

آموزش فرایند پژوهش برای اکتشاف و رشد فردی^۱

نوشته دیان ابرگ^۲

ترجمه فاطمه مکی‌زاده^۳

چکیده

فرایند پژوهش یکی از راه‌هایی است که از طریق آن کودکان و نوجوانان می‌توانند، کتابخانه مدرسه را به عنوان مکانی برای رشد و اکتشاف تجربه کنند. برای آنکه دانش‌آموزان این تجربه‌ها را از طریق فرایند پژوهش کسب کنند، معلمان و کتابداران لازم است راهنمایی آموزشی فراهم آورند که از نظر عاطفی و شناختی روشن باشد. ضروری است کتابداران و معلمان درک عمیقی از اینکه فراگیران چگونه فرایند پژوهش را تجربه می‌کنند و چگونه یادگیری از طریق پژوهش به آسانی صورت می‌پذیرد داشته باشند. طی دو دهه گذشته، الگوهای فرایند آموزش استفاده از کتابخانه، در بسیاری از کشورها ایجاد شده است از جمله بریتانیا، ایالات متحده، استرالیا و کانادا. این الگوهای مبتنی بر فرایند آموزش استفاده از کتابخانه، این نظریه را تأیید می‌کند که پژوهش کتابخانه‌ای فرصتی است برای دانش‌آموزان تا اکتشاف و رشد فردی را تجربه کنند. به هر حال، اجرای مؤثر چنین الگوهایی بستگی به درک معلمان و کتابداران از این مطلب دارد که سطح تمییز و قدرت تشخیص دانش‌آموزان با هم تفاوت دارد، اینکه دانش‌آموزان فراگیران فعالی هستند که دانش خود را در فرایند استفاده از اطلاعات می‌سازند، اینکه دانش‌آموزان، دگرگونی و تغییرات در احساسات و افکارشان را در جریان استفاده از اطلاعات تجربه می‌کنند. این مسئله از طریق تحلیل یک الگوی کانادایی فرایند پژوهش، به نام «تمرکز بر الگو پژوهشی آلبرتا» با استفاده از پژوهشی مرتبط با اجرای الگو مدل و الگوهای مشابه در مدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان‌ها مطرح شده است.

کلید واژه‌ها

کتابخانه آموزشگاهی، پژوهش، یادگیری، دانش‌آموزان

1. "Teaching the research process for discovery and Personal growth". 65th IFLA Council and General Conference (Bankok: August 20-28 1999)

2. Dianne Oberg

۳. عضو هیئت علمی گروه کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه یزد makizadeh@yahoo.com

از فعالیت‌های فراگیران برای ساخت دانش خود حاصل می‌شود و تجربه آنها از نظر احساسات و تفکر با استفاده از اطلاعات تغییر می‌کند. از مطالعات کتابداری و اطلاع‌رسانی آگاه می‌شویم که استفاده‌کنندگان از اطلاعات از طریق سطوح مختلف سؤالات، از مفاهیم مبهم نیازهای اطلاعاتی گرفته تا نیازها و یا سؤال‌هایی که به وضوح تعریف شده‌اند، پیشرفت می‌کنند.

الگوی آلبرتا برای آموزش فرایند پژوهش

شمار زیادی الگوهای متکی بر "فرایند آموزش استفاده از کتابخانه" وجود دارند. در بریتانیا اثر آن ایروینگ^۵، میکائیل مارلند^۶ و جیمز هرینگ^۷؛ و در آمریکا اثر کارل کولتا^۸، باربارا ستریپلینگ^۹ و مایکل یزنبرگ^{۱۰} را مشاهده می‌کنیم.

الگوهای مبتنی بر فرایند آموزش استفاده از کتابخانه، این نظریه را تأیید می‌کنند که پژوهش کتابخانه‌ای فرصتی است برای دانش‌آموزان تا اکتشاف و رشد فردی را تجربه کنند.

این آثار تا مدتی در الگوی آموزش فرایند پژوهش که به وسیله وزارت آموزش و پرورش ایالتی آلبرتا (آموزش آلبرتا) تدوین شده است انعکاس داشت. پایه این کار در خط‌مشی آموزشی آلبرتا در دهه ۱۹۸۰ به شرح زیر ریخته شد:

«دانش‌آموزان در مدارس آلبرتا باید به یک برنامه یکپارچه کتابخانه آموزشی همراه با برنامه‌های آموزشی دسترسی داشته باشند تا فرصت‌های بهتری برای رسیدن به اهداف آموزش پایه آلبرتا فراهم شود» (۱).

بر اساس این خط‌مشی، الگویی برای تحویل برنامه‌ای به نام "تمرکز بر یادگیری" تهیه شد که بر نقش آموزشی کتابخانه آموزشی و نقش معلم - کتابدار تأکید داشت (۱). به هر حال، با استفاده مدارس از این برنامه نیاز به راهنمایی بیشتر به‌ویژه در قسمت آموزش دانش‌آموزان در چگونگی انجام دادن پژوهش، آشکار شد که نتیجه آن پیدایش الگوی آموزشی به نام «تمرکز بر پژوهش» (۲) بود که به دلیل تقاضای معلمان و معلم -

الگوهای مبتنی بر فرایند آموزش استفاده از کتابخانه، این نظریه را تأیید می‌کنند که پژوهش کتابخانه‌ای فرصتی است برای دانش‌آموزان تا اکتشاف و رشد فردی را تجربه کنند. چنانچه این روش به‌طور مؤثر به‌کار گرفته شود، یادگیری دانش‌آموز از طریق پژوهش کتابخانه‌ای با ویژگی‌هایی نظیر توانایی اکتشاف، خطرپذیری با کنجکاوی، و انگیزه با به‌کارگیری تفکر خلاق و انتقادی، در ارتباط با شرایط زندگی واقعی و مخاطبان واقعی، صورت می‌گیرد (۴: ۶-۲۸-۳۱؛ ۱۰: ۲۲-۲۶).

الگوی آموزش استفاده از کتابخانه طی سه دهه گذشته تغییر کرده است: رویکرد منبعی^۱ طی دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰؛ مسیریابی^۲ در دهه ۱۹۸۰، و رویکرد فرایندی^۳ در دهه ۱۹۹۰. رویکرد فرایندی به‌منظور آموزش فرایند پژوهش، بر تفکر درباره اطلاعات و استفاده از اطلاعات از دیدگاه حل مسئله تأکید می‌کند. این الگو، دانش منبعث از رویکردهای پیشین از قبیل شناخت ابزار، منابع، و راهبردهای جستجو را نادیده نمی‌گیرد، ولی تأکید می‌ورزد که این دانش باید در حین آموزش تفکر و حل مسئله ایجاد شود.

رویکرد فرایندی فراتر از مکان‌یابی اطلاعات برای استفاده از آن و فراتر از پاسخ دادن به یک سؤال مشخص به‌منظور پیدا کردن شاهی برای شکل دادن به یک موضوع است. این رویکرد، فرایند جستجوی اطلاعات و محصول جستجو را مورد توجه قرار می‌دهد. این رویکرد مستلزم آگاهی از پیچیدگی یادگیری از رهگذر اطلاعات است؛ یادگیری از اطلاعات یک کار عادی و استاندارد شده نیست بلکه حوزه‌های عاطفی و شناختی یادگیری را نیز در بر می‌گیرد.

الگوی فرایندی اساس نظری دارد و ریشه در پژوهش در رشته‌های آموزشی و "مطالعات کتابداری و اطلاع‌رسانی" دارد. از آموزش، نظریه "یادگیری" منشأ می‌گیرد و از مطالعات کتابداری و اطلاع‌رسانی نظریه "رفتار اطلاع‌یابی". برای مثال از آموزش، این آگاهی حاصل می‌شود که سطح معلومات دانش‌آموزان از نظر مسائل انتزاعی و تخیلی که می‌توانند به‌کارگیرند متفاوت است و این بستگی به رشد شناخت، دانش و تجربه قبلی آنها دارد. همچنین از آموزش، مفاهیم سازنده‌ناشی

شده است و مشاوران مدرسه ایالتی دیگر وجود ندارند).
 تمرکز بر پژوهش یک الگوی ۵ مرحله‌ای است، با
 یک عنصر مشترک در هر مرحله به نام "بازنگری فرایند"
 (شکل ۱). راهبردهای قدرتمند زیادی وجود دارد که
 معلمان و معلم - کتابداران می‌توانند به کار برند تا از
 طریق آنها پژوهش کتابخانه‌ای به فرصتی برای اکتشاف
 و رشد فردی تبدیل شود. در زیر چند راهبرد به منظور
 راهنمایی دانش آموزان در استفاده از فرایند پژوهش برای
 هر یک از ۵ مرحله الگوی تمرکز بر پژوهش و عنصر
 بازنگری فرایند پیشنهاد می‌شود. در این بخش از مقاله

کتابداران ایجاد شد. (متأسفانه نیروی فزاینده به وجود
 آمده به وسیله این ابتکارات، به دلیل یک تغییر در دولت
 و یک تغییر در فلسفه سیاسی در این ایالت از میان رفت.
 به دنبال نظر دولت دال بر اینکه وزارت آموزش و پرورش
 اهداف و سیاست‌های کلی را تعیین می‌کند و هرگز
 وسیله‌ای را که مدارس بتوانند به این اهداف و
 سیاست‌ها برسند مشخص نمی‌کند، از حجم وزارت
 آموزش و پرورش کاسته شد. در نتیجه حمایت رسمی از
 سیاست کتابخانه آموزشی و الگوی تحویل برنامه
 حذف شد. جایگاه مشورتی کتابخانه آموزشی حذف

مهارت‌ها	مراحل
مشخص کردن موضوع تعیین منابع اطلاعاتی تعیین مخاطبان و شکل ارائه تدوین معیارهای ارزیابی فرایند بازنگری	برنامه‌ریزی
مکان‌یابی منابع گردآوری منابع فرایند بازنگری	بازیابی اطلاعات
انتخابات اطلاعات مرتبط ارزیابی اطلاعات سازماندهی و ثبت اطلاعات برقراری ارتباط و نتیجه‌گیری بازنگری و ویرایش فرایند بازنگری	پردازش اطلاعات
ارائه یافته‌ها نمایش رفتار مناسب مخاطب فرایند بازنگری	اشتراک اطلاعات
ارزیابی گزارش ارزیابی مهارت‌ها و روش‌های پژوهش فرایند بازنگری	ارزیابی

واژه معلم را برای معلم کلاس و معلم - کتابدار، یعنی کسانی که با همکاری دانش آموزان در کلاس و کتابخانه کار می کنند، به کار برده می شود.

بازنگری فرایند

بازنگری فرایند عنصر مهمی است که به دانش آموزان کمک می کند تا پژوهش را به عنوان یک فرایند یادگیری بپذیرند و توانایی های فراشناختی خود را در هر دو مورد «اندیشیدن درباره اندیشیدن» و «اندیشیدن درباره احساس» توسعه بخشند. کار درباره مسئله فراشناختی در دهه ۱۹۲۰ به وسیله ویگاتسکی آغاز شد. فراشناخت، همه تفکر ما را برای ارزیابی فرایندهای ذهنی مان، و برنامه ریزی برای استفاده مناسب از این فرایندها برای برآوردن خواسته های کاری در بر می گیرد. دانش فراشناختی، دانش شخص، وظیفه و کاربرد را شامل می شود، یعنی آگاهی از توانایی یک شخص در یادگیری درباره ماهیت آنچه باید یاد بگیرد و کارهایی که شخص می تواند انجام دهد تا یاری گر او در فکر کردن باشد (۷: ۹۰۶-۹۱۱).

کار درباره کمک به دانش آموزان به منظور توسعه توانایی هایشان و اندیشه درباره آن، ارزیابی و کنترل احساساتشان با تأخیر در دهه ۱۹۷۰ شروع شد. تفکر درباره احساس که "سواد احساسی" (۲۴: ۲۲-۲۷) یا "شعور احساسی" نامیده می شود می تواند به شرح زیر تعریف شود:

«توانایی درک، دسترسی و ایجاد احساسات تا ذهن بتواند احساس و دانش احساسی را بفهمد و احساسات را متفکرانه تنظیم کند تا به رشد فکری و احساسی رونق بخشد» (۱۹).

برای مثال احتمال کمی وجود دارد که دانش آموزان نوجوان در مدرسه ابتدایی این توانایی های فراشناختی و احساسی را توسعه بخشند، اما می توان در این ارتباط، با وجود محدودیت های بلوغ فکری و احساسی به آنها کمک کرد تا این کار را انجام دهند. دانش آموزان بزرگتر که در فرایند پژوهش فعالیت می کنند نیز برای درک احساسات و افکارشان به کمک نیاز دارند. مک گرگور^۲ دریافت که حتی دانش آموزان برجسته سال آخر دبیرستان احتیاج دارند یاد بگیرند که چگونه درباره فکر کردنشان

فکر کنند (۱۷: ۴-۷). لورک^۳ اشاره می کند که شاید دانشجوی مقطع کارشناسی از اینکه احساس سردرگمی و ناامیدی بخشی طبیعی از فرایند پژوهش است آگاهی نداشته باشد (۱۵: ۷-۱۳).

هنگامی که معلم سؤالی درباره فکر و احساس مطرح می کند و دانش آموزان اجازه می یابند پیشرفت خود را در یادگیری نشان دهند، این خود باعث افزایش رشد فردی آنها می شود. هنگامی که چنین فعالیت هایی توأم با سبک های یادگیری و دیدگاه های گوناگون باشد، انگیزه دانش آموزان برای یادگیری زیاد می شود. معلمان باید

هنگامی که معلم سؤالی درباره فکر و احساس مطرح می کند و دانش آموزان اجازه می یابند پیشرفت خود را در یادگیری نشان دهند، این خود باعث افزایش رشد فردی آنها می شود. هنگامی که چنین فعالیت هایی توأم با سبک های یادگیری و دیدگاه های گوناگون باشد، انگیزه دانش آموزان برای یادگیری زیاد می شود.

الگویی از فرایند پژوهش را به طور ثابت و واضح استفاده کنند تا توجه دانش آموزان را به این الگو و مرحله خاصی که آنها در آن فعالیت می کنند جلب کنند. دیگر راهبردهای مفید در مورد بازنگری فرایند شامل بحث کلاسی، نوشتن روزنامه، تجزیه و تحلیل گذشته نگر، و روزآمد کردن اطلاعات تولیدی و فعالیت هایی مشابه می شود.

مرحله ۱: برنامه ریزی

در مرحله ۱ به دانش آموزان فرصت داده می شود تا تصویری کلی از فرایند پژوهش و مفهوم طرح و برنامه داشته باشند که در نتیجه موفقیت دانش آموز تضمین می شود. شرکت دادن دانش آموزان در مرحله برنامه ریزی مهم است. معلمان می توانند محققان جوان تر را وادار کنند آنچه می دانند و آنچه می خواهند درباره موضوع بدانند، مشخص و درباره منابع اطلاعاتی بالقوه فکر کنند و درباره مخاطبان بالقوه و معیار ارزیابی کار خود تبادل نظر نمایند.

انتخاب موضوع از وظایف مهم دانش‌آموزان در این مرحله است. برای انجام پژوهش خوب، دانش‌آموزان باید از موضوع آگاه باشند و آن موضوع باید در سطح مناسبی خلاصه شده باشد. درک خوب از موضوع به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا سؤالات پژوهش و مقوله‌های پژوهش را تدوین کنند. محققان جوان یا بی‌تجربه، بیشتر قادرند موضوع‌های علمی کلی را بررسی کنند، به‌ویژه در جایی که تأیید بر یافتن واقعیت و سازماندهی عقاید و نظرات باشد (۱۶: ۲۳-۲۶). دانش‌آموزان مقطع راهنمایی یا سال اول دبیرستان قادرند از روش استدلال انتزاعی برای محدود و تمرکز کردن بر موضوع استفاده‌کننده یا گزارش وضعیت بنویسند. همچنین دانش‌آموزان دبیرستان اگر تجربه پژوهش در سال‌های اول تحصیل به دست آورده باشند می‌توانند رساله بنویسند.

معلمان به‌طور کلی خیلی پیش از اینکه دانش‌آموزان کار پژوهش را شروع کنند، تکلیف درسی و شاخص‌های آن را طراحی می‌کنند. معلمان باید موضوع‌هایی را پیدا کنند که برای دانش‌آموزان به‌شخصه جالب باشد و آنها بتوانند با دنیای خارج از مدرسه ارتباط برقرار کنند (۲۲: ۲۰-۲۷). در مورد موضوع‌های پیچیده یا تکالیفی که به دانش‌آموزان امکان انتخاب گسترده می‌دهد، دو مرحله اول فرایند پژوهش حالت تکرار یا دور خود چرخیدن را پیدا می‌کند به‌طوری که دانش‌آموزان برای مطالعه عمومی، ارزیابی منابع اطلاعاتی و ایجاد علاقه و توجه، فرصت دارند. الگوی تمرکز بر پژوهش و بسیاری از الگوهای دیگر پژوهش توجه کمی به پیچیدگی مرحله اول دارند (۵: ۲۵-۲۸). در اینجا کار دقیق و متفکرانه لازم است تا اطمینان حاصل کنیم که موضوع‌ها و سؤالات پژوهش به مهارت فکری پیشرفته نیاز دارند و اینکه چالشی‌ست برای دانش‌آموزان که در نهایت کنجکاوی و علاقه آنها را به کار می‌گیرند. دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های پژوهشی که خودشان در انتخاب یا توسعه موضوع تحقیق دخالت دارند احساس مثبتی دارند. متأسفانه شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد دانش‌آموزان سال‌های بالا کمتر از دانش‌آموزان سال‌های پایین در انتخاب موضوع و طرح سؤالات پژوهش نقش دارند (۹: ۱۵۷-۱۶۶).

مرحله ۲: بازیابی اطلاعات

در این مرحله دانش‌آموزان منابع اطلاعاتی مورد نیاز را به دست می‌آورند. اگر دانش‌آموزان جوان یابی تجربه هستند یا دسترسی به اطلاعات مربوط به موضوع مشکل است، یک رویکرد مرتبه‌ای یعنی سازمان دادن منابع براساس شکل یا رسانه اغلب مؤثر است. اگر دانش‌آموزان منابع اطلاعاتی را مستقلاً جستجو کنند، شناخت ابزارها و نظام‌های اطلاعاتی و راهبردهای جستجو مهم است. دانش‌آموزان در این مرحله ممکن است با اطلاعات بیش از حد لازم روبرو شوند (۱۳). معلمان باید از علائم فیزیکی و احساسی نظیر خشم، خستگی، زودرنجی، تکان آهسته یا که ممکن است مشخصه اطلاعات اضافی باشد آگاه باشند و در تشخیص این علائم به دانش‌آموزان کمک کنند. معلمان علاوه بر کمک به درک این موضوع که چنین احساساتی در فرایند پژوهش غیرعادی نیست، باید کمک‌کنند تا دانش‌آموزان راهبردهای مفید مثل حذف یا انتخاب دسته‌ای از اطلاعات، محدود کردن اطلاعات، و درخواست کمک را فراگیرند. در مرحله بازیابی اطلاعات فعالیت‌های گروه کوچک دانش‌آموزان یا همه افراد کلاس در رابطه با ترسیم تصویر بزرگی از موضوع و زیرمجموعه‌هایش مانند طراحی فرضیه و یا انتخاب نوع منبع اطلاعاتی مناسب، راهبردهای مفیدی‌ست، به‌ویژه زمانی که اطلاعات اضافی به‌صورت یک مشکل جلوه می‌کند.

مرحله ۳: پردازش اطلاعات

در این مرحله دانش‌آموزان اطلاعات مربوط به موضوع را انتخاب و ترکیب می‌کنند. این مرحله در حقیقت خود دو مرحله دارد. دانش‌آموزان پس از انتخاب و ثبت کردن اطلاعات مرتبط به وسیله سازمان‌دهی و ترکیب اطلاعات با سلیقه شخصی، به‌طور مستقل محصول پژوهشی به وجود می‌آورند. در این مرحله است که زمان صرف شده در مرحله برنامه‌ریزی نتیجه می‌دهد، دانش‌آموزانی که درک روشنی از موضوع خود ندارند، نمی‌توانند اطلاعات مناسب را انتخاب کنند.

در مرحله اول یعنی ثبت اطلاعات، باید به دانش‌آموزان کمک شود تا به شکلی اطلاعات را یادداشت کنند. این شکل (فرمت) باید برای پژوهشگران مبتدی

فراهم شود. این فعالیت‌ها به منظور جستجوی اطلاعات مناسب، اطلاعاتی که به سؤالات تحقیق پاسخ می‌دهند، و اطلاعات مرتبط با موضوعات فرعی است. لازم به ذکر است که هر گونه اطلاعات جستجو شده نباید یادداشت شوند و این هنگامی پیش می‌آید که منابع الکترونیکی و دستگاه فتوکپی در واقع به فرایند پژوهش آسیب می‌رساند.

در مرحله دوم یعنی به وجود آوردن اطلاعات، دانش‌آموزان اطلاعات خود را سازماندهی و ترکیب می‌کنند. وادار کردن دانش‌آموزان به صحبت قبل از نوشتن، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا افکار خود را به زبان خود بیان کنند. الگوی "تمرکز بر تحقیق" دانش‌آموزان را به سوی تدوین گزارش سوق می‌دهد اما دیگر رسانه‌ها نظیر نمودارها و چند رسانه‌ای‌ها احتیاج به بازنگری دارند (اگر رسانه جدید است احتیاج به آموزش نیز دارد).

مرحله ۴: اشتراک اطلاعات

در این مرحله، دانش‌آموزان حاصل پژوهش را به روشی که برای مخاطب ویژه معنادار است ارائه می‌کنند. همچنین فرصتی است برای دانش‌آموزان که نقش اعضای گروه‌های مخاطب را در افزایش تجربه به اشتراک گذاشتن بررسی کنند. مخاطب، ترجیحاً باید مخاطبانی بیشتر از خود معلم در مرحله برنامه‌ریزی تعریف شود تا اینکه شکل‌گیری شیوه اشتراک ممکن گردد. برای پژوهشگران جوان و بی‌تجربه، شرکت در گروه‌های کوچک، اغلب موفقیت‌آمیزتر است و کارایی زمانی بیشتری را نسبت به شرکت کردن در کل کلاس دارد.

مرحله ۵: ارزیابی

در مرحله ارزیابی بر درگیر کردن دانش‌آموزان در ارزیابی فرایند و همچنین تهیه گزارش پژوهش تأکید می‌شود. ممکن است گاه‌گاه بر ارزیابی درک دانش‌آموزان از فرایند و یا محتوای پژوهش تأکید شود. لازم نیست ارزیابی داخلی باشد. بعضی از بدترین استفاده‌های نادرست از پژوهش به عنوان یک تجربه یادگیری این است که تأکید بر ایجاد محصول داشته باشیم؛ با تمرکز بر محصول نهایی، دانش‌آموزان به راحتی در سرفقت ادبی

مهارت پیدا می‌کنند (۱۸: ۲۸-۴۰). ارزیابی فرایند ممکن است شکل (قالب) دانش‌آموزی را به خود بگیرد که نمودار گردش کار فرایند پژوهش را تهیه می‌کند. راه دیگر این است که دانش‌آموزان را وادار کنند خلاصه‌ای کتبی یا شفاهی درباره آنچه در این فرایند یاد گرفته‌اند، یا اینکه چه مطالبی را از این فرایند آموخته‌اند، تهیه کنند. یک روش بسیار مؤثر برای وادار کردن دانش‌آموزان به شناسایی و ارزیابی آموخته‌های خود این است که از دانش‌آموزان مقطع متوسطه بخواهند که نامه‌ای به والدین خود بنویسند. دانش‌آموزانی که در دانش‌فراشناختی استاد هستند، پیشرفت در شناخت محتوا و راهبرد پژوهش را از خود نشان می‌دهند.

آموزش فرایند تحقیق: موضوع‌های کلی گسترش سواد احساسی

رویکرد فرایندی تأکید بر جنبه‌های عاطفی و شناختی فرایند دارد. دانش‌آموزان به کمک در تشخیص طبیعی امواج خوش‌بینی و ناامیدی که با فراگیری پیچیده‌ای همراه است، نیاز دارند (۱۳). آنها همچنین نیاز دارند از راهبردهایی که به وسیله آن می‌توان با پدیده‌های رایجی

بعضی از کتابداران از داشتن نقش آموزشی فعال به هنگام کار با همکاران آموزشی خود در مدارس اکراه دارند، ولی، بدون پذیرش نقش آموزشی، احتمالاً الگوهای آموزش استفاده از کتابخانه تغییر نخواهد کرد.

مثل نگرانی و تشویش کتابخانه‌ای و اطلاعات اضافی مقابله کرد، آگاه و مجهز باشند. در اینجا مسئله این است که نباید برای داشتن احساسات مثبت یا کشتن احساسات منفی تلاش کرد، بلکه مسئله شناختن آنها به عنوان بخش عادی یادگیری و درک و کنترل آنهاست. دانش‌آموزانی که می‌فهمند احساساتشان منحصر به فرد نیست بلکه دیگران نیز در آن سهیم هستند، احتمالاً کمتر با این مسائل درگیر هستند.

صرف وقت برای اکتشاف

و بتوانند هدف پژوهش و ارتباط آن با دیگر کارهای مدرسه را درک کنند (۸: ۴۱-۵۳).

حمایت دانش آموزان طی زمان پژوهش

الگوی مرحله‌ای حاکی از این است که دانش آموزان ممکن است احساسات، افکار و کارهای مختلفی را در هر مرحله تجربه کنند. این مسئله وساطت و دخالت انواع معلمان و معلم - کتابداران را در مراحل مختلف این فرایند می‌طلبد. معلمان دریافتند که دانش آموزانی که استفاده از رویکرد فرایند پژوهش را فرا گرفته‌اند، در جایی که کار پژوهشی آنها با برنامه درسی تعامل دارد، خلاق‌تر، مثبت‌تر و مستقل‌تر شده‌اند (۴: ۲۵). این موضوع در مورد دانش آموزان ضعیف‌تر و قوی‌تر نیز صدق می‌کرد، هر چند که دانش آموزان ضعیف‌تر، طی فرایند پژوهش نیاز به توجه شخصی بیشتری داشتند. تاد^۱ اشاره دارد به اینکه معلمان و کتابداران، کارشان با دانش آموزان را به عنوان یک گفتگو تصور می‌کنند، تبادل نظر فعالی که از طریق آن معانی ساخته می‌شوند. این تبادل نظر استدلالی، انطباقی، اقتباسی و انعکاسی است. دانش آموزان تشویق می‌شوند درباره دانش و آگاهی خود صحبت کنند، و معلمان و کتابداران با پیشنهادهایی درباره چگونگی پیشرفت، دیدن مسائل از چشم‌اندازی نو، برقراری ارتباطات میان دانش قدیم و جدید و درک الگوهای یادگیری آنها، وارد بحث و گفتگو می‌شوند (۲۵: ۵۴-۶۸).

نقش آموزشی کتابدار

بعضی از کتابداران از داشتن نقش آموزشی فعال به هنگام کار با همکاران آموزشی خود در مدارس اکره دارند، ولی بدون پذیرش نقش آموزشی، احتمالاً الگوهای آموزش استفاده از کتابخانه تغییر نخواهد کرد (۱۱). کاربرد کامل الگوی فرایند پژوهش مشکل است حتی زمانی که یک معلم - کتابدار فاضل، و خط‌مشی‌بی که از فلسفه سازنده یادگیری که زیربنای الگو است، حمایت می‌کند، در مدرسه وجود داشته باشد. معلمانی که با کتابداران در کارها همکاری دارند تحت تأثیر تجربه یادگیری خلاق قرار می‌گیرند که حاصل برنامه‌ریزی اشتراکی با معلم - کتابداران است، با وجود این معلم -

رویکرد تأکیدی فرایند پژوهش برحل مسئله به معنای تغییری است در روش تفکر درباره زمان و استفاده از آن. در مراحل اولیه فرایند پژوهش، برای اکتشاف، برای به وجود آوردن مضمون دانش و برای توسعه تفسیر شخصی یا تمرکز نیاز به وقت بیشتری است. این به مفهوم اتلاف وقت نیست بلکه صرف وقت است، برای ایجاد علاقه در دانش آموز و ایجاد تعهد نسبت به موضوع مورد پژوهش.

در مراحل اولیه فرایند پژوهش، برای اکتشاف، برای به وجود آوردن مضمون دانش و برای توسعه تفسیر شخصی یا تمرکز نیاز به وقت بیشتری است. این به مفهوم اتلاف وقت نیست بلکه صرف وقت است، برای ایجاد علاقه در دانش آموز و ایجاد تعهد نسبت به موضوع مورد پژوهش.

استیوز^۱ در ۱۹۹۴ متوجه شد که حتی پژوهشگران خیلی جوان در کلاس اول و دوم که فرصت کافی برای اکتشاف طولانی و پربار درباره یک موضوع داشته‌اند، توانسته‌اند فرایند پژوهش را به خوبی بفهمند و همچنین یک گزارش پژوهشی منحصر به فرد و بنیادین به وجود آورند. پژوهشگران جوان استیوز، که درباره زندگی حشرات مطالعه می‌کنند، بیش از نیمی از زمان پژوهش خود را صرف این مرحله اولیه اکتشاف می‌کنند، درباره حشرات مطالعه و صحبت می‌کنند، به داستان‌هایی درباره حشرات گوش می‌دهند و درباره آنها آواز می‌خوانند، به فیلم‌های ویدئویی درباره حشرات نگاه می‌کنند و برای یافتن حشرات در حیاط مدرسه قدم می‌زنند. آنها آنقدر در موضوع خود غرق شده بودند که عاطفه حوزه شناخت آنها نیز درگیر شده بود. علاقه و تعهد آنها برای یافتن مطالبی درباره حشرات اینقدر عمیق بود که هنگام روبرو شدن با چالش برای یافتن پاسخ برای سؤالاتی که طرح کرده، بودند، آنها را حفظ می‌کرد (۲۰: ۸-۱۰). گارلند^۲ در ۱۹۵۵ دریافت که دانش آموزان بزرگ‌تر بیشتر به موضوع مورد پژوهش خود علاقه‌مند هستند، البته اگر دانش زیربنایی درست و حسابی در زمینه موضوعی داشته باشند

7. Flavell, J.F. "Metacognition and cognitive monitoring". *American Psychologist*, Vol. 34, No.10(1979): 906-911.

8. Garland, K. "The information search process: A study of elements associated with meaningful research tasks." *School Libraries Worldwide*, Vol.1, No.1(1995): 41-53.

9. Gross, M. "Pilot study on the prevalence of imposed inquiries in a school library media center". *School Library Media Quarterly*, Vol.25, No. 3(1997): 157-166.

10. Harada, V.H. "Building a professional community for student learning". *Knowledge Quest*, Vol.25, No.3(1998):22-26.

11. Hazelwood, R. "Research assignments, the information search process, and resource use in a high school: A case study". Unpublished master's thesis. Canada: University of Alberta, Edmonton, 1994.

12. Holland, S. "Working together to implement Focus on Research in a rural elementary classroom". Unpublished master's thesis, University of Alberta Edmonton, 1994.

13. Kuhlthau, C. C. *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex, 1993.

14. Kuhne, B. "The Barkestorpe project: Investigating school library use". *School Libraries Worldwide*, Vol.1, No.1(1994): 13-27.

15. Loerke, K. "Developing a focus in the research process". *Alberta Learning Resources Journal*, Vol.11, No.2(1992):7-13.

16. Ibid. "Teaching the library research process in junior high". *School Libraries in Canada*, Vol.14, No. 2(1994): 23-26.

17. McGregor, J.H. "An analysis of thinking in the research process". *School Libraries in Canada*, Vol.14, No.2(1994):4-7.

18. Ibid. "Process or product: Constructing or reproducing knowledge." *School Libraries Worldwide*, Vol.1, No.1(1995):28-40.

19. Slavoney, P.; Sluyter, D.J. *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books, 1997.

20. Steeves, P. "Workshop for knowledge construction: A view of the research process in the elementary school." *School libraries in Canada*, Vol.14, No.2(1994): 8-10.

21. Sweeney, L. "Collegial experiences: Teachers and teacher – librarians working together". Unpublished master's thesis. Canada: University of Alberta, Edmonton, 1994.

22. Tallman, J. "I – Search : An inquirg – based,

کتابداران احتیاج به جسارت بیشتری دارند تا از معلمان به شرکت در برنامه‌ریزی گروهی دعوت بنمایند(۲۱).

شناخت رویکرد فرایندی

حتی معلمان و کتابدارانی که از الگوهای فرایندی آگاهی دارند، بعضی مواقع اعتقاد دارند که در حال اجرای الگوی خود هستند ولی عملاً از جنبه‌های مهمی که برای موفقیت آن الگو حیاتی است، فروگذاری می‌کنند. برای مثال هالند^۱ در ۱۹۹۴ دریافت که اجرای الگوی تمرکز بر پژوهش به‌کندی صورت می‌گیرد، چون معلمان این الگو و روش را به ویژه اهمیت مرحله بازنگری آن را به‌طور کامل درک نکرده بودند. در منابع مربوط به تمرکز بر پژوهش آمده است که در یک کار پژوهشی می‌تواند همه، مراحل کار و مهارت‌ها به‌کار گرفته نشود مثل حذف کامل جنبه‌های مهم آن از جمله شرکت دادن دانش آموزان در برنامه‌ریزی و فرایند(۱۲). همچنین تاستاد^۲ و کالینز^۳ در ۱۹۹۷ دریافتند که اجرای رویکرد فرایندی در مدارس مشکل است چون روش تدریس و برنامه‌های درسی مدارس از آن حمایت نمی‌کنند، یا رویکردی سازنده ندارند(۲۳: ۱۶۷-۱۶۹).

منابع

1. Alberta Education. *Focus on Learning: An integrated program model for Alberta school libraries*. Edmonton, Alberta: Author, 1985.

2. Alberta Education. *Focus on Research: A guide to developing student's research skills*. Edmonton, Alberta: Author, 1990.

3. Akin, L. "Information overload and children: A survey of Texas elementary school students." *SLMQ Online*. 1998.[on-line]. Available: <http://www.ala.org/aasl/SLMQ/overload.html>. [10 sep.1998].

4. American Association of School Librarians (AASL). "Learning through the library". 1999.[on-line]. Available: <http://www.ala.org/aasl/learning/index.html>. [28Apr.1999].

5. Anderson, D. "Seeking a clearer focus: Further considerations for teaching a research process." *School Libraries in Canada*, Vol. 14, No.3(1994): 25-28.

6. Bush, G. "Be true to your school: Real-life learning through the library media center". *Knowledge Quest*, Vol.26, No.3(1998): 28-31.

student centered, research and writing process". *Knowledge Quest*, Vol.27, No.1(1998): 20-27.

23. Tastad, S. A.; Collins, N.D. "Teaching the information skills process and the writing process: Bridging the gap". *School Library Media Quarterly*, Vol.25, No.3(1997): 167-169.

24. Toben, J. "A kaleidoscope view of change: Bringing emotional literacy into the library learning experience". *Knowledge Quest*, Vol.26, No.1(1997): 22-27.

25. Todd, R. J. 'Information literacy: Philosophy, principles, and practice". *School Libraries Worldwide*, Vol.1, No.1(1995):54-68.

تاریخ دریافت : ۱۳۷۸/۱/۲۰