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

محمد میرنصوری[1]
عزت‌اله قدم‌پور[2]
محمد عباسی[3]

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 ـ 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 ۰٫۰۵ 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 ($p<0.001$). بر این اساس، آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند

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

به‌عنوان مداخله‌ای کارآمد در ارتقای منابع روان‌شناختی فردی و بهبود کیفیت روابط بین‌فردی 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[1] و همکاران، ۲۰۲۳؛ کانیتو[2] و همکاران، ۲۰۲۳؛ جنگ [3] و همکاران ۲۰۲۱). در مطالعات گوناگون اعتیاد به اینترنت، به عنوان مشکلی رایج در نوجوانان و دانش‌آموزان گزارش شده است(کوفک [4] و همکاران، ۲۰۱۵؛ فودی [5] و همکاران، ۲۰۱۹؛ هایجیبیی [6] و همکاران، ۲۰۲۱). روند نابهنجاری‌های اعتیاد به اینترنت تا جایی رشد یافته است که در نهایت منجر به طبقه‌بندی اختلال اعتیاد به اینترنت[7] در پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی شد(مجتبی عبدی 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 [8] 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،[9] ۲۰۲۳؛ توماس و همکاران،[10] 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،[1] ۲۰۰۵)، مشکلات عاطفی و روانی مانند احساس تنهایی، ناشادمانی، ناامیدی و افسردگی می‌شود(شی و همکاران،[2] ۲۰۲۳؛ جنگ[3] و همکاران، ۲۰۲۱؛ لی و همکاران،[4] ۲۰۱۹؛ لانگ‌استریت[5] و همکاران، ۲۰۱۹).

خودارزشمندی به عنوان «ارزیابی کلی فرد از ارزش خود در مقایسه با استانداردها و ارزش‌های درونی‌شده» تعریف می‌شود. این ارزیابی تحت تأثیر بازخوردهای اجتماعی، موفقیت‌ها و شکست‌ها قرار می‌گیرد(الری و بومایستر، ۲۰۰۰). عزت‌نفس و خودارزشمندی در فضای مجازی وابسته به تأیید دیگران است. بنابراین با در نظر گرفتن سایر عوامل مؤثر می‌توانند اعتیاد به اینترنت را پیشبینی کنند(فرامرزی، اجل لوییان و قاسمی، ۱۴۰۲). از عوامل مهم در تعیین خودارزشمندی می‌توان محبوبیت والدین، ادراک حمایت از سوی همسالان و معلمان و والدین، آموزش مؤلفه‌های مثبت روان‌شناختی، سبک فرزندپروری مقتدرانه، تصویر بدن و خودتمایزیافتگی 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 ویژگی‌های مثبت (مانند رفتار اجتماعی، صمیمیت و وفاداری) و سطوح پایین ویژگی‌های منفی (مانند تعارض، رقابت و تسلط) منجر می‌شود؛ به‌طوری که می‌تواند سازگاری روانی اجتماعی را از طریق میانجی‌های مختلف بهبود بخشد. در همین ارتباط نوجوانانی که به دوستی‌های باکیفیت دست می‌یابند، سبک‌های مقابله‌ای سازنده‌تری را توسعه می‌دهند، رفتارهای حمایت‌طلبانه‌تری از خود نشان می‌دهند و سطوح بالایی از عزت‌نفس را گزارش می‌کنند. مطالعات حاکی از آن است که کیفیت بالای دوستی با شادی بیشتر، رضایت بیشتر از زندگی، تنهایی کمتر و به‌ویژه علائم افسردگی کمتر همراه است(لی[6] و همکاران، ۲۰۲۳). یک بررسی سیستماتیک اخیر نشان داد که چندین متغیر دوستی با رفاه و مؤلفه‌های آن به‌ویژه

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[1] 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 کلر،[2] ۲۰۲۱؛ ویچولد و بلومنتال،[3] ۲۰۱۶؛ 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 عزت‌نفس را افزایش می‌دهد(سریکالاو همکاران،[4] ۲۰۱۰).

آموزش مهارت‌های ارتباطی به عنوان زیرمجموعه مهارت‌های زندگی به طور معناداری کیفیت دوستی به‌ویژه 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 لوپز، 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 ـ 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 ۱۴۰۴ـ۱۴۰۳ 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: دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم که در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۴ ـ ۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند و ملاک خروج عدم رضایت شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش بود.

ابزار سنجش

پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ(YIAQ):[1] 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) نمره‌گذاری شده است. حداقل و حداکثر نمرات در این پرسشنامه ۲۰ و ۱۰۰ است که نمره بالاتر نشان‌دهنده وابستگی بیشتر به اینترنت است. پس از تعیین نمره نهایی، وضعیت کاربران مورد مطالعه به صورت زیر مشخص می‌شود: نمره کمتر از ۲۰ نشان‌دهنده عدم وابستگی (غیرکاربر)، نمره ۴۹ـ۲۰ نشان‌دهنده کاربر طبیعی، نمره ۷۹ـ۵۰ نشان‌دهنده اعتیاد خفیف (افراد در معرض خطر) و نمره ۱۰۰ـ۸۰ نشان‌دهنده 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 قاسم‌زاده(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[2] و همکاران (CSWS[3]): 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 هفت‌درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. زیرمقیاس‌های آن شامل حمایت خانواده، سبقت و رقابت‌جویی، 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 (بالاتر 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[1]): 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 برخودار 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 ۰/۷۰گزارش شد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۴ محاسبه شد.

پروتکل مهارت‌های زندگی(LSP[2]): 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[3](۱۳۹۴) توسعه داده شده است.

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

جدول۱. 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.

جدول۲. 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 ـ 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 این‌رو پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها رعایت شده است.

جدول۳. بررسی معنادار بودن نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره

منبع	میزان	F	df1	df2	معناداری
اثر پیلایی	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.

جدول۴. 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 نشان‌دهنده نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره 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=۰/۰۰۱ و ۴۰و۱=DF و ۵۱/۲۸۲ =F). افزون بر این میانگین کیفیت دوستی نیز در پس‌آزمون در گروه آموزش مهارت‌های زندگی به طور معناداری از افراد گروه گواه بیشتر است (SIG=۰/۰۰۱ و ۴۰و۱=DF و ۷۵/۵۷۹ =F). با توجه به اندازه اثر، میزان تأثیر این پروتکل بر نمرات پس‌آزمون خودارزشمندی(۰/۵۷۴) و کیفیت دوستی(۰/۶۶۵) است؛ از این‌رو ۰/۵۷ درصد تغییرات در

نمـره پس‌آزمـون خودارزشـمندی و ۰/۶۶ درصـد از تغییرات نمره پس‌آزمون کیفیت دوسـتی ناشـی از تأثیر اجرای پروتکل بوده اسـت. بر این اسـاس می‌توان دریافت که استفاده از روش مهارت‌هـای زندگـی در گروه آزمایشـی توانسـته اسـت به طور معنـاداری اثـرات مثبت خود را نشـان دهد و میزان خودارزشـمندی و کیفیت دوسـتی افراد در این گروه نسبت به گروه گواه افزایش یافت.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در جدول ۳ مشـاهده می‌شـود، نتیجه آزمون فرضیه نشان داد که در گروه آزمایشـی به دنبال پشـت سـر گذاردن آموزش مهارت‌های زندگی، سـطح خودارزشـمندی در دانش‌آموزان تغییر کرده و به‌گونه‌ای چشمگیر افزایش یافته است. این یافته بیانگر این است کـه بهره‌گیـری از روش آمـوزش مهارت‌های زندگـی می‌تواند موجب برخـورداری دانش‌آموزان از احسـاس مهـم بـودن و ارزشـمندی فـارغ از عوامـل بیرونـی شـود، حمایـت خانـواده را بـه شـکلی درسـت حس کنند، ارزشـمندی خود را بـه ارتباط معنوی با خداونـد مرتبط بدانند تا نظرات دیگران، پیروی از اصول اخلاقی را مهم‌تر از عمل بر اسـاس خواسـت دیگران بدانند و ارزشـمندی خود را تنها به عملکرد موفق نسـبت ندهند. برای درک عمیق‌تر این یافته، باید به مکانیسـم‌های روان‌شـناختی زیربنایی آن توجه کرد. خودارزشـمندی به عنوان یک سازه روان‌شـناختی بنیادیـن، بیانگـر ارزش‌گذاری کلی فرد نسـبت به خود اسـت(روزنبرگ، ۱۹۷۹). بر اسـاس نظریه جامعه‌سـنج لیری و بومایسـتر(۲۰۰۰)، خودارزشـمندی به عنوان یک سـنجش 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 دریافـت بازخـورد مثبت از محیط اجتماعی فراهم می‌کند و ایـن بازخورد مثبت به نوبه خود منجر به افزایش خودارزشـمندی می‌شـود. 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 مسـئله، تصمیم‌گیـری و برقـراری ارتباط مؤثر بـه ارضای این نیازها کمـک 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 دست‌آمده از آزمودن این فرضیه پژوهشی با پژوهش مولیر[1] و همکاران(۲۰۱۹)، یاداف و اقبال[2](۲۰۰۹) و فروتن‌بقا و همکاران(۱۳۹۴) همخوان است. فروتن‌بقا و همکاران(۱۳۹۴) نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های زندگی تأثیر معناداری بر عزت‌نفس و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد و مولیر و همکاران(۲۰۱۹) نیز دریافته‌اند که استفاده از این مهارت‌ها به طور قابل توجهی نمرات عزت‌نفس 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 عزت‌نفس، 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. Moulier
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 سوءتفاهم‌های 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 سوءتفاهم‌ها ارائه داد. این مهارت از تضعیف روابط دوستانه به دلیل تعارضات حل‌نشده 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[1] و همکاران(۲۰۱۷) و شوین[2] (۲۰۰۴) هم‌خوان است. سکیک

1. Çekiç

2. Schoyen

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

بـه طـور خلاصه نتایـج پژوهش بیانگـر این موضوع اسـت که آمـوزش 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 اسـت، می‌تواند تسهیل‌کننده رابطه دوستی باکیفیت و افزایش خودارزشمندی نوجوانان باشد.

از جملـه محدودیت‌هـای پژوهش حاضر، محدود شـدن جامعه آمـاری به دانش‌آموزان دوره متوسـط دوم و دانش‌آموزان پسـر بود. از طرفی دیگر به دلیل پشـت سـر گذاشـتن دوره کرونـا و تأثیـرات ناشـی از مجازی شـدن فرایند آمـوزش، یادگیری و حتی جنبه‌هـای مهمی از زندگـی نوجوانـان مانند دوسـتی و بـازی، درگیری در فضای مجازی بیش از سـالیان گذشـته بود. بررسـی ابعاد تأثیر اعتیاد به اینترنت در دوران پسـاکرونا با نمونه‌های بیشـتر در جامعه آماری هر دو جنس دختر و پسر می‌تواند بینش کامل‌تری از وضعیت موجود را ارائه دهد.

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 روان‌درمانی، دوره ۱۴، ش۵۳، ص۱۴۹ـ۱۲۵.

۲. ایلانلو، حسین، صدیقه احمدی، کیانوش زهراکار و جوانا گومز بنیتو (۱۴۰۱)، «اثربخشی مشاوره گروهی فراشناختی بر اعتیاد به اینترنت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان»، مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت، دوره ۹، ش۲، ص۱۴۵ـ۱۳۱.

۳. باقرپور، معصومه، منصوره شهریاری احمدی، غلامعلی افروز و حسن پاشاشریفی (۱۴۰۲)، «نقش پیش‌بینی‌کنندگی محبوبیت والدین و نشاط معنوی از احساس خودارزشمندی در نوجوانان دارای والد با آسیب بینایی در خانواده‌های تحت پوشش سازمان بهزیستی»، پژوهش در دین و سلامت، دوره ۹، ش۲، ص۲۲ـ۷.

۴. بیگی، مهشید، رقیه موسوی و وفا مصطفی (۱۴۰۱)، «بررسی نقش واسطه‌ای خودتمایزیافتگی در رابطه بین عزت‌نفس و تصویر بدن در زنان متأهل تهران»، مطالعات زن و خانواده، دوره ۱۰، ش۲، ص۱۵۶ـ۱۳۳.

۵. تیمورزاده، حسن، محمد محمدی‌پور وابوالفضل بخشی‌پور (۱۴۰۱)، «مدل‌یابی روابط ساختاری اعتیاد به اینترنت بر اساس خودتنظیمی تحصیلی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی»، فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۱۲، ش۳(پیاپی۴۷)، ص۱۲۲ـ۱۰۳.

۶. جوکار، مهران، جهانگیر کرمی و خدامراد مؤمنی (۱۴۰۱)، «آزمون مدل اعتیاد به اینترنت بر اساس جنبه‌های آسیب‌شناسی روانی، شخصیتی و شناخت اجتماعی با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای و انتظارات استفاده از اینترنت»، مجله علوم روان‌شناختی، دوره ۲۱، ش۱۱۸، ص۲۰۲۰ـ۲۰۰۳.

۷. حجازی، الهه (۱۳۸۹)، «کیفیت دوستی، تقابل دوستی و تاب‌آوری»، مجله علوم رفتاری، دوره ۴، ش۴، ص۳۲۵ـ۳۱۹.

۸. درویشی، محمدصادق، ستار کیخاونی، وحید احمدی و فتح‌الله محمدیان (۱۴۰۱)، «مدل ساختاری افکار خودکشی بر اساس سبک‌های فرزندپروری با نقش واسطه‌ای عزت‌نفس و حمایت اجتماعی»، مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان، دوره ۴، ش۵، ص۱۲۲ـ۱۰۳.

۹. دوایی، سوده، پروین کدیور، مهدی عرب‌زاده و هادی کرامتی (۱۴۰۲)، «تبیین ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس ادراک حمایت اجتماعی در دوره گذار به دبیرستان با نقش واسطه‌ای ادراک خودارزشمندی و بهزیستی ذهنی و نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت و پایگاه اجتماعی ـ اقتصادی»، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، دوره ۲۴، ش۴، ص۸۷ـ۷۴.

۱۰. زارعی محمودآبادی، حسن، مینا یکتافر و سمانه اسعدی (۱۴۰۱)، «پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت بر پایه مهرورزی والدین و مهارت‌های اجتماعی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای احساس تنهایی در دانش‌آموزان شهر یزد»، خانواده‌پژوهی، دوره ۱۸، ش۱، ص۱۳۴ـ۱۲۱.

۱۱. زکی، محمد امین (۱۳۹۱)، «استانداردسازی پرسشنامه خودارزشمندی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی در اصفهان»، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، دوره ۲، ش۷، ص۸۵ ـ ۶۳.
۱۲. شریفی رهنمو، سعید، آیت‌الله فتحی، فرحناز یزدانی کلیبر و مجید شریفی رهنمو (۱۴۰۲)، «اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر مهارت‌های ارتباطی، امنیت روانی ـ اجتماعی و وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دختر دارای اعتیاد به فضای مجازی»، نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، دوره ۱۶، ش۶، ص۷۴ـ۵۳.
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، ش۲، ص۱۵۵ـ۱۳۹.
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، ش۱، ص۴۴۶ـ۴۲۰.
۱۵. فروتن‌بقا، پریسا، ماندانا نظامی، امیر سلطانی، حامد اسکندری و وحید منظری (۱۳۹۴)، «اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر عزت‌نفس و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع اول متوسطه»، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، دوره ۶، ش۳، ص۷۲ـ۶۱.
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، ش۱، ص۷۹ـ۶۶.
۱۷. کریمی، رضوان و فاطمه زیدآبادی (۱۴۰۰)، «اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و تفکر انتقادی نوجوانان»، خانواده‌درمانی کاربردی، دوره ۲، ش۳، ص۴۰۲ـ۳۸۱.
۱۸. گراوند، سهند (۱۳۹۳)، «ساخت و هنجاریابی پرسشنامه تنبلی اجتماعی نوجوانان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۹. ناظمی، فرزانه، پریسا 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، ش۴، ص۸۵ـ۵۸.

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., Kuldas, 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. Moulier, V., Guinet, H., Kovacevic, Z., Be-Abbass, Z., Benamara, Y., Zile, N., Ourrad, A., Arcella-Giraux, 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 Scienc*e, 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.