

## Comparing the Psychological Characteristics of High School Students Involved in Cyberspace and Ordinary Students

**Kamran Sheivandi Choliche** \*

Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

**Fazlollah Hasanvand** 

Ph.D. Student, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

**Maryam Abdollahi Moghadam** 

PhD of Educational Psychology. Manager of counseling center in Khorramabad

**Mahmood Kooshki** 

Master of educational psychology, Kharazmi university, Tehran, Iran

### Abstract

The present study aims to compare the psychological characteristics of high school students involved in cyberspace and ordinary students. The statistical population of this study included all students of high school schools in Poldokhtar city in 2017-2018, which was about 3990. According to Krejcie and Morgan's table, 350 people (175 girls and 175 boys) were selected as samples based on the multi-stage sampling method. McFarlane's love of learning questionnaire (2003), Oxford Happiness (1989), Rosenberg's self-esteem, Sheerer and Carver Life Orientation (1995), Herman's achievement Motivation (1970), and Self-Regulatory Skills of Buffard et al (1995) were used. Data were analyzed using SPSS21 software. Data analysis showed that students involved in cyberspace, significantly, have less love of learning, happiness, academic achievement motivation and poorer academic performance, lower self-esteem and at last, their life orientation was more pessimistic, but there is no significant difference between the two groups in the use of self-regulatory skills. The findings of this study suggest that the

\* Corresponding Author: Ksheivandi@gmail.com

**How to Cite:** Sondos, S., Sondos, S., Sondos, S. (2022). Comparing the Psychological Characteristics of High School Students Involved in Cyberspace and Ordinary Students, *Journal of New Media Studies*, 8(30), 155-180.

drowning of students in cyberspace from various aspects can lead to harm to them as learners of knowledge. This damage can at first, be emotional and it will attack the love of learning, happiness, self-esteem, and positive life orientation in adolescents. Next, it can lead to academic failure and inappropriate academic performance.


**Keywords:** Love to Learning, Selfsteem, Happiness, Achievement Motivation, Life Orientation, Selfregulation.






## مقایسه وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان درگیر و غیردرگیر در فضای مجازی در دوره متوسطه


استادیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی تهران، ایران.

\* کامران شیوندی 


دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

فضل‌الله حسونند 

دکترای روانشناسی تربیتی، مشاور و مدیر مرکز مشاوره خانواده آموزش و پرورش شهرستان خرم‌آباد، لرستان، ایران

مریم عبدالهی مقدم 

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

محمود کوشکی 

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف مقایسه‌ی وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان درگیر و غیردرگیر در فضای مجازی در دوره‌ی متوسطه در شهرستان پلدختر انجام شد. این پژوهش مبتنی بر روش علی-مقایسه‌ای بود. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه‌ی شهرستان پلدختر در سال ۹۷-۹۶ برابر با ۳۹۹۰ نفر بود. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۵۰ نفر (۱۷۵ دختر و ۱۷۵ پسر) به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شد. افراد نمونه بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پرسشنامه عشق به یادگیری مک‌فارلن، شادکامی آکسفورد، عزت‌نفس روزنبرگ، جهت‌گیری زندگی شیبر و کارور، انگیزش پیشرفت هرمنس، مهارت‌های خودتنظیمی بوفارد و همکاران، درگیری در فضای مجازی پژوهشگرساخته مورد استفاده قرار گرفت. داده‌های به‌دست‌آمده در نرم‌افزار SPSS21 تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان درگیر در فضای مجازی به‌طور معنادار، عشق به یادگیری، شادکامی و انگیزش پیشرفت تحصیلی کمتر، عزت‌نفس پایین‌تر و جهت‌گیری بدبینانه-تری نسبت به دانش‌آموزان با سطح درگیری کمتر نشان دادند و دو گروه مورد مطالعه تنها در برخورداری از

مهارت‌های خودتنظیمی تفاوت معنادار نداشتند. یافته‌ها حاکی از آن است که درگیری زیاد دانش‌آموزان در فضای مجازی می‌تواند زمینه‌ی ایجاد چالش در وضعیت عاطفی و هیجانی نوجوانان گردد و عملکرد موفق آنان در فضای مدرسه را با مشکل روبرو سازد.

کلیدواژه‌ها: دانش‌آموزان، فضای مجازی، وضعیت روانی.



## مقدمه

انقلاب اطلاعات و به دنبال آن، جهانی شدن رسانه‌هایی مانند ماهواره، اینترنت، شبکه‌های اجتماعی مجازی و تلفن همراه دگرگونی‌های شگرفی در زندگی انسان به وجود آورده است (دهقانی‌سانج، ۱۳۹۲: ۳۲۳). در این راستا، شبکه‌های اجتماعی مجازی<sup>۱</sup> با کسب اعتبار و شهرت فراوان به یکی از مهم‌ترین ابزارهای ارتباطی در سطح جامعه تبدیل شده و استفاده از این شبکه‌ها برای بسیاری از افراد جامعه به‌عنوان امری روزمره و ثابت بدل گشته است (Boyd & Ellison, 2007). در همین راستا، از حدود سال ۱۹۹۰ میلادی، حضور در «دنیای مجازی»<sup>۲</sup> در کنار «دنیای واقعی»<sup>۳</sup> به بخشی از زندگی روزمره‌ی عموم مردم بدل گشته است. با وجود تفاوت ویژگی‌های دنیای مجازی و دنیای واقعی، سودمندی این فضا برای برخی افراد غیرقابل‌تردید است، ولی نباید فراموش کرد که این فضا ممکن است در حوزه تربیت و پرورش خطرآفرین و آسیب‌زا باشد (Maleki, 2016).

دنیای رسانه‌ای جهان امروزی موضوع تربیت فرزندان را به شدت تحت تأثیر خود قرار داده و نگرانی‌های بسیاری برای خانواده‌های جامعه اسلامی پدید آورده است. گسترش رسانه‌های دیجیتال و فضاهای مجازی بدون فرهنگ‌سازی و آمادگی ذهنی قبلی تا حدودی در فرهنگ جامعه‌ی ما تأثیرگذار بوده و امروزه به یکی از دغدغه‌های بزرگ خانواده‌ها تبدیل شده است. امروزه، وبگاه‌ها، تالارهای گفت‌وگو، شبکه‌های اجتماعی و دیگر ابزارهای مبتنی بر استفاده از اینترنت آسیب‌های بسیاری را سبب می‌شوند (نوروزی، ۱۳۹۵: ۱۷۹). آسیب‌پذیری نوجوانان در برابر جنبه‌های ناشناخته فضای مجازی یکی از چالش‌هایی است که جامعه امروز با آن روبروست. در حقیقت، گسترش فضای مجازی موجب بروز چالش‌هایی در رفتاری، وضعیت عاطفی و شناختی نوجوانان، به‌عنوان دانش‌آموز در فضای آموزشی شده است که حاکی از کاهش نقش خانواده و معلمان در زندگی فردی و به‌نوعی، شکاف بین‌نسلی نوجوانان و افراد بزرگسال است (اسماعیلی‌زاده، ۱۳۹۵: ۹۰).

1. Virtual Social Networks
2. Virtual World
3. Real World

بر این اساس، یکی از اهداف مهم پژوهشگران باید این باشد که در وهله‌ی نخست، با پژوهش دقیق، آسیب‌های حاصل از این تکنولوژی را شناسایی کرده و امکان کشف راهکارهای مقابله با این آسیب‌ها را فراهم آورند. عشق به یادگیری<sup>۱</sup> به‌عنوان نخستین مؤلفه در این پژوهش در نظر گرفته شده است که ممکن است تحت تأثیر پیامدهای درگیر شدن در فضای مجازی قرار گیرد. عشق به یادگیری، به معنای داشتن حس کنجکاوی، انگیزه درونی، پیچیدگی یادگیری و اصلاح خود و علاقه‌های فردی می‌باشد و دربرگیرنده‌ی انرژی درونی برای یادگیری در عرصه‌ی تحصیل می‌شود؛ که در پیشرفت تحصیلی افراد هم بسیار اثرگذار است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۷). در پژوهش‌های انجام گرفته برای فهم رابطه استفاده از شبکه‌های مجازی و عشق به یادگیری کاهش سطح این سازه در افراد دارای اعتیاد به اینترنت و فضای مجازی تأیید شده است (Zhang et al, 2018) و گنجی و همکاران، ۱۳۹۵).

عزت‌نفس<sup>۲</sup> دومین ویژگی دوره نوجوانی است که به سبب حساسیت خاص این دوره ممکن است تحت تأثیر گوناگونی در فضای مجازی قرار گیرد. افراد دارای عزت‌نفس بالا، احساس خوبی برای پذیرش خود و دیگران دارند، احساس امنیت بیشتری در مورد محیط پیرامون و روابط اجتماعی‌شان دارند. برعکس، افراد دارای عزت‌نفس پایین بیشتر احتمال افسردگی و بدبینی<sup>۳</sup> دارند (Jin, 2017). یکی از پیامدهای منفی درگیر شدن در فضاهای مجازی، افسردگی و گوشه‌گیری است که بر اساس پژوهش‌ها (برای نمونه؛ Jin, 2017؛ حسینی و الماسی، ۱۳۹۴ و پاک‌نژاد، ۱۳۹۵) موجب کاهش عزت‌نفس نوجوانان می‌گردد. مؤلفه‌ی دیگر، جهت‌گیری زندگی<sup>۴</sup> است؛ که به معنای تمایل به داشتن انتظارات مثبت و منفی نسبت به آینده است. افرادی دارای جهت‌گیری زندگی خوش‌بینانه<sup>۵</sup> انتظار دارند که رویدادهای خوب و مثبت برای آن‌ها به وجود آید، درحالی‌که جهت‌گیری بدبینانه تأکید بر تصور علل شکست فاجعه‌آمیز دارد و داشتن انتظارات منفی برای نتایج و

1. Love to Learning
2. Self-Esteem
3. Pessimistic
4. Life Orientation
5. Optimistic

پیامدهای امور را در بر دارد (Galatzer & Bonanno, 2014). از آنجایی که بر اساس پژوهش‌ها، خوش‌بینی با عزت‌نفس و شادکامی ارتباط دارد (Castellani et al, 2016) و کوچی و همکاران، (۱۳۹۶) و در افراد درگیر در فضای مجازی، عزت‌نفس و شادکامی کمتری دیده می‌شود، بررسی تفاوت جهت‌گیری زندگی خوش‌بینانه در افراد درگیر در فضای مجازی و افراد عادی اهمیت دارد.

شادکامی<sup>۱</sup> نوجوانان، متغیر دیگری است که به سبب مهم بودن آن در دوره نوجوانی در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است. شادکامی یعنی سطح یا درجه‌ای که شخص در مورد کیفیت زندگی‌اش به‌عنوان یک زندگی رضایت‌بخش، قضاوت می‌کند (Byrami et al, 2012). برخی پژوهش‌ها (Mitchell et al, 2011؛ رستگار و همکاران، ۱۳۹۳ و ترشکی و همکاران، ۱۳۹۶) رابطه‌ی منفی میان استفاده زیاد از اینترنت و شادکامی را تأیید نموده‌اند، ولی در برخی پژوهش‌ها (برای نمونه، انسرودی و همکاران، ۱۳۹۳ و ملایری و همکاران، ۱۳۹۳)، بین استفاده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی و شادکامی رابطه وجود نداشته است. با این وجود، به سبب اثرات این ویژگی بر وضعیت تحصیلی و زندگی نوجوانان در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.

مهارت‌های خودتنظیمی یکی دیگر از مفاهیمی است که در این پژوهش تلاش شده تا در میان دو گروه دانش‌آموزان درگیر در فضای مجازی و دانش‌آموزان غیردرگیر مورد مقایسه قرار بگیرد. خودتنظیمی<sup>۲</sup> یک عنصر اولیه‌ی فراشناختی<sup>۳</sup> است که در قالب مشاهده، بررسی، ارزیابی ارزش و کیفیت قضاوت عملکرد ذهنی افراد در یک موقعیت توصیف شده است و راهبردهای شناختی و فراشناختی از جمله تکرار و مرور، خلاصه‌نویسی، نظارت و کنترل را در برمی‌گیرد (Sakniasis et al, 2014). فراشناخت در برخی پژوهش‌ها (Spada et al, 2008؛ Marino et al, 2016؛ Akbari, 2017)، نقش واسطه‌ای در ارتباط بی‌نظمی هیجانی<sup>۴</sup> و استفاده از اینترنت داشته است و به‌عنوان پیش‌بینی‌شده

---

1. Happiness  
2. Self-Regulation  
3. Metacognitive  
4. Disregulation

استفاده مشکل‌آفرین از فیس‌بوک<sup>۱</sup> تأیید گردیده است. نتایج پژوهش‌های مربوط به پیش‌بینی خودتنظیمی در استفاده از شبکه‌های مجازی (برای نمونه، بشرپور و همکاران، ۱۳۹۵؛ علی‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۶)، در موقعیتی که تأثیر این شبکه‌ها بر آموزش مسائل درسی و اهداف آموزشی بررسی گردیده است، مثبت و سازنده بوده است، ولی استفاده زیاد از این شبکه‌ها در راستای اهداف آموزشی نبوده است (پاسلارزاده، ۱۳۹۶).

مطالعه‌ی عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی<sup>۲</sup>، در گذر سه دهه‌ی اخیر بیش‌ازپیش مورد توجه اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته است. امروزه، تمرکز آموزش به جای ارائه‌ی برنامه‌های آموزشی، به پرورش افراد با انگیزه و راهبردی<sup>۳</sup> تغییر کرده است و بر اساس نظریه‌های جدید، یادگیری خودتنظیمی، مؤلفه‌های شناخت و فراشناخت و انگیزش<sup>۴</sup> به صورت یک مجموعه درهم‌تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شود (Mahmoodi et al, 2014). بر اساس نتایج پژوهش‌ها، استفاده‌ی زیاد دانش‌آموزان از شبکه‌های مجازی و اعتیاد به اینترنت عاملی اثرگذار بر کاهش انگیزش پیشرفت معرفی شده است (روحانی و تاری، ۱۳۹۰؛ ذاکری، ۱۳۹۴ و آرین و همکاران، ۱۳۹۷). در برخی مطالعات، اعتیاد به اینترنت و استفاده زیاد از شبکه‌های مجازی به عنوان مانعی برای عملکرد تحصیلی مثبت معرفی شده است (Cheung et al, 2010؛ Salaway et al, 2008). البته، دانش‌آموزان دارای تجارب علمی در فضای مجازی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای تجاری غیرعلمی از فن‌آوری مجازی به عنوان ابزاری برای پیشرفت تحصیلی یاد کرده‌اند (Estephens et al, 2012, Terri & Tawner, 2011).

بر اساس آنچه بیان گردید، در این پژوهش، هدف اساسی این بود که وضعیت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان درگیر و غیردرگیر در فضای مجازی شناسایی شود و به این پرسش پاسخ داده شود که آیا تفاوت معناداری در وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی این دو

- 
1. Facebook
  2. Achievement Motivation
  3. Strategic
  4. Motivation



مقایسه وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان درگیر و ...؛ شیوندی و همکاران | ۱۶۳

گروه از یادگیرندگان در محیط مدرسه وجود دارد؟ بر این اساس، فرضیه‌های پژوهشی به شکل زیر ارائه شد.

- میان دانش‌آموزان درگیر و دانش‌آموزان غیردرگیر در فضای مجازی تفاوت معناداری در میزان عشق به یادگیری وجود دارد.
- میان دانش‌آموزان درگیر و دانش‌آموزان غیردرگیر در فضای مجازی تفاوت معناداری در میزان عزت‌نفس وجود دارد.
- میان دانش‌آموزان درگیر و دانش‌آموزان غیردرگیر در فضای مجازی تفاوت معناداری در جهت‌گیری زندگی وجود دارد.
- میان دانش‌آموزان درگیر و دانش‌آموزان غیردرگیر در فضای مجازی تفاوت معناداری در میزان شادکامی وجود دارد.
- میان دانش‌آموزان درگیر و دانش‌آموزان غیردرگیر در فضای مجازی تفاوت معناداری در میزان استفاده از مهارت‌های خودتنظیمی وجود دارد.
- میان دانش‌آموزان درگیر و دانش‌آموزان غیردرگیر در فضای مجازی تفاوت معناداری در میزان انگیزش پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

### روش‌شناسی

هدف این پژوهش مقایسه‌ی وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان درگیر و دانش‌آموزان غیردرگیر در فضای مجازی در دوره متوسطه اول و دوم (نوجوانی) بود. این پژوهش از نظر هدف از نوع کاربردی و از حیث ماهیت، از نوع پژوهش علی - مقایسه‌ای بود. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه اول و دوم در شهرستان پلدختر در سال ۹۶-۹۷ بوده است که بر اساس آمار اداره آموزش و پرورش این شهرستان مشتمل بر ۳۹۹۰ نفر بود. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۵۰ نفر (۱۷۵ دختر و ۱۷۵ پسر) به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شد. نمونه‌گیری به‌گونه‌ای انجام شد که ابتدا فهرست کلاس‌ها از اداره آموزش و پرورش تهیه گردید؛ که شامل ۱۱۰ کلاس در دوره متوسطه اول (۶۰ کلاس پسرانه و پنجاه کلاس دخترانه) و ۹۰ کلاس در دوره متوسطه دوم

(۵۰ کلاس پسرانه و ۴۰ کلاس دخترانه) بود. سپس، به صورت چندمرحله‌ای ده کلاس در هر دوره به تفکیک جنسیت انتخاب شد (یعنی چهل کلاس). در نهایت، از بین ۴۰۰ پرسشنامه گردآوری شده، ۳۵۰ نمونه مورد تحلیل قرار گرفت و دیگر موارد به سبب یکسان نمودن تعداد دو گروه یا عدم پاسخگویی به همه گویه‌ها از تحلیل کنار گذاشته شد. جهت اجرای پژوهش، در ابتدا، به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که پاسخ به این پرسشنامه‌ها و نتایج آن‌ها صرفاً جنبه پژوهشی دارد و مربوط به ارزیابی و یا گزینش آن‌ها در دوره خاصی نمی‌شود و برای اطمینان بخشی بیشتر و جلب همکاری آن‌ها به پاسخگویی صحیح و دقیق، اعلام شد که نوشتن مشخصات شخصی ضرورت ندارد. سپس برای تکمیل پرسشنامه‌ها توضیحات لازم داده شد و از ارائه هرگونه توضیحی که احتمال می‌رفت در پاسخ سوگیری ایجاد کند، خودداری گردید. جهت گردآوری اطلاعات از ابزار زیر استفاده شد:

- پرسشنامه عشق به یادگیری مک‌فارلن<sup>۱</sup> (۲۰۰۳): برای سنجش عشق به یادگیری از پرسشنامه مک‌فارلن (۲۰۰۳) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۹ گویه می‌باشد که بر اساس طیف لیکرت پنج سطحی طراحی شد و هرچه فرد نمره بالاتری کسب نماید، نشان‌گر عشق به یادگیری بیشتر است. ضریب پایایی آن در پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۴) با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰,۷۶ و به روش دو نیمه کردن برابر با ۰,۷۱ به دست آمد. روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه و بر اساس همبستگی نمره هر گویه با نمره کل مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰,۸۷ محاسبه گردید.

- مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ<sup>۲</sup>: این ابزار یکی از پرکاربردترین ابزارها در این زمینه بوده است که دارای اعتبار و روایی بالا می‌باشد که شامل ۱۰ عبارت است که ۵ عبارت آن به شکل مثبت (گویه‌های شماره ۱ تا ۵) و ۵ عبارت دیگر به صورت منفی (گویه‌های شماره ۶ تا ۱۰) طراحی شده است. رابطه بین عزت‌نفس فردی و جمعی دانش‌آموزان برابر با ۰,۳۴ و ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰,۹۳ و بر اساس روش بازآزمایی برابر با ۰,۸۵ گزارش

---

1. McFarlane's love of learning  
2. Rosenberg's Self-Esteem Scale

مقایسه وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان درگیر و ...؛ شیوندی و همکاران | ۱۶۵

گردیده است. رجبی و بهلول (۱۳۸۶) در یک بررسی مقطعی بر روی دانشجویان نشان دادند که همسانی درونی این ابزار برابر با ۰,۸۴ است و اعتبار این پرسشنامه تأیید می‌گردد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰,۹۵ محاسبه گردید.

- آزمون جهت‌گیری زندگی شییر و کارور<sup>۱</sup> (۱۹۹۴): این پرسشنامه ابتدا در سال ۱۹۸۵ توسط شییر و کارور ساخته شد و بعدها در سال ۱۹۹۴ مورد بازبینی قرار گرفت. این ابزار دارای شش پرسش است که خوش‌بینی و بدبینی فرد نسبت به زندگی آینده را می‌سنجند. ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰,۷۶ و پایایی بازآزمایی آن برابر با ۰,۷۹ گزارش شده است (شییر و کارور، ۱۹۹۴)؛ به نقل از محمودیان و همکاران، (۱۳۹۴). گودرزی (۱۳۸۰) روایی این ابزار را به روش ملاکی و همبستگی معنادار با پرسشنامه پنج عاملی بک نشان داد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰,۸۸ محاسبه گردید.

- پرسشنامه شادکامی آکسفورد<sup>۲</sup> (۱۹۸۹): آرگایل، مارتین و گراسلند<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) پرسشنامه شادکامی آکسفورد را با هدف سنجش شادکامی تهیه کردند؛ که پایایی آن بر اساس روش بازآزمایی برابر با ۰,۷۱ بود. این پرسشنامه شامل ۲۹ جمله است که یک نمره‌گذاری چهارگزینه‌ای دارد. علی‌پور و نوربالا (۱۳۷۹) آن را ترجمه و برای ایران هنجاریابی نمودند و پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ گزارش کردند. هادی‌نژاد و زارعی (۱۳۸۸) پایایی این آزمون را با روش بازآزمایی برابر با ۰/۷۸ گزارش نمودند. بیانی (۱۳۸۵)، اعتبار این پرسشنامه را از راه همبستگی با پرسشنامه افسردگی بک به میزان ۰/۶۵- بیان کرد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰,۹۳ محاسبه گردید.

- پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی بوفارد و همکاران<sup>۴</sup> (۱۹۹۵): این پرسشنامه

- 
1. Scheier & Carver Life Orientation Test
  2. Oxford Happiness Questionnaire
  3. Argyle, Martin & Grossland
  4. Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche

درب‌گیرنده‌ی ۱۴ گویه است که به‌منظور سنجش استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به کار می‌رود. نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج‌سطحی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. کدیور (۱۳۸۰) ضریب پایایی آن را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و روایی سازه‌ی این پرسشنامه را در حد مطلوب محاسبه کرد. در پژوهش عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲)، ضریب پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰,۹۰ محاسبه گردید.

- پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس<sup>۱</sup> (۱۹۷۰): هرمنس ۲۹ گوی‌های را بر اساس ده ویژگی افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا ساخت. گویه‌های پرسشنامه به‌صورت جمله ناتمام و به دنبال هر جمله چهار گزینه آمده است. هرمنس (۱۹۷۰) بر اساس روش محتوایی و ملاکی (همبستگی با آزمون اندریافت موضوع) روایی پرسشنامه را تأیید کرد. بحرانی (۱۳۸۸) از راه تحلیل عاملی روایی سازه این پرسشنامه را تأیید نمود. اکبری (۱۳۸۶) با استفاده از تحلیل عاملی نشان داد که این ابزار از چهار عامل کلی یعنی اعتمادبنفس، پشتکار و انتخاب شغل، آینده‌نگری و سخت‌کوشی تشکیل شده است. در پژوهش مکیان و کلانتر (۱۳۹۴) روایی همگرایی آن با پرسشنامه تعلق به مدرسه برابر با ۰,۴۴ به دست آمد. در پژوهش خدیوی، وکیلی مفاخری (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه بر اساس روش آلفای کرونباخ برابر با ۰,۸۴ و در پژوهش اکبری (۱۳۸۶) برابر با ۰,۸۰ گزارش شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰,۹۰ محاسبه گردید.

- پرسشنامه سنجش سطح درگیری در فضای مجازی پژوهشگرساخته: این ابزار درب‌گیرنده‌ی ۷ گویه است که به‌منظور سنجش میزان سطح درگیری دانش‌آموزان در فضای مجازی طراحی شد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس مقیاس بله و خیر طراحی گردید. نمره کلی این ابزار از ۰ تا ۷ قابل محاسبه است و هر فرد در صورت گرفتن نمره بالاتر از ۳ جزو گروه دانش‌آموزان درگیر در فضای گروه‌بندی شد. روایی این پرسشنامه به روش محتوایی توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این پرسشنامه بر اساس

ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰,۷۹ به دست آمد.

در نهایت، پس از گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t مستقل در نرم‌افزار SPSS21 انجام گرفت.

### تحلیل داده‌ها

در این بخش، پس از توصیف متغیرهای پژوهشی بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی، با بهره‌گیری از آزمون t مستقل به بررسی فرضیه‌های پژوهشی پرداخته شده است.

جدول ۱. توصیف متغیرهای پژوهشی

متغیرها	شاخص	گروه‌های مورد مطالعه	میانگین	انحراف معیار
عشق به یادگیری		دانش‌آموزان درگیر	۱۹,۰۳	۸,۲۷
		دانش‌آموزان غیردرگیر	۳۳,۱۴	۹,۳۱
عزت نفس		دانش‌آموزان درگیر	۲۵,۹۰	۸,۰۷
		دانش‌آموزان غیردرگیر	۲۸,۶۸	۸,۰۹
جهت‌گیری زندگی		دانش‌آموزان درگیر	۱۵,۳۵	۴,۰۱
		دانش‌آموزان غیردرگیر	۲۲,۰۵	۴,۵۷
انگیزش پیشرفت		دانش‌آموزان درگیر	۶۲,۶۸	۱۲,۱۸
		دانش‌آموزان غیردرگیر	۸۶,۸۰	۱۲,۳۹
شادکامی		دانش‌آموزان درگیر	۶۴,۳۰	۱۲,۲۹
		دانش‌آموزان غیردرگیر	۸۷,۲۴	۱۱,۴۸
مهارت خودتنظیمی		دانش‌آموزان درگیر	۴۰,۲۷	۱۰,۹۸
		دانش‌آموزان غیردرگیر	۴۱,۳۳	۱۰,۳۳

بر اساس جدول ۱، میانگین عشق به یادگیری، عزت نفس، جهت‌گیری زندگی، انگیزش پیشرفت، شادمانی و مهارت‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان درگیر در فضای مجازی به ترتیب برابر با ۱۹,۰۳، ۲۵,۹۰، ۱۵,۳۵، ۶۲,۶۸، ۶۴,۳۰ و ۴۰,۲۷ بود و میانگین این متغیرها در دانش‌آموزان غیردرگیر در فضای مجازی برابر با ۳۳,۱۴، ۲۸,۶۸، ۲۲,۰۵، ۸۶,۸۰، ۸۷,۲۴ و ۴۱,۳۳ محاسبه گردید؛ که نشان‌دهنده تفاوت میان دو گروه در متغیرهای

مورد مطالعه است.

در بررسی نرمال بودن داده‌ها فرض مثبتی بر توزیع نرمال داده‌ها در سطح خطای ۵ درصد آزمون شد و چون سطح معناداری به دست آمده برای آماره آزمون در تمام متغیرها بزرگ‌تر ۰,۰۵ بود، نرمال بودن داده‌ها تأیید گردید. بر این اساس، متغیر عشق به یادگیری با میزان آماره توزیع ۱,۳۵ در سطح معنی‌داری ۰,۴۱، عزت‌نفس با آماره توزیع ۱,۲۷ در سطح معنی‌داری ۰,۰۸، جهت‌گیری زندگی با آماره توزیع ۰,۷۹ در سطح معنی‌داری ۰,۵۵، انگیزش پیشرفت با آماره توزیع ۱,۰۰۲ در سطح معنی‌داری ۰,۲۷، شادکامی با آماره توزیع ۰,۹۴ در سطح معنی‌داری ۰,۳۴ و مهارت‌های خودتنظیمی با میزان آماره توزیع ۰,۶۸ در سطح معنی‌داری ۰,۷۴ نرمال بود. اکنون، با استفاده از آزمون تی مستقل به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته شده است.

جدول ۲. مقایسه وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان درگیر و غیردرگیر در فضای

مجازی

متغیرها	گروه‌های مورد مطالعه	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	Sig	آزمون لون	
							F	Sig
عشق به یادگیری	دانش‌آموزان درگیر	۱۹,۰۳	۸,۲۷	۳۴۸	۱۴,۹۶	۰,۰۰۱	۸,۹۵	۰,۰۱
	دانش‌آموزان غیردرگیر	۳۳,۱۴	۹,۳۱					
عزت‌نفس	دانش‌آموزان درگیر	۲۵,۹۰	۸,۰۷	۳۴۸	۳,۲۱	۰,۰۰۱	۰,۱۰۸	۰,۷۴
	دانش‌آموزان غیردرگیر	۲۸,۶۸	۸,۰۹					
جهت‌گیری زندگی	دانش‌آموزان درگیر	۱۵,۳۵	۴,۰۱	۳۴۸	۱۴,۵۶	۰,۰۰۱	۰,۴۹۸	۰,۴۸
	دانش‌آموزان غیردرگیر	۲۲,۰۵	۴,۵۷					
شادکامی	دانش‌آموزان درگیر	۶۴,۳۰	۱۲,۲۹	۳۴۸	۱۸,۰۳	۰,۰۰۱	۰,۱۹۶	۰,۶۶
	دانش‌آموزان غیردرگیر	۸۷,۲۴	۱۱,۴۸					
مهارت خودتنظیمی	دانش‌آموزان درگیر	۴۰,۲۷	۱۰,۹۸	۳۴۸	۰,۹۳۲	۰,۳۵	۱,۴۹۴	۰,۲۲
	دانش‌آموزان غیردرگیر	۴۱,۳۳	۱۰,۳۳					

متغیرها	گروه‌های مورد مطالعه	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	Sig	آزمون لون	
							F	Sig
	غیردرگیر							
انگیزش تحصیلی	دانش‌آموزان درگیر	۶۲,۶۸	۱۲,۱۸	۳۴۸	۱۸,۳۶	۰,۰۰۱	۰,۰۳۴	۰,۸۵
	دانش‌آموزان غیردرگیر	۸۶,۸۰	۱۲,۳۹					

بر اساس جدول ۲، در بررسی تفاوت دو گروه در سطح عشق به یادگیری، مقدار معناداری محاسبه شده (۰/۰۰۱) از مقدار خطای قابل پذیرش در سطح اطمینان ۹۹ درصد ( $\alpha=0/01$ ) کمتر بود ( $p<0/01$ ) و بدین ترتیب، با ۹۹ درصد اطمینان میزان عشق به یادگیری در دانش‌آموزان درگیر در فضای مجازی از دانش‌آموزان غیردرگیر کمتر بود ( $\text{sig}=0/001$  و  $\text{df}=348$  و  $t=14/96$ )؛ بنابراین، فرضیه‌ی اول تأیید و فرضیه صفر رد شد.

در بررسی تفاوت دو گروه در میزان عزت‌نفس، مقدار معناداری محاسبه شده (۰/۰۰۱) از مقدار خطای قابل پذیرش در سطح اطمینان ۹۹ درصد ( $\alpha=0/01$ ) کمتر بود ( $p<0/01$ ) و بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان، دانش‌آموزان غیردرگیر نسبت به دانش‌آموزان درگیر در فضای مجازی از عزت‌نفس بیشتری برخوردار بودند ( $\text{sig}=0/001$  و  $\text{df}=348$  و  $t=3/21$ )؛ بنابراین، این فرضیه‌ی پژوهشی تأیید و فرضیه صفر رد شد.

استفاده از آزمون t مستقل برای بررسی تفاوت جهت‌گیری زندگی در دانش‌آموزان درگیر و غیردرگیر در فضای مجازی نشان داد که مقدار معناداری (۰/۰۰۱) از مقدار خطای قابل پذیرش در سطح اطمینان ۹۹ درصد ( $\alpha=0/01$ ) کمتر ( $p<0/01$ ) و بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان، دانش‌آموزان غیردرگیر نسبت به درگیر در فضای مجازی جهت‌گیری مثبت‌تری در زندگی داشتند ( $\text{sig}=0/001$  و  $\text{df}=348$  و  $t=14/56$ ). لذا این فرض پژوهشی تأیید و فرض صفر رد می‌شود.

بررسی تفاوت دو گروه مورد مطالعه در میزان شادکامی نشان داد که مقدار معناداری محاسبه شده (۰/۰۰۱) از مقدار خطای قابل پذیرش در سطح اطمینان ۹۹ درصد ( $\alpha=0/01$ ) کمتر بود ( $p<0/01$ ) و بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان، میزان شادکامی در دانش‌آموزان

در گیر در فضای مجازی کمتر از دانش‌آموزان غیردرگیر بود ( $\text{sig}=0/001$  و  $\text{df} = 348$  و  $t=22/93$ )؛ بنابراین، این فرضیه‌ی پژوهشی تأیید و فرضیه صفر رد شد. بررسی فرضیه پنجم نشان داد که مقدار معناداری محاسبه‌شده ( $0/001$ ) از مقدار خطای قابل‌پذیرش در سطح ۹۹ درصد ( $\alpha=0/01$ ) بیشتر ( $p>0/01$ ) و بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان، تفاوت معناداری در میزان استفاده از مهارت‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان درگیر در فضای مجازی و دانش‌آموزان غیردرگیر وجود نداشت ( $\text{sig}=0/35$  و  $\text{df} = 348$  و  $t = 0/932$ )؛ بنابراین، این فرضیه‌ی پژوهشی رد و فرضیه صفر تأیید شد. در نهایت، بررسی تفاوت دو گروه در میزان انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان داد که مقدار معناداری محاسبه‌شده ( $0/001$ ) از مقدار خطای قابل‌پذیرش در سطح اطمینان ۹۹ درصد ( $\alpha=0/01$ ) کمتر بود ( $p<0/01$ ) و با ۹۹ درصد اطمینان، انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان درگیر در فضای مجازی به‌طور معناداری از دانش‌آموزان غیردرگیر کمتر بود ( $\text{sig}=0/001$  و  $\text{df} = 348$  و  $t = 18/36$ )؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهشی تأیید و فرضیه صفر رد شد. بر اساس جدول ۲، معناداری بالاتر از ۰,۰۵ برای آزمون لون در تمام فرضیه‌ها نشان داد که فرض همگنی واریانس‌ها برآورده شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

نوجوانان به دلیل داشتن روحیه تنوع‌طلبی و علاقه به داشتن زندگی متفاوت به عضویت در شبکه‌های اجتماعی گرایش بیشتری دارند. اگر این گرایش به فضاهای مجازی به صورت افراطی و بیش‌ازاندازه باشد، با پیامدهای منفی همراه است؛ بنابراین، مقایسه‌ی وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان درگیر و غیردرگیر در فضای مجازی که هدف این پژوهش است، لازم می‌نماید.

فرضیه اول پژوهش مبنی بر تفاوت سطح عشق به یادگیری در دو گروه دانش‌آموزان مورد مطالعه تأیید شد. این نتیجه در راستای یافته‌های زانگ و همکاران (۲۰۱۸) و گنجی و همکاران (۱۳۹۵) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که درگیری زیاد در فضای اینترنت، تلفن همراه و شبکه‌های مجازی موجب کاهش فعالیت از سوی دانش‌آموزان



درزمینه آموزشی و در نتیجه افت عملکرد تحصیلی می‌شود. افت عملکرد تحصیلی حاصل از درگیری در فضای مجازی موجب نارضایتی و فرسودگی تحصیلی یادگیرندگان در محیط مدرسه می‌گردد و در نتیجه با کاهش عشق و علاقه به امور تحصیلی همراه خواهد بود. از سویی، اشتیاق و انرژی درونی برای یادگیری از ویژگی‌های مهم عشق به یادگیری هستند که دستاوردهای تحصیلی را به دنبال دارند و به‌طور قطع، این‌گونه انرژی و اشتیاق برای یادگیری و کسب دستاوردهای مهم در فضای واقعی و در ارتباط با عوامل موجود رخ می‌دهند؛ نه در درگیری غیرمعمول در فضای مجازی.

فرضیه دوم پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان درگیر در فضای مجازی عزت‌نفس کمتری از نوجوانان غیردرگیر دارند؛ که این یافته هماهنگ با یافته‌های جین (۲۰۱۷) و حسینی و الماسی (۱۳۹۴) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان کرد که وقتی نوجوانان در دنیای واقعی نسبت به خود و دیگران احساس ارزشمندی نداشته باشند، در دنیای مجازی در پی یافتن افرادی برای جبران این نیاز هستند. این در حالی است که عزت‌نفس در ارتباط واقعی با دیگران و موفقیت در تجارب و ارتباطات مثبت رشد می‌کند. به‌طور ویژه، با توجه به این‌که عزت‌نفس تحصیلی ابعاد عاطفه و احساس فرد نسبت به آموزش و عملکرد در مدرسه را متأثر می‌سازد، در صورت هرگونه کاستی، فرد را با احساس بی‌ارزشی در عملکرد تحصیلی رویارو می‌سازد؛ که نتیجه آن می‌تواند نبود نگرش مثبت به مدرسه و دوستان همکلاسی و فرار به دنیای مجازی جهت کسب ارزش است، زیرا این فضای بی‌کرامت می‌تواند تقویت‌کننده‌هایی فراهم کند که برای فرد اعتبار، ارزش و احساس مهم بودن به دنبال داشته باشد.

فرضیه سوم این پژوهش، یعنی تفاوت بین این دو گروه دانش‌آموزان در جهت‌گیری زندگی (سبک خوش‌بینانه و بدبینانه) مورد تأیید قرار گرفت که همسو با یافته‌های کاستلانی و همکاران (۲۰۱۶) و کوچی و همکاران (۱۳۹۶) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت نوجوانان دارای نگاه مثبت به آینده تلاش می‌کنند تا در دنیای واقعی به کنکاش پردازند و با تغییر محیط خود در جهت نیل به اهداف فردی خویش تلاش نمایند.

نتایج مطالعه محبی، ازگ و حدادی (۱۳۹۵) نشان داده است که حاکمیت بدینی بر فضای مجازی و کاهش احساس امنیت افراد در شبکه‌های ارتباطی ضرورت اقدامات مناسب را بازتاب می‌دهد که باید مورد توجه قرار گیرد.

فرضیه چهارم مبنی بر وجود تفاوت در میزان شادکامی میان دانش‌آموزان درگیر در فضای مجازی و دانش‌آموزان غیردرگیر تأیید گردید. این یافته هماهنگ با یافته‌های میچل و همکاران (۲۰۱۱) و رستگار و همکاران (۱۳۹۳) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که نوجوانانی که از فضاهای مجازی به‌طور افراطی استفاده می‌کنند، در مقایسه با افرادی که از فضاهای مجازی به‌صورت منطقی و معقولانه بهره می‌برند، کمتر شادند، زیرا یکی از معیارهای شادبودن، وجود ارتباط با دیگران است و اگرچه در فضای مجازی هم می‌توان زمینه شاد بودن در کنار دیگران را فراهم ساخت، ولی این شادی ناپایدار و موقتی است؛ زیرا نوعی از شادکامی که تنها استوار بر چند کد دستوری در دنیای الکترونیک باشد، با یک نقص فنی به قهقراء می‌رود. این در صورتی است که ارتباط با دیگران در دنیای واقعی که مبتنی بر لمس وجود عزیزان در کنار خود می‌باشد، نه تنها باعث شاد بودن اصیل فرد می‌شود، بلکه زمینه‌ی ایجاد اطمینان به وجود دیگران در سختی‌های آنی را در درون فرد جوانه می‌زند. از سویی، دیگر، همگام با تأیید فرضیه‌های پیشین، چگونه یک نوجوان با جهت‌گیری زندگی منفی، عزت‌نفس پایین، عشق به یادگیری اندک می‌تواند در دنیایی شاد و بانشاط زندگی کند و شادکامی اصیل را تجربه نماید؟ پاسخ به این پرسش تنها یک «نه» محکم و با یقین و هشداردهنده به پدران، مادران، معلمان و دست‌اندرکاران حوزه آموزش و پرورش است.

فرضیه دیگر، یعنی این که بین دو گروه دانش‌آموزان در مهارت‌های خودتنظیمی تفاوت وجود دارد، مورد تأیید قرار نگرفت و مغایر با یافته‌های اکبری (۲۰۱۷) و بشرپور و همکاران (۱۳۹۵) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که به نظر می‌رسد که نوجوانانی که از این شبکه‌ها به‌منظور تأمین اهداف آموزشی و پیشرفت تحصیلی مطلوب‌تر (مقاصد علمی) استفاده می‌کنند، احتمال دارد که به سبب آشنایی با فناوری‌های نوین و یادگیری

قاعده‌مند بودن به دلیل ماهیت ساختاریافته فضای مجازی، پیشرفت مناسبی در زمینه مهارت‌های خودتنظیمی داشته باشند و همگام با دانش‌آموزان غیردرگیر از یک سطح همسان در این زمینه برخوردار باشند. همچنین، یک بُعد مهم در رشد مهارت‌های تخصصی خودتنظیمی، استفاده از شناخت‌های خود و بکار بستن آن‌ها در یک زمینه معین است و فضای مجازی شاید مجالی برای این کار فراهم سازد. از سوی دیگر، ممکن است دانش‌آموزان غیردرگیر در این پژوهش هم از سطح بالایی از خودتنظیمی برخوردار نبوده باشند (میانگین ۴۱ برای این گروه در کسب مهارت‌های خودتنظیمی با بیشینه‌ی ۷۰ در حدی پایین به شمار می‌رود) و به همین سبب، تفاوت معنادار نشده است.

فرضیه ششم مبنی بر وجود تفاوت میان دو گروه مورد مطالعه در زمینه‌ی انگیزه پیشرفت تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت؛ که در راستای پژوهش‌های چانگ و همکاران (۲۰۱۰)، ذاکری (۱۳۹۴) و آرین و همکاران (۱۳۹۷) می‌باشد. انگیزه پیشرفت تحصیلی به معنای هدفمندی، تلاش، خواستن و راهبردی بودن جهت رسیدن به اهداف خود پدیده‌ای است در دنیای واقعی و به گونه ملموس بیشتر از دنیای مجازی قابل دیدن می‌باشد و مسلم است که نوجوانانی که در فضای کج‌جازی درگیر هستند، کمتر در اندیشه پیشرفت کردن در تحصیل و آموزش خود هستند و چه بسا، فرصت مناسب برای این کار را از دست بدهند؛ بنابراین، در این گروه از دانش‌آموزان، انگیزش به‌عنوان یک مفهوم تأییدکننده‌ی عشق به یادگیری، دچار کاهش و نقصان گردد. روی هم رفته، بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان به این نتیجه رسید که درگیری دانش‌آموزان در فضای مجازی می‌تواند در زمینه‌های گوناگون روانی، تحصیلی و ارتباطی موجب پسرفت آنان گردد، زیرا درگیر شدن در دنیایی متفاوت نسبت به دنیای واقعی آموزش خواستار نوعی ارتباط، رفتار و کنش و واکنش است که اشتغال زیاد به آن‌ها زمینه غافل شدن از رفتارهای کنجکاوانه در محیط فیزیکی را به بار می‌آورد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، اجرای آن بر روی نوجوانان و در نظر نگرفتن مقاطع بالاتر تحصیلی و بزرگ‌سالانی است که درگیر فضاها می‌باشند. به همین

علت، تعمیم نتایج به جامعه‌های دیگر ممکن است با مشکل روبه‌رو باشد. در پایان، به روان‌شناسان، معلمان، دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش و به‌ویژه پدران و مادران توصیه می‌شود که به پیشگیری از درگیری منفی در فضای مجازی که امروزه یکی از چالش‌انگیزترین و دغدغه‌آمیزترین مسائل نوجوانان است، توجه ویژه داشته باشند. در پایان از همکاری سازمان آموزش و پرورش شهرستان پلدختر و به‌ویژه، دانش‌آموزان مقطع متوسطه که در این مطالعه کمال همکاری را نموده‌اند، صمیمانه قدردانی می‌شود.



## منابع

- اسمعیلی‌زاده، وحیده. (۱۳۹۵). بررسی آسیب‌های اجتماعی فضای سایبری (اینترنت) در خانواده. فصلنامه دانش انتظامی ایلام. شماره ۱۷، صص ۹۳-۷۹.
- اکبری، بهمن. (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان گیلان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۲۱، شماره ۱۶، صص ۹۷-۱۱۵.
- انسرودی، الناز؛ حسینیان، سیمین؛ صالحی، فاطمه؛ مؤمنی، فرشته. (۱۳۹۳). رابطه بین اعتیاد به اینترنت با تعارض نوجوان با والدین، حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبعدی و شادکامی. فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره ۲۰، صص ۹۵-۷۵.
- آرین، مهدیه؛ اوغازیان، محمدباقر؛ امینی، زکیه؛ خسروی پور، آرمین؛ عباس‌زاده، فهیمه. (۱۳۹۷). بررسی ارتباط بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی و اعتیاد به اینترنت با انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بجنورد. نشریه آموزش پرستاری، دوره ۷، شماره ۲، صص ۶۸-۶۱.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر. فصلنامه‌ی مطالعات روان‌شناختی. دوره ۵، شماره ۱، صص ۷۲-۵۱.
- بشرپور، سجاد؛ دشتی، نقی؛ عطادخت، اکبر. (۱۳۹۵). مقایسه خودتنظیمی، خودبیانگری و خودشیفتگی دانشجویان معتاد و غیر معتاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی. مجله‌ی علمی سلامت و مراقبت، جلد ۱۸، شماره ۳، صص ۲۴۸-۲۵۷.
- محبی، سیروس؛ ازگک، محسن و حدادی، محمد. (۱۳۹۵). تأثیر فضای مجازی بر کاهش احساس امنیت عمومی در جامعه (مطالعه موردی: نرم‌افزارهای ارتباطی فضای مجازی). مجله دانش امنیتی، شماره ۵، صص ۱۲۲-۹۷.
- پاسلارزاده، لادن. (۱۳۹۶). بررسی نقش اعتیاد به فناوری اطلاعات بر راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت دانش‌آموزان شهر بندرعباس. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۱۵، صص ۸۹-۱۰۴.
- پاک‌نژاد، حمیدرضا. (۱۳۹۵). آیا استفاده بیش از حد از تلگرام ممکن است منجر به طلاق شود؟

مطالعه موردی. *مجله علوم پزشکی رازی*، جلد ۲۳، شماره ۱۵، صص ۸۱-۷۷.

پورمیرزایی، مریم؛ عسکری‌زاده، قاسم. (۱۳۹۶). پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت، به‌عنوان عاملی تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، بر اساس تیپ شخصیتی D و سبک‌های شوخ‌طبعی در دانشجویان پزشکی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، جلد ۱۷، شماره ۱، صص ۱۰-۱.

ترشکی، احسان؛ بیرانوند، رضا؛ مهران‌فرد، شهرزاد؛ ماژین، صادق؛ پلارک، فردوس؛ مدملی، یعقوب؛ داودی، سعید؛ نجاریان، مهیار. (۱۳۹۶). بررسی رابطه اعتیاد به اینترنت با احساس شادکامی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی دزفول. *نشریه پژوهش پرستاری ایران*، جلد ۱۲، شماره ۱، صص ۲۸-۲۳.

حسینی، فریده؛ الماسی، آمنه. (۱۳۹۴). بررسی نقش عزت‌نفس و احساس تنهایی در اعتیاد به فیس‌بوک در دانشجویان. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، جلد ۱۶، شماره ۵، صص ۴۰۶-۳۸۶.

خدییوی، اسدالله؛ وکیلی مفاخری، افسانه. (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز. *مجله علوم تربیتی*. شماره ۱۳، صص ۶۶-۴۵.

دهقانی‌سایج، اقدس. (۱۳۹۲). نقش اینترنت و ماهواره در بروز آسیب‌های اجتماعی مرتبط با خانواده. *مجموعه مقالات اولین کنگره علوم تربیتی و آسیب‌های اجتماعی*، نورآباد ممسنی.

ذاکری، مرتضی. (۱۳۹۴). بررسی رابطه اعتیاد به فضای مجازی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان تالش. *اولین همایش روان‌شناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه*، تهران.

رجبی، غلامرضا؛ بهلول، نسرین. (۱۳۸۶). سنجش پایایی و روایی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ دانشجویان سال اول دانشگاه شهید چمران. *پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*. شماره ۸، صص ۴۸-۳۳.

رستگار، سامانه؛ عبدالهی، محمدحسین؛ شاهقلیان، مهناز. (۱۳۹۳). اعتیاد به اینترنت، صمیمیت

مقایسه وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان درگیر و ...؛ شیوندی و همکاران | ۱۷۷

اجتماعی و شادکامی در دانشجویان. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، سال ۱۱، شماره ۴۲، صص ۱۶۸-۱۵۷.

رشیدی کوچی، فریده؛ نجفی، محمود؛ محمدی‌فر، محمدعلی. (۱۳۹۶). نقش سرمایه‌های روان‌شناختی مثبت و عملکرد خانواده در پیش‌بینی شادکامی در دانش‌آموزان دبیرستانی.

*پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، شماره ۳، پیاپی ۷، صص ۹۵-۸۰.

روحانی، فضیله؛ تاری، سعیده. (۱۳۹۰). بررسی میزان اعتیاد به اینترنت و رابطه آن با انگیزه تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان مازندران. *مجله فن‌آوری*

*اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، سال ۲، شماره ۲، صص ۳۴-۲۰.

علی‌آبادی، خدیجه؛ رجیبیان، مریم؛ درتاج، فریبا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان. *مجله*

*راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، جلد ۱۰، شماره ۵، صص ۳۴۵-۳۵۷.

علی‌پور، احمد؛ نوربالا، احمدعلی؛ اژه‌ای، جواد؛ مطیعان، حسین. (۱۳۷۹). رابطه شادکامی و

عملکرد ایمنی. *مجله روان‌شناسی*، شماره ۱۵، صص ۲۳۰-۲۱۹.

کدیور، پروین. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی، هوش و پیشرفت دانش‌آموزان به‌منظور الگویی برای یادگیری بهینه. *مجله علوم تربیتی روان‌شناسی*، دوره ۴،

شماره ۱۲، صص ۵۰-۳۸.

گنجی، بی‌نظیر؛ توکلی، سمیرا؛ بنی‌اسدی، فائزه؛ اسدی، سکینه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین اعتیاد به اینترنت و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*،

جلد ۹، شماره ۲، صص ۱۵۵-۱۵۰.

گودرزی، محمدعلی. (۱۳۸۰). روایی و پایایی مقیاس نومییدی بک در گروهی از دانشجویان دانشگاه شیراز، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره ۱۷، شماره ۱، صص

۳۲-۴۰.

محمدی، مهدی؛ کشاورزی، فهیمه؛ ناصری جهرمی، رضا؛ راسخ جهرمی، اطهر. (۱۳۹۴). الگوی علی عشق به یادگیری، نیاز به یادگیری، شوق به جستجو و نوآوری جهانی دانشجویان

پزشکی. *مجله گام‌های نو در آموزش پزشکی*، دوره ۱۲، شماره ۵، صص ۷۰۰-۶۹۲.

محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا؛ کشاورزی، فهیمه؛ راسخ جهرمی، اطهر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین عشق به یادگیری با نوآوری جهانی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، دوره ۱۰، شماره ۲، صص ۱۸۳-۱۷۴.

محمودیان، حسن؛ صفری، هادی؛ هاشم‌زاده واعظ، حسین و میرمحمدتبار، سید عبدالله؛ رضوانی-فر، شیرین. (۱۳۹۴). بررسی رابطه جهت‌گیری زندگی و اهداف پیشرفت با رضایت از زندگی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، دوره ۱۱، شماره ۲۵، صص ۱۴۰-۱۲۵.

نوروزی، مجتبی؛ کاظمی، ابوالفضل؛ شاهمرادی، سیده فاطمه. (۱۳۹۵). راهکارهای تربیت دینی در فضای مجازی با تأکید بر آموزه قرآن و سیره رضوی. *راهکارهای تربیت دینی در فضای مجازی*. دوره ۵، شماره ۱۹، صص ۲۱۰-۱۷۸.

هادی‌نژاد، حسن؛ زارعی، فاطمه. (۱۳۸۸). پایایی، اعتبار و هنجاریایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد. *مجله پژوهش‌های روان‌شناختی*، دوره ۱۲، شماره ۱، صص ۷۷-۶۲.

- Akbari, M. (2017). Metacognitions or distress intolerance: the mediating role in the relationship between emotional dysregulation and problematic internet use. *Addictive behaviors Reports*. 6, 128-133.
- Argyle, M., Martin, M., & Grossland J. (1989). *Happiness as a function of personality in: JP Forgas and JM Innes (eds)*. Recent advances in social psychology: An international perspective. North Holland: Elsevier Science Publisher.
- Barnes, S. J. & Pressey, A. D. (2013). Caught in the web? addictive behavior in cyberspace and the role of goal - orientation. *Technological forecasting & Social change*.
- Bayrami, M., Hasanloo, H., & Moslemifar, M. (2012). Happiness and willingness to communicate in three attachment styles: a study on college students. *4th world conference on educational sciences February 2012 Barcelona, Spain: Procedia- social and behavioral sciences*. 46, 294-298.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social network sites: definition, history and scholarship. *Journal of Computer- Mediated Communication*. 133, 210 - 230.
- Castellani, V., Perinelli, E., Gerbino, M., & Caprara, G.V. (2016). Positive orientation and interpersonal styles. *Personality and Individual*



*Differences*. 98, 229 – 234.

- Cheung, C. Chiu, P.Y. & Lee, M. (2010). Online social networks: why do students use facebook? *Computers in Human behavior*, 27 (4), 1337-1343.
- Galatzer-Levy, I., & Bonanno, G. A. (2014). Predicting the course and consequence of depression trajectories in response to Heart Attack. *Optimism and Death*, 25 (12), 2177-2188.
- Jin, C.H. (2017). Self- concepts in cyber censorship awareness and privacy risk perceptions: what do cyber asylum- seekers have? *Computers in Human Behavior*. 10, 1-39.
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-Regulated Learning (SRL), Motivation and Language Achievement of Iranian EFL Learners. Part of special issue: Proceedings of the International Conference on Current Trends in ELT: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 98, 1062 – 1068.
- Maleki, E.J. (2016). Real people, virtual places, and the spaces in between. *Socio-Economic Planning Sciences*. 10, 1-33.
- Marino, C., Vieno, A., Moss, A., Caselli, G., Nikcevic, A., Spada, M. (2016). Personality, motives and metacognitions as predictors of problematic facebook use in university students. *Personality and Individual Differences*, 101, 70 -77.
- Mitchell, M. E., Lebow, J. R., Uribe, R., Grathouse, H., & Shoger, W. (2011). Internet use, happiness, social support and introversion: a more fine grained analysis of person variables and internet activity. *Computers in Human behavior*. 27, 1857 – 1861.
- Salaway, G., Caruso, J. B. & Nelson, M. R. (2008). The ECAR study of undergraduate students and information technology. *Boulder, EDU cause Center for Applied Research*.
- Spada, M., Langston, B., Nikcevic, A., Moneta, G. B. (2008). The role of metacognitions in problematic internet use. *Computers in Human behavior*. 24, 2325 – 2335.
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: how American universities focus on independence undermines the academic performance of first generation college students. *Personality and Social Psychology*, 102, 1178-1197.
- Suknaisith, A., Wongwanich, S., Piromsombat, C. (2014). Development of teacher performance in educational measurements and evaluation through self-monitoring strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 116, 1683 – 1688.

- Terri, L. & Towner, C. (2011). Facebook and education: a classroom connection? in Charles Wankel (ED). *Educating Educators with Social Media*, 1(5), 33-57.
- Zhang, Y., Qin, X., & Ren, P. (2018). Adolescents academic engagement mediates the association between internet addiction and academic achievement: the moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in human behavior*. 10, 1-22.



**استناد به این مقاله:** شیوندی، کامران، حسنونند، فضل‌الله، عبدالهی مقدم، مریم، کوشکی، محمود. (۱۴۰۱). مقایسه وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان درگیر و غیردرگیر در فضای مجازی در دوره متوسطه، فصلنامه مطالعات رسانه‌های نوین، ۸(۳۰)، ۱۵۵-۱۸۰.

DOI: 10.22054/nms.2022.51960.968



New Media Studies is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License..