن را می‌آموزد.

«نیب»، شخصیت اصلی داستان «موش مترو» نیز برای به دست آوردن زندگی بهتر، جانش را به خطر می‌اندازد. یکی از آرمان‌های نیب زندگی آزاد است. «لولا» در این مسیر رفیق او می‌شود و با هم به آخر تونل سفر می‌کنند. «آخر تونل دنیایی خطرناک، بدون سقف و پر از هیولاهای موش‌خوار، اما زیبا و با آب و هوایی عالی. آنجا یک موش شجاع می‌تواند خوش‌مزه‌ترین غذاها، و گرم و نرم‌ترین لانه‌ها را داشته باشد.» (موش مترو؛ ص ۸).

«آرش کمانگیر»، شخصیت اساطیری ادبیات فارسی که با زبانی کودکانه بازنویسی شده، نیز مصداق منحصربه‌فرد دیگری از مؤلفه «مرگ برای آزادی است». تورانیان که دشمنان دیرین ایرانیان هستند، با نیاز غالب «قدرت‌خواهی»، بار دیگر دسیسه دیگری را اندیشیده‌اند. قدرت‌طلبی ایشان، مانع از زندگی دلخواه ایرانیان شده است. از دیدگاه گلاسِر حاصل این قدرت‌طلبی، تلاش برای کنترل و در نهایت از بین رفتن سازگاری با دیگران است. آرش برای رهایی از این زندگی تنها یک راه دارد. او مرگ را به این زندگی مرجح می‌داند؛ زیرا با مرگش زندگی هم‌وطنانش را نجات می‌دهد؛ اگر این راه را انتخاب کند، وطنش پیروز می‌شود و اگر به راه دیگری بیندیشد، شاید زندگی همراه با حقارت را برگزیده باشد: «چنین آغاز کرد آن مرد با دشمن / منم آرش، سپاهی مردی آزاده / برای آزمون سخت دشمن / اینک آماده! / در این پیکار / در این کار / دل خلقی ست در مشتم، / امید مردمی خاموش، هم پشتم. / منم آرش! / کمانداری کمانگیرم؛ / مرا تیر است آتش پر / مرا باد است، فرمانبر.» (آرش کمانگیر). آرش اذعان می‌کند که تمایل به بقا دارد؛ اما آزادی و آزادگی برای او در جایگاه بالاتری قرار دارد. «به صبح راستین سوگند / که آرش جان خود در تیر خواهد کرد / دلم از مرگ بیزار است / ولی آندم که صبح زندگی تار است / و بین نیک و بد هنگام پیکار است / فرو رفتن به کام مرگ شیرین است / همان شایسته آزادگی این است / و اکنون پیش می‌آیم / ... آری، آری، جان خود در تیر کرد آرش / کار صدها، صد هزاران تیغه شمشیر کرد آرش» (همان).

پاپر نیز تا وقتی که با کبوتر حرم آشنا نشده بود، زندگی معمولی داشت. او برای جلب توجه صاحبش هر کاری انجام می‌داد؛ اما زمانی که با کبوتر حرم آشنا شد، تحولی در زندگی و عقایدش رخ داد.

کبوتر حرم از زندگی اش راضی بود. او می گوید: «ما دور حرم می گردیم و همه مردم صاحب ما هستند؛ در عین حال آزادیم. ما، مال همه هستیم و مال هیچ کس نیستیم. ما هم برای خودمان پرواز می کنیم و همه برای مردم. دور گنبد و گلدسته ها که می گردیم، انگار دور خودمان می گردیم. در حیاط آن امامزاده، گاهی آدم ها می آیند و برای ما دانه می ریزند. البته، دانه، گاهی هست و گاهی نیست. ما هم با بود و نبودها می سازیم، اما برای خودمان پرواز می کنیم. گاهی هم بعضی از ما طعمه شاهین و باز می شوند، اما با این حال، خوشحالیم که آزادیم... تو برای او پرواز می کنی. تا وقتی که پرواز کنی به تو محبت می کند، اما مریض و ضعیف که شدی، می اندازدت جلوی گربه» (پاپر، ص ۱۶ و ۱۷). پاپر در پایان داستان، در میان دو گزینه رفتن به حرم و ماندن نزد صاحبش، یکی را انتخاب می کند که همان آزادی است: «صاحبش هنوز داشت دانه می پاشید و از او می خواست که برگردد. پاپر دودل بود. اولین بار توی عمرش بود که نمی توانست تصمیم بگیرد» (همان، ص ۲۴).

در داستان «لولوی قشنگ من»، لولو که عمری را در اسارت به سر برده است، تصمیم می گیرد، این بار برای به دست آوردن آزادی، خود را به خطر بیندازد.

مصادق شایان توجهی از این شخصیت ها، شخصیت «تیزپر» در داستان زربال است. او که در دام صیاد گرفتار شده بود، پس از مدتی معشوقش را می بیند و از او طلب یاری می کند. تیزپر برای به دست آوردن آزادی خود، حاضر می شود از جان خود بگذرد: «زربال با اندوه سری تکان داد و گفت: چه می گویی تیزپر، با این پره های چیده شده؟ تیزپر گفت: غمی نیست! به زودی پره های دوباره بلند می شوند. زربال پاسخ داد: بال هایت توان دور پروازی ندارند. به تفنگش نگاه کن! اما تیزپر به آسمان نگاه کرد و گفت: هر چه باشد می خواهم دوباره خودم باشم. می خواهم به هر جا دوست دارم پرواز کنم. وقتی به اختیار دیگری باشم، پیش از آنکه بمیرم، مرده ام. اگر افق زیر بال های مرا نگیرد، آسمان به چه درد پرواز می خورد... و در نهایت تیزپر پیروز و آزاد شد.

در داستان «سفرهای کرگردن» نیز کرگردن زندگی آرامش را رها می کند و تنها به علایقش می پردازد. در این داستان او سفری را آغاز می کند. در میان دوستانی که در راه می یابد، تنها یکی از آنها دوست واقعی است؛ اما کرگردن آزادی اش را به دوستی نافرجام ترجیح می دهد.

در داستان های مذهبی نیز، شخصیت های داستان، اعتقادشان را با امتیازات دنیایی معاوضه نمی کنند. اعتقاد به خدا چنان در روح و جانیشان نفوذ کرده است که دسیسه های غیر بر آنها کارگر نیست. براساس الگوی داستان های مذهبی، شخصیت های اصلی این داستان، بر عقیده خود پافشاری می کنند و در پایان

داستان نیز خداوند به آنها زندگی خوبی عطا می‌کند و از شر دشمنان مصون‌شان می‌دارد. «حضرت ایوب» و خانواده‌اش در داستان «ایوب» بر بلای آسمانی صبور بودند و به جای انتخاب افسردگی سپاسگزاری از خداوند را انتخاب کردند و در نتیجه براساس منطق داستان‌های مذهبی به پاداش رسیدند و خوشبختی را به دست آوردند.

«حضرت ابراهیم» در داستان «ابراهیم» مضمونی این‌چنینی را دنبال می‌کند. ابراهیم در این داستان بر عقیده‌اش می‌ماند و در پایان داستان، پیروز می‌شود. در این داستان و داستان‌های مشابه، کودک مفهوم توکل به ذات باری تعالی را درمی‌یابد. در این داستان‌ها ضدقهرمان‌ها شکست می‌خورند و قهرمان که کودک با او همانندسازی می‌کند در نهایت پیروز می‌شود.

داستان «آی ابراهیم» که در فضای دفاع مقدس نگاشته شده است، نیز مصداق دیگری از آزادی در عقیده و ایمان است. مردی که آرزوی شهادت دارد؛ اما به دلیل وضعیتش نمی‌تواند به جبهه برود، با دوختن کفش سربازان نقش خود را ایفا می‌کند

برخی از شخصیت‌ها برای ارضای نیاز به آزادی راه پرمخاطره را در پیش گرفته‌اند و به عواقب آن نیندیشیده‌اند. برای مثال در داستان «اسب سفید و دره سبز» شخصیت‌های اصلی داستان شاد و رها در یک دره مشغول بازی می‌شوند و به خطرهای احتمالی نمی‌اندیشند، تا اینکه گرگ‌ها به سراغ‌شان می‌آیند و اسب با زیرکی تمهیدی می‌اندیشد. البته اگر ترفند اسب نبود، سرنوشت ناخوشایندی را تجربه می‌کردند. داستان «اسب و سیب و بهار» آزادی همراه با معشوق را به تصویر می‌کشد.

«بیتا» در داستان «صدای پای بزغاله‌های سبز» در حال ناخوشی و بیماری نیز میل به آزادی و رهایی دارد.

پرنده در داستان «مهمان ماه» ابتدا به ماه پناه می‌برد. ماه مدتی به او جا می‌دهد و از او نگهداری می‌کند. برخی برای او نقشه می‌کشند؛ اما ماه مهمان‌نواز خوبی است. در پایان داستان پرنده آزاد می‌شود و به سمت نامعلومی پرواز می‌کند. روباه برای تخم نقشه می‌کشد و می‌خواهد او را بخورد. او خود را در خوردن تخم پرنده، آزاد می‌داند؛ اما ماه که مهمان‌نواز خوبی است، از تخم پرنده مراقبت می‌کند. «زندگی افراد بشر به همدیگر وابسته است و فعالیت هیچ فردی را نمی‌توان به اندازه‌ای خصوصی دانست که هیچ‌گاه و در هیچ مورد برخوردی با زندگی دیگران نداشته باشد. آزادی برای مرغ ماهی خوار مرگ برای ماهی است. آزادی برخی از افراد مستلزم قیودی برای دیگران است یا چنانکه گفته‌اند آزادی برای یک فرد دانشگاهی در آکسفورد با آزادی برای یک دهقان مصری متفاوت است» (برلین، ۱۳۸۰: ۲۴۰).

در داستان «فروشگاه من» کودک به همراهی مادر در فروشگاه علاقه‌ای ندارد. کودک با زبان مؤدبانه از مادر تقاضا می‌کند که در گوشه‌ای بایستد و او به خرید برود. کودک در این داستان خود را به انجام کاری که دوست ندارد، مقید نمی‌کند.

در «داستان پسری که بلد بود بشمارد»، پسر آزاد است و می‌تواند از خود بگوید یا نگوید و در پایان داستان نیز خودش مسیرش را انتخاب کرده است. خودش می‌تواند جمع کند یا تفریق کند. «پسری که هیچ‌وقت اسمش را به من نگفت و نگفت که بیشتر از چه چیزی می‌ترسد، آن وقت بود که تصمیم گرفت به بزرگ‌ترین عدد دنیا برسد. او سال‌های سال فکر کرد و راه‌حل‌های تازه به دست آورد و آخر سر به آرزویش رسید» (پسری که بلد بود بشمارد، ص ۱۵).

۲-۱-۲ آزادی در اندیشه (خلاقیت)

در برخی از داستان‌ها اگر شخصیتی برخلاف عرف و عادت، رفتار کند، مورد تمسخر و هجمه دیگران قرار می‌گیرد. برخی از شخصیت‌ها نیز به جای انتخاب افسردگی با فکر خلاق خود، آنچه را دوست دارند، بازآفرینی می‌کنند و برخی نیز با همین فکر خلاق، خود را از دست دشمنان می‌رهانند. «منطق توانای پدر الفبای آزادی را از همان بهار کودکی در لوح اندیشه پسر حک کرد و پسر نیز چنانکه خوانندگان این رساله خواهند دید تا پایان عمر به اندرز گران‌بهای پدر وفادار ماند، هیچ عقیده‌ای را که عقلش باور نکرد نپذیرفت، از آزادی فردی که در زمان وی بازیچه احساسات تعصب‌آمیز مذهبی شده بود به شدت دفاع کرد و به قدرت هیچ مقامی که گفتارش متکی به منطق نبود، تسلیم نشد» (استوارت میل، ۱۳۴۹: ۱۰).

در داستان «زرافه من آبی است»، فکر می‌خواهد آزاد باشد، اما عرف جامعه اجازه نمی‌دهد هرگونه که می‌خواهد بیاندهد، پس او فکر را آزاد می‌کند و در آسمان رها می‌سازد. «آزادی روان‌شناختی از طریق مجاز دانستن آزادی بیان برای کودکان، خلاقیت آنها را پرورش می‌دهد. بچه‌ها برای آزمایش چیزهای جدید باید به اندازه کافی احساس امنیت کنند و آزادی لازم با در نظر گرفتن محدودیت‌هایی در اختیار آنها قرار گیرد. آزادی بیان آنها نباید مانع آزادی دیگران شود. در شرایط خلاق، بزرگ‌سالان و کودکان به اصالت و نو بودن (ایده) بهای بیشتری می‌دهند، تا مطابقت با دیگران و هم‌چنین گوناگونی عقاید را به تشابه آنها ترجیح می‌دهند. ما به جای اینکه از خود «محافظه‌کار» حمایت کنیم، باید خود «تجربه‌گرا» را مورد حمایت قرار دهیم» (فیشر، ۱۳۹۱: ۷۴).

در داستان «خاله لک‌لک» نیز دختریچه بدون مادر افسرده نمی‌شود و در دنیای کودکانه خود مادری برای خودش به دنیا می‌آورد و در نهایت به لک‌لک هم می‌آموزد که برای خود مادری را خلق کند. این داستان به کودک می‌آموزد که ذهن خلاق هیچ‌گاه افسرده نمی‌شود و می‌تواند جایگزینی برای دوست‌داشتنی‌های زندگی‌اش خلق کند.

داستان «بال‌های آبی من» نیز مصداق چنین افرادی است. «شهرزاد» در داستان «شهرزاد» زمانی که به دام می‌افتد تمهیدی می‌اندیشد تا دوباره آزادی‌اش را به دست آورد.

۲-۲. آزادی منفی

در این گونه داستان‌ها شخصیت اصلی یا فرعی داستان، آزادانه راهی را انتخاب می‌کند که سرنوشتی غم‌انگیز را برای او رقم می‌زند. در این داستان‌ها شخصیت در پایان داستان پشیمان می‌شود. در داستان «اتوبوس عوضی» این پشیمانی دیگر سودی ندارد؛ اما چون از روی ناآگاهی این مسیر را انتخاب کرده بودند، خداوند گناه آنان را می‌بخشد.

«سفر گلبرگ» ماجرای گلبرگی است که برای رسیدن به آزادی، به زور خودش را از کاسه گل، دوستانش و جایی که به آن تعلق دارد، جدا می‌سازد. دوستانش او را سرزنش می‌کنند؛ اما او به حرف‌های آنها توجهی نمی‌کند. گلبرگ در پایان داستان پشیمان می‌شود. نزد دوستانش باز می‌گردد و طلب یاری می‌کند.

در داستان «به کبوتر اجازه نده اتوبوس براند»، دیگران مانع آزادی کبوتر در فعل نادرست می‌شوند و از وقوع فاجعه جلوگیری می‌کنند. در این داستان «نه» گفتن به کودک آموزش داده می‌شود. «گاهی اوقات شما در جواب دیگران فقط باید بگویید «نه» با این کتاب نه گفتن را تمرین می‌کنید» (به کبوتر اجازه نده خروس براند). در حقیقت، اگر کسی مانع کبوتر نشود و او در انتخابش آزاد باشد، ممکن است عواقب نامطلوبی داشته باشد.

شخصیت داستان «تاپ تاپ تاپ» از تجربه‌های دیگران استفاده نمی‌کند و تصمیم می‌گیرد آزادانه تجربه کند؛ اما عمرش را بر سر اکتساب این تجربه به فنا می‌دهد.

در داستان «بادکنکی که شاد بود» بادکنک هر کاری را که می‌خواهد انجام می‌دهد و کسی مانع او نمی‌شود. در پایان داستان، بادکنک قابلیت‌های قبل را ندارد.

این گونه داستان‌ها به کودکان می‌آموزند در انتخاب‌های خود اشتباه نکنند و با عقل و منطق تصمیم بگیرند. داستان خلاقیت گسترده‌ای است که فرد می‌تواند با استفاده از آن، عقاید به‌ظاهر نامعقول را بازیابی

کند و برای آنها جایگزینی را در نظر بگیرد (Dwivedi, 1997). همیشه نمی توان به میل خود رفتار کرد؛ چرا که ممکن است آسیبی به انسان یا جهان هستی وارد شود؛ بنابراین انسان در چنین مواقعی باید با تفکر منطقی از خواسته خود گذر کند. «آزادی به معنی صاحب اختیار خود بودن و آزادی به این معنی که کسی جلو کاری را که می خواهم بکنم نگیرد، دو چیز جداگانه است که شاید به لحاظ منطقی چندان دور از هم نباشند. چنانکه گویی این دو معنی دو طرف یک قضیه است که گاهی به صورت ایجابی و گاهی به صورت سلبی بیان می شود. لیکن عملاً و از نظر تاریخی این دو مفهوم مثبت و منفی آزادی در دو مسیر مختلف، و بسا به گونه ای ناهنجار پیش رفته و آخر سر به تعارض کامل با یکدیگر انجامیده اند» (برلین، ۱۳۸۰: ۲۵۰).

ضد شخصیت ها نیز که در برخی از داستان ها مانعی بر سر راه قهرمان داستان می شوند و به آنها اجازه نمی دهند که آزادانه در مسیر زندگی حرکت کنند، شخصیت هایی هستند که با آزادی منفی برانگیخته شده اند.

در حقیقت، موانعی بر سر راه برخی از شخصیت های داستان ها وجود دارد که نمی توانند، آزادانه فکر و عمل کنند. دیگران این موانع را برای آنان ایجاد کرده اند. این افراد دوست دارند آزاد باشند تا بتوانند مؤثر عمل کنند؛ اما دیگران مانع آنان می شوند و آزادی شان را سلب می کنند. «هر فرد انسانی در درجه اول این حق را برای خود ادعا می کند که باید آزادی فردی داشته باشد؛ مشروط بر اینکه آزادی وی به آزادی دیگران آسیبی نرساند و اینکه خودش از قوانینی که هدفش تأمین همین آزادی برای سایر افراد اجتماع است اطاعت ورزد، در آن صورت باید حق داشته باشد که آزادانه فکر کند و اندیشه خود را آزادانه انتشار دهد...» (استوارت میل، ۱۳۴۹: ۱۴).

این اشخاص معمولاً قربانی آزادی لجام گسیخته دیگرانی هستند که از انسانیت فاصله گرفته اند و قدرت طلبی ایشان آزادی دیگران را سلب کرده است. به عنوان مثال در داستان «اگر من خلبان بودم»، شخصیت داستان که مورد ظلم قرار گرفته است، آرزو می کند، خلبان باشد تا بتواند مؤثر باشد. تیر در داستان «ایستاده بر خاک» زندگی خود را از ابتدا تا اکنون که برخلاف میلش به اینجا آمده است، روایت می کند. او آزادی عمل ندارد و بازیچه دست دیگران است. انسان های اطرافش واقعیت ها را درک نمی کنند.

۲-۳ شخصیت‌های ناموفق

برخی از شخصیت‌ها به دلیل عدم برانگیختگی نیاز به آزادی، یا هراس از دست دادن بقا، با خفت و خواری زندگی می‌کنند. بعضی از این شخصیت‌ها تا پایان داستان به حال خود باقی می‌مانند. در این گونه داستان‌ها، گاهی کودک قضاوت می‌کند. برای مثال در داستان قدم یازدهم، وقتی شیر قدم دهم را برمی‌دارد، کودک انتظار دارد قدم دیگری را نیز بردارد. کودک با خواندن این داستان جسارت و شهامت را برای به دست آوردن ارزش‌های والاتر فرامی‌گیرد. در این داستان، شیر کوچولو برای اینکه زنده بماند، آزادی‌اش را از دست می‌دهد. «حالا سال‌های سال از این اتفاق گذشته است؛ بچه شیر بزرگ شده است و خودش چند تا بچه دارد؛ اما هنوز هم نمی‌داند که اگر آن روز قدم یازدهم را برمی‌داشت، سرش به میله قفس نمی‌خورد. نمی‌داند اگر قدم دوازدهم و بعد قدم‌های دیگر را برمی‌داشت، می‌توانست تا کجا برود و چه چیزها ببیند» (همان، ص ۳۰۸).

گویی نیاز به بقا در این شخصیت، بر نیازهای دیگرش غلبه دارد. کودکان او هم چنین خصلتی دارد؛ اما یکی از این کودکان با دیگران متفاوت است. او آزادی را به اسارت در زندان ترجیح می‌دهد: «این روزها بچه‌های او هم قدم‌هایشان را می‌شمارند. قفس‌هایشان بیشتر از ده قدم نیست. یکی از آنها همیشه سعی می‌کند سرش را از لای میله‌های قفس بیرون بیاورد. شاید او یک روز از قفس بیرون بیاید و ده قدم، یازده قدم، صد قدم و هزار قدم جلو برود. شاید بچه‌هایش را توی کوه به دنیا بیاورد. آن وقت آنها به جای اینکه در قفس ده قدمی زندگی کنند، لایه‌لای درخت‌ها بازی می‌کنند و او برای بچه‌هایش تعریف می‌کند که دنیا چقدر بزرگ‌تر و زیباتر از یک قفس ده قدمی است» (همان).

در داستان «اردک کشاورز»، شخصیت اصلی داستان به دلیل ترس از دست دادن بقا، آزادی‌اش را از دست می‌دهد. نویسنده در ابتدای داستان به بخت بد اشاره کرده است: «روزی روزگاری اردکی بود که از بخت بد با کشاورز پیر تنبلی زندگی می‌کرد» (ص: ۱) در حالی که اردک مسبب زندگی خویش است. اردک در این داستان، هیچ تلاشی برای آزاد شدن نمی‌کند و در اسارت می‌ماند. اما دوستان آرام ننشستند. آنها که از این وضعیت اردک شادمان نبودند، تصمیم گرفتند او را نجات دهند و به مبارزه با ظالم شتافتند. آنها برای به دست آوردن آزادی، مبارزه را انتخاب کردند و کشاورز را از مزرعه بیرون انداختند: «همه با هم تخت را بلند کردند و فریاد کشاورز به آسمان بلند شد. بعد آنقدر کشاورز را روی تخت این طرف و آن طرف انداختند و بالا بردند و پایین آوردند و بالا بردند و پایین آوردند، تا افتاد زمین،... و کشاورز رفت و دیگر هیچ وقت برنگشت» (همان).

در واقعیت درمانی مشاور ابتدا می‌کوشد با برقراری ارتباط عاطفی با مراجع به تغییر رفتار او بپردازد. مشاوران با پرسش‌های ماهرانه می‌توانند مراجعان را وادار به خودارزیابی کنند. البته این مراجع است که قضاوت‌های ارزشی انجام می‌دهد نه مشاور. گاهی مراجعان بر حسب اتفاق و با اندکی تفکر، رفتارشان را ارزیابی می‌کنند (Wubbolding, 1998). نویسنده نیز این توانایی را دارد که با ایجاد خواننده درون متن، به برقراری ارتباط عاطفی با کودک بپردازد. بی‌تردید در فرایند خواندن داستان، سؤالاتی در ذهن کودک ایجاد می‌شود و بدون اینکه احساس کند یک بزرگسال او را کنترل می‌کند به ارزیابی و گاهی تجدیدنظر در رفتار خود می‌پردازد.

نتیجه‌گیری

پیرو بررسی انجام‌شده، حدود ۲۵ درصد شخصیت‌های داستان‌ها با نیاز به آزادی برانگیخته می‌شوند. غلبه نیاز به آزادی در اغلب این شخصیت‌ها به وضوح دیده می‌شود؛ اما در برخی از شخصیت‌ها گاه گاهی بروز و ظهور می‌کند. در داستان‌های بررسی‌شده، می‌توان آزادی را به دو بخش آزادی مثبت و منفی تقسیم کرد. آزادی مثبت در این داستان‌ها، به شخصیت‌هایی مربوط می‌شود که نیاز آن‌ها به آزادی نیازی منطقی و معقول است و شخصیت‌های دارای آزادی منفی شخصیت‌هایی هستند که ارضا شدن نیازشان ممکن است به نابودی ارزش‌های والاتر منجر شود.

شخصیت‌های دارای آزادی مثبت، شخصیت‌هایی هستند که در سلامت روانی به سر می‌برند و در پی ارضای یک نیاز طبیعی و سالم، اغلب رفتار درست را انتخاب می‌کنند.

برخی از این شخصیت‌ها به مرحله‌ای رسیده‌اند که برای به دست آوردن آزادی از دست رفته خود، همه راه‌های ممکن را می‌آزمایند و از خطر پروایی ندارند. شخصیت ماهی سیاه کوچولو، کرگدن، تیزپر، نیب، آرش، پاپر، لولو، شخصیت‌های اصلی داستان‌های مذهبی و کبوترها در داستان «تا مدرسه راهی نیست»، چنین رویکردی دارند. این شخصیت‌ها برای رسیدن به آزادی، راه سفر، مبارزه و تلاش را پی می‌گیرند و از آرمان‌های خود دست برنمی‌دارند. در حقیقت، آنها در مرکز وقایع داستان قرار دارند و نیروی اصلی گسترش‌دهنده داستان هستند. کودک می‌تواند با این شخصیت‌ها همانندسازی کند و در تجربه‌هایشان سهیم شود و از آن‌ها الگوبرداری کند.

در داستان‌های مذهبی نیز، شخصیت‌های اصلی داستان، اعتقاداتشان را با امتیازات مادی معاوضه نمی‌کنند. اعتقاد به خدا چنان در روح و جانشان نفوذ کرده است که دسیسه‌های غیر بر آنها کارگر نیست.

براساس الگوی داستان‌های مذهبی، شخصیت‌های اصلی این داستان‌ها، بر باورهای معنوی خویش پافشاری می‌کنند و در پایان داستان نیز خداوند به آن‌ها زندگی مطلوبی عطا می‌کند و از شر دشمنان مصونشان می‌دارد.

مواعی بر سر راه برخی از شخصیت‌های داستان‌ها وجود دارد. از جمله اینکه نمی‌توانند، آزادانه فکر و عمل کنند و از خود آثار مطلوب به جای گذارند. برخی از شخصیت‌ها نیز به دلیل فقدان نیاز به آزادی، پایان خوبی ندارند یا در داستان به کمک دوستان به اشتباه خود پی می‌برند و به اصلاح رویکرد خویش می‌پردازند.

توصیه‌های کاربردی

با توجه به پژوهش انجام‌شده و این حقیقت که ادبیات و کتاب کودکان، خصوصاً کتاب‌های داستان بر کودکان مخاطب تأثیرات انکارناپذیر و شایان توجهی دارد، به نویسندگان این حوزه توصیه می‌شود که با دانستن روان‌شناسی دوران کودکی به نگارش کتاب‌های مناسب برای کودکان بپردازند و منتقدان آثار کودک و نوجوان نیز در گزینش آثار برتر این نکته را در نظر داشته باشند.

توصیه برای پژوهش‌های آینده

با توجه به اهمیت پژوهش‌های بینارشته‌ای و این حقیقت که ادبیات کودکان پیوندی ناگسستنی با روانشناسی دوران کودکی دارد، پژوهشگران ادبیات کودک و نوجوان باید علاوه بر نقد جنبه‌های ادبی کتاب‌های مربوط به کودکان، با همراهی متخصصان روان‌شناسی به بررسی کتاب‌ها از منظر میزان تأثیرگذاری آنها بر روان مخاطبان‌شان همت گمارند.

در حقیقت هر ساله کتاب‌های بسیاری برای کودکان نوشته و منتشر می‌شود و خواندن بعضی از این آثار به کودکان نیز توصیه می‌گردد؛ بنابراین بهتر است پیش از انتشار این آثار، به نقد و تحلیل آنها از منظر میزان تأثیرگذاری‌شان بر روان مخاطبان نیز پرداخته گردد. علاوه بر نظریه گلاسِر که برای نقد دیگر آثار مربوط به کودکان، نظریه‌ای کارآمد و شایان توجه است، می‌توان برای نقد روان‌شناسانه آثار کودک و نوجوان، از دیگر نظریات روان‌شناسی و روان‌درمانی متناسب با داستان‌ها استفاده کرد.

همین‌طور پژوهشگران می‌توانند با بررسی داستان‌های برگزیده کودکان براساس غلبه نیازهای قدرت، عشق، بقا و تفریح در نظریه گلاسِر به نتایج شایان توجهی دست یابند.

منابع

- آجورلو، مریم؛ زیبا برقی ایرانی و مهناز علی اکبری دهکردی (۱۳۹۵). «تأثیر قصه درمانی بر کاهش اضطراب و بهبود عادات خواب کودکان مبتلا به سرطان تحت شیمی درمانی». فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی سلامت، ۵ (۱۸) ۸۷-۱۰۷. بازیابی شده در ۴ اردیبهشت ۱۳۹۹ از <https://www.sid.ir/Fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=290747>
- استوارت میل، جان (۱۳۴۹). رساله درباره آزادی، ترجمه جواد شیخ الاسلامی. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- برلین، آیزایا (۱۳۸۰). چهارمقاله درباره آزادی، چاپ دوم. ترجمه محمدعلی موحد، تهران: انتشارات دانشگاه آکسفورد.
- بتلهایم، برونو (۱۳۸۷). کودکان به قصه نیاز دارند (کاربردهای افسانه و افسون). ترجمه کمال بهروزنیا، تهران: افکار.
- پریخ، مهری (۱۳۸۲). «نقش ادبیات کودکان و نوجوانان در پاسخگویی به نیازها». پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی، شماره ۲۳، صص ۱۹-۲۷.
- پریخ، مهری. (۱۳۸۸). «داستان، همچون ابزاری برای کمک به کودکان و نوجوانان در مقابله با مشکلات، بررسی داستان‌های کودکان با رویکرد کتاب درمانی». پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، شماره ۴۷.
- رجب‌پور فرخانی، سمیه (۱۳۹۰). «اثربخشی قصه درمانی در کاهش اختلال رفتاری دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی»، دوفصلنامه علمی-پژوهشی تفکر و کودک. سال دوم، ۲ (۲)، ۱۹-۳۵. شماره ۲. بازیابی شده در ۴ اردیبهشت ۱۳۹۹ از <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=183235>
- روشن، آرتور (۱۳۹۱). قصه‌گویی؛ چگونه از داستان برای کمک به کودکان در رفع مشکلات زندگی بهره ببریم. ترجمه بهزاد یزدانی و مژگان، تهران: جوانه رشد.
- شکرآبی زاهد، حمیده (۱۳۹۲). برگ‌های ماندگار؛ کتابشناسی کتاب‌های برنده کودکان و نوجوانان (۱۳۰۰-۱۳۹۰). تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- شیبانی، شهناز، مجید یوسفی لویه و علی دلاور (۱۳۸۶). «تأثیر قصه درمانی بر کاهش علائم افسردگی در کودکان افسرده». پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۴ (۶)، ۸۹۳-۹۱۶. بازیابی شده در ۴ اردیبهشت ۱۳۹۹ از <https://www.sid.ir/Fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=56802>
- عبداللهیان، حمید (۱۳۸۱). شخصیت و شخصیت‌پردازی در داستان معاصر، تهران: آن.
- فاضلی، عصمت (۱۳۹۷). «اثربخشی قصه درمانی بر پرخاشگری و اضطراب دانش‌آموزان دختر دبستانی». فصلنامه علمی پژوهشی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی، ۴ (۱۹)، ۷۰-۸۰. بازیابی شده در ۴ اردیبهشت ۱۳۹۹ از <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=346699>
- فروم، اریش (۱۳۵۳). گریز از آزادی. تهران: شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.

فیشر، رابرت (۱۳۹۱). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، تهران: گوزن.

کهنسال، مریم (۱۳۹۷). «تحلیل روان‌شناختی شخصیت بهرام در هفت پیکر نظامی با تکیه بر فرایند قصه درمانی». *بوستان ادب*، ۱۰ (۲)، ۱۰۹-۱۲۸. Doi: [10.22099/JBA.2017.23779.2515](https://doi.org/10.22099/JBA.2017.23779.2515)

گلاس، ویلیام (۱۳۸۲). *نظریه انتخاب؛ روانشناسی نوین آزادی شخصی*. ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران: رسا.

گلاس، ویلیام (۱۳۸۷). *نوجوانان ناخشنود*. ترجمه کیوان سپانلو، لادن گنجی، تهران: سیزان.

لویمی، فاطمه و سحر صفرزاده (۱۳۹۵). «اثر بخشی قصه درمانی بر کمرویی، افسردگی و عزت نفس کودکان پیش دبستانی شهرستان اهواز». *مجله پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۲ (۶)، ۳۲-۴۷. بازیابی شده در ۴ اردیبهشت ۱۳۹۹ از

<https://www.sid.ir/Fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=305969>

نیک‌منش، زهرا و یحیی کاظمی (۱۳۸۹). «تأثیر الگوی آموزش خوش‌بینی به روش قصه‌گویی بر کاهش افسردگی کودکان». *روانشناسی معاصر*، ۳ (۲)، ۵-۱۳. بازیابی شده در ۴ اردیبهشت ۱۳۹۹ از

<https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?id=105854>

یاوری، حورا (۱۳۸۴). *زندگی در آینه، گفتارهایی در نقد ادبی*. تهران: نیلوفر.

یوسفی‌لویه، مجید و متین آذر (۱۳۸۵). «تأثیر قصه درمانی بر راهبردهای رویارویی کودکان با مشکلات یادگیری». *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲ (۶)، ۶۰۰-۶۲۲. بازیابی شده در ۴ اردیبهشت ۱۳۹۹ از

<https://www.sid.ir/fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=56808>

Egri, L. (1960). *The Art of Dramatic Writing: Its Basis in the Creative Interpretation of Human Motives*. New York, NY: Simon and Schuster.

Dwivedi, K. (1997). *The Therapeutic Use of Stories*. London: Routledge.

Glasser, W. (1985). *Choice Theory: A New Explanation of How We Control Our Lives*. New York: Harper & Row.

Glasser, W (1998). *Choice Theory*. New York: Harper Collins.

Wubbolding, R. (1998). *Using Reality Therapy*. New York: Harper & Row.

کتاب‌های کودک و نوجوان

اکبرپور، احمد (۱۳۸۸). *اگر من خلبان بودم*. تصویرگر؛ هدا حدادی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

اکرمی، جمال‌الدین (۱۳۸۴). *زربال*. تصویرگر؛ فرشید شفیع، تهران: شب‌ویز. گروه سنی ج و د.

احمدی، احمد رضا (۱۳۹۵). *اسب و سیب و بهار*. تصویرگر؛ راشین خیریه، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. گروه سنی د.

احمدی، احمد رضا (۱۳۸۴). *روزی که مه بی‌پایان بود*. تهران: شب‌ویز. گروه سنی ج و د.

امامی، غلامرضا (۱۳۶۰). آی ابراهیم. تصاویر از بهرام خائف، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

انواری، سحر (۱۳۸۷). لولوی قشنگ من. تصویرگر؛ افرانویهار، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. گروه سنی الف.

ایراندوست، علی اکبر (۱۳۷۴). تا مدرسه راهی نیست. تصویرگر: نسرين خسروی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. گروه سنی ب و ج.

پوریا، سرور (۱۳۶۸). اسب سفید و دره سبز. تصویرگر بهزاد حاتم، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. رحماندوست، مصطفی (۱۳۸۲). ایوب. تصویرگر: حافظ میرآفتابی، تهران: شباویز، گروه سنی ب و ج. جواد متقی، شبنم (۱۳۸۳). فروشگاه و من. تصویرگر؛ مهرنوش معصومیان، تهران: شباویز. گروه سنی الف و ب. حدادی، حدا (۱۳۸۴). پسری که بلد بود بشمارد. تهران: شباویز.

خلعت‌بری، فریده (۱۳۸۴). شهرزاد. تصویرگر: فرشید شفیعی، تهران: شباویز. گروه سنی ج.

خلعت‌بری، فریده (۱۳۸۶). اتوبوس عوضی. تصویرگر: شراره خسروانی. تهران: شباویز.

دهقان سلماسی، راضیه (۱۳۷۶). بال‌های آبی من. تصویرگر: کبری ابراهیمی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. گروه سنی.

رید، باربارا (۱۳۸۷). موش مترو. مترجم؛ مریم واعظی، تهران: مرکز نشر صدا.

رحماندوست، مصطفی (۱۳۸۳). ابراهیم. تصویرگر: حافظ میرآفتابی، تهران: شباویز. گروه سنی ج.

طاق‌دیس، سوسن (۱۳۸۳). قدم یازدهم. تصویرگر؛ معصومه کشایی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. گروه سنی الف و ب.

شمس، محمدرضا (۱۳۸۲). خاله لک‌لک. تصویرگر؛ نگین احتسابیان، تهران: شباویز. گروه سنی ب و ج.

طاق‌دیس، سوسن (۱۳۸۵). صدای پای بزغاله‌های سبز. تصویرگر: مرجان وفایان، تهران: شباویز. گروه سنی ب و ج.

طاق‌دیس، سوسن (۱۳۸۴). زرافه من آبی است. تصویرگر علیرضا گلدوزیان، تهران: کتاب‌های شکوفه.

کی‌مرام، منوچهر (۱۳۷۹). سفر گلبرگ. تصویرگر؛ سارا ایروانی، تهران: شباویز. گروه سنی ب.

کلهر، فریبا (۱۳۹۰). سفرهای کرگدن؛ همسفر کوچک. تصویرگر؛ نرگس محمدی، تهران: امیرکبیر. گروه نی ج و د.

کسرای، سیاوش (۱۳۹۴). آرش کمانگیر. تصویرگر فرشید مثقالی، گروه سنی ج و د، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

محمدی، گل‌اله (۱۳۸۵). مه‌مان ماه. تصویرگر: فرشته نجفی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی. گروه سنی ب.

میرکیایی، محمد (۱۳۷۶). پاپر. تصویرگر؛ آیتای خرمی نژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. گروه سنی ج.

مشهدی رستم، فاطمه (۱۳۸۴). تاپ تاپ تاپ. تهران، شباویز. گروه سنی ب و ج.
وادل مارتین (۱۳۸۲). اردک کشاورز. تصویرگر: هلن اکسنبری، مترجم: شیدا رنجبر، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. گروه سنی الف.

ویلمز، مو (۱۳۸۶). به کیوتر اجازه نده اتویوس براند. مترجم: زهرا احمدی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. گروه سنی الف.

هجری، محسن (۱۳۷۸). ایستاده برخاک. تصویرگر: بهرام خائف، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. گروه سنی ج و د.

Psychological Analysis of "Need for Freedom" in the Characters of Selected Stories for Children and Adolescents' Books Based on William Glasser's Choice Theory

Naser Nikoobakht¹

Tarbiat Modares University

Mohsen Asghari nekah²

Ferdowsi University of Mashhad

Somaye Rezaee³

Tarbiat Modares University

Jafar Fasaee⁴

Hormozgan University

Abstract

Introduction: Romances and stories and in particular, children's literary creations have a significant potential to be utilized as a solution for children's behavioral and personality disorders as well as enhancing some of their abilities.

Methodology: Investigating the effect and impact of these stories requires the use of a branch of literary criticism which is within the scope of psychological criticism. In this matter, the theories of William Glasser, as one of the most positive psychologists in the field provide some useful theories to analyze these texts and concepts. It should be noted that one of the basic needs of human is his/her need for freedom that has been addressed in the Glasser's theory. As such, the current research evaluates 145 children's favorite books translated or written during 1921-2011. Moreover, this research conducts a psychological analysis using a qualitative-deductive content analysis approach for about 30 stories that freedom is an outstanding issue in their characters. The required data was gathered by a documentary method in which the purposeful sampling method was carried out to choose the sample of the study.

1 n_nikoubakht@modares.ac.ir

2 Asghri-n@um.ac.ir

3 somayehrezaee@ymail.com

4 jfasaei@yahoo.com

Findings: In this paper, the freedom is divided into two parts of positive and negative liberties. The positive liberty is related to those characters that often choose the right behavior after satisfying a natural and healthy need. On the other hand, the characters via negative liberty are those characters that violate people's rights to accomplish their goals.

Conclusion: The obtained results of the paper revealed that those characters that are motivated by positive liberty and choose the right behavior to satisfy their needs can achieve good results at the end of the story. Conversely, those characters that are motivated by negative liberty or choose to incorrect behavior to satisfy their needs for freedom may fail at the end of the story. Finally, it is worthwhile to suggest to all writers and critics of child and adolescent books that by studying children's psychology, they can better choose those studies that are appropriate for them. Furthermore, with the help of psychologists, both child and adolescent literature researchers will psychologically review all studies related to these young audiences. For this purpose, they can rely on Glasser's theory and other general theories of counseling and psychotherapy that are appropriate for the subject matter of the stories.

Keywords: Children and adolescent's story books, Fictional characters, Need for freedom, Theory of choice, William Glasser



رحیمی سه گنبد، نجمه؛ پریرخ، مهری؛ مشهدی، علی (۱۳۹۹). واکاوی توانمندی داستان‌ها در بهبود کنش‌های اجرایی به کودکان ADHD گروه سنی «الف»، «ب» و «الف/ب» بر پایه نظریه گسترش یافته بازداری رفتار بار کلی. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰ (۱)، ۲۵۴-۲۸۱.

واکاوی توانمندی داستان‌ها در بهبود کنش‌های اجرایی به کودکان ADHD گروه سنی «الف»، «ب» و «الف/ب» بر پایه نظریه گسترش یافته بازداری رفتار بار کلی

نجمه رحیمی سه گنبد^۱، مهری پریرخ^۲، علی مشهدی^۳

DOI: [10.22067/riis.v0i0.84848](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.84848)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۱۹

چکیده

مقدمه: اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی، یک اختلال شایع عصب تحولی است که در بیشتر مواقع در دوره کودکی تشخیص داده می‌شود. به اعتقاد بار کلی ریشه اختلال، نقص در عملکردهای اجرایی می‌باشد. نظریه بازداری رفتار بار کلی و داستان‌هایی که عناصر این نظریه را در برداشته باشند می‌توانند با کمک داستان‌های مناسب در رویکرد کتاب‌درمانی به کاهش نشانه‌های این اختلال کمک کنند. هدف این پژوهش شناسایی میزان هم‌خوانی محتوای داستان‌های مناسب گروه سنی «الف»، «ب» و «الف/ب» منتشر شده در سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ با مؤلفه‌های عناصر نظریه گسترش یافته بازداری رفتار بار کلی است.

روش‌شناسی: این پژوهش از نظر هدف کاربردی است که با روش پیمایشی و تحلیل محتوای کیفی انجام گرفت. برای گردآوری اطلاعات از دو سیاهه استفاده شد. یکی به ثبت اطلاعات کتابشناختی داستان‌ها اختصاص داشت و دیگری شامل مؤلفه‌های عناصر نظریه گسترش یافته بازداری رفتار بار کلی بود. از ۳۸۲ داستان جامعه پژوهش، ۷۰ داستان که حداقل دارای عناصر نظریه بار کلی و یا عدم بازداری رفتار داشتند، برای بررسی در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: از میان داستان‌های بررسی شده، در ۵۳ داستان، مؤلفه‌های کنش‌های اجرایی نظریه بار کلی شناسایی شد و در ۱۷ داستان شخصیت داستان در برابر یک رویداد، عدم بازداری رفتار نشان می‌دهد و به پیامد نامطلوب می‌رسد. تحلیل و بررسی داستان‌ها نشان داد میزان حضور هر یک از کنش‌های اجرایی نظریه بار کلی در داستان‌ها متفاوت است. همچنین در میان داستان‌هایی که مؤلفه‌های کنش‌های اجرایی شناسایی شد، ۳ الگو برای بهبود کنش‌های اجرایی وجود دارد. الگوی اول شامل داستان‌هایی است که شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی ابتدا عدم بازداری رفتار دارد ولی بعد متوجه اشتباه خود می‌شود و با انجام کنش‌های اجرایی به پیامد مطلوب می‌رسد. در داستان‌های الگوی دوم، شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی از همان ابتدا کنش‌های اجرایی را انجام می‌دهد و

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، njrh1365@gmail.com

۲. استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، mparirokh@gmail.com

۳. استاد گروه روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، mashhadi@um.ac.ir

به پیامد مطلوب می‌رسد. الگوی سوم نیز شامل داستان‌هایی است که شخصیت (های) داستان در مقابل رویداد آنی عدم بازداری رفتار را نشان می‌دهد ولی از طرف دیگر، شخصیت (های) دیگر داستان کنش‌های اجرایی دارند و پیامد مطلوبی را تجربه می‌کنند.

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش نشان داد که این داستان‌ها، با نشان دادن کنش‌های اجرایی می‌توانند ابزار توانمندی برای کتاب‌درمانی و بهبود کنش‌های اجرایی به کودکان ADHD در نظر گرفته شوند. ناشران، نویسندگان، روان‌شناسان، کتابداران و والدین می‌توانند از پیشنهادها کاربردی این پژوهش بهره‌گیرند.

کلیدواژه‌ها: اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی (ADHD)، نظریه گسترش‌یافته بازداری رفتاری بارکلی، کنش‌های اجرایی، کتاب‌درمانی، تحلیل داستان، گروه سنی «الف» و «ب» و «الف/ب».

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مباحث بهداشت روان جامعه، سلامت روان کودکان و نوجوانان است. با توجه به اینکه دوران کودکی یکی از تأثیرگذارترین و حساس‌ترین مراحل زندگی انسان می‌باشد و شناسایی و رفع مشکلات رفتاری و شخصیتی در سنین پایین تأثیر بسیاری در شکل‌گیری شخصیت سالم افراد در بزرگسالی دارد، توجه به بهداشت روان در این مرحله، حیاتی و با اهمیت است.

اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی^۱ (ADHD)، یک اختلال شایع عصب رفتاری است که در بیشتر مواقع در دوره کودکی تشخیص داده می‌شود. بر اساس کتاب راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM-5²) ۳ تا ۵ درصد کودکان مبتلا به این اختلال می‌باشند و با سه نشانه اصلی نقص توجه، بیش‌فعالی و تکانشگری مشخص می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۱۳۹۴). در کتاب DSM-5 که در سال ۲۰۱۳ منتشر شد، توصیه شده که برای تشخیص ADHD در یک کودک، نشانه‌های این اختلال باید قبل از ۱۲ سالگی و حداقل در دو موقعیت متفاوت مانند مهدکودک، مدرسه، خانه و یا هنگام ارزیابی و معاینه روان‌شناختی به مدت حداقل شش ماه مشاهده شود (همان، ۱۳۹۴).

در صورتی که در کودکی این اختلال درمان نشود، فرد در بزرگسالی از بهداشت روانی مناسبی برخوردار نخواهد بود. پیامدهای ناشی از اختلال ADHD نه تنها بهداشت روانی را در دوران کودکی مبتلایان به این اختلال مشکل می‌سازد، بلکه در بیشتر موارد، سراسر زندگی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و برای جامعه نیز هزینه‌های مادی و اجتماعی زیادی دربردارد. از جمله پیامدهای این اختلال می‌توان از مشکل‌های آموزشی، روابط ضعیف، اضطراب، افسردگی، پرخاشگری، سوء مصرف مواد، قانون‌شکنی، روابط والد فرزندی نامناسب

1. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)
2. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

و مشکلات زناشویی نام برد (مشهدی، ۱۳۹۴). به همین روی، پژوهش‌های بسیاری به درمان این اختلال در دوران کودکی پرداخته‌اند.

برای اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی درمان قطعی و خاصی بیان نشده است، روان‌شناسان و متخصصان سعی می‌کنند با استفاده از روش‌های گوناگون، علائم این اختلال را تحت کنترل درآورند. هدف درمان، کمک به کودک در جهت یادگیری بهتر و کنترل رفتار او و از طرف دیگر کمک به خانواده کودک دارای ADHD در جهت ایجاد جوی تا حد ممکن آرام است، تا کودک بتواند در آن جو خانوادگی آرام، به راحتی یاد بگیرد و خود را کنترل کند (علیزاده، ۱۳۹۳). شیوه‌های درمانی که به‌طور معمول برای درمان اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی به کار گرفته می‌شود عبارتند از: درمان دارویی و درمان غیردارویی (مداخلات روانی اجتماعی). در روش درمان دارویی، شیوه‌های درمانی مختلفی به کار برده می‌شود که عبارتند از: داروهای محرک، داروهای غیرمحرک و داروهای ضدافسردگی. با وجود فوایدی که برای دارودرمانی یاد شده است، مصرف آنها ضررهایی نیز برای کودکان دارد که نباید آنها را نادیده گرفت. داروها می‌توانند عوارض جانبی و زیان‌باری را همچون کاهش اشتها، اختلال در خواب، افزایش تحریک‌پذیری، سردرد و درد شکم ایجاد کند. این عوارض جانبی در ۲۰ تا ۵۰ درصد از کودکانی که با استفاده از این داروها تحت درمان قرار می‌گیرند بروز می‌کند. علاوه بر این عوارض، عوارضی همچون تغییرات خلق‌و‌خو و حرکت‌های غیرارادی نیز گزارش شده است (همان، ۱۳۹۳). درمان این اختلال باید برای رسیدن به دو هدف انجام گیرد: ۱. کاهش نشانه‌های اصلی اختلال ۲. بهبود عملکرد در حوزه‌های دارای اختلال. در حالی که درمان‌های دارویی ممکن است نشانه‌ها را از بین ببرد، اما بر روی یادگیری کودکان تأثیری ندارد. برخی از متون (مانند Befera, & Barkley, 1985؛ علیزاده، ۱۳۹۳) به نتایج تحقیقات اشاره دارند و یادآور می‌شوند که درمان‌های دارویی به کار گرفته شده برای کاهش نشانه‌های این اختلال، زمانی کارآمدی بیشتری خواهند داشت که با درمان‌های غیردارویی همراه گردد. به عنوان مثال از دارو نمی‌توان انتظار داشت که روابط اجتماعی و بین فردی را به این کودکان آموزش دهد یا رفتارهای والدین را اصلاح نماید و همچنین شیوه‌های کنترل رفتار در کلاس را به معلم بیاموزد (کریمی، ۱۳۹۲). مداخلات روانی اجتماعی نقش مهمی در اصلاح رفتارها و سازگاری اجتماعی این کودکان دارد. «موسسه ملی سلامت روان ایالات متحده آمریکا»^۱ درمان‌هایی که بر روی کودک انجام می‌گیرد را به عنوان یکی از روش‌های درمانی غیردارویی نام می‌برد (علیزاده، ۱۳۹۳).

چندین دهه است که صاحب‌نظران تلاش کرده‌اند الگو یا نظریه‌هایی را برای تبیین سبب‌شناسی این

1. National Institute of Mental Health(NIMH)

اختلال به‌عنوان روش درمانی مناسب آن ارائه کنند. راسل بارکلی^۱، یکی از نظریه‌پردازان و متخصصان اختلال ADHD است. او معتقد است پژوهش‌هایی که تاکنون درباره اختلال ADHD صورت گرفته، بیشتر جنبه توصیفی داشته است و در نهایت ویژگی‌های رفتاری، شناختی و اجتماعی این کودکان را معرفی می‌کند. از دیدگاه او، وجود نظریه یا الگوی سبب‌شناختی در مورد این اختلال کمک می‌کند تا پژوهش‌ها، بر یک جنبه اساسی متمرکز شوند. به همین جهت او در سال ۱۹۹۷ نظریه بازداري رفتار را ارائه کرد (Barkley, 1997) و در سال ۲۰۱۲ نظریه خود را گسترده‌تر کرد (Barkley, 2012). با توجه به اینکه مطالعه حاضر بر مبنای نظریه گسترش‌یافته او در سال ۲۰۱۲ است، از این به بعد از آن با عنوان «نظریه بارکلی» یاد می‌شود. بارکلی اعتقاد دارد مشکلات کودکان مبتلا به ADHD برخاسته از نارسایی بنیادی در توانایی‌شان برای خودکنترلی و استفاده از شش کارکرد اجرایی^۲ مغز است. او معتقد است کنش‌های اجرایی به انسان کمک می‌کند تا واقعیت و اعمال بالقوه‌ی خود در واقعیت را در ذهن شبیه‌سازی کند. شبیه‌سازی‌های ذهنی، ساختارهایی خیالی هستند که می‌توان از آن‌ها برای فکر کردن استفاده کرد. شبیه‌سازی رفتارهای فرد در ذهن و تصور پیامد آن رفتار، به فرد کمک می‌کند تا بتواند بهترین رفتار را در هنگام مواجه شدن با رویدادها داشته باشد. به‌طور خلاصه می‌توان گفت کنش‌های اجرایی اعمالی هستند که فرد برای هدایت خود بکار می‌گیرد تا خودکنترلی داشته، رفتارش هدف‌مدار باشد و بتواند پیامدهای رفتارش را در آینده پیش‌بینی کند. شش کارکرد اجرایی مطرح شده در نظریه بارکلی عبارتند از خودفرمانی توجه (خودآگاهی)^۳، خویش‌داری (بازداري اجرایی)^۴، حس کردن برای خود (حافظه کاری غیرکلامی)^۵، گفتار با خود (حافظه کاری کلامی)^۶، ارزیابی خود فرمان (هیجان/انگیزه برای خود)^۷، بازی خود (بازسازی)^۸ است (Barkley, 2012; Barkley, 2018). در ادامه به توضیح هر یک از کنش‌های اجرایی پرداخته می‌شود:

۱. خودفرمانی توجه (خودآگاهی)

اولین کنش اجرایی در نظریه بارکلی خودفرمانی توجه (خودآگاهی) است. خودآگاهی به معنای این است که فرد نسبت به حالت‌های درونی و بیرونی، خواسته‌ها و اعمال خود آگاه باشد و در نتیجه به یک درک کامل از خود برسد. به عبارت دیگر بارکلی معتقد است خودآگاهی نقطه آغاز سایر کنش‌های اجرایی است.

1. Russell Barkley
2. Executive Function
3. Self-Directed Attention (Self-Awareness)
4. Self- Restraint (Executive Inhibition)
5. Sensing to the Self (Nonverbal Working Memory)
6. Speech to the Self (Verbal working Memory)
7. Self – Directed Appraisal (Emotion/Motivation to the Self)
8. Self – Play (Reconstitution)

زیرا سایر کنش‌های اجرایی، همگی پیش‌فرض درک انسان از خود هستند؛ بدون این درک، سایر کنش‌های اجرایی انجام نمی‌گیرد (Barkley, 2018؛ بارکلی، ۱۳۹۴). نظر به اهمیت خودآگاهی در عملکرد در زندگی، سازمان بهداشت جهانی (World Health Organization (WHO), 1999) در میان ده مؤلفه اصلی مهارت زندگی، اولین مؤلفه را خودآگاهی قرار داده است و در توضیح خودآگاهی، زیرمؤلفه‌های زیر را در نظر گرفته است:

- ✓ آگاهی از نقاط قوت و ضعف، تصویر واقع‌بینانه از خود (شناخت توانایی‌ها و ناتوانایی‌های خود و به‌دست آوردن یک تصویر واقع‌بینانه از خود)؛
- ✓ آگاهی از ترس‌ها و انزجارها (پرورش اعتماد به نفس)؛
- ✓ آگاهی از خواسته‌ها و علائق و احساسات؛
- ✓ آگاهی از وظایف و نقش‌ها و مسئولیت‌ها (شناخت ارزش‌های شخصی و اجتماعی)؛
- ✓ شناخت اجزای بدن و مراقبت از آن و آشنایی با حواس پنج‌گانه؛
- ✓ پی‌بردن به خصوصیات مثبت خود و دیگران؛
- ✓ شناخت عادت‌های خویش؛
- ✓ آگاهی فرد از دانش خود.

۲. خویش‌داری (بازداری اجرایی)

دومین کنش اجرایی، بازداری اجرایی است. بازداری اجرایی، فرآیند عصب‌شناختی است که به کودک کمک می‌کند با تأخیر به یک محرک پاسخ دهد. بازداری اجرایی، سه فرایند به هم پیوسته را در بر دارد: (۱) بازداری پاسخ (۲) توقف پاسخ جاری و ایجاد فرصت درنگ در تصمیم‌گیری برای پاسخ دادن یا ادامه پاسخ (۳) بازداری از توجه به رویدادهای نامربوط و مقاومت در برابر پرت شدن حواس (کنترل تداخل) (Barkley, 1997; Barkley, 2018). بازداری اجرایی از جمله کنش‌های اجرایی است که به‌طور عمده در اوایل دوران کودکی رشد می‌کند (Davidson, Amso, Anderson & Diamond, 2006). یکی از مشکلات اصلی کودک ADHD عدم بازداری اجرایی شناخته شده است. این کودک به دلیل عدم بازداری اجرایی، در خود تنظیمی دچار اختلال است و قادر به هدفمند کردن رفتارها و پیگیری اهداف رفتاری خود نیست. به عبارت دیگر کودک ADHD قادر نیست که در موقعیت‌های مختلف به‌درستی فکر یا رفتار کند. به همین دلیل به‌طور ناگهانی و بی‌موقع به سؤال‌ها پاسخ می‌دهد و یا صحبت‌های دیگران را قطع می‌کند (Mikami, Huang, Pollack, Pfiffner, McBurnett & Hangai, 2007؛ به نقل از حکیمی‌راد، افروز، به‌پژوه، غباری بناب، ارجمندنیا، ۱۳۹۱). بارکلی نخستین کسی نیست که به نارسایی بازداری اجرایی پرداخته است؛ اما آنچه الگوی او را با سایر الگوها متمایز می‌کند، رابطه‌ای است که او میان نارسایی بازداری و اختلال در چهار کارکرد اجرایی

دیگر مورد توجه قرار می‌دهد. از دیدگاه او، کارکردهای اجرایی برای اجرای کارآمد وظایف خود به بازدارندگی اجرایی وابسته هستند. بارکلی بیان می‌کند برای هدایت کارآمد رفتار، ابتدا باید توجه انسان به سمت خود معطوف شود و به عبارت دیگر خودآگاهی به وجود آید (اولین کارکرد اجرایی که پیش‌تر به آن پرداختیم). سپس با بازدارندگی اجرایی و ایجاد فرصت درنگ توجه خود را به پیامد واکنش متمرکز کند.

۳. حس کردن برای خود (حافظه فعال غیرکلامی)

این کنش اجرایی شامل تصویرسازی ذهنی و شنوایی پنهان است. به مرور تجربه‌ها و یا بازدیدن و بازشنیدن آنچه رخ داده در ذهن خود می‌پردازد. حافظه فعال غیرکلامی به انسان قدرت گذشته‌نگری و پیش‌بینی پیامد واکنش و یا آینده را می‌دهد. بارکلی بیان می‌کند که با ذخیره‌سازی دانشی که نسبت به خود داریم و نیز رفتارهای انسان در موقعیت‌های پیشین در ذهن، انسان می‌تواند بر پایه گذشته، ادراکی از خود در حال و آینده به دست آورد. این آگاهی می‌تواند انسان را هدایت کند تا با تجسم آینده، نسبت به اتفاق‌های لحظه‌ای واکنش نشان دهد. به همین روی، اصطلاح چشم‌ذهن در این کارکرد اجرایی بکار می‌رود. به این کارکرد اجرایی، حس کردن برای خود، به معنای حس کردن آینده فرضی بر اساس گذشته‌ی تجربه شده، نیز می‌گویند (بارکلی، ۱۳۹۴؛ Barkley, 2018). به اعتقاد بارکلی حافظه فعال غیرکلامی نمی‌تواند بدون خودآگاهی و بازدارندگی اجرایی به وجود آید. از طرف دیگر، کنش‌های حافظه فعال غیرکلامی و بازدارندگی اجرایی به‌تنهایی هیچ کارکرد مهمی نخواهند داشت (Barkley, 2018).

۴. گفتار با خود (حافظه فعال کلامی)

چهارمین کنش اجرایی، حافظه فعال کلامی نام دارد. این کارکرد اجرایی توسط بدلی^۱ در سال ۱۹۸۶ طرح شده است. در کودکان، توانایی برقراری ارتباط با خود، به‌مرور رشد می‌کند. خودگویی‌های آنها در نهایت به جایی می‌رسد که با «صدای ذهن»^۲شان با خود صحبت می‌کنند. به گونه‌ای که هرگز کسی به خودگویی آنها (صدای ذهن) پی نمی‌برد. انسان می‌تواند به معنای واقعی کلمه با خود سخن بگوید، بی‌آنکه اجزای صورتش را تکان دهد و به‌طور محسوس، حنجره‌اش را فعال کند. در این فرایند، فرد همانند زمانی که سخن می‌گوید، از نواحی مربوط به گفتار در مغز استفاده می‌کند با این تفاوت که نواحی حرکتی اصلی مربوط به سخن گفتن بیرونی سرکوب می‌شوند. این گونه گفتار با خود امکان کارهایی مانند خود توصیف‌گری، خودآموزشی، پرسش از خود و همین‌طور ابداع قانون در مورد خود را فراهم می‌کند و به خودمهارى و کنترل خود کمک می‌کند (Daiz & Berk, 1992 Quoted in Barkley, 2018). بارکلی معتقد است که گفتار با

1. Baddeley

خود وسیله‌ای برای هدایت و کنترل رفتار انسان از طریق دستورات خودهدایتگر است. خودگویی به انسان کمک می‌کند که در مسیر برنامه‌ها و اهداف خود باقی بماند و زمانی که با موقعیت‌های مشابه یا با موقعیت‌های قبل مواجه می‌شود بهتر عمل کند. زیرا بر پایه تجربه مشابه، دستورالعمل‌هایی را برای پاسخ به آن، تنظیم کرده است (بارکلی، ۱۳۹۴).

۵. ارزیابی خود فرمان (هیجان / انگیزه برای خود)

توانایی بازداری اشتیاق به پاسخ‌دهی و صبر کردن، به انسان اجازه می‌دهد تا هیجان‌های خود را کنترل کند. همچنین سبب می‌شود انسان مانند یک شاهد بی‌طرف که از بیرون به قضایا نگاه می‌کند، رویدادها را به‌طور عینی، معقولانه و منطقی ارزیابی کند. آنگاه انسان می‌تواند با محتوا به گونه‌ای برخورد کند که هیجان‌ها و سوگیری‌های شخصی زیادی را در پاسخ وارد نکند. این کار باعث می‌شود که انسان در برابر یک موقعیت خاص برخورد معقولانه‌تر، کمتر احساساتی و مؤثرتر داشته باشد. به همین جهت روان‌شناسان معتقدند که انسان پیش از آنکه واکنش تندی نسبت به یک رویداد داشته باشد، لازم است تا ده بشمرد، این کار به او این فرصت را می‌دهد تا آرام شود و هیجان‌های خود را کنترل کند. همچنین، هنگامی که انسان در برابر رویدادها از پاسخ آنی بازداری کند، فرصت می‌یابد درباره آینده بیندیشد. در این صورت به‌طور خودکار با انتخاب مواجه می‌شود و این امر باعث ایجاد انگیزه درونی در او می‌شود.

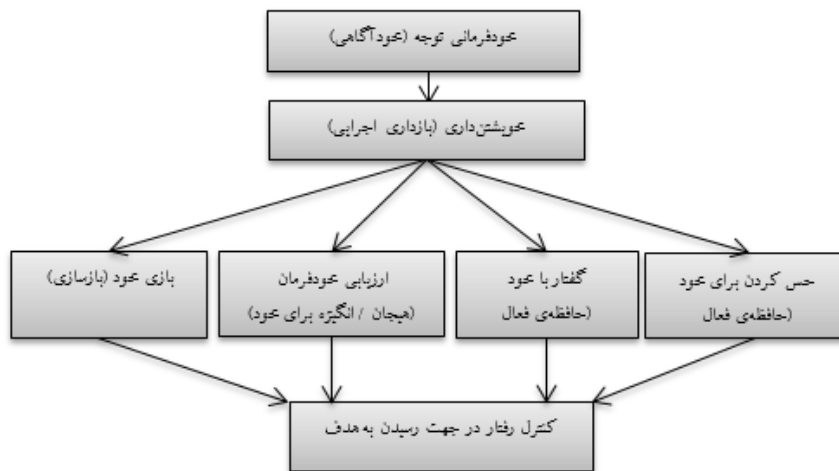
ناکامی کودکان مبتلا به ADHD در بازداری احساساتشان نسبت به دیگر کودکان هم‌سن خود، سبب می‌شود آن‌ها از نظر هیجانی افرادی نابالغ به نظر آیند. برای مثال، یک کودک هفت‌ساله مبتلا به ADHD ممکن است زمانی که درست پیش از شام از خوردن خوراکی محروم می‌شود، داد و فریاد راه بیندازد. اگرچه ممکن است این واکنش را از یک کودک چهارساله بپذیریم، اما اغلب از کودک هفت‌ساله انتظار می‌رود که قدری بتواند واکنش خشم خود را بازداری کند، آرام باشد و دلایل محرومیت از خوراکی را ارزیابی نماید (بارکلی، ۱۳۹۴). کودکان ADHD در واکنش به رویدادها، هیجان‌های شدیدتری دارند، در انتخاب پاسخ به یک رویداد، کم‌تر بی‌طرف هستند و چشم‌انداز اجتماعی اندکی دارند زیرا واکنش هیجانی اولیه‌شان را آن‌قدر به تأخیر نمی‌اندازند که دیدگاه و نیازهای دیگران را در نظر بگیرند. این کودکان توانایی اندکی در استفاده از رفتار هدایت شده و در راستای یک هدف خاص دارند. (Barkley, 2018).

۶. بازی خود (بازسازی)

ششمین و آخرین توانایی کنش اجرایی، با گفتار درونی ارتباط دارد و به دو بخش تقسیم می‌شود: ۱. توانایی تبدیل اطلاعات و پیام‌هایی که انسان دریافت می‌کند به بخش‌های کوچکتر (تجزیه) و ۲. توانایی ترکیب مجدد این بخش‌ها به پیام‌ها یا دستورالعمل‌ها به‌طور کامل جدید (ترکیب). این تجزیه و ترکیب بر روی محتویات

ذهنی انجام می‌شود که در سیستم‌های حافظه فعال نگهداری می‌شوند (حافظه فعالی غیر کلامی و حافظه فعال کلامی). در تجزیه رفتار قدیمی، به واحدهای کوچک‌تری تقسیم می‌شود. سپس این واحدها به هم پیوسته می‌شوند (ترکیب) و توالی‌های جدیدی را به وجود می‌آورند که می‌توان از آن‌ها برای حل مسئله‌ی جدید استفاده کرد. این توانایی به انسان قدرت چشمگیری برای حل مسئله و خلاقیت می‌دهد. این فرایند تنها زمانی میسر می‌شود که بازداری از پاسخ انجام گیرد. افرادی که نمی‌توانند پاسخ به آنچه در اطرافشان در حال رخ دادن است را به تأخیر بیندازند، در ساختن راه‌حل برای مشکلاتی که با آن مواجه می‌شوند، مهارت کمتری خواهند داشت. به اعتقاد بارکلی، مهارت حل مسئله یا نوآوری معطوف به هدف در کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی به خوبی دیگر کودکان به کار گرفته نمی‌شود (بارکلی، ۱۳۹۴؛ Barkley, 2018).

این شش کنش اجرایی مجموعه‌ای از ابزارهای ذهنی بشمار می‌آیند که می‌توانند در پیش‌بینی آینده به انسان کمک کنند. به عبارت دیگر، این کنش‌های اجرایی اجازه می‌دهند که فرد در موقعیت‌های مختلف، پیش از انتخاب یک پاسخ، ابتدا رفتار خود را در ذهن ارزیابی کند و پس از شبیه‌سازی پیامد آن رفتار به بررسی آنها پرداخته و در صورت اشتباه بودن آن رفتار، از انجام آن خودداری کند. در واقع نوعی یادگیری ذهنی است (Barkley, 2018). نمودار ۱، شکل مفهومی نظریه بارکلی را نشان می‌دهد. در این نمودار، ارتباط کنش‌های اجرایی مطرح در نظریه بارکلی با کنترل رفتار در جهت هدف نشان داده می‌شود.



نمودار ۱. الگوی مفهومی کنش‌های اجرایی نظریه بارکلی

همان‌طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، خودفرمانی توجه (خودآگاهی) به‌عنوان اولین کنش اجرایی و پیشگام تمامی کارکردها نمایش داده می‌شود، زیرا سایر کنش‌های مطرح شده همگی پیش‌فرض درک از خود هستند. خویش‌داری (بازداری اجرایی) و ایجاد درنگ به‌عنوان دومین کارکرد اجرایی مطرح می‌شود و همانند الگوی اصلی این نظریه، موقعیت را برای وقوع سایر کنش‌های اجرایی فراهم می‌کند و در برابر رویدادهای آنی مانند بستری است که باعث می‌شود ۴ کارکرد اجرایی دیگر که کاملاً ذهنی هستند روی دهد. در صورت استفاده از کنش‌های مطرح شده، کنترل رفتار در جهت رسیدن به هدف اتفاق می‌افتد و این امر باعث خودکنترلی کودک دارای اختلال ADHD در برابر رویدادهای آنی می‌گردد.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های بسیاری در رابطه با تأثیر آموزش کنش‌های اجرایی به کودکان ADHD در جهت کاهش نشانه‌های این اختلال انجام گرفته است و به تأثیر مثبت این آموزش‌ها اشاره شده است. برای آموزش کنش‌های اجرایی از روش‌های گوناگونی استفاده شده است (مانند مداخله آموزشی والدین (Tamm, Nakonezny, Hughes, 2015)، بازی‌درمانی (Prins & et al, 2013) و آموزش شناختی (Rapport, Orban, Kofler, & Friedman, 2013) و کتاب‌درمانی (Howard, Powell, Vasseleu, Johnstone & Melhuish, 2017)). به عقیده بارکلی (Barkley, 2018) برای آموزش و بهبود اختلال ADHD، هر چه زمان و فضای درمان نزدیک‌تر و مشابه‌تر به زندگی کودکان ADHD باشد، آموزش فایده بیشتری خواهد داشت. با توجه به آنچه گفته شد، آموزش کنش‌های اجرایی به کودکان ADHD از جمله درمان‌های غیردارویی است که می‌تواند به بهبود این اختلال کمک کند. یکی از ابزارهای آموزش به کودکان، کتاب‌درمانی و استفاده از داستان است. فرایند کتاب‌درمانی شامل سه مرحله همانندسازی، پالایش روانی و تغییر بینش می‌باشد (Piercy, 1996). در مرحله همانندسازی کودک خود را به جای قهرمان اصلی داستان تصور می‌کند و در تجربه‌ها و نگرش‌های او سهیم می‌شود. کودک در مرحله پالایش روانی می‌تواند احساس‌ها و هیجان‌های خود را همراه با شخصیت داستان بروز دهد و با کسب تجربه‌های جدید به درک و آگاهی تازه‌ای می‌رسد که این درک تازه می‌تواند به مرحله بعد کمک کرده و بینش و رفتار او را تغییر دهد (پریخ و ناصری، ۱۳۹۰). چنین تغییری از طریق هر داستانی امکان‌پذیر نیست. در کتاب‌درمانی، تنها با کمک کتاب مناسب امکان این تغییر به‌وجود می‌آید (قرنل ایاغ، ۱۳۸۳). بنابراین برای اثربخشی کتاب‌درمانی، ضروریست کتاب‌های داستانی انتخاب شوند که معیارهای کتاب مناسب را داشته باشند. در این مطالعه، کتاب‌های داستانی مناسب به کتاب‌هایی گفته می‌شود که توسط یک نهاد تخصصی مورد ارزیابی و انتخاب قرار گرفته باشد. کتاب‌های داستان مورد نظر این پژوهش از میان

کتاب‌هایی انتخاب شد که شورای کتاب کودک^۱ به عنوان کتاب منتخب معرفی کرده است. گرچه در رابطه با آموزش‌های کنش‌های اجرایی پژوهش‌هایی انجام شده است، اما کمتر پژوهشی به نقش داستان یا کتاب‌درمانی توجه داشته است. از آنجایی که پژوهش حاضر با رویکرد کتاب‌درمانی انجام می‌شود، بررسی پژوهش‌هایی که در این حوزه انجام شده است، ضروری به نظر می‌رسد. نتایج بررسی پژوهش‌های مرتبط نشان می‌دهد که برخی از پژوهش‌ها به شناسایی و معرفی کتاب‌های مناسب برای کاهش یا رفع مشکل‌های روان‌شناختی در کودکان پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها به معرفی کتاب‌های مناسب برای انواع مشکل‌های کودکان اختصاص یافته‌اند. برای نمونه کرامر و اسمیت (Kramer & Smith, 1998) به شناسایی کتاب‌های مناسب برای کاهش مشکلات روانی کودکان طلاق پرداختند. همچنین، برنز (Berns, 2004) نیز کتاب‌های داستانی مناسب برای رویارویی کودکان با مرگ و تجربه مقابله با مرگ پدر را شناسایی کرد؛ روزالسکی، استیوارت و میلر (Rozalski, Stewart & Miller, 2010) در پژوهشی با عنوان بررسی کتاب درمانی به عنوان روشی برای کمک به کودکان جهت مقابله با چالش‌های زندگی ابتدا به بررسی مؤلفه‌های مهم جهت انتخاب کتاب برای مشکلات کودکان پرداختند و سپس نمونه‌هایی از داستان‌های مناسب برای انواع مشکلات را معرفی کردند. در ایران پژوهش‌های کمی در رابطه با شناسایی داستان‌های مناسب برای کودکان انجام شده است. از نمونه این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش امین دهقان و پریخ (۱۳۸۲) اشاره کرد. در این پژوهش با تحلیل محتوای کتاب‌های برگزیده شورای کتاب کودک در گروه سنی «ب» در سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۰، داستان‌های مناسب برای کاهش یا برطرف کردن چهار مشکل روان‌شناختی (ترس، اندوه، پرخاشگری و اعتماد به نفس پایین) معرفی شدند، همچنین پریخ، قادری، سپهری و فتاحی (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی، کتاب‌های داستانی مناسبی را که پنج ناشر افق، کانون، نظر، پیدایش و قدیانی برای کودکان گروه سنی «ب» و «ج» در بازه زمانی ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۳ منتشر کرده و در دسترس بودند، بر پایه نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (REBT) شناسایی کردند. نتایج بررسی این پژوهش‌ها نشان داد که همه آن‌ها بر ضرورت انتخاب کتاب مناسب با توجه به ویژگی‌ها و مشکلات کودکان تأکید داشتند. در رابطه با تأثیر کتاب‌درمانی بر بهبود کنش‌های اجرایی به کودکان ADHD تنها یک پژوهش در ایران مشاهده شد (مرادیان، مشهدی، آقامحمدیان شهرباف و اصغری نکاح، ۱۳۹۳). این مطالعه اثربخشی قصه‌درمانی مبتنی بر کنش‌های

۱. شورای کتاب کودک سازمانی مستقل (غیردولتی و غیرانتفاعی) است که در سال ۱۳۴۱ با هدف «کمک به روند شکل‌گیری ادبیات کودکان اصیل و غنی» بنیان گذاشته شد. هر ساله گروه‌های بررسی شورای کتاب کودک که از متخصصان حوزه ادبیات کودک تشکیل می‌شوند، آثار ادبیات کودک و نوجوان منتشر شده در کشور را بر اساس معیارهای تدوین شده بررسی و ارزیابی کرده و شورا نتایج را به صورت سیاهه کتاب‌های منتخب منتشر می‌کند.

اجرائی را بر بهبود بازداری و برنامه‌ریزی/سازماندهی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی مورد سنجش قرار داد. نتایج این مطالعه نشان داد که قصه‌درمانی بر دو کنش اجرایی بهبود بازداری و برنامه‌ریزی/سازماندهی کودکان ADHD اثربخش است. مرور نوشتار نشان داد، هیچ‌یک از پژوهش‌های به‌دست آمده به کتاب‌درمانی بر پایه نظریه بارکلی در جهت بهبود کنش‌های اجرایی به کودکان ADHD توجه نکردند. بنابراین ضروری به نظر می‌رسد با انجام پژوهشی این شکاف پر شود.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، یکی از روش‌های درمان غیردارویی برای اختلال ADHD بهبود کنش‌های اجرایی به کودکان ADHD است که می‌تواند با استفاده از کتاب‌درمانی انجام گیرد، با اینکه کتاب‌درمانی می‌تواند در بهبود نشانه‌های ADHD سودمند باشد، اما تاکنون در خارج از کشور و نیز در داخل، پژوهشی شناسایی نشد که داستان‌های کودکان را بر پایه عناصر نظریه گسترش‌یافته بازداری رفتار بارکلی با رویکرد کتاب‌درمانی شناسایی و تحلیل کرده باشد. جهت بررسی همخوانی محتوای داستان‌ها با مؤلفه‌های نظریه گسترش‌یافته بارکلی پژوهش اولیه‌ای انجام شد، در این بررسی، تعداد ۵۰ داستان به صورت تصادفی از بین داستان‌های مناسب گروه سنی مورد توجه این پژوهش انتخاب شد. این داستان‌ها بر پایه سیاهه مؤلفه‌های نظریه بارکلی تحلیل محتوا و کدگذاری شد. نتایج نشان داد که داستان‌ها توانمندی لازم برای بهبود کنش‌های اجرایی را دارند. ولی مشخص نیست چه میزان داستان‌های مناسب گروه سنی «الف»، «ب» و «الف/ب» که در سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ منتشر شده‌اند و در دسترس بودند، ویژگی‌های لازم برای بهبود کنش‌های اجرایی کودکان بر پایه نظریه گسترش‌یافته بازداری رفتار بارکلی را دارند؟

روش‌شناسی پژوهش

هدف پژوهش حاضر، شناسایی میزان هم‌خوانی محتوای داستان‌های مناسب گروه سنی «الف»، «ب» و «الف/ب»، که در سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ منتشر شده و در دسترس بودند، با مؤلفه‌های نظریه بارکلی بود. انتظار می‌رود پیشنهاد‌های این پژوهش رهنمودهایی برای تولید داستان‌هایی بر پایه نظریه بارکلی و کاربرد بهینه آنها برای کودکان ADHD باشد. دستاورد این پژوهش تهیه فهرستی از کتاب‌هایی است که شامل مؤلفه‌های نظریه بارکلی است و می‌توان از آن برای برنامه کتاب‌درمانی کودکان ADHD در جهت بهبود کنش‌های اجرایی به منظور کاهش نشانه‌های این اختلال استفاده کرد. برای دستیابی به هدف، پرسش زیر برای پیشبرد پژوهش حاضر و دستیابی به هدف در نظر گرفته شد:

داستان‌های مناسب گروه سنی «الف»، «ب» و «الف/ب» که در سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ منتشر شده و در دسترس می‌باشند، کدام مؤلفه‌ها و ویژگی‌های کنش‌های اجرایی را بیشتر مورد توجه قرار داده‌اند؟

این پژوهش از نظر هدف کاربردی است و به شیوه پیمایشی و روش تحلیل محتوا انجام شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر، آن تعداد از کتاب‌های داستانی است که در سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ در گروه سنی «الف»، «ب» و «الف/ب» توسط شورای کتاب کودک به عنوان کتاب‌های منتخب معرفی شده‌اند و در مؤسسه فرهنگی هنری کیهان دانش پاژ موجود و در دسترس بوده، تشکیل می‌دهد. باید یادآور شد که به این داستان‌ها در این پژوهش داستان‌های مناسب گفته می‌شود. در پژوهش‌های کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده می‌شود. نمونه‌گیری هدفمند که به آن نمونه‌گیری غیراحتمالی، هدف‌دار یا کیفی نیز می‌گویند به معنای انتخاب هدفمند واحدهای پژوهش برای کسب دانش یا اطلاعات است. این نوع از نمونه‌گیری شامل انتخاب واحدها یا موردهای پژوهش بر مبنای هدف پژوهش است (رنجبر و دیگران، ۱۳۹۱). بنابراین در مرحله اول تمامی کتاب‌های داستانی مناسب برای گروه سنی مورد نظر پژوهش و در بازه زمانی یاد شده که در مؤسسه فرهنگی هنری کیهان دانش پاژ وجود داشت، یعنی تعداد ۳۸۲ داستان، مطالعه شد. در این مرحله نمونه‌گیری صورت نگرفت. سپس با توجه به آنچه پیشتر گفته شد، ابتدا داستان‌ها بر اساس دو دسته کلی انتخاب گردید. دسته اول شامل داستان‌هایی است که دارای مؤلفه‌های کنش‌های اجرایی خودفرمانی توجه (خودآگاهی) و خویش‌داری (بازداری اجرایی) بودند. و دسته دوم داستان‌هایی را تشکیل می‌دهد که دارای مؤلفه‌های عدم بازداری رفتار و پیامد نامطلوب آن بودند. مجموعه داستان‌هایی که در این دو دسته قرار گرفتند به عنوان نمونه هدفمند در نظر گرفته شد (۷۰ داستان). سپس دسته اول یعنی داستان‌هایی که دارای مؤلفه‌های کنش‌های اجرایی خودفرمانی توجه (خودآگاهی) و خویش‌داری (بازداری اجرایی) بودند از نظر حضور مؤلفه‌های ۴ کارکرد اجرایی دیگر نظریه بارکلی مورد بررسی قرار گرفتند.

ابزار گردآوری اطلاعات مرتبط با محتوای داستان‌ها در این پژوهش، سیاهه واری است که زیرساخت آنرا مؤلفه‌ها و ویژگی‌های نظریه بارکلی تشکیل داد. به این ترتیب که با بررسی متون مرتبط، و ۶ کارکرد اجرایی نظریه بارکلی تعیین شد. همان‌طور که اشاره شد برخی از داستان‌ها عدم بازداری رفتار داشتند، بنابراین یکی از مؤلفه‌ها نیز برای این رفتار در نظر گرفته شد. متناسب با هر یک از این مؤلفه‌ها و ویژگی‌های آنها، مصداق‌هایی در تک‌تک داستان‌ها شناسایی و بر پایه آن سیاهه واری طراحی شد. مقیاس اندازه‌گیری هر یک از مصداق‌های موجود در سیاهه واری اسمی و دو ارزشی یعنی (۰ و ۱) بود، یعنی به ازای حضور هر مصداق مرتبط با یک ویژگی در هر داستان امتیاز ۱ و به ازای نبود هر کدام امتیاز صفر در سیاهه ثبت گردید. با سنجش فراوانی ارزش‌های یک، نمره‌ای در مقیاس فاصله‌ای برای نشان دادن وضعیت هر داستان به دست آمد. به بیان دیگر، این عدد میزان حضور مؤلفه‌ها و ویژگی‌های نظریه بارکلی را در هر داستان نشان داد. بر این پایه،

داستان‌هایی که مؤلفه‌ها و ویژگی‌های بیشتری از این نظریه را در خود جای دادند، برای به کارگیری در برنامه‌های کتاب‌درمانی برای کودکان ADHD مناسب‌تر هستند. به دلیل اینکه مؤلفه‌ها و ویژگی‌های مربوطه برگرفته از نظریه گسترش یافته بازداری رفتار بار کلی بود و از متون مربوط به آن شناسایی شدند، سیاهه واری از اعتبار لازم برخوردار است. برای پرهیز از اعمال نظر شخصی در تعیین مصداق‌ها در هر داستان و برای اعتماد به ثبات اطلاعات گردآوری شده، پایایی مورد سنجش قرار گرفت. به این منظور پنج داستان که به شیوه تصادفی انتخاب شدند، در اختیار چهار ارزیاب، که دو نفر با نظریه بار کلی و نیز کودکان ADHD آشنایی داشتند و دو نفر با ادبیات کودکان کار کرده بودند و در انجام پژوهش‌های کتاب‌درمانی همکاری داشتند، قرار گرفت. با توجه به شمار ارزیابان و وجود متغیرهای اسمی از ضریب کاپای چندارزیاب فلیس^۱ استفاده شد. نتایج نشان داد که بیش از ۸۰ درصد دیدگاه ارزیابان در رابطه با حضور مؤلفه‌ها و ویژگی‌های نظریه بار کلی، که در داستان‌های نمونه شناسایی شده بود، با یکدیگر همخوانی داشت. به همین روی، اطلاعات گردآوری شده از پایایی لازم برخوردار است. در این پژوهش، با استفاده از آمار توصیفی و جدول توزیع فراوانی وضعیت حضور مصداق‌ها در هر داستان نمایش داده می‌شود. برای تحلیل محتوای داستان‌ها از نرم‌افزار مایکروسافت اکسل^۲ استفاده شد.

گزارش اطلاعات به دست آمده و ارائه یافته‌ها

از ۷۰ داستان بررسی شده، ۱۶ داستان تألیفی و ۵۴ داستان ترجمه بود. از نظر گروه سنی، همان‌طور که پیشتر توضیح داده شد، سه گروه در نظر گرفته شد. گروه سنی داستان‌های بررسی شده در نمودار ۲ نمایش داده می‌شود.



نمودار ۲. فراوانی داستان‌هایی که دارای مؤلفه‌های نظریه بار کلی بودند به تفکیک گروه‌های سنی (n=۷۰)

1. Fleiss' Kappa
2. Microsoft Excel

همان‌طور که اطلاعات نمودار ۲ نشان می‌دهد، به‌طور کلی بیشتر داستان‌ها به گروه سنی «الف/ب» اختصاص داشت. دیگر ویژگی مدنظر در انتخاب داستان‌ها زمان انتشار آنها بود.

پاسخ به پرسش پژوهش

داستان‌های مناسب گروه سنی «الف»، «ب» و «الف/ب» که در سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ منتشر شده و در دسترس می‌باشند، چه مؤلفه‌ها و ویژگی‌های کنش‌های اجرایی را بیشتر مورد توجه قرار داده‌اند؟

هدف از طراحی این پرسش شناسایی مؤلفه‌های نظریه بار کلی در داستان‌های بررسی شده است. در صورتی که کودک با این مؤلفه‌ها در داستان آشنا شود می‌تواند الگوهای رفتاری مناسب یا نامناسب را که در نتیجه استفاده از کنش‌های اجرایی و عدم استفاده از آنها است شناسایی کند. بر پایه آنچه پیش‌تر بیان شد، در مرحله اول ابتدا داستان‌ها در دو دسته کلی قرار گرفت:

دسته اول: داستان‌هایی که شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی با خودآگاهی و بازداری اجرایی که پیش‌شرط اجرای ۴ کارکرد اجرایی دیگر است، خودکنترلی دارد و به پیامد مطلوب می‌رسد.

دسته دوم: داستان‌هایی که شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی عدم بازداری رفتار دارد و پیامد نامطلوب را تجربه می‌کند.

نتیجه بررسی داستان‌ها در این رابطه در جدول ۱ نشان داده می‌شود.

جدول ۱. فراوانی داستان‌ها در دو دسته کلی (n=۷۰)

داستان‌ها	فراوانی
دسته اول: دارای خودآگاهی و بازداری رفتار	۵۳
دسته دوم: عدم بازداری رفتار	۱۷

همان‌طور که اطلاعات جدول ۱ نشان می‌دهد ۵۳ داستان از داستان‌های تحلیل شده در یک مرحله‌ای (در ابتدا، پس از تجربه نامناسب عدم بازداری رفتار و یا توسط یکی شخصیت‌های داستان به‌جز شخصیت اصلی) مؤلفه‌های خودآگاهی و بازداری اجرایی وجود دارد. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، این مؤلفه‌ها پیش‌شرط بهره‌گیری از ۴ کارکرد اجرایی دیگر نظریه بار کلی است. ولی در ۱۷ داستان، کنش‌ها اجرایی مشاهده نشد،

ولی شخصیت داستان با رویداد آنی مواجهه شد، ولی بازداری رفتار نداشت. لازم به یادآوری است که هدف از انتخاب داستان‌های گروه دوم این است که کودک ADHD به پیامدهای منفی عدم بازداری رفتار آگاه شود. بنابراین فقط داستان‌هایی در این گروه قرار گرفت که شخصیت داستان عدم بازداری رفتار داشته و پیامد نامطلوب آن نیز در داستان بیان شده باشد. در خواندن این داستان‌ها باید تسهیل‌گر به کودکان کمک کند تا به علت عدم موفقیت شخصیت داستان، یعنی عدم بازداری رفتار پی ببرند و از طریق همانندسازی، به مشکلات رفتاری خود آشنا شوند. اطلاعات جدول ۱ نشان داد تعداد بیشتر داستان‌های بررسی شده (۵۳) در گروه اول، یعنی داستان‌هایی که مصداق‌های مرتبط با مؤلفه‌های کنش‌های اجرایی نظریه بار کلی در آنها مشاهده شده است قرار می‌گیرند. همان‌طور که پیش‌تر بیان شد در نظریه بار کلی، شش کارکرد اجرایی خودفرمانی توجه (خودآگاهی)، خویشنداری (بازداری اجرایی)، حس کردن برای خود (حافظه فعال غیر کلامی)، گفتار با خود (حافظه فعال کلامی)، ارزیابی خود فرمان (هیجان/ انگیزه برای خود) و بازی خود (بازسازی) مطرح شد. به منظور شناسایی فراوانی حضور مصداق‌های مرتبط با کنش‌های اجرایی نظریه بار کلی در داستان‌های دسته اول (یعنی، ۵۳ داستان)، این داستان‌ها به صورت عمیق‌تر تحلیل شد. جدول ۲، میزان حضور مصداق‌های مرتبط با هریک از کنش‌های اجرایی شناسایی شده در این داستان‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. فراوانی و فراوانی نسبی میزان حضور مصداق‌های مرتبط با کنش‌های اجرایی در داستان‌های دسته اول (n=۵۳)

کارکرد اجرایی	فراوانی
خودفرمانی توجه (خودآگاهی)	۵۳
خویشنداری (بازداری اجرایی)	۵۳
حس کردن برای خود (حافظه کاری غیر کلامی)	۱۶
گفتار با خود (حافظه کاری کلامی)	۱۰
ارزیابی خود فرمان (هیجان/ انگیزه برای خود)	۴۰
بازی خود (بازسازی)	۴۴

اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد فراوانی حضور مصداق‌های مرتبط با هر یک از کنش‌های اجرایی در داستان‌ها متفاوت است. در این میان، کنش‌های اجرایی حافظه فعال غیر کلامی و کلامی کمترین فراوانی را به خود اختصاص دادند. باید یادآور شد که در یک داستان، ممکن است مصداق‌های چند کنش اجرایی وجود داشته باشد، بنابراین جمع فراوانی‌ها بیش از تعداد داستان‌های بررسی شده (یعنی ۵۳ داستان) می‌باشد. مطالعه داستان‌های دسته‌ی اول نشان داد در این داستان‌ها برای بهبود کنش‌های اجرایی سه الگو وجود دارد. در ادامه به تحلیل و بررسی این الگوها پرداخته می‌شود.

الگوی اول: داستان‌هایی که شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی ابتدا عدم بازداری رفتار دارد ولی بعد متوجه اشتباه خود می‌شود و با انجام کنش‌های اجرایی به پیامد مطلوب می‌رسد.

الگوی دوم: داستان‌هایی که شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی از همان ابتدا کنش‌های اجرایی را انجام می‌دهد و به پیامد مطلوب می‌رسد.

الگوی سوم: داستان‌هایی که شخصیت (های) داستان در مقابل رویداد آنی عدم بازداری رفتار را نشان می‌دهد ولی در مقابل، شخصیت (های) دیگر داستان کنش‌های اجرایی دارند و پیامد مطلوبی را تجربه می‌کنند. جدول ۳ فراوانی و فراوانی نسبی داستان‌ها در هر یک از الگوهای شناسایی شده را نشان می‌دهد.

جدول ۳. داستان‌های مورد بررسی به تفکیک الگوی به کارگیری مؤلفه‌های کنش‌های اجرایی در نظریه بار کلی (n=۵۳)

نوع داستان	الگوها	فراوانی
داستان‌هایی که دارای خودآگاهی و بازداری رفتار هستند	الگوی اول	۳۶
	الگوی دوم	۹
	الگوی سوم	۸

همان‌طور که اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد بیشترین فراوانی داستان‌ها (۳۶ مورد) شامل داستان‌هایی است که شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی ابتدا عدم بازدارندگی رفتار دارد و به نتیجه نامطلوب می‌رسد، سپس متوجه اشتباه خود شده و با اجرای کنش‌های اجرایی به پیامد مطلوب می‌رسد. از آنجایی که پیامدهای عدم استفاده از کنش‌های اجرایی و نیز استفاده از کنش‌های اجرایی را می‌توان در یک داستان مشاهده کرد، این داستان‌ها می‌توانند درک و بینش مناسبی به کودک در رابطه با اهمیت و لزوم به‌کارگیری کنش‌های اجرایی نشان دهند. کودک با خواندن داستان و همانندسازی خود را در جای شخصیت داستان می‌بیند و این فرصت را پیدا می‌کند تا رویدادهای داستان را تجربه کند. این چنین تجربه‌هایی اگر به آگاهی او کمک کند و شناخت او را تحت تأثیر قرار دهد، بینش جدیدی را در او شکل خواهد داد (Koopman, 2011). برای درک بهتر محتوای چنین داستان‌هایی و شناسایی مصداق‌های این الگو، داستان «کیف بنفش لی لی» به‌عنوان نمونه تحلیل می‌شود.

لی لی مدرسه را خیلی دوست داشت. همه چیزش را کتاب‌ها، نیمکت‌ها و از همه مهم‌تر معلمش را خیلی دوست داشت. همه بچه‌ها به‌ویژه لی لی شیفته معلم بودند و دوست داشتند وقتی بزرگ می‌شوند معلم شوند. یک روز لی لی یک کیف بنفش که وقتی در آن‌را باز می‌کرد آهنگ می‌نواخت، یک عینک، که آخر هفته خریده بود و از داشتن آن‌ها خیلی خوشحال بود، و چند تا پنج سنتی را به مدرسه آورد؛ اما آقای معلم به او گفت باید تا پایان زمان کلاس صبر کند و بعد از تمام شدن کلاس آن‌ها را به دوستانش نشان دهد و حواس بچه‌ها را پرت نکند (رویداد آنی)؛ اما لی لی که خیلی هیجان‌زده بود و می‌خواست زودتر بچه‌ها وسایلش را ببینند، ناراحت شد و با معلمش لجبازی کرد و وسایل جدیدش را به هم‌کلاسی‌های خود نشان داد و حواس آنها را پرت کرد (عدم بازدارندگی رفتار). آقای معلم ناراحت شد و وسایل لی لی را گرفت و به او گفت زنگ آخر آن‌را به تو خواهم داد. لی لی از این اتفاق خیلی ناراحت شد. آنقدر که احساس کرد دیگر دوست ندارد معلم شود و از آقای معلم بدش می‌آمد. او آن روز حتی از خوراکی‌های آقای معلم هم چیزی نخورد و نقاشی‌ای از آقای معلم با چهره‌ای زشت کشید و زیر آن نوشت آقای معلم به خاطر سرقت باید تحت تعقیب قرار بگیرد و آن‌را در کیف او انداخت (عدم بازدارندگی رفتار). در همین زمان آقای معلم آمد و وسایل لی لی را به او داد و گفت این‌ها خیلی زیبا هستند، می‌توانی آن‌ها را به مدرسه بیاوری به شرطی که قوانین را رعایت کنی. لی لی با ناراحتی وسایلش را گرفت و سریع به خانه رفت. زمانی که در کیفش را باز کرد متوجه شد که آقای معلم یک نامه برای او نوشته که: می‌دانم امروز برایت روز خیلی سختی بود، اما فردا روز بهتری خواهد بود. دل لی لی با دیدن نامه معلمش زیرورو شد و گریه‌اش گرفت و خیلی حس بدی پیدا کرد - حس پشیمانی از کاری که انجام داده است - (خودفرمانی توجه خود آگاهی). لی لی تصمیم گرفت بجای تماشای کارتون مورد علاقه‌اش روی صندلی تکی اتاقش بنشیند - تصاویر داستان نشان می‌دهد که لی لی روی صندلی نشسته و فکر می‌کند - (خویش‌داری (بازدارندگی اجرایی)). آن شب لی لی برای معلمش نقاشی جدیدی کشید و یک داستان برای او نوشت. در داستان لی لی نوشته که بسیار متأسفم (ارزیابی خود فرمان (هیجان/انگیزه برای خود)). صبح روز بعد لی لی نقاشی، نامه و خوراکی‌های خوشمزه را به آقای معلم داد و از او عذرخواهی کرد. لی لی و معلمش تصمیم گرفتند نقاشی بدی که روز قبل لی لی در کیف آقای معلم انداخته بود را دور بیندازند (بازی خود (بازسازی)).

همان‌طور که بیان شد و در تحلیل مشاهده می‌شود، در این داستان مصداق‌های ۴ مؤلفه‌های کارکرد

اجرایی نظریه بارکلی مشاهده می‌شود.

الگوی دوم

در داستان‌های الگوی دوم (۹ مورد)، شخصیت داستان در مواجهه با رویداد آنی بازداری رفتار دارد و با اجرای کنش‌های اجرایی نظریه بارکلی، رفتار خود را کنترل کرده و به نتیجه مطلوب می‌رسد. به عنوان یک نمونه، برای درکی روشن از شیوه تحلیل، داستان «باهوش‌ترین کرم ابریشم دنیا» شرح داده می‌شود.

پرنده‌ی بزرگ سیاهی یک کرم ابریشم پیدا کرد و در یک شیشه گذاشت و در را بست و تصمیم گرفت آنرا فردا صبح آن روز بخورد (رویداد آنی). کرم ابریشم که خیلی ترسیده بود هر چه تلاش کرد نتوانست در شیشه را به سمت بالا هول بدهد و باز کند (خودفرمائی توجه (خودآگاهی)). حشرات دیگر هم نتوانستند به کرم ابریشم کمک کنند. کرم ابریشم فکر کرد- که چگونه می‌تواند از چنگ پرنده سیاه نجات پیدا کند (حس کردن برای خود (حافظه کاری غیر کلامی)). با خود گفت من باید باهوش باشم (گفتار با خود (حافظه کاری کلامی)). تمام شب کرم ابریشم کوچولو به این فکر کرد که چطور می‌تواند از دست پرنده نجات پیدا کند (حس کردن برای خود (حافظه کاری غیر کلامی)) و ارزیابی خود فرمان (هیجان/انگیزه برای خود)). صبح روز بعد پرنده سیاه آمد تا کرم ابریشم را بخورد. کرم به او گفت اینقدر نادان نباش (بازداری رفتار)، من فردا صبح حتماً چاق‌تر و خوشمزه‌تر می‌شوم. برای من برگ‌های ترد بیاور (بازی خود (بازسازی))، پرنده سیاه برای او برگ آورد کرم ابریشم برگ‌ها را خورد و به پرنده گفت فردا حتماً من چاق‌ترین کرم ابریشم دنیا می‌شوم تو می‌توانی من را به دوستان نشان بدهی. پرنده که خیلی خوشحال شده بود رفت تا برگ‌های بیشتری جمع کند، به دوستانش گفت من فردا می‌خواهم چاق‌ترین کرم ابریشم دنیا را به شما نشان بدهم و بعد آنرا بخورم. صبح روز بعد کرم ابریشم گفت من هنوز زیباترین کرم ابریشم دنیا نشدم، اگر یک هفته صبر کنی من به یک موجود زیبا تبدیل می‌شوم و تو می‌توانی من را به دوستان نشان بدهی و آنها به تو حسودی خواهند کرد (بازی خود (بازسازی)). پرنده به دوستانش گفت بروید و یک هفته دیگر بیایید. در طول آن یک هفته کرم ابریشم تبدیل به پيله و بعد پروانه‌ای زیبا شد. پروانه دید که دوستان پرنده سیاه به سمت او می‌آمدند، با خود گفت، من قبلاً یک کرم ابریشم باهوش بودم و الان هم باید یک پروانه باهوش باشم (گفتار با خود (حافظه‌ی فعال کلامی)). به آرامی زیر برگ‌های خشک داخل شیشه پنهان شد (بازی خود (بازسازی)). پرنده سیاه هر چه شیشه را نگاه کرد کرم ابریشم را ندید، به دوستانش گفت او فرار کرده است! دوستانش حرف او را باور نکردند و به دنبال او رفتند و گفتند که تو دروغگو هستی. پروانه که تنها شده بود از شیشه آمد بیرون و بال‌های آبی رنگش را باز کرد و پرواز کرد و رفت.

الگوی سوم

در داستان‌های الگوی سوم (۶ مورد) شخصیت (های) داستان در برخورد با رویداد آنی و استفاده از کنش‌های اجرایی نظریه بارکلی، رفتار خود را کنترل نکرده و پیامد نامناسبی را تجربه می‌کند. از طرف دیگر، شخصیت (های) دیگر داستان بازداری از خود نشان می‌دهند. این رفتار آنها آموزنده است. تحلیل یک نمونه از داستان‌ها تصویر بهتری از این الگو می‌دهد.

موش کوچولو و دوستانش کلاغ و موش کور و قورباغه با هم توپ‌بازی می‌کردند. ریکو پشت بوته‌ها قایم شده بود و بازی آنها را تماشا می‌کرد. ناگهان توپ به سمت بوته‌ها رفت و به دفعه ریکو آمد و توپ آنها را بدون اجازه برداشت و با خود برد هر چه بقیه فریاد زدند که توپمان را پس بده، ولی ریکو به راه خودش ادامه داد (عدم بازداری شخصیت اول). موش کوچولو و

دوستانش حسایی ناراحت و عصبانی شدند. مولی گفت من یو می کشم و خانه‌اش را پیدا می‌کنم. آنها خانه ریکو را پیدا کردند. هر چه در زدند کسی در را باز نکرد. شب همه بچه‌ها ناراحت و عصبانی بودند. در این میان تنها مکس بود که چیزی نگفت و در فکر بود (بازداری اجرایی). فردای آن روز دوباره موش کوچولو و دوستانش به خانه ریکو رفتند. مادر ریکو در را باز کرد. بچه‌ها گفتند که ما به دنبال توپمان آمدیم. مادر ریکو او را صدا زد. ناگهان توپ از داخل خانه به سمت بچه‌ها قل خورد. مکس توپ را گرفت. بچه‌ها گفتند مکس بیا برویم، ولی او که فکری به ذهنش رسید همان‌جا ایستاد (ارزیابی خود فرمان (هیجان/ انگیزه برای خود))، سپس توپ را به داخل خانه ریکو قل داد و به او گفت چرا نمی‌آیی با ما بازی کنی؟ اگر دوست داشتی با توپ به چمنزار بیا (بازی خود (بازسازی)). دوستان مکس به خاطر این کار او را سرزنش کردند و به چمنزار رفتند. مکس گفت شاید هم خیلی زود دوباره توپ را ببینیم. او شاد و سوت‌زنان به سمت چمنزار راه افتاد (خود آگاهی). ناگهان ریکو سر رسید در حالی که توپ زیر بغلش بود. مکس به او خوش آمدگویی کرد و گفت می‌آیی با ما بازی کنی؟ البته باید خیلی مراقب همدیگر باشیم، مولی خوب نمی‌بیند، فردی نمی‌تواند خوب بشنود، هنری از همه چیز می‌ترسد و من هم نمی‌توانم خوب راه بروم. ریکو کمی فکر کرد (بازداری اجرایی) و گفت. بله من خیلی قوی هستم پس بهتر است من دروازه‌بان باشم (خود آگاهی). آنها باهم بازی کردند و شب بچه‌ها گفتند این توپ مال همه ما است و یکی برای همه کافی است. هر کس که بخواهد می‌تواند توپ را امشب با خودش ببرد و فردا صبح برای بازی بیاورد.

همان‌طور که بیان شد، الگوهای متنوعی در رابطه با بهبود کنش‌های اجرایی به کودکان در داستان‌ها شناسایی شد. با توجه به اینکه کودکان از پیشینه تجربی متفاوتی برخوردار هستند و شخصیت‌های گوناگونی دارند و همچنین در برابر رویدادها رفتارهای متفاوتی نشان می‌دهند، می‌توان متناسب با شخصیت و ویژگی‌های کودکان از الگوهای داستان‌های شناسایی شده برای بهبود کنش‌های اجرایی به کودکان ADHD استفاده کرد. همچنین از آنجایی که کودکان تنوع طلب هستند و همین تنوع در ارائه یک موضوع می‌تواند به گسترش بینش آنها و درک بهتر کمک کند، می‌توان از داستان‌ها با الگوهای متفاوت استفاده کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داد، میزان حضور کنش‌های اجرایی در داستان‌ها متفاوت است. بر این پایه و با توجه به هدف پژوهش پیش‌رو که به توانمندی داستان‌ها در بهبود کنش‌های اجرایی از دیدگاه بارکلی می‌پردازد، داستان‌ها را می‌توان با توجه به واکنش شخصیت داستان به رویدادهای آنی در ابتدا به دو دسته کلی تقسیم کرد.

۱. داستان‌هایی که شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی بازداری رفتار دارد و کنش‌های اجرایی نظریه بارکلی را انجام می‌دهد.

۲. داستان‌هایی که شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی عدم بازداری رفتار دارد و پیامد نامطلوبی را تجربه می‌کند.

در دسته نخست، در روند داستان کنش‌های اجرایی را می‌توان مشاهده کرد. گرچه که ممکن است در ابتدا شخصیت داستان عدم بازداری داشته باشد، ولی تغییر در ۱ و نشان داده می‌شود. در این داستان‌ها ۳ الگوی متفاوت از کاربرد کنش‌های اجرایی مشاهده شد. این الگوها شامل موارد زیر است:

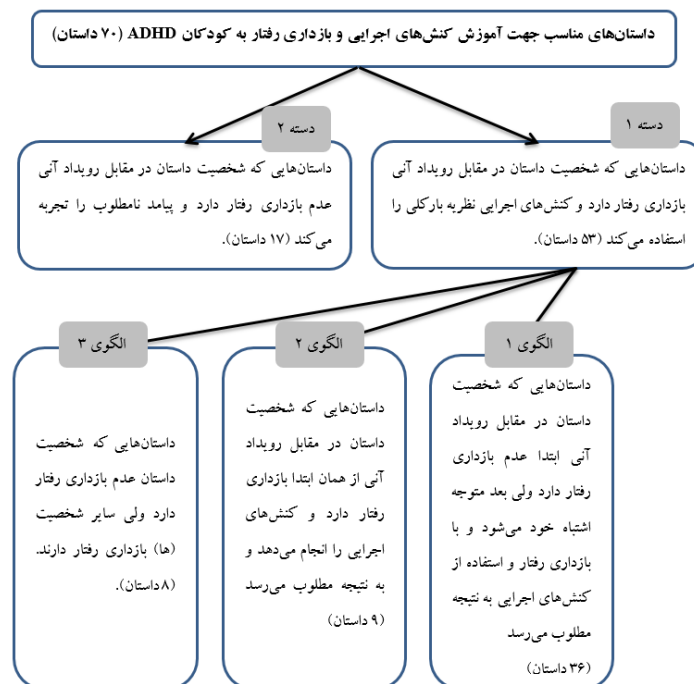
۱. داستان‌هایی که شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی ابتدا عدم بازداری رفتار دارد، ولی بعد متوجه اشتباه خود می‌شود و با بازداری رفتار و انجام کنش‌های اجرایی به نتیجه مطلوب می‌رسد.

۲. داستان‌هایی که شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی از همان ابتدا بازداری رفتار دارد و کنش‌های اجرایی را انجام می‌دهد و به نتیجه مطلوب می‌رسد.

۳. داستان‌هایی که یک شخصیت داستان در مقابل رویداد آنی عدم بازداری رفتار دارد ولی شخصیت (های) دیگر داستان بازداری رفتار را نشان می‌دهد.

نمودار ۳، تقسیم‌بندی داستان‌ها بر پایه نظریه بار کلی جهت بهبود بازداری رفتار به کودکان ADHD را

نشان می‌دهد.



نمودار ۳. تصویری از چگونگی حضور مؤلفه‌های نظریه بار کلی در داستان‌ها

اطلاعات جدول ۲ نشان داد، از میان ۷۰ داستان که به شیوه نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند، در ۱۷ داستان شخصیت داستان با عدم بازداری پیامد نامطلوبی را تجربه می کند. این داستان ها با توجه به اینکه پیامدهای نامطلوب عدم بازداری را به کودک نشان می دهد می تواند برای آموزش اهمیت و اثربخشی مناسب بازداری رفتار به کودکان ADHD سودمند باشد. همچنین اطلاعات جدول ۲ نشان داد که در ۵۳ داستان دارای کنش های اجرایی خود آگاهی و بازداری رفتار بودند. مطالعه و بررسی عمیق تر این داستان ها نشان داد افزون بر اینکه میزان حضور کنش های اجرایی در داستان متفاوت است، این داستان ها برای نشان دادن کنش های اجرایی از الگوهای متفاوتی استفاده کردند. در ۳۶ داستان شخصیت داستان پس از مواجه شدن با رویداد آنی ابتدا عدم بازداری رفتار نشان می دهد و پیامد نامطلوب آن را نیز تجربه کرد، سپس در روند داستان به خود آگاهی رسیده و کارکرد اجرایی بازداری رفتار را نشان می دهد. گرچه میزان حضور سایر کنش های اجرایی در این داستان ها متفاوت است، در نهایت شخصیت داستان پی به ضرورت استفاده از کنش های اجرایی می برد و پیامد مطلوب آن را نیز تجربه می کند. به همین دلیل، این داستان ها برای کودکان ADHD مناسب است. زیرا با خواندن این داستان ها و مقایسه پیامد هر یک از این روش ها، آنها بهتر به ضرورت و اهمیت استفاده از کنش های اجرایی پی می برند. از میان ۵۳ داستان، در ۹ داستان، شخصیت اصلی از همان ابتدا با اجرای کنش های اجرایی به نتیجه مطلوب می رسد. در همه این داستان ها کنش های اجرایی خود آگاهی و بازداری اجرایی شناسایی شد ولی سایر کنش های اجرایی با فراوانی متفاوت در آنها مشاهده گردید. الگوی سوم، داستان هایی است که شخصیت داستان ابتدا عدم بازداری نشان می دهد ولی شخصیت (های) دیگر بازداری رفتار دارند. این گونه داستان ها از این جهت دارای اهمیت هستند که به کودک آموزش می دهند در مقابل افرادی که عدم بازداری رفتار دارند چگونه می توانند با اجرای کنش های اجرایی تعامل بهتری داشته باشند و پیامد مطلوبی را تجربه کنند. نتایج پژوهش مرادیان و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که قصه درمانی بر دو کنش اجرایی بازداری و برنامه ریزی / سازماندهی کودکان ADHD اثربخش است. همچنین نتایج پژوهش های امین دهقان و پریخ (۱۳۸۲)، پریخ و مجدی (۱۳۸۸) نیز نشان داد که انتخاب کتاب مناسب و مرتبط با مشکل کودک، امکان همانندسازی کودک با شخصیت داستان و افزایش آگاهی را به وجود می آورد. افزایش شناخت کودک درباره مشکل خود، به بهبود مشکل و اصلاح رفتار او کمک می کند. بر این پایه و در پاسخ به مسئله پژوهش می توان نتیجه گرفت که داستان هایی که معیارهای کتاب مناسب را دارند و مصداق های مرتبط با ویژگی ها و مؤلفه های نظریه بارکلی در آنها شناسایی شد، توانمندی آنها را دارند تا کودکان ADHD را با شخصیت داستان، در تمامی فراز و نشیب ها همراه کنند و این همانندسازی می تواند موجب افزایش شناخت کودک از مشکل خود و در نهایت اصلاح رفتار او گردد. پیوست ۱ نمونه هایی

از داستان‌های مناسب جهت آموزش کنش‌های اجرایی و بازداری رفتار به کودکان (ADHD) را به تفکیک الگوهای حضور عناصر و مؤلفه‌های نظریه بار کلی نشان می‌دهد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

با توجه به آنچه مطرح شد، می‌توان نتیجه گرفت با فراهم کردن و ارائه داستان‌های مناسب برای کودکان ADHD، در جهت بهبود کنش‌های اجرایی به آنها می‌توان انتظار داشت نشانه‌های این اختلال در آنها کمتر شود. بنابراین در کتابخانه‌های عمومی و مهدکودک‌ها، مدارس و کلینیک‌های روان‌شناسی استفاده از داستان یا کتاب‌های داستان مناسب با رویکرد کتاب‌درمانی می‌تواند به کاهش مشکل کودکان ADHD کمک کند. به همین روی توصیه می‌شود کتابداران و روان‌شناسان با آگاهی از نتایج این پژوهش از داستان‌های توصیه شده برای کتاب‌درمانی کودکان ADHD در جهت کاهش نشانه‌های این اختلال استفاده کنند. نتایج این پژوهش بستر مناسبی برای پژوهش‌های تجربی به وجود می‌آورد. داستان‌های شناسایی شده می‌تواند به صورت تجربی مورد استفاده قرار گیرد و نتایج میزان کاربردپذیری آنها را نشان دهد.

منابع

- امین دهقان، نسربین؛ پریرخ، مهری (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتاب‌های داستانی مناسب کودکان در گروه سنی ۵ تا ۱۰ با رویکرد کتاب درمانی. کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۶ (۴)، ۵۱-۷۴. بازیابی شده در ۲۵ دی ۱۳۹۸ از <http://ensani.ir/fa/article/download/246436>
- انجمن روان‌پزشکی آمریکا (۱۳۹۴). راهنمای تشخیص و آماری اختلال‌های روانی DSM-5 {دی. اس. ام. ۵-هامایاک آوادیس یانس و داود عرب قهستانی، مترجمان؛ حسن هاشمی میناآباد، ویراستار. تهران: رشد.
- بارکلی، راسل (۱۳۹۴). راهنمای جامع مدیریت اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی: آنچه والدین لازم است بدانند/ویرایش سوم ۲۰۱۳. ترجمه علی مشهدی، فائزه رئیس‌المحدثین و زهرا حسین زاده ملکی، مشهد: زرین کلک آفتاب.
- پریرخ، مهری و مجدی، زهرا. (۱۳۸۸). داستان‌ها: ابزاری برای کاهش مشکلات روانشناختی کودکان (اعتماد به نفس، اندوه، پرخاشگری، ترس). تهران: کتابدار.
- پریرخ، مهری و ناصری، زهرا (۱۳۹۰). بررسی تأثیر برنامه‌های کتاب‌درمانی بر کاهش پرخاشگری کودکان. مطالعات ادبیات کودک. DOI: [10.22099/jcls.2012.443](https://doi.org/10.22099/jcls.2012.443), ۳۳-۶۰, (۱)۲
- پریرخ، مهری؛ قادری، بهار؛ سپهری شاملو، زهره؛ فتاحی، رحمت‌الله. (۱۳۹۷). توانمندی داستان‌ها در تحول شناختی کودکان گروه سنی «ب» و «ج» بر پایه نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (REBT). پژوهش‌های نظری و کاربردی در علم اطلاعات و دانش‌شناسی، ۷ (۲)، ۱۶۱-۱۸۸. DOI: <https://doi.org/10.22067/rjis.v7i2.61843>
- حکیمی‌راد، الهام؛ افروز، غلامعلی؛ به‌پژوه، احمد؛ غباری بناب، باقر؛ ارجمندنی، علی اکبر (۱۳۹۱). طراحی برنامه مداخله‌ای مبتنی بر آموزش بازداری پاسخ و بررسی اثربخشی آن بر نشانه‌های اختلال نارسایی توجه - فزون کنشی. فصلنامه افراد استثنایی، ۴ (۱۶)، ۷۵-۹۴. بازیابی شده در ۲۰ مهر ۱۳۹۸ از http://jpe.atu.ac.ir/article_1437_d5077618a20ab8bac34232d32e74a7ac.pdf

رنجبر، هادی، حق دوست، علی اکبر، صلصالی، مهوش، خوشدل، علیرضا، سلیمانی، محمدعلی و بهرامی، نسیم (۱۳۹۱). نمونه گیری در پژوهش های کیفی: راهنمایی برای شروع. مجله دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران. ۱۰ (۳). ۲۵۰-۲۳۸.

دریافت ۱۰ دی ۱۳۹۷ از <https://www.sid.ir/FileServer/JF/69513913909.pdf>

علیزاده، عبدالله (۱۳۹۳). راهنمای علمی درمان بیش فعالی و نارسایی توجه: ویژه ی والدین و مربیان. تهران: ورا دانش.
قرنل ایاغ، ثریا (۱۳۸۳). ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن (مواد و خدمات کتابخانه ای برای کودکان و نوجوانان). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).

کریمی، علی (۱۳۹۲). چگونه با کودکان و نوجوانان بی دقت و پر تحرک رفتار کنیم؟: راهنمای عملی برای والدین و معلمان در تشخیص و درمان اختلال کاستی توجه / فزون کنشی. تهران: دانژه

مرادیان، زهرا، مشهدی، علی، آقامحمدیان شریاف، حمیدرضا و اصغری نکاح، سیدمحسن (۱۳۹۳). اثربخشی قصه درمانی مبتنی بر کنش های اجرایی بر بهبود بازداری و برنامه ریزی/سازماندهی دانش آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی.

روانشناسی مدرسه، ۳(۲). ۱۸۶-۲۰۴. دریافت ۲۰ آبان ۱۳۹۶ از <https://profdoc.um.ac.ir/articles/a/1036604.pdf>

مشهدی، علی (۱۳۹۴). اداره کودک مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی (ADHD)، سمپوزیوم یک روزه تکامل و اختلالات آن در کودکان، مشهد، بیمارستان قائم (عج)، تالار شهید چمران، تاریخ: ۱۳۹۴/۱۱/۲۹. بازایی شده در ۲ شهریور ۱۳۹۷ از <https://profdoc.um.ac.ir/articles/a/1055420.pdf>

- Befera, M. S., & Barkley, R. A. (1985). Hyperactive and normal girls and boys: Mother-child interaction, parent psychiatric status and child psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(3), 439-452. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1985.tb01945.x>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New Yourk: Guilford press.
- Barkley, R. A. (2018). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, Fourth Edition: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York. uilford Publications. Chapter 16.
- Berns, C. F. (2004). Bibliotherapy: Using books to help bereaved children. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 48(4), 321-336. <https://doi.org/10.2190/361D-JHD8-RNJT-RYJV>
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Howard, S. J., Powell, T., Vasseleu, E., Johnstone, S., & Melhuish, E. (2017). Enhancing preschoolers' executive functions through embedding cognitive activities in shared book reading. *Educational Psychology Review*, 29(1), 153-174. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9364-4>
- Kramer, P. A., & Smith, G. G. (1998). Easing the pain of divorce through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 89-94. <https://doi.org/10.1023/A:1022951212798>
- Koopman, E. M. (2011). Predictors of insight and catharsis among readers who use literature as a coping strategy. *Scientific Study of Literature*, 1(2), 241-259. DOI: <https://doi.org/10.1075/ssol.1.2.04koo>
- Piercy, B. A. (1996). A content analysis and historical comparison of bibliotherapy research. Retrieved June 23, 2015, from <http://eric.ed.gov/?id=ED413930> Randolph
- Prins, P. J., Brink, E. T., Dosis, S., Ponsioen, A., Geurts, H. M., De Vries, M., & Van Der Oord, S. (2013). "Braingame Brian": toward an executive function training program with game elements for children with ADHD and cognitive control problems. *GAMES FOR*

- HEALTH: Research, Development, and Clinical Applications, 2(1), 44-49.
<https://doi.org/10.1089/g4h.2013.0004>
- Rapport, M. D., Orban, S. A., Kofler, M. J., & Friedman, L. M. (2013). Do programs designed to train working memory, other executive functions, and attention benefit children with ADHD? A meta-analytic review of cognitive, academic, and behavioral outcomes. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 1237-1252.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.08.005>
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37.
<https://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516558>
- Tamm, L., & Nakonezny, P. A. (2015). Metacognitive executive function training for young children with ADHD: A proof-of-concept study. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 7(3), 183-190. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12402-014-0162-x>
- World Health Organization (WHO)(1999).Programing For Adolescent Health Development.WHO Technical Report Series 886.Geneva. Retrieved June 22, 2015, from <https://b2n.ir/795567>

An Investigation into the Capabilities of Stories in Promoting Executive Functions in Children with ADHD in the Age Groups of A, B, and A/B: a Study Based on Barkley's Extended Theory of Executive Functions

Najme Rahimi Segonbad¹

Ferdowsi University of Mashhad

Mehri Parirokh²

Ferdowsi University of Mashhad

Ali Mashhadi³

Ferdowsi University of Mashhad

Abstract

Introduction: Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) is a common neurological disorder that is most often diagnosed during childhood. According to Barkley, the root of this disorder is a deficiency in the executive functions. Barkley's executive functioning (EF) theory and stories that incorporate the relevant components and attributes of EF with a bibliotherapy approach can help reduce the symptoms of this disorder. The purpose of this research is to identify the relevance of the content of the stories of the age group "A", "B" and "A / B" published in the years 2006 to 2016 with components of Barkley's extended theory of inhibition behavior.

Methodology: This research is an applied research carried out by a survey method and qualitative content analysis. To collect information two checklists were prepared. One consists of the bibliographic information of stories and the other incorporates the components and related features in Barkley's extended theory of inhibition behavior. Of 382 stories in the research population, 70 stories which had the minimum executive functions of Barkley 's theory were considered for this research.

Findings: Among the stories which were analyzed, the components of the executive functions of Barkley's theory were identified in 75.71% and the main character represents mal-function against an event and experiences its undesirable consequences in 24.28%. Among the stories identified in the

1 njrh1365@gmail.com

2 mparirokh@gmail.com

3 mashhadi@um.ac.ir

first group, 3 patterns were identified for teaching executive functions to children. The first pattern consists of stories in which the personality of the story showed inhibition behavior against an immediate event. But then, he/she realizes his/her mistake, changes his/her behavior and achieves the desired result by performing executive functions. In stories of the second pattern, the character of the story performs the executive functions against the immediate event from the very beginning and comes to a good result. The third pattern includes stories in which the first character has non-inhibition behavior against an incident; but the other person of the story performs the executive functions and experiences the desired outcome. Also, the analysis of stories indicates that the presence of each executive functions of Barkley's theory varies in the studied stories analyzed in this research.

Conclusion: The results of this study show that the stories in which executive functions elements were identified could be considered as suitable tools for teaching self-regulation to ADHD children through bibliotherapy. Publishers, writers, psychologists, librarians and parents can use the practical suggestions of this research.

Keywords: Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), Barkley's executive functions of ADHD, Executive functions, Bibliotherapy, Content analysis of stories, Age groups of A, B, and A/B

پیوست ۱

چند نمونه داستان جهت بهبود کنش‌های اجرایی و بازداری رفتار به کودکان (ADHD) به تفکیک الگوهای حضور عناصر و مؤلفه‌های نظریه بارکلی

عنوان داستان	الگوی حضور مؤلفه‌های نظریه بارکلی در داستان‌های بررسی شده در این مطالعه	
• بزغاله مغرور، در کتاب قصه‌هایی برای خواب کودکان (شهریورماه) تهیه شده در مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا: زیر نظر ناصر یوسفی، گیتا گرکانی. تهران: پیدایش، ۱۳۸۶. گروه سنی: الف/ب. • کتاب‌های نارنجی/جیغ بدجنس/نویسنده فروزنده خداجو؛ تصویر گر فائزه تقی‌زاده. تهران: قدیانی، کتاب‌های بنفشه، ۱۳۹۲. (کتاب‌های نارنجی ۴۳). گروه سنی: الف/ب. • چتر خانم اژدها/نویسنده فروزنده خداجو؛ تصویر گر فائزه تقی‌زاده. تهران: قدیانی، کتاب‌های بنفشه، ۱۳۹۰. (کتاب‌های نارنجی ۴۳). گروه سنی: الف/ب. • چرا هواپیما را به دست من نداد در کتاب قصه‌های قبل از خواب برای بچه‌ها «بهار» مجموعه ۹۰ [نود] قصه/ جانگ شو؛ مترجم مریم خرم؛ ویراستار مصطفی رحماندوست. تهران: کویر، ۱۳۸۶. گروه سنی: الف/ب. • سیب سرخ/ سیدمحمد مهاجرانی؛ تصویر گر سمیه علیپور. تهران: قدیانی، کتاب‌های بنفشه، ۱۳۹۳. گروه سنی: ب	داستان‌هایی که شخصیت داستان در مقابل رویداد آتی عدم بازداری رفتار دارد و نتیجه آن را نشان می‌دهد	
• الفی اتکینز با دوستش آشتی می‌کند/ نویسنده و تصویر گر گونیلار بریستروم؛ مترجم علی توکلی. تهران: آفرینش گر، ۱۳۹۱. گروه سنی: الف/ب. • اینجا مال من است/ نویسنده و تصویر گر ژوم رویی؛ تصویر گر بهمن رستم‌آبادی. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۹۵. گروه سنی: الف • به دنبال سر گروه/ گیل داناوان؛ تصویر گر مؤسسه دیوید آستین کلارا؛ مترجم سیده مرضیه شعاع هاشمی. تهران: امیرکبیر، کتاب‌های شکوفه، ۱۳۸۶. گروه سنی: ب • جک و سایه شگفت انگیزش/ نویسنده و تصویر گر تام پرسیوال؛ مترجم پویا پاک‌نژاد. تهران: نشر هوپا، ۱۳۹۵. گروه سنی: ب. • چی پادراز را عصبانی می‌کند؟/ ام. شامبهاوی؛ تصویر گر جای گوبال؛ مترجم شیدا خداداد. تهران: ابوعطا، ۱۳۹۴. گروه سنی: الف	شخصیت داستان ابتدا عدم بازداری رفتار دارد و بعد متوجه اشتباه خود شده و با بازداری رفتار و انجام کنش‌های اجرایی به نتیجه مطلوب می‌رسد	
• آتش مشکل‌گشا/ نویسنده کلر ژوبرت؛ تصویر گر علی مفاخری. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، کتاب‌های پرنده آبی، ۱۳۹۳. گروه سنی: ب. • رازهای بابا بزرگ قورباغه/ نویسنده و تصویر گر کیکو کاسزا؛ مترجم کیانگ این لی؛ ویراستار محبوبه نجف‌خانی. تهران: انتشارات زعفران، کتاب‌های زعفرانی، ۱۳۹۰. گروه سنی: الف/ب. • کنسرت پنج موش بامزه/ نویسنده و تصویر گر چیساتو تاشیرو؛ مترجم ماندانا نارنجیها، حسام سبحانی. تهران: مبتکران، ۱۳۹۳. گروه سنی: ب. • گودی گنده: فیلی که نمی‌توانست شیپور بزند/ مندی راس؛ تصویر گر جان هسلم؛ مترجم مژگان شیخی. تهران: افق، کتاب‌های فندق، ۱۳۸۶. گروه سنی: ب. • گیوه‌های یاسمن/ ناصر یوسفی؛ تصویر گر محسن حسن‌پور. تهران: افق، کتاب‌های فندق، ۱۳۸۶. گروه سنی: ب.	داستان‌هایی که شخصیت داستان از همان ابتدا بازداری رفتار دارد و کنش‌های اجرایی را انجام می‌دهد	داستان‌هایی که شخصیت داستان بازداری رفتار دارند و کنش‌های اجرایی نظریه بارکلی را انجام می‌دهد
• اردک کشاورز/ نویسنده مارتین وادل؛ تصویر گر هلن اکسنبری؛ مترجم شیدا رنجبر. تهران: کانون پرورش فکری کودکان، ۱۳۸۶. گروه سنی: الف. • آتش سنگ/ نویسنده روبرت ژریو؛ تصویر گر پاسکال ویرت؛ مترجم مصطفی سلیمی. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۹۵. گروه سنی: ب. • آشیانه‌ای که پرید/ نویسنده حمیدرضا توکلی؛ تصویر گر ثنا حبیبی راد. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۹۰. گروه سنی: ب. • بیلی و جادوگر پلید/ نویسنده انید ریچمونت؛ تصویر گر دانیل هوارد؛ مترجم مهسا عطارمقدم؛ بازبین کامران اسلامی؛ طرح و اجرا شرکت کامپیوتری بارع‌سازان. تهران: انتشارات خط‌خطی، ۱۳۹۱. گروه سنی: ب. • نی‌نی چه می‌خواهد؟/ فیلیس روت؛ تصویر گر جبل بارتون؛ مترجم منصور کدیور. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۸۷. گروه سنی: الف	داستان‌هایی که شخصیت داستان کنش اجرایی دارد و در مقابل شخصیت دیگر عدم بازداری رفتار را نشان می‌دهد	



جلالی دیزجی، علی؛ خادمی حسن پور، حمدالله؛ گلینی مقدم، گل نسا (۱۳۹۹). گرایش موضوعی مطالعه غیردرسی اعضای کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ شهر تهران. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۰ (۱)، ۲۸۲-۳۰۷.

گرایش موضوعی مطالعه غیردرسی اعضای کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ شهر تهران

علی جلالی دیزجی^۱، حمدالله خادمی حسن پور^۲، گل نسا گلینی مقدم^۳

DOI: [10.22067/riis.v0i0.84024](https://doi.org/10.22067/riis.v0i0.84024)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۸

چکیده

هدف: هدف این پژوهش تبیین گرایش موضوعی مطالعه غیردرسی اعضای کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ شهر تهران است.

روش‌شناسی: این پژوهش، توصیفی بوده و با رویکرد کمی و با تحلیل داده‌های ثبت شده در بخش امانت کتابخانه انجام شده است. داده‌های مورد نیاز از نرم‌افزار کتابخانه‌ای سامان و پرونده کتاب‌های امانت رفته گردآوری شد. جامعه آماری این پژوهش را اعضای کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ تهران و همچنین کتاب‌های امانت رفته توسط آنان تشکیل می‌دهند. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شده است.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد کتاب‌های رده ادبیات (شعر و داستان) با فراوانی ۵۵۳۲ مورد (۳۸/۲۵ درصد)، و رده زبان با ۵۰۷ (۳/۵۶ درصد) مورد امانت، به ترتیب بیشترین و کمترین مقدار امانت را در کتابخانه عمومی منطقه ۱۸ داشته است. همچنین در کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۹ رده ادبیات (شعر و داستان) با فراوانی ۷۷۴۰ مورد (۴۱/۵ درصد) امانت، بیشترین و رده زبان با ۴۷۲ مورد (۲/۵۳ درصد)، کمترین امانت را به خود اختصاص داده‌اند. علاوه بر این، در هر دو منطقه ۱۸ و ۱۹ دختران کتاب‌های با ژانر موضوعی عاشقانه، علمی، طنز و سرگرمی، و مذهبی را بیشتر مطالعه می‌کنند و پسران به ترتیب کتاب‌های علمی، طنز و سرگرمی و شعر، ماجراجویانه و جنایی می‌خوانند.

۱. دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی،

dizaji@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی و کتابدار

کتابخانه عمومی منطقه ۱۸ تهران، khademi97539753@gmail.com

۳. استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)،

g_galyani@yahoo.com

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد بین گرایش‌های مطالعه اعضای کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ تهران با توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در همان کتابخانه‌ها تناسبی وجود ندارد که نیازمند توجه جدی از سوی متولیان کتابخانه است. با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که شیوه کنونی مجموعه‌سازی این دو کتابخانه پاسخگوی نیاز اعضای آن‌ها نیست.

کلیدواژه‌ها:

مطالعه غیردرسی، اعضای کتابخانه، امانت کتاب، کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ تهران

مقدمه

مطالعه کتاب به‌ویژه کتاب‌های غیردرسی از دوران کودکی و از سنین دانش‌آموزی می‌تواند به‌عنوان یک پرورش‌دهنده، نقش خود را در کنار پدر و مادر ایفا نماید. کتاب‌های قصه، داستان، شعر و افسانه، در واقع تلاشی هنرمندانه در قالب کلامی ساده، مثبت و در خور فهم کودکان و نوجوانان است. کتابخوانی، عاداتی مناسب و مؤثر در زندگی افراد است و اساس این عادت نیز از دوران کودکی شکل می‌گیرد. مطالعه اگر به شکلی مطمئن و مؤثر صورت گیرد می‌تواند تکمیل‌کننده و اصلاح‌کننده فعالیت‌های والدین یا مربی در جهت تربیت و آموزش کاربران باشد (مرداندوست، ترکیان‌تبار و حسومی، ۱۳۹۵).

یکی از عوامل مؤثر در ایجاد شوق و انگیزه در میان کاربران، وجود کتاب‌های متناسب با روحیات و نیازهای آنان است. تهیه مطالب خواندنی و سازنده که هم کاربران را سرگرم کند و هم به‌صورت غیرمستقیم پاسخگوی بسیاری از نیازهای روحی و فکری آن‌ها باشد، هنر و فن مخصوص لازم دارد. این امر لزوم توجه به تهیه کتاب‌های مناسب برای کودکان و نوجوانان دانش‌آموز را بیش از پیش آشکار می‌کند (بیگدلی، الهام‌پور و باجی، ۱۳۸۶).

با توجه به وضعیت موجود کتابخانه‌های عمومی تهران وابسته به نهاد کتابخانه‌های عمومی به نظر می‌رسد در مجموعه‌سازی کتابخانه‌ها این نکته چندان مورد توجه قرار نگرفته و اغلب کتابخانه‌های عمومی فاقد مطالب خواندنی و مناسب برای همه اعضای خود هستند.

در این راستا، از جمله راهکارهای پی بردن به میزان تناسب موضوعی و محتوایی کتاب‌ها با روحیات گروه‌های سنی مختلف استفاده‌کنندگان، برآوردی منسجم از میزان اطلاعات و آگاهی‌های فراگیران است. آگاهی از نظرات استفاده‌کنندگان در خصوص کتاب‌ها به‌طور مستقیم و نیز بررسی کتاب‌های به امانت رفته توسط آن‌ها می‌تواند راهی برای شناخت موضوعات مورد علاقه مطالعه آن‌ها بوده و زمینه را برای تهیه کتاب‌های مورد نیاز در کتابخانه‌ها فراهم آورد. وجود کتاب‌های مورد علاقه استفاده‌کنندگان در کتابخانه‌ها،

می‌تواند در جذب استفاده‌کنندگان و تشویق آن‌ها به مطالعه کتاب‌های غیردرسی مؤثر واقع شود. مروری بر پیشینه پژوهش بیانگر شکاف و خلأ موجود در این باره بوده و گواهی بر نیاز به اجرای پژوهش حاضر توسط محققان است. از سوی دیگر، مطالعات انجام شده در ایران بیشتر حاصل پیمایش و نظرسنجی از کاربران کتابخانه‌ها به‌ویژه کتابخانه‌های عمومی در این خصوص بوده است. اکنون شرایطی فراهم شده که بتوان به‌طور غیرمستقیم و بدون پرسیدن از کاربران و با بررسی کتاب‌های به امانت رفته، پی به علائق آن‌ها برد و با شیوه جدیدتری به بررسی گرایش موضوعی کاربران پرداخت. در این راستا، این پژوهش به بررسی گرایش موضوعی مطالعه غیردرسی اعضای کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ و ۱۹ تهران و مقایسه آن با توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در آن کتابخانه‌ها می‌پردازد.

نگاهی به پیشینه پژوهش نشان می‌دهد بیشتر مطالعه انجام شده در زمینه کتابخوانی معطوف به عوامل مؤثر بر گرایش اعضای کتابخانه به کتابخوانی است و تعداد اندکی پژوهش نیز در زمینه گرایش موضوعی مطالعه غیردرسی کاربران انجام شده که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود.

منتصب مجابی (۱۳۷۹) به بررسی «گرایش موضوعی در کتابخوانی دانش‌آموزان دوره راهنمایی کرمانشاه» با استفاده از پرسشنامه پرداخت که پیش از آن تحقیق مشابهی در سال ۱۳۵۲ در تهران انجام داده بود. بر اساس نتایج، پسرها به «داستان‌های قهرمانی» (با میانگین ۲/۵۳)، و دخترها به «داستان‌های واقعی» (با میانگین ۲/۷۸) بیشتر از انواع دیگر علاقه نشان داده بودند. علاقه هر دو جنس به کتاب‌های عمومی تقریباً در سطح یکسان قرار داشت، با این حال میانگین علاقه هر دو گروه دخترها و پسرها به کتاب‌های مذهبی، بیشتر از کتاب‌های عمومی بوده است.

عصاره و گلچوبی (۱۳۸۵) پژوهشی با عنوان «شناسایی و معرفی عوامل ترغیب‌کننده و بازدارنده به مطالعه آزاد کاربران دوره‌ی متوسطه استان مازندران» انجام دادند. این پژوهش از نوع پیمایشی - اکتشافی است، و تعداد ۳۸۲ نفر از کاربران دوره متوسطه در استان مازندران به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج این پژوهش نشان داد، میانگین مطالعه آزاد کاربران ۴۸/۵ دقیقه در شبانه‌روز است. پژوهشگران به این نتایج دست یافتند که تشویق والدین به مطالعه فرزندان، وجود کتابخانه در محل تحصیل و برگزاری مسابقات کتاب-خوانی از جمله مؤلفه‌های ترغیب‌کننده‌ای بودند که با بیشترین واریانس تبیین شده در افزایش میزان مطالعه آزاد کاربران تأثیرگذار بوده‌اند. مؤلفه‌های بازدارنده مطالعه شامل، گرانی کتاب، مشکلات اقتصادی، نداشتن فرصت کافی برای مطالعه مهم‌ترین و مؤثرترین موارد در کاهش میزان مطالعه بودند.

بیگدلی، الهام‌پور و باجی (۱۳۸۶) به بررسی گرایش‌های موضوعی مورد مطالعه کاربران دوره راهنمایی شهر اهواز و مقایسه آن با توزیع موضوعی کتاب‌های مناسب آن‌ها پرداختند. این پژوهش از نوع توصیفی بوده و برای انجام آن از دو روش پیمایشی و کتابخانه‌ای استفاده شد. بخش نخست نمونه پژوهش شامل ۷۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر به روش تصادفی چند مرحله‌ای از میان کاربران دوره راهنمایی شهر اهواز انتخاب شد. بخش دوم نیز دربردارنده کل ۱۱۰۴ کتاب مناسب کاربران دوره راهنمایی معرفی شده در کتاب‌شناسی آثار منتخب شورای کتاب کودک در فاصله سال‌های ۷۶ تا ۸۳ بود. نتیجه پژوهش مشخص کرد که در بسیاری از موضوع‌های فرعی مربوط به ده موضوع اصلی، میان نظرات کاربران دوره راهنمایی شهر اهواز و فراوانی کتاب‌های مناسب کاربران این دوره تناسب چندانی برقرار نمی‌باشد. این مسأله در موضوع‌های فرعی مربوط به موضوع‌های واقع‌گرا (رمان)، دین، علوم تجربی، هنر، بازی و سرگرمی و کتاب‌های مرجع بیشتر ملاحظه شد.

در پژوهشی که توسط امیدخدا و سپهر (۱۳۸۸) درباره نیازها و علایق مطالعاتی اعضای کاربران جوان کتابخانه‌های عمومی شهر تهران با استفاده از روش پیمایشی انجام شد مشخص گردید ۳۹ درصد از اعضا با هدف پرکردن اوقات فراغت به کتابخانه‌های عمومی مراجعه می‌کنند و کتابخانه‌ها به‌ویژه در مرکز و جنوب تهران نقش زیادی در این زمینه دارند. بیشترین میزان علاقه‌مندی اعضا به کتاب‌های با موضوع ادبیات با ۱۸/۸ درصد و سپس موضوع فناوری و علوم کاربردی با ۱۷/۶ درصد بوده است. همچنین در موضوع ادبیات، رمان‌ها با ۴۴/۲ درصد و سپس موضوعات ورزشی با ۲۰/۱ درصد، موضوعات هنری با ۱۵/۱ درصد و طنز با ۱۳/۶ درصد به ترتیب در زیرگروه‌های موضوعی بعدی قرار داشتند.

عصاره و نظری (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی دیدگاه‌های کاربران دبیرستانی در مورد عوامل ترغیب‌کننده و همچنین بازدارنده مطالعه غیردرسی با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی نظیر: جنسیت، پایه تحصیلی، ناحیه آموزشی پرداخته‌اند. روش پژوهش، از نوع توصیفی به شیوه علی یا پس از وقوع و ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه بوده است. جامعه آماری را دانش‌آموزان دبیرستانی اول تا سوم پنج منطقه (ناحیه ۱، ناحیه ۲، لاران، سامان، و بن) در شهرستان شهرکرد تشکیل داده و نمونه‌گیری چند مرحله‌ای براساس جدول کرجسی و مورگان انجام شده است. نتایج نشان داد که بین میانگین دیدگاه دختران و پسران در زمینه عوامل مؤثر بر ترغیب به مطالعه غیردرسی به‌ویژه نقش والدین و عوامل خانوادگی و وسایل ارتباط جمعی تفاوت معنی‌داری مشاهده شده است. همچنین کاربران دختر به واسطه مطالعه غیردرسی و آزاد بیشتر، از معدل درسی و وضعیت تحصیلی بهتری برخوردار بودند.

سالاری، دیانی و فتاحی (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان «تحلیلی بر عوامل بازدارنده و تسهیل کننده مطالعه در ایران در چهار دهه اخیر: رویکردی مروری» انجام دادند. این مقاله به بررسی ۹۵ منبع (شامل مقاله‌های علمی و پایان‌نامه‌ها و طرح‌های پژوهشی) در حوزه مطالعه در طول چهار دهه از ۱۳۵۰ تا ۱۳۹۰ با روش تحلیل متون و مطالعه کتابخانه‌ای پرداخته است. اطلاعات این پژوهش با استفاده از پرسشنامه محقق-ساخته، گردآوری شده است. مروری بر نوشتار تحقیق در چهار دهه در ایران نشان داد بیشترین مطالعات درباره وضعیت مطالعه کاربران و جامعه انجام شده است. علاوه بر آن، بیشتر پژوهش‌ها به بررسی وضعیت مطالعه منابع غیردرسی کاربران، بررسی فرهنگ و عادت مطالعه و راه‌های ترویج آن در جامعه پرداخته‌اند. همچنین پژوهشگران بیشترین عوامل بازدارنده مطالعه را ناشی از نبود فرهنگ مطالعه در خانواده و نظام آموزش و پرورش می‌دانند.

در پژوهشی دیگر، دهقانی‌پور (۱۳۹۴) به «تأثیر مطالعه منابع غیردرسی بر انگیزه تحصیلی کاربران دوره ابتدایی منطقه ۴۱ شهر تهران» پرداخت. جامعه آماری مشتمل بر ۲۶۷۸۱ نفر از والدین کاربران پسر دوره ابتدایی مدارس دولتی و غیردولتی مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ منطقه ۱۴ شهر تهران بودند. نتایج این پژوهش نشان داد مطالعه منابع غیردرسی به میزان زیادی بر انگیزه تحصیلی مؤثر است. یافته‌های دیگر تحقیق حاکی از آن بود که مطالعه منابع غیردرسی به میزان زیادی بر انگیزه درونی و بیرونی تحصیلی مؤثر است و انگیزه تحصیلی کاربران مدارس دولتی و غیردولتی با یکدیگر متفاوت نیست.

در پژوهشی که توسط رفیعی و قربانی (۱۳۹۵) به شکل توصیفی-پیمایشی و با استفاده از پرسشنامه با هدف بررسی میزان و نوع مطالعه غیردرسی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه در نجف‌آباد صورت گرفته مشخص شد که مطالعه غیردرسی دانش‌آموزان در روز کمتر از یک ساعت و در هفته بین ۱-۲ ساعت است. بین منبع مطالعه غیردرسی و رشته‌های تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و بیشترین منبع مطالعاتی دانش‌آموزان مجلات می‌باشد. علاوه بر این، بین نوع گرایش مطالعاتی کتب غیردرسی و رشته‌های تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و بین نوع گرایش مطالعاتی مجلات و روزنامه‌ها و رشته‌های تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

در پژوهشی که با هدف بررسی تأثیر فضای مجازی بر میزان مطالعه غیردرسی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر بیرجند با روش پیمایشی و با پرسشنامه انجام شد (سعیدی، ضیایی و بیرانوند، ۱۳۹۶)، مشخص گردید که رابطه معناداری بین میزان و مدت زمان استفاده از فضای مجازی و جنسیت با میزان مطالعه

غیردرسی وجود ندارد. دختران بیشتر از پسران علاقه به خواندن رمان دارند و در خصوص سرگرمی و جدول، ورزش، موسیقی، علمی، تاریخی و مذهبی علاقه پسران بیش از دختران است. بین دلایل استفاده از فضای مجازی برای مطالعه غیردرسی دانش‌آموزان در قسمت تکمیل‌کنندگی اطلاعات منابع درسی، تفاوت معناداری وجود دارد. اولویت اول استفاده دانش‌آموزان از فضای مجازی سهولت دسترسی به آن است.

حسن‌زاده، حریری، و گیلوری (۱۳۹۷)، پژوهش دیگری با هدف شناخت میزان تأثیر استفاده از شبکه‌های اجتماعی بر وضعیت مطالعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه مدارس سما در شهر تهران با روش پیمایشی و استفاده از پرسشنامه انجام دادند. نتایج مشخص کرد که میزان مطالعه درسی روزانه دانش‌آموزان در حد متوسط (۳/۰۵) و میزان مطالعه غیردرسی دانش‌آموزان در روز، کم است (۲/۵۲). میزان حضور روزانه دانش‌آموزان در اینترنت زیاد (۴/۶۶) و میزان استفاده روزانه دانش‌آموزان از شبکه‌های اجتماعی متوسط (۲/۹۲) است. بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و وضعیت مطالعه درسی رابطه معکوس و بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و وضعیت مطالعه غیردرسی رابطه مستقیم وجود داشت. همچنین، بیشتر دانش‌آموزان حضور در شبکه‌های اجتماعی را عامل بازدارنده از مطالعه می‌دانستند.

چمپلی (Champley, 2005) در رساله دکتری خویش به موضوع بررسی مواد خواندنی و راهبردهای خواندن در بزرگسالان پرداخته است. نمونه مورد مطالعه شامل ۹۶ نفر از ساکنان شهر کانزاس آمریکا بوده است. چهار ابزار برای ارزیابی آگاهی از راهبردهای خواندن عبارتند از: رویارویی با مواد چاپی، عادات خواندن، گرایش و خواندن. در بخش یافته‌های این رساله آمده است که آزمودنی‌ها در زمینه درک مطلب و مهارت‌های خواندن در جایگاه مناسبی قرار دارند. روزنامه عنوان بیشترین ماده خواندنی را به خود گرفته و در خلال این پژوهش مشخص شد که نیمی از آزمودنی‌ها از اینترنت برای خواندن متون مختلف بهره می‌گیرند.

کلرک و فوستر (Clarck & Foster, 2005) در پژوهشی عادت‌ها و اولویت‌های خواندن ۸۰۰۰ نفر از دانش‌آموزان دبستانی و دبیرستانی لندن به روش پیمایشی نسبت به خواندن براساس سن و جنسیت را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌ها نشان داد که دختران بیشتر از پسران از خواندن لذت می‌برند و پسران نگرش‌های منفی تری نسبت به خواندن دارند. پسران خواندن را بیشتر برای به دست آوردن شغل و دختران بیشتر برای سرگرمی انجام می‌دهند. خواندن با سن رابطه عکس نشان می‌دهد. بچه‌های دبستانی نسبت به دبیرستانی‌ها از خواندن بیشتر لذت می‌برند و نگرش مثبت تری نسبت به خواندن دارند. نیمی از آزمودنی‌ها بیان کردند که از خواندن لذت می‌برند و خود را خواننده ماهر می‌دانند. اکثر دانش‌آموزان نشان دادند آن‌ها هر روز یا

یک بار یا دوبار در هفته می خوانند. تقریباً نیمی از نمونه ها معتقد بودند که آن ها به اندازه کافی نمی خوانند و علاقه ای هم به بهتر شدن ندارند.

در مطالعه ای که در ایالت آیوا (Sims, 2012) با استفاده از کتاب های به امانت رفته در بخش امانت یک کتابخانه آموزشی در یک فاصله زمانی سه ساله بر ۴۴ دانش آموزان پسر و دختر انجام شد معلوم شد که پسران در پایه سوم کتاب های بیشتری نسبت به دختران به امانت گرفتند در حالی که در پایه های چهارم و پنجم برعکس بوده است. هر دو گروه عمدتاً کتاب های داستانی به امانت گرفته بودند. پسران کتاب های داستانی گرافیکی را به سایر کتاب ها ترجیح می دادند.

نتیجه مطالعه رانگیا (Rangaiah, 2016) در یک کتابخانه عمومی هند درباره عادت های خواندن کاربران که با استفاده از پرسشنامه و مصاحبه انجام شد نشان داد که بخش عمده ای از کاربران کتابخانه را دانش آموزان و سپس کارکنان از حرفه های مختلف را تشکیل می دهند. روزنامه ها و مجلات بیشترین منابع مورد استفاده کاربران بودند و کتابخانه با مشکلاتی مانند منابع قدیمی و روزآمد نشده، کیفیت پایین منابع و محدودیت در زمان استفاده روبه رو بوده است.

مطالعه دیگری در خصوص گرایش موضوعی و عادت های خواندن در هند توسط ناگراج و مانالا (Nagaraja & Manalan, 2016) بر روی دانش آموزان پایه نهم و دهم با استفاده از پرسشنامه انجام شد. براساس نتایج زبان انگلیسی زبان غالب برای مطالعه بوده و زمان مطالعه غیردرسی ۱ تا ۲ ساعت در روز بود. کتاب های داستان با ژانر ماجراجویانه و ترسناک از بقیه محبوب تر بودند. هدف اصلی از مطالعه پیدا کردن شغل خوب در آینده ذکر شد.

اخیراً مطالعه ای توسط آیدین و آیرانچی (Aydın & Ayrancı, 2018) در یک مدرسه راهنمایی در ترکیه با هدف تعیین اولویت های خواندن دانش آموزان مدارس راهنمایی انجام شده است. روش پژوهش مطالعه موردی کیفی بوده و با انتخاب ۲۵ دانش آموز در هر یک از پایه های پنجم تا هشتم صورت گرفته است. داده ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شده اند. بر اساس نتایج، اکثریت دانش آموزان مطالعه منابع چاپی را ترجیح می دادند و دختران کتاب های رمان و پسران داستان های ماجراجویانه را می خواندند و دختران تعداد صفحات بیشتری نسبت به پسران مطالعه می کردند.

در زمینه موضوع کتابخوانی و گرایش موضوعی افراد، تحقیقات متعددی در داخل و خارج از کشور انجام شده است. بیشتر پژوهش ها به بررسی عوامل مؤثر بر میزان مطالعه در میان کاربران و اعضای کتابخانه

پرداخته‌اند و نتایج پژوهش‌های داخل کشور نیز نشان داد میزان مطالعه در کشور ایران، نسبت به سایر کشورها، نسبتاً پایین است.

هدف پژوهش حاضر بررسی گرایش‌های موضوعی مطالعه غیردرسی اعضای کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ شهر تهران است. بر این پایه، پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

۱- گرایش‌های موضوعی (بر اساس رده‌بندی دیویی و ژانر) کتاب‌های غیردرسی امانت گرفته شده

در میان اعضای کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ تهران چگونه و میزان آن‌ها چقدر است؟

۲- توزیع موضوعی (بر اساس رده‌بندی دیویی) کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸

و ۱۹ تهران چگونه است؟

فرضیه‌های پژوهش نیز عبارتند از:

۱- بین گرایش‌های موضوعی (بر اساس رده‌بندی دیویی) مطالعه غیردرسی اعضای کتابخانه‌های

عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ تهران و توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در همان کتابخانه‌ها تناسب (رابطه)

وجود ندارد.

۲- بین گرایش‌های موضوعی (بر اساس رده‌بندی دیویی) مطالعه غیردرسی در میان اعضای دختر و

پسر عضو کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ و ۱۹ تفاوت وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی است. رویکرد این تحقیق کمی بوده و برای گردآوری داده‌ها از داده‌های نرم‌افزار کتابخانه‌ای سامان و پرونده کتاب‌های امانت رفته استفاده شده است. از آنجا که پژوهشگران به دنبال تبیین و درک جامع و عمیق از گرایش موضوعی مطالعه غیردرسی کاربران بوده‌اند، از داده‌های ثبت شده در بخش امانت کتابخانه استفاده نموده‌اند، به عبارت دیگر داده‌های پژوهش از پرونده امانت کتاب اعضای کتابخانه‌ها (ثبت شده در نرم‌افزار کتابخانه‌ای سامان) استخراج شده است. نمونه آماری این پژوهش را کلیه اعضای کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ تهران در طی ۴ سال از ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۴ را تشکیل می‌دهند. لازم به ذکر است که جامعه آماری شامل ۳۸ باب کتابخانه‌های عمومی شهر تهران وابسته به نهاد کتابخانه‌های عمومی است که در منطقه ۱۸ و ۱۹ هر کدام تنها یک باب کتابخانه عمومی وجود دارد که اعضای هر دو کتابخانه به‌عنوان نمونه کتابخانه‌های عمومی شهر تهران با درجه ۵ و ۶ مورد بررسی قرار گرفتند. کتابخانه عمومی منطقه ۱۸ دارای درجه ۵ و کتابخانه عمومی منطقه ۱۹ دارای درجه ۶ است. نهاد کتابخانه‌های عمومی

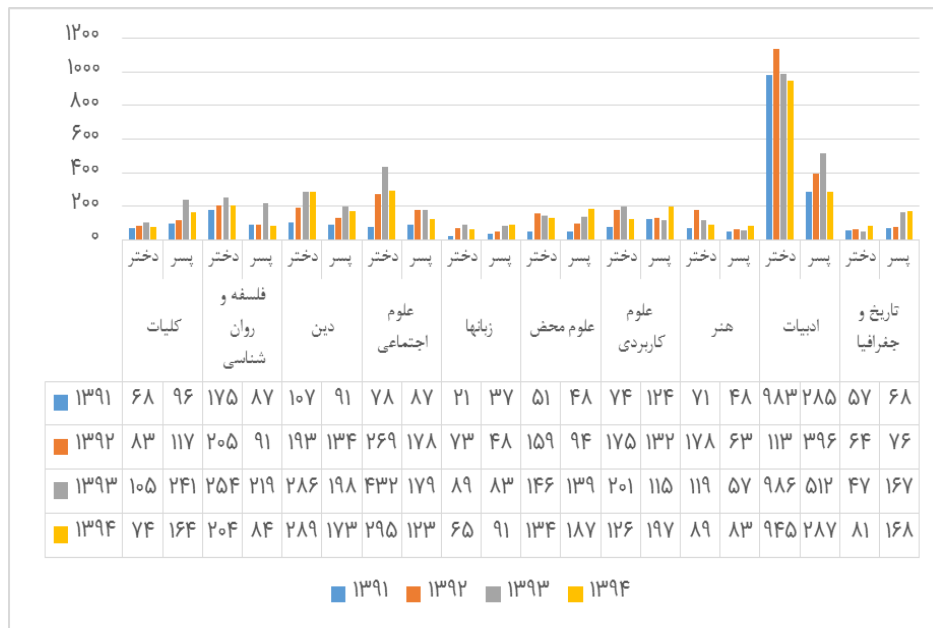
کشور رتبه‌بندی کتابخانه‌های عمومی سطح کشور را برحسب معیارهای خویش انجام می‌دهد. بدین ترتیب که رتبه یک معرف کتابخانه با کیفیت ممتاز است و رتبه نه به مفهوم کتابخانه با کیفیت پایین است. این پژوهش به تحلیل کتاب‌های امانت رفته توسط اعضای کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ تهران پرداخته است. برای این کار، ابتدا اعضا و تعداد کتاب‌های امانت گرفته شده آن‌ها از طریق نرم‌افزار استخراج شد و با پالایش در کتاب‌های مستخرج از پرونده امانت، کتاب‌های غیردرسی به امانت گرفته شده که در پرونده امانت آن‌ها طی سال‌های مورد مطالعه ثبت شده بود، مشخص شده و اطلاعات و گرایش‌های موضوعی آن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. منظور از کتاب‌های غیردرسی، کتاب‌هایی است که کاربرد آموزشی یا کمک آموزشی نداشته باشند. برای اعمال دسته‌بندی توزیع موضوعی به کتاب‌ها و گرایش‌ها موضوعی، رده‌های اصلی طرح رده‌بندی دهدهی دیویی مبنای کار قرار گرفت و بدین ترتیب تحلیل آماری در توزیع کتاب‌ها و گرایش‌ها موضوعی کاربران در ده رده اصلی موضوعی طرح رده‌بندی دیویی در سال-های مختلف صورت گرفت و در بخش ارائه یافته‌های تحقیق برای دقت بیشتر موضوعات فرعی (ژانر موضوعی) نیز مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. توضیح اینکه نرم‌افزار کتابخانه‌ای سامان امکان بررسی روند سالیانه امانت را فراهم می‌کرد.

به منظور تحلیل آماری از دو دسته فنون آمار توصیفی و استنباطی بهره برده شد. فنون آمار توصیفی که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته عبارت از میانگین، انحراف معیار، تحلیل واریانس، جدول توزیع فراوانی و نمودار ستونی بوده است. برای پاسخ به سؤالات به دلیل نرمال بودن داده‌ها، از ضریب همبستگی پیرسون، و آزمون T استفاده شده و همچنین تحلیل داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شده است.

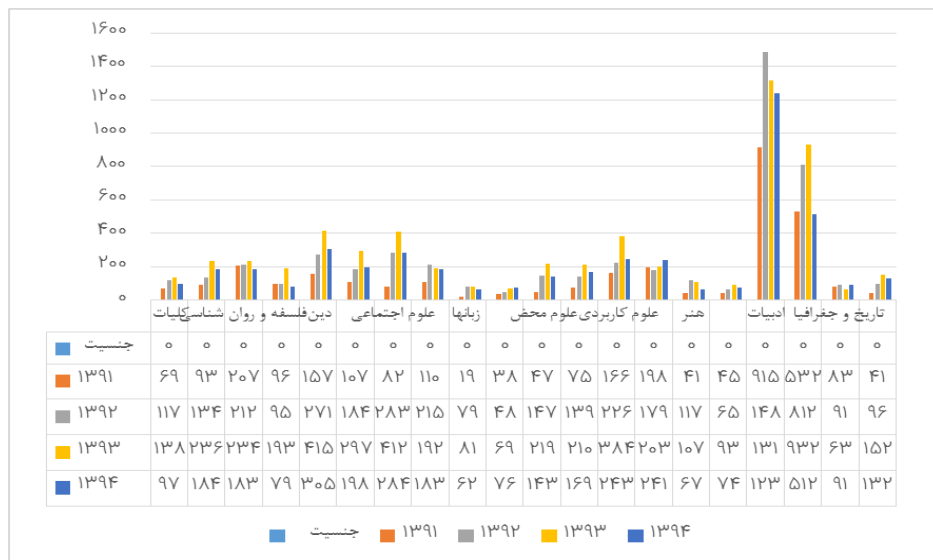
یافته‌های پژوهش

پاسخ پرسش ۱

برای پاسخ به پرسش اول از دو روش استفاده شد. ابتدا موضوع کتاب‌های به امانت رفته بر اساس رده‌بندی دیویی مشخص شدند و سپس ژانر موضوعی برای کتاب‌هایی که بیش از ۵ بار به امانت رفته بودند به روش انجام شده در مطالعات گذشته مانند آیدین و آیرانچی (Aydın & Ayrancı, 2018) تعیین شدند. نمودار ۱ و نمودار ۲ توزیع موضوعی کتاب‌های به امانت رفته بر اساس رده‌بندی دیویی در منطقه ۱۸ و ۱۹ نشان می‌دهد.



نمودار ۱. گرایش موضوعی کتاب‌های به امانت گرفته شده توسط کاربران دختر و پسر منطقه ۱۸ تهران



نمودار ۲. گرایش موضوعی کتاب‌های به امانت گرفته شده توسط کاربران دختر و پسر منطقه ۱۹ تهران

بر اساس نتایج، کتاب‌های به امانت رفته بر اساس رده‌های دیویی، رده ادبیات (شعر و داستان) با فراوانی ۵۵۳۲ مورد (۳۸/۲۵ درصد)، و رده زبان با ۵۰۷ مورد (۳/۵۶ درصد) امانت، به ترتیب بیشترین و کمترین مقدار امانت را در کتابخانه عمومی منطقه ۱۸ داشته است. همچنین در کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۹ رده ادبیات (شعر و داستان) با فراوانی ۷۷۴۰ مورد امانت (۴۱/۵ درصد)، بیشترین و رده زبان با ۴۷۲ مورد (۲/۵۳ درصد)، کمترین امانت را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۱ و جدول ۲ ژانر کتاب‌های غیردرسی به امانت گرفته شده بیش از ۵ بار توسط کاربران دختر و پسر منطقه ۱۸ و ۱۹ تهران را نشان می‌دهند.

جدول ۱. ژانر کتاب‌های به امانت گرفته شده توسط کاربران دختر و پسر منطقه ۱۸ تهران

ژانر کتاب‌های امانتی پسران			ژانر کتاب‌های امانتی دختران		
در صد از کل	تعداد امانت	ژانر	در صد از کل	تعداد امانت	ژانر
۲۱/۸۱	۱۲۵۸	علمی	۲۷/۰۵	۲۴۸۶	عاشقانه
۱۷/۲۵	۹۹۵	طنز - سرگرمی و شعر	۱۸/۴۸	۱۶۹۸	علمی
۱۴/۳۴	۸۲۷	ماجراجویانه	۱۳/۲۴	۱۲۱۷	طنز - سرگرمی و شعر
۱۱/۸۴	۶۸۳	جنایی	۱۲/۴۲	۱۱۴۲	ماجراجویانه
۹/۲۲	۵۳۲	مذهبی	۷/۹۷	۷۳۲	مذهبی
۸/۱۲	۴۶۸	ترسناک	۷/۰۳	۶۴۶	ترسناک
۶/۷۸	۳۹۱	ورزشی	۵/۸۴	۵۳۷	ورزشی
۶/۳۳	۳۶۵	عاشقانه	۵/۲۸	۴۸۵	تاریخی
۴/۳	۲۴۸	تاریخی	۲/۶۸	۲۴۶	جنایی

همان‌طور که داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد ژانر کتاب‌های به امانت گرفته شده توسط دختران منطقه ۱۸ به ترتیب رتبه فراوانی در موضوعات، عاشقانه ۲۴۸۶ مورد (۲۷/۰۵ درصد)، علمی ۱۶۹۸ مورد (۱۸/۴۸ درصد)، طنز و سرگرمی ۱۲۱۷ مورد (۱۳/۲۴ درصد) بوده است. به همین ترتیب ژانر کتاب‌های به امانت گرفته شده پسران در منطقه ۱۸ به ترتیب رتبه فراوانی موضوعات، علمی ۱۲۵۸ مورد (۲۱/۸۱ درصد)،

طنز- سرگرمی و شعر ۹۹۵ مورد (۱۷/۲۵ درصد) و ماجراجویانه ۸۲۷ مورد (۱۴/۳۴ درصد) بوده است. به این ترتیب اولویت اول تا سوم دختران در کتاب‌های امانت گرفته شده، عاشقانه، علمی، طنز و سرگرمی بوده است؛ در حالی که این اولویت برای کتاب‌های به امانت گرفته شده برای پسران به ترتیب علمی، طنز- سرگرمی و شعر و ماجراجویانه است.

جدول ۲. ژانر کتاب‌های به امانت گرفته شده توسط کاربران دختر و پسر منطقه ۱۹ تهران

ژانر کتاب‌های امانتی پسران			ژانر کتاب‌های امانتی دختران		
در صد از کل	تعداد امانت	ژانر	در صد از کل	تعداد امانت	ژانر
۲۲/۸	۱۷۶۳	علمی	۱۷/۵	۱۹۰۳	عاشقانه
۱۷/۶۷	۱۳۶۵	طنز-سرگرمی و شعر	۱۶/۶۱	۱۸۰۹	علمی
۱۵/۳۵	۱۱۸۶	ماجراجویانه	۱۴/۶۳	۱۵۹۴	طنز-سرگرمی و شعر
۱۱/۵	۸۹۱	جنایی	۱۳/۷۵	۱۴۹۸	مذهبی
۸/۳۲	۶۴۳	عاشقانه	۱۱/۲۷	۱۲۲۸	تاریخی
۷/۴۴	۵۷۵	ترسناک	۱۰/۸۷	۱۱۸۴	جناحی
۶/۳۵	۴۹۱	ورزشی	۶/۸۵	۷۴۶	ورزشی
۶/۰۱	۴۶۵	مذهبی	۵/۰۲	۵۴۷	ماجراجویانه
۴/۵	۳۴۸	تاریخی	۳/۵	۳۸۱	ترسناک

داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد ژانر کتاب‌های به امانت گرفته شده توسط دختران منطقه ۱۹ به ترتیب رتبه فراوانی در موضوعات، عاشقانه ۱۹۰۳ (۱۷/۵ درصد)، علمی ۱۸۰۹ مورد (۱۶/۶۱ درصد)، طنز و سرگرمی ۱۵۹۴ مورد (۱۴/۶۳ درصد) بوده است. به همین ترتیب ژانر کتاب‌های به امانت گرفته شده پسران در منطقه ۱۹ به ترتیب رتبه فراوانی در موضوعات، علمی ۱۷۶۳ مورد (۲۲/۸ درصد)، طنز، سرگرمی و شعر ۱۳۶۵ مورد (۱۷/۶۷)، و ماجراجویانه ۱۱۸۶ مورد (۱۵/۳۵) بوده است. به این ترتیب اولویت اول تا سوم دختران در کتاب‌های امانت گرفته شده، عاشقانه، علمی، طنز و سرگرمی و شعر، بوده است؛ در حالی که

این اولویت برای کتاب‌های به امانت گرفته شده برای پسران به ترتیب علمی، طنز و سرگرمی و شعر و ماجراجویانه است.

پاسخ پرسش ۲

برای پاسخ پرسش دوم در خصوص چگونگی توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ و ۱۹ تهران، داده‌های به دست آمده پژوهش طبقه‌بندی شده و توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های عمومی مورد مطالعه پژوهش در منطقه ۱۸ تهران در جدول ۳ تنظیم شده است. یافته‌های توزیع موضوعی این جدول بر پایه رده‌های اصلی طرح رده‌بندی دیویی نشان می‌دهد که به ترتیب ادبیات با فراوانی ۵۷۹۱ مورد (۲۳/۱۸ درصد)، موضوعات دینی با فراوانی ۳۶۷۷ مورد (۵/۰۶ درصد)، علوم اجتماعی با فراوانی ۳۲۰۵ مورد (۱۲/۸۳ درصد)، تاریخ و جغرافیا با فراوانی ۲۹۴۵ مورد (۱۱/۸ درصد) و علوم کاربردی با فراوانی ۲۵۹۷ مورد (۱۰/۴ درصد) بیشترین حجم کتاب‌های کتابخانه‌های منطقه ۱۸ تهران را در برمی‌گیرند.

جدول ۳. تعداد کتاب‌های موجود در مجموعه کتابخانه‌های مورد مطالعه منطقه ۱۸ تهران برحسب رده-

بندی دیویی

سال / شاخص	۱۳۹۱		۱۳۹۱		۱۳۹۱		۱۳۹۱	
رده موضوعی	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
کلیات	۶۶۱	۵۴/۵	۶۱۸۱	۳۶/۵	۰۳۱	۳۶/۵	۵۷۸۱	۳۵/۵
فلسفه و روان‌شناسی	۱۱۰	۸۹/۳	۵۱۸۱	۱۰/۵	۶۸۸۱	۶۶/۳	۸۶۸۱	۶۰/۵
دین	۶۳۵۸	۵۱	۸۶۵۸	۶۷/۳۱	۵۳۶۸	۷/۳۱	۸۸۶۸	۸/۳۱
علوم اجتماعی	۳۱۲۰	۸۱/۸۱	۳۵۱۸	۲۰/۸۱	۳۶۱۸	۳۷/۸۱	۵۰۲۸	۸۷/۸۱
زبان‌ها	۵۳۷	۵/۸	۸۳۷	۵/۸	۳۵۷	۸۳/۸	۶۶۷	۸۳/۸
علوم محض	۸۵۰۸	۷۶/۷	۵۹۶۰۸	۶۶/۷	۸۱۱۸	۸۵/۷	۶۸۱۸	۸۵/۷
علوم کاربردی	۶۶۳۸	۳/۰۱	۱۳۵۸	۵/۰۱	۵۶۵۸	۱۳/۰۱	۸۶۵۸	۳/۰۱
هنر	۸۷۰۱	۸۵/۳	۳۰۱۱	۶۵/۳	۱۱۱۱	۱۵/۳	۰۸۱۱	۷۳/۳
ادبیات	۳۱۸۵	۸۳/۸۸	۶۵۳۵	۶۵/۸۸	۳۰۸۵	۳۱/۸۸	۱۶۸۵	۷۱/۸۸
تاریخ و جغرافیا	۱۸۷۸	۵۶/۱۱	۶۸۸۸	۷۷/۱۱	۱۸۶۸	۵۷/۱۱	۵۳۶۸	۷/۱۱
مجموع	۱۶۶۸۸	۰۰۱	۲۰۸۶۸	۰۰۱	۵۳۶۳۸	۰۰۱	۷۸۶۳۸	۰۰۱
افزایش / کاهش سالانه	+۵۱۱ +۳۴۳ +۳۳۳							

طبق داده‌های جدول ۳ مجموع موجودی کتاب‌های کتابخانه‌های عمومی وابسته به نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور منطقه ۱۸ تهران در طی سال‌های (۱۳۹۱-۱۳۹۴) از ۲۳۶۹۱ به ۲۴۹۷۸ رسیده است یعنی بین سال‌های

۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ تعداد ۵۱۱ عنوان، بین سال‌های ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳ تعداد ۴۴۳ عنوان و بین سال‌های ۱۳۹۳ و ۱۳۹۴ تعداد ۳۱۳ عنوان افزایش داشته است.

جدول ۴. تعداد کتاب‌های موجود در مجموعه کتابخانه‌های مورد مطالعه منطقه ۱۹ تهران بر حسب

رده‌بندی دیویی

سال/شاخص	رده موضوعی		کلّیات	فلسفه و روان‌شناسی	دین	علوم اجتماعی	زبان‌ها	علوم محض	علوم کاربردی	هنر	ادبیات	تاریخ و جغرافیا	مجموع	افزایش کاهش سالانه
	۱۳۹۱	۱۳۹۲												
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
	۱۲۹	۵۱/۵	۹۳۰	۸۱/۵	۵۴۶	۱۱/۵	۱۶۶	۱۱/۵	۱۶۶	۱۱/۵	۱۶۶	۱۱/۵	۱۶۶	۱۱/۵
	۳۵۷	۷۸/۳	۱۸۷	۷/۳	۵۷۷	۶۸/۳	۸۶۷	۸۸/۳	۳۵۷	۷۸/۳	۱۸۷	۷/۳	۵۷۷	۸۸/۳
	۲۴۳	۴۶/۳	۱۳۵	۵۶/۱	۲۵۵	۵۸/۴	۳۶۵	۳۶/۱	۲۴۳	۴۶/۳	۱۳۵	۵۶/۱	۲۴۳	۳۶/۱
	۸۱۷	۳۳/۰	۲۷۷	۳/۰	۳۰۶	۸/۰	۳۶۱	۳۶/۱	۸۱۷	۳۳/۰	۲۷۷	۳/۰	۳۰۶	۸/۰
	۵۴۸	۸۱/۳	۲۵۸	۳۱/۳	۶۵۸	۰۱/۳	۸۸	۳/۱	۵۴۸	۸۱/۳	۲۵۸	۳۱/۳	۸۸	۳/۱
	۳۳۸	۸۸/۶	۵۶۸	۴۸/۶	۴۶۸	۸/۶	۸۰۷	۸۰/۶	۳۳۸	۸۸/۶	۵۶۸	۴۸/۶	۸۰۷	۸۰/۶
	۶۵۸	۱۸/۳	۳۸۸	۱/۳	۰۲۳	۱/۳	۶۴۳	۶۴/۳	۶۵۸	۱۸/۳	۳۸۸	۱/۳	۰۲۳	۶۴/۳
	۵۷۶	۴۵/۵	۱۶۶	۵/۵	۷۰۰	۵۳/۵	۸۱۰	۸۱/۰	۵۷۶	۴۵/۵	۱۶۶	۵/۵	۷۰۰	۸۱/۰
	۶۴۸	۶۶/۰	۳۸۴	۳۳/۱	۷۱۰	۸/۱	۳۵۱	۳۵/۱	۶۴۸	۶۶/۰	۳۸۴	۳۳/۱	۷۱۰	۸/۱
	۲۴۱	۳۰/۲	۲۱۸	۱۰/۲	۶۱۸	۷۶/۱	۷۵۸	۷۵/۱	۲۴۱	۳۰/۲	۲۱۸	۱۰/۲	۶۱۸	۷۵/۱
	۱۵۷	۱۰۰	۵۳۱	۰۰۱	۰۶۳	۰۰۱	۰۰۷	۰۰/۱	۱۵۷	۱۰۰	۵۳۱	۰۰۱	۰۰۷	۰۰/۱
	۳۶۴	۵۳/۰	۳۱۷	۰۳/۰	۰۶۳	۰۰۱	۰۰۷	۰۰/۱	۳۶۴	۵۳/۰	۳۱۷	۰۳/۰	۰۶۳	۰۰/۱

توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های عمومی مورد مطالعه پژوهش در منطقه ۱۹ تهران در جدول ۴ تنظیم شده است. طبق داده‌های جدول ۴، مجموع موجودی کتاب‌های کتابخانه‌های عمومی وابسته به نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور منطقه ۱۹ تهران در طی سال‌های (۱۳۹۱-۱۳۹۴) از ۱۷۸۵۱ به ۱۸۸۰۰ عنوان رسیده است یعنی بین سال‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ تعداد ۲۹۴ عنوان، بین سال‌های ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳ تعداد ۳۴۵ عنوان و بین سال‌های ۱۳۹۳ و ۱۳۹۴ تعداد ۳۱۰ عنوان افزایش داشته است. از نظر توزیع موضوعی، به ترتیب ادبیات با فراوانی ۴۱۵۴ مورد (۲۲/۱ درصد)، موضوعات دینی با فراوانی ۲۵۶۴ مورد (۱۳/۶۴ درصد)، علوم کاربردی با فراوانی ۲۴۳۶ مورد (۱۲/۹۶ درصد)، تاریخ و جغرافیا با فراوانی ۲۲۵۸ مورد (۱۲/۰۱ درصد) و علوم اجتماعی با فراوانی ۱۹۳۶ (۱۰/۳ درصد) به ترتیب بیشترین حجم کتاب‌های کتابخانه‌های منطقه ۱۹ تهران را در برمی گیرند.

آزمون فرضیه ۱

فرضیه ۱- بین گرایش‌های موضوعی (بر اساس رده‌بندی دیوئی) مطالعه غیردرسی اعضای کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ تهران و توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در همان کتابخانه‌ها تناسب (رابطه) وجود ندارد.

بررسی فرضیه ۱ از آزمون آماری پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. برای بررسی میزان تناسب (رابطه)، تعداد کتاب‌های به امانت رفته بر اساس رده‌های دیوئی و موجودی کتابخانه در هر رده مورد شمارش و بررسی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که داده‌های پژوهش از نوع نسبی بوده و توزیع داده‌های این تحقیق نیز نرمال بوده و به همین دلیل از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تی برای تحلیل فرضیه‌های ۱ و ۲ استفاده شد. فرض آماری آزمون به قرار زیر است:

فرض صفر: بین توزیع گرایش‌های موضوعی مطالعه و توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های مورد مطالعه رابطه وجود ندارد.

فرض مخالف: رابطه معناداری بین توزیع گرایش‌های موضوعی مطالعه و توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های مورد مطالعه وجود دارد.

برای سنجش رابطه همبستگی بین این دو متغیر، دو فرض مربوط به دو منطقه بررسی شدند.

جدول ۵. نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین میانگین کتاب‌های به امانت رفته توسط کاربران با توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در منطقه ۱۸

توزیع موضوعی کتاب‌های منطقه ۱۸		کتاب‌های به امانت رفته توسط کاربران
ضریب همبستگی	۰/۱۱۵	
سطح معناداری	۰/۱۱۲	
تعداد	۱۰ رده	

براساس داده‌های جدول مذکور ضریب همبستگی بین میانگین کتاب‌های به امانت رفته توسط اعضای کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ تهران با توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ تهران (۰/۱۱۵) به دست آمد. به دلیل اینکه مقدار سطح معناداری به دست آمده (۰/۱۱۵) بیشتر از سطح معناداری مفروض آزمون (۰/۱۱۲) است، بنابراین فرض صفر تأیید می‌شود. می‌توان نتیجه گرفت که بین گرایش‌های مطالعه کاربران مورد مطالعه و توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های منطقه ۱۸ تهران رابطه مستقیم وجود ندارد و در سطح (۰/۱۱۲) معناداری نیست، یعنی کتاب‌های امانت رفته با توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ تهران تناسب ندارد.

جدول ۶. همبستگی بین میانگین کتاب‌های به امانت رفته توسط کاربران با توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در منطقه ۱۹

توزیع موضوعی کتاب‌های منطقه ۱۹		کتاب‌های به امانت رفته توسط کاربران
ضریب همبستگی	۰/۱۳۹	
سطح معناداری	۰/۰۸۹	
تعداد	۱۰ رده	

ضریب همبستگی بین میانگین کتاب‌های به امانت رفته توسط اعضای کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۹ تهران با توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۹ تهران (۰/۱۳۹) به دست آمد. به دلیل اینکه مقدار سطح معناداری به دست آمده (۰/۱۳۹) بیشتر از سطح معناداری مفروض آزمون (۰/۰۸۹) است، بنابراین فرض صفر تأیید می‌شود. می‌توان نتیجه گرفت که بین گرایش‌های مطالعه کاربران مورد مطالعه و توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های منطقه ۱۹ رابطه مستقیم وجود ندارد و در

سطح (۰/۱۱۲) معناداری نیست، یعنی کتاب‌های امانت گرفته با توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۹ تناسب ندارد.

آزمون فرضیه ۲

فرضیه ۲- بین گرایش‌های موضوعی (بر اساس رده‌بندی دیوئی) مطالعه غیردرسی در میان اعضای دختر و پسر عضو کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ و ۱۹ تفاوت وجود دارد.

برای بررسی فرضیه دوم به دلیل نرمال بودن داده‌ها، از آزمون t استفاده شد. از آنجا که آزمون t -test برای ارزیابی میزان همگنی یا یکسان بودن و نبودن میانگین نمونه‌ای با میانگین جامعه در حالتی به کار می‌رود که انحراف معیار جامعه مجهول باشد و از سوی دیگر چون توزیع t در مورد نمونه‌های کوچک با استفاده از درجات آزادی تعدیل می‌شود، از این آزمون برای پاسخگویی به این پرسش استفاده گردید. این آزمون، میانگین کتاب‌های به امانت رفته در هر رده موضوعی توسط دختران و پسران را تست می‌کند. برای سنجش تفاوت بین گرایش‌های موضوعی مطالعه غیردرسی کاربران دختر و پسر عضو کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ و ۱۹ تهران فرض آماری آزمون به قرار زیر است:

فرض صفر: بین گرایش‌های موضوعی (ژانر) مطالعه غیردرسی کاربران دختر و پسر عضو کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ و ۱۹ تهران تفاوتی وجود ندارد.

فرض مخالف: بین گرایش‌های موضوعی (ژانر) مطالعه غیردرسی کاربران دختر و پسر عضو کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ و ۱۹ تهران تفاوتی وجود دارد.

نتایج آزمون T برای بررسی تفاوت بین گرایش‌های موضوعی (ژانر) مطالعه غیردرسی (بر اساس میانگین کتاب‌های به امانت رفته) در میان کاربران دختر و پسر عضو کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ و ۱۹ در جدول ۷ و ۸ ارائه شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون T برای میانگین کتاب‌های به امانت رفته توسط کاربران دختر و پسر عضو کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸

متغیر	میانگین	نتیجه آزمون
دختر	۳/۷۸	$3/7T=$ $30.8df=$ $0.000p<$
پسر	۴/۲۲	

جدول ۸. نتایج آزمون T-TEST برای میانگین کتاب‌های به امانت رفته توسط کاربران دختر و پسر عضو کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۹

متغیر	میانگین	نتیجه آزمون
دختر	۳/۳۰	$0.12T=$ $30.8df=$ $0.036p<$
پسر	۳/۵۹	

با توجه به داده‌های به دست آمده در جدول ۷، به دلیل اینکه مقدار سطح معناداری به دست آمده (۰/۰۰۰) کمتر از سطح معناداری مفروض (۰/۰۵) است، فرض صفر رد و فرض مخالف تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت بین دختر و پسر از نظر گرایش‌های خواندن تفاوتی معنی‌دار است. بنابراین، با توجه به داده به دست آمده تفاوت بین دختر و پسر از نظر گرایش‌های خواندن در میان اعضای دختر و پسر عضو کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ از نظر آماری معنی‌دار است. بنابراین فرض مخالف تأیید می‌شود. به همین ترتیب، از این جهت که نمره سطح معناداری به دست آمده (۰/۰۳۶) کمتر از سطح معناداری مفروض آزمون (۰/۰۵) است، بنابراین فرض صفر رد و فرض مخالف تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این تحقیق نشان داد که کتاب‌های غیردرسی رده ادبیات با فراوانی ۵۵۳۲ (۳۸/۲۵ درصد) و ۷۷۴۰ مورد (۴۱/۵ درصد) در کتابخانه‌های عمومی مناطق ۱۸ و ۱۹ تهران بیشترین آمار امانت کتاب را به

خود اختصاص داده بودند. این یافته‌ها با یافته‌های امیدخدا و سپهر (۱۳۸۸) مطابقت دارد که ادبیات و سپس رمان‌ها را مهم‌ترین موضوع مورد علاقه کاربران جوان در شهر تهران گزارش کرده بودند.

نتایج بررسی ژانر موضوعی کتاب‌هایی که بیش از ۵ بار امانت رفته بودند، نشان می‌دهد در هر دو منطقه ۱۸ و ۱۹ دختران بیشتر کتاب‌های عاشقانه، علمی، طنز و سرگرمی و مذهبی مطالعه می‌کردند و پسران به ترتیب کتاب‌های علمی، طنز و سرگرمی و شعر، ماجراجویانه و جنایی می‌خواندند و بین این دو گروه تفاوت‌هایی در اولویت مطالعه کتاب‌ها دیده می‌شود.

نتایج در هر دو منطقه ۱۸ و ۱۹ با توجه به رده‌بندی دیویی به لحاظ موضوع کتاب‌های به امانت رفته مشابه یکدیگر است و این نتایج را می‌توان حداقل به سایر کتابخانه‌های عمومی تهران با درجه ۵ و ۶ تعمیم داد. شاید این یافته به این خاطر است که اعضای کتابخانه تمایل بیشتری داشتند با مطالعه کتاب‌های شعر و داستان (رده ادبیات دیویی) اوقات فراغت خود را پر کنند.

موجودی کتابخانه‌های عمومی وابسته به نهاد منطقه ۱۸ تهران در طی سال‌های (۱۳۹۱-۱۳۹۴) از ۲۳۶۹۱ عنوان به ۲۴۹۷۸ عنوان رسیده که مبین افزایش سالانه است اما با این همه، میزان این افزایش به لحاظ روند سالانه (۱۳۹۱-۱۳۹۴) از ۵۱۱ عنوان در سال ۱۳۹۲ به ۴۴۳ عنوان (۸۶/۶۹ درصد) در سال ۱۳۹۳ و ۳۳۳ عنوان در سال ۱۳۹۴ رسیده و هر سال نسبت به سال قبل (۱۳/۳۱- درصد در مقابل ۳۴/۸۳- درصد) سیر نزولی را طی کرده است. این روند اگر مربوط به میزان انتشار سالانه کتاب یا میزان اشباع مجموعه‌سازی در کتابخانه باشد طبیعی است اما اگر مربوط به میزان اختصاص بودجه، عملکرد مدیریتی و نیروی انسانی یا دیگر موانع احتمالی مرتبط با کتابخانه باشد غیرطبیعی بوده و نیازمند بررسی بیشتر به منظور رفع احتمالی موانع موجود دارد. از نظر درصد موضوعی به ترتیب ادبیات، موضوعات دینی، علوم اجتماعی، تاریخ و جغرافیا و علوم کاربردی به ترتیب بیشترین حجم کتاب‌های کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ تهران را در برمی‌گیرند. موجودی کتابخانه‌های عمومی وابسته به نهاد منطقه ۱۹ تهران کمی از منطقه ۱۸ کمتر است ولی روند افزایشی داشته و از ۱۷۸۵۱ عنوان در سال ۱۳۹۱ به ۱۸۸۰۰ عنوان در سال ۱۳۹۴ رسیده است.

همچنین، مجموع موجودی کتاب‌های کتابخانه‌های عمومی وابسته به نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور منطقه ۱۹ تهران در طی سال‌های (۱۳۹۱-۱۳۹۴) از ۱۷۸۵۱ به ۱۸۸۰۰ عنوان رسیده است که بیانگر سیر افزایش سالانه است اما میزان این افزایش به لحاظ روند سالانه (۱۳۹۱-۱۳۹۴) بین سال‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ تعداد ۲۹۴ عنوان، بین سال‌های ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳ تعداد ۳۴۵ عنوان و بین سال‌های ۱۳۹۳ و ۱۳۹۴ تعداد ۳۱۰ عنوان افزایش داشته است و بنابراین، روندی غیریکنواخت داشته و ابتدا یک روند صعودی (۱۱۷/۳۵)

درصد) و سپس روندی با شیب ضعیف نزولی (۱۰۵/۴۴ درصد) را تجربه کرده است. از این رو، تفاوت مشاهده شده بین روند رشد مجموعه در سال‌های متفاوت منطقه ۱۹ (۱۷/۳۵ درصد افزایش در برابر ۱۱/۹۱ درصد کاهش) ممکن است به دلیل ضعف عملکرد کتابخانه‌های عمومی و نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور به لحاظ مدیریتی و مجموعه‌سازی در نیمه دوم دوره زمانی مورد مطالعه باشد و نیازمند بررسی بیشتر است. علاوه بر این، تفاوت‌هایی میان روند مجموعه‌سازی کتابخانه‌های عمومی وابسته به نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور در منطقه ۱۸ و ۱۹ تهران مشاهده می‌شود که این تفاوت قدری به نفع منطقه ۱۹ است.

به لحاظ تناسب موضوعی با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که بین گرایش‌های مطالعه کاربران مورد مطالعه و توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های منطقه ۱۸ تهران رابطه مستقیم وجود ندارد و رابطه بین دو متغیر پژوهش معنادار نیست، یعنی کتاب‌های امانت رفته با توزیع موضوعی کتاب‌های موجود در کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ تهران تناسب ندارد. چنین وضعیتی در منطقه ۱۹ نیز مشاهده شد و تناسب موضوعی بین کتاب‌های موجود و گرایش موضوعی کاربران در منطقه ۱۹ نیز وجود نداشته است که حاکی از وضعیت هشداردهنده در هر دو منطقه است و می‌بایست در مجموعه‌سازی کتابخانه‌های عمومی مورد توجه جدی قرار گیرد. می‌توان استدلال کرد که احتمالاً نیازسنجی اطلاعاتی کاربران توسط کتابخانه‌های مورد مطالعه صورت نگرفته و یا مورد کم توجهی قرار گرفته است و پیامد این مسئله مجموعه‌سازی نامتناسب با نیازهای اطلاعاتی کاربران بوده است که منجر به استفاده محدود و عدم رضایت احتمالی کاربران عضو می‌گردد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش بیگدلی، الهام‌پور و باجی (۱۳۸۶) همخوانی دارد و با وجود گذشت حدود یازده سال از پژوهش قبلی به نظر می‌رسد اقدام مناسبی در این زمینه صورت نگرفته یا اقدامات صورت گرفته به نتیجه مناسب نرسیده و همچنان شکاف بین مجموعه کتابخانه و نیاز کاربران به چشم می‌خورد. به نظر می‌رسد متولیان کتابخانه‌های عمومی کمتر به علاقه کاربران توجه می‌کنند و بیشتر به سیاست‌های کلی سازمان خود توجه دارد یا کتاب‌هایی که به کتابخانه اهدا می‌شود اغلب در راستای نیازهای کتابخانه نیست. یافته‌ها همچنین نشان داد که جنسیت عامل مهم و تأثیرگذاری در گرایش‌های موضوعی مطالعه غیردرسی در میان کاربران بوده و تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای بین کاربران دختر و پسر عضو کتابخانه‌های عمومی منطقه ۱۸ و ۱۹ به لحاظ موضوع مطالعه غیردرسی در سه بعد کتاب‌های علمی-تخیلی، ادبی-تاریخی و رمان عاشقانه مشاهده شد. بررسی کتاب‌هایی که بیش از پنج بار به امانت رفته بودند نشان داد که دختران بیشتر کتاب‌های داستان، رمان و شعر و پسران عموماً کتاب‌های علمی، تخیلی، ریاضی و تاریخی را به امانت برده‌اند. این نتایج با یافته‌های کلرک و فوستر (Clarck & Foster, 2005) همخوانی

دارد که دریافتند دختران و پسران به لحاظ خواندن متفاوت هستند. نتایج آن مطالعه در لندن همچنین نشان داده بود که پسران خواندن را بیشتر برای به دست آوردن شغل و دختران بیشتر برای سرگرمی انجام می‌دهند. این یافته‌ها، همچنین با یافته‌های سعیدی، ضیایی و بیرانوند (۱۳۹۶) به لحاظ نوع علاقه دختران و پسران مشابهت دارد.

پیشنهادهای کاربردی

۱. با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش و با توجه به قدیمی بودن بخش زیادی از مجموعه کتابخانه‌ها پیشنهاد می‌شود هر ساله بودجه خاصی برای خرید کتاب‌های جدید اختصاص یابد تا کتاب‌های مورد علاقه کاربران بیشتر در مجموعه کتابخانه‌های عمومی قرار گیرند.

۲. از مجموعه‌سازی متمرکز تا حد ممکن پرهیز شود و هر کتابخانه مطابق نیاز اعضای خود مجموعه گسترتری نماید.

۳. با توجه به تفاوت گرایش‌های بین دختران و پسران در زمینه‌های مطالعه کتاب، پیشنهاد می‌شود کتابخانه‌ها علاوه بر سیاست‌های فعلی در مجموعه‌سازی، کتاب‌های ویژه دختران و پسران خریداری کنند. ۴- با توجه به این نکته که کتاب‌های غیردرسی می‌توانند در راستای افزایش اطلاعات درسی مفید باشند پیشنهاد می‌شود کتاب‌های غیردرسی در جهت تقویت موضوعات درسی توسط نویسندگان تدوین و به مجموعه کتابخانه‌ها به اضافه شوند.

پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی

۱. پیشنهاد می‌شود تحقیق مشابه در کتابخانه‌های عمومی سایر شهرهای ایران نیز انجام و نتایج مورد مقایسه قرار گیرد.

۲. در کنار تحلیل کتاب‌های امانت رفته از طریق نرم‌افزار، به صورت تکمیلی از روش پرسشنامه یا مصاحبه برای درک عمیق‌تر علائق موضوعی اعضای کتابخانه در سایر مناطق تهران یا سایر شهرهای ایران سنجیده شود.

منابع

- امیدخدا، مریم، و سپهر، فرشته (۱۳۸۸). بررسی موضوعات مورد علاقه اعضای جوان کتابخانه‌های عمومی شهر تهران جهت مطالعه در اوقات فراغت. *فصلنامه پیام کتابخانه*، ۱۵(۳)، ۶۱-۸۶. بازیابی شده در ۵ آبان ۱۳۹۸ از <http://publij.ir/article-1-60-fa.html>
- بیگدلی، زاهده؛ الهام پور، حسین، و باجی، فاطمه (۱۳۸۶). بررسی گرایش‌های موضوعی مطالعه در کاربران دوره راهنمایی شهر اهواز و مقایسه آن با توزیع موضوعی کتاب‌های مناسب کاربران، *دوفصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی (ویژه کتابداری و اطلاع‌رسانی)*، ۸(۳)، ۷۴-۵۵. بازیابی شده در ۶ مهر ۱۳۹۸ از <https://infosci2.um.ac.ir/index.php/riis/article/view/5718>
- حسن‌زاده، سودابه؛ حریری، نجلا، و گیلوری، عباس (۱۳۹۷). *تأثیر استفاده از شبکه‌های اجتماعی بر وضعیت مطالعه نوجوانان: مطالعه موردی دانش‌آموزان مقطع متوسطه مدارس دخترانه سما در شهر تهران*، *فصلنامه تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، ۲۴(۱)، ۴۹-۳۵. بازیابی شده در ۴ آبان ۱۳۹۸ از <http://publij.ir/article-1-1436-fa.html>
- دهقانی پور، مهدیه (۱۳۹۴). تأثیر مطالعه منابع غیردرسی بر انگیزه تحصیلی کاربران دوره ابتدایی منطقه ۴۱ شهر تهران، *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۶(۳)، ۱۰۶-۱۱۷. بازیابی شده در ۴ مهر ۱۳۹۸ از https://jeaq.riau.ac.ir/article_234.html
- رفیعی، نفیسه، و قربانی، فاطمه (۱۳۹۵). مدیریت عوامل مؤثر بر مطالعه غیردرسی در مدارس دخترانه، *مدیریت فراگیر*، ۲(۱)، ۴۶-۵۶. بازیابی شده در ۱۴ مهر ۱۳۹۸ از <http://wjem.ir/index.php/WJEM/article/view/31>
- سالاری، محمود؛ دینانی، محمدحسین؛ و فتاحی، رحمت‌الله (۱۳۹۳). *تحلیلی بر عوامل بازدارنده و تسهیل‌کننده مطالعه در ایران در چهار دهه اخیر: رویکردی مروری*، *پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۲(۴)، ۲۹-۱۲. بازیابی شده در ۱۴ اسفند ۱۳۹۷ از <https://infosci.um.ac.ir/article/view/14604>
- عصاره، فریده و نظری، اشرف (۱۳۹۰). دیدگاه‌های کاربران دبیرستانی شهرستان شهرکرد در مورد عوامل ترغیب‌کننده و بازدارنده مطالعه آزاد، *مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، ۲۲(۳)، ۷۳-۵۷. بازیابی شده در ۱۵ مهر ۱۳۹۸ از http://nastinfo.nlai.ir/article_150.html
- سعیدی، معصومه؛ ضیایی، ثریا، و بیرانوند، علی (۱۳۹۶). تأثیر فضای مجازی بر میزان مطالعه غیردرسی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر بیرجند، *فصلنامه مدیریت اطلاعات و دانش‌شناسی*، ۴(۳)، ۹۳-۱۰۵. بازیابی شده در ۱۴ آبان ۱۳۹۸ از http://lib.journals.pnu.ac.ir/article_4938.html
- عصاره، فریده؛ گلچوبی، تقی (۱۳۸۵). *شناسایی و معرفی عوامل ترغیب‌کننده و بازدارنده‌ی مطالعه آزاد کاربران دوره‌ی متوسطه استان مازندران*. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، ۱۳(۴)، ۱۰۳-۱۲۶. بازیابی شده در ۱۴ آذر ۱۳۹۸ از <https://www.noormags.ir/view/fa/creator/302309/>

مرداندوست، زهرا؛ ترکیان‌تبار، منصور، و حسومی، طاهره (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر افزایش میل به مطالعه در دانش-آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی مدارس دخترانه شهرستان خمین. *فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی*، ۳ (۱۰)، ۹۷-۱۰۸. بازیابی شده در ۱۳ آذر ۱۳۹۸ از

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1164956/>

منتصب مجابی، حسن (۱۳۷۹، تابستان). گرایش موضوعی در کتابخوانی دانش‌آموزان دوره راهنمایی کرمانشاه. *فصلنامه کتاب*، ۱۱ (۲)، ۳۷-۴۸. بازیابی شده در ۱۷ آذر ۱۳۹۸ از

http://nastinfo.nlai.ir/article_930.html

Aydın, G. & Ayrancı, B. B. (2018). Reading Preferences of Middle School Students, *World Journal of Education*, 8(2): 127-139. doi:10.5430/wje.v8n2p127

used by older adults. L. (2005). An analysis of reading materials and strategies. Champley, J (Doctoral dissertation). Wichita State University.

Clark, Ch. and Foster, A. (2005). Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The who, what, why, where and when, *National Literacy Trust*. Retrived 4 Nov. 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf>

Sims, Ch. (2012). School library circulation records: What do they reveal about boys' reading preferences? *Graduate Research Papers*. 24. Retrived 10 May 2019 from <http://scholarworks.uni.edu/grp/24>

Rangaiah, S. (2016). Reading Habits Among the Users of Bantwal Public Library (January 19, 2016). Retrived 10 May 2019 from <https://ssrn.com/abstract=2832495>

Nagaraga, S. and Manalan, J. (2016) Reading Habits and Reading Preferences of Secondary School Students, *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, (5)9: 73-87.

The Reading Preferences of Users in the Public Libraries of the 18 and 19 Districts of Tehran

Ali Jalali-Dizaji¹

Allameh Tabataba'i University

Hamdollah Khademi-Hasanpour²

Allameh Tabataba'i University

Golnessa Galyani-Moghaddam³

Allameh Tabataba'i University

Abstract

Introduction: This study investigated the reading preferences of users of the public libraries located in 18 and 19 Districts of Tehran.

Methodology: The research was both descriptive and exploratory and carried out through an analysis of the circulation data recorded in the libraries' circulation departments. The statistical population of the study was comprised of the users of the public libraries of 18 and 19 Districts of Tehran during the investigation period lasted from 2012 through 2015, as well as the books they borrowed. Data analysis was performed using SPSS software.

Findings: The results showed that in the 18th District public libraries, the category of literature (poetry and fiction) had the highest frequency, with 5532 titles (38.25 percent) and the category of languages, with 507 titles (3.56 percent), ranked the lowest. Similar results were found in the 19th District, where literature (poetry and fiction) ranked the highest with 7740 titles (41.5 percent) and languages as the lowest, with 472 titles (2.53 percent). In addition, in both districts, girls mostly preferred amorous, scientific, comedic, entertainment, and religious books, while boys mostly preferred scientific, comedic, entertainment, poetry, adventurous, and criminal books.

Conclusion: A significant difference was found between the reading tendencies of the female and male users of the public libraries under investigation. Based on the findings, it can be concluded that the current method of collection of the selected libraries does not meet the needs of their members. The libraries' authorities need to pay much attention to these issues at the time of collection developments for their libraries.

1 dizaji@yahoo.com

2 khademi97539753@gmail.com

3 g_galyani@yahoo.com

Keywords: Subject orientation, Reading preferences, Book circulation, Non-curriculum study, Member users of public libraries, 18 and 19 Districts of Tehran.

Manager in charge:

Professor Rahmatollah Fattahi, Ferdowsi University of Mashhad

Chief Editor:

Professor Rahmatollah Fattahi, Ferdowsi University of Mashhad

Editorial Board:

- **Dr. Zahed Bigdeli**
Professor, Shahid Chamran University of Ahwaz
- **Dr. Mehri Parirokh**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Zouhayr Hayati**
Associate Professor, University of Shiraz.
- **Dr. Mohammad R.eza Davarpanah**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Saeed Rezaei Sharifabadi**
Professor, University of Alzahra
- **Dr. Elham Sayyad Abdi**
Assistant professor, Queensland University of Technology
- **Dr. Rahmatollah Fattahi**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Jafar Mehrad**
Professor, University of Shiraz
- **Dr. Narges Neshat**
Associate Professor, National Lib. and Archives of Iran
- **Dr. Mohsen Nowkarizi**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad

Executive Manager: Najme Rahimi

Technical Editors: Zohre Edalatian

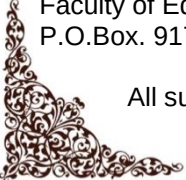
English Abstracts Editor: Dr. Heydar Mokhtari

- This JOURNAL is published bi-annually by Ferdowsi University of Mashhad, Iran
- The editorial board reserves the right to accept or reject papers and, if necessary, to make all editorial changes, and arrange articles in an appropriate order.

Mailing Address:

Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad,
P.O.Box. 9177948974-1518, Mashhad.

All submissions and correspondence should be carried out online
at: <http://infosci.um.ac.ir>





In the Name of God

Ferdowsi University of Mashhad
Faculty of Education and Psychology
Department of Library and Information Science

Library and Information Science Research

A Bi-annual Journal

Vol. 10, No 1, Spring & Summer 2020

Journal of Theoretical and applied Research in Knowledge and Information
Science is indexed in ISC & SID and available via Magiran

