Psychology of Motivation, Behavior, and Health, Volume 5, Issue 4, PP 1-20

Structural Model of the Relationship Between Emotional Self-Regulation, Risky Behaviors, Internet Dependence, and Psychological Well-Being

1. Afsaneh Falahpour Tolazdehi: Department of Health Psychology, Ra.C., Islamic Azad University, Rasht, Iran
2. Ramezan Solatianaghizi*: Department of Health Psychology, Ra.C., Islamic Azad University, Rasht, Iran

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

Received: 2026-06-30 Revised: 2026-10-04 Accepted: 2026-10-11 Initial Publish: 2026-10-24 Final Publish: 2027-10-23



How to Cite: Falahpour Tolazdehi, A. & Solatianaghizi, R. (2027). Structural Model of the Relationship Between Emotional Self-Regulation, Risky Behaviors, Internet Dependence, and Psychological Well-Being. *Psychology of Motivation, Behavior, and Health*, 5(4), 1-20.

Abstract

Introduction and Aim: Emotional self-regulation is a fundamental component of adolescent adjustment and mental health and may be associated with fewer maladaptive behaviors and better psychological functioning. This study aimed to examine the structural relationships between emotional self-regulation, risky behaviors, internet dependence, and psychological well-being among female upper-secondary school students in Langarud.

Methodology: This applied study employed a descriptive-correlational, cross-sectional design. The statistical population comprised 1,865 female upper-secondary school students in Langarud during the 2025–2026 academic year, of whom 320 were selected through multistage random sampling. Data were collected using Hofmann's Emotional Self-Regulation Questionnaire, the Iranian Adolescents Risk-Taking Scale, Young's Internet Addiction Questionnaire, and Ryff's Psychological Well-Being Scale. Data were analyzed using SPSS version 26 and SmartPLS version 3. Pearson correlation coefficients and partial least squares structural equation modeling were applied to test the proposed relationships.

Findings: Inferential analyses showed that emotional self-regulation was significantly and negatively correlated with risky behaviors ($r=-0.422$, $p<0.01$) and internet dependence ($r=-0.443$, $p<0.01$), whereas it was significantly and positively correlated with psychological well-being ($r=0.403$, $p<0.01$). Structural equation modeling further indicated that all hypothesized paths were statistically significant: emotional self-regulation to risky behaviors ($\beta=0.812$, $t=10.158$), internet dependence ($\beta=0.836$, $t=12.453$), and psychological well-being ($\beta=0.783$, $t=19.164$). Thus, all three research hypotheses were supported. The overall goodness-of-fit index was 0.740, indicating satisfactory model fit.

Conclusion: Higher emotional self-regulation was associated with lower risky behaviors and internet dependence and greater psychological well-being among female students. Accordingly, school-based programs designed to strengthen emotional regulation, impulse control, stress management, problem-solving, and decision-making skills may contribute to reducing behavioral and digital-related problems while promoting adolescents' psychological well-being. Nevertheless, because of the correlational and cross-sectional design, causal relationships cannot be inferred from the findings.

Keywords: Emotional self-regulation, risky behaviors, internet dependence, psychological well-being, structural equation modeling.

Copyright: © 2027 by the authors. Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Extended Abstract

Introduction and Aim

Adolescence is a critical developmental period characterized by profound biological, cognitive, emotional, and social transformations. During this stage, individuals gradually move toward greater autonomy, identity formation, expanded peer relationships, and increased responsibility for personal decision-making, while simultaneously confronting academic pressures, interpersonal conflicts, and heightened emotional experiences. The developmental characteristics of adolescence may increase sensitivity to reward, social evaluation, and novelty, while regulatory and executive capacities are still developing, which can make adolescents particularly vulnerable to impulsive decisions and maladaptive behaviors (Steinberg, 2022). Within this developmental context, emotional self-regulation has emerged as an important psychological resource that can influence how adolescents respond to stressors, manage impulses, evaluate behavioral consequences, and maintain adaptive functioning. From a social cognitive perspective, individuals are not merely passive recipients of environmental influences; rather, through self-monitoring, self-evaluation, and self-regulatory processes, they actively organize and direct their behavior toward desired goals (Bandura, 1986). Emotional self-regulation can therefore be understood as a central component of personal agency that enables individuals to monitor, modify, and appropriately express emotional responses in accordance with situational demands and longer-term goals.

Contemporary emotion regulation theory emphasizes that emotional self-regulation involves a dynamic set of processes through which individuals influence the emotions they experience, when they experience them, and how such emotions are expressed or managed. Adaptive regulation does not merely involve suppressing negative emotions; it includes identifying emotional experiences, accepting them, modifying interpretations of situations, controlling impulsive reactions, and selecting contextually appropriate behavioral responses (Gross, 2023). These abilities are especially important during adolescence because inadequate regulation of anger, frustration, anxiety, loneliness, or excitement may increase vulnerability to maladaptive coping and impulsive behavior. Empirical evidence also suggests that emotional self-regulation can be strengthened through psychological and educational interventions. Cognitive-emotional self-regulation training has been associated with improved psychological functioning among students (Jadidi et al., 2022), while emotional self-regulation interventions have been found to reduce experiential avoidance and impulsivity in female students experiencing emotion-regulation difficulties (Javadian Qomi et al., 2021). Similarly, mindfulness-based skills training has demonstrated beneficial effects on emotional self-regulation, indicating that regulatory capacities are modifiable rather than entirely fixed psychological characteristics (Mirhosseini et al., 2022).

One important behavioral domain associated with emotional regulation is engagement in risky behaviors. Adolescents may engage in actions that expose them to psychological, social, academic, or physical harm, particularly when they experience intense affect, peer pressure, frustration, or difficulty evaluating long-term consequences. Prevention research has therefore emphasized psychological competencies such as emotional control, decision-making, problem solving, and self-management as relevant protective factors against high-risk behavior (Eslami Dizaji et al., 2024). Consistent with this perspective, mental health literacy and emotion control have been linked to lower levels of risky behavior among upper-secondary school students (Qodsi & Gholami Matikalaei, 2025). Maladaptive cognitive emotion-regulation strategies and rumination have likewise been associated with greater psychological vulnerability among adolescents (Haddadi & Tamannaeifar, 2022). These findings suggest that adolescents with stronger emotional self-regulation may be better able to delay immediate responses, evaluate possible consequences, and choose more adaptive courses of action.

A second area of concern is problematic or dependent internet use. The rapid expansion of smartphones, social media, online entertainment, and digital communication has made internet use a central part of adolescent life. Although digital technologies provide educational, informational, and social benefits, excessive or poorly controlled use can interfere with academic performance, sleep patterns, interpersonal relationships, and psychological functioning. Emotional self-regulation may be particularly relevant because some adolescents use online activities as an external strategy for escaping or reducing unpleasant emotions. Previous research has shown that emotional self-regulation and psychological well-being are associated with internet addiction among upper-secondary school students (Mousavi Asl & Alavi, 2024). Dependence on cyberspace has also been examined in relation to academic decline, with emotional self-

regulation identified as an important psychological mechanism in this relationship (Beshkoufeh et al., 2025). Moreover, adolescent mobile phone addiction has been linked to emotion regulation, mindfulness, and self-control, further supporting the relevance of regulatory capacities in technology-related behaviors (Gülden & Polat, 2024). Thus, adolescents who can tolerate unpleasant affect and regulate impulses effectively may be less likely to rely on digital environments for immediate emotional relief.

Psychological well-being represents the positive dimension of adolescent mental health and encompasses effective psychological functioning rather than merely the absence of symptoms. It reflects the capacity to maintain positive relationships, experience personal development and competence, manage environmental demands, and pursue meaningful goals. Research has demonstrated that psychological well-being can be strengthened through targeted psychological interventions (Azad & Al-Yasin, 2023), while studies among female upper-secondary students also emphasize the importance of positive psychological and social resources for subjective vitality and adaptive functioning (Madadi Varzeqani, 2025). Emotional self-regulation may facilitate psychological well-being by helping adolescents cope with academic stress, interpersonal conflict, frustration, and other developmental challenges without becoming overwhelmed by emotional reactions. Despite the growing body of research, previous studies have often examined risky behaviors, problematic internet use, and psychological well-being separately. Simultaneously modeling these outcomes can provide a more comprehensive understanding of whether emotional self-regulation functions as a common psychological resource associated with both reduced maladaptive outcomes and increased positive functioning. Accordingly, the present study aimed to examine the structural model of the relationships between emotional self-regulation, risky behaviors, internet dependence, and psychological well-being among female upper-secondary school students in Langarud.

Methodology

This applied study employed a descriptive-correlational and cross-sectional design. The statistical population consisted of all female upper-secondary school students in Langarud during the 2025–2026 academic year, with a total population of 1,865 students. Based on the Krejcie and Morgan sample-size table, 320 students were included in the final analysis. Participants were selected through multistage random sampling. Initially, seven schools were randomly selected from the 14 female upper-secondary schools in Langarud. Subsequently, classes were randomly selected from each school in proportion to the student population, and students in the selected classes were invited to participate. Data were collected using four standardized instruments: Hofmann's Emotional Self-Regulation Questionnaire, the Iranian Adolescents Risk-Taking Scale, Young's Internet Addiction Questionnaire, and Ryff's Psychological Well-Being Scale. The reliability of the study instruments was evaluated using Cronbach's alpha, and the measurement model was further assessed using composite reliability and average variance extracted. Data were analyzed using SPSS version 26 and SmartPLS version 3. Preliminary analyses included examination of distributional characteristics and tests of normality. Pearson correlation coefficients were then calculated to assess bivariate associations. Partial least squares structural equation modeling was used to test the hypothesized structural relationships. Emotional self-regulation was specified as the exogenous construct, whereas risky behaviors, internet dependence, and psychological well-being were treated as endogenous constructs. Bootstrapping was used to evaluate the statistical significance of structural paths. Model evaluation included Cronbach's alpha, composite reliability, average variance extracted, coefficients of determination, predictive relevance indices, and the overall goodness-of-fit criterion.

Findings

Inferential analyses demonstrated statistically significant relationships between emotional self-regulation and all three outcome variables. Pearson correlation analysis showed a significant negative association between emotional self-regulation and risky behaviors ($r = -0.422$, $p < 0.01$), indicating that higher emotional self-regulation was associated with lower involvement in risky behaviors. Emotional self-regulation was also significantly and negatively correlated with internet dependence ($r = -0.443$, $p < 0.01$), suggesting that students with stronger emotional regulatory capacities exhibited lower levels of problematic internet dependence. In contrast, emotional self-regulation demonstrated a significant positive correlation with psychological well-being ($r = 0.403$, $p < 0.01$), indicating that stronger emotional regulation was associated with higher psychological well-being.

The measurement model demonstrated acceptable reliability and convergent validity. Cronbach's alpha

coefficients were 0.760 for emotional self-regulation, 0.812 for risky behaviors, 0.826 for internet dependence, and 0.755 for psychological well-being. Composite reliability values were 0.813, 0.759, 0.801, and 0.763, respectively, while the average variance extracted values were 0.742, 0.768, 0.663, and 0.746, all exceeding the recommended threshold of 0.50. The structural model also demonstrated adequate explanatory and predictive performance. Reported R^2 and Q^2 indices indicated satisfactory explanatory and predictive capacity for the endogenous constructs. The overall goodness-of-fit index was 0.740, substantially exceeding the threshold conventionally interpreted as representing strong model fit.

Structural equation modeling confirmed the statistical significance of all hypothesized paths. The path from emotional self-regulation to risky behaviors yielded a coefficient of $\beta = 0.812$ with $t = 10.158$. The path from emotional self-regulation to internet dependence yielded $\beta = 0.836$ with $t = 12.453$, and the path from emotional self-regulation to psychological well-being yielded $\beta = 0.783$ with $t = 19.164$. Because all t values exceeded the critical value of 1.96, all structural relationships were statistically significant at the 95% confidence level, and all three research hypotheses were supported. Considered together with the direction of the Pearson correlations, the results indicate that stronger emotional self-regulation was associated with lower risky behavior and internet dependence and with higher psychological well-being among the participating female students.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that emotional self-regulation occupies an important position in the behavioral and psychological functioning of female adolescents. The significant negative relationship between emotional self-regulation and risky behaviors suggests that adolescents who are better able to identify, manage, and modify emotional reactions may be less likely to respond to distress, frustration, interpersonal conflict, or social pressure through impulsive and potentially harmful behaviors. Emotional self-regulation may help students pause before acting, consider the possible consequences of their choices, tolerate temporary discomfort, and select responses that are more consistent with long-term goals. Conversely, students who experience greater difficulty regulating intense emotional states may be more vulnerable to immediate reward seeking and reactive behavior. In this sense, emotional self-regulation may function as a protective psychological capacity that supports more deliberate decision-making and behavioral control during a developmental period in which impulsivity and sensitivity to social influences can be pronounced.

The negative association between emotional self-regulation and internet dependence can similarly be interpreted through the regulatory function of digital behavior. Internet use may become problematic when adolescents repeatedly employ online activities as a means of escaping negative emotions, relieving boredom, coping with loneliness, reducing anxiety, or obtaining immediate social and emotional reinforcement. When internal regulatory resources are limited, repeated recourse to digital stimulation may gradually develop into an increasingly automatic pattern that is difficult to control. By contrast, adolescents with greater emotional self-regulation may possess a broader range of adaptive strategies for tolerating unpleasant emotions and managing urges, reducing the likelihood that internet use becomes their primary coping mechanism. This interpretation highlights the distinction between ordinary high-frequency internet use and psychologically dependent use: the central issue is not simply exposure to technology but the extent to which online behavior substitutes for effective internal regulation.

The positive relationship between emotional self-regulation and psychological well-being further demonstrates that regulatory competence is associated not only with the reduction of maladaptive outcomes but also with the enhancement of positive psychological functioning. Adolescents who can regulate emotional responses effectively may experience a stronger sense of personal control, greater confidence when confronting difficulties, more stable interpersonal relationships, and a greater ability to pursue educational and personal goals despite temporary frustration. Effective emotional regulation may also prevent transient negative experiences from escalating into prolonged psychological distress. Consequently, adolescents with higher emotional self-regulation may be more capable of preserving psychological balance under academic, familial, and interpersonal pressures. This pattern suggests that emotional self-regulation should be conceptualized as a broad developmental resource rather than merely as a mechanism for suppressing undesirable emotions.

Taken together, the structural findings support a coherent model in which emotional self-regulation is simultaneously associated with two lower-risk outcomes and one more favorable psychological outcome. This is important because risky behaviors, problematic internet dependence, and psychological

well-being are often addressed as separate educational or mental-health concerns. The present findings suggest that they may share, at least partly, a common regulatory foundation. Strengthening emotional self-regulation may therefore offer a potentially efficient target for school-based preventive and promotive programs. Rather than focusing exclusively on prohibiting risky activities or limiting internet access, interventions may be more effective when they also strengthen adolescents' capacity to recognize emotional triggers, tolerate distress, regulate impulses, reconsider interpretations, solve problems, and select adaptive responses.

In conclusion, the present study demonstrated that emotional self-regulation was significantly associated with risky behaviors, internet dependence, and psychological well-being among female upper-secondary school students in Langarud. Higher emotional self-regulation was accompanied by lower risky behavior and internet dependence and greater psychological well-being, while the structural model demonstrated satisfactory reliability, validity, predictive performance, and overall fit. These findings underscore the relevance of emotional self-regulation as a central psychological resource in adolescent adjustment. Educational and counseling programs that develop emotional awareness, impulse control, stress management, problem-solving, and adaptive emotion-regulation strategies may contribute simultaneously to the prevention of risky and problematic digital behaviors and to the promotion of psychological well-being. Nevertheless, because the study used a cross-sectional correlational design and self-report instruments within a geographically and demographically specific sample, its findings should be interpreted as evidence of significant associations rather than definitive causal effects.

بررسی مدل ساختاری رابطه خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت و بهزیستی روان‌شناختی

۱. افسانه فلاح پور طولازدهی: گروه روانشناسی سلامت، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران
۲. رمضان صولتی آناقیزی*: گروه روانشناسی سلامت، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران

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

دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۰۹ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۱۲ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۱۹ انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۸/۰۲ انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۸/۰۱



نحوه استناددهی: فلاح پور طولازدهی، افسانه.، و صولتی آناقیزی، رمضان. (۱۴۰۶). بررسی مدل ساختاری رابطه خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت و بهزیستی روان‌شناختی. *روان‌شناسی انگیزش، رفتار و سلامت*، ۵(۴)، ۲۰-۱.

چکیده

مقدمه و هدف: خودتنظیمی هیجانی یکی از مؤلفه‌های اساسی سازگاری و سلامت روان نوجوانان است و می‌تواند با کاهش رفتارهای ناسازگارانه و ارتقای کارکرد روان‌شناختی آنان ارتباط داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری رابطه خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان لنگرود انجام شد.

روش‌شناسی: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی–همبستگی و مقطعی بود. جامعه آماری شامل ۱۸۶۵ دانش‌آموز دختر دوره دوم متوسطه شهرستان لنگرود در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۵ بود که ۳۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی هافمن، پرسشنامه خطرپذیری نوجوانان ایرانی، پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ و پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف گردآوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از SPSS نسخه ۲۶ و SmartPLS نسخه ۳ و با بهره‌گیری از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج استنباطی نشان داد خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای پرخطر رابطه منفی و معنادار داشت ($r=-0.422$, $p<0.01$) و با وابستگی به اینترنت نیز رابطه منفی و معناداری مشاهده شد ($r=-0.443$, $p<0.01$). همچنین، رابطه خودتنظیمی هیجانی با بهزیستی روان‌شناختی مثبت و معنادار بود ($r=0.403$, $p<0.01$). در مدل معادلات ساختاری، مسیرهای خودتنظیمی هیجانی به رفتارهای پرخطر ($\beta=0.812$, $t=10.158$)، وابستگی به اینترنت ($\beta=0.836$, $t=12.453$) و بهزیستی روان‌شناختی ($\beta=0.783$, $t=19.164$) همگی از نظر آماری معنادار بودند و هر سه فرضیه پژوهش تأیید شدند. شاخص GOF برابر با ۰.۷۴۰ نیز برازش مطلوب مدل کلی را نشان داد.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد خودتنظیمی هیجانی با کاهش رفتارهای پرخطر و وابستگی به اینترنت و افزایش بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر همراه است. بنابراین، تقویت مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی، کنترل تکانه، مدیریت استرس و تصمیم‌گیری می‌تواند به‌عنوان یکی از محورهای برنامه‌های آموزشی، مشاوره‌ای و پیشگیرانه مدارس مورد توجه قرار گیرد؛ هرچند به دلیل ماهیت همبستگی و مقطعی پژوهش، استنباط روابط علّی از یافته‌ها امکان‌پذیر نیست.

کلیدواژگان: خودتنظیمی هیجانی، رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت، بهزیستی روان‌شناختی، مدل‌سازی معادلات ساختاری.

مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین مراحل تحول انسان است که در آن مجموعه‌ای از تغییرات هم‌زمان جسمانی، شناختی، هیجانی و اجتماعی رخ می‌دهد و فرد به‌تدریج از وابستگی‌های دوران کودکی فاصله گرفته و به سوی استقلال، هویت‌یابی، تصمیم‌گیری شخصی و پذیرش نقش‌های پیچیده‌تر اجتماعی حرکت می‌کند. در این دوره، افزایش حساسیت هیجانی، گسترش روابط همسالان، تغییر در انتظارات خانواده و مدرسه، فشارهای تحصیلی و مواجهه با موقعیت‌های جدید تصمیم‌گیری، می‌تواند نوجوان را در معرض فرصت‌های رشدی و در عین حال مجموعه‌ای از آسیب‌های روان‌شناختی و رفتاری قرار دهد. از منظر تحول نوجوانی، رشد سامانه‌های هیجانی و انگیزشی لزوماً با رشد هم‌زمان و کامل ظرفیت‌های کنترل شناختی همراه نیست و همین ناهمزمانی می‌تواند زمینه گرایش بیشتر به تجربه‌جویی، تصمیم‌های تکانشی و رفتارهایی را فراهم کند که پیامدهای منفی کوتاه‌مدت یا بلندمدت دارند (Steinberg, 2022). ازاین‌رو، مطالعه عوامل روان‌شناختی محافظت‌کننده‌ای که بتوانند در تنظیم رفتار و کاهش آسیب‌پذیری نوجوانان نقش داشته باشند، برای نظام آموزشی و سلامت روان اهمیت ویژه‌ای دارد. در همین چارچوب، خودتنظیمی هیجانی به‌عنوان یکی از سازه‌های بنیادین در تبیین نحوه مدیریت هیجان‌ها، کنترل تکانه‌ها، انتخاب پاسخ‌های سازگارانه و حفظ تعادل روان‌شناختی مورد توجه قرار گرفته است. بر پایه نظریه شناختی ـ اجتماعی بندورا، انسان‌ها صرفاً دریافت‌کنندگان منفعل محرک‌های محیطی نیستند، بلکه از طریق فرایندهای خودنظارتی، خودارزیابی و خودواکنشی قادرند رفتار خود را در جهت اهداف شخصی هدایت کنند؛ از این منظر، خودتنظیمی یکی از سازوکارهای اساسی عاملیت انسانی به شمار می‌آید (Bandura, 1986). هنگامی که این ظرفیت در حوزه هیجان‌ها بررسی می‌شود، اهمیت آن برای نوجوانان دوچندان است، زیرا توانایی فهم، تعدیل و هدایت واکنش‌های هیجانی می‌تواند بر کیفیت تصمیم‌گیری، روابط بین‌فردی، عملکرد تحصیلی، رفتارهای پرخطر و سلامت روان آنان اثرگذار باشد.

خودتنظیمی هیجانی به مجموعه فرایندهایی اشاره دارد که فرد از طریق آنها شدت، مدت، نوع یا نحوه ابراز هیجان‌های خود را متناسب با اهداف و مقتضیات موقعیت تنظیم می‌کند. در رویکردهای معاصر، تنظیم هیجان تنها به مهار یا سرکوب هیجان‌های ناخوشایند محدود نمی‌شود، بلکه شامل شناخت هیجان، پذیرش تجربه هیجانی، انتخاب راهبرد مناسب، ارزیابی مجدد موقعیت و توانایی تغییر پاسخ در شرایط متفاوت است. گراس با تأکید بر ماهیت پویا و فرایندی تنظیم هیجان، آن را یکی از محورهای اصلی سلامت روان و سازگاری معرفی می‌کند و نشان می‌دهد که تفاوت افراد در شیوه مدیریت هیجان‌ها می‌تواند با طیف وسیعی از پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی همراه باشد (Gross, 2023). در نوجوانان، اهمیت این سازه به دلیل شدت نوسان‌های هیجانی، حساسیت به ارزیابی اجتماعی و افزایش موقعیت‌های تعارض‌آمیز برجسته‌تر است. پژوهش‌های مداخله‌ای نیز نشان داده‌اند که مهارت‌های مرتبط با خودتنظیمی هیجانی قابلیت آموزش و ارتقا دارند. برای مثال، آموزش خودتنظیمی شناختی ـ هیجانی در دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری با تغییرات مثبت در خودکارآمدی و کاهش دشواری‌های هیجانی همراه بوده است (Jadidi et al., 2022) و آموزش خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان دختر دارای دشواری در تنظیم هیجان نیز در کاهش اجتناب تجربی و تکانشگری مؤثر گزارش شده است (Javadian Qomi et al., 2021). همچنین، یافته‌های مربوط به آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی نشان می‌دهد که تقویت توجه آگاهانه و مدیریت تجربه‌های درونی می‌تواند به بهبود خودتنظیمی هیجانی کمک کند (Mirhosseini et al., 2022). این شواهد در مجموع نشان می‌دهند که خودتنظیمی هیجانی نه‌تنها یک ویژگی فردی نسبتاً پایدار، بلکه ظرفیتی قابل تقویت است و می‌تواند به‌عنوان یکی از اهداف کلیدی برنامه‌های آموزشی و پیشگیرانه در مدارس مورد توجه قرار گیرد.

یکی از حوزه‌هایی که نقش خودتنظیمی هیجانی در آن اهمیت زیادی دارد، رفتارهای پرخطر نوجوانان است. رفتارهای پرخطر طیفی از اعمال را دربرمی‌گیرند که احتمال آسیب جسمانی، روانی، اجتماعی یا تحصیلی را افزایش می‌دهند و می‌توانند شامل انواع رفتارهای تکانشی، پرخاشگرانه، قانون‌گریزانه یا تصمیم‌های فاقد ارزیابی مناسب پیامدها باشند. نوجوانی به دلیل تمایل بیشتر به هیجان‌خواهی، تأثیرپذیری از همسالان و کامل نبودن ظرفیت کنترل رفتاری، دوره‌ای حساس برای شکل‌گیری این رفتارها محسوب

می‌شود. بر همین اساس، برنامه‌های پیشگیری از رفتارهای پرخطر معمولاً بر ارتقای مهارت‌های تصمیم‌گیری، کنترل تکانه، حل مسئله، سواد روانی و مدیریت هیجان تأکید دارند (Eslami Dizaji et al., 2024). توانایی پایین در تنظیم هیجان می‌تواند موجب شود نوجوان در مواجهه با خشم، اضطراب، ناکامی یا فشار اجتماعی، به راهبردهای سریع و ناسازگارانه روی آورد؛ در مقابل، نوجوانی که قادر است هیجان خود را شناسایی و تعدیل کند، احتمال بیشتری دارد که قبل از اقدام، پیامدهای رفتار را ارزیابی کند. در همین زمینه، قدسی و غلامی متیکالایی نشان داده‌اند که سواد سلامت روانی با رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان مرتبط است و سازوکارهایی مانند درک خود و کنترل هیجان می‌توانند در تبیین این رابطه اهمیت داشته باشند (Qodsi & Gholami Matikalaei, 2025). افزون بر آن، پژوهش درباره راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان دارای سطوح بالای اضطراب اجتماعی نشان می‌دهد که الگوهایی مانند نشخوار فکری و راهبردهای تنظیم هیجان ناکارآمد می‌توانند با آسیب‌پذیری روان‌شناختی بیشتر همراه باشند (Haddadi & Tamannaeifar, 2022). بنابراین، بررسی رابطه مستقیم خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای پرخطر می‌تواند شناخت دقیق‌تری از یکی از مسیرهای روان‌شناختی مرتبط با رفتارهای آسیب‌زا در دانش‌آموزان فراهم کند.

هم‌زمان با تحولات فناوری و گسترش استفاده از تلفن‌های هوشمند، شبکه‌های اجتماعی و خدمات آنلاین، وابستگی به اینترنت به یکی دیگر از مسائل قابل توجه در سلامت روان نوجوانان تبدیل شده است. اینترنت برای دانش‌آموزان امکانات گسترده‌ای در زمینه یادگیری، ارتباط، سرگرمی و دسترسی به اطلاعات فراهم کرده است، اما استفاده افراطی یا کنترل‌نشده از آن می‌تواند با اختلال در فعالیت‌های تحصیلی، خواب، روابط خانوادگی، تعاملات اجتماعی و سلامت روان همراه شود. مسئله اصلی در وابستگی به اینترنت صرفاً میزان زمان استفاده نیست، بلکه کاهش توانایی فرد برای کنترل رفتار دیجیتال و تداوم استفاده با وجود پیامدهای نامطلوب است. در این میان، خودتنظیمی هیجانی می‌تواند نقشی اساسی ایفا کند، زیرا برخی نوجوانان ممکن است برای فرار از هیجان‌های ناخوشایند، کاهش تنش، جبران تنهایی یا دستیابی به پاداش فوری، به استفاده افراطی از فضای مجازی روی آورند. مطالعه موسوی اصل و علوی درباره دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه نشان داد که اعتیاد به اینترنت را می‌توان در ارتباط با متغیرهایی مانند تعامل اجتماعی، بهزیستی روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی مورد بررسی قرار داد و حالت‌های خلقی نیز در این میان اهمیت دارند (Mousavi Asl & Alavi, 2024). همچنین، بشکوفه و همکاران با بررسی وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی، بر نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در روابط میان متغیرهای مذکور تأکید کردند (Beshkoufeh et al., 2025). این یافته‌ها با نتایج پژوهش گولدن و پولات همسو است که در بررسی نوجوانان، اعتیاد به تلفن همراه را در ارتباط با تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و خودکنترلی مطالعه کردند و اهمیت توانایی‌های تنظیمی را در رفتارهای وابسته به فناوری برجسته ساختند (Gülden & Polat, 2024). بر این اساس، می‌توان انتظار داشت که ضعف در تنظیم هیجان، زمینه استفاده جبرانی و ناسازگارانه از اینترنت را افزایش دهد، در حالی که برخورداری از مهارت‌های خودتنظیمی می‌تواند نقش محافظتی در برابر الگوهای استفاده مشکل‌زا داشته باشد.

در کنار رفتارهای پرخطر و وابستگی به اینترنت، بهزیستی روان‌شناختی از مهم‌ترین شاخص‌های عملکرد مثبت و سلامت روان در نوجوانی محسوب می‌شود. مفهوم بهزیستی روان‌شناختی فراتر از فقدان اختلال روانی است و به کیفیت عملکرد مثبت فرد در حوزه‌هایی مانند پذیرش خود، احساس رشد شخصی، داشتن هدف در زندگی، استقلال، روابط مثبت و توانایی مدیریت مؤثر محیط اشاره دارد. از این رو، ممکن است فردی فاقد نشانه‌های شدید آسیب‌شناختی باشد، اما در عین حال از سطح مطلوبی از بهزیستی روان‌شناختی برخوردار نباشد. مطالعات داخلی نیز بر اهمیت این سازه در تبیین کیفیت زندگی و سلامت روان تأکید کرده‌اند؛ برای نمونه، اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر بهزیستی روان‌شناختی، تاب‌آوری و معنای زندگی نشان می‌دهد که بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند در پاسخ به مداخلات روان‌شناختی ارتقا یابد (Azad & Al-Yasin, 2023). در محیط مدرسه نیز بهزیستی دانش‌آموزان می‌تواند با انگیزش تحصیلی، مشارکت اجتماعی، احساس تعلق و توانایی مقابله با فشارهای روزمره پیوند داشته باشد. مددی ورزقانی در مطالعه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نشان داد که نشاط ذهنی را می‌توان بر اساس متغیرهایی مانند هویت تحصیلی و بهزیستی

اجتماعی پیش‌بینی کرد؛ این یافته بر ضرورت توجه به ابعاد مثبت عملکرد روان‌شناختی دانش‌آموزان، در کنار تمرکز بر کاهش آسیب‌ها، تأکید دارد (Madadi Varzeqani, 2025). با توجه به اینکه خودتنظیمی هیجانی بر نحوه مواجهه فرد با فشارها، ناکامی‌ها و تعارض‌های بین‌فردی تأثیر می‌گذارد، انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که توانایی بیشتری در مدیریت هیجان‌های خود دارند، از احساس کنترل، سازگاری، رضایت و بهزیستی روان‌شناختی بیشتری نیز برخوردار باشند.

رابطه میان خودتنظیمی هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی را می‌توان از منظر راهبردهای مقابله‌ای و کیفیت تجربه هیجانی نیز توضیح داد. نوجوانی که در مواجهه با اضطراب، خشم یا ناکامی از راهبردهای انعطاف‌پذیر و سازگارانه استفاده می‌کند، کمتر احتمال دارد که در چرخه‌های پایدار نشخوار فکری، اجتناب یا تکانشگری گرفتار شود و در نتیجه فرصت بیشتری برای حفظ روابط مثبت، پیگیری اهداف شخصی و تجربه احساس شایستگی خواهد داشت. در مقابل، راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان می‌توانند فشار روانی را تشدید کرده و احساس کنترل فرد را تضعیف کنند. مطالعه حدادی و تمنایی‌فر نشان داده است که راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان و نشخوار فکری در نوجوانان دارای اضطراب اجتماعی بالا برجستگی بیشتری دارند (Haddadi & Tamannaeifar, 2022)؛ این امر اهمیت کیفیت راهبردهای هیجانی را در سلامت روان نوجوانان نشان می‌دهد. از سوی دیگر، مداخلاتی که مهارت‌های خودتنظیمی را تقویت می‌کنند، می‌توانند پیامدهایی فراتر از کنترل هیجان داشته باشند و بر مؤلفه‌هایی مانند خودکارآمدی، تکانشگری و اجتناب تجربی نیز اثر بگذارند (Jadidi et al., 2022; Javadian Qomi et al., 2021). همچنین، آموزش ذهن‌آگاهی با ایجاد فاصله شناختی از تجربه‌های ناخوشایند و افزایش پذیرش می‌تواند زمینه تنظیم هیجانی سازگارانه‌تری را فراهم کند (Mirhosseini et al., 2022). بنابراین، بررسی هم‌زمان بهزیستی روان‌شناختی در کنار شاخص‌های آسیب‌محور مانند رفتارهای پرخطر و وابستگی به اینترنت، تصویری جامع‌تر از پیامدهای احتمالی خودتنظیمی هیجانی ارائه می‌دهد و امکان ارزیابی نقش این سازه را هم در کاهش آسیب و هم در ارتقای عملکرد مثبت فراهم می‌سازد.

با وجود شواهد موجود، بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین روابط خودتنظیمی هیجانی را با هریک از پیامدهای رفتاری یا روان‌شناختی به‌صورت جداگانه بررسی کرده‌اند. برخی تحقیقات بر نقش تنظیم هیجان در رفتارهای پرخطر و کنترل هیجانی تمرکز داشته‌اند (Eslami et al., 2024; Qodsi & Gholami Matikalaei, 2025)، گروهی دیگر وابستگی به اینترنت یا فضای مجازی را در ارتباط با خودتنظیمی و سلامت روان مطالعه کرده‌اند (Beshkoufeh et al., 2025; Mousavi Asl & Alavi, 2024) و دسته‌ای نیز به پیامدهای مثبت روان‌شناختی یا کارکردهای هیجانی دانش‌آموزان توجه کرده‌اند (Azad & Al-Yasin, 2023; Madadi Varzeqani, 2025). این پراکندگی مطالعات سبب می‌شود هنوز درباره جایگاه هم‌زمان خودتنظیمی هیجانی در ارتباط با سه حوزه مهم رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت و بهزیستی روان‌شناختی نیاز به بررسی جامع‌تری وجود داشته باشد. مطالعه این متغیرها در یک مدل واحد به لحاظ نظری اهمیت دارد، زیرا می‌تواند مشخص کند که آیا یک ظرفیت تنظیمی مشترک، یعنی خودتنظیمی هیجانی، به‌طور هم‌زمان با کاهش دو پیامد آسیب‌زا و افزایش یک پیامد مثبت روان‌شناختی ارتباط دارد یا خیر. از نظر کاربردی نیز چنین مدلی می‌تواند برای مشاوران مدرسه، روان‌شناسان، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی مفید باشد، زیرا اگر خودتنظیمی هیجانی با مجموعه‌ای از پیامدهای مهم نوجوانان ارتباط معناداری داشته باشد، سرمایه‌گذاری بر آموزش آن می‌تواند به‌جای مداخلات پراکنده، به‌عنوان یک محور پیشگیرانه و ارتقایی مشترک مورد استفاده قرار گیرد.

از سوی دیگر، توجه به زمینه جمعیت‌شناختی و فرهنگی پژوهش نیز ضروری است. دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در مرحله‌ای از رشد قرار دارند که هم با مطالبات تحصیلی و تصمیم‌گیری درباره آینده آموزشی و شغلی مواجه‌اند و هم تحت تأثیر تغییرات هیجانی و اجتماعی نوجوانی قرار می‌گیرند. نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در گروه‌های مختلف را نمی‌توان بدون بررسی تجربی به همه بافت‌ها تعمیم داد، زیرا شرایط خانوادگی، مدرسه‌ای، اجتماعی و فرهنگی ممکن است بر نحوه بروز خودتنظیمی هیجانی، استفاده از اینترنت، رفتارهای پرخطر و بهزیستی روان‌شناختی اثرگذار باشند. علاوه بر این، پژوهش‌های معاصر تنظیم هیجان بر این نکته تأکید دارند که اثربخشی راهبردهای هیجانی تا حد زیادی وابسته به بافت است و یک

راهبرد مشخص در همه موقعیت‌ها الزاماً پیامد یکسانی ندارد (Gross, 2023). از همین رو، بررسی تجربی روابط این متغیرها در جامعه مشخص دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان لنگرود می‌تواند ضمن تکمیل شواهد موجود، شناخت بومی‌تری از وضعیت روان‌شناختی و رفتاری این گروه فراهم کند. چنین دانشی می‌تواند برای طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر تنظیم هیجان، پیشگیری از رفتارهای پرخطر، مدیریت استفاده از فضای مجازی و ارتقای بهزیستی روان‌شناختی در مدارس مورد استفاده قرار گیرد و در عین حال چارچوبی برای پژوهش‌های بعدی درباره سازوکارهای میانجی و تعدیل‌گر مرتبط با سلامت روان نوجوانان فراهم آورد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری رابطه خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان لنگرود انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش اجرا، توصیفی از نوع همبستگی است. این پژوهش از نظر زمان گردآوری داده‌ها، مقطعی[1] است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان لنگرود در سال تحصیلی ۱۴۰۵–۱۴۰۴ تشکیل می‌دهند. با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش محدود و مشخص است، حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعیین شد. بر این اساس، برای جامعه‌ای با حجم ۱۸۶۵ نفر، حجم نمونه ۳۲۰ نفر برآورد شد. با این حال، به منظور افزایش دقت نتایج، جبران احتمال ناقص بودن برخی پرسشنامه‌ها و کاهش خطای نمونه‌گیری، تعداد ۳۵۰ پرسشنامه در بین افراد نمونه توزیع شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، **نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای** است. بدین صورت که ابتدا از میان ۱۴ مدرسه ی متوسطه دوم دخترانه شهرستان لنگرود، تعداد۷ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب می‌شود. سپس از هر مدرسه، متناسب با تعداد دانش‌آموزان، تعدادی کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده و در نهایت، پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب قرار گرفت. در پژوهش حاضر، به‌منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، از چهار پرسشنامه استاندارد استفاده می‌شود.. پرسشنامه‌های مورد استفاده عبارت‌اند از: پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی هافمن (۲۰۱۰)، پرسشنامه خطرپذیری نوجوانان ایرانی (IARS) زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰)، پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ (۱۹۹۸) و پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف. برای بررسی پایایی ابزارهای پژوهش، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مورد تایید قرار گرفت . پس از جمع‌آوری اطلاعات و کدگذاری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش، از آمار استنباطی استفاده شد. ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف–اسمیرنوف یا شاپیرو–ویلک بررسی شد و سپس با توجه به نتایج آزمون نرمال بودن، از ضریب همبستگی پیرسون و سپس از روش مدل ساختاری و با استفاده ازنرم افزار PLS3 جهت آزمون فرضیه های پژوهش استفاده شد.

یافته‌ها

در مجموع، بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ۳۲۰ دانش‌آموز شرکت‌کننده در پژوهش نشان داد که دامنه سنی آزمودنی‌ها بین ۱۳ تا ۱۸ سال بوده و بیشترین فراوانی مربوط به دانش‌آموزان ۱۶ ساله با ۷۷ نفر (۲۴/۱ درصد) است و بخش عمده نمونه در گروه سنی ۱۵ تا ۱۷ سال قرار دارد. از نظر پایه و رشته تحصیلی نیز بیشترین فراوانی به دانش‌آموزان پایه دهم رشته علوم تجربی با ۵۱ نفر (۱۵/۹ درصد) اختصاص داشته و پس از آن پایه‌های دوازدهم و یازدهم رشته علوم تجربی قرار گرفته‌اند؛ در مقابل، کمترین فراوانی مربوط به پایه دهم فنی‌وحرفه‌ای/کاردانش با ۶ نفر (۱/۹ درصد) بوده است. همچنین از نظر محل سکونت، ۲۰۸ نفر (۶۵ درصد) در مرکز شهر، ۶۷ نفر (۲۰/۹ درصد) در حاشیه شهر و ۴۵ نفر (۱۴/۱ درصد) در مناطق روستایی سکونت داشته‌اند. در مجموع، توزیع آزمودنی‌ها بیانگر تنوع قابل قبول نمونه از نظر **سن، پایه و رشته تحصیلی و محل سکونت** است و می‌تواند زمینه مناسبی برای بررسی متغیرهای پژوهش در میان دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه فراهم کند.

پس از توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها، در این بخش وضعیت متغیرهای اصلی پژوهش از طریق شاخص‌های آمار توصیفی مورد بررسی قرار گرفت. از آنجا که هدف پژوهش بررسی

[1] **Cross-sectional**

روابط میان این متغیرهاست، پیش از آزمون فرضیه‌ها ضروری است که وضعیت کلی هر یک از آن‌ها در نمونه مورد مطالعه بررسی و توصیف شود. برای این منظور، از شاخص‌های آمار توصیفی استفاده شده است تا اطلاعاتی درباره گرایش مرکزی و میزان پراکندگی نمرات آزمودنی‌ها در هر یک از متغیرهای پژوهش ارائه شود.

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

شاخص های آماری	متغیر			
	خودتنظیمی هیجانی	رفتارهای پرخطر	وابستگی به اینترنت	بهزیستی روان‌شناختی
تعداد	۳۲۰	۳۲۰	۳۲۰	۳۲۰
حداقل	۴۲	۸۴	۴۱	۲۳۴
حداکثر	۸۳	۱۴۷	۸۳	۳۵۹
میانگین	۶۰.۱۵	۱۱۴.۳۹	۶۰.۱۴	۲۹۵.۳
انحراف معیار	۷.۱۴	۱۱.۸۸	۷.۷۹	۲۲.۹۷
چولگی	۰.۰۶۳	۰.۰۲۵	۰.۱۵۴	۰.۰۶۸
کشیدگی	-۰.۲۶۵	۰.۰۸۳	-۰.۱۷	-۰.۰۸۵

بر اساس نتایج جدول ۱، تعداد داده‌های قابل تحلیل برای هر چهار متغیر اصلی پژوهش ۳۲۰ نفر بوده و هیچ داده مفقوده‌ای مشاهده نشد. میانگین و انحراف معیار خودتنظیمی هیجانی به‌ترتیب ۶۰.۱۵ و ۷.۱۴، رفتارهای پرخطر ۱۱۴.۳۹ و ۱۱.۸۸، وابستگی به اینترنت ۶۰.۱۴ و ۷.۷۹ و بهزیستی روان‌شناختی ۲۹۵.۳۰ و ۲۲.۹۷ به دست آمد که بیانگر وجود تفاوت‌های فردی و پراکندگی مناسب نمرات در متغیرهای مورد مطالعه است. همچنین، مقادیر چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه قابل قبول قرار داشت و نشان‌دهنده برخورداری نسبی توزیع داده‌ها از نرمال بودن بود؛ بنابراین، استفاده از آزمون‌های پارامتریک در تحلیل‌های بعدی قابل توجیه است. در مجموع، داده‌های پژوهش از نظر حجم نمونه کامل و از نظر پراکندگی مناسب بوده و شرایط لازم برای بررسی روابط میان متغیرهای اصلی پژوهش را فراهم می‌کنند.

پیش از ورود به آزمون فرضیه‌های پژوهش و استفاده از روش‌های آماری استنباطی، بررسی پیش‌فرض‌های مربوط به آزمون‌های آماری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یکی از مهم‌ترین این پیش‌فرض‌ها، بررسی وضعیت توزیع داده‌های پژوهش از نظر نرمال بودن است. نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌تواند در انتخاب روش آماری مناسب و نحوه تفسیر نتایج تحلیل‌های استنباطی نقش مهمی داشته باشد. به همین دلیل، پیش از بررسی روابط میان متغیرهای اصلی پژوهش، لازم است وضعیت توزیع نمرات آزمودنی‌ها در هر یک از متغیرهای مورد مطالعه مورد ارزیابی قرار گیرد.

جدول ۲. نتایج آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	نتایج آزمون ها		
	Kolmogorov–Smirnov (Sig.)	Shapiro–Wilk (Sig.)	نتیجه
خودتنظیمی هیجانی	۰.۲۰۰	۰.۷۵۳	نرمال
رفتارهای پرخطر	۰.۰۶۷	۰.۳۲۵	نرمال
وابستگی به اینترنت	۰.۲۰۰	۰.۳۳۰	نرمال
بهزیستی روان‌شناختی	۰.۰۰۲	۰.۲۹۸	نزدیک به نرمال

به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش، از آزمون‌های کولموگروف–اسمیرنوف و شاپیرو–ویلک استفاده شد. نتایج آزمون‌ها در جدول ۲ ارائه شده است. بر اساس نتایج، سطح معناداری آزمون کولموگروف–اسمیرنوف برای متغیرهای خودتنظیمی هیجانی، رفتارهای پرخطر و وابستگی به اینترنت به‌ترتیب برابر با ۰.۲۰۰، ۰.۰۶۷ و ۰.۲۰۰ است که همگی بزرگ‌تر از ۰.۰۵ هستند. برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی، سطح معناداری آزمون کولموگروف–اسمیرنوف برابر با ۰.۰۰۲ به دست آمده است که کمتر از ۰.۰۵ است.

در آزمون شاپیرو–ویلک، سطح معناداری برای خودتنظیمی هیجانی، رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت و بهزیستی روان‌شناختی به‌ترتیب ۰.۷۵۳، ۰.۳۲۵، ۰.۳۳۰ و ۰.۲۹۸ گزارش شده است که در تمامی موارد بزرگ‌تر از ۰.۰۵ است. بنابراین، با توجه به نتایج آزمون شاپیرو–ویلک، فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای هر چهار متغیر رد نمی‌شود. بر این اساس و با توجه به نتایج موجود در جدول، استفاده از آزمون‌های پارامتریک مورد استفاده در ادامه تحلیل‌ها، از جمله ضریب همبستگی پیرسون، قابل توجیه است.

جدول ۳. نتایج آزمون ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	خودتنظیمی هیجانی	رفتارهای پرخطر	وابستگی به اینترنت	بهزیستی روان‌شناختی
خودتنظیمی هیجانی	۱	-۰.۴۲۲	-۰.۴۴۳	۰.۴۰۳
رفتارهای پرخطر	-۰.۴۲۲	۱	—	—
وابستگی به اینترنت	-۰.۴۴۳	—	۱	—
بهزیستی روان‌شناختی	۰.۴۰۳	—	—	۱

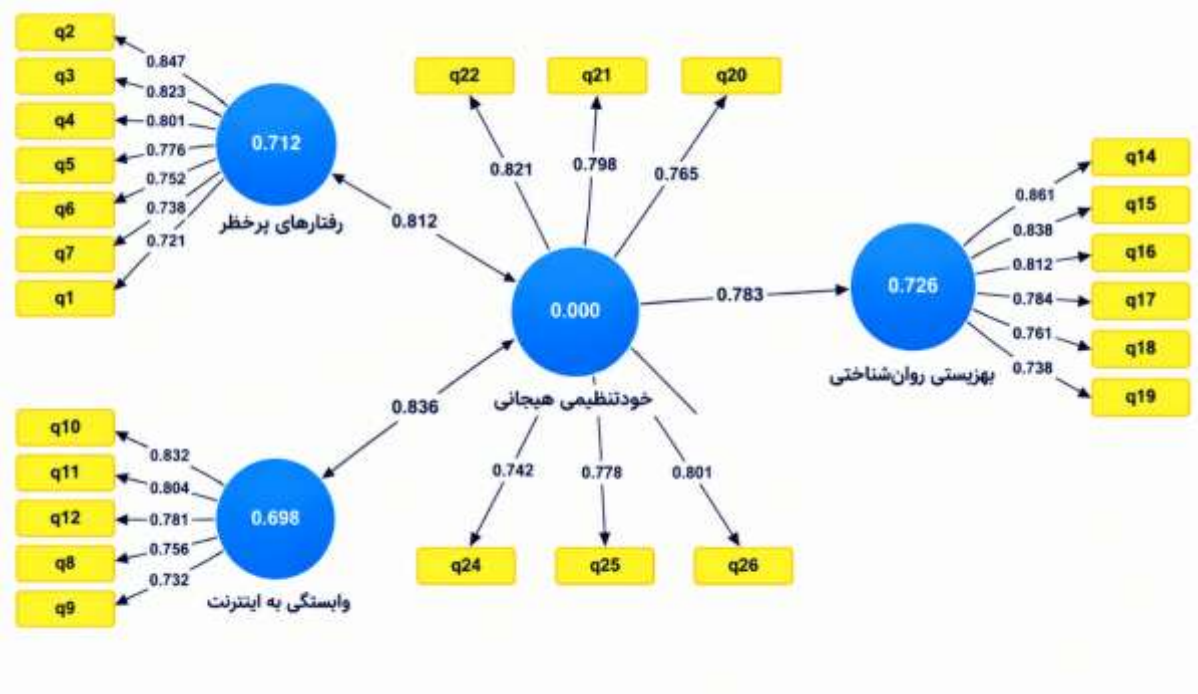
نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین خودتنظیمی هیجانی و رفتارهای پرخطر رابطه منفی و معناداری وجود دارد (r=-۰.۴۲۲, p<۰.۰۱). این یافته بیانگر آن است که در نمونه مورد بررسی، نمرات بالاتر خودتنظیمی هیجانی با سطوح پایین‌تر رفتارهای پرخطر همراه بوده است.

همچنین، بین خودتنظیمی هیجانی و وابستگی به اینترنت رابطه منفی و معناداری مشاهده شد (r=-۰.۴۴۳, p<۰.۰۱). بنابراین، افزایش خودتنظیمی هیجانی با کاهش وابستگی به اینترنت در دانش‌آموزان مورد مطالعه همراه است.

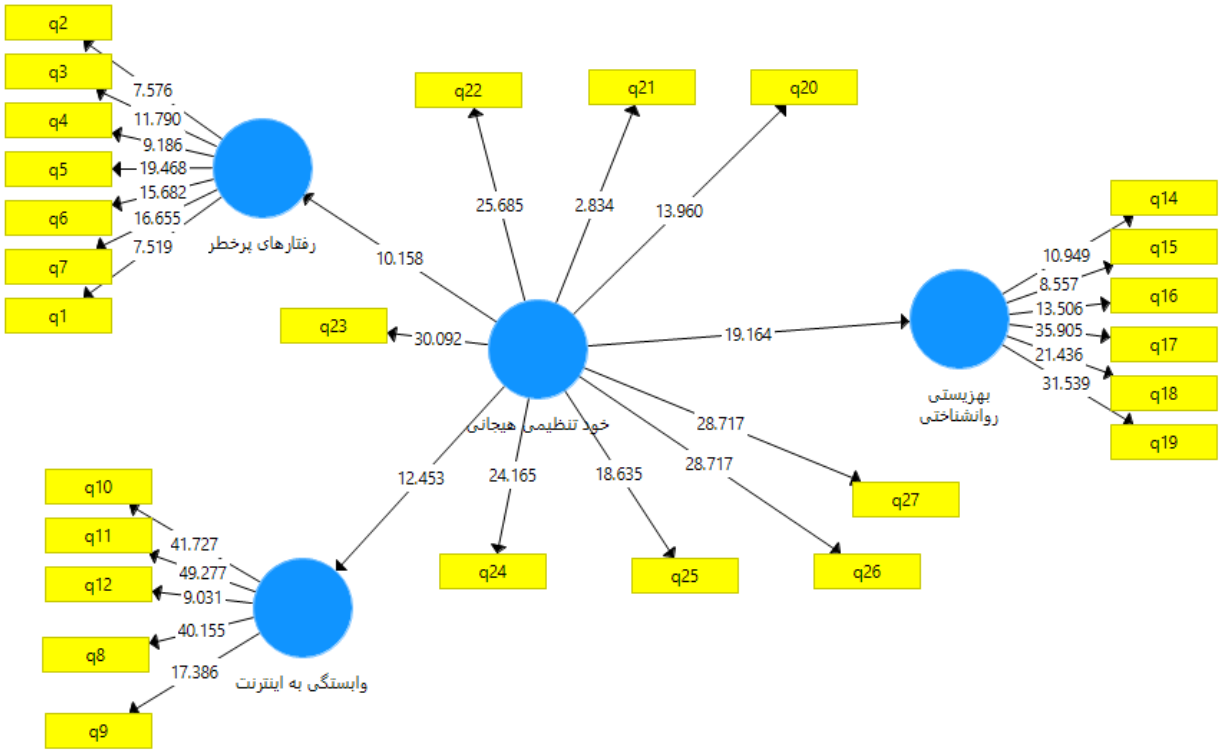
در مقابل، بین خودتنظیمی هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری به دست آمد (r=۰.۴۰۳, p<۰.۰۱). به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که از خودتنظیمی هیجانی بالاتری برخوردارند، در این نمونه بهزیستی روان‌شناختی بالاتری نیز نشان داده‌اند.

پس از بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرها و اطمینان از برقرار بودن پیش‌فرض‌های آماری (از جمله نرمال بودن توزیع داده‌ها)، در این بخش به بررسی و آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود. با توجه به اینکه هدف اصلی این پژوهش بررسی روابط ساختاری و همزمان میان متغیرهای خودتنظیمی هیجانی (به عنوان متغیر برون‌زا) با رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت و بهزیستی روان‌شناختی (به عنوان متغیرهای درون‌زا) است، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS) استفاده شد. این تحلیل به وسیله‌ی نرم‌افزار SmartPLS ۳ انجام گرفته است.

در بخش مدل ساختاری (بخش درونی مدل)، برای آزمون فرضیه‌ها و بررسی معناداری روابط میان متغیرها، از ضرایب مسیر (Path Coefficients) و آماره‌ی تی (t-values) از طریق تکنیک خودگردان‌سازی (Bootstrapping) استفاده می‌شود. بر اساس مبانی آماری، چنانچه مقدار آماره‌ی تی (t) برای یک مسیر محاسبه‌شده بزرگ‌تر از قدر مطلق ۱/۹۶ باشد، آن مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ (سطح اطمینان ۹۵ درصد) معنادار ارزیابی شده و فرضیه مربوط به آن تأیید می‌گردد. در ادامه، خروجی مدل ساختاری پژوهش و نتایج آزمون فرضیه‌ها ارائه شده است.



شکل۱- مدل اندازه گیری پژوهش همراه با ضرایب مسیر و بارهای عاملی



شکل۲- مدل اندازه گیری پژوهش همراه با مقادیر t-values

در شکل ۲- مشاهده می‌شود که مقادیر t-values هر یک از متغیرهای چهار گانه پژوهش و مولفه‌های مربوط به آنها نشان دهنده شدت ضریب معناداری بین متغیرها و مولفه‌های آنهاست.

مطابق با الگوریتم تحلیل داده ها در**PLS** ، بعد از مدل‌های ساختاری سؤالات، نوبت به محاسبه و گزارش ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراجی می رسد، که نتایج آن در جدول (۴) آمده است.

جدول ۴: نتایج معیار آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراجی متغیرهای پنهان تحقیق

متغیرهای مکنون	ضریب آلفای کرونباخ (Alpha>۰.۷)	ضریب پایایی ترکیبی (CR>۰.۷)	میانگین واریانس استخراجی (AVE>۰.۵)
خودتنظیمی هیجانی	۰/۷۶۰	۰/۸۱۳	۰/۷۴۲
رفتارهای پرخطر	۰/۸۱۲	۰/۷۵۹	۰/۷۶۸
وابستگی به اینترنت	۰/۸۲۶	۰/۸۰۱	۰/۶۶۳
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۷۵۵	۰/۷۶۳	۰/۷۴۶

با توجه به اینکه مقدار مناسب برای آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ۰/۷ است و مطابق با یافته‌های جدول (۴) این معیارها در مورد متغیرهای مکنون مقدار مناسبی را اتخاذ نموده‌اند، می‌توان مناسب بودن وضعیت پایایی پژوهش را تأیید نمود. همچنین با توجه به اینکه مقدار مناسب برای **AVE**، ۰/۵ است و مطابق با یافته‌های جدول (۴) این معیار در مورد متغیرهای مکنون مقدار مناسبی را اتخاذ نموده‌اند، در نتیجه مناسب بودن روایی همگرای پژوهش تأیید می‌شود

جدول ۵: نتایج معیار R^2 و Q^2 برای سازه درون‌زا

متغیرهای مکنون	R^2	Q^2
خودتنظیمی هیجانی	۰/۶۷۷	۰/۶۵۴
رفتارهای پرخطر	۰/۶۹۵	۰/۶۹۱
وابستگی به اینترنت	۰/۷۸۱	۰/۵۸۹
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۷۹۱	۰/۶۴۱

مطابق با جدول (۵)، مقدار **R۲** برای سازه‌های درون‌زای پژوهش محاسبه شده است که با توجه به سه مقدار ملاک، مناسب بودن برازش مدل ساختاری را تأیید می‌سازد.

همچنین نتایج جدول (۵) نشان از قدرت پیش‌بینی مناسب مدل در خصوص سازه‌های درون‌زای پژوهش دارد و برازش مناسب مدل ساختاری را تأیید می‌سازد.

برای بررسی برازش مدل کلی از معیار **GOF** استفاده می‌شود که سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای **GOF** معرفی شده است.

این معیار از طریق فرمول زیر محاسبه می‌گردد:

$$GOF = \sqrt{\overline{communalities} \times \overline{R^2}}$$

$\overline{\boldsymbol{Communalities}}$ از میانگین مقادیر اشتراکی متغیرهای پنهان پژوهش طبق جداول (۶ و ۷) به دست می‌آید.

جدول ۶: میزان Communality و R^2 متغیرهای تحقیق

متغیرهای مکنون	Communality	R^2
خودتنظیمی هیجانی	۰/۸۱۱	۰/۶۶۶
رفتارهای پرخطر	۰/۸۰۶	۰/۸۰۵
وابستگی به اینترنت	۰/۶۴۸	۰/۷۳۵
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۷۰۵	۰/۶۹۲

جدول ۷: نتایج برازش مدل کلی

$\overline{\text{Communality}}$	$\overline{\text{R2}}$	GOF
۰/۷۵۶	۰/۷۲۴	۰/۷۴۰

با توجه به مقدار به دست آمده در جدول (۶) برای **GOF** به میزان ۰/۷۴۰، برازش مناسب مدل کلی تأیید می‌شود.

جدول ۸: نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری

ردیف	فرضیه	ضریب مسیر(β)	آمارهt	نتیجه
۱	خودتنظیمی هیجانی ← رفتارهای پرخطر	۰.۸۱۲	۱۰.۱۵۸	تأیید
۲	خودتنظیمی هیجانی ← وابستگی به اینترنت	۰.۸۳۶	۱۲.۴۵۳	تأیید
۳	خودتنظیمی هیجانی ← بهزیستی روان‌شناختی	۰.۷۸۳	۱۹.۱۶۴	تأیید

نتایج جدول ۸- نشان می‌دهد که هر سه مسیر مدل ساختاری پژوهش معنادار هستند. ضریب مسیر خودتنظیمی هیجانی به رفتارهای پرخطر برابر با ۰.۸۱۲ و آماره t برابر با ۱۰.۱۵۸ است. همچنین، ضریب مسیر خودتنظیمی هیجانی به وابستگی به اینترنت ۰.۸۳۶ با آماره t برابر با ۱۲.۴۵۳ و ضریب مسیر خودتنظیمی هیجانی به بهزیستی روان‌شناختی ۰.۷۸۳ با آماره t برابر با ۱۹.۱۶۴ به دست آمده است. از آنجا که تمامی مقادیر آماره t از مقدار معیار ۱.۹۶ بیشتر هستند، مسیرهای مورد بررسی از نظر آماری معنادار بوده و هر سه فرضیه پژوهش تأیید می‌شوند. همچنین، ضرایب مسیر مثبت نشان‌دهنده رابطه مستقیم بین خودتنظیمی هیجانی و متغیرهای وابسته در مدل هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری رابطه خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان لنگرود انجام شد. نتایج نشان داد که خودتنظیمی هیجانی با رفتارهای پرخطر رابطه منفی و معناداری دارد؛ به‌گونه‌ای که با افزایش سطح خودتنظیمی هیجانی، میزان رفتارهای پرخطر در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. همچنین، بین خودتنظیمی هیجانی و وابستگی به اینترنت رابطه منفی و معناداری مشاهده شد و دانش‌آموزانی که از توانایی بیشتری در مدیریت و تنظیم هیجان‌های خود برخوردار بودند، وابستگی کمتری به اینترنت نشان دادند. در مقابل، رابطه خودتنظیمی هیجانی با بهزیستی روان‌شناختی مثبت و معنادار بود؛ بدین معنا که سطوح بالاتر خودتنظیمی هیجانی با وضعیت مطلوب‌تر بهزیستی روان‌شناختی همراه بود. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نیز نشان داد که هر سه مسیر مورد بررسی در مدل از نظر آماری معنادار هستند و در نتیجه، فرضیه‌های پژوهش تأیید شدند. علاوه بر این، شاخص‌های مربوط به برازش مدل ساختاری و کلی پژوهش در سطح مطلوب قرار داشتند و از کفایت مدل پیشنهادی برای تبیین روابط میان متغیرهای پژوهش حمایت کردند. این یافته‌ها در مجموع نشان می‌دهند که خودتنظیمی هیجانی را می‌توان به‌عنوان یکی از سازه‌های روان‌شناختی مهم مرتبط با کاهش پیامدهای رفتاری و دیجیتالی نامطلوب و افزایش کارکرد مثبت روان‌شناختی در نوجوانان در نظر گرفت.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که بین خودتنظیمی هیجانی و رفتارهای پرخطر رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های قدسی و غلامی متیکالایی همسو است که نشان دادند سواد سلامت روانی می‌تواند از طریق درک خود و کنترل هیجان با رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد (Qodsi & Gholami Matikalaei, 2025). همچنین، یافته حاضر با تأکید پژوهش اسلامی دیزجی و همکاران بر نقش مهارت‌های روان‌شناختی

و رفتاری در پیشگیری از رفتارهای پرخطر هم‌راستا است (Eslami Dizaji et al., 2024). از منظر نظری، این یافته را می‌توان بر اساس نقش تنظیم هیجان در کنترل تکانه و مدیریت پاسخ‌های رفتاری توضیح داد. نوجوانانی که قادرند هیجان‌هایی مانند خشم، ناکامی، اضطراب یا هیجان‌خواهی را به شیوه‌ای سازگارانه تنظیم کنند، در موقعیت‌های تنش‌زا کمتر احتمال دارد به واکنش‌های فوری، تکانشی یا پرخطر روی آورند. در مقابل، ضعف در خودتنظیمی هیجانی می‌تواند موجب شود فرد برای رهایی سریع از تنش یا دستیابی به پاداش فوری، رفتارهایی را انتخاب کند که بدون ارزیابی کافی پیامدهای بلندمدت انجام می‌شوند. این تبیین با دیدگاه بندورا نیز همخوان است؛ بر اساس نظریه شناختی ـ اجتماعی، خودتنظیمی بخشی از عاملیت فردی است و از طریق خودنظارتی، ارزیابی رفتار و کنترل پاسخ‌ها به فرد امکان می‌دهد رفتار خود را در جهت اهداف سازگارانه هدایت کند (Bandura, 1986). بنابراین، می‌توان گفت خودتنظیمی هیجانی در نوجوانان نقش یک عامل محافظتی را ایفا می‌کند که از طریق کاهش تکانشگری، افزایش توانایی ارزیابی پیامدها و بهبود تصمیم‌گیری، احتمال درگیری در رفتارهای پرخطر را کاهش می‌دهد.

یافته مربوط به رفتارهای پرخطر همچنین با نتایج پژوهش‌هایی که بر نقش راهبردهای تنظیم هیجان در آسیب‌پذیری روان‌شناختی نوجوانان تأکید کرده‌اند، قابل تبیین است. حدادی و تمنایی‌فر نشان دادند که نوجوانان دارای سطوح بالاتر اضطراب اجتماعی، الگوهای بیشتری از راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان و نشخوار فکری را تجربه می‌کنند (Haddadi & Tamannaeifar, 2022). این موضوع نشان می‌دهد که ضعف در تنظیم هیجان می‌تواند فرد را در چرخه‌ای از پاسخ‌های هیجانی و شناختی ناکارآمد قرار دهد و زمینه را برای رفتارهای ناسازگارانه فراهم سازد. از سوی دیگر، مطالعات مداخله‌ای نیز نشان داده‌اند که آموزش خودتنظیمی هیجانی می‌تواند تکانشگری و دیگر شاخص‌های ناسازگاری را کاهش دهد. جوادیان قمی و همکاران گزارش کردند که آموزش خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان دختر دارای دشواری در تنظیم هیجان با بهبود شاخص‌هایی مانند اجتناب تجربی و تکانشگری همراه است (Javadian Qomi et al., 2021). همچنین، جدیدی و همکاران نشان دادند که آموزش خودتنظیمی شناختی ـ هیجانی می‌تواند عملکرد روان‌شناختی دانش‌آموزان را بهبود بخشد (Jadidi et al., 2022). بنابراین، رابطه منفی مشاهده‌شده میان خودتنظیمی هیجانی و رفتارهای پرخطر را می‌توان ناشی از این دانست که نوجوانان دارای مهارت‌های تنظیم هیجان، در مواجهه با فشار همسالان، تعارض، ناکامی و تجربه‌های هیجانی شدید، از راهبردهای سنجیده‌تر و کم‌خطرتر استفاده می‌کنند.

دومین یافته اصلی پژوهش نشان داد که خودتنظیمی هیجانی با وابستگی به اینترنت رابطه منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج بشکوفه و همکاران همسو است که در بررسی رابطه وابستگی به فضای مجازی و افت تحصیلی، نقش خودتنظیمی هیجانی را به‌عنوان یک متغیر مهم در ساختار روابط میان این متغیرها نشان دادند (Beshkoufeh et al., 2025). همچنین، موسوی اصل و علوی در بررسی پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت بر اساس تعامل اجتماعی، بهزیستی روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی، بر اهمیت خودتنظیمی در تبیین الگوهای استفاده آسیب‌زا از اینترنت تأکید کرده‌اند (Mousavi Asl & Alavi, 2024). این نتیجه همچنین با پژوهش گولدن و پولات هم‌راستا است که رابطه میان اعتیاد به تلفن همراه، تنظیم هیجان، ذهن‌آگاهی و خودکنترلی را در نوجوانان بررسی کردند و نشان دادند که ظرفیت‌های تنظیمی با رفتارهای وابسته به فناوری ارتباط دارند (Gülden & Polat, 2024). بر این اساس، می‌توان استدلال کرد که یکی از کارکردهای اینترنت و فضای مجازی برای برخی نوجوانان، تنظیم هیجان به شیوه‌ای بیرونی و جبرانی است. نوجوانی که در تحمل و مدیریت احساساتی مانند تنهایی، اضطراب، خشم یا بی‌حوصلگی مشکل دارد، ممکن است برای کاهش فوری این هیجان‌ها به استفاده مکرر از اینترنت، شبکه‌های اجتماعی، بازی‌های آنلاین یا سایر فعالیت‌های دیجیتال روی آورد. در چنین شرایطی، استفاده از اینترنت به‌تدریج می‌تواند از یک رفتار عادی به الگویی مشکل‌زا و وابستگی‌آور تبدیل شود.

از دیدگاه فرایندهای تنظیم هیجان، یافته فوق قابل توضیح بیشتری است. گراس بر این نکته تأکید دارد که افراد در مواجهه با تجربه‌های هیجانی از راهبردهای متفاوتی برای تغییر شدت، مدت یا نحوه تجربه و ابراز هیجان‌ها استفاده می‌کنند و کیفیت این راهبردها می‌تواند پیامدهای متفاوتی برای سلامت روان و رفتار داشته باشد (Gross,

2023). اگر نوجوان از راهبردهای سازگارانه‌ای مانند بازنگری شناختی، حل مسئله یا پذیرش هیجان استفاده کند، احتمال کمتری دارد که برای تنظیم حالت‌های ناخوشایند به محرک‌های بیرونی و فوری مانند اینترنت وابسته شود. در مقابل، نوجوانی که راهبردهای درونی مؤثری ندارد، ممکن است استفاده از فضای مجازی را به‌عنوان راهی سریع برای حواس‌پرتی، فرار هیجانی یا دریافت پاداش اجتماعی انتخاب کند. بر این اساس، خودتنظیمی هیجانی می‌تواند از طریق افزایش کنترل بر انگیزه‌ها، مدیریت میل به پاداش فوری و کاهش استفاده جبرانی از فناوری، احتمال وابستگی به اینترنت را کاهش دهد. این تبیین با نتایج پژوهش‌های آموزشی نیز سازگار است؛ برای نمونه، میرحسینی و همکاران نشان دادند که آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی می‌تواند خودتنظیمی هیجانی را بهبود بخشد (Mirhosseini et al., 2022). چنین یافته‌هایی نشان می‌دهند که ارتقای مهارت‌های درونی تنظیم هیجان می‌تواند به‌طور بالقوه نیاز به استفاده افراطی از محرک‌های بیرونی برای کنترل حالات روان‌شناختی را کاهش دهد.

سومین یافته پژوهش نشان داد که بین خودتنظیمی هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج مطالعاتی که بر ارتباط تنظیم هیجان با شاخص‌های مثبت سلامت روان تأکید دارند، همسو است. موسوی اصل و علوی نشان دادند که بهزیستی روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی در کنار سایر عوامل می‌توانند در تبیین اعتیاد به اینترنت در دانش‌آموزان نقش داشته باشند (Mousavi Asl & Alavi, 2024). از سوی دیگر، یافته‌های آزاد و آل‌یاسین درباره اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر بهزیستی روان‌شناختی، تاب‌آوری و معنای زندگی نشان می‌دهد که بهزیستی روان‌شناختی سازه‌ای پویا و قابل ارتقا است که از فرایندهای شناختی و هیجانی تأثیر می‌پذیرد (Azad & Al-Yasin, 2023). همچنین، مددی ورزقانی در مطالعه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نشان داد که نشاط ذهنی با متغیرهای مثبت روان‌شناختی و اجتماعی ارتباط دارد (Madadi Varzeqani, 2025). در تبیین این نتیجه می‌توان گفت خودتنظیمی هیجانی به فرد کمک می‌کند در برابر فشارهای تحصیلی، تعارض‌های بین‌فردی و ناکامی‌های روزمره تعادل روانی خود را حفظ کند. فردی که توانایی بیشتری برای مدیریت هیجان‌های منفی دارد، کمتر درگیر واکنش‌های شدید و طولانی‌مدت می‌شود و در نتیجه، ظرفیت بیشتری برای حفظ روابط مثبت، پیگیری اهداف و تجربه احساس شایستگی و کنترل خواهد داشت. این مؤلفه‌ها با ابعاد اصلی بهزیستی روان‌شناختی هم‌پوشانی دارند.

رابطه مثبت خودتنظیمی هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی را می‌توان با توجه به مطالعات مداخله‌ای نیز توضیح داد. جدیدی و همکاران نشان دادند که آموزش خودتنظیمی شناختی ـ هیجانی می‌تواند در بهبود خودکارآمدی و کاهش مشکلات هیجانی مؤثر باشد (Jadidi et al., 2022). همچنین، جوادیان قمی و همکاران گزارش کردند که آموزش خودتنظیمی هیجانی می‌تواند برخی جنبه‌های ناسازگارانه عملکرد هیجانی را کاهش دهد (Javadian Qomi et al., 2021). میرحسینی و همکاران نیز اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی هیجانی را نشان داده‌اند (Mirhosseini et al., 2022). این شواهد نشان می‌دهند که خودتنظیمی هیجانی می‌تواند از طریق افزایش احساس کنترل شخصی، کاهش آشفتگی هیجانی و بهبود نحوه مواجهه با فشارهای محیطی، زمینه افزایش بهزیستی را فراهم کند. از منظر نظری نیز بندورا بر نقش خودتنظیمی در ایجاد احساس عاملیت و هدایت رفتار در جهت اهداف تأکید دارد (Bandura, 1986). احساس توانمندی در مدیریت هیجان‌ها می‌تواند به نوجوان کمک کند که خود را در برابر مشکلات ناتوان تلقی نکند و با انعطاف بیشتری با چالش‌ها مواجه شود. چنین فرایندی می‌تواند به افزایش رضایت از خود، احساس رشد و توانایی مدیریت محیط منجر شود.

یافته‌های پژوهش را می‌توان در بستر تحولی نوجوانی نیز تحلیل کرد. استاینبرگ نوجوانی را دوره‌ای می‌داند که در آن حساسیت به پاداش، هیجان‌خواهی و تأثیرپذیری اجتماعی افزایش می‌یابد، در حالی که برخی سازوکارهای کنترل شناختی و رفتاری هنوز در حال رشد هستند (Steinberg, 2022). در چنین شرایطی، خودتنظیمی هیجانی می‌تواند به‌عنوان سازوکاری جبرانی عمل کند و به نوجوان کمک کند واکنش‌های خود را در موقعیت‌های تحریک‌کننده بهتر مدیریت کند. از این منظر، این که خودتنظیمی هیجانی هم‌زمان با کاهش رفتارهای پرخطر و وابستگی به اینترنت و افزایش بهزیستی روان‌شناختی ارتباط دارد، یافته‌ای منطقی و منسجم است. در واقع،

این سه پیامد ممکن است جلوه‌های متفاوت یک فرایند تنظیمی مشترک باشند؛ نوجوانی که قادر به مدیریت هیجان‌های خود نیست، ممکن است بیشتر در رفتارهای تکانشی یا استفاده افراطی از اینترنت درگیر شود و هم‌زمان سطح پایین‌تری از بهزیستی را تجربه کند، در حالی که نوجوان دارای خودتنظیمی بالاتر می‌تواند هیجان‌های خود را به شیوه مؤثرتری سازمان دهد و در نتیجه، سازگاری رفتاری و روان‌شناختی بهتری نشان دهد.

در مجموع، نتایج این مطالعه با الگوی کلی پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد و نشان می‌دهد که خودتنظیمی هیجانی را نباید صرفاً به‌عنوان یک مهارت محدود در کنترل احساسات تلقی کرد، بلکه این سازه می‌تواند با مجموعه‌ای از شاخص‌های مهم سازگاری نوجوانان مرتبط باشد. همسویی یافته‌های حاضر با مطالعات مربوط به رفتارهای پرخطر (Eslami Dizaji et al., 2024; Qodsi & Gholami Matikalaei, 2025)، وابستگی به فضای مجازی و اینترنت (Beshkoufeh et al., 2025; Gülden & Polat, 2024; Mousavi Asl & Alavi, 2024) و شاخص‌های مثبت سلامت روان (Azad & Al-Yasin, 2023; Madadi Varzeqani, 2025)، از جایگاه محوری خودتنظیمی هیجانی در سازگاری نوجوانان حمایت می‌کند. همچنین، پژوهش‌های مربوط به آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نشان می‌دهند که این سازه قابلیت تغییر و تقویت دارد (Jadidi et al., 2022; Javadian Qomi et al., 2021; Mirhosseini et al., 2022). بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر علاوه بر ارزش نظری، از نظر کاربردی نیز اهمیت دارند و نشان می‌دهند که توجه نظام‌مند به آموزش مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی در محیط‌های آموزشی می‌تواند یکی از مسیرهای مؤثر برای کاهش آسیب‌های رفتاری و افزایش سلامت روان دانش‌آموزان باشد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، طرح پژوهش توصیفی ـ همبستگی و مقطعی بود؛ بنابراین، اگرچه روابط معناداری میان خودتنظیمی هیجانی، رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت و بهزیستی روان‌شناختی مشاهده شد، نمی‌توان بر اساس این یافته‌ها روابط علّی و جهت قطعی اثرگذاری متغیرها را استنباط کرد. دوم، جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان لنگرود محدود بود و از این رو، تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر، سایر مقاطع تحصیلی یا مناطق دارای شرایط فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی متفاوت باید با احتیاط انجام شود. سوم، ابزارهای پژوهش از نوع خودگزارشی بودند و پاسخ‌ها ممکن است تحت تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی، تمایل به ارائه تصویر مثبت از خود، خطای یادآوری یا برداشت شخصی پاسخ‌دهندگان قرار گرفته باشند. همچنین، برخی عوامل بالقوه مؤثر مانند وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی خانواده، ساختار خانواده، کیفیت روابط والد ـ فرزند، وضعیت تحصیلی، حمایت اجتماعی، میزان نظارت والدین بر استفاده از اینترنت، مشکلات روان‌شناختی هم‌زمان و ویژگی‌های شخصیتی در مدل کنترل نشدند. در نهایت، ماهیت مقطعی پژوهش امکان بررسی تغییرات خودتنظیمی هیجانی و پیامدهای آن در طول زمان را فراهم نکرد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی استفاده شود تا تغییرات خودتنظیمی هیجانی، رفتارهای پرخطر، وابستگی به اینترنت و بهزیستی روان‌شناختی در طول زمان بررسی و جهت روابط میان آنها با دقت بیشتری مشخص شود. همچنین، انجام پژوهش‌های آزمایشی و نیمه‌آزمایشی برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش رفتارهای پرخطر و وابستگی به اینترنت و افزایش بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند شواهد قوی‌تری فراهم کند. تکرار مطالعه در میان دانش‌آموزان پسر، گروه‌های سنی دیگر، دانشجویان و نوجوانان مناطق مختلف کشور نیز برای افزایش قابلیت تعمیم نتایج ضروری است. پیشنهاد می‌شود در مدل‌های توسعه‌یافته‌تر، نقش متغیرهایی مانند تاب‌آوری، خودکارآمدی، عزت‌نفس، حمایت اجتماعی، سبک‌های فرزندپروری، هوش هیجانی، ذهن‌آگاهی، کنترل تکانه، اضطراب اجتماعی و وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی به‌عنوان متغیرهای میانجی یا تعدیل‌گر بررسی شود. بهره‌گیری هم‌زمان از پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده و گزارش والدین و معلمان نیز می‌تواند سوگیری ناشی از خودگزارشی را کاهش دهد. همچنین، تفکیک انواع رفتارهای پرخطر و انواع استفاده مسئله‌ساز از اینترنت، از جمله شبکه‌های اجتماعی، بازی‌های آنلاین و استفاده افراطی از تلفن همراه، می‌تواند تصویر دقیق‌تری از روابط موجود ارائه دهد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدارس برنامه‌های منظم و ساختاریافته‌ای برای آموزش خودتنظیمی هیجانی طراحی و اجرا کنند و مهارت‌هایی مانند شناسایی و نام‌گذاری هیجان‌ها، بازنگری شناختی، کنترل تکانه، مدیریت خشم، تحمل ناکامی، حل مسئله، تصمیم‌گیری و مدیریت استرس را در برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای دانش‌آموزان بگنجانند. مشاوران مدارس می‌توانند دانش‌آموزانی را که دشواری بیشتری در تنظیم هیجان، استفاده کنترل‌نشده از اینترنت یا گرایش به رفتارهای پرخطر دارند، زودتر شناسایی کرده و خدمات حمایتی و آموزشی مناسب برای آنان فراهم کنند. همچنین، برگزاری کارگاه‌های سواد رسانه‌ای و مدیریت زمان استفاده از اینترنت، آموزش والدین درباره شیوه‌های ارتباط مؤثر و نظارت متناسب بر فعالیت‌های دیجیتال نوجوانان، و آموزش معلمان برای شناسایی نشانه‌های مشکلات هیجانی و رفتاری توصیه می‌شود. ایجاد فرصت برای فعالیت‌های ورزشی، هنری، گروهی و اجتماعی در مدارس نیز می‌تواند راه‌های سازگارانه‌تری برای تخلیه هیجان و تجربه تعلق اجتماعی فراهم کند. در سطح سیاست‌گذاری آموزشی نیز مناسب است آموزش مهارت‌های زندگی و تنظیم هیجان به‌عنوان بخشی پایدار از برنامه‌های پیشگیری و ارتقای سلامت روان مدارس در نظر گرفته شود.

تعارض منافع

بین نویسندگان هیچ تعارض منافعی وجود نداشت.

حامی مالی

این پژوهش بدون هیچ حمایت مالی و با هزینه شخصی انجام شد.

ملاحظات اخلاقی

در این مطالعه، اهمیت و ضرورت پژوهش برای نمونه‌ها تشریح و درباره رعایت ملاحظات اخلاقی مانند رازداری، محرمانگی، حفظ حریم نمونه‌ها، آزادی جهت شرکت در پژوهش و انصراف از آن و غیره به آنان اطمینان داده شد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مقاله با یکدیگر مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی افرادی که در مراحل پژوهش همکاری و یاری نمودند تقدیر و تشکر می‌شود.

References

Azad, R., & Al-Yasin, S. A. (2023). Effectiveness of Positive Psychotherapy on Psychological Well-Being, Resilience, and Meaning in Life among Mothers of Children with Intellectual Disabilities. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal*, *12*(5), 161-172.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Beshkoufeh, M., Rahimi Eski, M., & Rezaeirad, M. (2025). Examining the Relationship between Dependence on Cyberspace and Academic Decline: The Mediating Role of Emotional Self-Regulation among Students. *Psychological Dynamics in Mood Disorders*, *4*(2), 231-243.

Eslami Dizaji, A., Taghavi Kaljahi, S., Samadi, A., & Samsami, A. (2024). *Prevention of High-Risk Behaviors* Fourth International Conference on Management Research, Teaching, and Education, Tehran.

Gross, J. J. (2023). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Annual review of psychology*, *74*, 1-27.

Gülden, Ç., & Polat, K. (2024). Mobile phone addiction, emotion regulation, mindfulness, and self-control among adolescents. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, *26*(1), 45-62.

Haddadi, S., & Tamannaeifar, M. R. (2022). Comparison of Maladaptive Perfectionism, Maladaptive Cognitive Emotion Regulation Strategies, and Rumination in Adolescents with High and Low Social Anxiety. *Social Psychology Research*, *12*(45), 1-26.

Jadidi, S., Vahidifard, M., Asgari, R., Abbasi, N. Z., & Aboubakri Makouei, S. (2022). The Effect of Cognitive-Emotional Self-Regulation Training on Self-Efficacy and Alexithymia among Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, *22*(2), 117-128.

Javadian Qomi, N., Sharifi, T., Mashhadizadeh, S., & Ahmadi, R. (2021). Emotional Self-Regulation Training for Experiential Avoidance and Impulsivity among Female Students with Emotion Regulation Difficulties. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, *64*(6).

Madadi Varzeqani, A. (2025). Predicting Subjective Vitality among Female Upper Secondary School Students Based on Academic Identity and Social Well-Being. *Quarterly Journal of Experimental and Cognitive Psychology*, 1-14.

Mirhosseini, F. S., Asadzadeh, H., Saadipour, A., Delavar, A., & Shivandi Chalicheh, K. (2022). Effectiveness of Mindfulness Skills Training on Emotional Self-Regulation among Children with Anxiety Disorders. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, *65*(4), 1749-1761.

Mousavi Asl, S. A., & Alavi, F. S. (2024). Predicting Internet Addiction Based on Social Interaction, Psychological Well-Being, and Emotional Self-Regulation: The Mediating Role of Mood States among Upper Secondary School Students in Tehran. *New Research in Education*, *5*(3), 202-213.

Qodsi, F., & Gholami Matikalaei, S. (2025). The Effect of Mental Health Literacy on High-Risk Behaviors through the Mediation of Self-Understanding and Emotion Control among Upper Secondary School Students. *Quarterly*

Journal of Experimental and Cognitive Psychology, *2*(2), 1-13.
Steinberg, L. (2022). *Adolescence* (12th ed.). McGraw-Hill.