



## Research Paper

# Structural modeling of achievement motivation based on self-handicapping and cyberspace engagement with the mediating role of happiness

Fazlollah Hasanvand , Maryam Abdollahi Moghadam\* , Masomeh Ahmadi ,  
Maryam Refaei<sup>‡</sup>

١. PhD student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

٢. PhD in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran.

٣. MSc in Clinical Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.

٤. MSc in Clinical Psychology, Faculty of Humanities, Azad University, Arsanjan Research Sciences Branch, Shiraz, Iran.



**Citation:** Hasanvand, F., Abdollahi moghadam, M., Ahmadi, M., & Refaei, M. (2022). [Structural modeling of achievement motivation based on self-handicapping and cyberspace engagement with the mediating role of happiness (Persian)]. *Journal of School Counseling*, 7(2), 1-17

**doi:** [10.22098/jsc.2023.10440.1030](https://doi.org/10.22098/jsc.2023.10440.1030)



Received: 2022/1/08

Accepted: 2022/1/10

Available Online: 2022/11/19

## ABSTRACT

**Objective:** The present study was conducted with the aim of investigating the structural equation model of achievement motivation based on self-handicapping and cyberspace engagement with the mediation of happiness.

**Materials and Methods:** The descriptive research method was correlation type. The statistical population included secondary school students in Pol Dokhtar city. 346 people were selected by multi-stage cluster sampling method.

**Results:** The findings showed that the obtained model has a good fitness. Based on this, there was a negative relationship between the involving in cyberspace with achievement motivation and happiness, and on the other hand, there was a positive and significant relationship between happiness and achievement motivation. Also, the mediating role of happiness in relation to cyberspace engagement and achievement motivation was confirmed, but However, the direct and indirect relationship between self-handicapping and achievement motivation was not significant.

**Discussion and Conclusion:** Therefore, according to the significant role of the mediator variable of happiness, it is possible to prevent the negative consequences of cyberspace by creating a happy and pleasant environment for students in the school and family environment.

### Keywords:

achievement motivation, cyberspace engagement, happiness, selfhandicapping

\*Corresponding Author: Maryam Abdollahi Moghadam

Address: Phd of psychology and counseling BUALISINA University, Hamedan-Iran

Tel: 09930388807

E-mail: [M.abdolahi@yahoo.com](mailto:M.abdolahi@yahoo.com)



## 1. Introduction

Some students suffer from lack of academic achievement by entering higher levels and do not have the intrinsic enthusiasm to achieve academic goals (Tajeri moghadam et al., 2020). Achievement motivation is an intrinsic desire that motivates people to develop their capabilities to successfully achieve the dreams they pursue in their daily lives and in a variety of activities (Suny and Suardiman, 2019). Motivation theories in contemporary education-related studies embody a variety of properties, such as goals, needs, desires, emotions, values, and interests (Wang et al., 2020). Achievement motivation has an impact on students' success and excellence in the process of academic study (Nofrizal et al., 2020). Researchers, meanwhile, have been looking at why some learners face poor motivation. Thus, we focused on the effects of self-handicapping and cyberspace engagement. self-handicapping defined as any kind of practical context that allows one to attribute failure to external factors (excuses) and success to internal factors (to gain honor) (Schwinger, Nora, Stage, Barlow & King, 2013).

Achievement motivation is an intrinsic desire that motivates people to develop their capabilities to successfully achieve the dreams they pursue in their daily lives and in a variety of activities (Suny and Suardiman, 2019). Motivation theories in contemporary education-related studies embody a variety of properties, such as goals, needs, desires, emotions, values, and interests (Wang et al., 2020). Achievement motivation has an impact on students' success and excellence in the process of academic study (Nofrizal et al., 2020). Researchers, meanwhile, have been looking at why some learners face poor motivation. Thus, we focused on the effects of self-handicapping and cyberspace engagement. self-handicapping defined as any kind of practical context that allows one to attribute failure to external factors (excuses) and success to internal factors (to gain honor) (Schwinger, Nora, Stage, Barlow & King, 2013).

In related to cyberspace engagement, Kiomarsi and Ariaporan (2014) have pointed to the relationship between this factor in adolescents and the negative consequences that make it necessary to identify mediators. Based on what was said about the relationship between the antecedent variables, i.e., self-handicapping and cyberspace engagement, the need to identify the mediator variables in order to adjust these unfavorable variables led the researchers of this research to investigate the mediating effects of happiness. Saadati, Mirzaei, Okhovat, Khodamoradi (2021) refer to the negative consequences of cyber addiction on the overall health of adolescents and especially the feeling of happiness. Happiness in students has been associated with motivation to learn (Omar et al., 2013). Based on what has been said, This research was conducted with the aim of investigating the mediating role of happiness in the relationship between self-handicapping and cyberspace engagement with achievement motivation in adolescent students.

## 2. Materials and Methods

The research method was descriptive-correlational. The statistical population included high school students in Pol-Dokhtar city in 2020-2021 (equivalent to 2000 people). According to Krejcie and Morgan table, 346 people (173 girls and 173 boys) were selected by multi-stage cluster sampling. The following tools were used to data collection:

### **Oxford Happiness Questionnaire (1989)**

Argyle, Martin and Gross land (1989): This questionnaire consists of 29 items. Hadi-Nejad and Zarei (2009) reported the reliability of this test with a retest method equal to 0.78. Bayani



( $0.76$ ) expressed the validity of this questionnaire through correlation with Beck Depression Inventory of  $-0.70$ .

**Hermans achievement Motivation Questionnaire (1970)**

Hermans has developed this 29-item tool. Bahrani (2009) confirmed the construct validity of this questionnaire through factor analysis. In research of Khadivi, Vakili and Mafakheri (2011), the reliability of the questionnaire based on Cronbach's alpha method was reported to be  $0.85$ .

**Jones & Rudolph (1982) on self-handicapping**

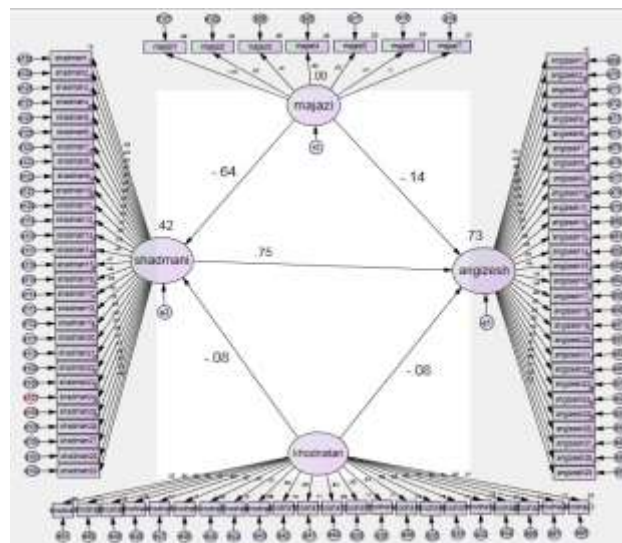
This scale was designed with 20 items based on a scoring scale from Strongly Agree to Strongly Disagree. Heidari, Dehghani and Khoda Panahi (2009) confirmed its factor structure. The reliability of this scale was calculated to be  $0.95$  by the retest method in Akin (2012) research.

**Sheivandi et al.'s cyberspace engagement Questionnaire (2021)**

This tool contains 9 items. The scoring of the questionnaire was designed based on the Yes and No scale. Its validity was confirmed by content method and its reliability was calculated based on Cronbach's alpha coefficient equal to  $0.99$ .

**3. Results**

The mean of cyberspace engagement, achievement motivation, happiness and self-handicapping were  $3.09$ ,  $75.26$ ,  $70.70$  and  $71.2$ , respectively. Basic assumptions such as data normality and variables linearity were confirmed.



**Figure 1: achievement motivation model based on self-handicapping and cyberspace engagement mediated by happiness**

The first hypothesis of the study showed that cyberspace engagement has a negative effect of  $-0.75$  at the level of  $0.001$  on happiness and  $-0.15$  on the achievement motivation and on the other hand, happiness has a positive effect of  $0.70$  on the level of  $0.001$  on the motivation of students' achievement. Hence, the first hypothesis was confirmed. In the second hypothesis, it was found that the standard effect of self-handicapping on students' achievement motivation is  $-0.08$ , which was not significant with a value of  $t$  less than  $1.96$ , and on the other hand, considering that self-handicapping has no significant effect on students' happiness. It can be said that happiness lacks a mediating role in the relationship between self-handicapping and achievement.

Hasanvand, F., Abdollahi moghadam, M., Ahmadi, M., & Refaei, M. (2022). [Structural modeling of achievement motivation based on self-handicapping and cyberspace engagement with the mediating role of happiness (Persian)]. Journal of School Counseling, 7(2), 1-17.



**Table 1: fit indices for the research model**

Fitting index	value	index level	Fitting
root mean square error of approximation (RMSEA)	0.039	Lower than 0.1	Desirable
normalized fitness index (NFI)	0.90	Higher or equal to 0.9	Desirable
comparative fitness index (CFI)	0.91	Higher or equal to 0.9	Desirable
incremental fitness index (IFI)	0.91	Higher or equal to 0.9	Desirable
relative fitness index (RFI)	0.90	Higher or equal to 0.9	Desirable
goodness of fit index (GFI)	0.90	Higher or equal to 0.9	Desirable
tucker-lewis coefficient (TLI)	0.90	Higher or equal to 0.9	Desirable
CMIN/df	1.02	Lower than 2	Desirable

To confirm the model, the model fit indices were examined, which all indicated the model confirmed.

#### 4. Discussion and Conclusion

Findings showed that the first hypothesis was confirmed; That is, although the tendency to cyberspace has a negative effect on academic motivation, but happiness in the family space can mediate these effects. The results of this finding are consistent with the research of [Toozandeh Jani, Mahmoodi, Jashni Motlagh, Esmail Zadeh \(2021\)](#) and [Omer et al \(2013\)](#). Explaining this finding, we can say that happiness is more than just an important individual goal or enjoyable moods. In fact, the positive excitement of happiness gives them the opportunity to expand their sources of support and friendships and to learn the skills needed for the future. The results of the second were not confirmed; That is, happiness does not have the ability to mediate the negative effects of self-handicapping on achievement motivation. This finding is inconsistent with the research of ([Kazemi et al, 2010](#)). To explain the rejection of this hypothesis, we can say that three factors play roles in self-handicapping (negative mood, not trying and apologizing) that directly affect the achievement motivation, because people with high motivation do not stop trying. They do not apologize and do not have a negative mood, and therefore the role of happiness in the relationship between these variables is diminished. Among the limitations of this study were the limitation of the population to the secondary school and the impossibility of in person data gathering. It is suggested that qualitative method be used to discover in-depth findings and use mediating variables in predicting achievement motivation.

#### 5. Ethical Consideration

**Compliance with ethical guidelines:** Ethical principles have been observed in this research. Participants could withdraw from the research at any time. All participants were aware of the research process. Confidentiality and confidentiality of information was also fully respected.

**Funding:** This research has not received any financial support from funding organizations.

**Authors' contributions:** All authors participated in the design, implementation and writing of all parts of the research.



**Conflicts of interest:** There is no conflict of interest between the authors in this research.



JSC



Check for updates

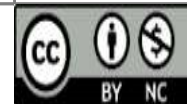
## مدل یابی ساختاری انگیزش پیشرفت بر اساس خودناتوان سازی و درگیری در فضای مجازی با میانجی گری شادکامی

فضل الله حسونند<sup>۱</sup>، مریم عبدالمهدی مقدم\*<sup>۲</sup>، معصومه احمدی<sup>۳</sup>، مریم رفایی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۲. دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.
۳. کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۴. کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات ارسنجان، شیراز، ایران.

**استناد به مقاله:** حسونند، فضل الله، عبدالمهدی مقدم، مریم، احمدی، معصومه، رفایی، مریم. (۱۴۰۱). مدل یابی ساختاری انگیزش پیشرفت بر اساس خودناتوان سازی و درگیری در فضای مجازی با میانجی گری شادکامی. فصلنامه مشاوره مدرسه. (۲)، ۱-۱۶

doi: 10.22098/jsc.2023.10440.1030



تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۸  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۰۵  
تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۱۹

### چکیده

**اهداف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل معادلات ساختاری انگیزش پیشرفت بر اساس خودناتوان سازی و درگیری در فضای مجازی با میانجی گری شادکامی انجام شد.

**مواد و روش ها:** روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه در شهرستان پل دختر بود که ۳۴۶ نفر به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شد.

**یافته ها:** یافته ها نشان داد که مدل بدست آمده از برازش مناسبی برخوردار است. بر این اساس، بین درگیری در فضای مجازی با انگیزش پیشرفت و شادکامی رابطه منفی و از سوی بین شادکامی و انگیزش پیشرفت رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. همچنین نقش میانجی گری شادکامی در رابطه درگیری در فضای مجازی و انگیزش پیشرفت تأیید گردید. اما رابطه مستقیم و غیرمستقیم خودناتوان سازی با انگیزش پیشرفت معنادار نبود.

**بحث و نتیجه گیری:** بنابراین، با توجه به نقش معنادار متغیر میانجی شادکامی، می توان با ایجاد فضایی شاد و خوشایند برای دانش آموزان در فضای مدرسه و خانواده از بروز پیامدهای منفی فضای مجازی جلوگیری کرد.

**کلیدواژه ها:** انگیزش پیشرفت، خودناتوان سازی، درگیری در فضای مجازی، شادکامی.

نویسنده مسئول: مریم عبدالمهدی

آدرس: دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان-ایران

تلفن: ۰۹۹۳۰۳۸۷۸۰۷

ایمیل: M.abdolahi65@yahoo.com



## ۱. مقدمه

در کشورهای متعدد تلاش بر این است که میزان بالایی از بودجه ملی صرف آموزش نسل‌های آینده گردد اما دانش‌آموزان با ورود به مقاطع بالاتر در نظام آموزشی، جایی که دقیقاً باید با انگیزش پیشرفت<sup>۱</sup> بالا به تلاش بپردازند، از عدم پیشرفت تحصیلی<sup>۲</sup> رنج می‌برند و از شادکامی<sup>۳</sup> مناسب، جهت نیل به اهداف تحصیلی برخوردار نیستند (تاجری مقدم، عباسی و خشنودی فر<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). انگیزه پیشرفت یک میل درونی است که افراد را برمی‌انگیزد تا توانایی‌های خود را برای دستیابی موفقیت آمیز به رویاهایی که در زندگی روزمره خود و در انواع فعالیت‌ها دنبال می‌کنند، رشد دهند (سانی و سوردیمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). نظریه‌های انگیزش در مطالعات آموزش معاصر، ویژگی‌های مختلفی مانند اهداف، نیازها، خواسته‌ها، احساسات، ارزش‌ها و علایق را در بر می‌گیرد (وانگ و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). انگیزه با رفتار افراد همبستگی معناداری دارد، به طور خاص، انگیزه مثبت می‌تواند رفتار خوب را تحریک کند، در حالی که انگیزه منفی این رفتار را مهار می‌کند (چیانگ، چوی، هو و یو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). انگیزه پیشرفت بر موفقیت و تعالی دانش‌آموزان در فرآیند تحصیلی تأثیر می‌گذارد (نوفریزال، نیروانا و آلیزمار<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰)، که به نوبه خود بر دورنمای شغلی آنها پس از فارغ‌التحصیلی را متاثر می‌سازد (کامالیا، رویان، بیکر و قیامی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸). در این میان، پژوهشگران همواره در پی این بوده‌اند که چرا برخی یادگیرندگان، خود را مسبب موفقیت‌های تحصیلی‌شان می‌دانند اما در مقابل ضعف‌ها قبول مسئولیت نمی‌کنند. برگلاس و جونز<sup>۱۰</sup> (۱۹۷۸؛ نقل از اسوینگر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳) از پیشگامان مطالعه در حوزه خودناتوان‌سازی<sup>۱۲</sup>، این گستره را به عنوان هر نوع عمل یا زمینه عملی تعریف کرده‌اند که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی (به عنوان بهانه) و موفقیت را به عوامل درونی (به منظور کسب افتخار) نسبت دهد. در واقع، فرد خودناتوان‌ساز، از پذیرش مسئولیت در قبال ناکامی‌ها پرهیز کرده و خود را قربانی شرایط و نه قربانی ناتوانی خود معرفی می‌نماید و از این طریق، به حفظ عزت‌نفس خود کمک می‌کند (دلقتندی، بیانفر و طالع پسند<sup>۱۳</sup>، ۱۳۹۸). ناامیدی ایجاد شده در این شرایط، می‌تواند کاهش‌دهنده کیفیت زندگی<sup>۱۴</sup> و شادکامی در بین دانش‌آموزان خودناتوان‌ساز باشد (کازمی، نیک‌منش و خسروی<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۵). از سوی دیگر، تأثیر عاطفه<sup>۱۵</sup> بر خودناتوان‌سازی، از توجه اندکی تا به امروز برخوردار بوده است (آلتر و فورگاس<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۷). اخیراً شواهد قوی نشان داده است که حالات خلقی نقش مهمی در اسناد موفقیت و شکست‌ها دارند و بر ترس از شکست و پیشرفت نکردن اثرگذار است. برای نمونه، فورگاس<sup>۱۷</sup> و همکاران (۱۹۹۰، نقل از آلتر و فورگاس، ۲۰۰۷) دریافتند که افراد شاد هنگامی که کاری را به خوبی انجام می‌دهند اسناد درونی<sup>۱۸</sup> دارند و هنگام تجربه شکست‌ها از خودسرزنشی‌ها<sup>۱۹</sup> اجتناب می‌کنند. در مقابل افراد غمگین، موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و وقتی شکست می‌خورند خودشان را به شدت سرزنش می‌کنند. بر این اساس می‌توان گفت که شادی بر خودناتوان‌سازی تأثیر قوی دارد و خودناتوان‌سازی بر انگیزه پیشرفت مؤثر است. پرداختن به خودناتوان‌سازی از آن جهت دارای اهمیت است که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می‌کند و باعث می‌شود که آنان به جای استفاده از راهکارهای سازنده و مؤثر جهت رفع مشکلات آموزشی به انجام رفتارهای حاکی از انکار مسئله پیش‌روی بپردازند. این رفتار در شرایطی که فرد ترس از ارزیابی شدن داشته باشد بیشتر رخ می‌دهد و باعث می‌شود تا فرد هر چه بیشتر از واقعیت روبرویش فاصله بگیرد (کوپزینسکی و اسمیت<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۵). در پژوهش‌های مختلف (از

۱ Achievement motivation

۲ Academic burnout

۳ happiness

۴ Tajeri Moghadam, Abbasi & Khoshnodi Far

۵. Suny and Suardiman

۶. Wang, Guo and Degol

۷. Chiang, Choi, Ho, and Yu

۸. Nofrizal, Nirwana and Alizamar

۹. Kamaliah, Roslan, Bakar and Ghiami

۱۰ Berglas & Jones

۱۱ Schwinger, Nora, Stage, Barlow & King

۱۲ Self-handicapping

۱۳ Quality of life

۱۴ Kazemi, Nikmanesh & Khosravi

۱۵ affect

۱۶ Alter & Forgas

۱۷ Forgas

۱۸ Internal attributions

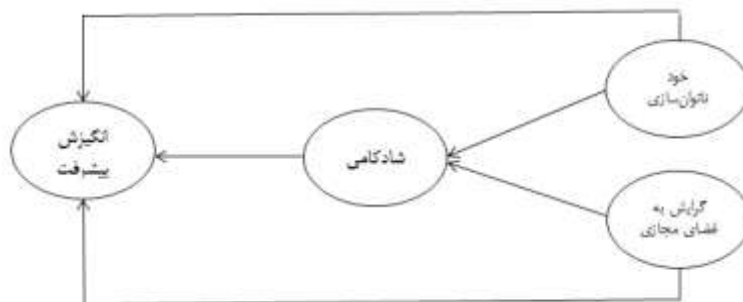
۱۹ Self blame

۲۰. Kopczynski & Smith



جمله، صالحی و فرخی، ۱۳۹۶، هاشمی رزینی، موسوی پناه و شیر، ۱۳۹۷؛ موسوی، درتاج و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹) درباره رابطه بین باورهای انگیزشی و خودناتوان سازی تحصیلی، به این نتیجه رسیدند که یادگیرندگانی که عملکرد تحصیلی مناسبی نداشته باشند، برای جبران پیشرفت نکردن به استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی متوسل می‌شوند و این عامل، خود می‌تواند انگیزش پیشرفت به ویژه انگیزش پیشرفت درونی را پایین بیاورد اما در پژوهش‌های دیگر (از جمله، منصورنیا و کریمی، ۱۳۹۸) بین انگیزش و خودناتوان سازی ارتباط معناداری وجود نداشته است. در ارتباط با وابستگی به فضای مجازی<sup>۱</sup>، مطالعات (از جمله، کیومرثی و آریاپوران، ۱۳۹۳؛ موسوی، ۱۳۹۹) بیانگر آن هستند که میزانی از وابستگی به اینترنت و استفاده افراطی از شبکه‌های مجازی در بین گروه‌های سنی نوجوانان و جوانان در ایران رواج دارد و امروزه در دوره پس کرونا که به دنبال آن، استفاده از فضای مجازی افزایش یافته است، این تهدید به شکل چشم‌گیری بیشتر احساس می‌شود.

در پژوهش توزنده جانی، محمودی، جشنی مطلق، اسماعیل زاده<sup>۲</sup> (۲۰۲۱) و سعادت، میرزایی، اخوت و خدامرادی<sup>۳</sup> (۲۰۲۱) به پیامدهای منفی وابستگی به فضای مجازی بر سلامت کلی نوجوان و به ویژه احساس شادکامی در او اشاره شده است. همچنین نتایج پژوهش اکین<sup>۴</sup> (۲۰۱۲)، نشان می‌دهد که شادکامی ذهنی به طور منفی پیش‌بینی کننده‌ی وابستگی به اینترنت می‌باشد. مفهوم شادکامی به همراه سه خصوصیت متفاوت آمده است (شین و کیم<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱). اول اینکه، ذهنی<sup>۶</sup> است؛ دوم اینکه، این حالت، بطور فعال، جنبه‌های مثبت زندگی را منعکس می‌کند و در نهایت اینکه یک سنجش کلی از زندگی را در برمی‌گیرد. توصیف افراد از شادکامی با هم متفاوت است و در فرهنگ‌های مختلف هم فرق می‌کند. برخی‌ها شادکامی را در لحظه<sup>۷</sup> در نظر می‌گیرند؛ دیگران ممکن است به یک سال یا کل زندگی خود بنگرند و پاسخ دهند که چطور گذشته‌ست. بنابراین دشوار است که شادکامی افراد را با یک سؤال ساده ارزیابی کنیم. علاوه بر این، غربی‌ها بر تجربیات درونی شخص و شرقی‌ها بر تجربیات بیرونی تأکید می‌کنند (شین و کیم<sup>۸</sup>، ۲۰۲۱). شادکامی با پیامدهای مطلوب زندگی و آسیب‌های روان‌شناختی کمتر رابطه دارد. به همین دلیل در بیشتر فرهنگ‌ها در سطح فردی و اجتماعی به شادکامی توجه ویژه‌ای شده است (پارکز، دلاپورتا، پیرس، زیلکا و لایوبومیرسکی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲). شادکامی در بین دانش‌آموزان به علت استرس‌های تحصیلی فراوان به شدت کاهش پیدا کرده است به جز مواردی که انگیزش یادگیری<sup>۱۰</sup> در افراد بالاست (اومر، جین و نوردین<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳). در مطالعه اومر و همکاران (۲۰۱۳)، دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری متفاوت می‌کنند، انگیزش یادگیری بالاتری دارند و همین یکی از عوامل شادکامی بین آن‌هاست. از این‌رو، شادکامی به عنوان میانجی متغیر خودناتوان‌سازی و درگیری در فضای مجازی با انگیزش پیشرفت مطرح می‌شود.



۱. Cyberspace addiction

۲. Tozandehjani, Mahmoodi, Jashni Motlagh, Esmaelzadeh

۳. Saadati, Mirzae, Okhovat, Khodamoradi

۴. Akin

۵. Shin & Kim

۶. subjective

۷. moment

۸. Shin & Kim

۹. Parks, Della Porta, Pierce, Zilca & Lyubomirsky

۱۰. Learning motivation

۱۱. Omar, Jain & Noordin





با توجه به فراگیری روزافزون استفاده از فضای مجازی و نیز آمار بالای اعتیاد به آن در ایران از جمله پلتفرم اینستاگرام (شریفی فرد، گریفیتس، علی بابایی، نبی زاده و مجیدی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). و نیز پیامدهای منفی که می‌تواند داشته باشد (سوماریانتی، عزیزا، دیانتینا و ناوانگسی<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). همچنین اهمیت انگیزش پیشرفت و شادکامی در ابعاد مختلف زندگی نوجوانان (دانش‌آموزان دبیرستانی) از جمله پیشرفت تحصیلی و نیز بر اساس شکل ۱، مدل مفهومی پژوهش با هدف بررسی مدل معادلات ساختاری انگیزش پیشرفت بر اساس خودناتوان‌سازی و درگیری در فضای مجازی با میانجی‌گری شادکامی در نوجوانان نشان داده شده است که تلاش می‌کند فرضیه‌های زیر را مورد آزمون قرار دهد:

شادکامی دارای نقش میانجی‌گری در رابطه درگیری در فضای مجازی و انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان است.

شادکامی نقش میانجی‌گری در رابطه خودناتوان‌سازی و انگیزش پیشرفت تحصیلی نوجوانان است.

## ۲. مواد و روش‌ها

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از حیث ماهیت توصیفی - همبستگی بود. جامعه‌ی آماری شامل دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه در شهرستان پل‌دختر در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود (برابر با ۳۵۰۰ نفر). برای انتخاب گروه نمونه، ملاک کلانین<sup>۳</sup> (۲۰۱۵)؛ به نقل از قاسمی، (۱۳۹۴)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل صورت گرفت؛ لذا تعداد ۳۴۶ نفر (۱۷۳ دختر و ۱۷۳ پسر) به عنوان نمونه انتخاب شد. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود به این صورت که ابتدا دو مدرسه و سپس از هر مدرسه چهار کلاس انتخاب شد. هشت کلاس به تفکیک جنسیت انتخاب گردید (انتخاب مدارس و کلاس‌ها به صورت تصادفی از نوع طبقه‌ای بود). در نهایت، از بین ۳۹۰ پرسشنامه گردآوری‌شده، ۳۴۶ آزمودنی وارد تحلیل شدند. جهت اجرای پژوهش، پرسشنامه‌ها به صورت اینترنتی در واتس‌آپ<sup>۴</sup> در اختیار نمونه مورد مطالعه قرار گرفت و از آنان درخواست شد تا در صورت داشتن رضایت کامل بدون نوشتن مشخصات شخصی خود در پژوهش شرکت نمایند. معیارهای ورود برای شرکت‌کنندگان شامل اعلام رضایت آگاهانه معلم و دانش‌آموز برای شرکت در مطالعه، زندگی در منطقه جغرافیایی مورد نظر محقق و قرار داشتن دانش‌آموز در مقطع متوسطه بود. عدم تمایل به تکمیل پرسشنامه و تکمیل ناقص پرسشنامه بیش از ۵ درصد سؤالات از معیارهای خروج از پژوهش بود. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، عنوان پژوهش به شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و به محرمانه ماندن اطلاعات اطمینان داده شد. برای محرمانه ماندن اطلاعات، اسامی افراد خواسته نشد. از آنجایی که داده‌ها به صورت پرسشنامه خودگزارشی و بدون نام و مشخصات فراهم شد، در نتیجه به گونه‌ای بود که محققان نیز اسامی افراد و این که پاسخ پرسش‌ها متعلق به چه شخص خاصی است را نمی‌دانستند. به منظور گردآوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

### پرسشنامه شادکامی آکسفورد<sup>۵</sup> (۱۹۸۹)

آرگایل، مارتین و گراسلند<sup>۶</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. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ محاسبه گردید.

<sup>۱</sup> Sharifi Fard, Griffiths, Ali Babaei, Nabi Zadeh & Majidi

<sup>۲</sup> - Sumaryanti, Azizah, Diantina & Nawangsih

<sup>۳</sup> Kline

<sup>۴</sup> Whats App

<sup>۵</sup> oxford Happiness Questionnaire

<sup>۶</sup> Argyle, Martin & Grossland



### پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس<sup>۱</sup> (۱۹۷۰)

هرمنس این ابزار ۲۹ گویه‌ای را بر اساس ده ویژگی افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا ساختند. گویه‌های پرسشنامه به صورت جملات ناتمام می‌باشد 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 اعتماد به نفس، پشتکار و انتخاب شغل، آینده‌نگری و سخت‌کوشی تشکیل شده است. 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 ۰/۸۷ محاسبه گردید.

### خودناتوان‌سازی جونز و رودولف<sup>۲</sup> (۱۹۸۲)

این مقیاس در سال ۱۹۸۲ با ۲۵ گویه بر اساس مقیاس نمره‌گذاری از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شد. گرفتن نمره بالا در این مقیاس به معنای خودناتوان‌سازی بالا است. این مقیاس گرایش به استفاده از راهبردهایی مانند تلاش نکردن، تمارض، اهمال‌کاری، آشفتگی هیجانی و نگرانی را بررسی می‌کند. حیدری، دهقانی و خدایپناهی (۱۳۸۸) این آزمون را ترجمه و ساختار عاملی آن را بررسی کرده‌اند که از ۲۵ ماده، ۲۳ ماده روی سه عامل خلق منفی، عدم تلاش و عذرتراشی بار عاملی مناسب داشتند. پایایی این مقیاس با روش بازآزمایی در پژوهش آکین (۲۰۱۲) برابر با ۰/۹۴ محاسبه شد. (نقل از شهبابی و پاکدامن، ۱۳۹۵) و در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ محاسبه گردید.

### پرسشنامه درگیری در فضای مجازی شیوندی، حسونند، عبدالهی مقدم و کوشکی (۱۴۰۰)

این ابزار دربرگیرنده ۷ گویه و به منظور سنجش میزان درگیری دانش‌آموزان در فضای مجازی طراحی شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس مقیاس بله و خیر طراحی گردیده و نمره کلی این ابزار از ۰ تا ۷ قابل محاسبه است. هر فرد در صورت گرفتن نمره بالاتر از ۳ جزو گروه دانش‌آموزان درگیر در فضای مجازی گروه‌بندی می‌شود. روایی این پرسشنامه به روش محتوایی توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ به دست آمده است. در این مطالعه میزان پایایی این ابزار بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۷ به دست آمد.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در نهایت، پس از گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری در نرم‌افزار آموس انجام گرفت.

### ۳. یافته‌ها

در این بخش، پس از توصیف متغیرهای پژوهشی بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی، با بهره‌گیری از تحلیل معادلات ساختاری به بررسی فرضیه‌های پژوهشی پرداخته شد.

<sup>۱</sup> Hermans

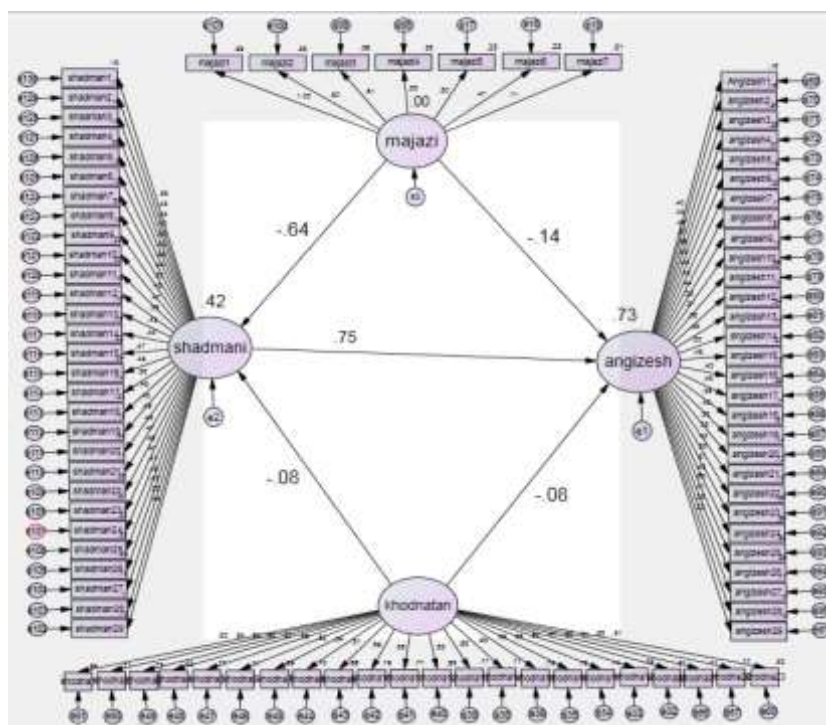
<sup>۲</sup> Jones & Rudolph



## جدول (۱) توصیف متغیرهای پژوهشی

متغیرها	شاخص	میانگین	انحراف معیار
درگیری در فضای مجازی		۳/۵۹	۲/۳۲
خودناتوان‌سازی		۶۴/۲۶	۱۴/۱۳
شادکامی		۷۰/۷۰	۱۲/۲۹
انگیزش پیشرفت		۷۱/۰۲	۱۵/۲۷

بر اساس جدول ۱، میانگین درگیری در فضای مجازی، انگیزش پیشرفت، شادکامی و خودناتوان‌سازی به ترتیب برابر با ۳/۵۹، ۶۴/۲۶، ۷۰/۷۰ و ۷۱/۰۲ بود. انحراف معیار این متغیرها نیز به ترتیب برابر با ۲/۳۲، ۱۴/۱۳، ۱۲/۲۹ و ۱۵/۲۷ به دست آمد. در بررسی نرمال بودن داده‌ها فرض مبتنی 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 از ۰/۰۵ بود، نرمال بودن داده‌ها تأیید گردید. بر این اساس، متغیر خودناتوان‌سازی با آماره توزیع ۱/۲۱ در سطح معنی داری ۰/۱۱، انگیزش پیشرفت با آماره توزیع ۱/۰۰۲ در سطح معنی داری ۰/۲۷، شادکامی با آماره توزیع ۰/۹۴ در سطح معنی داری ۰/۳۴، درگیری در فضای مجازی با میزان آماره توزیع ۰/۳۵ در سطح معنی داری ۰/۴۱ نرمال بود. پس از بررسی اولیه، در ادامه، از روش تحلیل معادلات ساختاری برای بررسی فرضیه‌های پژوهش بهره گرفته شد. معادلات ساختاری تکنیکی برای تحلیل داده‌ها است که به منظور ارزیابی رابطه بین متغیرهای چندگانه در یک فضای واحد به کار می‌رود.



شکل (۲) مدل انگیزش پیشرفت بر اساس خودناتوان‌سازی و درگیری در فضای مجازی با میانجی‌گری شادکامی



بر اساس شکل ۲، گویه‌های پرسشنامه‌های بکار رفته برای اندازه‌گیری متغیرهای انگیزش پیشرفت، شادکامی، خودناتوان‌سازی و درگیری در فضای مجازی دارای بار عاملی مناسب بود زیرا هرگاه بار عاملی محاسبه شده برای یک گویه بالاتر از ۰/۳ و مقدار t به دست آمده بالاتر از ۱/۹۶ باشد، اعتبار آن تأیید می‌شود (هومن، ۱۳۸۷) و این معیار در مورد تمام این گویه‌ها مصداق داشت.

جدول (۲) شاخص‌های برازش محاسبه شده برای مدل پژوهش

شاخص برازش	مقدار شاخص	سطح مطلوب	وضعیت برازش
ریشه میانگین مجذورات تقریب <sup>۱</sup>	۰/۰۳۹	زیر ۰/۱	مطلوب است
برازش استاندارد <sup>۲</sup>	۰/۹۰	بالاتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
برازش تطبیقی <sup>۳</sup>	۰/۹۱	بالاتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
برازش این کری منتال <sup>۴</sup>	۰/۹۱	بالاتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
برازندگی نسبی <sup>۵</sup>	۰/۹۰	بالاتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
نیکویی برازش <sup>۶</sup>	۰/۹۰	بالاتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
تاگر-لوئیس <sup>۷</sup>	۰/۹۰	بالاتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
نسبت خی دو به درجه آزادی <sup>۸</sup>	۱/۵۲	کمتر از ۵	مطلوب است

در ادامه، برای تأیید مدل به بررسی شاخص‌های برازش مدل<sup>۹</sup> پرداخته شد. شاخص ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین در بیشتر مطالعات مورد استفاده قرار می‌گیرد و اگر مقدار این شاخص کمتر از ۰/۱ باشد، برازندگی مدل تأیید می‌شود که در این پژوهش با توجه به این که مقدار این شاخص برابر با ۰/۰۳۹ محاسبه شد، برازش مدل تأیید گردید. همچنین، هرگاه نتیجه تقسیم عامل  $\chi^2$  بر square بر df، کمتر از عدد ۳ باشد، برازش مدل تأیید می‌شود و با توجه به اینکه نتیجه این شاخص در پژوهش پیش‌رو برابر با ۱/۵۲ می‌باشد، برازندگی مناسب مدل مورد تأیید قرار می‌گیرد. در نهایت، هنگامی که شاخص‌هایی مانند برازش استاندارد، برازش تطبیقی، برازش این کری منتال، برازندگی نسبی، نیکویی برازش و ضریب تاگر-لوئیس بالاتر یا مساوی ۰/۹ محاسبه شوند، برازندگی مناسب یک مدل تأیید می‌گردد که بر اساس جدول ۲، در این پژوهش این شاخص‌ها به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۹۰، ۰/۹۶، ۰/۹۶، ۰/۹۰، ۰/۹۰، ۰/۹۰ و ۰/۹۰ محاسبه و تأیید گردید. در نهایت، پس از تأیید مدل، در ادامه، به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته شد.

بررسی فرضیه نخست پژوهش نشان داد که درگیری در فضای مجازی دارای تأثیری منفی به میزان ۰/۶۴- در سطح ۰/۰۰۱ بر شادکامی و ۰/۱۴- بر انگیزش پیشرفت و از سوی دیگر، شادکامی دارای تأثیری مثبت به میزان ۰/۷۵ در سطح ۰/۰۰۱ بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بود که ضرایبی معنادار هستند. بر این اساس، نقش میانجی شادکامی در رابطه میان درگیری در فضای مجازی و انگیزش پیشرفت تحصیلی مشخص شد و از این رو فرضیه نخست مورد تأیید قرار گرفت. در بررسی فرضیه دوم پژوهش مشخص شد که ضریب تأثیر استاندارد خودناتوان‌سازی بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان برابر با ۰/۰۸- است که با مقدار t کمتر از ۱/۹۶ معنادار نبود و از سویی دیگر، با توجه به اینکه خودناتوان‌سازی فاقد تأثیر معنادار بر شادکامی دانش‌آموزان بود، می‌توان گفت که شادکامی فاقد نقش میانجی‌گری در رابطه خودناتوان‌سازی و انگیزش پیشرفت تحصیلی است. روی هم رفته، نتایج آزمون بوت‌استرپ<sup>۱۰</sup> نشان داد که اثر غیرمستقیم درگیری در فضای مجازی با نقش میانجی شادکامی بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان به طور معنی‌داری در سطح

<sup>۱</sup> .root mean square error of approximation (RMSEA)

<sup>۲</sup> .normalized fitness index (NFI)

<sup>۳</sup> .comparative fitness index (CFI)

<sup>۴</sup> .incremental fitness index (IFI)

<sup>۵</sup> .relative fitness index (RFI)

<sup>۶</sup> .goodness of fit index (GFI)

<sup>۷</sup> .tucker-Lewis coefficient (TLI)

<sup>۸</sup> .CMIN/df

<sup>۹</sup> .modeling fit indexes

<sup>۱۰</sup> .boot-strap



خطای ۰/۰۰۱ مورد تأیید است و میزان تأثیر کلی درگیری در فضای مجازی بر انگیزش پیشرفت از راه میانجی‌گری شادکامی از ۰/۳۹ - (کران پایین) تا ۰/۵۶ - (کران بالا) بود.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

انگیزش تحصیلی در تمام سطوح تحصیلی برای رسیدن به اهداف مطلوب آموزشی دارای اهمیت ویژه‌ای است، ولی امروزه، از سویی گرایش زیاد به فضای مجازی و از سویی شکل‌گیری بروز باورهای خودناتوان‌ساز به دنبال مقایسه‌گری شدید خانواده‌ها و دانش‌آموزان در فضای تحصیلی، زمینه بروز مشکلات تحصیلی مانند کاهش انگیزه تحصیلی در مدارس را نمایان می‌سازد. بر این اساس، ضرورت بررسی اثرگذاری عوامل میانجی مانند شادکامی در این روابط موجب شد که این مطالعه با هدف تدوین مدل انگیزش پیشرفت بر اساس خودناتوان‌سازی و درگیری در فضای مجازی با میانجی‌گری شادکامی در نوجوانان انجام گیرد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که فرضیه اول، مبنی بر نقش میانجی‌گری شادکامی در رابطه درگیری در فضای مجازی و انگیزش پیشرفت تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. این بدان معنا است که اگرچه درگیری در فضای مجازی می‌تواند بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی داشته باشد، ولی شادکامی زیستن در فضای خانواده و جامعه می‌تواند این اثرات را میانجی‌گری نماید. نتایج این یافته با پژوهش، *توزنده جانی و همکاران (۲۰۲۱)* و *اومر و همکاران (۲۰۱۳)* همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که شادکامی چیزی بیشتر از یک هدف فردی مهم یا حالت‌های خلقی لذت‌بخش است. در حقیقت، هیجان مثبت حاصل از شادکامی این فرصت را به افراد می‌دهد تا منابع حمایتی و دوستی‌ها را گسترش داده و مهارت‌های مورد نیاز برای آینده را بیاموزند. بنابراین شادکامی نه از این جهت که یک احساس مثبت و خوشایند است بلکه به این دلیل که یک سرمایه عمومی و اجتماعی بوده و منافع زیادی برای فرد و جامعه دارد، ارزشمند است. این دوستی‌ها و حمایت اجتماعی واقعی در گرایش افراد به فضای مجازی و یا وابستگی به اینترنت دیده نمی‌شود. بسیاری از پژوهش‌های داخلی و خارجی نقش احساس تنهایی و شادکامی پایین افراد در درگیری در اینترنت را تایید کرده‌اند و خود این عامل می‌تواند انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان را هم تحت تأثیر قرار دهد. احساس لذتی که نقطه اصلی در شادکامی و انگیزش پیشرفت است به طور واقعی در درگیری در فضای مجازی دیده نمی‌شود چرا که لذت ایجاد شده در فضای مجازی، کوتاه مدت و ساختگی است.

نتایج آزمون فرضیه دوم، مبنی بر نقش میانجی‌گری شادکامی در رابطه خودناتوان‌سازی و انگیزش تحصیلی مورد تأیید قرار نگرفت. این بدان معنا است که شادکامی توانایی میانجی‌گری و تعدیل اثرات منفی خودناتوان‌سازی بر انگیزش پیشرفت را ندارد. این یافته ناهمخوان با پژوهش‌های *کاظمی و همکاران (۲۰۱۵)* و *آلتر و فورگاس (۲۰۰۷)* است. در تبیین رد این فرضیه می‌توان گفت که سه عامل مهم در خودناتوان‌سازی (خلق منفی، تلاش نکردن و عذرتراشی) نقش مهمی ایفا می‌کنند که به طور مستقیم در انگیزش پیشرفت تأثیر دارند زیرا افراد دارای انگیزه بالا از تلاش کردن دست برنمی‌دارند، عذرتراشی نمی‌کنند و دارای خلق منفی نیستند و از این رو نقش شادکامی در رابطه میان این متغیرها کم‌رنگ می‌شود. انگیزش پیشرفت تحصیلی، یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و چیزی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند. افراد دارای انگیزه، تحرک لازم برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف و رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار را دارند و برای موفقیت در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی سنگ تمام می‌گذارند و این مفهوم نقطه مقابل عنصر باورهای خودناتوان‌ساز است که یادگیری را بی‌مفهوم و دور از دسترس می‌پندارد. همچنین، یافته‌ها گویای آن است که برازش مدل کلی پژوهش تأیید گردید؛ بدین معنی که درگیر شدن در فضای مجازی، ابزاری در جهت کاهش تلاش در جهت رسیدن به اهداف



تحصیلی و خلق منفی در بافت یادگیری است ولی نقش سازنده شادکامی می‌تواند بخشی از این رابطه را به خود اختصاص دهد و فضایی برای کاهش نقش مخرب فضایی مجازی ایجاد نماید.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود نمودن جامعه اشاره کرد و از این رو پیشنهاد می‌شود که مطالعات مشابهی در مدارس کلان‌شهرها و گروه‌های تحصیلی دیگر (از جمله دانشجویان) انجام شود. علاوه بر این، عدم امکان مراجعه حضوری به افراد جامعه و بهره‌وری از دیگر روش‌های گردآوری داده مانند مصاحبه به علت شرایط کرونا وجود نداشت؛ چرا که استفاده از روش تحقیق کیفی در کنار روش تحقیق کمی نیز می‌توانست به کشف یافته‌های عمیق در حوزه تدوین مدل انگیزش پیشرفت کمک کند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود در کارهای بعدی از متغیرهای میانجی دیگر در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت استفاده شود. به صورت کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود که خانواده‌ها و مسئولین مدارس عامل شادکامی را به عنوان یک میانجی اثرگذار در فضای یادگیری مورد توجه خاص قرار دهند و بر خلق محیط‌های مناسب و هدف‌های آموزشی و پرورشی مناسب در جهت افزایش فضاهای شاد متمرکز شوند. همچنین، مشاوران مدارس به صورت مجازی یا حضوری در مشاوره فردی، سخنرانی، کارگاه‌ها و تولید محتوای الکترونیک نقش منفی گرایش افراطی به فضای مجازی را به افراد و خانواده‌ها متذکر شوند و راه‌های ایجاد فضاهای شاد در محیط خانه را آموزش دهند.

## ۵. ملاحظات اخلاقی

### پیروی از اصول اخلاقی پژوهش:

اصول اخلاقی در این پژوهش رعایت شده است. شرکت‌کنندگان می‌توانستند هر زمان که مایل باشند از پژوهش خارج شوند. تمامی شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. امانت‌داری و محرمانه بودن اطلاعات نیز کاملاً رعایت گردید.

### حامی مالی:

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی دریافت نکرده است.

### مشارکت نویسندگان:

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش مشارکت داشتند.

### تعارض منافع:

در این پژوهش بین نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

### منابع

- Akin, A. (۲۰۱۳). The Relationships Between Internet Addiction, Subjective Vitality, and Subjective Happiness. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, ۱۹(۸). ۴۰۴-۴۱۰. [۱۰.۱۰۸۹/cyber.۲۰۱۱.۰۶۰۹](https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0609)
- Alter, A. L., & Forgas, J. P. (۲۰۰۷). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, ۴۳(۶), ۹۴۷-۹۵۴. [۱۰.۱۰۱۶/j.jesp.۲۰۰۶.۰۷.۰۰۹](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.07.009)
- Alipour, A., Noorbala, A., Ejeei, J., Motiyan, H. (۲۰۰۰). The relationship between happiness and safety performance. *Journal of Psychology*, ۱۵(۲), ۲۱۹-۲۳۰. [Persian]. <https://www.sid.ir/paper/۵۴۴۱۴/fa>
- Bahrani, M. (۲۰۰۹). The Study of Validity and Reliability of Harter's Scale of Educational Motivation. *Journal of Psychological Studies*, ۵(۱), ۵۱-۷۲. [Persian]. [۱۰.۲۲۰۵۱/psy.۲۰۰۹.۱۵۹۱](https://doi.org/10.22051/psy.2009.1591)
- Chiang, C. Y., Choi, K. C., Ho, K. M., and Yu, S. F. (۲۰۱۸). Effectiveness of nurse-led patient-centered care behavioral risk modification on secondary prevention of coronary heart disease: a systematic review. *Int. J. Nurs. Stud.* ۸۴, ۲۸-۳۹. [۱۰.۱۰۱۶/j.ijnurstu.۲۰۱۸.۰۴.۰۱۲](https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.04.012)
- Delqandi, A., Bianfar, F., & Talapasand, S. (۲۰۱۸). Prediction of academic self-handicapping behaviors based on academic enthusiasm, quality of life at school and sense of belonging to school in male students of the second year of secondary school in Shahrari. *Educational Psychology (Psychology and Educational Sciences)*, ۱۵ (۵۳), ۷۳-۹۲. [Persian]. [۱۰.۲۲۰۵۴/jep.۲۰۲۰.۴۰۵۹۶.۲۶۲۴](https://doi.org/10.22054/jep.2020.40596.2624)
- Hashemi Zarini, H., Mousavi Panah, M., Shiri, M. (۲۰۱۷). The relationship between the orientation of progress goals and motivational beliefs with procrastination and academic self-disability of students. *Quarterly*



- Journal of Educational and Educational Studies of Farhangian University. ۳ (۱۱). ۶۷-۷۹. [Persian]. <https://www.sid.ir/paper/۰۱۱۸۴۱/fa>
- HadiNejad, H., & Zarei, F. (۲۰۰۸). Reliability, validity and standardization of the Oxford Happiness Questionnaire. *Journal of Psychological Research*, ۱۲ (۱), ۶۲-۷۷. [Persian]. <https://www.sid.ir/paper/۴۴۵۲۷۴/fa>
- Kamaliah, S., Roslan, S., Bakar, A. R., and Ghiami, Z. (۲۰۱۸). The effect of supervised work experience on the acquisition of employability skills among Malaysian students. *Higher Educ. Skills Work-Based Learn.* ۸, ۳۵۴-۳۶۴. [10.1108/HESWBL-05-2016-0028](https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2016-0028)
- Kazemi, Y, Nik Manesh, Z & Khosravi, M. (۲۰۱۵). Role of Self-handicapping on Prediction of The Quality of Life in Primary Students. *Practice in clinical psychology*, ۲(۱). ۶۰- ۶۸. <http://jpcp.uswr.ac.ir/article-۱-۱۴۱-en.html>
- Kiamarsi, A., & Aryapooran, S. (۲۰۱۵). Prevalence of internet addiction and it relationship with academic procrastination and aggression in students. *Journal of School Psychology*, ۴(۳), ۶۷-۸۵. [Persian]. [10.22098/jsp.2015.306](https://doi.org/10.22098/jsp.2015.306)
- Khadivi, A., & Vakili Mafakheri, A. (۲۰۱۱). A Survey of relationship between achievement motivation, locus of control, self-concept and high school first grader science students academic achievement the five regions of Tabriz.. *Journal of Instruction and Evaluation*, ۴(۱۳), ۴۵-۶۶. [Persian]. <https://www.sid.ir/paper/۱۸۳۳۸۵/fa>
- Kopczynski, L. & Smith, E. (۲۰۱۵). The impact of Self-handicapping in Strategic Board Games Upon New Player's Experiences. *Journal of Applied Sport Psychology*, ۱۶(۴), ۱۱۱-۱۲۷. <http://hdl.handle.net/1951/72649>
- Mansournia, S., Karimi, K. (۲۰۲۰). The Relationship between Academic Achievement and Self-Handicapping due to Mediating Effect of Academic Burnout among University Students. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, ۹(۳), ۲۵۴-۲۶۴. [Persian]. [doi: 10.22037/jrm.2020.1110571.2076](https://doi.org/10.22037/jrm.2020.1110571.2076)
- Mousavi, A., Dargaj, F., & Al-Husseini, K. A. A. M. (۲۰۲۰). The scientific pattern of how cognitive emotion regulation and socioeconomic status will affect educational motivation. *Journal of Psychological Science*, ۱۹(۹۲), ۹۹۹-۱۰۱۰. [Persian]. [20.1001/1.173057462.1399.19.92.7](https://doi.org/10.1001/1.173057462.1399.19.92.7)
- Mousavi, S. V. A. (۲۰۲۰). Prevalence of Internet addiction and the Status of the use of virtual social networks in Iranian Teenagers and Youths in ۲۰۱۸. *Journal Mil Med*, ۲۲(۳), ۲۸۱-۲۸۸. [Persian]. <http://militarymedj.ir/article-۱-۲۳۲۳-fa.html>
- Omar, S., Jain, J., & Noordin, F. (۲۰۱۳). Motivation in Learning and Happiness among the Low Science Achievers of a Polytechnic Institution: An Exploratory Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۹۰, ۷۰۲-۷۱۱. [10.1016/j.SBSPRO.2013.07.143](https://doi.org/10.1016/j.SBSPRO.2013.07.143)
- paknejad H. (۲۰۱۶). Telegram and divorce: Case study. *RJMS*, ۲۳ (۱۵۰), ۷۷-۸۱. [Persian]. <http://rjms.iuims.ac.ir/article-۱-۴۶۹۲-fa.html>
- Parks, A. C., Della Porta, M. D., Pierce, R. S., Zilca, R., & Lyubomirsky, S. (۲۰۱۲). Pursuing happiness in everyday life: The characteristics and behaviors of online happiness seekers. *Emotion*, ۱۲(۶), ۱۲۲۲-۱۲۲۴. <https://doi.org/10.1037/a0028087>
- Saadati, H., Mirzaei, H., Okhovat, B., Khodamrad, F. (۲۰۲۱). "Association between internet addiction and loneliness across the world: a meta-analysis and systematic review". *SSM-Population health*, ۱۶, ۱۰۰۹۴۸. [Persian]. [10.1016/j.ssmph.2021.100948](https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100948)
- Shivandi, K., Hasanvand, F., Abdulahi Moghadam, M., & Koshki, M. (۲۰۲۲). Comparing the psychological characteristics of high school students involved in cyberspace and normal students. *New Media Studies*, ۸(۳۰), ۲۲-۴۴. [Persian]. [10.22005/nms.2022.01960.968](https://doi.org/10.22005/nms.2022.01960.968)
- Schwinger, M. (۲۰۱۳). Structure of academic self-handicapping—Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, ۲۷, ۱۳۴-۱۴۳. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Sharifi Fard, S. A., Griffiths, M. D., Ali Babaei, G., Nabi Zadeh, S., Majidi, A. H. (۲۰۲۱). Validation of the Persian version of the Instagram Addiction Scale among Iranian students. *Journal of Concurrent Disorders*. <http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/45177>
- Shin. H.J., & Kim, J.I. (۲۰۲۱). Development and validation of happiness scale for middleaged women based on existence, relation, and growth theory. *Asian nursing research journal*, ۱۵(۲), ۹۶-۱۰۴. [10.1016/j.anr.2020.12.002](https://doi.org/10.1016/j.anr.2020.12.002)
- Sumaryanti, I. U., Azizah, S., Diantina, F. P., & Nawangsih, E. (۲۰۲۰). Personality and Social Media Addiction among College Students. *Proceedings of the ۲nd Social and Human Research*, ۳۷۶-۳۷۹. [10.2991/assehr.k.200220.079](https://doi.org/10.2991/assehr.k.200220.079)
- Seyed Salehi, M., Farkhi, N. (۲۰۱۷). Explanation of Academic Self-Handicapping Based on Effective Factors: Examination of a Comprehensive Conceptual Model. *Scientific quarterly of research in school and virtual learning*, ۴(۱۷), ۶-۲۲. [Persian]. [https://etl.journals.pnu.ac.ir/article\\_3645.html](https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_3645.html)



- Suny, I., & Suardiman, S. P. (۲۰۱۹). Is Modelling Technique Effective to Improve Achievement Motivation of Junior High School Students?. *KnE Social Sciences*, ۴۲۳-۴۲۹. [10.18502/kss.v3i17.4667](https://doi.org/10.18502/kss.v3i17.4667)
- Tajeri Moghadam, M., Abbasi, E., & Khoshnodifar, Z. (۲۰۲۰). Students' academic burnout in Iranian agricultural higher education system: the mediating role of achievement motivation. *Heliyon*, 7(9), e۰۴۹۶۰. [Persian]. [10.1016/j.heliyon.2020.e۰۴۹۶۰](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e۰۴۹۶۰)
- Toozandeh Jani, A., Mahmoodi, Z., Jashni Motlagh, A., Esmail Zadeh Saeieh, S. (۲۰۲۱). The predictor role of internet addiction in high-risk behaviors and general health status among Alborz students: a structural equation model. *Heliyon*, 7(۰), e۰۶۹۸۷. [Persian]. [10.1016/j.heliyon.2021.e۰۶۹۸۷](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e۰۶۹۸۷)
- Wang, M., Guo, J., and Degol, J. L. (۲۰۲۰). The role of sociocultural factors in student achievement motivation: a cross-cultural review. *Adolesc. Res. Rev.* ۰, ۴۳۵-۴۵۰. [10.1007/s4۰۸۹۴-۰۱۹-۰۰۱۲۴-y](https://doi.org/10.1007/s4۰۸۹۴-۰۱۹-۰۰۱۲۴-y)