



Kharazmi University



Feasibility Study of Implementing an Information Literacy Course at the Elementary Level

Abolfazl Asadnia¹ | Hatam Faraji Dehsorkhi^{2✉} | Marzieh Morovati³ Seyed Alireza Hooshi-Alsadat⁴

1. Assistant Professor, Department of Knowledge and Information Science, Faculty of Literature and Humanities, University of Shahid Bahonar Kerman, Iran. E-mail: asadnia@uk.ac.ir
2. Corresponding author, Assistant Professor, Department of Educational Science, Faculty of Literature and Humanities, University of Shahid Bahonar Kerman, Iran. E-mail: hfaraji@uk.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Knowledge and Information Science, Faculty of Literature and Humanities, University of Zabol, Iran. E-mail: morovati@yahoo.com
4. Assistant Professor, Department of Department of Educational Science, Faculty of Literature and Humanities, University of Farhangian Tehran, Iran. E-mail: a.hooshisadat@cfu.ac.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received 26 June 2025 Received in revised form 28 August 2025 Accepted 15 October 2025 Published online 26 December 2025 Keywords: Information Literacy, Feasibility Study, Primary Schools, Implementation Readiness, Curriculum	Purpose: In the digital age, information literacy is vital for distinguishing accurate information from misinformation and navigating digital content. Despite theoretical emphasis on teaching information literacy in primary education, reviews in Iran reveal a significant research and implementation gap. This study assessed the feasibility of implementing an information literacy course in primary schools across six dimensions: technical, curricular, human, cultural, administrative, and financial. Method: This quantitative descriptive-survey study involved primary school teachers in Kerman, Iran. Sample size was determined using the Krejcie and Morgan table and selected via cluster random sampling. Data were collected using a researcher-developed questionnaire with a four-point Likert scale. Content validity was confirmed by six experts using the CVR method, and reliability was established through Cronbach's alpha. Data were analyzed using one-sample t-tests. Findings: Teacher, administrative, and cultural readiness were significantly above the theoretical mean, while technical and financial readiness were significantly below it. Curricular readiness was borderline, with no statistically significant difference from the theoretical mean. Conclusion: The Iranian educational system shows considerable readiness in human capital, socio-cultural support, and administrative structures for implementing information literacy at primary level. However, severe deficiencies in technical infrastructure and financial resources, along with the absence of a formal curriculum, remain the main implementation barriers. It is recommended that the Ministry of Education, in collaboration with relevant organizations, provide technical infrastructure, allocate dedicated budgets, develop a formal curriculum, and enhance teacher training programs.
Cite this article: Asadnia, A., Faraji Dehsorkhi, H., Morovati, M., & Hooshi-Alsadat, S.A. (2024). Feasibility Study of Implementing an Information Literacy Course at the Elementary Level. <i>Human Information Interaction</i>, 12(4), 63-81.	
© The Author(s). Publisher: University of Kharazmi.	



Introduction

In the digital age, most countries worldwide are implementing policies to integrate information and communication technology (ICT) into primary school curricula, as ICT application in education promotes student-centered learning. Furthermore, in the digital era, individuals must be able to distinguish accurate information from misinformation and effectively navigate digital content through digital tools. Information literacy, a concept first introduced by Zurkowski (1974), enables individuals to evaluate information quality, benefit from lifelong learning, and advance in their future careers. Despite the theoretical emphasis on the necessity of teaching information literacy in primary education, reviews conducted in Iran reveal a significant research and implementation gap in this area. Examinations of Iranian textbooks and the national education curriculum demonstrate that library and information literacy concepts are absent from the formal educational framework. Studies by Bab-ol-Havaeji and Ayni (2009) and Asadnia and Nabiolahi (2019) confirmed that the concept of school library and information literacy has not been considered as a key to learning in the national education document. Moreover, Yari (2011) noted that most Iranian information literacy literature has been written by library and information science and educational science specialists, primarily focusing on assessing individuals' information literacy status. International research has shown that in many developing countries, information literacy education in primary schools faces serious obstacles. Shahid (2016) found no information literacy instruction in Pakistani government schools, while Batool and Webber (2019) identified policymakers, school owners, teachers, librarians, family roles, learning environments, and curriculum gaps as key factors affecting information literacy education. Bruce (2002) identified four key factors for transforming information literacy education into a core curriculum feature: cultural changes, policy formulation, teacher training and development, and collaboration among key stakeholders. However, in Iran, no comprehensive study has systematically assessed primary schools' readiness for implementing an information literacy course across technical, educational, human, socio-cultural, organizational-managerial, and financial dimensions. Therefore, this study aims to assess the feasibility of implementing an information literacy course in primary schools across six dimensions, addressing the following research questions:

1. To what extent are primary schools technically ready to implement an information literacy course?
2. To what extent are primary schools ready in terms of curriculum for implementing an information literacy course?
3. To what extent are primary schools ready in terms of human resources (teachers) for implementing an information literacy course?
4. To what extent are primary schools ready in terms of socio-cultural factors for implementing an information literacy course?
5. To what extent are primary schools ready in terms of administrative structures for implementing an information literacy course?
6. To what extent are primary schools ready in terms of financial resources for implementing an information literacy course?

Methods

This research employed a quantitative descriptive-survey design. The statistical population consisted of 1,600 primary school teachers in Kerman, Iran, during the 2025–2026 academic year. The sample size was determined as 310 participants using the Krejcie and Morgan table



Kharazmi University



and selected through cluster random sampling. To account for potential attrition, 352 questionnaires were distributed, of which 329 usable responses were returned.

Data were collected using a researcher-developed 24-item questionnaire with a 4-point Likert scale (1=Strongly Disagree, 2=Disagree, 3=Agree, 4=Strongly Agree). The "No Opinion" option was intentionally excluded for two reasons: first, the assumption that the population had sufficient awareness of the research topic; second, to reduce central tendency bias and measurement error. The questionnaire measured six dimensions: technical readiness (6 items), curriculum readiness (4 items), teacher readiness (3 items), administrative readiness (4 items), financial readiness (3 items), and cultural readiness (4 items).

Content validity was confirmed using the CVR method by six university experts (three from Knowledge and Information Science and three from Educational Sciences). Reliability was established through Cronbach's alpha coefficients: technical readiness (0.730), curriculum readiness (0.847), teacher readiness (0.690), administrative readiness (0.736), financial readiness (0.806), cultural readiness (0.744), and overall questionnaire (0.946). Data were analyzed using descriptive statistics (mean, standard deviation) and inferential statistics (one-sample t-tests). Normality was confirmed using the Kolmogorov-Smirnov test, which showed p-values greater than 0.05 for all variables, indicating normal distribution.

Resultss and Discussion

The sample consisted of 81.7% female and 18.2% male teachers. Regarding education, 58.3% held bachelor's degrees, 36.7% master's degrees, 3.6% associate degrees, and 1.2% doctorates. Teaching experience distribution showed 39.2% with 1-10 years, 40.7% with 11-20 years, and 18.2% with 21-30 years.

The table below presents the results of the t-test and the level of readiness for implementing the information literacy course across the six dimensions under investigation.

Results of One-Sample T-Test (Theoretical Mean = 2.5)

Dimension	Mean	SD	t-value	p-value	status
Teacher Readiness	2.902	0.537	13.585	0.000	Significantly above mean
Cultural Readiness	2.823	0.510	11.507	0.000	Significantly above mean
Administrative Readiness	2.728	0.577	7.158	0.000	Significantly above mean
Curriculum Readiness	2.465	0.667	-0.950	0.343	Not significant (borderline)
Technical Readiness	2.062	0.740	-10.702	0.000	Significantly below mean
Financial Readiness	1.924	0.757	-13.792	0.000	Significantly below mean

Conclusions

The findings of this study indicate that among the six dimensions examined, teacher readiness, cultural readiness, and administrative readiness are at a desirable level. This demonstrates that the Iranian educational system possesses adequate human capital, socio-cultural support, and managerial structures for implementing an information literacy course at the primary level. In particular, teachers showed the highest level of readiness, confirming their role as the most valuable human asset in this endeavor. Cultural readiness also reflects growing public awareness of the importance of digital and information literacy.

However, curricular readiness remains in a borderline and uncertain state, showing no statistically significant difference from the theoretical mean. This indicates the absence of a formal curriculum with clearly defined objectives, content, and teaching methods for



Kharazmi University



information literacy in primary schools. This finding aligns with previous research in Iran that has consistently pointed to the lack of a codified curriculum in this area.

Furthermore, technical and financial readiness were found to be at critically low levels, with financial readiness being the lowest among all six dimensions. These severe deficiencies in technical infrastructure, including internet access and hardware equipment, along with insufficient financial resources, constitute the most significant structural barriers to implementing the course.

In sum, while the Iranian educational system shows relative readiness at the "why" and "with whom" levels—meaning it has motivated teachers, cultural acceptance, and administrative support—it faces serious challenges at the "how" and "with what facilities" levels. The system lacks a formal curriculum, adequate technical infrastructure, and dedicated financial resources. Therefore, successful implementation of an information literacy course in primary schools requires integrated policy-making, cross-sectoral collaboration, and urgent interventions to address these structural gaps. It is recommended that the Ministry of Education, in collaboration with relevant organizations, take action to provide technical infrastructure, allocate dedicated budgets, develop a formal curriculum, and enhance teacher training programs.

Ethical Considerations

Compliance with Research Ethics

The authors have adhered to ethical principles in conducting and publishing this scientific study, and this has been confirmed by all of them.

Authors' Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Conflict of Interest

According to the authors, this article has no conflict of interest.

Funding

Not applicable.

Acknowledgments

The authors sincerely thank the Editor-in-Chief and the anonymous reviewers for their insightful comments and constructive suggestions, which greatly improved the quality and clarity of this manuscript.

امکان‌سنجی اجرای درس سواد اطلاعاتی در مقطع ابتدایی

ایوالفضل اسدنیا^۱، حاتم فرجی ده‌سرخی^۲✉، مرضیه مروتی^۳، سید علیرضا هوشی السادات

۱. استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران. رایانامه:

asadnia@uk.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران. رایانامه:

hfaraji@uk.ac.ir

۳. استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، زابل، ایران. رایانامه:

morovatim@yahoo.com

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه:

a.hooshisadat@cfu.ac.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله:	هدف: در عصر دیجیتال، سواد اطلاعاتی به عنوان یک مهارت حیاتی برای تشخیص اطلاعات درست از نادرست و استفاده مؤثر از محتوای دیجیتال شناخته می‌شود. با وجود تأکید نظری بر ضرورت آموزش سواد اطلاعاتی در دوره ابتدایی، بررسی‌های انجام‌شده در ایران نشان از شکاف پژوهشی و اجرایی عمیق در این حوزه دارد. پژوهش حاضر با هدف امکان‌سنجی اجرای درس سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی از شش بُعد فنی، برنامه درسی، انسانی، فرهنگی، اداری، و مالی انجام شد.
تاریخ دریافت:	روش: این پژوهش از نوع کمی توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری شامل معلمان ابتدایی شهر کرمان در سال تحصیلی مربوطه بود که حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعیین و با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق‌ساخته با طیف چهارگزینه‌ای لیکرت بود که روایی محتوایی آن با روش CVR توسط خبرگان دانشگاهی و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد. داده‌ها با استفاده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای تحلیل شدند.
تاریخ بازنگری:	یافته‌ها: نتایج نشان داد که آمادگی معلمان، آمادگی اداری و آمادگی فرهنگی به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نظری هستند. با این حال، آمادگی فنی و آمادگی مالی به‌طور معناداری پایین‌تر از میانگین نظری قرار داشتند. آمادگی برنامه درسی در وضعیت مرزی قرار داشت و تفاوت آن با میانگین نظری معنادار نبود.
تاریخ پذیرش:	نتیجه‌گیری: نظام آموزشی ایران از نظر سرمایه انسانی (معلمان)، حمایت فرهنگی و اداری تا حد زیادی برای اجرای درس سواد اطلاعاتی در مقطع ابتدایی آمادگی دارد؛ اما کمبود شدید زیرساخت‌های فنی و منابع مالی، و نیز فقدان برنامه درسی مدون، مهم‌ترین موانع اجرایی به‌شمار می‌روند. پیشنهاد می‌شود که وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه‌های مرتبط، نسبت به تأمین زیرساخت‌های فنی، تخصیص بودجه مستقل، تدوین برنامه درسی مدون و توانمندسازی معلمان اقدام نماید.
تاریخ انتشار:	کلیدواژه‌ها:
۱۴۰۴/۰۴/۰۵	سواد اطلاعاتی، امکان‌سنجی، مدارس ابتدایی، آمادگی اجرایی، برنامه درسی
۱۴۰۴/۰۶/۰۳	
۱۴۰۴/۰۷/۲۳	
۱۴۰۴/۱۰/۰۵	

استناد: اسدنیا، ابوالفضل؛ فرجی ده‌سرخی، حاتم؛ مروتی، مرضیه؛ و هوشی السادات، سیدعلیرضا (۱۴۰۳). امکان‌سنجی اجرای درس

سواد اطلاعاتی در مقطع ابتدایی. *تعامل انسان و اطلاعات*، ۱۲ (۴)، ۶۳-۸۱.



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه خوارزمی تهران.

مقدمه

در عصر دیجیتال، اغلب کشورهای دنیا در حال اجرای سیاست‌هایی به منظور ادغام فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌های آموزشی مدارس ابتدایی هستند (کالاس و همکاران، ۲۰۱۲). چرا که کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش زمینه یادگیری دانش‌آموز محور را دنبال می‌کند (فو، ۲۰۱۳) و از سوی دیگر، در عصر دیجیتال ضروری است که افراد بتوانند اطلاعات درست را از نادرست تشخیص دهند و توانایی هدایت محتوای دیجیتال را از طریق ابزارهای دیجیتال داشته باشند (بیکر، ۲۰۱۸). به‌طور خاص، استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی در امر آموزش سبب بهبود آموزش و ارزیابی می‌شود؛ لیکن سؤال اساسی این است که چگونه می‌توان فناوری را به‌گونه‌ای با فرآیندهای تدریس، یادگیری و ارزیابی ادغام کرد که کمیت و کیفیت توأمان دیده شود. این امر مستلزم آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی همچون جستجوی اطلاعات و ارزیابی انتقادی آن است؛ چراکه بدون سواد اطلاعاتی، دانش‌آموزان در معرض استفاده از منابع نادرست، قربانی شایعات یا اخبار جعلی شدن و یا سرقت ادبی قرار می‌گیرند (تربیتی و ریادی، ۲۰۲۵).

مفهوم سواد اطلاعاتی که اولین بار توسط زور کووسکی (زور کووسکی، ۱۹۷۴) مطرح شد، در عصر دیجیتال افراد را قادر می‌سازد تا کیفیت اطلاعات را ارزیابی کنند، از یادگیری مادام‌العمر بهره‌مند شوند و در مشاغل آینده خود پیشرفت کنند (سونارجو، ۲۰۲۱). با این وجود، مطالعه زیمرمن^۷ (۲۰۱۲). نشان می‌دهد که مهارت سواد اطلاعاتی نسل جدید که به‌صورت استعاری از آنها با عنوان بومیان دیجیتال یاد می‌کند، توسعه نیافته است و از ۲۷ شرکت‌کننده ۱۸ تا ۷۹ ساله خواست تا مقاله‌ای را به‌صورت آنلاین پیدا کنند از این میان پنج نفر بدون یافتن مقاله جستجو را رها کردند که چهار نفر از آنها از نسل بومیان دیجیتال بودند. همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که اکثر افرادی که وارد دانشگاه می‌شوند، مهارت‌های سواد اطلاعاتی را در دوره مدرسه آموزش ندیده‌اند (فاستر^۸، ۲۰۰۶). به‌عنوان نمونه، دمپسی و جاگمن^۹ (۲۰۱۶) ۷۰ دانشجوی سال اول را مورد بررسی قرار دادند و نتایج نشان داد تنها ۱۷ نفر توانستند بدون مواجهه با هیچ مانعی، کتاب مورد نظر خود را به‌صورت مجازی در کتابخانه پیدا و امانت بگیرند. پژوهش فاستر (۲۰۰۶) بر روی بیش از ۶۳۰۰ دانشجوی سال اول و دانش‌آموز سال آخر نشان داد که تنها ۲۴ درصد توانستند یک عبارت تحقیقاتی را انتخاب کنند که به‌دقت پارامترهای یک تکلیف کلاسی نمونه را منعکس کند و فقط ۱۲ درصد توانستند نکاتی را که مستقیماً به یک استدلال مربوط می‌شود، برای ارائه نمونه انتخاب کنند. این یافته‌ها به‌وضوح نشان می‌دهد که صرفاً عضویت در نسل دیجیتال، به‌معنای برخورداری از سواد اطلاعاتی نیست.

در مقابل، شواهد تجربی متعددی مؤید تأثیر مثبت آموزش سواد اطلاعاتی در دوران مدرسه است. پژوهش طولی چن و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۷) مشخص کرد که ادغام سواد اطلاعاتی در برنامه درسی مدارس ابتدایی به توسعه دانش موضوعی کمک می‌کند و تعامل مؤثر با اطلاعات به‌طور کلی برای زندگی کودکان مفید است. همچنین پژوهش‌های لو^۱ (۲۰۱۰ و ۲۰۱۱) نشان داد که توانایی جستجوی اطلاعات برای کودکان دبستانی در کمک به آنها برای مقابله با مشکلات زندگی روزمره‌شان ارزشمند است. از منظر نظری، لنوکس و والکر^۲ (۱۹۹۲) استدلال می‌کنند که عصر جدید سرشار از اطلاعات است و مهارت‌های اطلاعاتی حق اخلاقی فراگیران محسوب می‌شود و سواد اطلاعاتی باید بخشی از کل برنامه آموزشی باشد، نه یک مهارت مجزا (فایل ۳). به باور اکثر نظریه‌پردازان، مدارس ابتدایی اولین مرحله بنیادین کسب مهارت‌های سواد اطلاعاتی تشخیص داده شده‌اند (راسل^۳، ۲۰۰۴) و این دوره، زمینه و شرایط شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه دانش‌آموز را فراهم می‌آورد (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹).

1. Kalaš and et al.

2. Fu

3. Becker

4. Tarbiyati & Riady

5. Zurkowski

6. Sunarjo

7. Zimmerman

8. Foster

9. Dempsey & Jagman

1. Chen et al.

1. Lu

1. Lenox & Walker

1. Russell

با وجود اهمیت روزافزون سواد اطلاعاتی و تأکید بر آموزش آن در دوره ابتدایی، بررسی‌های انجام‌شده در ایران نشان از یک شکاف پژوهشی و اجرایی عمیق دارد. بررسی کتب درسی و سند ملی آموزش و پرورش در ایران نشان می‌دهد که مفهوم کتابخانه مدرسه و سواد اطلاعاتی به‌عنوان کلید یادگیری در آن‌ها مطرح نشده و حتی در مدل مفهومی سند ملی آموزش و پرورش نیز این موضوع در نظر گرفته نشده است (باب‌الحوائجی و عینی، ۱۳۸۸؛ اسدنی و نبی‌اللهی، ۱۳۹۸). این امر نشان‌دهنده عدم اعتقاد سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش نسبت به ضرورت سواد اطلاعاتی و آموزش آن در مدرسه است. یاری (۱۳۹۰) در بررسی متون سواد اطلاعاتی در ایران اشاره می‌کند که بیشتر آثار این حوزه در ایران توسط متخصصان کتابداری، علوم تربیتی و تا حدودی رایانه نوشته شده است و به‌طور عمده، بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی افراد مورد توجه بوده و نبود منابعی در حوزه سواد اطلاعاتی و کتابخانه‌های عمومی، کاملاً آشکار است. همچنین برداشت اشتباه از مفهوم سواد اطلاعاتی و تلقی سواد رایانه‌ای یا سواد کتابخانه‌ای یا رفتار اطلاع‌یابی به‌عنوان سواد اطلاعاتی، نکته قابل تأملی است که هنوز با انتشار روزافزون منابع علمی در این حوزه، به چشم می‌خورد. بررسی تاریخی پریخ و همکاران (۱۳۹۰)، نقل در پورصالحی و همکاران، (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که بیش از دو دهه از ورود مفاهیم سواد اطلاعاتی به ادبیات علم اطلاعات و دانش‌شناسی در ایران می‌گذرد و در این مدت، عمده تحقیقات متأثر از نگاه جهانی به سواد اطلاعاتی بوده و مطالعاتی که به‌صورت بومی سواد اطلاعاتی را مورد بررسی و استفاده قرار داده باشند، کمتر مشاهده می‌شود؛ این امر مشکلاتی چون سرقت علمی، بازار فروش پایان‌نامه و کاهش جایگاه ایران در آزمون‌های تیمز و پرلز را به همراه داشته است. از سوی دیگر، پژوهش‌های بین‌المللی نیز نشان می‌دهد که در بسیاری از کشورهای درحال توسعه، آموزش سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی با موانع جدی مواجه است. شهید^۱ (۲۰۱۶) در پایان‌نامه دکتری خود در پاکستان نشان داد که در مدارس دولتی، خصوصی وقفی و خصوصی ثبت‌نشده، هیچ‌گونه تمرین یا آموزش سواد اطلاعاتی وجود ندارد و معلمان از روش‌های سنتی تدریس استفاده می‌کنند و محتوای آموزشی مبتنی بر فعالیت و پژوهش‌محور در تدریس آن‌ها غایب است. بتول و وبر^۲ (۲۰۱۹) نیز در پژوهش خود با هدف تحلیل وضعیت سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی لاهور پاکستان، عوامل کلیدی مؤثر بر آموزش سواد اطلاعاتی را شامل سیاستگذاران، صاحبان مدارس، معلمان، کتابداران، نقش خانواده، محیط یادگیری و شکاف‌های آموزشی در برنامه درسی شناسایی کردند و نشان دادند که کودکان مدارس دولتی دسترسی کمی به اینترنت دارند و مهارت‌های ضعیف سواد اطلاعاتی آن‌ها به عدم دسترسی به منابع اطلاعاتی متنوع در مدارس یا خانه مربوط می‌شود. این یافته‌ها با وضعیت ایران قرابت زیادی دارد و بیانگر آن است که صرفاً وجود اسناد بالادستی یا استانداردهای بین‌المللی برای تحقق سواد اطلاعاتی کافی نیست، بلکه بسترها، زیرساخت‌ها و آمادگی‌های چندگانه برای اجرای مؤثر چنین برنامه‌ای ضروری است.

بروس^۳ (۲۰۰۳) در پاسخ به این سؤال که چه چیزی برای تبدیل آموزش سواد اطلاعاتی به یک ویژگی کلیدی برنامه درسی در همه بخش‌ها لازم است، به چهار عامل کلیدی اشاره می‌کند: ۱. تغییرات فرهنگی و تغییر در ارزش‌های آموزشی، ۲. تدوین سیاست‌ها و دستورالعمل‌ها، ۳. آموزش و توسعه معلمان، و ۴. همکاری بین افراد کلیدی، چرا که آموزش سواد اطلاعاتی بدون مشارکت امکان‌پذیر نیست. با این حال، در ایران نه‌تنها این عوامل به‌صورت نظام‌مند مورد بررسی قرار نگرفته، بلکه تاکنون مطالعه‌ای جامع که آمادگی مدارس ابتدایی را برای اجرای درس سواد اطلاعاتی از ابعاد فنی، آموزشی، انسانی، اجتماعی-فرهنگی، سازمانی-مدیریتی و مالی مورد سنجش قرار داده باشد، انجام نشده است. مطالعات پیشین بیشتر به بررسی وضعیت مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان یا ارائه چارچوب‌های نظری پرداخته‌اند (پورصالحی و همکاران، ۱۳۹۰، ۱۳۹۳، ۱۳۹۵؛ نیری و خادمی، ۱۳۹۴؛ عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹) و کمتر به امکان‌سنجی اجرای عملی این درس در بستر واقعی مدارس توجه داشته‌اند. به‌عبارت روشن‌تر، با وجود تأکید نظری بر ضرورت آموزش سواد اطلاعاتی در دوره ابتدایی و تأثیر انکارناپذیر آن بر بهبود تفکر خلاق و بهره‌وری در دانش‌آموزان (زاهدی و همکاران،

1. Shahid

2. Batool & Webber

3. Bruce

زودآیند) و وجود برخی تلاش‌های پژوهشی در این حوزه، شکاف دانشی آشکاری میان «ضرورت اثبات شده آموزش سواد اطلاعاتی» و «آمادگی نظام آموزشی برای اجرای آن» وجود دارد.

بنابر مباحث فوق و با عنایت به اینکه مدارس ابتدایی زمینه و شرایط شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه دانش‌آموز را فراهم می‌آورند (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹) و از آنجا که عدم آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی در دوره مدرسه، آسیبی جدی به ظرفیت‌ها و توانایی‌هایی چون یافتن، دسترسی، ارزیابی و استفاده از اطلاعات به شکل قانونی و اخلاقی در سال‌های اول تحصیل دانشگاهی وارد می‌کند (ساندرس و همکاران، ۲۰۱۷)، ضرورت انجام پژوهشی که به‌طور نظام‌مند به امکان‌سنجی اجرای درس سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی ایران بپردازد، انکارناپذیر است. از آنجا که اجرای برنامه آموزش سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی نیازمند زیرساخت‌های انسانی، فرهنگی، ساختاری، فنی، آموزشی و مالی است، هدف پژوهش حاضر، امکان‌سنجی اجرای درس سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی است. به‌طور دقیق‌تر، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به سؤالات زیر است:

۱. آیا مدارس ابتدایی به لحاظ فنی آمادگی اجرای درس سواد اطلاعاتی را دارند؟
۲. آیا مدارس ابتدایی به لحاظ برنامه درسی آمادگی اجرای درس سواد اطلاعاتی را دارند؟
۳. آیا مدارس ابتدایی به لحاظ انسانی آمادگی اجرای درس سواد اطلاعاتی را دارند؟
۴. آیا مدارس ابتدایی به لحاظ فرهنگی آمادگی اجرای درس سواد اطلاعاتی را دارند؟
۵. آیا مدارس ابتدایی به لحاظ اداری آمادگی اجرای درس سواد اطلاعاتی را دارند؟
۶. آیا مدارس ابتدایی به لحاظ مالی آمادگی اجرای درس سواد اطلاعاتی را دارند؟

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه سواد اطلاعاتی در مدارس را می‌توان در چند دسته‌بندی کلی مورد بررسی قرار داد:

دسته اول: مطالعات مربوط به وضعیت مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان و دانشجویان

پژوهش‌های مختلفی به بررسی مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان پرداخته‌اند (ایروینگ، ۱۹۸۵؛ مور، ۱۹۹۷، ۱۹۹۸، ۱۹۹۹؛ مور و سنت‌جورج، ۱۹۹۱) و نشان می‌دهند که مهارت سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان و دانشجویان در سطح مطلوبی نیست. مرچنت و هیپورث^۴ (۲۰۰۲) در پژوهش کیفی خود اشاره می‌کنند که دانش‌آموزان در ارزیابی و استفاده مؤثر از اطلاعات با چالش مواجه‌اند، زیرا در این زمینه آموزش و راهنمایی کمی دریافت می‌کنند. مهم‌ترین یافته آن‌ها این بود که با وجود اینکه معلمان مصاحبه‌شده دارای سواد اطلاعاتی بودند، مهارت‌ها و نگرش‌های آنان در مورد اطلاعات، به دانش‌آموزان منتقل نمی‌شد. آنتاساری^۵ (۲۰۲۵) در پژوهشی کمی و با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که دانش‌آموزان و دانشجویانی که از سواد اطلاعاتی بهتری برخوردارند، در مسابقاتی چون نقد کتاب، ارائه ویدئوهای خلاق، سفیران مطالعه و غیره که توسط کتابخانه‌ها برگزار می‌شود، عملکرد بهتری دارند و شرکت‌کنندگان با سطح سواد اطلاعاتی بالاتر، مسابقاتی با سطح دشواری بیشتر را انتخاب می‌کنند.

دسته دوم: مطالعات مربوط به عوامل و بازیگران کلیدی آموزش سواد اطلاعاتی

پژوهش‌های دیگر بر بازیگران کلیدی حوزه آموزش سواد اطلاعاتی همچون روش‌های آموزش، دسترسی به منابع، و محیط یادگیری توجه کرده‌اند. شاتز و همکاران^۶ (۲۰۰۶) در پژوهشی که در مدارس سیدنی انجام دادند، اقدام پژوهی را در سطح خرد، ابزار ارزشمندی معرفی کردند که می‌تواند توسط معلم-کتابدار برای بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان در حوزه سواد اطلاعاتی مورد استفاده قرار گیرد. شنتون و پیکارد^۷ (۲۰۱۴) به اهمیت ایجاد یک الگوی شخصی سواد اطلاعاتی برای

¹. Saunders and et al.

². Irving

³. Moore

⁴. Moore & St George

⁵. Merchant & Hepworth

⁶. Antasari

⁷. Schutz et al.

⁸. Shenton & Pickard

یادگیرندگان جوان پرداخته و بر ضرورت بیان فردی و بازتاب‌گری در فرآیند یادگیری تأکید می‌کنند و با الهام‌گیری از ایده‌های جیمز هرینگ، رویکرد متفاوتی را برای متخصصان اطلاعاتی مدرسه‌محور ارائه می‌دهند که مایلند دانش‌آموزان خود را تشویق کنند تا مدل‌های سواد اطلاعاتی منعطف و منحصر به فرد خود را طراحی کنند.

پورصالحی و همکاران (۱۳۹۰) به مقایسه تأثیر آموزش سواد اطلاعاتی توسط «کتابدار» و «معلم» بر ارتقای این مهارت‌ها در میان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی پرداختند. نتایج آن‌ها در پیش‌آزمون تفاوت معناداری میان دو گروه نشان نداد، اما میانگین تفاضل نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون نشان داد که کتابدار به میزان ۱/۳۳ و معلم به میزان ۰/۰۷ در ارتقای مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان مؤثر بوده‌اند و براساس آزمون تی زوجی، میزان تغییرات تنها در گروه تحت تعلیم کتابدار معنادار بود. پورصالحی و همکاران (۱۳۹۳) به این امر پرداختند که استانداردهای سواد اطلاعاتی انجمن کتابخانه‌های مدارس آمریکا به چه طریقی می‌تواند برای آموزش سواد اطلاعاتی به کودکان ۷ تا ۱۱ سال ایرانی به کار گرفته شود. یافته‌های آن‌ها نشان داد که آموزش سواد اطلاعاتی به کودکان ۷ تا ۱۱ ساله در سه دسته کلی «دسترسی مؤثر و کارآمد به اطلاعات شامل شناخت منابع اطلاعاتی، توانایی طرح سؤال، ترسیم شبکه مفهومی و ...»، «ارزیابی اطلاعات شامل فهم متن، تشخیص ربط با نیاز اطلاعاتی، تشخیص منابع اطلاعاتی مناسب» و «استفاده از اطلاعات شامل توانایی سخنرانی در مقابل گروه، یادداشت‌برداری، تهیه اسلاید، تهیه متن علمی با درج منبع» قرار می‌گیرد. اهداف آموزشی استخراج‌شده نشان داد که اولویت اصلی در این مقطع، روش آموزش دسترسی به منابع اطلاعاتی است و ارزیابی و استفاده از اطلاعات در این سن کمتر امکان آموزش دارد و تأکید در این سن بر درک و ربط متن با نیاز اطلاعاتی و گزینش اطلاعات مناسب با آن است.

نیری و خادمی (۱۳۹۴) با در نظر گرفتن عناصر اصلی برنامه درسی و استانداردهای سواد اطلاعاتی که توسط انجمن کتابخانه‌های آموزشی آمریکا، انجمن کتابخانه‌های ملی و دانشگاهی انگلیس و انجمن کتابداران استرالیا و نیوزیلند تدوین شده‌اند، چارچوبی کلی برای برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد اطلاعاتی در دوره ابتدایی ارائه نمودند که در چهار بخش اصلی برنامه درسی یعنی هدف، محتوا، راهبردهای یادگیری-یاددهی و روش‌های ارزشیابی قرار دارد. پورصالحی و همکاران (۱۳۹۵) با بیان اینکه سواد خواندن بخشی از سواد اطلاعاتی است و با توجه به اینکه خواندن بخش مهمی از درس فارسی است، به بررسی چپستی سواد اطلاعاتی در بافت مدارس و به‌طور خاص درس فارسی پایه چهارم دبستان پرداختند. بر اساس یافته‌های آن‌ها، تأکید عمده در درس فارسی بر ارتقای مهارت بهره‌گیری از اطلاعات (خواندن، دیدن و شنیدن)، پردازش اطلاعات (تمهید زیرساخت‌های درک متن، تمرین درک مطلب به‌صورت دیداری، شنیداری و متنی و انجام فعالیت‌های نیازمند پردازش اطلاعات)، و ارائه اطلاعات (در قالب‌های مکتوب و غیرمکتوب و شیوه تهیه آن‌ها) است. با ادغام سواد اطلاعاتی در درس فارسی، این درس بهتر می‌تواند به اهداف خود برسد. سهیلی و همکاران (۱۴۰۲) بر نقش بازی‌وارسازی در یادگیری مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان متمرکز بودند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که استفاده از بازی‌وارسازی در یادگیری مهارت‌های تعریف نیاز اطلاعاتی دانش‌آموزان و یافتن اطلاعات مقطع متوسطه اول نقشی ندارد، اما بر یادگیری مهارت‌های ارزشیابی اطلاعات، سازماندهی اطلاعات و تبادل و اشاعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه تأثیر معناداری دارد و موجب افزایش این مهارت‌ها می‌شود.

دسته سوم: مطالعات مربوط به شکاف بین مدرسه و دانشگاه

ساندرس و همکاران (۲۰۱۷) به نگرانی کتابداران دانشگاهی از مهارت‌های سواد اطلاعاتی ضعیف دانشجویان ورودی جدید اشاره می‌کنند و به بررسی این امر پرداختند که آیا مهارت‌های سواد اطلاعاتی در مدرسه آموزش داده نمی‌شود یا این مهارت‌ها با ورود دانشجویان به دانشگاه منتقل نمی‌شود. نتایج آن‌ها نشان داد که اگرچه این مهارت‌ها در مدارس آموزش داده می‌شود، اما به‌گونه‌ای نیست که به دانشگاه منتقل شود و برای حل این مشکل، ارتباط بیشتر میان کتابداران مدارس و دانشگاهی را پیشنهاد می‌کنند. دلموند و همکاران^۱ (۲۰۲۴) بیان می‌کنند که سواد اطلاعاتی یک مهارت حیاتی است و اساتید آموزش عالی اغلب از دانشجویان نسل Z به دلیل آموزش‌های قبلی در دوره مدرسه یا صرفاً به دلیل دسترسی فراگیر

^۱. Delmond and et al

به اطلاعات، انتظار دارند که توانایی پیمایش مناسب و کارآمد در فضای اطلاعاتی را داشته باشند، حال آنکه ارزیابی سواد اطلاعاتی دانشجویان، تصویر متفاوتی را رسم می‌کند و نشان می‌دهد آموزش سواد اطلاعاتی به دانشجویان تازه‌وارد ضروری است. نتایج آن‌ها نشان داد که سطح سواد اطلاعاتی به شکل قابل توجهی در میان رشته‌های مختلف تفاوت دارد و آموزش عمومی تمایل دارد نابرابری‌های موجود در سواد اطلاعاتی بین رشته‌ها را افزایش دهد.

دسته چهارم: مطالعات تطبیقی و بومی در کشورهای در حال توسعه

شهید (۲۰۱۶) در پایان‌نامه دکتری خود به بررسی روش‌های آموزش سواد اطلاعاتی در پاکستان پرداخت. نتایج وی نشان داد که در مدارس دولتی، خصوصی وقفی و خصوصی ثبت‌نشده، هیچ‌گونه تمرین یا آموزش سواد اطلاعاتی وجود ندارد. معلمان از روش‌های سنتی تدریس استفاده می‌کردند و محتوای آموزشی مبتنی بر فعالیت و پژوهش‌محور در تدریس آن‌ها غایب بود. با این حال، در مدارس خصوصی مربوط به طبقه ممتاز (الیت)، معلمان انگیزه داشتند و فعالیت‌های کلاسی از جمله نوشتن خلاصه و تمرین مهارت‌های تفکر را به منظور سازماندهی اطلاعات اجرا می‌کردند. مشخص شد که کتابدار مدرسه و معلم کتابخانه در مدارس دولتی و خصوصی طبقه ممتاز، هیچ نقشی در آموزش سواد اطلاعاتی نداشتند و از این مفهوم آگاهی نداشتند. همچنین کودکان دسترسی محدودی به منابع اطلاعاتی متنوع داشتند و تحلیل اسناد مرتبط (برنامه درسی ملی و راهنمای معلم زبان انگلیسی، ریاضیات و دانش عمومی) نشان داد که برنامه درسی و راهنمای معلم زبان انگلیسی، ظرفیت‌های بسیاری برای ادغام آموزش سواد اطلاعاتی دارد؛ با این حال، این برنامه درسی در مدارس منتخب به کار گرفته نمی‌شد. بتول و وبر (۲۰۱۹) در پژوهش خود با هدف تحلیل وضعیت سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی لاهور پاکستان، عوامل کلیدی آموزش سواد اطلاعاتی را شامل سیاست‌گذاران، صاحبان مدارس، معلمان، کتابداران، نقش خانواده، محیط یادگیری و شکاف‌های آموزشی در برنامه درسی شناسایی کردند. آن‌ها نشان دادند که کودکان مدارس دولتی دسترسی کمی به اینترنت داشتند و عمده استفاده آن‌ها برای سرگرمی و اهداف مذهبی بود و مهارت‌های ضعیف سواد اطلاعاتی آن‌ها به عدم دسترسی به منابع اطلاعاتی متنوع در مدارس یا خانه مربوط می‌شود. از سوی دیگر، دانش‌آموزان مدارس خصوصی به دلیل شیوه‌های نوآورانه تدریس معلمان، در دسترس بودن کتاب‌های خواندنی در کتابخانه و دسترسی به دستگاه‌های دیجیتال، مهارت سواد اطلاعاتی بهتری داشتند.

چن و همکاران (۲۰۲۵) در یک مقاله مروری با بررسی مقالات منتشرشده بین سال‌های ۲۰۲۴-۲۰۱۳، روندهای کلیدی و شکاف‌های موجود مؤثر بر سواد اطلاعاتی دانشجو-معلمان را شناسایی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که شرایط منطقه‌ای و سیاست‌های ملی، همچنین تفاوت در کاربرد اصطلاحات و درک مفاهیم، تأثیر قابل توجهی بر تحقیقات سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی دارند. نکته قابل توجه این بود که جنبه‌هایی از سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی دانشجو-معلمان که از شیوه‌های تدریس پشتیبانی می‌کرد، کمتر بررسی شده بود که نشان‌دهنده شکافی مهم در آماده‌سازی این معلمان برای نقش مربی بود. همچنین بیشتر پژوهش‌ها مبتنی بر خودگزارشی بود که نگرانی در مورد اعتبار نتایج را بیشتر می‌کند.

دسته پنجم: مطالعات مرتبط با امکان‌سنجی و آمادگی اجرایی

عباس‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود با عنوان «الگوی جهت آموزش سواد اطلاعاتی به دانش‌آموزان دوره ابتدایی» به بررسی ابعاد و مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداختند. نتایج آن‌ها نشان داد که وضع موجود سواد اطلاعاتی در جامعه هدف مطلوب است و دو بُعد تدوین راهبردهای جستجوی اطلاعات و تشخیص نیاز اطلاعاتی نسبتاً در وضعیت خوبی قرار دارد، اما دانش‌آموزان مورد بررسی به لحاظ توانایی سازمان‌دهی و کاربرد اطلاعات و مرتبط ساختن آن با دانسته‌های قبلی، وضعیت نامناسبی دارند. در ایران، بررسی‌ها حاکی از آن است که عوامل موفقیت یا شکست اجرای برنامه آموزش سواد اطلاعاتی را می‌توان در دسته‌های فنی/تکنولوژیکی، انسانی، سازمانی، آموزشی، فرهنگی و مالی جای داد، اما تاکنون پژوهش جامعی که تمامی این ابعاد را در کنار هم و به‌طور نظام‌مند مورد سنجش قرار دهد، انجام نشده است. بررسی جامع پیشینه‌های پژوهش در حوزه سواد اطلاعاتی در مدارس، نشان‌دهنده چند واقعیت مهم است:

¹. Chen et al.

اولاً، اهمیت و ضرورت آموزش سواد اطلاعاتی در دوره مدرسه، به‌ویژه مقطع ابتدایی، توسط پژوهش‌های متعدد داخلی و بین‌المللی به‌خوبی اثبات شده است. شواهد تجربی نشان می‌دهد که چنین آموزشی به توسعه دانش موضوعی، توانایی حل مسئله و آمادگی برای زندگی در عصر دیجیتال کمک می‌کند (چن و همکاران، ۲۰۱۷؛ لو، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱؛ آنتاساری، ۲۰۲۵). ثانیاً، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان و دانشجویان در سطح مطلوبی نیست و این ضعف، ریشه در عدم آموزش نظام‌مند در دوره مدرسه دارد (فاستر، ۲۰۰۶؛ دمپسی و جاگمن، ۲۰۱۶؛ مرچنت و هیپورث، ۲۰۰۲). همچنین، شکاف قابل‌توجهی بین آنچه در مدرسه آموزش داده می‌شود و آنچه در دانشگاه مورد انتظار است، وجود دارد (ساندرس و همکاران، ۲۰۱۷؛ دلموند و همکاران، ۲۰۲۴).

ثالثاً، پژوهش‌های متعددی به شناسایی عوامل و بازیگران کلیدی در آموزش سواد اطلاعاتی پرداخته‌اند (بروس، ۲۰۰۳؛ بتول و وبر، ۲۰۱۹؛ شهید، ۲۰۱۶) و نشان داده‌اند که عواملی چون سیاست‌گذاری، آموزش معلمان، همکاری بین‌بخشی، دسترسی به منابع و محیط یادگیری، نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا شکست این برنامه‌ها دارند.

رباعاً، در ایران، با وجود بیش از دو دهه از ورود مفاهیم سواد اطلاعاتی به ادبیات علمی، همچنان فقدان استانداردهای بومی، نبود درس مشخص در نظام آموزشی، برداشت‌های نادرست از مفهوم سواد اطلاعاتی و غلبه رویکرد عمل‌گرایانه بر مبانی نظری، از جمله چالش‌های اساسی هستند (یاری، ۱۳۹۰؛ پریخ و همکاران، ۱۳۹۰، نقل در پورصالحی و همکاران، ۱۳۹۵). پژوهش‌های داخلی عمدتاً به بررسی وضعیت موجود یا ارائه چارچوب‌های نظری پرداخته‌اند (پورصالحی و همکاران، ۱۳۹۰، ۱۳۹۳، ۱۳۹۵؛ نیری و خادمی، ۱۳۹۴؛ عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹) و کمتر به امکان‌سنجی عملی و بررسی آمادگی نهادهای آموزشی برای اجرای این برنامه توجه داشته‌اند.

بنابراین شکاف پژوهشی قابل مشاهده این است که با وجود تأکید نظری بر ضرورت آموزش سواد اطلاعاتی در دوره ابتدایی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن، تاکنون مطالعه‌ای که، آمادگی مدارس ابتدایی ایران را برای اجرای درس سواد اطلاعاتی در ابعاد فنی، آموزشی، انسانی، اجتماعی-فرهنگی، سازمانی-مدیریتی و مالی مورد سنجش و امکان‌سنجی قرار داده باشد، انجام نشده است. از سوی دیگر، پژوهش‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که در کشورهای در حال توسعه با بافت اجتماعی-فرهنگی مشابه ایران (مانند پاکستان)، موانع جدی بر سر راه آموزش سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی وجود دارد و صرفاً وجود اسناد بالادستی یا استانداردهای بین‌المللی برای تحقق آن کافی نیست. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف، به امکان‌سنجی اجرای درس سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی ایران با بررسی شش بُعد یادشده می‌پردازد.

روش پژوهش

به منظور پاسخ به سوالات پژوهش از روش پژوهش کمی توصیفی-پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل همه معلمان ابتدایی شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ به تعداد ۱۶۰۰ نفر بود که حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۳۱۰ نفر تعیین شد. به دلیل پراگندگی جغرافیایی جامعه آماری، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای برای انتخاب نمونه‌ها استفاده شد. بدین ترتیب، ابتدا فهرست مدارس ابتدایی شهر کرمان از اداره کل آموزش و پرورش استان کرمان تهیه و مدارس به عنوان خوشه‌های طبیعی در نظر گرفته شدند. سپس تعدادی از مدارس به صورت تصادفی انتخاب و معلمان شاغل در خوشه‌های منتخب به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند و پرسشنامه در میان آنها توزیع شد. به منظور جلوگیری از ریزش نمونه، تعداد ۳۵۲ پرسشنامه توزیع شد که از این تعداد، ۳۲۹ پرسشنامه قابل استفاده عودت داده شد. به منظور گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه محقق‌ساخته با طیف ۴ گزینه‌ای لیکرت (۱= خیلی مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= موافقم، ۴= خیلی موافقم) استفاده شد. لازم به اشاره گزینه "نظری ندارم" به دو دلیل در طیف قرار نگرفت: (۱) فرض بر این است که جامعه آماری از موضوع پژوهش آگاهی کافی داشته باشند، بنابراین نبود گزینه "نظری ندارم" قابل دفاع‌تر است، (۲) حذف گزینه میانی "نظری ندارم" در برخی پژوهش‌ها همچون پژوهش حاضر برای کاهش خطای سوگیری حد وسط و نهایتاً کاهش خطای اندازه‌گیری انجام می‌شود. پرسشنامه ۲۴ گویه‌ای مذکور شامل ۶ بعد: آمادگی فنی (۶ سوال)، آمادگی برنامه درسی (۴ سوال)، آمادگی معلمان (۳ سوال)، آمادگی اداری (۴ سوال)، و آمادگی مالی (۳ سوال)، آمادگی فرهنگی (۴ سوال) است.

روایی محتوایی کمی پرسشنامه با استفاده از روش CVR توسط گروهی ۶ نفره از خبرگان دانشگاهی (مشمول بر سه نفر از اعضای گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی و سه نفر از اعضای گروه علوم تربیتی) مورد تایید قرار گرفت و پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد فوق به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۴۷، ۰/۶۹، ۰/۷۳۶، ۰/۸۰۶ و ۰/۷۴۴ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۴۶ محاسبه شد. به منظور تحلیل داده‌ها، از آماره‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آماره‌های استنباطی (t تک نمونه‌ای) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

قبل از بررسی سوالات پژوهش، ابتدا اطلاعات جامعه‌شناختی نمونه آماری ارائه می‌شود. همانگونه که در جدول ۱ مشخص است، معلمان زن دارای مدرک کارشناسی و با سابقه خدمت ۱۱-۲۰ سال اکثریت حجم نمونه آماری را تشکیل می‌دهند.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی معلمان

متغیر								
جنسیت			مقطع تحصیلی				سنوات خدمت	
زن	مرد	کارشناسی ارشد	کارشناسی	کارشناسی ارشد	کارشناسی	۱ تا ۱۰	۱۱ تا ۲۰	۲۱ تا ۳۰
۲۶۹	۶۰	۱۲	۱۹۲	۱۲۱	۴	۱۲۹	۱۳۴	۶۶
۸۱/۷	۱۸/۲	۳/۶	۵۸/۳	۳۶/۷	۱/۲	۳۹/۲	۴۰/۷	۱۸/۲

به منظور بررسی سوالات پژوهش از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. از آنجایی که آزمون تی تک نمونه‌ای یک آزمون پارامتریک است لذا پیش فرض‌های آن باید رعایت شود. مهم‌ترین پیش فرض، نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌شود. بدین منظور، از آزمون کلوموگروف-اسمیرنف استفاده شد. همانگونه که در جدول ۲ مشخص است، سطح معناداری آزمون کلوموگروف-اسمیرنف در تمامی متغیرهای بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان گفت که همه متغیرها دارای توزیع نرمال هستند.

جدول ۲. نتایج آزمون کلوموگروف-اسمیرنف

متغیر	آمادگی فنی	آمادگی برنامه درسی	آمادگی معلم	آمادگی اداری	آمادگی مالی	آمادگی فرهنگی
مقدار آزمون	۱/۳۴۹	۰/۸۷۶	۰/۸۰۶	۱/۲۵۷	۱/۴۰۱	۱/۰۹۶
سطح معناداری	۰/۰۶۰	۰/۵۰۱	۰/۶۵۶	۰/۱۲۲	۰/۱۳۵	۰/۲۰۳

با توجه به نرمال بودند داده‌ها از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد.

جدول ۳. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای

ارزش نظری = ۲/۵						
متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	اختلاف میانگین	سطح معناداری
آمادگی فنی	۲/۰۶۲	۰/۷۴	-۱۰/۷۰۲	۳۲۸	-۰/۴۳۷	۰/۰۰۰
آمادگی برنامه درسی	۲/۴۶۵	۰/۶۶۷	-۰/۹۵۰	۳۲۸	-۰/۰۳۴	۰/۳۴۳
آمادگی معلم	۲/۹۰۲	۰/۵۳۷	۱۳/۵۸۵	۳۲۸	۰/۴۰۲	۰/۰۰۰
آمادگی اداری	۲/۷۲۸	۰/۵۷۷	۷/۱۵۸	۳۲۸	۰/۲۲۷	۰/۰۰۰
آمادگی مالی	۱/۹۲۴	۰/۷۵۷	-۱۳/۷۹۲	۳۲۸	-۰/۵۷۵	۰/۰۰۰
آمادگی فرهنگی	۲/۸۲۳	۰/۵۱	۱۱/۵۰۷	۳۲۸	۰/۳۲۳	۰/۰۰۰

از آنجایی در پرسشنامه از طیف چهار گزینه‌ای لیکرت استفاده شد، لذا ارزش نظری برابر ۲/۵ در نظر گرفته شد. همانگونه که در جدول ۳ مشخص است، میانگین متغیرهای آمادگی معلم (۲/۹۰۲)، آمادگی اداری (۲/۷۲۸)، و آمادگی فرهنگی (۲/۸۲۳) از میانگین نظری (۲/۵) بزرگتر است و نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای حاکی از آن است که این اختلاف میانگین‌ها معنادار است؛ بنابراین می‌توان گفت که معلمان دانش و مهارت آموزش سواد اطلاعاتی را دارند، مدیریت مدرسه آمادگی لازم برای آموزش سواد اطلاعاتی را دارد، و دانش‌آموزان، والدین و جامعه نیز از آموزش سواد اطلاعاتی در مدرسه حمایت می‌کنند (سوالات پژوهشی ۳، ۵ و ۴). با این وجود، میانگین متغیرهای آمادگی فنی (۲/۰۶۲) و آمادگی مالی (۱/۹۲۴) کمتر از میانگین نظری (۲/۵) می‌باشد و نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای موید آن است که این اختلاف میانگین‌ها معنادار می‌باشد؛ بنابراین، می‌توان گفت نظام آموزشی از نظر فنی و زیرساختی (همچون اینترنت و تجهیزات سخت‌افزاری مثل تخته هوشمند) و همچنین منابع مالی آمادگی آموزش سواد اطلاعاتی را ندارد (سوالات پژوهشی ۱ و ۶). بعلاوه، گرچه میانگین متغیر آمادگی برنامه درسی (۲/۴۶۵) از میانگین نظری (۲/۵) کوچکتر است، اما نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان می‌دهد که این اختلاف از نظر آماری معنادار نمی‌باشد (سوال پژوهشی ۲). بنابراین، با احتیاط می‌توان گفت که از منظر برنامه درسی (همچون وجود اهداف و روش‌های آموزش سواد اطلاعاتی) آمادگی لازم وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف امکان‌سنجی اجرای درس سواد اطلاعاتی در مقطع ابتدایی از شش بُعد فنی و زیرساختی، برنامه درسی، انسانی (معلمان)، اداری، مالی، و فرهنگی انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های پرسشنامه‌ای که توسط ۳۲۹ معلم ابتدایی شهر کرمان تکمیل گردید، تصویر نسبتاً روشنی از وضعیت آمادگی نظام آموزشی برای اجرای این درس ارائه می‌دهد. در ادامه، هر یک از یافته‌ها به تفکیک تبیین و با پژوهش‌های پیشین مقایسه می‌شوند.

آمادگی انسانی (معلمان): نتایج نشان داد که متغیر آمادگی معلمان به‌طور معناداری از میانگین نظری (۲/۵) بالاتر است. این یافته بیانگر آن است که معلمان دانش و مهارت لازم برای آموزش سواد اطلاعاتی را دارند و از این منظر، مهم‌ترین سرمایه انسانی برای اجرای این درس در مدارس ابتدایی فراهم است. این یافته با پژوهش پورصالحی و همکاران (۱۳۹۰) که نشان داد معلمان می‌توانند در ارتقای مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان مؤثر باشند (هرچند با تأثیر کمتر از کتابداران)، هم‌سو است. همچنین با یافته‌های مرچنت و هیپورث (۲۰۰۲) که اشاره کردند اکثر معلمان دارای سواد اطلاعاتی هستند، اما این موضوع بیشتر نتیجه علاقه شخصی آن‌ها به اطلاعات است تا تلاش‌های نظام‌مند مدارس، همخوانی دارد. با این حال، یافته حاضر با پژوهش شهید (۲۰۱۶) در پاکستان که نشان داد معلمان در مدارس دولتی و خصوصی از روش‌های سنتی تدریس استفاده می‌کنند و محتوای آموزشی مبتنی بر فعالیت و پژوهش محور در تدریس آن‌ها غایب است، تا حدودی در تضاد است. این تضاد ممکن است به تفاوت‌های بافت آموزشی ایران و پاکستان، یا به سیاست‌های ضمنی آموزش معلمان در ایران مرتبط باشد که علی‌رغم نبود برنامه درسی رسمی، معلمان را به‌طور غیررسمی با مفاهیم سواد اطلاعاتی آشنا کرده است. از منظر نظری، این یافته با تأکید بروس (۲۰۰۳) بر «آموزش و توسعه معلمان» به‌عنوان یکی از چهار عامل کلیدی برای تبدیل آموزش سواد اطلاعاتی به یک ویژگی اصلی برنامه درسی، هماهنگ است. به‌عبارتی، وجود معلمان آگاه و توانمند، گام نخست و ضروری برای اجرای موفق چنین برنامه‌ای محسوب می‌شود.

آمادگی فرهنگی: یافته‌ها نشان داد که متغیر آمادگی فرهنگی به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نظری است. این نتیجه حاکی از آن است که دانش‌آموزان، والدین و جامعه از آموزش سواد اطلاعاتی در مدرسه حمایت می‌کنند و از این حیث، بستر اجتماعی-فرهنگی مناسبی برای اجرای درس سواد اطلاعاتی وجود دارد. این یافته با پژوهش بتول و وبر (۲۰۱۹) که نشان داد نقش خانواده و محیط یادگیری از عوامل کلیدی مؤثر بر آموزش سواد اطلاعاتی است، هم‌سو است. همچنین با استدلال لنوکس و والکر (۱۹۹۲) که مهارت‌های اطلاعاتی را حق اخلاقی فراگیران دانسته‌اند و با تأکید یونسکو (۲۰۰۵) بر اینکه سواد اطلاعاتی بخشی از حق اولیه هر شهروندی است، هماهنگی دارد. با این حال، یافته حاضر با پژوهش شهید (۲۰۱۶) که نشان

داد کودکان مدارس دولتی پاکستان دسترسی کمی به اینترنت دارند و عمده استفاده آن‌ها برای سرگرمی و اهداف مذهبی است، در تضاد است. این تفاوت ممکن است به دلیل بافت فرهنگی-اجتماعی خاص ایران باشد که در آن خانواده‌ها و جامعه به‌طور فزاینده‌ای به اهمیت سواد دیجیتال و اطلاعاتی پی برده‌اند، به‌ویژه پس از همه‌گیری کرونا و گسترش آموزش مجازی. از منظر نظری، این یافته با نظر بادن (۲۰۰۲) که سواد اطلاعاتی را نه تنها یک مهارت، بلکه دانش، نگرش و قضاوت انتقادی می‌داند و بر نقش مشارکت در جامعه مدرن تأکید دارد، همخوان است. به عبارتی، حمایت اجتماعی-فرهنگی موجود، بستر مناسبی برای تغییر نگرش‌ها و ارزش‌های آموزشی که بروس (۲۰۰۳) بر آن تأکید دارد، فراهم می‌آورد.

آمادگی اداری: نتایج نشان داد که متغیر آمادگی اداری به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نظری است. این یافته نشان می‌دهد که مدیریت مدارس آمادگی لازم برای اجرای آموزش سواد اطلاعاتی را دارد و از این منظر، ساختار مدیریتی از حمایت کافی برخوردار است. این یافته با پژوهش بروس (۲۰۰۳) که بر تدوین سیاست‌ها و دستورالعمل‌ها و همچنین همکاری بین افراد کلیدی به‌عنوان عوامل ضروری تأکید دارد، هم‌سو است. همچنین با پژوهش گرتی (۲۰۱۸) که اجرای استانداردهای انجمن کتابخانه‌های مدارس آمریکا را مستلزم حمایت مدیریتی و اجرایی می‌داند، همخوانی دارد. با این حال، وجود آمادگی مدیریتی در سطح مدرسه، با فقدان سیاست‌گذاری کلان در سطح ملی (مانند نبود استانداردهای بومی در ایران) تناقضی نسبی دارد. به عبارتی، هرچند مدیران مدارس از نظر فردی و اجرایی آمادگی دارند، اما نبود چارچوب سیاستی و دستورالعمل‌های کلان از سوی وزارت آموزش و پرورش، ممکن است این آمادگی را در سطح عملیاتی با محدودیت مواجه کند. این تناقض نشان‌دهنده شکاف بین آمادگی خرد (مدیران مدارس) و آمادگی کلان (سیاست‌گذاران) است که خود نیازمند توجه ویژه‌ای است.

آمادگی برنامه درسی: یافته‌ها نشان داد که متغیر آمادگی برنامه درسی تفاوت معناداری با میانگین نظری ندارد. این نتیجه نشان می‌دهد که از منظر برنامه درسی (همچون وجود اهداف و روش‌های آموزش سواد اطلاعاتی)، آمادگی لازم با اطمینان آماری وجود ندارد و می‌توان با احتیاط گفت که نظام آموزشی در این بُعد دچار کمبود است. این یافته با پژوهش‌های متعددی که به فقدان محتوای برنامه درسی سواد اطلاعاتی در نظام آموزشی ایران اشاره دارند، هم‌سو است. بررسی کتب درسی و سند ملی آموزش و پرورش (باب‌الحوائجی و عینی، ۱۳۸۸؛ اسدینیا و نبی‌اللهی، ۱۳۹۸) نشان داد که مفهوم کتابخانه مدرسه و سواد اطلاعاتی به‌عنوان کلید یادگیری در آن‌ها مطرح نشده است. همچنین یاری (۱۳۹۰) به غلبه رویکرد عمل‌گرایانه و فقدان مبانی نظری عمیق در منابع داخلی اشاره کرده است. این یافته با پژوهش پورصالحی و همکاران (۱۳۹۳) که نشان داد آموزش سواد اطلاعاتی به کودکان ۷ تا ۱۱ ساله نیازمند طراحی هدفمند و ساختارمند است و با پژوهش نیری و خادمی (۱۳۹۴) که چارچوبی برای برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد اطلاعاتی در دوره ابتدایی ارائه دادند اما اجرای آن را منوط به طراحی نظام‌مند دانستند، همخوانی کامل دارد. از منظر نظری، این یافته با تأکید بروس (۲۰۰۳) بر «تغییرات فرهنگی و تغییر در ارزش‌های آموزشی» و «تدوین سیاست‌ها و دستورالعمل‌ها» به‌عنوان پیش‌نیازهای تبدیل آموزش سواد اطلاعاتی به یک ویژگی کلیدی برنامه درسی، هماهنگ است. به عبارتی، تا زمانی که برنامه درسی رسمی و استانداردهای مشخص برای آموزش سواد اطلاعاتی در دوره ابتدایی تدوین نشود، اجرای عملی این درس با تردید جدی مواجه خواهد بود. وضعیت مرزی این متغیر (نزدیک به میانگین نظری) نشان‌دهنده آن است که نظام آموزشی در آستانه تصمیم‌گیری جدی در این زمینه قرار دارد و نیازمند مداخله سیاستی فوری است.

آمادگی فنی: نتایج نشان داد که متغیر آمادگی فنی به‌طور معناداری پایین‌تر از میانگین نظری است. این یافته بیانگر آن است که نظام آموزشی از نظر فنی و زیرساختی (همچون اینترنت و تجهیزات سخت‌افزاری مثل تخته هوشمند) آمادگی لازم برای آموزش سواد اطلاعاتی را ندارد. این یافته با پژوهش بتول و وبر (۲۰۱۹) که نشان داد کودکان مدارس دولتی پاکستان دسترسی کمی به اینترنت دارند و مهارت‌های ضعیف سواد اطلاعاتی آن‌ها به عدم دسترسی به منابع اطلاعاتی متنوع در مدارس یا خانه مربوط می‌شود، کاملاً هم‌سو است. همچنین با پژوهش شهید (۲۰۱۶) که نشان داد کودکان در مدارس دولتی و خصوصی دسترسی محدودی به منابع اطلاعاتی متنوع دارند، همخوانی دارد. در سطح داخلی، این یافته با پژوهش عباس‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) که هرچند وضعیت کلی سواد اطلاعاتی را مطلوب گزارش کردند، اما به ضعف در سازمان‌دهی و کاربرد

اطلاعات اشاره داشتند، قابل تطبیق است؛ چراکه ضعف زیرساخت‌های فنی می‌تواند یکی از دلایل اصلی این ناتوانی در کاربرد مؤثر اطلاعات باشد. از منظر نظری، این یافته با تأکید بروس (۲۰۰۳) بر «همکاری بین افراد کلیدی» از جمله متخصصان فناوری اطلاعات به‌عنوان یکی از عوامل ضروری، هماهنگ است. بدون وجود زیرساخت‌های فنی مناسب، هرگونه برنامه آموزشی در حوزه سواد اطلاعاتی با مانع جدی مواجه خواهد شد. این یافته همچنین با تأکید ساندرس و همکاران (۲۰۱۷) بر اینکه عدم آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی در دوره مدرسه، آسیبی جدی به توانایی‌های دانشجویان در سال‌های اول دانشگاه وارد می‌کند، ارتباط دارد؛ چراکه ضعف زیرساخت‌های فنی در مدارس، یکی از عوامل اصلی این ناتوانی است.

آمادگی مالی: نتایج نشان داد که متغیر آمادگی مالی به‌طور معناداری پایین‌تر از میانگین نظری است و در واقع پایین‌ترین سطح آمادگی را در میان ابعاد شش‌گانه به خود اختصاص داده است. این یافته به‌وضوح نشان می‌دهد که نظام آموزشی از نظر منابع مالی، آمادگی کافی برای اجرای درس سواد اطلاعاتی ندارد. این یافته با پژوهش‌های بین‌المللی که به کمبود منابع مالی به‌عنوان یکی از موانع اصلی اجرای برنامه‌های سواد اطلاعاتی در کشورهای درحال توسعه اشاره کرده‌اند (بتول و وبر، ۲۰۱۹؛ شهید، ۲۰۱۶)، کاملاً هم‌سو است. در سطح داخلی نیز، پژوهش عزیزى شمایی، ایزدی و بابائیان (۱۳۹۱) که به بررسی موانع پذیرش و بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس ابتدایی پرداختند، کمبود منابع مالی را به‌عنوان یکی از موانع اصلی شناسایی کردند. این یافته با پژوهش پورصالحی و همکاران (۱۳۹۵) که به ظرفیت‌های درس فارسی برای ادغام سواد اطلاعاتی اشاره کردند نیز قابل تطبیق است؛ چراکه هرگونه ادغام و توسعه برنامه درسی نیازمند تخصیص منابع مالی کافی است. از منظر نظری، این یافته با مدل چهارعاملی بروس (۲۰۰۳) که به‌صراحت به منابع مالی اشاره نکرده، اما بر تدوین سیاست‌ها و دستورالعمل‌ها و آموزش معلمان تأکید دارد، تناقضی ندارد؛ چراکه تحقق هر دو عامل مذکور مستلزم تأمین مالی است. به‌عبارتی، کمبود منابع مالی می‌تواند به‌عنوان یک مانع ساختاری، اجرای سایر ابعاد را نیز تحت‌الشعاع قرار دهد. پایین‌ترین سطح آمادگی در این بُعد، زنگ خطری جدی برای سیاست‌گذاران آموزشی محسوب می‌شود و نشان می‌دهد که بدون تزریق منابع مالی کافی، امکان اجرای موفق درس سواد اطلاعاتی در مدارس ابتدایی بسیار محدود خواهد بود.

به‌طور خلاصه از میان شش بُعد مورد بررسی، آمادگی معلمان و آمادگی فرهنگی و آمادگی اداری در سطح مطلوبی قرار دارند و از این حیث، نظام آموزشی دارای سرمایه انسانی، حمایت اجتماعی و ساختار مدیریتی مناسبی برای اجرای درس سواد اطلاعاتی است. این یافته‌ها نشان‌دهنده ظرفیت بالای نظام آموزشی در سطوح خرد و میانی است. آمادگی برنامه درسی در وضعیت مرزی قرار دارد و تفاوت آن با میانگین نظری از نظر آماری معنادار نیست. این نتیجه نشان می‌دهد که نظام آموزشی در بُعد برنامه درسی با ابهام و عدم قطعیت مواجه است و نیازمند تدوین اهداف، محتوا و روش‌های مشخص برای آموزش سواد اطلاعاتی در دوره ابتدایی است. این یافته با پژوهش‌های متعددی که به فقدان برنامه درسی مدون در این حوزه در ایران اشاره کرده‌اند (باب‌الحوائجی و عینی، ۱۳۸۸؛ اسدندیا و نبی‌اللهی، ۱۳۹۸؛ یاری، ۱۳۹۰) هم‌سو است. آمادگی فنی و زیرساختی و به‌ویژه آمادگی مالی در سطح نامطلوبی قرار دارند و پایین‌ترین سطوح آمادگی را به خود اختصاص داده‌اند. این یافته به‌وضوح نشان می‌دهد که نظام آموزشی با کمبود جدی زیرساخت‌های فنی و منابع مالی برای اجرای درس سواد اطلاعاتی مواجه است و این دو بُعد، به‌عنوان مهم‌ترین موانع ساختاری در مسیر اجرای این درس محسوب می‌شوند.

لذا اگرچه نظام آموزشی ایران و به‌طور خاص شهرستان کرمان از نظر سرمایه انسانی (معلمان)، حمایت اجتماعی-فرهنگی و ساختار مدیریتی تا حد زیادی برای اجرای درس سواد اطلاعاتی در مقطع ابتدایی آمادگی دارد، اما کمبود شدید زیرساخت‌های فنی و منابع مالی، و نیز فقدان برنامه درسی مدون، مهم‌ترین موانع بر سر راه اجرای این درس هستند. به‌عبارت دیگر، نظام آموزشی در سطح «چرایی» و «با چه کسی» آمادگی نسبی دارد، اما در سطح «چگونه» و «با چه امکاناتی» با چالش‌های جدی مواجه است.

یافته‌های این پژوهش از چند جهت به غنای ادبیات نظری حوزه سواد اطلاعاتی در مدارس کمک می‌کند:

۱. تفکیک ابعاد آمادگی: پژوهش حاضر نشان داد که آمادگی برای اجرای درس سواد اطلاعاتی یک مفهوم یک‌بعدی نیست و در ابعاد مختلف (انسانی، فنی، مالی، برنامه‌درسی، مدیریتی و فرهنگی) می‌تواند وضعیت‌های متفاوتی داشته باشد. این

تفکیک، مدل نظری بروس (۲۰۰۳) را که چهار عامل کلیدی را معرفی کرده بود، غنی تر می سازد و نشان می دهد که عوامل فنی و مالی نیز باید به عنوان ابعاد مستقل و حیاتی در نظر گرفته شوند.

۲. تأیید شکاف بین خرد و کلان: یافته های این پژوهش نشان داد که هرچند در سطوح خرد (معلمان، مدیران مدارس و جامعه) آمادگی نسبی وجود دارد، اما در سطوح کلان (سیاست گذاری، تأمین مالی و زیرساخت های فنی) کمبودهای جدی وجود دارد. این یافته، نظریه شکاف بین مدرسه و دانشگاه (ساندرس، سورین و کارون، ۲۰۱۷) را به سطح شکاف بین سطوح خرد و کلان نظام آموزشی تعمیم می دهد و اهمیت مداخله سیاستی در سطوح بالادستی را برجسته می کند.

هر پژوهشی با محدودیت هایی مواجه است و پژوهش حاضر نیز از این قاعده مستثنی نیست:

۱. جامعه آماری محدود: این پژوهش صرفاً بر روی معلمان شهر کرمان انجام شده است. به دلیل تنوع فرهنگی، اقتصادی و زیرساختی استان های مختلف ایران، تعمیم پذیری یافته ها به کل کشور با احتیاط همراه است. پیشنهاد می شود پژوهش های مشابه در استان های دیگر با بافت های متفاوت (مانند استان های محروم، مرزی یا دارای جمعیت عشایری) نیز انجام شود.

۲. ابزار پژوهش: اگرچه روایی و پایایی پرسشنامه محقق ساخته تأیید شده است، اما استفاده از روش خودگزارشی (پاسخ دهی معلمان) ممکن است با سوگیری پاسخ دهی همراه باشد. معلمان ممکن است به دلایل مختلف (مانند حفظ وجهه حرفه ای یا تأثیرپذیری از انتظارات اجتماعی) پاسخ هایی متمایل به مطلوبیت ارائه داده باشند. چن، صالح و صالح (۲۰۲۵) نیز به این نگرانی در مورد پژوهش های مبتنی بر خودگزارشی اشاره کرده اند.

۳. مقطع زمانی: پژوهش در یک مقطع زمانی خاص (سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴) انجام شده و نمی تواند تغییرات احتمالی در طول زمان (مانند تأثیر رویدادهای سیاسی، اقتصادی یا فناورانه) را نشان دهد. پیشنهاد می شود پژوهش های طولی در این حوزه انجام شود.

۴. تعداد متغیرها و ابعاد: اگرچه هر شش بُعد اصلی بر اساس مبانی نظری انتخاب شدند، شاید ابعاد دیگری (مانند بعد قانونی، بعد امنیتی، یا بعد اخلاقی) نیز در امکان سنجی اجرای درس سواد اطلاعاتی مؤثر باشند که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته اند.

۵. در پژوهش حاضر، به دلیل گستره جغرافیایی جامعه آماری از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای استفاده شد. روش نمونه گیری خوشه ای از میان روش های تصادفی نمونه گیری پایین ترین کارآمدی و بالاترین خطای نمونه گیری را دارد، بنابراین تعمیم پذیری نتایج باید با دقت انجام شود. پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی از سایر روش های نمونه گیری تصادفی که توان تعمیم پذیری بالاتری دارند، استفاده شود.

ملاحظات اخلاقی

بیرونی از اصول اخلاق پژوهش

در انجام این پژوهش، تمامی اصول و موازین اخلاقی حاکم بر پژوهش های علمی رعایت شده است.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می دارند که این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

این پژوهش به صورت مستقل انجام شده و برای انجام آن هیچ گونه حمایت مالی دریافت نشده است.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان سهم یکسانی در نگارش این مقاله داشته اند.

سپاسگزاری

نویسندگان از داوران ناشناس بابت نظرات ارزشمند و پیشنهادات سازنده‌شان و نیز از معاونت پژوهشی دانشگاه خوارزمی بابت حمایت معنوی از این پژوهش سپاسگزاری می‌کنند.

منابع

- اسدنیآ، ابوالفضل؛ و نبی‌اللهی، عبدالاحد (۱۳۹۸). تحلیل کیفی محتوای کتاب درسی تفکر و سبک زندگی در ارتباط با مقوله‌های خواندن و مطالعه. *ترویج علم*، ۱۰ (۱۶)، ۵۳-۳۷.
- باب‌الحوائجی، فهیمه؛ و عینی، اکرم (۱۳۸۸). تحلیل محتوای میزان بکارگیری استانداردهای سواد اطلاعاتی در دو ساحت تربیت سند ملی چشم‌انداز بیست ساله آموزش و پرورش (ساحت فرهنگی-هنری و ساحت علمی-فناوری). *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱۲ (۴)، ۱۸۳-۱۶۳.
- پورصالحی، نسترن؛ زندیان، فاطمه؛ و فهیم‌نیا، فاطمه (۱۳۹۰). مطالعه مقایسه‌ای تأثیر آموزش سواد اطلاعاتی توسط «کتابدار» و «معلم» بر ارتقای مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های هوشمند دخترانه شهر تهران. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های دانشگاهی*، ۴۵ (۴)، ۳۲-۱۳.
- پورصالحی، نسترن؛ فهیم‌نیا، فاطمه؛ بازرگان، عباس؛ و ناخدا، مریم (۱۳۹۵). در باب چیهستی سواد اطلاعاتی در مدارس: مطالعه موردی درس فارسی پایه چهارم ابتدایی. *تعامل انسان و اطلاعات*، ۳ (۴)، ۲۵-۱۲.
- پورصالحی، نسترن؛ فهیم‌نیا، فاطمه؛ ناخدا، مریم؛ و بازرگان، عباس (۱۳۹۳). آموزش سواد اطلاعاتی به کودکان ۷ تا ۱۱ ساله ایرانی. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، ۲۴ (۲)، ۳۰۵-۳۲۵.
- حسینی، نیره؛ و خادمی، محسن (۱۳۹۴). چارچوب برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد اطلاعاتی در دوره ابتدایی. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۰ (۴۲)، ۷۵-۹۸. <https://sanad.iau.ir/Journal/educ/Article/941468>
- زاهدی، صدیقه؛ حاصلی، داود؛ و زره ساز؛ محمد (زودآیند). نقش آموز سواد اطلاعاتی بر تفکر خلاق دانش‌آموزان دختر ابتدایی. *مطالعات کتابداری و سازماندهی اطلاعات*. <https://doi.org/10.30484/nastinfo.2025.3757.2324>
- سهیلی، فرامرز؛ عالی محمودی، محسن؛ و عارضی، سوزان (۱۴۰۲). نقش بازی‌وارسازی در یادگیری مهارت‌های سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱۳ (۱)، ۱۰۲-۸۰. <https://doi.org/10.22067/infosci.2023.79041.1139>
- عباس‌زاده، زهرا؛ محمودی، امیرحسین؛ کردستانی، فرشته؛ و شریعتمداری، مهدی (۱۳۹۹). ارائه الگوی سواد اطلاعاتی برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۵ (۳)، ۴۴-۲۳.
- عزیزی شمامی، مصطفی؛ ایزدی، صمد و بابائیان، فیروزه (۱۳۹۱). بررسی موانع پذیرش و بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس ابتدایی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱ (۴۴)، ۱۱۹-۱۳۴.
- نظری، مریم (۱۳۸۵). *سواد اطلاعاتی*. تهران: پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات.
- یاری، شیوا (۱۳۹۰). مروری بر متون سواد اطلاعاتی در ایران. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱۴ (۱)، ۲۱۶-۱۸۳.

References

- Abbaszadeh, Z., Mahmoudi, A. H., Kordestani, F., & Shariatmadari, M. (2020). Presenting an information literacy model for elementary school students. *Educational Management Innovations Quarterly*, 15(3), 23-44. [In Persian]
- Antasari, I. W. (2025). The influence of information literacy skills on students' choice of competition type: A study of library visiting day competition. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101255. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101255>
- Asadnia, A., Nabiollahi, A. (2019). Qualitative analysis of content of the textbook of thinking and lifestyle in relation to reading and studying categories, *Popularization of Science*, 10(16), 35-52. [In Persian]

- Azizi Shamami, M., Izadi, S., & Babaeian, F. (2012). Investigating the barriers to acceptance and application of information and communication technology in primary schools. *A New Approach in Educational Management*, 1(44), 119-134. [In Persian]
- Bab-ol-Havaeji, F., & Ayni, E. (2009). Content analysis of the application of information literacy standards in two educational domains of the 20-year National Vision Document of Education (Cultural-Artistic and Scientific-Technological domains). *Library and Information Sciences*, 12(4), 163-183. [In Persian]
- Batool, S. H., & Webber, S. (2019). Mapping the state of information literacy education in primary schools: The case of Pakistan. *Library & Information Science Research*, 41(2), 123-131.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Becker, B. W. (2018). Information literacy in the digital age: Myths and principles of digital literacy. *School of Information Student Research Journal*, 7(2), 2. <https://doi.org/10.31979/2575-2499.070202>
- Bruce, C. (2003). Information literacy as a catalyst for educational change: A background paper. In P. A. Danaher (Ed.), *Proceedings of the 3rd International Lifelong Learning Conference* (pp. 8-19). Yeppoon, Queensland.
- Chen, L. C., Huang, T. W., & Chen, Y. H. (2017). The effects of inquiry-based information literacy instruction on memory and comprehension: A longitudinal study. *Library & Information Science Research*, 39(4), 256-266. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.11.003>
- Chen, Z., Salleh, U. K., & Salleh, M. (2025). Key trends and gaps in pre-service teachers' media and information literacy: A systematic review (2013–2024). *Journal of Education for Teaching*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2456789>
- Delmond, A., Weber, C., & Busch, D. (2024). Information literacy across disciplines: A comparative study of general vs. subject-specific instruction. *Journal of Academic Librarianship*, 50(2), 102-118.
- Dempsey, P. R., & Jagman, H. (2016). "I felt like such a freshman": First-year students crossing the library threshold. *portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 89-107. <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0011>
- Foster, A. L. (2006). Students fall short on 'information literacy,' Educational Testing Service's study finds. *Chronicle of Higher Education*, 53(10), A36.
- Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 9(1), 112-125.
- Hosseini, N., & Khademi, M. (2015). A curriculum framework based on the development of information literacy in elementary education. *Educational Research Journal*, 10(42), 75-98. [In Persian]
- Irving, A. (1985). *Study and information skills across the curriculum*. Heinemann Educational Books.
- Kalaš, I., Laval, E., Laurillard, D., Lim, C. P., Meyer, F., Musgrave, S., ... & Turcsányi-Szabó, M. (2012). *ICT in primary education: Analytical study* (Vol. 1: Exploring the origins, settings and initiatives). UNESCO.
- Lenox, M. F., & Walker, M. L. (1992). Information literacy: Challenge for the future. *International Journal of Information and Library Research*, 4(1), 1-18.
- Lu, Y. L. (2010). Children's information seeking in coping with daily-life problems: An investigation of fifth- and sixth-grade students. *Library & Information Science Research*, 32(1), 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2009.09.004>
- Lu, Y. L. (2011). Everyday hassles and related information behaviour among youth: A case study in Taiwan. *Information Research: An International Electronic Journal*, 16(1), n1. <https://eric.ed.gov/?id=EJ925510>
- Merchant, L., & Hepworth, M. (2002). Information literacy of teachers and pupils in secondary schools. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(2), 81-89. <https://doi.org/10.1177/096100060203400203>

- Moore, P. (1997). Teaching information problem solving in primary schools: An information literacy survey. In *Proceedings of the 63rd IFLA General Conference*. Copenhagen.
- Moore, P. (1998). Primary school children's interaction with library media: Information literacy in practice. In *Proceedings of the International Association of School Librarianship Annual Conference* (p. 121).
- Moore, P. (1999). Information literate school communities: Beyond teacher librarians. In *The information literate school community: Best practice* (pp. 99-120). Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Moore, P. A., & St George, A. (1991). Children as information seekers: The cognitive demands of books and library systems. *School Library Media Quarterly*, 19(3), 161-168.
- Nazari, M. (2006). *Information literacy*. Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IRANDOC). [In Persian]
- Poursalehi, N., Fahimnia, F., Bazargan, A., & Nakhoda, M. (2017). nature of information literacy in elementary schools Case study of Persian literature in fourth grade, *Human and Information Interaction*, 3 (4), 12-25. [In Persian]
- Poursalehi, N., Zandian, F., & Fahimnia, F. (2012). Comparative Study On Influence of Teaching Information Literacy by "Teacher" And "Librarian" on Improvement of Information Literacy Skills of Smart Female's High Schools Pupils in Tehran, *Academic Librarianship and Information Research*, 45 (4), 13-32. [In Persian]
- Russell, S. (2004). *Information literacy in primary schools: A foundation for lifelong learning*. Routledge.
- Saunders, L., Severyn, J., & Caron, J. (2017). Don't they teach that in high school? Examining the high school to college information literacy gap. *Library & Information Science Research*, 39(4), 276-283. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.11.006>
- Schutz, H., Pick, A., & Knox, G. (2006). Building information literacy: An action research approach. *Scan: The Journal for Educators*, 25(4), 24-29.
- Shahid, S. H. (2016). *Exploring information literacy (IL) practices in primary schools: A case of Pakistan* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Sheffield.
- Shenton, A. K., & Pickard, A. J. (2014). Facilitating pupil thinking about information literacy. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 20(1), 64-79. <https://doi.org/10.1080/13614541.2014.876195>
- Soheili, F., Alimahmoodi, M., Arezi, S. (2023). Role of Gamification on Learning Information Literacy Skills of Students, *Library and Information Science Research*, 13 (1), 80-102. [In Persian]
- Sunarjo, E. (2021). *Why digital and information literacy are so important to education?* Emerald Group Publishing. <https://www.emeraldgrouppublishing.com/news-and-press-releases/why-digital-and-information-literacy-are-so-important-education>
- Tarbiyati, R., & Riady, Y. (2025). The role of information literacy in improving students' abilities in the digital era. *Formosa Journal of Science and Technology (FJST)*, 4(9), 2989-2998.
- UNESCO. (2005). *Information literacy for lifelong learning*. Intergovernmental Council for the Information for All Programme, Eighth Meeting of the Bureau. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229271>
- Yari, S. (2011). A review of information literacy literature in Iran. *Library and Information Sciences*, 14(1), 183-216. [In Persian]
- Zahedi, S., Haseli, D., Zerehsaz, M. (in Print). The Role of Information Literacy Instruction in Enhancing Creative Thinking Among Elementary School Girls, *Librarianship and Information Organization Studies*. [In Persian] <https://doi.org/10.30484/nastinfo.2025.3757.2324>
- Zimmerman, M. (2012). Digital natives, searching behavior and the library. *New Library World*, 113(3/4), 174-201. <https://doi.org/10.1108/03074801211218552>
- Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment relationships and priorities* (Related Paper No. 5). National Commission on Libraries and Information Science. <https://eric.ed.gov/?id=eD100391>