

بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودارزشمندی و کیفیت دوستی دانش‌آموزان پسر دارای اعتیاد به فضای مجازی

محمد میرنصوری^۱

عزت‌اله قدم‌پور^۲

محمد عباسی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودارزشمندی و کیفیت دوستی دانش‌آموزان مبتلا به اعتیاد به فضای مجازی انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم دارای نشانه‌های اعتیاد به فضای مجازی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از میان آن‌ها ۴۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) گمارده شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ (۱۹۹۹)، مقیاس کیفیت دوستی حجازی و ظهره‌وند (۱۳۸۰) و مقیاس خودارزشمندی کروکر و همکاران (۲۰۰۹) بود. برنامه آموزش مهارت‌های زندگی طی ۱۰ جلسه آموزشی برای گروه آزمایش اجرا شد، در حالی که گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره و در سطح معناداری ۵٪ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، آموزش مهارت‌های زندگی تأثیر مثبت و معناداری بر افزایش خودارزشمندی و بهبود کیفیت دوستی دانش‌آموزان دارای اعتیاد به فضای مجازی دارد ($p < ۰.۰۰۱$). بر این اساس، آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند

۱. دانشجوی دکترای گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسئول)

modernnmmoderation@gmail.com

۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. ghadampour.e@lu.ac.ir

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. abasi.mo@lu.ac.ir

به عنوان مداخله‌ای کارآمد در ارتقای منابع روان‌شناختی فردی و بهبود کیفیت روابط بین فردی نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد و از این طریق به تقویت کارکردهای تحولی و اجتماعی آنان در بستر خانواده و مدرسه کمک کند.

واژگان کلیدی: آموزش مهارت‌های زندگی، اعتیاد به اینترنت، خودارزشمندی، کیفیت دوستی، وابستگی به فضای مجازی.



مقدمه

در طی سالیان گذشته، استفاده از شبکه اینترنت به صورت افسارگسیخته در میان گروه‌های مختلف مردم رواج یافته است تا آنجا که کاربران به گونه‌ای نگران‌کننده در بستر اینترنت می‌توانند الگوهای رفتاری مشکل‌زا یا نامناسبی را در خود رشد دهند که به دیگر امور و مسئولیت‌های روزمره زندگی تعمیم یابد و روند کلی زندگی افراد را با مشکل روبه‌رو کند (شوی^۱ و همکاران، ۲۰۲۳؛ کانیتو^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ جنگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). در مطالعات گوناگون اعتیاد به اینترنت، به عنوان مشکلی رایج در نوجوانان و دانش‌آموزان گزارش شده است (کوفک^۴ و همکاران، ۲۰۱۵؛ فودی^۵ و همکاران، ۲۰۱۹؛ هایجیبی^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). روند نابهنجاری‌های اعتیاد به اینترنت تا جایی رشد یافته است که در نهایت منجر به طبقه‌بندی اختلال اعتیاد به اینترنت^۷ در پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی شد (مجتبی‌عبدی و همکاران، ۱۳۹۷). واضح است که رابطه بین استفاده از اینترنت و عملکرد روان‌شناختی ساده نیست و به عواملی مانند نحوه استفاده فرد از آن (برای مثال چه سایت‌هایی بازدید می‌شود) و اینکه چه کسی با چه کسی تعامل دارد؛ بستگی دارد. درک بیشتر از تأثیر جهت‌گیری استفاده مشکل‌ساز از اینترنت و حالات عاطفی مربوط از جمله اختلالات همراه، امکان تهیه مدل‌ها و مداخلات تشخیصی بهتر را فراهم می‌کند (بسیر^۸ و دیگران، ۲۰۰۸).

پژوهشگران بر این گفته صحه نهاده‌اند که اعتیاد نوجوانان و بزرگسالان به اینترنت منجر به پیامدهای منفی فراوانی مانند عدم موفقیت تحصیلی و گرفتار شدن در چرخه قلدری (شی و وانگ^۹، ۲۰۲۳؛ توماس و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۹)، روابط خانوادگی ضعیف و اختلال در عملکرد

1. Xue
2. Cannito
3. Geng
4. Coëffec
5. Foody
6. Hayixibayi
7. internet addiction disorder
8. Bessière
9. Shi & Wang
10. Thomas

اجتماعی (کو و همکاران، ۲۰۰۵)^۱، مشکلات عاطفی و روانی مانند احساس تنهایی، ناشادمانی، ناامیدی و افسردگی می شود (شی و همکاران، ۲۰۲۳)^۲؛ جنگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۱؛ لی و همکاران، ۲۰۱۹^۴؛ لانگ استریت^۵ و همکاران، ۲۰۱۹).

خودارزشمندی به عنوان «ارزیابی کلی فرد از ارزش خود در مقایسه با استانداردها و ارزش های درونی شده» تعریف می شود. این ارزیابی تحت تأثیر بازخوردهای اجتماعی، موفقیت ها و شکست ها قرار می گیرد (لری و بومایستر، ۲۰۰۰). عزت نفس و خودارزشمندی در فضای مجازی وابسته به تأیید دیگران است. بنابراین با در نظر گرفتن سایر عوامل مؤثر می توانند اعتیاد به اینترنت را پیشبینی کنند (فرامری، اجل لوییان و قاسمی، ۱۴۰۲). از عوامل مهم در تعیین خودارزشمندی می توان محبوبیت والدین، ادراک حمایت از سوی همسالان و معلمان و والدین، آموزش مؤلفه های مثبت روان شناختی، سبک فرزندپروری مقتدرانه، تصویر بدن و خودتمایز یافتگی را نام برد (باقرپور و همکاران، ۱۴۰۲؛ صادقی و همکاران، ۱۴۰۲؛ دوایی و همکاران، ۱۴۰۱).

در همین راستا وقتی افراد دوستی با کیفیت بالایی داشته باشد، به سطوح بالای ویژگی های مثبت (مانند رفتار اجتماعی، صمیمیت و وفاداری) و سطوح پایین ویژگی های منفی (مانند تعارض، رقابت و تسلط) منجر می شود؛ به طوری که می تواند سازگاری روانی اجتماعی را از طریق میانجی های مختلف بهبود بخشد. در همین ارتباط نوجوانانی که به دوستی های با کیفیت دست می یابند، سبک های مقابله ای سازنده تری را توسعه می دهند، رفتارهای حمایت طلبانه تری از خود نشان می دهند و سطوح بالایی از عزت نفس را گزارش می کنند. مطالعات حاکی از آن است که کیفیت بالای دوستی با شادی بیشتر، رضایت بیشتر از زندگی، تنهایی کمتر و به ویژه علائم افسردگی کمتر همراه است (لی^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). یک بررسی سیستماتیک اخیر نشان داد که چندین متغیر دوستی با رفاه و مؤلفه های آن به ویژه

1. Ko
2. Xie
3. Geng
4. Li
5. Longstreet
6. Li

کیفیت دوستی، تعداد دوستان، تلاش برای حفظ دوستی، معاشرت با دوستان و حمایت دوستان مرتبط هستند (پزیرکیانیدیس^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). در مطالعه‌ای که ارتباط کیفیت دوستی، جنسیت و درگیری با آزار سایبری و بهزیستی روان‌شناختی یک نمونه مقطعی بزرگ از دانش‌آموزان پس از دبستان (۱۲ تا ۱۶ ساله) در ایرلند را بررسی کرد، زورگویان/ قربانیان سایبری نیز افسردگی، مشکلات کلی، مشکلات عاطفی، مشکلات رفتاری و رفتارهای اجتماعی کمتری را در مقایسه با همتایان غیردرگیر خود نشان دادند. از نظر کیفیت کلی دوستی، نتایج فعلی تفاوت معناداری را بین زورگویان/ قربانیان سایبری و دانش‌آموزان غیردرگیر که در آن دومی کیفیت دوستی بالاتری را گزارش کردند، نشان داد (فودی و همکاران، ۲۰۱۹).

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های زندگی به کودکان و نوجوانان می‌تواند فواید بسیاری در زمینه سلامت روان آنان داشته باشد (کیرشهوف و کِلر، ۲۰۲۱؛ ویچولد و بلومنثال، ۲۰۱۶^۳؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰). در یک پژوهش که ۴۰ نفر دختر و پسر نوجوان دوره دوم متوسطه شهر سیرجان مورد بررسی قرار گرفتند، آموزش مهارت‌های زندگی به عنوان رویکردی مؤثر در سازگاری اجتماعی و تفکر نقاد دختر و پسر نوجوان مورد تأیید قرار گرفت (کریمی و زیدآبادی، ۱۴۰۰). در پژوهشی دیگر ۶۰۵ نوجوان هندی از دو مدرسه متوسطه در مقایسه با ۴۲۳ نوجوان با سن، جنس، وضعیت اجتماعی و اقتصادی از مدارس مجاور که در برنامه نبودند، با مدلی برای آموزش مهارت‌های زندگی ارزیابی شدند. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی سازگاری نوجوانان با معلمان، رفتار اجتماعی، سازشگری و عزت نفس را افزایش می‌دهد (سریکالا و همکاران، ۲۰۱۰^۴).

آموزش مهارت‌های ارتباطی به عنوان زیرمجموعه مهارت‌های زندگی به طور معناداری کیفیت دوستی به ویژه مؤلفه‌های حمایت اجتماعی و صمیمیت را افزایش داده است و دانش‌آموزانی که در برنامه‌های حل تعارض شرکت کردند، نمرات بالاتری در کیفیت دوستی و

1. Pezirkianidis

2. Kirchhoff & Keller

3. Weichold & Blumenthal

4. Srikala, Bharath, Kishore & Kumar

کاهش تعارضات دوستانه گزارش داده‌اند. افزون بر این آموزش مهارت‌های اجتماعی (شامل همدلی، گوش دادن فعال و حل مسئله) تأثیر مثبت متوسط تا زیادی بر کیفیت دوستی داشته است (کاپلان و همکاران، ۲۰۰۱؛ گارسیا و لویز، ۲۰۱۴؛ رز و همکاران، ۲۰۲۲).

بر همین اساس ضرورت استفاده از مداخله‌های متناسب برای کاهش آسیب‌های این اختلال می‌تواند گامی مهم برای کمک به افراد دارای اعتیاد به اینترنت باشد. مهارت‌های زندگی را یک تغییر رفتار یا رویکرد تحولی رفتار برای ایجاد تعادل در سه حوزه دانش، نگرش و مهارت‌ها تعریف کرده‌اند. برخورداری از این مهارت‌ها از آن نظر اهمیت دارد که پیش‌زمینه تحقق یک زندگی سالم و عاری از اعتیاد‌های رفتاری را فراهم می‌کند. بر همین اساس لزوم توجه به آموزش مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان، پژوهشگران را بر آن داشته است تا در این تحقیق به بررسی اثرات آموزش مهارت‌های زندگی بر وجوه مختلف زندگی این گروه از جامعه بپردازند. به عبارتی دیگر هدف از پژوهش حاضر آموزش مهارت‌های زندگی برای تأثیر بر خودارزشمندی و کیفیت دوستی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم مبتلا به اعتیاد به فضای مجازی (اینترنت) بود.

روش پژوهش

تحقیق حاضر بر اساس هدف، کاربردی است. تحقیقات کاربردی با هدف به کارگیری دانش در یک زمینه خاص انجام می‌شوند و می‌توان از نتایج آن‌ها به صورت عملی استفاده کرد. همچنین بر اساس ماهیت و روش گردآوری داده، به صورت شبه‌آزمایشی بر اساس طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش دربرگیرنده دانش‌آموزان پسر دارای اعتیاد به فضای مجازی در دوره متوسطه دوم شهرستان خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. روش نمونه‌گیری تصادفی به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای و ترکیبی بود که برای انتخاب حجم نمونه از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهرستان خرم‌آباد به طور تصادفی ناحیه یک انتخاب شد و از بین دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم ناحیه مذکور غربالگری صورت گرفت و مقیاس اعتیاد به فضای مجازی، پرسشنامه خودارزشمندی کروکر و همکاران و پرسشنامه کیفیت دوستی حجازی و ظهره‌وند در بین آنان توزیع شد و

سپس افرادی از جامعه مذکور که طبق معیار نقطه برش مقیاس در وضعیت غیرطبیعی بودند (یک انحراف معیار بالاتر از میانگین)، انتخاب شدند. پس از جلب همکاری آنان تعداد ۴۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایشی (۲۰) و گواه (۲۰) جایگزین شدند. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از: دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم که در نیم سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۴ - ۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند و ملاک خروج عدم رضایت شرکت کنندگان برای شرکت در پژوهش بود.

ابزار سنجش

پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ (YIAQ)^۱: این پرسشنامه توسط یانگ و همکاران (۱۹۹۹) تهیه و اعتباریابی شده است و شامل ۲۰ سؤال است که بر اساس مقیاس لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره گذاری شده است. حداقل و حداکثر نمرات در این پرسشنامه ۲۰ و ۱۰۰ است که نمره بالاتر نشان دهنده وابستگی بیشتر به اینترنت است. پس از تعیین نمره نهایی، وضعیت کاربران مورد مطالعه به صورت زیر مشخص می شود: نمره کمتر از ۲۰ نشان دهنده عدم وابستگی (غیرکاربر)، نمره ۲۰-۴۹ نشان دهنده کاربر طبیعی، نمره ۵۰-۷۹ نشان دهنده اعتیاد خفیف (افراد در معرض خطر) و نمره ۸۰-۱۰۰ نشان دهنده اعتیاد شدید است. یو و همکاران (۲۰۰۴) ضریب آلفای کرونباخ مقیاس اعتیاد به اینترنت را بیش از ۰/۹۰ به دست آوردند. ونگ و همکاران (۲۰۰۳) نیز آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۹۰ گزارش دادند. در ایران نیز قاسم زاده (۱۳۸۶) آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۸ و درگاهی (۱۳۸۶) آلفای کرونباخ آن را ۰/۸۸ محاسبه کرد (به نقل از سپهریان و جوکار، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات اساتید راهنما و مشاور تأیید و پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ محاسبه شد.

پرسشنامه خودارزشمندی کروکر^۲ و همکاران (CSWS^۳): این پرسشنامه توسط کروکر و همکاران (۲۰۰۳) ساخته شده است و دارای ۷ زیرمقیاس و ۳۵ گویه است. طیف پاسخگویی

1. Kimberly Young Internet Addiction Questionnaire
2. Crocker
3. Self-worth scale

این ابزار بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. زیرمقیاس‌های آن شامل حمایت خانواده، سبقت و رقابت جویی، ظاهری و جسمانی، عشق خدایی، شایستگی علمی، تقوی و پرهیزکاری و موافقت از سوی دیگران است. دامنه نمرات این پرسشنامه از ۳۵ تا ۲۴۵ است. در تحقیق زکی (۱۳۹۱) روایی صوری، محتوایی و سازه این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های آن در حدی مطلوب (بالتر از ۰/۷) گزارش شد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ محاسبه شد.

پرسشنامه کیفیت دوستی حجازی و ظهره‌وند (FQQ^۱): این پرسشنامه برای سنجش کیفیت دوستی متقابل طراحی شده است و دارای ۱۵ گویه چهارگزینه‌ای از اصلاً تا زیاد است. زیرمقیاس‌های آن شامل مجاورت، خودفاش‌سازی، رضایتمندی و اعتماد است. این پرسشنامه توسط حجازی و ظهره‌وند (۱۳۸۰) بر روی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع سوم دبیرستان‌های دولتی شهر شیراز اجرا شد و از روایی سازه مطلوبی برخوردار بود. همچنین پایایی پرسشنامه با محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۰ تأیید شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حجازی و سلیمانی (۱۳۸۹) نیز برابر با ۰/۷۰ گزارش شد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۴ محاسبه شد.

پروتکل مهارت‌های زندگی (LSP^۲): در این پژوهش منظور از مهارت‌های زندگی، مجموعه آموزش‌هایی است که تحت عنوان حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، ارتباط مؤثر، خودآگاهی، همدلی، تصمیم‌گیری، مقابله با هیجانات، مقابله با استرس و اضطراب ارائه و در ۱۰ جلسه آموزش داده می‌شود. این جلسات توسط سیدآبادی (۱۳۸۹) به نقل از ابراهیمی، (۱۳۹۱) و بر اساس راهنمای آموزشی مهارت‌های زندگی کلینکه^۳ (۱۳۹۴) توسعه داده شده است.

1. Friendship Quality Questionnaire
2. Life skills protocol
3. Klinker

جدول ۱. شرح مختصر پروتکل مهارت‌های زندگی

جلسات	محتوای آموزشی
جلسه اول	آشنایی با اعضای گروه و موضوعات دوره آموزشی (معارفه و ایجاد رابطه حسنه، آشنا کردن اعضا با مهارت‌های زندگی)
جلسه دوم	شناخت خود و توانایی‌هایمان، کسب مهارت خودآگاهی
جلسه سوم	آشنایی با مهارت همدلی کردن
جلسه چهارم	شناخت در مورد پدیده ارتباط و نحوه برقراری ارتباط با دیگران، کسب مهارت برقراری ارتباط مؤثر
جلسه پنجم	آشنایی با مهارت کنترل و مدیریت خشم
جلسه ششم	یادگیری و توانمندسازی اعضای گروه در زمینه مهارت حل مسئله
جلسه هفتم	آموزش با مهارت مدیریت و مقابله با استرس
جلسه هشتم	آشنایی با مهارت تصمیم‌گیری
جلسه نهم	آشنایی با مهارت تفکر انتقادی
جلسه دهم	آموزش مهارت مدیریت هیجانات

یافته‌ها

در جدول ۲ آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش، بین گروه‌های شرکت‌کننده در دو مرحله اندازه‌گیری آمده است.

جدول ۲. توصیف متغیرهای پژوهشی بر اساس شاخص‌های توصیفی

متغیر	گروه	مراحل اندازه‌گیری	میانگین	انحراف معیار
خودارزشمندی	گروه آزمایشی	پیش‌آزمون	۱۵۴/۹۰	۱۰/۱۶
		پس‌آزمون	۱۸۲/۲۵	۱۴/۲۰
	گروه گواه	پیش‌آزمون	۱۵۶/۹۰	۱۰/۱۴
		پس‌آزمون	۱۵۴/۰۵	۱۰/۴۱
کیفیت دوستی	گروه آزمایشی	پیش‌آزمون	۴۰/۴۰	۴/۱۳
		پس‌آزمون	۵۰/۱۰	۳/۰۲
	گروه گواه	پیش‌آزمون	۴۱/۲۵	۳/۳۸
		پس‌آزمون	۴۱/۹۵	۳/۷۳

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۲ میانگین و انحراف معیار متغیر خودارزشمندی و سپس کیفیت دوستی در دو گروه آزمایشی و گواه نشان داده شده است. تغییرات شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار در پیش‌آزمون متغیر خودارزشمندی در گروه آزمایشی به ترتیب ۱۵۴/۹۰ و ۱۰/۱۶ و در پس‌آزمون ۱۸۲/۲۵ و ۱۴/۲۰ بوده و در گروه گواه، پیش‌آزمون ۱۵۶/۹۰ و ۱۰/۱۴ و پس‌آزمون ۱۵۴/۰۵ و ۱۰/۴۱ است. این دو شاخص در متغیر کیفیت دوستی گروه آزمایشی در پیش‌آزمون به ترتیب ۴۰/۴۰ و ۴/۱۳ و پس‌آزمون ۵۰/۱۰ و ۳/۰۲ و گروه گواه در پیش‌آزمون ۴۱/۲۵ و ۳/۳۸ و پس‌آزمون ۴۱/۹۵ و ۳/۷۳ بوده است.

در ادامه قبل از انجام آزمون کوواریانس، همگنی واریانس‌ها با آزمون لون برای متغیر خودارزشمندی ($F=۱/۳۵۱$ و $P=۰/۲۵۲$) و کیفیت دوستی ($F=۰/۹۹۸$ و $P=۰/۳۲۴$) بررسی شد که غیرمعنادار است. در نتیجه فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود. همچنین فرض همگنی

ماتریس‌های کوواریانس بررسی شد (MBOX'S M-۴۱/۲۸۲، F-۳/۶۵۵ و P-۰/۰۰۱). همچنین سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای دو متغیر خودارزشمندی (Z-۰/۱۱۷ و P-۰/۲۰۰) و کیفیت دوستی (Z-۰/۱۵۸ و P-۰/۲۰۰) بالاتر از ۰/۰۵ است؛ از این رو پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرها رعایت شده است.

جدول ۳. بررسی معنادار بودن نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره

منبع	میزان	F	df1	df2	معناداری
اثر پیلائی	۰/۷۲۴	۲۵/۲۱۹	۴	۳۵	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۲۵۸	۲۵/۲۱۹	۴	۳۵	۰/۰۰۱
اثر هاتلینگ	۲/۸۸۲	۲۵/۲۱۹	۴	۳۵	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۲/۸۸۲	۲۵/۲۱۹	۴	۳۵	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج شاخص‌های جدول شماره ۳ استنباط می‌شود که آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان معتاد به اینترنت بر خودارزشمندی و کیفیت دوستی آنان اثربخش است. افزون بر این جدول فوق نشان‌دهنده این موضوع است که حداقل در یکی از متغیرهای مطالعه، بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت ناشی از اثر آموزش مهارت‌های زندگی است. جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی تفاوت متغیرها در گروه آزمایشی و گواه

منبع	متغیرهای وابسته	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	پیش‌آزمون خودارزشمندی	۴۰/۰۰	۱	۰/۳۸۸	۰/۵۳۷	۰/۰۱۰
	پیش‌آزمون کیفیت دوستی	۷/۲۲۵	۱	۰/۵۰۶	۰/۴۸۱	۰/۰۱۳
	پس‌آزمون خودارزشمندی	۷۹۵۲/۴۰۰	۱	۵۱/۲۸۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷۴
	پس‌آزمون کیفیت دوستی	۸۷۴/۲۲۵	۱	۷۵/۵۷۹	۰/۰۰۱	۰/۶۶۵

منبع	متغیرهای وابسته	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اندازه اثر
خطا	پیش‌آزمون خودارزشمندی	۳۹۱۹/۶۰۰	۳۸			
	پیش‌آزمون کیفیت دوستی	۵۲۴/۵۵۰	۳۸			
	پس‌آزمون خودارزشمندی	۵۸۹۲/۷۰۰	۳۸			
	پس‌آزمون کیفیت دوستی	۴۳۹/۵۵۰	۳۸			
کل	پیش‌آزمون خودارزشمندی	۹۷۶۱۵۲	۴۰			
	پیش‌آزمون کیفیت دوستی	۶۷۲۱۷	۴۰			
	پس‌آزمون خودارزشمندی	۱۱۴۴۸۲۲	۴۰			
	پس‌آزمون کیفیت دوستی	۸۳۸۵۱	۴۰			

جدول ۴ نشان دهنده نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره است. بر این اساس در پس‌آزمون، تفاوت معناداری در میزان خودارزشمندی و کیفیت دوستی در دو گروه آزمایشی و گروه گواه وجود دارد. این بدان معناست که میانگین خودارزشمندی در پس‌آزمون در گروه آموزش مهارت‌های زندگی به طور معناداری از افراد گروه گواه بیشتر است ($SIG=0/001$) و $DF=1$ و $F=51/282$. افزون بر این میانگین کیفیت دوستی نیز در پس‌آزمون در گروه آموزش مهارت‌های زندگی به طور معناداری از افراد گروه گواه بیشتر است ($SIG=0/001$) و $DF=1$ و $F=75/579$. با توجه به اندازه اثر، میزان تأثیر این پروتکل بر نمرات پس‌آزمون خودارزشمندی ($0/574$) و کیفیت دوستی ($0/665$) است؛ از این رو $0/57$ درصد تغییرات در

نمره پس‌آزمون خودارزشمندی و ۶۶٪ درصد از تغییرات نمره پس‌آزمون کیفیت دوستی ناشی از تأثیر اجرای پروتکل بوده است. بر این اساس می‌توان دریافت که استفاده از روش مهارت‌های زندگی در گروه آزمایشی توانسته است به طور معناداری اثرات مثبت خود را نشان دهد و میزان خودارزشمندی و کیفیت دوستی افراد در این گروه نسبت به گروه گواه افزایش یافت.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتیجه آزمون فرضیه نشان داد که در گروه آزمایشی به دنبال پشت سر گذاشتن آموزش مهارت‌های زندگی، سطح خودارزشمندی در دانش‌آموزان تغییر کرده و به‌گونه‌ای چشمگیر افزایش یافته است. این یافته بیانگر این است که بهره‌گیری از روش آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند موجب برخورداری دانش‌آموزان از احساس مهم بودن و ارزشمندی فارغ از عوامل بیرونی شود، حمایت خانواده را به شکلی درست حس کنند، ارزشمندی خود را به ارتباط معنوی با خداوند مرتبط بدانند تا نظرات دیگران، پیروی از اصول اخلاقی را مهم‌تر از عمل بر اساس خواست دیگران بدانند و ارزشمندی خود را تنها به عملکرد موفق نسبت ندهند. برای درک عمیق‌تر این یافته، باید به مکانیسم‌های روان‌شناختی زیربنایی آن توجه کرد. خودارزشمندی به عنوان یک سازه روان‌شناختی بنیادین، بیانگر ارزش‌گذاری کلی فرد نسبت به خود است (روزنبرگ، ۱۹۷۹). بر اساس نظریه جامعه‌سنج لیری و بومایستر (۲۰۰۰)، خودارزشمندی به عنوان یک سنجش درونی عمل می‌کند که میزان پذیرش یا طرد شدن فرد توسط دیگران را منعکس می‌کند. از این منظر آموزش مهارت‌های زندگی با بهبود توانایی‌های ارتباطی و اجتماعی فرد، زمینه را برای دریافت بازخورد مثبت از محیط اجتماعی فراهم می‌کند و این بازخورد مثبت به نوبه خود منجر به افزایش خودارزشمندی می‌شود. افزون بر این، بر اساس نظریه دسی و رایان (۲۰۰۰) ارضای نیازهای روان‌شناختی بنیادین شامل شایستگی، خودمختاری و ارتباط برای سلامت روان و خودارزشمندی ضروری است. آموزش مهارت‌های زندگی با تقویت توانایی فرد در حل مسئله، تصمیم‌گیری و برقراری ارتباط مؤثر به ارضای این نیازها کمک می‌کند و در نتیجه

خودارزشمندی افزایش می‌یابد. تحلیل دقیق‌تر یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های زندگی از طریق چند مکانیسم به افزایش خودارزشمندی منجر شده است: اول، آموزش مهارت‌های خودآگاهی به دانش‌آموزان کمک کرد تا نقاط قوت و ضعف خود را بهتر بشناسند و ارزیابی واقع‌بینانه‌تری از خود داشته باشند. این شناخت واقع‌بینانه از خود، زمینه را برای پذیرش خود و افزایش خودارزشمندی فراهم می‌کند (نف و ونک، ۲۰۰۹). دوم، آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و تنظیم هیجانات به دانش‌آموزان آموخت که در مواجهه با چالش‌ها و شکست‌ها، واکنش‌های هیجانی شدید نشان ندهند و خودارزشمندی خود را به عملکرد موفق گره نزنند (گراس، ۲۰۱۵). سوم، آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر و همدلی، کیفیت تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود بخشید و آنان را قادر ساخت تا حمایت اجتماعی بیشتری دریافت کنند که خود عاملی کلیدی در افزایش خودارزشمندی است (لیکی و اورهک، ۲۰۱۱). نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه پژوهشی با پژوهش مولیر^۱ و همکاران (۲۰۱۹)، یاداف و اقبال^۲ (۲۰۰۹) و فروتن بقا و همکاران (۱۳۹۴) همخوان است. فروتن بقا و همکاران (۱۳۹۴) نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های زندگی تأثیر معناداری بر عزت نفس و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد و مولیر و همکاران (۲۰۱۹) نیز دریافته‌اند که استفاده از این مهارت‌ها به طور قابل توجهی نمرات عزت نفس را بهبود می‌بخشد و بهزیستی، خلق و خو و احساس ناامیدی در مورد آینده را متأثر می‌کند. یاداف و اقبال (۲۰۰۹) نیز نشان داده‌اند که آموزش این مهارت‌ها موجب افزایش عزت نفس، سازگاری و همدلی در نوجوانان می‌شود؛ زیرا این آموزش با ایجاد محیط حمایتی برای افراد نتیجه مثبتی در ایجاد تغییر در نگرش، فکر و رفتار نوجوانان ایجاد می‌کند.

نتیجه آزمون فرضیه دوم نیز تفاوت معناداری در میزان کیفیت دوستی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل نشان داد. در نتیجه پس از گذراندن این دوره، دانش‌آموزان تلاش کردند تا در فرایند دوست‌یابی به انتخاب افرادی اهتمام ورزند که شباهت رفتاری، شناختی و عاطفی بیشتری با هم داشته باشند؛ سازگاری بیشتر و کشمکش کمتری با یکدیگر نشان دهند؛

1. Moulir

2. Yadav & Iqbal

صداقت، تعهد و وفاداری را مبنای دوستی بگذارند؛ روی حمایت و کمک یکدیگر حساب باز کنند؛ رازدار همدیگر باشند و در نهایت در انتخاب و استمرار دوستی به ویژگی‌های مذهبی و خانوادگی توجه کنند. برای درک عمیق‌تر این یافته باید به مدل‌های نظری کیفیت دوستی توجه کرد. بر اساس مدل باکوفسکی و همکاران (۱۹۹۴)، کیفیت دوستی دارای پنج مؤلفه اصلی است: حمایت اجتماعی، صمیمیت، همراهی، کمک‌رسانی و حل تعارض. آموزش مهارت‌های زندگی با هدف قرار دادن مستقیم این مؤلفه‌ها، به ارتقای کیفیت دوستی کمک می‌کند. افزون بر این، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) نیز می‌تواند مبنای تبیین این یافته قرار گیرد. بر اساس این نظریه، افراد مهارت‌های اجتماعی را از طریق مشاهده، تقلید و تمرین یاد می‌گیرند. آموزش مهارت‌های زندگی با فراهم کردن فرصت‌های یادگیری مشاهده‌ای و تمرین رفتاری، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا الگوهای رفتاری مؤثر در دوستی را درونی کنند. تحلیل دقیق‌تر یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های زندگی از طریق چند مکانیسم به افزایش کیفیت دوستی منجر شده است: اول، آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر (شامل گوش دادن فعال، ابراز وجود و بازخورد سازنده) به دانش‌آموزان کمک کرد تا تعاملات روزمره خود را بهبود بخشند و سوء تفاهم‌های ارتباطی را کاهش دهند (گاتمن، ۱۹۹۹). این بهبود در ارتباطات، پایه‌ای برای شکل‌گیری دوستی‌های عمیق‌تر و پایدارتر فراهم می‌کند. دوم، آموزش مهارت‌های همدلی به دانش‌آموزان آموخت که خود را به جای دیگران بگذارند و احساسات و نیازهای آنان را درک کنند. این توانایی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های اصلی کیفیت دوستی است (دیویس، ۱۹۹۴). سوم، آموزش مهارت‌های حل تعارض به دانش‌آموزان ابزارهایی برای مدیریت اختلافات و رفع سوء تفاهم‌ها ارائه داد. این مهارت از تضعیف روابط دوستانه به دلیل تعارضات حل نشده جلوگیری می‌کند (رابین و همکاران، ۲۰۰۶). چهارم، آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری و تفکر نقادانه به دانش‌آموزان کمک کرد تا در انتخاب دوستان، معیارهای سالم‌تری (مانند صداقت، وفاداری و همسانی ارزش‌ها) را مد نظر قرار دهند و از روابط ناسالم پرهیز کنند. یافته‌های حاصل از آزمون این فرضیه با پژوهش سکیک^۱ و همکاران (۲۰۱۷) و شوین^۲ (۲۰۰۴) هم‌خوان است. سکیک

1. Çekiç

2. Schoyen

و همکاران (۲۰۱۷) نشان داده‌اند که افزایش کیفیت دوستی و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان از پیامدهای اساسی آموزش مهارت‌های زندگی است و آموزش این مهارت‌ها تغییرات چشمگیری در مهارت‌های اجتماعی و توانمندی‌های دوستانه را سبب می‌شود.

به طور خلاصه نتایج پژوهش بیانگر این موضوع است که آموزش دادن مهارت‌های زندگی در قالب جلسات کارگاهی، گنجاندن در محتوای دروس، فیلم‌ها و سریال‌ها، بازی‌های فردی و گروهی در عصری که درگیری در فضای مجازی امری اجتناب‌ناپذیر است، می‌تواند تسهیل‌کننده رابطه دوستی با کیفیت و افزایش خودارزشمندی نوجوانان باشد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، محدود شدن جامعه آماری به دانش‌آموزان دوره متوسط دوم و دانش‌آموزان پسر بود. از طرفی دیگر به دلیل پشت سر گذاشتن دوره کرونا و تأثیرات ناشی از مجازی شدن فرایند آموزش، یادگیری و حتی جنبه‌های مهمی از زندگی نوجوانان مانند دوستی و بازی، درگیری در فضای مجازی بیش از سالیان گذشته بود. بررسی ابعاد تأثیر اعتیاد به اینترنت در دوران پساکرونا با نمونه‌های بیشتر در جامعه آماری هر دو جنس دختر و پسر می‌تواند بینش کامل‌تری از وضعیت موجود را ارائه دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

فهرست منابع

الف) منابع فارسی

۱. آهنگرنسب، علی، مهدیه عزیزی و محسن سعیدمنش (۱۴۰۲)، «اثربخشی توانبخشی شناختی بر اعتیاد به اینترنت، بازداری شناختی و کنترل عواطف در نوجوانان درگیر با اعتیاد به اینترنت»، فرهنگ مشاوره و روان درمانی، دوره ۱۴، ش ۵۳، ص ۱۴۹-۱۲۵.
۲. ایلانلو، حسین، صدیقه احمدی، کیانوش زهراکار و جوانا گومز بنیتو (۱۴۰۱)، «اثربخشی مشاوره گروهی فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان»، مجله روان شناسی و روان پزشکی شناخت، دوره ۹، ش ۲، ص ۱۴۵-۱۳۱.
۳. باقرپور، معصومه، منصوره شهریاری احمدی، غلامعلی افروز و حسن پاشاشریفی (۱۴۰۲)، «نقش پیش بینی کنندگی محبوبیت والدین و نشاط معنوی از احساس خودارزشمندی در نوجوانان دارای والد با آسیب بینایی در خانواده های تحت پوشش سازمان بهزیستی»، پژوهش در دین و سلامت، دوره ۹، ش ۲، ص ۷۲۲.
۴. بیگی، مهشید، رقیه موسوی و وفا مصطفی (۱۴۰۱)، «بررسی نقش واسطه ای خودتمایز یافتگی در رابطه بین عزت نفس و تصویر بدن در زنان متأهل تهران»، مطالعات زن و خانواده، دوره ۱۰، ش ۲، ص ۱۵۶-۱۳۳.
۵. تیمورزاده، حسن، محمد محمدی پور و ابوالفضل بخشی پور (۱۴۰۱)، «مدل یابی روابط ساختاری اعتیاد به اینترنت بر اساس خودتنظیمی تحصیلی با نقش واسطه ای تاب آوری تحصیلی»، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۱۲، ش ۳ (پیاپی ۴۷)، ص ۱۲۲-۱۰۳.
۶. جوکار، مهران، جهانگیر کرمی و خدامراد مؤمنی (۱۴۰۱)، «آزمون مدل اعتیاد به اینترنت بر اساس جنبه های آسیب شناسی روانی، شخصیتی و شناخت اجتماعی با میانجی گری راهبردهای مقابله ای و انتظارات استفاده از اینترنت»، مجله علوم روان شناختی، دوره ۲۱، ش ۱۱۸، ص ۲۰۲-۲۰۳.
۷. حجازی، الهه (۱۳۸۹)، «کیفیت دوستی، تقابل دوستی و تاب آوری»، مجله علوم رفتاری، دوره ۴، ش ۴، ص ۳۲۵-۳۱۹.
۸. درویشی، محمدصادق، ستار گیخاونی، وحید احمدی و فتح الله محمدیان (۱۴۰۱)، «مدل ساختاری افکار خودکشی بر اساس سبک های فرزندپروری با نقش واسطه ای عزت نفس و حمایت اجتماعی»، مطالعات روان شناختی نوجوان و جوان، دوره ۴، ش ۵، ص ۱۲۲-۱۰۳.
۹. دواپی، سوده، پروین کدیور، مهدی عرب زاده و هادی کرامتی (۱۴۰۲)، «تبیین ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس ادراک حمایت اجتماعی در دوره گذار به دبیرستان با نقش واسطه ای ادراک خودارزشمندی و بهزیستی ذهنی و نقش تعدیل کنندگی جنسیت و پایگاه اجتماعی - اقتصادی»، فصلنامه تازه های علوم شناختی، دوره ۲۴، ش ۴، ص ۸۷-۷۴.
۱۰. زارعی محمودآبادی، حسن، مینا یکتافر و سمانه اسعدی (۱۴۰۱)، «پیش بینی اعتیاد به اینترنت بر پایه مهرورزی والدین و مهارت های اجتماعی با در نظر گرفتن نقش واسطه ای احساس تنهایی در دانش آموزان شهر یزد»، خانواده پژوهی، دوره ۱۸، ش ۱، ص ۱۳۴-۱۲۱.

۱۱. زکی، محمد امین (۱۳۹۱)، «استانداردسازی پرسشنامه خودارزشمندی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی در اصفهان»، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، دوره ۲، ش ۷، ص ۸۵-۶۳.
۱۲. شریفی رهنمو، سعید، آیت‌الله فتاحی، فرحناز یزدانی کلبر و مجید شریفی رهنمو (۱۴۰۲)، «اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر مهارت‌های ارتباطی، امنیت روانی- اجتماعی و وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دختر دارای اعتیاد به فضای مجازی»، نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، دوره ۱۶، ش ۶، ص ۵۳-۷۴.
۱۳. صادقی، تکتم، معین عباسیان شوراب، احمد تارک، ایوب مرادی و رضا فرجی (۱۴۰۲)، «بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه‌های مثبت روان‌شناختی بر احساس خودارزشمندی و باورهای فراشناختی فرزندان جانبازان مبتلا به PTSD»، نشریه علمی روان‌شناسی نظامی، دوره ۱۴، ش ۲، ص ۱۵۵-۱۳۹.
۱۴. فرامرزی، سالار، نفیسه اجل لوییان و سیمین قاسمی (۱۴۰۲)، «پیش‌بینی اعتیاد به فضای مجازی بر اساس صمیمیت زناشویی، خودارزشمندی و کیفیت زندگی در زنان متأهل»، فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی، دوره ۴، ش ۱، ص ۴۴۶-۴۲۰.
۱۵. فروتن‌بقا، پرینا، ماندانا نظامی، امیر سلطانی، حامد اسکندری و وحید منطری (۱۳۹۴)، «اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر عزت‌نفس و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع اول متوسطه»، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، دوره ۶، ش ۳، ص ۷۲-۶۱.
۱۶. قاسمی طبسی، اسما (۱۴۰۲)، «معنا در زندگی و احساس تنهایی: مطالعه مقایسه‌ای بین نوجوانان دارای اعتیاد به اینترنت و نوجوانان عادی»، کاوش‌های نوین در علوم محاسباتی و مدیریت رفتاری، دوره ۱، ش ۱، ص ۷۹-۶۶.
۱۷. کریمی، رضوان و فاطمه زیدآبادی (۱۴۰۰)، «اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و تفکر انتقادی نوجوانان»، خانواده‌درمانی کاربردی، دوره ۲، ش ۳، ص ۴۰۲-۳۸۱.
۱۸. گراوند، سهند (۱۳۹۳)، «ساخت و هنجاریابی پرسشنامه تنبلی اجتماعی نوجوانان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۹. ناظمی، فرزانه، پرینا تجلی، مجید ابراهیم‌پور و مهدیه صالحی (۱۴۰۲)، «اثربخشی برنامه خودتنظیمی کودک بر خودادراکی و کیفیت دوستی کودکان با اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی»، روان‌شناسی افراد استثنایی، دوره ۱۳، ش ۴، ص ۸۵-۵۸.

ب) منابع لاتین

1. Bessière, K., Kiesler, S., Kraut, R., & Boneva, B. S. (2008) Effects of internet use and social resources on changes in depression. *Information, Communication & Society*, 11(1), 47-70.
2. Bharath, S., & Kishore, Kumar, K. V. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools – School mental health program. *Indian Journal of Psychiatry*, 52(4). 344-349.

3. Boila, V. C., Kwong, T. E., & Hintz, J. E. (2020). The Mere Presence of a Cell Phone: Effects on Academic Ability. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 3(1), 18–30.
4. Borghouts, J., Eikey, E., Mark, G., De Leon, C., Schueller, S. M., Schneider, M., Stadnick, N., Zheng, K., Mukamel, D., & Sorkin D. H. (2021), Barriers to and Facilitators of User Engagement With Digital Mental Health Interventions: *Systematic Review. J Med Internet Res*, 23(3):e24387.
5. Cannito, L., Ceccato, I., Annunzi, E., Bortolotti, A., D'Intino, E., Palumbo, R., D'Addario, C. Di., Domenico, A., & Palumbo, R. (2023) Bored with boredom? Trait boredom predicts internet addiction through the mediating role of attentional bias toward social networks. *Front. Hum. Neurosci*, 17, 1179142.
6. Caplan, M., Weissberg, R. P., Grober, J. S., Sivo, P. J., Grady, K., & Jacoby, C. (2001). Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents: Effects on social adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 56-63.
7. Çekiç, A., Kul, A., Çetin, A., & Cihangiroğlu, U. (2017). the effect of friendship skills training on friendship quality and subjective well-being of adolescents. *European Journal of Education Studies*, 3(5), 541–555.
8. Coëffec, A., Romo, L., Cheze, N., Riazuelo, H., Plantey, S., Kotbagi, G., & Kern, L. (2015). Early substance consumption and problematic use of video games in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 6, 501.
9. Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Pres.
10. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
11. Eden, A., Ellithorpe, M. E., Meshi, D., Ulusoy, E., & Grady, S. M. (2021) All night long: problematic media use is differentially associated with sleep quality and depression by medium. *Communication Research Reports*, 38(3), 143-149.
12. Fabio, R. A., & Suriano, R. (2023). The Influence of Smartphone Use on Tweens' Capacity for Complex Critical Thinking. *Children*, 10(4), 698.
13. Flayelle, M., Brevers, D., King, D. L., Maurage, P., Perales, J. C., & Billieux, J. (2023). A taxonomy of technology design features that promote potentially addictive online behaviours. *Nat Rev Psychol*, 2, 136–150.
14. Foody, M., McGuire, L., Kuldass, S., & O'Higgins Norman, J. (2019) Friendship Quality and Gender Differences in Association With Cyberbullying Involvement and Psychological Well-Being. *Front. Psychol*, 10, 1723.
15. Gan, D. Z. Q., McGillivray, L., Han, J., Christensen, H., & Torok, M. (2021). Effect of Engagement With Digital Interventions on Mental Health Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Front. Digit. Health* 3, 764079.

16. Garcia, R. S., & Lopez, E. (2014). Conflict resolution training and friendship quality in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1357-1370.
17. Geng, Y., Gu, J., Wang, J., & Zhang, R. (2021). Smartphone addiction and depression, anxiety: The role of bedtime procrastination and self-control. *Journal of Affective Disorders*, 293, 415-421.
18. Gottman, J. M. (1999). *The marriage clinic: A scientifically based marital therapy*. W. W. Norton & Company.
19. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
20. Hartanto, A., Lua, V. Y. Q., Kasturiratna, K. T. A. S., Koh, P. S., Tng, G. Y. Q., Kaur, M., Quek, F. Y. X., Chia, J. L., & Majeed, N. M. (2024). The Effect of Mere Presence of Smartphone on Cognitive Functions: A Four-Level Meta-Analysis. *Technology, Mind, and Behavior*, 5(1).
21. Hayixibayi, A., Strodl, E., Chen, W. Q., & Kelly, A. B. (2021). School-based relationships and problematic internet use amongst Chinese students. *PLOS ONE*, 16(3), e0248600.
22. Kirchhoff, E., & Keller, R. (2021). Age-Specific Life Skills Education in School: A Systematic Review. *Front. Educ*, 6:660878.
23. Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. C., Chen, S. H., & Yen, C. F. (2005). Proposed diagnostic criteria of Internet addiction for adolescents. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 193, 728-733.
24. Lakey, B., & Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review*, 118(3), 482-495.
25. Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 32, 1-62.
26. Li, G., Hou, G., Yang, D., Jian, H., & Wang, W. (2019). Relationship between anxiety, depression, sex, obesity, and internet addiction in Chinese adolescents: a short-term longitudinal study. *Addict Behav*, 90, 421-7.
27. Moulrier, V., Guinet, H., Kovacevic, Z., Be-Abbass, Z., Benamara, Y., Zile, N., Ourrad, A., Arcella-Giroux, P., Meunier, E., Thomas, F., & Januel, D. (2019). Effects of a life-skills-based prevention program on self-esteem and risk behaviors in adolescents: a pilot study. *BMC Psychology*, 7 (82), 2-10.
28. Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.

29. Pezirkianidis, C., Galanaki, E., Raftopoulou, G., Moraitou, D., & Stalikas, A. (2023). Adult friendship and wellbeing: A systematic review with practical implications. *Front. Psychol*, 14, 1059057.
30. Rose, A. J., Smith, R. L., Glick, G. C., & Schwartz-Mette, R. A. (2022). Social skills training and friendship quality: A meta-analytic review. *Child Development*, 93(1), 234-251.
31. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 7, 571-645.
32. Shi, X., & Wang, R. (2023). School victimization and Internet addiction among Chinese adolescents: The mediating roles of life satisfaction and loneliness. *Front. Psychol*, 13, 1059486.
33. Skowronek, J., Seifert, A. & Lindberg, S. (2023). The mere presence of a smartphone reduces basal attentional performance. *Sci Rep*, 13, 9363.
34. Thomas, W. H., Chung, M. H. A., Simmy, M. Y., Sum, M., Monique, W. L., & Chan, M. (2019). Adolescent Internet Addiction in Hong Kong: Prevalence, Psychosocial Correlates, and Prevention. *Journal of Adolescent Health*, 64, 34-43.
35. Weichold, K., & Blumenthal, A. (2016). Long-Term Effects of the Life Skills Program IPSY on Substance Use: Results of a 4.5-Year Longitudinal Study. *Prevention Science*, 17, 13-23.
36. Xie, X., Cheng, H., & Chen, Z. (2023). Anxiety predicts internet addiction, which predicts depression among male college students: A cross-lagged comparison by sex. *Front. Psychol*, 13, 1102066.
37. Yadav, P., & Iqbal, N. (2009). Impact of life skill training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents. *Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 61-70.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی