

Original Research

## Mediating Role of Emotion Regulation in the Relationship Between Media Literacy and Academic Procrastination among Second-Grade High School Students in Benjar

Elaheh Oveisi 

Department of Psychology, Zab.C., Islamic Azad University, Zabol, Iran. elahee.oveisi@gmail.com

Abbas Mir 

Department of Educational Sciences, Zah.C., Islamic Azad University, Zahedan, Iran (corresponding author) amir@tvu.ac.ir

Somayyeh Nakhaei 

Department of Educational Psychology, Zab.C., Islamic Azad University, Zabol, Iran. 3674094460@iau.ir

### Abstract

The present study aimed to examine the mediating role of emotion regulation in the relationship between media literacy and academic procrastination among high school students in Benjar. Employing a descriptive–correlational design and structural equation modeling (SEM), a sample of 300 students was selected through cluster random sampling. Data were collected using standardized questionnaires on media literacy, academic emotions, and academic procrastination. The findings revealed that media literacy has a positive and significant effect on emotion regulation and directly contributes to reducing academic procrastination. Moreover, emotion regulation played a meaningful mediating role by enhancing positive academic emotions and decreasing negative emotions, thereby influencing the level of students' procrastination. The proposed conceptual model demonstrated good fit indices, indicating the adequacy of the structural relations. Overall, the results highlight the importance of strengthening students' media literacy skills and emotional self-regulation abilities as effective strategies for reducing procrastinatory behaviors and enhancing academic performance. These findings offer practical implications for designing educational interventions focused on media-awareness training and emotional management in school settings.

### Keywords

Media literacy,  
Emotion regulation,  
Academic  
procrastination,  
Academic emotions

### Article History

Received:  
19 May, 2026  
Revised:  
30 May, 2026  
Accepted:  
1 June, 2026

Cite this article as (APA): Oveisi, E. Mir, A. Nakhaei, S. (2026). Mediating Role of Emotion Regulation in the Relationship Between Media Literacy and Academic Procrastination among Second-Grade High School Students in Benjar. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 3(1), 1-18. <https://10.22034/jitle.2026.582440.1063>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

## Extended Abstract

**Introduction:** In recent years, the rapid expansion of digital technologies and the increasing dependence of students on online information sources have highlighted the central role of media literacy in educational settings. Media literacy, understood as the ability to access, analyze, evaluate, and create media messages, is increasingly recognized as a crucial competency that shapes students' academic behaviors and emotional experiences. As students navigate a complex media environment, their capacity to critically interpret media content can influence not only their learning strategies but also their emotional responses to academic tasks. One important psychological factor associated with students' academic functioning is emotion regulation, which refers to the processes individuals use to manage, monitor, and modify their emotional states. Effective emotion regulation has been shown to enhance engagement, promote adaptive learning behaviors, and protect students from maladaptive outcomes such as anxiety, avoidance, and academic procrastination. Academic procrastination, a pervasive challenge among high school students, involves the intentional delay of academic responsibilities despite awareness of the negative consequences. Research suggests that procrastination is closely linked with emotional processes, including students' ability to handle stress, frustration, and negative academic emotions. Therefore, understanding the mechanisms through which media literacy may influence procrastination is of significant interest for educators and researchers. The integration of media literacy and emotion regulation within a single explanatory framework offers a promising approach to explaining variations in students' academic behavior. Considering the growing digital engagement of adolescents, it becomes essential to explore whether higher media literacy can support better emotional management and consequently reduce procrastinatory tendencies. The present study addresses this need by investigating the mediating role of emotion regulation in the relationship between media literacy and academic procrastination among high school students, providing new insights for educational planning and intervention development.

**Method:** This study employed a descriptive–correlational design using structural equation modeling (SEM) to examine the mediating role of emotion regulation in the relationship between media literacy and academic procrastination among high school students. The research population consisted of all students enrolled in the second cycle of secondary education in the city of Benjar during the academic year 1404-1405. Using a multistage cluster random sampling method, a sample of 300 students was selected to ensure adequate representation of the target population. This sample size was also consistent with recommended guidelines for SEM, which emphasize the need for relatively large samples to achieve model stability and reliable parameter estimation. Data collection was carried out using three standardized instruments. Media literacy was measured through the Media Literacy Questionnaire, which assesses individuals' capacity for critical analysis and interpretation of media content. Emotion regulation and academic emotions were evaluated using the Academic Emotions Questionnaire developed by Pekrun et al. (2002), capturing both positive and negative emotional experiences related to learning activities. Academic procrastination was assessed through the Solomon and Rothblum (1984) Academic Procrastination Scale, widely used to identify students' tendencies to delay academic tasks. All instruments demonstrated acceptable reliability and construct validity in prior studies and were administered in accordance with ethical principles, including informed consent and confidentiality assurances. Following data screening and preliminary analyses, SEM was conducted using LISREL software to evaluate the proposed structural model. The analysis involved assessing measurement models, estimating direct and indirect effects, and examining overall model fit through indices such as RMSEA, CFI, and  $\chi^2/df$ . This methodological approach enabled the researchers to test both the strength and direction of relationships among the variables and to determine whether emotion regulation served as a significant mediator within the proposed framework.

**Findings:** The analysis of the structural equation model revealed several significant relationships among the main variables, offering a comprehensive understanding of how media literacy influences academic procrastination through emotion regulation. Preliminary analyses confirmed that all measurement models demonstrated acceptable reliability and convergent validity, ensuring that the latent constructs were appropriately represented by their indicators. Results showed that media literacy had a strong and significant positive effect on emotion regulation ( $\beta = 0.53$ ), indicating that students with higher levels of media literacy were more capable of managing their emotional states in academic contexts. Additionally, media literacy exerted a direct negative effect on academic procrastination ( $\beta = -0.61$ ), suggesting that greater media literacy capacity is associated with reduced tendencies to delay academic tasks. Emotion regulation also displayed meaningful associations with academic emotions. Specifically, it was positively related to positive academic emotions ( $\beta = 0.61$ ) and negatively related to negative academic emotions ( $\beta = -0.58$ ). These findings illustrate that students who regulate their emotions effectively are more likely to experience constructive emotional states and less likely to encounter negative affect during academic engagement. In turn, positive emotions showed a negative effect on academic procrastination ( $\beta = -0.67$ ), whereas negative emotions exerted a substantial positive effect ( $\beta = 0.81$ ), confirming the central role of emotional experiences in shaping procrastinatory behavior. The indirect effect of media literacy on academic procrastination through emotion regulation was statistically significant (indirect effect = 0.17), supporting the mediating role of emotion regulation within the proposed model. Model fit indices, including  $\chi^2/df = 1.77$ , RMSEA = 0.062, and CFI = 0.95, indicated that the structural model provided a satisfactory representation of the data. Overall, these results highlight the interconnected pathways through which media literacy and emotional processes collectively influence students' academic behaviors.

**Discussion and Conclusion:** The findings of this study provide meaningful insights into the mechanisms through which media literacy influences academic procrastination among high school students, highlighting the central role of emotion regulation as a psychological mediator. The positive association between media literacy and emotion regulation suggests that students who possess stronger critical-analysis skills and a deeper understanding of media messages are better equipped to manage their emotional responses in learning environments. This aligns with previous research indicating that cognitive competencies can enhance students' ability to cope with stress, regulate negative emotions, and maintain motivation during academic tasks. Moreover, the direct effect of media literacy on reducing procrastination underscores the importance of fostering digital and analytical competencies in an era where students frequently interact with online content that may distract or emotionally overwhelm them. The mediating role of emotion regulation further demonstrates that emotional processes are key pathways linking cognitive skills to academic behavior. Students who regulate their emotions effectively tend to experience more positive emotions and fewer negative emotions, which in turn protect them from avoidance-based behaviors such as procrastination. This finding reinforces theoretical perspectives that conceptualize procrastination not merely as a time-management deficit but as an emotion-regulation challenge. The strong predictive power of both positive and negative academic emotions in relation to procrastination also emphasizes the need for interventions that address emotional well-being alongside cognitive development. Overall, the results highlight the potential value of educational programs that integrate media literacy training with emotional-skills development. Such interventions may help students navigate digital environments more effectively, manage academic stress, and reduce procrastinatory tendencies. While the study offers important contributions, future research should consider more diverse samples and longitudinal designs to further clarify the causal pathways identified.

---

**Funding:** The author did not receive any funding.


**Conflict of interest:** The author declares that there is no conflict of interest in this article.

**Acknowledgement:** The author thanks the participants for their time and assistance.


---

مقاله پژوهشی


## بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در رابطه بین سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر بنجار

الهه اویسی 

گروه روان‌شناسی، واحد زابل، دانشگاه آزاد اسلامی، زابل، ایران. elahee.oveisi@gmail.com

عباس میر 

استادیار گروه علوم تربیتی، واحد زاهدان؛ دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران. amir@tvu.ac.ir (نویسنده مسئول)

سمیه نخعی 

استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد زابل، دانشگاه آزاد اسلامی، زابل، ایران. 3674094460@iau.ir

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در رابطه بین سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر بنجار بود. مطالعه با رویکرد توصیفی-همبستگی و با بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. نمونه‌ای شامل ۳۰۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب گردید و از پرسش‌نامه‌های سواد رسانه‌ای، هیجان‌ات تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که سواد رسانه‌ای تأثیر مثبت و معناداری بر تنظیم هیجان دارد و به طور مستقیم موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. همچنین تنظیم هیجان با افزایش هیجان‌ات مثبت و کاهش هیجان‌ات منفی، نقش میانجی معناداری در ارتباط بین سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری ایفا می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهند که ارتقای مهارت‌های سواد رسانه‌ای و توانایی‌های تنظیم هیجان می‌تواند به کاهش رفتارهای اهمال‌کارانه و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود. شاخص‌های برازش نیز بیانگر برازش مطلوب مدل مفهومی پژوهش بودند. نتایج این مطالعه می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی در حوزه مدیریت هیجان و سواد رسانه‌ای در مدارس باشد.

### واژگان کلیدی

سواد رسانه‌ای  
تنظیم هیجان  
اهمال‌کاری تحصیلی  
هیجان‌ات تحصیلی

### تاریخچه مقاله

دریافت:  
۲۹ اردیبهشت ۱۴۰۵  
بازنگری:  
۹ خرداد ۱۴۰۵  
پذیرش:  
۱۱ خرداد ۱۴۰۵

استناد به این مقاله (APA): اویسی، الهه، میر، عباس، نخعی، سمیه. (۱۴۰۵). بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در رابطه بین سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر بنجار. نوآوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی، ۳(۱۸)-۱. <https://10.22034/jitle.2026.582440.1063>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

## مقدمه

پیشرفت سریع فناوری‌های ارتباطی و گسترش رسانه‌های دیجیتال در دهه‌های اخیر، ساختارهای ارتباطی، اجتماعی و آموزشی جوامع را به طور چشمگیری دگرگون کرده است (Ogundiya et al., 2024; Potter, 2019). دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین کاربران رسانه‌های نوین، بخش قابل‌توجهی از زمان خود را در معرض انواع پیام‌های رسانه‌ای قرار می‌دهند (Rideout, 2016). این وضعیت در کنار فرصت‌های آموزشی و اطلاعاتی، چالش‌هایی نیز برای فرایند یادگیری و رفتارهای تحصیلی آنان ایجاد کرده است (Kirschner & Karpinski, 2010). در چنین فضایی، توانایی استفاده آگاهانه، انتقادی و هدفمند از رسانه‌ها اهمیت فزاینده‌ای یافته و مفهوم سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مهارت‌های اساسی قرن بیست و یکم مطرح شده است (Hobbs, 2017; UNESCO, 2021). سواد رسانه‌ای به افراد کمک می‌کند تا ضمن درک ماهیت و کارکرد پیام‌های رسانه‌ای، مصرف رسانه‌ای خود را مدیریت کرده و از تأثیرات منفی احتمالی آن‌ها بر عملکرد تحصیلی و روان‌شناختی خود بکاهند (Potter, 2019).

یکی از پیامدهای رفتاری مهم در محیط‌های آموزشی که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده، پدیده اهمال‌کاری تحصیلی است (Steel, 2007). اهمال‌کاری تحصیلی به تأخیر عمدی و غیرمنطقی در انجام تکالیف و مسئولیت‌های درسی، علی‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن، اشاره دارد (Solomon & Rothblum, 1984). این رفتار می‌تواند منجر به کاهش عملکرد تحصیلی، افزایش اضطراب و فشار روانی، کاهش عزت‌نفس و تضعیف سلامت روان دانش‌آموزان شود (Sirois & Pychyl, 2013). پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی صرفاً ناشی از ضعف در برنامه‌ریزی یا مدیریت زمان نیست، بلکه با فرایندهای روان‌شناختی عمیق‌تری از جمله خودتنظیمی و مدیریت هیجان‌ها ارتباط دارد (Eckert et al., 2016; Safdari, 2021). در این میان، تنظیم هیجان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم خودنظم‌دهی، نقش قابل‌توجهی در نحوه مواجهه دانش‌آموزان با فشارها و چالش‌های تحصیلی ایفا می‌کند (Gross, 2015; Compas et al., 2017). تنظیم هیجان به توانایی فرد در شناسایی، درک و مدیریت هیجان‌های خود به شیوه‌ای سازگارانه اشاره دارد (Gross, 2015). دانش‌آموزانی که از مهارت‌های تنظیم هیجان بالاتری برخوردارند، در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا یا تکالیف دشوار تحصیلی، واکنش‌های هیجانی مناسب‌تری نشان می‌دهند و کمتر به رفتارهای اجتنابی مانند تعویق یا ترک تکالیف روی می‌آورند (Eckert et al., 2016; Rozental & Carlbring, 2014). ازسوی دیگر، برخی مطالعات نشان داده‌اند که سواد رسانه‌ای می‌تواند از طریق افزایش آگاهی انتقادی، مدیریت مصرف رسانه‌ای و کاهش تأثیرات هیجانی منفی ناشی از محتوای رسانه‌ای، به بهبود فرایند تنظیم هیجان کمک کند (Hobbs, 2020; Motavassel et al., 2024; UNESCO, 2021).

با وجود اهمیت هر یک از این متغیرها، بررسی هم‌زمان رابطه بین سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم و در بافت‌های فرهنگی و آموزشی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است (Pérez-Escoda et al., 2021; Sirois & Pychyl, 2016). از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین تبیین نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در این رابطه در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر بنجار انجام شد. انتظار می‌رود نتایج این پژوهش علاوه بر توسعه ادبیات نظری در حوزه روان‌شناسی تربیتی، بتواند زمینه‌ساز طراحی برنامه‌های آموزشی و مداخلات تربیتی مبتنی بر ارتقای سواد رسانه‌ای و مهارت‌های تنظیم هیجان شده و در نهایت به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود عملکرد آموزشی دانش‌آموزان کمک کند (Compas et al., 2019; Hobbs, 2020; Mohammadi et al., 2023; Sharifi & Ashouri, 2022).

چارچوب نظری پژوهش حاضر بر تعامل سه سازه سواد رسانه‌ای، اهمال‌کاری تحصیلی و تنظیم هیجان استوار است. سواد رسانه‌ای در عصر اطلاعات مجموعه‌ای از مهارت‌ها برای دسترسی، تحلیل انتقادی و استفاده آگاهانه از پیام‌های رسانه‌ای است (Potter, 2019; UNESCO, 2021). این مهارت‌ها علاوه بر ابعاد شناختی، جنبه‌های هیجانی و خودنظم‌دهی را نیز در بر می‌گیرند و موجب

می‌شوند فرد مصرف رسانه را کنترل کرده و از پیامدهایی مانند حواس‌پرتی و کاهش تمرکز دور بماند؛ بنابراین، سواد رسانه‌ای می‌تواند به طور مستقیم رفتارهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار داده و احتمال اهمال‌کاری را کاهش دهد. اهمال‌کاری تحصیلی به تعویق عمدی تکالیف با وجود آگاهی از پیامدهای منفی اشاره دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این پدیده نه تنها ریشه در ضعف مدیریت زمان دارد، بلکه به فرایندهای هیجانی و مقابله‌ای نیز مرتبط است (Ghafari Mejlaj & Safdari, 2024; MirArab Razi & Jafari, 2015; Schuenemann et al., 2022). هنگامی که دانش‌آموز تکالیف را اضطراب‌آور یا فشارزا ادراک می‌کند، تعویق کار به‌عنوان نوعی راهبرد اجتنابی برای کاهش هیجان‌های منفی عمل می‌کند. در این میان، تنظیم هیجان نقش واسطه‌ای مهمی ایفا می‌کند. دانش‌آموزانی که مهارت تنظیم هیجان بالاتری دارند، بهتر می‌توانند اضطراب تحصیلی را کنترل کرده، انگیزش خود را حفظ کنند و در نتیجه کمتر دچار تعویق تکالیف شوند (Motavassel et al., 2024). در مقابل، ضعف در تنظیم هیجان باعث می‌شود فشارهای هیجانی ناشی از تکالیف دشوار مستقیماً به رفتارهای اجتنابی منجر شود؛ بنابراین، چارچوب نظری این پژوهش بر دو مسیر اثرگذاری سواد رسانه‌ای بر اهمال‌کاری تحصیلی تأکید دارد. مسیر مستقیم بیان می‌کند که سواد رسانه‌ای با ایجاد استفاده آگاهانه از رسانه‌ها، حواس‌پرتی و اتلاف وقت را کاهش می‌دهد. مسیر غیرمستقیم نیز توضیح می‌دهد که سواد رسانه‌ای با تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان، توان دانش‌آموز در مدیریت هیجان‌های منفی را افزایش داده و در نهایت می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری منجر شود. این الگو مبنای نظری فرضیات پژوهش را تشکیل می‌دهد.

### مرور ادبیات پژوهش

اهمال‌کاری در ادبیات روان‌شناسی به‌طور کلی به تعویق آگاهانه، غیرمنطقی و تکرارشونده انجام یک تکلیف ضروری گفته می‌شود، به‌گونه‌ای که فرد با وجود آگاهی از پیامدهای منفی، اجرای تکالیف را به زمان دیگری موکول می‌کند و همین تعویق برای او تنش‌زا و مسئله‌ساز می‌شود (Steel, 2007; 2010). استیل اهمال‌کاری را نوعی شکست در خودتنظیمی می‌داند که در آن فرد، پاداش کوتاه‌مدت و لذت لحظه‌ای را بر منافع بلندمدت ترجیح می‌دهد. این نگاه، اهمال‌کاری را از صرف تنبلی یا بی‌برنامگی جدا می‌کند و آن را در چارچوب اختلال در فرایندهای خودنظم‌دهی قرار می‌دهد.

اسوارتال و استیل (Svardal & Steel, 2017) تأکید می‌کنند که اهمال‌کاری زمانی معنا دارد که تعویق، غیرمنطقی، غیرکارکردی و ناهمسو با اهداف فرد باشد، نه حاصل برنامه‌ریزی آگاهانه یا محدودیت‌های واقعی. در حوزه آموزش، اهمال‌کاری تحصیلی به تعویق مداوم فعالیت‌هایی مانند مطالعه، انجام تکالیف و آماده‌سازی پروژه‌ها گفته می‌شود که معمولاً با اضطراب، احساس گناه و افت عملکرد همراه است (Solomon & Rothblum, 1984). در این وضعیت، فرد با وجود آگاهی از اهمیت تکالیف، در عمل آن را به تأخیر می‌اندازد و این شکاف میان نیت و عمل، هسته اصلی اهمال‌کاری تحصیلی را شکل می‌دهد. همچنین، این پدیده حاصل تعامل نامناسب باورهای انگیزشی، راهبردهای شناختی و هیجان‌های تحصیلی دانسته شده است (Pintrich, 2000).

یکی از نکات مهم در تعریف اهمال‌کاری تحصیلی، تفکیک آن از تنبلی، بی‌انگیزگی یا استراحت برنامه‌ریزی شده است. برخلاف تنبلی که معمولاً با فقدان تمایل کلی برای انجام فعالیت همراه است، دانش‌آموز اهمال‌کار اغلب تمایل ذهنی به انجام تکالیف دارد؛ اما در عمل آن را به تأخیر می‌اندازد. این تعارض درونی میان می‌خواهم انجام بدهم و فعلاً انجام نمی‌دهم باعث می‌شود اهمال‌کاری تحصیلی با تنش روانی، احساس گناه و نارضایتی از خود همراه باشد (Sirois & Pychyl, 2013). همچنین در ادبیات معاصر، به تمایز میان اهمال‌کاری فعال و منفعل اشاره شده است. اهمال‌کاری منفعل شکل کلاسیک و آسیب‌زاست که در آن فرد به دلیل ناتوانی در تصمیم‌گیری، مدیریت زمان یا تنظیم هیجان، کار را به تعویق می‌اندازد. در مقابل، در اهمال‌کاری فعال، فرد عمداً انجام کار را به لحظات نزدیک به دقیقه نود موکول می‌کند، چون باور دارد تحت فشار بهتر عمل می‌کند (Chu & Choi, 2005). باین‌حال، بیشتر مطالعات بر نوع منفعل تمرکز دارند که با پیامدهای منفی تحصیلی و روان‌شناختی همراه است.

اهمال کاری تحصیلی سازه‌ای چندبعدی با مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری است (Klingsieck, 2013) که از مؤلفه‌هایی همچون باورهای ناکارآمدی مانند ترس از شکست و کمال‌گرایی ناسازگار، تا هیجان‌هایی چون اضطراب، شرم و احساس گناه، و در نهایت رفتارهایی مانند تعویق واقعی تکلیف و جایگزینی آن با فعالیت‌های لذت‌بخش‌تر (از جمله وقت‌گذرانی در فضای مجازی) تشکیل می‌شود. از این منظر، اهمال کاری صرفاً مشکل زمان‌بندی نیست، بلکه نشانه‌ای از اختلال در خودتنظیمی تحصیلی—شامل هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، پایش پیشرفت و به‌ویژه تنظیم هیجان—به شمار می‌آید (Zimmerman, 2000; Wolters, 2003). همچنین، دیدگاه‌های اولیه که اهمال کاری را ضعف اراده و مسئله‌ای اخلاقی می‌دانستند، در رویکردهای جدیدتر جای خود را به تبیین‌های تجربی مانند عادت‌های رفتاری نادرست و ضعف مدیریت زمان داده‌اند (van Eerde, 2003).

نقطه عطف اصلی در مطالعه علمی اهمال کاری تحصیلی، کار سولومون و راثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) بود که نشان دادند بخش قابل توجهی از دانشجویان، تکالیف درسی، مطالعه برای امتحان و نگارش پروژه‌ها را به تعویق می‌اندازند و این تعویق با اضطراب، استرس و افت نمرات رابطه دارد. اهمیت این پژوهش در آن بود که اهمال کاری تحصیلی را نه رفتار پراکنده، بلکه الگویی پایدار و قابل اندازه‌گیری معرفی کرد و ابزارهای سنجش ویژه‌ای برای آن پیشنهاد داد. در دهه‌های ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰، دیدگاه‌های شناختی-انگیزشی و خودتنظیمی پررنگ شدند. پینت ریچ (Pintrich, 2000) و زیمرمن (Zimmerman, 2000) در چارچوب یادگیری خودتنظیم، اهمال کاری را نتیجه نقص در فرایندهای هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، پایش و خودارزیابی می‌دانند. در این دیدگاه، دانش‌آموز خودتنظیم، پیش از شروع تکلیف اهداف مشخص تعیین می‌کند، راهبردهای مناسب انتخاب می‌کند، بر پیشرفت خود نظارت می‌کند و در صورت نیاز، هیجان‌ها و تلاش خود را تنظیم می‌نماید. هر نوع تعلل مزمن در آغاز یا ادامه کار، نشان‌دهنده ضعف در یکی از این حلقه‌هاست.

رویکردهای معاصر، تصویر چندبعدی‌تری از اهمال کاری ارائه می‌دهند. استیل (Steel, 2010) با تلفیق یافته‌های متعدد، اهمال کاری را حاصل تعامل ترجیح پاداش‌های فوری، ضعف کنترل تکانه، هیجان‌های منفی (مانند اضطراب و ملال) و عوامل موقعیتی می‌داند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموزان برای اجتناب از تجربه هیجان‌های منفی مرتبط با تکلیف (مثلاً اضطراب امتحان، ترس از شکست یا حوصله سر بری تکلیف)، انجام آن را به تعویق می‌اندازند که در کوتاه‌مدت باعث کاهش ناراحتی می‌شود، اما در بلندمدت پیامدهای منفی تحصیلی و روان‌شناختی به همراه دارد (Sirois & Pychyl, 2013; Eckert et al., 2016). با برجسته‌شدن نقش هیجان در سال‌های اخیر، بسیاری از محققان اهمال کاری را به‌عنوان یک راهبرد مقابله‌ای هیجان‌محور در نظر گرفته‌اند. در این چارچوب، فرد برای کاهش موقتی هیجان‌های ناخوشایند مرتبط با تکلیف (مانند اضطراب، خستگی ذهنی یا بی‌حوصلگی)، انجام تکلیف را به تعویق می‌اندازد (Sirois & Pychyl, 2013)؛ بنابراین، کیفیت تنظیم هیجان نقش کلیدی در بروز یا پیشگیری از اهمال کاری دارد.

نظریه تنظیم هیجان گروس میان راهبردهای سازگارانه، مانند بازرزیابی شناختی، و راهبردهای ناسازگارانه، مانند سرکوب، اجتناب و حواس‌پرتی، تمایز قائل می‌شود (Gross, 2015). پژوهش‌ها نشان داده‌اند راهبردهای ناسازگارانه با اهمال کاری بیشتر و راهبردهای سازگارانه با تعویق کمتر تکالیف همراه‌اند (Eckert et al., 2016; Grunschel et al., 2013). همچنین، مطالعات جدیدتر نقش مهم تنظیم هیجان و راهبردهای مقابله‌ای را در سازگاری تحصیلی و روانی نوجوانان تأیید کرده‌اند؛ به طوری که استفاده از راهبردهای سازگارانه با کاهش اهمال کاری و مشکلات عملکرد تحصیلی همراه است (Compas et al., 2017; 2019). در پژوهش‌های داخلی نیز تنظیم هیجان به‌عنوان پیش‌بین اهمال کاری تحصیلی و متغیری میانجی گزارش شده است (Mohammadi et al., 2023)؛ بنابراین، می‌توان اهمال کاری تحصیلی را در بسیاری موارد شکلی از تنظیم هیجان ناکارآمد دانست که با تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان قابل کاهش است.

سواد رسانه‌ای مجموعه‌ای از مهارت‌های دسترسی، تحلیل انتقادی، ارزیابی و تولید پیام‌های رسانه‌ای است که استفاده آگاهانه و مسئولانه از رسانه‌ها را ممکن می‌سازد (Potter, 2019; Hobbs, 2017; UNESCO, 2021). باتوجه به حضور گسترده نوجوانان در فضای مجازی، مصرف بی‌برنامه و غیرانتقادی رسانه‌ها—به‌ویژه شبکه‌های اجتماعی و بازی‌های آنلاین—می‌تواند با اتلاف وقت، حواس‌پرتی و تعویق تکالیف همراه باشد (Reinecke & Hofmann, 2016) و پژوهش‌ها نیز ارتباط استفاده افراطی از تلفن هوشمند و شبکه‌های اجتماعی با اهمال‌کاری تحصیلی و افت عملکرد را گزارش کرده‌اند (Rozgonjuk et al., 2018; Davis et al., 2020). در مقابل، سواد رسانه‌ای بالاتر با تقویت مدیریت زمان آنلاین، ارزیابی هدفمند محتوا و کاهش استفاده مسئله‌زا از اینترنت، نقش یک مؤلفه خودنظم‌دهی دیجیتال را ایفا می‌کند و می‌تواند عوامل محیطی تشدیدکننده اهمال‌کاری را کاهش دهد (Pérez-Escoda et al., 2021; Chang et al., 2022).

برآیند ادبیات نشان می‌دهد اهمال‌کاری تحصیلی را باید در چارچوب گسترده‌تر خودتنظیمی تحصیلی و هیجانی فهم کرد. تنظیم هیجان به‌عنوان مؤلفه‌ای کلیدی از خودتنظیمی، نحوه مواجهه دانش‌آموز با استرس و هیجان‌های مرتبط با تکلیف را شکل می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که راهبردهای سازگارانه احتمال اهمال‌کاری اجتنابی را کاهش می‌دهند، اما راهبردهای ناسازگارانه مانند اجتناب، حواس‌پرتی و سرکوب، آن را تشدید می‌کنند (Gross, 2015; Grunschel et al., 2013). ازسوی دیگر، سواد رسانه‌ای نوعی خودنظم‌دهی در محیط دیجیتال است که بر مدیریت زمان، تمرکز و کنترل پاداش‌های فوری فضای مجازی اثر می‌گذارد و می‌تواند با کاهش حواس‌پرتی و اتلاف وقت، و نیز تقویت احساس کنترل و خودکارآمدی، سطح اهمال‌کاری را پایین بیاورد (Potter, 2019; Pérez-Escoda et al., 2021). براین اساس، الگوی نظری پژوهش حاضر بر این فرض استوار است که سواد رسانه‌ای با بهبود مدیریت مصرف رسانه‌ای و ایجاد نگاه انتقادی، زمینه به‌کارگیری بهتر راهبردهای تنظیم هیجان در مواجهه با فشارهای تحصیلی را فراهم می‌کند؛ بنابراین تنظیم هیجان می‌تواند نقش میانجی در رابطه سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی داشته باشد.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود و با هدف بررسی روابط بین سواد رسانه‌ای، تنظیم هیجان و اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد. از آنجاکه هدف، تبیین الگوی روابط میان متغیرها بود، از رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) برای تحلیل داده‌ها استفاده گردید. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر بنجار در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. برای تعیین حجم نمونه، به دستورالعمل‌ها و توصیه‌های مرتبط با مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) مراجعه شد. باتوجه به این دیدگاه‌ها و با هدف دستیابی به برآوردهای پایا در تحلیل SEM، و به تبعیت از دیدگاه کامری و لی (Comrey & Lee, 1973)، حجم نمونه ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شد. نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای در بین مدارس متوسطه دوم شهر بنجار انجام شد.

در پژوهش حاضر، داده‌های موردنیاز به شیوه‌ای ترکیبی و در دو مرحله گردآوری شد. در ابتدا از روش کتابخانه‌ای برای گردآوری و تدوین مبانی نظری، آشنایی با پیشینه پژوهش و انتخاب چارچوب‌های نظری مربوط استفاده گردید. در این مرحله، محقق با مراجعه به کتاب‌ها، مقالات علمی معتبر و منابع الکترونیکی، مباحث نظری مرتبط با سواد رسانه‌ای، تنظیم هیجان و اهمال‌کاری تحصیلی را استخراج و تحلیل کرد. پس از تکمیل بخش نظری، بخش میدانی پژوهش آغاز شد که در آن داده‌های اصلی تحقیق از طریق سه پرسش‌نامه استاندارد جمع‌آوری گردید.

در مرحله میدانی از پرسش‌نامه هیجان‌ات تحصیلی پکران و همکاران (Pekrun et al., 2002) استفاده شد. این ابزار استاندارد ۷۵ گویه‌ای، هیجان‌ات تحصیلی را در سه موقعیت کلاس، فرایند یادگیری و امتحان می‌سنجد و هیجان‌ات مثبت (لذت، امیدواری، غرور) و منفی (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی، خستگی) را با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت اندازه‌گیری می‌کند. روایی و پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش‌های پیشین تأیید شده است (Kadivar et al., 2009; Ghannad, 2013; Hashemian, 2013) و آلفای

کرونباخ خرده مقیاس‌ها ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز تحلیل عاملی اکتشافی ساختار هشت عاملی را تأیید کرد و تحلیل عاملی تأییدی با شاخص‌های برازش مناسب ( $\chi^2/df < 3$ , CFI/NFI/NNFI > 0.90, RMSEA < 0.08) برازش مطلوب مدل اندازه‌گیری را نشان داد.

در کنار این ابزار، برای سنجش سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان از پرسش‌نامه فلاحی (Fallahi, 2014) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۱ گویه است و پنج مؤلفه اصلی سواد رسانه‌ای یعنی آگاهی از اهداف پنهان پیام‌های رسانه‌ای، درک محتوای پیام‌ها، گزینش آگاهانه پیام‌ها، نگاه انتقادی به پیام‌های رسانه‌ای، و توانایی تجزیه و تحلیل پیام‌ها را ارزیابی می‌کند. مطالعات مربوط به این ابزار نشان دادند که ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌ها در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۸۲ قرار دارد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول آن است. یافته‌های این پژوهش نیز این نتایج را تأیید کرد و تحلیل عاملی تأییدی مدل پنج عاملی پرسش‌نامه را مناسب دانست، به گونه‌ای که شاخص‌های برازش نظیر CFI، NFI و NNFI بالاتر از ۰/۹۰ و مقدار RMSEA کمتر از ۰/۰۶۲ گزارش شد. این مسئله نشان داد که ساختار نظری تعریف‌شده برای سواد رسانه‌ای در جامعه مورد مطالعه از انسجام و اعتبار کافی برخوردار است.

برای سنجش اهمال‌کاری تحصیلی از مقیاس استاندارد سولومون و راثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) استفاده شد. این پرسش‌نامه ۲۱ گویه در سه حوزه آمادگی برای امتحان، آماده‌سازی/ارائه مقالات و انجام تکالیف دارد و با طیف هرگز تا همیشه (با برخی گویه‌های معکوس) نمره‌گذاری می‌شود. شش سؤال اضافی مربوط به ناراحتی از اهمال‌کاری و تمایل به تغییر، طبق توصیه سازندگان و پژوهش‌های داخلی (Jokar & Aghadelavarpour, 2007) در تحلیل روایی و پایایی وارد نشد. پژوهش‌های داخلی پایایی مناسب ابزار را تأیید کرده‌اند (Tamannaifar & Moghadasin, 2012; Tamaddoni, 2011; Namiyan & Hosseinchari, 2013) و در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ کلی پس از حذف شش گویه مذکور ۰/۹۲ و برای مؤلفه‌های سه‌گانه پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۱ و ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین تحلیل عاملی تأییدی، برازش مطلوب مدل سه عاملی را نشان داد ( $\chi^2/df < 2$ , CFI و  $RMSEA < 0.058$ ,  $NNFI > 0.90$ ).

برای اجرای پرسش‌نامه‌ها، پس از تعیین حجم نمونه و انتخاب آن به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش بنجا دریافت شد و هماهنگی‌های لازم با مدیران مدارس انجام گرفت. پرسش‌نامه‌ها به صورت حضوری در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد و پیش از شروع، هدف پژوهش برای آنان توضیح داده شد و اطمینان حاصل گردید که اطلاعاتشان محرمانه است و نیازی به ذکر نام یا مشخصات فردی نیست. شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بود و دانش‌آموزان بدون محدودیت زمانی به سؤالات پاسخ دادند. برای یکسان‌سازی روند اجرا، نحوه پاسخ‌دهی و شیوه تکمیل پرسش‌نامه‌ها به طور یکسان برای همه گروه‌ها توضیح داده شد و تأکید گردید که پرسش‌نامه‌ها پاسخ درست یا غلط ندارند و هر فرد باید متناسب با احساس و ویژگی‌های خود پاسخ دهد. پس از جمع‌آوری، پرسش‌نامه‌ها نمره‌گذاری و آماده تحلیل شدند.

برای تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، ابتدا از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و شاخص‌های توزیع فراوانی به منظور توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای اصلی پژوهش استفاده شد. در مرحله بعد، جهت بررسی ارتباط بین متغیرهای پژوهش، ضریب همبستگی پیرسون به کار گرفته شد تا ماهیت و شدت رابطه بین سواد رسانه‌ای، تنظیم هیجان و اهمال‌کاری تحصیلی مشخص شود. برای آزمون الگوی مفهومی پژوهش و بررسی نقش میانجی‌گری تنظیم هیجان در رابطه میان سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده گردید. تحلیل مدل با بهره‌گیری از نرم‌افزار تخصصی AMOS انجام شد و در این مرحله، اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها و نیز میزان برازش مدل بر اساس شاخص‌های استاندارد ارزیابی شدند. در نهایت، یافته‌ها با توجه به معیارهای آماری و شاخص‌های برازش مدل مورد تفسیر و تحلیل قرار گرفتند.

## یافته‌های پژوهش

این بخش به ارائه نتایج توصیفی و استنباطی پژوهش می‌پردازد. ابتدا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و شاخص‌های آماری متغیرهای اصلی شامل هیجانان تحصيلی، سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصيلی گزارش می‌شود تا تصويری روشن از وضعیت نمونه به دست آید. سپس با توجه به مناسب بودن پراکندگی و کفایت داده‌ها، تحليل روابط میان متغیرها در چارچوب مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است. یافته‌های این فصل مبنای آزمون فرضیه‌ها و تبیین نقش تنظیم هیجان در ارتباط بین سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصيلی را فراهم می‌کند.

جدول ۱، توزیع جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش بر حسب سن، جنسیت و پایه تحصيلی را ارائه می‌کند.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه

متغیر	طبقه	درصد
سن	۱۷	۳۹/۴
سن	۱۸	۳۳/۷
جنسیت	پسر	۵۰/۹
جنسیت	دختر	۴۹/۱
پایه تحصيلی	دهم، یازدهم، دوازدهم	تقریباً یکنواخت
حجم نمونه	کل ۳۰۰	۱۰۰

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی پژوهش، شامل هیجانان تحصيلی، سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصيلی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
هیجانان تحصيلی کل	۱۸۶/۲۹	۲۹/۸۷
سواد رسانه‌ای کل	۷۸/۸۱	۱۰/۹۴
اهمال‌کاری تحصيلی کل	۶۲/۶۳	۱۳/۸۴

مهم‌ترین ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های هیجانان تحصيلی، سواد رسانه‌ای و اهمال‌کاری تحصيلی در جدول ۳ نشان داده شده‌اند.

جدول ۳: ضرایب همبستگی بین مهم‌ترین متغیرهای پژوهش

متغیر ۱	متغیر ۲	ضریب همبستگی

۰/۶۵	امیدواری	لذت
۰/۶۱	غرور	لذت
۰/۶۳	غرور	امیدواری
۰/۵۸	اضطراب	خشم
۰/۶۰	شرم	اضطراب
۰/۶۰	خستگی	ناامیدی
-۰/۴۷	اضطراب	لذت
-۰/۴۷	ناامیدی	امیدواری
-۰/۳۷	خشم	غرور
۰/۴۷	لذت	درک پیامها
۰/۴۳	غرور	نگاه انتقادی
-۰/۴۳	اضطراب	تجزیه و تحلیل پیامها
-۰/۳۸	خشم	آگاهی از اهداف پنهان
۰/۶۱	اضطراب	آمادگی امتحان
۰/۶۰	ناامیدی	انجام تکالیف
۰/۵۶	شرم	گزارش نویسی
-۰/۴۹	لذت	آمادگی امتحان
-۰/۴۴	امیدواری	انجام تکالیف
-۰/۵۱	آمادگی امتحان	تجزیه و تحلیل پیامها
-۰/۴۷	انجام تکالیف	نگاه انتقادی

همه ضرایب در سطح  $p < ۰/۰۱$  معنادار گزارش شدند.

جدول ۴ ضرایب استاندارد شده مسیرهای اصلی مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول ۴: ضرایب مسیر مدل ساختاری

ضریب استاندارد	مسیر
۰/۵۳	سواد رسانه‌ای ← تنظیم هیجان
-۰/۳۲	تنظیم هیجان ← اهمال کاری تحصیلی
-۰/۶۱	سواد رسانه‌ای ← اهمال کاری تحصیلی

برای ارزیابی کیفیت مدل پیشنهادی، شاخص‌های مختلف برازش محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵: شاخص‌های برازش مدل ساختاری

شاخص	مقدار
$\chi^2$	۴۷/۳۰
df	۲۵
$\chi^2/df$	۱/۷۷
RMSEA	۰/۰۵۶ تا ۰/۰۶۲
CFI	۰/۹۵
GFI	۰/۹۳
AGFI	۰/۹۱
NFI	۰/۹۲
IFI	۰/۹۴

### بحث یافته‌ها و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که تنظیم هیجان در رابطه بین سواد رسانه‌ای و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر بنجار نقشی واسطه‌ای و معنادار ایفا می‌کند. بر اساس مدل معادلات ساختاری، سواد رسانه‌ای نه صرفاً از مسیر فرایندهای شناختی، بلکه تا حدی از طریق سازوکارهای هیجانی بر رفتار تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است. به عبارت دیگر، بخشی مهم از تأثیر سواد رسانه‌ای بر کاهش اهمال کاری تحصیلی از مسیر بهبود توانایی دانش‌آموزان در مدیریت و تنظیم هیجان‌هایی صورت می‌گیرد که در مواجهه با محتواهای رسانه‌ای برانگیخته می‌شوند. تبیین این الگو نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از سواد رسانه‌ای برخوردارند، در مواجهه با پیام‌ها و اطلاعات رسانه‌ای کمتر دچار آشفتگی هیجانی شده و در کنترل و تعدیل واکنش‌های هیجانی خود توانمندترند. این مهارت می‌تواند به کاهش تجربه هیجان‌های منفی نظیر اضطراب، فشار روانی و ناامیدی و در مقابل به تقویت هیجان‌های مثبت مانند امید، احساس خودکارآمدی و لذت از یادگیری منجر شود. در چنین شرایطی، احتمال روی آوردن به رفتارهای اجتنابی و اهمال کارانه در قبال تکالیف درسی و فعالیت‌های تحصیلی کاهش می‌یابد و دانش‌آموزان تمایل بیشتری به انجام به‌موقع وظایف درسی و مشارکت فعال در فرایند یادگیری نشان می‌دهند.

این نتایج با بخشی از ادبیات نظری و تجربی موجود هم‌سو است. برای نمونه، در حوزه سواد رسانه‌ای، تأکید نویسندگانی همچون هابز (Hobbs, 2017; 2020) و پاتر (Potter, 2019) و گزارش‌های یونسکو (UNESCO, 2021) بر این است که سواد رسانه‌ای فراتر از مهارت‌های شناختی ساده، شامل توانایی فهم انتقادی پیام‌ها، مدیریت مصرف رسانه‌ای و کاهش آثار منفی هیجانی مواجهه با رسانه‌هاست. بر همین اساس، می‌توان انتظار داشت دانش‌آموزانی که از سواد رسانه‌ای بالاتری برخوردارند، در مواجهه با پیام‌ها و محرک‌های رسانه‌ای، هیجان‌های خود را سازگارانه‌تر تنظیم کرده و کمتر در معرض آشفتگی هیجانی قرار گیرند. از سوی دیگر،

یافته‌های مربوط به اهمال کاری تحصیلی نیز با مدل‌های نظری مطرح‌شده توسط سولومون و راثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) و استیل (Steel, 2007) هم‌خوان است که اهمال کاری را نه صرفاً یک مشکل زمان‌بندی، بلکه پدیده‌ای مرتبط با خودتنظیمی هیجانی و اجتناب از هیجان‌های منفی می‌دانند. همچنین، چارچوب تنظیم هیجان ارائه‌شده توسط گروس (Gross, 2015) و شواهد تجربی گزارش‌شده در پژوهش‌هایی مانند کومپاس و همکاران (Compas et al., 2017; 2019) نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که از مهارت‌های تنظیم هیجان کارآمدتری برخوردارند، در مواجهه با استرس‌های تحصیلی کمتر به راهبردهای اجتنابی مانند تعویق و تعلل روی می‌آورند. هم‌سویی این شواهد با یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تنظیم هیجان به‌مثابه یک سازوکار مرکزی، نقش مهمی در پیوند میان مواجهه رسانه‌ای، تجربه‌های هیجانی و پیامدهای تحصیلی ایفا می‌کند و می‌تواند به‌عنوان میانجی رابطه بین سواد رسانه‌ای و اهمال کاری تحصیلی در بافت آموزشی ایران تبیین‌گر باشد. هم‌سویی این یافته‌ها نشان می‌دهد که تنظیم هیجان به‌مثابه یک سازوکار مرکزی، نقش مهمی در پیوند میان مواجهه با رسانه، تجربه‌های هیجانی و پیامدهای تحصیلی ایفا می‌کند. درعین‌حال، در برخی پژوهش‌ها رابطه مستقیم و معناداری بین سواد رسانه‌ای و تنظیم هیجان گزارش نشده یا این رابطه ضعیف تلقی شده است. این ناهمخوانی‌ها را می‌توان تا حدی به تفاوت در مدل‌های مفهومی و چارچوب‌های نظری، تفاوت ابزارهای سنجش سواد رسانه‌ای و تنظیم هیجان، روش‌های تحلیل داده، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه‌ها، و نیز تفاوت‌های فرهنگی و آموزشی نسبت داد. باوجوداین، در چارچوب مدل حاضر، نقش میانجی‌گرانه تنظیم هیجان به‌طور قوی توسط داده‌ها حمایت شده و برازش مناسب مدل، اعتبار تجربی این تبیین را تقویت می‌کند. براین‌اساس، می‌توان نتیجه گرفت که تنظیم هیجان سازوکاری کلیدی در فرایند تأثیرگذاری سواد رسانه‌ای بر اهمال کاری تحصیلی است. این نتیجه پیامدهای کاربردی مهمی برای نظام آموزشی دارد. به نظر می‌رسد برنامه‌های مداخله‌ای و آموزشی در مدارس، به‌ویژه در دوره متوسطه، زمانی اثربخشی بیشتری خواهند داشت که به‌صورت هم‌زمان بر ارتقای سواد رسانه‌ای و تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان دانش‌آموزان تمرکز کنند. هدف چنین برنامه‌هایی نه‌تنها کاهش اهمال کاری تحصیلی و بهبود عملکرد آموزشی، بلکه ارتقای سلامت روان، افزایش خودکنترلی تحصیلی و توانمندسازی دانش‌آموزان برای مواجهه سازگارانه‌تر با چالش‌های ناشی از محیط رسانه‌ای و آموزشی است. در مجموع، مدل مفهومی ارائه‌شده باتکیه بر پشتوانه نظری و شواهد تجربی، قابلیت به‌کارگیری در بافت آموزشی ایران را دارد و می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی و پژوهش‌های آینده در حوزه سواد رسانه‌ای، تنظیم هیجان و رفتارهای تحصیلی باشد.

### محدودیت‌ها

در تفسیر نتایج این پژوهش باید به چند محدودیت توجه کرد. نخست آنکه مطالعه حاضر در بافت آموزشی نسبتاً خاصی انجام شده و نمونه آن از نظر ویژگی‌های فرهنگی و جمعیت‌شناختی نسبتاً همگن بود؛ بنابراین تعمیم نتایج به دیگر شهرها، مقاطع تحصیلی یا گروه‌های سنی باید با احتیاط صورت گیرد. افزون بر این، متغیرهای پژوهش از طریق ابزارهای خودگزارشی و در چارچوب یک مدل مفهومی مشخص سنجیده شدند، درحالی‌که تفاوت ابزارها و مدل‌ها در مطالعات پیشین یکی از دلایل ناهمخوانی نتایج گزارش شده است. طرح مقطعی پژوهش نیز امکان استنباط روابط علی قطعی را محدود می‌کند و یافته‌ها صرفاً در سطح روابط همبستگی و مدل‌سازی معادلات ساختاری قابل تفسیر هستند. همچنین، هرچند شاخص‌های برازش مدل مناسب گزارش شدند، تکیه بر یک روش تحلیل و یک نرم‌افزار می‌تواند تصویر محدودتری از روابط میان متغیرها ارائه دهد. نهایتاً، داده‌ها در یک بازه زمانی خاص و تحت الگوهای مصرف رسانه‌ای ویژه همان دوره جمع‌آوری شده‌اند؛ بنابراین تغییرات احتمالی در شرایط فناوری و رفتار رسانه‌ای دانش‌آموزان در آینده می‌تواند الگوهای مشاهده‌شده را دستخوش تغییر کند.

### پیشنهادها

باتوجه به محدودیت‌های اشاره شده، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌هایی متنوع‌تر از نظر فرهنگی، اقتصادی و تحصیلی انجام شوند تا امکان مقایسه میان‌بافتی فراهم گردد. استفاده از طرح‌های طولی یا مداخله‌ای می‌تواند به روشن‌تر شدن مسیرهای علی میان سواد رسانه‌ای، تنظیم هیجان و اهمال‌کاری تحصیلی کمک کند. بهره‌گیری از ابزارهای چند روشی، مانند ترکیب پرسش‌نامه‌های استاندارد با سنجش‌های رفتاری یا داده‌های دیجیتال واقعی، نیز می‌تواند دقت ارزیابی این متغیرها را افزایش دهد. افزون بر این، آزمون مدل‌های مفهومی جایگزین و استفاده از نرم‌افزارها و روش‌های تحلیلی متفاوت می‌تواند دید جامع‌تری از ساختار روابط ارائه دهد. بررسی تأثیر عوامل موقعیتی و تغییرات سریع در الگوهای مصرف رسانه‌ای دانش‌آموزان نیز ضروری است، زیرا این تغییرات می‌توانند نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان و ارتباط آن با پیامدهای تحصیلی را دستخوش تحول کنند.

---

### پشتیبانی مالی

پژوهشگران هیچ گونه حمایت مالی دریافت نکرده‌اند.

### تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ تعارض منافی ندارند.

### سپاسگزاری

نویسندگان مقاله از شرکت کنندگان برای همکاری و صرف زمان سپاسگزاری می‌نمایند.

---

## References

- Chang, F. C., Miao, N. F., Chiu, C. H., Chen, P. H., & Lee, C. M. (2022). Predictors of problematic smartphone use in adolescents. *Computers in Human Behavior, 126*, 107023.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*(3), 245–264.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E. K., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin, 143*(9), 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Rakow, A., & Forehand, R. (2019). Transdiagnostic mechanisms of emotion regulation in youth. *Annual Review of Clinical Psychology, 15*, 295–318.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1973). *A first course in factor analysis*. New York: Academic Press.
- Davis, K., Weinstein, E., & Gardner, H. (2020). Digital media and developing minds. *Pediatrics, 145*(Suppl 2), S121–S125.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., & Berking, M. (2016). Does emotion regulation predict procrastination? *Learning and Individual Differences, 52*, 188–193.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Internet Interventions, 5*, 77–84.
- Fallahi, F. (2014). *Development and validation of the Media Literacy Scale for students*. Master’s thesis, Farhangian University, Tehran. (in Persian)
- Ghafari Mejlaj, M., & Safdari, S. (2024). The effectiveness of teacher self-disclosure on college EFL learners’ shyness: The mediating role of psychological security. *Educational Psychology, 19*(70), 34–59. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.70620.3748> (in Persian)
- Ghannad, T. (2013). *Validation of the Persian version of the Academic Emotions Questionnaire (AEQ) among high school students*. Master’s thesis, University of Isfahan. (in Persian)
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers. *Learning and Individual Differences, 23*, 188–194.
- Hashemian, S. (2013). *Examination of reliability and validity of the Academic Emotions Questionnaire (AEQ) in Iranian students*. Master’s thesis, University of Tehran. (in Persian)
- Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy*. Wiley.
- Hobbs, R. (2020). *Media literacy in action: Questioning the media*. Rowman & Littlefield.
- Jokar, B., & Aghadelavarpour, M. (2007). Psychometric properties of the Academic Procrastination Scale among Iranian students. *Psychological Research, 10*(3), 25–41. (in Persian)

- Kadivar, P., Abedi, A., & Pardehsaz, A. (2009). Psychometric properties of the Academic Emotions Questionnaire (AEQ) among Iranian students. *Journal of Educational Measurement, 1*(2), 45–62. (in Persian)
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1237–1245.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist, 18*(1), 24–34.
- MirArab Razi, R., & Jafari, A. (2015). Predicting academic procrastination based on communication skills and identity styles of students. *Journal of Cognitive Strategies in Learning, 4*, 55. (In Persian)
- Mohammadi, F., Rahmati, M., & Abbasi, S. (2023). The role of emotion regulation in predicting adolescents' academic behaviors. *Educational Psychology Quarterly, 20*(2), 45–62. (in Persian)
- Motavassel, A., Fathabadi, J., & Shokri, O. (2024). Modeling the relationships between academic procrastination, emotion regulation, and academic well-being in students: Testing gender differences. *Positive Psychology Research Journal, 10*(1), 115–138. (in Persian)
- Namiyan, S., & Hosseinchari, M. (2013). The role of coping styles and motivational beliefs in predicting academic procrastination. *Educational and Psychological Research, 13*(2), 89–106. (in Persian)
- Ogundiya, O., Rahman, T., Valnarov-Boulter, I., & Young, T. (2024). Looking back on digital medical education over the last 25 years and looking to the future: Narrative review. *Journal of Medical Internet Research, 26*, Article e60312. <https://www.jmir.org/2024/1/e60312>. <https://doi.org/10.2196/60312>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91–105.
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2021a). Digital media literacy in the classroom: Assessing media competence in adolescents. *Education and Information Technologies, 26*, 4221–4238.
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2021b). Media and information literacy in the digital age. *Education in the Knowledge Society, 22*, 1–14.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts et al. (Eds.) , *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Potter, W. J. (2019). *Media literacy*. SAGE Publications.
- Reinecke, L., & Hofmann, W. (2016). Slacking off or winding down? *Communication Research, 43*(6), 817–844.
- Rideout, V. (2016). *Measuring time spent with media: The common sense census*. Common Sense Media.
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology, 5*, 1488–1502.
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., & Täht, K. (2018). Social media use and academic procrastination. *Education and Information Technologies, 23*, 1–17.

- Safdari, S. (2021). Task motivation and transfer of learning across tasks: The case of learning the English definite article. *Issues in Language Teaching, 10*(2), 203-232. <http://dx.doi.org/10.22054/ilt.2022.63219.625>
- Schuenemann, L., Scherenberg, V., von Salisch, M., & Eckert, M. (2022) "I'll worry about it tomorrow" – Fostering emotion regulation skills to overcome procrastination. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 780675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780675>
- Sharifi, F., & Ashouri, H. (2022). Investigating the level of academic identity and academic well-being and their role in reducing students' academic procrastination. *Journal of Management and Educational Perspectives, 4*(1), 90–107. <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.340381.1116> (in Persian)
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013a). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity, 12*(2), 146–159.
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013b). Procrastination and the priority of short-term mood regulation. *Social and Personality Psychology Compass, 7*(2), 115–127.
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. *Current Psychology, 35*(1), 1–10.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503–509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences, 48*(8), 926–934.
- Svarddal, F., & Steel, P. (2017). Irrational delay revisited: Examining five procrastination scales in a global sample. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 1927. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01927>
- Tamaddoni, M. (2011). The relationship between self-regulation, academic motivation, and academic procrastination among high school students. *Curriculum Planning Research, 8*(2), 99–115. (in Persian)
- Tamannaifar, M., & Moghadasin, Z. (2012). The role of perfectionism and test anxiety in predicting academic procrastination. *Educational Psychology Quarterly, 9*(1), 56–71. (in Persian)
- UNESCO (2021). *Media and Information Literacy for Youth and Children*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Media and Information Literacy Guidelines*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*. UNESCO.
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*(6), 1401–1418.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 38*(4), 189–205.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts et al. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press.

