**فصل دوم**

2-1-1-اضطراب

2-1-1-1- ابعاد اضطراب

2-1-2- اضطراب کتابخانه¬ای

2-1-3- اضطراب چند بعدی کتابخانه¬ای

2-1-4- نگرش

2-1-4-1- منشاء ‌اوليه نگرش

2-1-4-2- تعریف های مربوط به نگرش

2-1-4-3-تعریف سه عنصر نگرش

2-1-5- نگرش اینترنتی

2-3- مرور پیشینه

2-3-1- تحقیقات انجام شده در ایران

2-3-2- تحقیقات انجام شده در خارج از کشور

2-4- جمع¬بندی پیشینه

2-5- سؤالات پژوهش

سؤالات اصلی

2-6- تعاریف مفهومی

2-7- تعاریف عملیاتی

فهرست منابع

منابع فارسی

منابع انگلیسی

**مبانی نظری و پیشینه پژوهش**

**2-1- مبانی نظری**

**2-1-1-اضطراب**

از بین عواطف منفی، اضطراب به طور گسترده­ای تقریباً برای همه انسان­ها شناخته و تجربه شده است به­همین ترتیب به­عنوان یکی از اساسی­ترین ساختارها در روانشناسی است. اضطراب در مفهوم سازی آسیب­شناسی روانی، انگیزش و شخصیت از مفاهیم محوری و مرکزی است. (عبدالخالق[[1]](#footnote-1)، 2004).

اضطراب به منزله بخشی از زندگی هر فرد در همه جوامع به عنوان پاسخ مناسب و سازگاری تلقی می­شود. فقدان اضطراب یا اضطراب زیاد ممکن است ما را با مشکلات و خطرات قابل توجهی مواجه سازد. اضطراب در حد متوسط و سازنده فرد را وا می­دارد که برای انجام امور خود، به موقع و مناسب تلاش کرده و بدین ترتیب زندگی خود را بارورتر و بادوام تر سازد(دادستان، 1374). اضطراب و نگرانی نقش عملکردی بسیار مهمی را در رفتارهای انطباقی افراد ایفا می­کند و جسم فرد را برای پاسخ به عامل خطر آماده کرده تا از این طریق نظام روانی را برای پاسخ سریع دادن فعال کرده و در نتیجه فرد را برای فرار کردن از موقعیت خطر کمک کند(ویمز[[2]](#footnote-2)، 2008).

اضطراب حالتی است که با احساس ناآرامی، تشویش و یا ترس در انسان همراه است. معمولاً این حالت در زمانی که انسان نتواند پیامدهای کاری را پیش­بینی یا آن را بازبینی نماید رخ می­دهد. مثلا پیش از برگزاری هر آزمون مهم، اضطراب به سراغ آزمون شونده می­آید چرا که وی نمی­تواند سؤال­ها را پیش­بینی کند و یا نسبت به کسب نمره­ی خوب تردید دارد. معمولاً از واژه­ی ترس نیز برای بیان این حالت استفاده می­شود­(رضایی، 1384). اگر اضطراب به­طور ساده یک علامت هشدار تلقی می­شود، اساساً می­توان آن را عاطفه­ای نظیر ترس برشمرد(جان بزرگی، 1382).

نشانه­های اضطراب در سطوح مختلفی مانند روانشناختی، رفتاری و جسمانی بروز پیدا می­کند. اضطراب در سطح روانشناختی و رفتاری می­تواند به صورت خشم، ناپایداری عاطفی، حساسیت بیش از حد، تخریب­گری، فزون­کنشی و اختلال­های حرکتی مشخص گردد. در سطح جسمانی که به منزله­ی نقابی برای پنهان کردن حالات اضطرابی هستند. به­همراه شاخص­هایی چون تغییر ضربان قلب، افزایش فشار خون، بحران­های تنفسی، رنگ پریدگی، خشکی دهان و تنش عضلانی است. بنابراین، هرگاه با سردرد، دل­درد و یا اختلال­های هاضمه دیگر که شدت آن­ها بر اساس متغیرهای مختلف متفاوت است، مواجه شدیم باید احتمال وجود یک اضطراب را در نظر بگیریم(دادستان، 1382).

اضطراب هشداری برای تهدید برونی یا درونی است و کیفیات نجات دهنده زندگی دارد. در سطحی پایین­تر، اضطراب هشداری برای آسیب بدنی، درد، درماندگی، تنبیه احتمالی و ناکام ماندن نیازهای اجتماعی و جسمی، تهدیدی برای مقام و موفقیت و بالاخره تهدید یکپارچگی و تأمین شخص است. اضطراب سبب می­شود که شخص اقدام­های لازم را برای جلوگیری از تهدید یا تخفیف نتایج آن به عمل آورد. اضطراب یا آگاه کردن شخص به وجود خطر و اقدام به جلوگیری از آن، مانع آسیب دیدن می­شود(جان­بزرگی، 1382).

اضطراب طبیعی یکی از عوامل مثبت شخصیت و از اجزای جدا نشدنی زندگی روانی است. نگرانی و اضطراب وقتی در حد معقول و بهنجار باشد نه تنها مخرب نیست، بلکه به عنوان نیروی سازنده، فرد را وادار می­کند تا در موقعیت­های گوناگون زندگی به نحو مؤثرتری عمل کند(کابلی و همکاران، 1388).

اضطراب در برخی مواقع باعث ایجاد سازندگی و خلاقیت در افراد می­شود، امکان تجسم موقیعت­ها وتسلط بر آن­ها را فراهم می­آورد. اما وقتی اضطراب از میزان لازم بالاتر رود، شخص به صورت مبهم احساس نگرانی و ناآرامی کرده و خواب را آشفته و تصمیم­گیری را برایش مشکل سازد، در این صورت اضطراب به منزله منبع شکست، موجب سازش نایافتگی گسترده­ای می­­شود که فرد را از بخش عمده­ای از امکاناتش محروم می­سازد. این مشکل آزادی و انعطاف فرد را کاهش می­دهد و طیف گسترده­ای از اختلالات اضطرابی را به وجود می­آورد. اضطراب همچنین می­تواند بر کارکردهای جسمی و روانی نیز اثر نامطلوبی داشته باشد. شایع­ترین مشکلات عاطفی و هیجانی که دانش­آموزان نوجوان با آن مواجه هستند اضطراب می­باشد(کابلی و همکاران، 1388).

تعاریف عمده­ای که در مورد اضطراب وجود دارد عبارتند از: اضطراب یک احساس منتشر، بسیار ناخوشایند، و اغلب مبهم دلواپسی است که همه انسان­ها تجربه می­کنند. اغلب علایمی مانند تنگی قفسه سینه، تپش قلب، تعریق، سردرد، ناراحتی مختصر معده و بیقراری که با عدم توانایی برای نشستن یا ایستادن همراه می­گردد. این علایم، بین افراد متفاوت است(پورافکاری، 1386؛ به نقل از آقازاده قطب­آبادی، 1391).

اضطراب احساس دائمی آسیب­پذیری است که فرد گمان می­کند اتفاق ناگواری که نمی­تواند نظارتی بر آن داشته باشد، رخ می­دهد. احساس دائمی آسیب­پذیری این باور را در فرد به وجود می­آورد که دارای توانایی کمی برای حل مشکلات است و در نتیجه میزان ترس او در مقابل مشکلات افزایش می­یابد و به همین دلیل فرد سعی می­کند از موقعیت­هایی که با مشکل همراه است دوری کند( بک و امری[[3]](#footnote-3)، 1985).

اضطراب به عنوان سازه­ای که دارای سطوح مختلفی شامل بدنی، شناختی، عاطفی و بین فردی است، شناخته می­شود(آلن، 1955). **ساراسون[[4]](#footnote-4)** (2003؛ به­نقل از شریفی، 1376) نیز اضطراب را چنین توصیف کرد: اضطراب احساس اولیه فرد است که شامل دلهره و بلاتکلیفی می­شود و معمولاً زمانی که فرد تهدیدی را برای خود یا عزت نفس خود حس می­کند، رخ می­دهد. به عقیده­ی **ساراسون**، فشار روانی واکنشی است نسبت به موقعیت­هایی که در آن­ها شخص باید انتظاراتی را برآورده کند و با محدودیت­های روبه­رو است و یا باید از فرصت­هایی استفاده نماید. قرار گرفتن در معرض فشار ممکن است واکنش­های قابل مشاهده­ای را موجب شود که اضطراب نامیده می­شود. اضطراب یک حالت عاطفی نامطلوب است که با نگرانی، تنش و تشویش همراه است(شریفی، 1376).

اضطراب حالتی است که تا حدودی برای همه رخ می­دهد. بیشتر مردم، به هنگام مواجهه با شرایط خاص، نظیر شرکت در یک ازمون، هنگامی که به دنبال انجام کاری به نحو احسن هستند و یا آن­گاه که می­خواهند برای ارائه­ی سخنرانی و یا بیان مطلبی مقابل گروهی بایستند، دچار اضطراب می­شوند. اندکی اضطراب، طبیعی و گاه مفید است و باعث می­شود تا انسان انگیزه­ی لازم را برای انجام بایسته­ی کارها و یا تمرکز بیشتر به دست بیاورد. آنچه نامطلوب و یا مضر است، بی تفاوتی محض و یا اضطراب بسیار شدید است که قدرت عمل را از فرد سلب می­کند(رضایی، 1384).

**2-1-1-1- ابعاد اضطراب**

**اسپیلبرگر** (1972) اضطراب را به دو بعد صفت اضطراب و حالت اضطراب تقسیم کرد و مورد بررسی قرار داد. در حالت اضطراب فرد فقط در موقعیت تهدید کننده واکنش نشان می­دهد. حالت اضطراب به عواطف موقتی که با نگرانی و تنش همراه است اطلاق می­شود. حالت اضطراب احساسات مبهم و ناخوشایندی است که از ترس و نگرانی برمی­خیزد. افراد با حالت اضطراب در زمینه­ی برخورد و واکنش نسبت به اتفاقات اطراف خود و همچنین خطرات ناشناخته دچار اضطراب و تشویش می­شوند.

در مقابل، صفت اضطراب به عنوان نوعی ویژگی شخصیتی است که به خصوصیات باثبات و دیرپای فرد و تفاوت­های فردی بادوام در افراد مستعد ابتلا به اضطراب اشاره دارد. افرادی که دارای سطح بالایی از صفت اضطراب هستند، بیش­تر اوقات در حالت اضطراب هستند. این افراد موقعیت­های بی­خطر را تهدیدآمیز می­دانند و به صورت حالت اضطراب به آن پاسخ می­دهند(راس، 1373). صفت اضطراب استعداد و آمادگی بلندمدت فرد برای مضطرب شدن در بسیاری از موقعیت­ها اطلاق می­شود. که شخص تقریباً همه موقعیت­ها را تهدیدکننده ارزیابی می­کند(اسپیبرگر، 1972). صفت اضطراب به تفاوت­های فردی نسبتاً ثابت آمادگی برای اضطراب اشاره دارد(آیزنک[[5]](#footnote-5)، 2000). سطوح بالای صفت اضطراب، سطح توجه افراد را نسبت به عوامل تهدید کننده خارجی بالا می­برد(کوپر[[6]](#footnote-6) و رو[[7]](#footnote-7) ، 2008). افرادی که صفت اضطراب بالایی دارند در مقابل تهدیدی نظیر ارزیابی منفی، که به عزت نفس آن­ها لطمه می­زند، حالت اضطراب شدیدتری از خود نشان می­دهند(راس، 1373).

بر اساس تحقیقات انجام شده اضطراب صفت در طول زمان پایایی دارد، ولی حالت اضطراب به محض تغییر موقعیت­های تهدید آمیز تغییر می­کند. هم­چنین، افرادی که از نظر صفت اضطراب متفاوت هستند، از نظر شدت واکنش حالت اضطراب نسبت به موقعیت­های تهدیدآمیز نیز با هم متفاوتند (راس، 1373).

در گذشته، مطالعات گوناگونی در مورد اضطراب انجام شده است. تا قبل از دهه 70 میلادی، اکثر پژوهش­هایی که در زمینه اضطراب انجام گرفته، آن را از دیدگاه روان­شناسی و پزشکی مورد بررسی قرار داده است. از آن زمان، بررسی­های کاربردی در این زمینه آغاز گردید و اضطراب در آموزش عالی به طور گسترده مورد توجه قرار گرفت. این رو، اضطراب یکی از کلیدی­ترین متغیرهای روان­شناسی در بحث آموزش محسوب می­شود. پژوهش­هایی گذشته، انواع گوناگونی از اضطراب­هایی را که ممکن است افراد در جوامع علمی و دانشگاهی به آن دچار شوند، مورد بررسی قرار داده­اند، از آن جمله می­توان به اضطراب رایانه­ای[[8]](#footnote-8)، اضطراب اینترنتی[[9]](#footnote-9)، اضطراب اطلاعاتی[[10]](#footnote-10)، اضطراب کتابخانه­ای، اضطراب پژوهش کتابخانه­ای[[11]](#footnote-11) و اضطراب پژوهش[[12]](#footnote-12) نام برد ( کلیر، 1990؛ به نقل از دیدگاه، 1390). همانگونه که اشاره شد، این اضطراب­ها از نوع حالتی و محدود به موقعیت، زمان و مکان خاص بوده و از طریق آموزش مهارت­ها قابل نظارت و کاهش است.

**2-1-2- اضطراب کتابخانه­ای**

اضطراب کتابخانه­ای را می­توان " ترس و اضطراب هنگام استفاده و یا حتّی هنگام تفکر استفاده از کتابخانه " تعریف کرد ( ملون، 1986). به عبارت دیگر، اضطراب کتابخانه­ای هرگونه  
 نشانه­های عاطفی منفی هنگام استفاده و یا تفکر استفاده از کتابخانه از قبیل ترس، نگرانی، تردید، اضطراب، احساس عدم توانایی و کفایت، احساس تنهایی، احساس آشفتگی و غیره را شامل می­گردد. این اضطراب همواره مانعی روان­شناختی، برای بسیاری از کاربران کتابخانه­ها بوده، عوارض گوناگون شناختی، عاطفی و رفتاری را در آن­ها موجب گردیده و سطح عملکرد آن­ها را کاهش می­دهد. اضطراب کتابخانه­ای باعث می­شود کاربر هنگام حضور و استفاده از کتابخانه، آرامش و احساس راحتی نداشته و در نتیجه کتابخانه را قبل از پایان پژوهش خود ترک کرده و یا تمایل کمتری به استفاده از کتابخانه پیدا کند ( هیگینز[[13]](#footnote-13)، 2001، به نقل از عرفان­منش و دیدگاه، 1388).

**سوآپ[[14]](#footnote-14) و کتزر**[[15]](#footnote-15)(1972؛ به نقل از خدیوی، 1383) اولین بررسی درباره اضطراب کتابخانه­ای را در میان دانشجویان دانشگاه انجام دادند. این بررسی با استفاده از شیوه­هایی از قبیل برقراری ارتباط، انجام مصاحبه و مشاوره در زمینه علوم کتابداری، در زمانی محدود درصدد کشف و جست­وجوی این موضوع بود که چرا برخی دانشجویان از کتابداران کمک نمی­گیرند. این بررسی درصدد رسیدن به پاسخ این سؤال بود که چرا دانشجویانی که از کتابخانه استفاده می­کنند تمایل به بهره گیری از همکاری کتابداران ندارند.

در مصاحبه­های انجام گرفته با دانشجویان انتخاب شده به طور تصادفی، در سه زمینه کار کتابخانه این سؤال مطرح می­شد که آیا هنگام استفاده از کتابخانه از کتابداران و یا هم دوره ای های خود کمک می گیرند یا خیر؟ از دانشجویان مصاحبه شده، 41 درصد در مورد استفاده از کتابخانه سؤالاتی داشتند. با این وجود، 65 درصد از این دانشجویان اقرار کردند که نمی­خواستند سؤالات خود را با کتابداران مطرح نمایند، و این امر مؤیّد آن است که در محیط دانشگاهی دانشجویانی هستند که علی­رغم داشتن سؤال از کتابداران به دلایلی از سؤال کردن خودداری می­کنند. هدف این تحقیق مشخص کردن وجود دانشجویانی با اضطراب کتابخانه­ای بود و این به نظر نگارنده اولین قدم پژوهش در زمینه اضطراب کتابخانه ای­ است زیرا اولین تحقیقی است که در پی شناسایی دانشجویانی است که به دلایلی در استفاده از کتابخانه دچار نگرانی می­شوند ( خدیوی، 1383 ).

در 1986 **ملون** مقاله ای بنیادی نوشت و در آن اصطلاح اضطراب کتابخانه­ای را به کار برد و زمینه را برای تحقیق بیشتر آماده نمود. پژوهش او از نوع کیفی بود و به دلیل آن­که از دانشجویان می­خواست در کلاس­های انشاء احساس خود را نسبت به جست­وجوهای کتابخانه­ای به صورت خاطرات روزانه بیان کنند، منحصر به فرد بود. در پایان نیم سال نیز از دانشجویان خواسته شده بود انشائی بنویسند و در آن به چهار سؤال دیگر درباره استفاده از کتابخانه پاسخ دهند و این­که طی نیم سال گذشته احساس آن­ها نسبت به کتابخانه چه تغییری یافته است؟ این پژوهش نه تنها از جهت کاری که از دانشجویان خواسته شده بود، بلکه از جهت همکاری بسیار زیادی که از اعضای هیئت علمی می­طلبید منحصر به فرد بود، همکاری­ ای که گاه دشوار به دست می آید. اطلاعات لازم طی دو سال جمع شد و به دلیل آن­که 75 تا 85 درصد از دانشجویان هر کلاس واکنش اولیه خود را نسبت به کتابخانه از نظر میزان اضطراب و یا ترس بیان نمودند پژوهشی قابل توجه است.

این آمار و توصیف بیان شده در انشای دانشجویان، **ملون** را بر آن داشت تا نظریه ای با عنوان "نظریه اضطراب کتابخانه­ای" ارائه دهد که می­توان آن را احساس اضطراب توصیف کرد که گاه بازدارنده است و دانشجو هنگام مواجهه یا نیاز به پژوهش کتابخانه ای برای اولین بار به آن دچار می شود. مورد دیگری که در پژوهش **ملون** روشن شد این بود که دانشجویان نه تنها به کتابداران مراجعه نمی­کردند بلکه با تصور این­که در ترس از کتابخانه تنها هستند، از هم دوره ای­های خود نیز تقاضای کمک نمی کردند. اضطراب آن­ها به علت این توهم که هم دوره ای های آن­ها در استفاده از کتابخانه راحت هستند افزایش می­یافت و این تصور را پیش می­آورد که توانمند نبودن در استفاده از کتابخانه به معنای نداشتن مهارت است و مایه سرافکندگی است.

در اکثر این پژوهش­ها جست وجوی اطلاعات به عنوان بخشی از فرایند پژوهش کتابخانه­ای در نظر گرفته شده و در قالب اضطراب کتابخانه­ای مطرح شده است. **ملون** با ابداع نظریه اضطراب کتابخانه­ای، عواملی مانند آشنایی نداشتن با مهارت­های و اطلاع یابی و ناآگاهی از این که فرایند جست وجوی اطلاعات را باید از کجا و چگونه آغاز کرد را جزء مهم­ترین عوامل اضطراب زا در میان دانشجویان معرفی می­کند. از دیدگاه **کولتاو[[16]](#footnote-16)** (1991) اضطراب در فرایند جست وجوی اطلاعات احساسی طبیعی بوده و ممکن است در هر یک از مراحل این فرایند رخ دهد.

گام مهم بعدی در زمینه پژوهش در اضطراب کتابخانه ای در 1992، هنگامی برداشته شد که **باستیک**،[[17]](#footnote-17) معیار اضطراب کتابخانه­ای را تعیین نمود و از آن به مثابه ابزاری برای پژوهش­های خود در این زمینه استفاده کرد. **باستیک**، در تعیین این معیار دقتی فراوان به خرج داد و شیوه­های مورد استفاده را در تعیین پایایی و روایی آن با دقت انتخاب کرد. نتیجه این شد که این معیار به ابزاری برای پژوهش های مربوط به این موضوع تبدیل شد. این ابزار بر دانشجویان در سطوح مختلف، از دانشجویان سال اول گرفته تا دانشجویان تحصیلات تکمیلی و نیز دانشجویان دانشگاه­ها و کالج­های خصوصی و دولتی آزمایش شده است. این موضوع سبب گردید که از معیار فوق در محیط­های دانشگاهی مختلف استفاده شود و امید می­رود باعث رشد و گسترش پژوهش در زمینه اضطراب کتابخانه­ای شود. در طرح این معیار، **باستیک** توانست 5 علت را برای اضطراب کتابخانه­ای شناسایی نماید:

1)موانع در ارتباط با کارکنان: دانشجویان تصور می­کنند کتابداران و سایر کارکنان کتابخانه ایجاد ترس می­کنند و پذیرا نیستند. همچنین کارمندان و کتابدارانی که مشغله بسیار دارند، فرصت کمک کردن به مراجعه کننده را ندارند.

2)موانع عاطفی: از احساس دانشجویان درباره بی­کفایتی خود در استفاده از کتابخانه ریشه می گیرد.

3)احساس راحتی در کتابخانه: به این که دانشجویان چقدر کتابخانه را امن، خوشایند و غیرتهدید آمیز می­یابند، برمی­گردد.

4)ناآگاهی از کتابخانه: مبین آن است که دانشجویان چقدر احساس آشنایی با کتابخانه می­کنند.

5)موانع فنی: به احساساتی که نتیجه اعتماد دانشجویان به تجهیزات ماشینی کتابخانه است، بر می گردد ( جیائو و آنوگبوزی، 1998 ).

با ارائه این طبقه بندی و معیار اضطراب کتابخانه ای که با استفاده از آن بتوان اضطراب کتابخانه­ای را شناسایی و اندازه گیری نمود، **باستیک** توانست قدم مهمی در امر پژوهش در زمینه اضطراب کتابخانه ای بردارد.(خدیوی، 1383)

از آن زمان، پژوهش­های زیادی به ارزیابی اضطراب کتابخانه­ای پرداختند. این مطالعات به تخمین اضطراب کتابخانه­ای در دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی می­پرداخت. به طورخاص، این مطالعات چنین نشان می­داد که اضطراب کتابخانه­ای متمایز از اضطراب عمومی است ( مچ و بروکس، 1995) . به علاوه، اضطراب کتابخانه­ای با مواردی از جمله سن، جنسیت، مقطع تحصیلی، و تعداد دفعات بازدید از کتابخانه رابطه دارد ( جیائو و آنوگبوزی، 1996 ). همچنین نشان داده شده است که اضطراب کتابخانه­ای با روش­های یادگیری، کمال گرایی و درک از خود، در ارتباط است.

**شوهام[[18]](#footnote-18)** و **میزراچی[[19]](#footnote-19)** (2001) با ایجاد تغییرات و بومی سازی مقیاس اضطراب کتابخانه­ای، مقیاس جدیدی به نام مقیاس اضطراب کتابخانه­ای عبری را به وجود آوردند. این مقیاس 35 گویه­ای، از هفت عامل به نام­های عامل کتابداران، عامل دانش کتابخانه­ای، عامل زبان، عامل راحتی فیزیکی، عامل راحتی در استفاده از رایانه­های کتابخانه، عامل ساعات و سیاست­های کتابخانه و عامل منابع تشکیل می­شود. این مقیاس قابلیت اعتماد پایینی داشت و در پژوهش دیگری نیز مورد استفاده قرار نگرفت.

**2-1-3- اضطراب چند بعدی کتابخانه­ای**

هر چند زمانی که مقیاس اضطراب کتابخانه­ای[[20]](#footnote-20) پدید آمد به احساس مراجعه کننده در طول فرایند جست­وجوی اطلاعات در کتابخانه می­پرداخت، اما در آن زمان اینترنت به عنوان یک ابزار تحقیق، به طور گسترده مورد استفاده قرار نگرفته بود و دسترسی به پایگاه­های اطلاعاتی فقط در محدوده فیزیکی کتابخانه امکان پذیر بود. لذا، اغلب مطالعات به چگونگی مواجهه کاربر با کتابخانه به عنوان یک نظام و به آزمون رفتار جست­وجوی اطلاعات کاربر در کتابخانه می­پرداختند. اما اکنون عمده پژوهش­ها بیشتر به رضایت کاربران از خدمات یا تعامل کابران با پایگاه­های اطلاعاتی و وب سایت­ها می­پردازد تا این­که به احساسات کاربران نسبت به کتابخانه، فن آوری یا فرایند جست­وجوی اطلاعات.

به دلیل کهنگی مقیاس قبلی سنجش اضطراب کتابخانه­ای و توسعه­های متعدد در حوزه پژوهش کتابخانه­ای کاربران، چنین فرض شد که لازم است ابزاری جدید در راستای مقیاس قبلی (مقیاس اضطراب کتابخانه­ای) طراحی شود که بتواند این ابعاد را اندازه گیری کند .در راستای این امر، **ون کمپن** در سال 2003 ابزار جدید "مقیاس اضطراب چندبعدی کتابخانه­ای[[21]](#footnote-21)" را که ابعاد جدیدی را وارد کرده است، طراحی نمود. مقیاس اضطراب چندبعدی کتابخانه­ای ابعادی از جمله اینترنت، در دسترس بودن پایگاه­های الکترونیکی، راحتی جست­وجوی منابع کتابخانه­ای از راه دور و راحتی کار با رایانه را معرفی می­کند. **ون کمپن** در مطالعه­ی دانشجویان دکتری بود چنین دریافت که دانشجویان در ابتدای فرایند پژوهش، سطوح بالاتری از اضطراب را در ابعاد راحتی استفاده از کتابخانه، درخواست کمک از کتابدار و راحتی در فضای کتابخانه، تجربه می­کنند.

در ابزار جدید 6 جزء مورد اندازه گیری قرار گرفت که شامل ابعاد زیر می­باشد:

1. راحتی و اعتماد به نفس در هنگام استفاده از کتابخانه : مبین توانایی دانشجو در استفاده از کتابخانه به طور مستقل و با اعتماد به­نفس، می­باشد.
2. اضطراب عمومی کتابخانه­ای و فرایند جست­وجوی اطلاعات : بیان کننده اضطراب عمومی کتابخانه­­ای است که توسط **ملون** تعریف شده بود.
3. موانع در ارتباط با کارکنان : درک دانشجو از پذیرا بودن کارکنان.
4. درک اهمیت چگونگی استفاده از کتابخانه : درک دانشجو از راحتی استفاده از کتابخانه.
5. راحتی با فن آوری مورد استفاده در کتابخانه : سطح راحتی دانشجو با فن آوری مورد استفاده در کتابخانه شامل فهرست پیوسته[[22]](#footnote-22)، پایگاه­های اطلاعاتی پیوسته و توانایی دانشجو برای استفاده از منابع ناپیوسته[[23]](#footnote-23).
6. راحتی با کتابخانه به عنوان یک مکان فیزیکی : درک دانشجو از امن و راحت بودن فضای فیزیکی کتابخانه (ون کمپن، 2003).

مقیاس چندبعدی اضطراب بر 278 نفر از دانشجویان بررسی گردید و روایی و پایایی قابل قبولی داشت. این مقیاس در پژوهش **عرفان­منش، محمدی و دیدگاه** برای جامعه ایرانی ترجمه و هنجاریابی شده و بررسی روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی و بررسی پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی[[24]](#footnote-24)، بیانگر قابلیت استفاده از این پرسشنامه در جامعه ایرانی است.

**انوار[[25]](#footnote-25) و همکاران** (2004) نسخه جدیدی از مقیاس اضطراب کتابخانه­ای به نام مقیاس اضطراب کتابخانه­ای کویتی[[26]](#footnote-26) طراحی کردند که شامل 34 گویه در قالب چهار عامل بود. این عوامل دسترس پذیری کتابداران، احساس عدم کفایت، صمیمیت در کتابخانه و محدودیت­های کتابخانه نامگذاری شد. همچنین، اضطراب کتابخانه­ای لهستانی[[27]](#footnote-27) مقیاس دیگری است که **سویگن[[28]](#footnote-28)** بر اساس مقیاس اضطراب کتابخانه­ای **بوستیک** و با مطالعه 89 نفر از دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی، آن را طراحی کرد. عوامل ششگانه این مقیاس عبارتند از : موانع ناشی از تعامل با کتابداران، موانع احساسی، موانع فنی، دانش کتابخانه­ای، راحتی در کتابخانه و عامل منابع.

**عرفان­منش**( 1390) به طراحی و سنجش روایی و پایایی ابزار سنجش اضطراب اطلاع­یابی پرداخت. مطالعه اعتبار محتوا و سازه­ی پرسشنامه نشان داد پرسشنامه اضطراب اطلاع­یابی اعتبار قابل قبولی دارد. ابزار طراحی شده را می­توان در پژوهش­هایی در زمینه روان­شناسی جست وجوی اطلاعات و رفتارهای اطلاع­یابی برای سنجش سطح اضطراب اطلاع یابی دانشجویان، مورد استفاده قرار داد.

**2-1-4- نگرش**

### 2-1-4-1- منشاء ‌اوليه نگرش

درباره منشاء و مبدأ نگرش‎ها و علل و عوامل مؤثر بر آن بحث‎هاي زيادي صورت گرفته است، برخي منشاء آن را موارد ذيل مي‎دانند:

1. تجارب اوليه كودك در پنج و شش سال اول زندگي و آموزشهاي غير مستقيم از والدين
2. معاشرت با گروهها يا افراد (رسمي يا غيررسمي) كه در مراحل بعدي زندگي با آنها در تماس هستند
3. تجارب جمعي يا فردي و تجارب مشابهي كه در سراسر زندگي تكرار مي‎شود.

ليكن در يك كلام نگرش از طريق آموزش (مستقيم و غير مستقيم) پديد مي‎آيد و يا تغيير پيدا مي‎كند.

### 

### 2-1-4-2- تعریف های مربوط به نگرش

نگرش را از سه جنبه مي‌توان تعريف كرد:

الف) تعريف نگرش به عنوان يك «واكنش ارزشي يا عاطفي»،

ب) تعريف نگرش به عنوان يك «آمادگي براي پاسخ دادن»،

ج) تعريف نگرش به عنوان «منظومه‌اي از عناصر شناختي، عاطفي و رفتاري»

پژوهشگران جامعه شناسی و روان شناسی، واژه " نگرش" را مناسب ترين معادل براي"Attitude" معرفي كرده‌اند. اما از سوي ديگر معادل‌هاي متعددي نيز همچون، «طرز تلقی»، «وجهه نظر»، «بازخورد»، «وضع روانی»، «ایستار»، «گرایش»، «هیأت روانی»،«طرز فکر»، «شیوه رفتار» و ... برای این واژه مورد استفاده قرار گرفته است. ولی اکنون اصطلاح نگرش، قبول عام یافته و به صورت­های مختلف نیز تعریف شده است. نگرش یک سازه فرضی است، زیرا به صورت مستقیم قابل مشاهده نیست، بلکه بیشتر با اظهارات کلامی و رفتاری همراه است (کریمی، 1387).

نگرش، از مفاهیم کاربردی در علم روان‌شناسی اجتماعی است. این اصطلاح در دهه 1950 به بعد متداول گردید و امروزه یکی از مهم­ترین مفاهیم مورد استفاده در روان‌شناسی اجتماعی آمریکا می‌باشد.

ترکیب شناخت‌ها، احساس‌ها و آمادگی برای عمل نسبت به یک چیز معین را نگرش شخص نسبت به آن چیز گویند(کریمی، 1373).

یکی از اولین کسانی که از واژه نگرش ذهنی استفاده کرد، **هربرت اسپنسر** بود. وی در یکی از نخستین آثار خود در سال 1862 نوشت: داوری صحیح درباره پرسش‌های مورد بحث تا اندازه‌ای به نگرش‌ها در هنگام شنیدن ناله یا شرکت در مناقشه بستگی دارد و برای داشتن نگرش صحیح لازم است میانگین درستی یا نادرستی باورهای انسانی را بدانیم(آلپورت، جونز، ادوارد؛ 1371).

از جمله تعاریفی که شاید جامع­تر از بقیه باشد، تعریف **کمبرت و همکاران**(1964 به نقل از مسعودی، 1390) است: "نگرش عبارت است از یک روش نسبتاً ثابت در فکر، احساس و رفتار نسبت به افراد، گروه­ها و موضوع­های اجتماعی وسیع­تر، هر گونه حادثه­ای در محیط فرد".

طبق نظر **فریدمن و همکارانش**(1970، به نقل از کریمی، 1387)، نگرش نظامی با دوام است که شامل یک عنصر شناختی[[29]](#footnote-29)، یک عنصر احساسی[[30]](#footnote-30) و یک عنصر تمایل به عمل[[31]](#footnote-31) است.

مؤلفه عاطفی شامل هیجانات و عاطفه فرد نسبت به موضوع، خصوصاً ارزیابی­های مثبت و منفی است. مؤلفه­ی رفتاری چگونگی تمایل به عمل فرد در راستای موضوع را شامل می گردد. مؤلفه­ی شناختی شامل افکاری که فرد درمورد آن موضوع نگرش خاص دارد شامل: حقایق، دانش و عقاید(تیلور، پپلا و سیرز[[32]](#footnote-32)، 2003). این سه عنصر تحت عنوان مدل سه بخشی نگرش معرفی شده اند(شیفمن و کانوک[[33]](#footnote-33)، 1977؛ به نقل از مسعودی، 1390).

**كرچ و كراچفيلد**[[34]](#footnote-34) (به نقل از كريمي 1387)مي‌نويسند:"تركيب شناخت‌ها، احساس‌ها و آمادگي براي عمل نسبت به يك چيز معين را نگرش شخص‌ نسبت به آن چيز مي‌گويند. "

طبق تعريف **ترستون**[[35]](#footnote-35) يكي از پيشگامان برجسته سنجش نگرش، نگرش عبارت از يك واكنش ارزشي يا عاطفي نسبت به موضوع نگرش است. به بيان ديگر، از نظر **ترستون** وقتي فرد نسبت به موضوعي، ارزيابي[[36]](#footnote-36) يا احساس[[37]](#footnote-37)خود را بيان مي‌كند، نگرش خود را نسبت به آن موضوع نشان داده است. تعريف **آلپورت**[[38]](#footnote-38) از نگرش، نوع دوم آن است. طبق تعريف **آلپورت** نگرش عبارت است از: يك حالت آمادگي رواني عصبي، براي پاسخ دادن كه از خلال تجربه سازمان يافته، بر پاسخ (رفتار) فرد نسبت به همه اشيا و موقعيت‌هايي كه با آن‌ها در ارتباط مي‌باشد، تأثيري جهت‌دهنده يا پويا مي‌گذارد.

سومين تعريف نگرش عبارت است از: منظومه‌اي از عناصر شناختي، عاطفي و رفتاري. اين تعريف كه توسط طرفداران نظريه شناختي عرضه شده است و امروزه هم مورد قبول بسياري از روانشناسان اجتماعي است، مي‌گويد كه هر نگرش تنها يك ارزيابي (يا قضاوت عاطفي) يا آمادگي براي پاسخ صرف نيست، بلكه نگرش، تركيب يا منظومه‌اي است كه هم عنصر شناختي دارد (اطلاعاتي كه فرد درباره موضوع نگرش دارد)، هم عنصر عاطفي (قضاوت عاطفي كه فرد نسبت به موضوع نگرش دارد) و هم عنصر آمادگي براي پاسخ يا رفتار(مسعودی، 1390).

### 2-1-4-3-تعریف سه عنصر نگرش

الف. نگرش­های مبتنی بر شناخت: اگر ارزیابی فرد بیش از هر چیز مبتنی بر باور او در مورد خصوصیات موضوع نگرش باشد.

ب. نگرش­های مبتنی بر عواطف: نگرشی که بیشتر مبتنی بر هیجان ها و ارزش­ها باشد تا بر ارزشیابی عینی مزایا و معایب، نگرش مبتنی بر عواطف خوانده می­شود(کریمی، 1373).

ج. نگرش­های مبتنی بر رفتار: مشاهده چگونگی رفتار فرد نسبت به موضوع نگرش. بنا بر نظریه "ادراک خویشتن" تحت شرایط خاص فرد نمی­داند چه احساسی نسبت به موضوعی دارد، تا آنکه رفتار خود را نسبت به آن موضوع ببیند. افراد تحت شرایط خاص، نگرش خود را از رفتارهای خویش استنتاج می­نمایند( ارونسون و همکاران، 1385؛ به نقل از مسعودی، 1390).

علاوه بر عناصر فوق، نگرش داراي سه ويژگي است: نخست اينكه هر نگرشي شامل يك شيء، شخص، رويداد، يا موقعيت است (موضوع نگرش). دوم آنكه نگرش­ها معمولاً ارزشيابانه­اند. و سوم آنكه نگرش­ها معمولاً داراي ثبات و دوام قابل توجهي­اند. وقتي ما بگوييم: من با هر كاري كه فلاني بكند موافقم، اين عبارت اولاً در مورد يك شخص است، ثانياً جنبة ارزشيابانه دارد (با او موافقم)، و ثالثاً از اين عبارت چنين برمي­آيد كه عقيدة ما دربارة او داراي ثبات نسبي است. از ميان عناصر تشكيل دهنده، عنصر عاطفي و از ميان ويژگي­ها، ويژگي ارزشيابي كردن، مهم­ترين مؤلفه­هاي نگرش­ها را تشكيل مي­دهند.

بحث مربوط به نگرش­ها و چگونگي شكل­گيري آن­ها، عناصر تشكيل دهنده­ي آن­ها و تغيير نگرش­ها از جمله مباحث مهم و جالب روانشناسي اجتماعي است. نگرش­ها نقش مهمي در زندگي، انديشه­ها و رفتارهاي فردي و اجتماعي ما دارند. افراد نسبت به موضوعات مختلف و ديگران ديدگاه­هاي خاصي دارند كه اين ديدگاه ناشي از اطلاع آن­ها، احساس نسبت به آن­ها و تمايل به انجام عمل در مورد آن­هاست، و همين ديدگاه در اغلب موارد تعيين كننده­ي شيوه­ي برخورد با آن اشياء يا موضوعات و يا افراد است. نگرش يك دانش آموز نسبت به يك درس خاص ناشي از ميزان اطلاع و آگاهي او از محتواي آن درس و اهميت آن در زندگي واقعي و همچنين احساس او نسبت به آن درس مي­باشد. در واقع نگرش­ها بخشي از انگيزه­هاي افراد براي انجام اعمال خاصي را توجيه مي­كنند.

بر اساس يكي از تعاريف نگرش، "نگرش يك حالت آمادگي رواني و عصبي است كه از طريق تجربه­ي سازمان يافته تأثير هدايتي يا پويا بر پاسخ هاي فرد در برابر كليه­ي اشياء يا موقعيت هايي كه به آن مربوط مي شود، دارد" (آلپورت ، 1935، به نقل از كريمي، 1373).

بيشتر روان شناسان اجتماعي بر روي يك تعريف سه عنصري نگرش اتفاق نظر دارند. عنصر اول عنصر شناختي است و شامل اعتقادات و باورهاي شخص درباره­ي يك شيء يا انديشه است. افراد نسبت به پديده ­ها و آنچه كه پيرامون آن­ها است، داراي آگاهي­ها و اطلاعات متفاوتي بوده و به شيوه­هاي مختلفي به پردازش مي­پردازند و به ادراكات و شناخت­هاي متفاوتي از آن دست مي يابند. همين ادراكات و شناخت­هاي مختلف است كه عنصر شناختي نگرش آن­ها را تشكيل مي دهد، و لذا افراد در مقايسه با يكديگر نگرش­هاي متفاوتي نسبت به جهان پيرامون خود دارند.

عنصر دوم نگرش، عنصر احساسي يا عاطفي آن است. انسان­ها بر اساس باورها و اعتقادات خود نسبت به پديده­هاي مختلف در جهان پيرامون خود، داراي احساس­ها و عواطف گوناگوني هستند. دوستي و نفرت دو نمونه از عواطف و احساسات مثبت و منفي نگرش مي­باشند.

سومين عنصر نگرش، عنصر رفتاري آن است. تمايل به عمل و آمادگي براي پاسخگويي به شيوه­اي خاص، عنصر رفتاري نگرش محسوب مي­شود. فردي كه نگرش مثبتي نسبت به يك شيء يا يك موضوع دارد، تمايل و آمادگي بيشتري دارد تا در همان زمينه­ي مورد علاقه­ي خود اقدامات و اعمالي را انجام دهد. به عنوان مثال دانش­آموزي كه داراي يك نگرش قوي و مثبت نسبت به درس رياضي يا علوم است، تمايل و آمادگي زيادي براي وارد شدن به اين حوزه­ها و انجام فعاليت­هايي در اين زمينه دارد.

با توجه به توصيفي كه از عناصر سه­گانه­ي شناختي، عاطفي و رفتاري نگرش به عمل آمد، مي­توان به اين جمع­بندي دست يافت كه در شكل دادن به نگرش­هاي افراد مي­توان روي هر يك از عناصر سه گانه­ي فوق تأكيد نمود. به عنوان مثال با ارائه­ي آگاهي­هاي صحيح و منطقي از موضوعات مختلف درسي و روشن ساختن كاربرد و ارزش واقعي آنان در زندگي و هم چنين درگير ساختن دانش­آموزان در فعاليت­هاي نظري و عملي دروس آموزشگاهي و تغيير احساس­ها و عواطف آنان نسبت به مدرسه و يادگيري­هاي مدرسه­اي، زمينه­ي ايجاد نگرش­هاي مثبت و سازنده را در آن­ها فراهم نمود و به اين ترتيب تأثير مثبت متغير نگرش را در پيشرفت تحصيلي به بالاترين سطح خود رساند.

روي هم رفته تعريف سه عنصري نگرش تعريفي است كه بيشتر روي آن اتفاق نظر دارند.

عنصر شناختي شامل اعتقادات و باورهاي شخص دربارة يك شيء يا انديشه است. عنصر احساسي يا عاطفي آن است كه معمولاً نوعي احساس عاطفي است که با باورهاي ما پيوند دارد، و عنصر تمايل به عمل،‌ به آمادگي براي پاسخگويي به شيوه­اي خاص اطلاق مي­شود. به عنوان مثال، نگرش يك شخص نسبت به يك شخصيت سياسي ممكن است حاوي اين شناخت باشد كه او يك شخصيت سياسي است، مرد است، بخش احساسي آن اين است كه شخص شيفتة طريق سخنراني آن شخصيت سياسي است كه بسيار جذاب سخن مي­گويد و شنوندگان خود را مسحور مي­كند. بخش رفتاري اين نگرش آن است كه شخص همواره آمادة ملاقات و مشتاق حضور در جلسات سخنراني آن شخصيت سياسي است.

**2-1-5- نگرش اینترنتی**

در چند دهه گذشته، رایانه­ها به یک بخش اساسی محیط­های کاری و آموزشی تبدیل شده­اند. بخش قابل توجهی از پژوهش­ها و نظریات به ارزیابی و تحقیق در چگونگی سازگاری دانشجویان و نیروی کار با رایانه و فن آوری اطلاع رسانی پرداخته­اند و برخی از شواهد نشانگر آن است که دانشجویان و کارکنانی که تجربه کار با رایانه داشته اند، تأثیر قابل توجهی در کارایی بالای محیط­های رایانه­ای دارند.

یکی از الگو­های مفهومی برای بررسی ادراکات و نگرش کاربران در خصوص فن آوری­های اطلاعاتی و اینترنت "الگوی سه حلقه­ای استفاده از فن آوری[[39]](#footnote-39)" (لیاو، 2004؛ به نقل از نقوی، 1386). این الگو برآمده از الگوی دیگری به نام " الگوی پذیرش فن آوری" است که به عنوان یکی از نظریات مطرح در زمینه نظر سنجی درباره نگرش کاربران به فن آوری­های اطلاعاتی محسوب می­شود. در این الگو دو متغیر اساسی وجود دارد : احساس مفید بودن رایانه و احساس سهولت استفاده از رایانه. دو زمینه قابل توجه برای استفاده از نظام های رایانه­ای و فن آوری اطلاعات آن است که افراد، مفید بودن استفاده از رایانه را ادراک کنند و امکان استفاده آسان از رایانه در افراد احساس شود. دو زمینه مذکور موجب افزایش نگرش مثبت نسبت به رایانه و همچنین باعث تمایل رفتاری به استفاده از رایانه می­گردد و در نهایت موجب استفاده عملی از رایانه می­شود. بر اساس الگوی مذکور یکی از عوامل موثر که موجب استفاده از فن آوری رایانه می­شود، نگرش­های افراد به رایانه می­باشد. این دو نگرش در مجموع تعیین کننده قصد نو نیت یک فرد در استفاده از فن آوری است. اما بر اساس "الگوی سه حلقه­ای" طرز نگرش فرد به فن آوری اطلاعاتی از سه حلقه تبعیت می­کند: حلقه مربوط به تجربه فرد و کیفیت نظام، حلقه احساسی شناختی و حلقه قصد و نیت رفتاری. حلقه اول (تجربه فرد و کیفیت نظام) بر عناصر شناختی و احساسی، حلقه دوم (حلقه احساس و شناختی) بر چگونگی تغییر قصد رفتاری افراد اثر می­گذارد و حلقه آخر (قصد و نیت رفتاری) قصد فرد را برای به کارگیری فن آوری پیش­بینی می­کند.

بر اساس مفاهیم الگوی سه­حلقه­ای، کیفیت نظام عامل کلیدی مؤثر در ارتباط با عناصر شناختی و احساسی است. در نگرش شناختی و احساسی درباره چگونگی تغییر قصد و نیت رفتاری فرد بررسی می­شود. **دیلون و مک­لین[[40]](#footnote-40)** (1992؛ به نقل از علی­آبادی و مشتاقی، 1385) معتقدند که کیفیت نظام، هم کیفیت نظام و هم کیفیت اطلاعات را مورد سنجش قرار می­دهد و به عنوان عاملی بسیار مهم در موفقیت نظام­های اطلاعاتی محسوب می­شود. به علاوه، نگرش کاربران به محیط­های الکترونیکی همانند نگرش به سهولت استفاده یا میزان رضایتمندی به عنوان کارکردهای کیفیت نظام محسوب می­شود. به عبارتی یکی از عواملی که تأثیر مهمی در نظام­های اطلاع رسانی دارد، عامل انسانی است و در نهایت، میزان رضایت مندی کاربران، رابطه معناداری با عملکرد نظام های اطلاعاتی داشته است (زکی ، 1385).

از آن­جایی که یکی از بارزترین جلوه­های فن آوری­های آموزشی جدید رایانه­ها هستند، طی چند دهه اخیر توجه پژوهشگران معطوف به آن­ها شده و تاکنون مقیاس­های معتبر و شناخته شده­ای در سراسر دنیا برای سنجش نگرش نسبت به کاربرد رایانه در گروه­های متفاوت آزمودنی­ها ساخته و اعتباریابی شده است. برای مثال **لوید و گرسارد**[[41]](#footnote-41)(1984) مقیاس نگرش سنج رایانه (CAS)[[42]](#footnote-42) را در قالب سه خرده مقیاس اضطراب، اطمینان و علاقه­مندی به رایانه، ساخته و اعتباریابی کرده­اند.

یکی از قدیمی­ترین و در عین حال پرکاربردترین مقیاس­هایی که به طور مستقیم در این زمینه توسعه یافته، مقیاس PATT [[43]](#footnote-43) است. این مقیاس را اولین بار در سال 1985 دو پژوهشگر هلندی با نام­های **رات و دی وریس**[[44]](#footnote-44) با هدف سنجش نگرش­های مرتبط با فن آوری اجرا کردند. صد گویه این مقیاس اظهارات مثبت و منفی را درباره نگرش نسبت به فن آوری در قالب شش خرده مقیاس در طیف لیکرت نشان می­داد(مشتاقی، قربانی و رضائیان، 1387).

مقیاس دیگری که تهیه فرم فارسی آن موضوع پژوهش **علی آبادی و مشتاقی** (1385) می­باشد، فرم ترکی مقیاس نگرش نسبت به فن آوری[[45]](#footnote-45) است که در ترکیه اعتباریابی شده است (یاووز، 2005). این مقیاس دارای 50 گویه با اظهارات سازگار و ناسازگار (مثبت و منفی) درباره­ی نگرش نسبت به فن آوری­های روز و بهره­گیری از آن در فرایند یاددهی – یادگیری در طیف پنجگانه لیکرت، تنظیم شده است. در تحلیل عاملی پنج عامل استخراج شد که عبارتند از: 1. مزایای کاربرد فن آوری در آموزش، 2. تصورات در مورد کاربرد فن آوری در آموزش، 3. عدم تأثیرگذاری فن آوری در آموزش، 4. پیش­بایست­های کاربرد فن آوری در آموزش و 5. اثربخشی تجهیزات فن آوری در آموزش.

بر اساس دیدگاه­های **لیاو و هانگ [[46]](#footnote-46)** (2003) می­توان ساختار نگرش­های کاربران را به فن آوری­های رایانه­ای و اینترنت به سه قسمت عمده و قابل سنجش تقسیم کرد که عبارت است از : سنجش احساسی، شاختی و رفتاری. سنجش احساسی مقولاتی نظیر بررسی میزان رغبت و سنجش شناختی مواردی نظیر خودکامیابی و میزان مفید بودن را در بر می­گیرد که این موارد اثر مثبتی بر سنجش رفتاری می­گذارد. سنجش رفتاری نیز شامل مواردی نظیر قصد و نیت رفتاری برای استفاده از یادگیری الکترونیکی به عنوان ابزار آموزش می­شود.

در مجموع **کی**[[47]](#footnote-47) (1993) چهار عنصر را محور همه این مقیاس­های نگرش سنج می­داند: اول، عاطفه[[48]](#footnote-48) که چگونگی احساسات شخصی آزمودنی را نسبت به فن آوری بیان می­کند؛ دوم، سودمندی[[49]](#footnote-49) که گستره­ای از باورهای آزمودنی را در مورد کاربرد فن آوری به­منظور ارتقای قابلیت­های شغلی نشان می­دهد؛ سوم، نظارت[[50]](#footnote-50) که از نظر آزمودنی درباره سهولت یا صعوبت بهره­گیری از فن آوری است؛ و چهارم مقاصد رفتاری[[51]](#footnote-51) که به نظرات آزمودنی در مورد الزامات و پیش­نیازهای بهره­گیری از فن آوری در رفتار واقعی می­پردازد.

رضایت مندی، بخشی از مؤلّفه­های مؤثر بر نگرش افراد تلقی می­شود. « نگرش» یکی از عوامل مهم برای پیش بینی رفتار بشری شمرده می­شود. نگرش­ها به عنوان عاملی مؤثّر در استفاده از فن آوری ارتباطات و اطلاع رسانی شناخته می­شود و به تأثیرات مثبت و معنادار نگرش­های عاطفی و شناختی نسبت به رایانه در استفاده از نظام اطلاع رسانی منجر می­شود (یوسورو[[52]](#footnote-52)، 2000). در پژوهشی دیگر با استفاده از تحلیل مسیر، الگویی در خصوص عوامل فردی، اجتماعی و سازمانی مؤثر در چگونگی استفاده از فن آوری اطلاعات ارائه شد (لوپز[[53]](#footnote-53)، 1997). بر اساس یافته­های آنان فشارهای اجتماعی و حمایت سازمانی موجب افزایش "سودمندی ادراک شده" و "احساس خودکارآمدی در کار با رایانه" می شود و بدین واسطه استفاده از سامانه فن آوری اطلاعات مقدور خواهد بود. دو متغیر استفاده از اینترنت و تجربه اینترنتی در خودکارآمدی کار با رایانه و خودکارآمدی کار با رایانه تاثیر منفی در اضطراب ناشی از اینترنت دارند و با افزایش آن، میزان افسردگی نیز افزوده می­شود ( لاروس[[54]](#footnote-54)، ایستین[[55]](#footnote-55) و گریگ[[56]](#footnote-56)، 2001).

در پژوهشی دیگر توسط **جوینر[[57]](#footnote-57)**(2005؛ به نقل از زکی، 1385) بیان شد که تمایزات جنسی در استفاده از اینترنت اثر دارد. به­طوری­که مردان استفاده بیشتری از اینترنت دارند. **تئو**[[58]](#footnote-58) تحقیقات مختلفی در موضوع نگرش کاربران نسبت به اینترنت داشته است (1999 و 2001) . نتیجه تحقیق **تئو** نشان دهنده رابطه معنادار بین متغیر انگیزش و استفاده از اینترنت بوده است. **تسائی[[59]](#footnote-59)، لین[[60]](#footnote-60) و تسائی** (2001) پرسشنامه­ای درباره نگرش کاربران به اینترنت در چهار حوزه اصلی طراحی و اعتباریابی نمودند. در این پرسشنامه چهار زیرمقیاس شامل احساس سودمندی، احساس نظارت بر استفاده، عاطفی و رفتار برای نگرش اینترنتی در نظر گرفته شد. آن­ها نتیجه گرفتند که رابطه معناداری بین تجربه استفاده از اینترنت و نگرش به اینترنت وجود دارد. **دینف[[61]](#footnote-61) و کوآفتروس[[62]](#footnote-62)**( 2002؛ به نقل از زکی، 1385) در دو گزارش جداگانه به ارائه نتایج نهایی تحقیقات خویش درزمینه نگرش به اینترنت پرداخته اند. آن­ها به سنجش دو نوع نگرش کابران نسبت به اینترنت ( نگرش به خودکارآمدی اینترنت و نگرش نسبت به استفاده از اینترنت ) پرداختند و ابزاری جهت سنجش این مقیاس را طراحی کردند.

استفاده گسترده از فن آوری­های رایانه ( اینترنت، انواع پایگاه و بانک­های اطلاعاتی و ... ) در زمینه دروس دوره دانشگاهی، اهمیت ارزیابی نگرش دانشجویان به استفاده از منابع مبتنی بر رایانه و منابع کتابخانه­ای را تشدید می­کند. با توجه به این مطلب، تحقیقات انجام شده توسط **جربک[[63]](#footnote-63) و همکاران** ( 2001) نشان می­دهد که بین اضطراب کتابخانه­ای و اضطراب رایانه­ای، بر اساس مقایسه نمرات حاصل از مقیاس­های LAS و مقیاس اضطراب رایانه­ای[[64]](#footnote-64)، در میان دانشجویان دوره کارشناسی، رابطه معنی داری وجود دارد.

مطالعه آن­ها نشان داد که همبستگی مثبت معنی داری بین این دو مقیاس تنها در میان زنان وجود دارد. تحقیقات انجام شده توسط **فلیوتز** (1992، به نقل از کاتلین، 2004 ) نشان داد که دانشجویان دوره کارشناسی اضطراب رایانه­ای را در هنگام تلاش برای دسترسی به پایگاه­های چندرسانه­ای رایانه­ای تجربه می­کنند. بخصوص زمانی که هر پایگاهی روش جست وجوی خاص خود را نیازمند است. **آنوگبوزی** ( 1997) نشان داد که هر 5 بعد اضطراب کتابخانه­­ای( بوستیک، 1992) بر احساس اضطراب دانشجویان در طول استفاده از کتابخانه تاثیر می­گذارد. نتایج چنین نشان می­دهد که درک دانشجویان از اعتماد به فن آوری( به عنوان مثال دسترسی به منابع ) بالاترین سطح اضطراب کتابخانه­ای را داراست. به­عبارتی بالاترین میزان اضطراب کتابخانه­ای مربوط به بعد راحتی با فن آوری مورد استفاده در کتابخانه می­باشد.

در پژوهش­های دیگر مبنی بر ارزیابی تاثیر آموزش کتابخانه­ای بر اضطراب دانشجویان، **دلمان[[65]](#footnote-65)** (1996، به نقل از کاتلین، 2004) دریافت که آموزش کتابخانه­ای به طور غیر مستقیمی با سطوح اضطراب رایانه­ای در ارتباط است، در عین حال که سطوح اضطراب کتابخانه­ای راکاهش نمی­دهد. **جیکوب سان و مارک[[66]](#footnote-66)** ( 1995) و **کولتاو[[67]](#footnote-67)** (1998) چنین گزارش کردند که ترکیب جنبه­های شناختی و عاطفی فرایند جست وجوی اطلاعات در آموزش کتابخانه­ای، سطوح اضطراب کتابخانه­ای را کاهش می­دهد. در یک مطالعه دیگر، **زاور** (1993، به نقل از کاتلین، 2004) راهکارهایی را در آموزش کتابخانه­ای گنجانیده است که به جای تأکید بر دسترسی به منابع خاص به بالا بردن درک دانشجویان از روند انجام تحقیقات می­پردازد . نتایج **زاور** کاهش اضطراب کتابخانه­ای دانشجویان و بهبود کلی در نگرش آنها نسبت به کتابخانه را نشان داد.

اخیرا، تحقیقاتی که به ارزیابی نگرش بزرگسالان دراستفاده از اینترنت پرداخته است نشان می­دهد که استفاده بزرگسالان از اینترنت محدود به، به دست آوردن اطلاعات و به عنوان وسیله­ای برای برقراری ارتباط با دیگران است. هرچند دانش محدود آموزشگران بزرگسال در مورد فن آوری و چگونگی دسترسی به انواع منابع اینترنتی، استفاده آن­ها از منابع چندگانه موجود دراینترنت را محدود می­کند.

در انتها می­توان جمع­بندی نمود، تاکنون در داخل و خارج پژوهشی به بررسی رابطه میان اضطراب چندبعدی کتابخانه­ای با در برداشتن ابعاد اینترنتی و الکترونیکی در کتابخانه­ها و نگرش اینترنتی، نپرداخته است. از این رو پژوهش حاضر درصدد بررسی رابطه بین اضطراب چندبعدی کتابخانه­ای و نگرش اینترنتی در میان دانشجویان کارشناسی ارشد است و با این پیش­فرض صورت­بندی شد که نگرش­ها تأثیر بسیار بر فراوانی و ماهیت بهره­گیری از   
فن آوری­های اینترنتی مورد استفاده در کتابخانه­ها می­توانند داشته باشند.

**2-3- مرور پیشینه**

مسئله اضطراب کتابخانه­ای موضوع پژوهش­های بسیاری بوده است اما پژوهش­های اندکی در ایران به بررسی این مسئله پرداخته است. در زیر به مختصری از پژوهش های انجام شده در داخل کشور و خارج از کشور، اشاره می­شود.

**2-3-1- تحقیقات انجام شده در ایران**

**خدیوی** (1383) در مقاله ای توصیفی به مرور پژوهش­ها و مطالعات انجام شده در زمینه اضطراب کتابخانه­ای و نیز اهمیت این پدیده پرداخت. وی به ضرورت انجام پژوهش در این زمینه در ایران اشاره نمود.

**خدیوی، عابدی و شعبانی** (1385) پژوهشی با عنوان اضطراب دانشجویان دانشگاه­های اصفهان در استفاده از منابع کتابخانه­ای و منابع الکترونیکی، به انجام رساندند که نشان داد میزان آشنایی دانشجویان **دانشگاه اصفهان** با منابع الکترونیک و میزان آشنایی آن­ها با کاربرد رایانه پایین تر از حد معیار است، اما میزان اضطراب کتابخانه­ای و منابع الکترونیک در میان آن­ها در حد معمول است.

**زکی** (1385) در مقاله ای به آزمون و اعتبار یابی مقیاس نگرش های دانشجویان   
**دانشگاه های علوم پزشکی و اصفهان** به اینترنت پرداخت. در این تحقیق با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی، پایایی دو پرسشنامه نگرش به اینترنت بررسی شد. این دو پرسشنامه از همسانی درونی مناسبی برخوردارند. روایی سازه در دو پرسشنامه به وسیله تحلیل عاملی مورد تایید قرار گرفت، به گونه ای که گویه های ابزار تحقیق در دوعامل، قابل تفکیک هستند. در نتیجه می تواند ابزار مناسبی برای ارزیابی نگرش افراد نسبت به اینترنت باشد.

**علی­آبادی و مشتاقی** (1385) به اعتباریابی و تعیین ساختار عاملی فرم فارسی مقیاس نگرش سنج رایانه "CAS" و رابطه نگرش رایانه­ای با ویژگی­های فردی در بین دانشجویان دانشگاه­های تهران پرداختند. هدف از این پژوهش ارائه یک مقیاس اندازه­­گیری نگرش نسبت به رایانه و هدف دیگر بررسی رابطه بین نگرش نسبت به رایانه و جنسیت و دانشگاه محل تحصیل دانشجویان است. نتایج به­دست آمده نشان داد که بین جنسبت و نگرش نسبت به رایانه رابطه معناداری وجود دارد و نگرش دختران نسبت به پسران بهتر است. همچنین، بین دانشگاه محل تحصیل و نگرش نسبت به رایانه نیز تفاوت معناداری به دست آمد.

**نقوی** (1386) در مقاله­ای به بررسی نگرش استادان و دانشجویان به یادگیری الکترونیکی پرداخت و دریافت که استادان نگرش مثبتی به یادگیری الکترونیکی به عنوان ابزار کمک آموزشی دارند. در این خصوص، احساس مفید بودن و خودکامیابی استادان مهم­ترین عامل تمایل آن­ها به استفاده از یادگیری الکترونیکی بوده است. بر اساس نگرش دانشجویان عواملی نظیر استقلال، راهنمایی استادان و آموزش چندرسانه­ای مهم­ترین متغیرهای مؤثر بودن آموزش­های الکترونیکی است.

**جوکار و طاهریان** ( 1387) در پژوهشی به بررسی میزان اضطراب کتابخانه­ای استفاده کنندگان از **کتابخانه میرزای شیرازی دانشگاه شیراز** و نیز مقایسه آن بر اساس متغیرهای جنسیت، مقطع (کارشناسی وکارشناسی ارشد )، رشته (کتابداری و غیر کتابداری) و نیز استفاده یا عدم استفاده از کتابخانه قبل از ورود به دانشگاه پرداختند و به این نتیجه رسیدند که میانگین اضطراب کتابخانه­ای در زنان و مردان و نیز افرادی که قبل از ورود به دانشگاه از کتابخانه استفاده می­کرده اند و آن­هایی که استفاده نمی­کرده اند، اختلاف معنا داری نداشت، اما میانگین اضطراب کتابخانه­ای به صورت معنا داری در دانشجویان رشته کتابداری نسبت به غیر کتابداری و دانشجویان کارشناسی ارشد نسبت به کارشناسی بالاتر بود. به علاوه این معنا داری تنها مربوط به عوامل پذیرا بودن کارکنان و اعتماد کتابخانه­ای بوده و در مورد سایر عوامل مؤثّر بر اضطراب کتابخانه­ای اختلاف معناداری گزارش نشد.

**حقایق، کجباف، شعبانی، نیکبخت و فراهانی** (1387) در مقاله­ای به بررسی ویژگی­های روان سنجی مقیاس نگرش به اینترنت(IAS[[68]](#footnote-68)-40) پرداختند. آن­ها چنین نتیجه گیری کردندکه پرسشنامه، از مؤلّفه های روان سنجی قابل قبولی برخوردار است و قابل استفاده در پژوهش های مربوط به اینترنت است.

**فلاح، فمی، اسدی و بیژنی** (1387)به تحلیل نگرش کارگزاران ترویج کشاورزی نسبت به کاربری فن آوری اطلاعات و ارتباطات در استان گیلان پرداختند. نتایج نشان داد همبستگی سن و میزان تحصیلات با نگرش نسبت به فن آوری اطلاعات و ارتباطات معنادار نیست. رابطه نگرش و میزان استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در فعالیت­های ترویج کشاورزی مثبت و معنادار بود.

**مشتاقی، قربانی و رضاییان** (1387) مقاله­ای با عنوان اعتباریابی فرم فارسی مقیاس نگرش نسبت به کاربرد فن آوری در آموزش میان معلمان مقطع متوسطه شهر اصفهان را تهیه کردند. که به ارائه­ی یک مقیاس اندازه­گیری نگرش نسبت به کاربرد فن آوری در آموزش پرداختند. مقیاس از پایایی و روایی مناسبی برخوردار بود.آن­ها نشان دادند که مقیاس چندبعدی است و با انجام آزمون تی مستقل روی داده­ها نشان دادند که میان جنسیت معلمان و نگرش آن­ها تفاوت معنادار موجود نیست، ولی معلمان هنرستان نگرش بهتری نسبت به همکاران دبیرستانی خود داشتند. در مجموع نگرش معلمان مثبت ارزیابی شد. از این مقیاس به عنوان ابزاری دقیق در دیگر پژوهش­ها می­توان بهره برد.

**صدوقی، احمدی، گوهری و رنگرزجدی** (1388) در بررسی نگرش بیماران بستری نسبت به فن آوری های اطلاعاتی در بیمارستان­های شهر کاشان به این نتیجه رسیدندکه نگرش بیماران بستری نسبت به فن آوری­های اطلاعاتی نسبتاً خوب می­باشد. آن­ها چنین پیشنهاد دادند که اطلاعات مورد نیاز بیماران بخصوص اطلاعات مربوط به نحوه صحیح مصرف داروها و رژیم غذایی از طریق دیسک های فشرده و یا سایت بیمارستان، در اختیار بیماران قرار گیرد و یا سایت ها مناسب به آن­ها معرفی گردد.

**حریری و لفمجانی** (1388) به سنجش اضطراب کتابخانه­ای در بین دانشجویان دانشکده علوم توانبخشی **دانشگاه علوم پزشکی** **ایران** پرداختندو چنین گزارش کردند که میانگین اضطراب کتابخانه­ای در کلیه مقیاس های فرعی در حد متوسط است با این تفاوت که تنها در مقیاس فرعی موانع در ارتباط با تجهیزات مکانیکی، مردان به نحو معنی داری نسبت به زنان اضطراب کتابخانه­ای بیشتری داشتند.

**عرفان­منش و دیدگاه** (1388) با روش بررسی و تحلیل ادبیات، مقاله­ای با عنوان اضطراب پژوهش و دلایل بروز آن در پژوهشگران و اعضای هیئت علمی دانشگاه­ها را تدوین کردند. یافته­ها حاکی از آن است که عواملی مانند ویژگی­های شخصی پژوهشگران و اعضای هیئت علمی، مهارت­های پژوهشی آن­ها و جو حاکم بر محیط­های علمی و دانشگاهی، می­تواند بر میزان اضطراب پژوهشی آن­ها تأثیرگذار باشد. از سوی دیگر عواملی مانند مهارت در روش­های تحقیق و پژوهش، مهارت در ریاضیات و آمار، سواد رایانه­ای، اینترنتی و کتابخانه­ای، حمایت­های مالی و سازمانی، مهارت­های مدیریت اضطراب و مدیریت زمان می­تواند در کاهش میزان اضطراب پژوهش و افزایش کمیت و کیفیت تولیدات مؤثر واقع شوند.

**نارمنجی و نوکاریزی** ( 1388) در پژوهشی به بررسی اضطراب اینترنتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی **دانشگاه های بیرجند و فردوسی** در فرایند جست­وجوی اطلاعات پرداختند. نتایج، مشخص کرد که اضطراب دانشجویان به طور معناداری در جامعه از سطح متوسط پایین تر است. با این حال بین میانگین نمرات اضطراب اینترنتی دانشجویان مرد و زن و نیز دانشجویان حوزه های تحصیلی مورد مطالعه تفاوت معناداری یافت نشد.

**نعیمی، پزشکی­راد و صدیقی** (1388) در تحقیقی به بررسی نگرش دانشجویان مرکز علمی – کاربردی جهاد کشاورزی زنجان نسبت به به­کارگیری یادگیری اینترنتی پرداختند. یافته­ها نشان داد که دانشجویان نگرش مثبتی نسبت به به­کارگیری یادگیری اینترنتی دارند و اختلاف معناداری بین نگرش دانشجویانی که رایانه شخصی دارند و آن­هایی که رایانه شخصی ندارند وجود دارد. همچنین بین متغیرهای رشته تحصیلی و مکان دسترسی دانشجویان به اینترنت و متغیر نگرش آن­ها، اختلاف معناداری وجود نداشت. ضریب همبستگی اسپیرمن، همبستگی مثبت و معناداری را بین اینترنت، به عنوان منبع آموزشی و نگرش دانشجویان نشان داد. در نهایت بین اینترنت، به عنوان منبع پژوهشی و ارتباطی با نگرش دانشجویان همبستگی مثبت و معناداری مشاهده گردید.

**تاج­الدینی و موسوی** (1389) مقاله­ای با عنوان اضطراب کتابخانه­ای؛ تبیین رابطه­ی محیط کتابخانه و اضطراب مراجعه­کنندگان را تدوین نمودند. و محیط را به­عنوان عاملی تأثیرگذار بر رفتار انسان قلمداد کردند.

**ملکی، گودرزی، محتشمی و فقیهی** (1389) در بررسی نگرش و عملکرد اساتید و دانشجویان **دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی** نسبت به کاربرد رایانه و اینترنت، دریافتند که میزان دستیابی به اینترنت هم در میان دانشجویان و هم در میان اساتید مناسب است. همچنین نگرش نسبت به کاربرد اینترنت نیز مثبت بود.

**پشوتنی زاده** ( 1390) در مقاله ای به توصیف اضطراب کتابخانه­ای، روابط، تاثیرات و راهکارهایی برای آن پرداخته است. وی در این مقاله به بیان ویژگی دانشجویان مضطرب کتابخانه ای و رابطه اضطراب کتابخانه ای با دیگر متغیرها اشاره کرده است و شناسایی عوامل تاثیر گذار بومی، منطقه ای، فرهنگی، زبانی و نژادی ایران بر احساس اضطراب کتابخانه ای دانشجویان ایرانی را مسئله ای بااهمیت دانسته است.

**ذاکری، خواجه­لو، افرایی و زنگوئی** (1390) در پژوهش خود به بررسی نگرش معلمان نسبت به کاربرد فن آوری­های آموزشی در فرآیند تدریس پرداختند. نتایچ تحقیق بیانگر آن بود که نگرش معلمان نسبت به کاربرد فن آوری­های نوین آموزشی در فرآیند تدریس مثبت بود. میان متغیرهای جنسیت و میزان تحصیلات معلمان و نگرش آن­ها نسبت به کاربرد فن آوری­های نوین آموزشی در فرآیند تدریس تفاوت معناداری مشاهده نشد. اما میان متغیرهای محل خدمت و سابقه تدریس و نگرش آن­ها نسبت به کاربرد فن آوری­های نوین آموزشی در فرآیند تدریس تفاوت معناداری مشاهده شد.

**رفیعی­مقدم و جعفری مفرد** (1390) به بررسی میزان اضطراب کتابخانه­ای دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال ورودی سال 90-89 پرداختند. یافته­ها در زمینه بررسی تفاوت­های جنسیتی نشان داد که اضطراب کتابخانه­ای خانم­ها از آقایان بیشتر است ولی از نظر سنی و سطوح آشنایی با رایانه اضطراب آن­ها تقریباً یکسان است. مقطع تحصیلی نیز تأثیری بر اضطراب ندارد ولی در نظام کتابخانه­ی قفسه بسته به نسبت قفسه باز و نظام مخزن کارتی به نسبت رایانه­ای اضطراب بیشتری وجود دارد. بیشترین میانگین اضطراب در دانشکده فنی مهندسی و دانشکده شیمی و کمترین اضطراب در دانشکده علوم انسانی و علوم و فنون دریایی است. عضویت در کتابخانه قبل و بعد از ورود به دانشگاه تأثیری بر اضطراب کتابخانه­ای ندارد.

**عرفان­منش**(1390) به ساخت، اعتباریابی و پایایی سنجی مقیاس سنجش اضطراب اطلاع­یابی پرداخت. نتایج تحلیل عاملی، نشان­دهنده­ی یک ساختار 6 عاملی بود. بر اساس نتایج پژوهش، می­توان گفت ابزار سنجش اضطراب اطلاع­یابی از اعتبار و قابلیت اعتماد بالایی برخوردار بوده و می­تواند در پژوهش­های آینده برای سنجش سطح اضطراب اطلاع­یابی دانشجویان تحصیلات تکمیلی ، مورد استفاده قرار گیرد.

**عرفان­منش و بصیریان** (1390) به مطالعه تأثیر آموزش مهارت­های کتابخانه­ای و تورهای آشنایی با کتابخانه بر اضطراب کتابخانه­ای دانشجویان پرداختند. یافته­ها نشان داد که اگرچه تفاوت معناداری در پیش­آزمون سه گروه مورد بررسی وجود نداشته است، سطح اضطراب کتابخانه­ای دانشجویانی که در تورهای آشنایی با کتابخانه شرکت داشته­اند به میزان معناداری کاهش یافته است.

**عرفان­منش و دیدگاه** (1390) در مقاله­ای توصیفی، اضطراب کتابخانه­ای را چالشی فراروی استفاده مؤثّر از خدمات کتابخانه­ای دانسته اند. آن­ها چنین نتیجه­گیری کرده­اند که اضطراب کتابخانه­ای عارضه ای جدی در میان کاربران کتابخانه است ولی می­توان آن را از طریق آموزش مناسب مهارت های کتابخانه ای، تعامل مثبت کتابداران با کاربران و ایجاد محیطی آرام و به دور از تنش در کتابخانه ها کاهش داد، که این امر نیازمند همکاری کتابداران، مدیران کتابخانه­ها و اساتید و محققین جامعه کتابداری کشور است.

**عرفان منش** (2011) در مقاله­ای با استفاده از مقیاس اضطراب چندبعدی کتابخانه­ای به بررسی اضطراب کتابخانه­ای در میان دانشجویان کارشناسی ارشد **دانشگاه شیراز** پرداخته است. یافته ها نشان می دهد که اضطراب کتابخانه­ای در اکثر دانشجویان وجود دارد، و اضطراب منفی کتابخانه ای می­تواند عملکرد تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد. به این ترتیب وی جلسات دیدار از کتابخانه، آموزش استفاده از منابع کتابخانه ای، دسترسی به منابع، آموزش سواد کتابخانه ای و سواد اطلاعاتی را جهت کم کردن اضطراب کتابخانه­ای پیشنهاد می­دهد.

مرور پیشینه­ها در داخل کشور مبین توجه اندک به مسئله اضطراب کتابخانه­ای می­باشد. به خصوص که ورود فن آوری­های اطلاعاتی از جمله رایانه و اینترنت به کتابخانه­ها، نگرش­هایی را به دنبال می­آورد که مستلزم توجه به آن در جهت کاهش اضطراب کتابخانه­ای است. اما همانطور که دیده می­شود تاکنون نه تنها نگرش رایانه­ای در ارتباط با اضطراب کتابخانه­ای مورد بررسی قرار نگرفته، بلکه به نگرش اینترنتی نیز توجهی نشده است.

**2-3-2- تحقیقات انجام شده در خارج از کشور**

**جیائو و آنوگبوزی** محققین اصلی در موضوع اضطراب کتابخانه­ای هستند و تعداد زیادی از پژوهش های انجام شده که در زیر به آن­ها اشاره می شود توسط این افراد انجام شده است. معرفی پیشینه­ها، ابتدا بر اساس نظم موضوعی می­باشد و بعد نظم تاریخی به عنوان نظم ثانوی، اضافه شد.

نخستین بار در سال 1986 **ملون** مقاله ای نوشت که در آن اصطلاح اضطراب کتابخانه­ای را به کار برد و زمینه تحقیقات آتی را فراهم کرد.

قدم مهم بعدی در حوزه اضطراب کتابخانه­ای در سال 1992 توسط **باستیک** برداشته شد . هنگامی که وی، مقیاس اضطراب کتابخانه­ای را تعیین نمود و آن را به عنوان مقیاسی برای پژوهش­های خود در این زمینه مورد استفاده قرار داد. **باستیک** 5 زیرمقیاس برای اضطراب کتابخانه­ای شناسایی نمود : موانعی که در مورد کارکنان وجود دارد، موانع عاطفی، موانع احساس راحتی در کتابخانه، موانع آگاهی از کتابخانه و موانع فنی.

**مچ[[69]](#footnote-69) و بروکس[[70]](#footnote-70)** ( 1995) در پژوهشی به ارزیابی اضطراب کتابخانه­ای در دانشجویان و موقعیت های مختلف تجربه شده توسط دانشجویان، پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین اضطراب کتابخانه­ای و اضطراب در موقعیت، تفاوت وجود دارد. همچنین بین اعتماد به نفس دانشجویان و اضطرابشان رابطه منفی وجود دارد.

در سال 2003 **ون کمپن**، مقیاس اضطراب چند بعدی کتابخانه­ای را برای تعیین عوامل ایجاد اضطراب در میان دانشجویان دکتری، طراحی کرد. بدین ترتیب **ون کمپن** مقیاس طراحی شده توسط **باستیک** را برای بهتر شدن روند کنونی در کتابخانه، روزآمد کرد. مقیاس ون کمپن، سؤالاتی را در زمینه اینترنت، دسترس پذیری پایگاه­های اطلاعاتی، توانایی جست­وجوی منابع کتابخانه­ای از راه دور و راحتی دانشجویان با رایانه­ها، مطرح کرد. در واقع **ون کمپن**، مقیاس اولیه اضطراب کتابخانه ای را با حفظ سؤالات ابزار اولیه، منابع متنوع موجود در کتابخانه را هم مورد توجه قرار داد.

**آنوگبوزی** ( 1997) در مطالعه­ای بر دانشجویان به بررسی ارتباط بین اضطراب کتابخانه ای و کیفیت پروژه­های تحقیقاتی پرداخت. وی به این نتیجه رسید که دانشجویان با اضطراب بالای کتابخانه­ای در نوشتن پروژه تحقیقاتی بیشتر دچار مشکل می شوند. به عبارتی اضطراب کتابخانه­ای نوشتن طرح های پژوهشی و نیز تکمیل برنامه های مقطع کارشناسی را دشوار می­سازد.

مطالعه **جیائو، آنوگبوزی** (1996) بر رابطه خصوصیات فردی دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و اضطراب کتابخانه­ای آن­ها متمرکز شد. بر اساس نتایج این پژوهش، دانشجویانی که بیشترین سطح اضطراب کتابخانه­ای را تجربه می­کردند، دارای خصوصیات ذیل بودند: مرد، جوان (18 تا 28 سال )، دانشجوی سال اول، غیر انگلیسی زبان، شاغل (پاره وقت یا تمام وقت) که به دلیل مشغله های زیاد، کم­تر به کتابخانه مراجعه می­کردند. همچنین، از میان عوامل پنج­گانه اضطراب زا، موانع در ارتباط با تجهیزات مکانیکی و عاطفی بیشترین تاثیر را در اضطراب کتابخانه ای دانشجویان مورد بررسی ایفا می­کردند.

**جیائو و آنوگبوزی** (1998) در بررسی خود در زمینه تأثیر کمال گرایی بر اضطراب کتابخانه­ای دریافتند دانشجویان کمال گرا سطوح بالاتری از اضطراب را در ارتباط با موانع محرّک، راحتی با کتابخانه و موانع ماشینی، نسبت به هم­رده های غیر کمال گرای خود تجربه می کنند.

پژوهش دیگر **جیائو و آنوگبوزی** (1999) به بررسی رابطه اضطراب کتابخانه­ای و ادراک شخصی 148 دانشجوی تحصیلات تکمیلی، با استفاده از دو مقیاس اضطراب کتابخانه ای **باستیک** و ادراک شخصی دانشجویان پرداخت. نتیجه پژوهش این بود که چهار بعد از ابعاد هفت گانه ادراک شخصی، با دو بعد اضطراب زا شامل موانع عاطفی و احساس عدم راحتی در کتابخانه در ارتباط هستند. بر این اساس، دانشجویانی که برداشت و ادراک منفی از خود دارند بیشتر از سایرین در معرض تجربه اضطراب کتابخانه­ای هستند.

**جیائو و آنوگبوزی** (2001) در بررسی تجربی رابطه بین عادت های خاص مطالعه و اضطراب کتابخانه­ای دریافتند این احتمال وجود دارد که دانشجویانی که رفتارهای یادگیری نامناسبی انتخاب می­کنند سطوح بالاتری از اضطراب را تجربه کنند.

**جیائو و آنوگبوزی** ( 2002) در پژوهش دیگری به بررسی رابطه میان وابستگی اجتماعی و اضطراب کتابخانه­ای دانشجویان تحصیلات تکیملی پرداختند. بر اساس یافته های این پژوهش، دانشجویانی که از دیدگاه و روحیه مشارکتی بالایی برخوردارند، سطح اضطراب کتابخانه ای پایین تری تجربه می کنند.

پژوهش بعدی **جیائو و آنوگبوزی** (2004) به بررسی رابطه دیدگاه کاربران نسبت به رایانه و میزان اضطراب کتابخانه ای آن ها پرداخت. در این پژوهش رابطه معناداری بین نگرش منفی کاربران نسبت به رایانه و اضطراب کتابخانه ای آن ها مشاهده شد. از سوی دیگر، کاربرانی که دیدگاه مثبتی در مورد رایانه داشته و از کارکردن با آن لذت می برند، سطوح پایین تری از اضطراب کتابخانه ای را نشان می دادند. در نتیجه بیان گردید که نگرش و دیدگاه کاربران در مورد رایانه می تواند در سطوح اضطراب کتابخانه ای که تجربه می کنند، مؤثّر باشد.

**جیائو و آنوگبوزی** (2008) بعد از بررسی رابطه بین اضطراب کتابخانه­ای و خطاهای استنادی پایان نامه های دکتری 93 دانشجوی دکتری خاطر نشان کردند که ارتباط چندوجهی بین سطوح اضطراب کتابخانه­ای و دو متغیر میزان خطاهای استنادی و کیفیت سیاهه منابع است. این نتایج نشان می­دهد که سطح اضطراب کتابخانه­ای نقش مهمی در توانایی دانشجویان برای تهیه سیاهه درستی از منابع دارد . به علاوه آن­ها بیان کردند که دانشجویان با اضطراب کتابخانه­ای بالا، خطاهای استنادی بیشتری در پایان نامه های خود به وجود می آورند.

**بن عمران**[[71]](#footnote-71) ( 2001) دانشجویان **دانشگاه پترزبورگ** را برای ارزیابی رابطه بین اضطراب کتابخانه­ای و اضطراب اینترنتی مورد مطالعه قرار داد. بر این اساس، بین این دو نوع اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد. وی سطوح مختلفی از اضطراب کتابخانه­ای و اضطراب اینترنتی را در میان دانشجویان گزارش کرد.

**براون[[72]](#footnote-72)، وینگارت[[73]](#footnote-73)، جانسون[[74]](#footnote-74) و دانس[[75]](#footnote-75)** (2004) در پژوهش خود دریافتند که برنامه های گرایشی کتابخانه می تواند به طور معناداری سطح اضطراب کتابخانه­ای و نیز موانع موجود در زمینه پیشرفت دانشگاهی را کاهش دهد.

**کوئون[[76]](#footnote-76)، انوگبوزی و الکساندر[[77]](#footnote-77)** ( 2007) به ارزیابی بین اضطراب کتابخانه­ای و تفکر انتقادی در میان دانشجویان پرداختند. نتایج تحقیق حاکی از این بود که دانشجویان با تفکر انتقادی پایین، سطوح بیشتری از اضطراب کتابخانه­ای را تجربه می­کنند . آن­ها آموزش تفکر انتقادی را به عنوان راهکاری برای کم کردن میزان اضطراب کتابخانه­ای پیشنهاد دادند.

**باورز[[78]](#footnote-78)** (2010) در پایان نامه خود به بررسی اضطراب چند بعدی کتابخانه­ای در دانشجویان حقوق پرداخت. یافته های پژوهش وی چنین بود که میزان اضطراب کلی کتابخانه­ای در میان دانشجویان حقوق متوسط است. ولی میزان این اضطراب در 6 بعد اضطراب چند بعدی کتابخانه ای متفاوت است. به طوری که بیشترین میزان اضطراب مربوط به بعد راحتی با کارکنان کتابخانه است. همچنین دانشجویانی که در طول ترم یک یا دوبار از کتابخانه استفاده می­کنند دارای میزان بالای اضطراب در پژوهش کتابخانه ای و اضطراب کلی و عمومی کتابخانه­ای هستند. یافته های دیگر پژوهش حاکی از این است که دانشجویانی که در طول ترم یک یا دو بار از منابع پیوسته کتابخانه استفاده می­کنند بالاترین میزان اضطراب را در بُعد راحتی با فن آوری و دسترسی به منابع پیوسته را تجربه می­کنند. به طور کلی نتایج نشان می­دهد که اضطراب کلی کتابخانه­ای و 6 جزء آن بر اساس سن وجنس، تفاوتی را ایجاد نمی­کند.

**تسائی، لین و تسائی** (2001) در پژوهشی به توسعه مقیاس نگرش رایانه­ای در میان دانش آموزان متوسطه پرداختند. یافته ها نشان داد که دانش آموزان با تفاوت های جنسیتی و با تجربه های مختلف اینترنتی، تفاوت آماری معنا داری را در زیرمقیاس سودمندی اینترنت، گزارش نکردند. با این حال دانش آموزان پسر، اضطراب کم­تر و اعتماد به نفس بیشتری نسبت به دختران در استفاده از اینترنت دارند. همچنین دانش آموزانی که تجربه بیشتری در استفاده از اینترنت دارند نگرش مثبت تری نسبت به آن­هایی که تجربه کم­تری دارند، از خود نشان می دهند.

**تسائی** (2002؛ به نقل از زکی، 1385) در تحقیقی دریافته که تفاوت معناداری در نگرش کاربران به اینترنت بین دختران و پسران وجود ندارد. **یو[[79]](#footnote-79) و تسائی** (2006؛ به نقل از زکی، 1385) دریافتند که دانشجویان پسر نسبت به دختران، نگرش مثبت تری به اینترنت دارند. یافته پژوهش **لووان[[80]](#footnote-80)، فونگ[[81]](#footnote-81) و نوآیی[[82]](#footnote-82)** (2005) بازگوکننده رابطه معنادار بین تجربه استفاده از اینترنت و نگرش به اینترنت در بین معلمان است.

**ژانگ[[83]](#footnote-83)** (2007) در پژوهشی به توسعه و اعتباریابی مقیاس نگرش نسبت به به­کارگیری اینترنت پرداخت. وی در دو بخش به تعیین پایایی و روایی مقیاس پرداخت و چنین بیان نمود که مقیاس نگرش نسبت به به­کارگیری اینترنت یک ابزار معتبر برای سنجش نگرش اینترنتی می باشد و می­تواند در تحقیقات آینده مورد استفاده قرار گیرد.

**لی و کرکاپ[[84]](#footnote-84)** (2007) در پژوهشی به بررسی تفاوت جنسیتی و تفاوت فرهنگی در نگرش اینترنتی میان دانشجویان چین و بریتانیا پرداختند. نتایج نشان داد که بین این دو گروه در مؤلفه­های تجربه اینترنتی، نگرش، استفاده و اعتماد به­نفس تفاوت معناداری وجود دارد. دانشجویان بریتانیایی تمایل بیشتری برای استفاده از رایانه برای اهداف مطالعاتی دارند درحالی که دانشجویان چینی از اعتماد به­نفس و مهارت بیشتری در هنگام کار با رایانه دارند. در هر دو گروه، مردان تمایل بیشتری برای کار با پست الکترونیکی یا اتاق­های گفتگو دارند و همچنین مردان از مهارت­های بالاتری نسبت به زنان برای کار با رایانه برخوردارند.

**اوشان[[85]](#footnote-85) و خدیر[[86]](#footnote-86)** (2008) به بررسی نگرش اینترنتی در دانشجویان **دانشگاه سعودی** بر اساس تجربه و جنسیت پرداختند. نتایج چنین بود که زنان نگرش مثبت و اضطراب کم­تری را در استفاده از اینترنت نشان می دهند اما اعتماد به نفس کم­تری درمورد توانایی خود برای استفاده از اینترنت دارند که این توانایی پایین در احساس نظارت درهنگام استفاده از اینترنت ممکن است به اعتماد به نفس آن­ها مربوط باشد.

**تکریک، ارکان و تکریک[[87]](#footnote-87)** (2011)در مطالعه­ای توصیفی به بررسی نگرش نسبت به به­کارگیری نسبت به اینترنت در میان معلمان فیزیک پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که بخش عمده­ای از معلمان دارای رایانه شخصی هستند و در منزل خود به اینترنت اتصال پیدا می­کنند و نگرش مثبتی نسبت به اینترنت داشتند. به­علاوه معمان خانم نگرش مثبت­تری نسبت به به­کارگیری اینترنت در برابر مردان دارند.

**2-4- جمع­بندی پیشینه**

بررسی پیشینه­ها نشان می­دهد که تحقیقات بی­شماری در حوزه اضطراب کتابخانه­ای انجام گرفته که به نظر می­رسد ناشی از اهمیت این موضوع و تأثیر آن بر عملکرد و توانایی کاربران و نهایتا میزان استفاده بهینه آن­ها از کتابخانه­هاست . در بیشتر این تحقیقات تلاش شده با بررسی روابط این پدیده با متغیرهای مختلفی همچون کمال گرایی، سواد اطلاعاتی، شیوه های مطالعه، روش­های درس خواندن، احساسات شخصی و .. به شناسایی، بازبینی و کاهش آن کمک شود. همچنین بحث رابطه نگرش رایانه­ای و اضطراب کتابخانه­ای مورد توجه قرار گرفته است، منتها مسئله ای که در تحقیقات به آن کم­تر توجه شده است، اینترنت و نگرش اینترنتی و رابطه آن با اضطراب کتابخانه­ای است. چراکه امروزه اینترنت و منابع الکترونیکی نقش مهمی را در پژوهش های کتابخانه ای ایفا می کند. لذا، اگر اضطراب کتابخانه­ای با نگرش اینترنتی دارای رابطه باشد، می­توان با ارائه راهکارهایی در جهت بهبود نگرش اینترنتی، به کاهش اضطراب کتابخانه­ای کمک کرد.

**2-5- سؤالات پژوهش**

**سؤالات اصلی**

1. آیا بین ابعاد نگرش اینترنتی (سودمندی اینترنت، عاطفی، رفتاری، نظارت بر استفاده) با ابعاد اضطراب چندبعدی کتابخانه­ای (راحتی و اعتماد به نفس در هنگام استفاده از کتابخانه، اضطراب عمومی کتابخانه­ای و فرایند جست­وجوی اطلاعات، موانع در ارتباط با کارکنان، درک اهمیت چگونگی استفاده از کتابخانه، راحتی با فن آوری مورد استفاده در کتابخانه، راحتی با کتابخانه به عنوان یک مکان فیزیکی) در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی **دانشگاه شیراز** رابطه معنادار وجود دارد؟
2. سهم هر یک از ابعاد نگرش اینترنتی در پیش­بینی بعد " راحتی و اعتماد به­نفس در هنگام استفاده از کتابخانه" در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی **دانشگاه شیراز** به چه میزان است؟
3. سهم هر یک از ابعاد نگرش اینترنتی در پیش­بینی بعد " اضطراب عمومی کتابخانه­ای و فرایند جست­وجوی اطلاعات " در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی **دانشگاه شیراز** به چه میزان است؟
4. سهم هر یک از ابعاد نگرش اینترنتی در پیش­بینی بعد " موانع در ارتباط با کارکنان کتابخانه " در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی **دانشگاه شیراز** به چه میزان است؟
5. سهم هر یک از ابعاد نگرش اینترنتی در پیش­بینی بعد " درک اهمیت چگونگی استفاده از کتابخانه " در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی **دانشگاه شیراز** به چه میزان است؟
6. سهم هر یک از ابعاد نگرش اینترنتی در پیش­بینی بعد " راحتی با فن آوری مورد استفاده در کتابخانه " در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی **دانشگاه شیراز** به چه میزان است؟
7. سهم هر یک از ابعاد نگرش اینترنتی در پیش­بینی بعد " راحتی با کتابخانه به عنوان یک مکان فیزیکی " در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی **دانشگاه شیراز** به چه میزان است؟

**سؤال فرعی**

1. آیا در متغیر اضطراب چندبعدی کتابخانه ای و ابعاد آن، بین دو جنس در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی **دانشگاه شیراز** تفاوت معنادار وجود دارد؟

**2-6- تعاریف مفهومی**

**اضطراب چندبعدی کتابخانه­ای :** اضطراب کتابخانه­ای را می توان « ترس و اضطراب هنگام استفاده و حتی تفکر استفاده از کتابخانه » تعریف کرد.لذا، در این پژوهش اضطراب چندبعدی کتابخانه­ای شامل ابعاد: راحتی و اعتماد به نفس در هنگام استفاده از کتابخانه، اضطراب عمومی کتابخانه­ای و فرایند جست­وجوی اطلاعات، موانع در ارتباط با کارکنان، درک اهمیت چگونگی استفاده از کتابخانه، راحتی با فن آوری مورد استفاده در کتابخانه، راحتی با کتابخانه به عنوان یک مکان فیزیکی، می­باشد.

**نگرش اینترنتی :** نگرش عبارت است از سازمان پایدار فرایندهای انگیزشی، عاطفی، ادارکی و شناختی در ارتباط با اینترنت که در این پژوهش ابعاد : سودمندی اینترنت، عاطفی، رفتاری، نظارت بر استفاده، را شامل می­شود.

**دانشجویان تحصیلات تکمیلی** : منظور از دانشجویان تحصیلات تکمیلی در این پژوهش دانشجویانی هستند که در مقطع کارشناسی ارشد در سال 92-1391 مشغول به تحصیل می­باشند.

**2-7- تعاریف عملیاتی**

**اضطراب چندبعدی کتابخانه ای :** منظور از نمره­ی اضطراب کتابخانه­ای به عنوان متغیر وابسته، نمره­ای است که هر آزمودنی از پرسشنامه **ون کمپن**(2003) به دست می­آورد.

**نگرش اینترنتی:** منظور از نمره­­ی نگرش اینترنتی به عنوان متغیر مستقل، نمره­ای است که هر آزمودنی از مقیاس **تسائی** (2001) به دست می­آورد.

**فهرست منابع**

**منابع فارسی**

آقازاده قطب­آبادی، خدیجه. (1391). "رابطه ابعاد مدیریت غم با ابعاد اضطراب دانش­آموزان مدارس راهنمایی". پایان­نامه کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، **دانشگاه شیراز.**

آلپورت، گوردن دبلیو و ادوارد ای جونز. (1371)؛ **روان‌شناسی اجتماعی از آغاز تاکنون**. محمدنقی منشی طوسی، مشهد، آستان قدس رضوی.

پشوتنی زاده، میترا. (1390). "اضطراب کتابخانه ای: روابط، تاثیرات و راهکار ها". **کتاب ماه کلیات** .15(2) : 97-88 .

تاج­الدینی، اورانوس و علی سادات موسوی. (1389). " اضطراب کتابخانه­ای تبیین رابطه محیط کتابخانه و استرس مراجعه کنندگان". **کلیات کتاب ماه، اطلاعات و ارتباطات و دانش­شناسی**. 151: 99-94.

جان­بزرگی، مسعود و ناهید نوری. (1382). " **شیوه­های درمانگری اضطراب و تنیدگی (استرس)**" . تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه­ها (سمت).

جوکار، عبدالرسول و آمنه سادات طارهریان. (1387). "بررسی و مقایسه میزان اضطراب کتابخانه ای دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز بر اساس مقیاس اضطراب کتابخانه ای باستیک". **پژوهش های تربیتی و روانشناختی**. 1(9) : 159-135.

حریری، نجلا و سمیه نعمتی لفمجانی. (1388). "سنجش اضطراب کتابخانه ای در بین دانشجویان مطالعه موردی : دانشکده علوم توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی ایران".  **فصلنامه دانش شناسی ( علوم کتابداری و اطلاع رسانی و فن آوری اطلاعات ).** (7) : 52-39 .

حقایق، عباس؛ کجباف، محمدباقر؛ شعبانی، احمد؛ نیکبخت، محمد و حجت ا... فراهانی. (1387). "ارائه مقیاس سنجش نگرش نسبت به اینترنت". **مدیریت اطلاعات وسلامت.** 5 (1) .

خدیوی، شهناز. (1383). "مروری بر اضطراب کتابخانه ای در کتابخانه های دانشگاهی". **فصلنامه کتاب**. 57 : 114-105.

خدیوی، شهناز؛ عابدی، محمدرضا؛ و احمد شعبانی. (1385). "اضطراب دانشجویان دانشگاه های اصفهان در استفاده از منابع کتابخانه ای و منابع الکترونیکی". **فصلنامه تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی**. (17) : 130-115.

دادستان، پریرخ. (1378). **روان­شناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی**. جلد اول، انتشارات سمت.

دادستان، پریرخ. (1374). " کنترل و درمان اضطراب امتحان". **مجله روان­شناسی.** 1 (1): 60-21.

ذاکری، علیرضا؛ حاجی خواجه­لو، صالح رشید؛ افرایی، هادی و شهناز زنگویی. (1390). " بررسی نگرش معلمان نسبت به کاربرد فن آوری­های آموزشی در فرآیند تدریس". **نشریه علمی پژوهشی فن آوری آموزشی**. 6 (2): 165-159.

راس، آلن. (1373). **روان­شناسی شخصیت**. ترجمه سیاوش جمال­فر. تبریز، نشر دشت.

رضایی، عباسعلی. (1384). " اضطراب امتحان و راهبردهای مقابله با آن". **مجله پژوهش ادیان معاصر جهان**. 24: 122-111.

رفیعی­مقدم، فریده و الهه جعفری مفرد طاهری. (1391). " بررسی میزان اضطراب کتابخانه­ای دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال ورودی سال 90-89". **فصلنامه دانش­شناسی (علوم کتابداری و اطلاع­رسانی)**. 5(16): 71-61.

زکی، محمد علی. (1385). "آزمون و اعتبار یابی مقیاس نگرش های دانشجویان دانشگاه های علوم پزشکی و اصفهان به اینترنت". **علوم و فن آوری اطلاعات**. 22 ( 1 و 2 ) :   
58-29.

شریفی، حسن پاشا. (1376). **نظریه و کاربرد آزمون­های شخصیت**. تهران، سخن.

شریفی، حسن پاشا. (1381). **اصول روان­سنجی و روان­آزمایی** . تهران، رشد، چاپ هشتم : 413

صدوقی، فرحناز؛ احمدی، مریم؛ گوهری، محمودرضا و فاطمه رنگرزجدی. (1388). "نگرش بیماران بستری نسبت به فن آوری های اطلاعاتی در بیمارستان های شهر کاشان سال 1387". **مجله دانشکده دانشگاه علوم پزشکی( پیاورد سلامت ).** 3 ( 3و 4): 95-85 .

عرفان­منش، محمد امین و رضا بصیریان جهرمی. (1390). " مطالعه تأثیر آموزش مهارت­های کتابخانه­ای و تورهای آشنایی با کتابخانه بر اضطراب کتابخانه­ای دانشجویان". **فصلنامه دانش­شناسی(علوم کتابداری و اطلاع­رسانی و فن آوری اطلاعات)**. 4(15): 52-43.

عرفان منش، محمد امین و فرشته دیدگاه. (1388). "اضطراب پژوهش و دلایل بروز آن در پژوهشگران واعضای هیئت علمی دانشگاه­ها: بررسی متون". **فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات.** 89: 72-59.

عرفان منش، محمد امین و فرشته دیدگاه. (1390). "اضطراب کتابخانه ای چالشی فراروی استفاده موثر از خدمات کتابخانه ای".  **کتاب ماه کلیات**. 14 ( 6 ) : 54-43.

علی­آبادی، خدیجه و سعید مشتاقی لارگانی. (1385). " اعتباریابی و تعیین ساختار عاملی فرم فارسی مقیاس نگرش سنج کامپیوتر"CAS" و رابطه نگرش کامپیوتری با ویژگی­های فردی در بین دانشجویان دانشگاه­های تهران". **فصلنامه پژوهش و برنامه­ریزی در آموزش عالی.** 40: 127-111.

فلاح­حقیقی، نگین؛ شعبان علی فمی، حسین؛ اسدی، علی و مسعود بیژنی. (1387). " تحلیل نگرش کارگزاران ترویج کشاورزی نسبت به کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در استان گیلان". **مجله کشاورزی**. 10 (2): 134-127.

کابلی، قاسم؛ امیریان، مرتضی و سیدعبدالمجید بحرینیان. (1388). " گروه درمانی و کاهش اضطراب". **فصلنامه تازه­های روان­درمانی.** 16(56-55): 46-22.

کریمی، یوسف(1373) . **روان­شناسي اجتماعي**. تهران،انتشارات بعثت..

كريمي، يوسف(1387). **روان­شناسي اجتماعي**. چاپ بيستم، نشر ارسباران، تهران.

مسعود، حمید. (1390). " پیشینه نظری در مورد نگرش". **وب سایت تخصصی پژوهش علوم اجتماعی(**[**www.PUE.IR**](http://www.PUE.IR)**)**.

مشتاقی لارگانی، سعید؛ قربانی، سمیرا و حمید رضائیان. (1387). " اعتباریابی فرم فارسی مقیاس نگرش نسبت به کاربرد تکنولوژی در آموزش میان معلمان مقطع متوسطه شهر اصفهان". **فصلنامه نوآوری­های آموزشی**. سال هفتم، 26: 126-107

ملکی، زیبا؛ گودرزی، مرجان؛ محتشمی، لیلا و بنفشه فقیهی. (1389). "بررسی نگرش و عملکرد اساتید و دانشجویان دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی نسبت به کاربرد کامپیوتر و اینترنت در آموزش دندانپزشکی در سال 85-1384". **مجله دانشکده دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی.** 28 ( 1 ) : 46-40 .

نارمنجی، مهدی و محسن نوکاریزی. (1388). "بررسی اضطراب اینترنتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در فرایند جست­وجوی اطلاعات". **فصلنامه علمی پژوهشی.**  25 ( 1 ) : 129-111.

نعیمی، امیر؛ پزشکی­راد، غلام­رضا و حسن صدیقی. (1388). " نگرش دانشجویان مرکز آموزش علمی- کاربردی جهاد کشاورزی زنجان نسبت به یادگیری الکترونیکی". **پژوهش­های ترویج آموزش کشاورزی**. 2 (3): 94-73.

نقوی، میرعلی. (1386). " بررسی نگرش استادان و دانشجویان به یادگیری الکترونیکی: پیمایشی در دانشگاه­های دارای آموزش الکترونیکی در ایران". **نشریه علوم انسانی: پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**. 43: 176-157.

**منابع انگلیسی**

Anwar, Mumtaz A., Al-Kandari, Norial M. & Al-Qallaf, Charlene L. (2004). "Use of Bostick’s library anxiety scale on undergraduate biological sciences students of Kuwait University" . *Library & Information Sience Research.* 26: 266-283.

Abdel-Khalek, A.M. , &, Alansari , B.M. (2004). "Gender Differencess An Anxiety Among Undergraduates From Arab Countries*". Social Behavior and Personality".* 32 (7): 649\_656

Allen, j.G. (1995). "Coping with Trauma: A guaide to self-understandig*".American psychiric Association*, 385 pp.

Beck, A. T. , Emery, G. , & Greenberg, R. L. (1985). "Anxiety disorders and phobias" : A Cognitive Perspective . New York : Basic Books.

Ben, O. & Abdulaziz I. (2001). "*Library anxiety and internet anxiety among graduate students of a major research university"*. PhD dissertation. **University of Pittsburgh**.

Brown, A. G., Weingart, S., Johnson, J. R. J. & Dance, B. (2004). "Librarian don’t bite: Assessing library oriention for freshmen". *Reference Services* *Review*, 32(4): 394\_403

Bostick, S. L. (1992). *"The development and validation of the library anxiety scale*". PhD dissertation**. Wayne state university**.

Bowers, Stacey L. ( 2010 *) "Library anxiety of law students: A study utilizing the multidimensional library anxiety scale*". PHD dissertation . **university of Denver.**

Cooper, R. M. , A. C. , & Penton-voak, I. S. (2008). "The role of trait Anxiety in the Recognition Of Emotional Facial Expressions ". *Journal of anxiety disorders*, (22): 1120 \_ 1127

Erfanmanesh, M. (2011) . "Use of multidimensional library anxiety scale of Education and psychology Student in Iran". *Library Philosophy and Practice ( e-journal)* .

Eysenk, M. W. (2000). "A Cognitive Approach To Trait Anxiety". *Eurepean Journal Of Personality*, 14: 436 \_ 476

Havick, J. (2000) . "The impact of the internet on a television –based society" *. Tecnology in society* 22(2) : 273-287.

Jacobsen, T. E., & Mark, B. L. (1995). "Teaching in the information age: Active learning techniques to empower students." *The Reference Librarian*. 51-52: 105-120.

Jerebek, J. A., Aeyer, L. S., & Kordinak, S. T. (2001). "Library anxiety and computer anxiety: Measures, validity, and research implications". *Library and Information Science Research*. 23: 277-289.

Jiao, Qun C. & Onwuegbuzie, Anthony J. (1997). "Factors associated with library anxiety". *American Educational Research Association Conference.* Chicago.

Jiao, Qun C. & Onwuegbuzie, Anthony J. (1998). "Understanding library anxious graduate student". *Library Review 47*(4): 217-224.

Jiao, Qun C. & Onwuegbuzie, Anthony J. (1998b). "Perfectionism and library anxiety among graduate students". *Journal of Academic Librarianship 24*: 365-372.

1. .Abdel-Khalek [↑](#footnote-ref-1)
2. .Weems [↑](#footnote-ref-2)
3. . Beck & Emery [↑](#footnote-ref-3)
4. . Sara Seven [↑](#footnote-ref-4)
5. . Eysenck [↑](#footnote-ref-5)
6. . Cooper [↑](#footnote-ref-6)
7. . Rowe [↑](#footnote-ref-7)
8. . Computer Anxiety [↑](#footnote-ref-8)
9. . Internet Anxiety [↑](#footnote-ref-9)
10. . Information Anxiety [↑](#footnote-ref-10)
11. . Library Research Anxiety [↑](#footnote-ref-11)
12. . Research Anxiety [↑](#footnote-ref-12)
13. .Higgins [↑](#footnote-ref-13)
14. . Swap [↑](#footnote-ref-14)
15. . Ktrz [↑](#footnote-ref-15)
16. .Kulthau [↑](#footnote-ref-16)
17. . Bostick [↑](#footnote-ref-17)
18. . Shuham [↑](#footnote-ref-18)
19. . Mizrachy [↑](#footnote-ref-19)
20. . Library anxiety scale( LAS) [↑](#footnote-ref-20)
21. . Multidimensional library anxiety scale(MLAS) [↑](#footnote-ref-21)
22. . Online [↑](#footnote-ref-22)
23. . Offline [↑](#footnote-ref-23)
24. . Test Retest [↑](#footnote-ref-24)
25. .Anwar [↑](#footnote-ref-25)
26. .Kuwait Library Anxiety Scale (K-LAS) [↑](#footnote-ref-26)
27. .Polish Library Anxiety Scale (P-LAS) [↑](#footnote-ref-27)
28. .Swigon [↑](#footnote-ref-28)
29. . Cognitive Element [↑](#footnote-ref-29)
30. . Emotional Element [↑](#footnote-ref-30)
31. . Elements Tend To Act [↑](#footnote-ref-31)
32. . Taylor, Pepla & Syzer [↑](#footnote-ref-32)
33. . Shyfman & Kanvek [↑](#footnote-ref-33)
34. . Krech And Cruchfield [↑](#footnote-ref-34)
35. . Louis Thurston [↑](#footnote-ref-35)
36. . Evalution [↑](#footnote-ref-36)
37. . Feeling [↑](#footnote-ref-37)
38. . Alport [↑](#footnote-ref-38)
39. .Three-tier Technology Use Model (3-TUM) [↑](#footnote-ref-39)
40. .Delone & Mclean [↑](#footnote-ref-40)
41. . Loyed & Gressard [↑](#footnote-ref-41)
42. . Computer Attitude Scale [↑](#footnote-ref-42)
43. .Public Attitude Towards Technology [↑](#footnote-ref-43)
44. . Jan Roat & Mrac Devries [↑](#footnote-ref-44)
45. .Technology Attitude Scale (Turkish Form) [↑](#footnote-ref-45)
46. . Liaw & Huang [↑](#footnote-ref-46)
47. . Kay [↑](#footnote-ref-47)
48. . Affection [↑](#footnote-ref-48)
49. . Usefulness [↑](#footnote-ref-49)
50. . Control [↑](#footnote-ref-50)
51. . Behavioral Intentions [↑](#footnote-ref-51)
52. . Usoro [↑](#footnote-ref-52)
53. . Lopez [↑](#footnote-ref-53)
54. . Larose [↑](#footnote-ref-54)
55. . Eastin [↑](#footnote-ref-55)
56. . Gregg [↑](#footnote-ref-56)
57. . Joiner [↑](#footnote-ref-57)
58. . Teo [↑](#footnote-ref-58)
59. . Tsai [↑](#footnote-ref-59)
60. . Lin [↑](#footnote-ref-60)
61. . Dinev [↑](#footnote-ref-61)
62. . Koufteros [↑](#footnote-ref-62)
63. .Jerebeck & et al. [↑](#footnote-ref-63)
64. .Computer Anxiety Scale (CAS) [↑](#footnote-ref-64)
65. .Dolman [↑](#footnote-ref-65)
66. . Jacobsen & Mark [↑](#footnote-ref-66)
67. . Kulthau [↑](#footnote-ref-67)
68. . Internet attitude scale [↑](#footnote-ref-68)
69. . Mech [↑](#footnote-ref-69)
70. . Brooks [↑](#footnote-ref-70)
71. . Ben Omran [↑](#footnote-ref-71)
72. . Brown [↑](#footnote-ref-72)
73. . Weingart [↑](#footnote-ref-73)
74. . Johnson [↑](#footnote-ref-74)
75. . Dance [↑](#footnote-ref-75)
76. . Kown [↑](#footnote-ref-76)
77. . Alexander [↑](#footnote-ref-77)
78. . Bowers [↑](#footnote-ref-78)
79. . Wu [↑](#footnote-ref-79)
80. . Luan [↑](#footnote-ref-80)
81. . Fung [↑](#footnote-ref-81)
82. . Nawawi [↑](#footnote-ref-82)
83. . Zhang [↑](#footnote-ref-83)
84. . Li & Kirkup [↑](#footnote-ref-84)
85. . Oshan [↑](#footnote-ref-85)
86. . Khudair [↑](#footnote-ref-86)
87. . Tekerek, Ercan & Tekerek [↑](#footnote-ref-87)