

Identifying the Dimensions and Components of Students' Self-Control in Online Environments Using Grounded Theory

1. Maryam Raoufi[✉]: PhD Candidate, Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

2. Maryam Eslampanah^{✉*}: Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

3. Faranak Mosavi[✉]: Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

4. Zohreh Sabzianpour[✉]: Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

*Corresponding Author's Email Address: maryameslampanah@iau.ac.ir

Abstract:

This study aimed to identify the dimensions and components of students' self-control in online environments and to develop a conceptual model based on grounded theory. This applied qualitative study was conducted using the systematic grounded theory approach of Strauss and Corbin. Participants included experts and specialists in educational sciences, university faculty members, and researchers with relevant expertise in cyberspace and related educational issues. Participants were selected through purposive and theoretical sampling, and recruitment continued until theoretical saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews. After obtaining informed consent, the interviews were recorded, transcribed verbatim, and analyzed concurrently with data collection. Data analysis was conducted through open, axial, and selective coding. MAXQDA 2024 was used to manage, organize, and analyze the qualitative data. The findings indicated that digital self-control is a dynamic and multidimensional phenomenon. The causal conditions consisted of four categories: identity and self-knowledge, personal motivation and beliefs, mental and emotional health, and personal self-monitoring and self-control. Contextual conditions included social policies and frameworks, person–environment dynamics, and trust, relationships, and security. The intervening conditions comprised ethical skills and values, digital pressures and risks, and attention and concentration management. The principal strategies were digital participation and collaboration, learning and personal skills, and conscious decision-making and choice. The final consequences were categorized as media literacy and empowerment, and management of time and digital behavior. The results suggest that students' self-control in online environments emerges from the interaction of cognitive, emotional, motivational, ethical, familial, educational, and social factors. Accordingly, strengthening digital self-control requires a shift from predominantly external restriction toward internal empowerment, participatory supervision, improved media literacy, attention management, and conscious decision-making.

Keywords: Self-Control, Students, Online Environments, Cyberspace, Digital Self-Regulation, Grounded Theory

How to Cite: Raoufi, M., Eslampanah, M., Mosavi, F., & Sabzianpour, Z. (2027). Identifying the Dimensions and Components of Students' Self-Control in Online Environments Using Grounded Theory. *Management, Education and Development in Digital Age*, 4(6), 1-25.



شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های خودکنترلی دانش‌آموزان در محیط‌های آنلاین با استفاده از روش داده‌بنیاد

۱. مریم رئوفی^۱: دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

۲. مریم اسلام پناه^{۲*}: گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

۳. فرانک موسوی^۳: گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

۴. زهره سبزیان پور^۴: گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: maryameslampanah@iau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های خودکنترلی دانش‌آموزان در محیط‌های آنلاین و ارائه یک مدل مفهومی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، کیفی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد و مبتنی بر الگوی نظام‌مند استراوس و کوربین بود. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل متخصصان و صاحب‌نظران علوم تربیتی، اعضای هیئت علمی دانشگاه و پژوهشگران دارای تجربه و تخصص در حوزه فضای مجازی و مسائل آموزشی مرتبط بودند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و نظری انجام شد و فرایند انتخاب مشارکت‌کنندگان تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شدند. پس از کسب رضایت آگاهانه، مصاحبه‌ها ضبط، به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی و هم‌زمان با گردآوری داده‌ها تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد و برای مدیریت و سازمان‌دهی داده‌های کیفی از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۴ استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که خودکنترلی دیجیتال پدیده‌ای چندبعدی و پویاست. عوامل علی در چهار مقوله هویت و خودشناسی، انگیزه و باور شخصی، سلامت روان و هیجانی و خودنظارتی و خودکنترلی شخصی قرار گرفتند. شرایط زمینه‌ای شامل سیاست‌ها و چارچوب‌های اجتماعی، پویایی فرد و محیط و اعتماد، روابط و امنیت بود. عوامل مداخله‌گر نیز مهارت‌های اخلاقی و ارزش‌ها، فشارها و مخاطرات دیجیتال و مدیریت توجه و تمرکز را دربر گرفت. راهبردهای اصلی شامل مشارکت و همکاری دیجیتال، یادگیری و مهارت‌های فردی و تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه بود. پیامدهای نهایی نیز در دو مقوله سواد و توانمندسازی رسانه‌ای و مدیریت زمان و رفتار دیجیتال تبیین شدند. نتایج نشان داد که خودکنترلی دانش‌آموزان در محیط‌های آنلاین حاصل تعامل میان ظرفیت‌های شناختی، هیجانی، انگیزشی، اخلاقی و شرایط خانوادگی، آموزشی و اجتماعی است؛ بنابراین، تقویت آن نیازمند عبور از کنترل صرفاً بیرونی و حرکت به سوی توانمندسازی درونی، نظارت مشارکتی، توسعه سواد رسانه‌ای، مدیریت توجه و تصمیم‌گیری آگاهانه است.

کلیدواژه‌ها: خودکنترلی، دانش‌آموزان، محیط‌های آنلاین، فضای مجازی، خودتنظیمی دیجیتال، نظریه داده‌بنیاد

نحوه استناددهی: رئوفی، مریم، اسلام پناه، موسوی، فرانک، و سبزیان پور، زهره. (۱۴۰۶). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های خودکنترلی دانش‌آموزان در محیط‌های آنلاین با استفاده از روش داده‌بنیاد. مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۴(۶)، ۲۵-۱.



مقدمه

گسترش شتابان فناوری‌های دیجیتال، شبکه‌های اجتماعی، تلفن‌های هوشمند، پلتفرم‌های آموزشی و محیط‌های تعاملی آنلاین، الگوی زندگی، یادگیری و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان را به‌طور بنیادین دگرگون کرده است. برای نسل نوجوان، محیط آنلاین دیگر صرفاً ابزاری جانبی برای دسترسی به اطلاعات یا سرگرمی نیست، بلکه بخشی از زیست‌جهان روزمره او را تشکیل می‌دهد؛ محیطی که در آن یادگیری، ارتباط با همسالان، شکل‌گیری هویت، دریافت بازخورد اجتماعی، سرگرمی، تجربه هیجان و حتی تصمیم‌گیری‌های روزمره رخ می‌دهد. از این منظر، کیفیت حضور دانش‌آموز در فضای دیجیتال را نمی‌توان تنها بر مبنای میزان زمان استفاده از اینترنت یا تعداد دفعات مراجعه به شبکه‌های اجتماعی ارزیابی کرد، بلکه نوع رابطه فرد با فناوری، توانایی او در تنظیم رفتار، مقاومت در برابر محرک‌های فوری، مدیریت توجه و انتخاب آگاهانه در محیط‌های دیجیتال اهمیت اساسی دارد. در همین راستا، رویکردهای جدید، خودتنظیمی دیجیتال را نوعی ظرفیت رشدی تلقی می‌کنند که در نتیجه تعامل میان نیازهای روان‌شناختی، ویژگی‌های فردی و شرایط محیط دیجیتال شکل می‌گیرد و می‌تواند کیفیت تجربه نوجوانان در فضای آنلاین را تعیین کند (Wang, 2026).

دوره نوجوانی از نظر رشدی مرحله‌ای حساس در شکل‌گیری استقلال، هویت و خودمختاری است. در این دوره، نوجوان به‌تدریج از کنترل مستقیم والدین فاصله گرفته و مسئولیت بیشتری در انتخاب‌ها، روابط و رفتارهای خود می‌پذیرد. انتظارات مربوط به استقلال نوجوان نیز تحت تأثیر عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی قرار دارد و رشد خودمختاری همواره در بستری از مذاکره میان نیاز نوجوان به استقلال و نیاز والدین به نظارت رخ می‌دهد (Feldman & Quatman, 1988). ورود فناوری‌های دیجیتال به این فرایند، مسئله را پیچیده‌تر ساخته است؛ زیرا نوجوان در محیط آنلاین با فضایی مواجه است که بسیاری از محدودیت‌های زمانی، مکانی و نظارتی محیط واقعی را ندارد. بنابراین، توسعه استقلال بدون برخورداری از ظرفیت‌های خودکنترلی می‌تواند فرد را در معرض رفتارهای تکانشی، استفاده افراطی، انتخاب‌های غیرهدفمند و وابستگی بیشتر به محرک‌های دیجیتال قرار دهد. از این رو، خودکنترلی در نوجوانی نه صرفاً یک ویژگی شخصیتی، بلکه سازوکاری بنیادی برای انتقال از نظارت بیرونی به مدیریت درونی رفتار محسوب می‌شود. خودکنترلی به توانایی فرد در تعدیل تکانه‌ها، تنظیم افکار و هیجان‌ها، به تأخیر انداختن پاداش‌های فوری و جهت‌دهی رفتار به سوی اهداف بلندمدت اشاره دارد. با این حال، پژوهش‌های جدید بر این نکته تأکید دارند که خودکنترلی نباید صرفاً به‌عنوان مقاومت ارادی در برابر وسوسه فهم شود. راهبردهای موقعیتی نظیر تغییر محیط، دوری از محرک، ایجاد مانع در دسترسی و بازطراحی موقعیت می‌توانند پیش از شکل‌گیری تعارض میان میل و هدف، امکان خودکنترلی مؤثرتر را فراهم سازند (Duckworth et al., 2019). این دیدگاه در محیط دیجیتال اهمیت مضاعفی دارد؛ زیرا بخش بزرگی از رفتار آنلاین نه در نتیجه تصمیم‌گیری‌های کاملاً آگاهانه، بلکه در پاسخ به اعلان‌ها، توصیه‌های الگوریتمی، پیام‌های فوری، جریان بی‌پایان محتوا و پاداش‌های اجتماعی آنی شکل می‌گیرد. در چنین شرایطی، دانش‌آموز برای مدیریت رفتار خود نیازمند مجموعه‌ای از توانایی‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و محیطی است که فراتر از محدودکردن صرف مدت استفاده از اینترنت قرار می‌گیرد.

خودتنظیمی در نوجوانی نیز ماهیتی پویا دارد و لازم است تغییرات آن در طول زمان و در بستر تحول رشدی مورد توجه قرار گیرد. نوجوانان از نظر توانایی تنظیم توجه، کنترل هیجان، بازداری رفتار و برنامه‌ریزی تفاوت‌های قابل توجهی دارند و مسیر رشد این توانایی‌ها می‌تواند تحت تأثیر تجربه‌های اجتماعی و محیطی قرار گیرد (Atherton, 2020). از سوی دیگر، دیدگاه اجتماعی - فرهنگی درباره خودتنظیمی نشان می‌دهد که تنظیم رفتار صرفاً محصول فرایندهای درونی فرد نیست، بلکه در تعامل مستمر با بافت اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و ابزارهای محیطی ساخته می‌شود (Masaki, 2023). بر این اساس، اگر خودکنترلی دانش‌آموزان در محیط‌های آنلاین مورد مطالعه قرار گیرد، نمی‌توان آن را تنها به ویژگی‌های فردی مانند اراده، انگیزش یا خودکارآمدی تقلیل داد؛ بلکه باید هم‌زمان نقش خانواده، مدرسه، هنجارهای فرهنگی، گروه همسالان، معماری فناوری و الگوهای تعامل اجتماعی نیز بررسی شود.

شواهد تجربی نشان می‌دهد که رابطه میان خودکنترلی و استفاده از فناوری دیجیتال، رابطه‌ای معنادار و چندلایه است. بررسی‌های طولی و روزانه در میان نوجوانان نشان داده‌اند که سطوح خودکنترلی می‌تواند با الگوهای استفاده از فناوری دیجیتال ارتباط داشته باشد و کیفیت تنظیم رفتار در تعاملات روزانه با فناوری، موضوعی مهم در فهم رفتار رسانه‌ای نوجوانان است (Burnell et al., 2023). همچنین، فراتحلیل انجام‌شده درباره ارتباط خودکنترلی و اعتیاد به اینترنت در میان دانش‌آموزان، وجود رابطه معنادار میان

ضعف خودکنترلی و شدت بیشتر اعتیاد به اینترنت را نشان داده است (Li et al., 2021). در مطالعات داخلی نیز نقش خودکنترلی و خودکارآمدی در اعتیاد به اینترنت مورد توجه قرار گرفته و این متغیرها به عنوان عوامل روان‌شناختی مرتبط با میزان درگیری فرد با اینترنت مطرح شده‌اند (Shirinkam & Pirkhaefi, 2015). یافته‌های پژوهشی دیگر نیز نشان داده‌اند که خودکنترلی می‌تواند همراه با عزت‌نفس و خودکارآمدی در تبیین تفاوت‌های دانش‌آموزان از نظر اعتیاد به اینترنت نقش داشته باشد (Keifiyati & Vares, 2017).

اهمیت خودکنترلی در فضای مجازی زمانی بیشتر آشکار می‌شود که پیامدهای استفاده مشکل‌زا از رسانه‌های دیجیتال مورد توجه قرار گیرد. وابستگی به فضای مجازی می‌تواند با احساس تنهایی، کاهش سلامت اجتماعی و دشواری در تنظیم رفتار ارتباط داشته باشد؛ به گونه‌ای که خودکنترلی می‌تواند در کنار سایر متغیرهای روانی و اجتماعی در تبیین شدت وابستگی به فضای مجازی نقش ایفا کند (Taheri et al., 2018). همچنین، پژوهش‌های جدیدتر درباره سازوکارهای خودتنظیمی نوجوانان نشان داده‌اند که شیوه‌های تنظیم رفتار، ادراک کنترل و توانایی مدیریت استفاده از رسانه‌های دیجیتال با میزان استفاده پرخطر از این رسانه‌ها مرتبط‌اند (Hrbackova et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که درک پدیده استفاده مسئله‌ساز از فناوری تنها از طریق اندازه‌گیری مدت‌زمان حضور آنلاین کافی نیست، بلکه لازم است فرایندهای درونی تنظیم رفتار و سازوکارهای تصمیم‌گیری نوجوان نیز مورد بررسی قرار گیرد.

از منظر سلامت و بهزیستی نیز مسئله استفاده دیجیتال اهمیت گسترده‌ای یافته است. شواهد حاصل از مرورهای نظام‌مند و فراتحلیل‌ها حاکی از آن است که استفاده از شبکه‌های اجتماعی در میان جوانان می‌تواند با برخی رفتارهای پرخطر سلامت همراه باشد و این رابطه بسته به الگو و شدت استفاده، زمینه اجتماعی و ویژگی‌های فردی متفاوت باشد (Purba et al., 2023). افزون بر این، فراتحلیل جدید درباره اعتیاد دیجیتال و بهزیستی ذهنی نوجوانان، بر وجود ارتباط میان اعتیاد دیجیتال و کاهش ابعاد مختلف بهزیستی تأکید کرده است (Zhou et al., 2026). چنین شواهدی نشان می‌دهد که مسئله خودکنترلی دیجیتال صرفاً موضوعی در حوزه آموزش یا مدیریت زمان نیست، بلکه با سلامت روان، کیفیت زندگی، احساس رضایت، روابط اجتماعی و الگوهای رفتاری نوجوانان ارتباط پیدا می‌کند. بنابراین، شناسایی مؤلفه‌هایی که بتوانند دانش‌آموز را در برابر استفاده افراطی یا نامتناسب از رسانه‌های دیجیتال مقاوم‌تر سازند، از منظر پیشگیری و ارتقای سلامت نیز اهمیت دارد.

در کنار پیامدهای منفی، محیط دیجیتال ظرفیت‌های قابل توجهی برای یادگیری، خلاقیت، تعامل آموزشی و توسعه مهارت‌های شناختی فراهم می‌کند. در نتیجه، مسئله اصلی حذف یا محدودسازی کامل فناوری نیست، بلکه ایجاد توانایی برای بهره‌برداری هدفمند و خودتنظیم‌شده از آن است. مرور مطالعات مرتبط با یادگیری دیجیتال و خودتنظیمی، به‌ویژه در دانش‌آموزان دارای نیازهای آموزشی ویژه، نشان داده است که مهارت‌های خودتنظیمی برای مشارکت مؤثر در محیط‌های یادگیری دیجیتال اهمیت اساسی دارند و طراحی آموزشی باید به توسعه این مهارت‌ها توجه کند (Stalmach et al., 2023). این نگاه، ضرورت عبور از سیاست‌های صرفاً محدودکننده را برجسته می‌سازد و بر ایجاد مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی، نظارت بر رفتار، تنظیم توجه، ارزیابی عملکرد و اصلاح راهبرد تأکید می‌کند.

یکی از ابعاد مهم خودکنترلی در محیط‌های دیجیتال، سواد فضای مجازی و توانایی ارزیابی آگاهانه محتوا و موقعیت‌های آنلاین است. آموزش سواد فضای مجازی می‌تواند علاوه بر افزایش تفکر انتقادی و آگاهی نسبت به مخاطرات، با بهبود خودکنترلی و کاهش آسیب‌پذیری در برابر پدیده‌هایی مانند قربانی‌شدن در قلدری سایبری همراه باشد (Pourmohseni Kalori & Ghorbani Azar, 2022). این امر نشان می‌دهد که خودکنترلی دیجیتال فقط یک ظرفیت درون‌فردی نیست، بلکه با سطح سواد رسانه‌ای و توانایی فرد در فهم سازوکارهای محیط دیجیتال پیوند دارد. دانش‌آموزی که نسبت به نحوه طراحی پلتفرم‌ها، اهداف تبلیغات، سازوکارهای جلب توجه و پیامدهای اشتراک‌گذاری اطلاعات آگاهی بیشتری دارد، احتمالاً ظرفیت بیشتری برای توقف، ارزیابی و انتخاب آگاهانه خواهد داشت.

از سوی دیگر، آموزش مهارت بنیادین خودکنترلی می‌تواند بر طیفی از رفتارهای دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و از این جهت، توجه به آن در برنامه‌های تربیتی و مدرسه‌ای اهمیت دارد (Fattahi et al., 2024). محیط مدرسه یکی از مهم‌ترین بسترهایی است که می‌تواند به آموزش مهارت‌های مدیریت زمان، تأخیر در ارضا، تنظیم هیجان، تصمیم‌گیری، حل مسئله و رفتار مسئولانه دیجیتال کمک کند. با این حال، اثربخشی چنین برنامه‌هایی زمانی افزایش می‌یابد که خانواده نیز در فرایند تربیتی مشارکت داشته باشد.

خودکنترلی دیجیتال در خلأ شکل نمی‌گیرد؛ دانش‌آموز در میان شبکه‌ای از روابط والد - فرزند، انتظارات مدرسه، الگوهای همسالان و هنجارهای اجتماعی قرار دارد و هر یک از این عوامل می‌توانند به تقویت یا تضعیف رفتار خودتنظیم‌شده منجر شوند.

تحولات جدید در حوزه شبکه‌های اجتماعی نیز ضرورت بازنگری در مفهوم تاب‌آوری و مهارت‌های تنظیم رفتار نوجوانان را افزایش داده است. بررسی آثار شبکه‌های اجتماعی در دوره نوجوانی نشان می‌دهد که این فضا علاوه بر فراهم کردن فرصت‌های ارتباطی، نیازهای جدیدی را در زمینه توسعه مهارت‌های تاب‌آورانه، مدیریت فشار اجتماعی، تنظیم هیجان و مواجهه با مقایسه اجتماعی ایجاد کرده است (Falcón-Linares et al., 2023). نوجوانان در این محیط‌ها با جریان مداومی از تصاویر، بازخوردها، نظرات، مقایسه‌ها و هنجارهای اجتماعی روبه‌رو هستند که می‌تواند بر عزت‌نفس، هویت و انتخاب‌های رفتاری آنان اثر بگذارد. بنابراین، خودکنترلی در فضای آنلاین باید در پیوند با خودآگاهی، هویت، تنظیم هیجان و توانایی مدیریت فشارهای اجتماعی مطالعه شود.

در همین راستا، یافته‌های کیفی جدید از دیدگاه خود نوجوانان نشان می‌دهد که آنان نسبت به ضرورت تغییر در برخی الگوهای استفاده از رسانه‌های دیجیتال آگاه هستند، اما در فرایند تنظیم استفاده با موانع و تعارض‌های مختلفی مواجه می‌شوند (Todorovic et al., 2026). این موضوع اهمیت توجه به تجربه زیسته دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. بسیاری از مدل‌های نظری ممکن است خودکنترلی را بر اساس شاخص‌های از پیش تعریف‌شده اندازه‌گیری کنند، درحالی‌که فهم عمیق این پدیده نیازمند شناخت نحوه ادراک نوجوان از وسوسه دیجیتال، فشار همسالان، نیاز به تعلق، احساس از دست‌دادن، مدیریت توجه، خستگی دیجیتال و راهبردهای شخصی کنترل رفتار است. به همین دلیل، رویکردهای کیفی و اکتشافی می‌توانند مؤلفه‌هایی را آشکار کنند که در ابزارهای استاندارد کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

یکی دیگر از موضوعات مهم، نقش خانواده و مداخلات پیشگیرانه است. مرور مداخلات پیشگیرانه در زمینه اعتیاد به اینترنت در کودکان نشان داده است که مداخلات مؤثر غالباً بر آموزش، اصلاح رفتار، افزایش آگاهی، تقویت مهارت‌های تنظیمی و مشارکت خانواده تأکید دارند (Theofilou et al., 2024). این یافته بیانگر آن است که پیشگیری از وابستگی دیجیتال نباید صرفاً در قالب اعمال محدودیت‌های فنی یا منع دسترسی تعریف شود. نظارت انعطاف‌پذیر، گفت‌وگوی والد - فرزند، الگوسازی رفتاری، تدوین قواعد مشترک و توانمندسازی کودک برای تصمیم‌گیری می‌تواند رویکردی پایدارتر نسبت به کنترل سخت‌گیرانه ایجاد کند. به‌ویژه در دوره نوجوانی که نیاز به استقلال افزایش می‌یابد، راهبردهایی که احساس اختیار و مسئولیت‌پذیری را تقویت کنند می‌توانند از کارآمدی بیشتری برخوردار باشند.

مدل‌های جدید خودتنظیمی دیجیتال نیز بر نقش عاملیت نوجوان تأکید دارند. در رویکردهای مبتنی بر خودتعیین‌گری، تنظیم رفتار دیجیتال زمانی پایدارتر است که نوجوان بتواند اهداف شخصی معنادار برای خود تعریف کند، احساس شایستگی داشته باشد و رفتار خود را نه صرفاً در پاسخ به اجبار بیرونی، بلکه بر اساس انتخاب آگاهانه تنظیم کند (Wang, 2026). این دیدگاه با یافته‌هایی هم‌راستا است که نشان می‌دهند خودتنظیمی در استفاده از رسانه‌های دیجیتال باید به‌عنوان فرایندی فعال، رشدی و وابسته به زمینه فهم شود (Hrbackova et al., 2025; Todorovic et al., 2026). بر این اساس، مفهوم «عاملیت دیجیتال» می‌تواند چارچوبی مناسب برای فهم توانایی دانش‌آموز در انتخاب، ارزیابی و کنترل کنش‌های خود در محیط‌های آنلاین فراهم آورد.

با وجود اهمیت روزافزون این موضوع، بخش مهمی از پژوهش‌های موجود بر بررسی روابط میان متغیرهایی مانند خودکنترلی، اعتیاد به اینترنت، خودکارآمدی، سلامت اجتماعی یا پیامدهای روان‌شناختی متمرکز بوده‌اند (Li et al., 2021; Shirinkam & Pirkhaefi, 2015; Taheri et al., 2018). گروه دیگری از مطالعات نیز بر اثربخشی آموزش یا مداخلات پیشگیرانه و ارتقای سواد فضای مجازی تمرکز داشته‌اند (Pourmohseni Kalori & Ghorbani Azar, 2022; Theofilou et al., 2024). اگرچه این مطالعات شواهد ارزشمندی درباره عوامل مرتبط با رفتار دیجیتال فراهم کرده‌اند، اما خودکنترلی دانش‌آموزان در فضای مجازی را نمی‌توان تنها با یک یا دو متغیر تبیین کرد. ماهیت این پدیده مستلزم توجه هم‌زمان به ابعاد هویتی، انگیزشی، شناختی، هیجانی، اخلاقی، اجتماعی، خانوادگی، آموزشی و تکنولوژیک است.

افزون بر این، سرعت تغییر محیط‌های آنلاین سبب شده است که مدل‌های خودکنترلی نیز نیازمند بازبینی مستمر باشند. ظهور الگوریتم‌های پیشنهاددهنده، محتوای کوتاه و پیوسته، پاداش‌های سریع، هوش مصنوعی مولد و الگوهای جدید تعامل آنلاین، ساختار محرک‌هایی را که نوجوانان با آنها مواجه‌اند تغییر داده است. در چنین شرایطی، صرف تکیه بر چارچوب‌های سنتی خودکنترلی ممکن است برای فهم رفتار نوجوان کافی نباشد. پژوهش‌های اخیر بر توسعه مدل‌هایی تأکید کرده‌اند که بتوانند پیچیدگی‌های محیط دیجیتال

معاصر و نیاز نوجوان به تنظیم رفتار در مواجهه با فناوری‌های جدید را در نظر بگیرند (Falcón-Linares et al., 2023; Wang, 2026). همچنین، یافته‌های مرتبط با پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی استفاده دیجیتال نشان می‌دهند که بی‌توجهی به این مسئله می‌تواند با افزایش رفتارهای پرخطر و کاهش بهزیستی همراه باشد (Purba et al., 2023; Zhou et al., 2026).

بنابراین، رویکردی جامع به خودکنترلی دیجیتال باید از دوگانه ساده «استفاده زیاد - استفاده کم» فراتر رود و بر کیفیت انتخاب‌ها، توانایی تنظیم توجه، مدیریت هیجان، خودنظارتی، خودکارآمدی، هویت دیجیتال، نقش خانواده و مدرسه، هنجارهای اجتماعی و راهبردهای مواجهه با طراحی اقصای فناوری تمرکز کند. چنین رویکردی با این دیدگاه هم‌سو است که خودکنترلی از طریق تعامل میان فرد و موقعیت شکل می‌گیرد و اصلاح موقعیت می‌تواند به اندازه تقویت نیروی اراده اهمیت داشته باشد (Duckworth et al., 2019). در عین حال، خودتنظیمی نوجوانان باید به‌عنوان فرایندی رشدی دیده شود که در طول زمان و در تعامل با تجربیات محیطی تغییر می‌کند (Atherton, 2020). از این رو، شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های این سازه در بستر واقعی زندگی دانش‌آموزان می‌تواند مبنای طراحی برنامه‌های آموزشی، مداخلات پیشگیرانه و سیاست‌های مدرسه‌ای مؤثرتری باشد.

با توجه به اهمیت خودکنترلی به‌عنوان مهارتی بنیادین در رفتار دانش‌آموزان (Fattahi et al., 2024)، نقش خودکارآمدی و خودکنترلی در وابستگی به اینترنت (Keifiyati, 2015; Shirinkam & Pirkhaefi, 2017; Vares, 2017)، ارتباط خودکنترلی با الگوهای استفاده از فناوری (Burnell et al., 2023)، ضرورت سواد و مهارت‌های تنظیمی در محیط‌های دیجیتال (Pourmohseni Kalori & Ghorbani Azar, 2022; Stalmach et al., 2023) و تأکید رویکردهای جدید بر عاملیت و خودتنظیمی دیجیتال نوجوانان (Todorovic et al., 2026; Wang, 2026)، همچنان نیاز به الگویی بومی و نظام‌مند وجود دارد که بتواند عوامل شکل‌دهنده، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای خودکنترلی دانش‌آموزان در محیط‌های آنلاین را در قالب یک چارچوب منسجم تبیین کند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های خودکنترلی دانش‌آموزان در محیط‌های آنلاین و ارائه یک مدل مفهومی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های خودکنترلی دانش‌آموزان در فضای مجازی و ارائه یک مدل مفهومی، در زمره پژوهش‌های کاربردی و کیفی قرار می‌گیرد. با توجه به ماهیت اکتشافی موضوع، روش پژوهش بر مبنای نظریه داده‌بنیاد و با رویکرد نظام‌مند استراوس و کوربین انتخاب شد. جامعه مشارکت‌کنندگان شامل متخصصان و صاحب‌نظران علوم تربیتی، اعضای هیئت علمی دانشگاه و پژوهشگرانی بود که در حوزه فضای مجازی، رفتارهای دیجیتال دانش‌آموزان و مسائل آموزشی مرتبط دارای دانش و تجربه تخصصی بودند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و نظری انجام شد و انتخاب مشارکت‌کنندگان تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که فرایند گردآوری داده‌ها زمانی متوقف شد که مصاحبه‌های جدید منجر به شکل‌گیری مفهوم، مقوله یا بعد تازه‌ای نشد و داده‌های حاصل عمده‌تاً تکرارکننده یافته‌های پیشین بودند. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که با هدف دستیابی به درکی عمیق از عوامل، شرایط، راهبردها و پیامدهای مرتبط با خودکنترلی دانش‌آموزان در محیط‌های آنلاین انجام شد. پرسش‌های مصاحبه با تمرکز بر تجربه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان درباره عوامل فردی، شناختی، هیجانی، خانوادگی، اجتماعی و آموزشی مؤثر بر خودکنترلی دیجیتال تنظیم شدند و در جریان مصاحبه‌ها، متناسب با پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های تکمیلی و کاوشگرانه نیز مطرح گردید. برای رعایت اصول اخلاق پژوهش، پیش از آغاز مصاحبه‌ها هدف پژوهش برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد، رضایت آگاهانه آنان اخذ گردید و درباره محرمانه‌بودن اطلاعات و استفاده پژوهشی از داده‌ها اطمینان داده شد. با اجازه مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط و سپس به‌صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند تا امکان تحلیل دقیق داده‌ها فراهم شود.

تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با فرایند گردآوری داده‌ها و بر اساس روش نظریه داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند استراوس و کوربین انجام شد. تحلیل در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی صورت گرفت. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها به‌صورت خط‌به‌خط بررسی شد و مفاهیم اولیه مرتبط با خودکنترلی دانش‌آموزان در فضای مجازی استخراج گردید. سپس مفاهیم مشابه و مرتبط با یکدیگر مقایسه و در قالب مقوله‌های مفهومی سازمان‌دهی شدند. در مرحله کدگذاری محوری، روابط میان مقوله‌ها

بررسی و مفاهیم بر اساس نقش آنها در قالب شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها دسته‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری گزینشی نیز مقوله‌های اصلی با پدیده مرکزی پژوهش، یعنی خودکنترلی دانش‌آموزان در فضای مجازی، یکپارچه شدند و مدل پارادایمی نهایی پژوهش شکل گرفت. برای مدیریت، سازمان‌دهی و بازیابی داده‌های کیفی و تسهیل فرایند کدگذاری و استخراج روابط میان مقوله‌ها از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۴ استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج حاصل از کدگذاری باز و محوری در رابطه با عوامل علی پژوهش در جدول زیر قابل مشاهده است:

جدول ۱: مقوله‌های حاصل از کدگذاری باز (کدگذاری محوری)

ردیف	کدگذاری	مقوله اصلی
	کدگذاری باز	
	خودآگاهی فرهنگی	عوامل علی
	ناپایداری هویت	
	هویت سیال	
	هویت یابی دیجیتال	
	سرمایه فرهنگی	
	جست و جوی تأیید	انگیزه و باور شخصی
	جهت‌گیری ارزشی	
	انگیزه پیشرفت	
	ضعف اعتماد به نفس	
	عزت نفس دیجیتال	
	خودباوری دیجیتال	
	خودکارآمدی	
	باور و انگیزش	
	وابستگی هیجانی	سلامت روان و هیجانی
	هیجان خواهی	
	وسوسه‌های شناختی	
	اضطراب دیجیتال	
	فرسودگی دیجیتال پنهان	
	فرسودگی ذهنی	
	تاب‌آوری هیجانی	
	بی‌حسی هیجانی	
	تعادل روانی	
	سواد و هوش هیجانی	
	سلامت روان	خودنظارتی و خودکنترلی شخصی
	تنظیم هیجان دیجیتال	
	مدیریت ذهن	
	ذهن آگاهی	
	خودنظارتی پنهان	
	فراشناخت	
	خودآگاهی شناختی	

خودآگاهی هیجانی
خودآگاهی دیجیتال
آگاهی هدفمند
آگاهی درونی
کنترل بازدارنده
کنترل درونی
خودنظارتی درونی
خودکنترلی چندسطحی

بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، در طبقه عوامل علی، چهار مقوله اصلی شامل هویت و خودشناسی، انگیزه و باور شخصی، سلامت روان و هیجانی و خودنظارتی و خودکنترلی شخصی شناسایی شد. مقوله هویت و خودشناسی به درک فرد از خود در بستر فرهنگی و دیجیتال اشاره دارد و مفاهیمی همچون خودآگاهی فرهنگی، هویت سیال و سرمایه فرهنگی را دربر می‌گیرد. انگیزه و باور شخصی بیانگر نقش باورهای درونی، عزت‌نفس و انگیزش‌های فردی در رفتارهای دیجیتال است و کدهایی مانند خودباوری و خودکارآمدی را شامل می‌شود. در ادامه، مقوله سلامت روان و هیجانی به مؤلفه‌هایی چون اضطراب دیجیتال، تاب‌آوری هیجانی و تعادل روانی اشاره دارد که بر پایداری روانی افراد در فضای مجازی اثرگذارند. در نهایت، خودنظارتی و خودکنترلی شخصی به توانایی فرد در تنظیم افکار، هیجان‌ها و رفتار خود در محیط دیجیتال مربوط می‌شود و مفاهیمی نظیر ذهن‌آگاهی، فراشناخت و کنترل بازدارنده را دربر دارد. در مجموع، نتایج نشان می‌دهد که خودکنترلی دیجیتال حاصل تعامل پویا میان ابعاد هویتی، انگیزشی، هیجانی و شناختی است که به‌عنوان عوامل علی در شکل‌گیری رفتار آگاهانه در فضای مجازی نقش‌آفرینی می‌کنند.

جدول ۲ مقوله‌های حاصل از کدگذاری باز (کدگذاری محوری)

ردیف	کدگذاری باز	کدمحوری	مقوله اصلی
	مقایسه اجتماعی	سیاست‌ها و چارچوب‌های اجتماعی	عوامل زمینه‌ای
	هنجارهای دیجیتال		
	فرهنگ سازی چندسطحی		
	منشور اخلاق دیجیتال		
	قوانین خانوادگی		
	سیاست مدرسه‌ای		
	سیاست فرهنگی		
	خودنظم‌جویی اجتماعی		
	ارتباط بین سیستمی	پویایی فرد و محیط	
	همانگی خانه و مدرسه		
	محدودیت انعطاف‌پذیر		
	بازنگری رسانه‌ای مشترک		
	بازخورد و سیاست تربیتی		
	فرهنگ رسانه‌ای		
	الگوسازی دیجیتال		
	تعامل فرد و محیط		
	گفت و گوی باز	اعتماد، روابط و امنیت	
	نظام حمایتی		
	گفت و گوی والد-فرزند		
	مشارکت والدین		

گروه همسالان
حمایت محیطی
امنیت عاطفی
اعتماد والدینی
اعتماد تربیتی
اعتماد متقابل
نظارت والدین

نتایج تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که در طبقه‌ی عوامل زمینه‌ای، سه مقوله‌ی اصلی شامل **سیاست‌ها و چارچوب‌های اجتماعی، پویایی فرد و محیط و اعتماد، روابط و امنیت** شناسایی شده‌اند. مقوله‌ی نخست، **سیاست‌ها و چارچوب‌های اجتماعی**، بیانگر نقش ساختارها، هنجارها و سیاست‌های فرهنگی، آموزشی و خانوادگی در جهت‌دهی به رفتارهای دیجیتال دانش‌آموزان است. این مقوله شامل کدهایی مانند **هنجارهای دیجیتال، فرهنگ‌سازی چندسطحی، منشور اخلاق دیجیتال، سیاست‌های مدرسه‌ای و فرهنگی، قوانین خانوادگی و خودنظم‌جویی اجتماعی** است که به‌طور مستقیم بر شکل‌گیری محیطی منسجم و قانون‌مدار در فضای مجازی تأثیر دارند.

مقوله‌ی دوم، **پویایی فرد و محیط**، به تعامل دو سویه میان فرد و نظام‌های اجتماعی و تربیتی اشاره دارد و شامل کدهایی چون **هماهنگی خانه و مدرسه، بازنگری رسانه‌ای مشترک، بازخورد تربیتی، فرهنگ رسانه‌ای، الگوسازی دیجیتال و ارتباط بین‌سیستمی** است. این مقوله نشان می‌دهد که هماهنگی میان نهادهای خانواده، مدرسه و رسانه می‌تواند نقش مهمی در تقویت خودکنترلی و رفتار مسئولانه در فضای مجازی ایفا کند.

در نهایت، **اعتماد، روابط و امنیت** به عنوان سومین مقوله‌ی زمینه‌ای، به اهمیت ایجاد روابط مبتنی بر اعتماد و حمایت در محیط خانوادگی و اجتماعی می‌پردازد. کدهایی همچون **گفت‌وگوی والد-فرزند، نظام حمایتی، مشارکت والدین، گروه همسالان، امنیت عاطفی، اعتماد والدینی و نظارت والدین** نشان می‌دهند که شکل‌گیری اعتماد متقابل و احساس امنیت، زمینه‌ساز رشد خودنظارتی و رفتار سالم دیجیتال در نوجوانان است.

به‌طور کلی، یافته‌ها حاکی از آن است که خودکنترلی دیجیتال در بستر شبکه‌ای از روابط اجتماعی، سیاست‌های فرهنگی و تعاملات اعتمادساز شکل می‌گیرد؛ بنابراین، این سه مقوله به‌عنوان **عوامل زمینه‌ای**، نقش زیربنایی در تکوین و پایداری رفتارهای آگاهانه و مسئولانه در فضای مجازی دارند.

جدول ۳: مقوله‌های حاصل از کدگذاری باز (کدگذاری محوری)

ردیف	کدگذاری باز	کدمحوری	مقوله اصلی
	آموزش والدین	مهارت‌های اخلاقی و ارزش‌ها	عوامل مداخله گر
	تفکر انتقادی		
	الگو بودن والدین		
	مسئولیت‌پذیری رسانه‌ای		
	وجدان دیجیتال		
	مقاومت اخلاقی		
	هنجارهای دیجیتال		
	پرخاشگری	فشارها و مخاطرات دیجیتال	
	افت تحصیلی		
	تنش خانوادگی		
	انزوا اجتماعی		
	گسست اجتماعی		
	فرار از تنهایی		

مدیریت توجه و تمرکز	مکت آگاهانه
	وقفه دیجیتال آگاهانه
	مدیریت توجه

نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که در طبقه‌ی عوامل مداخله‌گر، سه مقوله‌ی اصلی شامل **مهارت‌های اخلاقی و ارزش‌ها، فشارها و مخاطرات دیجیتال و مدیریت توجه و تمرکز** شناسایی شدند. مقوله‌ی نخست، **مهارت‌های اخلاقی و ارزش‌ها**، به نقش آموزش، نگرش و مسئولیت‌پذیری اخلاقی در رفتارهای دیجیتال اشاره دارد و کدهایی مانند *آموزش والدین، تفکر انتقادی، الگو بودن والدین، مسئولیت‌پذیری رسانه‌ای، وجدان دیجیتال، مقاومت اخلاقی و هنجارهای دیجیتال* را در بر می‌گیرد. این مقوله بیانگر آن است که پرورش وجدان اخلاقی و ایجاد چارچوب‌های ارزشی در خانواده و محیط آموزشی می‌تواند عاملی بازدارنده در برابر آسیب‌های فضای مجازی باشد.

مقوله‌ی دوم، **فشارها و مخاطرات دیجیتال**، شامل کدهایی چون *پرخاصگری، افت تحصیلی، تنش خانوادگی، انزوا و گسست اجتماعی و فرار از تنهایی* است که نشان‌دهنده‌ی اثرات منفی استفاده‌ی بی‌رویه یا ناآگاهانه از فناوری‌های دیجیتال بر سلامت روانی، روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی افراد است. این فشارها به‌عنوان موانعی جدی در مسیر خودکنترلی و تنظیم رفتار دیجیتال عمل می‌کنند.

در نهایت، **مدیریت توجه و تمرکز** به‌عنوان سومین مقوله‌ی مداخله‌گر، مفاهیمی مانند *مکت آگاهانه، وقفه دیجیتال آگاهانه و مدیریت توجه* را در بر می‌گیرد و بیانگر توانایی فرد در کنترل حواس، کاهش حواس‌پرتی دیجیتال و تمرکز بر فعالیت‌های هدفمند است. این مهارت در فرایند خودنظارتی دیجیتال نقشی کلیدی دارد و می‌تواند اثر فشارهای محیطی و هیجانی را تعدیل کند.

به‌طور کلی، یافته‌ها نشان می‌دهد که رفتار آگاهانه و خودکنترلی دیجیتال در میان کاربران، تحت تأثیر تعامل میان ارزش‌های اخلاقی، فشارهای محیطی و توانایی فرد در مدیریت توجه قرار دارد؛ از این رو، این سه مقوله به‌عنوان **عوامل مداخله‌گر** نقش تنظیم‌کننده در فرایند شکل‌گیری و پایداری خودکنترلی دیجیتال ایفا می‌کنند.

جدول ۴: مقوله‌های حاصل از کدگذاری باز (کدگذاری محوری)

ردیف	کدگذاری باز	کدمحوری	مقوله اصلی
	کنترل بیرونی	مشارکت و همکاری دیجیتال	راهبردها
	فناوری‌های محدودکننده		
	بازخورد مصرف دیجیتال		
	مشارکت آموزشی		
	همراهی دیجیتال		
	کنترل مشارکتی		
	پایش مصرف		
	کارگاه خانواده		
	بلوغ شناختی و روانی	یادگیری و مهارت‌های فردی	
	توانمندسازی خودنظارتی		
	خودبازبینی دیجیتال		
	فشار محرک آنی		
	خودارزیایی		
	مهارت‌های درون فردی		
	یادگیری دیجیتالی		
	اقتدار فردی		

شنیدن فعال	تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه
جایگزینی رفتار سالم	
پاداش درونی	
تمایز نیاز و میل	
انتخاب آگاهانه	
تصمیم‌گیری اخلاقی	
تصمیم‌گیری دیجیتال	
فیلترشناسی اطلاعات	
رویکرد کارکردی	

نتایج تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که در طبقه‌ی راهبردها، سه مقوله‌ی اصلی شامل **مشارکت و همکاری دیجیتال**، **یادگیری و مهارت‌های فردی** و **تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه** شناسایی گردید. مقوله‌ی نخست، **مشارکت و همکاری دیجیتال**، به تعامل سازنده و نظارت مشارکتی میان والدین، مربیان و دانش‌آموزان در محیط‌های دیجیتال اشاره دارد و کدهایی مانند **کنترل بیرونی**، **فناوری‌های محدودکننده**، **بازخورد مصرف دیجیتال**، **مشارکت آموزشی**، **همراهی دیجیتال**، **کنترل مشارکتی**، **پایش مصرف** و **کارگاه خانواده** را دربر می‌گیرد. این مقوله بیانگر آن است که همیاری مستمر خانواده و نهاد آموزشی در نظارت و هدایت استفاده از رسانه‌ها می‌تواند یکی از مؤثرترین راهبردها در تقویت خودکنترلی دیجیتال باشد.

مقوله‌ی دوم، **یادگیری و مهارت‌های فردی**، شامل کدهایی مانند **بلوغ شناختی و روانی**، **توانمندسازی خودنظارتی**، **خودبازبینی دیجیتال**، **مهارت‌های درون فردی**، **یادگیری دیجیتال** و **اقتدار فردی** است. این مقوله بر اهمیت رشد شناختی، خودآگاهی و مهارت‌های یادگیری متمرکز است که فرد را قادر می‌سازد رفتار خود را در فضای مجازی به شیوه‌ای هدفمند و مسئولانه تنظیم کند.

در نهایت، مقوله‌ی **تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه** به جنبه‌های شناختی و ارزشی تصمیم‌سازی در محیط دیجیتال می‌پردازد و کدهایی همچون **جایگزینی رفتار سالم**، **پاداش درونی**، **تمایز نیاز و میل**، **تصمیم‌گیری اخلاقی و دیجیتال**، **فیلترشناسی اطلاعات** و **رویکرد کارکردی** را دربر دارد. این مقوله بیانگر آن است که افراد از طریق تقویت آگاهی، قضاوت اخلاقی و ارزیابی پیامدها می‌توانند رفتارهای هوشمندانه و مسئولانه‌ای در فضای مجازی اتخاذ کنند.

به‌طور کلی، یافته‌ها نشان می‌دهد که راهبردهای مؤثر در تقویت خودکنترلی دیجیتال مبتنی بر سه محور کلیدی اند: **همکاری اجتماعی و خانوادگی**، **توانمندسازی فردی**، و **تصمیم‌گیری آگاهانه**. این سه محور به‌عنوان **راهبردهای عملیاتی** می‌توانند در شکل‌گیری رفتار دیجیتال سالم و پایدار نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا کنند. نتایج حاصل از کدگذاری باز و محوری در رابطه با پیامدهای مدیریت توزیع با تکیه بر استراتژی‌های رقابتی در جدول و شکل زیر قابل مشاهده است:

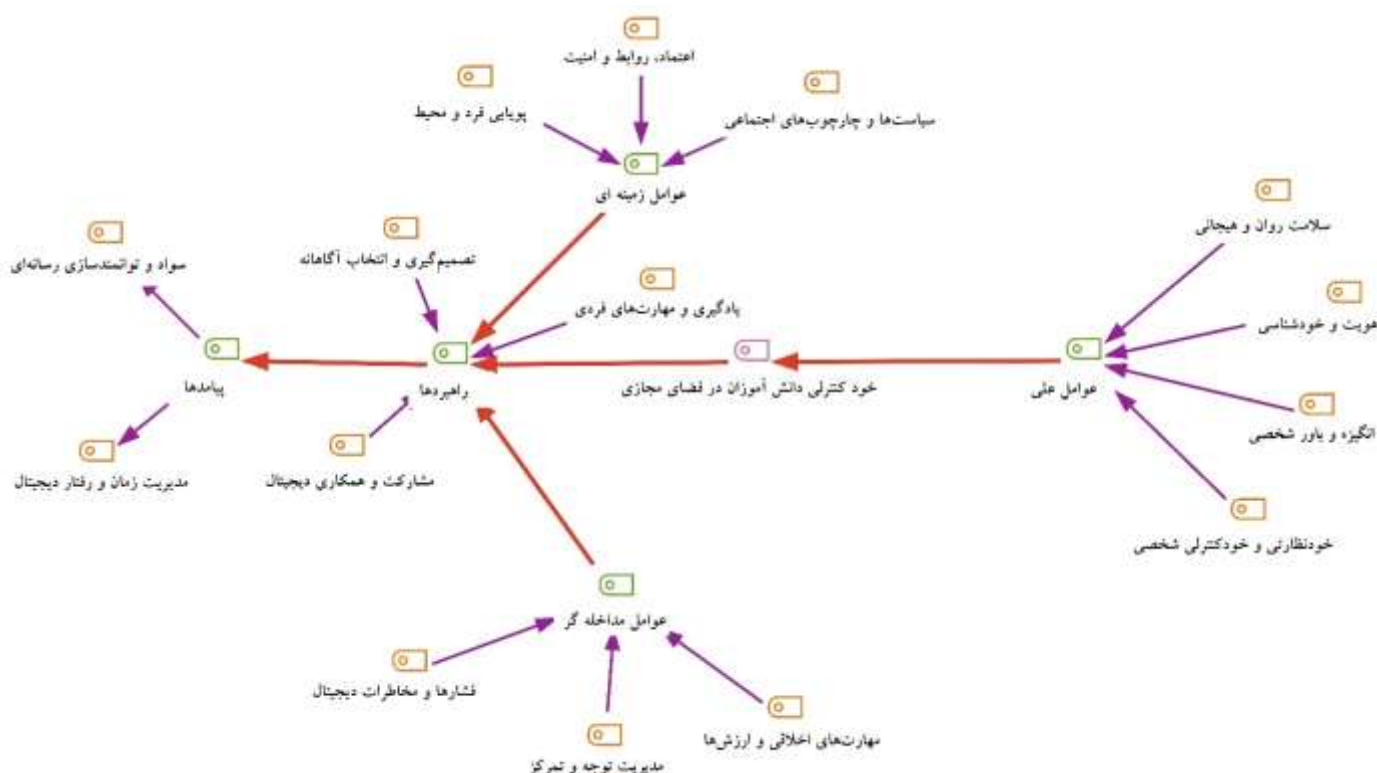
جدول ۵: مقوله‌های حاصل از کدگذاری باز (کدگذاری محوری)

ردیف	کدگذاری باز	کدمحوری	مقوله اصلی
	برنامه ریزی رسانه ای	سواد و توانمندسازی رسانه‌ای	پیامدها
	آگاهی از پیامدها		
	خلاقیت آموزشی		
	بازی‌های آموزشی		
	مربی‌گری رسانه‌ای		
	آموزش بازاندیشانه		
	هوش رسانه ای		
	اعتیاد رسانه ای		

سواد تربیتی آینده‌محور	
سواد رسانه ای	
توانمندسازی خانواده	
مدل سه‌محوری	
مدیریت زمان و رفتار دیجیتال	هدف‌گرایی تحصیلی
	تمرکز تحصیلی
	هدفمندی رفتاری
	تعادل سرگرمی-تحصیل
	تعادل آزادی و نظارت
	نظم رفتاری
	مدیریت زمان
	نظم رفتاری دیجیتال

نتایج تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که در طبقه‌ی پیامدها، دو مقوله‌ی اصلی شامل **سواد و توانمندسازی رسانه‌ای و مدیریت زمان و رفتار دیجیتال** شناسایی شده‌اند. مقوله‌ی نخست، **سواد و توانمندسازی رسانه‌ای**، به رشد آگاهی، مهارت و نگرش انتقادی در استفاده از رسانه‌ها اشاره دارد و کدهایی نظیر برنامه‌ریزی رسانه‌ای، آگاهی از پیامدها، خلاقیت آموزشی، بازی‌های آموزشی، مربی‌گری رسانه‌ای، آموزش بازاریابی، هوش رسانه‌ای، **سواد تربیتی آینده‌محور**، **سواد رسانه‌ای و توانمندسازی خانواده** را دربرمی‌گیرد. این مقوله نشان می‌دهد که ارتقای **سواد رسانه‌ای** نه تنها موجب درک بهتر پیام‌ها و گزینش آگاهانه اطلاعات می‌شود، بلکه توان مقاومت در برابر تأثیرات منفی و وابستگی رسانه‌ای را نیز تقویت می‌کند.

مقوله‌ی دوم، **مدیریت زمان و رفتار دیجیتال**، بر مهارت تنظیم رفتار و تعادل در استفاده از رسانه‌ها تأکید دارد و شامل کدهایی مانند **هدف‌گرایی تحصیلی**، **تمرکز تحصیلی**، **هدفمندی رفتاری**، **تعادل میان سرگرمی و تحصیل**، **تعادل میان آزادی و نظارت**، **نظم رفتاری و مدیریت زمان دیجیتال** است. این مقوله بیانگر آن است که کاربران، به‌ویژه نوجوانان، با کسب مهارت در برنامه‌ریزی و خودنظم‌جویی، می‌توانند از وابستگی رسانه‌ای کاسته و از فناوری‌های دیجیتال به‌صورت هدفمند، سالم و کارآمد بهره‌برداری کنند. به‌طور کلی، یافته‌ها حاکی از آن است که توسعه‌ی **سواد رسانه‌ای و مدیریت زمان**، دو پیامد کلیدی فرآیند تقویت خودکنترلی دیجیتال محسوب می‌شوند که به افزایش آگاهی، تعادل رفتاری، بهبود عملکرد تحصیلی و شکل‌گیری سبک زندگی دیجیتال مسئولانه منجر می‌گردند. در نتیجه، این دو مقوله به‌عنوان **پیامدهای نهایی مدل خودکنترلی دیجیتال**، بیانگر بلوغ شناختی، هیجانی و رفتاری کاربران در مواجهه با فضای مجازی هستند.



شکل ۱: مدل پارادایمی استخراج شده بر اساس کدگذاری محوری

بنابر مصاحبه‌های انجام شده و استخراج مقوله‌های متعدد بر پایه سوال‌های مصاحبه، و توجه به اجماع نظری در پاسخ‌های گردآوری شده، و با در نظر گرفتن نظر و دیدگاه پاسخ‌دهندگان و همچنین نظر خبرگان، روابطی بین متغیرهای به دست آمده حاصل شد که به صورت مدل مفهومی استخراجی برای پژوهش به صورت مدل بالا ارائه گردیده است.

همچنین، مقوله‌های اصلی و طبقه‌بندی آنها در دسته‌بندی بر اساس ۶ طبقه نظریه داده‌بنیاد به شرح جدول زیر می‌باشد:

جدول ۶ مقولات به دست آمده در کدگذاری گزینشی

ردیف	کدمحوری	مقوله اصلی
کدگذاری باز		
خودکنترلی دانش آموزان در فضای مجازی		پدیده اصلی
خودآگاهی فرهنگی	هویت و خودشناسی	عوامل علی
ناپایداری هویت		
هویت سیال		
هویت یابی دیجیتال		
سرمایه فرهنگی		
جستجوی تأیید	انگیزه و باور شخصی	
جهت‌گیری ارزشی		
انگیزه پیشرفت		
ضعف اعتمادبه نفس		
عزت نفس دیجیتال		
خودباوری دیجیتال		

		خودکارآمدی
		باور و انگیزش
	سلامت روان و هیجانی	وابستگی هیجانی
		هیجان خواهی
		وسوسه های شناختی
		اضطراب دیجیتال
		فرسودگی دیجیتال پنهان
		فرسودگی ذهنی
		تاب آوری هیجانی
		بی حسی هیجانی
		تعادل روانی
		سواد و هوش هیجانی
		سلامت روان
	خودنظارتی و خودکنترلی شخصی	تنظیم هیجان دیجیتال
		مدیریت ذهن
		ذهن آگاهی
		خودنظارتی پنهان
		فراشناخت
		خودآگاهی شناختی
		خودآگاهی هیجانی
		خودآگاهی دیجیتال
		آگاهی هدفمند
		آگاهی درونی
		کنترل بازدارنده
		کنترل درونی
		خودنظارتی درونی
		خودکنترلی چندسطحی
عوامل زمینه ای	سیاست ها و چارچوب های اجتماعی	مقایسه اجتماعی
		هنجارهای دیجیتال
		فرهنگ سازی چندسطحی
		منشور اخلاق دیجیتال
		قوانین خانوادگی
		سیاست مدرسه ای
		سیاست فرهنگی
		خودنظم جویی اجتماعی
	پویایی فرد و محیط	ارتباط بین سیستمی
		هماهنگی خانه و مدرسه
		محدودیت انعطاف پذیر
		بازنگری رسانه ای مشترک
		بازخورد و سیاست تربیتی
		فرهنگ رسانه ای
		الگوسازی دیجیتال

	اعتماد، روابط و امنیت	تعامل فرد و محیط
		گفت و گوی باز
		نظام حمایتی
		گفت و گوی والد-فرزند
		مشارکت والدین
		گروه همسالان
		حمایت محیطی
		امنیت عاطفی
		اعتماد والدینی
		اعتماد تربیتی
		اعتماد متقابل
		نظارت والدین
عوامل مداخله گر	مهارت‌های اخلاقی و ارزش‌ها	آموزش والدین
		تفکر انتقادی
		الگو بودن والدین
		مسئولیت پذیری رسانه ای
		وجدان دیجیتال
		مقاومت اخلاقی
		هنجارهای دیجیتال
	فشارها و مخاطرات دیجیتال	پرخاشگری
		افت تحصیلی
		تنش خانوادگی
		انزوا اجتماعی
		گسست اجتماعی
	مدیریت توجه و تمرکز	فرار از تنهایی
		مکث آگاهانه
		وقفه دیجیتال آگاهانه
راهنماها	مشارکت و همکاری دیجیتال	مدیریت توجه
		کنترل بیرونی
		فناوری های محدودکننده
		بازخورد مصرف دیجیتال
		مشارکت آموزشی
		همراهی دیجیتال
		کنترل مشارکتی
		پایش مصرف
		کارگاه خانواده
	یادگیری و مهارت‌های فردی	بلوغ شناختی و روانی
		توانمندسازی خودنظارتی
		خودبازبینی دیجیتال
		فشار محرک‌انی
		خودارزیابی
		مهارت‌های درون فردی

	تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه	یادگیری دیجیتالی
		اقتدار فردی
		شنیدن فعال
		جایگزینی رفتار سالم
		پاداش درونی
		تمایز نیاز و میل
		انتخاب آگاهانه
		تصمیم‌گیری اخلاقی
		تصمیم‌گیری دیجیتال
		فیلترشناسی اطلاعات
	سواد و توانمندسازی رسانه‌ای	رویکرد کارکردی
		برنامه ریزی رسانه‌ای
		آگاهی از پیامدها
		خلاقیت آموزشی
		بازی‌های آموزشی
		مربی‌گری رسانه‌ای
		آموزش بازاندیشانه
		هوش رسانه‌ای
		اعتیاد رسانه‌ای
		سواد تربیتی آینده‌محور
پیامدها	مدیریت زمان و رفتار دیجیتال	سواد رسانه‌ای
		توانمندسازی خانواده
		مدل سه‌محوری
		هدف‌گرایی تحصیلی
		تمرکز تحصیلی
		هدفمندی رفتاری
		تعادل سرگرمی-تحصیل
		تعادل آزادی و نظارت
		نظم رفتاری
		مدیریت زمان
		نظم رفتاری دیجیتال

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های خودکنترلی دانش‌آموزان در محیط‌های آنلاین و ارائه الگویی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد انجام شد. یافته‌ها نشان داد که خودکنترلی دیجیتال را نمی‌توان به یک ویژگی فردی ثابت یا صرفاً توانایی محدودکردن زمان استفاده از اینترنت تقلیل داد، بلکه این پدیده از تعامل مجموعه‌ای از عوامل فردی، شناختی، هیجانی، اجتماعی، خانوادگی و ارزشی شکل می‌گیرد. در مدل استخراج‌شده، عوامل علی در چهار مقوله هویت و خودشناسی، انگیزه و باور شخصی، سلامت روان و هیجانی و خودنظارتی و خودکنترلی شخصی سازمان یافتند. عوامل زمینه‌ای شامل سیاست‌ها و چارچوب‌های اجتماعی، پویایی فرد و محیط و اعتماد، روابط و امنیت بودند؛ عوامل مداخله‌گر نیز در قالب مهارت‌های اخلاقی و ارزش‌ها، فشارها و مخاطرات دیجیتال و مدیریت توجه و تمرکز شناسایی شدند. همچنین، سه دسته راهبرد مشارکت و همکاری دیجیتال، یادگیری و مهارت‌های فردی و تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه مشخص شد و در نهایت، سواد و توانمندسازی رسانه‌ای و مدیریت زمان و رفتار دیجیتال به‌عنوان پیامدهای اصلی مدل مطرح



شدند. مجموعه این یافته‌ها نشان می‌دهد که حرکت دانش‌آموز از استفاده تکانشی و واکنشی از فناوری به سوی استفاده هدفمند و مسئولانه، فرایندی تدریجی و تعاملی است که مستلزم تقویت عاملیت، خودآگاهی و توانایی مدیریت آگاهانه رفتار است.

نخستین بخش مهم یافته‌ها به عوامل علی‌بازمی‌گردد. شناسایی هویت و خودشناسی، انگیزه و باور شخصی، سلامت روان و هیجانی و خودنظارتی و خودکنترلی شخصی نشان می‌دهد که زیربنای رفتار دیجیتال دانش‌آموز تا حد زیادی در منابع درونی او ریشه دارد. این نتیجه با دیدگاه رشدی درباره خودتنظیمی همسو است؛ زیرا خودتنظیمی در نوجوانی فرایندی در حال تحول است که هم‌زمان با رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی تغییر می‌کند (Atherton, 2020). دوره نوجوانی همچنین با افزایش مطالبه استقلال و خودمختاری همراه است و نحوه مواجهه نوجوان با انتظارات خانواده و محیط اجتماعی در شکل‌گیری استقلال او نقش دارد (Feldman & Quatman, 1988). از این منظر، مفاهیمی مانند خودآگاهی دیجیتال، عزت‌نفس دیجیتال، خودکارآمدی، کنترل درونی، فراشناخت و آگاهی هدفمند که در پژوهش حاضر شناسایی شدند، می‌توانند پایه‌های لازم برای انتقال از کنترل بیرونی به خودکنترلی درونی را فراهم آورند.

یافته مربوط به نقش انگیزش، خودباوری و خودکارآمدی نیز با مطالعات پیشین همخوان است. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که خودکنترلی و خودکارآمدی در میزان وابستگی و اعتیاد به اینترنت نقش دارند و ضعف این منابع فردی می‌تواند فرد را در برابر استفاده نامنظم و افراطی آسیب‌پذیر سازد (Keifiyati & Vares, 2017; Shirinkam, 2015; Pirkhaefi, 2015). همچنین، فراتحلیل لی و همکاران نشان داد که خودکنترلی با اعتیاد به اینترنت در میان دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد و کاهش خودکنترلی با سطح بالاتر درگیری مشکل‌زا با اینترنت همراه است (Li et al., 2021). بنابراین، قرارگرفتن خودنظارتی، کنترل بازدارنده، خودآگاهی و فراشناخت در بخش عوامل علی مدل حاضر را می‌توان چنین تبیین کرد که مدیریت موفق رفتار دیجیتال پیش از آنکه محصول محدودیت‌های بیرونی باشد، به ظرفیت دانش‌آموز برای مشاهده، ارزیابی و اصلاح رفتار خود وابسته است.

در بخش سلامت روان و هیجانی نیز مفاهیمی مانند اضطراب دیجیتال، فرسودگی ذهنی، وابستگی هیجانی، تاب‌آوری، تعادل روانی و تنظیم هیجان شناسایی شدند. این یافته با شواهد مربوط به پیامدهای روان‌شناختی استفاده نامناسب از رسانه‌های دیجیتال سازگار است. فراتحلیل ژو و همکاران نشان می‌دهد که اعتیاد دیجیتال با ابعاد مختلف پهنیستی ذهنی نوجوانان ارتباط منفی دارد و افزایش درگیری ناسالم با محیط دیجیتال می‌تواند با کاهش کیفیت تجربه روان‌شناختی آنان همراه شود (Zhou et al., 2026). همچنین، استفاده از شبکه‌های اجتماعی با مجموعه‌ای از رفتارهای پرخطر سلامت در جوانان مرتبط دانسته شده است (Purba et al., 2023). ازاین‌رو، خودکنترلی دیجیتال نه‌تنها مسئله‌ای مربوط به مدیریت زمان، بلکه سازوکاری مرتبط با سلامت روان، تنظیم هیجان و حفظ تعادل میان زندگی آنلاین و آفلاین است.

یافته دیگر پژوهش حاضر به شرایط زمینه‌ای مربوط بود که در سه مقوله سیاست‌ها و چارچوب‌های اجتماعی، پویایی فرد و محیط و اعتماد، روابط و امنیت دسته‌بندی شد. این نتیجه نشان می‌دهد که خودکنترلی در خلأ اجتماعی شکل نمی‌گیرد. دیدگاه اجتماعی - فرهنگی نیز خودتنظیمی را محصول تعامل فرد با محیط، روابط اجتماعی، ابزارها و هنجارهای فرهنگی می‌داند (Masaki, 2023). بنابراین، وجود قوانین خانوادگی، سیاست‌های مدرسه‌ای، هنجارهای دیجیتال، هماهنگی خانه و مدرسه، الگوسازی و حمایت محیطی می‌تواند شرایطی ایجاد کند که در آن خودکنترلی فردی فرصت رشد پیدا کند. این تبیین با رویکردهایی که بر نقش محیط در خودکنترلی تأکید می‌کنند نیز سازگار است؛ به‌گونه‌ای که تغییر موقعیت و کاهش دسترسی به محرک‌های وسوسه‌برانگیز ممکن است حتی پیش از فعال‌شدن تلاش ارادی، احتمال رفتار مطلوب را افزایش دهد (Duckworth et al., 2019). اهمیت اعتماد، امنیت عاطفی، گفت‌وگوی والد - فرزند و مشارکت والدین در مدل حاضر نیز قابل توجه است. این یافته نشان می‌دهد که نظارت زمانی می‌تواند به توسعه خودکنترلی منجر شود که از ماهیت حمایتی و مشارکتی برخوردار باشد و نوجوان آن را صرفاً به‌عنوان محدودیت تحمیلی تجربه نکند. مرور مداخلات پیشگیرانه در زمینه اعتیاد به اینترنت نیز نشان می‌دهد که رویکردهای آموزشی و پیشگیرانه مؤثر، علاوه بر فرد، باید خانواده و زمینه تربیتی را در نظر بگیرند (Theofilou et al., 2024). همچنین، دیدگاه‌های نوجوانان درباره تنظیم استفاده از رسانه‌های دیجیتال حاکی از آن است که آنان نیاز به تغییر در الگوی استفاده خود را درک می‌کنند، اما برای تحقق این تغییر به حمایت و راهبردهای قابل اجرا نیاز دارند (Todorovic et al., 2026). بر این اساس، حمایت خانواده باید به‌گونه‌ای باشد که اختیار و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز را افزایش دهد، نه اینکه تنها امکان دسترسی او را کاهش دهد.

در میان عوامل مداخله‌گر، مهارت‌های اخلاقی و ارزش‌ها، فشارها و مخاطرات دیجیتال و مدیریت توجه و تمرکز شناسایی شدند. شناسایی تفکر انتقادی، مسئولیت‌پذیری رسانه‌ای، وجدان دیجیتال و مقاومت اخلاقی نشان می‌دهد که خودکنترلی در محیط آنلاین دارای یک بعد ارزشی نیز هست. دانش‌آموز نه تنها باید قادر باشد تکانه خود را مهار کند، بلکه لازم است درباره درستی رفتار، پیامدهای انتشار اطلاعات، اعتبار محتوا و مسئولیت خود در برابر دیگران نیز قضاوت کند. یافته‌های مربوط به آموزش سواد فضای مجازی نشان داده‌اند که چنین آموزش‌هایی می‌توانند با بهبود تفکر انتقادی و خودکنترلی و کاهش آسیب‌پذیری دانش‌آموزان در برابر قلدری سایبری همراه باشند (Pourmohseni, 2022). از این دیدگاه، وجدان دیجیتال و تصمیم‌گیری اخلاقی می‌توانند صورت تکامل‌یافته‌تری از خودکنترلی باشند که در آن فرد صرفاً رفتار خود را مهار نمی‌کند، بلکه معیارهای ارزشی را نیز وارد فرایند انتخاب می‌سازد.

قرارگرفتن مدیریت توجه و تمرکز در زمره عوامل مداخله‌گر از دیگر یافته‌های مهم پژوهش بود. محیط‌های دیجیتال با اعلان‌های پیوسته، محتوای سریع، امکان جابه‌جایی مداوم میان فعالیت‌ها و محرک‌های متنوع، منابع توجه دانش‌آموز را تحت فشار قرار می‌دهند. در نتیجه، مفاهیمی مانند مکث آگاهانه، وقفه دیجیتال آگاهانه و مدیریت توجه می‌توانند سازوکارهایی برای جلوگیری از تبدیل محرک به پاسخ فوری باشند. نتایج مطالعه طولی برنل و همکاران نیز رابطه میان خودکنترلی نوجوانان و الگوهای استفاده روزانه از فناوری دیجیتال را نشان داده است (Burnell et al., 2023). از سوی دیگر، پژوهش هرباچکوا و همکاران بر اهمیت سازوکارهای خودتنظیمی و احساس کنترل در استفاده پرخطر نوجوانان از رسانه‌های دیجیتال تأکید کرده است (Hrbackova et al., 2025). بنابراین، توانایی ایجاد فاصله زمانی میان محرک دیجیتال و واکنش رفتاری را می‌توان یکی از نقاط مرکزی خودکنترلی مؤثر دانست.

فشارها و مخاطرات دیجیتال، از جمله افت تحصیلی، تنش خانوادگی، انزوای اجتماعی، گسست اجتماعی و استفاده از فضای مجازی برای فرار از تنهایی نیز در مدل حاضر به‌عنوان عوامل مداخله‌گر ظاهر شدند. این یافته را می‌توان بر اساس ماهیت دوسویه رابطه فرد و فناوری توضیح داد؛ یعنی ضعف خودتنظیمی می‌تواند به استفاده نامناسب منجر شود و پیامدهای منفی حاصل از آن نیز به نوبه خود منابع روانی مورد نیاز برای خودتنظیمی را تضعیف کند. پژوهش طاهری و همکاران نیز ارتباط خودکنترلی و سلامت اجتماعی با وابستگی به فضای مجازی را مورد توجه قرار داده است (Taheri et al., 2018). همچنین، بررسی پیامدهای شبکه‌های اجتماعی در نوجوانی نشان داده است که مواجهه با محیط‌های اجتماعی دیجیتال نیاز به توسعه مهارت‌های تاب‌آورانه و سازوکارهای مناسب برای مدیریت فشارهای اجتماعی و هیجانی ایجاد می‌کند (Falcón-Linares et al., 2023). در نتیجه، تقویت خودکنترلی بدون توجه به نیازهای هیجانی و روابط اجتماعی دانش‌آموز ممکن است اثربخشی محدودی داشته باشد.

در بخش راهبردها، مشارکت و همکاری دیجیتال، یادگیری و مهارت‌های فردی و تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه شناسایی شدند. اهمیت همکاری میان خانواده، مدرسه و دانش‌آموز نشان می‌دهد که راهبردهای مؤثر از کنترل یک‌جانبه فاصله گرفته و به سمت نظارت مشارکتی حرکت می‌کنند. فناوری‌های محدودکننده و پایش مصرف در صورتی می‌توانند کارآمد باشند که در کنار آموزش، بازخورد، همراهی دیجیتال و مشارکت دانش‌آموز اجرا شوند. این نتیجه با تأکید بر نقش آموزش و محیط تربیتی در رشد خودکنترلی دانش‌آموزان همسو است (Fattahi et al., 2024). همچنین، یافته‌های مربوط به یادگیری دیجیتال نشان داده‌اند که مهارت‌های خودتنظیمی برای مشارکت موفق دانش‌آموز در محیط‌های آموزشی مبتنی بر فناوری اهمیت اساسی دارند (Stalmach et al., 2023). بنابراین، هدف تربیتی نباید صرفاً کاهش مصرف فناوری باشد، بلکه باید به توانمندسازی دانش‌آموز برای مدیریت مستقل و مسئولانه آن منجر شود.

مقوله تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه نیز شامل تمایز نیاز از میل، جایگزینی رفتار سالم، پاداش درونی، خودارزیابی، فیلترشناسی اطلاعات و تصمیم‌گیری اخلاقی و دیجیتال بود. این یافته با رویکردهای موقعیتی خودکنترلی همسو است که بر اصلاح انتخاب‌ها و موقعیت پیش از شکل‌گیری رفتار ناخواسته تأکید می‌کنند (Duckworth et al., 2019). همچنین، مدل رشدی خودتعیین‌گری در خودتنظیمی دیجیتال بر این نکته تأکید دارد که تنظیم پایدار استفاده از فناوری باید با احساس اختیار، شایستگی و اهداف درونی نوجوان پیوند داشته باشد (Wang, 2026). بر همین اساس، تفاوت میان «محدودشدن» و «خودمحدودسازی آگاهانه» اهمیت پیدا می‌کند؛ در حالت نخست، رفتار تابع فشار خارجی است، اما در حالت دوم، دانش‌آموز بر اساس اهداف و ارزیابی پیامدها تصمیم می‌گیرد.

پیامدهای مدل در دو مقوله سواد و توانمندسازی رسانه‌ای و مدیریت زمان و رفتار دیجیتال قرار گرفتند. این نتیجه نشان می‌دهد که نتیجه مطلوب خودکنترلی لزوماً کاهش مطلق حضور در فضای آنلاین نیست، بلکه دستیابی به الگویی متعادل، هدفمند و کارکردی از استفاده است. دانش‌آموز خودکنترل می‌تواند میان سرگرمی و تحصیل تعادل ایجاد کند، زمان خود را برنامه‌ریزی نماید، محتوای مناسب را تشخیص دهد و از ابزارهای دیجیتال در راستای اهداف آموزشی و رشدی استفاده کند. این برداشت با دیدگاه‌هایی سازگار است که خودتنظیمی را برای بهره‌گیری مؤثر از ظرفیت‌های محیط دیجیتال ضروری می‌دانند (Masaki, 2023; Stalmach et al., 2023). همچنین، آموزش سواد فضای مجازی می‌تواند خودکنترلی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان را تقویت کند (Pourmohseni Kalori & Ghorbani Azar, 2022).

در مجموع، یافته‌های این پژوهش تصویری فرایندی از خودکنترلی دیجیتال ارائه می‌کنند. خودکنترلی در این مدل حاصل تعامل منابع روان‌شناختی و شناختی دانش‌آموز با خانواده، مدرسه، هنجارهای اجتماعی و مخاطرات فضای دیجیتال است و از طریق راهبردهایی مبتنی بر یادگیری، مشارکت و انتخاب آگاهانه به پیامدهایی همچون توانمندسازی رسانه‌ای و تنظیم رفتار منجر می‌شود. شواهد جدید نیز نشان می‌دهند که خودتنظیمی دیجیتال باید متناسب با ویژگی‌های رشدی نوجوان و شرایط فناوری معاصر مفهوم‌سازی شود (Todorovic et al., 2026; Wang, 2026). از سوی دیگر، با توجه به ارتباط استفاده ناسالم از فناوری با رفتارهای پرخطر و کاهش بهزیستی (Purba et al., 2023; Zhou et al., 2026)، تقویت خودکنترلی می‌تواند نه تنها یک هدف آموزشی، بلکه بخشی از برنامه‌های ارتقای سلامت روان و رشد اجتماعی نوجوانان تلقی شود. در این چارچوب، خودکنترلی پایدار زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز به جای وابستگی به کنترل بیرونی، توانایی خودنظارتی، مدیریت توجه، ارزیابی پیامدها و انتخاب مسئولانه را درونی سازد. این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که در تفسیر و تعمیم یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، بخش اکتشافی پژوهش بر داده‌های حاصل از مصاحبه و برداشت مشارکت‌کنندگان استوار بود؛ بنابراین، داده‌ها ممکن است تا حدی متأثر از برداشت‌های ذهنی، تجارب شخصی و تمایل به ارائه پاسخ‌های اجتماعی مطلوب باشند. دوم، ویژگی‌های فرهنگی، خانوادگی و آموزشی جامعه مورد مطالعه می‌تواند بر شکل‌گیری مقوله‌ها اثر گذاشته باشد و در نتیجه، انتقال مستقیم مدل به دانش‌آموزان سایر مناطق یا بافت‌های فرهنگی نیازمند احتیاط است. سوم، ماهیت بسیار پویا و متغیر فناوری‌های دیجیتال سبب می‌شود که الگوهای مصرف، محرک‌های آنلاین و مخاطرات فضای مجازی با سرعت تغییر کنند و برخی مؤلفه‌های مدل در آینده نیازمند بازنگری باشند. همچنین، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از نظر سن، جنسیت، وضعیت اجتماعی - اقتصادی، نوع پلتفرم مورد استفاده و میزان دسترسی به فناوری می‌تواند تجربه آنان از خودکنترلی دیجیتال را متفاوت سازد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده مدل استخراج‌شده در نمونه‌های گسترده‌تر و متنوع‌تر از دانش‌آموزان و در استان‌ها، مقاطع تحصیلی و بافت‌های فرهنگی متفاوت مورد آزمون و مقایسه قرار گیرد. انجام مطالعات طولی می‌تواند روشن سازد که مؤلفه‌های خودکنترلی دیجیتال چگونه در طول نوجوانی تحول می‌یابند و کدام عوامل بیشترین قدرت پیش‌بینی را برای رفتارهای سالم یا مسئله‌ساز دیجیتال دارند. همچنین، بررسی تفاوت‌های جنسیتی، سنی، اجتماعی - اقتصادی و خانوادگی در روابط میان مؤلفه‌های مدل می‌تواند به توسعه نسخه‌های دقیق‌تر و متناسب با گروه‌های مختلف کمک کند. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های تجربی و نیمه‌آزمایشی نیز بر اساس مؤلفه‌های مدل، بسته‌های آموزشی ویژه‌ای برای مدیریت توجه، خودنظارتی، تصمیم‌گیری دیجیتال، سواد رسانه‌ای و مشارکت والدین طراحی کرده و اثربخشی آنها را ارزیابی کنند. مطالعه نقش فناوری‌های نوظهور، به‌ویژه هوش مصنوعی مولد، محتوای الگوریتمی و رسانه‌های کوتاه‌فرم، در تغییر سازوکارهای خودکنترلی دانش‌آموزان نیز می‌تواند مسیر مهمی برای مطالعات آینده باشد.

بر اساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود مدارس به جای تمرکز صرف بر ممنوعیت و محدودسازی استفاده از ابزارهای دیجیتال، برنامه‌های منظم آموزش خودکنترلی و خودتنظیمی دیجیتال را در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی خود ادغام کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل آموزش مدیریت توجه، برنامه‌ریزی مصرف رسانه، تشخیص نیاز از میل، مکث پیش از واکنش، خودارزیابی، تفکر انتقادی، فیلترشناسی اطلاعات و تصمیم‌گیری اخلاقی باشند. همچنین، برگزاری کارگاه‌های مشترک برای والدین و دانش‌آموزان با هدف تدوین قواعد توافقی استفاده از فناوری، تقویت گفت‌وگوی والد - فرزند و جایگزینی نظارت سخت‌گیرانه با نظارت حمایتی و مشارکتی توصیه می‌شود. مشاوران مدارس نیز می‌توانند دانش‌آموزانی را که نشانه‌هایی از فرسودگی دیجیتال، اضطراب، افت تحصیلی یا استفاده از فضای مجازی برای فرار از تنهایی نشان می‌دهند، شناسایی کرده و مداخلات مناسب ارائه دهند. در سطح سیاست‌گذاری آموزشی نیز لازم است سواد رسانه‌ای و خودتنظیمی دیجیتال به‌عنوان شایستگی‌های اساسی دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی و اسناد آموزشی مورد توجه قرار گیرند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

Extended Summary

Introduction

Digital technologies have become deeply embedded in adolescents' everyday lives, transforming the ways students learn, communicate, construct identities, seek social approval, experience emotions, and spend their leisure time. Online environments are no longer peripheral spaces used merely for information retrieval or entertainment; rather, they constitute an important part of students' developmental and educational environments. The widespread use of smartphones, social networking platforms, online games, and digital learning environments has created important opportunities for learning and communication while simultaneously exposing adolescents to continuous notifications, immediate rewards, personalized content, social comparison, and competing demands on attention. Within this context, the ability to regulate digital behavior has emerged as a critical developmental competency. Contemporary approaches conceptualize digital self-regulation as a dynamic process through which adolescents manage their technology-related behavior in accordance with personal goals, psychological needs, and environmental demands (Wang, 2026).

Adolescence is particularly important for examining digital self-control because it is characterized by increasing autonomy, identity development, emotional change, and greater independence in everyday decision-making. Expectations regarding adolescent autonomy are shaped by personal, familial, and social factors, suggesting that the development of independent behavioral control occurs within a complex interpersonal context rather than in isolation (Feldman & Quatman, 1988). At the same time, self-regulatory capacities continue to develop throughout adolescence, and individual developmental trajectories may differ substantially over time (Atherton, 2020). These characteristics make adolescents especially sensitive to digital



environments that provide immediate reinforcement while requiring sustained attention, delayed gratification, goal-directed behavior, and resistance to distraction.

Self-control is generally associated with the capacity to regulate impulses, emotions, thoughts, and behaviors in accordance with longer-term objectives. However, contemporary perspectives indicate that successful self-control does not depend exclusively on effortful resistance to temptation. Situational strategies, including modifying exposure to tempting stimuli and restructuring the environment before conflict emerges, may constitute particularly effective mechanisms of self-control (Duckworth et al., 2019). This perspective is highly relevant to digital contexts, in which persuasive design, notifications, infinite scrolling, and algorithmically selected content can repeatedly trigger automatic engagement. Thus, students' digital self-control should incorporate not only inhibitory control but also attention management, environmental management, metacognition, conscious decision-making, and the ability to distinguish immediate desires from meaningful needs.

Empirical research consistently indicates that self-control is closely associated with patterns of technology use. Longitudinal and daily evidence suggests meaningful associations between adolescents' self-control and their digital technology use (Burnell et al., 2023). A meta-analysis further demonstrated a significant relationship between self-control and Internet addiction among students, supporting the importance of self-regulatory capacities in understanding problematic online behavior (Li et al., 2021). Similar evidence has been reported regarding the roles of self-control, self-efficacy, and self-esteem in Internet addiction and digital dependence (Keifiyati & Vares, 2017; Shirinkam & Pirkhaefi, 2015). Moreover, self-control and social health have been associated with dependence on cyberspace, while loneliness may contribute to problematic patterns of digital engagement (Taheri et al., 2018). These findings suggest that digital self-control involves both intrapersonal resources and the social-emotional conditions within which online behavior occurs.

The psychological and behavioral consequences of poorly regulated digital engagement further highlight the importance of this construct. Social media use among young people has been associated with several health-risk behaviors (Purba et al., 2023), while recent meta-analytic evidence indicates that digital addiction is negatively associated with adolescents' subjective well-being (Zhou et al., 2026). Adolescents' experiences in social media environments may also generate emerging needs related to resilience, emotional regulation, social comparison, and the management of online pressures (Falcón-Linares et al., 2023). Accordingly, digital self-control should not be viewed simply as limiting screen time; it is also connected with psychological balance, emotional resilience, academic functioning, social relationships, and the capacity to maintain a healthy relationship with technology.

A sociocultural perspective further suggests that self-regulation develops through interactions among personal capacities, social relationships, cultural expectations, and environmental tools (Masaki, 2023). In the digital domain, family practices, school policies, peer norms, parental modeling, social support, and digital literacy may consequently influence students' capacity for self-control. Preventive interventions targeting Internet addiction in younger populations likewise indicate the importance of educational, behavioral, and family-oriented components (Theofilou et al., 2024). Educational interventions that improve cyberspace literacy have also been associated with improvements in critical thinking and self-control and reductions in vulnerability to cyberbullying (Pourmohseni Kalori & Ghorbani Azar, 2022). Furthermore, digital learning research emphasizes the importance of self-regulation for effective participation in technology-mediated learning environments (Stalmach et al., 2023), while self-control has been identified as a fundamental skill affecting students' behavior in educational settings (Fattahi et al., 2024).

Recent studies have increasingly emphasized adolescents' own perspectives and agency in regulating digital media use. Adolescents may recognize a need to change their media-use patterns but experience difficulties translating this awareness into sustained behavioral regulation (Todorovic et al., 2026). Similarly, research on risky digital-media use highlights the protective role of self-regulatory mechanisms and perceived control (Hrbackova et al., 2025). These findings reinforce the need to move beyond approaches based exclusively on external restriction and toward models emphasizing internal empowerment, reflective decision-making, and digital agency. Despite growing evidence regarding Internet addiction, self-regulation, digital literacy, and problematic technology use, relatively few studies have comprehensively explained how personal, emotional, ethical, familial, social, and environmental factors interact in the formation of students' digital self-control. Accordingly, the present study aimed to identify the dimensions and components of students' self-control in online environments and develop a contextualized conceptual model using grounded theory.

Methods and Materials

This applied study was conducted using a qualitative research design based on the systematic grounded theory approach of Strauss and Corbin. The study aimed to identify the underlying dimensions, components, conditions, strategies, and consequences associated with students' self-control in online environments and to develop a conceptual paradigmatic model grounded in participants' perspectives and experiences. Participants included experts and specialists in educational sciences, university faculty members, and researchers with relevant expertise in cyberspace, digital behavior, and related educational issues. Participants were selected through purposive and theoretical sampling, and data collection continued until theoretical saturation was reached, that is, until subsequent interviews no longer generated new concepts or categories.

Semi-structured interviews were used as the primary data-collection method. After the purpose and procedures of the study had been explained, informed consent was obtained from the participants. With their permission, the interviews were recorded and subsequently transcribed verbatim. Data collection and analysis were conducted concurrently in accordance with grounded theory procedures. The data were analyzed through three stages of open, axial, and selective coding. During open coding, the interview transcripts were examined line by line and meaningful concepts related to students' digital self-control were extracted. In axial coding, conceptually related codes were compared, grouped, and organized into broader categories, and the relationships among the categories were examined. During selective coding, the major categories were integrated around the central phenomenon of students' self-control in cyberspace to construct the final paradigmatic model.

The resulting model was organized according to the major components of the Strauss and Corbin paradigm, including causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences. MAXQDA 2024 was used to facilitate the organization, management, coding, retrieval, and systematic analysis of the qualitative data and to examine the relationships among the extracted concepts and categories.

Findings

Analysis of the qualitative data demonstrated that students' digital self-control was not a unidimensional or static characteristic but a dynamic phenomenon formed through interactions among cognitive-volitional, emotional-psychological, environmental-supportive, and ethical-value dimensions. The central phenomenon of the paradigmatic model was students' self-control in cyberspace. The coding process organized the determinants and consequences of this phenomenon into causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and outcomes.

Four major categories were identified as causal conditions: identity and self-knowledge, personal motivation and beliefs, mental and emotional health, and personal self-monitoring and self-control. Identity and self-knowledge encompassed cultural



self-awareness, identity instability and fluidity, digital identity formation, and cultural capital. Personal motivation and beliefs included approval seeking, value orientation, achievement motivation, digital self-esteem, digital self-confidence, self-efficacy, and motivational beliefs. Mental and emotional health incorporated emotional dependence, sensation seeking, cognitive temptations, digital anxiety, digital and mental fatigue, emotional resilience, psychological balance, emotional literacy, and mental health. Personal self-monitoring and self-control encompassed digital emotion regulation, mindfulness, metacognition, cognitive and emotional self-awareness, digital self-awareness, internal awareness, inhibitory control, internal control, and multilevel self-control.

Three categories emerged as contextual conditions: social policies and frameworks, person–environment dynamics, and trust, relationships, and security. These categories incorporated digital norms, family rules, school and cultural policies, coordination between home and school, flexible restrictions, shared media review, digital modeling, open communication, parental participation, peer groups, emotional security, mutual trust, and parental supervision. The findings therefore indicated that self-control develops within a network of interpersonal relationships and educational and cultural structures rather than exclusively through individual willpower.

The intervening conditions consisted of ethical skills and values, digital pressures and risks, and attention and concentration management. Ethical skills and values included parental education, critical thinking, parental role modeling, media responsibility, digital conscience, ethical resistance, and digital norms. Digital pressures and risks included aggression, academic decline, family tension, social isolation, social disconnection, and escape from loneliness. Attention management involved conscious pausing, deliberate digital breaks, and the regulation of attention and concentration.

Three principal categories of strategies were identified: digital participation and collaboration, learning and personal skills, and conscious decision-making and choice. Participatory strategies involved monitoring, digital companionship, educational participation, collaborative control, feedback on digital consumption, and family workshops. Personal learning strategies included psychological and cognitive maturity, empowerment of self-monitoring, digital self-review, self-evaluation, intrapersonal skills, digital learning, and personal agency. Conscious decision-making included substituting healthy behaviors, internal rewards, distinguishing needs from desires, ethical and digital decision-making, information filtering, and functional use of technology.

Finally, the consequences were organized into two major categories: media literacy and empowerment, and management of time and digital behavior. These outcomes reflected increased awareness of media consequences, media intelligence, reflective education, family empowerment, academic goal orientation, academic concentration, behavioral purposefulness, balance between entertainment and education, balance between freedom and supervision, behavioral discipline, and digital time management. Overall, the extracted model represented a developmental movement from impulsive dependence toward conscious, responsible, and purposeful digital engagement.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that digital self-control among students should be conceptualized as a dynamic developmental process rather than as a simple ability to resist Internet use. The model suggests that effective self-control emerges when internal psychological resources interact constructively with supportive environmental conditions. Identity, self-efficacy, emotional stability, metacognition, and inhibitory control provide an individual foundation, whereas family relationships, school policies, trust, and social norms create the context in which those capacities can either develop or weaken.



A particularly important implication is that digital self-control extends beyond behavioral restriction. The identification of digital conscience, ethical decision-making, information filtering, and the distinction between need and desire demonstrates that mature digital self-control involves reflective judgment. A student with effective self-control does not merely avoid digital technology but actively determines when, why, and how technology should be used. Thus, self-control represents a transition from passive resistance to purposeful digital agency.

The model also emphasizes the importance of attention as a central regulatory resource. Conscious pauses and deliberate digital breaks create psychological distance between a digital stimulus and an immediate behavioral response. This distance enables reflection, reconsideration of goals, and selection of alternative actions. In contemporary online environments, where students are exposed to repeated stimuli and immediate reinforcement, attention management appears to function as a bridge between awareness and actual behavioral control.

Another important finding concerns the role of relationships. Trust, emotional security, parental dialogue, supportive monitoring, and cooperation between home and school indicate that sustainable self-control is unlikely to emerge through strict external control alone. External restrictions may temporarily reduce access to digital media, but internalized regulation requires opportunities for students to practice decision-making and experience responsibility. Participatory supervision therefore provides a more developmentally appropriate pathway because it combines guidance with autonomy.

The proposed model ultimately portrays digital self-control as a spiral process of empowerment. Successful regulation can enhance students' awareness, sense of competence, media literacy, behavioral organization, and capacity for subsequent self-regulation. Conversely, emotional distress, fragmented attention, loneliness, and unsupportive environments may undermine this cycle and increase impulsive engagement. Therefore, interventions should simultaneously address personal skills, emotional well-being, family interaction, educational structures, and digital literacy.

In conclusion, students' self-control in online environments is a multidimensional phenomenon encompassing cognitive, emotional, motivational, ethical, relational, and contextual processes. Sustainable digital self-control depends on moving from predominantly external restriction toward internal empowerment and digital agency. The model developed in this study provides an integrated framework for understanding how causal and contextual conditions, intervening factors, and regulatory strategies interact to produce media empowerment and healthier management of time and digital behavior. It can consequently serve as a conceptual basis for school-based educational programs, family interventions, media-literacy initiatives, and policies aimed at promoting conscious, balanced, responsible, and developmentally appropriate technology use among students.

References

- Atherton, O. E. (2020). Typical and Atypical Self-Regulation in Adolescence: The Importance of Studying Change over Time. *Social and Personality Psychology Compass*, 14, e12514. <https://doi.org/10.1111/spc3.12514>
- Burnell, K., Andrade, F. C., & Hoyle, R. H. (2023). Longitudinal and Daily Associations between Adolescent Self-Control and Digital Technology Use. *Developmental Psychology*, 59(4), 720-732. <https://doi.org/10.1037/dev0001444>
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2019). Situational Strategies for Self-Control. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 43-57. <https://doi.org/10.1177/1745691618824215>
- Falcón-Linares, C., González-Yubero, S., Mauri-Medrano, M., & Cardoso-Moreno, M. J. (2023). Impact of Social Media on Adolescence: Mapping Emerging Needs to Build Resilient Skills. *Societies*, 13(11), 238.
- Fattahi, M., Elyasi, F., Heidarzadeh, Z., & Hosseinzadeh, R. (2024). *The Effect of the Fundamental Skill of Self-Control on Students' Behaviors* First International Conference on Education with an Approach to Smart Schools, Creative Teachers, and Thoughtful Students in the Horizon 1404,
- Feldman, S. S., & Quatman, T. (1988). Factors Influencing Age Expectations for Adolescent Autonomy: A Study of Early Adolescents and Parents. *Journal of Early Adolescence*, 8(4), 325-343. <https://doi.org/10.1177/0272431688084002>



- Hrbackova, K., Hladik, J., & Petr Safrankova, A. (2025). What Role Do Self-Regulatory Mechanisms Play in the Risky Use of Digital Media by Adolescents? *Frontiers in psychology*, 16, 1675778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1675778>
- Keifiyati, Z., & Vares, M. (2017). *Examining Internet Addiction Based on Self-Esteem, Self-Efficacy, and Self-Control among Students* National Conference on New Educational and Research Approaches in Education,
- Li, S., Ren, P., Chiu, M. M., Wang, C., & Lei, H. (2021). The Relationship between Self-Control and Internet Addiction among Students: A Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 735755. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735755>
- Masaki, F. (2023). Self-Regulation from the Sociocultural Perspective: A Literature Review. *Cogent Education*, 10(2), 2243763. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2243763>
- Pourmohseni Kalori, F., & Ghorbani Azar, F. (2022). Examining the Effectiveness of Cyberspace Literacy Training on Cyberbullying Victimization, Critical Thinking, and Self-Control among Students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 10(1), 24-34.
- Purba, A. K., Thomson, R. M., Henery, P. M., Pearce, A., Henderson, M., & Katikireddi, S. V. (2023). Social Media Use and Health Risk Behaviours in Young People: Systematic Review and Meta-Analysis. *bmj*, 383, e073552. <https://doi.org/10.1136/bmj-2022-073552>
- Shirinkam, H. S., & Pirkhaefi, A. (2015). The Role of Self-Control and Self-Efficacy in Internet Addiction. *Contemporary psychology*, 10, 911-914.
- Stalmach, A., D'Elia, P., Di Sano, S., & Casale, G. (2023). Digital Learning and Self-Regulation in Students with Special Educational Needs: A Systematic Review of Current Research and Future Directions. *Education Sciences*, 13(10), 1051. <https://doi.org/10.3390/educsci13101051>
- Taheri, M., Sayad, S., Nourallahi, M., & Ghanbari Galeh, M. (2018). *The Relationship of Self-Control and Social Health with Dependence on Cyberspace through Feelings of Loneliness* Fifth National Conference on School Psychology,
- Theofilou, P., Al Mahmud, A., Davis, H., & Octavia, J. R. (2024). Preventive Interventions for Internet Addiction in Young Children: A Systematic Review. *Jmir Mental Health*, 11, e56896. <https://doi.org/10.2196/56896>
- Todorovic, L., Bogaerts, A., & Larsen, H. (2026). Adolescents' Perspectives on Self-Regulation and Need for Change in Digital Media Use: A Focus Group Study. *Journal of adolescence*. <https://doi.org/10.1002/jad.70220>
- Wang, M. T. (2026). Developing Digital Self-Regulation in Adolescence: A Developmental Self-Determination Model of Digital Self-Regulation. *Educational psychology review*, 38, 86. <https://doi.org/10.1007/s10648-026-10183-y>
- Zhou, J., Chen, Z., Wu, H., Guan, G., Li, Y., Kang, Y., Sun, R., & Liu, Y. (2026). The Influence of Digital Addiction on Adolescents' Subjective Well-Being: A Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1776619>

