

اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز

The effectiveness of self-determination skills training on desire thinking and psychological needs of students with problematic online behaviors

Robab Jafari

PhD student Psychology, Department Of psychology, Ardebil Branch, Islamic Azad University, Ardebil, Iran.

Feteshteh Pourmohseni koluri *

Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

fpmohseni@pnu.ac.ir

Touran Soleimani

Associate Professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Ard.c, Islamic Azad University, Ardebil, Iran.

رباب جعفری

دانشجوی دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

فرشته پورمحسنی کلوری (نویسنده مسئول)

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

توران سلیمانی

دانشیار گروه علمی مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of self-determination skills training on desire thinking and psychological needs in students with problematic online behaviors. The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design and a control group, including a 2-month follow-up period. The statistical population consisted of female high school students in Ardebil during the 2024 academic year. From this population, 30 students with problematic online behaviors were selected through purposive sampling and randomly assigned to either the experimental or control group (15 students each). The experimental group participated in nine 90-minute sessions of self-determination skills training (one session per week). The measurement tools included the Desire Thinking Questionnaire (DTQ, Caselli & Spada, 2011), the Basic Need Satisfaction Scale (BNSS, Guardia et al., 2000), the Online Game Addiction Inventory (OGAI, Wang & Chang, 2009), and the Social Networking Addiction Questionnaire (ASNQ, Ahmadi et al., 2016). The results of repeated measures ANOVA showed a significant difference ($p < 0.001$) in desire thinking and psychological needs between the pretest and posttest in the experimental and control groups. Additionally, no significant difference ($p < 0.001$) was observed between the posttest and follow-up means in the experimental group, indicating that the results were maintained during the follow-up period. Based on the findings, it can be concluded that group-based self-determination skills training is an effective intervention for improving desire thinking and psychological needs in students with problematic online behaviors.

Keywords: Psychological Needs, Self-Determination Skills, Desire Thinking, Problematic Online Behaviors, Students.

چکیده

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳ بود که از میان آنها ۳۰ نفر با رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) جایگذاری شدند. گروه آزمایش در ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری (هفته‌ای یک جلسه) شرکت کردند. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه تفکر میل (DTQ، کسلی و اسپادا، ۲۰۱۱)، مقیاس ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی (BNSS، گاردیا و همکاران، ۲۰۰۰)، اعتیاد به بازی آنلاین (OGAI، وانگ و چانگ، ۲۰۰۹) و پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی (ASNQ، احمدی و همکاران، ۱۳۹۵) بود. نتایج تحلیل داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۱ وجود داشت و همچنین بین میانگین پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۱ وجود نداشت و نتایج در دوره پیگیری حفظ شد. براساس نتایج پژوهش می‌توان گفت آموزش گروهی مهارت‌های مبتنی بر خودتعیین‌گری روش مداخله‌ای مناسبی جهت بهبود تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی در دانش‌آموزان دارای رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز است.

واژه‌های کلیدی: نیازهای روان‌شناختی، مهارت‌های خودتعیین‌گری، تفکر میل، رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز، دانش‌آموزان.

مقدمه

رفتارهای مشکل‌ساز آنلاین^۱ از جمله اعتیاد به بازی‌های آنلاین^۲ و شبکه‌های اجتماعی به عنوان رفتارهای خود-حواس‌پرت‌کن^۳، اثرات منفی جسمانی (کاتسیرومپا^۴ و همکاران، ۲۰۲۵) و روان‌شناختی بر دانش‌آموزان داشته است (دانو^۵، ۲۰۲۵). پدیده رفتارهای مشکل‌ساز آنلاین به وضعیتی اشاره دارد که به طور مداوم به بازی‌های آنلاین (روزگونجوک^۶ و همکاران، ۲۰۲۱) و شبکه‌های اجتماعی مجازی جذب می‌شوند (آسمان^۷ و همکاران، ۲۰۲۵)، خود را برای مدت طولانی در آنها غرق می‌کنند و در نتیجه دچار اختلالات مهارت‌های روانی، فیزیولوژیکی و اجتماعی می‌شوند (لی^۸ و همکاران، ۲۰۲۵). از سویی دیگر، می‌توان گفت که اختلال بازی اینترنتی می‌تواند عواقب شدید طولانی‌مدتی در افراد مبتلا به ویژه نوجوانان داشته باشد و یک نگرانی جدی برای سلامت عمومی است، می‌تواند عواقب شدید بلندمدتی (مانند مشکلات عزت نفس، پریشانی هیجانی، اختلال در کنترل اجرایی و عملکرد شناختی) در نوجوانان داشته باشد (لئو^۹ و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این می‌توان گفت که اختلال بازی اینترنتی یک اعتیاد رفتاری شایع است که با تغییرات عصبی و پیامدهای منفی قابل توجه مرتبط است (فو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۵). عوامل مختلفی می‌توانند با رفتارهای مشکل‌ساز آنلاین در ارتباط باشند و شکل‌دهنده این رفتار باشند که از جمله آنها می‌توان به تفکر میل^{۱۱} (هوس) اشاره کرد (باصر^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۲).

مدل‌های شناختی رفتارهای اعتیادآور (مای^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۴) بر نقش غالب میل در فعال‌سازی میل و تداوم رفتارهای اعتیادآور تأکید کرده‌اند. نظریه نفوذ بسط‌داده‌شده میل^{۱۴} (هوس) توسط کاوانه^{۱۵} و همکاران (۲۰۰۴) توسعه پیدا کرد و پیشنهاد می‌کند که پیوند فرآیندهای شناختی خودکار و ارادی مسئول فراوانی، مدت و شدت میل است. این نظریه فرض می‌کند که محرک‌های درونی (مثلاً استرس) یا بیرونی (مثلاً مشاهده یک تصویر/محرک خاص مربوط به هدف مورد نظر) افکار فرد را در مورد یک هدف یا فعالیت مورد نظر (مثلاً پیامدهای مثبت آن یا احساس محرومیت) فعال می‌کنند. هنگامی که لذت مرتبط با هدف/فعالیت مورد نظر یا احساس محرومیت بسیار قوی می‌شود، این تداعی‌ها آگاهانه می‌شوند، از نظر شناختی بسط داده می‌شوند و تجربه میل را برمی‌انگیزند (کاوانه و همکاران، ۲۰۰۵). تشدید و تداوم میل به یک فرآیند شناختی به نام تفکر میل^{۱۶} بستگی دارد (کاوانه و همکاران، ۲۰۰۹)، که یک فرآیند شناختی آگاهانه و داوطلبانه است و به تصاویر و اطلاعات از پیش تعیین‌شده در مورد یک تجربه مثبت مرتبط با هدف گرایش دارد و در حفظ رفتارهای اعتیادآور نقش دارد (بوسی بنوسی^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۳). تفکر میل از نظر ماهیت دارای دو بعد پیشگویی خیالی و درج‌ماندگی کلامی است. پیشگویی خیالی به گرایش به پیش‌شکل‌دهی تصاویر و اختصاص منابع توجه به مطالب مرتبط با میل اشاره دارد و درج‌ماندگی کلامی نیز مربوط به خودگویی طولانی‌مدت و پایداری افکار کلامی در مورد محتوا و تجربه مرتبط با هوس است (متیونی^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۳).

از سوی دیگر، نیازهای روان‌شناختی^{۱۹} می‌توانند با رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز در رابطه باشند، به‌طوری‌که می‌توان گفت افرادی که نیازهای اساسی آن‌ها به‌طور طبیعی برآورده می‌شود، وابستگی بسیار کمتری به محیط خود دارند و خودمختارتر هستند. نیازهای روان‌شناختی (یعنی انگیزه‌های کلی اعمال انسان) پیش‌بینی‌کننده‌های مهمی برای رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز و اعتیاد به بازی‌های آنلاین هستند (کایا^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۴). نظریه خودتعیین‌گری^{۲۱} یک نظریه انگیزشی است که شامل شش نظریه کوچک است و یکی از این

1 problematic online behaviors

2 online game addiction

3 self-distracting behavior

4 Katsirompa

5 Danou

6 Rozgonjuk

7 Asman

8 Lee

9 Luo

10 Fu

11 desire thinking

12 Basar

13 May

14 elaborated intrusion theory of desire

15 Kavanagh

16 desire thinking

17 Bocci Benucci

18 Mattioni

19 psychological needs

20 Kaya

21 self-determination theory

نظریه‌های کوچک، نظریه نیازهای اساسی روان‌شناختی است که ادعا می‌کند ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی با سلامت، شادکامی و بهزیستی ذهنی مرتبط است (شانگ‌گوان^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). نیازهای اساسی روان‌شناختی الزامات رشد روان‌شناختی، یکپارچگی و رفاه هستند (سن^۲ و همکاران، ۲۰۲۵). برخلاف دنیای واقعی که اغلب ناامیدکننده است، بازی‌های ویدیویی برای ارضای هر سه نیاز روان‌شناختی (یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط) طراحی شده‌اند. ارضای نیازهای شایستگی، خودمختاری و ارتباط می‌تواند بخش زیادی از واریانس لذت بردن از بازی را توضیح دهد (کایا و همکاران، ۲۰۲۴). بازی‌های آنلاین می‌توانند (۱) نیاز به ارتباط را با هدایت افراد به سمت روابط اجتماعی با شخصیت‌های واقعی یا تخیلی، (۲) نیاز به استقلال را با دادن مدیریت و کنترل در بازی به آن‌ها، و (۳) نیاز به شایستگی را با ایجاد احساس موفقیت در بازی‌های آنلاین چالش‌برانگیز، برآورده کنند (آلامر^۳ و همکاران، ۲۰۲۵).

در راستای بهبود تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی در دانش‌آموزان، در این پژوهش از آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری^۴ استفاده شده است. نظریه خودتعیین‌گری یک نظریه کلان از انگیزه و شخصیت انسان است که بر تمایلات رشد درونی افراد و نیازهای روان‌شناختی ذاتی تمرکز دارد (آنامالای^۵ و همکاران، ۲۰۲۵). این نظریه اهمیت ارتباط بین انگیزش درونی و بیرونی را به عنوان ابزار انگیزشی برای دستیابی به اهداف تشخیص می‌دهد و نشان می‌دهد که افراد نیازهای روان‌شناختی فطری دارند که مبنایی برای خودانگیزشی است. در تئوری خودتعیین‌گری، به‌طور گسترده در نظر گرفته شده است که سه نیاز ذاتی اولیه، استقلال، شایستگی و ارتباط، نقش مهمی در تبیین نیازهای روان‌شناختی افراد دارند (ایکسی و همکاران، ۲۰۲۳؛ تومانیس و همکاران، ۲۰۲۱). تحقیقات نشان داده است که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری می‌تواند بر بهبود تفکر میل (جهان‌شاد، ۱۴۰۳؛ ناصری و همکاران، ۱۴۰۳؛ بدافی و همکاران، ۱۳۹۹) و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی تأثیر بگذارد (الفینستون و همکاران، ۲۰۲۱؛ منصورنژاد و همکاران، ۱۳۹۸؛ ملک‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰).

آنچه که مشخص است، آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری می‌تواند برخی از کارکردهای روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. اما آنچه به عنوان اهمیت و ضرورت این پژوهش در نظر گرفته می‌شود این است که آیا آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری می‌تواند تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز را بهبود بخشد. همچنین در فواید این پژوهش، مسئولان و مدیران مدارس و مراکز مشاوره‌ای می‌توانند از یافته‌های این پژوهش استفاده کرده و با برگزاری کلاس‌های آموزشی در این زمینه و ارائه خدمات مشاوره‌ای و روان‌درمانی به دانش‌آموزان، زمینه را برای بهبود تفکر میل و افزایش نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزانی که از رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز رنج می‌برند، فراهم کنند. لذا این موضوع می‌تواند عنوانی چندجانبه و جدید را به دنبال داشته باشد و همچنین کلیه افرادی که با بهداشت روانی مراکز مشاوره و دانش‌آموزان سروکار دارند نظیر مشاوران، روان‌درمانگران، معلمان و مربیان نیز از نتایج تحقیق حاضر بهره‌مند گردند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز اجرا شد.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردبیل در سال ۱۴۰۳ بود. برای این منظور تعداد ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند (بر اساس ملاک‌های ورود به پژوهش) انتخاب و سپس به‌طور تصادفی ساده در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ملاک‌های ورود شامل تحصیل در مقطع متوسطه دوم، جنسیت مونث، ساکن بودن در شهر اردبیل، نداشتن اختلال روان‌شناختی مشخص (بر اساس گزارش خود افراد شرکت‌کننده)، تمایل به تکمیل پرسشنامه، کسب نمره بالای ۸۰ در پرسشنامه اعتیاد به بازی‌های آنلاین و کسب نمره بالای ۹۲ در پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی بود. ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت بیش از ۲ جلسه از جلسات، عدم تمایل شرکت‌کننده به ادامه شرکت در پژوهش و عدم همکاری در تکمیل پرسشنامه‌ها در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بود. در این پژوهش اصول اخلاقی به شرح زیر رعایت شد (۱) پیش از شروع مطالعه شرکت‌کنندگان از موضوع و روش اجرای پژوهش و اختیاری بودن شرکت در پژوهش مطلع شدند (۲) پژوهشگر متعهد شد تا از اطلاعات خصوصی شرکت‌کنندگان محافظت کند و از داده‌ها فقط در راستای اهداف پژوهش استفاده کند (۳) پژوهشگر متعهد شد نتایج پژوهش را در

1 Shanguan

2 Cen

3 Alamer

4 self-determination skills training

5 Annamalai

صورت تمایل شرکت‌کنندگان برای آنان تفسیر کند (۴) در صورت هرگونه ابهام راهنمایی‌های لازم به شرکت‌کنندگان ارائه شود (۵) سوالات و اطلاعات خارج از چهارچوب پژوهش از آنها اخذ نشود. در نهایت، برای تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای مقایسه مراحل آزمون (بررسی ماندگاری نتایج) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۹ انجام گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه تفکر میل^۱ (DTQ): این پرسشنامه توسط کسلی و اسپادا^۲ (۲۰۱۱) تدوین شده است و دارای ۱۰ گویه است که دو خرده‌مقیاس درج‌ماندگی کلامی و پیشگویی خیالی را اندازه‌گیری می‌کند. هر گویه در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت (تقریباً هرگز=۱ تا تقریباً همیشه=۴) نمره) رتبه‌بندی می‌شود. دامنه نمرات هر خرده‌مقیاس بین ۵ تا ۲۰ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطوح بالاتر تفکر میل می‌باشد. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط سازندگان آن مطلوب (۰/۷۶) و همچنین ضریب پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی بعد از ۴ هفته به ترتیب برابر ۰/۸۲ و ۰/۷۹ گزارش شده است (کسلی و اسپادا، ۲۰۱۱). این پرسشنامه در ایران توسط کرمی و همکاران (۱۳۹۹) ترجمه و اعتباریابی شده است. روایی همگرای این پرسشنامه با مقیاس سیستم‌های مغزی و رفتاری محاسبه و ضرایب همبستگی بازدارنده رفتاری با تفکر میل ۰/۲۶- و فعال‌سازی رفتاری با تفکر میل ۰/۴۵ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است. همچنین پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ برای درج‌ماندگی کلامی ۰/۷۵، پیشگویی خیالی ۰/۷۸ و نمره کل تفکر میل ۰/۷۶ گزارش کردند (کرمی و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای درج‌ماندگی ۰/۸۱، پیشگویی خیالی ۰/۹۰ و کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمده است.

مقیاس ارضای نیازهای اساسی روانشناختی^۳ (BNSS): این مقیاس توسط لاگاردیا^۴ و همکاران (۲۰۰۰) تدوین شده است و شامل ۲۱ گویه است که سه خرده‌مقیاس خودمختاری، شایستگی و تعلق را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" (۱ نمره) تا "کاملاً موافقم" (۷ نمره) انجام می‌شود. دامنه نمرات بین ۲۱ تا ۱۴۷ است. لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰) روایی سازه‌ای این مقیاس را برابر ۰/۷۲۲ و پایایی آن را با ضریب آلفای کرونباخ را برای مولفه‌های شایستگی، ارتباط و استقلال و کل مقیاس به ترتیب برابر ۰/۷۲، ۰/۸۲، ۰/۶۵ و ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. در ایران بشارت و رنجبرکلاغی (۱۳۹۲) به هنجاریابی این پرسشنامه پرداختند و پایایی آن را با آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده است خودمختاری ۰/۸۷، شایستگی ۰/۸۳ و تعلق ۰/۹۱ به دست آورده‌اند و روایی ملاکی (همزمان) آن با سیاهه سلامت روانی (MHI-28) بشارت (۱۳۸۸) بررسی و ضرایب همبستگی پیرسون بهزیستی روانشناختی با خودپیمایی ۰/۳۱، شایستگی ۰/۳۷ و تعلق ۰/۲۴ و ضرایب همبستگی پیرسون درماندگی روانشناختی با خودپیمایی ۰/۴۰-، شایستگی ۰/۳۹- و تعلق ۰/۴۳- و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمد (بشارت و رنجبرکلاغی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ مرحله پیش‌آزمون برای خودپیمایی ۰/۷۲، شایستگی ۰/۷۶، تعلق ۰/۸۶ و کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمده است.

سیاهه اعتیاد به بازی‌های آنلاین^۵ (OGAI): این سیاهه توسط وانگ و چانگ^۶ (۲۰۰۲) تدوین شده است و شامل ۲۰ گویه و ۲ خرده مقیاس شامل مشکلات اجتماعی و خلقی و مشکلات مربوط به عملکرد تحصیلی است. نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ندرت نمره ۱ نمره تا همیشه نمره ۵ نمره صورت می‌گیرد و دامنه نمرات بین ۲۰ تا ۱۰۰ است. نمره بیشتر، تمایل بیشتر به بازی‌های آنلاین را نشان می‌دهد. پایایی این سیاهه توسط سازندگان آن با روش ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس مشکلات اجتماعی و خلقی و مشکلات مربوط به عملکرد تحصیلی و کل سیاهه به ترتیب برابر ۰/۹۴، ۰/۸۸ و ۰/۹۲ و روایی همگرای این سیاهه با مقیاس اعتیاد به بازی^۷ ۰/۶۴ و مقیاس بازی ویدیویی مشکل‌ساز^۸ ۰/۷۴ و مطلوب گزارش شده است (وانگ و چانگ، ۲۰۰۲). این سیاهه در ایران توسط زندی‌پیام و همکاران (۱۳۹۴) ترجمه و اعتباریابی شده است. روایی ملاکی (همزمان) سیاهه مورد نظر با آزمون اعتیاد به اینترنت^۹ (IAT) یانگ^{۱۰} (۱۹۹۸) بررسی و ضریب همبستگی ۰/۷۱ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمد و همچنین پایایی این سیاهه براساس آزمون ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه مشکلات اجتماعی و خلقی ۰/۸۲، مشکلات مربوط به عملکرد تحصیلی ۰/۸۴ و کل سیاهه ۰/۹۵ گزارش شد (زندپیام و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای مشکلات اجتماعی و خلقی ۰/۷۹، مشکلات مربوط به عملکرد تحصیلی ۰/۸۲ و کل سیاهه ۰/۹۰ به دست آمده است.

1 desire thinking questionnaire (dtq)

2 Caselli & Spada

3. basic needs satisfaction scale (bnss)

4 LaGuardia

5 online game addiction inventory (ogai)

6 Whang & Chang

7 GameAddiction Scale

8 Problem Video Game Playing Test

9 internet addiction test (iat)

10 Young

پرسشنامه اعتیاد شبکه‌های اجتماعی^۱ (ASNQ): این پرسشنامه توسط خواجه‌احمدی و همکاران (۱۳۹۵) تدوین شده است که شامل ۲۳ گویه است که ۴ خرده مقیاس شامل عملکرد فردی، مدیریت زمان، خودکنترلی و روابط اجتماعی را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت به صورت کاملاً موافقم ۵ نمره، تا کاملاً مخالف ۱ نمره صورت می‌گیرد. کاربران بر اساس نمره به دست آمده در چهار سطح پایین‌تر از حد معمول ۲۳ تا ۴۶، کاربر معمولی ۴۶ تا ۶۹، کاربر در شرف اعتیاد ۶۹ تا ۹۲ و کاربر معتاد ۹۲ تا ۱۱۵ طبقه‌بندی می‌شوند. لذا نمره ۹۲ و بالاتر به عنوان نقطه برش تعیین شده است (خواجه‌احمدی و همکاران، ۱۳۹۵). روایی محتوایی این پرسشنامه توسط سازندگان بررسی و برابر ۰/۸۶ گزارش شده است. همچنین برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده و ضرایب آلفای کرونباخ برای عملکرد فردی ۰/۹۱، مدیریت زمان ۰/۸۲، خودکنترلی ۰/۷۲، روابط اجتماعی ۰/۶۸ و کل گویه‌ها ۰/۹۳ به دست آمده است (خواجه‌احمدی و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای عملکرد فردی ۰/۸۲، مدیریت زمان ۰/۸۶، خودکنترلی ۰/۷۵، روابط اجتماعی ۰/۷۱ و کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمد.

آموزش خودتعیین‌گری: این برنامه با الهام از مدل خودتعیین‌گری دسی و ریان (۲۰۱۲) توسط نجفی خرم‌آبادی و همکاران (۱۴۰۱) تدوین شده است. جلسات خودتعیین‌گری در این پژوهش به صورت گروهی و شامل ۹ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای بود که هر هفته یک جلسه توسط دانشجوی دکترای روان‌شناسی اجرا گردید. در ادامه خلاصه این جلسات آموزشی ارائه شده است (جدول ۱).

جدول ۱. خلاصه جلسات خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۲۰۱۲)

جلسات	محتوی جلسات
اول	ارتباط و آشنایی بین دانش‌آموزان، معرفی برنامه‌ها و اهداف آموزشی، آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌های خودتعیین‌گری
دوم	شناخت و بیان رویاها و آرمان‌ها و نیازهای شخصی، شناخت اهمیت آرمان‌ها و نیازهای شخصی، تهیه کارت نیازها و مشکلات شخصی
سوم	خلق اهداف بلندمدت، شکست اهداف بلندمدت به اهداف کوتاه‌مدت
چهارم	چگونگی دستیابی به اهداف، برنامه‌ریزی فعال برای دستیابی به اهداف کوتاه‌مدت، شرح مزایا و ارزش هر انتخاب.
پنجم	آشنایی با تکنیک خودتنظیمی (خودمشاهده‌گری و خودارزیابی و خودتقویتی)، بیان نتایج بالقوه از فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده خود.
ششم	شکستن موانع (شناخت محدودیت‌ها، نیازها و موانع در صورت نرسیدن به هدف) وابستگی متقابل (قدرت گروهی در حل مسأله)
هفتم	شناخت روابط منفعلانه، روابط قاطع و روابط پرخاشگرانه در ارتباط با دیگران، شناخت شیوه صحیح ارتباطی یعنی ارتباط قاطع
هشتم	شناخت حل مسئله بین شخصی، حل تعارض از طریق مذاکره و خلاقیت در حل مسئله
نهم	اهمیت انگیزه و خودپنداشت مثبت، ثبت میان تلاش برای رسیدن به اهداف، چگونگی دستیابی به مهارت‌های درونی مهارگری و مقابله با ناتوانی آموخته شده.

یافته‌ها

براساس یافته‌های حاصل از داده‌های جمعیت‌شناختی همه دانش‌آموزان دختر، میانگین و انحراف استاندارد سنی گروه آزمایش برابر با $16/47 \pm 2/48$ و میانگین و انحراف معیار سنی گروه گواه برابر با $17/33 \pm 1/32$ سال بود. از نظر پایه تحصیلی ۸ نفر پایه دهم ($53/33$ درصد) ۵ نفر پایه یازدهم ($33/33$ درصد) و ۲ نفر پایه دوازدهم ($13/33$ درصد) و در گروه کنترل ۶ نفر پایه دهم (40 درصد) ۵ نفر پایه یازدهم ($33/33$ درصد) و ۴ نفر پایه دوازدهم ($26/67$ درصد) بودند. میانگین و انحراف استاندارد معدل گروه آزمایش برابر با $14/2 \pm 2/36$ و میانگین و انحراف استاندارد گروه کنترل $13/96 \pm 1/88$ بود. در ادامه آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک

متغیرهای وابسته	مرحله	گروه آزمایش		گروه کنترل		آماره Z	معنی داری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
درجамاندگی کلامی	پیش‌آزمون	۱۵/۲۷	۳/۲۸	۱۲/۴۰	۲/۹۹	۰/۹۲۴	۰/۱۱۷
	پس‌آزمون	۶/۰۷	۲/۳۱	۱۳/۲۰	۲/۴۸	۰/۹۱۹	۰/۱۲۰

1 addition to social networks questionnaire (asnq)

اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز
The effectiveness of self-determination skills training on desire thinking and psychological needs of students with ...

پیگیری	۵/۷۳	۲/۲۲	۱۲/۶۷	۲/۷۷	۰/۹۷۵	۰/۸۴۸
پیش‌آزمون	۱۴/۵۳	۱/۸۸	۱۵/۰۰	۱/۸۵	۰/۸۳۳	۰/۰۳۹
پس‌آزمون	۱۲/۸۰	۲/۰۴	۱۵/۴۷	۱/۸۵	۰/۹۷۶	۰/۷۸۸
پیگیری	۱۲/۸۷	۱/۸۵	۱۵/۰۰	۱/۶۰	۰/۹۸۰	۰/۴۱۷
پیش‌آزمون	۲۹/۸۰	۳/۹۵	۲۷/۴۰	۳/۹۸	۰/۹۵۷	۰/۴۸۷
پس‌آزمون	۱۸/۸۷	۳/۲۵	۲۸/۶۷	۳/۳۷	۰/۹۳۱	۰/۱۸۴
پیگیری	۱۸/۶۰	۲/۵۹	۲۷/۶۷	۳/۲۲	۰/۹۱۹	۰/۴۰۲
پیش‌آزمون	۲۹/۴۷	۲/۷۰	۲۸/۸۷	۱/۹۲	۰/۷۸۱	۰/۰۷۴
پس‌آزمون	۳۴/۰۷	۲/۱۲	۲۹/۲۷	۱/۹۸	۰/۹۶۹	۰/۷۲۶
پیگیری	۳۴/۷۳	۲/۳۴	۲۸/۳۳	۱/۹۵	۰/۹۲۳	۰/۱۳۰
پیش‌آزمون	۲۶/۶۷	۳/۸۷	۲۸/۲۷	۴/۷۳	۰/۹۱۱	۰/۳۱۰
پس‌آزمون	۳۷/۶۰	۲/۲۹	۲۷/۰۷	۴/۰۳	۰/۸۸۹	۰/۴۰۹
پیگیری	۳۷/۴۷	۲/۲۹	۲۶/۴۰	۳/۳۱	۰/۹۱۸	۰/۰۹۲
پیش‌آزمون	۳۳/۶۷	۳/۰۲	۳۳/۶۷	۳/۰۹	۰/۹۱۱	۰/۰۷۶
پس‌آزمون	۴۱/۴۷	۳/۰۹	۳۴/۲۰	۲/۷۸	۰/۹۸۴	۰/۹۷۵
پیگیری	۴۱/۰۷	۲/۹۹	۳۴/۴۰	۲/۵۶	۰/۹۶۴	۰/۶۶۲

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد مؤلفه‌های تفکر میل و نیازهای روانشناختی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه آزمایش و کنترل گزارش شده است. چنانچه نتایج نشان می‌دهد تفاوت بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش دیده می‌شود که در ادامه به منظور بررسی معناداری این تفاوت‌ها از آزمون آماری واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده می‌شود. همچنین برای بررسی فرض نرمال بودن توزیع متغیرها، از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج این آزمون حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع متغیرها برقرار است.

بعلاوه نتایج بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و کنترل نشان داد که آماره F معنادار نمی‌باشد ($P > 0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون کرؤیت ماجلی برای متغیر درج‌ماندگی کلامی ($P = 0/14$)، پیشگویی خیالی ($P = 0/073$)، تفکر میل ($P = 0/116$)، نیاز خودمختاری ($P = 0/062$)، نیاز شایستگی ($P = 0/058$) و نیاز تعلق ($P = 0/108$) مورد تأیید واقع گردید. همچنین در آزمون لوین با توجه به مقدار بدست آمده برای درج‌ماندگی کلامی ($F = 1/832$)، پیشگویی خیالی ($F = 0/929$)، تفکر میل ($F = 1/550$)، نیاز خودمختاری ($F = 2/431$)، نیاز شایستگی ($F = 1/980$) و نیاز تعلق ($F = 0/586$)، همسانی خطای واریانس نیز تأیید شد. همچنین نتایج مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس (آزمون $M-Box$) حاکی از عدم تفاوت بین واریانس‌ها متغیرها است ($M-Box = 5/341$)، $F = 1/569$ ، $P = 0/217$). به طور کلی مفروضات (پیش‌فرض‌های نرمال بودن و همگونی واریانس‌ها) از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر رعایت شده است. در ادامه نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای پژوهش در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای پژوهش

متغیر	زیر مجموعه	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	معنی‌داری	اندازه تاثیر
درج‌ماندگی کلامی	گروه	۵۲۶/۵۰	۱	۵۲۶/۵۰	۱۲۸/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴
	زمان	۱۴۳/۷۳	۱	۱۴۳/۷۳	۶۱/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۳۱۴
	زمان*گروه	۳۶۶/۲۰	۲	۱۸۳/۱۰	۴۱/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۳۶۶
پیشگویی خیالی	گروه	۲۷/۷۷	۱	۲۷/۷۷	۱۹/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۱۵۵
	زمان	۱۰/۰۲	۱	۱۰/۰۲	۱۶/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۱۱۷
	زمان*گروه	۱۵/۸۸۹	۲	۷/۹۴	۵/۸۳	۰/۰۰۹	۰/۱۰۱
تفکر میل	گروه	۸۴۰/۲۷	۱	۸۴۰/۲۷	۱۶۶/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۴۱۲
	زمان	۲۲۹/۶۳	۱	۲۲۹/۶۳	۶۹/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۴۲۲
	زمان*گروه	۳۱۱/۷۵	۲	۱۵۵/۸۷	۳۸/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۲۲۸
نیاز خودمختاری	گروه	۳۹۲/۷۱	۱	۳۹۲/۷۱	۵۴/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۲۶۳

زمان	۱۰۷/۰۳	۱	۱۰۷/۰۳	۳۳/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۲۰۶
زمان*گروه	۲۷۳/۷۵	۲	۱۳۶/۸۷۸	۱۸/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۲۳۳
گروه	۶۱۳/۶۱	۱	۶۱۳/۶۱	۱۴۵/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳۷
نیاز شایستگی	زمان	۱	۲۱۰/۰۹	۱۷۳/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۲۱۵
زمان*گروه	۶۲۷/۳۶	۲	۳۱۳/۶۷	۷۹/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۴۲۰
گروه	۷۱۶/۸۴	۱	۷۱۶/۸۴	۱۷۱/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲۶
نیاز تعلق	زمان	۱	۲۷۰/۰۱	۱۹۵/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۳۰۹
زمان*گروه	۲۰۸/۶۸	۲	۱۰۴/۳۴	۳۰/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۲۵۱

توجه به جدول ۳ نتایج این آزمون حاکی از آن است که در مجموع بین مؤلفه‌های تفکر میل و نیازهای روانشناختی در دو گروه آزمایش و کنترل در مراحل آموزش شامل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری در سطح ($P>0/01$) وجود دارد. همچنین اندازه اثر بدست آمده جلسات آموزش گروهی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به ترتیب بر درج‌اماندگی کلامی $0/31$ با مقدار ($F=143/73$)، پیشگویی خیالی $0/10$ با مقدار ($F=7/94$)، تفکر میل $0/22$ با مقدار ($F=155/87$)، نیاز خودمختاری $0/23$ با مقدار ($F=18/87$)، نیاز شایستگی $0/42$ با مقدار ($F=79/11$) و نیاز تعلق $0/25$ با مقدار ($F=30/35$) در سطح ($P>0/01$) معنی‌دار است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی برای بررسی پایداری نتایج

متغیرهای وابسته	مراحل	تفاوت مراحل	تفاوت میانگین	معناداری
درج‌اماندگی کلامی	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۴/۲۰	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون-پیگیری	۴/۶۳	۰/۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون-پیگیری	۰/۴۳	۰/۹۹۹
پیشگویی خیالی	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۰/۶۳	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون-پیگیری	۰/۸۳	۰/۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون-پیگیری	۰/۲۰	۰/۸۶۵
نمره کل تفکر میل	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۴/۸۳	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون-پیگیری	۵/۴۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون-پیگیری	۰/۶۳	۰/۵۱۴
نیاز خودمختاری	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	-۲/۵۰	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون-پیگیری	-۲/۳۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون-پیگیری	۰/۱۳	۰/۹۹۹
نیاز شایستگی	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	-۴/۸۷	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون-پیگیری	-۴/۴۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون-پیگیری	۰/۴۰	۰/۰۹۴
نیاز تعلق	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	-۴/۱۷	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون-پیگیری	-۴/۰۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون-پیگیری	۰/۱۰	۰/۹۹۹

با توجه به جدول ۵ نتایج حاصل از آزمون تعقیبی بن‌فرونی حاکی از آن است که در مجموع در مؤلفه‌های تفکر میل و نیازهای روانشناختی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون، پیش‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری در سطح ($P<0/01$) وجود دارد. به این شرح که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است و تأثیرگذاری در مرحله پیگیری نیز پایدار بوده است ($P<0/01$).

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر تفکر میل دانش‌آموزان دارای رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز انجام شد. نتیجه نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، تفکر میل آزمودنی‌های گروه آزمایش را در مقایسه با گروه کنترل به گونه‌ای معنادار بهبود بخشیده است. نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های جهان‌شاد (۱۴۰۳)، ناصری و همکاران (۱۴۰۳) و بدایق و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۹) مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر تفکر میل همسو بود. این یافته براساس نظریه نفوذ میل (کاوانه و همکاران، ۲۰۰۴) قابل تبیین است. براساس این نظریه پیوند فرآیندهای شناختی خودکار و ارادی مسئول فراوانی، مدت و شدت میل است. این نظریه فرض می‌کند که محرک‌های درونی (مانند هیجانات منفی) یا بیرونی (مثلاً مشاهده یک تصویر/محرک خاص مربوط به هدف مورد نظر) افکار فرد را در مورد یک هدف یا فعالیت مورد نظر فعال می‌کنند. لذا هنگامی که لذت مرتبط با هدف/فعالیت مورد نظر یا احساس محرومیت بسیار قوی می‌شود، این تداعی‌ها آگاهانه می‌شوند، از نظر شناختی بسط داده می‌شوند و تجربه میل را برمی‌انگیزند (کاوانه و همکاران، ۲۰۰۵)، لذا یکی از حیطه‌های اصلی در این نظریه مباحث شناختی است. براین اساس آموزش مبتنی بر خودتعیین‌گری به این نوجوانان توانست با ترکیب راهبردهای شناختی و اصول خودتعیین‌گری، هم به‌صورت مستقیم از طریق تکنیک‌های خودتنظیمی (به منظور کاهش محرک‌های درونی) و هم غیرمستقیم از طریق ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه (به منظور کاهش محرک‌های بیرونی)، منجر به کاهش افکار و تفکر میل گردد. علاوه بر تأثیرگذاری این روش زمانی بیشتر نمایان گردید که ارائه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری موجب شکل‌دهی گفتار درونی سازنده و تقویت خودگویی‌های مثبت گردید که این مکانیسم سهم بسزایی در کاهش تفکر میل و مولفه‌های آن شامل پیشگویی خیالی (به عنوان یک محرک بیرونی) و درج‌اماندگی کلامی (به عنوان یک محرک درونی) داشت. چرا که براساس نظر ماسیر^۱ (۲۰۲۰) قابل بیان است که گفتار درونی سازنده به ویژه در نوجوانان می‌تواند به عنوان حائلی برای گرایش به رفتارهای پرخطر (رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز) باشد (ماسیر، ۲۰۲۰).

علاوه براساس نظر پژوهشگران قابل بیان است که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری با توجه به مباحث خود طی جلسات سوم و چهارم با آموزش برنامه‌ریزی و شناخت برای اهداف و جلسه پنجم با آموزش مبنی خودتنظیمی، توانست زمینه مناسبی برای نوجوانان ایجاد نماید تا براساس این آموزش‌ها بر رفتار و هیجانات خود دیدگاه متفاوت‌تری داشته باشند و با بکارگیری این تکنیک‌ها و مباحث آموزشی زمینه کاهش تفکر میل خود را فراهم کنند. چرا که براساس بیان براندتر^۲ و همکاران (۲۰۲۳) خودتنظیمی و خودکنترلی می‌تواند موجب کاهش تفکر میل گردد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که ارائه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری موجب افزایش نیازهای روان‌شناختی آزمودنی‌های گروه آزمایش شد. نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های الفینیستون (۲۰۲۱)، ملک‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) و تومانیس و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی همسو بود. در تبیین اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی می‌توان چنین بیان کرد که بازی‌های آنلاین زمانی مشکل‌ساز می‌شوند که ارضای سه نیاز اساسی انسان (شایستگی، خودمختاری و ارتباط) در دنیای واقعی کم، اما در بازی‌های آنلاین زیاد باشد. بازی‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که چالش برانگیز باشند (نیاز به شایستگی را برآورده می‌کنند)، بازیکنان تصور می‌کنند کنترل قابل توجهی بر فعالیت‌های درون بازی دارند (نیاز به استقلال را برآورده می‌کنند) و در بازی با افراد واقعی یا خیالی یا بیرون از محیط بازی از طریق تعامل با همسالان درخصوص بازی‌ها (ارضای نیاز به ارتباط)، ارتباط اجتماعی را تقویت می‌کنند. غالباً در بازی‌های آنلاین هر سه نیاز به‌طور همزمان برآورده می‌شوند (آلامر و همکاران، ۲۰۲۵). براین اساس پژوهشگر با ارائه شیوه‌های خودگردانی در آموزش خودتعیین‌گری که شامل خودبازنگری، خودارزیابی، خودتقویتی و خودآموزشی است (منصورنژاد و همکاران، ۱۳۹۸)، موجب شد تا دانش‌آموزان درک مناسب‌تری از تصمیم‌گیری‌ها، هدف‌ها و علل شکست و پیروزی خود به‌دست آورند (خودمختاری)، نسبت به خویشتن احساس شایستگی بیشتری داشته باشند و تعهد بالاتری در برخورد با مسائل از خود نشان دهند، موفقیت‌های بیشتری را تجربه کنند (شایستگی)، ارتباطات خود را با پیرامون خویشتن افزایش دهند و بر روی روابط میان‌فردی‌شان تمرکز بیشتری داشته باشند. لذا، این فرایند جامع در نهایت موجب افزایش مهارت‌های شایستگی، ارتباط و خودمختاری دانش‌آموزان گردید (ملک‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰).

همچنین براساس نظر پژوهشگران قابل بیان است که مطابق با نظریه خودتعیین‌گری افرادی که توانش‌های خودتعیین‌گری را فرا گرفتند، ادراک شایستگی و خودتعیین‌گری می‌کنند، یعنی آنان اجازه نمی‌دهند دیگران یا عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر گذارند

(خودمختاری). افراد خودتعیین‌گر برای خود اهدافی تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن بدان می‌کوشند (شایستگی). در واقع، آنان به لحاظ عاطفی، شناختی و رفتاری درگیر هدف و تکلیف خود می‌شوند (تعلق). پس می‌توان گفت افراد خودتعیین‌گر بیشتر درگیر در امور محوله هستند. این افراد برای غلبه بر مسائل و مشکلات خود (رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز) بیشتر از ظرفیت‌ها آموزشی کلاس (جلسات آموزشی) استفاده کردند و این عامل بر افزایش نیازهای روان‌شناختی نوجوانان گروه آزمایش موثر بوده است.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری می‌تواند با کاهش تفکر میل و ارتقای نیازهای روان‌شناختی، رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز دانش‌آموزان را بهبود بخشد. این مهارت‌ها نه تنها به موفقیت تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند، بلکه نقش مؤثری در سازگاری بهتر با محیط‌های اجتماعی مانند مدرسه دارد. در این مطالعه استفاده از ابزارهای خودگزارشی مربوط به آموزش، محدودیتی برای تفسیر نمرات آموزش محسوب می‌شود. همچنین استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند، تعمیم‌پذیری نتایج آموزش را با محدودیت روبه‌رو می‌کند. همچنین، پیگیری ۲ ماهه بود و پیگیری بلندمدت‌تر امکان‌پذیر نبود. پیشنهاد می‌شود که دوره‌های دیگر آموزش همراه با دوره پیگیری بلندمدت‌تر (مانند پیگیری شش‌ماهه یا حتی یک‌ساله) تکرار شود تا مشخص شود آیا بعد از گذشت زمان، نتایج به‌دست‌آمده ثابت می‌مانند یا خیر. همچنین پیشنهاد می‌شود اثربخشی این رویکرد آموزشی با درمان‌ها و آموزش‌های رایج دیگر مقایسه شود. پیشنهاد می‌شود در مراکز مشاوره، روان‌شناسی و مدارس از آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری برای بهبود تفکر میل و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای رفتارهای آنلاین مشکل‌ساز استفاده شود.

منابع

- بدای، آ. و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۰(۱)، ۳۰۰-۳۲۱. https://jcr.shirazu.ac.ir/article_5831
- بشارت، م. (۱۳۸۸). اعتبار و روایی فرم ۲۸ گویه‌ای مقیاس سلامت روانی. مجله علمی پزشکی قانونی، ۵۴(۱)، ۸۷-۹۱. <http://sjfm.ir/article-1-185-fa.html>
- بشارت، م. و رنجبر کلاگری، ا. (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی: پایایی، روایی و تحلیلی عاملی. فصلنامه اندازگیری تربیتی، ۴(۱۴)، ۱۶۸-۱۴۷. https://jem.atu.ac.ir/article_90.html
- جهان‌شاد، ش. (۱۴۰۳). تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی خودآموزی کلامی مثبت اندیش و اثربخشی آن بر مهارت تنظیم‌هیجانی، مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری شخصی در نوجوانان با اختلال سلوک. فصلنامه علامه طباطبائی، ۱۲(۱)، ۵۵-۴۶. <https://doi.org/IR/ETHICS.2024.81326.1158>
- خواجeh احمدی، م.، پولادی، ش. و بحرینی، م. (۱۳۹۵). طراحی و روانسنجی پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل. نشریه روان‌پرستاری، ۴(۴)، ۴۲-۵۱. <http://ijpn.ir/article-1-884-fa.html>
- زندپیام، آ.، داودی، ا.، مهرابی‌زاده هنرمند، م. (۱۳۹۴). هنجاریابی و بررسی ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه اعتیاد به بازی‌های آنلاین. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۲۱(۴)، ۳۵۱-۳۶۱. <http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-2525-fa.html>
- ملک‌زاده، ش.، حجازی، ا.، و کیامنش، ع. (۱۴۰۰). طراحی و تدوین بسته آموزشی توانمندسازی (با رویکرد خودتعیین‌گری) و اثربخشی آن بر عملکرد و باورهای ریاضی دانش‌آموزان. مجله علوم روان‌شناختی، ۲۰(۱۰۳)، ۱۰۹۵-۱۱۱۶. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.20.103.1095>
- منصورنژاد، ز.، ملک‌پور، م.، قمرانی، ا. و یارمحمدیان، ا. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده. دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۲۶(۱)، ۱۶-۳. <https://sid.ir/paper/186606/fa>
- ناصری، آ.، جناآبادی، ح. و مرزیه، ا. (۱۴۰۳). تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر هیجان‌های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۲۱(۵۳)، ۸۸-۱۲۲. <https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.48653.5722>
- نجفی‌خرم‌آباد، ح.، جابروند، ح. و مرعشیان، ف. س. (۱۴۰۱). آموزش نظریه خودتعیین‌گری و درمان پذیرش و تعهد به یک اندازه بر اضطراب و قلدری سایبری دانش‌آموزان با اختلال بازی اینترنتی. شفای خاتم، ۱۰(۲)، ۱۴۰-۱۵۰. <http://shafayekhatam.ir/article-1-2273-fa>
- ویسی، س. و کاشفی، ف. (۱۴۰۴). اثربخشی روان‌درمانی پویایی کوتاه مدت بر نقایص کارکردهای اجرایی، نظریه ذهن و ذهنی‌سازی در افراد مبتلا به اختلال شخصیت مرزی. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۱۰(۵۸)، ۳۴۰-۳۵۳. <https://ijndibs.com/article-1-1164-fa.html>
- Alamer, A., Robat, E. S., Shirvan, M. E., & Ryan, R. (2025). Self-Determination Theory and Language Learning: A Multilevel Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 37(2), 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10038-y>
- Annamalai, N., Bervell, B., Mireku, D. O., & Andoh, R. P. K. (2025). Artificial intelligence in higher education: Modelling students' motivation for continuous use of ChatGPT based on a modified self-determination theory. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8 (1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100346>
- Asman, A., Muliani, M., & Amin, A. (2025). The impact of online games on changing children's behavior at SMP Muhammadiyah. *Journal of Indonesian Progressive Education*, 2(1), 41-47. <http://dx.doi.org/10.63617/jipe.v2i1.32>

- Başer, L. M., Çökmüş, F. P., Tvrtković, S., Obuća, F., Ünal-Aydın, P., Aydın, O., & Spada, M. M. (2022). The role of desire thinking in the problematic use of social networking sites among adults. *Addictive Behaviors Reports*, 16(2), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2022.100463>
- Bocci Benucci, S., Tonini, B., Roffo, G., Casale, S., & Fioravanti, G. (2024). The application of the metacognitive model of desire thinking and craving in problematic social networking sites use. *Psychiatric Quarterly*, 95(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11126-023-10059-2>
- Brandtner, A., Verduyn, P., Behrens, S., Spada, M. M., & Antons, S. (2023). License to look? The role of permissive beliefs, desire thinking, and self-control in predicting the use of social networking sites. *Addictive Behaviors*, 139, 107573. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107573>
- Caselli, G., & Spada, M. M. (2010). Metacognitions in desire thinking: A preliminary investigation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 38(5), 629-637. <https://doi.org/10.1017/s1352465810000317>
- Cen, Z., Ma, J., & Li, C. (2025). Predicting Fear of Failure in University Athletes: The Roles of Mindfulness and Basic Psychological Need Satisfaction. *peer-reviewed, academic mega journal*, 15(2), 1-15. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440251351799>
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of research on Technology in Education*, 54(sup1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Danou, S. A. (2025). Online Gaming Addiction (OGA): Influence on Learning and Socialization of Students With Disabilities. In *Students' Online Risk Behaviors: Psychoeducational Predictors, Outcomes*. (pp. 153-172). IGI Global Scientific Publishing. <https://www.igi-global.com/chapter/online-gaming-addiction-oga/369802>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2012). *Self-determination theory*. Handbook of theories of social psychology, 1(20), 416-436. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Elphinstone, B., Egan, P., & Whitehead, R. (2021). Greater autonomous motivation for study and basic psychological need satisfaction by being presently aware and 'letting go': An exploration of mindful attention and nonattachment. *Motivation and Emotion*, 45(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09836-4>
- Fu, J., Xu, X., Dong, Y.S., Wang, M., Zhou, Z., Hu, Y., & Dong, G. H. (2025). Efficacy and neural mechanisms of approach bias modification training in patients with internet gaming disorder: A randomized clinical trial. *Journal of Affective Disorders*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.02.026>
- Katsiroumpa, A., Moissoglou, I., Gallos, P., Katsiroumpa, Z., Konstantakopoulou, O., Tsiachri, M., & Galanis, P. (2025). Problematic TikTok Use and Its Association with Poor Sleep: A Cross-Sectional Study Among Greek Young Adults. *Psychiatry International*, 6(1), 25-45. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint6010025>
- Kavanagh, D. J., Andrade, J., & May, J. (2004). Beating the urge: Implications of research into substance-related desires. *Addictive Behaviors*, 29(7), 1359-1372. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.addbeh.2004.06.009>
- Kavanagh, D. J., Andrade, J., & May, J. (2005). Imaginary Relish and Exquisite Torture: The Elaborated Intrusion Theory of Desire. *Psychological Review*, 112(2), 446-467. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.112.2.446>
- Kavanagh, D. J., May, J., & Andrade, J. (2009). Tests of the elaborated intrusion theory of craving and desire: Features of alcohol craving during treatment for an alcohol disorder. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(3), 241-254. <https://doi.org/10.1348/014466508X387071>
- Kaya, A., Türk, N., Batmaz, H., & Griffiths, M. D. (2024). Online gaming addiction and basic psychological needs among adolescents: the mediating roles of meaning in life and responsibility. *International journal of mental health and addiction*, 22(4), 2413-2437. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00994-9>
- La Guardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.E., & Deci, E. L. (2000). Basic psychological needs scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384. <https://www.academia.edu/34235628>
- Lee, C. W., Ilham, R., & Chi, Y. C. (2025). Digital Dependence: Online Game Addiction to Mobile App Purchase Intention Feature. *Advances in Management and Applied Economics*, 15(2), 1-3. https://ideas.repec.org/a/spt/admaec/v15y2025i2f15_2_3.html
- Luo, T., Wei, D., Guo, J., Hu, M., Chao, X., Sun, Y., & Liao, Y. (2022). Diagnostic contribution of the DSM-5 criteria for internet gaming disorder. *Frontiers in psychiatry*, 12(1), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.777397>
- Mattioni, L., Ferri, F., Nikčević, A. V., Spada, M. M., & Sestieri, C. (2023). Twisted memories: Addiction-related engrams are strengthened by desire thinking. *Addictive Behaviors*, 145, 107782. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107782>
- May, J., Andrade, J., Panabokke, N., & Kavanagh, D. (2004). Images of desire: Cognitive models of craving. *Memory*, 12(4), 447-461. <https://doi.org/10.1080/09658210444000061>
- Mosier, I. T. (2020). *Coaching yourself through: Exploring the relationship between positive self-talk and resilience*. Southern Illinois University at Carbondale. <https://opensiuc.lib.siu.edu/theses/2803>
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2020). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: Effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*, 14(2), 214-244. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1718529>
- Rozgonjuk, D., Schivinski, B., Pontes, H. M., & Montag, C. (2021). Problematic online behaviors among gamers: The links between problematic gaming, gambling, shopping, pornography use, and social networking. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1(2), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00590-3>
- Shangguan, C., Wang, Y., Wang, Y., Ye, W., & Li, S. (2025). From movement to happiness: understanding the mediating role of basic psychological needs in physical activity and subjective well-being. *Current Psychology*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07876-y>
- Whang, L.S., & Chang, G. Y. (2002). Psychological analysis of online game users. *Proc Hum Comput Interact*, 2(1), 81-90. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2599907>
- Xia, Q., Chiu, T. K., Lee, M., Sanusi, I. T., Dai, Y., & Chai, C. S. (2022). A self-determination theory (SDT) design approach for inclusive and diverse artificial intelligence (AI) education. *Computers & education*, 189 (1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104582>
- Xie, Y., Zhou, R., Chan, A. H. S., Jin, M., & Qu, M. (2023). Motivation to interaction media: The impact of automation trust and self-determination theory on intention to use the new interaction technology in autonomous vehicles. *Frontiers in Psychology*, 14 (1), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1078438>
- Young, K. S. (1998). *Caught in the net: how to recognize the signs of internet addiction - and a winning strategy for recovering*. New York: John Wiley & Sons, Inc. <https://www.wiley.com/en-us>