



Journal Website

Article history:
Received 05 March 2025
Revised 10 April 2025
Accepted 06 May 2025
Published online 29 June 2025

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 4, Issue 2, pp 231-243



E-ISSN: 2981-1759

Investigating the Relationship Between Virtual Space Addiction and Academic Decline with the Mediating Role of Emotional Self-Regulation in Students

Mozhgan Beshkoufeh¹, Moazam Rahimi Aski², Mojtaba Rezaei Rad³

¹ Department of Student, Educational Technology, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran.

² Department of Psychology, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran.

³ Department of Educational Technology, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran..

* Corresponding author email address: rezaeirad@iau.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Beshkoufeh, M., Rahimi Aski, M., Rezaei Rad, M. (2025). Investigating the Relationship Between Virtual Space Addiction and Academic Decline with the Mediating Role of Emotional Self-Regulation in Students. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 4(2), 231-243.



© 2025 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study was to investigate the relationship between virtual space addiction and academic decline with the mediating role of emotional self-regulation in students.

Methodology: This descriptive-correlational study involved all third-grade female high school students in District 2 of Sari. According to inquiries made to the Educational Deputy of the Sari District 2 Education Department, the total number of students was 950 during the 2024–2025 academic year. Based on Krejcie and Morgan's sampling table, a statistical sample size of 265 students was determined. Data were collected using the Virtual Space Addiction Questionnaire by Sadeghzadeh et al. (2018), the Academic Decline Questionnaire by Mosavipana et al. (2015), and the Emotional Self-Regulation Questionnaire by Hofmann and Kashdan (2010). Data analysis was conducted using the Kolmogorov–Smirnov test, Pearson correlation test, and structural equation modeling via SPSS and Smart PLS software.

Findings: The results indicated that the direct effect of virtual space addiction on emotional self-regulation was significant and positive, with a path coefficient of 0.518 and a t-value of 3.925. The direct effect of emotional self-regulation on academic decline was also significant and positive, with a path coefficient of 0.540 and a t-value of 2.069. Furthermore, the direct effect of virtual space addiction on academic decline was significant and positive, with a path coefficient of 0.601 and a t-value of 5.665. These results confirm the relationships between the study variables. The indirect effect coefficient of virtual space addiction on academic decline through emotional self-regulation was 0.880, indicating that emotional self-regulation significantly mediates the relationship between virtual space addiction and academic decline.

Conclusion: Overall, it can be concluded that educational and psychological interventions aimed at enhancing emotional self-regulation skills can play a vital role in reducing virtual space addiction and improving students' academic performance. Teaching emotion regulation skills within school curricula and counseling programs may serve as an effective strategy in this regard. Additionally, raising awareness among parents and teachers about this connection may help them provide more effective support for students.

Keywords: Virtual space addiction, academic decline, emotional self-regulation

Introduction

The unprecedented advancement of digital technologies over recent decades has profoundly transformed adolescents' lifestyles and learning environments. Among the most significant outcomes of this transformation is the widespread use of virtual platforms, particularly among students. The concept of virtual space dependency—often synonymous with internet addiction—has emerged as a pressing psychological and educational concern. It refers to compulsive and uncontrolled use of internet-based tools, such as smartphones, social media platforms, online games, and messaging apps, often leading to disruptions in emotional regulation and academic engagement (Kuss & Griffiths, 2019; Yildiz Durak, 2020).

Studies consistently report a significant inverse relationship between excessive internet use and students' academic performance. High levels of virtual space dependency are frequently associated with reduced academic focus, disorganization, decreased sleep quality, and lowered engagement with educational tasks (Chen et al., 2018; Liu et al., 2020). Furthermore, it has been shown that students addicted to digital media platforms are at a heightened risk for academic failure, often due to increased procrastination and time mismanagement (Guo et al., 2021; Park & Jung, 2019). However, the relationship between internet dependency and academic decline is not solely linear or unidimensional. Psychological mediators, especially emotional self-regulation, have been proposed as mechanisms underlying this association (Baradaran & Ranjbar Noushari, 2022; Roberts & David, 2021).

Emotional self-regulation refers to the capacity to monitor, evaluate, and modulate emotional responses in order to achieve goal-directed behavior and social adaptation. It plays a pivotal role in the educational context, enabling students to manage academic stress, frustration, and performance pressure effectively (Odebunmi & Сабіна, 2025; Salmela Aro & Upadyaya, 2020). Adolescents with higher emotional regulation skills are more capable of maintaining their academic performance, even under psychological distress or technological distractions (Abdulahi Beqrabadi & Heidary rad, 2025; Mikaeili et al., 2024). On the contrary, poor emotional regulation may not only increase susceptibility to digital addiction but may also exacerbate its negative effects on academic performance (Yan et al., 2022; Zhang & Zhao, 2021).

Previous research has indicated that students lacking effective emotion regulation skills are more likely to use digital tools as a maladaptive coping mechanism for dealing with emotional distress or social challenges (Ahangarnasab et al., 2023; Dong et al., 2023). This cyclical interaction may further compromise their academic commitments, time management, and mental health (Barzeh et al., 2023; Nooripour et al., 2023). Emotional dysregulation has also been found to mediate the relationship between internet overuse and mental disorders such as anxiety, depression, and academic burnout (Kuz et al., 2022; Şahin, 2020).

While the literature has largely focused on the direct effects of internet addiction on academic outcomes, relatively fewer studies have explored the mediating mechanisms explaining this relationship. Research by (Li et al., 2018) and (Chen et al., 2018) demonstrates that emotional regulation not only correlates with internet usage habits but also moderates the adverse effects of excessive digital engagement on school achievement. Moreover, interventions targeting emotion regulation have proven effective in reducing procrastination and improving academic self-regulation among students with high internet dependency (Abdulahi Beqrabadi & Heidary rad, 2025; Baradaran & Ranjbar Noushari, 2022).

Considering the above, the present study aimed to investigate the mediating role of emotional self-regulation in the relationship between virtual space dependency and academic decline among adolescent

students. By incorporating emotion regulation as a core variable, this research contributes to a more nuanced understanding of the psychological underpinnings of academic outcomes in the digital age.

Methods and Materials

This descriptive-correlational study was conducted among third-grade female high school students in District 2 of Sari, Iran. Based on formal reports from the Educational Deputy, the total population for the academic year 2024–2025 was 950 students. Utilizing Krejcie and Morgan's sampling table, a statistically valid sample size of 265 students was determined. Participants were selected through convenience and simple random sampling from various public high schools.

Three standardized instruments were employed to collect data:

1. **Virtual Space Dependency Questionnaire** developed by Sadeghzadeh et al. (2018), consisting of 32 items rated on a 5-point Likert scale.
2. **Academic Decline Questionnaire** by Mousavipanah et al. (2015), including 20 items assessing personal, familial, and educational dimensions of academic decline.
3. **Emotional Self-Regulation Scale** by Hoffman and Kashdan (2010), comprising 20 items across adaptability, concealment, and tolerance subscales.

The internal consistency of the instruments, as measured by Cronbach's alpha, was 0.79 for virtual space dependency, 0.76 for academic decline, and 0.75 for emotional self-regulation. Data analysis was performed using SPSS and Smart PLS. Normality was assessed using the Kolmogorov–Smirnov test. Pearson correlation coefficients and structural equation modeling (SEM) were applied to test direct and indirect relationships among variables.

Findings

Descriptive statistics revealed that the mean score for virtual space dependency was 107.05 (SD = 10.23), for academic decline 77.12 (SD = 17.48), and for emotional self-regulation 86.43 (SD = 10.65). The Kolmogorov–Smirnov test confirmed normal distribution for all variables.

The results of Pearson correlations showed significant inverse relationships between virtual space dependency and emotional self-regulation ($r = -0.359$, $p < 0.001$), emotional self-regulation and academic decline ($r = -0.682$, $p < 0.001$), and virtual space dependency and academic decline ($r = -0.361$, $p = 0.002$).

Structural equation modeling confirmed that:

- Virtual space dependency had a significant negative direct effect on emotional self-regulation ($\beta = -0.518$, $t = 3.925$).
- Emotional self-regulation negatively predicted academic decline ($\beta = -0.540$, $t = 2.069$).
- Virtual space dependency positively predicted academic decline ($\beta = 0.601$, $t = 5.665$).
- The indirect effect of virtual space dependency on academic decline through emotional self-regulation was also significant ($\beta = 0.880$).

Model fit indices supported the proposed mediation model.

Discussion and Conclusion

The findings of the current study provide empirical support for the hypothesis that emotional self-regulation significantly mediates the relationship between virtual space dependency and academic decline. These results align with prior studies emphasizing the detrimental impact of excessive digital engagement on academic performance, especially when compounded by poor emotional regulation capacities.

The inverse relationship between virtual space dependency and emotional self-regulation suggests that adolescents immersed in digital environments may experience a decline in their ability to regulate emotions effectively. This aligns with cognitive-behavioral theories which posit that maladaptive digital behavior is often a compensatory strategy for regulating negative emotions. Adolescents lacking emotion regulation skills may turn to the virtual world to escape psychological distress, inadvertently reinforcing patterns of dependency and academic disengagement.

The direct relationship between emotional self-regulation and academic decline further emphasizes the importance of psychological resilience in educational settings. Students with better emotion regulation are likely to experience less anxiety, cope more adaptively with academic demands, and show greater persistence in the face of academic challenges. Conversely, emotion dysregulation may exacerbate procrastination, academic stress, and disorganization, culminating in reduced academic performance.

Importantly, the mediation analysis confirms that emotional self-regulation is a crucial explanatory mechanism linking virtual space dependency to academic decline. This highlights the need for interventions that focus not only on reducing screen time but also on building emotional skills. Incorporating emotion regulation training into school curricula and psychological counseling programs may mitigate the negative consequences of digital overuse.

In conclusion, the study contributes to the literature by illustrating that emotional self-regulation serves as a psychological buffer that protects adolescents from the harmful academic effects of internet addiction. As digital technologies become increasingly embedded in educational and social life, equipping students with emotional regulation skills may be one of the most effective strategies for fostering academic resilience in the digital era.





وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۱۵ اسفند ۱۴۰۳

اصلاح شده در تاریخ ۱ اردیبهشت ۱۴۰۴

پذیرفته شده در تاریخ ۱۶ اردیبهشت ۱۴۰۴

منتشر شده در تاریخ ۰۸ تیر ۱۴۰۴

پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی

دوره ۴، شماره ۲، صفحه ۲۴۳-۲۳۱



شاپای الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

بررسی رابطه وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان

مژگان بشکوفه^۱، معظم رحیمی اسکی^۲، مجتبی رضایی راد^{۳*}

۱. گروه تکنولوژی آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

۲. گروه روانشناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

۳. گروه تکنولوژی آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: rezaeirad@iau.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

بشکوفه، مژگان، رحیمی اسکی، معظم، رضایی راد، مجتبی. (۱۴۰۴). بررسی رابطه وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۴(۲)، ۲۴۳-۲۳۱.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

هدف: هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان بود. **روش‌شناسی:** در این مطالعه توصیفی-همبستگی، کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه دوم ناحیه ۲ ساری بود که بنا بر استعلام از معاونت آموزشی اداره آموزش و پرورش ناحیه ۲ ساری، برابر با ۹۵۰ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. برای تعیین حجم نمونه آماری با استفاده از جدول کرجسی و مورگان برابر با ۲۶۵ نفر به دست آمد. از پرسشنامه وابستگی به فضای مجازی صادق‌زاده و همکاران (۱۳۹۷)، افت تحصیلی موسوی پناه و همکاران (۱۳۹۴)، خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنف، آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار SPSS و Smart PLS استفاده گردید. یافته‌ها: نتایج نشان داد اثر مستقیم وابستگی به فضای مجازی بر خودتنظیمی هیجانی با ضریب مسیر (۰/۵۱۸) و ($t=۳/۹۲۵$)، اثر مستقیم خودتنظیمی هیجانی بر افت تحصیلی با ضریب مسیر (۰/۵۴۰) و ($t=۲/۰۶۹$) و اثر مستقیم وابستگی به فضای مجازی بر افت تحصیلی با ضریب مسیر (۰/۶۰۱) و ($t=۵/۶۶۵$) معنادار و مثبت است و با توجه به این نتایج رابطه بین متغیرهای پژوهش تأیید می‌شود. مقدار ضریب اثر غیرمستقیم وابستگی به فضای مجازی بر افت تحصیلی برابر ۰/۸۸۰ است که نشان می‌دهد نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین وابستگی به فضای مجازی بر افت تحصیلی معنی‌دار است. **نتیجه‌گیری:** به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که مداخلات آموزشی و روان‌شناختی با هدف تقویت مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی می‌توانند نقش مهمی در کاهش وابستگی به فضای مجازی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کنند. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان در برنامه‌های درسی و مشاوره‌ای مدارس می‌تواند یکی از راهبردهای مؤثر در این زمینه باشد. همچنین آگاه‌سازی والدین و معلمان نسبت به این پیوند می‌تواند آنان را در حمایت مؤثرتر از دانش‌آموزان یاری رساند.

واژگان کلیدی: وابستگی به فضای مجازی، افت تحصیلی، خودتنظیمی هیجانی



مقدمه

در دهه‌های اخیر، رشد فزاینده فناوری‌های دیجیتال، دسترسی آسان به اینترنت و گسترش استفاده از گوشی‌های هوشمند، شیوه زیست و یادگیری نوجوانان را به طور بنیادین دگرگون ساخته است. این تحولات باعث شده تا استفاده از فضای مجازی به بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی روزمره دانش‌آموزان بدل شود، به‌طوری‌که میزان استفاده از ابزارهای دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی در بین نوجوانان به شکلی نگران‌کننده افزایش یافته است. (Dong et al., 2023; Kumar et al., 2023) در این میان، مفهومی با عنوان «وابستگی به فضای مجازی» یا «اعتیاد اینترنتی» بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است؛ مفهومی که به استفاده مکرر، غیرقابل کنترل و ناسازگارانه از فضای مجازی اشاره دارد که معمولاً با پیامدهای منفی روان‌شناختی، اجتماعی و آموزشی همراه است. (Kuss & Griffiths, 2019; Yildiz Durak, 2020)

مطالعات متعددی رابطه معناداری میان وابستگی به اینترنت و کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نشان داده‌اند (Chen et al., 2018; Guo et al., 2021). استفاده افراطی از فضای مجازی ممکن است زمان اختصاص‌یافته برای مطالعه، خواب و تعاملات آموزشی را کاهش دهد و در عین حال به کاهش تمرکز و انگیزه تحصیلی منجر شود. (Liu et al., 2020; Roberts & David, 2021) در پژوهش‌های اخیر نیز شواهدی مبنی بر ارتباط منفی بین وابستگی اینترنتی و نمرات درسی مشاهده شده است. (Manjazi & Heidari, 2023; Park & Jung, 2019) با این حال، این رابطه الزاماً مستقیم و یک‌بعدی نیست، بلکه عوامل روان‌شناختی متعددی در این فرآیند نقش واسطه‌ای دارند که از جمله آن‌ها می‌توان به خودتنظیمی هیجانی اشاره کرد.

خودتنظیمی هیجانی به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در سازگاری روان‌شناختی، به توانایی فرد در تنظیم و مدیریت هیجانات اشاره دارد. این توانایی به افراد امکان می‌دهد تا در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا، واکنش‌های خود را به شیوه‌ای سازگارانه کنترل کنند (Odebunmi & Sabina, 2025; Salmela Aro & Upadyaya, 2020). زیرا به دانش‌آموزان کمک می‌کند با استرس امتحانات، فشار تکالیف و ناکامی‌های درسی مقابله مؤثر داشته باشند (Abdulahi Beqgrabadi & Heidary rad, 2025; Mikaeili et al., 2024). فرار از هیجانات منفی یا دستیابی به آرامش موقت، به استفاده افراطی از فضای مجازی روی آورند. (Yan et al., 2022; Zhang & Zhao, 2021) پژوهش‌های متعددی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی هیجانی را در رابطه بین استفاده از فضای مجازی و عملکرد تحصیلی بررسی کرده‌اند. برای نمونه، پژوهش (Chen et al., 2018) نشان داد که تنظیم هیجانی می‌تواند به‌عنوان یک واسطه مهم، اثرات منفی وابستگی به اینترنت را بر افت تحصیلی تعدیل کند. همچنین (Li et al., 2018) در مطالعه‌ای با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری، خودتنظیمی هیجانی را میانجی بین میزان استفاده از اینترنت و موفقیت تحصیلی معرفی کرده است. یافته‌های مشابهی نیز در پژوهش (Roberts & David, 2021) مطرح شده که نشان می‌دهد هوش هیجانی و توانایی‌های تنظیم خود می‌توانند رابطه بین اعتیاد به رسانه‌های اجتماعی و افت تحصیلی را تبیین کنند. از سوی دیگر، نتایج پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که نوجوانانی که در تنظیم هیجانات خود با دشواری مواجه‌اند، بیشتر در معرض وابستگی به فضای مجازی قرار دارند. (Baradaran & Ranjbar Noushari, 2022; Barzeh et al., 2023) این افراد معمولاً در مواجهه با استرس‌های روزمره و ناکامی‌های تحصیلی، به جای اتخاذ راهکارهای مقابله‌ای سازنده، به استفاده غیرسازنده از فناوری‌های دیجیتال روی می‌آورند. این الگوی رفتاری در نهایت موجب شکل‌گیری چرخه‌ای معیوب می‌شود که وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی را تقویت می‌کند (Ahangarnasab et al., 2023; Nooripour et al., 2023).

مطالعه (Nadarajan et al., 2023) در بین دانشجویان تایلندی نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی و عدم توانایی در کنترل هیجانات، خطر ابتلا به اعتیاد اینترنتی را افزایش می‌دهد. در همین راستا، پژوهش (Dong et al., 2023) نیز به نقش واسطه‌ای هیجانات منفی و سبک‌های مقابله‌ای ناسازگار در شکل‌گیری وابستگی به اینترنت تأکید کرده است. از این منظر، خودتنظیمی هیجانی نه‌تنها عاملی حفاظتی در برابر اعتیاد به فضای مجازی محسوب می‌شود، بلکه می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ای برای عملکرد مطلوب تحصیلی نیز باشد.

در جمع‌بندی، ضرورت پرداختن به موضوعاتی همچون وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی در چارچوب روان‌شناسی رشد و آموزش، با توجه به مقتضیات دوران نوجوانی و تحولات دیجیتال، بیش از پیش احساس می‌شود. بررسی نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در این میان می‌تواند راهگشای طراحی راهبردهای تربیتی و مداخلات روان‌شناختی مؤثر در حوزه آموزش و پرورش باشد؛ راهبردهایی که نه‌تنها موجب ارتقاء



سلامت روان نوجوانان می‌شود، بلکه می‌تواند عملکرد تحصیلی آن‌ها را نیز بهبود بخشد. بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی همزمان سه متغیر وابستگی به فضای مجازی، افت تحصیلی و خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان بپردازد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری آن شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه دوم ناحیه ۲ ساری بود که بنا بر استعلام از معاونت آموزشی اداره آموزش و پرورش ناحیه ۲ ساری، برابر با ۹۵۰ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده گردید تا تعداد نمونه به‌طور علمی و دقیق تعیین شود و تعداد نمونه آماری برابر با ۲۶۵ نفر به دست آمد. در پژوهش حاضر، پرسشنامه‌های بسته پاسخ، تنها ابزار پژوهش بودند که با توجه به مطالعات کتابخانه‌ای (مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های مختلف) در قالب عوامل مطرح‌شده در چارچوب نظری، تدوین و به کار گرفته شدند. به‌طوری‌که پرسشنامه به‌کار گرفته‌شده در این پژوهش، از بخش‌هایی به شرح زیر تشکیل شد:

پرسشنامه وابستگی به فضای مجازی: پرسشنامه وابستگی به فضای مجازی توسط صادق‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) طراحی و استفاده شده است. این مقیاس دارای ۳۲ گویه بوده و طیف پاسخگویی به سوالات نیز از کاملاً مخالفم (۱ امتیاز) تا کاملاً موافقم (۵ امتیاز) می‌باشد. دامنه نمرات در این پرسشنامه از ۳۲ تا ۱۶۰ متغیر است. پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ در این پژوهش و با داده‌های، برابر ۰/۷۹ محاسبه شد.

پرسشنامه علل افت تحصیلی: این پرسشنامه توسط موسوی پناه و همکاران (۱۳۹۴) ساخته شد و دارای ۲۰ سوال است که سه عامل فردی، خانوادگی و آموزشی را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌ها به‌صورت ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) ثبت می‌شود. برای نمره‌گذاری پرسشنامه، به هر گزینه پاسخ از ۱ تا ۵ نمره اختصاص داده می‌شود، به‌طوری‌که "خیلی کم" برابر با ۱ و "خیلی زیاد" برابر با ۵ است. سپس، نمرات هر سوال برای هر فرد جمع شده و نمره کل علل افت تحصیلی را به دست می‌دهد. دامنه نمرات این پرسشنامه از ۲۰ تا ۱۰۰ متغیر است. پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ در این پژوهش، برابر ۰/۷۶ محاسبه شد.

پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی: در این پژوهش به‌منظور سنجش خودتنظیمی هیجانی آزمودنی‌ها از پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) استفاده شد. این ابزار اندازه‌گیری از ۲۰ سوال تشکیل شده که سه خرده مقیاس سازگاری، پنهان کاری و تحمل را می‌سنجد. دامنه نمرات در این پرسشنامه از ۲۰ تا ۱۰۰ متغیر است. پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ در این پژوهش، برابر ۰/۷۵ محاسبه شد. پژوهش حاضر به‌صورت میدانی و با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد انجام شد. در ابتدا، مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش ناحیه ۲ ساری اخذ گردید. سپس، از میان مدارس متوسطه دوم و با هماهنگی مدیران مدارس دخترانه، دانش‌آموزان پایه سوم، با توجه به نمونه‌گیری در دسترس و تصادفی ساده به پرسشنامه‌های استاندارد پاسخ دادند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، بررسی صحت و کامل بودن پرسشنامه‌ها انجام شد و موارد ناقص از تحلیل کنار گذاشته شد.

در نهایت، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی، درصد فراوانی) و آمار استنباطی (آزمون کلموگروف-اسمیرنف، آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری) استفاده شده است. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS و Smart PLS استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های جدول شماره ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی پژوهش به همراه مؤلفه‌ها را نشان می‌دهد. میانگین و پراکندگی نمرات متغیر وابستگی به فضای مجازی به ترتیب برابر با ۱۰۷/۰۵ و ۱۰/۲۳، میانگین و پراکندگی نمرات متغیر افت تحصیلی به ترتیب برابر با ۷۷/۱۲ و ۱۷/۴۸ و میانگین و پراکندگی نمرات متغیر خودتنظیمی هیجانی به ترتیب برابر با ۸۶/۴۳ و ۱۰/۶۵ می‌باشد.



جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی پژوهش به همراه مؤلفه‌ها

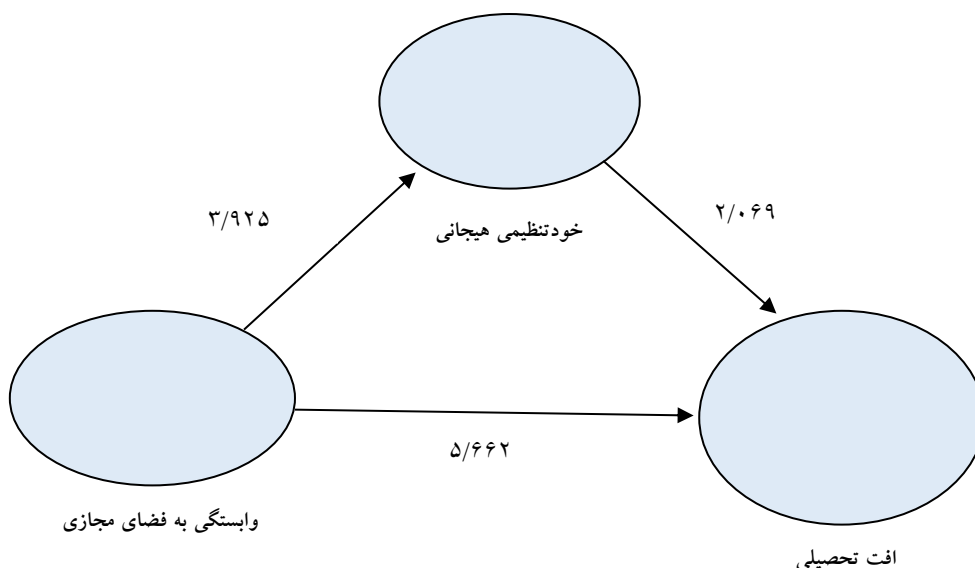
متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
وابستگی به فضای مجازی	۱۰۷/۰۵	۱۰/۲۳
افت تحصیلی	۷۷/۱۲	۱۷/۴۸
خودتنظیمی هیجانی	۸۶/۴۳	۱۰/۶۵

نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف نشان داد سطح معناداری تمامی مؤلفه‌های متغیرهای این پژوهش (وابستگی به فضای مجازی، افت تحصیلی، خودتنظیمی هیجانی) بالای ۰/۰۵ می‌باشد، لذا توزیع داده‌ها از نوع نرمال می‌باشد. بنابراین با توجه به نرمال بودن داده‌ها از آزمون‌های مختص پارامتریک استفاده شد. با توجه به جدول شماره ۲، چون مقدار سطح معناداری متغیرهای وابستگی به فضای مجازی و خودتنظیمی هیجانی ($Sig=0/000$) از مقدار خطای پیش‌بینی شده ($0/05 = \alpha$) کوچکتر می‌باشد، بنابراین رابطه بین متغیرها از لحاظ آماری معنادار است و از آنجاییکه ضریب همبستگی محاسبه شده برابر با $-0/359$ می‌باشد، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین وابستگی به فضای مجازی و خودتنظیمی هیجانی رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. یعنی با افزایش وابستگی به فضای مجازی، خودتنظیمی هیجانی کاهش می‌یابد و بالعکس. همین‌طور نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد چون مقدار سطح معناداری متغیرهای خودتنظیمی هیجانی و افت تحصیلی ($Sig=0/000$) از مقدار خطای پیش‌بینی شده ($0/05 = \alpha$) کوچکتر می‌باشد، بنابراین رابطه بین متغیرها از لحاظ آماری معنادار است و از آنجاییکه ضریب همبستگی محاسبه شده برابر با $-0/682$ می‌باشد، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین خودتنظیمی هیجانی و افت تحصیلی رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. یعنی با افزایش وابستگی به فضای مجازی، افت تحصیلی کاهش می‌یابد و بالعکس. و افت تحصیلی ($Sig=0/002$) از مقدار خطای پیش‌بینی شده ($0/05 = \alpha$) کوچکتر می‌باشد، بنابراین رابطه بین متغیرها از لحاظ آماری معنادار است و از آنجاییکه ضریب همبستگی محاسبه شده برابر با $-0/361$ می‌باشد، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. یعنی با افزایش وابستگی به فضای مجازی، افت تحصیلی کاهش می‌یابد و بالعکس.

جدول ۲. نتایج آزمون پیرسون جهت بررسی رابطه بین متغیرها

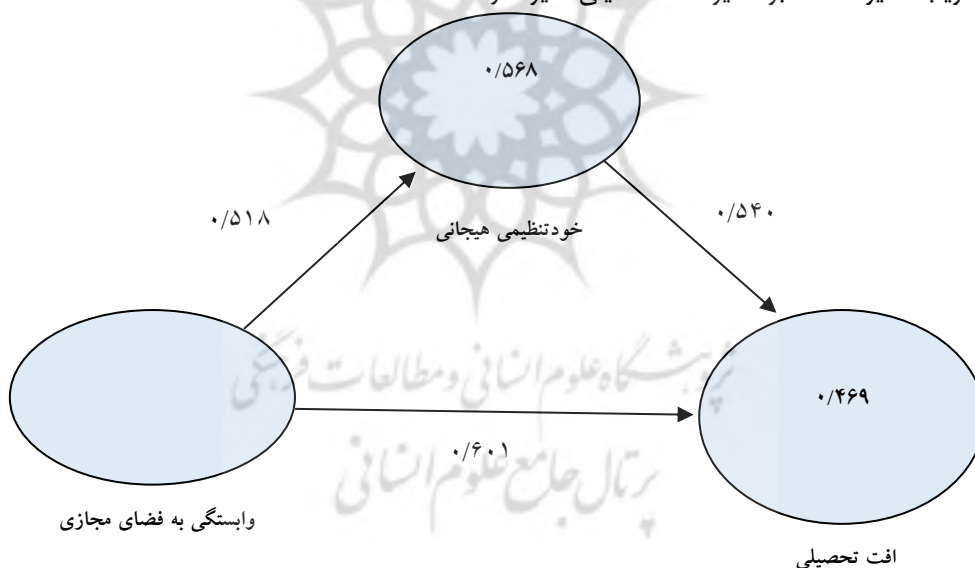
شاخص آماری	ضریب	میزان خطا (α)	سطح معنی‌داری
وابستگی به فضای مجازی	$-0/359^{**}$	$0/05$	$0/000$
خودتنظیمی هیجانی			
خودتنظیمی هیجانی	$-0/682^{**}$	$0/05$	$0/000$
افت تحصیلی			
وابستگی به فضای مجازی	$-0/361^{**}$	$0/05$	$0/002$
افت تحصیلی			

همان‌طوری که در شکل شماره ۱ نشان داده شده است، مقادیر t -value برای تمامی مسیرها از مقدار استاندارد قدرمطلق $1/96$ بیشتر است و گواهی بر وجود رابطه معناداری بین متغیرهای پژوهش دارد. مقدار t -value محاسبه شده بین دو متغیر وابستگی به فضای مجازی و خودتنظیمی هیجانی برابر $3/925$ را نشان می‌دهد که بیانگر وجود رابطه معناداری بین این دو متغیر می‌باشد. مقدار t -value محاسبه شده بین دو متغیر خودتنظیمی هیجانی و افت تحصیلی با مدرسه برابر $2/069$ را نشان می‌دهد که بیانگر وجود رابطه معناداری بین این دو متغیر می‌باشد. مقدار t -value محاسبه شده بین دو متغیر وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی برابر $5/665$ را نشان می‌دهد که بیانگر وجود رابطه معناداری بین این دو متغیر می‌باشد.



شکل ۱. مدل آزمون شده متغیرهای پژوهش بر مبنای T-value

همچنین در شکل شماره ۲ ضرایب مسیر که بیانگر شدت رابطه است، مشاهده می‌شود. اندازه ضریب مسیر نشان‌دهنده قدرت و قوت رابطه بین دو متغیر است. براساس ضریب مسیرها می‌توان گفت که متغیر وابستگی به فضای مجازی با ضریب مسیر ۰/۵۱۸ بر متغیر خودتنظیمی هیجانی تأثیرگذار است. همچنین متغیر خودتنظیمی هیجانی با ضریب مسیر ۰/۵۴۰ بر متغیر افت تحصیلی تأثیرگذار است. علاوه بر این، متغیر وابستگی به فضای مجازی با ضریب مسیر ۰/۶۰۱ بر متغیر افت تحصیلی تأثیرگذار است.



شکل ۲. مدل آزمون شده متغیرهای پژوهش بر مبنای ضرایب مسیر

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که اثر مستقیم وابستگی به فضای مجازی بر خودتنظیمی هیجانی با ضریب مسیر (۰/۵۱۸) و ($t = 3/925$)، اثر مستقیم خودتنظیمی هیجانی بر افت تحصیلی با ضریب مسیر (۰/۵۴۰) و ($t = 2/069$) و اثر مستقیم وابستگی به فضای مجازی بر افت تحصیلی با ضریب مسیر (۰/۶۰۱) و ($t = 5/662$) معنادار و مثبت است و با توجه به این نتایج رابطه بین متغیرهای پژوهش تأیید می‌شود. برای بررسی رابطه بین وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان، باید ضریب اثر غیرمستقیم (حاصل ضرب اثر مستقیم وابستگی به فضای مجازی بر خودتنظیمی هیجانی در اثر مستقیم خودتنظیمی هیجانی بر افت تحصیلی) علاوه بر ضریب مسیر وابستگی به فضای مجازی بر افت تحصیلی) محاسبه می‌شود. مقدار ضریب اثر غیرمستقیم وابستگی به فضای مجازی بر افت تحصیلی



برابر ۰/۸۸۰ است که نشان می‌دهد نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین وابستگی به فضای مجازی بر افت تحصیلی معنی‌دار است که بدین ترتیب سؤال اصلی پژوهش نیز تأیید می‌گردد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که متغیر خودتنظیمی هیجانی اثر میانجی بر رابطه وابستگی به فضای مجازی بر افت تحصیلی را دارد.

جدول ۳. نتایج الگویابی معادلات ساختاری بین متغیرها

مسیر فرضیه‌ها	مقدار (T)	اثر مستقیم	اندازه اثر غیر مستقیم	اثر کل	نتیجه
وابستگی به فضای مجازی <<<< خودتنظیمی هیجانی	۳/۹۲۵	۰/۵۱۸	-	۰/۵۱۸	تأیید
خودتنظیمی هیجانی <<<< افت تحصیلی	۲/۰۶۹	۰/۵۴۰	-	۰/۵۴۰	تأیید
وابستگی به فضای مجازی <<<< افت تحصیلی	۵/۶۶۵	۰/۶۰۱	-	۰/۶۰۱	تأیید
وابستگی به فضای مجازی <<<< خودتنظیمی هیجانی <<<< افت تحصیلی	-	-	۰/۸۸۰	۰/۸۸۰	تأیید

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن بود که بین وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین مشخص شد که خودتنظیمی هیجانی نقش میانجی در این رابطه ایفا می‌کند. به بیان دیگر، وابستگی به فضای مجازی با کاهش توانایی خودتنظیمی هیجانی همراه است و این کاهش به نوبه خود موجب افت تحصیلی می‌شود. این یافته‌ها با مطالعات پیشین همسو بوده و نقش مؤلفه‌های روان‌شناختی در تبیین اثرات منفی استفاده افراطی از فضای مجازی بر عملکرد تحصیلی را تأیید می‌کنند.

در بررسی نخستین فرضیه پژوهش که به رابطه میان وابستگی به فضای مجازی و خودتنظیمی هیجانی می‌پرداخت، نتایج نشان دادند که وابستگی بیشتر به فضای مجازی با سطح پایین‌تر خودتنظیمی هیجانی همراه است. این یافته با مطالعات (Zhang & Zhao, 2021) و (Yan et al., 2022) مطابقت دارد که تأکید کرده‌اند استفاده افراطی از فضای مجازی با اختلال در فرآیندهای تنظیم هیجان و بروز رفتارهای تکانشی همراه است. همچنین (Ahangarnasab et al., 2023) در پژوهشی روی نوجوانان مبتلا به اعتیاد اینترنتی نشان داد که تنظیم هیجانی ضعیف نه تنها پیامد استفاده افراطی از اینترنت است، بلکه خود عاملی تشدیدکننده برای ادامه این رفتار به‌شمار می‌رود. بر اساس مدل‌های شناختی-رفتاری، افرادی که در مدیریت هیجانات خود ناکارآمد هستند، احتمال بیشتری دارد از راهبردهای اجتنابی مانند پناه بردن به فضای مجازی برای کنترل اضطراب، تنهایی یا ناکامی استفاده کنند. (Guo et al., 2021) چنین چرخه‌ای به مرور زمان باعث کاهش ظرفیت‌های تنظیمی و افزایش وابستگی می‌شود. در دومین مسیر تحلیل شده، خودتنظیمی هیجانی به‌طور مستقیم و معکوس بر افت تحصیلی تأثیرگذار بود؛ بدین معنا که هرچه توانایی دانش‌آموزان در تنظیم هیجانات بیشتر باشد، احتمال افت تحصیلی کمتر خواهد بود. این نتیجه با یافته‌های (Mikaeili et al., 2024) و (Abdulahi Beqgrabadi & Heidary rad, 2025) همخوانی دارد که نقش تنظیم هیجان را در بهبود خودکارآمدی تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان اثبات کرده‌اند. همچنین (Roberts & David, 2021) در پژوهش خود نشان داد که دانش‌آموزانی با مهارت‌های تنظیم هیجان بالاتر، عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند، چرا که توانایی مقابله با هیجانات منفی ناشی از امتحانات، رقابت و فشار تحصیلی را دارند. از این رو، می‌توان گفت تنظیم هیجانی نه تنها نقش حفاظتی در برابر تأثیرات منفی محیطی دارد، بلکه عامل پیش‌بینی‌کننده‌ای برای موفقیت تحصیلی نیز هست.

در مسیر سوم مدل مفهومی نیز مشخص شد که وابستگی به فضای مجازی به‌طور مستقیم با افت تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های متعدد همخوانی دارد. برای مثال، (Kuss & Griffiths, 2019) و (Chen et al., 2018) نشان داده‌اند که استفاده بیش از حد از اینترنت منجر به کاهش توجه، ضعف در برنامه‌ریزی تحصیلی، و به تأخیر انداختن تکالیف درسی می‌شود. در همین راستا، (Manjazi & Heidari, 2023) در مطالعه‌ای بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی گزارش داد که اعتیاد به اینترنت با اضطراب تحصیلی و افت نمرات همراه است. همچنین (Dong et al., 2023) بیان می‌کند که نوجوانانی که برای فرار از هیجانات منفی یا تجربیات آسیب‌زا به فضای مجازی روی می‌آورند، درگیر چرخه‌ای می‌شوند که در آن وابستگی به اینترنت و افت تحصیلی به صورت متقابل یکدیگر را تقویت می‌کنند.

در بخش بررسی نقش میانجی، یافته‌ها نشان داد که خودتنظیمی هیجانی به‌طور معناداری واسطه‌گر رابطه بین وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی است. این نتیجه با مطالعات (Li et al., 2018) و (Chen et al., 2018) هم‌راستا است که نشان دادند تنظیم هیجان عاملی کلیدی در تضعیف اثرات منفی استفاده از اینترنت بر موفقیت تحصیلی است. همچنین (Şahin, 2020) با بررسی نقش خودکنترلی هیجانی در بین



دانشجویان دریافت که این متغیر می‌تواند ارتباط بین وابستگی به تلفن همراه و فشار تحصیلی را تبیین کند. پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که هرگونه مداخله آموزشی یا روان‌شناختی برای مقابله با آثار منفی فضای مجازی بر دانش‌آموزان باید بر تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان تمرکز داشته باشد.

نکته قابل توجه دیگر در این میان آن است که نتایج این پژوهش با تحلیل‌های فراتحلیلی همچون پژوهش (Liu et al., 2020) نیز همخوانی دارد. در این مطالعه، تحلیل ۳۳ پژوهش با جامعه آماری گسترده نشان داد که اعتیاد اینترنتی تأثیر منفی قابل توجهی بر نمرات تحصیلی دارد و این رابطه با واسطه‌گری تنظیم هیجان تقویت می‌شود. همین‌طور، پژوهش (Nooripour et al., 2023) نیز با بهره‌گیری از درمان فرامعرفتی گروهی، توانست نشان دهد که تنظیم هیجان به طور معناداری می‌تواند اعتیاد اینترنتی را در نوجوانان کاهش دهد.

از منظر کاربردی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که درک دقیق‌تر از سازوکارهای روان‌شناختی وابستگی به فضای مجازی، از جمله نقش میانجی‌گری تنظیم هیجان، می‌تواند پایه‌گذار طراحی مداخلات مؤثر در سطوح آموزشی، بالینی و خانوادگی باشد. مدارس، به عنوان نخستین نهادهای تربیتی، نقش مهمی در پرورش مهارت‌های هیجانی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. اگر آموزش تنظیم هیجان در قالب برنامه‌های درسی یا فعالیت‌های مشاوره‌ای به دانش‌آموزان ارائه شود، می‌توان انتظار داشت که میزان وابستگی به فضای مجازی کاهش یافته و عملکرد تحصیلی بهبود یابد. (Baradaran & Ranjbar Noushari, 2022; Barzeh et al., 2023)

همچنین باید بر این نکته تأکید کرد که وابستگی به فضای مجازی صرفاً یک پدیده رفتاری ساده نیست، بلکه حاصل تعاملی پیچیده از عوامل شناختی، هیجانی، اجتماعی و حتی خانوادگی است. بنابراین، پرداختن صرف به محدودیت‌های زمانی استفاده از فضای مجازی کافی نیست؛ بلکه باید بر تقویت منابع درونی دانش‌آموزان مانند توانایی خودتنظیمی تمرکز شود. این نگاه جامع‌نگر، با یافته‌های (Salmela Aro & Upadyaya, 2020) و (Wang et al., 2020) نیز همخوان است که تأکید می‌کنند دیجیتال‌زدگی در نوجوانان باید از منظر روان‌شناسی رشد تحلیل شود.

در نهایت، نتایج این پژوهش با پژوهش‌های جدید بین‌المللی نیز مطابقت دارد. برای مثال، در پژوهش (Liu et al., 2024) مشخص شد که سوءرفتارهای هیجانی در دوران کودکی از طریق کاهش خودکارآمدی تنظیم هیجان، خطر اعتیاد به اینترنت را در کودکان چینی افزایش می‌دهد. این یافته‌ها همگی بر این نکته دلالت دارند که تنظیم هیجانی نه تنها نقشی پیش‌بینی‌کننده، بلکه واسطه‌ای برای بسیاری از پیامدهای رفتاری نوجوانان دارد. پژوهش حاضر با تأیید این نقش واسطه‌ای در زمینه وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی، گام کوچکی در جهت شناخت بهتر این سازوکارها برداشته است.

این پژوهش نیز همانند دیگر مطالعات روان‌شناختی دارای محدودیت‌هایی است. نخست آن که جامعه آماری تنها به دختران پایه سوم متوسطه دوم در منطقه‌ای خاص (ناحیه ۲ ساری) محدود بود، که تعمیم‌پذیری نتایج را به دیگر گروه‌های سنی، جنسیتی و جغرافیایی محدود می‌سازد. دوم، استفاده از ابزارهای خودگزارشی در سنجش متغیرهای روان‌شناختی مانند وابستگی به فضای مجازی و تنظیم هیجان، ممکن است با سوگیری پاسخ‌دهی همراه باشد. سوم آن که این مطالعه به صورت مقطعی انجام شد و روابط علی بین متغیرها را نمی‌توان به صورت قطعی تبیین کرد.

در آینده پیشنهاد می‌شود که مطالعات طولی و مداخله‌ای برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان در کاهش وابستگی به فضای مجازی انجام شود. همچنین بررسی این روابط در بین گروه‌های سنی مختلف از جمله کودکان، دانشجویان و بزرگسالان، می‌تواند به تعمیم بهتر یافته‌ها کمک کند. افزون بر این، در مطالعات آینده می‌توان از ابزارهای عینی‌تر مانند مشاهده رفتاری یا تحلیل دیجیتال رفتاری استفاده کرد تا وابستگی به فضای مجازی و تنظیم هیجان با دقت بیشتری سنجیده شوند.

مدیران مدارس و مشاوران آموزشی می‌توانند آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان را به عنوان بخشی از برنامه‌های رسمی درسی یا فعالیت‌های فوق برنامه در نظر بگیرند. همچنین طراحی کارگاه‌های آموزشی برای والدین و معلمان در زمینه مدیریت استفاده از فضای مجازی و شناسایی علائم هشدار وابستگی می‌تواند در پیشگیری و مداخله زودهنگام مؤثر واقع شود. نظام آموزشی باید سیاست‌هایی اتخاذ کند که هم استفاده سالم از فناوری را ترویج دهد و هم منابع روان‌شناختی دانش‌آموزان برای مقابله با چالش‌های فضای مجازی را تقویت کند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.



تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Abdulahi Beqrabadi, G., & Heidary rad, M. (2025). The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Self-Regulation and Procrastination of Male Students with Special Learning Disorder. *Rooyesh*, 13(11), 193-202. <https://frooyesh.ir/article-1-5571-en.html>
- Ahangarnasab, A., Azizi, M., & Saeedmanesh, M. (2023). The effectiveness of cognitive rehabilitation on internet addiction, cognitive inhibition, and emotion regulation in adolescents struggling with internet addiction. *Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 14(53), 125-149. <https://doi.org/10.22054/QCCPC.2022.69439.2987>
- Baradaran, M., & Ranjbar Noushari, F. (2022). Effectiveness of Emotion Regulation Skills Training on Academic Procrastination and Cognitive Flexibility among Students with Internet Addiction [Research]. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 9(2), 21-35. <https://doi.org/10.52547/jcmh.9.2.3>
- Barzeh, M., Zabihi, R., & Babaei Amiri, N. (2023). The mediating role of difficulties in emotion regulation in the relationship between family communication patterns and internet addiction. *Quarterly Journal of Innovative Ideas in Psychology*, 19(22). <https://jnip.ir/article-1-1127-fa.html>
- Chen, Y., Cham, H., & Xin, Z. (2018). Internet addiction and academic performance: The mediating role of emotion regulation among adolescents. *Computers & Education*, 124, 68-78. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002>
- Dong, W. L., Li, Y. Y., Zhang, Y. M., Peng, Q. W., Lu, G. L., & Chen, C. R. (2023). Influence of childhood trauma on adolescent internet addiction: The mediating roles of loneliness and negative coping styles. *World J Psychiatry*, 13(12), 1133-1144. <https://doi.org/10.5498/wjpv.13.12.1133>
- Guo, J., Lu, M., Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2021). Digital addiction and low GPA: Emotional regulation as the connecting path Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *Learning and Individual Differences*, 91(3), 102045. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102045>
- Kumar, T., Rajendran, V., Dutta, G., & Pankaja, P. (2023). Prevalence of Internet Addiction and Impact of Internet Socialization on Professional, Academic, Social Lives and Sleep Pattern Among Students and Professionals from Various Fields Across India. *Adv Med Educ Pract*, 14, 1369-1378. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S438215>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2019). Online addiction and academic failure: Self regulation perspective. *International Journal of Educational Research*, 95, 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.05.002>
- Kuz, M., Uçar, H. N., Zekey, Ö. Ç., Çetin, F. H., & Türkoğlu, S. (2022). The Effect of Internet Addiction and Emotion Regulation on Trauma Reactions During the COVID-19 Pandemic in Adolescents With Anxiety Disorder. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 211(12), 902-909. <https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000001571>
- Li, X., Wang, S., & Zhang, Q. (2018). Emotional self regulation as a mediator between internet use and school achievement. *Journal of adolescence*, 65, 74-85. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.002>
- Liu, P., Li, Y., Huang, J., Gao, X., Xu, Z., & Li, Y. (2024). The Relationship Between Emotional Abuse and Internet Addiction in Chinese Children: A Serial Multiple Mediation of Emotional Dysregulation and Regulatory Emotional Self-Efficacy. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4137791/v1>
- Liu, Q. Q., Zhou, Z. K., Yang, X. J., Kong, F. C., Niu, G. F., & Fan, C. Y. (2020). Internet addiction and academic performance: A meta-analysis. *Computers & Education*, 131, 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.003>
- Manjazi, H., & Heidari, A. (2023). Predicting academic performance based on internet addiction and academic stress in high school boys in Ahvaz. *Social psychology quarterly*, 11(67), 65-76. https://journals.iau.ir/article_704346.html
- Mikaeili, N., Narimani, M., & Marhamati, F. (2024). The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation in the Relationship between Experiential Avoidance and Social Anxiety Symptoms in College Students: A Descriptive Study. *RUMS_JOURNAL*, 22(10), 1037-1052. <https://doi.org/10.61186/jrums.22.10.1037>
- Nadarajan, S., Hengudomsu, P., & Wacharasin, C. (2023). The role of academic procrastination on Internet addiction among Thai university students: A cross-sectional study. *Belitung Nursing Journal*, 9(4), 384. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10461160/>
- Nooripour, R., Naser-shariati, M. A., Amirinia, M., Ilanloo, H., Habibi, A., & Chogani, M. (2023). Investigating the effectiveness of group metacognitive therapy on internet addiction and cognitive emotion regulation among adolescents. *Practice in Clinical Psychology*, 11(2), 93-102. <https://doi.org/10.32598/jpcp.11.2.288.8>
- Odebunmi, O., & CaбiHa, H. Ю. (2025). Emotional Regulation as a Mediator of Personality Traits and Marital Satisfaction Among Academic Staff in Colleges of Education in Oyo State. *Mejaee*. <https://doi.org/10.70382/mejaee.v7i8.028>
- Park, S. M., & Jung, Y. C. (2019). Internet dependency and GPA: Mediating effect of emotional control. *Educational Psychology*, 39(4), 456-466. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1519031>
- Roberts, J. E., & David, M. E. (2021). Social media addiction, emotional intelligence, and self regulation: Impact on student grades. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(3), 303-313. <https://doi.org/10.1556/2006.2021.00039>
- Şahin, H. (2020). Mobile phone addiction, emotional regulation and academic stress in students: Mediating role of emotional self control. *Social Science Computer Review*, 38(4), 544-556. <https://doi.org/10.1177/0894439318774987>



- Salmela Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School burnout and digital engagement: The role of emotion regulation. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Wang, Y., Wang, P., & Wang, C. (2020). Excessive smartphone use, academic burnout, emotion regulation: A mediation model. *Computers in human Behavior*, 107, 106297. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106297>
- Yan, X., Gao, W., Yang, J., & Yuan, J. (2022). Emotion Regulation Choice in Internet Addiction: Less Reappraisal, Lower Frontal Alpha Asymmetry. *Clinical EEG and Neuroscience*, 53(4), 278-286. <https://doi.org/10.1177/15500594211056433>
- Yildiz Durak, H. (2020). Internet addiction, academic performance and emotion regulation: data from Turkish adolescents. *Current Psychology*, 39, 1500-1510. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00211-8>
- Zhang, L., & Zhao, C. (2021). Problematic internet use, emotion dysregulation and academic performance. *Adolescence Research Review*, 6(1), 45-58. <https://doi.org/10.1007/s40894-020-00115-5>

