

خودکارآمدی سواد اطلاعاتی: چارچوب مفهومی و زمینه پژوهشی

حمید کشاورز^{۱*}، علی شعبانی^۲، فاطمه فهیم‌نیا^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۲/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۸/۲۰

چکیده

هدف: مقاله حاضر به بررسی مفهوم خودکارآمدی به‌عنوان سازه روانشناختی مهم و تأثیرگذاری در رفتار انسانی و نیز «نظریه شناختی - اجتماعی» و ارتباط آن با مفهوم سواد اطلاعاتی، به‌عنوان یکی از پیش‌نیازهای اساسی زندگی در جامعه اطلاعاتی و فرایند یادگیری مدرن و مادام‌العمر می‌پردازد. **روش‌شناسی:** مرور ادبیات موجود در رشته‌های روانشناسی، آموزش و پرورش، ارتباطات، جامعه‌شناسی، علم اطلاعات و علوم رایانه.

یافته‌ها: خودکارآمدی بر میزان علاقه، تلاش، پشتکار، لذت، خودتنظیمی و در نهایت عملکرد فرد، تأثیر مطلوبی داشته و به‌عنوان یکی از عوامل شایستگی اجتماعی، شایستگی شبکه‌ای، موفقیت، رضایتمندی تحصیلی و کاری و غلبه بر ترس‌هایی مانند ترس‌های اجتماعی و ترس از فناوری نقشی جدی ایفا می‌کند. سواد اطلاعاتی گاهی به عنصری درونی مانند خودکارآمدی موکول و مشروط می‌شود. در برخی پژوهش‌ها، خودکارآمدی بالاترین و بیشترین همبستگی و تأثیر را بر رفتار جست‌وجوی اطلاعات داشته است که اهمیت بسیار آن را نشان می‌دهد. خودکارآمدی سواد اطلاعاتی با عواملی مانند سن، جنسیت، سطح تحصیلات، پایه تحصیلی، تجربه، آموزش، دانش زبان انگلیسی و شغل ارتباط مستقیم دارد. خودکارآمدی سواد اطلاعاتی در کشور ترکیه بیش از سایر کشورها بررسی شده است.

اصالت/ ارزش: مفهوم خودکارآمدی که از سوی برجسته‌ترین و پراستنادترین روانشناس زنده دنیا و چهارمین روانشناس تاریخ این علم، یعنی آلبرت بندورا ارائه شد، نقشی اساسی در سواد اطلاعاتی ایفا می‌کند که متأسفانه در ادبیات علم اطلاعات در زبان فارسی درباره آن بررسی کافی نشده است. مقاله حاضر اولین مقاله فارسی محسوب می‌شود که به‌صورت مروری به بررسی نقش خودکارآمدی در سواد اطلاعاتی و اطلاع‌جویی اختصاص می‌یابد.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی، خودکارآمدی سواد اطلاعاتی، سواد اطلاعاتی، شایستگی، مهارت‌های اطلاعاتی.

keshavarzsina@gmail.com

alishabani@ut.ac.ir

fahimnia@ut.ac.ir

۱. عضو هیأت علمی دانشگاه سمنان

۲. دانشجوی دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تهران

۳. دانشیار علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تهران

مقدمه

به باور بسیاری از صاحب‌نظران، در زمینه‌های مختلف علم اطلاعات شاهد فقر نظریه‌پردازی هستیم (برای نمونه: ویلسون^۱، ۲۰۱۲؛ فیشر^۲ و دیگران، ۲۰۰۵). در زمینه سواد اطلاعاتی نیز این مشکل وجود دارد و پژوهشگران مختلف (برای نمونه: جمالی^۳، ۲۰۱۳) متخصصان این حوزه را به کاربرد و آزمون نظریات موجود دعوت کرده‌اند. با توجه به اینکه سواد اطلاعاتی موضوعی میان‌رشته‌ای است و از جنبه‌های روانشناختی، جامعه‌شناختی، زبانشناختی، زیست‌شناختی، فناوری و مانند آن امکان بررسی دارد، زمینه مساعدی برای کاربرد نظریات مختلف در آن وجود خواهد داشت. برای نمونه، توجه به جنبه‌های روانشناختی تأثیرگذار بر جست‌وجوی اطلاعات به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم سواد اطلاعاتی، همواره مورد توجه پژوهشگران این حوزه بوده است (برای نمونه: کالناو، ۲۰۰۴؛ اینگورسن و جارولین^۴، ۲۰۰۵؛ اسپینک و کول^۵، ۲۰۰۵).

یکی از نظریات مطرح در حوزه روانشناسی اجتماعی که در چند دهه گذشته بسیار آزمون شده و جایگاه درخوری در روانشناسی پیدا کرده «نظریه شناختی - اجتماعی»^۶ است که اولین بار توسط آلبرت بندورا^۷ در سال ۱۹۷۷ ارائه شد. آلبرت بندورا به دلیل ارائه این نظریه، چهارمین نظریه‌پرداز و روانشناس تأثیرگذار در علم روانشناسی پس از اسکینر، فروید و پیازه خوانده می‌شود (هاگبلوم^۸، ۲۰۰۲). به علاوه، از وی به‌عنوان برجسته‌ترین و پراستنادترین نظریه‌پرداز زنده روانشناسی در دنیا نام می‌برند (هاگبلوم، ۲۰۰۲). بندورا جوایز بسیاری را در حوزه روانشناسی از آن خود کرده است.

نظریه شناختی - اجتماعی که در ابتدا با عنوان نظریه یادگیری اجتماعی^۹ مطرح شد، نظریه‌ای در حوزه شخصیت و رفتار به‌شمار می‌رود. این نظریه بر ریشه‌های اجتماعی رفتار و اهمیت فرایندهای شناختی در شکل‌گیری شخصیت، هیجان و عمل پای می‌فشارد و نوعی واکنش منفی به نظریات قبل از خود، مانند روانکاوی و صفات به حساب می‌آید و بر گوناگونی و تغییرپذیری رفتار انسانی در شرایط و موقعیت‌های مختلف اشاره دارد (پروین و جان^{۱۰}، ۱۳۸۱؛ جباراوغلو^{۱۱}، ۲۰۱۴).

بر اساس این نظریه، انسان از رهگذر فرایندهای شناختی، به شکل فعال در شرایط مختلف به واکنش می‌پردازد و رفتار متناسب با آن را بروز می‌دهد. در حقیقت، این نظریه برخلاف بسیاری از نظریه‌ها که رفتار را دارای منشأ درونی می‌دانند، هم عوامل درونی و هم عوامل بیرونی را بر رفتار تأثیرگذار می‌داند. فرایندی که بندورا آن را جبر دوطرفه^{۱۲} (بندورا، ۱۹۸۶) می‌خواند، به این معناست که محیط و رفتار دارای تأثیر متقابل بر یکدیگرند و هم رفتار بر محیط و هم محیط بر رفتار تأثیر می‌گذارد. در نظریه شناختی - اجتماعی به تأثیر مشاهده و الگوسازی بر بروز رفتار

توجه ویژه‌ای شده است، به این ترتیب که افراد با مشاهده دیگران و الگوسازی از آنها، به بروز رفتار مشابهی دست می‌زنند.

به این ترتیب، از دیدگاه نظریه شناختی - اجتماعی، ساختار شخصیتی انسان پویا و فعال بوده و درک آن نیازمند توجه به فرایندهای شناختی است. این نظریه در مقایسه با رویکردهای رفتارگرا از سویی و رویکردهای انسان‌گرا از سوی دیگر، حالت بینابین دارد. این نظریه دارای مؤلفه‌های فراوانی بوده و طی سال‌ها از جنبه‌های مختلف به محک آزمون گذاشته شده است. بندورا (۱۹۸۶) دیدگاهی از رفتار انسان ارائه می‌کند که در آن باورهای افراد از خودشان، عناصری کلیدی از کنترل و فعالیت است و افراد خود را هم محصول و هم تولیدکننده محیطشان و سیستم اجتماعی آن می‌دانند. در نظریه شناختی - اجتماعی، رفتارهای انسانی با محرک‌های درونی که به شدت در فعالیت‌های شناختی ریشه دارند، در طول زمان هدایت و ماندگار می‌شوند (بندورا، ۱۹۸۶).

یکی از مفاهیم پایه‌ای در نظریه شناختی - اجتماعی، مفهوم خود^۳ و ابعاد مربوط به آن است. بر این مبنا افراد دارای یک سیستم از خود هستند که آنها را قادر می‌سازد معیاری برای کنترل افکار، احساسات، انگیزه و فعالیت داشته باشند (پاجارس^۴، ۱۹۹۷). این سیستم سازوکارهایی برای درک، تنظیم، و ارزیابی رفتارها فراهم می‌کند که نتایج تقابل بین سیستم و منابع محیطی بیرونی است. در این نظریه بر مفاهیمی مانند خودباوری^۵، خودتنظیمی^۶ و خودکارآمدی^۷ توجه فراوانی شده است که هر یک در خور مطالعه و بررسی است. از بین این مفاهیم، خودکارآمدی با استقبال فراوان پژوهشگران رشته‌های مختلف و نیز از سوی خود بندورا (۱۹۷۷، ۱۹۸۶، ۱۹۹۳، ۲۰۰۱) مواجه شده است. مفهوم مذکور که از مفاهیمی چون خودباوری و اعتماد به نفس مجزاست، جایگاه درخوری در نظریات روانشناسی معاصر پیدا کرده و درستی آن بارها تأیید شده است (پاجارس، ۱۹۹۷).

خودکارآمدی: باورها و ادراک‌ها

پژوهش درباره خودکارآمدی اهمیت دارد، زیرا الگوهای فکری، هیجانات، و فعالیت‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (برونشترین و تیویان، ۲۰۱۳). بندورا (۱۹۹۷، ۱۹۸۶) خودکارآمدی را عاملی کلیدی در فعالیت انسانی دانسته و بر رفتار انسانی تأثیرگذار قلمداد کرده است. پاجارس (۱۹۹۷) مدعی شده که خودکارآمدی بر هر جنبه از زندگی انسان مؤثر بوده و مبنای انگیزش انسانی و دستاوردهای فردی است.

خودکارآمدی مفهوم مهمی در روانشناسی اجتماعی است. بندورا (۲۰۰۱) باور دارد که ادراک‌های خودکارآمدی بر تصمیماتی مانند اینکه چه رفتاری انجام گیرد، چقدر تلاش شود، میزان پشتکار در انجام دادن کار و پاسخ‌های هیجانی مانند اضطراب و نگرانی در حین کار و نحوه انجام گرفتن کار تأثیر می‌گذارند. ادراک‌های خودکارآمدی تا آنجا اهمیت دارند که برخی به این باور رسیده‌اند که در تمام زمینه‌های زندگی انسان نقش اساسی و تأثیر دارند (تونسر و بالکی^{۱۸}، ۲۰۱۳). پژوهش‌ها نشان داده است که باورهای خودکارآمدی ماهیت جهانشمولی دارند، یعنی در بین تمامی انسان‌ها و در شرایط مختلف وجود دارند.

به بیان خلاصه، خودکارآمدی به این معناست که آنچه فرد در یک سلسله رفتار انجام می‌دهد به باورهایی بستگی دارد که او از خودش درباره انجام پذیرفتن موفقیت‌آمیز چنین عملی دارد (بندورا، ۱۹۷۷، ۱۹۹۷، ۲۰۰۱). این باورها به دانش فرد از چیستی و چگونگی کارها^{۱۹} وابسته است که همان شایستگی او به حساب می‌آیند (ساولاینن^{۲۰}، ۲۰۰۲). خودکارآمدی قضاوت افراد از توانمندی‌هایشان برای سازماندهی و انجام دادن مجموعه‌ای از رفتارها، برای عملکرد مختلف است.

به این ترتیب، افراد قبل و حین انجام دادن کارهای گوناگون، باورهایی درباره توانایی انجام دادن آن کارها شکل می‌دهند که این باورها و ادراک‌ها بر چگونگی عمل فرد تأثیر فراوانی می‌گذارد. این موضوع که باورها چگونه شکل می‌گیرند، چگونه افزایش یا کاهش می‌یابند و اساساً از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده‌اند، از جمله مباحث روز تحقیقات این حوزه به‌شمار می‌روند و برای شناسایی آنها در رشته‌های گوناگون پژوهش‌های فراوانی انجام گرفته است. باورهای خودکارآمدی بر اساس وزن‌دهی شناختی^{۲۱}، یعنی عواملی مانند تجربه قبلی، ادراک توانایی، میزان تلاش، دشواری کار و میزان دریافت کمک شکل می‌گیرد (هاجز و مورفی^{۲۲}، ۲۰۰۹).

بندورا (۲۰۰۱) معتقد است که ناکارآمدی ادراک شده^{۲۳} نقش مهمی در افسردگی، اضطراب، استرس، روان‌آزردگی و دیگر حالت‌های عاطفی دارد و شاید به احساس‌ها و باورهای پوچی، اندوهگینی و اضطراب منجر شود. زمانی که فرد خود را در رسیدن به انتظارات باارزش ناکارآمد بداند، افسرده می‌شود و وقتی خود را در کنار آمدن با محرک‌های بالقوه تهدیدآمیز ناتوان ببیند، مضطرب خواهد شد.

خودکارآمدی به کار^{۲۴} وابسته و از موقعیتی به موقعیت دیگر متغیر است (پاجارس، ۱۹۹۷؛ هاجز و مورفی، ۲۰۰۹؛ برونشتین و تیویان^{۲۵}، ۲۰۱۳). وابسته به کار بودن به این معناست که در انجام دادن هر کاری، جزییات و فرایندهایی وجود دارد و خودکارآمدی هرکاری با کار دیگر متفاوت است. برای نمونه، ترس از مواجهه و لمس مار که در پژوهش‌های خودکارآمدی هم

بررسی شده است، احساسی در توانمندی فرد به وجود می‌آورد که در کار دیگری مانند نقاشی متفاوت است (پروین و جان، ۱۳۸۱، ۳۸۶). وجه تمایز خودکارآمدی و خودباوری این است که خودکارآمدی، به کار و بستر مشخصی وابسته خواهد بود و از کاری به کار دیگر و از موقعیتی به موقعیت دیگر در یک فرد تفاوت پیدا می‌کند، در حالی که خودباوری نوعی احساس به نسبت ثابت در فرد است که در تمامی امور زندگی فرد تأثیر می‌گذارد. خودکارآمدی با اعتماد به نفس تفاوت دارد، زیرا فردی با اعتماد به نفس بالا، شاید در کاری مانند ورزش، خودکارآمدی کمی داشته باشد.

افراد خودکارآمد، باور عمیق دارند که قابلیت انجام دادن انواع رفتارها را در یک حوزه کاری مشخص دارند. در این نظریه، افراد پیوسته کارهایی را انجام می‌دهند که خود را در آن خودکارآمد بدانند و از انجام دادن آنها رضایت خاطر به دست آورند (ساوالین، ۲۰۰۲؛ جباراوغلو، ۲۰۱۴). یک احساس مثبت خودکارآمدی سبب احساس پختگی و سرزندگی فرد می‌شود. افراد با خودکارآمدی بالا، در مواجهه با دشواری‌ها آنها را چالش می‌انگارند که باید با آنها روبه‌رو شد و نه تهدیدهایی که باید از آنها گذر کرد (پاجارس، ۱۹۹۷؛ مونویی، هانلون و دیا، ۲۰۰۵، ۲۶).

علاقه، تلاش و پشتکار بر موفقیت و در نهایت خودکارآمدی تأثیرگذار است. عملکرد و خودکارآمدی یک چرخه را شکل می‌دهند (تنگ و سنگ^{۳۷}، ۲۰۱۳). پژوهش‌های آزمایشگاهی نشان داده است افراد با خودکارآمدی زیاد، در قیاس با افراد با خودکارآمدی کم، دارای علاقه بیشتر به کار، سختکوش‌تر، در مواجهه با مشکلات مقاوم‌تر و دارای عملکرد بهتری هستند. اگر خودکارآمدی این‌گونه بر انگیزش، هیجان و رفتار آدمی تأثیر بگذارد، پس شایسته بررسی و پژوهش بسیار است. به باور بندورا (۲۰۰۱)، باورهای خودکارآمدی بر انگیزه افراد از طریق تأثیر بر اهداف مؤثرند. میزان تلاش و پشتکار افراد با خودکارآمدی آنها رابطه دارد. افرادی که به مهارت‌هایشان اعتماد ندارند، وقتی با مشکل مواجه می‌شوند، از میزان تلاش خود می‌کاهند یا اساساً کار را رها می‌کنند.

بندورا (۱۹۸۶، ۱۹۹۳) مدعی است که رابطه بین دانش و عمل، بر چگونگی قضاوت افراد از توانایی‌هایشان و چگونگی تأثیر ادراکشان از کارآمدی بر انگیزه، رفتار، تفکر و احساس مبتنی است. تفاوت مشخصی بین برخورداری از مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانمندی در استفاده از آنها به شکل مطلوب و در شرایط مختلف وجود دارد. افراد با مهارت‌های مشابه یا فردی طی زمان، با توجه به درکی که از خود دارد، فعالیت‌های یکسانی را به شکل‌های مختلف انجام می‌دهند.

خودکارآمدی زیاد به سلامت بیشتر، دستاوردهای بیشتر و تعهد حرفه‌ای منجر می‌شود و افراد را به سوی انجام دادن کارهای دشوارتر سوق می‌دهد.

به‌علاوه، خودکارآمدی بر بسامد کاربرد یک ابزار یا فناوری نیز تأثیر دارد. وقتی خودکارآمدی افراد در کاربرد منابع زیاد باشد، احتمال کاربرد آن منبع بیشتر خواهد بود (آتا^{۲۸}، ۲۰۱۱). یافته‌های پژوهشی از این حقیقت پرده برداشته‌اند که بسامد کاربرد یک ابزار و فناوری، با میزان درک افراد از کاربرد آن ابزار و فناوری رابطه مستقیم دارد.

خودکارآمدی از چهار منبع ریشه می‌گیرد (بندورا، ۱۹۷۷، ۲۰۰۱، پاچارس، ۱۹۹۷):

• دستاوردهای عملکردی.^{۲۹}

• تجربه از طریق الگوسازی.^{۳۰}

• تشویق کلامی.^{۳۱}

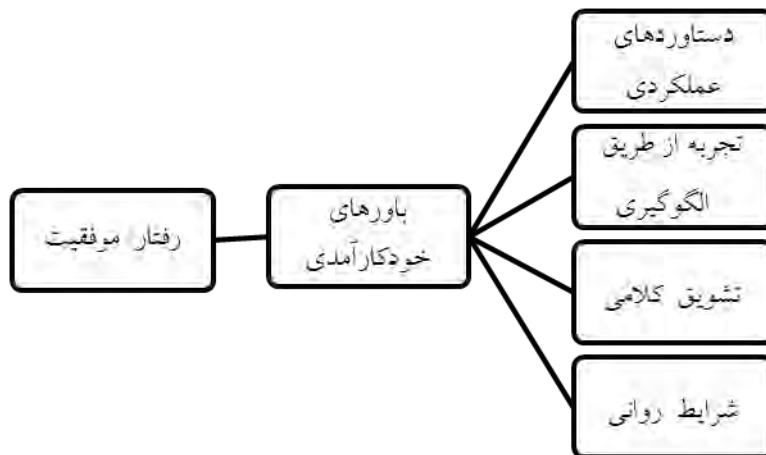
• شرایط فیزیولوژیکی و روانی.^{۳۲}

منبع اول که همان تجارب قبلی و موفقیت‌آمیز فرد در انجام دادن یک کار است مهم‌ترین عامل خودکارآمدی محسوب می‌شود، زیرا موثوق‌ترین گواه برای موفقیت در انجام پذیرفتن امور است. تکمیل موفقیت‌آمیز یک کار که تلاش زیادی می‌طلبد، از مقدار خودکارآمدی می‌کاهد. به‌همین ترتیب بستر یک تجربه موفق که کمک زیادی بطلبد یا اتفاقات غیرمعمول در حین انجام دادن کار، از میزان خودکارآمدی فرد می‌کاهند.

عامل دوم یا مشاهده یک الگو که کار را به شکل موفقیت‌آمیزی انجام می‌دهد، نوعی مقایسه اجتماعی است. شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی به توانایی افرادی بستگی دارد که مقایسه می‌شوند. بنابراین، در انتخاب الگوهای مقایسه، باید دقت کافی شود.

عامل سوم یا اعتبار و شایستگی فرد تشویق‌کننده مهم خواهد بود. چنین تشویقی بیش از تشویق‌های غیرجدی و غیراصولی است. باید واقع‌بینانه باشد تا به گمراهی دریافت‌کننده نینجامد چون به کاهش خودکارآمدی منتهی می‌شود. مشوقان خودکارآمدی افراد را تشویق می‌کنند تا موفقیت را با پیشرفت فردی اندازه‌گیری کنند نه توفیق بر دیگران (راس، پرکینز و بدی، ۲۰۱۳).

خودکارآمدی زیاد، با احساس آرامش در مواجهه با مسائل و فعالیت‌های دشوار همراه است. شرایط روانی در انجام دادن کارها مانند ترس، اضطراب، سردرگمی یا نگرانی، بر میزان موفقیت تأثیر دارند.



شکل ۱. منابع خودکارآمدی (بندورا، ۱۹۹۳)

خودکارآمدی بر بسیاری از جنبه‌های عملکردی تأثیرگذار است. خودکارآمدی با تأثیر بر تلاش سبب گوناگونی پیامدها می‌شود و حتی عملکرد حافظه را با تقویت پشتکار افزایش می‌دهد (پاجارس، ۱۹۹۷). خودکارآمدی زیاد موجب کاربرد بیشتر راهبردهای فراشناختی و شناختی می‌شود (تلاش، ۲۰۰۹). خودکارآمدی با دستاورد و نتیجه قرین است و صرفاً حالتی ذهنی ندارد و با عملکرد آتی افراد نیز مرتبط است. عملکرد نهایی تأثیرگذارترین منبع خودکارآمدی محسوب می‌شود. عملکرد خوب، به خودکارآمدی زیاد و عملکرد بد به خودکارآمدی کم می‌انجامد.

خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی: ارتباط و تأثیرگذاری

به باور قربان‌اوغلو^{۳۵} (۲۰۰۳) افرادی که از مهارت‌های جست‌وجو، قضاوت، تحلیل، ترکیب، تولید و اشتراک اطلاعات برخوردارند، اعضای فعال جامعه اطلاعاتی محسوب می‌شوند. چنین باوری از سواد اطلاعاتی، نقش و اهمیت آن را گوشزد می‌کند. سواد اطلاعاتی، احساس نیاز به اطلاعات، یافتن اطلاعات مورد نیاز، ارزیابی اطلاعات به‌دست آمده و کاربرد اطلاعات به شیوه مناسب است. مفهوم خودکارآمدی سواد اطلاعاتی^{۳۶} به‌عنوان مفهوم یکپارچه‌ای به‌معنای باور افراد نسبت به دسترسی، کاربرد، به اشتراک گذاری و ارزیابی اطلاعات است (قربان‌اوغلو، آق‌قویونلو و امی، ۲۰۰۶). مانند بسیاری از مهارت‌ها، فرد باسواد اطلاعاتی یا فردی که نیازمند بهره‌برداری از منابع اطلاعاتی است، باید از احساس توانمندی در مؤلفه‌های مختلف سواد اطلاعاتی برخوردار باشد.

یافته‌های پژوهشی ارتباط بین خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی را معنادار دانسته‌اند، به این معنا که هرچه باور خودکارآمدی فرد بیشتر باشد، سطح توانایی سواد اطلاعاتی وی بیشتر خواهد بود (آتا و باران، ۲۰۱۱؛ آدالیر و سرین^{۳۷}، ۲۰۱۲؛ کاکماک، ۲۰۱۰). در جست‌وجوی اطلاعات مدل تام ویلسن (۱۹۹۷) به خودکارآمدی توجه ویژه‌ای شده است. در این الگو، خودکارآمدی یکی از سازوکارهای فعال‌سازی رفتار جست‌وجو به‌شمار می‌آید. ادراک‌ها و باورهای توسعه‌یافته خودکارآمدی پیش‌نیازی برای استفاده مؤثر از مهارت‌های سواد اطلاعاتی تلقی شده‌اند (دمیرلی و کاردنیز^{۳۸}، ۲۰۱۰).

بیشترین پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه خودکارآمدی سواد اطلاعاتی را در سال‌های اخیر، پژوهشگران کشور ترکیه انجام داده‌اند. پیشرو این پژوهشگران سراب قربان‌اوغلو بوده که مقیاس معتبری از ارزیابی خودکارآمدی سواد اطلاعاتی نیز ارائه کرده است (قربان‌اوغلو، آق‌قویونلو و امی، ۲۰۰۶). سایر پژوهشگران این کشور (مانند آتا و باران، ۲۰۱۱؛ آدالیر و سرین، ۲۰۱۲؛ اسل^{۳۹}، ۲۰۰۷؛ تونسرو و بالکی، ۲۰۱۳؛ کاکماک، ۲۰۱۰؛ کرکت و آق‌قویونلو، ۲۰۰۸) نیز در بررسی بیشتر این مفهوم کوشیده‌اند، در حالی که در کشور ما تاکنون پژوهش‌های بسیار کمی (برای نمونه: سبحانی، ۱۳۹۰؛ طاهرزاده موسویان، رجبی و بیگدلی، ۱۳۹۰) در این حوزه انجام گرفته است.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای فراشناختی، مدیریت تلاش، تفسیر، تفکر انتقادی و نیز باور کنترل، ابعاد مختلف خودکارآمدی سواد اطلاعاتی را پیش‌بینی می‌کنند. یادگیری به ساختاری شکل پیدا می‌کند که بیشتر خودگردان (قربان‌اوغلو، ۲۰۰۳) است و با زندگی کاری و شخصی پیوند دارد، بر منابع مبتنی است و دسترسی به منابع یادگیری اهمیت دارد. به باور قربان‌اوغلو، آق‌قویونلو و امی (۲۰۰۶) افراد باید درک مثبتی از خودکارآمدی نسبت به مهارت‌های اطلاعاتی داشته باشند تا بتوانند از مهارت‌های حل مسئله اطلاعاتی به‌طور موفقیت‌آمیزی استفاده کنند و خودراهبر^{۴۰}، خودانگیزشگر^{۴۱}، و یادگیرنده مادام‌العمر باشند.

نتیجه یک پژوهش (کاکماک، ۲۰۱۰) نشان داد که مهم‌ترین عاملی که همه ابعاد خودکارآمدی سواد اطلاعاتی فراگیران الکترونیک را پیش‌بینی می‌کند، استفاده از راهبردهای فراشناختی است. این راهبردها در برنامه‌ریزی، سازماندهی و خودارزیابی فرایند ساخت اطلاعات اهمیت دارند. دانشجویانی که از راهبردهای فراشناختی به شکل پذیرفتنی استفاده می‌کنند، از توانایی کنترل بر فرایند یادگیری برخوردارند. این راهبردها در درک خودکارآمدی سواد اطلاعاتی و باور خودکارآمدی تأثیر دارند و به موفقیت بیشتر منجر می‌شوند.

خودکارآمدی سواد اطلاعاتی با درک کلی از خودکارآمدی افزایش یا کاهش می‌یابد.

محیط‌های یادگیری مجازی و وبی بر سواد اطلاعاتی تأثیر می‌گذارند. اما از آنجا که خودکارآمدی در بحث سواد اطلاعاتی با موضوعات دیگری اختلاط پیدا می‌کند، پژوهشگران بین خودکارآمدی سواد اطلاعاتی و برخی دیگر از خودکارآمدی‌های مشابه، تفاوت قائل شده‌اند. در ادبیات مربوط، چندین نوع خودکارآمدی مشابه، همچون موارد زیر وجود دارد:

• خودکارآمدی فناوری اطلاعات.^{۴۲}

• خودکارآمدی رایانه‌ای.^{۴۳}

• خودکارآمدی اینترنتی.^{۴۴}

• خودکارآمدی جست‌وجو.^{۴۵}

در خودکارآمدی رایانه‌ای، توانایی کار با رایانه و استفاده مناسب از آن مطرح است (حسن^{۴۶}، ۲۰۰۳؛ اسل^{۴۷}، ۲۰۰۷). رابطه خودکارآمدی با نام‌نویسی دوره‌های رایانه و پذیرش فناوری بیشتر است. از سوی دیگر، رابطه معناداری بین خودکارآمدی رایانه‌ای و خودکارآمدی اینترنتی وجود دارد. هرچه خودکارآمدی رایانه‌ای بیشتر باشد، خودکارآمدی اینترنتی بیشتر خواهد بود (تونسر و بالکی، ۲۰۱۳). هرچند افراد با توانمندی‌های مختلف در کاربرد رایانه، می‌توانند از اینترنت بهره‌برداری کنند، طبیعی است که خودکارآمدی رایانه‌ای بیشتر، به کاربرد بهتر و بیشتر اینترنت خواهد انجامید. خودکارآمدی رایانه‌ای برای کودکان و تازه‌کاران از اهمیت بیشتری برخوردار است، زیرا مبنای مهارت‌آموزی و مهارت‌افزایی آنان خواهد بود. از این رو نقش مربیان و آموزشگران برای تقویت جنبه‌های روانی آموزش رایانه اهمیت پیدا می‌کند (بیتز و خاساونه، ۲۰۰۷).

خودکارآمدی اینترنتی شامل توانایی ارسال فایل، ایمیل، ایجاد فایل ارائه، کار با نرم‌افزار، استفاده از رایانه برای حل مسئله، تصمیم‌گیری و جست‌وجوی اطلاعات و برنامه‌نویسی است و کاربر باید سطحی فراتر از خودکارآمدی رایانه را پوشش دهد (تلا، تلا و آدکنل^{۴۸}، ۲۰۰۷). خودکارآمدی اینترنتی مواردی مانند نوشتن زبان‌های طراحی وب، استفاده از مرورگرها، انتقال فایل به ایمیل، فاکس، دانلود و ساخت صفحه‌خانگی را نیز در بر می‌گیرد. خودکارآمدی اینترنتی، از خودکارآمدی رایانه‌ای فراتر است (تلا و دیگران، ۲۰۱۲).

خودکارآمدی فناوری اطلاعات که گاهی از آن به خودکارآمدی فناوری اطلاعات و ارتباطات^{۴۹} هم یاد شده، بیشتر شامل شبکه، سخت‌افزار، نرم‌افزار، پیوندهای ماهواره‌ای و مانند آن است و پوششی فراتر از خودکارآمدی اینترنتی دارد، چرا که هم مؤلفه‌های سخت‌افزاری و هم نرم‌افزاری را در بر دارد (مالیاری، کوربیلی و توگیا^{۵۰}، ۲۰۱۲). مفهوم خودکارآمدی فناوری اطلاعات شاید گسست دیجیتال بین کتابداران را هم کاهش دهد (تلا، تلا و آدکنل، ۲۰۰۷). از

آنجایی که دانش کتابداران از فناوری اطلاعات در سطوح مختلفی قرار دارد و از این نظر یکسان نیستند، می‌توان با بررسی و تقویت خودکارآمدی، سطح دانش کتابداران مختلف را به یکدیگر نزدیک کرد (آدتورو، سیمیسایه و ایفوگا، ۲۰۱۰). بسامد کاربرد، پیش‌بینی‌کننده مهمی از خودکارآمدی فناوری اطلاعات است. با افزایش میزان تحصیلات، خودکارآمدی فناوری اطلاعات افزایش می‌یابد. بیشتر پژوهش‌های خودکارآمدی فناوری اطلاعات در کشورهای توسعه‌یافته انجام گرفته است (اسل، ۲۰۰۷) در حالی که با افزایش کاربرد چنین فناوری‌هایی در دیگر کشورها، ضرورت اجرای پژوهش‌ها بیشتر می‌شود.

یکی از یافته‌های جالب پژوهشی، نتیجه کار تلا (۲۰۰۹) بود که در آن خودکارآمدی بیشترین همبستگی و تأثیر را بر رفتار جست‌وجوی دانشجویان داشته است. در پژوهش دیگری (مونویی، هانلون و دیاز^{۵۱}؛ ۲۰۰۵) نیز خودکارآمدی بسیار، در یافتن اطلاعات اهمیت بیشتری دارد تا زمان صرف‌شده و بسامد جست‌وجو. با توجه به اینکه جست‌وجوی اطلاعات، یکی از مهارت‌های مهم سواد اطلاعاتی است، شاید بر کلیت و شکل گرفتن آن نیز تأثیرگذار باشد.

با توجه به اینکه در حدود هفتاد درصد دانشجویان از منابع اینترنتی بیشتر از منابع کتابخانه‌ای استفاده می‌کنند (تنگ و سنگ^{۵۲}، ۲۰۱۳) بررسی انواع مختلف خودکارآمدی‌های مربوط، به‌ویژه خودکارآمدی جست‌وجو ضرورت می‌یابد. رن (۲۰۰۰) خودکارآمدی در جست‌وجوی اطلاعات را به میزان احساس توانمندی دانشجویان در جست‌وجو برای یافتن منابع و اطلاعات مربوط با اهداف پژوهشی و دانشگاهی در نظر گرفته است. خودکارآمدی جست‌وجو بعد از آموزش بیشتر خواهد بود (هاجز و مورفی^{۵۳}، ۲۰۰۹). این افزایش با نگرش‌ها، تجارب هیجانی، عملکرد جست‌وجو و مانند آن رابطه دارد. عملکرد جست‌وجو بر تجربه و فعالیت دانشجو نیز مؤثر است.

خودکارآمدی جست‌وجو به میزان باور فرد درباره توانمندی انجام دادن جست‌وجو در حال حاضر و آینده و در نتیجه، میزان اعتماد به نفس از شایستگی شبکه‌ای و انجام دادن موفقیت‌آمیز مجموعه‌ای از رفتارهای لازم برای کاربرد مناسب اینترنت در جست‌وجوی اطلاعات ناظر است (مونویی، هانلون و دیاز، ۲۰۰۵). خودکارآمدی برای تازه‌کاران در جست‌وجو اهمیت بیشتری دارد. چنین موضوعی در ابتدای کار با شبکه اهمیت فراوانی خواهد یافت. خودکارآمدی بر انتخاب منابع نیز تأثیر می‌گذارد. از عوامل مؤثر بر خودکارآمدی جست‌وجوی اطلاعات که به‌ویژه در اینترنت اثر گذارند، می‌توان به شناخت موقعیت و اهداف عملیات، قواعد انتخاب کانال‌های مختلف، آگاهی از منابع اطلاعاتی و آگاهی از موانع دسترسی به اینترنت اشاره کرد. رابطه بین فرایندهای فکری، هیجانی و ادراکی دارای نکات ارزشمندی در فهم رفتار جست‌وجوی اطلاعات است.

خودکارآمدی جست‌وجوی اطلاعات با خودکارآمدی دستکاری اطلاعات^۴ و خودکارآمدی یادگیری اینترنتی همبستگی مستقیم دارد (تنگ و سنگ، ۲۰۱۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که جست‌وجوگران با خودکارآمدی زیاد، بیشتر از پایگاه‌های اطلاعاتی و کتابخانه‌های دیجیتالی استفاده می‌کرده‌اند. جست‌وجوگران با خودکارآمدی کم، از موتورهای جست‌وجو مانند گوگل و یاهو استفاده می‌کنند (تلا، تلا و آدکنل، ۲۰۰۷). جست‌وجوگران با خودکارآمدی زیاد از منابع الکترونیکی، بهتر و بیشتر استفاده می‌کنند. دانشجویان با خودکارآمدی آموزشی زیاد، از راهبردهای یادگیری مؤثرتری بهره می‌برند (قربان‌اوغلو، ۲۰۰۳). اگر افراد خود را در مهارت‌های جست‌وجوی اطلاعات، شایسته و مطمئن بدانند، فعالیت‌های حل مسئله اطلاعاتی را بهتر انجام می‌دهند و به فراگیران خود تنظیم‌گر تبدیل خواهند شد (قربان‌اوغلو، آق‌قویونلو و امی، ۲۰۰۶؛ جبار‌اوغلو، ۲۰۱۴).

تجربه قبلی جست‌وجو و آموزش قبل از جست‌وجو بر خودکارآمدی جست‌وجو تأثیر دارد. برای نمونه، خودکارآمدی دانشجویان در جست‌وجوی اطلاعات اینترنتی بعد از آموزش کاملاً بیشتر است. در بحث خودکارآمدی جست‌وجو باید بسامد استفاده، تجربه و دانش قبلی در نظر گرفته شوند. جست‌وجوگران تازه‌کاری که به‌خوبی آموزش دیده باشند، در جست‌وجوی بولی، فرموله کردن راهبردهای جست‌وجو، دقت جست‌وجو و دریافت آموزش هم کاملاً مثبت بودند. رن (۲۰۰۰) بر این گمان است که خودکارآمدی و جست‌وجوی اطلاعات الکترونیک یکدیگر را تقویت می‌کنند و خودکارآمدی زیادتر، به جست‌وجوی بیشتر، کارآمدتر و در نتیجه افزایش خودکارآمدی منجر می‌شود. برای افراد با خودکارآمدی کم، فراهم کردن فرصت تجربه مفید جست‌وجو در حین آموزش، بر شایستگی شبکه‌ای تأثیر مثبت می‌گذارد.

خودکارآمدی جست‌وجو بعد از آموزش بیشتر است. این افزایش با نگرش‌ها، تجارب هیجانی، عملکرد جست‌وجو و مانند آن رابطه دارد. عملکرد جست‌وجو بر تجربه و فعالیت دانشجوی مؤثر است. به گمان آتا (۲۰۱۱) ناکارآمدی در جست‌وجوی اطلاعات با خودکارآمدی کم ارتباط دارد. افراد با خودکارآمدی متوسط به بالا، در راهبردهای جست‌وجو بیشتر مشارکت می‌کنند. بین بسامد استفاده از یک منبع اطلاعاتی و خودکارآمدی، ارتباط مستقیمی وجود دارد. تکالیف درسی، کاربرد رایانه و درجه خودکارآمدی از عوامل مؤثر بر استفاده دانشجویان از منابع الکترونیک کتابخانه‌ای هستند. به‌ویژه، خودکارآمدی جست‌وجوی اطلاعات بر اعتماد به نفس دانشجویان تأثیر مستقیم دارد و در نتیجه بر یادگیری و عملکرد آنان مؤثر واقع می‌شود (کاکماک، ۲۰۱۰).

دانشجویان در صورتی می‌توانند به حل مسائل اطلاعاتی بپردازند که از مهارت‌های سواد اطلاعاتی مطمئن باشند. در پژوهش تلا (۲۰۰۹) خودکارآمدی دارای بیشترین تأثیر با همبستگی بالا بر رفتار اطلاع‌جویی بوده است. دانشجویان با خودکارآمدی زیاد، از اطلاعات اینترنتی بیشتر استفاده کرده‌اند و عملکرد دانشگاهی بهتری داشته‌اند. بین خودکارآمدی، کاربرد اطلاعات الکترونیک و عملکرد آموزشی دانشجویان، همبستگی معناداری وجود داشته است (تلا و دیگران، ۲۰۱۲). در پژوهش آتا (۲۰۱۱) تفاوت معناداری بین ادراک خودکارآمدی سواد اطلاعاتی، برخورداری از رایانه، بسامد کاربرد اینترنت و فناوری‌های وب ۲ و بسامد استفاده از آنها دیده می‌شود. با توجه به یافته‌های آتا و باران (۲۰۱۱)، ادراک خودکارآمدی سواد اطلاعاتی دانشجویان، با توجه به برخورداری از رایانه و میزان کاربرد اینترنت تفاوت دارد. در این بین خودکارآمدی رایانه‌ای بر خودکارآمدی سواد اطلاعاتی، تأثیر مستقیمی داشته است.

خودکارآمدی سواد اطلاعاتی حتی متغیری پیش‌بین برای پیشرفت تحصیلی قلمداد شده است (آتا و باران، ۲۰۱۱؛ حاجز و مورفی، ۲۰۰۹؛ کاکماک، ۲۰۱۰). انگیزش دانشگاهی عاملی کلیدی در رشد خودکارآمدی سواد اطلاعاتی محسوب می‌شود. دانشجویان شاغل و غیرشاغل از منظر خودکارآمدی سواد اطلاعاتی تفاوتی ندارند، هرچند دانشجویان شاغل انگیزه بیشتری دارند (آدالیر و سرین، ۲۰۱۲). از آنجا که سواد اطلاعاتی با سایر استانداردهای آموزشی دانشجویان ارتباط دارد، خودکارآمدی سواد اطلاعاتی در پیشرفت تحصیلی عامل مهمی بوده و حتی بالاتر از تفکر منطقی در نظر گرفته شده است. سواد اطلاعاتی در حال تبدیل شدن به یک واحد درسی ضروری است، زیرا فرایند یادگیری دانشجویان را بهبود می‌بخشد و از این نظر جنبه‌های روانشناختی آن حائز اهمیت هستند.

عوامل مؤثر بر خودکارآمدی سواد اطلاعاتی

با توجه به اینکه خودکارآمدی یک عامل روانشناختی وابسته به کار محسوب می‌شود، طبیعی است که در هر کاری، عوامل خاص و مربوط به آن کار تأثیرگذار باشند. از این رو، برای هر کار مشخصی، عوامل خاص آن وجود خواهند داشت. چندین عامل بر خودکارآمدی سواد اطلاعاتی تأثیر فراوانی دارند که در پژوهش‌ها به آنها اشاره شده و بررسی‌هایی درباره آنها انجام گرفته است. در پژوهش‌های مذکور، به جنس و آموزش بیش از بقیه عوامل توجه شده است:

جنس: با اینکه برخی به این باور نرسیده‌اند که یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر خودکارآمدی به‌طور کلی و خودکارآمدی سواد اطلاعاتی به‌طور ویژه، جنسیت افراد است، برخی

از پژوهش‌ها تفاوت‌های موجود در خودکارآمدی را ناشی از جنسیت می‌دانند (مالیاری، کوربیلی و توگیا، ۲۰۱۲). در بسیاری از پژوهش‌ها، خودکارآمدی زنان کمتر از مردان گزارش شده، برای مثال دشواری‌های جست‌وجو برای آنان بیشتر بوده است (شندرر^{۵۵} و دیگران، ۲۰۱۱). دلایل مختلفی برای این امر بیان می‌شود. برای نمونه برخی یادآور شده‌اند که زنان تحت تأثیر انگیزش بیرونی بوده‌اند تا مردان. خودکارآمدی سواد اطلاعاتی با انگیزش درونی بیشتر ارتباط دارد. از این رو پیشنهاد شده است که کلاس‌ها و کارگاه‌های سواد اطلاعاتی، باید به انگیزه دانشجویان و ماهیت انگیزه‌های درونی توجه داشته باشند.

پژوهش‌های زیادی تفاوت خودکارآمدی بر مبنای جنسیت را تأیید کرده‌اند. مردان خودکارآمدی رایانه‌ای بیشتر، اضطراب رایانه‌ای کمتر، نگرش مثبت‌تری به فناوری و استفاده بیشتری از اینترنت نسبت به زنان دارند (براون، چالاگالا و گانسان، ۲۰۰۱). اما برخی (مانند آدالیر و سرین، ۲۰۱۲) بر این باورند که جنسیت تأثیر فراوانی در خودکارآمدی سواد اطلاعاتی ندارد. در یک پژوهش (اسل، ۲۰۰۷) معلم‌های مرد در عناصر سواد اطلاعاتی در استفاده از اطلاعات، دارای خودکارآمدی بیشتری از زنان بودند و زنان در بقیه عناصر بهتر عمل کردند. این نشان می‌دهد که زنان در برخی از مؤلفه‌ها دارای خودکارآمدی بیشتری بوده‌اند. در پژوهش برونشتین و تیویان (۲۰۱۳) نیز سردرگمی مردان بیشتر از زنان گزارش شده است، زیرا مردان به کنترل بر محیط نیاز داشته‌اند. مردان بیشتر از زنان بر مهارت‌های قبلی خود متکی هستند. بر مبنای یافته‌های تالا (۲۰۰۹) نیز جنسیت نقش پیش‌بینی‌کننده کمتری داشته است. یکی از عواملی که شاید سبب ایجاد تلقی خودکارآمدی بیشتر مردان باشد، تعاملات اجتماعی بیشتر، مسئولیت‌های بیشتر و کاربرد بیشتر ابزارها و فناوری‌هاست که در برخی از پژوهش‌ها به آنها اشاره می‌شود.

آموزش: یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر خودکارآمدی سواد اطلاعاتی آموزش است، چه به شکل رسمی و چه قبل و بعد از تجربه جست‌وجو (آدالیر و سرین، ۲۰۱۲). خودکارآمدی در سیستم‌های آموزشی و یادگیری، عامل تعیین‌کننده‌ای برای انجام دادن امور و سازگاری با محیط است و بر چگونگی انجام دادن کارها، و مدیریت آنها تأثیر دارد. از آنجا که مهم‌ترین عامل مؤثر بر خودکارآمدی، تجربه‌های قبلی است، افراد با خودکارآمدی زیاد قبل از آموزش، بعد از آموزش نیز خودکارآمدی زیادی را نشان داده‌اند (تنگ و سنگ، ۲۰۱۳). بسامد جست‌وجو حتی قبل از آموزش بر خودکارآمدی تأثیر دارد. خودکارآمدی بعد از آموزش، نگرش مثبت را هم سبب می‌شود. افراد با خودکارآمدی کم، تأثیرات روانی منفی بیشتری را تجربه می‌کنند. اما نباید این‌گونه پنداشت که افزایش خودکارآمدی فقط تحت تأثیر آموزش است (مونویی، هانلون و دیاز، ۲۰۰۵).

به گمان قربان‌اوغلو (۲۰۰۳) ادراک‌های خودکارآمدی قبلی از آموزش معلمان درباره سواد اطلاعاتی، در طول دوره آموزشی افزایش می‌یابد. به باور وی، قبل از آموزش باید خودکارآمدی دانشجویان به حد پذیرفتنی برسد و گرنه آموزش بی‌اثر خواهد بود. نقش تشویق استادان و آموزشگران برای خودکارآمدی دانشجویان حائز اهمیت است. گاهی، نقش نظارتی و تشویقی آموزشگر، برعکس عمل می‌کند و سبب سردرگمی کاربر می‌شود. باید آموزش متناسب با حوزه موضوعی، دشواری و گستردگی آن، وظایف یادگیری و ویژگی‌های یادگیرنده و سطح نتایج دلخواه انجام گیرد.

موفقیت قبلی عامل مهمی در خودکارآمدی و نگرش افراد نسبت به فناوری محسوب می‌شود (مالیاری، کوریلی و توگیا، ۲۰۱۲). تجربه خوب افراد از کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی، در ساخت خودکارآمدی و نگرش مثبت نقش دارند. وینارها، کارگاه‌ها، آموزش چندرسانه‌ای و کاربرد کتابخانه دیجیتال از جمله راهکارهای کمک به افراد با خودکارآمدی کم است. بین خودکارآمدی و مهارت‌های کتابخانه‌ای رابطه مستقیم وجود دارد و آموزش بر هر دو تأثیر مثبت خواهد داشت (رن، ۲۰۰۰). آموزش کتابخانه‌ای در صورتی موفق است که مهارت‌های پایه‌ای و هم‌نگرش‌های روانی و انگیزشی مؤثر بر مهارت آموزش داده شود. کتابداران بدون خودکارآمدی و شایستگی، در کاربرد فناوری‌های اطلاعاتی، فاقد ارزش کافی خواهند بود. نقش کتابداران مرجع در افزایش خودکارآمدی مراجعان از این حیث اهمیت دارد (تلا، تلا و آدکنل^{۵۶}، ۲۰۰۷).

غیر از عوامل یادشده، پژوهش‌های مختلف تأثیرگذاری عوامل دیگری مانند سن (رن، ۱۹۹۹؛ برونشتین و تیویان، ۲۰۱۳)، سطح تحصیلات (اسلل، ۲۰۰۷)، پایه تحصیلی (مالیاری، کوریلی و توگیا، ۲۰۱۲؛ راس، پرکینز و بدی، ۲۰۱۳)، دسترسی به رایانه و اینترنت (تلا، تلا و آدکنل، ۲۰۰۷)، برخورداری از رایانه (رن، ۱۹۹۹)، بسامد استفاده (آتا و باران، ۲۰۱۱)، دانش زبان انگلیسی (آدالیر و سرین، ۲۰۱۲؛ مالیاری، کوریلی و توگیا، ۲۰۱۲) و شغل (راس، پرکینز و بدی، ۲۰۱۳) را یادآور شده‌اند.

ارزیابی خودکارآمدی سواد اطلاعاتی

چگونگی ارزیابی خودکارآمدی عامل مهمی در حصول نتیجه واقعی محسوب می‌شود. بندورا خود بارها به اهمیت و الزامات ارزیابی خودکارآمدی اشاره کرده و آن را امر دشواری دانسته است. یکی از ایرادهایی که همواره بر نظریه خودکارآمدی بندورا وارد شده، دشواری به آزمون

گذشتن آن است (پاجارس، ۱۹۹۷). با توجه به اینکه خودکارآمدی، مفهومی درونی و روانشناختی است، بررسی آن نیز دشوار خواهد بود. زمان بر بودن، هزینه بر بودن و کسالت آور بودن پژوهش‌های خودکارآمدی نیز از دیگر معایبی است که برای این نظریه مطرح کرده‌اند (هاجز و مورفی، ۲۰۰۹). به علاوه، عدم تطابق بین باورهای اظهارشده و عملکرد واقعی نیز از جمله اشکال‌هایی که برای پژوهش‌های حوزه خودکارآمدی مطرح کرده‌اند. اما از آنجا که این سازه نقش مهمی در رفتار انسانی ایفا می‌کند، شایسته است که در ارزیابی آن دقت کافی صورت گیرد. چگونگی اجرا و ابزار پژوهش، از جمله موارد مهم در ارزیابی خودکارآمدی به‌شمار می‌روند. با توجه به اینکه مهم‌ترین ابزار ارزیابی خودکارآمدی در حال حاضر مقیاس‌ها و پرسشنامه‌های مختلف است، باید هم در کیفیت طراحی آنها و هم در چگونگی اجرای آنها دقت شود. در ارزیابی خودکارآمدی سطح (تنوع باورها)، عمومیت (تنوع کارها) و قوت (سرسختی) باورهای خودکارآمدی، باید در ابتدا در نظر گرفته شوند (هاجز و مورفی، ۲۰۰۹). سطح خاص بودن ابزار اندازه‌گیری، یکی از مواردی است که بندورا در خودکارآمدی بر آن تأکید فراوان داشته تا جایی که اصطلاح خودکارآمدی ویژه^{۵۷} را برای آن پیشنهاد کرده است (پاجارس، ۱۹۹۷). برای انجام دادن هر کاری، باید مجموعه‌ای از کارهای کوچک و جزئی انجام گیرد. سؤالات کلی از واقعیات مربوط به خودکارآمدی پرده بر نمی‌دارد. بندورا از پژوهشگران خواسته است که قبل از انجام پذیرفتن پژوهش، جزئیات کار را به دقت بررسی و یکایک کارها را در پرسشنامه‌ها لحاظ کنند و از آوردن پرسش‌های کلی بپرهیزند. برای نمونه به منظور ارزیابی خودکارآمدی سواد اطلاعاتی، این پرسش که «من در جست‌وجوی اینترنتی توانمند هستم» گویه مناسبی نیست (مونویی، هانلون و دیاز، ۲۰۰۵)، زیرا بسیار کلی است و باورهای پاسخ‌دهنده را به خوبی واکاوی نخواهد کرد. یکی دیگر از موارد مهم در ارزیابی خودکارآمدی، همزمان کردن پژوهش و کار واقعی خواهد بود. بندورا در این زمینه نیز اصرار دارد که نمی‌توان پژوهشی را انجام داد بدون اینکه کار واقعی را در حال انجام گرفتن بیازماید. در حقیقت، انجام دادن پژوهش بدون اینکه کار واقعی توسط پژوهشگر مشاهده شود، گویای واقعیت نیست. در برخی از پژوهش‌ها، آزمودنی قبل و بعد از انجام پذیرفتن کار بررسی می‌شود تا تفاوت سطح خودکارآمدی در دو حالت مختلف سنجیده شود (تنگ و سنگ، ۲۰۱۳). اما بسیاری از پژوهش‌ها، بدون در نظر داشتن شرایط کار واقعی و تنها با تحلیل داده‌های پرسشنامه‌ای انجام می‌گیرند که خالی از اعتبار هستند.

شرایط پیش گفته برای ارزیابی خودکارآمدی سواد اطلاعاتی نیز باید در نظر گرفته شود. با بررسی ادبیات موجود، می‌توان چندین مقیاس و پرسشنامه درباره خودکارآمدی سواد اطلاعاتی یافت که در ادامه به مهم‌ترین آنها اشاره می‌شود:

مقیاس خودکارآمدی بازیابی اطلاعات (Information Retrieval Self-efficacy Scale: IRSS)
این مقیاس از برونشترین و تیویان (۲۰۱۳) شامل ۲۵ گویه و چهار مؤلفه ارزیابی شخصی، مقایسه با دیگران، شرایط روانی و بازخورد اجتماعی است. هر یک از این مؤلفه‌ها با توجه به چهار منبع خودکارآمدی طراحی شده‌اند. در هر یک از مؤلفه‌ها گویه‌هایی قرار گرفته‌اند. هر یک از گویه‌ها را می‌توان با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مانند جنس، سن یا تجربه آزمون کرد. این پرسشنامه بیشتر جست‌وجوی اطلاعات را در بر می‌گیرد و به سایر مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی کمتر پرداخته است.

مقیاس رتبه‌بندی رفتار جست‌وجوی اطلاعات (Information Seeking Behaviour Rating Scale: ISBRS)

این پرسشنامه را تلا (۲۰۰۹) در پژوهشش برای بررسی عوامل همبسته رفتار جست‌وجوی اطلاعات در نظر گرفت و در آن گویه‌هایی در زمینه خودکارآمدی گنجانده شد. غیر از بخش اول که درباره داده‌های جمعیت‌شناختی است، بخش دوم دو بخش دارد. در بخش اول آن ۱۰ گویه مربوط به خودکارآمدی و جست‌وجوی اطلاعات قرار گرفته است و در بخش دوم ۱۰ گویه درباره لذت جست‌وجو گنجانده‌اند. با توجه به اینکه بخش شایان توجهی از این مقیاس به خودکارآمدی اختصاص داده شده است، شاید در بررسی‌های مربوط به خودکارآمدی سواد اطلاعاتی استفاده شود.

مقیاس استفاده از اطلاعات الکترونیک (Use of Electronic Information Scale: UEIS)
از این مقیاس در پژوهش تلا و دیگران (۲۰۰۷) استفاده شده و برای سنجش تأثیر خودکارآمدی بر چگونگی کاربرد اطلاعات الکترونیک و پیشرفت تحصیلی به کار رفته است. این مقیاس بیشتر به نوع ابزار کاربردی در جست‌وجوی اطلاعات نظر دارد.

پرسشنامه خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی (Self-efficacy and Information Literacy Questionnaire: SILQ)

این پرسشنامه را آدتورو، سیمیسایه و ایفوگا (۲۰۱۰) در پژوهش خود به کار برده‌اند. در این پژوهش میزان خودکارآمدی دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آموزش نیجریه^{۵۸} در

ارتباط با سواد اطلاعاتی سنجیده شده است. پرسشنامه مذکور از سه بخش تشکیل شده که بخش اول، داده‌های جمعیت‌شناختی است، اما بخش دوم ۱۵ گویه راجع به سواد اطلاعاتی و بخش سوم ۱۶ گویه درباره خودکارآمدی را در خود جای داده‌اند این پرسشنامه از این نظر که در بین دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی اجرا شده، شایان توجه است.

پرسشنامه مهارت‌های جست‌وجوی آنلاین (Online Searching Skills Inventory)

این پرسشنامه را مونویی، هانلون و دیاز (۲۰۰۵) به منظور ایجاد پرسشنامه‌ای برای ارزیابی خودکارآمدی طراحی کرده‌اند. در حقیقت، هدف پژوهش توسعه چنین پرسشنامه‌ای بوده است. این پرسشنامه ۱۲ گویه دارد که هر گویه با توجه به یک استاندارد سواد اطلاعاتی انجمن کتابخانه‌های دانشگاهی و پژوهشی^{۵۹} تدوین شده است. چنین توجهی به استانداردهای جهانی، از نقاط قوت این پرسشنامه به‌شمار می‌رود. گویه‌های این پرسشنامه با میزان خودکارآمدی افراد هماهنگ شده است.

مقیاس خودکارآمدی سواد اطلاعاتی (Information Literacy Self-efficacy Scale: ILSES)

این مقیاس را می‌توان مهم‌ترین مقیاس ارائه شده برای خودکارآمدی سواد اطلاعاتی دانست که مورد توجه و استفاده بسیاری از پژوهشگران به‌ویژه در ترکیه قرار گرفته است. مقیاس مذکور که توسط قربان‌اوغلو، آق‌قویونلو و امی (۲۰۰۶) ارائه شده در چندین مرحله تدوین شده است و سه نسخه ۴۰ گویه‌ای، ۱۷ گویه‌ای و ۲۸ گویه‌ای دارد که روایی نسخه ۲۸ گویه‌ای بالاتر از بقیه بوده و در بیشتر پژوهش‌ها از آن استفاده شده است. این پرسشنامه‌ها، خودکارآمدی را در هفت جنبه شناسایی نیاز اطلاعاتی، راهبرد جست‌وجو، مکان‌یابی و دسترسی منابع، ارزیابی و درک اطلاعات، تفسیر، ترکیب و کاربرد اطلاعات، ارتباط اطلاعات و ارزیابی محصول و فرایند بررسی می‌کند. ترجمه فارسی نسخه ۲۸ گویه‌ای این مقیاس، ارائه شده است.

پرسشنامه تنگ و سنگ

این پرسشنامه را تنگ و سنگ (۲۰۱۳) برای ارزیابی خودکارآمدی فراگیران از راه دور و با توجه به مهارت‌های سواد اطلاعاتی آنان، ارائه و استفاده کرده‌اند. در این پرسشنامه ۱۲ گویه برای سه مؤلفه جست‌وجوی اطلاعات، دستکاری اطلاعات و یادگیری آنلاین طراحی شده و پرسشنامه از تلفیق دو پرسشنامه دیگر در حوزه‌های یادگیری آنلاین و سواد اطلاعاتی گرد آمده است. تأکید پرسشنامه مذکور بیشتر بر مهارت‌های جست‌وجوی اطلاعات خواهد بود.

شایان ذکر است که برای خودکارآمدی رایانه‌ای، اینترنتی و فناوری اطلاعات نیز مقیاس‌ها و پرسشنامه‌های جداگانه‌ای وجود دارد که در ادبیات مربوط استفاده شده‌اند. در برخی از پژوهش‌ها، تلفیقی از چند پرسشنامه برای سنجش میزان خودکارآمدی به کار رفته است. برای نمونه در پژوهش مالیاری، کورویلی و توجیا (۲۰۱۲) میزان خودکارآمدی فناوری اطلاعات دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی، با تلفیق پرسشنامه‌هایی در سه حوزه خودکارآمدی، فناوری اطلاعات و شایستگی رایانه‌ای بررسی شد.

نتیجه‌گیری

مفهوم خودکارآمدی به‌عنوان یک سازه روانشناختی، در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران در رشته‌های مختلف علمی وابسته به رفتار انسانی قرار گرفته است. از آنجا که خودکارآمدی بسیاری از رفتارهای انسانی، شکل‌گیری شخصیت، زندگی فردی و حرفه‌ای، علاقه و پشتکار و موفقیت افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، شایسته توجه فراوان خواهد بود. این مفهوم متأسفانه در ادبیات علم اطلاعات به زبان فارسی به خوبی بررسی و واکاوی نشده است. با توجه به اینکه بسیاری از حوزه‌های عملکردی و کاربردی علم اطلاعات مانند آموزش و مهارت‌های کتابخانه‌ای، پذیرش و کاربرد فناوری، آموزش و پژوهش دانشگاهی، سازماندهی و بازیابی اطلاعات، به رفتارهای فردی کتابداران و کاربران وابستگی زیادی دارند، بایسته است که در چنین زمینه‌هایی به تأثیر خودکارآمدی نیز توجه شود.

در این میان جست‌وجوی اطلاعات و سواد اطلاعاتی شاید زمینه مساعد برای بررسی این مفهوم باشد. با توجه به اینکه به رابطه مستقیم خودکارآمدی و سواد اطلاعاتی در پژوهش‌ها بارها تأکید شده است، باید به آن به‌ویژه در محیط‌های اطلاعاتی و رسانه‌ای داخل کشور توجه داشت. موضوع مذکور شاید موضوع پژوهش‌ها، پایان‌نامه‌ها، دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی فراوانی قرار گیرد. تأثیرگذاری عواملی مانند جنس، سن، تحصیلات و آموزش بر این مفهوم، وجود ابزارهای ارزیابی متنوع در ادبیات مربوط، نیاز دانشجویان رشته‌های مختلف به خودکارآمدی بالا برای نیل به پیشرفت تحصیلی و بهره‌مندی از خدمات کتابخانه‌ای و توجه به ویژگی‌های روانشناختی در پژوهش‌های تخصصی، از جمله مواردی به‌شمار می‌روند که بررسی جدی‌تر و اصولی‌تر این مفهوم در پژوهش‌های علم اطلاعات را ضروری می‌کنند.

پی نوشت

1. Wilson
2. Fisher
3. Jamali
4. Ingwersen and Järvelin
5. Spink and Cole
6. Social-Cognitive Theory
7. Albert Bandura
8. Haggbloom
9. Social Learning
10. Pervin and John
11. Cabaroglu
12. Reciprocal determinism
13. Self
14. Pajares
15. Self-belief
16. Self-regulation
17. Self-efficacy
18. Tuncer and balci
19. What To Do & How To Do
20. Savolainen
21. Cognitive weighting
22. Hodges and Murphy
23. Percived inefficacy
24. Task specific
25. Nronstein and Tzivian
26. Monoi, Hanlon and Diaz
27. Tang and Tseng
28. Atta
29. Mastery experience
30. Vicarious experience
31. Verbal persuasions
32. Physiological states
33. Ross, Perkins and Bodey
34. Tella
35. Kurbanoglu
36. Information Literacy Self-efficacy
37. Adalier and Serin
38. Demiralay and Karadeniz
39. Usluel
40. Self-directed
41. Self-motivated
42. Information Technology Self-efficacy
43. Computer Self-efficacy
44. Internet Self-efficacy
45. Searching Self-efficacy
46. Hasan
47. Usluel
48. Adekunle
49. ICT Self-efficacy
50. Malliari, Korobili and Togia
51. Monoi, Hanlon and Diaz
52. Tang and Tseng
53. Hodges and Murphy
54. Information manipulation
55. Sendurur
56. Adekunle
57. Particularized self-efficacy
58. Education University of Nigeria
59. ACRL

منابع

۱. پروین، لارن؛ جان، اولیور (۱۳۸۱). شخصیت: نظریه و پژوهش. ترجمه محمد جعفر جوادی، پروین کدیور. تهران: آبیژ.
۲. سبحانی، احسان (۱۳۹۰). بررسی رابطه مهارت‌های سواد اطلاعاتی با خودکارآمدی دانشجویان پزشکی: پایان نامه کارشناسی ارشد. به راهنمایی علی حسین قاسمی. دانشگاه پیام نور، واحد مشهد.

۳. طاهرزاده، صدیقه؛ رجیبی، غلامرضا؛ بیگدلی، زاهد (۱۳۹۰). بررسی نقش عوامل مؤثر بر رفتار اطلاعاتی دانشجویان و رابطه بین خودکارآمدی و رفتار اطلاعاتی آنان: مطالعه موردی دانشگاه

صنعتی خاتم‌الانبیای بهبهان. *مطالعات کتابداری و علم اطلاعات*، ۸، ۹۹ - ۱۲۰.

4. Adalier, A and Serin, O (2012). Teacher Candidates' Information Literacy Self-efficacy. *Online Journal of Science and Technology*, 2(2). Retrieved 5 12, 2012, from <http://www.tojsat.net/index.php/tojsat/article/view/44/50>
5. Adetoro, N, Simisaye, A and Oyefuga, A (2010). Relationship between Perceived Self-Efficacy and Information Literacy among Library and Information Science Undergraduates in a Nigerian University of Education. *IFE Psychologia*, 18(2).
6. Ata, F. (2011). The investigation of correlation between the undergraduate students' usage of eb 2.0 technology and perceptions of information literacy self-efficacy. Unpublished Master's Thesis, Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences, İzmir. .
7. Ata, F, and Baran, B. (2011). Investigation of undergraduate students' information literacy self-efficacy according to foreign language level, gender, computer ownership and the internet connection duration. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (pp. 22-24). Elazığ- Turkey.: Firat University..
8. Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: : Freeman.
9. Bandura, A.. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
10. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
11. Bandura, A. (2001). social cognitive theory: An generic perspective. *Annual Review of psychology*, 52, 1- 26.
12. Bates. R and Khasawneh. S (2007). Self-efficacy and college students' perceptions and. *Computers in Human Behavior*, 23, 175-191.
13. Baltes, B, Kipp, P, Lynn, L and Weltzer, L . (2010). Students' research self-efficacy during online doctoral research Courses. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(3), 51-57.
14. Bronstein, J and Tzivian, L (2013). Perceived self-efficacy of library and information science professionals regarding their information retrieval skills. *Library & Information Science Research*, 35, 151-158.
15. Brown, S.P, Ganesan, S, and Chalagalla, G (2001). Self-efficacy as amoderator of information seeking effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 1043-1051.
16. Cabaroglu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System*, 44, 79-88.
17. Cakmak, E. (2010). Learning strategies and motivational factors predicting information literacy self-efficacy of e-learners. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 192-208.

18. Demiralay, R. & Karadeniz, S. (2010). The Effect of Use of Information and Communication Technologies on Elementary Student Teachers' Perceived Information Literacy Self-Efficacy. *Educational Sciences*, 10(2), 841-851.
19. Fisher, Karen E., Erdelez, Sandra, and McKechnie, Lynne E.F. (2005). *Theories of information behavior*. Medford, NJ: : Information Today.
20. Haggblom S.J. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6(2), 139-152.
21. Hasan, B. (2003). The influence of specific computer experiences on computer self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 19(4), 443-50.
22. Hemmings, B. C. & Kay, R. (2010). Research self-efficacy, publication output and early career development. *International Journal of Educational Management*, 24(2), 562-574.
23. Hodges, C and Murphy, P(2009). Sources of self-efficacy beliefs of students in a technology-intensive asynchronous college algebra course. *Internet & Higher Education*, 12, 93-97.
24. Ingwersen, P. and Järvelin, K (2005). Ingwersen, P. & Järvelin, K. (2005), "The Turn: Integration of Information Seeking and Retrieval in Context. Berlin: : Springer.
25. Jääskeläinen, P. and Savolainen, R. (2003). Competency in network use as a resource for citizenship: implications for the digital divide. *Information Research*, 8(3). Retrieved 6 5, 2014, from <http://informationr.net/ir/8-3/paper153.html>
26. Jamali, H. R. (2013). Citation relations of theories of human information behaviour. *Webology*, 10(1). Retrieved from <http://www.webology.org/2013/v10n1/a106.html>
27. Kuhlthau. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Westport, CT: : Libraries Unlimited.
28. Kurbanoglu, S (2003). Self-efficacy : A concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59(3), 635-646.
29. Kurbanoglu, S, Akkoyunlu, B, and Umay, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of Documentation*, 62, 730-743.
30. Kurkut, E, and Akkoyunlu, A (2008). Foreign language teacher candidates' information and computer literacy perceived self efficacy. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 178-188.
31. Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, Ct: JAI Press.
32. Tang, Y and Tseng H. (2013). Distance Learners' Self-efficacy and Information Literacy Skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 39, 517-521.
33. Tella, A. (2009). Correlates of undergraduates' information seeking behavior. *College and Undergraduate Libraries*, 16(1), 1-19.
34. Tella, A, Tella, A. and Adekunle, P (2007). An Assessment of the Librarian Social Competence and ICT'S Self-Efficacy: Implications on the Library

- Practices in the Digital Era. *Pacific Northwest Library Association Journal*, PNLA Quarterly, 71(4), 12-16.
35. Tella, A., Tella, A., Ayeni, C. O. and Omoba, R. O.. (2012). Self-efficacy and use of electronic information as predictors of academic performance. Retrieved from http://southernlibrarianship.icaap.org/content/v08n02/tella_a01.html
 36. Tuncer, M and Balci, K. (2013). The Research of the Effect of Computer and Information Literacy Self-Efficacy on the Achievement of Information Literacy. *Journal of Studies in Education*, 3(4). Retrieved 5 15, 2014, from <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/4212/3620>
 37. Usluel, Y.K (2007). Can ICT usage make a difference on student teachers' information literacy self-efficacy. *Library & Information Science Research*, 29, 92-102.
 38. Malliari, A, Korobili, S, and Togia, A (2012). IT self-efficacy and computer competence of LIS students. *The Electronic Library*, 30(5), 608-622.
 39. Monoi, S., Hanlon, N and Diaz, K(2005). Online searching skills: Development of an inventory to assess self-efficacy. *Journal of Academic of Librarianship*, 31, 98-105.
 40. Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
 41. Ren, W. (1999). Self-efficacy and the search for government information: A study of. *References and User Services Quarterly*, 38, 283-291.
 42. Ren, W. (2000). Library instruction and college student self-sufficiency in electronic information searching. *Journal of Academic of Librarianship*, 26(5), 323-328.
 43. Ross, M, Perkins, H and Bodey, K (2013). Information literacy self-efficacy: The effect of juggling work and study. *Library and Information Science Research*, 35, 279-287.
 44. Savolainen. R. (2002). Network competence and information seeking on the Internet: from definitions towards a social cognitive model. *Journal of Documentation*, 58(2), 211-226.
 45. Spink, Amanda and Cole, Charles (Eds.) (2005). *New directions in cognitive information retrieval*. Dordrecht; London: Springer.
 46. Sudurur. P, Gulsoy. V, Sudurur. E and Mutlu. N. (2011). Pre-service Teacher's Information Literacy Self-efficacy Levels: Factors in Interactions. 2th International Conference on New Trends in Education and Their Implications, (pp. 27-29). Antalya-Turkey.
 47. Wilson, T.D. (1997). Information behaviour: an interdisciplinary perspective. *Information Processing and Management*, 33(4), 551-572.
 48. Wilson, T.D. (2012). *Theory in information behaviour research*. Sheffield, UK: : Eiconics Ltd.
 49. Zha, X, Li, J and Yan, Y. (2013). Information self-efficacy and information channels: Decision quality and online shopping satisfaction. *Online Information Review*, 37(6), 872-890.