



تاملی بر نقش باورهای معرفت‌شناختی در بازیابی اطلاعات و رفتار اطلاع‌یابی

حسن بهزادی*

دانشجوی دکتری علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه فردوسی مشهد، عضو هیات علمی گروه کتابداری دانشگاه امام رضا (ع)

تاریخ دریافت: ۹۰/۸/۷

تاریخ پذیرش: ۹۱/۱/۱۸

چکیده

هدف: هدف از مقاله حاضر بررسی نقش باورهای معرفت‌شناختی در بازیابی اطلاعات و رفتار اطلاع‌یابی با تأکید بر محیط‌های دیجیتال است.

روش / رویکرد: روش مورد استفاده در پژوهش حاضر کتابخانه‌ای است و تلاش شده است تا با بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه به تبیین موضوع مورد بحث پردازد.

یافته‌ها: مشخص شد که عوامل مختلف انسانی دخیل در امر بازیابی اطلاعات یعنی کاربران، طراحان نظام، کتابداران، پدیدآورندگان، و نمایه‌سازان و چکیده‌نویسان تحت تأثیر باورهای معرفت‌شناختی قرار دارند. در انتها نیز تلاش شد تا تأثیر این نظریه در الگوی رفتار اطلاع‌یابی ویلسون نشان داده شود.

نتیجه‌گیری: ضروری است که عوامل دخیل در نظام‌های ذخیره و بازیابی اطلاعات تلاش کنند تا ضمن توجه به دیدگاه‌های معرفت‌شناختی خود، دیدگاه‌های معرفت‌شناختی سایر عوامل دخیل را نیز مدنظر قرار دهند، تا بدین وسیله زمینه کارایی بهتر نظام‌های اطلاع‌رسانی را فراهم کنند.

کلیدواژه‌ها: بازیابی اطلاعات، باورهای معرفت‌شناختی، کاربران، رفتار اطلاع‌یابی.

مقدمه و بیان مسأله

حوزه ذخیره و بازیابی اطلاعات یکی از زیر شاخه‌های مهم در علم کتابداری و اطلاع‌رسانی محسوب می‌شود که شمار زیادی از پژوهش‌های صورت گرفته در این علم را به خود اختصاص داده است. هریک از این پژوهش‌ها تلاش کرده‌اند تا به بررسی عوامل دخیل و مؤثر در ذخیره و بازیابی اطلاعات پردازند. بدین منظور عوامل مختلف فناوری، زبانی، انسانی و ... مورد مطالعه قرار گرفته است.

پژوهش و نظریه پیرامون عوامل انسانی در ذخیره و بازیابی اطلاعات بسیار گسترده، متنوع و در حال گسترش است (Jin & Fine, 1996). حوزه پژوهش کتابداری و اطلاع‌رسانی در طی چند سال گذشته به طور فزاینده‌ای بر رفتار اطلاع‌یابی کاربران متمرکز شده است (Heinstrom, 2003). به عنوان مثال می‌توان به پژوهش‌های ساراسویک^۱، دروین^۲، کولثا^۳ و جاکوبسن^۴ (Jin & Fine, 1996) اشاره کرد که در هر یک برخی از عوامل فردی مؤثر بر رفتار اطلاع‌یابی افراد مورد بررسی قرار گرفته است. دانش پیشین کاربران نیز یکی از عوامل مهم فردی است که بر رفتار اطلاع‌یابی افراد تأثیر می‌گذارد چرا که کاربر به عنوان یک انسان دارای ذهنی است که در بردارنده تجارب، دانشها، مهارتها و ... است که بر رفتار او تأثیر می‌گذارند.

تأثیر دانش پیشین در رفتار اطلاع‌جویی افراد بسیار پرسش برانگیز بوده است. افرادی که دانش اندکی دارند، نسبت به افرادی که دانش قبلی آنها زیاد است، بیشتر در پی اطلاعات هستند؛ زیرا این افراد استانداردهایی برای ارزیابی اطلاعات خویش ندارند و به طور مثال مسیرهای موازی را برای جستجوی اطلاعات طی می‌کنند. این افراد به علت اطلاعات ناکافی و نداشتن ذهنیت ساخت یافته، اشتیاق بیشتری برای جستجوی اطلاعات دارند و دوباره کاریهای آنان بیشتر است (خسروجردی، ایرانشاهی، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر، محققان علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی به دلیل ماهیت بین رشته‌ای خود تلاش کرده‌اند تا نظریات بنیادین موجود در سایر حوزه‌ها را در مطالعات خود وارد کرده و آنها را مورد بررسی قرار دهند. این امر سبب شده است تا نظریه‌های موجود در علوم روانشناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه پای به علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی گذارند. باید به این نکته توجه کرد که علوم مختلف در دامن فلسفه متولد شده، رشد کرده‌اند و تبدیل به علمی مجزا شده‌اند. لیکن پرسلی (Presley, 2006) در مورد معرفت‌شناسی به این مسأله اعتقاد ندارد وی بیان می‌دارد که «معرفت‌شناسی نظریه‌ای پیرامون دانش است که در علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی زاده شد و در خانه فلسفه یافت شده است». شاید بتوان دلیل این امر را دانش دانست؛ چرا که دانش و اطلاعات اصولاً موضوع علم کتابداری و اطلاع‌رسانی هستند. در هر صورت، این تقابل به نوعی بیان‌کننده تعامل و وجود رابطه بین دو حوزه معرفت‌شناسی - هم معرفت‌شناسی اجتماعی و هم معرفت‌شناسی فردی (باورهای معرفت‌شناختی) - و کتابداری نیز هست که می‌بایست جنبه‌های مختلف این رابطه مورد بررسی قرار گیرد. هرچند در مقالات خارجی متعددی این رابطه مورد پژوهش قرار گرفته است، اما در این پژوهشها به بنیادهای نظری این مسأله کمتر پرداخته شده است؛ ضمن اینکه در ایران در این خصوص پژوهشی جدی صورت نگرفته است. بنابراین این مقاله سعی دارد تا به صورت نظری به شناخت و تأثیر باورهای معرفت‌شناختی افراد در رفتار اطلاع‌یابی آنان بپردازد.

مبانی نظری

به منظور مطالعه روابط بین باورهای معرفت‌شناختی و بازیابی اطلاعات، نیاز است تا چارچوبی نظری، به طریقی معنادار و منسجم این ساختار را تعریف کرده و راههای ممکن برای مطالعه آن را توصیف کند؛ هرچند تعاریفی که از باورهای معرفت‌شناختی شده است، در پژوهشهای مختلف از نظر مفهومی با یکدیگر متفاوت است.

مطالعه در زمینه معرفت‌شناسی به پیازه، دیویی، و قبل از آن به افلاطون در کتاب جمهوریت برمی‌شود. افلاطون معرفت را به نوعی آگاهی یا آشنایی با جهان موجودات کاملاً متمایزی که «مثل» می‌نامید، منحصر می‌دانست. از نظر وی چون حقیقت نمی‌تواند در حال تغییر و دگرگونی باشد، پس باید متشکل از صور یا متلی مستقل از جهان محسوس باشد. از نظر افلاطون، معرفت باید کلی و ثابت باشد و راه شناخت این صور مثالی، فقط عقل است و نه حس (هملین، ۱۳۷۴: ۸).

1. Saracevic
2. Dervin
3. Kuhlthau
4. Jacobson

لیکن پیازه در مطالعات خود سه نوع از شناخت را مشخص کرده و توصیف می‌کند: الف) شناخت اکتسابی: بسیار گسترده و وسیع بوده و شامل دانشی است که از طریق تجربه کردن روی اشیاء و ارتباط میان آنها به دست می‌آید. ب) شناخت غریزی: شناختی است که بطور موروثی و فطری برنامه‌ریزی شده است، این شناخت در انسان محدود بوده و حتی مورد سؤال قرار می‌گیرد اما در حیوانات به وفور دیده می‌شود. ج) شناخت منطقی - ریاضی: در آغاز به تجربه بستگی دارد ولی به تدریج از آن مستقل می‌شود، ماهیتی ذهنی - انتزاعی داشته و از ترکیب فعالیت‌های انجام شده بر روی موضوع خاصی شکل می‌گیرد (محسنی، ۱۳۸۳).

به طور کلی، معرفت‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که با نظریه‌هایی در خصوص دانش، دانستن، که با سؤالاتی پیرامون منشأ، ماهیت، محدودیتها، روشها، و دلایل دانش انسانی در ارتباط است (Muis, Bendixen, & Haerle, 2006). برای نخستین بار، پیازه^۱ اصطلاح «معرفت‌شناسی تحولی»^۲ را به منظور تبیین فرایند رشد شناختی به کار گرفت و از آن پس، گروهی از روان‌شناسان رشد به این نقطه تلاقی فلسفه و روان‌شناسی علاقمند شدند. این علاقه‌مندی منشأ بسیاری از پژوهش‌ها و شکل‌گیری مدل‌های نظری شد. هدف اساسی این مدل‌ها تبیین چگونگی تکوین و تحول دانش انسان و باورهای او درباره دانش و فرایند یادگیری بود (سیف، رضویه، لطیفیان، ۱۳۸۶).

در دهه‌های اخیر، علاقه شدیدی بین روان‌شناسان تعلیم و تربیت در حوزه پژوهش پیرامون نظریه‌های فردی درباره دانش و دانستن و چگونگی تأثیر این نظریه‌ها بر یادگیری و حل مسأله، شکل گرفته است. مفهوم سازه‌های مختلفی با دو چارچوب اصلی در این حوزه پژوهشی شکل گرفته است. نخست توالی‌های گسترشی در تفکر معرفت‌شناختی دانش‌آموزان (همانند Baxter, 1992؛ King & Kitchener, 1994؛ Kuhn & Weinstock, 2002)، دوم معرفت‌شناختی فردی به عنوان نظامی از باورهای کم و بیش مستقل (همانند Schommer, 1990؛ Qian & Alvermann, 1995). همچنین شناسایی ابعاد باورهای معرفت‌شناختی و رابطه این ابعاد با عوامل انگیزشی و شناختی مؤثر بر عملکرد فراگیران، در حیطه‌های متفاوت تحصیلی، جدیدترین خط تحقیقاتی در این زمینه به شمار می‌آید.

به طور کلی باید بیان داشت که باورهای معرفت‌شناختی و معرفت‌شناسی شخصی بر ماهیت دانش انسان و چگونگی آن تمرکز دارد: چگونه دانستن افراد اتفاق می‌افتد، نظریه‌ها و باورهایی که افراد درباره دانستن دارند، و چگونه بنیادها و نظریه‌های معرفت‌شناختی قسمتی از فرایندهای شناختی، تفکر و استدلال می‌شوند و روی آنها تأثیر می‌گذارند. تابکل و همکاران (Tickle et al., 2005) معتقدند که باورهای معرفت‌شناختی افراد رشد‌یابنده و قابل تحول است و می‌تواند از طریق آموزش‌های رسمی و غیررسمی متحول شود. این باورها از طریق تدریس، تربیت و سایر تجربی که فرایندهای شناختی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، قابل تغییر و دستکاری است. تغییر و تحول در باورهای معرفتی تا بدانجا مهم تلقی می‌شود که این امر به عنوان یکی از ویژگی‌های سازمان‌های یادگیرنده دسته‌بندی شده است. در ادامه و به منظور شناخت بیشتر نسبت به باورهای معرفت‌شناختی برخی از مدل‌های مهم این نظریه بیان شده است.

مدل‌های باورهای معرفت‌شناختی

در زمینه باورهای معرفت‌شناختی، مدل‌ها و الگوهای متنوع و گوناگونی در مقاطع مختلف زمانی ارائه شده است که برخی از مهم‌ترین این مدل‌ها در ادامه مورد اشاره قرار گرفته است. اولین مدل مورد بررسی، مدل موقعیت‌های نه‌گانه باورهای معرفت‌شناختی پری است. تقریباً تمام فعالیت‌های روان‌شناسی در زمینه باورهای معرفت‌شناختی را می‌توان برای نخستین بار در دو مطالعه ویلیام پری در ۱۹۷۰ ملاحظه کرد (Schommer, 1998). پری مدلی از باورهای معرفت‌شناختی را مطرح کرد که متشکل

1. Piaget

2. developmental epistemology

از ترتیب توالی نه موقعیتی است که با ظهور مراحل انتقالی فرد از یک سطح به سطح دیگر ارتقا می‌یابد و اصل مسلم آن است که فرد در جهان بینی خود با گذر از موقعیتها دستخوش تحول می‌شود. وی همچون پیازنه تغییرات را نتیجه عدم تعادل شناختی فرد با محیط و به عبارت دیگر درون‌سازی و بیرون‌سازی می‌داند. در این طرح نه موقعیت در چهار طبقه قرار داده شده است: دوگانه نگری^۱، تعدد^۲، نسبی نگری^۳، و توافق در نسبی‌نگری^۴ (شعبانی ورکی، حسین قلی زاده، ۱۳۸۶).

بکستر (Baxter, 1992): نقل در شعبانی ورکی، حسین قلی زاده، ۱۳۸۶) نیز با توجه به طرح پری، مدل تفکر معرفت‌شناختی خود را بر ماهیت یادگیری و شیوه های دانستن به جای تأکید بر مفروضه‌های بنیادی دانش معطوف ساخت. مدل تفکر معرفت‌شناختی بر مبنای درک و برداشت افراد از ماهیت دانش است. وی چهار مقوله اصلی را در این مدل مطرح کرد:

- ۱- دانستن مطلق^۵: دانش قطعی است و از طریق مراجع بدست می‌آید.
- ۲- دانستن انتقالی^۶: دانش به طور نسبی قطعی است و بایستی ادراک شود.
- ۳- دانستن مستقل^۷: دانش موقتی و نیازمند تفکر مستقل یا چالش فردی است.
- ۴- دانستن موقعیتی^۸: دانش وابسته به موقعیت است.

یکی از مشهورترین و شناخته‌شده‌ترین نظریه پردازان در حوزه معرفت‌شناسی فردی، شومر است که مدل وی الهام بخش بسیاری از پژوهشهای صورت گرفته در این حوزه است. شومر نخستین کسی است که نظامی برای باورهای معرفت‌شناختی و تفکر معرفت‌شناختی به کار گرفته است (کهن، شعبانی ورکی، رحیم نیا، ۱۳۸۸). مدل باورهای معرفت‌شناختی شومر (Schommer, 1994) بر این فرض اساسی متکی است که باورهای معرفت‌شناختی نظامی از عقاید کم و بیش مستقل است. منظور از نظام این است که بیش از یک عقیده وجود دارد و مقصود از کم و بیش مستقل نیز آن است که امکان دارد فرد نسبت به آن آگاه باشد یا نباشد. شومر در این رابطه چهار مقوله را بدین شرح مطرح می‌کند:

- ۱- عقیده به ساده بودن دانش^۹: بدین معنی که فرد مهم‌ترین ویژگی دانش را این می‌داند که دانش مشتمل بر مجموعه ای از اطلاعات نامربوط و مجزا از یکدیگر است. باور مثبت فرد در این زمینه این است که اطلاعات علمی به یکدیگر مربوط و در هم پیچیده است.
- ۲- عقیده به مطلق انگاری دانش^{۱۰}: بدین مفهوم که فرد یافته های علمی را موضوعاتی مطلق که امکان خطا و اشتباه در آن وجود ندارد، در نظر بگیرد.
- ۳- عقیده فرد در ذاتی دانستن توانایی یادگیری^{۱۱}: اینکه فرد به ذاتی بودن توانایی یادگیری قائل باشد و یا آن را قابل پیشرفت و بهبود بداند. به عبارتی توانایی یادگیری یک امر ذاتی یا اکتسابی و قابل تغییر است.
- ۴- عقیده راجع به سریع بودن فرایند یادگیری^{۱۲}: بدین مفهوم که فرد معتقد به یادگیری سریع بوده و از درگیری و فعالیت مداوم برای یادگیری خودداری می‌کند.

-
1. Dualism
 2. Multiplicity
 3. Relativism
 4. Commitment with relativism
 5. Absolute
 6. Transitional
 7. Independent
 8. Contextual
 9. simplicity of knowledge
 10. Certainty of knowledge
 11. Fixed ability learning
 12. Quick learning

کینگ و کیچنر (King & Kitchener, 1994) مدلی هفت مرحله‌ای را به منظور آزمودن "روش‌هایی که افراد برای درک فرایند دانستن و شیوه‌های ربط و سازگاری باورهایشان درباره مسائلی باساختار نادرست" بنیان نهادند. آنها توانایی استدلال را با مصاحبه قضاوت منطقی مورد سنجش قرار دادند. این مدل شامل هفت مرحله است که در سه دسته متوالی و سلسله مراتبی تقسیم می‌شوند که عبارتند از: پیش - منطقی، تاحدودی منطقی، و منطقی.

۱- استدلال پیش منطقی^۱ (مراحل ۱ تا ۳): اعتقاد به اینکه دانش از طریق کلام مرجعیت یا از طریق مشاهده مستقیم به دست می‌آید، تا اینکه، به عنوان مثال از طریق ارزیابی شواهد. (افرادی که چنین فرضیاتی دارند) معتقدند که آنچه می‌دانند کاملاً درست و قطعی است و با تمام مسائل به گونه‌ای برخورد می‌کنند که تمام آنها بسیار ساخت یافته‌اند.

۲- استدلال تا حدودی منطقی^۲ (مراحل ۴ و ۵): تشخیص اینکه دانش شامل عوامل و اجزایی نامشخص و غیرقطعی است. افرادی که این فرضیات را دارند این عوامل را به از دست دادن اطلاعات یا شیوه‌های کسب شواهد نسبت می‌دهند. هرچند این افراد از شواهد بهره می‌برند، لیکن آنها درک نمی‌کنند که چگونه شواهد موجب نتیجه می‌شوند، و بنابراین تمایل دارند تا قضاوتها را کاملاً شخصی و خاص ببینند.

۳- استدلال منطقی^۳ (مراحل ۶ و ۷): افرادی که این فرضیات را دارند، پذیرفته‌اند که طلب دانش نمی‌تواند با قطعیت ایجاد شود اما این امر مانع از حرکت آنها نمی‌شود، بلکه، آنها قضاوت‌هایی می‌کنند که "مستدل تر" هستند. آنها معتقدند که باید تصمیماتشان را به طور مرتب ساخت دهند و طلب دانش باید در ارتباط با موقعیتی که ایجاد شده است، مورد ارزیابی قرار گیرد. آنها همچنین به سرعت علاقه‌مند به ارزیابی مجدد کفایت قضاوت‌هایشان پیرامون داده‌های جدید یا متدولوژی‌های نو هستند. مدل قضاوت منطقی به بررسی چگونگی شکل‌دهی افراد به محیط‌های آموزشی بر مبنای باورهای معرفت‌شناسی‌شان می‌پردازد. این مدل به نحوه تأثیر باورهای معرفت‌شناختی بر تفکر و فرایند استدلال می‌پردازد؛ به ویژه به این مطلب که افراد چگونه درباره مسائل بدساخت یافته منطقی قضاوت می‌کنند، مسائلی با جوابهایی نادرست یا اشتباه و البته در قالب عدم قطعیت (Whitmire, 2004).

البای، فرد ریکسون، شوارتز و رایت (Elby, Frederiksen, Schwarz & White, 2003) بر اساس مدل شومر مبادرت به تهیه ابزاری برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی فراگیران درباره علوم فیزیکی کردند. این مدل از ساختاری چهار عاملی برخوردار است. این عوامل که معرف چهار بعد باورهای معرفت‌شناختی فراگیران در باره علوم فیزیکی است، با توجه به مبانی نظری و ماهیت گویه‌های هر عامل، تحت عنوان پیچیدگی ساختار دانش، یادگیری تدریجی و تجمعی، تغییرپذیری توانایی، و نقدپذیری دانش نامیده شده‌اند.

به طور کلی، مدل‌های موجود در خصوص سنجش باورهای معرفت‌شناختی عموماً به دو دسته تقسیم می‌شوند: مدل‌های تک بعدی و چندبعدی. تفاوت میان مدل‌های تک بعدی و چند بعدی متوجه روابط میان باورها در آنهاست. در تک بعدی فرض بر این است که با رشد یافتن یک بعد از شناخت ابعاد دیگری نیز رشد می‌یابند. در حالی که در چند بعدی این گونه مطرح است که اگر یک بعد شناختی رشد یابد، دیگر ابعاد ممکن است رشد یابند یا اینکه رشد نیابند (Shabani Varaki, 2003). به هر حال ماهیت دانش بسیار پیچیده‌تر از آن است که در یک بعد تسخیر شده و متمرکز شود. افزون بر این، تک بعدی فرض کردن باورهای معرفت‌شناختی، ممکن است باعث ناکامی در نیل به جنبه‌های پیچیده معرفت‌شناختی شخصی و آشکار نشدن ارتباط‌های چندگانه میان معرفت‌شناسی شخصی و جنبه‌های مختلف فراگیری شود (خسروجردی، ۱۳۸۷).

1. prereflection reasoning

2. Quasi-Reflective Reasoning

3. Reflective Reasoning

از سوی دیگر، با نگاهی به مدل‌های ذکر شده می‌توان دریافت که صرف نظر از دیدگاه‌های مختلف، دو حوزه کلی مربوط به ساختار اصلی باورهای معرفت‌شناختی افراد را چنین می‌توان مشخص کرد: نخست ماهیت دانش^۱. جنبه‌های مختلف ماهیت دانش مبتنی بر دو بعد است: الف. قطعیت دانش و ب. سادگی دانش. بر اساس دیدگاه تحول‌گرایان، نگرش نسبت به دانش از نقطه ثابت و قطعی‌انگاری به سوی نسبی‌انگاری در حرکت است. دوم ماهیت یا فرایند دانستن^۲. فرایند دانستن نیز به دو بعد اشاره دارد: الف. منبع دانش: تحول‌گرایان بر این باورند که دانش در سطوح پایین‌تر منشا و مرجعیت خارجی دارد و در سطوح بالاتر، دانش در تعامل با دیگران ایجاد می‌شود. ب. توجیه دانش: این بعد به نحوه ارزیابی فرد از نگرش خود نسبت به دانش اشاره می‌کند. همچنان که فرد یاد می‌گیرد، شواهد را ارزیابی و باورها را توجیه و اثبات می‌کند و در مسیر حرکت خود از باورهای دوگانه به سوی پذیرش باورهای چندگانه برای توجیه مدلل باورها پیش می‌رود (شعبانی و رکی، حسینقلی زاده، ۱۳۸۶).

باورهای معرفت‌شناختی در ذخیره و بازیابی اطلاعات

هوفر و پنتریج تاکید دارند که ارزیابی باورهای معرفت‌شناختی در هر حیطه علمی می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری از نظریه‌های شخصی افراد در زمینه ماهیت دانش و چگونگی فرایند یادگیری در آن حیطه فراهم سازد. بنابراین، انتظار می‌رود که باورهای ویژه و اختصاص یافته به هر حیطه، ارتباطی منسجم‌تر و شفاف‌تر با یادگیری مفاهیم، اصول، روشها، و کاربردهای آن علم و پیشرفت یادگیری در آن حوزه علمی داشته باشند (به نقل از: لواسانی، ملت، کرم‌دوست، ۱۳۸۸).

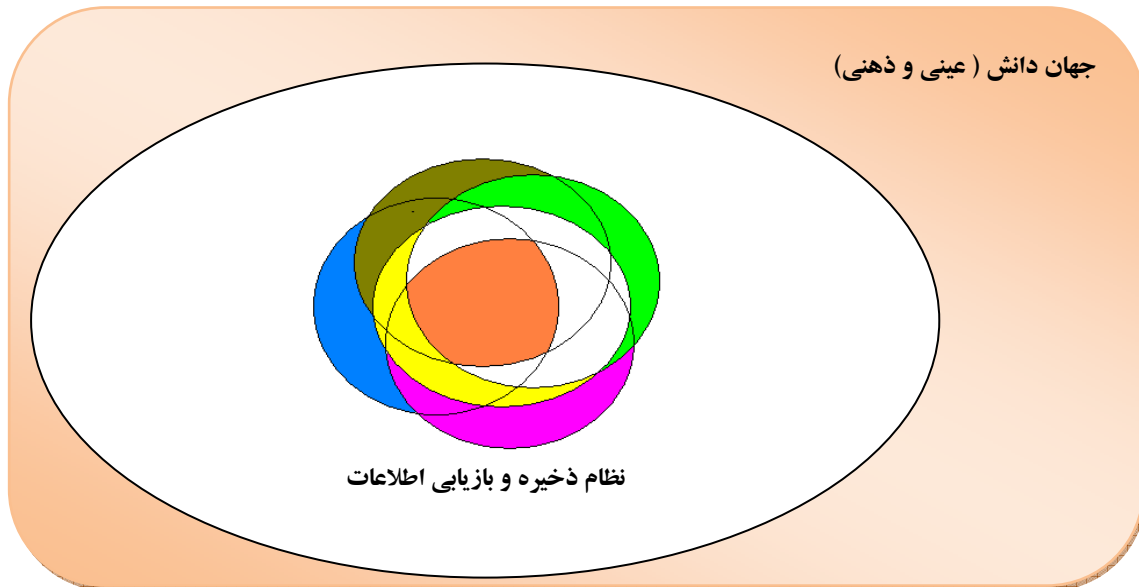
به منظور درک رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و بازیابی اطلاعات نیاز است تا نقطه مشترک موجود بین آنها که همانا انسان است، شناسایی شود. همانگونه که بیان شد موضوع نظریه باورهای معرفت‌شناختی، انسان و باورهای او پیرامون دانستن و دانش است. در مقوله بازیابی اطلاعات نیز انسان یا به عبارتی کاربر نقش اصلی را ایفا می‌کند و هدف غایی و نهایی هر سیستم ذخیره و بازیابی اطلاعات کمک به کاربر برای دستیابی به مرتبط‌ترین و مفیدترین منابع اطلاعاتی است. در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان عامل انسانی دخیل در یک نظام ذخیره و بازیابی اطلاعات را به پنج گروه تقسیم بندی کرد:

- ۱- پدیدآورندگان منابع اطلاعاتی: افرادی که بروندهای ذهنی آنان در قالب محملهای مختلف اطلاعاتی در نظام ذخیره شده است.
- ۲- نمایه‌سازان و چکیده‌نویسان: کسانی که وظیفه دارند تا محتوای منابع اطلاعاتی را در قالب کلیدواژه‌ها، عبارات و پاراگراف‌هایی بیان کنند.
- ۳- طراحان نظام ذخیره و بازیابی: افرادی که برنامه‌ها و الگوریتم‌های مربوط به سیستم را نوشته و یا طراحی قسمت‌های مختلف آن را برعهده داشته‌اند.
- ۴- کاربران نظام: کسانی که بنا به دلایل مختلف به سیستم بازیابی اطلاعات مراجعه می‌کنند و تلاش دارند تا با استفاده از آن نسبت به رفع نیاز اطلاعاتی خود اقدام کنند.
- ۵- کتابداران: به عنوان واسطه اطلاعاتی بین کاربران و نظام عمل کرده، تلاش می‌کنند تا با استفاده از تجربه و دانش خود به کاربران کمک کنند تا به آنچه که نیاز دارند، دست یابند.

این پنج گروه هر یک دارای باورهای معرفت‌شناختی مخصوص به خود هستند که می‌تواند در برخی از جنبه‌های باورهای معرفت‌شناسی دارای دیدگاههای مشترک باشند و از سویی دیگر در پیوستاری نزدیک به یکدیگر قرار گرفته باشند و یا بالعکس. هرچه میزان این نقاط مشترک بین این ۵ گروه نزدیک‌تر باشد، میزان استفاده مؤثر و کارآمد از نظام ذخیره و بازیابی اطلاعات نیز

1. Nature of knowledge
2. Nature of knowing

بیشتر می شود و بالعکس هر چه میزان قرابت باورهای معرفت شناختی این پنج گروه با یکدیگر کمتر باشد، از میزان کارآمدی نظام کاسته خواهد شد. در شکل ۱ این رابطه به نمایش گذاشته شده است.



شکل ۱. ارتباط بین باورهای معرفت شناختی عوامل انسانی دخیل در نظام ذخیره و بازیابی اطلاعات

همانگونه که از شکل ۱ برمی آید، هر یک از دوائر نشانگر یکی از گروه های انسانی دخیل در نظام ذخیره و بازیابی اطلاعات است. نظامی که خود در جهان ذهنی و عینی دانش شکل گرفته است. بین این عوامل از لحاظ باورهای معرفت شناختی تقارن و عدم تقارن وجود دارد هم از نظر روابط یکی با دیگری و هم از نظر روابط کلی. هر چه میزان ناحیه مشترک بین این دوائر (بخش قرمز رنگ) بیشتر باشد، میزان کارآیی نظام افزایش می یابد. البته نباید این از این نکته نیز غافل شد که محیط این دوائر یکسان نیست. به عبارتی نقش باورهای معرفت شناختی هر یک از این عوامل در محیط ذخیره و بازیابی اطلاعات یکسان نیست. به عنوان مثال، کتابداران به عنوان واسطه های اطلاعاتی دارای نقش متمایز و گسترده تری در فرایند بازیابی اطلاعات هستند؛ چرا که باورهای معرفت شناختی آنان بواسطه آموزش هایی که دیده اند، نسبت به کاربران، نویسندگان، و طراحان نظام پیچیده تر است. این سطح از باورهای معرفت شناختی به کتابداران کمک می کند تا ضمن شناخت بهتر نسبت به دانش، از معیارهای ارزیابی منابع مختلف اطلاعاتی آگاهی کامل تری داشته باشند. ضمن اینکه کتابداران باید بدانند که افراد چگونه به دانش می نگرند و آن را ساخت می دهند و درباره اطلاعاتی که با آن روبرو می شوند چه قضاوتی می کنند که این امر می تواند سبب فراهم کردن اطلاعات مرتبط تر به آنها شود.

از سوی دیگر، تحقیقات اخیر بر وجود رابطه بین باورهای معرفت شناختی معلمان و رفتار تدریس آنها تاکید دارند و برآنند تا باورهای معرفت شناختی بر نوع تصمیم گیری معلمان در کلاس درس، روش تدریس معلمان، مدیریت کلاس و یادگیری تأثیر دارد. از سوی دیگر معلمانی که از باورهای معرفت شناختی پیچیده برخوردارند، نسبت به معلمانی که دارای باورهای معرفت شناختی خام هستند، از راهبردهای تدریس ساختارمند بیشتر استفاده می کنند. افزون بر این، معلمانی که باورهای معرفت شناختی آنها متریقی است، خلاق تر و دموکراتیک ترند و با فراگیر همدل هستند (Tickle, Brownlee & Nailon, 2005). این امر در مورد کتابداران نیز به دلیل کارکردهای آموزشی که در کتابخانه ها برعهده دارند و همچنین تعاملات میان آنان و مراجعان و تلاش به

منظور آموزش روش‌های کسب اطلاعات سودمند از محیط‌های مختلف اطلاعاتی، نیز تا حدودی صدق می‌کند. به عبارتی می‌توان چنین بیان کرد که کتابدارانی که از باورهای معرفت‌شناختی پیچیده برخوردارند، نسبت به کتابدارانی که دارای باورهای معرفت‌شناختی خام هستند، از راهبردهای جستجوی ساختارمند، بیشتر استفاده می‌کنند. افزون بر این، کتابدارانی که باورهای معرفت‌شناختی آنها مترقی است، خلاق‌تر و دموکراتیک‌ترند و با کاربر هم‌دل هستند.

در فرایند ذخیره و بازیابی اطلاعات، نمایه‌سازان و چکیده‌نویسان نیز دارای نقش مهمی هستند. این افراد که معمولاً از تخصص کتابداری و اطلاع‌رسانی برخوردارند نیز باید دارای باورهای معرفت‌شناختی بالایی باشند، چرا که باورهای معرفت‌شناختی آنان بر شیوه سازماندهی منابع اطلاعاتی تأثیر می‌گذارد. به هر میزان که یک نمایه‌ساز یا چکیده‌نویس بر اثر آموزش‌هایی که دیده و همچنین تجربه کاری‌ای که کسب کرده است از باورهای معرفت‌شناختی مترقی‌تر و پیچیده‌تری برخوردار باشد، در سازماندهی منابع اطلاعاتی، ملاحظات بیشتری را مدنظر قرار می‌دهد و تلاش می‌کند تا کاربران مختلف با سطوح معرفت-شناختی گوناگون به منبع اطلاعاتی سازماندهی شده دست یابند. دیک (Dick, 1999) موقعیتهای معرفت‌شناختی در علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی را توصیف کرده است. وی پیشنهاد می‌کند که تجربه (تجربه‌گرایی)^۱ مواد دانش را فراهم می‌کند و استدلال (خردگرایی)^۲ اصولی را برای نظم‌دهی دانش، بدان می‌افزاید.

به طور کلی می‌توان بیان داشت که هر یک از این عوامل انسانی می‌بایست ضمن بالا بردن توانایی‌های معرفت‌شناختی خود، بکوشد تا در پیوستار تحولی باورهای معرفت‌شناختی خود گام بردارد، یا بنا بر مدل قضاوت منطقی به سوی مرحله استدلال منطقی پیش رود. این امر کمک می‌کند تا ضمن پیشرفت بنیان‌های معرفت‌شناسی فرد، نسبت به پیش‌بینی رفتار سایر عوامل انسانی نیز گام بردارد؛ زیرا آنگونه که ذکر شد فرد در مراحل بالای باورهای معرفت‌شناختی، شواهد را ارزیابی و باورها را توجیه و اثبات می‌کند و در مسیر حرکت خود از باورهای دوگانه به سوی پذیرش باورهای چندگانه برای توجیه مدلل باورها پیش می‌رود.

باورهای معرفت‌شناختی و رفتار اطلاع‌یابی

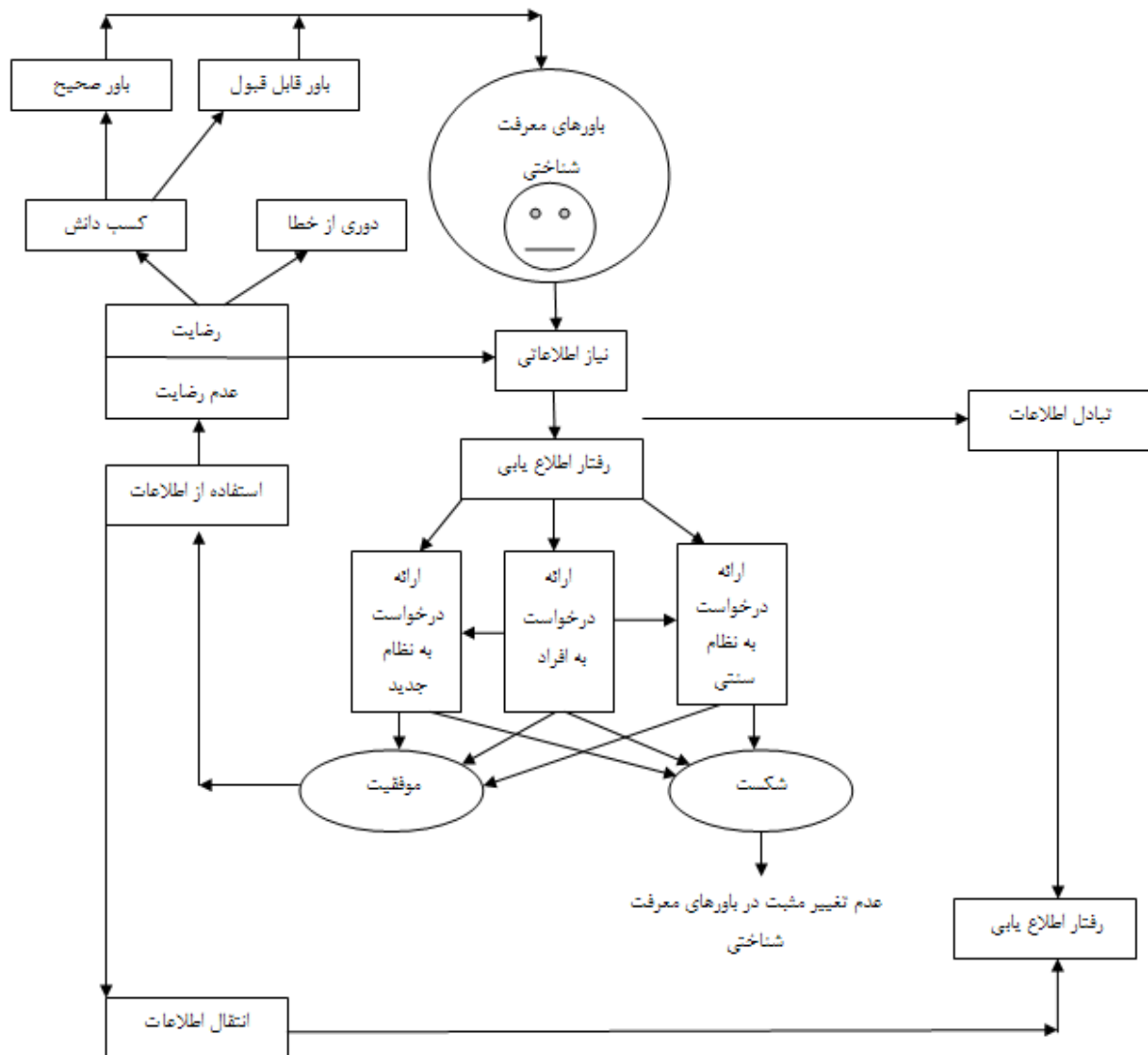
تفاوت‌های فردی مربوط به سبک‌های شناختی و رویکردهای مطالعه و فراگیری، در جستجوی پایگاه‌های اطلاعاتی، اینترنت و محیط‌های مجازی، یا به عبارتی در رفتار اطلاع‌یابی افراد نقش دارد؛ زیرا هر فرد باورهایی معرفت‌شناختی درباره ماهیت دانش دارد و زمانی که با اطلاعات در محیط‌های اطلاعاتی روبرو می‌شود قضاوتی را بر مبنای این باورهای معرفت‌شناختی در باره آنها انجام می‌دهد. البته نقش باورهای معرفت‌شناختی بر رفتار اطلاع‌یابی به دو صورت تأثیر و تأثر است. یعنی هم نظام در نتیجه باورهای معرفت‌شناختی طراحان و نمایه‌سازان بر کاربر تأثیر می‌گذارد و هم از باورهای معرفت‌شناختی کاربر تأثیر می‌پذیرد. کاهش تأثیرات منفی پایگاه اطلاعاتی بر کاربر، ضمن افزایش دانش اکتسابی فرد، موجب تحول مثبت در باورهای معرفت‌شناختی کاربر نیز شود.

بنابراین در یک نظام بازیابی اطلاعات، به منظور اکتساب دانش از اطلاعات توسط افراد، معمولاً اطلاعات باید از استانداردهای خاصی تبعیت کند. به عنوان مثال، اطلاعات باید برای کاربران دارای جامعیت در نظم باشد تا بدین وسیله بتوانند باورهایی را از متن کسب کنند. همچنین اطلاعات معمولاً مستلزم این است که درست و کامل باشد، تا افراد بتوانند باورهای صحیح را کسب کنند. سرانجام اینکه اطلاعات معمولاً نیاز دارند تا اثبات پذیر باشند تا کاربران بتوانند باورهایی قابل قبول کسب کنند (Fallis, 2004). در شکل ۲ رفتار اطلاع‌یابی کاربر با توجه به باورهای معرفت‌شناختی، نمایش داده شده است.^۳

1. Empiricism
2. Rationalism

۳ - بخشی از الگوی مورد استفاده، الگوی رفتار اطلاعاتی ویلسون ۱۹۸۱ است (برگرفته از داورپناه، ۱۳۸۶، ص ۱۷۳)

تغییر مثبت در باورهای معرفت‌شناختی



شکل ۲. الگوی رفتار اطلاع‌یابی بر مبنای باورهای معرفت‌شناختی (داورپناه، ۱۳۸۶، ص ۱۷۳)

همانگونه که در شکل ۲ مشخص است مطابق با الگوی ویلسون، کاربر با درک نیاز اطلاعاتی خود اقدام به رفتار اطلاع‌یابی می‌کند و درخواست‌هایی را به نظام‌های جدید اطلاع‌رسانی (پایگاه‌های اطلاعاتی، اینترنت، منابع الکترونیکی و ...)، منابع اطلاعاتی سنتی (کتابخانه‌ها، آرشیوها)، و افراد (کتابداران، گروه‌های مرجع، دوستان و ...) عرضه می‌کند. در صورت شکست در بازیابی اطلاعات، در باورهای معرفت‌شناختی فرد هیچ‌گونه تغییر مثبت حاصل نمی‌شود و فرد جستجو را مجدداً انجام می‌دهد. اما در صورت موفقیت فرد از منابع اطلاعاتی بدست آمده استفاده کرده و در نتیجه این استفاده از انجام فعل یا فکر اشتباه دوری می‌کند و ضمن کسب دانش به باورهای صحیح و قابل قبول دست می‌یابد. این دستیابی به باورهای صحیح و قابل قبول می‌تواند سبب تغییر مثبت در معرفت‌شناسی فرد شود. این تغییر در باورها بر جستجوهای بعدی کاربر تأثیر می‌گذارد.

نکته مهم در فرایند رفتار اطلاع‌یابی این است که دسترسی، تمایز، و کاربرد مؤثر منابع اطلاعاتی تنها فرمول‌بندی درست عبارات جستجو نیست. بلکه ارزیابی منابع موثق و درستی اطلاعات فراهم آورده شده نیز بسیار مهم است (Fogg et al., 2003).

بنابراین بخشی از باورهای معرفت‌شناختی کاربران با این مسأله در ارتباط است. در الگوی ارائه شده در بالا سه دسته منبع اطلاعاتی متمایز شده است که هر یک از این منابع اطلاعاتی از فاکتورهایی خاصی برای اعتبار سنجی برخوردارند. به عنوان مثال، در حال حاضر بیشتر جستجوهای اطلاعاتی از طریق اینترنت صورت می‌پذیرد. اینترنت محیطی پالایش نشده است و اطلاعات در آن فاقد نظام پالایشی خاصی است. نحوه تجزیه و تحلیل و ارزیابی این اطلاعات توسط جستجوکنندگان امری مهم است. به علاوه مواد اینترنتی همانند مواد چاپی فرایند استناد مشخصی ندارند. بنابراین، این جستجوکنندگان هستند که باید به قضاوت درباره اطلاعاتی که در طول جستجو با آن روبرو می‌شوند، بپردازند. یکی از منابع نقد و شناخت این نوع از منابع اطلاعاتی، بررسی پدیدآورنده و اعتبار منبع است. اما امر اعتباریابی در محیط وب بسیار پیچیده تر از محیط چاپی است چرا که بسیاری از فاکتورهای اعتبارسنجی که معمولاً برای مواد چاپی وجود دارند، در مورد منابع اینترنتی صدق نمی‌کند. در منابع چاپی نویسنده، نویسنده وابسته، ناشر و ... می‌توانند به عنوان مسؤولان یا افراد، یا چیزهایی که قابل اعتماد هستند، مورد شناخت قرار گیرند (Whitmire, 2003).

همچنین، باورهای معرفت‌شناختی افراد در خصوص منبع دانش متفاوت است از این رو افراد به منابع مختلف اطلاعاتی مراجعه می‌کنند. کاربران در سطوح پایین تر باورهای معرفت‌شناختی، معتقدند که دانش منشا و مرجعیت خارجی دارد و در سطوح بالاتر، معتقدند که دانش در تعامل با دیگران ایجاد می‌شود. مسأله مهم دیگر باورهای کاربران در خصوص فراگیری دانش است. اگر کاربران به این باور دست یابند که دانش قابل اکتساب است از محیط های ناآشنای اطلاعاتی و اهمه نخواهند داشت چرا که شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی بر میزان مشارکت فعال در یادگیری، مقاومت و پشتکار، درک مطلب و حل مسائل با ساختار ناقص تأثیر گذارند (رضایی، خداخواه، ۱۳۸۸).

بحث و نتیجه گیری

جستجوی اطلاعات فرایندی است که بواسطه آن شخص دانشی را در خصوص مسأله یا موقعیتی مورد جستجو قرار می‌دهد (Brown, Pitts & Wetherb, 2007). در جامعه اطلاعاتی، مهارت ارزیابی اعتبار منابع مختلف اطلاعاتی هم برای عوام و هم برای متخصصان در هر زمینه‌ای امری مهم تلقی می‌شود (Wiley et al, 2009).

کاربران باورهایی را پیرامون ساخت دانش و نحوه نگرش به آن دارند، آنها این دیدگاه‌ها را در مواجهه خود با نظام‌های بازیابی اطلاعات بروز می‌دهند. هر فرد باورهایی معرفت‌شناختی پیرامون ماهیت دانش و در زمان مواجهه شدن با اطلاعات دارد و بر مبنای همین باورهای معرفت‌شناختی خویش به اطلاعات می‌نگرد (Mason, Boldrin & Ariasi, 2010). از این رو مقاله حاضر تلاش داشت تا به صورت نظری به شناخت و تأثیر باورهای معرفت‌شناختی افراد در رفتار اطلاع‌یابی آنان بپردازد.

همچنین مشخص شد که علاوه بر کاربران که به طور معمول برای انتخاب استراتژی‌های جستجو و بازیابی اطلاعات به شدت تحت تأثیر عواملی درونی نظیر باورهایشان در مورد دانش هستند، سایر افراد دخیل در نظام‌های دخیله و بازیابی اطلاعات همانند پدیدآورندگان منابع اطلاعاتی، چکیده‌نویسان و نمایه‌سازان، کتابداران، و طراحان نظام نیز دارای باورهای معرفت‌شناختی خود هستند که این باورها بر کارکردهای آنان تأثیر می‌گذارد. بنابراین، چنین به نظر می‌رسد که با توجه به اهمیت و تأثیر باورهای معرفت‌شناختی افراد بر فرایند بازیابی اطلاعات و رفتار اطلاع‌یابی، ضروری است تا عوامل دخیل در این مقوله تلاش کنند ضمن توجه به دیدگاه‌های معرفت‌شناختی خود، دیدگاه‌های معرفت‌شناختی سایر عوامل دخیل را نیز مدنظر قرار دهند، تا بدین وسیله زمینه کارایی بهتر نظام‌های اطلاع‌رسانی را فراهم کنند.

منابع

خسروجردی، محمود و ایرانشاهی، محمد (۱۳۸۸). رابطه دانش پیشین با رفتار اطلاع‌جویی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران. فصلنامه علوم و فناوری اطلاعات، ۲۵(۱)، ۹۱-۱۰۹.

خسروجردی، محمود (۱۳۸۷). معرفت شناسی و رفتار اطلاع جویی: نتایج یک پژوهش کمی. فصلنامه علوم و فناوری اطلاعات، ۲۴(۲)، ۲۹-۴۸.

داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۶). ارتباط علمی: نیاز اطلاعاتی، رفتار اطلاع یابی. تهران: دبیرش؛ چاپار.

رضایی، اکبر، خداخواه، شبنم (۱۳۸۸). رابطه ی بین سبکهای فرزندپروری و باورهای معرفت شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه. علوم تربیتی، ۲(۵)، ۱۱۷-۱۳۴.

سیف، دیبا، رضویه، اصغر و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶). رابطه باورهای معرفت شناختی و انگیزشی دانش آموزان تیزهوش درباره فرآیند یادگیری و دانش ریاضی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۷(۱)، ۱-۱۹.

شعبانی ورکی، بختیار، حسین قلی زاده، رضوان (۱۳۸۶). تحول باورهای معرفت شناختی دانشجویان. دومانه نامه دانشور رفتار، ۱۴(۲۶)، ۲۳-۳۸. کهن، امیرحسین، شعبانی ورکی، بختیار، بختیار، رحیم نیا، فریبرز (۱۳۸۸). باورهای معرفت شناختی مدیران و نگرش آنها در خصوص برنامه ریزی استراتژیک در آموزش عالی (دانشگاه های شمال شرق). فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، ۵۱، ۲۷-۵۰.

لواسانی، مسعود غلامعلی، ملت، ندا و کرمدوست، نوروزعلی (۱۳۸۸). نقش باورهای معرفت شناختی، راهبردهای پردازش اطلاعات و ساختارهای انگیزشی در تنظیم یادگیری. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، ۳۹(۳)، ۴۷-۶۷.

محسنی، نیک چهره (۱۳۸۳). نظریه ها در روان شناسی رشد شناخت، شناخت اجتماعی، شناخت و عواطف. تهران: پردیس.

هملین، دیوید والتر (۱۳۷۴). تاریخ معرفت شناسی. (شاپور اعتماد، مترجم). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Baxter, Magolda. (1992). *Knowing and reasoning in college, Gender-related patterns in students, intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.

Browne, G., Pitts, M., & Wetherbe, J. (2007). Cognitive Stopping Rules for Terminating Information Search in Online Tasks. *MIS Quarterly*, 31(1), 89-104.

Dick, Archie L. (1999). "Epistemological positions and library and information science". *Library quarterly*, 69, 305-323.

Elby, A, Frederiksen, J and Schwarz, C, and White, B. (2003). *Epistemological Beliefs assessment for physical science (EBAPS)*. Retrieved June 15 2011, from: <http://www2.physics.umd.edu/~elby/EBAPS/home.htm>

Fallis, Don (2004). On Verifying the Accuracy of Information: Philosophical Perspectives. *Library Trends*, 52, 463-87.

Fogg, B., Soohoo, C., Danielson, D., Marable, L., Stanford, J., & Tauber, E. (2003). *How do users evaluate the credibility of Web sites? A study with over 2,500 participants*. Proc. of the Conference on Designing for User Experiences. San Francisco, CA, 1-15.

Heinstrom, Jannica (2003). Five personality dimensions and their influence on information behavior. *Information Research*, 9(2). Retrieved June 15 2011, from: <http://informationr.net/ir/9-1/paper165.html>.

Jin, Zhang & Fine Sara (1996). The Effect of Human Behavior on the Design of an Information Retrieval System Interface. *International Information & Library Research*, 28, 249-260

King, P and Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey Bass.

Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter?. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, (pp. 121-144). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Mason, Lucia, Boldrin, Angela, Ariasi, Nicola (2010). Epistemic metacognition in context: evaluating and learning online information. *Metacognition and Learning*, 5(1), 67-90.

Muis, K.R., & Franco, G.M. (2010). Epistemic profiles and metacognition: Support for the consistency hypothesis. *Metacognition and Learning*, 5(1), 27-45.

Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. (2006). Domain-general and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18(1), 3-54.

Presley, Lauren (2006). "Social Epistemology in library and information science". Retrieved June 25 2011, from: <http://laurenpressley.com/papers/selis.pdf>

- Qian, G., & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology, 87*, 282–292.
- Schommer, M (1998), The influence of age and education on epistemological. *Journal of educational psychology, 68* (4), 24-47.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology Review, 6*, 293–319.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*, 498–504.
- Shabani Varaki, Bakhtiar (2003). Epistemological Beliefs and leadership among school principals. *International Education Journal, 4*(3), 13-16.
- Tickle, Emma L., Joanne Brownlee and Di Nailon (2005).personal Epistemological Beliefs and transformational Leadership Behaviors. *Journal of Management Development, 24* (8), 706-719. Retrieved from: http://eprints.qut.edu.au/1056/1/brownlee_EAEF3033.pdf
- Whitmire, Ethelene (2004). The relationship between undergraduate's epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. *Information Processing and Management, 40*, 97–111.
- Whitmire, Ethelene (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research, 25*(2), 127–142
- Wiley, J., Goldman, S.R., Graesser, A.C., Sanchez, C.A., Ash, I.K., & Hemmerich, J. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in Internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal, 46*, 1060–1106.

