

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

The Effectiveness of the Intervention Package for Reducing Harmful Dependence on Cyberspace on Self-Efficacy and Difficulties in Emotion Regulation in Female Students

Zahra Mohajer Baad¹, Mohsen Asgharinekah^{2*}, Abolfazl Bakhshipoor³

1 PhD Student, Department of Counseling, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnord, Iran.

2 Professor of Psychology & Education of Exceptional Children, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

3 Assistant Professor, Department of Counseling, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnord, Iran.

Correspondence

Name: Mohsen Asgharinekah

Email: asghari-n@um.ac.ir

How to cite:

Mohajer Baad, Z. Asgharinekah, M. Bakhshipoor, A. (2026). The Effectiveness of the Intervention Package for Reducing Harmful Dependence on Cyberspace on Self-Efficacy and Difficulties in Emotion Regulation in Female Students. Research in School and Virtual Learning, 13(4), 123-138.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the effectiveness of the intervention package for reducing harmful dependence on cyberspace on self-efficacy and difficulties in emotion regulation in female students.

This study was a quasi-experimental research with a pretest-posttest design and a control group. The statistical population included all female high school students (15–18 years old) in Mashhad in 2024 who showed harmful dependence on cyberspace based on the Kaplan scale. Considering the complexity of cyberspace management studies and the limitations of group sessions during adolescence, 22 participants selected through purposive and convenience sampling and then randomly assigned into experimental and control groups (11 participants in each group). The intervention consisted of nine 60-minute sessions. Data collection tools included the Self-Efficacy Questionnaire for Children (Muris, 2001) and the Difficulties in Emotion Regulation Scale (Gratz & Roemer, 2004). Data were analyzed using repeated measures analysis of variance in SPSS-24.

The findings showed that the intervention led to a significant improvement in self-efficacy and a reduction in difficulties in emotion regulation among female students ($p < 0.05$). These effects also maintained during the short-term follow-up phase.

The findings suggest that the intervention package for reducing harmful dependence on cyberspace can improve self-efficacy and reduce difficulties in emotion regulation among adolescent girls.

KEYWORDS

Dependence, Cyberspace, Self-Efficacy, Difficulties in emotion Regulation, Students.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

اثربخشی بسته مداخله کاهش وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی بر خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دختر

زهرا مهاجر بعد^۱، سید محسن اصغری نکاح^{۲*}، ابوالفضل بخشی پور^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بسته مداخله کاهش وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی بر خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دختر انجام گرفت.

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم (۱۵ تا ۱۸ ساله) شهر مشهد در سال ۱۴۰۳ بودند که بر اساس مقیاس کاپلان، وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی در مورد آن‌ها صدق می‌کرد. با توجه به پیچیدگی مطالعات در حوزه مدیریت فضای مجازی و محدودیت‌های جلسات گروهی در دوره رشدی نوجوان، با روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس تعداد ۲۲ نفر انتخاب و سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۱ نفری آزمایش و کنترل گمارده شدند. مداخله شامل ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و ابزار گردآوری اطلاعات پرسش‌نامه خودکارآمدی نوجوانان (موریس، ۲۰۰۱) و پرسش‌نامه دشواری در تنظیم هیجان (گرتز و رومر، ۲۰۰۴) بود. داده‌ها با روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از SPSS_24 تحلیل شد.

یافته‌ها نشان داد که مداخله منجر به بهبود معنادار خودکارآمدی و کاهش دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دختر شد و همچنین این نتایج در مرحله پیگیری کوتاه‌مدت نیز تداوم داشت ($p < 0.05$). از یافته‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزشی ۹ جلسه‌ای کاهش وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی سبب بهبود دشواری در تنظیم هیجان و افزایش خودکارآمدی در نوجوانان می‌شود.

واژه‌های کلیدی

وابستگی، فضای مجازی، خودکارآمدی، دشواری در تنظیم هیجان، دانش‌آموزان.

۱ دانشجوی دکتری، گروه مشاوره، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.
۲ استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روانشناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
۳ استادیار، گروه مشاوره، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

نویسنده مسئول:

سید محسن اصغری نکاح

ایانامه: asghari-n@um.ac.ir

استناد به این مقاله:

زهرا مهاجر بعد، سید محسن اصغری نکاح، ابوالفضل بخشی پور (۱۴۰۴). اثربخشی بسته مداخله کاهش وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی بر خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دختر. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۴)، ۱۳۸-۱۲۳.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، گسترش سریع فناوری‌های ارتباطی و دسترسی آسان به تلفن‌های هوشمند موجب شده است که فضای مجازی به بخش جدایی‌ناپذیری از زندگی نوجوانان تبدیل شود (اودن و پورتر^۱، ۲۰۲۳). فضای مجازی به عنوان محیطی تعریف می‌شود که حاصل تعامل انسان با اینترنت است و بیشتر بر واقعیتی مصنوعی مبتنی بر فناوری دیجیتال تأکید دارد. بر این اساس، شبکه‌های اجتماعی با محوریت اشتراک‌گذاری و تعامل، از اجزای اصلی این فضا به شمار می‌روند که افراد در آن در قالب هویت‌های دیجیتال فعالیت می‌کنند (قنبری برزیان و زهرانی، ۱۴۰۰؛ عباسی شوازی و همکاران، ۱۳۹۷).

فضای مجازی اگرچه فرصت‌هایی برای یادگیری، تعامل و رشد اجتماعی فراهم می‌کند؛ اما استفاده کنترل‌نشده از آن می‌تواند به وابستگی آسیب‌زا منجر شود، پدیده‌ای که امروزه یکی از چالش‌های مهم مدارس، خانواده‌ها و متخصصان سلامت روان است (فررتی^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مصرف افراطی فضای مجازی با افزایش مشکلات روان‌شناختی، افت تحصیلی، افسردگی، اضطراب، بی‌نظمی خواب و کاهش عملکرد شناختی همراه است (مورنو^۳ و همکاران، ۲۰۲۲).

در سال‌های اخیر، گسترش دستگاه‌های دیجیتال و تغییر الگوهای ارتباطی ناشی از گسترش همه‌گیری ویروس کرونا و وابستگی مؤسسات آموزشی و مدارس به بسترهای آنلاین، زیست‌بومی را ایجاد کرده است که در آن اتصال مستمر به اینترنت و استفاده از فضای مجازی به یک وضعیت عادی تبدیل شده (توماس^۴ و همکاران، ۲۰۲۲) و استفاده از آن را در ابعاد کمی و کیفی در میان نوجوانان دچار تحولی بنیادین نموده است (مستخدمن حسینی و همکاران، ۱۳۹۸؛ لانگهورست^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). در ایران نیز میزان شیوع استفاده آسیب‌زا از فضای مجازی در نوجوانان بسیار بالا گزارش شده و بخش چشمگیری از آنان معیارهای وابستگی را نشان می‌دهند (فدایی و همکاران، ۱۴۰۳).

دوره نوجوانی به‌عنوان یکی از حساس‌ترین مراحل چرخه زندگی، با تحولات گسترده‌ای در حوزه‌های زیستی، شناختی، هیجانی و اجتماعی همراه است (پناسوبا-پونتی^۶ و همکاران،

۲۰۲۵). در عصر دیجیتال، فضای مجازی به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از زیست‌بوم روان‌شناختی نوجوانان درآمده است. اگرچه این فضا فرصت‌هایی برای یادگیری، ابراز خود و گسترش شبکه‌های اجتماعی فراهم می‌کند؛ اما استفاده نامتعادل یا ناسالم از آن می‌تواند پیامدهای منفی گسترده‌ای بر سلامت روان و رشد هیجانی-اجتماعی نوجوانان داشته باشد (اودگرز و جنسن^۷، ۲۰۲۰).

شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که درگیری مداوم با محتوای دیجیتال، به‌ویژه در شبکه‌های اجتماعی، با پدیده‌هایی چون کاهش توجه، اختلال در الگوهای خواب، قلدری سایبری و مقایسه‌های اجتماعی ناسالم همراه است (ووک^۸ و همکاران، ۲۰۱۷؛ فررتی و همکاران، ۲۰۲۳).

این مقایسه‌ها که اغلب بر اساس تصاویر تحریف‌شده یا ایده‌آل‌شده از زندگی دیگران شکل می‌گیرند، می‌توانند به‌طور ویژه در نوجوانان دختر منجر به ناراضی از بدن، کاهش عزت نفس و افزایش خطر ابتلا به اضطراب و افسردگی شوند (خلاف^۹ و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، فضای مجازی به‌عنوان کانالی برای انتشار و مبادله محتوای جنسی در میان نوجوانان عمل می‌کند (سبسی و تسگایه^{۱۰}، ۲۰۲۵). در غیاب راهنمایی‌های فرهنگی و روان‌شناختی مناسب، این محتوا می‌تواند شناخت نوجوانان - به‌ویژه دختران - درباره روابط عاطفی و جنسی را دچار تحریف کند و آن‌ها را در معرض روابط پرخطر، سوءاستفاده‌های آنلاین و تصمیم‌گیری‌های ناآگاهانه قرار دهد (وطن‌پور و همکاران، ۱۴۰۳).

از سوی دیگر، هرچند تفاوت‌هایی بین وابستگی به فضای مجازی و اعتیاد به اینترنت وجود دارد (نجفی خرم‌آبادی، ۱۴۰۲)؛ اما به نظر می‌رسد این دو پدیده در یک پیوستار رفتاری قرار دارند و یکی می‌تواند به دیگری منتهی شود. به‌طوری‌که استفاده مزمن و بدون کنترل از فناوری می‌تواند به‌تدریج به الگوهای وسواس‌گونه یا اعتیادآور تبدیل شود (الهای^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۱). این امر لزوم تقویت سواد رسانه‌ای، نظارت خانواده‌محور و مداخلات پیشگیرانه در محیط‌های آموزشی را به‌عنوان بخشی از سیاست‌گذاری سلامت روان نوجوانان پررنگ‌تر می‌سازد.

در این میان، دو سازه کلیدی یعنی «خودکارآمدی» و «دشواری در تنظیم هیجان» می‌تواند وابستگی و کیفیت استفاده از فضای مجازی و اینترنت را در میان نوجوانان

7 Odgers & Jensen

8 Kwok

9 Khalaf

10 Sebsbie & Tsegaye

11 Elhai

1 Oden & Porter

2 Ferretti

3 Moreno

4 Thomas

5 Longhurst

6 Peñacoba-Puente

پیش‌بینی نماید و می‌توانند نقش میانجی یا محافظت‌کننده‌ای در برابر پیامدهای ناسالم استفاده از فضای مجازی ایفا کنند (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲). خودکارآمدی که ریشه در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا^۱ (۱۹۹۷) دارد، به باور درونی فرد درباره توانایی‌اش برای برنامه‌ریزی، مقابله با موانع و دستیابی به اهداف معنادار اشاره دارد. نوجوانانی که سطح بالاتری از خودکارآمدی دارند، تمایل بیشتری به استفاده هدفمند از فناوری‌های دیجیتال برای یادگیری، خلاقیت و ارتباطات اجتماعی سالم دارند، درحالی‌که نوجوانانی با سطح پایین خودکارآمدی، بیشتر به دنبال راه‌های اجتنابی مانند پناه‌گیری در فضای مجازی برای فرار از چالش‌های واقعی زندگی هستند (گل‌محمدنژاد بهرامی، ۱۳۹۴؛ فیروزی و امامی، ۱۳۹۸).

از سوی دیگر، دشواری در تنظیم هیجان، به‌عنوان توانایی نظارت بر هیجانات، افکار و رفتارها در جهت دستیابی به اهداف بلندمدت در بستر محیطی پر محرک و سریع‌السیر مانند فضای مجازی، اهمیت دوچندان می‌یابد (فاضا و لستاری^۲، ۲۰۲۵). شواهد نشان می‌دهند که نوجوانانی که در تنظیم هیجان و کنترل تکانه ضعیف عمل می‌کنند، مستعد بیش‌استفاده از شبکه‌های اجتماعی، بازی‌های آنلاین و محتوای جذاب ولی غیرکاربردی هستند؛ رفتاری که در طولانی‌مدت می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی، اختلال در روابط اجتماعی و تشدید علائم اضطراب و افسردگی منجر شود (اوبرست^۳ و همکاران، ۲۰۱۷؛ پیثو و وارد^۴، ۲۰۲۰).

از منظر نظریه تنظیم هیجان گراس^۵، نوجوانانی که از استراتژی‌های تعدیل‌گری هیجانی مؤثر - مانند بازسازی شناختی - استفاده می‌کنند، در برابر فشارهای روانی ناشی از محتوای هیجانی یا مقایسه‌های فضای مجازی مقاومت بیشتری نشان می‌دهند. در مقابل، آن‌هایی که به‌طور مزمن از استراتژی‌های سرکوب‌گرایانه یا فرار به فضای مجازی بهره می‌برند، زمینه‌ساز حلقه‌های معیوب روان‌شناختی می‌شوند که وابستگی دیجیتال را تقویت می‌کند (فونتی^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، بر اساس نظریه وابستگی رسانه‌ای (بال-روکیچ و دفلور^۷، ۱۹۷۶) در شرایطی که نوجوانان احساس سرگردانی هویتی، بی‌ثباتی عاطفی یا ناامنی اجتماعی داشته باشند، فضای مجازی به‌عنوان یک «جایگزین روان‌شناختی»

عمل می‌کند و نیازهای شناختی، اجتماعی و عاطفی آن‌ها را - هرچند به‌صورت ظاهری و کوتاه‌مدت - برآورده می‌سازد. در این چارچوب، نوجوانانی که از سطح پایینی از خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان برخوردارند، نه‌تنها در معرض خطر هدایت‌ناپذیری رفتاری در فضای مجازی قرار دارند؛ بلکه در برابر آسیب‌هایی چون سوءاستفاده آنلاین، فشار همسالان دیجیتال و تمایل به مشارکت در رفتارهای پرخطر از جمله انتشار محتوای خودآسیب‌زننده یا برقراری ارتباط با غریبه‌ها، آسیب‌پذیرترند (علوی و همکاران، ۱۳۸۹).

از آنجا که شیوع بالای وابستگی به فضای مجازی در دختران (حسینی بهشتیان، ۱۳۹۰) و ابعاد اجتماعی آن نظیر افزایش چشمگیر قلدری سایبری، آزار جنسی آنلاین، افشای اطلاعات شخصی و مشارکت ناخواسته نوجوانان در گروه‌های مجرمانه مجازی که نه‌تنها سلامت روان نوجوانان، بلکه امنیت خانوادگی و اجتماعی آنان را نیز تهدید می‌کند (بشرپور و احمدی، ۱۴۰۱؛ بدری گرگری و همکاران، ۱۴۰۲؛ زارع و همکاران، ۱۳۹۹)، بررسی منابع موجود نیز نشان‌دهنده کمبود مداخلات گروهی برای کاهش وابستگی به فضای مجازی یا عدم بررسی اثرات بلندمدت مداخلات بر دشواری در تنظیم هیجان و خودکارآمدی نوجوانان است و بیشتر پژوهش‌های داخلی به اعتیاد بازی‌های اینترنتی (جامعی نژاد و همکاران، ۱۴۰۳)، تدوین مدل‌های ساختاری استفاده مشکل‌زا از اینترنت و فضای مجازی (تیمورزاده و همکاران، ۱۴۰۲)، استفاده از تکنیک‌های فرزندپروری در جهت مدیریت مصرف فضای مجازی کودکان و نوجوانان (تمنایی فر و خنشان، ۱۴۰۲)، شناسایی آسیب‌های ناشی از فضای مجازی و عوامل زمینه‌ساز آن پرداخته‌اند (سعادت‌مند و همکاران، ۲۰۲۲).

این یافته‌ها اهمیت نقش مؤسسات آموزشی، فرهنگی و حمایتی؛ از جمله وزارت آموزش و پرورش، سازمان بهزیستی، پلیس فتا و مراکز مشاوره‌ای مدرسه‌ای را به‌عنوان بخش‌هایی کلیدی در سیستم پیشگیری اولیه و ثانویه برجسته می‌سازد. تقویت سواد رسانه‌ای، آموزش مهارت‌های زندگی (مانند تنظیم هیجان، تصمیم‌گیری و ارتباط مؤثر) و طراحی برنامه‌های مقاومت‌آموزی در برابر فشارهای دیجیتال، می‌تواند به‌طور مؤثری از ظرفیت‌های ذاتی خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان نوجوانان حمایت کرده و زمینه را برای استفاده سالم‌تر و هوشمندانه‌تر از فضای مجازی فراهم آورد. با وجود چنین نیاز گسترده‌ای، ادبیات پژوهشی ایران نشان می‌دهد که اغلب مطالعات در حوزه فضای مجازی، توصیفی یا همبستگی هستند و پژوهش‌های مداخله‌ای بسیار اندک‌اند. از سوی دیگر، بیشتر

1 Bandura

2 Faza & Lestari

3 Oberst

4 Piteo & Ward

5 Gross

6 Fuente

7 Ball-Rokeach & DeFleur

برش برای مقیاس کاربری مشکل‌زا کاپلان، نمره ۸۷ بر اساس میانگین پرسش‌نامه و با هدف غربال‌گری اولیه دانش‌آموزان دارای استفاده آسیب‌زا از فضای مجازی در نظر گرفته شد. پس از انتخاب نمونه‌ها، شرکت‌کنندگان با استفاده از روش تخصیص تصادفی ساده و از طریق قرعه‌کشی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. فرایند تخصیص توسط مجری پژوهش انجام شد و مجری از نحوه تخصیص گروه‌ها آگاهی داشت. با توجه به ماهیت نیمه‌آزمایشی پژوهش و اجرای جلسات گروهی، امکان کورسازی مجری مداخله وجود نداشت. سپس به‌منظور بررسی اثربخشی برنامه آموزشی، به دو گروه ۱۱ نفری آزمایش و کنترل تقسیم شدند. لازم به ذکر است که هر دو گروه از نظر دسترسی به اینترنت با پرسش‌نامه اولیه همسان و رضایت کتبی آگاهانه از همه شرکت‌کنندگان اخذ شد.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دامنه سنی ۱۵-۱۸ سال، وابستگی به فضای مجازی، عدم ابتلا به اختلالات روان‌پزشکی همبود و عدم شرکت همزمان در سایر مداخلات روان‌شناختی و ملاک‌های خروج از مطالعه شامل عدم تمایل به همراهی و انجام تمرین‌ها در جلسات و غیبت بیش از دو جلسه بود. اعضای گروه آزمایش در ۹ جلسه آموزشی گروهی به‌صورت یک جلسه در هفته به مدت ۶۰ دقیقه شرکت نمودند. در این مدت گروه گواه مداخله روان‌شناختی دریافت نکردند. پس از پایان جلسات مداخله در پس‌آزمون و همچنین ۲ هفته بعد مجدد پرسش‌نامه‌های مورد نظر در پیگیری اجرا شد.

جلسات مداخله، بر اساس برنامه آموزشی محقق‌ساخته که اعتباریابی آن توسط متخصصین تأیید شده بود (مهاجر بعد و همکاران، ۱۴۰۴) اجرا شد، از اصول و فنون مشاوره گروهی (شفیع‌آبادی، ۱۴۰۱)، اتحاد درمانی، چرخه شناختی و مدیریت افکار خودآیند منفی با استفاده از مدل بک و تمرین‌های گروهی برای شناسایی افکار منفی مرتبط با فضای مجازی (بک، ۱۹۹۱) و همچنین مؤلفه‌های سواد رسانه (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰) استفاده شد؛ در واقع با توجه به ماهیت چندبعدی وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی و نقش همزمان عوامل شناختی، هیجانی، رفتاری و بین‌فردی در شکل‌گیری و تداوم آن، بسته مداخله‌ای حاضر به‌صورت چند مؤلفه‌ای طراحی شد. بر این اساس، هر یک از جلسات با هدف تقویت مؤلفه‌هایی مانند خودکارآمدی، تنظیم هیجان، مهارت حل مسئله، سواد رسانه‌ای و بهبود روابط بین‌فردی تدوین شد.

مداخلات موجود بر اساس مدل‌های غربی طراحی شده‌اند و کمتر با فرهنگ، نیازها و شرایط واقعی نوجوانان ایرانی سازگار شده‌اند. نبود مداخلات بومی‌سازی‌شده، یکی از مهم‌ترین خلأهای پژوهشی کشور در حوزه سلامت دیجیتال است. از آنجا که فرهنگ، ارزش‌ها، سبک ارتباطی و چالش‌های اجتماعی نوجوانان ایرانی با نمونه‌های غربی متفاوت است، یک بسته مداخله‌ای وارداتی نمی‌تواند به‌طور کامل مشکلات فرهنگی و روان‌شناختی نوجوان ایرانی را حل کند.

همچنین از آنجا که دوره نوجوانی، مرحله‌ای حساس در تحول هویت، خودپنداره و تنظیم هیجان است، وابستگی به فضای مجازی می‌تواند اثرات بلندمدتی بر سلامت روان، روابط اجتماعی و پیشرفت تحصیلی نوجوانان بگذارد (مورنو و همکاران، ۲۰۲۲؛ بشرپور و احمدی، ۱۴۰۱)؛ بنابراین، پیشگیری و مداخله در این سن، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و هزینه آن بسیار بیشتر از مداخلات دیر هنگام در دوره بزرگسالی است. در این راستا، طراحی یک بسته مداخله‌ای بومی، ساختارمند، مبتنی بر نیازهای فرهنگی نوجوانان ایرانی و بر پایه نظریه‌های معتبر روان‌شناسی، یک ضرورت علمی و اجتماعی محسوب می‌شود. بسته‌ای که از طریق تمرین‌های گروهی، ایفای نقش، بحث هدایت‌شده، تکالیف کاربردی و آموزش‌های شناختی - هیجانی، بهبود خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان را هدف قرار دهد و در نهایت به کاهش وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی منجر شود. پژوهش حاضر با هدف رفع این خلأ و ارائه یک پاسخ علمی و کاربردی به این نیاز انجام شده است.

بنابراین مسئله پژوهش حاضر این است که آیا اجرای بسته مداخله کاهش وابستگی آسیب‌زا بر فضای مجازی بر خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اثرگذار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و جلسه پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی نوجوانان دختر مقطع متوسطه دوم (۱۵-۱۸ ساله) شهر مشهد بود که بر اساس فراخوان اعلام‌شده به مشاورین مدارس معرفی شدند و مقیاس کاربری مشکل‌زا کاپلان، نمره بالای ۸۷ به دست آوردند و تشخیص وابستگی در مورد آن‌ها صدق می‌نمود. از میان آن‌ها ۲۲ نفر (۹ نفر از مدارس دولتی و ۱۳ نفر از مدارس غیردولتی) به شیوه غیرتصادفی از نوع نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. لازم به ذکر است با توجه به نبود نقطه

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزشی

جلسه	اهداف آموزشی	محتوای جلسه
اول	برقراری ارتباط حسنه مشاوره‌ای و اتحاد درمانی	معرفی (معرفی رهبر گروه و اعضا) / برقراری ارتباط با اعضای گروه شرکت‌کنندگان/ تعیین هدف مشترک / توضیح فرایند کار در جلسات (زمان‌بندی فعالیت‌ها و مقررات)/ اخذ رضایت از شرکت‌کنندگان برای شرکت در جلسات آموزشی/ آموزش شناخت خود (نقاط قوت و ضعف) و چالش‌ها. تکلیف: ثبت مشکل و دغدغه اصلی زندگی
دوم	بررسی مشکلات مرتبط با فضای مجازی/ هدف‌گذاری	بررسی مشکلات و نگرش اعضا نسبت به استفاده آسیب‌زا از فضای مجازی و راه‌حل‌های انجام‌شده/ آموزش هدف‌گذاری کوتاه‌مدت و بلندمدت و لزوم آن. تکلیف: ثبت کار برگ هدف‌گذاری ۱۰ ساله آینده / ثبت گزارش روزانه میزان استفاده از فضای مجازی
سوم	هدف‌گذاری کوتاه‌مدت و بلندمدت/ ایجاد انگیزه به‌منظور کاهش استفاده از فضای مجازی	آماده‌سازی و ایجاد انگیزه در نوجوانان برای کاهش زمان استفاده از فضای مجازی به‌واسطه بررسی آسیب‌های روان‌شناختی و جسمی وابستگی به فضای مجازی (آستانه رنج). تکلیف: ثبت گزارش روزانه میزان استفاده از فضای مجازی/ ثبت رفتارها و موقعیت‌های قبل و بعد از استفاده از فضای مجازی (تقویت‌کننده‌ها)
چهارم	آموزش تقویت‌کننده‌ها و پیش‌بینی‌های رفتار/ آموزش احساسات (خودآگاهی هیجانی) و آموزش آرام‌سازی تنفسی/ تکلیف: ثبت نرخ رفتار و تکمیل کاربرگ احساسات روزانه	آموزش تقویت‌کننده‌ها و پیش‌بینی‌های رفتار با تمرکز بر رفتار استفاده آسیب‌زا از فضای مجازی/ آموزش احساسات (خودآگاهی هیجانی) و آموزش آرام‌سازی تنفسی/ تکلیف: ثبت نرخ رفتار و تکمیل کاربرگ احساسات روزانه
پنجم	آموزش چرخه شناختی و مفهوم‌پردازی شناختی از وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی/ آموزش خطاهای شناختی	آموزش چرخه شناختی (فکر، احساس، رفتار) و مفهوم‌پردازی شناختی از وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی/ آموزش خطاهای شناختی و ارتباط آن با انزوا و گوشی‌گیری اجتماعی و وابستگی به فضای مجازی/ آموزش آرمیدگی عضلانی. تکلیف: ثبت نرخ رفتار/ تکمیل کار برگ افکار، احساسات و رفتار (استفاده از فضای مجازی)
ششم	آموزش تکنیک‌های دشواری در آموزش تکنیک‌های دشواری در تنظیم هیجان (شناختی - هیجانی) به‌منظور مدیریت افکار مزاحم و احساسات/ آموزش مهارت حل مسئله	آموزش تکنیک‌های دشواری در تنظیم هیجان (شناختی - هیجانی) به‌منظور مدیریت افکار مزاحم و احساسات/ آموزش مهارت حل مسئله با تمرکز بر استفاده بدون هدف از فضای مجازی/ تکلیف: ثبت نرخ رفتار/ کار برگ اجرای تکنیک‌ها/ ارائه تجربه حل مسئله
هفتم	اصلاح سبک زندگی/ سواد رسانه	اصلاح سبک زندگی بر اساس مؤلفه‌های سبک زندگی سالم (سلامت‌محور)/ تاکید بر یافتن معنای زندگی مبتنی بر معنویت/ تبیین مؤلفه‌های سواد رسانه. تکلیف: کار برگ ثبت چالش با خانواده و ثبت اقدامات مؤثر در جهت بهبود تعامل/ ثبت نرخ رفتار
هشتم	غنی‌سازی و بهبود روابط بین فردی با دوستان و خانواده	آموزش غنی‌سازی و بهبود روابط بین فردی با دوستان و خانواده/ بیان خلاصه و رفع ابهامات. تکلیف: ارائه تجربه از برقراری ارتباط مؤثر/ ثبت نرخ رفتار
نهم	خلاصه کردن و جمع‌بندی مطالب/ تمام جلسات	خلاصه کردن و جمع‌بندی مطالب و بررسی نتایج دوره آموزشی/ پاسخگویی به سؤالات/ مرور مجدد قوانین اتمام جلسه مشاوره گروهی/ اتمام جلسه

خودکارآمدی و کاهش دشواری در تنظیم هیجان به‌صورت منسجم و هدفمند لحاظ شود (مهاجر بعد و همکاران، ۱۴۰۴). پس از تدوین اولیه، محتوای بسته توسط ۱۰ نفر از متخصصان حوزه روان‌شناسی، مشاوره نوجوان و علوم تربیتی بررسی شد. به‌منظور ارزیابی روایی محتوایی، از شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) بر اساس مدل لاوشه استفاده شد. نتایج نشان داد تمامی جلسات از روایی محتوایی مطلوب برخوردار هستند و اصلاحات پیشنهادی متخصصان در نسخه نهایی بسته اعمال شد (مهاجر بعد و همکاران، ۱۴۰۴).

خلاصه محتوای جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه کاربری مشکل‌زا از اینترنت^۱: مقیاس کاربری مشکل‌زا (فراگیر) از اینترنت توسط کاپلان^۲ (۲۰۰۲) و با هدف سنجش میزان و شدت کاربری اجباری از فضای مجازی و

بسته مداخله‌ای کاهش وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی بر اساس روش سنتز پژوهی آمیخته و با بهره‌گیری از مبانی نظری، پژوهش‌های داخلی و خارجی و ویژگی‌های فرهنگی و تحولی نوجوانان ایرانی تدوین شد. در فرایند طراحی بسته، ابتدا منابع علمی مرتبط در پایگاه‌های معتبر داخلی و خارجی بررسی شد و پس از تحلیل و ترکیب یافته‌ها، مؤلفه‌های اصلی مداخله استخراج شد. بر این اساس، بسته حاضر با تأکید بر عوامل شناختی، هیجانی، رفتاری، بین‌فردی و فرهنگی مؤثر در وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی طراحی شد (مهاجر بعد و همکاران، ۱۴۰۴).

محتوای بسته شامل ۹ جلسه آموزشی بود و مؤلفه‌هایی نظیر خودآگاهی، مدیریت افکار و هیجان‌ها، آموزش تنظیم هیجان، هدف‌گذاری، مهارت حل مسئله، اصلاح سبک زندگی، سواد رسانه‌ای، غنی‌سازی روابط بین‌فردی، تقویت تعامل با خانواده، معنویت و یافتن معنا در زندگی را در برمی‌گرفت. همچنین در تدوین جلسات تلاش شد ارتباط میان هر یک از مؤلفه‌های آموزشی با کاهش رفتارهای وابستگی‌آمیز، بهبود

1 Generalized Problematic Internet Use Scale (GPIUS)

2 Caplan

پرسش‌های عدم پذیرش هیجان‌های منفی از ۰/۷۳ تا ۰/۸۸، برای دشواری در انجام رفتارهای هدفمند از ۰/۷۲ تا ۰/۸۹، برای دشواری در مهار رفتارهای تکانشی از ۰/۷۵ تا ۰/۹۰، برای دستیابی محدود به راهبردهای اثربخش تنظیم هیجان از ۰/۷۶ تا ۰/۸۵، برای فقدان آگاهی هیجانی از ۰/۷۲ تا ۰/۸۶، برای فقدان شفافیت هیجانی از ۰/۷۷ تا ۰/۹۰ و برای نمره کل مقیاس از ۰/۷۹ تا ۰/۹۲ به دست آمد. این ضرایب، همسانی درونی نسخه فارسی مقیاس دشواری تنظیم هیجان را تأیید می‌کنند. پایایی پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسش‌نامه خودکارآمدی^۴ (SEQ_C): این مقیاس در سال ۲۰۰۱ توسط موریس^۵ برای بررسی خودکارآمدی در نوجوانان فراهم گردید که دارای ۲۴ گویه و سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی هیجانی است.

هر بعد شامل ۸ گویه است که گویه‌های ۱ تا ۸ برای خودکارآمدی تحصیلی، گویه‌های ۹ تا ۱۶ خودکارآمدی اجتماعی و گویه‌های ۱۷ تا ۲۴ خودکارآمدی هیجانی است. پاسخ در این پرسش‌نامه بر مبنای طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت محاسبه شد. برای تعیین روایی پرسش‌نامه، موریس (۲۰۰۱) علاوه بر همبستگی هر بعد با نمره کل از روش تحلیل عامل به شیوه تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد استفاده کرده است و همبستگی با بعد کل تأیید شد که برای بعد خودکارآمدی تحصیلی، ۰/۳۰، بعد خودکارآمدی اجتماعی ۰/۱۰ و بعد خودکارآمدی هیجانی ۰/۴۷ بودند، موریس پایایی این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای خودکارآمدی کل، خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی هیجانی برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ گزارش کرد. نسخه فارسی این پرسش‌نامه که توسط طهماسیان (۱۳۸۶) در ایران اعتباریابی شده است. همبستگی پرسش‌نامه با سیاهه افسردگی کودکان^۶ (CDI)؛ (کوواکس، ۱۹۹۲) برابر با ۰/۳۶- و معنادار گزارش شد. پایایی آزمون-بازآزمون خرده مقیاس‌های آن، بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۹ بود و پایایی خرده مقیاس‌های آن، به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۶۶ تا ۰/۸۴ بود و برای خودکارآمدی کل ۰/۸۷ بود. پایایی پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

اندازه‌گیری آسیب‌های احتمالی کلی ناشی از این نوع استفاده و در قالب ۲۹ سؤال طراحی شده است. این مقیاس، تحلیل عاملی شده است، شش عامل مربوط به مشکلات کلی و یک عامل مربوط به پیامدهای منفی است. شش عامل عبارت‌اند از: ۱. تغییرات در خلق (شامل تسهیل در تغییرات عاطفی منفرد)؛ ۲. منافع اجتماعی (شامل منافع اجتماعی که از اینترنت حاصل می‌شود)؛ ۳. کاربری اجباری (ناتوانی در کنترل، توقف یا کاهش استفاده از اینترنت همراه با احساس گناه)؛ ۴. صرف وقت زیاد؛ ۵. کناره‌گیری اجتماعی (ترک)؛ ۶. کنترل بین فردی (احساس اجتماعی بودن در زمان اینترنت) و یک عامل مربوط به پیامدهای منفی (مشکلات شخصی، اجتماعی و حرفه‌ای). پرسش‌نامه GPIUS از همسانی درونی خوبی با دامنه اعتبار ۰/۷۸ تا ۰/۸۵ برخوردار است. همچنین کیم و دیویس^۱ (۲۰۰۹) پایایی آن را ۰/۹۲ گزارش کردند. در پژوهش غفاری و احدی (۱۳۸۶) پایایی این پرسش‌نامه از ۰/۶۳ تا ۰/۸۹ گزارش شد. پایایی پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی (DERS-36): این

پرسش‌نامه که توسط گرتز و رومر^۲ (۲۰۰۴) تهیه شد، یک ابزار ۳۶ گویه‌ای است که سطوح نقص و نارسایی تنظیم هیجانی فرد در حوزه‌های پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان، عدم وضوح و در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری (یک به معنای تقریباً هرگز تا پنج به معنای تقریباً همیشه) می‌شود. از مجموع نمره شش زیر مقیاس آزمون، نمره کل فرد برای دشواری تنظیم هیجان محاسبه می‌شود. نمره بیشتر در هر یک از زیرمقیاس‌ها و کل مقیاس، نشانه دشواری بیشتر در تنظیم هیجان است و کاهش نمرات بیانگر بهبود در تنظیم هیجان است (گرتز و رومر، ۲۰۰۴).

ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس شامل همسانی درونی، پایایی بازآزمایی، روایی سازه و پیش‌بین در نمونه‌های بالینی و غیربالینی در پژوهش‌های خارجی تأیید شده است (گرتز و همکاران، ۲۰۰۶؛ گرتز و رومر، ۲۰۰۴؛ گرتز و تول^۳، ۲۰۱۰). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس دشواری تنظیم هیجان در نمونه‌های بالینی (۱۸۷ نفری) و غیربالینی (۷۳۶ نفری) بررسی و تأیید شده است (بشارت، ۱۳۸۶؛ بشارت و بزازیان، ۱۳۹۳). در این پژوهش‌ها، ضرایب آلفای کرونباخ برای

4 Self-Efficacy for Children (SEQ_C)

5 Muris

6 Child Depression Inventory (CDI)

1 Kim & Davis

2 Gratz & Roemer

3 Tull

در اجرای این پژوهش، پس از دریافت کد اخلاق با شماره IR.IAU.BOJNOURD.REC.1402.013 از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، تمامی ملاحظات اخلاقی به دقت رعایت شد و پژوهشگر متعهد شد که هیچ‌گونه آسیب جسمی، روانی، اخلاقی یا معنوی متوجه شرکت‌کنندگان نشود. حفظ حریم خصوصی و محرمانگی اطلاعات شخصی شرکت‌کنندگان از اصول بنیادین این پژوهش بوده و از هرگونه دسترسی یا بهره‌برداری غیرمجاز از داده‌ها جلوگیری به عمل آمده است. اطلاعات جمع‌آوری‌شده به صورت ایمن نگهداری شده و صرفاً در قالب نتایج کلی و بدون اشاره به هویت فردی در گزارش‌ها، مقالات یا سایر مستندات علمی منتشر خواهد شد.

داده‌های پژوهش با روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از SPSS_24 تحلیل شد.

یافته‌ها

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف
خودکارآمدی	۲۷/۰۰	۳/۵۵	۳۲/۸۲	۲/۷۱
اجتماعی	۲۷/۳۶	۴/۷۴	۲۷/۱۸	۳/۶۰
خودکارآمدی	۲۴/۷۳	۸/۱۰	۳۳/۰۰	۵/۸۰
تحصیلی	۲۴/۸۲	۶/۶۲	۲۴/۶۴	۴/۲۳
خودکارآمدی	۲۰/۸۲	۵/۱۳	۲۶/۶۴	۵/۱۲
هیجانی	۲۰/۲۷	۴/۲۰	۲۰/۰۰	۴/۴۳
نمره کل	۷۲/۵۵	۱۰/۸۲	۹۲/۴۵	۷/۷۸
خودکارآمدی	۷۲/۴۵	۹/۳۵	۷۱/۸۲	۶/۸۷
عدم پذیرش	۱۶/۰۹	۴/۳۰	۱۰/۷۳	۴/۲۲
پاسخ‌های	۱۶/۸۲	۴/۶۰	۱۶/۸۲	۴/۶۰
دشواری در انجام آزمایش	۱۳/۰۰	۳/۶۳	۹/۹۱	۲/۴۳
رفتار هدفمند	۱۳/۳۶	۳/۵۰	۱۳/۲۷	۳/۴۴
دشواری در	۱۶/۹۱	۵/۵۹	۱۱/۳۶	۳/۱۴
کنترل تکانه	۱۶/۷۳	۴/۴۳	۱۶/۹۱	۳/۹۶
فقدان آگاهی	۱۶/۰۰	۳/۹۲	۱۱/۴۵	۳/۳۰
هیجانی	۱۶/۶۴	۳/۴۴	۱۶/۲۷	۴/۸۸
دسترسی محدود	۲۲/۱۸	۵/۳۱	۱۶/۶۴	۲/۶۶
به راهبردها	۲۲/۹۱	۵/۷۷	۲۲/۴۵	۴/۱۸
عدم وضوح	۱۵/۴۵	۲/۹۴	۱۱/۱۸	۲/۲۳
هیجانی	۱۵/۸۲	۲/۷۵	۱۵/۳۶	۳/۴۴
نمره کل	۹۹/۶۴	۱۸/۸۹	۷۱/۲۷	۱۰/۹۷
دشواری در	۱۰۲/۲۷	۱۸/۷۶	۱۰۱/۰۹	۱۹/۳۱
تنظیم هیجان				

توصیف جمعیت‌شناختی نمونه نشان داد که به ترتیب ۳۶/۴ درصد، ۴۵/۵ درصد و ۱۸/۱ درصد شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در پایه‌های دهم تا دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. این نسبت‌ها در گروه کنترل به ترتیب ۲۷/۳ درصد، ۶۳/۶ درصد و ۹/۱ درصد بود. برحسب پایه تحصیلی تفاوت معناداری میان گروه‌ها مشاهده نشد ($p > ۰/۰۵$). توصیف برحسب رشته تحصیلی نیز نشان داد که در گروه آزمایش به ترتیب ۲۷/۳ درصد، ۲۷/۳ درصد و ۴۵/۴ درصد و در گروه کنترل ۱۸/۲ درصد، ۳۶/۴ درصد و ۴۵/۴ درصد دانش‌آموزان در رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی مشغول به تحصیل بودند؛ اما تفاوت معناداری میان دو گروه وجود نداشت ($p > ۰/۰۵$). شاخص‌های توصیفی خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان در جدول ۲ آمده است.

پیش از اجرای تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌ها بررسی شد. آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که توزیع تمامی متغیرها نرمال است ($p > ۰/۰۵$). همچنین در بررسی همگنی واریانس، آزمون لوین نشان داد که همگنی واریانس‌ها در تمامی متغیرها محقق شده است ($p > ۰/۰۵$). از آزمون موچلی برای بررسی مفروضه کرویت استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳ نشان می‌دهد که مفروضه کرویت موچلی تنها در خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی هیجانی محقق شده

جدول ۳. بررسی فرض کرویت موچلی

متغیر	w	χ^2	درجات آزادی	سطح معناداری	اصلاح اپسین گرینهاوس گیزر
خودکارآمدی	۰/۸۹	۲/۲۴	۲	۰/۳۳	-
خودکارآمدی	۰/۳۵	۲۰/۱۶	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۱
خودکارآمدی	۰/۱۸۶	۲/۷۹	۲	۰/۲۵	-
عدم پذیرش	۰/۲۲	۲۸/۴۳	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۶
دشواری در انجام	۰/۱۴	۳۷/۲۷	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۴
دشواری در کنترل	۰/۰۸	۴۷/۴۶	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲
فقدان آگاهی	۰/۱۶	۳۴/۵۰	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۴
دسترسی محدود به	۰/۳۸	۱۸/۲۶	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۲
عدم وضوح هیجانی	۰/۲۱	۲۹/۴۴	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۶

است ($p > ۰/۰۵$). در سایر متغیرهای پژوهش از اصلاح اپسین^۱ گرینهاوس گیزر^۲ استفاده می‌شود. در ادامه به ارائه نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر پرداخته شد. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول ۴ گزارش شده است.

1 Epsilon

2 Greenhouse-Geisser

جدول ۵ نشان می‌دهد که میانگین ابعاد خودکارآمدی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیش‌آزمون به پیگیری افزایش و میانگین ابعاد دشواری در

جدول ۵. آزمون تعقیبی بنفرونی جهت مقایسه میانگین ابعاد خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان برحسب مراحل آزمون در گروه آزمایش و کنترل

پیش‌آزمون -	پیش‌آزمون -	پس‌آزمون - پیگیری	متغیرها
میانگین	میانگین	میانگین	میانگین
اختلاف سطح	اختلاف سطح	اختلاف سطح	اختلاف سطح
۰/۹۹	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۹۹
۰/۶۱	۰/۳۷	۰/۸۸	۰/۶۱
۰/۸۱	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۸۱
۰/۹۲	۰/۰۹	۰/۹۲	۰/۹۲
۰/۴۷	۰/۲۷	۰/۰۱	۰/۴۷
۰/۷۸	۰/۱۸	۰/۸۶	۰/۷۸
۰/۹۹	۰/۳۶	۰/۰۱	۰/۹۹
۰/۹۹	۰/۶۴	۰/۹۹	۰/۹۹
۰/۰۶	۰/۸۲	۰/۰۱	۰/۰۶
۰/۹۹	۰/۰۹	۰/۹۹	۰/۹۹
۰/۹۹	۰/۲۷	۰/۰۱	۰/۹۹
۰/۱۶	۰/۴۶	۰/۹۹	۰/۱۶
۰/۹۹	۰/۲۷	۰/۰۱۲	۰/۹۹
۰/۲۰	۰/۶۴	۰/۹۹	۰/۲۰
۰/۵۳	۰/۴۶	۰/۰۱	۰/۵۳
۰/۹۹	۰/۵۵	۰/۹۹	۰/۹۹
۰/۹۹	۰/۲۷	۰/۰۰۴	۰/۹۹
۰/۹۹	۰/۲۷	۰/۹۹	۰/۹۹

تنظیم هیجان کاهش یافته و اختلاف معناداری وجود دارد ($p < 0/05$) که کاهش نمرات پس از مداخله به معنای بهبود در تنظیم هیجان شرکت‌کنندگان است؛ اما از پس‌آزمون به پیگیری در این گروه تغییر معناداری مشاهده نمی‌شود ($p > 0/05$). در گروه کنترل نیز برحسب مراحل آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر بررسی مداخله کاهش وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی بر خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان در نوجوانان بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مداخله بر بهبود دشواری در تنظیم هیجان در نوجوانان مؤثر بوده است و در دوره پیگیری نیز این تأثیر مشاهده شد. این یافته از دو جهت بسیار قابل تأمل است. نخست، ثبات اثر در دوره پیگیری نشان‌دهنده آن است که مداخله الگوهای شناختی-هیجانی

جدول ۴ نشان می‌دهد که میان شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و کنترل در ابعاد خودکارآمدی و ابعاد دشواری در

جدول ۴. بررسی تفاوت‌های درون‌گروهی و بین‌گروهی در ابعاد خودکارآمدی و دشواری در تنظیم هیجان

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزور اتای
خودکارآمدی گروه اجتماعی	آزمون	۱۲۲/۳۹	۲	۶۱/۲۰	۴۷/۰۸	۰/۰۱	۰/۷۰
خودکارآمدی گروه اجتماعی	آزمون ×	۲۰۷/۴۱	۱	۲۰۷/۴۱	۶/۳۰	۰/۰۲۱	۰/۲۴
خودکارآمدی گروه تحصیلی	آزمون	۱۲۶/۲۷	۲	۶۳/۱۴	۴۸/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱
خودکارآمدی گروه تحصیلی	آزمون ×	۲۴۵/۵۵	۱/۲۱	۲۰۳/۰۴	۴۰/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۶۷
خودکارآمدی هیجانی	آزمون	۵۰۷/۴۱	۱	۵۰۷/۴۱	۵/۲۱	۰/۰۳۴	۰/۲۱
خودکارآمدی هیجانی	آزمون ×	۲۶۲/۰۹	۱/۲۱	۲۱۶/۱۳	۴۳/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۶۸
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون	۱۱۰/۹۴	۲	۵۵/۴۷	۴۹/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۷۱
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۳۳۷/۴۱	۱	۳۳۷/۴۱	۵/۳۵	۰/۰۳۱	۰/۲۱
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۱۲۶/۶۴	۲	۶۳/۳۲	۵۷/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۷۴
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون	۱۰۰/۳۹	۱/۱۳	۸۹/۱۵	۶/۸۳	۰/۰۱۳	۰/۲۵
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۳۵۴/۶۸	۱	۳۵۴/۶۸	۸/۹۲	۰/۰۰۷	۰/۳۱
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۱۲۸/۸۲	۱/۱۳	۱۱۴/۳۹	۸/۷۶	۰/۰۰۶	۰/۳۱
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون	۴۷/۵۵	۱/۰۸	۴۴/۲۲	۴/۹۴	۰/۰۳۵	۰/۲۰
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۱۱۷/۳۳	۱	۱۱۷/۳۳	۵/۵۸	۰/۰۲۸	۰/۲۲
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۴۶/۰۳	۱/۰۸	۴۲/۸۱	۴/۷۸	۰/۰۳۸	۰/۱۹
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون	۱۰۹/۱۸	۱/۰۴	۱۰۴/۶۹	۶/۶۱	۰/۰۱۷	۰/۲۵
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۱۹۰/۰۶	۱	۱۹۰/۰۶	۶/۰۲	۰/۰۲۴	۰/۲۳
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۱۰۶/۹۴	۱/۰۴	۱۰۲/۵۴	۶/۴۷	۰/۰۱۸	۰/۲۴
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون	۷۵/۰۳	۱/۰۹	۶۸/۹۳	۴/۸۶	۰/۰۳۶	۰/۲۰
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۲۰۷/۴۱	۱	۲۰۷/۴۱	۶/۶۸	۰/۰۱۶	۰/۲۶
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۷۰/۱۸	۱/۰۹	۶۴/۴۷	۴/۵۵	۰/۰۴۲	۰/۱۹
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون	۱۳۰/۰۳	۱/۲۴	۱۰۵/۱۶	۹/۶۱	۰/۰۰۳	۰/۳۳
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۳۳۷/۴۱	۱	۳۳۷/۴۱	۶/۱۸	۰/۰۲۲	۰/۲۴
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۱۱۷/۳۶	۱/۲۴	۹۴/۹۲	۸/۶۷	۰/۰۰۴	۰/۳۰
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون	۷۳/۵۸	۱/۱۲	۶۵/۷۶	۸/۱۳	۰/۰۰۸	۰/۲۹
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۱۳۹/۶۴	۱	۱۳۹/۶۴	۹/۰۴	۰/۰۰۷	۰/۳۱
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	آزمون ×	۵۳/۴۶	۱/۱۲	۴۷/۷۸	۵/۹۱	۰/۰۲۱	۰/۲۳

تنظیم هیجان برحسب مراحل آزمون، گروه و اثر تعاملی آزمون و گروه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). اندازه اثر از ۰/۱۹ تا ۰/۷۴ است. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی جهت مقایسه میانگین‌ها برحسب مراحل آزمون در گروه آزمایش و کنترل در جدول ۵ گزارش شده است.

عمیق‌تر را هدف قرار داده است. این در حالی است که بسیاری از مداخلات کوتاه‌مدت بر پایه درمان شناختی-رفتاری تنها اثرات کوتاه‌مدت دارند (رومرو سالتی^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). دوم، بهبود دشواری در تنظیم هیجان، به‌ویژه در مؤلفه‌هایی چون «عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی» و «دشواری در کنترل تکانه» مستقیماً با مدل تنظیم هیجان گراس (۲۰۰۲) همخوانی دارد. این مدل پیش‌بینی می‌کند که افرادی که از راهبردهایی مانند «بازارزیابی شناختی» بهره می‌برند، در برابر فشارهای فضای مجازی (مانند مقایسه‌های اجتماعی و اخبار منفی) مقاومت بیشتری نشان می‌دهند (ژانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۱).

نتایج به‌دست‌آمده در این بخش با یافته‌های مطالعات راندیری^۳ و همکاران (۲۰۲۵)؛ لیو^۴ و همکاران (۲۰۲۵)؛ بیرامی و همکاران (۱۳۹۸)؛ جعفری (۱۳۹۸)؛ دهقانی بنادکی و همکاران (۱۴۰۱)؛ سیدان و رنجش کلاگر (۱۳۹۷)؛ برادران و رنجبر نوشری (۱۴۰۱)؛ محمدی و کجوری گشنیانی (۱۴۰۱)؛ محبت بهار و همکاران (۱۳۹۹)؛ سلطانی‌فر و همکاران (۱۳۹۷)؛ باستین و محمدی پور (۱۴۰۳) که بر اثربخشی مشاوره گروهی بر دشواری در تنظیم هیجان نوجوانان تمرکز نموده‌اند، همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان به چالش‌های روان‌شناختی دوران نوجوانی اشاره کرد؛ ناتوانی در دشواری در تنظیم هیجان یکی از علل مهم بروز رفتارهای ناسازگارانه و حتی اختلالات روانی در این دوره محسوب می‌شود (کول^۵ و همکاران، ۲۰۰۸). این اشاره به چالش‌های نوجوانی برگرفته از پشتوانه عصب‌رشدی دوره نوجوانی است. از دیدگاه علم اعصاب رشدی، ناهماهنگی زمانی^۶ بین بلوغ زود هنگام سیستم لیمبیک^۷ (مرکز تقویت و تکانه) و تأخیر در پختگی قشر پیش‌پیشانی^۸ (مرکز کنترل تکانه و برنامه‌ریزی) باعث «تبعیض نسبی» در پردازش هیجانی در نوجوانان می‌شود (کاسی^۹ و همکاران، ۲۰۰۸). فضای مجازی با ویژگی‌هایی چون تقویت فوری، تصادفی و بدون پیامد اجتماعی، این ناهماهنگی را تشدید می‌کند؛ بنابراین بهبود دشواری در تنظیم هیجان در این مطالعه نه تنها یک پیشرفت بالینی؛ بلکه یک تعدیل عصب‌روان‌شناختی در برابر شرایط محیطی تکاملی جدید است.

از نگاه نظریه دشواری در تنظیم هیجان گراس (۲۰۰۲)، راهبردهای دشواری در تنظیم هیجان شامل فرایندهای شناختی و رفتاری برای مدیریت هیجانات است. لذا آموزش این راهبردها از طریق بسته‌های آموزشی ساختاریافته، می‌تواند مهارت دشواری در تنظیم هیجان نوجوانان را بهبود بخشد. در اینجا، طراحی کاربرگ‌های کاربردی روزانه (مانند ثبت میزان استفاده از فضای مجازی، گزارش افکار و هیجانات قبل و بعد از استفاده) نقطه قوت پژوهش است. این ابزارها بر اساس اصول «یادگیری تجربی» طراحی شده‌اند و به نوجوانان امکان می‌دهند موفقیت‌های کوچک را تجربه کنند. این تجربه‌های موفقیت، به عنوان یکی از چهار منبع اصلی شکل‌گیری خودکارآمدی در نظریه بندورا (۱۹۹۷)، نه تنها اعتماد به نفس را تقویت می‌کنند؛ بلکه چرخه وابستگی را به صورت پایدار مختل می‌نمایند.

استفاده آسیب‌زا از فضای مجازی غالباً نوعی واکنش جبرانی نسبت به ضعف در دشواری در تنظیم هیجان و کمبود حمایت اجتماعی تلقی می‌شود (جیویا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۱). نوجوانانی که در استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مؤثر ناتوان هستند، بیشتر به رفتارهای اجتنابی و پناه بردن به فضای مجازی گرایش پیدا می‌کنند (پیری و همکاران، ۱۳۹۸).

این دیدگاه مستقیماً با نظریه وابستگی رسانه‌ای (دفلور و بال-روکیچ، ۱۹۷۶) همخوانی دارد. این نظریه پیش‌بینی می‌کند که وقتی فضای واقعی (خانواده، مدرسه و همسالان) نتواند نیازهای شناختی، اجتماعی و عاطفی نوجوان را برآورده کند، فضای مجازی به عنوان «جایگزین روان‌شناختی» عمل می‌کند. مداخله با آموزش «ارتباط مؤثر» و «غنی‌سازی روابط بین فردی»، مستقیماً به کاهش نیاز به این جایگزینی پرداخته است.

افزون بر این، پژوهش‌هایی نظیر مظفری (۱۴۰۱)، رنجبر نوشری و همکاران (۱۳۹۷) و شاری و همکاران (۱۴۰۳) نشان داده‌اند که راهبردهای دشواری در تنظیم هیجان؛ مانند بازارزیابی شناختی، موجب تقویت انعطاف‌پذیری روانی، بهبود خودکنترلی، ترک عادات نامطلوب و کاهش رفتارهای پرخطر می‌شود. از دیگر سو، شواهد پژوهشی و بالینی حاکی از آن است که نوجوانانی که ساعات طولانی در فضای مجازی حضور دارند، اغلب با چالش‌های ارتباطی و فقدان مهارت‌های حل مسئله مواجه‌اند. در چنین شرایطی، فضای مجازی به ابزاری جایگزین برای تعاملات اجتماعی بدل می‌شود و این وابستگی در درازمدت می‌تواند به اعتیاد منجر گردد (محبت بهار و

- 1 Romero Saletti
- 2 Zhang
- 3 Randeree
- 4 Liu
- 5 Cole
- 6 Temporal Mismatch
- 7 Limbic System
- 8 Prefrontal Cortex
- 9 Casey

در معرض سیل محتوای ایده‌آل‌شده جنسیتی (مثلاً زیبایی، موفقیت و روابط عاشقانه) قرار دارند که می‌تواند منجر به نارضایتی از خود و کاهش خودکارآمدی شود (خلاف و همکاران، ۲۰۲۳). مداخله با آموزش «ارزش‌یابی از نقاط قوت شخصی» و «هدایت توجه از ایده‌آل‌ها به اهداف شخصی»، مستقیماً به این چالش پاسخ داده است. این رویکرد با مفهوم خودکارآمدی معنوی نیز همسو است که بر توانایی فرد برای یافتن معنا و هدف در میان چالش‌ها تأکید دارد.

از سوی دیگر، کسب تجربه‌های موفق و مهارت‌آموزی مؤثر از منابع اصلی شکل‌گیری خودکارآمدی محسوب می‌شود (دو و ژانگ، ۲۰۲۲).

همچنین رابطه دوسویه میان خودکارآمدی و وابستگی به فضای مجازی در پژوهش‌های مختلفی تأیید شده است. نوجوانانی که از راهبردهای شناختی و تنظیمی مؤثر بهره می‌گیرند، ضمن کاهش استفاده ناسازگارانه از فضای مجازی، سطوح بالاتری از خودکارآمدی را نیز تجربه می‌کنند (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲؛ صدوقی و اسکندری خزاقی، ۱۳۹۸). این یافته می‌تواند به‌عنوان یک چرخه مثبت تفسیر شود که مقاومت بیشتر در برابر فضای مجازی به افزایش خودکارآمدی منجر شود که با این امر نوجوان به تجربه موفقیت در حوزه‌های واقعی سوق داده شود و زمان برای فعالیت‌ها افزایش و استفاده افراطی از فضای مجازی کاهش یابد و در نتیجه آن دشواری در تنظیم هیجان بهبود پیدا کند. این چرخه دقیقاً همان چیزی است که مداخلات پیشگیرانه در سطح مدرسه باید هدف قرار دهند، نه کاهش استفاده مطلق؛ بلکه تغییر کیفیت رابطه نوجوان با فناوری.

همچنین کیفیت روابط خانوادگی و اجتماعی نقش مهمی در کاهش وابستگی به اینترنت و ارتقای خودکارآمدی دارد (دانش و همکاران، ۱۴۰۲؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۵).

نوآوری پژوهش حاضر در اجرای مداخله‌ای است که مؤلفه‌های کلیدی شامل مهارت‌های دشواری در تنظیم هیجان، حل مسئله، آموزش تعاملات اجتماعی مؤثر و ارتقای روابط عاطفی باهدف بهبود خودکارآمدی و کاهش گرایش به استفاده آسیب‌زا از فضای مجازی را به‌صورت گروهی ارائه می‌دهد. این جنبه گروهی بودن مداخله، از دو جهت ارزشمند است. نخست، از طریق «یادگیری اجتماعی؛ بندورا (۱۹۹۷)» نوجوانان می‌توانند مهارت‌ها را از طریق مشاهده همسالان تمرین کنند. دوم، گروه به‌عنوان یک «جامعه حمایتی موقت» عمل می‌کند که فضای امنی برای بیان احساسات و تجربیات دیجیتال فراهم می‌آورد. فضایی که در خانواده یا مدرسه اغلب وجود ندارد. این

همکاران، ۱۴۰۰). به همین دلیل، تقویت روابط بین فردی نوجوانان می‌تواند نقش مهمی در مدیریت مصرف فضای مجازی ایفا کند (جئو^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). بر مبنای نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۸۹)، یادگیری مهارت‌های دشواری در تنظیم هیجان مستلزم مشاهده، تمرین و دریافت بازخورد است. جلسات گروهی در مداخله حاضر، فرصت مناسبی برای تعامل با همسالان، تمرین مهارت‌ها و دریافت حمایت فراهم کرده است. بر اساس مدل شفیع‌آبادی (۱۴۰۱)، چنین جلساتی زمینه‌ساز اصلاح الگوهای مقابله‌ای ناسازگار و رشد رفتارهای جرات‌مندانه در محیط خانواده و مدرسه می‌شود؛ لذا این مداخله از طریق آموزش راهبردهای دشواری در تنظیم هیجان، توانسته است موجب ارتقای توانمندی نوجوانان در مقابله با استرس، بهبود سلامت روان و کاهش وابستگی به فضای مجازی گردد.

همچنین در این پژوهش مشخص شد که مداخله کاهش وابستگی به فضای مجازی اثر معناداری بر بهبود خودکارآمدی در نوجوانان داشته است. این یافته با پژوهش‌های شیرین‌کام و پیرخائفی (۱۳۹۴)، دانش و همکاران (۱۴۰۲)، ریگی کوهه و همکاران (۱۳۹۹)، کشاورز و همکاران (۱۳۹۴)، خزاعی و همکاران (۱۴۰۲)، مولودی و خون سیاوشان (۱۴۰۰)، زیدی و همکاران (۲۰۲۰)، دو و ژانگ^۲ (۲۰۲۲)، برت و همکاران (۲۰۲۱) همسو است.

یکی از نکات تحلیلی مهم این است که خودکارآمدی در این مطالعه نوعی مکانیسم واسطه‌ای نیز بوده است. نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) پیش‌بینی می‌کند که افرادی با خودکارآمدی بالا، تمایل بیشتری به مقاومت در برابر تکانه‌های دیجیتال دارند. به‌ویژه بهبود خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی نشان می‌دهد که نوجوانان نه تنها از بازگشت به رفتار قدیم جلوگیری کرده‌اند، بلکه احساس کارآمدی جدیدی در حوزه‌های واقعی (مدرسه و تعاملات چهره به چهره) کسب کرده‌اند. این تجربه کارآمدی، چرخه مثبتی ایجاد می‌کند که وابستگی دیجیتال را به‌صورت خودکار کاهش می‌دهد.

در تبیین نظری یافته‌ها، باید به نظریه بندورا (۱۹۹۷) اشاره کرد که خودکارآمدی را باوری مهم در توانایی فرد برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف و کنترل هیجان‌ها می‌داند. به‌ویژه در شرایط پرتنش مانند مواجهه با محرک‌های فضای مجازی، افرادی با خودکارآمدی بالا بهتر می‌توانند تکانه‌های رفتاری خود را مدیریت کنند (حسین‌زهی و همکاران، ۱۳۹۵). این باور در بستر فضای مجازی اهمیت دوچندان می‌یابد. نوجوانان دختر

مکانیسم، مستقیماً با اصل «اتحاد درمانی» در مشاوره گروهی (شفیع‌آبادی، ۱۴۰۱) همسو است.

این رویکرد، علاوه بر ایجاد تغییرات شناختی و رفتاری در فرد، به غنی‌سازی روابط بین فردی و خانوادگی نیز توجه دارد و از این جهت گامی به‌سوی طراحی مداخلات جامع‌نگر و بومی در حوزه سلامت روان نوجوانان محسوب می‌شود. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به جنسیت و سن شرکت‌کنندگان اشاره نمود. همچنین محدود بودن حجم نمونه نیز محدودیت بعدی پژوهش است. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از گروه کنترل غیرفعال بود؛ بنابراین این احتمال وجود دارد که بخشی از تغییرات مشاهده‌شده ناشی از عواملی مانند دریافت توجه، تعامل گروهی، انتظار شرکت‌کنندگان و حضور منظم در جلسات باشد. همچنین با توجه به اینکه مرحله پیگیری پژوهش حاضر دو هفته پس از پایان مداخله انجام شد، یافته‌های مربوط به پیگیری صرفاً بیانگر تداوم کوتاه‌مدت آثار مداخله است؛ بنابراین درباره پایداری بلندمدت یا ماندگاری اثرات مداخله باید با احتیاط تفسیر شود.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی با محوریت ارتقای خودکارآمدی، سواد رسانه‌ای، مهارت‌های دشواری در تنظیم هیجان و حل مسئله به‌عنوان بخشی از محتوای رسمی و غیررسمی مدارس طراحی و اجرا شود. برگزاری کارگاه‌های گروهی برای نوجوانان به‌منظور تقویت توانمندی‌های روان‌شناختی، مهارت‌های مقابله‌ای و ارتقای کیفیت روابط بین فردی می‌تواند نقش پیشگیرانه‌ای در کاهش وابستگی آسیب‌زا به فضای مجازی ایفا کند. همچنین آموزش والدین در زمینه‌های گفت‌وگو، همدلی، نظارت غیرمستقیم و ارتقای روابط عاطفی با فرزندان، از دیگر راهکارهای مؤثر برای کاهش این پدیده است. در سطح کلان، تدوین و پیاده‌سازی بسته‌های بومی‌شده بر اساس روان‌شناسی رشد نوجوان، با تأکید بر مهارت‌های زندگی دیجیتال و ارتقای تاب‌آوری اجتماعی، می‌تواند زمینه‌ساز کاهش گرایش‌های ناسازگارانه به فضای مجازی شود. افزون بر این، با توجه به چندبعدی بودن پدیده وابستگی به فضای مجازی و

پیچیدگی‌های روان‌شناختی و اجتماعی آن، ضروری است که مداخلات و برنامه‌های آموزشی رژیم رسانه‌ای والدین و شیوه‌های استفاده آنان از فضای مجازی را نیز در نظر بگیرند.

از سوی دیگر با توجه به پویایی مستمر فضای مجازی، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده به‌صورت هدفمند، به‌روزرسانی شده و چند رشته‌ای دنبال شوند. برای ارتقای روایی بیرونی و اعتبار نتایج، مشارکت فعال روان‌درمان‌گران، متخصصان رسانه، جامعه‌شناسان و مربیان تربیتی در طراحی و اجرای مداخلات آتی پیشنهاد می‌گردد.

همچنین با توجه به محدود بودن حجم نمونه، تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط انجام شود و پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده با حجم نمونه بزرگ‌تر اجرا شود.

همچنین از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی استفاده شود و به‌کارگیری روش‌های ارزیابی چندگانه (مانند گزارش والدین و معلمان) در کنار ابزارهای خودگزارشی و انجام پژوهش‌های مشابه به‌منظور بررسی تفاوت‌های احتمالی بین زیرگروه‌ها (مانند پایه‌های تحصیلی یا رشته‌های مختلف) و همچنین پایه‌های تحصیلی به‌صورت جداگانه و اجرای مداخله در گروه‌های سنی مختلف (نوجوانان زیر ۱۵ سال و جوانان بالای ۱۸ سال) و روی نوجوانان پسر، می‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش دهد. از سوی دیگر پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از گروه کنترل فعال یا مداخلات مقایسه‌ای استفاده شود. در نهایت، انجام پیگیری‌های طولی در بازه‌های سه‌ماهه و شش‌ماهه به‌منظور بررسی ماندگاری اثرات آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

سپاسگزاری

نویسندگان از کلیه نوجوانانی که در این پژوهش شرکت نمودند، قدردانی می‌کنند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

References

- Abbasi Showazi, M., Moeini, M., & Pourdian, R. (2018). The Relationship between the Students' Company in Cyberspace and Risky Behaviors in Real Life and Cyberspace. *Journal of Social Order*, 10(3), 77-104. http://sopra.jrl.police.ir/article_105-662.html?lang=en
- Ahmadi, S., Ilanloo, H. and Zahrakar, K. (2022). The

منابع

- Effectiveness of Cognitive-Based Mindfulness Group Counseling on Internet Addiction and Academic Procrastination in Secondary High School Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 17(66), 13-24. <https://doi/10.22034/jmpr.2022.15289>
- Alavi, S., Marasi, M., Jannati Fard, F., Eslami, M., &

- Haghighi, M. (2010). Studying the relationship between psychiatric symptoms and internet addiction in university students of Isfahan city, *Avicenna Journal of Clinical Medicine (Journal of Hamadan University of Medical Sciences and Health Services)*, 17(2), 57-65. <http://sid.ir/paper/18037/fa>
- Badri, R., Nemati, S. and Alipour, E. (2023). The Role of Mindfulness, Emotion Regulation Skills and Perception of the Family's Emotional Environment in Predicting Cyber bullying among Middle School Students in Tabriz. *journal of policing & social studies of women & family (pssw)*, 11(1), 249-279. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23224274.1402.11.1.9.5>
- Ball-Rokeach, S. J., & DeFleur, M. L. (1976). A Dependency Model of Mass-Media Effects. *Communication Research*, 3(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/009365027600300101> (Original work published 1976)
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1997). Self – Efficacy: The Exercise of Control. Freeman, Newyork, 23-41. https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
- Baradaran, M., & Ranjbar Noushari, F. (2022). Effectiveness of emotion regulation skills training on academic procrastination and cognitive flexibility among students with internet addiction. *Child Mental Health*, 9(2), 21-35. https://childmentalhealth.ir/browse.php?a_id=1148&sid=1&slc_lang=en
- Basharpoor, S. and Ahmadi, S. (2022). The Designing a structural relationship of cyber bullying based on Parental monitoring and emotion regulation strategies mediated by anger rumination in adolescent students. *Journal of policing & social studies of women & family (pssw)*, 10(1), 249-274. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23224274.1401.10.1.9.8>
- Bayrami, M., Hashemi Nosrat Abad, T., Smaeilpour, K. and Shiri, A. (2021). Effectiveness of Emotion Efficacy Therapy on Internet Dependency and Psychological Vulnerability in Students Addicted to Internet. *Clinical Psychology Studies*, 12(44), 23-43. <https://doi.org/10.22054/jcps.2021.56400.2459>
- Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy as the integrative therapy.
- Berte, D.Z., Mahamid, F.A., & Affouneh, S. (2021) Internet Addiction and Perceived Self-Efficacy Among University Students. *Int J Ment Health Addiction*. 19, 162–176. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00160-8>
- Besharat, M A. (2005). *Investigating the psychometric properties of the Emotion Regulation Difficulty Scale*. Research report, University of Tehran. [In Persian]
- Besharat, M. A., & Bazazian, S. (2014). Evaluation of psychometric properties of cognitive emotion regulation questionnaire in a sample of Iranian society. *Journal of the School of Nursing and Midwifery*, 24(84), 61-70. [Persian]
- Bustin, S., & Mohammadipour, M. (2024). The role of positive psychology interventions on emotion control and internet addiction treatment. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 67(1), 127-138. https://mjms.mums.ac.ir/article_23998.html?lang=en
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553–575. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)-00004-3](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)-00004-3)
- Casey, B., Jones, R. M., & Somerville, L. H. (2011). Braking and Accelerating of the Adolescent Brain. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, 21(1), 21–33. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00712.x>
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2008). Preschoolers emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Soc Dev*, 18, 324-52. <http://dx.doi.org/10.1111/j.-14679507.2008.00503.x>
- Danesh, F., Mohammadi, M., & Naziri, Gh. (1402). The effectiveness of treatment based on the modification of parent-child interaction on self-efficacy and reducing internet addiction in 9–12-year-old children, *Quarterly Journal of Cognitive Analytical Psychology*, 14(53), 71-86. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.28222476.1402.14.53.6.5>
- Dehghani Banadaki, R., Roshan Chesli, R., Abbasi, R., & Farahani, H. (2023). Marital commitment prediction based on early maladaptive schemas (disconnection / rejection domain): The mediating role of cognitive emotion regulation and smart social networks addiction. *Clinical Psychology and Personality*, 20(2), 33-48. https://cpap.shahed.ac.ir/article_3966.html?lang=en
- Du, Z., & Zhang, X. (2022). Analysis of the mediating effects of self-efficacy and self-control between physical activity and Internet addiction among Chinese college students. *Frontiers in psychology*, 13, 1002830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.-2022.1002830>
- Elhai, J. D., Yang, H., & Montag, C. (2021). Fear of missing out (FOMO): overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use. *Revista brasileira de psiquiatria (Sao Paulo, Brazil: 1999)*, 43(2), 203–209. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0870>
- Fadaei, M., Mosavifar, S. M. T. & Davodabadi Farahani, M. (2024). The Role of Cyberspace in Shaping the Growth and Excellence Ecosystem of Contemporary Iranian Teenagers. *Journal of Lifestyle*, 10(1), 9-35. <https://doi.org/10.22034/jl.-2024.210066>
- Faza, A., & Lestari, I. A. (2025). Self-Regulated Learning in the Digital Age: A Systematic Review of Strategies, Technologies, Benefits, and

- Challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(2), 23–58. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119>
- Ferretti, A., Hubbs, S. & Vayena, E. (2023). Global youth perspectives on digital health promotion: a scoping review. *BMC Digit Health*, 1 (25), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s44247-023-00025-0>
- Firouzi, F., Emami, S. (2019), Studying the impact of media on the formation of national identity in childhood and adolescence, *Third National Conference on Psychology, Education and Lifestyle*, Qazvin. <https://civilica.com/doc/1020898>
- Fuente, J., Amate, J., González-Torres, M., Artuch, R., García-Torrecillas, J., & Fadda, S. (2020). Effects of Levels of Self-Regulation and Regulatory Teaching on Strategies for Coping with Academic Stress in Undergraduate Students, *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.-2020.00022>
- Gao, Y., Li, A., Zhu, T., Liu, X., & Liu, X. (2016). How smartphone usage correlates with social anxiety and loneliness. *PeerJ*. (4), e2197. <https://doi.org/10.7717/peerj.2197>
- Ghaffari, M., & Ahadi, H. (2007). A consideration of emotional self-awareness and impulse control effect on decreases of social withdrawal and compulsion use of internet. *Journal of Psychological Studies*, 3(2), 91-107. <https://doi.org/10.22051/psy.2007.1697>
- Ghanbaribarzian, A., & Zahrani, D. (2021). Sociological Investigation of the Effects of Cyberspace on Leisure Styles of Women Students (Case Study: Women Students of Isfahan University). *Journal of policing & social studies of women & family (pssw)*, 9(1), 137-175. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23224274.1400.9.1.5.7>
- Gioia, F., Rega, V., & Boursier, V. (2021). Problematic Internet Use and Emotional Dysregulation Among Young People: A Literature Review. *Clinical Neuropsychiatry*, 18(1), 41-54. <https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20210104>
- Golmohammadnashad Bahrami, Gh. R. (2015). Role of Using Internet on Self-Efficacy, Educational Motivation and Educational Achievement, *Tabriz University of Medical Sciences*. 8 (4), 255-260. <http://edcbmj.ir/article-1-830-fa.html>
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. <http://dx.doi.-org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance and mindfulness based treatments. In R. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and process of change* (pp. 107–133). Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Gratz, K. L., Rosenthal, M. Z., Tull, M. T., Lejuez, C. W., & Gunderson, J. G. (2006). An experimental investigation of emotion dysregulation in borderline personality disorder. *Journal of abnormal psychology*, 115(4), 850–855. <https://doi.org/10.-1037/0021-843X.115.4.850>
- Gross J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Hossein Zehi, D., Jangizaei, N., & Nosrat Nahoki, A. (2016). The role of self-efficacy, perception and academic success, *Second National Conference on Strategies for the Development and Promotion of Science Education in Iran*, Goledar, Iran. <https://civilica.com/doc/600541/>
- Hosseini Beheshtiyani, S. M. (2012). Comparison of internet Addiction between Girl and Boy student of University of Tehran, *Women Studies*, 2(4), 23-42. <https://wemenstudy.ihcs.ac.ir/article-539.htm?lang=en>
- Hosseini, B., Goodarzi, A., Keshavarz, S., & Noorani, Z. (2021). The comparative study and design of a conceptual model of media literacy based on transformational documents of Iranian education. *Applied Issues in Islamic Education (AIIE)*. 6(2), 133-164. <https://doi.org/10.52547/qaiie.6.2.133>
- Jafari, A. (2019). *Developing a structural equation model of Internet addiction and DSM-5 personality traits: The mediating role of emotion dysregulation and metacognitive beliefs*, Master's thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan. <https://libapp.uok.ac.ir/site/catalogue/-226148>
- Jameinezhad, F., Omidian, M., Basaknejad, S., & Maktabi, G. (2024). Compilation and Validation of the Educational Package for Control Addiction to Online Games in Teenagers. *A new approach to children's education quarterly*, 6(2), 82-94. <https://doi.org/10.22034/naes.2024.461414.1433>
- Keshavarz, D., Mousavi, A., & Keshavarzare-Kash, R. (2015). Comparison of coping strategies and self-efficacy in Internet-dependent and normal users, *Education, Counseling and Psychotherapy (Excellence in Counseling and Psychotherapy)*, 4(15), 7-16. <https://sanad.iau.ir/Journal/jci/-Article/932211>
- Khalaf, A. M., Alubied, A. A., Khalaf, A. M., & Rifaey, A. A. (2023). The Impact of Social Media on the Mental Health of Adolescents and Young Adults: A Systematic Review. *Cureus*, 15(8), e42990. <https://doi.org/10.7759/cureus.42990>
- Khazaei, S., Alipour, S., & Dadi, Z. (2024). Students' Internet Addiction, Academic Self-efficacy and Academic Engagement in the COVID-19 Pandemic. *Recent Innovations in Psychology*, 1(1), 76-89. <https://doi.org/10.22034/rip.2024.191408>
- Kim, H. K., & Davis, K. E. (2009). Toward a comprehensive theory of problematic internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of Internet activities. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 490–500. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.11.001>
- Kwok, S. W., Lee, P. H., & Lee, R. L. (2017). Smart device use and perceived physical and psychosocial outcomes among Hong Kong adolescents. *International journal of environmental research and public health*. 14(2), 205.

- <https://doi.org/10.3390/ijerph14020205>
- Liu, L., Chen, C., & Li, S. (2025). Efficacy of cognitive behavioral group counseling in enhancing the psychological resilience and academic emotion of urban primary school students. *BMC psychology*, 13(1), 189. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02472-y>
- Longhurst, G. J., Stone, D. M., Dulohery, K., Scully, D., Campbell, T., & Smith, C. F. (2020). Strength, weakness, opportunity, threat (swot) analysis of the adaptations to anatomical education in the United Kingdom and republic of Ireland in response to the covid-19 pandemic. *Anatomical sciences education*, 13(3), 301-311. <https://doi.org/10.1002/ase.1967>
- Mohabat Bahar, S., Bigdeli, I., Mashhadi, A., & Kareshki, H. (2021). Smartphone Addiction in Adolescents: Developing a Psychotherapy Protocol Based on Cognitive-Behavioral Approach and Its Effectiveness on Emotion Regulation and Loneliness. *Journal of Clinical Psychology*, 13(1), 23-34. <https://doi.org/10.22075/jcp.2021.22252.-2043>
- Mohajer Baad, Z., Asgharinekah, M., & Bakhshipoor, A. (2025). Development and Validation of an Educational Package to Reduce Harmful Dependence on Virtual Space among Adolescents. *Qualitative Research in Behavioral Sciences (QRBS)*, 3(2), 99-118. <https://doi.org/10.22077/-qrbs.2025.8252.1060>
- Mohammadi, Sh., & Kajouri Goshniani, S. (2022). Investigating the effectiveness of the Internet addiction treatment protocol in high school students, *Journal of Modern Achievements in Humanities Studies*, 5(48), 16-23. <https://jonahs.ir/showpaper/6824080>
- Moludi, G., & Khoon Siavoshan, A. (2021). The role of cyberspace in academic motivation and academic self-efficacy of elementary school students, *Sixth International Conference on Innovation and Research in Educational Sciences, Management and Psychology*, Tehran. <https://civilica.com/doc/1442758>
- Moreno, M. A., Binger, K., Zhao, Q., Eickhoff, J., Minich, M., & Uhls, Y. T. (2022). Digital Technology and Media Use by Adolescents: Latent Class Analysis. *JMIR pediatrics and parenting*, 5(2), e35540. <https://doi.org/10.2196/35540>
- Mostakhdemin Hosseini, H., Savadian, P. & Karimian, H. A. (2019). Cyberspace and transformation of family members' interactions in the corona pandemic (Case study: SemSemnan County) *Journal of Social Work Research*, 6(21), 29-74. <https://doi.org/10.22054/rjsw.2021.58311.466>
- Mozaffari, N. (2022). *Predicting risky behaviors of adolescents based on brain-behavioral systems and executive functions, with the mediation of emotion regulation and hedonic orientation*. [PhD thesis, Shahid Beheshti University]. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/1d72c162e289875988a9f3aac7ba125f>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Najafi Khorramabad, H., Jaervand, H., & Sadat Marashian, F. (2023). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Sleep Quality, Academic Hope Anxiety Students' with Online Gambling Disorder with/ without Comorbidity of ADHD Disorder, 29 (11), 146-157. <http://rjms.iums.ac.ir/article-1-7239-fa.html>
- Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of adolescence*, 55, 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.008>
- Oden, A., & Porter, L. (2023). The Kids Are Online: Teen Social Media Use, Civic Engagement, and Affective Polarization. *Social Media + Society*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/20563051231186364>
- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 61(3), 336-348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- Peñacoba-Puente, C., Rodríguez-Rojo, I. C., Luengo-González, R., González-Alegre, P., Cuesta-Lozano, D., Asenjo-Esteve, Á., Blázquez-González, P., & García-Sastre, M. (2025). Positive Mental Health in Adolescents: Implications of Cognitive-Emotional Processes and Social Support. *Social Sciences*, 14(8), 461. <https://doi.org/10.3390/socsci14080461>
- Piri, Z., Amiri Majd, M., Bazzazian, S., & Ghamari, M. (2019). The Mediating Role of Coping Strategies in the Relationship of Difficulties in Emotion Regulation with Internet Addiction among College Students. *Journal Internal Medicine Today*, 26 (1), 38-53. <http://imtj.gmu.ac.ir/article-1-3262-fa.html>
- Piteo, E. M., & Ward, K. (2020). Review: Social networking sites and associations with depressive and anxiety symptoms in children and adolescents - a systematic review. *Child and adolescent mental health*, 25(4), 201-216. <https://doi.org/10.1111/camh.12373>
- Randeree, H. A., Shayi, B., & Van Wijk, C. H. (2025). Group-based emotional regulation training for adolescents in primary health care settings: a proof-of-concept study of its utility to improve mental health. *South African Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1177/00812463251317904>
- Ranjbar Noushari, F., Basharpour, S., Hajloo, N., & Narimani, M. (2018). The Effect of Emotion Regulation Skills' Training on Self-Control, Eating Styles and Body Mass Index in Overweight Students. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 6 (2), 125-133. <http://journal.ihepsa.ir/article-1-820-fa.html>
- Rigi Kote, M., Mehdinejad, V., & Shirazi, M. (2019). The effect of empowerment based on life skills on self-efficacy and academic motivation among adolescents with excessive use of social networks, *Social Psychology*, 8, 281-293. https://journals.iau.ir/article_680983.html
- Romero Saletti, S. M., Van den Broucke, S., & Chau, C. (2021). The effectiveness of prevention programs for problematic Internet use in

- adolescents and youths: A systematic review and meta-analysis. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 15(2), Article 10. <https://doi.org/10.5817/CP2021-2-10>
- Saadatmand, S., Sadat Hosseini, A., Vafaiezhadeh, N., & Amiri, M. (2022). The tendency to cyberspace addiction in students: The predictive role of ambivalence over emotional expression and social self-efficacy. *Journal of Research in Psychopathology*, 3(9), 45-51. <https://doi.org/10.22098/jrp.2022.10801.1101>
- Sadoughi, M., & Eskandari Khazaghi, N. (2019). The relationship between self-control, social self-efficacy and impulsivity with excessive use of the Internet in students, *First Conference on Student Life, Opportunities and Harms with Emphasis on Students Living in Student Dormitories, Hamadan*, <https://civilica.com/doc/926121>
- Sebsbie, S., & Tsegaye, A. (2025). Adolescents' exposure to explicit sexual content on digital media: a quantitative, cross-sectional study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2025-2527305>
- Seyedan, S., & Ranjesh Kalagar, M. (2018). Investigating the relationship between internet addiction and the level of social anxiety in students. *International Conference on Psychology, Educational and Behavioral Sciences*. <https://sid.ir/paper/897869/fa>
- Shafiabadi, A. (2022). *Group Dynamics*, Tehran: Roshd Publications.
- Sharei, A., Kasaei Esfahani, A., & Salmani, A. (2025). The Effect of Mindfulness Therapy on Emotion Regulation, Cognitive Self-Awareness, and Tendency to High-Risk Behaviors in Orphaned and Poorly Monitored Adolescents: A Quasi-Experimental Study. 23 (9), 812-827. <http://journal.rums.ac.ir/article-1-7495-fa.html>
- Shirin Kam, M. S., & Pirkhaefi, A. (2015). The role of self-control and self-efficacy in Internet addiction. *Congress of the Iranian Psychological Association*. <https://sid.ir/paper/829041/fa>
- Soltanifar, A., Salimi, Z., Mashhadi, A., Teymouri, S., & Ghaffari, Z. (2019). Evaluating the role of sensation seeking and brain-behavioral systems in internet addiction among college students. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 21(2), 87-93. https://jfmh.mums.ac.ir/article_13606.html?lang=en
- Tahmassian, K. (2007). Validation and Standardization of Persian Version of Self-Efficacy Questionnaire-Children, *Journal of Applied Psychology*, 1(4_5), 373-390.
- Tamannai far, M., & khanshan, M. (2023). Predicting Adolescent Internet Addiction Based on Parenting Styles with The Mediating Role of Attachment Styles. *The Women and Families Cultural-Educational*, 18(65), 269-291. https://cwfs.ihu.ac.ir/article_208470.html
- Teymorzadeh, H., Mohammadipour, M., & Bakhshipour, A. (2023). The structural model of Internet addiction is based on academic self-regulation with the role of mediator in the academic engagement. *Educational and Scholastic studies*, 12(3), 487-510. <https://doi.org/10.48310/pma-2023.3330>
- Thomas, N. M., Choudhari, S. G., Gaidhane, A. M., & Zahiruddin, Q. (2022). Digital Wellbeing: The Need of the Hour in Today's Digitalized and Technology Driven World! *Cureus journal of medical science*, 14(8). <http://dx.doi.org/10-7759/cureus.27743>
- Vatanpoor, S., Khaghani Fard, M. and Azadyekta, M. (2024). Prediction of Problematic Smartphone use Based on Temperament Dimensions in Adolescents with the Mediation of Interpersonal Sensitivity. *Clinical Psychology: Research and Practice Innovations*, 16(2), 61-75. <https://doi.org/10.22075/jcp.2024.33997.2886>
- Zare, H., Alimoradi, M., & Rahmanian, M. (2020). The Effectiveness of Life Skills Training on Internet Addiction and Cyber Bully-ing in Adolescents in District 3 of Tehran. *Research in School and Virtual Learning*, 8(2), 9-20. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.50601.3147> [In Persian]
- Zeidi, M., Divsalar, Sh., Morshedi, H., & Alizadeh, H. (2020). The Effectiveness of Group Cognitive-Behavioral Therapy on General Self-Efficacy, Self-Control, and Internet Addiction Prevalence Among Medical University Students. *Asian Journal of Social Health and Behavior*. 3(3), 93-102. https://doi.org/10.4103/SHB.SHB_20_20
- Zhang, Y. T., Li, R. T., Sun, X. J., Peng, M., & Li, X. (2021). Social Media Exposure, Psychological Distress, Emotion Regulation, and Depression during the COVID-19 Outbreak in Community Samples in China. *Frontiers in psychiatry*, 12, 644899. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.644899>