

کتابخانه ی آموزشگاهی

در مدرسه ی کتابخانه – مدار

تألیف :

دکتر نرگس نشاط

استادیار سازمان اسناد و کتابخانه ملی

دکتر عباس حرّی

استاد دانشگاه تهران

۱۳۸۳

مقدمه

از کتابخانه آموزشی تعاریف متعددی در متون آمده است، اما برآیند این تعاریف را می توان چنین بیان کرد: کتابخانه آموزشی به محلی اطلاق می شود که برای پشتیبانی از برنامه های آموزشی مدرسه و ارائه خدمات مربوط از طریق فراهم آوردن مواد، امکانات، و خدمات فردی گروهی پدید آمده باشد. به این گونه کتابخانه ها، "مرکز مواد کتابخانه ای مدرسه"، و "مرکز رسانه های کتابخانه ای" نیز گفته می شود.

هدف اصلی کتابخانه ی آموزشی پیشبرد اهداف مدرسه است و، بنابراین، دو رسالت عمده را دنبال می کند که یکی ارتقاء برنامه های رسمی آموزشی و دیگری رشد فردی و اجتماعی دانش آموزان است؛ و بر اساس چنین رسالت دوگانه ای است که کارکردهای کتابخانه های آموزشی شکل می گیرد. فراهم ساختن مواد و منابع آموزشی به صورت های گوناگون، ارتقاء کاربرد آنها به وسیله معلمان و دانش آموزان، استمرار و تداوم خدمات اطلاعاتی به اینگونه مخاطبان از طریق ایجاد ارتباط با سازمان های بیرون از مدرسه، گسترش مهارت های اطلاع یابی، ترغیب به مطالعه به قصد لذت یا دانش افزایی، همگی فعالیت هایی است که در جهت تحقق اهداف اصلی کتابخانه آموزشی صورت می گیرد.

اندکی توجه به مضمون هدف اصلی کتابخانه های آموزشی و رسالت هایی که برای آن ذکر شده است تفاوت آن را با کتابخانه های عمومی کودکان و نوجوانان مشخص می سازد. کتابخانه های عمومی، حتی اگر برای گروه های سنی مشابه باشد، رسالت پشتیبانی از برنامه های درسی دانش آموزان را برعهده ندارد، بلکه هدف آن صرفاً ارتقاء فرهنگی است. از سری دیگر، کتابخانه های آموزشی معلمان را نیز مخاطبان خود تلقی می کنند و سیاست فراهم

آوری مواد و منابع باید این گونه مخاطبان را نیز مد نظر قرار دهد؛ بنابراین، به منابع خاص دانش آموزان در کتابخانه های آموزشی نمی توان بسنده کرد. نکته دیگر آنکه سیاست تهیه مواد و نوع خدمات و استفاده از رسانه های مختلف در کتابخانه های عمومی کودک و نوجوان تابع سیاست های کلی فرهنگی و نیازهای مخاطبان محلی است و حال آنکه در کتابخانه های آموزشی، اینگونه سیاست ها از اهداف برنامه های آموزشی و مشی مدارس پیروی می کند. به همین دلیل است که نمی توان تنها با شبیه سازی کتابخانه های عمومی کودک و نوجوان و ایجاد آن در مدرسه چنین تصور کرد که کتابخانه آموزشی تحقق یافته است.

در بدو امر ممکن است رسالت دوگانه کتابخانه آموزشی، که در واقع برگرفته از هدف اصلی آن است، با یکدیگر متعارض جلوه کنند؛ لیکن نه تنها تعارضی در آن وجود ندارد، بلکه می توان گفت که مکمل یکدیگرند. دو رسالت مورد اشاره یکی یشتیانی از برنامه های رسمی آموزشی و دیگری کمک به رشد فردی و اجتماعی یکایک دانش آموزان است. برنامه های رسمی آموزشی ماهیت جلوه های عینی سیاست و برنامه های مدرسه هستند که خود از آموزه های نظام کلی آموزشی اثر می پذیرند؛ از سوی دیگر نیازها و گرایش های فردی یکایک دانش آموزان ممکن است الزاماً با ارزش های آموزشی محیط همسو نباشند. کتابخانه آموزشی چگونه می تواند در عین حفظ ارزش های رسمی که در برنامه ها، درسنامه ها، و نوع دروس منعکس است نیازهای فردی و گرایش های مورد نظر آنها را پاسخگو باشد. به بیان دیگر، چگونه می توان میان سیاست تمرکزگرا و سیاست دسترسی آزاد به اطلاعات پیوند برقرار کرد؟ این پرسشی است که تقریباً در مورد هر جامعه ای صادق است. کمتر جامعه ای را می توان یافت که سیاست آموزشی مشخصی نداشته باشد، و به همین دلیل آموزش رسمی اساساً تمرکزگراست. اما این بدان معنی نیست که سیاست متمرکز آموزشی مانعی برای آزاداندیشی پدید می آورد. آموزش خلاق به این معناست که نظام آموزشی خود را تنها مجرای انتقال و ارائه اطلاعات نداند، بلکه شرایط ارزیابی و محک زدن آموزه های فرهنگی و آموزشی

برای یکایک افراد فراهم باشد. در نظام آموزش خلاق، نقش هدایتگر دانش آموزان را برعهده دارد و برتریش نسبت به دانش آموزان آن منابع مرتبط با درس خود را می شناسد و می داند که چه متنی برای چه دانش آموزی مناسب است. در آموزش خلاق، معلم این پندار نادرست را درهم می شکند که او همه چیز را می داند و آنچه می داند برای فهم دانش آموزان کافی است و نیاز به جست و جوی آنان در منابع برای یافتن اطلاعاتی افزون تر نیست. چنین رویکردی به آموزش و فراگیری است که به حضور کتابخانه آموزشی در مدرسه معنی می بخشد.

پذیرش رابطه میان کتابخانه و برنامه های درسی مستلزم قبول این واقعیت است که در آموزش خلاق، دانش آموزان نقش فعال تری در برنامه ها و نیز در جریان فراگیری برعهده دارند. داد و ستد علم و معرفت نیز در زمان محدود و مشخص کلاس درس نمی تواند تحقق یابد و در چارچوب درسنامه نیز محدود نیست. گسترش معرفت حاصل پژوهش و تتبع، ارائه ی آن برای آگاهی دیگران، و بحث و تبادل اندیشه است. این بدان معناست که محوریت کلاس درس باید از معلم به شاگرد انتقال یابد. به بیان دیگر، می بایست به جای کلاس "معلم-محور" به سمت کلاس "محصل-محور" گرایش یابیم.

هرگاه به مرکزیت دانش آموز در برنامه های آموزشی معتقد باشیم و یا بر آن باشیم که این مهم را تحقق بخشیم، باید بپذیریم که چنین دانش آموزانی باید به اطلاعات مجهز باشند؛ یعنی مواد اطلاعاتی، راه های دستیابی به اطلاعات، و شرایط آسان و مناسب دسترسی را برای آنان فراهم سازیم. چنین نگرشی محدوده ی کلاس درس را از چارچوب فیزیکی آن خارج کرده و عرصه ی گسترده تری را برای بحث و اظهار نظر می گشاید، شیوه ی یادگیری را از الگوهای سنتی حفظ مطالب یراکنده رها می سازد، و فهم مطالب را جایگزین حفظ کردن منفعلانه مطالب خواهد کرد.

تحقق عملی آنچه مورد اشاره قرارگرفت زمانی میسر است که اندیشه معلم از مجرای متون بگذرد و به دانش آموز منتقل گردد؛ و دانش آموز نیز برای ارتباط با معلم ناگزیر باشد همین مسیر را به سمت معلم طی کند. اینگونه تصویر ارتباطی میان معلم و شاگرد و بالعکس، به کتابخانه آموزشگاهی به عنوان میانجی، نقشی تعیین کننده می بخشد به گونه ای که می توان گفت "گذرگاه ارتباط معلم و شاگرد کتابخانه است". این بدان معناست که متن درسی تعیین کننده نیست و درباب هر سخن و بحثی منابع متعددی برای استناد می توان یافت.

در چنین نگرشی، درسنامه نیز نقش هدایتگر برعهده دارد و وظیفه آن - در مناسب ترین وضعیت - ایجاد انگیزه، راهنمایی مخاطبان به منابع گسترده تر، و بازگشودن دریچه های متعدد و متنوع برای فراگیری است.

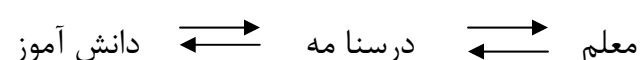
در این گونه رویکرد آموزشی، پرسشی که از سوی دانش آموز عنوان می گردد ممکن است سبب شود که معلم و شاگرد هر دو به جست و جوی پاسخ آن برخیزند، به ویژه که ممکن است پرسشی بیش از یک پاسخ داشته باشد. معلم خوب کسی نیست که همه چیز را می داند (که همه چیز دانستن امری نامیسر است)، بلکه کسی است که می داند چه چیز را در کجا بیابد؛ و این شیوه ی اطلاع یابی را به دانش آموز نیز می آموزد.

هرگاه این گونه رسالت را برای آموزش قائل باشیم، کتابخانه نقش دستیار معلم را در تبادل دانش برعهده خواهد داشت و محیط و شرایط مناسبی را برای مطالعه مستقل دانش آموزان فراهم خواهد ساخت؛ و در چنین شرایطی است که کتابخانه همچون آزمایشگاه، نقش تأیید کننده ی اطلاعات کسب شده را برعهده خواهد گرفت، تا هم معلم و هم دانش آموز را از ذهنیات آزموده نشده ی آنان به سمت منابعی که به آنها عینیت و پذیرش علمی - هر چند نسبی - می بخشد سوق دهد.

الگوی انعطافات پذیر و پویای این نوع فراگیری سبب می گردد که کتابخانه های آموزشی و کتابداران مدارس در طراحی و اجرای برنامه های درسی مشارکت نزدیک تر و فعالانه تری داشته باشند. زیرا در این نوع آموزش، کتابخانه عنصری جانبی در قیاس با برنامه های آموزشی نیست، بلکه یکی از ارکان چنین آموزشی تلقی می شود. چون فراگیری خلاق جز با محک زدن آموخته ها با استفاده از مجراهایی ورای معلم و درسنامه میسر نمی گردد. به همین دلیل مدرسه ای که اینگونه آموزش را وجهه ی همت خود قرار دهد مدرسه ای "کتابخانه- مدار" است، زیرا در اینگونه آموزش، فراگیری یا فهم مطالب با استفاده از منابع گوناگون تحقق می یابد.

برای درک بهتر مدرسه کتابخانه- مدار شاید مناسب تر آن باشد که به دو نوع نظام ارتباطی که ممکن است در محیط مدرسه جریان یابد توجه کنیم که در اینجا از آن دو به ۱) نظام ارتباطی واگرا، و ۲) نظام ارتباطی همگرا تعبیر شده است.

۱. در نظام ارتباطی نوع نخست، معلم نقش فرستنده ی پیام و دانش آموز نقش گیرنده را برعهده دارد. مجرای اصلی انتقال پیام در این الگوی ارتباطی درسنامه است:

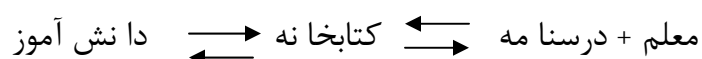


در این نوع نظام ارتباطی، ظرفیت های عناصر ارتباطی محدود و مشخص است. معلم دانش محدود و مشخص دارد و درسنامه نیز دارای چارچوب مفهومی و معرفتی بسته ای است، و به تبع این دو محدودیت ظرفیت فراگیری دانش آموز بسته و محدود باقی می ماند. در چنین الگوی ارتباطی، فرض بر آن است که درسنامه از نوع بسته بندی معرفتی مشخصی است که رسالت برنامه آموزشی انتقال آن بسته بندی به ذهن دانش آموز است. توفیق دانش آموز در چنین فرایندی تابع توانایی ذهنی او در قبول، حفظ، و بازپس دهی آن بسته معرفتی است.

آنچه این الگوی ارتباطی به دنبال می آورد افقی هر چه تنگ تر در در سوی نظام ارتباطی است. معلم نیازی نمی بیند که فراتر از درسنامه بداند و از دانش آموز نیز انتظاری جز دریافت هر چه کامل تر محتویات بسته معرفتی درسنامه نیست. تکرار چنین چرخه تنگ و بسته ای نه به نوآوری می انجامد و نه اجازه می دهد که ذهن دانش آموز به چیزی فراتر از آنچه برنامه آموزشی مدرسه انتظار دارد بیندیشد.

باز خورد این گونه الگوی ارتباطی نیز از مرز پرسش های ساده ای که پاسخ بخش عمده ای از آنها از طریق دانش محدود معلم و محتوای محدود درسنامه فراهم می آید در نمی گذرد. بدین ترتیب، مثلث معلم، درسنامه، و دانش آموز در مدار تنگ و بسته ای با یکدیگر به داد و ستد دانش و اطلاعات می پردازند، بدون آنکه برنامه آموزشی شرایطی را برای تفکری ورای این مرز و مدار فراهم سازد.

۲. در نظام ارتباطی نوع دوم، معلم و درسنامه نقش فرستنده را برعهده دارند، دانش آموز نیز طبعاً گیرنده ی پیام این الگوی ارتباطی است، اما مجرای ارتباط کتابخانه است:



در این ارتباط، معلم و درسنامه تنها نقش هدایتگر را برعهده دارند. این دو عنصر مسائلی را مطرح می سازند و دانش آموز را برمی انگیزند که در صدد پاسخ یابی برای آنها برآید. این الگوی ارتباطی مشخصه هایی دارد که عمده ترین آنها را می توان چنین بر شمرد:

- **معلم.** یعنی کسی که به دانش آموز شیوه ی دانستن را تعلیم می دهد. هر معلمی تا خود معلم نباشد قادر به تحقق رسالت خویش نخواهد بود. بنابراین، معلم نیز درکنار و همراه دانش آموز پیوسته می پرسد و برای پاسخ به پرسش های خود ناگزیر است به منابع متعدد و گوناگون رجوع کند.

- **درسنامه.** هرگز براین ادعا نیست که دامنه گسترده ی معرفت حوزه ی عمل خود را در حجمی اندک گردآورده است و برآن نیست که حفظ و دانستن محتوای آن اشراف بر آن حوزه ی معرفتی را تضمین می کند. درسنامه تنها تبیین کننده ی رؤس مطالبی است که گستره ی آن را باید در منابع دیگر جست و جو کرد. بنابراین، سیاست و شیوه ی تدوین درسنامه و درج عوامل انگیزشی که دانش آموز را به تعقل، اندیشیدن، پی جویی، و اطلاع یابی وامی دارد گامی اساسی ولی ظریف در جهت تحقق اهداف آموزشی مدرسه کتابخانه- مدار است.

- **پیوند. میان معلم و درسنامه** در چنین الگویی در حد بازگشایی مسائل است. معلم می کوشد مطالب درسنامه را، نه به عنوان حکمی قطعی، بلکه به مثابه نظری که می توان در آن تأمل کرد، آن را آزمود، و با دیگر آراء و نظرات سنجید مطرح سازد. در واقع، معلم خود یکی از ارزیابان جدی درسنامه شمرده می شود. به دانش آموز نیز می آموزد که به آزمون آموزه ها و انگاره های درسنامه برخیزد. حتی این تلقی را نیز در دانش آموزان پدید می آورد که سخنان و آراء خود معلم نیز جای تأمل و سنجش دارد. پیوند معلم و درسنامه اتحادی برای ایجاد تفکر و خلاقیت در دانش آموز است.

- **کتابخانه،** در معنایی گسترده، محلی برای یافتن مطالب، آراء و اندیشه های گوناگون و احتمالاً متفاوت در مورد مباحث مشخصی است. آزمایشگاهی است که در آن می توان فرضیه های گوناگون را آزمود، برخی را پذیرفت، برخی را مردود دانست، و سرانجام به پاسخی بالنسبه مجاب کننده دست یافت، یا در بدترین وضعیت، به این نتیجه رسید که برای مسئله خود پاسخی در خور نمی توان یافت؛ که چنین پاسخی نیز خود واقعگرایانه است.

در اینجا باید توجه داشت که کتابخانه آن تصویری نیست که سنتاً ذهن ما را به خود مشغول می دارد، بلکه مرکزی برای تعاطی اندیشه هاست، و این امر در بخش های بعدی کتاب به تفصیل خواهد آمد.

- دانش آموز. در این الگوی ارتباطی گیرنده ای منفعل نیست که نقشی جز دریافت جبرگرایانه پیام های مشخص از سوی فرستنده ها نداشته باشد و موظف باشد که از مجرای مشخص و محدودی تغذیه شود و در بهترین حالت، عین آنچه دریافت کرده باز پس دهد. دانش آموز در چنین ارتباطی، آنچه را فرا می گیرد مورد تحلیل قرار می دهد با سایر نظرها می سنجد و در نهایت، آنچه را که مناسب تر می پندارد می پذیرد، نتیجه ارزیابی خودش را با معلم خود یا دیگران در میان می گذارد، صحت دریافت و تحلیل خود را محک می زند، و سرانجام آنچه برای او می ماند چیزی است که نه در حد محفوظات گذراست و نه از طریق اجبار به آنها دست یافته است.

بازخورد چنین الگوی ارتباطی - از سوی دانش آموز به سمت معلم و درسنامه - نیز در حد پرسش های ساده ای که در چارچوب درسنامه بتوان به آنها پاسخ گفت نیست، بلکه ممکن است جز با مراجعه به متون و منابع بیشتر نتوان به جواب رسید.

این الگوی ارتباطی تنها در مدرسه ای کتابخانه - مدار قابل تحقق است. در چنین مدرسه ای، کلاس درس محیطی پویا و سرشار از نقطه نظرهای گوناگون است، حفظ کردن مطالب جایی در چنین محیطی ندارد و همه عناصر نظام ارتباطی می بایست پیوسته در حال خودسازی باشند. خودسازی مستمر در ناحیه معلم، درسنامه، کتابخانه، و دانش آموز امری گریزناپذیر در چنین الگویی است که محور اصلی آن فراگیری در حد "قابلیت" های پویا و در حال رشد است نه "ظرفیت" های ایستا و بسته ی موجود.

کتابخانه آموزشی و میزان کامیابی آن در تحقق اهداف آموزشی درگرو تلاشی است که در جهت پیوند با برنامه های درسی به کار می برد. اگر بپذیریم که در هر مدرسه کتابخانه - مدار، کتابخانه رکنی تعیین کننده در پیشبرد برنامه هاست، تقویت بنیه ی برنامه های درسی و غنا بخشیدن به آنها از جمله وظایف اساسی کتابداران در اینگونه کتابخانه هاست. برای نیل به این مهم، کتابدار می بایست به کلیه دروس و مباحث مرتبط با آنها توجه نشان دهد و در

باب هر يك مطالب و منابع متنوع و گسترده ای را در کتابخانه گرد آورد و راه های دستیابی به آنها را آسان سازد. بدین ترتیب، حساسیت کتابدار نسبت به مباحث درسی از معلمان دروس فراتر می رود، زیرا آنچه فراهم می آورد نه تنها تغذیه اطلاعاتی دانش آموزان را تأمین می کند، بلکه معلمان را نیز با اطلاعات مرتبط با مباحث مطرح شده در دروس مجهز می سازد.

تأمین متون و منابع اطلاعاتی تنها به محتوای موجود برنامه های درسی محدود نمی ماند، بلکه افزودن درسی یا مبحثی به برنامه ها نیز می بایست کتابدار را وادارد که منابع اطلاعاتی مرتبط را پیشاپیش فراهم سازد و آنها را آماده ی بهره برداری کند. چنین امری زمانی تحقق می یابد که کتابدار پیوسته در جریان دگرگونی ها و تحولات برنامه های درسی قرارگیرد. در مدرسه ی کتابخانه- مدار، کتابدار نیرویی جانبی نیست تا منتظر مراجعه دانش آموز و معلم بماند، بلکه مشارکتی فعال در برنامه ها و حرکت های مدرسه دارد.

در میان مجموع ارکان اثرگذار مدرسه تنها از کتابدار انتظار می رود که دریابد چه نوع مباحثی در دروس مطرح می شود، منابع مرتبط با آنها را از کجا و به چه شیوه ای می توان برای کتابخانه فراهم آورد و چگونه می توان آنها را به مناسب ترین شکل دسترس پذیر ساخت. دانش، تخصص، و وظیفه ی کتابدار مدرسه حکم می کند که پیوسته سیاهه ای روزآمد از مطالب مندرج در متون و منابع مرتبط با هر مبحث فراهم آورد و به عنوان بخشی از برنامه هر درس در اختیار معلمان قرار دهد و منابع نیز در کتابخانه قابل دستیابی باشد.

سرشت درسنامه ها ایجاب می کند که پیوسته مباحث پایه را کانون توجه خود قرار دهند، لیکن در عرصه آزاد مباحث، مطالب جدیدی عنوان می شود و رویدادهایی نو پدید می آید که طبعاً در درسنامه ها انعکاس نمی یابد. بنابراین، پیوند میان مطالب جدید و مباحث پایه در برنامه های درسی از اهمیتی ویژه برخوردار است. ایجاد چنین پیوندی که میان دانش پایه و دانش نوین ارتباط برقرار کند نیاز قطعی به اطلاعاتی دارد که فراهم آوردن آن از وظایف مشخص کتابداران است. با انجام چنین رسالتی، کتابدار هم معلمان را روزآمد نگه می دارد و

هم کتابخانه مدرسه را تبدیل به پل ارتباطی میان پدیده ها و رویدادهای پیشین و نوین می کند؛ و از این طریق است که کتابخانه مدرسه می تواند برنامه های درسی را زنده و پویا و بهنگام نگه دارد.

از سوی دیگر، در مسائلی که نظرها و رویکردهای گوناگونی وجود دارد که برتر دانستن یکی نسبت به دیگری چندان ساده نیست، دانش آموزان حق دارند که دیدگاه های متفاوت و استدلال های هر یک را بشناسند، آنها را تحلیل کنند، و در مورد انتخاب موضع خود تصمیم بگیرند. جست وجوی آزادانه در کتابخانه مدرسه و رویارویی با دیدگاه ها و عقاید مختلف، دانش آموزان را در برخورد با مسائل مجهز خواهد ساخت و به آنها توانایی نقد و تحلیل و مقایسه خواهد بخشید.

کتابدار مدرسه، به منظور تحقق اهداف و رسالت خود، می بایست در جلسات مربوط به برنامه های درسی مشارکت جوید و از هرگونه دگرگونی در برنامه ها و سیاست های مدیریتی مدرسه آگاه باشد. در مدرسه کتابخانه-مدار، کتابدارکارگزاری ساده و منفعل و به مثابه آموزشگر ردیف دوم نیست که تنها نقش تسهیل کننده ی اعطای مدرک تحصیلی به دانش آموزان را برعهده داشته باشد.

در پیوند مؤثر میان کتابخانه مدرسه و برنامه های درسی سه عامل نقشی کلیدی دارند که می بایست به آنها توجهی ویژه داشت. این سه عامل در هیأت سه عنصر انسانی تجلی می یابند که عبارتند از معلم، مدیریت مدرسه، و کتابدار کتابخانه.

۱. مهم ترین عامل در معنی بخشیدن به برنامه ها و خدمات کتابخانه مدرسه درک درست معلمان از اهمیت و ضرورت حضور کتابخانه و حمایت صادقانه از آن است. ناکامی یا کامیابی کتابخانه در تقویت مباحث درسی در قلمرو همکاری و همدلی معلمان با فعالیت های کتابخانه است. معلم می تواند نقش تعیین کننده ای در میزان و چگونگی استفاده ی دانش آموزان از کتابخانه مدرسه داشته باشد؛ و می تواند تکالیف درسی خرد را به گونه ای سازمان دهد که دانش آموزان ناگزیر باشند برای انجام دادن آن ها به کتابخانه مراجعه

کنند و از منابع آن بهره مند شوند. از این طریق، دانش آموز اهمیت کتابخانه را در ارائه خدمات اطلاعاتی برای غنا بخشیدن به برنامه های درسی در خواهد یافت. معلم، در چنین موضعی، ربط میان آنچه را که در کتابخانه وجود دارد و آنچه را که در کلاس درس می گذرد برای دانش آموز به طور آشکار ترسیم می کند و این را می توان مناسب ترین شکل تجربه ی دانش آموز در پیوند دادن میان مطالب کلاس درس و آنچه در خارج از کلاس می گذرد به شمار آورد.

ممکن است معلمانی باشند که به این شیوه ی عمل تن ندهند، اینگونه مقارمت ها ممکن است ناشی از نا آگاهی نسبت به نقش کتابخانه، نداشتن انگیزه، یا نیاموختن چنین پیوندی در دوره تحصیلات دانشگاهی از جمله مراکز تربیت معلم باشد. کتابداران در رویارویی با این گونه مقاومت ها یا نگرش های منفی از سوی معلمان می بایست، از طریق مدیریت مدرسه، خود مستقلا به تقویت برنامه های درسی و وسعت بخشیدن به مطالبی که معلم در کلاس عرضه می کند بپردازند.

۲. مدیریت مدرسه دومین عاملی است که در چگونگی عملکرد کتابخانه سهمی عمده دارد. برنامه های گسترده ی کتابخانه مدرسه بدون تشویق و حمایت مدیریتی اندیشمند میسر نیست. مدیریت مدرسه بایست حتی در مورد نقش کتابخانه در مدرسه، به مراتب آگاه تر و جدی تر از معلم کلاس درس باشد. اگر چنین باوری از سوی مدیر مدرسه وجود نداشته باشد، کتابخانه تبدیل به محلی سرد و بی تحرک و گاه محل استراحت افراد، و در بهترین وضعیت، قرائت خانه متون درسی خواهد شد که مغایر با اهداف و رسالت های کتابخانه ی آموزشگاهی است. مسئولیت مدیریت مدرسه تأمین نیروی انسانی مناسب برای کتابخانه، فراهم آوردن بودجه ی لازم برای مواد و خدمات و تجهیزات کتابخانه، و در اختیار گذاشتن فضای لازم برای فعالیت های کتابخانه است.

مدیریت مدرسه باید به گونه ای برنامه ریزی کند که کتابدار وقت مفید خود را در کتابخانه و فعالیت های مرتبط با آن صرف کند. به کارگرفتن کتابدار برای انجام کارهای جانبی و متفرقه، وی را از انجام درست وظایف و ارائه ی خدمات مناسب کتابخانه ای باز خواهد داشت.

۳. سومین عامل تعیین کننده در حرکت بخشیدن به کتابخانه ی مدرسه کتابدار است. کتابداری که وظیفه ی خود را همچون دکانداری در پشت پیشخوان تصور کند که باید منتظر مشتری بماند توفیقی نخواهد داشت. پویایی و مشارکت در شئون مختلف مدرسه برای ایجاد شور و انگیزه ی بیشتر به منظور استقبال دانش آموزان از کتابخانه شرط لازم برای اداره ی کتابخانه ی آموزشی است. رابطه ی دوستانه و صمیمی با معلمان، به عنوان عامل مؤثر در انگیزش مراجعه ی دانش آموزان به کتابخانه، رابطه ی صمیمی و صادقانه با دانش آموزان، ر شکیبایی و بردباری در برخورد با آنان از ملزومات کار در کتابخانه ی مدرسه است.

کتابداری که علاقه مند باشد کسی آرامش او را بر هم نزند، شور و همه ی دانش آموزان آزارش دهد، و در مقابل پرسش های دانش آموزان نابدبار باشد در کتابخانه ی مدرسه رنج خواهد برد و مناسب تر آن است که نوع فعالیت خود را تغییر دهد. کتاب حاضر با توجه به چنین دیدگاه هایی تدوین شده است و، بنابراین، رویکردی که اجمالاً آن در این مقدمه آمده با تفصیل بیشتر در فصول گوناگون مطرح گردیده است.

تاریخچه ی کتابخانه های آموزشگاهی

مقدمه

کتاب و کتابخانه عمری بسیارکهن دارد و در ایران پیشینه ی آن را متعلق به دوران تهمورث پیشدادی می دانند و کتابخانه ی دژ سارویه جی اصفهان را نیز به آن عهد نسبت می دهند. ابو معشر بلخی، ابن ندیم، و حمزه ی اصفهانی به آن اشاره کرده اند. برخی از شاهان هخامنشی نیز کتابخانه هایی ایجاد کردند و آرشیوهای پدید آوردند که مدارک آنها در تخت جمشید به دست آمده است. دوره ی اشکانیان و سپس ساسانیان نیز کتابخانه های بزرگ و معروفی داشته اند که بر اثر سوانح یا مصایب طبیعی یا سیاسی از میان رفته اند.

در دوران اسلامی، تأکید قرآن کریم و تکریم پیامبر اسلام (ص) از علم آموزی و تتبع بالاترین انگیزه در پدید آمدن آثار و در نتیجه ایجاد کتابخانه های متعدد و متنوع برای حفظ و نگهداری آنها یوده است. مساجد از نخستین نهادهای دینی بوده اند که در آنها کتابخانه شکل گرفته تا مورد استفاده ی علم آموزان از یک سو و عموم مردم از سوی دیگر قرارگیرد. در این نوع کتابخانه ها، علاوه بر قرآن مجید، متونی در حدیث، تفسیر، سیره، فقه، وکلام نیز وجود داشته است. اماکن مقدسی چون بقعه (مقبره، آرامگاه، مزار، مرقد) ها و خانقاه ها در مرحله ی بعد دارای کتابخانه شدند؛ و سپس مدارس دینی، که از قرن سوم هجری قمری پدید آمدند، به کتابخانه مجهزگردیدند. این نوع کتابخانه ها از لحاظ تعداد و تنوع بسیار چشمگیر بودند.

از آنجایی که داشتن کتابخانه و تماس با فضلا و اندیشمندان نوعی فخر محسوب می شد، از اوایل قرن چهارم به بعد، کتابخانه های اختصاصی رونق گرفت. این گونه کتابخانه ها

بیشتر متعلق به پادشاهان، شاهزادگان، امیران، وزیران و دولتمردان، علما، ادیبان، و دانشمندان بوده است.

کتابخانه های مدارس در ایران

از آنجایی که مساجد، علاوه بر کارکردهای دینی، سیاسی، اجتماعی، و فرهنگی، از نخستین مراکز آموزشی، بویژه در نخستین سده های اسلامی محسوب می شدند، پیشینه ی کتابخانه های آموزشگاهی را باید در مساجد جست و جو کرد. حلقه های درس، حتی پس از تشکیل مدارس، نیز در آنجا تشکیل می شد. کتابخانه های اولیه ی این گونه نهادهای اسلامی، بیش و پیش از آنکه برای استفاده ی عموم در نظر گرفته شود برای رفع نیازهای درسی و مطالعاتی طلاب و مدرسان بود. حلقه ی درس (به معنای آنکه طلاب روبه روی مدرس حلقه می زدند و به مباحث وی گوش می سپردند) سه رکن داشت، مدرس، طلاب، و کتابخانه که با نام های گوناگونی شناخته می شد. از جمله اینکه کتابخانه ی مسجد جامع عتیق شیراز که تاریخ بنای آن به ۲۶۵-۲۸۲، زمان عمرولیث صفاری، نسبت داده می شود "بیت المصاحف" نام داشت. پیوند تنگاتنگ مسجد به عنوان مرکزی آموزشی با کتابخانه، در واقع مؤید این مطلب است که مفهوم "مدرسه ی کتابخانه-مدار" ریشه در تاریخ آموزش در ایران دارد.

مسجد جامع صغیر که بنای آن را به صاحب بن عباد (۳۲۶-۳۸۵ ق) نسبت می دهند، دارای خانقاه، کتابخانه، مدرس، و مجلس ادبی بوده است. سایر مساجد جامع شهرها و ولایات نیز دارای کتابخانه های مشهور بوده اند.

مدارس دینی، به عنوان نهادهایی مستقل، از قرن سوم قمری پدید آمد و کتابخانه، در واقع، بخشی از تشکیلات و سازمان مدارس دینی محسوب می شد و در خدمت مدرسان و دانشجویان علوم دینی قرار داشت. از نخستین کتابخانه های مدارس اطلاعی در دست نیست، اما ظاهراً کهن ترین کتابخانه ی مدرسه، متعلق به مدرسه ی ابو حفص فقیه (۲۶۴ - ق) بوده که: در نیمه قرن سوم هجری در بخارا تأسیس شده است. در حدود ۳۳۰ ق. در نیشابور

به همت ابوالعباس محمدبن ایوب صبغی (۳۳۳ ق.) مدرسه ای بنا شد که دارالسنة نام داشت. این مدرسه کتابخانه ی معروف، معتبری داشت.

در قرن چهارم، مدارس متعدد و معتبری در خراسان وجود داشت که از جمله ی آنها مدرسه ی صابونی بود. در حملات ویرانگرانه ی غزها به نیشابور که در ۵۴۸ ق. و ۵۵۴ ق. روی داد، پنج کتابخانه در آتش سوخت و هفت کتابخانه غارت گردید که کتابخانه ی صابونی از آن جمله بود.

مدرسه ی ابن حبان (۳۵۳ ق.) در بُست سیستان نیز در همین قرن کتابخانه ی معتبری داشت. ابن حبان در دوره ی چهارده ساله آخر زندگی خود در بست (۳۳۰-۳۵۳ ق.)، خانه ی شخصی خویش را وقف مدرسه ای برای شاگردانش کرد که به صورت رایگان، یا با استفاده از کمک هزینه، در آن به تحصیل بپردازند و برای دانشجویان غریب و غیر محلی، اماکن مسکونی تدارک دید و تمامی کتاب های خود را- که بسیاری امکان دسترسی به آن را نداشتند- در کتابخانه ای وقف کرد که همه ی طالبان دانش و اهل تحقیق از آن استفاده و استنساخ کنند و به وصی خود نوشت که حق بیرون بردن کتاب از این کتابخانه را ندارند. مدرسه ی ملکشاهی اصفهان هم به دستور ملکشاه سلجوقی (۴۶۵-۴۸۵ ق.) برای حنفی ها و شافعی ها ساخته شد. این مدرسه، از مدارس معروف قرن های پنجم تا هفتم هجری بود و در قرن ششم، کتابخانه ی معتبری داشته که مرجع محققان و علاقه مندان بوده است.

نظامیه ی نیشابور در قرن های پنجم و ششم هجری، کتابخانه ای بسیار بزرگ داشت و ابوالقاسم انصاری نیشابوری (۵۱۱ - ۵۱۲ ق) به سبب زهد و دیانتی که داشت به سمت کتابدار آن انتخاب شد.

عبدالجلیل قزوینی (۵۰۵-۵۸۵ ق.)، متکلم معروف شیعی، در کتاب النقص خود به هشت مدرسه ی متعلق به شیعیان به نام های مدرسه بزرگ سید تاج الدین محمد کیسکی (گیلکی)، مدرسه ی شمس الاسلام حسکا (حکا) بابویه، مدرسه ی فقیه علی جاسبی، مدرسه ی خواجه عبدالجبار مفید که چهارصد طلبه در آن فقه و کلام می آموختند، مدرسه ی کوی فیروز، و

مدرسه ی امام رشید رازی که بیش از دویست طالب علم در آن به فراگیری دروس دینی مشغول بودند اشاره می کند که همه ی این مدارس دارای کتابخانه بودند. مدارس شرفیه، عزیزیه، صفویه، و مجدیه درکاشان متعلق به شیعیان بود که هرکدام کتابخانه ی معتبری داشت.

تعداد مدارس شیعیان در قرن ششم هجری، تا بدان اندازه بود که به نوشته ی عبدالجلیل قزوینی، "اگر به تحصیل و تعدید مدارس سادات مشغول شویم، در بلاد خراسان و حدود مازندران... و بلاد عراق، چون قم و کاشان و آبه که مدارس چند است، وکی بوده است، و اوقاف چند دارد، طومارات و کتب خواهد". اغلب این مدارس به نوشته ی اوکتابخانه داشته اند.

پس از حمله ی مغول به ایران در ۶۱۶ ق، بسیاری از مساجد و مدارس به همراه کتابخانه های آنها ویران و نابود گردید یا به آتش کشیده شد، که از جمله ی آنها کتابخانه ی مسعود بیگ در بخارا، کتابخانه ی مدرسه با عظمت ساوه، و کتابخانه های باشکوه و معتبر شهرهای بخارا، مرو، بلخ، نیشابور، غزنه، و ری را می توان نام برد.

از زمان سلطان محمود غزنوی به بعد، کتابخانه ها دستخوش تعصبات فرقه ای گردید و به آتش کشیده شد. در دوره ی سلجوقیان به بهانه مبارزه با فلسفه ی یونانی مآبی- که مترادف با کفر و زندیه انگاشته می شد- و نیز رافضی گری، کتابخانه های معتبری چون کتابخانه ی دارالعلم شاپور (سابور) بن اردشیر در بغداد به آتش کشیده شد.

در قرون هفتم، هشتم، و نهم هجری در یزد بیش از دیگر مناطق کشور مدرسه دایر بوده که مشخصات ۲۶ باب از آنها در تاریخ ضبط شده است که بسیاری از آنها دارای کتابخانه های مهم و معتبری بوده اند. از جمله ی آنها می توان به کتابخانه ی مدرسه ی صفویه در ۶۳۷ ق، کتابخانه ی مدرسه ی رکنیه در ۷۲۵ ق، که بانی آن سیدرکن الدین محمدحسین، سه هزار جلد کتاب بر آن وقف کرد، کتابخانه ی مدرسه ی کمالیه در ۷۲۵ ق، کتابخانه ی مدرسه ی صفائیه در ۷۰۵ ق، و کتابخانه ی مدرسه ی قطبیه در ۸۳۲ ق اشاره کرد.

در دوره ی تیموریان مدارس متعدد و معتبری در هرات ر دیگر شهرها ساخته شد که اغلب آنها کتابخانه های بزرگ و معروفی داشتند. مدرسه ی گوهرشاد بیگم که در ۸۲۸ ق. در مشهد بنا گردید، کتابخانه ی باشکوهی داشت که هنگام تجارز ازبکان به خراسان، در زمان صفویان تاراج شد. کتابخانه ی مدرسه ی دو در و کتابخانه ی مدرسه ی پریزاد نیز از دیگر کتابخانه های معروف و معتبر مشهد در قرن نهم هجری بودند. مدرسه ی شاهرخیه ی هرات کتابخانه ای عظیم داشت که ریاست مدرسه و کتابخانه را خواجه علاءالدین چشتی، عارف معروف، برعهده داشت و کتابخانه ی مدرسه ی غیاثیه ی هرات نیز اعتبار و شهرت تمام داشت. تعداد کتابخانه های مدارس هرات را در قرن نهم هجری بیش از ۳۰ باب نوشته اند که ریاست برخی از آنها را عرفا و علمای نامداری برعهده داشتند.

در سایر شهرها نیز مدرسی با کتابخانه های معتبر فعالیت داشتند که مدرسه ی نصیریه ی تبریز در قرن نهم، مدرسه ی مظفریه و کتابخانه ی مدرسه ی منصوریه ی شیراز از آن جمله اند. کتابخانه های مدارس خانیه و امیر ترخان در سمرقند نیز در اوایل قرن دهم هجری به داشتن منابع ارزشمند معروف بودند.

صفویان که در آغاز قرن دهم هجری به حکومت رسیدند، در ایجاد آرامش و امنیت در کشور- که لازمه ی رشد و ارتقای فرهنگ و هنر است- به جد کوشیدند. از جمله کتابخانه های معروف این دوره می توان موارد زیر را برشمرد: کتابخانه ی مدرسه ی ذوالفقار اصفهان در ۹۵۰ ق؛ کتابخانه ی مدرسه ی گنجعلی خان در کرمان در ۱۰۰۷ ق؛ کتابخانه ی مدرسه ی آقا کافور، کتابخانه ی مدرسه ی عباسی، و مدرسه ی سلیمانیه در اصفهان در قرن دهم؛ کتابخانه های مدارس فاضلیه، میرزا جعفر، و نواب در مشهد در قرن یازدهم؛ کتابخانه های مدارس شاه سلیمان، جده ی بزرگ و جده ی کوچک، اسفندیار بیگ میرشکار، شیخ نجیب، و خالصیه در اصفهان؛ مدرسه ی ساوجبلاغ (مهاباد)؛ غازی در قزوین، فیضیه در قم در قرن یازدهم و نیز کتابخانه های مدارس مریم بیگم، حکیمیه ی نیم آورد، مدرسه ی چهارباغ، و مؤمنیه در قم؛ و قلی بیگ در کرمان در نیمه ی اول قرن دوازدهم.

پس از حمله ی افغان ها به ایران در ۱۱۳۵ ق.، تا حدود یکصد سال، درران فترت سیاسی و نا امنی و هرج و مرج برکشور غلبه داشت؛ لذا پادشاهان و امرای محلی فرصت و یا علاقه ای به ایجاد مدرسه نداشتند. در این زمان، به ویژه پس از حمله ی افغان ها، بسیاری از کتابخانه های مدارس غارت یا ویران شد و یا در آتش سوخت که از جمله ی آنها کتابخانه های مدارس آقا کمال خازن، ملاعبدالله، اسفندیار بیگ میرشکار، و چهارباغ در اصفهان بود.

با روی کار آمدن قاجاریان در اوایل قرن سیزدهم هجری، آرامش و امنیت نسبی در کشور پدید آمد. از کتابخانه های مدارس معروف قرن سیزدهم می توان به کتابخانه های مدارس ایلچی، پاقلعه، سید، و صدر در اصفهان؛ کتابخانه های مدارس دارالشفاء، دانگی، شاهزاده، ظهیرالدوله، شیخ عبدالحسین، دروازه دولت، صدر، سپهسالار و فخری (مروی) در تهران؛ کتابخانه های مدارس آقا و سلطانی درکاشان؛ کتابخانه های مدارس ابراهیمیه و شهاب الملک در کرمان؛ و کتابخانه ی مدرسه ی آستانه ی سید جلال الدین اشرف در گیلان اشاره کرد.

از کتابخانه های مدارس معروف نیمه ی اول قرن چهاردهم نیز می توان از کتابخانه های مدارس شاهزاده ، اقصی، دانگی، و کاظمیه در تهران؛ و دامغانی و زنگنه در همدان نام برد. به دنبال آشنایی ایرانیان با نظام ها و نهادهای جدید غربی، مدارس عالی و ابتدایی جدیدی در کنار مدارس دینی- که به امر آموزش علوم و معارف دینی اشتغال داشتند- تأسیس شد.

ظاهراً نخستین کتابخانه ی آموزشگاهی کشور، مطابق نظام جدید آموزشی، کتابخانه ی مدرسه ی لقمانیه بود که در ۱۳۱۷ ق. افتتاح گردید. مجموعه ی این کتابخانه علاوه بر کتاب، شامل نقشه، کره ی جغرافیایی، روزنامه، و پرده ی مصور نیز بود. علاوه بر دانش آموزان مدرسه، دیگران نیز می توانستند، طبق ضوابطی، از منابع کتابخانه استفاده کنند و در صورتی که کتاب مورد نظر در کتابخانه موجود نبود، از مسئولان کتابخانه بخواهند تا از خارج وارد کنند.

پس از مشروطیت، "قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه" در ۲۸ شعبان ۱۳۲۸ ق. به تصویب رسید که بر اساس ماده ی پنجم این قانون، تشکیل کتابخانه و مجموعه های علمی و تاریخی در مدارس، از جمله ی وظایف اداره ی معارف بود. از آن پس، کتابخانه هایی در مدارس تبریز، تهران، و دیگر شهرها ایجاد و بر تعداد آنها افزوده شد. از سال ۱۳۳۱، اداره ی نگارش وزارت آموزش و پرورش، اقدام به خرید کتاب های مناسب نوجوانان، برای ارسال به کتابخانه های دبیرستان ها کرد. تا سال ۱۳۳۳، وزارت آموزش و پرورش تعداد ۹۳ باب کتابخانه ر قرائت خانه در مدارس کشور تأسیس کرد؛ که این تعداد تا پایان نیمه ی اول ۱۳۷۸، در مجموع، ۱۹,۳۹۲ باب بوده و بیش از ۲۱,۵۰۰ .۰۰۰ جلد کتاب داشته اند.

کتابخانه های مدارس در جهان

پیشینه ی کتابخانه های آموزشگاهی در غرب به اواسط قرن نوزدهم یا اوایل قرن بیستم در کشورهایی چون کانادا، ژاپن، کشورهای شمال اروپا، انگستان، و ایالات متحده باز می گردد. اهداف نخستین کتابخانه های آموزشگاهی فراهم آوردن مواد کمک آموزشی برای پشتیبانی از آموزش رسمی و ترغیب کتابخوانی و کسب لذت از متون ادبی بوده است. این کتابخانه ها اغلب به صورت منفرد و در ارتباط با دانش آموزان علاقه مند فعالیت داشته اند. در واقع، گسترش سازمان یافته ی کتابخانه های آموزشگاهی از نیمه ی دوم قرن بیستم آغاز گردید. در ایالات متحده، توسعه ی کتابخانه های آموزشگاهی نخست در اواخر قرن نوزدهم آغاز شد. رشد مداوم کتابخانه های دبیرستانی از نخستین حرکت هایی بود که در ۱۸۹۵ صورت گرفت، لیکن کتابخانه های دوره ی ابتدایی خیلی دیرتر پدید آمد و، در واقع، پس از جنگ جهانی دوم هویت یافت.

گسترش همه جانبه و سازماندار کتابخانه های آموزشی در بسیاری از کشورها پس از جنگ جهانی دوم رخ داد؛ دوره ای از رشد و رونق اقتصادی که در آن، به دلیل رشد جمعیت، تعداد مدارس افزایش یافت. در آسیا و آفریقا نیز کسب استقلال بسیاری از کشورها سبب گسترش آموزش شد و این گسترش خود توسعه ی کتابخانه های آموزشی در کشورهایی چون اردن، مالزی، نیجریه، و تانزانیا را اندکی پس از استقلال به دنبال آورد.

تقرباً در همه ی کشورها، کتابخانه های آموزشی نخست در دوره های متوسطه شکل گرفت و سپس به تدریج به مقاطع پایین تر تحصیلی راه یافت. اما شتاب رشد کتابخانه های دوره ی ابتدایی نسبت به دوره های متوسطه افزون تر شد. به طوری که طبق بررسی نهاد آموزش و پرورش ایالات متحده در سال ۱۹۹۲، میزان اشتغال کتابداران متخصص در دوره ی ابتدایی ۶۶ درصد و در دوره ی متوسطه ۳۰ درصد بوده است.

اما مهم ترین عامل در نیل به کامیابی هایی در این دوره مربوط به تحولات آموزشی بود که خود ناشی از فشار برای برقراری دموکراسی بیشتر، آموزش مبتنی بر ارزش های فرهنگی، اثرگذاری تغییرات سریع و رشد انفجارگونه ی دانش، و بصیرت های برخاسته از پژوهش های آموزشی بود. این عوامل سبب شد که تحولات بنیانی در اهداف آموزشی پدید آید و نهضت های آموزشی را حمایت کند.

کانون توجه نظام نوین آموزشی را دانش آموز، به عنوان عامل یادگیرنده، و فرایند یادگیری تشکیل می داد که در آن بر یادگیری خود مدار و آموزش فردی تأکید می شد. آموزش بر منابع- نه متنی واحد- استوار گردید و هدف آن فراهم آوردن مجموعه ای از منابع بود تا فراگیران گوناگون در موقعیت های متفاوت یادگیری از آنها بهره مند شوند. در چنین دنیای متحولی، تأکید بر چیرگی بر جنبه ای از دانش ها جای خود را به کسب مهارت اطلاع یابی برای همه ی عمر داد. زندگی مدرن نیز نیاز به تفکر خلاق را فزونی بخشید. آموزش جنبه ی کارکردی یافت که می بایست با نیازهای فردی و اجتماعی تنیده شده و هدف آن توسعه ی

جمعی باشد.

این تحولات سبب نگرش جدید به کتابخانه های آموزشگاهی گردید. در این نوع کتابخانه ها، انتظار می رفت که منابع متنوعی متناسب با نیازهای متفاوت دانش آموزان وجود داشته باشد. می بایست فرصت های یادگیری و منابع پشتیبان پژوهش و تتبع، ارتقاء مهارت های یادگیری، و تفکر خلاق را پدید آورد. حرکت به سمت آموزش دانش آموز- محور و منبع- مدار سبب گردید که کتابخانه ی آموزشگاهی به مرکز فرایند آموزشی تبدیل گردد.

وضع موجود کتابخانه های آموزشگاهی

کتابخانه های مدارس در ایران

پیشینه ی درخشان کتابخانه های مدرسه ای و آموزشی در ایران هرگز در دوره های بعد تکرار نشد. با وجود افزایش چشمگیر مدارس جدید و گسترش نظام نوین آموزشی در مقاطع مختلف تحصیلی و تحولات پیاپی در تعریف مقاطع مختلف و تغییر عملکردها و اهداف دوره ها و حتی نامگذاری های متفاوت این مقاطع، کتابخانه ی آموزشگاهی جایگاه واقعی خود را در نظام آموزشی باز نیافته است. در دوره ی پهلوی، به ویژه پهلوی دوم، پست سازمانی کتابدار در مسئولیت های مدارس بارها دستخوش تحول گردید؛ گاه لغو می گردید و گاه تثبیت می شد. حتی اگر این پست اشغال هم می شد از صاحب آن پست برای تدریس در کلاس استفاده می کردند. آمارهایی که حاکی از وجود کتابخانه ی آموزشگاهی بود هرگز قادر نبود کیفیت و چگونگی فعالیت و خدمات این نوع کتابخانه ها را منعکس سازد یا محل استقرار و چگونگی دستیابی به منابع آنها را بیان کند.

پس از انقلاب اسلامی در ایران و در دوره ی جمهوری اسلامی ایران نیز وضع کتابخانه های مدارس تغییر چندانی نیافت. جابه جایی های مکرر مسئولیت نظارت و هماهنگی این کتابخانه ها، نظام های ارزش گذاری دانسته های دانش آموزان در آزمون های داخلی، نهایی، و حتی آزمون های ورودی به مراکز آموزش عالی که چیزی فراتر از اشراف و تسلط بر متون درسی را نمی طلبید، گرایش معلمان و مدیریت مدارس به اتمام سرفصل های درسی مندرج در درسنامه ها به عنوان توفیق در عملکرد آموزشی، و دلایل متعدد دیگر سبب شد که کتابخانه ی آموزشگاهی هنوز هم نتواند جایی را در نظام آموزشی به خود اختصاص دهد.

تحقیقی که در سال ۱۳۷۳ در مورد کتابخانه های آموزشگاهی ایران صورت گرفته حاکی است که تنها ۱۳ درصد مدارس دوره ی راهنمایی دارای مکان مستقلی برای کتابخانه بوده اند، و میانگین تعداد عناوین موجود در کتابخانه های دوره ی راهنمایی ۴۵۶ و بودجه ی سالانه ی کتابخانه های این مدارس ۶۰۶۸ ریال بوده است.

آخرین اطلاعات دفتر طرح و برنامه ی وزارت آموزش و پرورش که متعلق به سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ است تصویر خوشنود کننده ای از کتابخانه های آموزشگاهی کشور ترسیم نمی کند. برای ۱۳۸,۵۳۹ باب مدرسه در مقاطع ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیش دانشگاهی، و آموزش بزرگسالان با ۱۷,۱۳۴,۸۰۹ دانش آموز کلاً ۳۸,۵۸۲ کتابخانه با ۴۴,۴۷۹,۳۶۰ جلد کتاب وجود دارد. طبعاً کیفیت کتابخانه در اینگونه آمارها انعکاس نمی یابد، اما اندکی توجه به همین اطلاعات کمی نیز برای داوری درباره ی وضع موجود کتابخانه های آموزشگاهی- حداقل از لحاظ سرانه ی دستیابی دانش آموزان به متون و منابعی ورای کتاب های درسی- کفایت می کند.

البته توزیع کتابخانه ها و موجودی آنها در مقاطع مختلف تحصیلی متفاوت است. بر اساس همین آمارها، که به تفکیک مقاطع تحصیلی آمده است، و مقایسه ی آنها با یکدیگر، یافته های زیر حاصل می شود:

دوره ی ابتدایی

- به ازاء هر مدرسه ۰/۱۵ کتابخانه وجود دارد، یعنی ۸۵ درصد مدارس دوره ی ابتدایی فاقد کتابخانه اند.

- سهم هر کتابخانه ۶۵۸/۵ کتاب است.

- به ازاء هر دانش آموز ۰/۹۸ کتاب- یعنی کمتر از یک کتاب- در کتابخانه موجود است.

دوره ی راهنمایی

- سهم هر مدرسه، به طور متوسط، ۴۰٪ کتابخانه است، یعنی ۳۰ درصد مدارس راهنمایی فاقد کتابخانه اند.

- به ازاء هر کتابخانه ۱۱۰۲ کتاب وجود دارد.

- سهم هر دانش آموز ۲/۸ کتاب است.

دوره ی متوسطه و پیش دانشگاهی

- به ازاء هر مدرسه ۷۰٪ کتابخانه وجود دارد، یعنی ۳۰ درصد این مدارس فاقد کتابخانه اند.

- سهم هر کتابخانه به طور متوسط ۱,۵۴۳ کتاب است.

- به ازاء هر دانش آموز ۵/۶ کتاب وجود دارد.

وضعیت کتابخانه های آموزشگاهی در استان های مختلف کشور یکسان نیست؛ اما آنچه مورد اشاره قرار گرفت حاکی از آن است که تفاوت چندانی در اصل با یکدیگر ندارند، تنها سرانه ی آنها ممکن است اندکی تفاوت کند.

آنچه از یافته های فوق بر می آید نشان می دهد که هرچه از مقاطع بالاتر به مقاطع پایین تر تحصیلی حرکت کنیم وضع کتابخانه ها ناخوشایندتر است. و حال آنکه اگر بپذیریم عادت ها در سنین پایین تر اثر گذارترند، تلاش برای آشنا کردن دانش آموزان با دانش افزایی باید از مقاطع پایین تر آغاز گردد.

به هر حال، مقایسه ی همین کیفیت ها با آنچه در استانداردهای سال ۱۹۶۵ انجمن کتابداران کتابخانه های آموزشگاهی آمده نشان می دهد که وضعیت کتابخانه های آموزشگاهی ایران از میزان توصیه شده ی چهل و سه سال پیش نیز بسیار پایین تر است (رجوع کنید به بخش استانداردهای همین کتاب)، و حتی در قیاس با وضع امروز کتابخانه های آموزشگاهی کشوری چون مالزی به ۰/۱ میانگین آماری آنها نیز دست نمی یابد.

برآورد برنامه ی اول توسعه ی اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۸-۱۳۷۲) آن بوده است که دانش آموزان را زیر پوشش مجلات و نشریات کمک آموزشی، خدمات کتابخانه ای، و بازدیدهای علمی قرار دهد. وضع موجود کتابخانه ها حاکی از ناکامی در تحقق برآوردهای برنامه ی توسعه ای است. در واقع، بدون تغییر اساسی در نگرش و سیاست های آموزشی، به تحقق فعالیت های مؤثر کتابخانه ای در مدارس نمی توان چندان امیدوار بود.

وضع موجود کتابخانه های مدارس در جهان

کشورهای مختلف در زمینه ی آموزش و پرورش و میزان دستیابی دانش آموزان به کتاب و سایر منابع اطلاعاتی فعالیت های گوناگونی انجام داده اند و حتی شاخص هایی برای ارزیابی سطح سواد نیروی انسانی وجود دارد که در کشورهای مختلف متفاوت است. در کشورهای پیشرفته، منابع انسانی متخصص به عنوان سرمایه ی جامعه تلقی می گردد. میزان این تخصص و تخمین آن، بر اساس تعداد رایانه های موجود یا خرید و فروش شده در یک برهه ی زمانی اندازه گیری می شود، و اگر فردی، با هر میزان تحصیلات، در تعامل با فن آوری نباشد جزو سرمایه ی آن کشور محسوب نمی گردد. یکی از شاخص های اتحادیه ی اروپا متوسط دسترسی تعداد دانش آموزان به رایانه به صورت پیوسته است. به طور مثال، در یونان به ازای هر ۶۰ دانش آموز، یک رایانه و در لوکزامبورگ به ازای هر سه دانش آموز یک رایانه وجود دارد. از شاخص های دیگر درصد مدارس است که به اینترنت دسترسی دارند. شاخص دیگر کتابخانه های فعالی است که با استفاده از شیوه های مختلف، دسترس پذیری به منابع مورد نیاز دانش آموزان را فراهم می آورند. شاخص دیگر کاربرد فن آوری اطلاعات در مدارس و چگونگی استفاده از آن در کسب اطلاعات است. هر یک از این شاخص ها برای ارزیابی معلمان مدارس نیز مورد استفاده قرار می گیرد. مطالعه ی کتابخانه های آموزشی در برخی

کشورها و آمارهای ارائه شده از سوی آنها تصویر روشن تری در این زمینه در اختیار می گذارد. آلبانی. در سال ۱۹۸۴ ۱ تعداد ۸۴۷ کتابخانه ی آموزشگاهی با مجموعه ای در حدود ۴,۲۶۸,۰۰۰ جلد در سراسر کشور (در شهر و حومه ی شهر) وجود داشت. این کتابخانه ها خدمات رایگان به معلمان و دانش آموزان ارائه می کنند و کتاب های داخلی و خارجی را به آنها امانت می دهند. مجموعه ی این کتابخانه ها با کمک دولت گردآوری شده و افزایش می یابد.

استرالیا. کمک های مالی دولت فدرال، که در دهه ی ۱۹۶۰ آغاز شده بود، سبب پیشرفت مداوم کتابخانه های آموزشگاهی دولتی و خصوصی گردید. این کمک ها در سال ۱۹۸۶ قطع شد و، در نتیجه، کتابخانه های آموزشگاهی دچار بحران اقتصادی شدند. تنها کمک مالی باقی مانده مربوط به طرح مشترک دولت ایالتی و دولت فدرال برای پایگاه اطلاعاتی، شرکت برنامه ریزی آموزشی است که سابقاً ای. اس. سی. آی. اس. خوانده می شد و مبنایی جهت برنامه ی ملی فهرست نویسی مشترک برای کتابخانه های آموزشگاهی است. در سال ۱۹۹۰، حداقل پنجاه میلیون جلد کتاب در بیش از ۱۰,۰۰۰ کتابخانه ی آموزشگاهی وجود داشته است. در حدود ۸۰ کتابخانه ی همیار در این کشور وجود دارد که بیشتر آنها را کتابخانه های عمومی تشکیل می دهند که در داخل مدارس مستقر شده اند و همگی در جنوب استرالیا قرار دارند.

ایالات متحده. بیش از ۷۵,۰۰۰ کتابخانه و مرکز رسانه ای در مدارس ابتدایی و متوسطه ی خصوصی و دولتی ایالات متحده وجود دارد. از هنگام جنگ جهانی دوم تا دهه ی ۱۹۹۰، تأسیس و گسترش این مراکز با استفاده از تدوین و ویرایش منظم استانداردهای تهیه شده توسط انجمن کتابداران آموزشگاهی امریکا و انجمن ارتباطات و فن آوری آموزشی، که به تأیید انجمن ملی آموزش و انجمن کتابداران امریکا رسیده، صورت گرفته است. دلایل گسترش کتابخانه ها و مراکز رسانه ای در ایالات متحده را می توان در تصویب قوانینی چون قانون آموزش دفاع ملی (۱۹۵۸)، قوانین مربوط به خدمات و ساختمان کتابخانه ها (۱۹۶۳، ۱۹۶۵)،

قانون آموزش ابتدایی و متوسطه (۱۹۶۵)، و قانون تحصیلات عالی (۱۹۶۵) جست و جو کرد.

حمایت های مالی دولت فدرال، همراه با تدوین استانداردها توسط انجمن های تخصصی برای کتابخانه ها این امکان را فراهم کرده است که خدمات خود را در زمینه هایی چون مطالعه، مرجع شناسی، و آموزش بهبود بخشند و تهیه ی مواد کمک آموزشی برای مدارس را نیز به وظایف خود بیفزایند. در بسیاری موارد نیز در برنامه های آموزشی رایانه ای برای مدارس ابتدایی و متوسطه مشارکتی فعال دارند.

ایتالیا. بیشتر مدارس ایتالیا در کلیه ی سطوح، مجموعه هایی هستند که در دسترس دانش آموزان و معلمان قرار دارد در حدود ۴۵۰۰ کتابخانه تعداد ۳۳ میلیون جلد کتاب دارند، البته برخی از آنها فاقد فهرست هستند، بودجه ی مشخصی ندارند، دارای فضای کافی جهت انجام تحقیقات نیستند، و از کارکنان آموزش دیده بی بهره اند. در سال ۱۹۸۶، در استان امیلیاروماگنا فقط ۵۲ مدرسه از ۳۱۵ مدرسه دارای کتابخانه بوده و آن تعداد هم به جای کتابداران، توسط معلمان مدرسه اداره می شده اند. در سال ۱۹۸۹، پست سازمانی "هماهنگ کننده ی کتابخانه" به وجود آمد و به معلمانی اختصاص یافت که ضمن اداره ی کتابخانه های مدارس، درس کتابخانه های آموزشی را نیز تدریس می کردند. مهم ترین مشکل کتابخانه های آموزشی ایتالیا این بوده است که قانوناً به رسمیت شناخته نشده اند. مجموعه کتاب های کتابخانه های آموزشی این کشور در سال ۱۹۹۰ جمعاً ۵,۶۲۰,۰۰۰ جلد بوده است.

ایرلند. در دوره ی ابتدایی، ارائه ی خدمات به مدارس را کتابخانه های عمومی انجام می دهند. عموماً متخصصان این کتابخانه ها، با دانش آموزان برخورد مستقیم ندارند؛ بلکه معلمان را که مسئولیت مجموعه و تشکیلات کتابخانه را برعهده دارند راهنمایی می کنند. در شهر دوبلین از سوی کارکنان کتابخانه ها، دوره های آموزشی ویژه ای برای معلمان تشکیل می شود و دولت، به نسبت سرانه ی دبستان ها، به مسئولان محلی کمک های مالی می دهد.

در مقاطع بالاتر، که تخصیص بودجه ی دولتی میسر نیست، خدمات کتابخانه ای بستگی تام به ابتکارات مسئولان محلی دارد. این مسئولان دانش آموزان را تشویق می کنند که

از کتابخانه های عمومی محلی استفاده کنند؛ و بدین ترتیب، همکاری گسترده ای میان مدرسه و کتابخانه وجود دارد. مدارس بازدیدهای گروهی از کتابخانه ها را تدارک می بینند و کتابخانه ها نیز منابعی را برای طرح های ویژه تهیه می کنند. در دوبلین، تعدادی طرح داوطلبانه با شرکت کارکنان کتابخانه های عمومی در جهت ارائه ی خدمات تخصصی به مدارس انجام می گیرد که با همکاری محققان واحد توسعه ی تحصیلات دانشکده ی ترینیتی اجرا می گردد. کتابخانه های عمومی دوبلین در حال حاضر، به عنوان برنامه ی تحقیقات پشرفته، ارائه ی کامل خدمات به دو دبیرستان را برعهده دارند.

ایسلند. در سال ۹۷۳، مجلس قانونی را تصویب کرد که تا سال ۹۸۳ ۱ کلیه ی مدارس کشور مجهز به کتابخانه گردند. در حال حاضر، بیشتر مدارس پایتخت دارای کتابخانه هستند؛ و واحد مرکزی فعالیت های مربوط به فراهم آوری، فهرست نویسی، وسایر مراحل فنی کتابخانه را برعهده دارد. خارج از منطقه ی ریکیاویک، تنها تعداد اندکی کتابخانه ی آموزشگاهی در دوره ی ابتدایی وجود دارد که فاقد خدمات هستند. در برخی شهرهای کوچک فعالیت های کتابخانه ی عمومی و مدارس در هم ادغام شده است. بسیاری از مدارس متوسطه نیز دارای کتابخانه های پیشرفته و کتابداران متخصص هستند.

بحرین. وزارت آموزش و پرورش بحرین ۱۴۷ مدرسه ی ابتدایی، راهنمایی، و متوسطه (۶۹ مدرسه ی دخترانه و ۷۸ مدرسه ی پسرانه) را اداره می کند. تا اواخر دهه ی ۹۸۰، تعداد دانش آموزان ثبت نام شده حدود ۹۱،۰۰۰ نفر و تعداد کتاب های موجود در کتابخانه ها ۱۵۸۰۰۰ جلد بوده است. همچنین بحرین ۳۰ مدرسه ی خصوصی وابسته به سازمان ها و سفارتخانه های مختلف دارد. به منظور کسب اعتبار، هر یک از این مدارس باید کتابخانه ای داشته باشند. در میان مدارس دولتی، بهترین کتابخانه ها، کتابخانه های مدارس متوسطه

از ۱۰۰ نفر کارمند شاغل در کتابخانه ی مدارس دولتی، ۳۰ نفر دارای مدرک کارشناسی هستند که برخی تخصص کتابداری دارند. تعدادی از کتابخانه های مدارس ابتدایی دارای کارمندان پاره وقت هستند، اما همه ی مدارس متوسطه کتابدارانی آموزش دیده دارند. وزارت آموزش و پرورش بخشی را به فراهم آوری و پردازش متمرکز کتاب اختصاص داده است که مسئولیت توزیع کتاب در مدارس را نیز برعهده دارد. مدارس خصوصی نیز می توانند منابع مورد نیاز خود را از نهادهای ذیربط با استفاده از بودجه های خصوصی خریداری کنند.

در میان ۳۰ مدرسه ی خصوصی، مدرسه ی هندی با بیش از ۵۰۰۰ دانش آموز بزرگ ترین مدرسه است. کتابخانه ی این مدرسه دارای ۲ کتابدار آموزش دیده است و مجموعه ی آن شامل ۱۲,۰۰۰ جلد کتاب و ۱۲۰ عنوان نشریه ادواری است.

مدرسه ی امریکایی بحرین، به عنوان یکی از مؤسسات آموزشی خارج از کشور به شمار می رود و جایزه ی ریاست جمهوری امریکا را در سال ۱۹۸۵ دریافت کرد. کتابخانه ی این مدرسه با ۲۷,۰۰۰ جلد کتاب و ۱۶۰ عنوان نشریه، مرکز رسانه ای مجهزی محسوب می شود. مدرسه انگلیسی سنت کریستوفر دارای ۱۱۰۰۰ جلد کتاب است. مدرسه ی ابن خلدون و مدرسه ی البیان، کتابخانه های مناسب با کتابداران آموزش دیده دارند. سایر مدارس خصوصی به همراه کتابخانه هایشان عبارتند از: مدرسه ی پاکدلان، مدرسه ی پاکستانی ها، مدرسه ی اردو، مدرسه ی آسیایی، و مدرسه ی حبره.

مرکز فن آوری آموزشی (مرکز وسایل دیداری و شنیداری سابق) زیر نظر وزارت آموزش و پرورش جهت تهیه ی تجهیزات دیداری و شنیداری برای ا کتابخانه های مدارس دولتی، از سال ۱۹۸۳ تأسیس شد. با یاری این مرکز نقش کتابخانه های آموزشگاهی گسترش یافته و هم اکنون با عناوینی چون "مرکز منابع آموزشی" یا "مرکز رسانه های آموزشی" نامیده می شوند.

برونئی. در این کشور ۲۶ کتابخانه ی دبیرستانی و ۱۱۷ کتابخانه ی دوره ی ابتدایی

وجود دارد. در این کتابخانه ها افزون بر خدمات امانت منابع، خدمات مرجع نیز به دانش آموزان ارائه می شود. کتابداران این کتابخانه ها اغلب غیرحرفه ای اند. فقط دو کتابدار تعلیمات حرفه ای دیده اند.

اخیراً در فعالیت های توسعه، چندین کتابخانه ی مدرسه ی ابتدایی با فراهم آوردن خدمات چندرسانه ای و یکپارچه برای دانش آموزان، به مراکز منابع آموزشی تبدیل شده و فقط در ناحیه ی برونئی موآرا، چهار کتابخانه ی آموزشگاهی به این گونه خدمات می پردازند. اداره ی برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش مسئولیت مشاوره، برگزاری دوره های آموزش کارکنان، و فراهم آوری منابع را برعهده دارد.

در پایان سال ۱۹۷۷ (آخرین آمار این کشور در آمارنامه ی یونسکو، ۱۹۹۹) ۵۹,۰۰۰ جلد کتاب در کتابخانه های آموزشگاهی این کشور موجود بوده است.

بلغارستان. در بلغارستان هر مدرسه کتابخانه ای خاص خود دارد. بیش از ۳۵۰۰ کتابخانه ی آموزشگاهی دارای ۱۷,۳۰۰ ۰۰۰ جلد کتاب هستند که حدود سی درصد آن را کتاب های کودکان و نوجوانان تشکیل می دهد و حدود هشتاد درصد دانش آموزان کشور از کتابخانه های آموزشگاهی استفاده می کنند.

بنگلادش. خدمات کتابخانه ای به ۸,۹۰۰،۰۰۰ دانش آموز در ۴۴,۰۰۰ مدرسه ی ابتدایی و ۲,۶۰۰ ۰۰۰ نفر در ۹۰۰۰ دبیرستان ارائه می شود. بعضی از دبیرستان ها دارای تسهیلات کتابخانه ای هستند که معلمان به عنوان کتابدار به ارائه ی خدمات می پردازند. البته در دهه ی ۱۹۸۰، دولت برای تربیت کتابداران آموزشگاهی تلاش زیادی کرده است. مجموعه ی کتابخانه های مدارس دربردارنده ی ۵۰۰ تا ۵۰۰۰ جلد کتاب است. مرکز آموزش دیداری- شنیداری دانشکده ی تربیت معلم داکا دارای یک واحد سیار خدمات دیداری- شنیداری است

بوتان. برنامه ی نظام آموزش و پرورش همگانی از سال ۱۹۶۱ در بوتان آغاز گردید. قبل از این تاریخ، به جز صومعه های سنتی، امکاناتی برای آموزش ر پرورش نوین در کشور وجود نداشت. اما در حال حاضر، شبکه ی وسیعی از مدارس و سایر مراکز آموزشی در سراسر بوتان گسترده شده و میزان باسوادی در حدود ۲۲ درصد افزایش یافته است.

بوتسوانا. وزارت آموزش و پرورش نظارت بر برده ی بیش از ۱۵۰ دبیرستان و کتابخانه های آنها را برعهده دارد. برای اداره ی این کتابخانه ها، واحد کتابخانه های آموزشی کتابخانه ی ملی بوتسوانا با این وزارتخانه همکاری می کند.

به منظور توجیه مزایای وجود کتابخانه های مدارس برای حکومت های محلی، واحد کتابخانه های آموزشی درکتابخانه ی ملی بوتسوانا، ارائه ی خدمات و ارسال بسته های کتاب به بیش از ۱۵۰ دبستان را، که توسط مقامات محلی اداره می شود، در نظر گرفته است. این واحد، با خدمات گردآوری و فهرست نویسی متمرکز، برکتابخانه های تازه تأسیس مدارس نیز نظارت دارد. در این واحد، برای آموزش کارکنان از متخصصان کتابداری استفاده می شود. همچنین پس از جذب صحیح نیرو درکتابخانه ها، کتابخانه ی ملی بوتسوانا پیشنهادهایی را در مواقع ضروری ارائه می دهد.

تانزانیا. گروه کتابخانه های آموزشی این کشور، خدمات کتابخانه ای برای کتابخانه های آموزشگاهی را درکتابخانه ی ملی ارائه می کند. این خدمات عبارتند از: مشاوره جهت انتخاب کتاب، طراحی و برگزاری همایش های کتابداری و نشست های کتابخانه ها، و بازدیدها و نظارت بر عملکرد کتابخانه های آموزشگاهی و دیگر مراکز آموزشی. علاوه بر این، کتابخانه ی سیاری نیز خدمات کتابخانه ای را به مدارس ارائه می کند. این کتابخانه ی سیار عمدتاً به دبیرستان ها مراجعه کرده و کتاب های کمک آموزشی را در اختیار دانش آموزان این مقطع قرار می دهد.

تایلند. تایلند از سال ۱۹۶۵، کتابخانه های مدرسه ای را مورد توجه جدی قرار داده است. وزارت آموزش و پرورش بیش از ۴۵,۰۰۰ کتابخانه ی آموزشی را در سراسر تایلند اداره و کنترل می کند. این تعداد کتابخانه توسط ۹ نهاد و بخش دولتی اداره می شود که مهم ترین آنها عبارتند از: گروه آموزش عمومی، دفتر کمیسیون ملی آموزش ابتدایی، مؤسسه ی فن آوری راجمانگلا، گروه هنرهای زیبا، و کمیته ی توسعه و گسترش کتاب که با نظارت گروه توسعه ی فنی و واحدهای درسی به تولید منابع درسی و کمک درسی کمک می کند. بیشتر کتابخانه های آموزشی و دانشکده ای تایلند دارای کتابدار آموزش دیده هستند و بعضی از آنها حتی صلاحیت تدریس کتابداری را نیز دارند. انجمن کتابداران تایلند همه ساله به بهترین کتابداران کتابخانه های آموزشی و عمومی جایزه ای اعطا می کند. این امر، علاوه بر تشویق کتابداران، موجب بهبود استانداردهای کتابخانه ها و خدمات آنها می شود.

تایوان. در حدود ۹۹ درصد کودکان تایوانی که به سن مدرسه می رسند در مدارس ابتدایی به تحصیل اشتغال دارند. اکنون تعداد ۲,۴۴۴ کتابخانه ی آموزشی شامل ۳۴۵ کتابخانه ی دبیرستانی، ۵۶۶ کتابخانه ی دوره ی راهنمایی، و ۱۵۳۳ کتابخانه ی دبستانی در تایوان وجود دارد.

ژاپن. توسعه ی کتابخانه های آموزشی همراه با بازسازی نظام آموزشی ژاپن در اواخر دهه ی ۱۹۴۰ و اوایل دهه ی ۱۹۵۰ انجام گرفت. با اجباری شدن دوره ی شش ساله ی ابتدایی و سه ساله ی راهنمایی نیاز به کتابخانه های آموزشی افزایش یافت. به دنبال شکل گیری انجمن کتابخانه های آموزشی در سال ۱۹۵۰ و تصویب قانون کتابخانه های آموزشی، این کتابخانه ها گسترش یافتند. کتابخانه های آموزشی تحت نظارت شورای آموزش و پرورش شهرداری و مؤسسه ی تحقیقات آموزشی ایالتی فعالیت دارند. در آمار سال ۱۹۹۳، فضای کتابخانه های مدارس ابتدایی ۱۱۷/۹ مترمربع، دوره ی راهنمایی ۱۲۳/۷ مترمربع، و دبیرستانی ۳۰۰/۱ مترمربع بوده است. حد متوسط تعداد کتاب های کتابخانه های

۷۹۷۷ جلد، و دبیرستان ها ۲۱۴۰۲ جلد است.

روش رده بندی کتاب در این کتابخانه ها طبقه بندی دهدهی جهانی است. برگزاری مسابقات کتابخوانی، اجرای نمایش، تهیه ی فهرست کتاب ها، و کتابخوانی گروهی، از خدمات این کتابخانه هاست. از سال ۱۹۹۳ آموزش استفاده از کتابخانه برای دانش آموزان دبیرستانی اجباری شده است. این کتابخانه ها از رایانه نیز استفاده می کنند. کتابداران کتابخانه های آموزشی، علاوه بر گذراندن درس هایی از دوره های کتابداری دانشگاه، باید گواهینامه ی معلمی نیز داشته باشند.

سوئد. از سال ۱۹۹۷، تأسیس کتابخانه های آموزشی و عمومی در نواحی مختلف و مدرسه های سوئد الزامی گردیده است. به نیازهای کودکان و نوجوانان و سایر گروه ها توجه خاص شده است تا هرگروه بتواند از وسایل آموزشی متناسب با نیازهای اطلاعاتی خود برای بالا بردن سطح زبان و خواندن استفاده کند.

در سال ۱۹۹۷ دولت سوئد مبلغ بیست و پنج میلیون (۲۵,۰۰۰,۰۰۰) کرون سوئد به صورت مقرری به کتابخانه های عمومی و آموزشی اعطا کرد تا برای اشاعه ی ادبیات به کار برود. پنج میلیون (۵,۰۰۰ ۰۰۰) کرون سوئد نیز به صورت یکجا برای بالا بردن سطح خواندن کودکان و نوجوانان تخصیص یافت.

برای کودکان با نیازهای ویژه- مانند کودکان معلول- طرح کتابخانه ای با نام "طرح سیب" ارائه شده است. همچنین برای کودکانی که توانایی کافی برای خواندن و نوشتن ندارند کتاب های گویا و بریل و لمسی را در سال ۱۹۹۷ طراحی و تهیه کرده است.

فنلاند. نخستین کتابخانه های آموزشی در اواخر قرن ۱۹ تأسیس گردید. کتابخانه های عمومی و کتابخانه های مدارس در فنلاند یکی نیستند؛ ولی همکاری میان آنها به عنوان یک اصل پذیرفته شده است.

کتابخانه های عمومی فنلاند وظایف سنگینی در حیطه ی فرهنگی برعهده دارند. هر فنلاندی به طور متوسط ماهانه یک بار به کتابخانه می رود و در طول سال به طور متوسط

در هر بخش شهر، یک کتابخانه ی عمومی وجود دارد و در هر کتابخانه ی عمومی، فضایی اختصاصی برای کودکان در نظر گرفته شده است. ساختمان کتابخانه های عمومی به صورتی جذاب طراحی شده اند و دقت زیادی برای زیبایی ظاهری آن به کار رفته است. کتابخانه های عمومی از موقعیت ویژه ای در جامعه ی فنلاند برخوردارند و فعالیت آنها موجب افزایش تعداد استفاده کنندگان از کتابخانه شده است.

هدف از فعالیت کتابخانه ی آموزشی، آشنا کردن دانش آموزان با کتابخانه به عنوان محلی برای یافتن پاسخ به پرسش ها و نیازهای اطلاعاتی آنان است. هدف دیگر تقویت رشد فکری و کمک به استقلال و کسب مهارت در استفاده از کتابخانه است و برای نیل به این هدف، کتابدار منابع جالب و مفیدی برای آنها در کتابخانه فراهم می سازد و دانش آموزان را به استفاده از کتابخانه تشویق می کند.

از سال ۱۹۹۷، یکی از هدف های عمده ی کارکنان کتابخانه، ترویج ادبیات کودکان بوده است و بر همین اساس، کارکنان کتاب های کودکان را مطالعه کرده و کودکان را نیز به خواندن آنها تشویق می کنند.

کارکنان کتابخانه ضمن همکاری با مسئولان مدارس، راهنمایی های لازم را برای ترویج خواندن به زبان فنلاندی و زبان سوئدی ارائه می دهند.

دسترسی کودکان به اینترنت همزمان با بزرگسالان از سال ۱۹۹۳ آغاز شده است و اکنون تمام شعبه های کتابخانه دسترسی به اینترنت را فراهم کرده اند. اینترنت یدیده ای مهم و طبیعی در کار کتابخانه به شمار می رود. بیشتر خدمات کتابخانه ای بر روی شبکه قابل دسترسی است. بانک اطلاعات کتابشناختی کتابخانه از طریق شبکه ی اینترنت قابل جست و جو است و رابطی گرافیکی نیز دانش آموزان را در دسترسی به بانک اطلاعات کتابخانه با توجه به سطح توانایی آنها یاری می دهد؛ در نتیجه، دانش آموزان می توانند به سهولت به اطلاعات خاص خود بر روی شبکه ی جهانی که با هدف تقویت فعالیت های کتابخانه طراحی

نوشته های خود را از این طریق نشر دهند.

مالزی. کتابخانه های آموزشگاهی مالزی بخشی از زنجیره ی- نامه های آموزشی محسوب می شوند، و از این رو تقریباً کلیه ی مدارس این کشور دارای کتابخانه هستند. مدرسی که از سال ۱۹۸۹، تأسیس شده اند طبقه ی همکف ساختمان را به کتابخانه اختصاص داده اند. با این همه، در مجموع، تنها ۱/۵ درصد کتابخانه های مدارس به طور صحیح و اصولی شکل گرفته اند. در بیشتر مدارس، به ویژه در دوره ی متوسطه، به ازاء هر دانش آموز ۲۵ کتاب در کتابخانه موجود است، اما در بسیاری مدارس، خصوصاً مدارس دوره ی ابتدایی به سطح مطلوب خود دست نیافته اند. برگزاری دوره های کوتاه مدت برای کتابداران مدارس از جمله برنامه هایی است که پیوسته اجرا می شود. در برنامه های تربیت معلم، مسئله ی مدیریت منابع و آشنایی با فن آوری های نوین اجباری است. طرح مدرسه ی هوشمند از سال ۱۹۹۹ آغاز شده و تا سال ۲۰۰۲، تعداد ۹۷ مدرسه را زیر پوشش گرفته است.

هدف و وظایف کتابخانه ی آموزشگاهی

هدف کتابخانه ی آموزشگاهی پشتیبانی فعالیت های آموزشی مدرسه است. این هدف از دو راه حاصل می گردد: الف) فراهم آوردن وسایلی که دانش آموزان بتوانند اطلاعات مورد نیاز خود را بیابند، و ب) تشویق آنان به عادت استفاده از کتاب به دو منظور یافتن اطلاعات و تأمین سرگرمی.

هرگاه کتابخانه ی آموزشگاهی برآن باشد که در خدمت اهداف آموزشی قرارگیرد باید به عنوان بخشی اساسی در فعالیت های مدرسه شناخته شود، و برنامه های درسی نیز باید به گونه ای طراحی گردد که کتابخانه نقشی مرکزی ایفا کند. کتابخانه نیز به نوبه خود به گونه ای سازمان می یابد که معلمان بتوانند بر پشتیبانی کتابخانه در یادگیری فراگیران تکیه کنند. مروری بر کلیات وظایف کتابخانه های مدرسه میزان اهمیت و درجه ی اعتبار آن را در توسعه ی فرهنگی جامعه بارزتر خواهد کرد. این وظایف را می توان چنین برشمرد:

- شرکت مؤثر در برنامه های آموزشی مدرسه و تهیه ی منابعی که مواد درسی را تکمیل کند و به آنها عمق ببخشد، و نیز همکاری در تنظیم برنامه های درسی یا همفکری در تجدید نظر آنها.

- کتابخانه ی آموزشگاهی به عنوان مرکز گردآوری و ساماندهی اطلاعات موظف است کتاب ها و دیگر منابع آموزشی مناسب را، در حد نیاز، برای بهره گیری دانش آموزان و معلمان و دیگر مراجعه کنندگان تهیه کند، و در دسترس بگذارد. هدف از تهیه ی این منابع عمق بخشیدن به مفاهیم مطرح شده در درسنامه ها و جبران کمبودهای آموزش دانش آموزان است. معلم می تواند در فرصت های مناسب، با بررسی و مطالعه ی مورد نیاز، افزون بر آمادگی

دانش آموز نیز در جهت رفع نیازهای اطلاعاتی خود و برآوردن توصیه های معلم، به مطالعه ی منابع کمک آموزشی بپردازد. این امر، افزون بر مباحث آموزشی و درسی، شرایط آغاز مطالعه ی مستقل را نیز برای دانش آموز فراهم می آورد. بنابراین، نخستین شرط روی آوردن دانش آموز به مطالعه و کتابخوانی مستقل و انفرادی، حتی به منظور مطالعه ی مباحث درسی، وجود کتابخانه ی آموزشگاهی با منابع مورد نیاز او است.

از سوی دیگر، همکاری در برنامه ریزی آموزشی مدرسه و ترویج فعالیت های پژوهشی در کلاس های درس موجب بروز توانایی دانش آموزان در جست و جو برای یافتن اطلاعات لازم و مفید، آشنایی با نوآوری های اطلاع رسانی، شناخت ابزارهای نوین پژوهش، و سرانجام ژرف اندیشی، یادگیری، و افزایش آگاهی می گردد.

- تهیه ی مجموعه ی مناسب از کتاب های خواندنی در زمینه های علوم و فنون مختلف با توجه به مفاد درس ها، استعدادهای ذهنی، علایق، و نیازهای خاص دانش آموزان مدرسه.
- همکاری با معلمان در ترغیب دانش آموزان به خواندن، ایجاد و پرورش ذوق مطالعه، و بالا بردن مهارت خواندن در آنها.

تحقیقات نشان داده است که آموزش زمانی از اثربخشی مورد انتظار برخوردار خواهد بود که دانش آموزان نقش فعالی در جریان یادگیری ایفا کنند. یادگیری افراد زمانی که می نشینند و صرفاً به مطالبی که برایشان گفته می شود گوش فرا می دهند به مراتب کمتر از زمانی است که خود شخصاً اطلاعات را می یابند. کتابخانه تنها زمانی نوعی مرکز یادگیری به شمار می آید که دانش آموز خود را در فرایند اطلاع یابی سهیم بداند. یکی از مهم ترین وظایف کتابدار آموزشگاهی سازماندهی کتابخانه به گونه ای است که این خدمات را مهیا سازد و دانش آموزان را آموزش دهد تا بتوانند از اینگونه خدمات به گونه ای مطلوب استفاده کنند.

تدارک چنین خدماتی از اهمیت معلمان در کلاس درس نمی کاهد، بلکه بر نقش آنان

در برنامه ریزی برای "دستیابی به دانش" تأکید می‌ورزد؛ همچنین موجب گسترش دامنه ی

دانش و تفکر دانش آموز می‌گردد.

از سوی دیگر، خواندن مهارتی است که با تمرین پرورش می‌یابد و اگر به کار گرفته نشود از میان می‌رود. دانش آموزانی که داستانی مهیج می‌خوانند، یا در می‌یابند که نفت از کجا به دست می‌آید، یا در جست‌وجوی قوانین یک بازی هستند، نیز ناخودآگاه مهارت خود را در خواندن پرورش می‌دهند. با فراهم آوردن کتاب‌های حاوی اطلاعات خلاق و سرگرم‌کننده و تشویق ایشان به خواندن این‌گونه کتاب‌ها، کتابخانه ی آموزشگاهی می‌تواند رسالت خود را در کمک به دانش‌آموزان برای افزایش مهارت و سهولت خواندن به ثمر برساند.

• آشنا کردن دانش‌آموزان به کار کتابخانه، پاسخگویی به پرسش‌ها و راهنمایی آنان در انتخاب کتاب و منابع مطلوب.

• همکاری نزدیک با کتابخانه‌های عمومی و آشنا کردن دانش‌آموزان با مجموعه و فعالیت آنها.

برخی کتابخانه‌های غیرآموزشگاهی مانند کتابخانه‌های عمومی، فرهنگسراهای شهرداری‌ها، کتابخانه‌های وابسته به کانون پرورش فکری کودکان و جوانان، از نظر هدف و بازدهی با کتابخانه‌های آموزشگاهی تا حدودی وجوه مشترک دارند. بنابراین، لازم است میان این کتابخانه‌ها و کتابخانه‌های آموزشگاهی، در زمینه‌های ممکن، همکاری‌های مداوم و صمیمانه پدید آید. مسئولان کتابخانه‌های آموزشگاهی، می‌توانند با برنامه‌ریزی‌های لازم، از مواد و تجهیزات کتابخانه‌های عمومی در اوقاتی که دایر هستند، برای بهره‌گیری دانش‌آموزان استفاده کنند.

• کمک به دانش‌آموزان به منظور تجربه ی زیباشناختی و ذوق هنری؛ اجرای فعالیت‌های جنبی (فوق برنامه) نظیر تشکیل جلسات قصه‌گویی، شعرخوانی، معرفی کتاب، تهیه ی روزنامه ی دیواری، و مانند آن می‌تواند در این راستا مفید باشد.

• ترغیب دانش‌آموزان به پژوهش و مطالعات شخصی

- ایجاد تجربه در دانش آموزان به منظور عادت به زندگی اجتماعی

نگاهی مجدد به نقش کتابخانه ی آموزشگاهی در قالب اهداف پیشرفته، مفاهیم خاصی را به ذهن متبادر می سازد که ضمن اهمیت ذاتی، خطیر بودن مسئولیت کتابدار کتابخانه را نیز به یاد می آورد:

- مسئولیت پذیری
- مشارکت و همکاری
- ژرف نگری
- هماهنگی
- کارگروهی
- هدایت و راهنمایی
- پاسخگویی
- ارتباطات
- اطلاع رسانی
- نوآوری
- یادگیری
- افزایش آگاهی
- انسان -مداری
- قانومندی
- برنامه ریزی
- مدیریت

هریک از مفاهیم فوق در قالب گونه ای از خدمات شکل می گیرد و دانش آموزان که

یادگیری با ابزارها و روش های اندیشیدن آشنا می شوند تا زمانی بتوانند به طور مستقل در مقام کشف و جست و جو برآیند. بدین ترتیب، دانش آموز از مرحله ی آموختن صوری و ظاهری فراتر رفته و در مسیر خلاقیت فکری قرار می گیرد؛ یعنی به حدی می رسد که دیگر جعبه ی محفوظات برای مطالبی محدود و معین نخواهد بود و آراء افراد را در بست نخواهد پذیرفت؛ بلکه قدرت داوری منطقی مبتنی بر بینش صحیح را کسب خواهد کرد و در جریان پژوهش به دید گاهی راهبردی دست خواهد یافت. این مرحله از اعتلای و ارتقای فکری و ذهنی دانش آموز بر اثر ارتباط نزدیک کتابخانه با آموزش حاصل می گردد. به طور مثال، برپایی نمایشگاه یا اجرای برنامه ی معرفی کتاب موجب باروری مفاهیم مسئولیت پذیری، مشارکت و همکاری، هماهنگی، کار گروهی، هدایت و راهنمایی، پاسخگویی، ارتباطات، اطلاع رسانی، نوآوری، یادگیری، افزایش آگاهی، انسان- مداری، قانومندی، برنامه ریزی، مدیریت در دانش آموزان می شود؛ و آشنایی با منابع مرجع سبب افزایش آگاهی، یادگیری، ژرف نگری، توان پاسخگویی و اطلاع رسانی دانش آموزان می گردد.

اهمیت کتابخانه ی آموزشگاهی

مدرسه ی بدون کتابخانه، مدرسه ای علیل است.

فرانسیس کیل

هرگاه هدف های آموزش و پرورش را انتقال دانش، القای تدریجی ارزش ها، پرورش مهارت ها، و رشد توانایی های ذهنی، جسمی، اجتماعی و هنری بدانیم نقش کتابخانه های مدارس نه به عنوان مکمل برنامه های آموزشی بلکه به عنوان ضرورتی اجتناب ناپذیر در امر تعلیم و تربیت اهمیت به سزایی خواهد یافت. دانش آموز در مدرسه می آموزد که بخواند ولی کتابخانه به او یاد می دهد که چگونه بخواند و چگونه به نیازهای آموزشی، تربیتی، و شخصی خود با استفاده از کتابخانه پاسخ گوید. کتابخانه ی مدرسه به جامعه ی مخاطب خود کمک می کند تا آموزش مداوم را دنبال کند و قدرت مطالعه ی صحیح و خودآموزی را به دست آورد. گفته ها و نوشته های بسیار در این چارچوب به عناصر آگاهی بخش و یاری رسان در رفع نارسایی های آموزشی و پرورشی اشاره داشته اند، اما عنصری که همگی بر آن اتفاق نظر دارند کتابخانه است. زیرا کتابخانه به گسترش افق فکری، ایجاد میدان وسیعی از رغبت های سرگرمی های متنوع با ارزش و مفید، فراهم ساختن امکانات رشد و پرورش ذوق هنری و حس زیباشناسی، تقویت و قدرت ارزیابی هنری، و همچنین تشویق دانش آموزان به فعالیت های اجتماعی و شرکت در کارهای دسته جمعی کمک می کند. در واقع، با کمک کتابخانه ی مدرسه توان بهتر خواندن، بیشتر خواندن، و برانگیختن ذوق مطالعه در کودکان و نوجوانان پایه گذاری می شود تا ضمن ایجاد عادت به مطالعه و آموزش روش درست خواندن، برای استفاده از سایر کتابخانه ها در مقاطع مختلف دوران زندگی آماده گردند. بدین ترتیب، کتابخانه ی مدرسه یکی از مهم ترین ابزارهای پایه برای ایجاد عادت به مطالعه در دوران کودکی و نوجوانی

برنامه آموزشی با کتابخانه است.

اهمیت کتابخانه ی آموزشگاهی جدا از اهمیت آموزش و پرورش یک جامعه که نقش ساختاری در تمام کشورهای پیشرفته، در حال رشد، و حتی عقب مانده دارد نیست. بر اساس ماده ی ۲۶ اعلامیه ی حقوق بشر (مصوب دسامبر ۱۹۴۸): هرکس حق دارد از آموزش و پرورش بهره مند شود. همچنین طبق اصل هفتم اعلامیه ی حقوق کودک (مصوب نوامبر ۱۹۵۹)، هدف تعلیم و تربیت باید رشد فکری کودک، پرورش استعداد، پرورش قوه ی قضاوت، پرورش حس مسئولیت اخلاقی و اجتماعی، و بار آوردن او به عنوان یکی از اعضای مفید جامعه تحت شرایط مساوی با دیگران باشد.

اصول سوم، بیستم، و سی ام قانون اساسی کشورمان نیز اهمیت آموزش و پرورش و حفظ حقوق انسانی از جمله حوزه ی فرهنگی جامعه ی تحت پوشش نظام جمهوری اسلامی ایران را مورد تأکید قرار داده است.

بنابر چنین تأکیدهایی است که نظام نوین و پیشرفته ی آموزش و پرورش برای تحقق راهبردهای خود به کتابخانه ی مدرسه به مثابه نوعی "مرکز فراگیری فعال" توجه داشته و آن را در مراحل مختلف برنامه ریزی آموزشی لحاظ کرده است.

اهمیت کتابخانه های مدارس را می توان از دو دیدگاه مورد توجه قرار داد: الف) از لحاظ ضرورت های جامعه ی اطلاعاتی، ب) از لحاظ الگوها سواد اطلاعاتی.

الف. ضرورت های جامعه ی اطلاعاتی

جهان در حال گذار از جامعه ی صنعتی به جامعه ی اطلاعاتی است و در این گذار طبعاً نظام های آموزشی نیز ملزم به تغییر و تحول اند. آنچه به طور کلی تا چند دهه ی اخیر در نظام های آموزشی ۱۹۰ کشور عضو یونسکو انجام می گرفته کم و بیش در جهت پاسخگویی به نیازهای جامعه ی صنعتی بوده است. برای آنکه بتوان نیازهای آموزشی را متناسب با نیازهای جامعه ی

سیاست ها و هدف های آموزشی که خود مستلزم باز اندیشی در بستر فلسفی آموزش و پرورش است و دیگری در سطح خرد (کلاس درس) با بازاندیشی و بازآفرینی فرایند یاددهی- یادگیری که خود مستلزم تغییر در طراحی تدریس، تربیت معلم، روش های یاددهی- یادگیری، و ارزیابی است. محور اصلی در این گذار تأکید بر یادگیری ژرف و اثربخش است.

حیطه های آموزشی شامل حوزه های شناختی، عاطفی، و حسی- حرکتی است که در طبقه بندی هدف های آموزشی از آنها استفاده می شود.

حیطه ی شناختی، دانش از سطح دریافت اطلاعات و دانش درباره ی قواعد و اصول آغاز می شود، و با درک و پاسخگویی یادگیری سطحی تحقق می یابد. ولی برای تحقق یادگیری عمیق باید به سطوح کاربرد تحلیل/ ترکیب و ارزیابی در حیطه ی شناختی دست یافت.

در نظام آموزش سنتی معمولاً دانش اصول و قواعد در کتاب نهفته است و معلم اشاعه دهنده آن از طریق تشکیل کلاس درس و به شیوه ی چهره به چهره است. در این شیوه، فرض بر آن است که معلم با تأکید بر تکرار و به یادسپاری، مطالب را به یاد گیرنده انتقال می دهد. در این فرایند، حتی اگر به درستی نیز انجام پذیرد، یادگیری سطحی صورت گرفته است. باید از این دو سطح به سوی کاربرد تحلیل، ترکیب و ارزیابی حرکت کرد. کاربرد تحلیل، ترکیب، و ارزیابی یعنی اینکه یاد گیرنده را ضمن آشنا کردن با نحوه ی به کارگرفتن مطالب فراگرفته به تفکر تحلیلی، تفکر انتقادی، و خلاقیت- که از طریق سطوح بالای شناختی به دست می آید- قادر سازد.

" دانش " را معمولاً به آشنایی، آگاهی، و درک تعبیر کرده اند که از طریق تحصیل یا تجربه به دست می آید. به بیان دیگر، دانش جزیی از زنجیره ای است که با "داده " و "اطلاعات" آغاز شده و با "حکمت " و "خرد " یا به تعبیری "بینش " و "خبرگی" پایان می یابد. داده ماده ای خام، نشانه ای گسسته، و رویدادی بی مفهوم است که با افزودن پنج ویژگی زمینه ، دسته بندی ، محاسبه ، اصلاح و فشردگی به اطلاعات تبدیل می شود. اطلاعات حقایقی با مفهوم است که به

این اطلاعات و حکمت دربرگیرنده ی مبادی و اصول، بصیرت، مفهوم، و الگوی آغازین برای فهم و به کارگیری دانش مناسب در جهت منظور خاص با زمینه ای معین است.

نخستین بار پولی در سال ۱۹۸۵ تقسیم بندی زیر را برای دانش ارائه کرد:

- "دانش عیان" دانشی است که در متون، پایگاه های دانش، و نظام های رایانه ای نگهداری می شود تا برای استفاده ی مجدد دیگران در زمان های بعد قابل دسترس و استفاده باشد. گاه از این دانش به "دانش رسمی" نیز تعبیر می شود.

- "دانش نهان"، دانشی است که توسط دانش ورز در طول یک دوره ی زمانی درونی شده و توسعه یافته است؛ به طوری که نمی توان آن را از این که چگونه فرد آن را به دست آورده و به کار می گیرد جدا نمود. گاه از آن با "دانش غیررسمی"، "دانش مجازی" و "دانش بالقوه" نیز یاد می شود. وظیفه ی پیوند دادن و یکپارچه کردن این دو نوع دانش برعهده ی مدیریت دانش است. در این بستر مدیریت دانش راهی است که سازمان ها دانش را ایجاد، تسخیر، طبقه بندی، اصلاح، تسهیم و منتشر می کنند تا نسبت به آنچه می دانند آگاهی پیدا کنند. به بیان دیگر، مدیریت دانش راهبرد ارائه ی دانش بجا به افراد مناسب در زمان مناسب است. در این صورت، ارتباطی مؤثر میان "آنها که می دانند" و "آنها که نیاز دارند بدانند" شکل می گیرد.

در این زمینه با دو رویکرد مواجهیم:

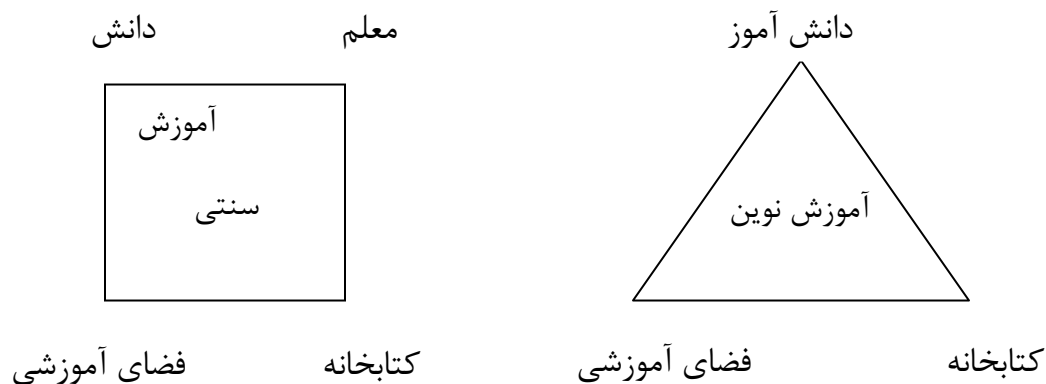
- رویکرد انسانگرانه و "جنبه ی اجتماعی" که در آن مدیریت دانش، روشی برای به دست آوردن، به اشتراک گذاشتن، و نگهداری منابع دانش است. در این دیدگاه، بر "اندیشه ورزان" تأکید می شود نه بر مدیریت انتزاعی دانش یا اطلاعات.

- "رویکرد فنی" که از این منظر، مدیریت دانش مفهوم توسعه یافته ی سیستم های مدیریت اطلاعات است و بر خلاف حالت قبل بر مدیریت انتزاعی اطلاعات و دانش و ارتباطات داخلی میان اشیاء اطلاعاتی تکیه دارد.

نگرش نوین بر تبدیل نگاه سازمانی‌گ "رئیس محور" (معلم) به "مشترک محور" (دانش آموز) استوار است، به طوری که هدف هر فعالیت ارزش آفرینی برای مشتریان باشد. در این رویکرد مشترک کسی است که مجموعه ی سازمان قادر است تا با ارزش هایی که می آفریند بر رفتار او تأثیر مطلوب بگذارد، و "ارزش" چیزی است که مشکل یا نیازی از مشتری را برطرف و برای او مطلوبیت ایجاد کند.

دانش آموز نظام آموزش سنتی در نظام صنعت محور، فردی فاقد خلاقیت و توان مدیریت اطلاعات و تولید دانش است. رویکرد سنتی به مقوله ی آموزش با ترسیم رابطه ی "دانا" و "نادان" در تعامل میان معلم و شاگرد وظیفه ی فراگیر را ذخیره ی اطلاعات و حفظ مطالب محدود و گزینش شده ای می داند که وی را در فرایند یادگیری منفعل و وابسته به معلم می سازد.

مفهوم یادگیری بر اساس مدیریت دانش، به ویژه با توجه به جنبه ی "مشتری محوری"، موجب برداشتن مرزهایی می شود که انواع دانش و راهبردهای مدیریت آن را از هم جدا می کند. با همین رویکرد است که وظیفه گرایی در نظام سنتی آموزشی- انتقال غیر خلاق متن های مشخص و ثابت در ساختاری کلیشه ای- جای خود را به فرایند گرایی در نظام نوین یادگیری (توجه به کل فرایند آموزش از حیث نتیجه ی نهایی و میزان تأثیر و انتقال دانش به دانش آموز) می دهد و "معلم محوری" به "دانش آموز محوری" تبدیل می شود. در این نظام نوین آموزشی چهار گوش "دانش آموز"، "معلم"، "محتوی"، و "محیط" آموزشی با ترکیب معلم و محتوا، یک رأس خود را از دست می دهد تا نه تنها وزن رأس سوم در الگوی سه ضلعی نوین آموزشی سنگین تر شود بلکه مفاهیم، ویژگی ها، و روابط آنها نیز برای تطابق با ساختار جدید، طراحی دوباره گردد. تصور زیر مدلی از محیط های آموزشی است که می کوشد، به صورت شفاف، عناصر یادگیری را منسجم سازد تا شکاف میان رأس های به هم پیوسته ی نظام آموزشی پیشین در رویکرد نوین نمایان نشود.



این محیط شامل سازماندهی فعالیت ها و فرایندهای جزئی یادگیری، تأمین منابع و محتوا به صورت کتابخانه، ابزارهای ارزیابی، و پی گیری فعالیت های دانش آموزان و... است.

معلم در این فضا، دچار تغییر نقش می گردد و به معلم فراگیر بدل می شود که دیگر نمی تواند در مقام منبع قدرت، که اطلاعات در انحصار او است، عمل کند؛ چون دانش آموزان به طور مستقیم به منابعی دست می یابند که از سیطره ی قدرت معلم بیرون است. از نتایج این امر، بالا رفتن سعی دانش متعارف دانش آموزان است که گاه با پیشی گرفتن از محتویات دوره های آموزشی، شکاف اطلاعاتی را پدید می آورند که برنامه ریزان با برآورد صحیح از دانش متعارف دانش آموزان، می توانند سطح محتوای دوره های آموزشی را با آنان هماهنگ سازند.

در این فرایند، کتابخانه ی آموزشگاهی نه مکمل برنامه ی آموزشی بلکه جزو برنامه ی آموزشی لحاظ می گردد.

بیانیه ی جوانان برای حضور مؤثر در جامعه ی اطلاعاتی نیز حکایت از تأکید جوانان بر ضرورت مشارکت جدی آنان در جامعه ی دانش محور و اطلاع محور است و مشخصاً در بند ۲ این بیانیه به "ظرفیت سازی نیروی انسانی جوان از طریق آگاهی بخشی، آموزش، و فرهنگسازی" اشاره کرده و می افزاید که "ظرفیت سازی باید در مدارس و دانشگاه ها به صورت جدی مورد توجه قرارگیرد. باید توجه داشت که سازمان ملل جوانی را سنین ۱۵ تا ۲۳ سال تعریف کرده است.

ب. الگوهای سواد اطلاعاتی

امروزه ارتقای سطح سواد ملی جزو یکی از مهم ترین اهداف فرهنگی همه ی کشورهای دنیاست. برنامه های متعددی در جهت افزایش تعداد باسوادان به اجرا در می آید و تلاش می شود تا، از این طریق، توانایی های بالقوه ی نیروی انسانی جامعه افزایش یابد و در جهت آرمان های ملی مورد استفاده قرار گیرد.

اصطلاح " سواد" اشاره به مفهومی چند وجهی دارد. این وجوه متناسب با جامعه ای که این اصطلاح در آن رواج دارد رنگ می گیرند؛ گاهی بارزتر و گاهی کم رنگ تر از سایر وجوه می شوند.

الزامی که جامعه همراه با ساختار اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن پدید می آورد، بسیاری را به این باور رسانده است که تعیین مرز دقیق میان مفاهیم سواد و بی سوادی امری ناممکن است، زیرا مرز مشخصی وجود ندارد که فرد با عبور از آن از وادی بی سوادی قدم به حریم امن سواد بگذارد.

در همین زمینه، هیل ریچ معتقد است که هر تعریفی که از مفهوم سواد ارائه می گردد. بخش اعظم سرمایه برای این گروه هزینه گردد. در همین جریان باید از همه ی جوانب و بسترهایی که در شکوفایی توانایی ها و مهارت های اطلاعاتی این گروه سنی نقش دارند استفاده کرد. کتابخانه های مدارس، مدیران مدارس، معلمان، تسهیلات آموزشی، وضعیت کلاس های درس، و نیز توجه به مقاطع مختلف آموزشی در کنار یکدیگر زنجیره ای معنادار را می سازند که در چارچوب برنامه های آموزشی می توانند به ارتقای سطح سواد اطلاعاتی کودکان و نوجوانان کمک کنند. در این عرصه است که توجه به ضرورت غنی سازی و بهبود وضعیت کتابخانه های مدارس بسیار ضروری به نظر می رسد. مفاهیم مربوط به فعالیت های کتابخانه ای بیش از هر چیز با مفهوم سواد اطلاعاتی ارتباط دارند و این ارتباط از جهات گوناگونی قابل تعبیر است: منابع کتابخانه ای و استفاده از آنها برای پاسخگویی به پرسش های دانش آموزان فرصت ارتقاء سواد

مرتبط کمک می کنند؛ تجهیز کتابخانه ها به ابزارهای روزآمد در بازیابی اطلاعات بر سرعت و دقت بازیابی اطلاعات می افزاید و دسترسی به منابع را تسهیل می کند.

پژوهش ها نشان می دهد که دانش آموزانی که فرایند پژوهش و منبع یابی را فرا گرفته اند، فراگیری خلاق تر و مستقل ترند. سواد اطلاعاتی راهبردها و مهارت هایی را فراهم می آورد که دانش آموز با استفاده از آنها:

- از نقش اطلاعات در حل مسائل آگاه می شود؛
- از مهارت های مورد لزوم برای بازیابی اطلاعات مناسب بهره مند می گردد؛
- تفاوت میان منابع بازیابی شده را تشخیص می دهد؛
- مهارت های تفکر انتقادی در مورد مدارک بازیابی شده را با استفاده از معیارهای مشخص به کار می بندد؛ و
- اطلاعات را آگاهانه انتخاب می کند.

این تنوع مهارت ها در حل مسائل اطلاعاتی انواع متفاوت فعالیت ها در مراحل مسئله شناسند. در نگاهی دیگر، بیان این اندیشه مبتنی بر آن است که مهارت های سواد اطلاعاتی پلی میان استفاده کنندگان و اطلاعات به شمار می آید. به سبب یافتن این نوع سواد، افراد باسواد اطلاعاتی قدرت جهت یابی را در قلمرو وسیع منابع اطلاعاتی موجود کسب می کنند. مجهز شدن به این گونه مهارت های سواد اطلاعاتی می تواند افراد را از دوره ابتدایی تا مطالعات دانشگاهی یاری دهد.

کتابخانه های آموزشی وظیفه دارند به دانش آموزان بیاموزند که چگونه بیاموزند. انجمن کتابدارالط امریکا در سال ۱۹۸۹ سواد اطلاعاتی را عبارت دانسته است از این که: فرد توانایی درک این مطلب را داشته باشد که چه موقع اطلاعات لازم است، اطلاعات مورد نیاز را چگونه باید یافت، چگونه باید آن را ارزشیابی کرد، و چگونه باید آن را به طور مؤثر مورد استفاده قرار داد.

در بحث از سواد اطلاعاتی، مهارت های ویژه اطلاع یابی را در ۹ گام خلاصه کرده اند:

۱. چه چیز مورد نیاز است؟ (صورت بندی و تحلیل نیاز)
 ۲. به کجا باید مراجعه کرد؟ (تشخیص منابع اطلاعاتی محتمل)
 ۳. چگونه باید اطلاعات را به دست آورد؟ (ردیابی و جایابی منابع خاص)
 ۴. از کدام منابع باید استفاده کرد؟ (بررسی، گزینش، یا رد منابع خاص)
 ۵. چگونه باید منابع را به کار برد؟ (بازبینی دقیق منابع)
 ۶. چه اطلاعاتی را باید اخذ کرد؟ (استخراج و ضبط اطلاعات)
 ۷. اطلاعات را چگونه باید ارزیابی کرد؟ (تفسیر، تحلیل، تجزیه، و ارزشیابی اطلاعات)
 ۸. چگونه باید اطلاعات را عرضه کرد؟ (ارائه، ارتباط، شکل دهی)
 ۹. میزان کامیابی تا چه پایه بوده است؟ (ارزشیابی نهایی)
- ارتقاء سواد اطلاعاتی در نوجوانان از آن جهت حائز اهمیت است که این گروه سنی آمادگی بیشتری برای کسب مهارت ها و آموزش های مختلف دارد. بنابراین، لازم است که در برنامه ریزی ها و سیاست گذاری ها توجه به این گروه سنی در اولویت قرارگیرد و باید همه ی درجات توسعه را مد نظر قرار دهد و به عنوان طیفی معنایی در نظر گرفته شود که فرد بر اساس الزامات اجتماعی و نیز ویژگی ها و تلاش های فردی می تواند به درجات متفاوت آن نائل گردد.
- طیف معنایی مفهوم سواد از بی سوادی مطلق، یعنی وضعیتی که فرد نمی تواند بخواند و بنویسد، آغاز می شود و در درجات بعدی به سواد عملکردی می رسد. در مرحله ی نخست، فرد تا حدودی توانایی خواندن و نوشتن دارد، اما این توانایی در حد برطرف کردن نیازهای روزمره اش نیست. طیف معنایی سواد پس از این مرحله، به سواد محدود می رسد که در این سطح، فرد می تواند تا حد برطرف کردن نیازهای روزمره اش بخواند و بنویسد؛ اما توانایی خواندن و نوشتن وی پاسخگوی نیازهای معنوی وی نیست. سواد مرحله ی بعدی طیف معنایی مفهوم سواد است. در این مرحله فرد می تواند برای نیازهای مادی و معنوی خویش پاسخ بیابد و توانایی درک آنچه را

طیف معنایی مفهوم سواد پس از گذار از این مرحله، به مرحله ی شناختی می رسد. در این مرحله فردی باسواد تلقی می شود که بتواند علاوه بر توانایی ارتباط با منابع اطلاعاتی، به جست و جو و جمع آوری اطلاعات مورد نیاز خویش نیز بپردازد.

کولتو بر این باور است که ادامه ی طیف معنایی مفهوم سواد، تا این مرحله، الزامی است که جامعه ی اطلاعاتی بر ما تحمیل کرده است و از نظر این نوع جامعه، فردی باسواد تلقی می شود که بتواند اطلاعات مورد نیاز خود را مکان یابی و تحلیل کند و از آنها در جهت حل مشکلات روزمره ی خود استفاده کند. بورچینال نیز اعتقاد دارد که با رسیدن طیف معنایی مفهوم سواد به این مرحله، مفهوم سواد به سواد اطلاعاتی تحول می یابد؛ گرچه چارچوب معنایی آن در همان قالب مفهوم سواد سنجیده می شود.

در مجموع، می توان گفت افراد با سواد اطلاعاتی آنهایی هستند که آموزش دیده اند که چگونه بیاموزند، زیرا می توانند نیاز اطلاعاتی خود را در مورد هر تصمیم گیری یا حل مختلف زندگی آموزشی دانش آموز را در برمی گیرد. این مهارت های کسب شده در سطوح ابتدایی، راهنمایی، و متوسطه به صورت گسترش یافته ای در محیط های شغلی یا دانشگاهی نیز تقویت می گردد.

گرچه سطح مهارت های آموزشی کسب شده ی دانش آموزان برحسب توانایی های فردی و محیط تحصیلی متفاوت است، لیکن الگوهایی را می توان در کتابخانه های آموزشگاهی به کار برد که اهداف زیر را دنبال کنند:

۱. درک این مطلب که فهرست کتابخانه راهنمایی برای مجموعه ی کتابخانه است؛
۲. درک اطلاعات ارائه شده در فهرست برگه های کتابخانه ای؛
۳. استفاده از فهرست برگه ها هم چون ابزاری برای انتخاب مقدماتی در خلال جست و جوی اطلاعات؛

۴. انتخاب نوع خاصی از منابع به سبب آگاهی از انواع اطلاعاتی که مشخصاً در آن نوع خاص از منابع وجود دارد؛

۵. ارزیابی منابع جاری؛

۶. به کارگیری عناوین موضوعی به منظور وسعت بخشیدن به گستره ی جست و جو؛

۷. تفکر عام به خاص، کل به جزء و باریک بینی هنگام تحقیق در یک موضوع؛

۸. استفاده از کلید واژه ها؛

۹. استفاده از نمادهای راهنما؛

۱۰. استفاده از نمایه های ادواری؛

۱۱. استفاده از پیوست های متون و منابع؛

۱۲. استفاده از اطلس؛

۱۳. استفاده از سالنامه؛

۱۴. استفاده از کتابشناسی؛

۱۵. استفاده از ارجاعات به منظور گسترش دامنه ی بازیابی اطلاعات؛

۱۶. استفاده از نظام های رده بندی؛

۱۷. استفاده از چکیده ها و خلاصه ها؛

۱۸. استفاده از بایگانی های آویخته؛

۱۹. استفاده از واژه نامه ها و آگاهی از کاربردهای آنها؛

۲۰. استفاده از دایرة المعارف ها به عنوان منابعی کل نگر و آغازگر.

برای تسهیل کار کتابدار در قادر ساختن دانش آموزان به دستیابی به این اهداف، الگوها را به

سه مقوله ی مرتبط مشخص تقسیم کرده اند: الف) ابزارهای کاوش، ب) مسیر کاوش، و ج) موضوع

های نمونه.

الف. ابزارهای کاوش. این بخش به دو قسمت یعنی منابع اطلاعاتی و منابع اطلاع یابی تقسیم می شود. منابع اطلاعاتی به زبان ساده شامل منابعی است که در آنها اطلاعات مورد نیاز یافت می شود. این منابع شامل واژه نامه ها، دایره المعارف ها، سالنامه ها، اطلس ها و بایگانی های آویخته می شوند. منابع اطلاع یابی منابعی هستند که دانش آموز را به منابع اطلاعاتی جهت اخذ اطلاعات دلخواه هدایت می کنند؛ مانند فهرست های کتابخانه ای، کتابشناسی ها، و نمایه های نشریات ادواری.

ب. مسیر کاوش. این بخش نقطه ی آغاز را برای یافتن انواع خاص اطلاعات پیشنهاد می کند. استفاده کننده برای مشخص کردن اطلاعات مورد نیاز، از میان فهرستی از پیش تعیین شده، فرا خوانده می شود. به طور مثال، دانش آموز را درگیر انتخاب موضوعی خاص کرده و او را مستقیماً به دایره المعارف یا منبع دیگری هدایت می کند.

ج. موضوع های نمونه. این موضوع ها می توانند کاربرد نمایه ها یا هر یک از منابع دیگر را به طور مشخص برای دانش آموز مشخص کنند. در این صورت، کتابدار می تواند کار را با گروهی از دانش آموزان انجام دهد یا مستقلاً به وسیله ی دانش آموز مورد استفاده قرار گیرد.

کتابخانه مدرسه: آزمایشگاه / کارگاه

کتابخانه ی مدرسه در مسئولیت آموزش چگونگی تفکر موثر، روشن، و خلاق به دانش آموز، با مدرسه شریک است. یادگیری چگونه آموختن مسئولیت کتابدار است و در این فرایند او، همچون معلم، فعالانه دانش آموزان را هدایت می کند تا اندیشه ها را بشناسند. به آنها می آموزد که چگونه این اندیشه ها را بیابند، آنها را تحلیل کنند، برگزینند، دسته بندی کنند، و به کشف الگوی ربط میان آنها بپردازند. کتابخانه ی مدرسه آزمایشگاه دانش سازی و شکل گیری معرفت دانش آموز است. جایی است که دانش آموز را ترغیب می کند تا در چارچوب نیازها، اهداف، و سودمندی کارکردهای آن، اندیشیدن را تجربه کند.

از نخستین سال های پدید آمدن کتابخانه ی مدرسه در مقاطع مختلف آموزش پیش از دانشگاه در دنیا، یکی از جایگاه هایی که برای آن قائل شده اند، آزمایشگاه یا کارگاه بوده است. برنامه های آموزشی جدید تحولاتی در وظایف معلم و دانش آموز به وجود آورده است. در نظام های جدید آموزشی، سعی بر آن است که دوره های تحصیلی را متناسب با شرایط دانش آموزان و نیازهای جامعه ی فردا تغییر دهند. امروزه، برای تبدیل دانش آموزان به خودآموزهای مبتکر به لزوم رشد استقلال و مسئولیت فردی در آنان پی برده اند. این مفهوم بنیادی فلسفه ی آموزش و پرورش سبب شده است که برای رسیدن به چنین اهدافی زمینه های آموزش فرد-محوری مورد توجه کامل قرار گیرد. آموزش فرد-محور، نگرش های یادگیری و روش های تدریس را نیز تحت تأثیر قرار داده است.

این مفهوم پایه ای، صرف نظر از آنکه آموزش به صورت چند پایه ای یا گروه بندی شده برحسب مواد درسی، در قالب نوبتی، یا مبتنی بر تهریک مساعی باشد، کودک را چون وجود منحصر به فردی که بر اساس توانایی خود تکامل یافته و مهارت های اجتماعی و فرهنگی را طبق ویژگی های فردی خود کسب می کند مورد توجه قرار می دهد. با توجه به همین امر است که کتابخانه ی مدرسه به نوعی آزمایشگاه فراگیری تعبیر می شود. اطلاق آزمایشگاه به کتابخانه ی مدرسه با دو رویکرد نسبتاً متفاوت صورت گرفته است:

۱. رویکرد نخست آن است که کتابخانه ماهیتاً آزمایشگاه است و حتی برخی متخصصان، از این دیدگاه، به اقتباس از کلمه ی laboratory به جای کلمه ی library (کتابخانه)، کلمه ی libratory را پیشنهاد کرده اند. از این نقطه نظر، کتابخانه نوعی آزمایشگاه است که مواد آن را منابع اطلاعاتی تشکیل می دهند، ابزارها و وسایل آن کتابشناسی ها، نمایه نامه ها، پایگاه های اطلاعاتی، و شبکه هایی از قبیل اینترنت است، و دستیاران آزمایشگاه نیز همان کتابداران هستند. در این رویکرد، هرکس به کتابخانه مراجعه می کند مسئله ای دارد که مایل است در جست و جوی راه های پاسخیابی یا حل آنا برآید، یا حدسی در ذهن دارد که مایل است آن را با استفاده از شواهد اطلاعاتی و آنچه پیشینیان بیان کرده اند بیازماید.

۲. در رویکرد دوم، برخی از انواع مواد کتابخانه را، به تناسب نوع رشته یا موضوع مورد جست و جو، مواد آزمایشگاهی می دانند. از قبیل نوارهای صوتی، نوارهای صوتی تصویری، کره های جغرافیایی، اسلایدها، و واقع نماها- یعنی آنچه شبیه عناصر یا پدیده های واقعی ساخته شده اند- مانند مدل اسکلت انسان از دیدگاه های مختلف (استخوان بندی، ماهیچه ها، اعصاب، و جز آن)، ماکت رشته کوه ها، ماکت رودها و دریاها، انواع مختلف سنگ ها، و موارد متعدد دیگر. از این دیدگاه، هر یک از این عناصر قادر است پاسخی به علاقه مندان موضوعی خاص بدهد. مدل اسکلت انسان برای دانش آموزی که علاقه مند به اطلاع از روابط اعضای بدن است، نوار صوتی برای دانش آموزی که در جست و جوی تلفظ صحیح کلمات انگلیسی است، انواع سنگها برای نوجوانی که

آلبوم در کتابخانه نگهداری می شود برای دانش آموزی که علاقه مند آگاهی نسبت به انواع برگ ها و رگبرگ های آنهاست، کتابخانه را تبدیل به آزمایشگاهی می کند که علاوه بر منابع و متون، عناصر واقعی یا شبه واقعی را نیز در اختیار می گذارد.

هم زمان با توجه به گسترش این برنامه ها، کتابخانه های موجود را می توان به آسانی به مرکز منابع تبدیل کرد. این مراکز، قلب برنامه های جدید به شمار می آیند. به علاوه، کارکنان کتابخانه به اعضای فعالی تبدیل می شوند که در روند تعلیم و تعلم سهم بسزایی خواهند داشت. از طریق کتابخانه می توان وسایل یادگیری متنوعی را تأمین کرد و احساس مسئولیت دانش آموزان را گسترش داد. همچنین کتابخانه به آنان کمک می کند که، در کارهای تحقیقی، به مهارت های تخصصی دست یابند و اندیشه ورزانی موشکاف باشند. در این صورت، کتابخانه علاوه بر کتاب، مواد دیگر و تجهیزات مناسب آنها را فراهم می آورد. همه ی این مواد و تجهیزات، به قصد استفاده ی دانش آموزان، به طور مستقل یا گروهی، جمع آوری می گرد د.

برخلاف اغلب کتابخانه های سنتی، کتابخانه های آموزشگاهی، یا مراکز مواد و رسانه های آموزشی امروز، عملاً برای استفاده ی دانش آموزان ایجاد می شود. سرعت و سهولت دستیابی به مواد و تجهیزات، آنان را به انجام مستقل تحقیق تشویق می کند و این مکان را فراهم می سازد که آزادانه و برحسب نیاز و توانایی خود از آنها بهره گیرند.

با حضور تجهیزات و مواد آموزشی در یک مرکز، می توان توجه و علاقه ی دانش آموز را به محض مشاهده پیگیری کرد. فرض کنیم مقداری تخم قورباغه و میکروسکوپی آماده گردد تا دانش آموزان از نزدیک با واقعیت های زیستی آشنا شوند. پس از مشاهده ی علمی، دانش آموزان علاقه مند می شوند از طریق نوار، عکس کتاب های علمی، کتاب های مرجع، و پرسش و پاسخ بیشتر مشاهدات عینی را عمق بخشند و آموزش عملی علوم صورت می گیرد. معلم و کتابدار به جای آنکه درباره ی هر موضوعی توضیح دهند می توانند واقعیات را بنمایانند؛ زیرا به قول مولانا:

معلم و کتابدار می کوشند موقعیتی در کلاس پدید آورند که دانش آموزان فعالانه در آن مشارکت جویند؛ زیرا با این کار میزان و کیفیت یادگیری افزایش می یابد. افزایشی یادگیری نیز خود به منزله ی انگیزشی قوی در جهت یادگیری معنی دارتر و مؤثرتر خواهد بود. بنابراین، اگر بخواهیم دانش آموزان افرادی خلاق و مبتکر بار آیند، باید "یادگیری با عمل" را باور کنیم. امروزه در نظام های آموزشی پیشرفته، سعی بر آن است که کتابخانه به صورت آزمایشگاه در آید. رسیدن به این هدف در صورتی امکان پذیر است که کار مدرسه صرفاً به تدریس تعدادی کتاب معین و برنامه های خاص برای یک گروه دانش آموز محدود نشود. این گونه نظام های آموزشی، یادگیری ماندگار را ضروری می دانند و، به همین دلیل، بر استفاده از رسانه های آموزشی تأکید می ورزند. رسانه میان معلم و دانش آموز ارتباط برقرار می کند. رسانه ی مناسب به ایجاد شرایط مطلوب برای یادگیری کمک می کند و سبب تقویت آن می گردد. کتاب، تخته سیاه، بریده ی جراید، روزنامه ها، تصاویر، نقشه ها، جداول، وسایل آزمایشگاهی، رایانه، و مانند آن از جمله رسانه های آموزشی هستند. انتخاب یک رسانه برای آموزش به نوع هدف های آموزشی، ویژگی های فراگیران (از نظر سن، میزان معلومات و پراکندگی آنان)، روش یا روش های تدریسی و همچنین امکانات عملی موجود بستگی دارد.

اصل انعطاف پذیری ویژگی بسیار بارزی است، مانند اهرمی سحرآمیز، هر مانعی را از سر راه برنامه های جدید برمی دارد. در آموزش جدید، از معلمان انتظار می رود که این قابلیت را در خود بیورانند و فعالیت و روش آنان نیز به طور وسیع در جهت هماهنگی با این برنامه ها هدایت شود، و دوره های ضمن خدمت به منظور بازآموزی آنان برقرار گردد.

کتابدار نیز می بایست خود را جزو برنامه ریزان چنین آزمایشگاهی بداند، فلسفه ی وجودی آن را بپذیرد، و قادر به اجرای وظایف خود به عنوان بخشی از برنامه باشد. ضروری است که کتابدار

به دانش آموزان آموخت. مدت ها کتابداران، مدرسان، و مسئولان گمان می کردند که معلمان باید تنها از مواد و فیلم ها و سایر مواد آموزشی گران قیمت که در کتابخانه جمع شده است بهره گیرند؛ در حالی که وسیله ای ساده گاه از لحاظ آموزشی تبدیل به ابزاری بسیار ارزشمند می شود. هنگام به کارگیری وسیله ای چند منظوره، مهارت فنی کتابدار مورد نیاز است. در گذشته، کتابدار تنها مسئول چند وسیله ی معدود بود؛ اما فن آوری نوین مسئولیت جدی تری طلب می کند. کتابدار امروز باید با نحوه ی کار انواع گوناگون از وسایل آشنا باشد، شرایط نگهداری صحیح آنها را بداند، نیاز به تعمیر را تشخیص دهد، از وسایل جدید در بازار اطلاع داشته باشد، و آنهایی را که با نیازهای مدرسه متناسب است انتخاب کند.

وظیفه ی کتابدار با توجه به مسئولیت جدیدی که در کتابخانه برعهده می گیرد چند برابر می شود؛ زیرا علاوه بر وظایف عادی و روزمره، مسئولیت هدایت دانش آموزان در پیشبرد امر تحقیق، تنظیم گزارش، آموزش کاربرد تجهیزات، سفارش منابع و مجموعه ای از سایر مسئولیت ها را نیز برعهده دارد.

حقیقت امر آن است که کتابخانه، از هر دیدگاهی که به آن بنگریم، نوعی آزمایشگاه تلقی می گردد. در دنیای علم، جویندگان دانش علمی هم نیاز دارند که پدیده ها و عناصر را به صورتی واقعی مشاهده و ارزیابی کنند، و هم با آراه پیشینیان درباره ی آنها وکشف ها و نوآوری های آنان بدان گونه که در منابع اطلاعاتی درج شده است آشنا گردند. تجربه ی علمی و تاریخ علم، هر دو جریان را برای کسب همه ی جانبه ی دانش علمی ضروری می داند.

رابطه ی کتابخانه ی مدرسه با عناصر آموزشی

کتابخانه ی آموزشگاهی عنصری مجرد و جدای از سایر عناصر آموزشی مدرسه نیست، بلکه با هر یک از این عناصر ارتباطی تنگاتنگ دارد، از آنها تأثیر می پذیرد و بر آنها اثر می گذارد. برخی از این عناصر جزو ارکان آموزشی مدرسه هستند و کتابخانه باید رابطه ی خود را با یکایک آنها بشناسد و به عنوان عنصری از عناصر یک سیستم با آنها در تعامل قرارگیرد.

رابطه ی کتابخانه با دانش آموزان

در جامعه ی امروز ما سه نسل در کنار یکدیگر زندگی می کنند، نسل نسبتاً کهنسالی که بخش عمده ی زندگی خود را در فضایی متفاوت گذرانده و چه بسا امروز را در حسرت گذشته می گذرانند و بر برخی ارزش های از دست رفته افسوس می خورد. نسل دیگر که شاید بتوان آن را نسل "برزخی" خواند، در میانه ی دو فضای پیشین و امروزی حیاتی دوگانه دارد. از یک سو با نسل اول همدردی می کند و از سوی دیگر می کوشد خود را در فضای نسل سوم قرار دهد. اما نسل سوم نسلی است در فضایی متفاوت، با رسانه های ارتباطی کاملاً نو و نا آشنا- یاکم آشنا- برای نسل های پیشین، با ارزش ها و آرمان هایی از نوعی دیگر و انتظاراتی که درک آن برای دو نسل قبل، به تناسب دوری یا نزدیکی شان از این نسل متفاوت است.

کاربران نهایی نظام آموزشی همین نسل سوم هستند ولی سیاستگذاران، برنامه ریزان، مدیران، و حتی بخش عمده ای از معلمان متعلق به نسل های اول و دومند.

هرگاه قرار باشد میان این دو جناح آموزشی تعاطی و تعاملی روی دهد، دو نکته ی بسیار مهم را باید مد نظر داشت:

نخست آنکه نسل اول و دوم که قرار است خط مشی و راهبرد آموزش را برای نسل سوم طراحی و تدوین کند باید به فضایی که نسل سوم در آن زیست می کند کاملاً آشنا باشد، آن را درک کند، و واقعیتی بداند که گریزی از آن نیست. سیاست ها و برنامه ها باید در جهت هدایت افراد و پیشگیری از لغزش ها باشد نه تحمیل ارزش های نسل های پیشین به نسلی که به گونه ای دیگر می اندیشد و احساس می کند.

دیگر آنکه، نسل سوم در سیاستگذاری ها و برنامه ریزی های آموزشی متعلق به خود مشارکت جوید. خواست های خود را در میان بگذارد و راهبردها و برنامه ها را در جهت رفع انتظارات معقول خود سوق دهد. خوشبختانه تجربه ی کوچکی از این نوع با هویت "شهردار مدرسه" سابقه ای چند ساله دارد که ضعف ها و قوت های آن می تواند تجربه آموز عرصه های آموزشی برای مشارکت دانش آموزان باشد.

این همه، زمانی میسر می گردد که محوریت دانش آموز را در نظام آموزشی بپذیریم. زیرا تنها در چنین نظامی است که دانش آموز اجازه خواهد یافت به عنوان یکی از ارکان آموزشی اظهارنظر کند و انتظار داشته باشد که اظهارنظر او به جد گرفته شود؛ یعنی مورد ارزیابی قرار گیرد و نهایتاً رد شود یا پذیرفته گردد و دانش آموز نیز از دلایل رد یا قبول آن آگاه شود.

دانش آموزی که درکانون توجه آموزش قرار می گیرد باید شایستگی چنین جایگاهی را داشته باشد. لازم است بسیار بیشتر از محتویات درسنامه ها بداند یا دست کم مجال یابد که محتوای درسنامه ها را با شواهد و مدارکی ورای کتاب درسی بسنجد. دانش آموز "درسنامه خوان" (که با عنوان "درسخوان" می شناسیم) مشارکت یا عدم مشارکتش در فرایند نظام آموزشی چندان مؤثر نیست، زیرا خود چیزی جز "حافظ" محتوای درسنامه ها نخواهد بود. و حال آنکه نظام آموزشی "دانش آموز محور" در پی پرورش دانش اندوز منتقد است نه دانش آموزی که درسنامه را

می سپارد.

خلاقیت و نوآوری در دانش آموزان پس از حاصل آمدن ذهن نقاد مجال بروز می یابد؛ و کتابخانه ی مدرسه- هرگاه به درستی ایجاد شود و به طور مؤثر مورد استفاده قرارگیرد - شرایط حاصل آمدن ذهن نقاد و طبع خلاق و مبتکر را فراهم می سازد و در جهت رشد و پیشبرد خلاقیت ها تلاش می کند.

بنابراین، "مدرسه ی کتابخانه محور" به کاربرانی نیاز دارد که بدون استفاده از کتابخانه نتوانند چیزی را به معنای واقعی بیاموزند. باید نظام آموزشی و کلیه ی کسانی که در شکل گیری این نظام مشارکت دارند نقدپذیر باشند، یعنی ذهن نقاد را در دانش آموز پرورش دهند و بدین ترتیب مجال رشد خلاقیت ها را فراهم آورند، آن گاه کتابخانه شرایط رشد و ارتقاء ذهنی را برای آنان مهیا سازد.

رابطه ی کتابخانه با معلمان

معلم نیک می داند که "عالم" به همه ی امور نیست. عالم کسی است که می داند و معلم کسی است که چگونه دانستن را می آموزد. البته ممکن است بتوان این دو را با یکدیگر جمع کرد، همان گونه که در گذشته نیز شخصیت های نامداری داشته ایم که عالمی سرآمد بوده اند ولی لقب "معلم" نیز یافته اند. اما آنچه از معلمان انتظار می رود آن است که به دانش آموزان تفهیم کنند معلم نیز مانند خود آنان ممکن است بسیاری چیزها را نداند و برای دانستن آنها ناگزیر باشد سراغ منابع مناسب برود. هرگاه این نکته را دانش آموزان به عنوان یک "اصل" و نه یک "ضعف" بپذیرند، معلم خود را "همه چیز دان" نخواهد پنداشت، و این سبب می شود که از دو نوع لغزش پرهیز گردد:

۱. بیان جمله ی "نمی دانم" از سوی معلم برای دانش آموزان به آن معنا نخواهد بود که

خاص قشر و طبقه ای نیست. معلم و شاگرد هر دو ممکن است در چنین وضعیتی قرار گیرند.

۲. معلم هرگز نخواهد کوشید که برای پرهیز از به کار بردن جمله ی " نمی دانم"، پاسخ یا پاسخ هایی نادرست به پرسش های دانش آموز بدهد تا متهم به جهل نشود. ترس از بیان " نمی دانم" معلم را به ورطه ای خواهد افکند که ممکن است ناگزیر به دروغ گویی شود و هر دروغ خود دروغ دیگری را به دنبال آورد. معلم مجرب نیک می داند که هیچ چیز از ذهن دانش آموز زدوده نخواهد شد، حتی ممکن است ده سال بعد نیز دانش آموز تصادفا یا آگاهانه به پاسخ صحیح پرسش خود دست یابد و پاسخ نادرست و مغالطه آمیز معلم پیشین خود را به یاد آورد.

معلمان باید توانایی هدایت دانش آموزان را برای بهتر دیدن، بهتر خواندن، و بهتر اندوختن آنچه می خوانند و مشاهده می کنند داشته باشند. باید اجازه دهند که دانش آموزان نسبت به سخنان آنان نیز واکنش کنند و بدین ترتیب باب بررسی پژوهشگرانه را بگشایند و خود نیز در این فرایند پژوهش سهیم گردند. حل مسائل باید از طریق سنجش راه های گوناگون و در مسیری طبیعی و منطقی صورت گیرد، نه از موضع تحکم. مسیر منطقی به چنین بیانی خواهد انجامید:

"راه حل این است به این دلیل که شواهد چنین حکم می کنند نه به آن دلیل که من می گویم"

معلمی که این گونه بیندیشد و وظیفه ی اصلی خود را هدایتگری در جهت دانش اندوزی و پاسخیابی برای پرسش های متعدد و متنوع دانش آموزان بداند، هرگز خود را محصور در درسنامه نمی بیند، بلکه درسنامه را نیز مجموعه ای از طرح پرسش ها و ارائه ی برخی راه حل ها می نمایاند که می توان پرسش های دیگر و راه حل های دیگری را نیز آزمود. راه حل هایی که ممکن است از متن درسی برنخیزد، بلکه گستره ی وسیع تر مطالعاتی چنین فضایی را فراهم آورد.

هرگاه معلم خود را مسئول روشننگری مسیر معرفت اندوزی دانش آموز بداند، بی تردید یار و همکار کتابدار مدرسه خواهد بود. مسیری که برای دانش آموزان ترسیم می کند جز از کتابخانه نمی گذرد. حتی اگر قرار باشد تجربه ای آزمایشگاهی را به همراه دانش آموزان به اجرا درآورد، باز برای

این اکتشاف ها و نوآوری ها دست یافته اند،

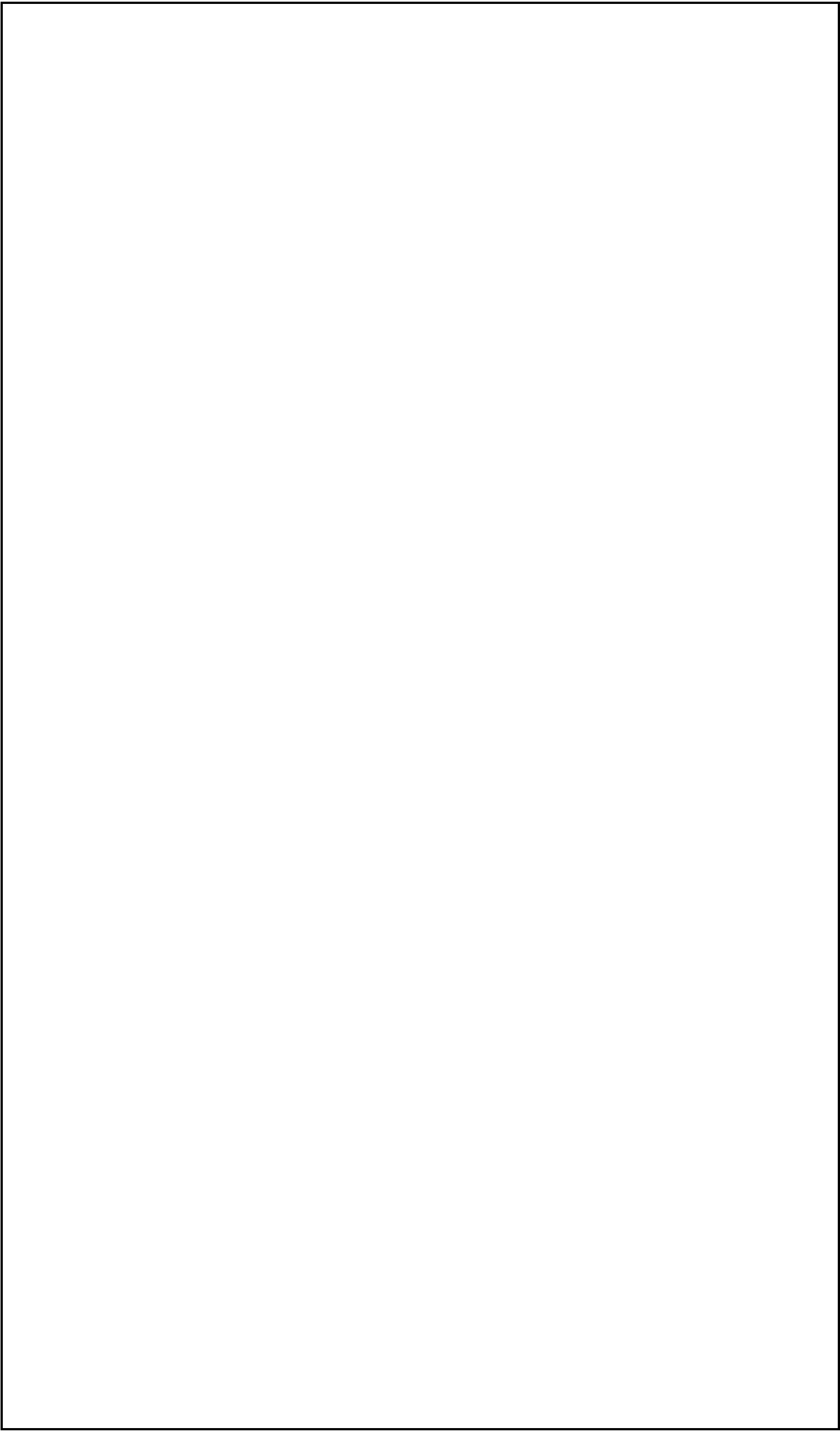
ناگزیر باید در منابع کتابخانه به جست وجو بپردازد.

رابطه ی کتابخانه با کتابداران

یکی از حلقه های اصلی زنجیره ی ارتباط علمی میان معلم و دانش آموز کتابخانه است و کتابدار تسهیل کننده ی فرایند چنین ارتباطی است. در ارتباط علمی میان معلم و دانش آموز - خواه از نوع گروهی باشد یا انفرادی - کتابدار راه ها و مسیرهای ناشناخته را برای دانش آموز باز می گشاید. با استفاده ای استعاری از قول عارفان، هرگاه نقش معلم "ارائه ی طریق" باشد، نقش کتابدار "ایصال الی المطلوب" است. یعنی معلم دانش آموز را برای یافتن پاسخ پرسش هایش به کتابخانه هدایت می کند، و کتابدار می کوشد میان دانش آموز و منابعی که پاسخ پرسش های وی را دربر دارد پیوند برقرار سازد. به همین دلیل، معلم و کتابدار دو نیروی متکی به یکدیگرند که متفقاً ارتباط علمی دانش آموز را تحقق می بخشند.

کتابدار گرچه خود، معلم- به معنایی که از آموزش رسمی مستفاد می شود- نیست، لیکن در تعلیم "چگونه آموختن" سهمی عمده دارد؛ و به همین اعتبار، می بایست از آنچه در برنامه های درسی می گذرد آگاه باشد، از جابه جایی ها، تحول محتواها، و تغییر سیاست های آموزشی غافل نماند و ییوسته درصدد باشد که در این چارچوب ها مواد و منابع مرتبط و مناسب را بیابد و در کتابخانه سامان دهد؛ این اقدام، از لحاظ زمانی، باید پیش از آنکه دانش آموزان برنامه های رسمی آموزشی خود را آغاز کنند اتفاق بیفتد، به گونه ای که با آغاز کلاس های درس، دانش آموزان بتوانند درصدد پاسخ یابی برای رفع نیازهای آموزشی خود برآیند.

کتابدار در روزآمدسازی اطلاعات و منابع، سامان دهی آنها برای دستیابی آسان، و فراهم آوردن فضای جذاب علمی و فرهنگی در کتابخانه ی مدرسه نقشی کلیدی دارد. اگر بپذیریم که همه ی تلاش هایی که در این راستا صورت می گیرد در جهت رفع نیازها علمی، آموزشی، و فرهنگی دانش آموزان است، تلاش برای مساعد سازی محیط کتابخانه به منظور رفع آن نیازها شرط اساسی



رابطه ی کتابخانه با مدیران

مدیر مدرسه، در واقع، شرایط پیوند سه عنصر اصلی آموزشی یعنی دانش آموز، معلم، و کتابخانه را فراهم می سازد. هرگاه مدیر مدرسه به پیوند منطقی این سه عنصر اعتقاد قلبی نداشته باشد و ایجاد شرایط پیوند سه گانه ی مورد اشاره را جدی نگیرد، امیدی به توفیق در این مسیر نخواهد بود. هر نظامی طبق قوانین سیبرنتیکی مایل و مساعد برای رفتن به سمت بی نظامی و آنتروپی است. مدیر مدرسه سکندار حفظ استمرار چرخه ی حیات نظام آموزشی است تا انضباط نظام حفظ گردد و بنا به میل طبیعی به سمت بی نظامی گرایش نیابد.

میل طبیعی در نظام آموزشی ممکن است این باشد که معلم تنها به انتقال محتوای درسنامه بسنده کند، دانش آموز خود را موظف و محدود به درسنامه بداند، و کتابدار تمایلی به مراجعات پیاپی دانش آموزان نداشته باشد. اما مدیریت مدرسه می بایست با سیاستگذاری و برنامه ریزی مستمر، پیوسته نگران گسستن پیوند سه گانه ی مورد اشاره باشد. باید فرض کند که هرگاه نظارت مدیریتی او بر جریان امور نباشد، ممکن است همه چیز از هم بگسلد و هر سه عنصر به سمت آسان طلبی و ساده خواهی میل کنند. بدیهی است که برنامه ریزی صحیح و نظارت مستمر به تدریج فرایند تعریف شده ی ارتباطی را برای عناصر سه گانه تبدیل به امری مفروض و طبیعی خواهد کرد و به آن خو خواهند گرفت، به گونه ای که هرچه زمان بگذرد الزام نظارت مستمر رو به کاهش خواهد نهاد و ضرورت پیوند عناصر در هر سه ی آنها و طبعاً در کل نظام نهادینه خواهد شد. این همه مستلزم آن است که مدیر مدرسه تفسیر درستی از نظم داشته باشد، و نظم را ناظر بر این مهم بداند که هر چیز در موضع درست خود قرارگیرد و رابطه ی میان عناصر

متشکله ی نظام آموزشی مدرسه به گونه ای مفید و مؤثر برقرارگردد. تبیین درست مواضع عناصر بدین معناست که موضع دانش آموز، بنا به اقتضای سن او، موضع شور و بیش خواهی و مطالبه است. بیشتر از درسنامه خواستن و پرسیدن، انتظار اینکه کسی سخن او را بشنود و بفهمد، درک اینکه ممکن است نتواند خواسته ی خود را به درستی انتقال دهد، همه و همه از ویژگی های سنی دانش آموز است. موضع معلم آن است که شرایط پاسخ یابی برای پرسش های فراوان

دانش آموزان در مدرسه فراهم باشد، یا دست کم مدرسه بتواند ابزارهای پاسخگویی را مهیا سازد، در موقع مناسب تشخیص دهد که دانش آموزان را به محیط واقعی یا محیط اطلاعاتی ببرد و سخنانش را با شواهد عینی همراه سازد، و این همه را از مدیریت مدرسه انتظار دارد. موضع کتابدار آن است که محیط و امکانات کتابخانه به گونه ای باشد که بتواند هر زمان که دانش آموزان یا معلمان به کتابخانه مراجعه می کنند از آنها به درستی استقبال کند و شرایط استفاده برای آنان را فراهم سازد.

بدیهی است که درک درست از این مواضع است که مدیریت مدرسه را در جهت تحقق اهداف آموزشی والا معنی می بخشد. اینکه هر چیز در موضع درست خود باشد از لحاظ مدیریتی بدان معنی نیست که دانش آموزان به موقع به کلاس وارد شوند و به موقع خارج شوند، در صف قرارگیرند، همه نمیکنند، سخن معلم را بی چون و چرا بپذیرند؛ یا معلم به موقع به کلاس برود، در کلاسش جز صدای سخنان او به گوش نرسد، و به موقع کلاس را ترک کند. موضع کتابدار آن نیست که کتابخانه تنها در ساعات تنفس باز باشد، ساعات کارش باکلاس ها آغاز شود و باکلاس ها به پایان برسد، سکوتی سرد بر فضای کتابخانه حاکم باشد، و با دانش آموز همچون معلمی عبوس و خشن رفتار کند.

هرگاه مدیریت بخواهد نقش برقراری پیوند میان معلم، دانش آموز، و کتابخانه را به خوبی ایفا کند، باید جریان پویا و پرشور دادوستد علمی و فرهنگی میان این اضلاع مثلث را که زیربنای نظام آموزشی محسوب می شوند تسهیل و تسریع کند.

رابطه ی کتابخانه با والدین

از آنجایی که مدت سرکردن دانش آموزان با والدینشان بیش از مدتی است که در مدرسه می گذرانند، ایجاد رابطه ی صمیمی کتابخانه با والدین می تواند در پذیرش کتابخانه به عنوان عنصری آموزشی و بهره گیری جدی دانش آموز از آن نقشی عمده داشته باشد. رابطه با والدین را می توان از چند جهت مورد توجه قرار داد:

۱) از میان برداشتن یا، حداقل، کاهش این پندار نادرست که دانش آموز در منزل، به هر چه جز کتاب درسی پردازد کاری بیهوده و غیردرسی انجام داده است. بسیاری از خانواده ها، طبق سنتی دیرین که تبدیل به نوعی عادت رفتاری شده است، تنها تجلی مدرسه را کتاب درسی می دانند، و با فرزندان خود در مورد مطالعه یا مراجعه به متن و منبعی به جز درسنامه کشمکش دارند. مکاتبات کتابخانه با والدین به منظور توجیه استفاده از منابعی که دانش آموز از کتابخانه به امانت گرفته است و یا جلب نظر معلم به منظور استدلال برای والدین می تواند در این زمینه مؤثر باشد.

۲) دعوت از والدین برای برخی برنامه های کتابخانه ای به منظور آشنا کردن آن ها با فعالیت های علمی و فرهنگی کتابخانه، که نه تنها می تواند به تدریج جایگاه کتابخانه را در نظام آموزشی بشناساند، بلکه ممکن است والدین خود نیز تبدیل به استفاده کنندگان از کتابخانه شوند و همپای فرزندان خود به ارتقاء کمیت و کیفیت کتابخوانی خویش پردازند و محیط مناسبی نیز در خانواده برای فرزندان فراهم گردد.

۳) جلب نظر والدین می تواند برای جلب منابع مفید و گسترش مجموعه ی کتابخانه مؤثر باشد. این کار را می توان در چارچوب فعالیت های انجمن اولیا و مربیان (خانه و مدرسه) پیش برد و بدون آنکه فشار چندانی متوجه مدرسه یا خانواده ها شود انجام داد، و طبق سیاست و برنامه ای از پیش تدوین شده، غنای مجموعه و روزآمد سازی آن را تضمین کرد.

در واقع، تلاش برای ایجاد رابطه با والدین، اگر با دقت و برنامه ریزی صورت گیرد، قادر خواهد بود عنصر کتابخانه را در نظام آموزشی هویت بخشد. زیرا والدین آگاه می توانند معلمان و مدیریت مدرسه را نیز به جدی گرفتن کتابخانه در برنامه های درسی ترغیب کنند. انجمن های آگاه اولیاء و مربیان می توانند نقشی عمده در تحقق آموزش پژوهش مدار برعهده گیرند.

رابطه ی کتابخانه با برنامه های آموزشی

مأموریت آموزش و پرورش تربیت دانش آموزان برای ورود به دوران دیگری از عصر اطلاعات است و اصلی ترین ویژگی نیروی انسانی دوران جدید پژوهندگی است. بدین لحاظ، آموزش و پرورش باید تربیت دانش آموز پژوهنده را در دستور کار خود قرار دهد. دانش آموز پژوهنده فردی است خلاق که مهارت لازم در آموختن، درست اندیشیدن، و به کار گرفتن منابع موجود برای نیل به هدف را کسب کرده است.

مهارت آموختن، در واقع، زیر ساخت فراگیری های بعدی است. در این بستر، امکان تلفیق آموخته ها و خلق دانایی پدید می آید و بدون این زیرساخت، آموخته ها جزایری جدا از هم و بدون زایش خواهند بود که منجر به بصیرت و فرهیختگی نخواهند شد. شعار تعلیم و تربیت امروز که "آموختن را باید آموخت" نیز ناظر بر همین مطلب است. درست اندیشیدن متناسب است با درجه ی درستی مدل های ذهنی (شناخت) که آن نیز محصول فرایند یادگیری است. دانش آموز، از دریچه ی این مدل ها به جهان می نگرد (حوزه های عاطفی و شناختی) و، به نسبت میزان نهادینگی این مدل ها، ماهرانه زندگی می کند (حوزه روا نی - حرکتی).

آموختن مهارت در به کارگیری منابع موجود، یعنی آموختن کار گروهی، آموختن ارتباط با معلم، آموختن ارتباط با اولیاء و جامعه، آموختن جست وجوی اطلاعات، آموختن استفاده از پایگاه های اطلاعاتی و اینترنت، آموختن چگونگی بهره گیری از فن آوری ها از جمله فن آوری اطلاعات، آموختن استفاده از متون و منابع کمک آموزشی، و مانند آن است. خلاقیت دانش آموز ارتباط مستقیمی با مهارت وی در به کارگیری منابع اطلاعاتی دارد و این مهارت خود قابل آموختن است. خلاقیت پدیده ای است که خداوند جوهر: آن را در سرشت انسان نهاده است و شیوه های مختلف آموزش می تواند آن را شکوفا یا پژمرده سازد.

عامل اصلی که در تسریع و تسهیل این فراگیری نقش اساسی دارد سامان یافتگی منابع اطلاعاتی موجود است. این سامان یافتگی خدمتی است که محیط آموزشی به دانش آموز ارائه می کند و همه ی منابع از جمله سامان یافتگی معلم، آموزشگاه، دوره های آموزشی، محتوای دروس، شکل و ترتیب ارائه ی مطالب درسنامه ها، پایگاه های اطلاعاتی، و غیره را شامل می گردد. وظیفه ی هدایت و تدارک دانش آموزان برای پیمودن مسیر و رسیدن به مرحله ی پژوهش مداری برعهده ی نظام آموزشی است. نظام آموزشی بستری برای پرورش دانش آموزانی است که به عنوان انسان مختارند و توانایی آن را دارند که با انتخاب درست در جایگاهی برتر از فرشتگان قرارگیرند؛ اما به ضرورت سن هنوز مهارت لازم برای انتخاب بهینه را فرا نگرفته اند و نیاز به هدایت و راهنمایی دارند. بستری که شایستگی پرورش دانش آموز پژوهنده را دارد، خود می بایست از ویژگی پژوهندگی برخوردار باشد.

چنین سازمانی، با "تحول" نه به عنوان یک اتفاق یا یک حرکت مقطعی، بلکه به عنوان فرایندی دائمی برخورد می کند. این سازمان توانایی ارتقاء دارد، می تواند بشناسد، بر اساس شناخت طراحی کند، اهداف و ضوابط اجرایی را معین سازد، بر اساس این ضوابط برنامه ریزی و اجرا نماید، حاصل اجرای فعالیت ها را به صورت دائمی و فراگیر مورد سنجش و ارزش یابی قرار دهد، انحراف ها را تحلیل کند، و از این طریق بازخورد لازم برای تکامل شناخت (یادگیری) را فراهم سازد. شناخت کامل تر، طبعاً طراحی طبیعی تر و در نتیجه اجرای روان تر را در پی خواهد داشت. در این نظام، کتابخانه صرفاً یک شعار نیست، بلکه عنصری است که در جهت وظایف مورد اشاره ساماندهی شده است. اطلاعات در این نظام زینت نیست، بلکه ضرورت اجرای فعالیت ها و تصمیم گیری ها است.

دانش افزایی وجه مشترک کتابخانه و دانش آموز است، لذا می توانند از مدل واحدی تبعیت کنند.

رابطه ی کتابخانه با برنامه های درسی

کاوشگری بیش از دانشی که از راه کاوشگری حاصل می شود اهمیت دارد. برای بیان این امر از اصطلاح علم ورزشی استفاده می شود. علم یک فرآورده است؛ در حالی که علم ورزشی یک فرایند است. دانش آموزان بیش از آنکه به واقعیت ها نیاز داشته باشند، به علم ورزشی نیازمندند. این بدان معنا نیست که درک و فهم جهان از سوی دانش آموز به کلی مورد غفلت قرار گیرد. اصل سخن آن است که فراگیری نحوه ی یافتن پاسخ، بیش از خود پاسخ ها حائز اهمیت است. به هر روی، کاوش و دانش عضو یک گروهند. آنها را به سادگی نمی توان از هم جدا کرد، یا دست کم نمی توان به طور کامل جدا کرد. برای تجربه کردن، دانش آموزان نیاز به خلاقیت علمی دارند و معلمان باید به در! معنای علم ورزشکاً نایل شوند. معلمان باید دانش آموزان را یاری دهند تا برای یافتن پاسخ پرسش هایشان درباره ی خود و جهان پیرامون دست به کاوشگری بزنند.

علم ورزشی به چند دلیل برای دانش آموزان حائز اهمیت است. نخست، زمانی که آنان به طور فعال به کاوش جهان می پردازند و از راه عمل به فراگیری دست می یازند که این خود روش اثرگذاری بر یادگیری آنان است. دوم آنکه فعالیت علم ورزشی به آنان کمک می کند تا مهارت های خود را در استفاده از حواس پنجگانه شکل دهند. مهارت های به دست آمده در کاربرد حواس می تواند در طول زندگی فرد به کار آید.

دانش آموزان دوست دارند علاوه بر شنیدن، مشاهده، لمس، پرسش و جست وجو کنند؛ و تفکر، کاوشگری، آزمایش، و پژوهشی داشته باشند و به نوعی تفسیر و داوری بنشینند. به عبارت دیگر، باید در فرایند تدریس فرصتی ایجاد شود تا دانش آموزان شیوه ی یادگیری را تمرین کنند و بیاموزند.

این نوع یادگیری با نظریه ی فراشناخت در ارتباط است. آگاهی، کنترل و هدایت سازمان شناخت خود را "فراشناخت" می گویند. خود آگاهی، خود رهبری، خود تنظیمی، خود انگیزی، خود یادگیری، خود اندیشی، خودباوری، اعتماد به نفس، خودارزیابی، تفکر نقاد، تفکر خلاق، نقطه ی عطف نگرش یادگیری بر اساس نظریه ی فراشناخت است. کشف خود در درون اطلاعاتی

که دانش آموز کسب می کند، داوری درباره ی مطالبی که می آموزد، و به میدان کشیدن خود و تجربه و به کار بستن آموخته ها در زندگی از جمله اصول نظریه ی فراشناخت هستند.

با توجه به این نکات می توان اذعان داشت که یادگیری اساساً ماهیتی علمی و پژوهشی دارد؛ و کلاس درس محلی است که دانش آموزان باید مفاهیم را به شیوه ای علمی کشف کنند. بر اساس رویکرد علمی و پژوهشی، مباحث درسی از سوی معلم یا دانش آموز به صورت مسئله طرح می شود. دانش آموزان برای کشف مفاهیم و بررسی محتوا به صورت گروهی یا فردی ترغیب می شوند، به جمع آوری اطلاعات می پردازند، پاسخ ها و نظریات خود را مطرح می کنند، سپس به ارزیابی پاسخ ها می پردازند، و در نهایت بهترین پاسخ را بر می گزینند.

در این دیدگاه، سه رکن اصلی و ضروری برای گسترش و افزایش برنامه های مؤثر عبارتند از: الف) منابع اطلاعاتی؛ ب) مدیریت؛ ج) آموزش.

منابع اطلاعاتی جزئی ضروری برای انتخاب، سامان بخشی، و به کارگیری اندیشه ها و اطلاعات موجود در جامعه است. آموزش به منزله ی رابط میان معلمان در کلاس های درس و گستره ی اطلاعات مرتبط با نیازهای دانش آموزان است.

با توجه به نکات یاد شده، تعریف فرایند یاددهی- یادگیری عبارت است از: مواجهه ی عمدی معلم و شاگرد در فضایی آموزشی به منظور تحقق هدف هایی معین. عناصر اصلی این فرایند را مراحل توالی فعالیت معلم و شاگرد، نقش معلم، نقش دانش آموز، و نحوه ی ارتباط معلم و دانش آموز تشکیل می دهند.

عنصر اصلی برای تحقق فرایند یاددهی- یادگیری با رویکرد پژوهش محوری، معلم است. یعنی تبدیل روش های تدریس نتیجه محور به فرایند محور، مسئله محور، پژوهش محور و روشی های پاسخ محور به پرسش محور ضرورتی است که رسالت آن بر دوش معلمان آگاه و دلسوز است. استفاده از روش های نوین تدریس مانند تدریس روش مشارکتی، بارش مغزی، و بدیهه پردازی سرآغاز موفقیت در این مسیر است، و این مهم بدون بهره گیری از منابع اطلاعاتی و کتابخانه تحقق نمیپذیرد.

رابطه ی کتابخانه با درسنامه ها

باید توجه داشت که آموزشی کیفی تنها از طریق دانش بسته بندی شده که (با دز مشخص) برای دانش آموزان تجویز شده است حاصل نمی شود. ممکن است کلیه ی شرایط لازم، از قبیل کاغذ مناسب، تصاویر گویا، زمان قابل درک، یرسش های فرامتنی، و جز آن را دارا باشد، اما این همه برای ارتقاء دانش و بینش دانش آموزان کافی نیست. متون درسی قادر نخواهند بود دیدگاه ها و تعبیرهای گوناگون از پدیده یا رویداد واحدی را منعکس سازند. درسنامه، هر چند هم خوب تهیه شده باشد، برآیند نظرات تدوین کنندگان آنهاست؛ یافته هایی است که درباره ی آن قضاوت و نتیجه گیری مورد نظر تدوین کنندگان صورت گرفته و طبعاً جایی برای بحث و داوری دیگر نمی گذارد. در حالی که دانش آموز به عنوان عنصری اجتماعی حق دارد با نقطه نظرهای دیگر نیز آشنا شود و خود به داوری بنشیند.

گردآوردن مطالب در متنی واحد یک مسئله است و نتیجه گیری مسئله ی دیگری است. از سوی دیگر، هرگاه قرار باشد متون درسی هم دانش پایه و هم نو یافته های حوزه ی علمی خاصی را درج کنند و این کار، پیوسته در ویرایش های پیاپی (احتمالاً سالانه) انجام شود درسنامه ها حجم گیرمتمعارفی خواهند یافت که با ملاک های آموزشی سازگار نخواهد بود. افزودن پیوست و ضمیمه ی سالانه به درسنامه ها نیز دشواری کمتری نخواهد داشت.

تنها راه ممکن، یاری گرفتن از مواد کتابخانه ای است. در کتابخانه، دانش آموز خواهد توانست از کلیه ی جوانب و نقطه نظرهای مرتبط با مسئله آگاه شود. کتابخانه می تواند با مواد و اطلاعاتی که فراهم می کند مطالب درسنامه ها را غنا ببخشد و روزآمد نگه دارد. از طریق آموزش صحیح، می توان به دانش آموزان آموخت که چگونه مطالب را شناسایی کنند، چگونه به ارزیابی آنها بپردازند، و چه طور یافته های خود را به زبانی ساده و قابل درک ارائه دهند.

هرگاه درسنامه ها حاوی پیوست هایی متصل یا جداگانه از منابع و موادی باشند که درباره ی یکایک مباحث درسنامه به ارائه ی اطلاعات گسترده تر می پردازند و این پیوست ها به طور مستمر روزآمد شوند، مشروط بر اینکه کتابخانه نیز در فراهم آوردن منابع معرفی شده تلاش کند، رابطه ای معقول میان درسنامه و کتابخانه برقرار خواهد شد. تهیه ی اینگونه پیوست های اطلاعاتی می تواند با همکاری و اشتراک مساعی معلم و کتابدار صورت گیرد.

مجموعه سازی

انتخاب مجموعه

سرشت کتابخانه ی آموزشگاهی چنین است که باید با نوآوری های آموزشی سازگار باشد. آگاهی از متون مختلف و چگونگی استفاده از آنها به جای استفاده از متن درسی واحد، و تعدد و تنوع منابع برای تکالیف گوناگون دانش آموزان یک کلاس، ایجاب می کند که کتابخانه به منابع مناسب به منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی مجهز باشد. از سوی دیگر، دانش آموزان به منابعی نیاز دارند که جدای از برنامه های آموزشی، برای رفع کنجکاوی های فردی و جست و جو برای یافتن پاسخی برای پرسش های خویش به آنها رجوع کنند. بنابراین، مجموعه ی کتابخانه ی مدرسه دارای نقشی دوگانه است: ۱) فراهم آوردن منابعی که دانش آموزان و معلمان را برای فعالیت های کلاسی و آزمایشگاهی مجهز سازد، و ۲) ایجاد مجموعه ای از منابع که برای مطالعه و مراجعه ی انفرادی دانش آموزان و ارتقاء سطح خواندن و تقویت عادت مطالعه ضروری است.

با توجه به وظیفه ی دوگانه ی کتابخانه ی مدرسه، می توان منابع موجود در مجموعه ی آن را به سه گروه عمده تقسیم کرد: ۱) منابع مربوط به حوزه های مختلف موضوعی، مانند علوم، تاریخ، هنر، زبان، سرگذشتنامه، ادبیات و جز آن، ۲) منابعی که الزاماً در ارتباط با برنامه های درسی مطالعه نمی شود، و ممکن است برای مطالعه آزاد به کار رود، از قبیل داستان، شعر، نمایشنامه، و جز آن. البته این دو نوع منابع ممکن است بنا بر اهداف مختلف در مقوله های یکدیگر تداخل یابند، و ۳) منابع مرجع، که برای مراجعه ی فوری یا کسب اطلاعات مختصر در زمینه و مورد خاص به کار می رود.

۱. منابع مرتبط با دروس

انتخاب این نوع منابع در حوزه های موضوعی گوناگون زمانی با کامیابی همراه است که به صورت مشارکتی صورت گیرد، یعنی همکاری کتابدار و معلم به طور جدی در آن لحاظ شود. معلم دانش موضوعی خود را در اختیار می گذارد و کتابدار نیز دانش و تجربه ی تخصصی خویش از قبیل دانش کلی درباره ی منابع، تجربه در انتخاب مواد، نظر کلی درباره ی منابع همه ی حوزه ها، آشنایی اش با موجودی کتابخانه، شناختش از آنچه دانش آموزان در واقع می خوانند و مورد استفاده قرار می دهند، آگاهی اش از آنچه منتشر شده و در بازار می توان یافت، و سایر تجربه های خوبش را به کار می گیرد.

در انتخاب منابع مرتبط با برنامه های درسی باید سطوح خواندن دانش آموزان را در نظر داشت، زیرا همه ی دانش آموزان از توانایی یکسانی در استفاده از منابع برخوردار نیستند؛ به طور مثال، در کتابخانه ی مدرسه ی راهنمایی ممکن است دانش آموزانی نیاز به متونی داشته باشند که منطقاً متعلق به دوره ی ابتدایی است، یا بالعکس دانش آموزانی باشند که از سطح خواندن همسالان خود فراترند و نیاز به منابعی دارند که منطقاً متعلق به دوره ی متوسطه است. ممکن است از طریق امانت بین کتابخانه ای یا نظام شبکه ای بتوان این نیازها را مرتفع ساخت، لیکن این "اصل" را باید پیوسته به خاطر داشت که همه ی دانش آموزان - صرف نظر از قابلیت های متفاوتی که دارند - باید به طور مساوی از حق استفاده از کتابخانه برخوردار باشند.

۲. منابع مرتبط با مطالعه ی آزاد

همان طور که قبلاً اشاره شد بسیار دشوار است که بتوان مرز قاطعی میان این گونه منابع و منابع نوع پیشین ترسیم کرد، زیرا ممکن است کتابی علمی به صرف علاقه ی فردی مورد مطالعه قرار گیرد و ربطی به درسی خاص نداشته باشد یا از دیدگاه ربط آن با برنامه های درسی به کار رود. بدین ترتیب، ممکن است کتابی به اعتباری در مقوله ی نخست و به اعتباری دیگر در مقوله ی دوم قرار گیرد. اما منابعی هستند که گرچه ممکن است با معرفی معلم و در ارتباط با

و به قصد کسب لذت

مطالعه می شوند. متون داستانی، نمایشنامه ها، اشعار، فیلمنامه ها، و برخی سرگذشتنامه ها در این مقوله قرار می گیرند.

"اصل" توانایی خواندن در این مقوله نیز حائز اهمیت است. نباید شگفت زده شد هرگاه دانش آموزی در دوره ی راهنمایی به داستان های ساده ی تصویرداری رغبت نشان دهد که منطقاً باید مورد پسند دانش آموز دوره ی ابتدایی باشد؛ و نیز هرگاه دانش آموز دوره ی راهنمایی به داستان هایی که معمولاً جوانان و بزرگسالان به آن رغبت دارند تمایل نشان دهد، از لحاظ قدرت درک و تحلیل از سن متعارف خود فراتر است، و این واقعیت های موجود را باید پذیرفت ر در سیاست کلی فراهم آوری مجموعه ی کتابخانه ی مدرسه لحاظ کرد.

۳. منابع مرجع

منابعی هستند که نه برای مطالعه سراسر متن، بلکه برای یافتن پاسخ های کوتاه به پرسش های مشخص تدوین شده اند و معمولاً کسی آنها را برای مطالعه ی کامل مورد استفاده قرار نمی دهد. دایرة المعارف ها، واژه نامه ها، کتابشناسی ها، و راهنماها از این گروه هستند. این نوع منابع معمولاً با توجه به دانش مفروض مخاطبان خاصی تهیه می شوند و بر همین اساس، ممکن است ساختار ظاهری، میزان استفاده از تصویر، زبان مورد استفاده برای ارائه ی اطلاعات، و نوع مدخل هایی که در آن درج می شود در منابع متعلق به گروه های سنی متفاوت باشد. به طور مثال، فرهنگنامه ی کودکان و نوجوانان با توجه به گروه سنی نوجوان تدوین شده و بر همین اساس، زبان مقوله های مندرج در آن، چگونگی تصاویر، و نوع مدخل ها شکل گرفته است؛ و حال آنکه دایرة المعارف فارسی مصاحب به دلیل آنکه مخاطبان بزرگسال را مدنظر داشته در باب موارد پیشگفته به گونه ای دیگر عمل کرده است.

بسیاری از منابع مرجع به شکل چاپی و یا در قالب صفحه های فشرده ی نوری تهیه و تولید می شوند. بعضی دیگر از این منابع در پایگاه های اطلاعاتی موجودند و اطلاعات آنها از طریق پایانه ی رایانه ای به صورت پیوسته قابل دستیابی است.

به همین سبب، امروزه منابع مرجع از نظر شکل یا محمل اطلاعاتی، و نیز شیوه ی ارتباط، به گروه های زیر تقسیم می شوند.

۱ . منابع مرجع چاپی. اطلاعات منابع مرجع چاپی معمولاً در قالب کتاب، چاپ و عرضه می شود.

۲. منابع مرجع الکترونیکی. بسیاری از منابع مختلف مرجع به صورت صفحه ی فشرده تولید و عرضه می شود (مانند encyclopedia of science)

منابع مرجع پیوسته. منابع موجود در یک پایگاه یا تعدادی از شبکه ها که از طریق اتصال به رایانه قابل بازیابی است (مانند encyclopedia Britannica)

منابع مرجع متنی ساده. در اینگونه منابع، کاربر اطلاعاتی از سیستم درخواست می کند و سیستم صرفاً همان اطلاعات را (بدون اظهار نظر) در اختیار وی قرار می دهد (مانند encyclopedia Americana)

منابع مرجع تعاملی. در این منابع، کاربر سؤال یا فرمانی به بانک اطلاعاتی وارد می کند و سیستم نیز بلافاصله پاسخ می دهد. این گفت وگو میان انسان و ماشین ممکن است بارها تکرار شود و اگر انسان دچار خطا شود، ماشین به صورت هوشمند خطای او را تصحیح یا اعلام می کند (مانند oxford interactive encyclopedia)

کتابخانه ی مدرسه، به دلیل آنکه تنها موظف به ارائه ی خدمت به دانش آموزان نیست و معلمان نیز جزو کاربران آن محسوب می شوند، می بایست در باب این گونه منابع سیاستی کل نگر داشته باشد، یعنی هم مواد مرجع بزرگسان را در نظر گیرد و هم به مراجعی که مطابق توانایی و ذوق نوجوانان تدوین شده بپردازد. اما در هر دو نوع، توجه به اصل اعتبار علمی، صحت، و سلامت زبان امری بسیا جدی و ضروری است. البته این بدان معنی نیست که در سایر مواد و منابع کتابخانه این اصول اهمیت ندارند؛ بلکه حساسیت در مورد مواد مرجع به مراتب بیشتر است؛ زیرا معمولاً به عنوان مبانی مورد استناد به کار می روند و مراحل بعدی جریان آموزش، بررسی، و پژوهش بر آن مبانی استوار می گردد.

اصول سه گانه ی انتخاب مواد

اصول سه گانه ی مورد اشاره در انتخاب مواد مرجع و سایر مواد کتابخانه ی مدرسه شاخص ها و معیارهایی هستند که کتابداران می بایست در فراهم آوری منابع مورد توجه قرار دهند، و به همین دلیل اشاره به آنها مفید به نظر می رسد:

۰۱ اصل اعتبار علمی. منابعی که برای مراکز آموزشی مقاطع مختلف تهیه می شود از حساسیت ویژه ای برخوردار است، چون به عنوان سند و شاهد علمی مورد استفاده قرار می گیرد. اطمینان از اعتبار علمی محتوای منابع شرط لازم و بی چون و چراست. همان گونه که پاسخ نادرست به پرسش دانش آموز را از سوی معلم نمی پسندیم و آن را امری غیر علمی می دانیم، پاسخ نادرست به مسائل یا رویکرد غیر علمی به پدیده ها و رویدادها از سوی منابع مکتوب نیز پذیرفتنی نیست. کتابداران در این زمینه مسئولیتی بسیار سنگین دارند، زیرا دانش آموز ممکن است ذهناً برای متون چاپ شده نوعی قداست قائل باشد و مطالب آنها را بدون هیچ شبهه ای بپذیرد. در چنین صورتی اصلاح مطلبی نادرست در ذهن وی کاری دشوار و زمان بر خواهد بود. اعتبار علمی آثار را می توان با شاخص هایی چون اعتبار و شهرت نویسنده ها، اعتبار ناشر، و مشورت با اهل تخصص محک زد و به نوعی اطمینان نسبی درباره ی آنها دست یافت. کتابداری که خود با آثار منتشر شده آشنا باشد، نویسندگان و ناشران را شناسد، و پیوست با اهل فن و صاحبان نظر در تماس باشد، در زمینه ی اعتبارسنجی متون و منابع با دشواری چندانی روبه رو نخواهد بود.

۰۲ اصل صحت. گرچه اعتبار علمی و صحت را قرین یکدیگر می دانند و برآنند که هرگاه اثری از اعتبار علمی برخوردار بود می توان نسبت به صحت آن نیز اطمینانی نسبی یافت، لیکن صحت بیشتر به دو مورد مشخص نظر دارد، یکی آنکه از شواهد برگرفته از واقعیت ها در تبیین مسائل استفاده شده باشد و این شواهد در شرایط همسان برای دیگران نیز بتواند حاصل شود ، و دیگری چگونگی چیدن این شواهد در کنار یکدیگر برای رسیدن به نتیجه است. نارسایی درهریک ازاین دووجه ، ممکن است به نتیجه ای یبنجامد که درواقع پاسخ صحیح به مسئله نباشد.

به طور مثال ، هرگاه حضور یک فرد در عرصه یک فعالیت با پیشرفت هایی در آن فعالیت همراه و همزمان شود، به راحتی نمی توان نتیجه گرفت که پیشرفت های مورد اشاره ناشی از حضور آن فرد بوده است. هرگاه عوامل دیگر را نادیده بگیریم ، ممکن است به نتیجه ای نادرست دست یابیم که حاصل آن ارائه اطلاعات نادرست درباره یک رویداد یا پدیده است. در آثار مکتوب ،احتمال وجود این گونه مطالب و نتیجه گیری ها چندان اندک نیست.

کتابدار به منظور تصمیم گیری درباره درجه صحت محتوای آثار، می تواند از طریق محک زدن آنها با یکدیگرونیزاستفاده مستمر از اهل تخصص ،درمسیری نسبتاً مطمئن گام بردارد.

۳. اصل سلامت زبان. زبان در متون و منابع کتابخانه ای - از جمله مجموعه کتابخانه مدرسه - تنها ابزار ارتباط ذهن مخاطب با محتوای آثار است. هر گاه دواصل اعتبار علمی وصحت با دقت فراوان نیز رعایت گردد ونسبت به آنها اطمینان حاصل شود، ولی زبان متون قادر به انتقال محتوا به مخاطبان پیس بینی شده نباشد ، هیچ گونه ارتباطی میان "خواننده" و "خواننده نی" برقرار نخواهد شد. بنابراین ، زبان در این مورد از ابزار صرف فراتر می رود و نقش یکی از ارکان قطعی ارتباط را برعهده می گیرد. سلامت زبان سه مؤلفه عمده را در برمی گیرد که می توان با عنا وینی چون رعایت مبانی کلی زبان، تناسب با نوع محتوا، وتناسب با مهارت های زبانی مخاطبان از آن یاد کرد:

الف. رعایت مبانی کلی زبان. زبان در هر فرهنگی اصول و قواعدی دارد که در طول زمان حاصل شده وپیوسته نیز در حال دگرگونی است. درجه پویایی ودگرگونی هر زبان تابع یک سلسله عوامل علمی، اجتماعی، و فرهنگی است که موضوع بحث حاضر نیست، اما در هر برهه از زمان از قواعدی پیروی می کند که رعایت آن قواعد یکی از شاخص های ارزشگذاری میزان سلامت آن زبان است. این امر در مورد منابع و متون علمی بسیار حائز اهمیت است. چگونگی استفاده درست و بجا از اصطلاحات؛ رعایت جایگاه های درست عناصر نحوی زبان: استفاده از تدابیر شناخته شده برای انتقال معنی؛ مانند پاراگراف بندی منطقی، به کار گیری درست نشانه های نقطه گذاری، طول مناسب جمله های هر پاراگراف، و فصل بندی مفید و معنی دار متن می تواند در حفظ سلامت زبان و مناسب سازی آن برای برقراری ارتباط مطلوب مؤثر باشد.

ب. تناسب زبان با محتوا. متونی که در کتابخانهٔ مدرسه مورد استفاده قرار می گیرد ممکن است به شکل های مختلف ادبی تعلق داشته باشد. متن علمی، داستان، شعر، و نمایشنامه برخی از این شکل های ادبی هستند که هریک به دلیل محتوای خاصی مورد استفاده نویسندگان قرار گرفته است. مطلبی را ممکن است بتوان در شعری کوتاه به مخاطب انتقال داد که اگر قرار می بود به شکل دیگری عرضه شود توفیق چندانی نداشت و به همین دلیل، شاعر چنین قالبی را مناسب تر دانسته است. بحثی علمی را به جز با نثری استوار نمی توان بیان کرد و شکل و قالب دیگری ممکن است نتواند معنای مورد نظر نویسنده را انتقال دهد. این امر در مورد سایر قالب های زبانی و ادبی نیز صادق است. اما در آثار منتشر شده ممکن است رعایت چنین تناسبی را نتوان یافت. ارزشگذاری این نوع تناسب از وظایف کتابداران است و این مهم را می بایست از طریق مشاوره با صاحبان نظر و تخصص به انجام رساند. کتابدار باید به این نکته توجه داشته باشد که نوجوانان در استفاده از منابع، تنها محتوا را اخذ نمی کنند، بلکه به الگوسازی زبان خود نیز می پردازند، و بنابراین الگوها باید مقبول باشند.

ج. تناسب با مهارت های زبانی مخاطبان. دانش آموزان، به عنوان مخاطبان عمدهٔ نوجوان، در سنینی هستند که همزمان با غنی کردن گنجینهٔ معرفتی خود، گنجینهٔ زبانی خویش را نیز غنا می بخشند. به عبارت دیگر، هنوز در مرحله تکوین واژگان و ساختار نحوی زبان خویشند. مهارت هایی که در این زمینه کسب می کنند نه تنها به تناسب ارتقاء به مقاطع بالاتر تحصیلی، بلکه متناسب با سال های تحصیلی در هر مقطع نیز تحول می یابد. بنابراین، مهارت های زبانی دانش آموز سال اول راهنمایی با مهارت های زبانی سال سوم همین مقطع متفاوت است. به همین دلیل، متونی که برای مجموعهٔ کتابخانهٔ دورهٔ راهنمایی انتخاب می شود، می بایست با مهارت های زبانی دانش آموزان سال های مختلف دورهٔ تحصیلی سازگار باشد. هرگاه این نوع تناسب در متون رعایت نشود، دانش آموز قادر به ایجاد ارتباط با منابع نخواهد بود، و طبعاً آنها را به کناری می گذارد و بدین ترتیب از محتوای آنها - هر چند که از اعتبار و صحت قابل قبولی نیز برخوردار

باشد - محروم خواهد ماند.

هرگاه متونی باشد که با توجه به دو نوع مهارت زبانی تدوین شده باشد که نوعی از آن مخاطبان نوجوان را مد نظر قرار داده است، بدیهی است که کتابخانه آموزشی نوع مناسب مخاطب خود را برخواهد گزید. البته هرگاه متنی فقط برای بزرگسالان نوشته شده باشد و کتابدار محتوای آن را برای دانش آموزان نیز مفید بداند، می تواند از طریق تماس با ناشران و نویسندگان، آنها را ترغیب کند تا روایتی از آن متن را برای نوجوانان منتشر سازند. علاوه بر موارد پیشگفته، هرگاه از منابع الکترونیکی استفاده می شود باید دقت داشت که از طریق نویسنده، عنوان، موضوع، کلیدواژه، و فیره نیز بتوان به آسانی به اطلاعات دست یافت.

شکل گیری مجموعه کتابخانه مدرسه

مجموعه کتابخانه مدرسه، همان گونه که اشاره شد، به دو مقوله عمده تقسیم می شود که گرچه ممکن است در یکدیگر تداخل داشته باشند، وگاه میزان تداخل آنها نیز قابل اعتنا باشد، لیکن مواد این دو مقوله با دو هدف متفاوت گرد آوری می شوند: یکی مواد تقویت کننده برنامه های درسی و دیگری مواد مربوط به علائق فردی دانش آموزان هرگاه نظام آموزشی خلاق را در قیاس با سایر نظام های آموزشی (با هر نامی که شناخته شده باشند، خواه اقتباسی، تقلیدی، یا معلم - محور) نظامی برتر ارزشگذاری کنیم و پیوسته دانش آموز را محور اصلی تعلیم و تعلم بدانیم، در کتابخانه آموزشی که منطقاً می بایست تجلی رویکرد آموزشی مدرسه باشند، نمی توان یکی از دو مقوله پیشگفته را نسبت به دیگری برجسته ترکرد یا مورد غفلت قرار داد. نمونه هایی که در این بخش مورد اشاره قرار می گیرد حاکی از دو منظوره بودن بسیاری از متون و منابع مجموعه کتابخانه است که نوع استفاده دانش آموز سمت و سوی کاربری آن را تعیین می کند.

برخی مواد را با نام هایی چون مواد مکمل یا مواد کمک درسی و مانند آن نیز می شناسند.

گرچه برخی از این نام ها (از جمله اصطلاح مواد کمک درسی) ممکن است با بار معنایی متفاوتی

قبلاً به کار رفته باشد، لیکن غرض آن دسته از مواد و منابع کتابخانه ای است که قادر باشد محتوای دروس و درسنامه ها را درگستره وسیع تری عرضه کند و مطالب مطرح شده برای دانش آموزان را غنی تر سازد. غنا بخشیدن در اینجا دامنه ای گسترده دارد و تقریباً کلیه تجربه های آموزشی مدرسه ازگردش علمی مختصر برای آشنایی با فعالیت هاش یک کارگاه.کوچک تا آشنایی با قواعد بازی جمعی دانش آموزان، یا چگونگی مدیریت در یک سازمان را دربر می گیرد. تقویت برنامه ها، در واقع، ناظر بر توانمندی کتابخانه مدرسه در غنی سازی محتوای کامل یک درس یا بخشی از محتوای درس است.

با وجود ظهور محمل های گوناگون اطلاعاتی، به ویژه محمل های الکترونیکی، که امروزه ابعاد گسترده ای یافته است، هنوز هم کتاب محمل عمده اطلاعاتی در نظام های آموزشی است و تقویت محتوای برنامه های آموزشی عمدتاً از طریق مطالعه متون و منابع چاپی تحقق می یابد. به همین دلیل، هرگونه آموزشی که هدفش ارتقاء دانسته های ذهنی دانش آموزان و راهگشایی به عرصه گسترده تری از معارف باشد، کتابخانه و منابع آن را درکانون توجه خود قرار می دهد. البته این بدان معنی نیست که مجموعه کتابخانه آموزشی تنها به کتاب محدود و منحصر می شود، بلکه گردش منابع در کتابخانه ها حکایت از چنین رویکردی دارد، هرچند که مواد دیداری - شنیداری و سایر مواد اطلاعاتی نیز در برنامه های مجموعه سازی کتابخانه آموزشی منزلی والادارند.

مواد تقویت کننده برنامه ها ممکن است هدف های گوناگونی را دنبال کند. این گونه مواد نه تنها برنامه های آموزشی را غنا می بخشد، بلکه به پرسشی هایی که بر اثر فعالیت های درسی و آموزشی برای دانش آموزان پدید می آیند نیز پاسخ می دهد. دلایل زیست شناختی تغییر رنگ برخی جانوران در محیط های متفاوت، معنای شکافت اتم، دلایل و عوامل مؤثر در ظهور سر برداران، معنای سبد خانوار و چگونگی سنجش این مفهوم، و ده ها پرسش دانش آموزان نوجوان از جمله این پرسش هاست. یافتن اطلاعات درباره این گونه پرسش ها بدون کمک معلم و کتابدار

ممکن است برای دانش آموز بسیار دشوار باشد، و عدم دستیابی به پاسخ مناسب نیز ممکن است او را دلسرد و طبعاً منصرف سازد. هدایت دانش آموز توسط معلم یا کتابدار زمانی تحقق می یابد که آنان خود مجموعه کتابخانه را عمیقاً بشناسند تا بتوانند تصمیم بگیرند آیا پاسخ(های) لازم از طریق مجموعه کتابخانه میسر است یا باید از سایر کتابخانه ها-از جمله کتابخانه های عمومی - کمک گرفت.

مواد تقویت کننده برنامه ها را براساس محتوا وچگونگی عرضه آنها می توان به انواع مختلف تقسیم کرد. این انواع به اعتبار محتوا ممکن است با مطالب درسی دانش آموزان مرتبط باشد یا درجهت پاسخگویی به پرسش های برخاسته از دروس ، تدریس معلمان، درسنامه ها، یا کنجکاوی و علاقه شخصی دانش آموزان عمل کنند. این انواع را این گونه دست بندی می کنند:

متون داستانی

داستان ها - بلند یا کوتاه -ازجمله متونی هستند که بسیاری از ارزش ها، دیدگاه ها، و رویکردها را در قالبی غیرکلیشه ای و با بیانی معمولاً اثرگذار عرضه می کنند. ممکن است تصور شود که متون داستانی تنها در مقوله متون سرگرمی و صرفاً برای گذران اوقات فراغت قرار می گیرد. گاه این گونه جایدهی جزمی منابع در مقوله ای خاص با واقعیت های موجود سازگار نیست. به طور مثال، رمان "سووشون" را دانشجوی ادبیات معاصر فارسی ممکن است با رویکرد و با هدف یافتن عناصر ویژه ای مطالعه کند که مطالعه همین اثر توسط فردی که آن را صرفاً به عنوان گذران سالم وقت خود در دست می گیرد متفاوت است. داستان کلیدر دولت آبادی و ده ها اثر دیگر نیز ممکن است از دیدگاه های مختلف و با اهداف متفاوت مطالعه شود.

متون داستانی، هم به عنوان مواد تقویت کننده درس یا دروس مربوط به ادبیات فارسی و با رویکردی علمی و پژوهشی و هم به عنوان سرگرمی مورد توجه قرار می گیرند. بنابراین، معلم و کتابدار با گاهی از محتوای دروس و با هدف جست وجوی عناصر خاصی در داستان(ها) یا مواد مطالعاتی فراغتی ممکن است دانش آموزان را با مطالعه دقیق این گونه آثار آشنا سازند. در این

گونه موارد، ممکن است معلم از دانش آموزان بخواهد که گزارشی از داستانی که خوانده اند عرضه کنند و این گزارش ممکن است دارای ابعاد و جنبه های گوناگون باشد از جمله اینکه:

- فرض کنید می خواهید خواندن این داستان را تبلیغ کنید، برجستگی ها و فرازهای آن را برای جلب توجه مخاطبان منعکس سازید؛

- درباره تصویرهای کتاب از نظر کیفیت و ربط آنها با مطالب کتاب نظر بدهید؛

- اگر می توانستید با شخصیت های داستان مورد مطالعه خود گفت و گو کنید به آنها چه می گفتید؟

- اگر شما نویسنده آن داستان بودید، آیا ماجرای داستان را همین گونه به پایان می بردید؛ اگر نه ، چه پایانی را برای آن پیشنهاد می کنید؟

- آیا این داستان براندیشه شما تأثیر گذاشته است؟ و آن تأثیر چیست؟

- نامه ای به دوستان بنویسید و به او توصیه کنید که این کتاب را بخواند و دلایل توصیه خود را برای او ذکر کنید.

آنچه گفته شد شمه ای از مجموعه ای عظیم از آراء معلمانی است که می توانند انگیزه های خواندن و درست و هدفدار خواندن آثار داستانی را به دانش آموزان بیاموزند.

ارزش های سازنده و اثرگذارمتون داستانی را اغلب معلمان می دانند. مطالعه داستان به عنوان تدبیری برای گریز از واقعیت ، امروزه دیگر رویکردی واقع بینانه و مورد قبول نیست. داستان قالبی از مجموعه قالب هایی است که تناسب موضوع ، محتوا و مخاطبان پیش بینی شده سبب شده است توسط نویسنده انتخاب شود تا پیام یا پیام هایی را به خوانندگان انتقال دهد. خواننده داستان - به ویژه خواننده نوجوان - خود را در فضای داستان قرار می دهد و همپای شخصیت های داستان پیش می رود و گاه خود را درموضع شخصیت ها قرار می دهد، خشمگین می شود یا تسلی می یابد، و در مجموع ماجرای داستان را حس می کند.

معلمان دروس مرتبط با ادبیات می توانند درونمایه خاصی را در نظر بگیرند و از دانش آموزان بخواهند که آن را در داستان هایی که فهرستی از آنها در اختیار معلم است یا آنچه را که دانش

آموزان خود می شناسد بیابند و درمورد چگونگی عرضه آن در داستان بحث کنند.

نوع مباحث درسنامه های مربوط به ادبیات و نیز درونمایه و مباحثی که می توان در داستان های منتشر شده موجود یافت می بایست با همفکری معلم و کتابدار، پیش از آغاز سال تحصیلی شناسایی و برای کتابخانه تهیه شوند یا دسترسی به آنها توسط دانش آموز در کتابخانه های دیگر پیش بینی گردد. شناسایی متون داستانی مناسب را می توان از طریق مشاوره با نویسندگان، ناشران، مراکز صاحب صلاحیتی چون شورای کتاب کودک (خصوصاً گروه های بررسی کتاب آن) و نهایتاً از طریق روزنامه ها و مجلاتی که به معرفی این گونه آثار می پردازند (مانند پایگاه های اطلاعاتی کتاب های فهرست شده کتابخانه ملی) شناسایی و نسبت به تهیه یا فراهم آوردن شرایط دستیابی به آنها اقدام کرد.

برخی دانش آموزان ممکن است علاقه مند به مطالعه داستان های تاریخی باشند. این گونه آثار به ویژه به دلیل جاذبه هایی که از لحاظ آشنایی با رویدادهای گذشته دارد توجه دانش آموزان را جلب می کند. معلمان تاریخ درباره این گونه داستان ها باید دانش آموزان را وادار به داوری درباره رویکرد نویسنده به وقایع تاریخی و چگونگی وقوع آنها کنند. داستان های تاریخی بیش از آنکه تاریخ باشند داستانند، و این نکته را معلم تاریخ باید با استفاده از شواهدی از متون جدی تاریخی برای دانش آموزان قابل درک سازد؛ زیرا پیوسته این احتمال وجود دارد که بیان جذاب داستان تاریخی سبب شود که دانش آموز کلیه ماجرا های داستان را رویدادهای واقعی گذشته بپندارد. دانش آموز باید نسبت به این نکته آگاه شود که نویسنده داستان تاریخی ممکن است تنها فرازهای کلی رویدادها را از مدارک تاریخی اخذ کرده باشد و پردازش جزئیات روابط شخصیت ها، گفت وگوها، و حتی آرایه ها و آرایش ها ساخته و خلاق نویسنده باشد، و هیچ شاهد تاریخی که این جزئیات را تأیید کند وجود نداشته باشد.

افسانه ها و اسطوره ها در مقوله متون تقویت کننده برنامه های درسی هویتی متفاوت با همان آثار در عرصه سرگرمی و گذران اوقات فراغت دارند. افسانه های کهن خالق و نویسنده خاصی ندارند، بلکه سینه به سینه طی نسل ها انتقال یافته و افراد علاقه مندی همت کرده اند و آنها را

گرد آورده اند. این گونه افسانه ها بازتاب صادقانه آرزوها ، باورها، آیین ها ، دیدگاه ها و جهان بینی نسل هایی است که در دوره های مختلف تاریخی و با نیازهای متفاوت اقتصادی، اجتماعی، و فرهنگی می زیسته اند.

امیر ارسلان، حسین کرد شبستری ، گیلگمش، و افسانه های اقوام مختلف مانند افسانه های آذر بایجان، افسانه های هندی ، افسانه های عربی ، و مانند آنها بیش از آنکه ما را دقایقی وساعاتی سرگرم کنند، با آرمان ها و باورهای اقوام آشنا می سازند.

معلمانی که در عرصه هایی چون تاریخ اجتماعی، جامعه شناسی، و مردم شناسی فعالیت دارند یا این مباحث در دروس و برنامه های آنها لحاظ شده است می توانند دانش آموزان را وادارند که عناصر مردم شناختی موجود در این گونه متون را شناسایی و استخراج کنند و مورد بحث قرار دهند. ممکن است در بیان غیرعلمی افرادی که به ژرفای آثار توجهی ندارند، این تلقی انعکاس یا بد که "افسانه افسانه است " یعنی ارزش مطالعه و تفکر ندارد. خصوصاً در فرهنگ مردم ممکن است پیوسته این داوری را درباره مطالب بی ارزش بشنویم که "افسانه ای بیش نیست ". ولی رویکرد علمی به افسانه ها و اسطوره ها این گونه نیست. بسیاری از آیین های کهن را جز از طریق افسانه ها نمی توان کشف کرد. این گونه آثار گنجینه ای از شواهد مردم شناسی و جامعه شناسی تاریخی است. کشف گوهرهای نهفته در این آثار، هنری است که معلم و کتابدار می بایست به آن مجهز باشند.

داستان های علمی - تخیلی ، به دلیل آنکه از قدرت های خیال پردازانه در وسایل و ابزارها از یک سو، و توانایی های خارق العاده و فوق تصور معمول از سوی دیگر، بهره می گیرند فریبندگی ویژه ای دارند و نوجوانان را به خود جذب می کنند. تداییر رسانه ای دیگر چون کارتون های تلویزیونی ، نوارها و صفحات فشرده و نیز برنامه های اینترنتی در ایجاد این کشش و جذب سهم عمده ای دارند اما ممکن است این پرسش پیش آید که این گونه داستان ها در تقویت برنامه های درسی چه نقشی دارند. از این نوع آثار حداقل به دو شکل یا در دو عرصه متفاوت می توان سود جست: یکی در پرورش خلاقیت ذهن دانش آموزان ، و دیگری در آشنا ساختن آنان با

توانمندی های فن آوری.

ذهن خلاق به دنیایی ورای دنیای واقعی سفر می کند. جبران ضعف ظاهری جسمی با استفاده از تدابیری که توانایی را تا حد غیر قابل تصویری ارتقاء می بخشد ، گاه در پیام های این گونه داستان ها منعکس است. بحث درباره آنچه در داستان تام و جری یا داستان های علمی - تخیلی ، و نوع پر طرفدار امروزی آن " هری پاتر " شخصیت هایی از دنیای واقعی را تصویر می کند که گاه بسیار ضعیف و مورد تحقیر هستند ، ولی با استفاده از ترفند هایی که ضعف و حقارت ظاهری را در حد شکست طرف مقابل افزایش می دهد، به خود هویتی قابل اتکاء می بخشند. کشف این پیام که در دنیای امروز، برخلاف عصر کهن که قدرت جسمانی و ستبری عضلات نماد توانایی محسوب می شد، قدرت تفک، اندیشه خلاق، و استفاده از تدابیر مناسب، و به کارگیری فنون و ابزارهای کارساز رمز برتری، حفظ بقای حیات علمی و فرهنگی، و اقتدار هر قوم و جامعه شمرده می شود.

از سوی دیگر، فن آوری های امروز، با به تصویر کشیدن داستان های علمی - تخیلی پیشین یا خلق فیلم هایی که از طریق رسانه ها مورد استفاده مخاطبان قرار می گیرد ، قادرند در محیطی بسیار محدود و با استفاده از شبیه سازی های عروسکی و با استفاده از رایانه در پردازش تصاویر، به مخاطب چنین جلوه دهند که گروهی از موجودات غول پیکر با استفاده از وسایل و تجهیزاتی خاص در ماجرای مشارکت دارند. قدرت فن آوری ها و رسانه ها بدان پایه است که نه تنها نوجوانان که بزرگسالان را نیز به خود جذب می کند.

معلم و کتابدار می توانند با استفاده از پشت صحنه فیلم ها یا انیمیشن هایی که از طریق سازمان صدا و سیما یا مراکز دیگر قابل دستیابی است، واقعیت های پشت صحنه و چگونگی استفاده از فن آوری را در واقعی جلوه دادن آنها برای دانش آموزان به نمایش بگذارند، و از این طریق کارایی فن آوری های نوین از جمله رایانه را به آنان نشان دهند.

ممکن است برخی بزرگسالان چنین تصور کنند که گاهی نسبت به واقعیت ها سبب می شود

که دانش آموزان نوجوان که در عرصه استفاده از این آثار در تقویت برنامه های درسی، با رویکردی علمی و نسبتاً خشک عمل می کنند، ذوق استفاده شخصی از آن آثار را در عرصه سرگرمی و گذران اوقات فراغت از دست خواهند داد و آن گونه که باید از آنها لذت نخواهند برد. اما این نگرانی چندان بجا نیست ؛ زیرا ذهن انسان در گروه بندی مفاهیم بسیار تواناست و هرگز عرصه ای را با عرصه دیگر در نمی آمیزد. نوجوانان در غیر واقعی بودن بسیاری از داستان ها یا فیلم ها تردیدی ندارند، ولی از آنها لذت می برند. بزرگسالان به خوبی می دانند که ماه کره ای خشک و سرد و بی روح و از نزدیک بسیار زشت است، ولی این آگاهی ها هرگز سبب نشده است که از شبی مهتابی لذت نبرند و هنوز هم در اشعار و تمثیل های خود از زیبایی ماه استفاده نکنند.

همان گونه که قبلاً نیز اشاره شد، آثار داستانی از هر نوع که باشد از طریق مجرا هایی چون کتابشناسی ها، پایگاه های اطلاعاتی ، مرا کزی چون شورای کتاب کودک، و افراد متخصص خواندنی های کودکان و نوجوانان قابل شناسایی است.

شعر .

بلند پروازانه ترین عرصه سیر اندیشه و احساس را می توان در شعر سراغ گرفت. شاید در حوزه زیباشناسی، بتوان شعر را با نقاشی مقایسه کرد که در یکی نمادهای کلامی و در دیگری طرح و رنگ به کمک بیان احساس و اندیشه می پردازند. در دوره نوجوانی که دوره ای عمدتاً احساس محور است، معمولاً دانش آموزان تجربه ای هر چند ابتدایی و ناپخته در بیان احساس خود با استفاده از شعر، نقاشی، یا داستان داشته اند. به همین دلیل، شناخت عناصر شعری می تواند در مجهز کردن آنان به این گونه عناصر به منظور ارزیابی اشعار دیگران یا سنجش آنچه خود تجربه کرده اند مؤثر باشد.

معلم یا کتابدار با استفاده از شعر می توانند به قدرت جادویی واژه ها، ترکیب ها، تمثیل ها، و استعاره ها پی ببرند و بیاموزند که واژه ها و عبارت ها عناصری خنثی هستند، چگونگی جایدی آنها در ترکیب های کلامی است که به آنها منزلت و اعتبار می بخشد. دانش آموزان در دروس

مرتبط با ادبیات خواهند آموخت که چگونه از کلمات در جای مناسب استفاده کنند، چگونه میان آن ها پیوند برقرار سازند ، و به چه ترتیب با استفاده از ترکیب ها برای بیان لطیف آراء خود سود جویند.

معلمان یا کتابداران می توانند با استفاده از شواهد شعری کهن، حتی تنها غزلی واحد یا تنها یک رباعی را در کلاس یا کتابخانه به بحث بگذارند و بخواهند تا با استفاده از نتایج بحث ها، دانش آموزان به تحلیل غزل ها یا رباعی های دیگر بپردازند. در مورد شعر نو نیز می توان از آثار افرادی چون نیما، اخوان ثالث، احمد شاملو، و حتی شاعران جوانی که شعرهایشان در مجموعه ها یا نشریات منعکس می شود برای این منظور بهره جست.

داشتن دیوان اشعار بزرگان ادب فارسی، چه در عرصه شعر کهن یا شعر نو، در مجموعه کتابخانه مدرسه سبب می شود که دانش آموزان به گزینه های بیشتری برای داوری و ارزیابی دسترس داشت باشند.

سرگذشتنامه

دانش آموزان نوجوان پیوسته به این می اندیشند که افراد سرشناس در حوزه های مختلف موضوعی چگونه زیسته اند و چه عواملی سبب شده است که بدان پایه از شهرت برسد. در واقع ، علاقه مندند که خود را در موضع آنان بگذارند، آنها را سرمشق حیات علمی و فرهنگی خود قرار دهند، و از تلاش ها و مرارت های آنان درس بیاموزند. به همین دلیل، داشتن مجموعه ای غنی از سرگذشتنامه ها، به ویژه سرگذشتنامه های انفرادی، در کتابخانه مدرسه می تواند از جمله جاذبه های قوی برای پیوند دادن دانش آموزان با کتابخانه باشد.

سرگذشتنامه ها در حوزه های مختلف علمی، ادبی، و هنری و دسترسی به آنها در کتابخانه مدرسه می تواند علائق مختلف دانش آموزان را پاسخ دهد. زیرا دانش آموزان نوجوان معمولاً آرمانی را برای خود تصویر می کنند که در گفت و گوها و بیان نظرات آنان نیز منعکس است. برخی

می خواهند مخترع شوند، برخی دوست دارند به رصد ستارگان بپردازند بعضی نیز ذوق ادبی دارند. مطالعهٔ سرگذشتنامهٔ افراد متعلق به این حوزه ها می تواند الگوهایی را برای نقطه نظرهای آنان ترسیم کند.

سرگذشتنامه های افراد گاه با یکدیگر اختلاف دارند، یعنی ممکن است درباره برخی رویدادها، یا زمان برخی وقایع در مورد فردی خاص، در آثارمختلف به گونه های متفاوت عمل کرده باشند؛ به ویژه زمانی که "خود سرگذشتنامه" ها، یعنی زندگینامه هایی که خود افراد دربارهٔ حیات علمی و فرهنگی خویش نوشته اند، با برخی سرگذشتنامه هایی که دیگران با استفاده از اسناد و مدارک تاریخی نوشته اند مقایسه شود، این اختلاف ها ممکن است بیشتر بروز کند؛ البته این بدان معنا نیست که سرگذشتنامه هایی که دیگران نوشته اند با یکدیگر اختلاف ندارند.

معلمان و کتابداران می توانند از دانش آموزان بخواهند که مواردی مشخص را در سرگذشتنامه مطالعه و ارزیابی کنند. تلاش برای دست یافتن به اطلاعاتی خاص از طریق سرگذشتنامه ها، خصوصاً در حوزهٔ مطالعات تاریخی حائز اهمیت است. به طور مثال، می توان نکات زیر را از دانش آموزان خواست:

- اختلاف میان دو یا چند سرگذشتنامه در مورد فردی خاص چیست و در چه مواردی با یکدیگر اختلاف دارند؟

- فرازهای زندگی فرد، آن گونه که در سرگذشتنامه انعکاس یافته، بیشتر در چه مرحله ای از حیات او است؟

- آیا می توان وجه خاصی از زندگی او را عامل اصلی یا یکی از عوامل اصلی کامیابی وی دانست؟ این گونه پرسش ها می تواند دانش آموز را در الگو سازی مناسب یاری دهد. توجه به مواردی از جمله آنچه در پرسش مفروض سوم آمده است از این نظر حائز اهمیت است که ممکن است برخی دانش آموزان وجوه خاصی را که به نفع خود می پندارند برجسته سازند. به طور مثال، افراد معروف گذشته گاه در تحصیلات وسمی خود دانش آموزان موفق و برجسته ای نبوده اند و گاه حتی در زمرهٔ دانش آموزان ضعیف قرار داشته اند. حال دانش آموزی که خود را جزودانش آموزان

ضعیف دسته بندی می کند، ممکن است از این طریق مایل به توجیه ضعف یا تنبلی خود باشد و چنین صفتی را شرط لازم برای کامیابی در حیات علمی و فرهنگی تلقی کند؛ و بدین ترتیب، از ضعف یا تنبلی خود خوشنود باشد.

کتابدار یا معلم در اینجا نقشی کلیدی در تفسیر زندگی فرد و بازنمایی نقاط مثبت و برجسته وی دارند. به بحث گذاشتن نقاط قوت و ضعف زندگی افراد، از طریق بررسی سرگذشتنامه ها، سبب می شود که دانش آموزان بدانند افراد سرشناس نیز مانند سایر افراد جامعه دارای مجموعه ای از ضعف ها و قوت ها و جنبه های منفی و مثبت حیات اجتماعی هستند. هرگز نمی توان فردی را در مجموع الگوی زندگی خود ساخت، بلکه باید از نقاط قوت و جنبه های مثبت و سازنده سرگذشتنامه های فردی و اجتماعی درس آموخت و تنها آنها را الگو و سرمشق قرار داد.

به جز سرگذشتنامه های فردی، منابعی هست که می توان بیش از یک زندگینامه در آنها یافت. این گونه آثار ممکن است کلاً در برگیرنده زندگینامه افراد باشد که به آنها سرگذشتنامه های جمعی می گویند. این نوع منابع معمولاً به حوزه موضوعی یا جغرافیا یی خاصی محدود می شوند؛ نظیر سرگذشتنامه پزشکان و سرگذشتنامه شاعران، یا سرگذشتنامه نویسندگان ایرانی ، یا شاعران برزیلی، و مانند آن. منابع دیگری نیز وجود دارد که رکنار سایر اطلاعات ،زندگینامه ها را نیز آورده اند که دایره المعارف ها از این جمله اند. در سرگذشتنامه های جمعی و دایره المعارف ها، به دلیل آنکه فضای لازم فراهم نیست، یا اساساً سیاست این گونه آثار ایجاب می کند ، اطلاعات کلی و اصلی در مورد افراد درج می شود و فاقد تفصیل زندگی آنها ست. به همین سبب، برای بحث در دروس مرتبط با تاریخ، سرگذشتنامه های انفرادی مناسب تر است و سرگذشتنامه جمعی را می توان بیشتر برای یافتن پاسخ پرسش های مرجع یا اطلاعات فوری و مختصر درباره افراد توصیه کرد.

نوع مواد و منابع کتابخانه مدرسه

منابع کتابخانه ای بر اساس نوع محمل آنها و احتمال استفاده ای که از آنها می شود به مقوله های متعددی تقسیم می شوند که آگاهی از آنها ضروری به نظر می رسد:

مواد چاپی. کتابدار مدرسه مانند هر کتابدار دیگری در هنگام انتخاب کتاب باید هدف های کتابخانه خود را در نظر داشته و با توجه به آن به مجموعه سازی اقدام کند. حفظ تعادل میان موضوع ها و تازه نگه داشتن مجموعه کتابخانه از وظایف مهم او است.

در مدارس راهنمایی و متوسطه وجود بخش مرجع ضروری است. این بخش باید حداقل شامل فرهنگ های فارسی، فرهنگ های دو زبانه، دایره المعارف های فارسی و دایره المعارف هایی به زبان دیگر- یعنی زبانی که در مدرسه تدریس می شود- سالامه ها، اطلس های جغرافیایی، سرگذشتنامه های جمعی، فرهنگ های امثال و حکم، و راهنماهای محلی و ملی باشد. البته در مدارس ابتدایی این بخش می تواند مختصرتر و شامل کتاب هایی با سطح و زبان ساده تر و حتی المقدور مصور باشد.

برای آشنایی دانش آموزان با انواع کتاب، لازم است کتابخانه مجموعه ای از همه موضوع ها گرد آورد، نه آنکه بر موضوعی بیش از حد تکیه کند و موضوع های دیگر را به کلی از نظر دور بدارد. به طور مثال، کتاب های تاریخ، سرگذشتنامه، جغرافیا، تاریخ طبیعی، علوم، مهندسی بازی و سرگرمی، ورزش، بهداشت و کمک های اولیه، خیاطی و آشپزی برای دختران، کتاب های مذهبی افسانه ها و ادبیات عامه، هنر، ادبیات، و نیز کتاب های مربوط به قوانین و طرز اداره حکومت و علوم اجتماعی از جمله منابع کتابخانه مدرسه است. در مجموعه کتاب های داستان باید کتاب های قدیمی و معاصر را - به صورت چاپ های مختصر شده یا کامل - به دقت انتخاب کرد و در دسترس قرار داد.

کتاب هایی که انتخاب می شوند باید از مرغوب ترین و بهترین جنس و نوع باشند؛ مجموعه ای کوچک با کتاب های مرغوب به مراتب بهتر از مجموعه ای بزرگ تر با کتاب های ارزان قیمتی

است که به زودی نیاز به صحافی پیدا خواهند کرد.

کتابدار باید همیشه در پی ایجاد و حفظ مجموعه ای متعادل باشد و در این راه به هیچ وجه تعصب نشان ندهد. شاید مناسب تر آن باشد که نسبت مجموعه داستان در کتابخانه مدارس برابر ۱/۴ کل مجموعه باشد و بقیه کتاب ها تا حد امکان همه زمینه های غیر داستانی را دربرگیرد. علاوه بر آن کتابخانه باید مجلات مختلف کودکان و نوجوانان و حداقل یکی از روزنامه های کثیرالانتشار را مشترک باشد.

از نظر حجم مجموعه، می توان تعداد کتاب های مدرسه را با هشت تا ده کتاب برای هر دانش آموز آغاز کرد به طوری که در مجموعه اصلی برای هر دانش آموز سه کتاب در نظر گرفته شود و هر سال نیز برای هر دو دانش آموز یک کتاب به مجموعه افزوده گردد.

مواد دیداری - شنیداری. استفاده از مواد دیداری - شنیداری در کتابخانه ها معمولاً توسط معلمان، کتابداران ، و دانش آموزان انجام می گیرد. استفاده از مواد دیداری - شنیداری در برنامه های آموزشی ادبیات، ریاضیات، تاریخ ، جغرافیای علوم طبیعی و محیط زیست ، علوم محض و کاربردی، زبان های خارجی ، هنر و زیبایی شناسی (نظیر موسیقی نقاشی، نمایش و ...) و حوزه دین نیز کاربرد دارد. این مجموعه تحرک و پویایی خاصی به کتابخانه می بخشد و در چگونگی ارائه خدمات نقشی مفید و مؤثر دارد؛ زیرا:

- موجب پرورش مهارت های ذهنی فرد می شود:
- زمینه مناسبی را برای انسجام فکری فراهم می کند؛
- میزان علاقه استفاده کننده را به موضوع ارائه شده افزایش می دهد؛
- با ایجاد جاذبه، مراحل تدریجی و تکمیلی یادگیری را به طور غیرمستقیم میسر می سازد؛
- به دانش آموزان مهارت استفاده از منابع را می آموزد؛
- تجربه های واقعی را، که دستیابی به آنها از راه های دیگر ممکن نیست ، به سادگی در اختیار مخاطبان قرار می دهد؛

- برای مراجعه دانش آموزان عادی و حتی بی علاقه به "کتاب و کتابخوانی" ایجاد انگیزه می کند. برای بهره گیری از این گونه مواد، یعنی دیدن، شنیدن، و حتی خواندن آنها، به ابزارها و وسایل خاصی نیاز است که کتابخانه باید به آنها مجهز باشد؛ و مهم ترین آنها عبارتند از: پروژکتور اسلاید یا اسلاید نما، پروژکتور اوپک برای نشان دادن اصل اثر، پروژکتور اورهد برای نمایشی شفاف برگه (ترانسپارنسی) ها که برای انعکاس تصاویر درج شده بر طلق شفاف به کار می رود، دستکاه تکثیر، ضبط صوت، رایانه، دیسک خوان، و آزمایشگاه زبان که مراجعان از طریق آن به طور مستقل مطالب ضبط شده بر روی نوارهای مختلف را شنیده و تکرار می کنند: پس از ضبط صدای خود مجدداً به آن گوش می دهند و اگر اشتباهی در تلفظ و بیان واژه ها داشته باشند، در مقایسه با کلام گوینده اصلی، آن را اصلاح می کنند.

استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات. هرگاه این تعبیر را بپذیریم که هر یک از فن آوری ها در جهت گسترش یکی از تو انمندی های بشریه وجود آمده است (خودرو در جهت گسترش اندام های حرکتی بشر، ابزار اپتیک در جهت گسترش دید، و...). فن آوری اطلاعات نیز در جهت گسترش توانمندی های اندیشه انسان تکوین یافته است. به تعبیری دیگر فن آوری اطلاعات فن بهره برداری از اندیشه انسانی است؛ بهره برداری بهینه از اندیشه، سپردن امور شناخته شده، تکراری، و غیرخلاق به ماشین و آزادسازی اندیشه و مهارت های انسانی جهت مکاشفه در ناشناخته هاست. بدین لحاظ حوزه عمل فن آوری اطلاعات و آموزش تقریباً یکی است. این انطباق موجب گردیده است تا تاثیرپذیری حوزه آموزش از این فن آوری نسبت به سایر حوزه ها بنیادی تر باشد؛ به طوری که بسیاری از کشورها در توسعه کاربرد فن آوری اطلاعات در آموزش و پرورش به بازآفرینی نظام آموزشی - و نه بازسازی آن - می اندیشند.

امروزه اهمیت آموزش و پرورش که متناسب با نیازهای فرد و جامعه باشد، بیش از همیشه احساس می شود، زیرا دنیا یی که با شبکه های اطلاعاتی به هم پیوند خورده، متقاضی نیروی کاری است که بفهمد چگونه از فن آوری به عنوان ابزاری برای افزایش بهره وری و خلاقیت

استفاده کند. چنین مهارتی، مهارت "استدلال کردن بر مبنای اطلاعات" است. فرآیندی که در آن به طور مؤثر فراهم آمدن، اطلاعات به شکل کامل درک و هضم شده و به دیگران انتقال داده می شود.

با استفاد از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در جامعه و در نظام آموزش و پرورش، محیط یادگیری - یاد دهی فراهم خواهد شد که در آن کلیه دانش آموزان با خلاقیت ذهنی و تفکر منطقی توانایی به کارگیری فن آوری اطلاعات و ارتباطات را به منظور کسب دانش و پرورش مهارت های مورد نیاز برای رسیدن به آرمان های شخصی، تحقق هدف های آموزش و پرورش، و مشارکت فعال در جامعه مبتنی بر دانش و اطلاعات داشته باشند.

یکی از زمینه های کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش، تقویت و گسترش برنامه های "معلم پژوهنده" و "تکریم و بزرگداشت معلم" و نیز پژوهش های دانش آموزی است. این گونه برنامه ها که هم اکنون به دلیل انعطاف نظام اداری و آموزشی به شکل صوری و کم اثر به اجرا گذاشته می شود، به کمک فن آوری اطلاعات و ارتباطات می تواند به ابزاری مؤثر در بهبود کیفیت یادگیری و یاد دهی در آید.

مطالعات مختلف در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه نشان داده است که موفقیت در متحول کردن نظام آموزش و پرورش به کمک فن آوری اطلاعات و ارتباطات مستلزم همراه شدن امکاناتی به شرح زیر است:

۱. رایانه های مستقر در مدرسه و کتابخانه که به شبکه های جهانی متصل شد و در سراسر کشور گسترده باشد؛

۲. معلمان و کتابدارانی که برای کار با رایانه و استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند یاد دهی - یاد گیری تربیت شده و از انگیزه و شوق بالایی برخوردار باشند؛

۳. محتوای برنامه هایی که در شبکه ها در دسترس دانش آموزان و معلمان قرار می گیرد با هدف های آموزشی سازگار بوده و از نظر یاد دهی و یاد گیری کارا و مؤثر باشند؛

۴. محیط اداری و فرهنگ حاکم بر آموزش و پرورش مناسب و موافق با تحولات فن آوری

اطلاعات و ارتباطات و کاربرد آن در آموزش و پرورش باشد؛

۵. برقراری امکانات پست الکترونیک برای معلمان و دانش آموزان؛

۶. رساندن نسبت دانش آموز به رایانه به ۱ / ۱ در دوره های متوسطه و ۲ / ۱ در دوره های

ابتدایی و راهنمایی؛

۷. در هم تنیدن کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی کلیه سطوح آموزشی و

مبتنی کردن کلیه فعالیت های یاد گیری - یاد دهی بر این اساس.

چند رسانه ای ها. اصطلاح چند رسانه ای به "ترکیب رسانه های منفرد نظیر فیلم، ویدئو، موسیقی، کلام، عکس، پایگاه های اطلاعاتی، و جز آن اطلاق می شود که از طریق فن آوری رایانه به صورت محصولی واحد بر محملی رقومی ذخیره شده باشد. نظام های چند رسانه ای را می توان در هر زمینه ای که استفاده کنندگان نیازه صورت های مختلفی از اطلاعات صوتی، تصویری، و نوشتاری داشته باشند مورد استفاده قرار داد، که نشر الکترونیکی و منابع مرجع چند رسانه ای: آموزش و یاد گیری به کمک رایانه؛ ذخیره و بازیابی اطلاعات دیداری - شنیداری؛ پایگاه های اطلاعاتی چند رسانه ای؛ همایش های تصویری؛ تبلیغات و بازاریابی محصولات؛ موزه ها و کتابخانه های دیجیتال؛ و بازی های رایانه ای از آن جمله اند. از مهم ترین کاربردهای نظام های چند رسانه ای می توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. خدمات مرجع. در حال حاضر، دایره المعارف ها، فرهنگ ها، منابع جغرافیایی، راهنماها، سرگذشتنامه ها، اطلس ها، و جز آن به صورت فرآورده های چند رسانه ای در بخش مرجع کتابخانه ها از ارزش و اهمیت خاصی برخوردارند.

منابع مرجع چند رسانه ای بسیاری با قابلیت ها و ویژگی های مناسب قابل دسترسی است که بعضی از آنها نظیر دایره المعارف چند رسانه ای بوک شلف، از ترکیب اطلاعات چند منبع مرجع چاپی جداگانه (دایره المعارف، فرهنگ، اطلس، راهنمای اینترنت، اصطلاحنامه، شرح حال، و جز آن) با قطعات صوتی، تصویری، و ویدئویی تشکیل شده است. همچنین ویرایش ۱۹۹۹ دایره

المعارف چه رسانه ای بر بتانیکا بر روی صفحه ویدئویی رقومی بیش از ۷۳ هزار مقاله ، سه ساعت فیلم ویدئویی ، دو ساعت صوت، و صدها تصویر ثابت و عکس را دربر دارد.

۲ . یادگیری به کمک نظام های چندرسانه ای. مطالعات نشان می دهد که افراد فقط ۲۰ درصد از

آنچه را که می بینند و ۳۰ درصد از آنچه را که می شنوند به حافظه می سپارند؛ و حال آنکه ، اگر عمل دیدن و شنیدن با یکدیگر توأم باشد، این میزان به ۵۰ درصد افزایش می یابد و، اگر عامل دیگری یعنی "تحریک انگیزه یادگیری" به آنها اضافه گردد، میزان دریافت توسط ادارک به ۸۰ درصد می رسد. در واقع، ارتباط میان رسانه های مختلف می تواند میزان درک مطالب را افزایش دهد. با توجه به این مطالعه می توان این طور استنباط کرد که نظام های چندرسانه ای می توانند تحول عظیمی در ارتقاء سطح آموزش داشته باشند. تحقیقات بسیاری در زمینه استفاده، از نظام های چندرسانه ای در یادگیری کودکان صورت گرفته است که کلیه آنها بر افزایش میزان یادگیری مخاطبان تاکید دارند. در زمینه آموزش معلولان ذهنی، نابینایان، معلولان جسمی، و افراد نیمه شنوا و ناشنوا نیز نظام های چند رسانه ای می توانند کاربرد بسیاری داشته باشند.

۳ . استفاده از اینترنت. اینترنت علاوه بر اینکه کمک وسیله آموزشی است ، می تواند روش

آموزشی را تا حدی تغییر دهد. در چند سال اخیر به استفاده از اینترنت برای آموزش ، به خصوص در مدارس ، توجه بسیار شده است. امریکا و فرانسه اعلام کرده بودند که تمام مدارس را تا آخر سال ۲۰۰۰ به اینترنت متصل کنند، آلمان و ایتالیا نیز قرار بوده است که سالانه به ترتیب پانزده هزار و ده هزار مدرسه را به اینترنت متصل سازند. متصل کردن مدارس به اینترنت تنها مختص کشورهای پیشرفته نبوده است، رئیس جمهور آرژانتین اعلام کرده است که اتصال به مدارس به اینترنت به سود منافع ملی است و به همین دلیل امکانات و بودجه کلانی به این کار اختصاص یافته است. افریقای جنوبی نیز طرحی به نام اسکول نت ` ، برای اتصال مدارس، ایجاد کرده است. درکوبا بیش از ۱۵۰ مرکز رایانه ای راه اندازی شده است که کلاس های رایگان برای آموزش اینترنت و اتصال به آن برگزار می کنند. در ایران هم مؤسسه ای به نام بنیاد دانش و هنر <http://www.schoolnet.or.ir> اقدام به اتصال برخی مدارس ایرانی و آموزشگاه ها به

اینترنت کرده است.

درباره اینترنت سخن های متفاوت و متعارض بسیار است ، اما واقع امر آن است که نمی توان سخن جناحی را به طور مطلق پذیرفت و نظر جناحی دیگر را مطلقاً مردود دانست. اینترنت فی نفسه قابل ارزش گذاری نیست ، بلکه نوع استفاده از آن است که سوگیری ارزشی آن را مشخص می کند. تیغی است که پزشک برای بازگرداندن سلامت بیمار به کار می برد و جانی برای گرفتن جان یک انسان.

آموزش اینترنت خصوصاً برای نوجوانان از آن جهت مفید است که توانایی های بالقوه و بلفعل آن را بشناسند و از آن در جهت مطلوب و مناسب استفاده کنند. سنین نوجوانی طبعاً کنجکاوی هایی را نیز در خود دارد، و باید آن را به عنوان یک واقعیت پذیرفت ، ولی اگر اینترنت تنها در حد پاسخگویی به کنجکاوی های نابخردانه باقی بماند و قابلیت های مفید آن بازگشوده نشود تنها کاربرد منفی این تیغ دو منظوره رواج خواهد یافت.

آنچه مسلم است، این است که اینترنت حاصل تلاش انسان در فرایند تحول و تکامل ارتباطات و راه تازه ای برای گفت وگو با مردم جهان ، مبادله اطلاعات و راهیابی به دنیای بیکران اندیشه هاست.

با اینترنت می توان به امکا نات گسترده ای از منابع علمی دست یافت که برخی از آنها عبارتند از:

۱. آرشیوها و پایگاه های تخصصی و دولتی؛
۲. مجلات الکترونیکی پیوسته؛
۳. پایگاه های اطلاعاتی تجاری و خدماتی؛
۴. شرکت در مباحثات علمی از طریق روزنامه ها، لیست های پستی و گروه های بحث؛
۵. فهرست کتابخانه های آموزشی، دانشگاهی، و عمومی؛
۶. راهنمای پژوهشگران و طرح های پژوهشی؛
۷. اطلاعیه های مربوط به برگزاری همایش های علمی و فنی؛

۸. زندگینامه استادان دانشگاه و شرح درس های ورشته های مختلفه دانشگاهی؛

۹. نرم افزارها یی در زمینه های آموزشی و سایر موضوع ها.

با توجه به موارد فوق اینترنت منبع مهم ان ارتباط با جامعه علمی ، ابزار دستیابی به پایگاه های اطلاعاتی پیچیده، اشتراک اطلاعات ، وکاوش برنامه های آموزشی - پژوهشی به شمار می رود.

دانش آموزان مقاطع بالاتر، از اینترنت برای ارتباط با معلمان خود و سایدانش آموزان بهره می گیرند. همچنین می توانند علاوه بر دسترسی به اطلاعات گسترده، در بحث های علمی نیز شرکت کنند.

در اینترنت منابع اطلاعاتی بی شماری وجود دارد و هر روز بر تعداد آنها افزوده می شود. منابعی که اطلاعات آنها تا چند سال پیش بی سابقه بوده، امروزه ارزش اولیه ی خود را از دست داده اند. هریک از عناصر سه گانه آموزشی (کتابدار، معلم، دانش آموز) نخست باید درباره منابع موجود در این شبکه اطلاعات مختصر به دست آورد و از شیوه دستیابی به منابع مرتبط با موضوع تحقیق آگاهی حاصل کند.

آگاهی از محل جست وجوی اطلاعات ، تا حد زیادی، بستگی به آشنایی کاربر با مکان هایی دارد که اطلاعات از طریق آنها باید حاصل شود. از این رو، لازم است درباره وجود منابع الکترونیکی که با کلیات موضوع و نیز زمینه خاص مورد تحقیق در ارتباطند، و همچنین درباره کاربرد آنها، اطلاعات به دست آوریم؛ به طور مثال:

- پایگاه های اطلاعاتی (عمومی و تجاری)؛

- خدمات چکیده نویسی؛

- مجموعه های تخصصی پیوسته کتابخانه ای؛

- انجمن های حرفه ای؛

- سازمان های دولتی ؛

- سازمان های غیرانتفاعی؛

-گروه های خبری ویژه.

علاوه بر شناخت منابع اطلاعاتی و جایگاهشان در اینترنت، باید درباره چگونگی دسترسی به آنها نیز اطلاعاتی به دست آورد و با خدمات گوناگون و برنامه هایی که لازمه دستیابی به این خدمات است آشنا گردید.

برای استفاده مطلوب از خدمات اینترنتی، شناخت سازماندهی اطلاعات و نیز شیوه دسترسی به آن در هریک از خدمات عرضه شده مفید خواهد بود. به هر حال، برای استفاده صحیح از اینترنت باید بین اکتشاف فعال و تفریح و سرگرمی تفاوت قائل شد و پژوهش سودمند را از فعالیت بدون هدف تشخیص داد.

سازماندهی

هرگاه، قرار باشد مجموعه کتابخانه که از مواد و منابع گونا گونی فراهم آمده است به راحتی قابل دستیابی باشد می بایست با استفاده، از رویه های شناخته شده ای سازماندهی گردد. دوفرایند عمده برای سازماندهی کتابخانه مدرسه حائز اهمیت است که یکی را با عنوان "فهرستنویسی" و دیگری را با نام "رده بندی" می شناسند:

فهرستنویسی

فهرست نویس به تشریح و انعکاس کلیه مشخصات یک اثر (اعم از کتاب، مجله، جزوه، مواد دیداری شنیداری، و غیره) می پردازد تا استفاده کننده آن اثر را هم از نظر اجزای ظاهری و هم از نظر محتوا و موضوع بشناسد و از دیگر آثار متمایز سازد. فهرست کتابخانه، همچنین، نشان می دهد که از موضوعی خاص یا از نویسنده ای خاص چه کتاب هایی در کتابخانه موجود است. فهرستنویس کتاب های مدرسه باید طبق قواعد شناخته شده بین المللی انجام گیرد؛ اما برخلاف کتابخانه های دانشگاهی و دیگر کتابخانه های بزرگسالان، نیازی به توضیح و تفصیل بیش از حد ندارد و باید تا حد ممکن ساده و آسان انجام شود تا استفاده از آن برای خوانندگان نوجوان کتابخانه ایجاد اشکال نکند. فهرست نویس بر روی برگه هایی به اندازه ۷/۵*۱۲/۵ سانتیمتر انجام می شود که به آن فهرستبرگه می گویند. اطلاعات کتابشناختی شامل نام مؤلف یا پدیدآورنده اثر، عنواند شماره ویرایش، نام مترجم، ویراشگری تصویر گرو نقاش، محل نشر، و نیز موضوع و اجزاء دیگر کتاب روی این برگه درج می گردد. فهرستبرگه ها معمولاً به چهار مقوله برگه پدید آورنده (برگه مادر)، برگه عنوان، برگه موضوع، و رف برگه تعلق می یابد.

با حضور رایانه در عرصه های گوناگون، در حال حاضر فهرستبرگه ها را با استفاده از نرم افزارهای کتا بخانه ای تهیه کرده و در رایانه ذخیره سازی می کنند. استفاده از رایانه در این زمینه نه تنها بر سرعت کار و جست و جوی اطلاعات می افزاید بلکه در مدرسی که فضای محدودی دارند می تواند از تعداد برگ ها و برگه دان ها نیز بکاهد. نرم افزارها یی برای این کار وجود دارد که به آنها نرم افزارهای کتا بخانه ای می گویند. این نرم افزارها تجربه هایی را در این زمینه کسب کرده اند و می توان از آنها استفاده کرد.

رده بندی

رده بندی عبارت از نوعی ساماندهی اشیاء، اندیشه ها، کتاب ها، یا سایر موادی است که از ویژگی های مشترک برخوردارند. ویژگی های مشترک ممکن است انداز، رنگ، نوع ، شکل، محتوا، یا سایر خصوصیات باشد. از آنجاکه هدف اصلی، ایجاد تسهیلات در استفاده از منابع است، معمولاً طرح های رده بندی کتا بخانه با در نظر گرفتن نیازهای مراجعان طراحی و تدوین می شود.

به طور معمول ، برای آنکه هر کتابی در کتا بخانه جای مشخصی داشته باشد، دستیابی به آن آسان گردد، و همه کتاب های هم موضوع یکجا قرار گیرند، کتاب ها را برحسب موضوع رده بندی می کنند. علاوه بر روال موضوعی، در طرح های رده بندی، معمولاً فرم یا شکل مواد نیز شاخصی است که در گروه بندی آنها به کار می آید؛ به طوری که مثلاً واژه نامه ها، دایره المعارف ها، راهنماها، و نشریات ادواری شماره های ویژه ای دارند. نظام های رده بندی کتا بخانه از معیارهای کلی طبقه بندی علوم در رشته هایی چون فلسفه، دین، علوم، تاریخ، زبان، ادبیات ، و هنر تبعیت می کنند. برای این کار، با استفاده از جدول های مخصوص رده بندی ، برحسب رده های مختلف موضوعی، به کتاب ها شماره رده بندی داده می شود. رده بندی نیز چون فهرستنویسی . از وظایف

کتابدار یا کسی است که این کار را تجربه کرده و آموخته باشد . برای رده بندی کتاب های کتابخانه مدرسه ویرایش مختصر شده رده بندی دهدهی دیویی و فهرست نسبی آن را می توان مورد استفاده قرار داد.

در نظام رده بندی دیویی کلیه رشته های دانش بشری به ده قسمت جداگانه تقسیم می شود که برای آنها از شماره ۰۰۰ تا ۹۹۹ در نظر گرفته شده است. سپس برای شعب مختلف این رشته ها تقسیمات فرعی دهگانه ای نیز معین شده است. به طور مثال، ۹۰۰ (تاریخ و جغرافیا و زندگینامه)، ۹۵۰ (تاریخ آسیا) و ۹۵۵ (تاریخ ایران) است. تقسیم بندی کلی روش دیویی به شرح زیر است:

۰۰۰ کلیات (مانند دایره المعارف ها، واژه نامه ها، و نشریات)

۱۰۰ فلسفه و روانشناسی

۲۰۰ دین و مذهب

۳۰۰ علوم اجتماعی

۴۰۰ زبان

۵۰۰ علوم خالص

۶۰۰ علوم عملی

۷۰۰ هنرها و سرگرمی ها

۸۰۰ ادبیات

۹۰۰ تاریخ و جغرافیا و شرح حال

هریک از این رشته های کلی به نوبه خود به ۱۰ شعبه تقسیم می شود. به طور مثال، علوم

خالص با شماره رده ۵۰۰ به ترتیب زیر تقسیم می شود:

۵۱۰ ریاضیات

۵۲۰ ستاره شناسی و علوم وابسته به آن

۵۳۰ فیزیک

۵۴۰ شیمی و علوم وابسته به آن *

۵۵۰ زمین شناسی

۵۶۰ دیرین شناسی

۵۷۰ زیست شناسی

۵۸۰ گیاه شناسی

۵۹۰ جانورشناسی

و سرانجام هریک از این شعبه های خاص به رشته های جزئی تر تقسیم می شود. به طور مثال، ۵۹۸ به خزندگان و پرندگان تعلق دارد که با گذاشتن ممیز و در نظر گرفتن مرتبه های دهم و صدم و هزارم تقسیم بندی گسترش می یابد. در زیر، مرتبه های دهگان و صدگان رده بندی آمده است:

۰ ۰ ۰ کلیات

۰۱۰ کتابشناسی ها و فهرست ها

۰۲۰ علم کتابداری

۰۳۰ دایره المعارف های عمومی

۰۴۰ مجموعه های مقالات عمومی

۰۵۰ مجلات و نشریات عمومی

۰۶۰ سازمان های عمومی

۰۷۰ روزنامه و روزنامه نگاری

۰۸۰ مجموعه آثار عمومی

۰۹۰ کتاب های خطی و کمیاب

۱ ۰ ۰ فلسفه و روانشناسی

۱۱۰ هستی شناسی و روش شناسی

۱۲۰ سایر نظریه های متافیزیکی

۱۳۰ رشته های شبه روانشناسی

۱۴۰ مباحث فلسفی

۱۵۰ روانشناسی

۱۶۰ منطق

۱۷۰ اخلاق

۱۸۰ فلسفه قدیم و قرون وسطی

۱۹۰ فلسفه جدید غرب

۲۰۰ دین و مذهب

۲۱۰ الهیات مسیحی

۲۲۰ کتاب مقدس

۲۳۰ خداشناسی نظری

۲۴۰ نیاش ها و اخلاقیات مسیحی

۲۵۰ روحانیت و امور وابسته به آن

۲۶۰ الهیات اجتماعی و کلیسایی

۲۷۰ تاریخ و جغرافیای کلیساهای مسیحی

۲۸۰ فرقه ها و مذاهب مسیحی

۲۹۰ سایر ادیان

۲۹۷ مذهب اسلام

۲۹۷/۱ قرآن

۲۹۷/۲ حدیث

۲۹۷/۳ فقه و اصول

۲۹۷/۴ کلام (عقاید)

۲۹۷/۵ فرق و مذاهب اسلامی

۲۹۷/۶ اخلاق اسلامی

۲۹۷/۷ آداب و رسوم مسلمانان

۲۹۷/۸ تصوف و عرفان

۲۹۷/۹ تاریخ و جغرافیای اسلام

۳۰۰ علوم اجتماعی

۳۱۰ آمار و روش های آماری

۳۲۰ علوم سیاسی

۳۳۰ اقتصاد

۳۴۰ حقوق

۳۵۰ اداره امور دولتی

۳۶۰ رفاه اجتماعی

۳۷۰ آموزش و پرورش

۳۸۰ بازرگانی

۳۹۰ آداب و رسوم و فرهنگ عامه

۴۰۰ زبان

۴۱۰ زبانشناسی و زبان های قراردادی

۴۰۱ زبان های ایرانی

۴۰۲ نظام های نوشتاری و واجشناسی زبان فارسی رسمی

۴۰۳ ریشه شناسی

۴۰۴ واژه نامه ها

۴۰۵ ساختمان جمله: دستور

۴۰۶ فارسی محاوره ای و لهجه شناسی

۴۰۸ آموزش زبان فارسی، کاربرد، طرز استعمال

۹ فا ۴ گویش های ایرانی

۴۲۰ زبان انگلیسی

۴۳۰ زبان آلمانی

۴۴۰ زبان فرانسوی

۴۵۰ زبان ایتالیایی و رومیایی

۴۶۰ زبان اسپانیایی و پرتغالی

۴۷۰ زبان لاتینی

۴۸۰ زبان یونانی

۴۹۰ زبان های دیگر

۵۰۰ علوم خالص

۵۱۰ ریاضیات

۵۲۰ ستاره شناسی و علوم وابسته

۵۳۰ فیزیک

۵۴۰ شیمی و علوم وابسته

۵۵۰ زمین شناسی

۵۶۰ دیرین شناسی

۵۷۰ زیست شناسی

۵۸۰ گیاه شناسی

۵۹۰ جانور شناسی

۶۰۰ علوم عملی

۶۱۰ علوم پزشکی

۶۲۰ مهندسی و علوم وابسته

۶۳۰ کشاورزی و صنایع کشاورزی

۶۴۰ اقتصاد خانواده و زندگی خانوادگی

۶۵۰ مدیریت و بازرگانی

۶۶۰ شیمی صنعتی

۶۷۰ تولیدات صنعتی

۶۸۰ صنایع ترکیبی (مونتاز و غیره)

۶۹۰ ساختمان سازی

۷۰۰ هنرها و سرگرمی ها

۷۱۰ شهرسازی و هنرهای وابسته

۷۲۰ معماری

۷۳۰ مجسمه سازی و هنرهای تجسمی

۷۴۰ طراحی و هنرهای تزئینی

۷۵۰ نقاشی و رنگ

۷۶۰ هنرهای گرافیک

۷۷۰ عکس و عکاسی

۷۸۰ موسیقی

۷۹۰ سرگرمی ها و هنرهای اجرایی

۸۰۰ ادبیات (آثار ادبی)

ه فا ۸ ادبیات ایرانی

۱ فا ۸ شعر

۲ فا ۸ نمایشنامه

۳ فا ۸ داستان

۴ فا ۸ مقاله ها

۵ فا ۸ خطابه ها و سخنرانیها

۶ فا ۸ نامه ها

۷ فا ۸ طنز و هجو و هزل

۸ فا ۸ آثار پراکنده (لطایف و حکم، خاطرات و یادداشت ها و...)

۹ فا ۸ ادبیات محلی

۰ ۸۱ ادبیات انگلیسی امریکا

۰ ۸۲ ادبیات انگلیسی و انگلو ساکسن

۰ ۸۳ ادبیات آلمانی

۰ ۸۴ ادبیات فرانسوی

۰ ۸۵ ادبیات ایتا لیایی

۰ ۶۰ ادبیات اسپانیا یی و پرتغالی

۰ ۸۷ ادبیات لاتینی

۰ ۸۸ ادبیات یونانی

۰ ۸۹ ادبیات سایر زبان ها

۰ ۹۰ تاریخ و جغرافیا و شرح حال

۰ ۹۱ جغرافیا

۵/۹۱۵ جغرافیای ایران

۱/۵۱/۹۱۵ استان تهران و استان مرکزی

۲/۵۲/۹۱۵ استان مازندران و استان گیلان

۳/۵۳/۹۱۵ استان آذربایجان شرقی، استان آذربایجان غربی و استان زنجان

۴/۵۴/۹۱۵ استان کردستان، استان همدان، استان کرمانشاهان و استان ایلام

۵/۵۵/۹۱۵ استان لرستان و استان خوزستان

۶/۵۶/۹۱۵ استان بوير احمد و کهگیلویه، استان فارس و استان بوشهر

۷/۵۷/۹۱۵ استان کرمان، استان هرمزگان و استان سیستان و بلوچستان

۹۱۵/۵۸ استان خراسان و استان سمنان

۹۱۵/۵۹ استان یزد، استان اصفهان و استان چهارمحال و بختیاری

۹۲۰ شرح حال، نسب شناس

۹۳۰ تاریخ قدیم

۹۴۰ تاریخ اروپا

۹۵۰ تاریخ آسیا

۹۵۵ تاریخ ایران

۹۵۵/۰۱ تاریخ ایران از آغاز تا دوره اشکانیان

۹۵۵/۰۲ اشکانیان

۹۵۵/۰۳ ساسانیان

۹۵۵/۰۴ تاریخ ایران پس از اسلام تا شروع حکومت غزنویان

۹۵۵/۰۵ غزنویان تا حمله مغول

۹۵۵/۰۶ از مغول تا صفویه (قرن ۷-۹ ق)

۹۵۵/۰۷ قرن ۱۰ ق. تا قرن ۱۳ شمسی

۹۵۵/۰۸ قرن ۱۴ شمسی ، ۱۳۰۰-

۹۶۰ تاریخ افریقا

۹۷۰ تاریخ امریکای شمالی

۹۸۰ تاریخ امریکای جنوبی

۹۹۰ تاریخ عمومی سایر مناطق

عموماً در رده بدی کتاب های کتابخانه مدرسه وقتی که مجموعه از سه هزار جلد کمتر باشد

تنها ذکر مرتبه های صدگان و دهگان پس از ممیز کافی است. اما در صورتی که مجموعه از سه هزار

جلد فراتر رود، باید از جدول گسترده دیوبی استفاده کرد.

خدمات عمومی و شیوه های ایجاد جاذبه

خدمات عمومی به مجموعه فعالیت هایی گفته می شود که ارتباط مؤثر میان جویندگان و کتابخانه را میسر می سازد. این نوع خدمات، علاوه بر اینکه موجب شناساندن کتابخانه می گردد و از این طریق تعداد اعضا و مراجعان به کتابخانه را افزایش می دهد، در کار انتخاب صحیح و تهیه مجموعه مناسب کتابخانه نیز تاثیر بسزایی دارد؛ زیرا بدین وسیله می توان خواسته ها، هدف ها، و نگرش های مراجعان را شناخت و در پی آن، برنامه های دراز مدت کتابخانه را مبتنی بر نیازهای روزآمد و اولویت های مورد نظرتهییه و تنظیم کرد.

از طریق خدمات عمومی، سعی می شود که هدف های آموزشی و پرورشی مدرسه توجیه گردد و ارتقاء یابد تا بدین وسیله پرورش شخصیت، شکوفایی استعدادها، تقویت توانایی ها، الهام بخشی، ایجاد انگیزه و سرگرم کردن دانش آموزان صورت گیرد. همچنین افزایش آگاهی ها و بالا بردن سطح کارایی های مربیان و معلمان نیز از نتایج بارز این خدمات در کتابخانه های آموزشی است. توجه به گستردگی برنامه های نوین آموزشی و تنوع علایق دانش آموزان سبب می گردد که کتابخانه منزلت اصلی خود را در نظام آموزش و پرورش بازیابد و دانش آموزان بتوانند از کمک های آموزشی آن بهره مند گردند.

موارد زیر در ارائه مطلوب تر این گونه خدمات در کتابخانه های آموزشی می تواند سودمند باشد:

۱. امانت کتاب

۲. خدمات مرجع

۳. تهیه راهنماها

۴. آموزش بهره گیری از کتابخانه و استفاده از منابع پژوهش

۵. آموزش مهارت های مطالعه

۶. معرفی کتاب

۷. برگزاری نشست با پدید آورندگان

۸. تشویق به مشارکت در کار گروهی

۹. بازدیدها

۱۰. برپایی همایش ها و نمایشگاه ها

۱۱. برگزاری دوره ها و کارگاه های آموزشی

۱۲. ارتباط با کتابخانه های دیگر

امانت کتاب. استفاده کنندگان از کتابخانه آموزشی عبارتی از دانش آموزان، معلمان، و کارکنان مدرسه ، و گاه اولیاء دانش آموزان که ممکن است به ضرورت از کتابخانه مدرسه فرزند(ان) خود استفاده کنند. به منظور سهولت کار استفاده کنندگان، کتابدار کتاب و سایر مواد خواندنی را در اختیار آنان قرار می دهد. بدین ترتیب که دانش آموزان به کتابخانه مراجعه می کنند و کتاب (های) مورد نظر خود را به امانت می گیرند یا براساس برنامه آموزشی مدرسه ، کتاب ها و نشریات منطبق با موضوع درس به معلم کلاس یا نماینده وی به امانت داده می شود. در این گونه امانت، تعداد کتاب ها و حتی مواد مجاز برای امانت متفاوت است و خارج از مقررات امانت به اجرا درمی آید. به طور کلی ، مقررات امانت دادن کتاب در کتابخانه مدرسه هرچند که منطبق با مفاد آیین نامه از پیش تدوین شده ای است، به تناسب شور و اشتیاق دانش آموزان مراجعه کننده قابلیت انعطاف بسیار دارد.

خدمات مرجع. کار مرجع هر نوع کوششی است که کتابدار مرجع برای یافتن پاسخ جوینده به کار می برد. پرسش های مرجع دانش آموزان بسیار متنوع است و از آمار گرفته تا وقایع تاریخی، حقایق علمی، اطلاعات هنری، جغرافیایی ، ادبی، فلسفی، دینی، اجتماعی، و غیره را شامل می شود. برای دانش آموزان، این گونه پرسش ها یا در ضمن درس و بحث یا انجام تکالیف و

پژوهش ها، و یا کنجکاوی و تمایل به بیشتر دانستن پیش می آید و کتابدار حتی بیشتر از معلم - می تواند با کمک منابعی که در اختیار دارد، از عهده پاسخگویی به پرسش های آنها برآید یا آنان را در جست و جو به منظور یافتن پاسخ کمک کند. اهمیت پاسخگویی به پرسش های مرجع در کتابخانه آموزشی بیش از سایر کتابخانه هاست؛ زیرا از ابتدا منطق و روش صحیح جست و جو و پژوهش را به دانش آموزان می آموزد و آنان را به تحقیق علاقه مند می سازد. گام نخست ممکن است انجام تکالیف و پژوهش های درسی باشد، اما در مورد نوجوانان که در مسیر بالغ شدن قرار دارند نقش کتابدار بسیار حساس تر است. برقراری ارتباط به صورت مشاوره و راهنمایی غیرمستقیم ولی سودمند به تأمین نیازهای عاطفی و ذهنی دانش آموز نوجوان کمک می کند، به ویژه اگر نوجوان در محیط خانواده با خلاء ناشی از نا آگاهی والدین روبه رو باشد. هدایت این قبیل دانش آموزان به محیط کتابخانه و پاسخگویی به پرسش های بی جواب مانده آنان از طریق انواع کتاب ها و نوشته های مفید و سرگرم کننده مسیر صحیحی است که با تدبیر و پشتیبانی کتابدار برای این گروه سنی هموار می شود. نکته دیگر این است که استفاده از کتاب های مرجع غالباً به سبب تدوین خاص یا احتمالاً پیچیده ای که دارند برای دانش آموزان ، بدون راهنمایی کتابدار، دشوار است؛ و لازم است کتابدار در کتابخانه یا در کلاس ها ، به تنهایی یا با همکاری معلمان، نمونه هایی از کتاب های مرجع و طرز استفاده از آنها را دقیقاً به شاگردان بشناساند تا در بسیاری از موارد، خود بتوانند به منبع مورد نیازشان مراجعه کنند و بدین ترتیب اعتماد به نفس بیشتری بیابند و فقط در موارد نادر که خود به تنهایی از عهده برنمی آیند از کتابدار کمک بخواهند.

تهیه راهنمای کتابخانه. تهیه و نصب راهنماهای مختلف در کتابخانه در واقع آموزش غیرمستقیم طرز استفاده صحیح از کتابخانه و تقویت احساس خودیاری در دانش آموزان است. برای این منظور، کتابدار باید به تهیه انواع وسایل هدایت و راهنمایی دانش آموزان اقدام کند. ممکن است این وسایل و تدبیرهای راهنمایی در حد یک نشانه یا یک علامت باشد. نکته ای که در تهیه راهنما باید به آن توجه کرد وضعیت مخزن کتابخانه است. کتابخانه ای که مخزن آن به روی دانش آموزان باز نباشد هدایت مراجعه کننده در کتابخانه تا مرحله ایجاد ارتباط با کتابدار فراهم می شود.

اما در کتابخانه ای که دانش آموز مستقیماً به کتاب دسترسی داشته باشد و بتواند کتاب های موجود در قفسه ها را بررسی کند، انواع راهنماها با استفاده از تدابیر مختلف نقش مؤثر و تعیین کننده ای دارند. برای هدایت دانش آموزان لازم است به موارد زیر توجه شود:

در مسیر رفت و آمد (ورود - خروج)، محل استقرار برگه دان، نحوه استفاده از فهرستبرگه ها، تعیین مکان واژه نامه های رومیزی، اطلس ها و سایر منابع مرجع، و همچنین برای نشان دادن جای آخرین شماره های مجلات و محل مطالعه آنها می توان از علامت های راهنما (به شکل واژه، خط، یا تصویر) بهره جست و ابتکارهایی نیز به کار برد. به طور مثال، ضمن استفاده از یک نظام رده بندی (مثل دیویی) می توان برای آسان سازی مراجعه دانش آموزان به قفسه های کتابخانه از انواع رنگ ها یا حروف خاصی برای نشانه گذاری استفاده کرد؛ از قبیل رنگ سبز برای کتاب های زیست شناسی، حروف "دا" برای کتاب های داستان، و مانند آن.

آموزش بهره گیری از کتابخانه. کسب مهارت استفاده از کتابخانه و منابع آن از جمله مواردی است که آموختن آن به دانش آموزان بر عهده کتابداران کتابخانه های آموزشگاهی است. آنچه را که امروز با اصطلاح مواد اطلاعاتی از آن یاد می کنند به مهارتی اطلاق می شود که مجهز بودن به آن سبب می گردد فرد بداند اطلاعات مورد نیاز خود را از چه مجرای کسب کند، چه ابزارها و فن آوری هایی را به کار گیرد، چگونه از تجهیزات بهره مند شود، و چگونه قادر باشد که اطلاعات به دست آمده را به مناسب ترین شکل مورد استفاده قرار دهد.

ارتقاء سواد اطلاعاتی یا آگاهی از چگونگی استفاده از مواد و منابع در کتابخانه مدرسه بر عهده کتابدار است. کتابداران با همکاری معلمان می توانند آموزش فراگیری این گونه مهارت ها را در برنامه خدمات کتابخانه قرار دهند و از این طریق سواد اطلاعاتی پایدار را در نوجوانان تحقق بخشند؛ زیرا این گونه مهارت ها نه تنها در دوران تحصیل مدرسه ای بلکه در تحصیلات دانشگاهی و نیز نیازهای شغلی آتی نیز مورد استفاده خواهد بود.

برگه دان کتابخانه. کتاب های کتابخانه بر اساس رده بندی (دسته بندی) خاصی در کتابخانه مرتب می شوند؛ با این همه، یافتن کتابی خاص از میان مجموعه کتاب ها کار نسبتاً وقت گیری

است و هرچه مجموعه کتابخانه گسترده تر شود این دشواری افزایش می یابد. بنابراین، لازم است کتاب ها شناسنامه هایی داشته باشند که در محلی واحد نگهداری شوند و دانش آموز نخست به آن شناسنامه ها رجوع کند و پس از شناسایی و کشف محل نگهداری کتاب برای دستیابی به آن اقدام کند. هر یک از این برگه های شناسایی را "فهرستبرگه" و جایی را که همه این فهرستبرگه ها در آن نگهداری می شود "برگه دان" می خوانند.

برگه ها در برگه دان به صورت الفبایی مرتب می شوند که کار دستیابی به آنها آسان تر باشد. ترتیب الفبایی برای اساس اشخاص یا سازمان ها، عنوان کتاب ها، و موضوع هایی که به آنها تعلق گرفته رعایت شده است؛ یعنی اگر به دنبال نام یک فرد یا عنوان کتابی خاص یا موضوعی که برای ما مفید است باشیم می توانیم در برگه دان بیابیم. به همین سبب ، افرادی که با عملکرد کتابخانه آشنا هستند برای یافتن کتابی در قفسه از مجرای برگه دان وارد می شوند و دلیل آنکه برگه دان معمولاً در نزدیکی ورودی کتابخانه قرار می گیرد نیز همین است.

دانش آموزان باید بتوانند از میان انبوه کتاب ها و منابع گوناگون، اطلاعات مورد نیاز خود را از منبع درست و در زمان کمتر به دست آورند. برای رسیدن به این هدف، لازم است که با شیوه جست وجو در کتاب ها، برگه دان ها ، قفسه کتاب ها، و انواع کتاب های مرجع آشنا شوند، و چگونگی بهره گیری از رسانه های جدید اطلاعاتی در محیط کتابخانه را بیاموزند. همه اینها به یاری معلمان و کتابداران آزموده و دلسوز امکان پذیر است.

دانش آموز حداقل باید بداند که:

- نظام چین کتاب ها در قفسه ها چگونه است؛

- در بخشی مرجع چه منابعی وجود دارد؛

- مجلات در کجا قرار گرفته اند؛

- چگونه می توان کتاب به امانت گرفت؛

- عضویت در کتابخانه چه شرایطی دارد؛

- علاوه بر کتاب و نشریات ادواری، از سایر مواد مانند اسناد و مدارک، مواد دیداری و شنیداری نظیر نقشه، عکس، فیلم چگونه می توان استفاده کرد.

دانش آموزان ممکن است در مراحل مختلف آشنایی با مواد و خدمات کتابخانه قرار داشته باشند، به طوری که می توان آنها را از نظر سواد کتابخانه ای و اطلاع یابی در یکی از مقوله های زیر جای داد:

- دانش آموز فاقد سواد کتابخانه ای، که بدون یاری کتابدار قادر به یافتن کتاب در فهرست یا قفسه نیست.

- دانش آموزی که دارای سواد اندک کتابخانه ای است و قادر به یافتن چند کتاب در فهرست یا قفسه کتاب است.

- دانش آموزی که سواد کتابخانه ای دارد و می تواند برنامه ریزی درستی برای جست و جوی منابع، به منظور یافتن و ارزشیابی مرتبط ترین اطلاعات در موضوع مورد نظر خود دنبال کند.

- دانش آموز دارای سواد کامل کتابخانه ای ، که الگوهای ارتباط و دانش پژوهی را در زمینه های گوناگون می شناسد و می تواند برنامه جست و جویش را برای پاسخگویی به پرسشی های اطلاعاتی متنوع تعمیم دهد یا تعدیل کند.

سوق دادن دانش آموز از " بی سوادی " به سوی "سواد کامل کتابخانه ای و اطلاع یابی "، طرح و برنامه می طلبد و تجلیگاه آن کتابخانه آموزشگاهی است. دانش آموز با پیبردن به شیوه سازماندهی منابع در کتابخانه ، با دنیای گسترده دانش و شاخه های آن و نظام بازیابی اطلاعات آشنا می شود.

برای آموزش چگونگی بهره گیری از کتابخانه می توان شیوه های گوناگون را در نظر گرفت که شناخته شده ترین آنها: (۱) معرفی کتابخانه، (۲) آموزش در کلاس، (۳) آموزش در کتابخانه است.

۱. معرفی کتابخانه. در این نوع آموزش که معمولاً در آغاز سال تحصیلی و اغلب برای دانش آموزان جدید الورود ارائه می شود، دانش آموزان یک کلاس را به طور جمعی یا در گروه های کوچک تر برای بازاید از کتابخانه همراهی می کنند و بخش ها و فعالیت های کتابخانه را به آنان می شناسانند. معمولاً این نوع آموزش در یک نوبت صورت می گیرد و مدت آن نیز کوتاه است، به طوری که می توان گفت این شیوه دانش آموزان را از شیوه های دیگر آموزش بهره گیری بی نیاز نمی کند.

۲. آموزش در کلاس. در این نوع آموزش که توسط معلم یا به کمک معلم صورت می گیرد و ممکن است در بیش از یک جلسه برگزار شود، کتاب هایی که قبلاً توسط کتابدار انتخاب شده و از انواع منابع نمونه ای را دربر دارد به کلاس منتقل می شود و یکایک آنها، کارکردشان، و شیوه جست وجوی اطلاعات در آنها معرفی می شود. در این نوع آموزش برای اطمینان بیشتر از آشنایی دانش آموزان، پرسش هایی را می توان به کمک آنان طرح کرد تا بعداً خود به کتابخانه رجوع کنند و پاسخ آنها را بیابند.

۳. آموزش در کتابخانه. این نوع آموزش، خصوصاً اگر محل مجزایی برای این کار در کتابخانه وجود داشته باشد که حضور جمعی دانش آموزان مانع کار و مطالعه دیگران نشود، شیوه مناسب تری است؛ زیرا انواع مختلف منابع در دسترس است و می توان به راحتی از آنها استفاده کرد و حتی می توان رابطه فهرستبر بگه های کتابخانه با آن کتاب ها را نیز برای دانش آموزان روشن ساخت. ممکن است کتابدار، با کمک معلم، رویه های دیگری را نیز برای ایجاد مهارت اطلاع یابی و جست و جو در دانش آموزان مورد استفاده قرار دهد، اما در همه ی این تلاش ها آنچه مهم است آشنا ساختن دانش آموزان با مجراها، رسانه ها، و ابزارهای جست وجوی منابع اطلاعاتی است و هرچه این آشنایی زودتر فراهم شود سرگردانی های احتمالی دانش آموزان در آینده کمتر خواهد بود.

هرگاه برنامه ریزی مشترک کتابدار و معلم به گونه ای باشد که استفاده از منابع به صورت هدفدار صورت گیرد، مهارت های کسب شده پایدارتر خواهد بود و به عنوان مهارتی ماندگار در مقاطع بعدی تحصیل و نیز در مراتب شغلی و علمی آینده ی دانش آموزان نیز مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

در مجموع باید گفت که همانگونه که دستگاه ها یا تجهیزات نا آشنایی را در اختیار نوجوان قرار نمی دهیم تا از طریق آزمایش و خطا با آن آشنا شود، کتابخانه نیز به عنوان نظامی که برای دانش آموز ناشناخته است، باید از طریق کسب آگاهی نسبت به قابلیت ها و ظرفیت های آن و به طور قانون مند شناسانده شود. چنین رویکردی جایگاه مناسب کتابخانه را در فرایند آموزشی به درستی برای دانش آموزان ترسیم خواهد کرد.

آموزش مهارت های خواندن. کسب مهارت های مطالعه به دانش آموزان کمک می کند که از کتاب ها به نحو مطلوب تری استفاده کنند. دانش آموزان را می توان نخست با اجزای کتاب آشنا کرد، تا به این ترتیب بتوانند حداکثر اطلاعات و را از کتاب و سایر منابع اطلاعاتی به دست آورند. اجزاء مهم کتاب را می توان چنین برشمرد:

صفحه ی عنوان. اطلاعاتی که در این صفحه یافت می شود معمولاً شامل عنوان، نام نویسنده، و تاریخ انتشار کتاب است. صفحه عنوان اطلاعاتی برای آشنایی کلی با کتاب ارائه می دهد.

نویسنده (پدیدآورنده) و عنوان هویت کتاب را مشخص می کنند، یعنی آن را از دیگر کتاب های همان نویسنده یا هر کتاب دیگری با عنوان مشابه و از نویسنده ی دیگر متمایز می سازد. اگر دانش آموزی بخواهد کتابی را دوباره بخواند یا بخواهد اطلاعاتی را که از آن کتاب استخراج کرده است بازبینی کند، لازم است به این جزئیات دقت کند. تاریخ انتشار کتاب مشخص می کند که اطلاعات مندرج در کتاب در چه زمانی فراهم شده است. یک کتاب تاریخ احتمالاً به صرف اینکه متعلق به ده ساله پیش است، نامعتبر به حساب نمی آید. اما در دیگر موارد (مثل تحقیقات علمی)

فهرست مندرجات. سودمندی این فهرست در آن است که دریابیم کتاب درباره ی چیست؛ شامل چه مطالبی است (و چه مطالبی را در بر نمی گیرد)، و در واقع، راهنمایی برای پی بردن به مسیر طرح مباحث کتاب است.

نمایه. این بخش که در قسمت های پایانی کتاب های غیرداستانی می آید وگاه از آن با "فهرست راهنما" نیز یاد می کنند به صورت الفبایی و تفصیلی تر از فهرست مندرجات تهیه می شود و برای یافتن اطلاعاتی خاص در متن است بدون آنکه نیازی به مطالعه ی سراسر آن باشد.

فهرست مآخذ. این بخش نشان دهنده ی منابعی است که نویسنده برای تهیه ی کار خود از آنها استفاده کرده است گاه بخش دیگری نیز برای "مطالعه بیشتر" پس از فهرست مآخذ می آید که خواننده را به منابعی برای دانش افزایی بیشتر در زمینه ی آن موضوع راهنمایی می کند. هر یک از این اجزاء- نقشی را بر عهده دارد که خواننده را با اطلاعاتی از کل و عام به جزء و تفصیلی هدایت می کنند. عطف کتاب وظیفه اش ارائه ی تصویری کلی از کتاب است؛ صفحه عنوان دامنه ی اطلاعات را اندکی گسترده تر می کند؛ فهرست مندرجات وضعیت کلی مباحث متن کتاب را ترسیم می کند؛ متن کتاب به اصل مطلب می پردازد؛ فهرست مآخذ نشان دهنده ی منابعی است که نویسنده برای تولید اثر خود از آنها بهره مند شده است، و آنچه "برای مطالعه ی بیشتر" پیشنهاد شده خواننده ی علاقه مند به دانستن مطالبی بیش از متن را به منابع دیگر هدایت می کند؛ و نمایه ی پایانی، سرانجام، کتاب را تبدیل به نوعی کتاب مرجع می سازد به گونه ای که هرگاه کسی تنها در پی اطلاعات ویژه ای باشد، بدون آنکه خود را ناگزیر از مطالعه ی سراسر متن بداند، می تواند با مراجعه به نمایه ی پایانی، اطلاعات خود را در جای جای متن بیابد.

کمی توجه به آنچه به اجمال و به طور فشرده درباره ی یک "کتاب" ذکر شد و روشن می سازد که آگاهی نسبت به کارکردهای اجزاء مختلف کتاب تا چه حد می تواند دانش آموز را در مراحل مختلف تصمیم گیری درباره ی استفاده از کتاب و میزان ارتباط آن با موضوع مورد جست

برای این کار، کتابدار می تواند انواع مختلف کتاب- داستانی - را به دانش آموزان نشان دهد و از آنها بخواهد که بدون مطالعه ی متن اصلی کتاب کلیدرباره ی آن به داوری بنشینند و سپس داوری خود را پس از مطالعه ی متن نیز ارزیابی کنند. آن گاه درصدد برآیند که دلایل انطباق یا عدم انطباق داوری خود در دو مرحله را با کمک کتابدار یا معلم مشخص سازند.

برای حصول اطمینان ازچنین آموزشی، معلمان با همکاری کتابدار مدرسه می توانند از دانش آموزان بخواهند که مقاله ها و انشاءهای کلاسی خود را با استفاده از منابع کتابخانه و رعایت آیین نگارش علمی تهیه کنند. سپس مقاله ها مورد ارزیابی قرار گیرند و کارهای ارزنده تشویق شوند. کتابدار می تواند هر سه ماه یک بار فهرستی از آثار دانش آموزان را تهیه کند و برای مدیریت مدرسه، انجمن اولیاء و مربیان، والدین دانش آموزان موفق بفرستد و نسخه ای را نیز جهت آگاهی سایر دانش آموزان در تابلو اعلانات کتابخانه نصب کند. مجموعه ی این فهرست های سه ماهه را می توان برای هر سال تحصیلی در پوشه ای جداگانه قرار داد، به طوری که بر اساس پایه های تحصیلی (گروه سنی) و سپس ترتیب الفبایی نام خانوادگی دانش آموزان مرتب شود. برای هریک از پوشه ها نمایه ی موضوعی ساده ای به منظور دستیابی آسان به عنوان هر یک از انشاء ها و مقاله ها تهیه و الصاق می گردد. ارائه ی مشخصات این پوشه ها بخشی از گزارش عملکرد سالانه ی کتابخانه در نشست آغازین انجمن اولیاء و مربیان آن مدرسه خواهد بود.

معرفی کتاب. معرفی کتاب و سایر مواد خواندنی فعالیتی است که به منظور علاقه مند کردن دانش آموزان، هدایت آنان به انتخاب شایسته در زمینه ی کتاب و کتابخوانی، و نیز ترغیب آنان به استفاده ی هرچه بیشتر از کتابخانه انجام می شود. در این راستا، بیشتر بر معرفی کتاب هایی تأکید می گردد که در زمینه ی موضوعی برنامه های درسی و اهداف آموزشی از پیش تعیین شده ی آن کاربرد داشته باشد. برپایی این جلسات می تواند به صورت دوره ای و منظم باشد یا به مناسبت های خاص و گهگاه صورت پذیرد. برای ایجاد جاذبه در اینگونه برنامه ها، می توان پیام ها، گفتارها، نظریه ها، سخنان برجسته، و برخی تأکیده های کتاب را بر روی کاغذ یا مقوا نوشت و در

بسیاری از کتابخانه های آموزشگاهی اقدام به تهیه و نصب روزنامه های دیواری می کنند. هرگاه چنین بود، ستونی از روزنامه را می توان به معرفی کتاب اختصاص داد. بحث پیرامون یک کتاب، مجموعه ای از آثار یک نویسنده، و یا گفت وگو درباره ی کتاب های هم موضوع شکل دیگری از معرفی کتاب است. در این صورت، معرفی یک اثر با پرسش ها و پاسخ های گوناگون یا اظهار نظر دانش آموزان جامعیت بیشتری پیدا می کند. می توان از حضور نویسنده و سایر پدیدآورندگان نیز برای آشنایی با آنها و استفاده از نظراتشان و روشن شدن پاسخ برخی پرسش ها بهره مند شد.

برگزاری نشست با پدید آورندگان. بسیاری از دانش آموزان که آثار تولید شده ی مربوط به گروه سنی خود را مطالعه می کنند علاقه مندند که تولید کنندگان و دست اندرکاران آن آثار را از نزدیک بشناسند، از کامیابی هایشان بشنوند، دلایل تولید آن آثار را بدانند، و در مجموع با چهره و اندیشه ی آنان آشنا شوند. کتابخانه ی مدرسه می تواند برنامه هایی ادواری را برای این کار در نظر بگیرد و از مؤلفان، مترجمان، تصویرگران، وگاه حتی ناشران آثار نوجوانان دعوت کند تا با دانش آموزان به گفت وگو بنشینند.

در این گونه نشست ها، که دبیر آنها طبعاً کتابدار خواهد بود، دانش آموزان می توانند پرسش هایی که درباره ی اثر یا آثار هر فرد برایشان پیش آمده مطرح کنند، نظر خود را درباره موضوع اثر، کیفیت کار و پیشنهادهایی برای بهبودهای آتی ارائه دهند. در این نشست ها ممکن است نه تنها بسیاری از پرسش های بدون پاسخ دانش آموزان به جواب برسد، بلکه نویسندگان و تولید کنندگان آثار نیز سخن مخاطبان آثار خود را خواهند شنید، و چه بسا مجموع نظرات آنان را در برنامه ریزی کارهای آینده ی خود به کار گیرند.

پیش از هر یک از این گونه دعوت ها، لازم است کتاب های آن نویسندگان توسط دانش آموزان مطالعه شود و از قبل آگاه باشند که در چه زمینه ای، درباره ی چه اثری، وبا چه نویسنده ای گفت وگو خواهند داشت. دانش آموزان علاقه مند به آثار هر نویسنده از جمله کسانی خواهند بود که به فضای تبادل اندیشه و پرسش و پاسخ مربوط به نشست آن نویسنده شور و گرمی خواهند بخشید. این گونه نشست ها به تدریج سایدانش آموزان را نیز به مطالعه ی عمیق و توجه به دقیق خواندن آثار ترغیب خواهد کرد.

تشویق به مشارکت در کار گروهی. کتابخانه ی مدرسه با ایجاد و ترویج فعالیت های گروهی مانند برپایی نمایشگاه، جلسات نقد و بررسی کتاب، سیاحت و بازدید، تشکیل نشست ها و همایش های مختلف، و برگزاری دوره ها و کارگاه های آکوزشی می تواند دانش آموزان را به مشارکت در انجام این گونه فعالیت ها تشویق کند و زمینه ی مساعد را برای فعالیت های آینده وزندگی آتی آنها فراهم سازد. دراین عرص، دانش آموز علاوه بر آموزش چگونگی انجام کارهای جمعی یاد می گیرد که چگونه برای همکاری با یک گروه خاص بیندیشد، انتخاب کند، هماهنگ شود، منافع جمعی را در نظر بگیرد، و خود را جزیی از یک گروه بداند.

یکی از فعالیت های جمعی تشکیل گروه های تحقیق است. کتابدار، با همکاری معلمان، دانش آموزان را بر اساس علایق پژوهشی گروه بندی می کند و جلسه ای مرکب از دانش آموزان و معلمان تشکیل می دهد. در این جلسه اهمیت تحقیق و ضرورت استفاده از یافته های پژوهشی به زبان ساده مطرح می گردد. سپس موضوعی برگرفته از محیط پیرامون به دانش آموزان واگذار می شود، مثل تحقیق درباره زندگی انواع پرندگان، جانوران وحشی، حیوانات خانگی، شهرها، کشورها، آثار باستانی، مساجد، فیلم های سینمایی یا تلویزیونی، بیماری ها، صنایع، گیاهان زینتی، گل ها، قالی بافی، نجاری، مصالح ساختمانی، و مانند آن. به این ترتیب هر یک از دانش آموزان مسئولیت یکی از گروه های تحقیق را ازسوی کتابخانه وزیر نظر یکی از معلمان برعهده می گیرد، سپس با کمک سایر دانش آموزان ،گروه تحقیق مربوط به یکی از موضوع های انتخاب شده را

تشکیل می دهند. اعضای گروه، هر هفته در نشست‌های کوتاه نتیجه کار خود را اعم از گردآوری منابع و مطالعه آنها به اطلاع سرگروه و سایر اعضا می‌رسانند. آنها به تدریج در همین جلسات از طریق کتابدار و معلم مسئول گروه می‌آموزند که چگونه آموخته‌های خود را روی کاغذ بنویسند و از مرحله گفتار پراکنده به مرحله نوشتن وارد شوند. در پایان مهلت مقرر نوشته‌ها را مرتب کرده و به صورت یک گزارش یا مقاله پژوهشی به کتابخانه تحویل می‌دهند. کتابدار فهرست کارهای پژوهشی را تهیه می‌کند و در اختیار مدیر، والدین، معلمان، دانش‌آموزان، و اعضای کتابخانه می‌گذارد. در پایان هر سال تحصیلی بهترین کارهای تحقیقی و فعال‌ترین گروه معرفی شده و جایزه خواهند گرفت.

بازدیدها. یکی از وظایف کتابخانه، و اساساً نظام آموزشی، آموختن "درست مشاهده کردن" است. بسیاری از بازدیدهایی که از موزه‌ها، مراکز تولیدی، مراکز فرهنگی، و جز آن که گهگاه از طرف مدارس و به صورت جمعی صورت می‌گیرد، بیشتر جنبه "طواف" دارد؛ یعنی دانش‌آموزان گردشی می‌کنند و چه بسا خوشنود از آنکه در کلاس درس نیستند، اوقاتی را سپری می‌سازند بدون آنکه ثمری درخور به دست آورده باشند. شاید یکی از دلایل این گونه بازدیدهای نه چندان موفق تعریف نکردن برنامه و هدف برای آنهاست.

این گونه بازدیدها باید دارای سه مرحله برنامه‌ای باشد: ۱) پیش از انجام بازدید (۲) زمان بازدید، و ۳) پس از انجام بازدید. این سه مرحله نه تنها باید توسط مدیریت، معلمان، و کتابداران مدرسه روشن باشد، بلکه دانش‌آموزان نیز باید هدف و وظایف خود را در این سه مرحله بدانند.

پیش از بازدید، دانش‌آموزان باید بدانند که در محل بازدید قرار است چه عناصر یا فعالیت‌ها را مورد توجه خود قرار دهند. منابع و مدارکی که اطلاعاتی درباره‌ی آن محل و فعالیت‌هایش ارائه می‌دهد توسط دانش‌آموزان مطالعه شود و هرگاه فردی اطلاعاتی درباره‌ی آن دارد در نشست‌های کوتاه در اختیار آنان قرار دهد.

در زمان بازدید، درباره‌ی عملکردها، تولیدها، موجودی‌ها، و اهداف آن مرکز کسب اطلاع شود، دانش‌آموزان پیوسته ابهام‌های خود را مطرح سازند، و هرچه را که دانش‌آموز مورد غفلت

قرار می دهد توسط کتابدار یا معلم مطرح گردد. اگر تعداد دانش آموزان زیاد است، می توان آنها را به گروه های کوچک تر تقسیم کرد، مشروط بر آنکه همه ی گروه ها بخش های مشابه را مورد بازدید قرار دهند.

پس از بازدید، دانش آموزان یافته های میدانی خود را با متون و منابعی که در کتابخانه ی مدرسه موجود است، یا توسط کتابخانه به طور امانی فراهم می شود، و یا اینکه دانش آموزان به کتابخانه های دیگر هدایت می شوند تا منابع مرتبط را بیابند، سنجیده می شود. آنچه معلم و کتابخانه از دانش آموزان می خواهد ارائه ی گزارش از بازدیدی است که انجام داده اند. منابع این گزارش، ترکیبی از یافته های مشاهداتی و اطلاعات اخذ شده از متون و منابع خواهد بود.

برپایی نمایشگاه ها. برگزاری نمایشگاه می تواند تشویقی برای استفاده ی وسیع از کتابخانه و راهی مناسب برای جلب توجه دانش آموزان به بخش هایی از مجموعه ی کتابخانه، کتاب های تازه، یا گروه بندی های تازه از مواد کتابخانه در موضوع های مختلف و نیز تدبیری برای مرتبط کردن کتابخانه با فعالیت های آموزشی باشد. به طور مثال، هرگاه یکی از کلاس ها بخواهد برخی کارهایش را به نمایش بگذارد، کتابخانه به این منظور می تواند وارد عمل شود تا هم نقش کتابخانه را در این کار نشان می دهد و هم انواع منابعی را که کتابخانه در آن موضوع دارد عرضه کند. همچنین می توان برای ایجاد ارتباط میان کتابخانه و فعالیت های ویژه ی آموزشگاه اقدام به برگزاری نمایشگاه هایی در کتابخانه کرد.

گاهی مناسبی یش می آید که مورد علاقه ی کلیه ی کارکنان مدرسه است؛ از قبیل یک واقعه ی ورزشی مهم، برگزاری یک همایش بین المللی در کشور، یک فعالیت مهم ملی، و مانند آن. در چنین مواردی کتابدار می تواند نمایشگاهی برپا کند تا توجه همگان به منابعی که در این زمینه در کتابخانه ی مدرسه موجود است جلب شود.

دوره ها و کارگاه های آموزشی. برگزاری کارگاه های آموزشی راه دیگر جذب دانش آموزان به

کتابخانه است که از سویی موجب تقویت ارتباط می شود و از سوی دیگر به ارتقاء سطح آگاهی ها و کارآیی های آنان می انجامد. به طور مثال، کتابدار متوجه می شود که اعضای کتابخانه از نقشه ها و اطلس های جغرافیایی موجود در آنجا استقبال نمی کنند. با اجرای مصاحبه ی محدودی در می یابد که دانش آموزان با شیوه ی بهره گیری از این گونه منابع مرجع و بازیابی اطلاعات مورد نیاز خود از طریق این نوع منابع جغرافیایی آشنا نیستند. کتابدار ضمن جب مساعدت معلمان جغرافیا با تشکیل چند کارگاه آموزشی برای گروه های مختلف و در ساعت های متفاوت، این نا آشنایی را کاهش می دهد.

از آنجا که هدف برگزاری این گونه دوره ها و کارگاه ها، آموزش فنون و افزایش مهارت هاست، در برخی کارگاه های آموزشی، از مجموعه های چند رسانه ای نیز استفاده می شود. گاه ممکن است برای کسب تجربه و مهارت مستقیم شرکت کنندگان در کارگاه، بازدید کوتاهی نیز طراحی شود.

همکاری با دیگر کتابخانه ها. کتابخانه ی مدرسه به چند دلیل قادر نیست همه ی نیازهای

دانش آموزان را برآورده سازد.

۱. محدودیت فضای کتابخانه. در هر مبحث و زمینه ای کتاب های متعددی منتشر می شود

که ممکن است نه تنها برای پشتیبانی از برنامه های درسی مفید باشد، بلکه دانش و مهارت فردی دانش آموزان را نیز گسترش بخشد. کتابخانه ی مدرسه ممکن است قادر به نگهداری همه ی آنها نباشد و این محدودیت خاص کتابخانه های آموزشگاهی نیست بلکه هیچ کتابخانه ای نمی تواند ادعا کند که کلیه ی متون و منابع مورد نیاز خود را در مجموعه گرد آورده است.

۲. در کتابخانه ی آموزشگاهی به دلیل آنکه ناگزیر است میان سه وجه: (۱) پشتیبانی برنامه های درسی، (۲) دانش افزایی فردی، و (۳) مطالعه به قصد لذت توازن برقرار سازد، قادر نیست کلیه ی منابعی را که دانش آموز به قصد کسب لذت به آنها مراجعه می کند فراهم سازد. طبعاً ناگزیر است از میان انبوه این نوع کتاب ها دست به انتخاب بزند و این خود دامنه ی این گونه منابع را محدود می سازد.

۳. مجموعه ی ویژه ی معلمان که به مباحث مربوط به روش تدریس و آراء و اندیشه های گوناگون مربوط به هر موضوع درسی می پردازد آن چنان گسترده است که کتابخانه های تخصصی هر یک از آن رشته ها نیز قادر به گردآوری کلیه ی منابع مرتبط نیستند. طبعاً کتابخانه ی آموزشگاهی نیز که بخشی از مجموعه اش را این گونه منابع تشکیل می دهند قادر به گردآوری بخش اندکی از آنهاست. این محدودیت ها سبب می شود که کتابخانه ی آموزشگاهی ناگزیر باشد باب همکاری را با کتابخانه های عمومی برای مراجعه دانش آموزان، و کتابخانه های دانشگاهی و تخصصی برای مراجعه ی معلمان باشد.

همکاری میان کتابخانه ها امروزه امری معمول و پذیرفته شده است زیرا تنها از این طریق است که می توان کمبودهای مجموعه هر کتابخانه را جبران کرد. در واقع، این نوع همکاری نوعی ارائه خدمات تعاونی است که هر کتابخانه بخشی از وظایف مربوط به ارائه خدمات کتابخانه ای را برعهده می گیرد. در اینجا رابطه ی کتابخانه های آموزشگاهی با کتابخانه های عمومی و نیز با کتابخانه های دانشگاهی و تخصصی مورد اشاره قرار می گیرد.

الف. رابطه با کتابخانه های عمومی. کتابخانه ی مدرسه و کتابخانه ی عمومی هر یک به تنهایی نمی تواند جوابگوی نیازمندی های کودکان و نوجوانان باشد، زیرا هریک از این دو نوع کتابخانه هدفی را دنبال می کند و کاری را انجام می دهد که از دیگری ساخته نیست. کتابخانه ی مدرسه در وهله ی نخست در خدمت برنامه ی آموزشی مدرسه است، اما کتابخانه ی عمومی بیشتر برای

عوامل مختلفی دست به دست هم داده اند تا کتابخانه ی عمومی را مکمل کتابخانه ی مدرسه و کتابخانه ی مدرسه را مکمل کتابخانه ی عمومی سازند. کتابخانه ی عمومی وسیله ای است برای گسترش افق هایی که از "اشتیاق به کتابخوانی" مایه می گیرد، و این دلایل را می توان برای آن برشمرد:

- کودکان و بزرگسالان در مدارس بزرگ ترین بخش جمعیت بالقوه ی کتابخوان را تشکیل می دهند؛

- بیشتر مردم اصول، فن، مهارت، و عادت خواندن را در دوران کودکی و نوجوانی کسب می کنند؛

- کتابداران به منزله ی احیا کنندگان فرهنگ و مروجان مطالعه می توانند به اندازه آموزگاران و دانش آموزان در روندی که هدفش دسترسی آسان به کتاب و کمک به حرکت نظام مند از مطالعه ی کودکان به مطالعه ی گسترده تر و از کتاب های آسان به کتاب های دشوارتر است دخیل باشند؛

- آن طور که در بیانیه ی یونسکو درباره ی کتابخانه ی عمومی آمده است، کتابخانه ی عمومی وسیله ای برای آموزش و شکل دادن به فرهنگ است. دانش آموزان و معلمان مراجعان اصلی

- استفاده ی درست از منابعی که در کتابخانه ی مدرسه نیست. این امر به ارائه ی خدمات بهتر- از لحاظ کیفی و کمی- کمک خواهد کرد، همچنین حجم و تنوع مجموعه، برنامه ریزی فعالیت ها، و استفاده ی بهتر از کاردانی نیروی انسانی می تواند دلایل دیگری برای این همکاری به شمار آید؛

- ایجاد دریچه ی گشوده تری از جامعه ی فرهنگی به دنیای بیرون. این امر به نوجوانان و جوانان توانایی رویارویی با آینده را از طریق ایجاد ارتباط میان کتاب و دنیای خارج فراهم می کند و به ایجاد نسل جدیدی از بزرگسالان که قادر به درک بهتر از موقعیت های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و فنی دنیای نوین باشند کمک می کند؛

- افزایش تمایل به خواندن در دانش آموزان با این هدف که آنها خواندن کتاب های غیردرسی را اتلاف وقت تلقی نکنند؛

- ایجاد نیاز برای کسب اطلاعات از طریق منابع گوناگون مانند کتاب ها، مجلات، روزنامه ها، و غیره؛ که این امر باعث نظام یافتگی و استفاده ی مناسب از منابع می شود؛

- وجود چارچوبی مناسب برای مبادلات فرهنگی با این هدف که موانع میان دانش و تجربه های گوناگون فرهنگی و هنری از میان برداشته شود؛

- تلفیقی از وظایف مربوط به سرگرمی، گذران اوقات فراغت، فرهنگ، و اطلاعات تا از این طریق مرز کاذب میان مطالعه ی پژوهش- مدار و مطالعه ی لذت- مدار فرو ریزد.

- حل نسبی مشکل کمبود نیروی انسانی، مجموعه ی کافی، و فضای مناسب در کتابخانه های مدارس؛

- توسعه ی برنامه ریزی مرتبط و منسجم برای ترویج مطالعه در نتیجه ی تشریک مساعی میان کتابخانه ها، فرهنگ د وستان، معلمان، مشاوران، نویسندگان، تصویرگران، حافظان

فرهنگ، و جز آن؛

- توسعه ی همکاری نزدیک تر میان مدارس و مؤسسات فرهنگی؛

- ریشه دار کردن ارزش های فرهنگی در کودکان از طریق ارتباط روایت های شفاهی و فنون

سنتی که انتشار و ترویج آن بیشتر جزو وظایف کتابخانه های عمومی است. این امر به توسعه ی

همکاری میان ارزش های سنتی و ارزش های نوین ارتباطی نیز کمک خواهد کرد؛

- بزرگسالان در کتابخانه های عمومی می توانند از طریق فعالیت هایی چون اوقات مطالعه،

ساعات داستان نویسی، ملاقات با نویسندگان، میزگرد، بحث و گفت و گو، و جز آن، تجربیات

مختلف خود را در اختیار نوجوانان قرار دهند و فاصله ی میان نسل ها را کمتر کنند؛

- ایجاد مکان هایی برای گردهمایی و رویارویی اندیشه ها و آراء مختلف که باعث مبارزه علیه نا

آگاهی های فرهنگی می شود و توسعه ی محیط سالم و فرهنگ محلی را دربر دارد. این امر، به

خصوص در مناطق روستایی، می تواند مفید واقع شود؛ جایی که کتابخانه باید هرچه بیشتر نقش

مهم و سازنده ای در پاسخگویی به نیازهای محلی، به خصوص با معرفی مواد دیداری و شنیداری،

ایفا کند. این امر باعث یکدستی گردش اطلاعات از شهر به روستا می شود.

در جایی که کتابخانه های عمومی پیشرفته تر از کتابخانه های مدارس باشند گام های زیر

می تواند نارسایی های کتابخانه های مدارس را کاهش دهد. به طور مثال:

- کتابخانه ی عمومی می تواند، تا حدی که حجم مجموعه اش اجازه می دهد، قسمتی از موجودی

خود را با "استقرار امانی" در کتابخانه ی مدرسه از تمرکز خارج کند. بدین ترتیب، کتابخانه ی

عمومی مرکزی با شعبات مختلف ایجاد می شود.

- می توان برنامه ای ترتیب داد که کتابخانه های مدارس حداقل هزینه را متحمل شوند؛

زیرا کتابخانه ی عمومی، هفته ای یک بار، عهده دار ارائه ی خدمات اضافی به مدرسه خواهد بود.

برای این منظور، کتابخانه ی عمومی فهرستی از مجموعه ی خود را برای توزیع در مدارس منتشر

می کند. بر اساس این فهرست، معلمان و دانش آموزان می توانند درخواست های خود را در

مطالعاتی را برعهده دارد برای تحویل کتاب ها به مدارس خدمات سیار خواهد داشت که تحت مسئولیت کتابدار و با معرفی مدرسه انجام خواهد گرفت.

ب. رابطه با کتابخانه های دانشگاهی و تخصصی. کتابخانه های آموزشی، به دلیل آنکه

بخشی از کاربران آن را معلمان تشکیل می دهند، ناگزیر از فراهم کردن منابع مورد نیاز آنانند. اما فضای محدود کتابخانه ی مدرسه از یک سو و انبوه منابع تخصصی ویژه معلمان از سوی دیگر، سبب شده است که این نوع کتابخانه ها نتوانند منابع ویژه ی معلمان را در مجموعه ی خود گرد آورند. به همین دلیل، لازم است از طریق همکاری با کتابخانه های دانشگاه و تخصصی این کمبود را جبران کنند.

رابطه با کتابخانه های دانشگاهی و تخصصی را از دو طریق می توان برقرار کرد:

۱. از طریق معرفی معلمان به کتابخانه هایی که منابع مورد نظر آنان را در اختیار دارند. برای آنکه بتوان معرفی نامه ها را اثر بخش ساخت، شاید امضا و مهر مدیر مدرسه برای این امر کارساز باشد. اما ممکن است برخی کتابخانه ها کتاب مورد نیاز را به افرادی به جز اعضای خود به امانت ندهند، به همین دلیل، معلمان می بایست وقتی را برای مطالعه در محل کتابخانه در نظر بگیرند. کتابخانه های تخصصی وابسته به آموزش و پرورش، از قبیل مرکز تحقیقات آموزشی، و پژوهشکده ی تعلیم و تربیت نیز برای این منظور می توانند مفید باشند.

۲. از طریق طرح "غدیر"، که از طریق مذاکره ی مسئولان ذیربط آموزش و پرورش با مسئولان آن طرح در مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران، می توان توافقنامه ای را به امضا رساند تا معلمان نیز بتوانند از امکانات کتابخانه های دانشگاهی و تخصصی بهره مند شوند. طرح غدیر با صدور کارت عضویت، به اعضای طرح امکان می دهد که خود به کتابخانه ها مراجعه کنند و مانند سایر اعضا از تسهیلات کتابخانه ی مورد نظر برخوردار گردند.

اداره ی کتابخانه

مسائل عمده ای که در اداره ی کتابخانه ی آموزشگاهی باید به آنها توجه داشت به اجمال عبارتند از:

وسایل و تجهیزات

تجهیزات کتابخانه ی آموزشگاهی- همچون سایر کتابخانه ها - از جمله عناصر اجتناب ناپذیر کتابخانه است. ایجاد نظم در کتابخانه و فراهم آوردن شرایط دستیابی سریع و آسان به مواد و منابع در گرو استفاده ی درست از تجهیزات مناسب کتابخانه ای است. خصوصاً تنوعی که امروزه در مواد و منابع کتابخانه ای پدید آمده نوع و چگونگی استفاده از تجهیزات را نیز دگرگون کرده و مهارت های ویژه ای را پدید آورده است. ظهور محمل های جدید اطلاعاتی سبب شده است که کتابخانه های آموزشگاهی تنها به گردآوری و ساماندهی کتاب ها بسنده نکنند، بلکه از سایر مواد نیز بهره گیرند. اطلاق مراکز مواد آموزشی یا مرکز رسانه ها برگرفته از این تلقی است که مجموعه ای از مواد و منابع شامل مواد دیداری- شنیداری، تجهیزات، رایانه ها، صفحات فشرده در دسترس باشد. پیوند میان این گونه مواد و برنامه های درسی مسئولیت کتابداران این گونه کتابخانه هاست که به شناسایی، گزینش، گردآوری، ساماندهی، و دستیاب کردن مواد برای معلمان و دانش آموزان می پردازند.

تأثیر روزافزون اطلاعات مبتنی بر تصویر سبب شده است که سواد بصری و احاطه بر رسانه های دیداری شنیداری جزو اهداف اصلی آموزشی در آید و ارائه ی خدماتی از این نوع به مخاطبان

تلقى نمی شوند، بلکه به

نوبه ی خود رسانه های ارتباطی و محمل های بیان هنری محسوب می شوند. بعضی از کتابخانه های آموزشگاهی برای آموزش استفاده از این گونه رسانه ها و نیز تولید آنها برای کتابخانه از نیروی انسانی متخصص در این حوزه استفاده می کنند تا هنر استفاده از این گونه فن آوری ها در فرایند ارتباط را به دانش آموزان بیاموزند.

حضور رایانه در کتابخانه های آموزشگاهی روزبه روز افزایش می یابد و کتابداران این گونه کتابخانه ها نیز می بایست طرز استفاده از آن را به دانش آموزان بیاموزند. هم اکنون در بسیاری از کشورها مهارت جست و جو در رایانه برای دسترسی به اطلاعات و مراجع در پایگاه های مختلف اطلاعاتی بخشی از توانایی های دانش آموزان را در نظام آموزشی تشکیل می دهد. در این گونه کشورها طرز استفاده از رایانه به معلمان نیز آموخته می شود تا ارتباط مؤثرتری با دانش آموزان داشته باشند.

از آنجایی که تجهیزات کتابخانه ای از ویژگی ها و استانداردهای شناخته شده ای تبعیت می کنند که در مقیاس جهانی پذیرفته شده است، مراجعه به بخش استانداردهای همین کتاب و نیز بخش معماری می تواند پاسخگو باشد. از کتاب های مربوط به وسایل و تجهیزات نیز که خود منعکس کننده ی استانداردهای جهانی هستند می توان سود جست. سازندگان صاحب تجربه ی تجهیزات کتابخانه ای نیز که با استانداردهای انواع وسایل و تجهیزات آشنا هستند می توانند علاقه مندان را یاری دهند.

فضا و معماری

در مدرسه ی کتابخانه-مدار، رابطه ی علمی و آموزشی معلم و دانش آموز از مسیر کتابخانه می گذرد نه از مسیر درسنامه. در واقع، درسنامه نیز- همانند معلم- خود آغاز کننده است. کرچه این هر دو می توانند راهگشای دانش افزایی باشند، اما دانش افزایی: در کتابخانه تحقق می یابد.

کتابخانه ی امروز- خصوصاً در نظام آموزشی - معنای گوتنبرگی خود را از دست داده است

بسیار گسترده

شده است. یک عکس، یک نوار صوتی، یا ویدئویی، یک لوح فشرده، یک حلقه فیلم استریپ، و

حتی یک متن یا سایت اینترنتی نیز امروزه نوعی کتاب تلقی می شود. بنابراین، زمانی که سخن از کتابخانه ی آموزشگاهی به میان می آید، منظور محلی است که همه ی این رسانه ها و محمل ها در آن جای می گیرند و وقتی اشاره می شود که رابطه ی معلم و دانش آموز ناگزیر باید از گذرگاه کتابخانه ی مدرسه عبور کند، چنین مفهوم گسترده ای از کتابخانه مدنظر است.

در گذشته، کتابخانه ی مدرسه ممکن بود عنصری مجزا از فعالیت های پرشور آموزشی تلقی شود، اما امروزه جزو ارکان نظام آموزشی است. این نگرش نوین، بر معماری ساختمان کتابخانه و رابطه ی آن با کلاس ها و سایر عناصر آموزشی نیز تأثیر گذاشته است. "کتابخانه محور" بودن مدرسه از حد سخنی فرضی یا بیان نظری فراتر رفته و به طور واقعی و فیزیکی مصداق یافته است. طرح های مختلفی که در اینجا مورد اشاره قرار می گیرد، هر یک برخاسته از نگرشی است که کتابخانه ی مدرسه را در قلب نظام آموزشی قرار داده است، تنها آرایه های جانبی آنها با یکدیگر متفاوت است.

وجه مشترک کلیه ی این طرح ها مرکزیت کتابخانه در قیاس با کلاس های درس است. کلاس ها همگی در اطراف کتابخانه قرار گرفته و دری نیز به سمت کتابخانه دارند. به طوری که دانش آموزان و معلم می توانند در هنگام نیاز، و به تناسب مباحث کلاس، منابع مرتبط را در کتابخانه بیابند.

هرگاه قرار شد مدارس جدیدی تأسیس شوند و اعتقاد به کتابخانه محور بودن مدرسه جدی باشد، می توان از این پس این گونه طرح ها را مورد توجه قرار داد و، در صورت لزوم، آنها را تعدیل و با محیط ایران سازگار کرد.

بودجه

علاوه بر تجهیزات و فضای کتابخانه، مسئول کتابخانه به برخی وظایف مدیریتی مانند مسائل مالی و بودجه، تهیه ی گزارش، حفاظت و نگهداری از مجموعه، مقررات امانت، عضویت، و برنامه ی کار کتابخانه نیز باید توجه داشته باشد. به طور مثال، برآورد بودجه و تأمین اعتبار مالی از اساسی ترین کارهای مدیر کتابخانه است. زیرا رفع نیازها، اجرای طرح ها، انجام برنامه های سودمند، و به طور کلی حسن جریان کارهای جاری کتابخانه در درجه ی نخست به پشتیبانی مالی بستگی دارد. پیش بینی بودجه ی مورد نیاز و برنامه ریزی مالی معمولاً برای یک سال صورت می گیرد و پس از تصویب واحد مسئول و تصمیم گیرنده، به مدیر کتابخانه اجازه داده می شود تا بر اساس مقدار بودجه ی مصوب در چارچوب وظایف قانونی خود هزینه کند و نیازهای کتابخانه را تأمین نماید.

مقدار این بودجه با توجه به امکانات و نیازهای هر مدرسه متغیر است و میزان دقیق و ثابتی را نمی توان در نظر گرفت. بدیهی است که به جز بودجه ای که دولت یا هیأت امنکا مدرسه به کتابخانه اختصاص می دهند کتابخانه همواره می تواند از کمک های مردمی برخوردار باشد و در واقع باید سعی در جلب این کمک ها داشته باشد.

خط مشی و برنامه برای صرف بودجه بایستی دقیقاً طرح ریزی شود و در مرحله ی بعد، حساب وجه موجود و هزینه های انجام شده بر اساس قواعد حسابداری به درستی نگاهداری شود. بدیهی است برنامه ریزی برای بودجه در دو موقعیت زیر کارساز خواهد بود. نخست موردی است که کتابخانه در شرف تأسیس است. در این حالت، قسمت اعظم بودجه صرف خرید مجموعه ی اولیه و سایر وسایل و تجهیزات خواهد شد. دوم اینکه کتابخانه از قبل وجود داشته، مجموعه ی اولیه و اساسی کتابخانه قبلاً خریداری شده و وسایل و تجهیزات اولیه نیز تهیه گردیده است. روشن

پی گیری امور

بررسی برآیند فعالیت ها و تطبیق آن با اهداف از پیش تعیین شده، شناخت نکته های مثبت و مؤثر در روند کار، اصلاح رویدادهای اشتباه و رفع نارسایی ها، معنی و مفهوم اصل نظارت و مراقبت در فرایند مدیریت کتابخانه است. برای تحقق این امر، ضمن داشتن خط مشی مشخص، باید مرحله به مرحله کار را انجام داد. به طور مثال، تهیه ی گزارش های آماری می تواند در تفسیر چگونگی رشد کتابخانه و آگاهی دادن به مدیریت مدرسه درباره ی پیشرفت های کتابخانه نقش مهمی ایفا کند. همچنین بررسی روند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و همبستگی آن با میزان استفاده از کتابخانه در تعیین نقاط قوت و ضعف کتابخانه و برنامه های درسی می تواند مفید واقع شود. باید توجه داشت که آمارهای مقایسه ای همه ساله بایستی بر اساس فرمول ثابتی جمع آوری شود تا امکان مقایسه ی دقیق و ارائه ی تصویری واقعی از کتابخانه را فراهم سازد.

بررسی های زیر در ارزیابی برنامه ی کتابخانه می تواند مفید باشد:

۱. کتاب: تعداد کتاب در گزارش سال قبل، تعدادی که از آن زمان به کتاب ها افزوده شده، تعداد کتاب های گم شده، تعداد کتاب هایی که از مجموعه خارج شده اند (به دلیل کهنگی یا غیر قابل استفاده بودن از نظر محتوی) و تعداد کتاب های موجود، آمار مربوط به فیلم استریپ، اسلاید، فیلم، نوار، و صفحه مانند کتاب جمع آوری شود؛

۲. گردش کتاب و سایر مواد: تعداد دفعات امانت کتاب و سایر منابع و گرایش مطالعاتی دانش آموزان؛

۳. مراجعان و استفاده کنندگان: میانگین تعداد مراجعان در هر روز، تعداد مراجعان در سال با توجه به پایه های درسی دانش آموزان؛

۴. امور مالی: آمار تخصیص و تقسیم بندی بودجه، سایر وجوه دریافتی از منابع دیگر و

نکته ی دیگری که مدیر کتابخانه باید به آن واقف باشد مراقبت از مجموعه ی فراهم آمده است. بدین لحاظ، بررسی دائم مواد برای حصول اطمینان از سالم و قابل استفاده بودن آنها لازم است. کتاب هایی که به امانت رفته اند قبل از بازگرداندن به قفسه بایستی بررسی شوند، که اوراق آن جدا و پاره نشده و یا جلد و صحافی کتاب آسیبی ندیده و برگه ی امانت سالم باشد. به طور کلی، باید دقت شود که کتاب برای استفاده ی بعدی آماده باشد. در مرمت کتاب ها باید سعی شود که از هدر رفتن وقت و تجهیزات جلوگیری گردد و کتاب هایی که با مجموعه ی کتابخانه مناسبتی ندارند بیهوده نگاهداری نشوند. همان طور که پیش تر اشاره شد، تدوین مقررات کتابخانه شامل مقررات امانت، عضویت، و ساعات کار کتابخانه از وظایف دیگر مدیریتی است که باید از قبل درباره ی آنها تصمیم گیری شود.

الف. مقررات امانت کتاب

۱. تعیین مدت امانت کتاب به دانش آموزان؛
۲. تعداد کتاب هایی که همزمان می توان به هر دانش آموز امانت داد؛
۳. تصمیم در مورد تعیین جریمه های دیرکرد و چگونگی اجرای آن.

ب. مقررات عضویت

برای آنکه کتابدار بتواند مشخصات و تعداد مراجعان و تعداد کتاب های امانت رفته را کنترل نماید و نیز هر یک از اعضا نسبت به موقعیت خود در مقابل کتابخانه آگاهی داشته باشند، استفاده از برگه ی عضویت توصیه می شود. در یک روی این برگه نام عضو، (و در صورتی که عضو دانش آموز باشد مشخصات کلاسی که در آن به تحصیل اشتغال دارد) شماره یء برگه ی عضویت، و تاریخ انقضای مدت عضویت (معمولاً پایان هر سال تحصیلی) در قسمت بالای برگه ثبت می شود.

ج. ساعات کار کتابخانه

کار کتابخانه با در نظر گرفتن برنامه ی کلاس ها برنامه ریزی می شود و در مجموع بایستی با برنامه ی کلاس ها تناسب داشته باشد. مناسب ترین ساعات کار برای کتابخانه از نیم ساعت قبل از شروع تا یک ساعت پس از پایان برنامه ی روزانه ی کلاس های مدرسه است. استفاده از کتابخانه در روزهای تعطیل بستگی به مقررات و امکانات مدرسه دارد.

بیانیه ی مشترک ایفلا و یونسکو دوباره ی کتابخانه ی آموزشگاهی

جایگاه کتابخانه ی آموزشگاهی در آموزش و فراگیری همگانی

کتابخانه ی آموزشگاهی اطلاعات و اندیشه هایی را که برای کارکرد موفقیت آمیز جامعه ی اطلاعاتی و دانش محور امروز جنبه ی اساسی دارد فراهم می سازد. کتابخانه ی آموزشگاهی دانش آموزان را با مهارت های یادگیری مادام العمر مجهز می کند و تخیل حاذق آنان را گسترش می دهد؛ و بدین ترتیب آنان را برای زندگی به عنوان شهروندانی مسئول آماده می سازد.

رسالت کتابخانه ی آموزشگاهی

- کتابخانه آموزشگاهی به ارائه ی خدمات و عرضه ی کتاب ها و منابع آموزشی می پردازد و بدین ترتیب شرایطی فراهم می آورد تا از اعضای اجتماع مدرسه متفکرانی خلاق بپرورد و کاربرانی تربیت کند که از اطلاعات کتاب ها و سایر رسانه ها به طور مؤثر بهره گیرند. کتابخانه های آموزشگاهی، طبق اصول بیانیه ی یونسکو درباره ی کتابخانه های عمومی، به شبکه ی گسترده تر کتابخانه ها و مراکز اطلاع رسانی می پیوندند.

- کتابداران استفاده از کتاب ها و سایر منابع اطلاعاتی را، خواه داستانی باشد یا غیرداستانی، جایی باشد یا الکترونیکی، در دسترس باشد یا در دوردست، حمایت می کنند. این منابع مکمل و تقویت کننده ی درسنامه ها، مواد آموزشی، و روش های تدریس هستند.

- شواهد نشان می دهد که هرگاه کتابداران و معلمان با یکدیگر همکاری کنند، دانش آموزان به سطوح بالاتری از سواد، توانایی خواندن، قدرت فراگیری، مهارت های حل مسئله، و

- خدمات کتابخانه ی آموزشگاهی می بایست کلیه ی اعضای اجتماع مدرسه را- صرف نظر از سن، نژاد، جنسیت، دین، ملیت، زبان، و موقعیت شغلی و اجتماعی- دربرگیرد. برای کسانی که نمی توانند از خدمات و مواد معمول کتابخانه استفاده کنند، باید خدمات و مواد خاصی در نظر گرفته شود.

- دسترسی به خدمات و مجموعه می بایست مبتنی بر اعلامیه ی حقوق بشر و حق آزادی باشد و تحت تأثیر محدودسازی های ایدئولوژیکی، سیاسی، و مذهبی یا تحمیل های تجاری قرار نگیرد.

قوانین بودجه و شبکه

- کتابخانه ی آموزشگاهی برای هر نوع راهبرد بلند مدت در زمینه ی سوادآموزی، آموزش، تولید اطلاعات، و توسعه ی اقتصادی، اجتماعی، و فرهنگی جنبه ی اساسی دارد. کتابخانه ی آموزشگاهی می بایست از طریق تصویب قوانین و سیاست ها مورد حمایت قرار گیرد و این جزو مسئولیت های مقامات محلی، استانی، و ملی است. کتابخانه های آموزشگاهی می بایست برای تربیت کارکنان، تهیه ی منابع، فن آوری ها، و تجهیزات خود از بودجه ی لازم بهره مند باشند و در این زمینه از معافیت مالیاتی برخوردار گردند.

- کتابخانه ی آموزشگاهی عضو عمده ی شبکه ی محلی، استانی، و ملی اطلاعات محسوب می شود. زمانی که کتابخانه ی آموزشگاهی در چارچوب اشتراک منابع و تجهیزات با انواع دیگری از کتابخانه- از جمله کتابخانه های عمومی- عمل می کند، اهداف خاص کتابخانه های آموزشگاهی می بایست رعایت و حفظ گردد.

اهداف کتابخانه ی آموزشگاهی

کتابخانه ی آموزشگاهی در فرایند آموزشی مدرسه تنیده است. برای توسعه و ارتقاء سواد آموزی، سواد اطلاعاتی، آموزش، یادگیری، و فرهنگ موارد زیر ضروری است و هسته ی اصلی کتابخانه ی آموزشگاهی را تشکیل می دهند:

- حمایت و تقویت اهداف آموزشی آن گونه که در سیاست ها و برنامه ها منعکس است؛
- توسعه و استمرار عادت مطالعه و لذت از خواندن و آموختن، و استفاده ی مادام العمر از کتابخانه؛
- ایجاد فرصت های لازم برای تجربه ی خلاق و استفاده از اطلاعات در راه دانش افزایی، درک بهتر، تخیل، و لذت؛
- حمایت از دانش آموزان در فراگیری و استفاده از مهارت ها در جهت به کارگیری اطلاعات - صرف نظر از قالب، محمل، و رسانه - و دقت و توجه به الگوهای ارتباطی جامعه؛
- فراهم کردن شرایط دستیابی به منابع محلی، استانی، ملی، و جهانی و ایجاد فرصت های مناسب برای دانش آموزان تا با آراء، تجربه ها، و باورهای متنوع و متفاوت آشنا شوند؛
- برنامه ریزی برای فعالیت هایی که سبب ارتقاء آگاهی های فرهنگی و اجتماعی دانش آموزان می گردد؛
- کار با دانش آموزان، معلمان، مدیران، و خانواده ها به منظور تحقق رسالت های مدرسه؛
- ترویج این مفهوم که آزادی اندیشه و دسترسی به اطلاعات برای تبدیل شدن به شهروندی مؤثر و مسئول و نیز مشارکت در مردم سالاری جنبه ی اساسی دارد؛
- گسترش دامنه ی مطالعه، منبع یابی، و خدمات کتابخانه ی آموزشگاهی به کلیه ی اعضای مدرسه و فراسوی آن.

نیل به این عملکردها در کتابخانه ی آموزشگاهی از طریق سیاست گذاری، گسترش خدمات، انتخاب و تهیه ی منابع، فراهم ساختن شرایط دستیابی مادی و معنوی به منابع مناسب اطلاعاتی، تهیه ی امکانات آموزشی، و استخدام نیروی انسانی تربیت یافته میسر است.

نیروی انسانی

- کتابدار کتابخانه ی آموزشگاهی می بایست از لحاظ حرفه ای شایستگی لازم را دارا باشد. وی مسئول برنامه ریزی و اداره ی کتابخانه ی آموزشگاهی است و از همکاری سایر کارکنان کتابخانه برخوردار است. این افراد همراه یکدیگر و همپای سایر اعضای اجتماع مدرسه تلاش می کنند و با سایر کتابخانه ها، از جمله کتابخانه های عمومی، پیوندی تنگاتنگ دارند.

- نقش کتابدار کتابخانه ی آموزشگاهی به تناسب میزان بودجه، چگونگی برنامه ها، و روش های تدریس هر مدرسه، و در چارچوب شرایط قانونی و مالی تفاوت می کند، اما به طور مشخص، برای کتابدار این نوع کتابخانه ها آشنایی کلی با حوزه هایی چون چگونگی ارائه ی خدمات مؤثر، منابع، مدیریت اطلاعات، و روش های تدریس اجتناب ناپذیر است.

- در محیطی که در آن نظام شبکه ای پیوسته در حال گسترش است، کتابداران کتابخانه های آموزشگاهی می بایست به مهارت های لازم جهت آموزش چگونگی استفاده از اطلاعات به معلمان و دانش آموزان مجهز باشند. به همین دلیل، باید آموزش حرفه ای آنان به طور مستمر ادامه و گسترش یابد.

مدیریت

به منظور انجام فعالیت های مؤثر و قابل اعتنا، موارد زیر حائز اهمیت است:

- سیاست های کتابخانه ی آموزشگاهی می بایست به گونه ای طراحی شود که بتواند اهداف،

- کتابخانه ی آموزشگاهی می بایست طبق استانداردهای حرفه ای سامان دهی و اداره شود؛
- خدمات باید به کلیه ی اعضای اجتماع مدرسه و در چارچوب ویژگی های محلی ارائه گردد؛

- همکاری با معلمان، مدیران، خانواده ها، ارتباط با کتابداران و اطلاع رسانی سایر کتابخانه ها، و تماس با گروه های مؤثر محلی می بایست ترغیب شود.

اجرای بیانیه

دولت ها، از طریق وزیران آموزش و پرورش، موظف به طراحی راهبردها، سیاست ها، و برنامه هایی هستند که اصول این بیانیه را به اجرا در می آورد. این سیاست ها طرح های مربوط به ایجاد و استمرار برنامه های تربیت کتابداران و معلمان را نیز دربر می گیرد.

استانداردهای کتابخانه های آموزشگاهی

مقدمه

هر نوع سخنی از استاندارد، خصوصاً حداقل استانداردها، بلافاصله مسائل متعددی را مطرح می سازد، که عمده ترین آنها تعبیر از "حداقل" به عنوان "حداکثر" است. این مسئله زمانی بیشتر خودنمایی می کند که در جامعه ای که قرار است با استانداردها مقایسه شود، برنامه ها، فعالیت ها، و مجموعه های کتابخانه های آموزشگاهی با مراتب بسیار متفاوت- از فقیرترین نوع کتابخانه تا مطلوب ترین آن در مقیاس ملی را دربرگیرد. بنابراین، عملی ترین کار این است که دستورالعملی انعطاف پذیر برای ارزیابی این گونه کتابخانه ها عرضه شود. بررسی و ارزیابی برنامه های کتابخانه ای مدارس برعهده ی مسئولان محلی، استانی، و ملی است که تحت هدایت شورای عالی آموزش و پرورش، منابع و خدمات مناسب را در اختیار دانش آموزان بگذارند. این ارزیابی ها، هرگاه به صورت مستمر صورت گیرد، می تواند به تدریج عدالت لازم را برای حق برابری استفاده ی دانش آموزان از منابع اطلاعاتی فراهم آورد. در این گونه مطالعات و ارزیابی ها، تعداد دانش آموزان، تعداد معلمان، نرخ رشد آنان، و نیز نرخ رشد نشر منابع متنوع اطلاعاتی از جمله مؤلفه های مورد بررسی خواهد بود.

رشد انفجارگونه ی دانش، اطلاعات، و فن آوری مفهوم کتابخانه ی آموزشگاهی امروز را دگرگون کرده است. جایگزینی اصطلاح "کتابخانه ی آموزشگاهی" با اصطلاح "مرکز مواد آموزشی" یا اصطلاحاتی از این نوع که در مقاطع مختلف آموزش پیش از دانشگاه در دنیا پدید آمده است نوعی تلاش برای سازگاری با وضعیت نوین است. معلمان نیز به این رشد اعتراف دارند و

به کار گیری استانداردها

کودکان و نوجوانان امروز در عصری متولد شده و رشد می‌کنند که با انقلاب مجازی در عرصه های فن آوری الکترونیکی، رشد روزافزون جمعیت، و گسترش سریع پیکره ی دانش و اطلاعات مواجهند. همه ی مردم می بایست این موقعیت را درک کنند و خود را با چنین دنیایی سازگار سازند، اما کودکان و نوجوانان بیش از همه سنگینی بار این فزونی ها و گسترش ها را تحمل می کنند. این سنین، باید قادر باشند از میان انبوه اطلاعات تولید شده برای عموم و برای حوزه های تخصصی، آنچه را برای اهداف خود لازم و مناسب می دانند استخراج و ارزیابی کنند و به کار گیرند. هیچ کس نخواهد توانست جایگاه خود را در این دنیای نوین بیابد/ مگر آنکه به مهارت و توانایی لازم برای استفاده از اطادعات مجهز گردد.

بسیاری از دانش آموزانی که به دانشگاه ها راه می یابند از حداقل توانایی و مهارت لازم برای شناسایی و استفاده از اطلاعات و منابع اطلاعاتی برخوردار نیستند. حتی به پایان بردن تحصیل در مدرسه ای که کتابخانه ی آن از یکی دو قفسه کتاب و تعدادی مجله و روزنامه تشکیل شده نیز شرایط لازم برای رویارویی با مواد و منابع گسترده ی دانشگاهی را فراهم نمی سازد. در مورد کسانی که به بازار کار وارد می شوند نیز چنین ناکامی هایی را می توان شاهد بود. علاوه بر این، انتظار می رود که این دختران و پسران جوان جایگاه خود را در جامعه به عنوان افرادی اندیشمند و آماده ی رویارویی با دنیای دستخوش تحول تثبیت کنند.

کودکان دبستانی همان قدر به مواد کتابخانه ای نیاز دارند که نوجوانان دوره ی راهنمایی و جوانان دبیرستانی. نوآوری های آموزشی امروز ضرورت دسترس پذیری مواد کتابخانه ای را برای دانش آموزان معلمان دو چندان کرده است. عادت به مطالعه معمولاً در دوره ی دبستان شکل می گیرد و تفکر خلاق از طریق استفاده و ارزیابی منابع فراهم می آید.

به منظور ایجاد شرایط دستیابی به منابع، می توان کتابخانه های آموزشی را بر حسب شرایط زیرساختی که دارند و فرایند رشد و گسترشی که طی می کنند به سه سطح تقسیم کرد. این نوع تقسیم بندی به مدارس اجازه می دهد که در هر سطح به ارزیابی کتابخانه های خود بپردازند و شرایط ارتقاء به سطح بعدی را فراهم سازند. در عین حال، توازن نیز میان برنامه ی کتابخانه های آموزشی سطوح مختلف پدید می آید.

مدارسی که خود را در خستین سطح توسعه ی کتابخانه می یابند می بایست برای رسیدن به سطح سوم به برنامه ریزی بلندمدت بپردازند و برای این منظور، مطالعه ی وضع موجود نخستین گام محسوب می شود. مدیریت مدرسه می بایست کمیته ای مرکب از افراد علاقه مند شامل کتابداران، مشاوران، یک دانشگاه، و فردی از کتابخانه ی آموزشی موفق تشکیل دهد. آنچه از مطالعه ی وضع موجود به دست می آید می بایست با استانداردهای عناصر مختلف کتابخانه ای، از قبیل مواد و منابع، نیروی انسانی، فضا، و تجهیزات سنجیده شود.

نخستین گام باید این باشد که توازن میان عناصر مختلف کتابخانه برقرار گردد. به طور مثال، فراهم آوردن بودجه ی کافی برای مواد و منابع بدون فراهم ساختن فضا و نیروی انسانی لازم نخواهد توانست کیفیت کار کتابخانه را متناسب با بودجه ی تخصیص یافته ارتقاء بخشد. زمانی که کمیته ی ارزیابی دریافت که کتابخانه از سطح اول به سطح دوم تغییر وضعیت داده است می تواند برای ارتقاء به سطح سوم با اجرای برنامه ای تدریجی و گام به گام تلاش کند.

استاندارد های کمی

استانداردی جهانی که بتواند کلیه ی کشورها و جوامع را از لحاظ نسبت های سرانه در برگیرد وجود ندارد. زیرا، هر کشور و حتی هر منطقه یا استان (ایالت) ویژه ای ها و مؤلفه هایی کاملاً متفاوت دارد. چون تعداد دانش آموز در مقاطع مختلف تحصیلی، سرانه ی معلم به دانش آموز، رشد سالانه ی دانش آموزان، آهنگ تولید نیروی انسانی آموزشی در مراکز تربیت معلم و سایر مراکز، نرخ رشد انتشارات هر محل در حوزه های مختلف موضوعی، فضای آموزشی کافی، و بسیاری عوامل دیگر در تعیین شاخص های کمی نقشی تعیین کننده دارند؛ به همین دلیل، هر جامعه ای ناگزیر از تدوین و اجرای استانداردهای خاص خویش است. به طور مثال، شاخص های کمی در ایالات مختلف امریکا متفاوت است. در کشورهای گوناگون نیز استانداردهای کمی متفاوتی تدوین شده است. بنابراین، آنچه در اینجا به عنوان استانداردهای کمی ذکر می شود، بیش از آنکه بتوان آنها را به عنوان شاخص در کتابخانه های آموزشگاهی ایران به کار بست، باید مدل هایی برای استفاده در تعیین شاخص هاکی ملی و محق تلقی گردد.

۱. مجموعه ی کتابخانه

الف. کتاب

سطح اول	سطح دوم	سطح سوم
۲۰۰۰ تا ۳۰۰۰ عنوان	۳۰۰۰ تا ۴۰۰۰ عنوان	۶۰۰۰ تا ۱۰۰۰۰ عنوان و بیشتر

به منظور فراهم آوردن شرایط لازم جهت رفع نیازهای مدرسه، مجموعه ی پایه باید، بدون توجه به وسعت مدرسه، با ۲۰۰۰ تا ۳۰۰۰ عنوان آغاز شود. زمانی که مجموعه ی پایه فراهم شد، تعداد عناوین کتاب های کتابخانه ی مدرسه بر مبنای تعداد دانش آموزان محاسبه می گردد.

مدارسی که بیش از ۵۰۰ دانش آموز دارند باید به ازاء هر دانش آموز ۱۰ عنوان کتاب در نظر بگیرند. مدارسی که کار خود را با ۵۰۰ دانش آموز یا بیشتر آغاز می کنند، می بایست سطح دوم را به عنوان مبنا تلقی کنند.

از لحاظ کیفی، مجموعه ی کتاب ها می بایست پاسخگوی نیازهای آموزشی و نیز علائق و گرایش های فردی دانش آموزان باشد: دوره ی پیش دانشگاهی باید مجموعه ی فنی تر و گسترده تری را در برنامه ی کار خود قرار دهد، و حال آنکه کتابخانه های دوره ی راهنمایی و متوسطه نیازمند کتاب های آسان خوان، خصوصاً برای دانش آموزانی است که توانایی خواندن آنها با علائق شان سازگار نیست.

هر تلاش سازنده ای باید برای انتخاب مجموعه صورت گیرد. کمیته های ارزیابی، ابزارهای حرفه ای انتخاب مواد، داوری کتابداری تعلیم یافته که نیازهای ویژه دانش آموزان را می شناسد، همه و همه مصادیقی از این تلاش هاست. مجموعه هایی که در کلاس ها و برای دروس خاص در گردش اند، کمک ارزشمندی به معلمان است؛ اما هرگاه این مجموعه ها جنبه ی دائمی پیدا کنند نمی توانند جایگزین مجموعه ی متمرکز کتابخانه ی مدرسه شوند.

ب. بودجه ی کتاب

سطح اول	سطح دوم	سطح سوم
۲۰/۰۰۰ تا ۴۰/۰۰۰ ریال	۴۰/۰۰۰ تا ۶۰/۰۰۰ ریال	۶۰/۰۰۰ ریال و بیشتر
برای هردانش آموز	برای هردانش آموز	برای هردانش آموز

همان گونه که تغییر در برنامه ها تابع تغییر در نیازهای اجتماعی است، مجموعه ی کتابخانه ها نیز می بایست از این گونه نیازها پیروی کند. کتابخانه ی آموزشگاهی هرگز کیفیت را به منظور دست یافتن به کمیته مطلوب قربانی نمی کند. بازنگری، بازسازی های پیوسته در مجموعه با

میزان بودجه ی مورد اشاره برای خرید نسخه های مکرر از یک کتاب یا تهیه ی مواد کمک آموزشی کفایت نمی کند. نسخه های مکرر از هرکتاب را می توان از ویرایش هایی با جلد مقوایی تهیه کرد و آنچه نسخه های پایه ی مجموعه کتابخانه را تشکیل می دهد از نوع جلد سخت باشد.

ج. مجله

مجله های ویژه ی معلمان و دانش آموزان می بایست به صورت رایگان، از هر عنوان دو نسخه، برای کتابخانه های آموزشی ارسال گردد. یک نسخه از آن برای استفاده ی فوری و نسخه ای دیگر برای حفظ دوره ی آن به صورت صحافی شده در نظر گرفته شود.

د. مواد دیداری و شنیداری

سطح اول	سطح درم	سطح سوم
۵٪ درصد سهم مواد آموزشی	۱ درصد سهم مواد آموزشی	به اندازه ی
کافی		
به ازاء هردانش آموز	به ازاء هردانش آموز	

مواد دیداری- شنیداری شامل موادی چون فیلم، فیلم استریپ، اسلاید، نوار صوتی، نوار صوتی تصویری، عکس، نقشه، کره جغرافیایی، واقع نما ، مدل، لوح فشرده، و مانند آن است که معلمان به عنوان ابزارهای آموزشی مورد استفاده قرار می دهند. هر معلم با تجربه ای به خوبی می داند که گاه این گونه مواد برای ارائه ی اطلاعات و آشنا ساختن دانش آموزان با پدیده ها و رویدادها به مراتب از مواد چاپی صرف کارسازترند. درکتابخانه ها نیز این گونه مواد توسط دانش آموزان به منظور رفع نیازهای فردی مورد استفاده قرار می گیرند.

در اینجا دو نکته حائز اهمیت است: یکی اینکه سیاست تهیه ی این گونه مواد می بایست به روشنی تبیین شود تا مشخص گردد که کدام نوع را می توان به عنوان بخشی از مجموعه خریداری کرد و کدام نوع را می بایست از مراکز ذیربط به امانت گرفت. این امر خصوصاً در مورد فیلم ها، از جمله فیلم های آموزشی، صادق است و ممکن است بتوان فیلمی را برای نمایشی مقطعی یا به مناسبتی خاص امانت گرفت. نکته ی دوم اینکه این گونه مواد، به ویژه نوارهای صوتی و صوتی- تصویری، می بایست پیش از آنکه در معرض استفاده قرار گیرد توسط کتابداران یا معلمان بازبینی شود تا از محتوا و شیوه ی عرضه ی آن برای دانش آموزان اطمینان لازم حاصل گردد.

کلیه ی مواد چاپی و غیر چاپی مجموعه ی کتابخانه ی آموزشگاهی می بایست با توجه به سهم آنها در تقویت برنامه های آموزشی مورد ارزیابی قرار گیرند، زیرا حفظ توازن مجموعه با برنامه های آموزشی مدرسه از جمله شاخص های مهم در مؤثر بودن و حفظ کیفیت مجموعه ی کتابخانه ی آموزشگاهی است.

زمانی می توان به بهترین وجه به برنامه های آموزشی یاری رساند که مجموعه ی کتابخانه به نحوی مؤثر سازماندهی شده باشد، به گونه ای که بتوان هر منبع را با سرعت و سهولت بازپایی کرد. نظامی که برای سازماندهی مواد به کار می رود نباید چندان پیچیده باشد، بلکه حتی از نوعی نمایه سازی ساده نیز می توان بهره جست. آنچه اهمیت دارد این است که بتوان میان اطلاعات مندرج در انواع مختلف مواد نوعی رابطه برقرار کرد تا هرگاه معلم یا دانش آموزی در مورد مطلبی، همزمان، کتاب و نوار و عکسی را جست وجو می کند بتواند آنها را به راحتی به دست آورد. به عبارت دیگر، نوعی "رابطه ی بین رسانه ای" میان مواد برقرار باشد.

هـ. مواد ویژه ی معلمان

سطح اول	سطح دوم	سطح سوم
۲۰۰ تا ۶۰۰- عنوان کتاب	۶۰۰ تا ۱۰۰۰ عنوان کتاب	۱۰۰۰ عنوان کتاب وبیشتر
۱۰ تا ۳۰ مجله	۳۰ تا ۵۰ مجله	۵۰ مجله وبیشتر

معلمان نیاز دارند که از آخرین روش های تدریس و رسانه های نوین آموزشی آگاه باشند. کتاب، مجله، و سایر مواد و منابعی که جدیدترین یافته های آموزشی را منعکس می سازند برای ارتقاء کیفیت کار معلمان حائز اهمیت است. آنچه در سطوح بالا آمده یکدیگر، و حتی در حد استانی تحقق یابد.

در این نوع مراکز، با استفاده از نیروی انسانی متخصص و مجرب می توان سازماندهی واحدی را برای کلیه ی مدارس در نظر گرفت، تنوع منابع اطلاعاتی را رعایت کرد، دسترس پذیری منابع را تسهیل نمود، و خصوصاً در مورد امانت مواد دیداری- شنیداری گران قیمت، یا ارائه ی خدمات اطلاعاتی و آموزشی مورد نیاز اقدام کرد. این تمرکز زمانی به عملکرد مؤثر می انجامد که نفس مشارکت و فعالیت های تعاونی مورد قبول و باور باطنی سیاستگذاران و مسئولان آموزش و پرورش باشد. هرگاه این امر تحقق یافت می توان فعالیت ها و خدمات زیر را در قالب نظام متمرکز یا نیمه متمرکز کتابخانه ای انجام داد:

۱. انجام امور فنی از قبیل تهیه ی مجموعه، سازماندهی، و آماده سازی آنها برای امانت و استفاده؛

۲. تهیه و دسترس پذیر کردن مواد ویژه و گران قیمت؛

۳. ایجاد مرکزی با فضا و تجهیزات مناسب برای تولید و توزیع مواد اصیل آموزشی؛

۴. ایجاد مجموعه ای متمرکز از کلیه منابع و مواد آموزشی برای امانت دادن آنها به مدارس که مجموعه آنها کامل نیست؟
۵. شکل گیری مجموعه ای نمونه از کلیه منابع آموزشی و کمک آموزشی برای دانش آموزان، منابع تخصصی برای معلمان، و ابزارهای فنی برای کتابداران کتابخانه های آموزشگاهی؛
۶. ایجاد فضایی مناسب برای بازبینی و ارزشیابی مواد چاپی و غیر چاپی منتشر شده که برای مخاطبان نوجوان در نظر گرفته شده است و دست یافتن به الگوها و معیارهای مرتبط؛
۷. ایجاد پایگاه رایانه ای واحدی از کلیه مواد آموزشی و کمک آموزشی مناسب برای مخاطبان سنین ومقاطع مختلف و نیز معلمان آنها؛
۸. ارائه ی مشاوره به معلمان و دانش آموزان در مورد برنامه ها و فعالیت های کتابخانه های مدارس ر اطلاع رسانی در مورد سایت های مناسب اینترنتی و نوبافته هایی که در این زمینه قابل دستیابی است؛
۹. برگزاری کارگاه های ادواری و همایش آموزشی به منظور روزآمد کردن دانش معلمان و کتابداران در مورد شیوه ی نوین تدریس و مواد جدید آموزشی و چگونگی کاربری مناسب فن آوری نوین در جهت ارتقا، کیفیت آموزشی ؛
۱۰. فراهم آوردن شرایط و اسناد و مدارک لازم برای سیاستگذاران و برنامه ریزان آموزشی کشور به منظور همسو شدن نام آموزشی با تحولات مرتبط جهانی

۴- نیروی انسانی

الف: کتابدار

سطح سوم	سطح دوم	سطح اول
۱ کتابدار تمام وقت برای	۱ کتابدار تمام وقت برای	۱ کتابدار تمام وقت برای
۳۰۰ دانش آموز	۳۰۰ تا ۴۰۰ دانش آموز	۴۰۰ تا ۵۰۰ دانش آموز

۱ کتابدار تمام وقت برای	۱ کتابدار تمام وقت برای	۱ کتابدار تمام وقت برای
هر ۳۰۰ دانش آموز اضافی	هر ۴۰۰ دانش آموز اضافی	هر ۵۰۰ دانش آموز اضافی
تا سقف ۹۰۰ دانش آموز؛		
۱ کتابدار اضافی به ازاء هر		
هر ۴۰۰ دانش آموز برای		
مدرسه ای با بیش از ۹۰۰ دانش آموز		

خدمات پاره وقت برای مدرسی	افزودن زمان ارائه ی	۱ کتابدار تمام وقت کارشناسی ارشد
باکمتر از ۳۰۰ دانش آموز	خدمات کتابخانه ای	کتابداری و اطاع رسانی
کاردانی کتابداری با دروس	کارشناسی کتابداری	در شاخه
اضافی در تعلیم و تربیت	باگرایش علوم تربیتی	کتابخانه های آموزشگاهی

کتابدار کتابخانه آموزشگاهی در توسعه و تداوم برنامه های خدماتی کتابخانه در جهت ارتقاء، سطح آموزش و نیل به اهداف برنامه های آموزشی نقشی بسیار تعیین کننده دارد . چنین فردی می بایست علاقه مند به کار کردن با معلمان ، مدیریت مدرسه ، و دانش آموزان باشد و پیوسته نسبت به مواد و منابع آموزشی اشتیاق نشان دهد و خود را در موضع دوگانه کتابدار تعلیم یافته و معلم آموزش دیده بداند.

همه مدارس نیازمند خدمات کتابداران ورزیده اند. هدایت مسیر مطالعاتی دانش آموزان؛ همکاری با معلمان در انتخاب و تهیه انواع مواد آموزشی؛ گزینش، سفارش، و سازماندهی مواد و

مدارس کوچک و بزرگ هر دو به یک اندازه به خدمات کتابخانه ای نیاز دارند. در مدرسی که دارای ۲۰۰ تا ۳۰۰ دانش آموز هستند می توان از معلمی که دوره های کوتاه مدت کتابداری را گذرانده به عنوان معلم پاره وقت و کتابدار پاره وقت استفاده کرد. چنین فردی می بایست حداقل نیمی از وقت خود را در کتابخانه بگذراند و سهم آموزشی وی باید به نحوی باشد که آماده سازی کمتری برای تدریس در کلاس بطلبد. به تدریج که مدرسه به سمت سطح دوم حرکت می کند، می بایست سهم فعالیت های کتابداری وی افزایش و سهم معلمی او کاهش یابد تا به حد کتابدار تمام وقت برسد.

مدارسی با کمتر از ۲۰۰ دانش آموز می بایست به امکان استفاده از مجموعه های سیار یبندیشند. این امکان را می توان با همکاری مدرسی که از کتابخانه ای نسبتاً غنی تر برخوردارند فراهم آورد. جریان این همکاری را می توان از طریق هماهنگ کردن با منطقه آموزش و پرورش مربوط نظم بخشید.

ب. دستیار

سطح اول	سطح دوم	سطح سوم
۱ دستیار فنی	مانند سطح اول	مانند سطح اول
به ازای ۶۰۰ دانش آموز		
۱ دستیار فنی		
به ازای ۶۰۰ دانش آموز اضافی	مانند سطح اول	مانند سطح اول
در مدرسی با کمتر از ۶۰۰ دانش آموز		
همان تعداد به صورت پاره وقت	مانند سطح اول	مانند سطح اول

وظایف دفتری و غیرحرفه ای در خدمات کتابخانه ای بیشتر از سایر فعالیت های مشابه آموزشی مدرسه است؛ زیرا سفارش ، کنترل ، و واریسی موادی که به کتابخانه وارد یا از آن خارج می شود؛ تجهیزاتی که معلمان برای استفاده در کلاس به امانت می برند؛ ضبط و ربط مواد دیداری شنیداری؛ و مانند آن را در برمی گیرد. بنابراین ، استفاده از نیروهای دفتری حتی در سطح اول نیز برای اراشه خدمات مطلوب ضروری است. در کتابخانه مدارس با ۵۰۰ دانش آموز یک کارمند دفتری تمام وقت یا دستیار فنی ضروری است، مدارس با ۴۰۰ دانش آموز به دستگیری که دوسوم وقت خود را به کتابخانه اختصاص می دهد، و مدارس با ۳۰۰ دانش آموز به دستگیری نیمه وقت نیاز دارند؛ و به همین ترتیب.

از لحاظ اقتصادی منطقی نیست که کتابدار متخصص وقت خود را صرف وظایف دفتری کند و حال آنکه افراد غیر حرفه ای می توانند این وظایف را با هزینه کمتری انجام دهند. در عین حال، این گونه کارکنان و دستیاران در وظایف تخصصی کتابخانه از قبیل انتخاب منابع، سازماندهی مواد، و کار با دانش آموزان و معلمان دخالتی ندارند. "تحلیل شغل" دقیقی لازم است تا مرز روشنی را میان وظایف تخصصی و غیر تخصصی کتابخانه ترسیم کند.

۵. فضا

فضا معمولاً مسئله ای به مراتب دشوارتر از مواد و منابع و نیز نیروی انسانی است ، زیرا انعطاف پذیری برای محلی که قبلاً ساخته شده کار دشواری است. بنابراین، گسترش فضای کتابخانه برای مدارس که درصدد گسترش یا افزایش فضای آموزشی خود هستند باید در نظر گرفته شود. کتابخانه مدرسه می بایست کار خود را از همان فضای واقعی موجود آغاز کند.

الف. سطح اول

در بررسی وضعیت ساختمان مدرسه ، باید در این مرحله بتوان اتاقی را یافت که اهمیت کار کرد فعلی آن از خدمات کتابخانه ای کمتر است. ممکن است چنین محلی نتواند فضای لازم را برای کتابخانه فراهم آورد، اما تبدیل آن به کتابخانه آغازی برای فعالیت ها و خدمات کتابخانه ای است. این فضا باید بتواند، حداقل ، دانش آموز یک کلاس یا مجموعه پایه کتابخانه را در خود جای دهد. حتی اگر تنها مناسب جایدهی مجموعه پایه باشد نیز می توان آن را به عنوان کلید شروع پذیرفت. این فضا را باید به گونه ای نظم داد که قفسه، میز و مدلی، برگه دان، و کتاب در آن جای گیرد.

در مدرسه ای که حتی اتاقی به این منظور موجود نباشد، می توان قفسه ها و مجموعه پایه را در محل مناسب دیگری قرار داد به گونه ای که قابل دسترسی برای معلمان و دانش آموزان باشد. گوشه ای از راهرو یا هر جای مناسب دیگری را می توان برای این منظور نظم بخشید، مشروط بر آنکه شرایط استفاده و ایمنی را بتوان در آن پدید آورد. حتی اگر نتوان فضای لازم را در مدرسه فراهم ساخت و نظام متمرکز منطقه هم وجود نداشته باشد، می توان از مشاور مواد آموزشی استفاده کرد مشروط بر آنکه موارد زیر را در برنامه کار قرار دهد:

۱. فهرسی مرکزی برای کتابخانه هر مدرسه نگهداری شود، خواه کتابخانه از خدمات متمرکز استفاده کند یا غیر متمرکز؛

۲. کتاب های مرجع را باید بر روی "کتاب بر" قرار داد به طوری که بتوان آنها را به کلاس های مختلف حمل کرد؛

۳. مجموعه های موضوعی خاص را می توان بر روی کتاب بر یا قفسه های نمایش کتاب قرار داد تا به راحتی قابل مشاهده و دستیابی باشد؛

۴. فهرست موضوعی دستی یا رایانه ای باید برای توزیع میان معلمان فراهم گردد؛

۵. موادی راکه ویژه معلمان است و جبهه تخصصی دارد می توان در دفتر استراحت معلمان یا

۶. اطلاعیه ها، بروشورها و تازه های کتابخانه و خدمات کتابخانه ای را باید بر روی تابلوها یی که در معرض دید معلمان و دانش آموزان است نصب کرد؛

۷. مواد تکثیر شده از قبیل سیاهه متون و منابع و نیز جزوه ها را باید در محل مناسبی نگهداری کرد.

ب. سطح دوم

اتاق هایی که تغییر کاربری می دهند یا به ساختمان مدرسه افزوده می شوند ممکن است امکانات و تجهیزات لازم را نداشته باشند، اما هرگاه به درستی برنامه ریزی شده باشند می توان از آنها به عنوان فضای مناسب استفاده کرد. چنین فضاهایی به تناسب فضای مدرسه ممکن است در حد وسعت یک کلاس یا کمتر یا بیشتر از آن باشد. دراین سطح، علاوه بر اتاق بزرگ تری که مجموعه مواد و منابع در آن جای می گیرد و فضای مطالعه نیز در آن پیش بینی می شود، وجود فضاهای زیر نیز اجتناب ناپذیراست:

۱. اتاق کار کتابدار؛

۲. اتاق کارهای فنی؛

۳. محل نگهداری مجلات؛

۴. محلی برای بازیبنی و بازشنوایی؛

۵. اتاق یا فضای گردهما یی.

(تفصیل این موارد در سطح سوم آمده است).

در طراحی یا تغییر وضعیت ساختمان به منظور ایجاد فضای کتابخانه، می بایست از مشاور

ج. سطح سوم

توصیه هایی که در این مورد ارائه می گردد نباید خود سبب ایجاد محدودیت شود؛ زیرا هدف از این توصیه ها اشاره به موارد اساسی و گام های مفید در برنامه های کتابخانه مدرسه است. از آنجا که مهم ترین امر در کتابخانه آموزشی آگاهی از خدمات است، می توان به تناسب امکانات مدرسه فضای کتابخانه را شکل داد. نوآوری های مربوط به خدمات می تواند سبب نوآوری در استفاده از فضاهای گوناگون به صورتی انعطاف پذیر شود و به تناسب نیازهای خدماتی کتابخانه تغییر کند. در این سطح، توجهی ویژه به نیازهای معلمان ضروری است. این امر باید نه تنها در فضای کتابخانه رعایت شود ، بلکه در کلاس درس نیز که روابط بین رسانه ای برای استفاده بهینه از مواد و منابع برقرار می گردد، بدون گام های مؤثر کتابدار پیشرفتی حاصل نخواهد شد. این گام ها را می توان شامل راه اندازی دستگاه هایی چون تلویزیون مدار بسته دستگاه ویدیو، ارتباط رایانه ای ، و مانند آن دانست.

در مورد فضاهای مختلف کتابخانه انجمن کتابداران کتابخانه های آموزشی امریکا (AASL) توصیه های زیر را ارائه کرده است:

فضای مطالعه منابع

۱ . فضای مطالعه برای مدارس با ۵۵۱ دانش آموز و بیشتر باید حداقل ۱۰ درصد دانش آموزان را در خود جای دهد، و برای مدارس با ۲۰۰ تا ۵۵۰ دانش آموز باید فضای استفاده ۴۵ تا ۵۵ دانش آموز را داشته باشد. برای مدارس با کمتر از ۱۰۰ دانش آموز، و حتی کمتر از ۸۰

۲. در طراحی فضاهای مفید کتابخانه باید به نکات زیر توجه داشت:

- در بخشی که تردد و رفت و آمد زیاد است (مانند اطراف میز امانت یا جاهای مشابه)، به منظور رعایت رفاه مراجعان باید میان میزها ۱/۵ متر و میان قفسه ها و میزها نیز ۱/۵ متر فاصله باشد.

- بخش های مختلفی با قفسه های ویژه باید برای منابع مرجع و مجلات در نظر گرفته شود.

- فضای کافی برای میز امانت، برگه دان، و سایر تجهیزات قابل انتقال باید فراهم باشد.

فضای دیداری - شنیداری

۱. فضا و تجهیزات برای استفاده معلمان و دانش آموزان از امکانات و فعالیت های دیداری - شنیداری نیز می بایست در کتابخانه مدرسه فراهم باشد، زیرا بخشی عمده از کارکرد کتابخانه است. تالار کنفرانس برای برخی تجهیزات دیداری - شنیداری از قبیل ویدشو پروژکتور و پاورپونت ممکن است مناسب باشد و برخی تجهیزات از قبیل پروژکتور اسلاید، اورهد، ودستگاه میکروفیلم خوان و مانند آن را می توان در فضای مطالعه کتابخانه جای داد.

۲. تعیین فضای تجهیزات دیداری - شنیداری وابسته به عواملی از قبیل امکانات ساختمان مدرسه، تعداد دانش آموزان، و نیز سیاست تمرکز یا عدم تمرکز خدمات کتابخانه ای در منطقه آموزش و پرورش است.

- برای مدارس که تا ۵۰۰ دانش آموز دارد، فضای واحدی را می توان برای مواد و تجهیزات چاپی و دیداری - شنیداری در نظر گرفت.

- در مدارس با بیش از ۵۰۰ دانش آموز به فضای بیشتری نیاز است. به طور مثال، مدارس که دارای ۶۰۰ تا ۱۲۰۰ دانش آموز هستند به فضاهای مستقلی برای تجهیزات دیداری - شنیداری، مواد دیداری - شنیداری، استفاده از این مواد و تجهیزات، و مدیریت مواد دیداری - شنیداری نیاز دارند.

- فضاها ، امکانات، و مواد دیداری - شنیداری ، می بایست به همان میزان مواد چاپی سهل الوصول و دسترس پذیر باشند.

فضاهای محل گردهمایی

سهم فضای محل گردهمایی بستگی به تعداد دانش آموزان هر مدرسه دارد. مدارس باکمتر از ۱۰۰۰ دانش آموز به حداقل یک اتاق کنفرانس نیاز دارند. در مدارس بزرگ تر این تعداد به دو یا سه اتاق نیز می رسد.

محل کنفرانس می بایست دارای شرایط زیر باشد:

- نزدیک یا مجاور تالار قراشت باشد؛
- هر اتاق حداقل وسعتی به اندازه ۳۶ متر مربع داشته باشد؛
- با امکانات ضد صدا مجهز باشد؛
- تجهیزات لازم دیداری و شنیداری در آن تعبیه شده باشد.

فضای اداری

کتابخانه می بایست دارای فضای کافی برای فعالیت های فنی ، نگهداری متون ابزاری و برخی وسایل و تجهیزات باشد.

۱ . در مدارس با ۵۰۰ دانش آموز و کمتر فضاهای زیر توصیه می شود:

- اتاقی برای مواد چاپی، مواد دیداری و شنیداری، و تجهیزات؛
- هرگاه فضاهای مربوط به موارد بالا مجزا باشد، برای هر یک حدود ۶۰ متر مربع فضا لازم است؛
- ورودی فضای اداری باید همیشه به روی فضای اصلی کتابخانه باز باشد. دری نیز به سمت راهرو می بایست برای آن تعبیه شده باشد. به منظور ایجاد استقلال نسبی برای بخش اداری ، می توان آن را با دیوارک شیشه ای (پارتیشن) از فضای کتابخانه مجزا کرد؛

۲. در کتابخانه های بزرگ تر که دارای مواد و منابع ، نیروی انسانی ، و فعالیت های فنی و اداری بیشتری است یک اتاق کفایت نمی کند. هرچه تعداد دانش آموزان افزایشی یابد، نسبت این فضاها نیز بیشتر خواهد شد؛

۳. فضای مستقلی برای کتابدار اصلی بسیار مطلوب خواهد بود.

سایر فضاهای کتابخانه

برای بهینه سازی عملکرد کتابخانه فضاهای دیگری نیز مورد استفاده قرار می گیرد. برای مدرسی با بیش از ۵۰۰ دانش آموز، فضاهای زیر توصیه می گردد:

۱. اتاق یا فضای مستقل و مجهزی برای مجموعه ویژه معلمان (شامل کتاب ها و مجلات فنی ، راهنمای برنامه ها ، و مواد خاص تدریس)؛

۲. اتاقی ویژه نشریات جاری، تجهیزات مربوط به مواد دیداری - شنیداری، و نیز رایانه ها (در صورتی که برای این تجهیزات جای مستقل دیگری پیش بینی نشده باشد). در این صورت ، مناسب تر آن است که بخش نشریات ، با دیوارک شیشه ای از بخش تجهیزات جدا شود؛

۳. بخش مطالعه غیررسمی (برای مرور روزنامه ها، برخی مجلات ، و کتاب ها) که معمولاً در جوار تالار قرائت رسمی قرار دارد، ولی مبلمان آن متفاوت است.

نور، انعکاس صدا، و تزئین داخلی

۱. کتابخانه باید دارای نور طبیعی و مصنوعی ، تجهیزات گرما و سرما ، و وسایل ایمنی کافی باشد تا بتواند به استانداردهای مربوط نزدیک شود؛

۲. روشنایی مربوط به فضاهای مختلف باید با استفاده از قاب های مخصوص به صورت غیرمستقیم و توزیعی مورد استفاده قرارگیرد تا یکنواختی پرا کندگی نور رعایت شود؛

۳. بخش های فنی و اداری به تلفن مجهز باشد و حداقل یک خط مخصوص ارتباط اینترنتی نیز

۴. کف کتابخانه با کف پوش هایی پوشیده شود که صدای رفت و آمد افراد را منعکس نسازد؛

۵. سقف کتابخانه با اکوستیک پوشیده شود تا از انعکاس صدا جلوگیری کند؛

۶. پرده یا سایه بان به تناسب چگونگی نور طبیعی و شرایط تزئین داخلی برای پنجره ها در نظر گرفته شود.

تجهیزات

عمده ترین تجهیزات کتابخانه مدرسه شامل قفسه ، میز و صند لی ، تجهیزات دیداری - شنیداری، و امکانات دیگر است که به ترتیب به آنها اشاره خواهد شد.

قفسه

۱. قفسه های استاندارد از نوع چوب سخت و بدون در و پوشش است؛

۲. تهیه قفسه از سازندگانی که با استانداردهای کتابخانه ای آشنایی و در ساختن قفسه تجربه دارند ترجیح دارد؛

۳. نیم قفسه هایی که زیر پنجره ها قرار می گیرد بهتر است دارای طبقات شیب دار باشند تا بتوان از آنها برای قرار دادن شماره های جدید مجلات یا کتاب های تصویردار استفاده کرد:

۴. وبژگی قفسه های معمولی عبارتند از:

عرض قفسه	۹۰ سانتی متر
عمق قفسه	
استاندارد	۲۰-۲۵ سانتی متر
فراستای استاندارد	۲۵-۳۰ سانتی متر

فاصله طبقه ها	۳۲-۴۰ سانتی متر
ارتفاع قفسه	
دوره ابتدایی	۱۵۰ تا ۱۸۰ سانتی متر
دوره راهنمایی	۱۸۰ سانتی متر
دوره متوسطه	۱۸۰ تا ۲۱۰ سانتی متر
ارتفاع میز امانت	۷۵ تا ۱۰۰ سانتی متر
فاصله میان طبقه ها	۲۵ سانتی متر

۵. وبژگی های قفسه های خاص از این قرار است:

- برای نشریات جاری

عمق قفسه ۳۰ - ۳۷/۵ سانتی متر

- برای شماره های قبلی نشریات

عمق قفسه ۳۰ سانتی متر

فاصله طبقه ها با یکدیگر ۳۵ تا ۴۰ سانتی متر

میز و صندلی

میز و صندلی کتابخانه آموزشی می بایست از لحاظ استحکام ، راحتی، و زیبایی متناسب با گروه سنی مربوط باشد. صندلی هایی که محل نشستن آنها اندکی گود تر و پشتی آنها کمی خمیده باشد مناسب تر است. در مورد میز مطالعه باید به ازاء هر نفر ۷۵ سانتی متر در نظر گرفته شود. گرچه اندازه میزها بر حسب وسعت فضاها تغییر می کند، میزهای گرد، یکسویه ، یا مبلمان غیر رسمیه بویژه در فضاهای مربوط به داستان گویی یا بحث درباره کتاب ها و آثار، فضای کتابخانه را از یکنواختی می رهند. میزهای مطالعه یک نفره نیز برای دانش آموزانی که مایلند برای انجام کار خود تمرکز داشته باشند در کتابخانه ضروری است. برای این نوع میزها روشنایی

ارتفاع صندلی ها: برای دوره ابتدایی

۳۵-۴۲ سانتی متر

برای دوره راهنمایی

۴۰-۴۵ سانتی متر

برای دوره متوسطه

۴۵ سانتی متر

تجهیزات دیداری - شنیداری

آنچه از این نوع تجهیزات مورد اشاره قرار می گیرد چندان قطعی نیست و ممکن است نوآوری ها و پیشرفت های مداوم تجهیزات نوینی را نیز پدید آورد. در مدارس نیز، به تناسب وسعت و امکانات هر یک ، ممکن است تنها تعدادی یا انواعی از آنها مورد استفاده قرارگیرد. نکته شایان توجه آن است که استفاده از این تجهیزات در بهبود آموزش و ارتقاء برنامه های درسی نقشی اساسی دارد و می بایست تجهیزات و نکاتی که درمبحث درسی مناسب ترین به نظر می رسد مورد استفاده قرارگیرد.

تجهیزاتی که نام آنها در اینجا آمده به طور کلی مورد اشاره قرار گرفته اند، اما می توان بر حسب امکانات و نیازهای هر مدرسه از همه یا بعضی از آنها استفاده کرد:

۱ . تجهیزاتی برای نگهداری انواع مواد دیداری - شنیداری ضروری است؛

۲ . حداقل ضرورت های این گونه تجهیزات به قرار زیر است:

پروژکتور فیلم استریپ

۱ دستگاه به ازاء ۲۰۰ دانش آموز

حداقل ۱ دستگاه برای هر ساختمان

پروژکتور اوپک

۱ دستگاه برای هر ساختمان

دستگاه ضبط صوت

۱ دستگاه به ازاء هر ۳۰۰ دانش آموز

حداقل ۱ دستگاه برای هر ساختمان

پروژکتور اورهد

۱ دستگاه به ازاء ۲ کلاس

تلویزیون

۱ دستگاه به ازاء ۵ کلاس

رایانه

پاورپوینت

وجود فضا و تجهیزات برای معلمان جهت تهیه منابع تصویری و ترانسپارنسی (طلق شفاف) به منظور استفاده در کلاس ها ضروری است.

سایر تجهیزات

۱ . میز امانت ساده و عملی با فضاهایی برای نگهداری کارت کتاب و مدارک امانت مواد که ممکن است به صورت مستطیل ، هلالی، و مانند آن باشد و ارتفاع آن با مقطع تحصیلی (ابتدایی ، راهنمایی، متوسطه) سازگار باشد؛

۲ . برگه دان استاندارد که بهتر است از تولیدکنندگانی که در زمینه تهیه تجهیزات کتابخانه ای تخصص دارند فراهم گردد؛

۳ . سایر وسایل از قبیل کتاب بر، فایل کابینت ، محل استقرار فرهنگ لغت ، فایل های ویژه

۴. کم‌دی شیشه ای برای به نمایشگاه گذاشتن برخی مواد در خارج از فضای کتابخانه که در درون آن روشنایی تعبیه شده باشد؛

۵. مبلمان غیررسمی، وسایل نمایشگاهی، و تا بلوهای ویژه آرائه آگهی ها، پوسترها و مانند آن.

تهیه یا بازنگری استانداردها

همان گونه که در آغاز بحث از استانداردها اشاره شده استانداردها شدیداً تابع زمان و مکان هستند؛ یعنی شاخص های سنجش نه تنها در جوامع متفاوت با ابعاد فرهنگی، علمی، انتشاراتی، و آموزشی مختلف تفاوت می کند، بلکه در جامعه ای خاص در طول زمان نیز تغییر می کند. این تحولات ناشی از تغییر وضع جمعیت، سهم جمعیتی دانش آموزان مقاطع گوناگون، محمل ها و رسانه های متفاوت آثار منتشر شده، و شمارگان انتشارات در هر جامعه و در هر دوره زمانی است. در بسیاری از کشورها، از جمله استرالیا، کانادا، نیجریه، و ایالات متحده، استانداردها را انجمن های حرفه ای کتابداری با همکاری انجمن های حرفه ای تعلیم و تربیت تهیه و تدوین می کنند.

دهه ۱۹۷۰ دهه پررونقی برای تهیه و تدوین استانداردهای کتابخانه های آموزشگاهی بود که بخشی از آنها عبارت بودند از:

استرالیا:	۱۹۷۷ (کمیسیون مدارس)
کانادا:	۱۹۷۷ (برانس کام و نیوسان)
انگلستان:	۱۹۷۷ (انجمن کتابداری)

این استانداردها بیشتر شامل تجهیزات، مجموعه، و کارکنان می شد. در تجدید نظرهایی که در این استانداردها صورت گرفت (به طور مثال، در استانداردهای کتابخانه های آموزشی ایالات متحده که در سال های ۱۹۸۸ و ۱۹۹۲ تجدید چاپ شد) دگردیسی قابل توجهی را می توان از معیارهای کمی به سمت سیاستگذاری ها و مسائل مربوط به مدیریت بازشناخت. در بازنگری های این استانداردها می توان نکته قابل توجهی را یافت و آن اینکه کتابخانه های آموزشی نه تنها می بایست از مساحت و وسعت قابل قبولی برخوردار باشند، بلکه در تمام روزهای فعال آموزشی نیز قابل دسترس باشند مواد و منابع نه تنها باید از لحاظ تعداد کافی باشند، بلکه روزآمد باشند و وضع ظاهری آنها نیز در شرایط مطلوب باشد.

در این امر نیز توافقی عمومی وجود دارد که کتابداران مدارس متوسطه باید تمام وقت و دارای تخصص باشند. در ایالات متحده تخصص کتابداری را برای این منظور کافی می دانند، اما در انگلستان، تجربه معلمی را نیز مفید می شمارند.

استانداردهای کیفی معمولاً کمتر دستخوش تغییر می شوند، زیرا عموماً به شاخص هایی اشاره می کنند که جنبه توصیه ای دارند و منطقاً پذیرفتنی است. به همین دلیل، زمان ممکن است آنها را کمتر تحت تأثیر قرار دهد و مفاد آنها نیز کم و بیش در جوامع مختلف صادق است. این نکته را می توان از مطالعه بخش های توصیفی (کیفی) استانداردهای این بخش نیز دریافت. اما در استانداردهای کمی تغییرات در برخی موارد چشمگیر است.

تحقیقی که در سال ۲۰۰۰ صورت گرفته و مدارس امریکا را در مقاطع مختلف بررسی کرده است نشان می دهد که نسبت به استانداردهای چهل سال پیش این کشور که توسط انجمن کتابداران

نتایج تحقیق پیشگفته در برخی موارد و مقایسه آن با استانداردهای سال ۱۹۷۰ چنین است:

سال ۲۰۰۰ سال ۱۹۶۰

کارکنان کتابخانه (بالاترین سطح) (پایین ترین سطح) (بالاترین سطح)
به ازاء هر ۱۰۰ دانش آموز ۳۲۵ / ۰ نفر ۶۶ / ۰ نفر ۳۳۳ / ۰

منابع چاپی

به ازاء هر دانش آموز ۱۷/۰۳ ۱۲/۷۷ عنوان ۱۰ عنوان کتاب

مواد دیداری - شنیداری

به ازاء هر ۱۰۰ دانش آموز ۷۴/۴۰ ۵۲/۶۴ عدد روشنی بیان
نکرده است

بودجه کتابخانه

به ازاء هر دانش آموز ۳ / ۰ دلار ۲۰ / ۶۰ دلار ۶ دلار بودجه کتاب

تعداد رایانه های کتابخانه

به ازاء هر ۱۰۰ دانش آموز ۲ / ۳۲ ۱ / ۸۰ اشاره ای ندارد

تعداد رایانه متصل به اینترنت

به ازاء هر ۱۰۰ دانش آموز ۱/۹۵ ۱/۵۷ اشاره ای ندارد

تعداد رایانه برای دستیابی به فهرست کتابخانه

به ازاء هر ۱۰۰ دانش آموز ۱/۶۳ ۱/۰۷ اشاره ای ندارد

تعداد رایانه های مدرسه

به ازاء هر ۱۰۰ دانش آموز ۱۰ / ۵۶ ۹/۵۵ اشاره ای ندارد

با مقایسه ای اجمالی می توان اختلاف اقلام مشابه در این دو دوره را دریافت . گرچه نمی توان حتی مورد جدیدتر (سال ۲۰۰۰) را نیز ملاک قرار داد ، لیکن بر اساس برخی فاصله ها می توان به میزان رشد طی چهار دهه توجه کرد . به طور مثال ، در مورد رشد بودجه می توان دریافت که به طور متوسط در هر دهه ۶ دلار نسبت به دهه قبلی در کتابخانه های دوره راهنمایی رشد بودجه پدید آمده است.

از سوی دیگر ، مواد دیداری – شنیداری که در سال ۲۰۰۰ رقم قابل اعتنایی را به خود اختصاص داده است، در دهه ۱۹۶۰ به اجمال برگزار شده و در برخی سطوح فاقد بیان کمی روشنی است. طبیعی است که رشد رسانه های نوین و مواد دیداری – شنیداری گوناگون ، خود سبب شده است که مواد دیداری – شنیداری در مجموعه کتابخانه های آموزشی سهم غالب را به خود اختصاص دهد.

رسانه ای به عنوان رایانه که امروز تبدیل به ابن ابزاری الزام آور و اجتناب ناپذیر شده است، و در

در کشورهایی که در دهه ها یا سال های اخیر به نوعی بیداری درباره سرمایه گذاری برای تربیت نیروی انسانی، به ویژه نوجوانان و جوانان ، دست یافته اند تلاش شایان توجهی را در زمینه کتابخانه های مدارس می توان شاهد بود. در این میان، مالزی از جمله کشور هایی است که در این زمینه فعالیت های چشمگیری داشته است. به طور مثال، سرانه کتاب به ازاء هر دانش آموز متوسطه (راهنمایی / دبیرستان) ۲۵ کتاب و برای دوره ابتدا یی ۱۵ کتاب در نظر گرفته شده است.

جا دارد که برای تدوین استانداردهای کتابخانه های آموزشگاهی ایران نیز تلاشی جدی و با استفاده از روش های علمی صورت گیرد. با توجه به تحقیقاتی که در مقیاس مملکتی صورت گرفته ، خصوصاً تحقیق سال ۷۳ ۱۳ (یعنی ده سال پیش) - سرانه کتاب به دانش آموز در دوره راهنمایی ۱/۵ کتاب و سرانه بودجه به هر دانش آموز ۴/۹۱ ریال بوده امست. برای آنکه بتوان تصویری اجمالی از شرایط و ملزومات تهیه استاندارد ترسیم کرد، شاید اشاره به فعالیت ها و عناصر دخیل در تدوین استانداردهای کتابخانه های آموزشگاهی امریکا خالی از فایده نباشد. دیویس (۶ ۱۹۸) اشاره می کند که در سال ۱۹۵۷ کمیته استانداردهای کتابخانه آموزشگاهی تحت نظارت یکی از استادان دانشگاه کلمبیا و نیز سرپرست کتابخانه های آموزشگاهی امریکا تشکیل شد. هیاتی متشکل از نمایندگان ۲۰ سازمان تخصصی در کمیته شرکت داشتند. این نمایندگان در تمام مرا حل برنامه ریزی، تبیین فلسفه کار، و تعریف معیارهای کمی و کیفی مدارس حضور داشتند. به علاوه ، این کمیته از همیاری مدیران ، معلمان ، و کتابداران کلیه ایالات امریکا نیز برخوردار بود. همین اشاره کوتاه نشان می دهد که تهیه استانداردهای مورد نیاز مستلزم استفاده از تخصص های مختلف و تجربه های گوناگون در عرصه های مرتبط با کتابخانه های آموزشگاهی و عناصری است

حاصل سخن

آنچه اشاره شد تصویری کلی از تلاش های تجربه شده صاحبان نظر و تخصص است که همگی به منظور ایجاد ذهن خلاق در دانش آموزان ، به عنوان زیربنای نیروی انسانی مفید، اثر گذار، و صاحب اندیشه ای مستقل بوده است. تجربه های دیگری که این مهم را تحقق بخشند نیز می توان بر آنها افزود وباب چنین گستره ای هرگز مسدود نیست. از میان آنچه مؤثر به نظر می رسد ، به نکاتی نیز باید اشاره داشت که تعدادی از آنها در این بخش پایانی جهت یادآوری آمده است:

۱ . پر بودن قفسه های کتابخانه ممکن است از لحاظ ظاهری فریبنده باشد ، اما از لحاظ ماهیت کار کتابخانه به تنهایی ارزش چندانی ندارد. کتابی به کتابخانه وارد نمی شود مگر آنکه تو انسته باشد جایی خالی را از لحاظ تحقق اهداف کتابخانه پر کند. بنابراین، در انتخاب کتاب و قبول کتاب های اهدایی باید بسیار سخت گیر بود و از فضای اندک و محدود کتابخانه باید بیشترین بهره را برد.

۲ . تناسب میان محتوا، رسانه، و مخاطب را باید در انتخاب نوع مواد ومنابع مورد توجه جدی قرار داد. هرگاه اطلاعاتی را بتوان از طریق رسانه ای صوتی به گونه ای مؤثرتر انتقال داد ، باید این رسانه را ، در شرایط مساوی، نسبت به سایر محمل های اطلاعاتی ترجیح داد. چنین است در مورد رسانه های صوتی - تصویری ، عکس، کره جغرافیایی، و سایر مواد دیداری - شنیداری. در کتابخانه آموزشیگاهی ، بهترین ها مناسب ترین ها هستند. قفسه های کتابخانه مدرسه را تنها

۳. هدف کتابخانه آموزشی پشتیبانی از برنامه های درسی ، فراهم آوردن شرایط ارتقاء فردی، و تامین شرایط کسب لذت از مطالعه و مراجعه به کتابخانه است. دانش آموز حق دارد که از این هر سه به گونه ای مساوی بهره مند شود. عدم توازن در وجوه سه گانه برگرفته از هدف کتابخانه مدرسه ایجاد نوعی اختلال در حقوق دانش آموز است.

۴ . دسترس پذیری منابع اطلاعاتی تنها ناظر بر فاصله فیزیکی منابع نیست. منبعی در یک قدمی مخاطب نیز ممکن است دسترس پذیر نباشد. نواری صوتی بدون دستگاه بخش صوت منبعی دور از دسترس تلقی می شود. کتابی داستانی برای دانش آموزی که از توانایی مطالعه مشابه همسالان خود برخوردار نیست دور از دسترس تلقی می شود. کتابخانه مدرسه می کوشد کلیه موانع دسترس پذیری را از میان بردارد. تجهیزات لازم باید برای ارتباط با منابع و مواد فراهم باشد، و همپایی با دانش آموزان " دشوارخوان " در کتابخانه میسر گردد.

۵. تجهیزات کتابخانه حاصل سال ها تجربه ، ارزیابی، و مطالعه متخصصان است و هرگز تنها به قصد زینت پدید نیامده اند. استفاده بجا از تجهیزات طبعاً به دستیابی سهل تر و سریع تر به دانش و اطلاعات موجود در مواد و منابع می انجامد. هر رسانه ای تجهیزات ویژه خود را می طلبد. بنابراین ، هرگاه مواد خاصی را به مجموعه کتابخانه می افزاییم ، می بایست تجهیزات و وسایل آن نیز مهیا باشد.

۶ . سهل ترین و کوتاه ترین مسیر را برای ارتباط دانش آموزان با مواد و منابع کتابخانه فراهم سازیم. متون و منابع مرجع - به وبژه کتابشناسی ها ، مقاله نامه ها ، نمایه ها، و پایگاه های اطلاعاتی - به همین منظور پدید آمده اند. کتابخانه می کوشد تا دانش آموز برای دست یافتن به

۷. کتابخانهٔ مدرسه دیر و صومعه نیست. غلبهٔ فضای سرد و بیروح بر کتا بخانه هرگز کسی را به خود نمی خواند. کتابخانه سراسر شور و نشاط است. هرگاه با گوش دل بشنویم ، نویسندگان و مترجمان و هنرمندان و متخصصانی که آثارشان را در کتابخانه می یابیم با یکدیگر سرگرم گفت و شنود و تبادل اندیشه اند، با هم سخن می گویند، به بحث می نشینند ، اندیشهٔ یکدیگر را نقد می کنند، گاه قهقهه می زنند و گاه برمی آشوبند. بر چنین فضای آکنده از شور و حیات گرد اندوه و افسردگی نپاشیم.

۸ . کتابخانه در مدرسهٔ کتابخانه - مدار آپاندیس اندام مدرسه نیست که اگر جدایش کنیم خللی در اندام و کارکرد آن پدید نیاید. کتابخانه قلب و مغز مدرسه است. مغز است از آن روکه دامنهٔ دانش و معرفت مدرسه در کتابخانه انعکاس می یابد. مدرسهٔ بدون کتابخانه دارای مغزی کوچک و دانشی محدود و بسته است. افزایش گستره و عمق برنامه های آموزشی وابسته به میزان غنای کتا بخانهٔ مدرسه است. قلب است از آن جهت که شرایط بالیدن هنر و ذوق و نوآوری دانش آموزان را به عنوان افرادی مستعد فراهم می آورد. رشد دانش و ذوق و استعداد فردی دانش آموزان بدون رشد عواطف انسانی جز تورمی یکسویه نیست. مجموعهٔ کتابخانه در جهت تقویت مغز و قلب مدرسه پیش می رود.

۹ . ایجاد جاذبه را امری ناچیز و حرکتی جانبی ندانیم. پیام های بازرگانی رسانه ها و تزیین ویتربن مغازه ها حاکی از ان است که استفاده از عناصر جذاب و برانگیزاننده پیر و جوان نمی شنا سد. دل خوش نداریم که دانش آموز علاقه مند، خود به کتابخانه رجوع خواهد کرد. رسالت کتابخانه جذب کسانی است که کتاب و کتابخانه را چندان نمی شناسند. آنکه می شناسد محصول تلاش ما نیست: قبلاً آماده بوده است. تعداد آنان که می شناسند اندک اند و کتابخانه می کوشد این اندک را افزایش

۱۰. هرگاه مدرسه ای می سازیم، کتابخانه را در مرکز آن قرار دهیم. بگذاریم مرکزیت کتابخانه در معماری مدرسه نیز انعکاس یابد. دستیابی به کتاب ها برای کلاس های درس نیز به این ترتیب فراهم خواهد شد. توزیع کتاب در کلاس ها، هرگاه استمرار یابد، کتابخانه را عملاً دچار فقر مواد و منابع خواهد کرد. هرگاه رابطه عناصر و اجزاء ساختمان به درستی تعریف و تعیین شده باشد (به بخش معماری کتابخانه رجوع شود)، می توان در عین حفظ ماهیت کتابخانه اصلی، از کتابخانه های جداگانه کلاسی نیز بی نیاز شد.

۱۱. اگر کتابخانه مدرسه را به تازگی ایجاد کرده ایم، درصدد نباشیم که آن را یکباره از کتاب و سایر مواد و منابع انباشته کنیم؛ مگر آنکه الگوی تجربه شده سایر مدارس را که سال ها وقت صرف فراهم آوردن مجموعه کرده اند دنبال کنیم. خرید انبوه کتاب - یا به اصطلاح، خرید نمایشگاهی - سیاست مناسبی برای تجهیز مجموعه کتابخانه نیست.

آهسته، مستمر، و با دقت عمل کنیم تا مجموعه ای کیفی و مؤثر برای کتابخانه مدرسه پدید آید.

۱۲. به کتابخانه با وسعت نظر بنگریم و نکوشیم که تعبیرگوتنبرگی از کتاب بر فضای کتابخانه غلبه کند. از هر ماده اطلاعاتی که برای دانش افزایی مفید و مناسب تشخیص داده شود استقبال کنیم. "دانش مضبوط" را ملاک گسترش مجموعه کتابخانه قرار دهیم، به طور طبیعی "دانش مکتوب" نیز در آن قرار خواهد گرفت، اما عکس آن صادق نیست. دید گسترده تر نسبت به مواد کتابخانه ای برغنای کتابخانه خواهد افزود.

۱۳. ساماندهی مجموعه، دسترسی به محتوای منابع را آسان تر و سریع تر خواهد کرد. ساز و کاری را برگزینیم که به این مهم نایل آید. نمادهای دشوار، اعداد پیچیده، و اصطلاحات نا آشنا نقض غرض تسهیل و تسریع دستیابی است. سعی کنیم ساده تر بن و در عین حال سالم ترین راه را برای هدایت دانش آموزان به منابع و مواد کتابخانه برگزینیم. هرگاه خود قادر به چنین تعدیلی نیستیم از متخصصان امر یاری بجوییم. به یاد داشته باشیم که همه تلاش های ما به قصد ایجاد رابطه موثر میان دانش آموزان و منابع کتابخانه است. همه تمهیدات را برای نیل به این هدف به کارگیریم.

۱۴. دانش آموزان شیفته آنند که صاحبان آثاری را که تولیدات آنها در کتابخانه است و چه بسا آثارشان را خوانده اند، از آنها لذت برده اند، یا آنان را به تامل مپ پرسش وا داشته است، بشناسند. این فرصت را برای آنان فراهم کنیم. از مؤلفان، مترجمان ، و هنرمندان دعوت کنیم به مدرسه بیایند، در کتابخانه یا جای دگر از مدرسه با دانش آموزان به گفت و گو بنشینند، به پرسش های آنان پاسخ دهند و سخن مخاطبان خود را نیز بشنوند. بگذاریم دانش آموزان دریا بند که صاحبان آثار نیز در همین جا زندگی می کنند و جدابافته ای غیر قابل دسترس نیستند.