Advances in Psychology 心理学进展, 2026, 16(11), 172-180
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ap
https://doi.org/10.12677/ap.2026.1611538

Hans汉斯

问题性短视频使用对学习投入的影响

何旭妍，江荣焕*，梁栩桐

深圳大学心理学院，广东 深圳

收稿日期：2026年10月10日；录用日期：2026年10月30日；发布日期：2026年11月13日

摘　要

目的：探讨初中生问题性短视频使用与学习投入的关系，检验日常认知失败与学业拖延在其中的中介作用。方法：对173名初中生施测《问题性短视频媒体使用量表》《学习投入量表》《认知失败问卷(中文版)》与学业拖延量表，采用SPSS 26.0进行描述统计与相关分析，并用PROCESS宏程序(Model 4, Model 6, Bootstrap = 5000)检验中介效应。结果：问题性短视频使用与学习投入呈显著负相关；日常认知失败与学业拖延在问题性短视频使用与学习投入之间均起显著中介作用；“问题性短视频使用 → 日常认知失败 → 学业拖延 → 学习投入”的链式中介效应显著，总间接效应占总效应的53.61%。结论：问题性短视频使用不仅直接负向预测初中生的学习投入，还通过增加日常认知失败频率、加剧学业拖延间接降低学习投入，为干预青少年短视频使用、提升学习投入提供了实证依据。

关键词

问题性短视频使用，学习投入，日常认知失败，学业拖延，链式中介

The Impact of Problematic Short-Form Video Use on Learning Engagement

Xuyan He, Ronghuan Jiang*, Xutong Liang

School of Psychology, Shenzhen University, Shenzhen Guangdong

Received: October 10, 2026; accepted: October 30, 2026; published: November 13, 2026

Abstract

Objective: To examine the relationship between problematic short-form video use and learning engagement among junior high school students, and to test the mediating roles of daily cognitive failures and academic procrastination in this relationship. Methods: A total of 173 junior high school students completed the Problematic Short-Form Video Media Use Scale, the Learning Engagement Scale, the Chinese version of the Cognitive Failures Questionnaire, and an Academic Procrastination

*通讯作者。

文章引用: 何旭妍, 江荣焕, 梁栩桐(2026). 问题性短视频使用对学习投入的影响. *心理学进展, 16(11),* 172-180.
DOI: 10.12677/ap.2026.1611538

Scale. Descriptive statistics and correlation analysis were conducted with SPSS 26.0, and mediation effects were tested with the PROCESS macro (Model 4 and Model 6, Bootstrap = 5000). Results: Problematic short-form video use was significantly and negatively correlated with learning engagement. Daily cognitive failures and academic procrastination each significantly mediated the relationship between problematic short-form video use and learning engagement, and the serial mediating pathway of "problematic short-form video use → daily cognitive failures → academic procrastination → learning engagement" was also significant, with the total indirect effect accounting for 53.61% of the total effect. Conclusion: Problematic short-form video use not only directly and negatively predicts learning engagement, but also indirectly reduces it by increasing the frequency of daily cognitive failures and aggravating academic procrastination. These findings provide empirical evidence for understanding the cognitive and behavioral pathways linking problematic short-form video use to poor learning state, and offer implications for family and school interventions on adolescents' media use and learning engagement.

Keywords

Problematic Short-Form Video Use, Learning Engagement, Daily Cognitive Failures, Academic Procrastination, Chain Mediation

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Open Access

1. 引言

1.1. 短视频的普及及其消极影响

随着数字媒体技术的快速发展，短视频凭借内容精炼、形式生动、互动性高等特点，已成为我国规模最大的网络应用类别之一。调查显示，超过60%的青少年经常观看短视频，且使用时长逐年增加(滕素芬等，2023)。短视频在丰富青少年信息获取与休闲方式的同时，其消极影响也日益凸显：短视频过度使用与初中生学习幸福感下降相关，并会诱发回避学习的行为(李幼东等，2025)；短视频的即时满足感与高频刺激特性还会使青少年更倾向于追求短期愉悦，进而削弱学业投入与学业表现(刘彩玉等，2025；王兴超，田芳芳，2025)。因此，青少年短视频使用情况正引起社会的广泛关注。

1.2. 问题性短视频使用与学习投入

问题性短视频使用是指个体在短视频使用过程中出现的失控性使用行为，即个体在意识到可能产生负面后果的情况下仍难以自主控制，持续投入大量时间观看短视频，并对其日常生活、学习与身心健康造成消极影响，属于数字媒体成瘾的亚型之一(雷雳，李宏利，2003；武瑞娟等，2025)。初中生正处于身心发展的关键期，认知能力与自我控制能力尚在发展中，更容易出现问题性使用倾向。学习投入指学习者在全部学习过程中所呈现的积极的、全身心的心理状态，包括认知投入、行为投入与情感投入三个维度(Fredricks et al., 2004; Schaufeli et al., 2002)，是影响学业成就与核心素养发展的关键变量。已有研究发现短视频成瘾显著降低学生的学习投入(王兴超，田芳芳，2025)，但多以上大学者为对象，针对初中生问题性短视频使用与学习投入关系的系统研究仍然较少。

1.3. 中介机制与研究假设

问题性短视频使用为何会降低学习投入？依据认知资源理论，个体可用于信息处理的认知资源总量

有限(Bruya & Tang, 2018)。短视频内容碎片化并常伴随高强度感官刺激，会持续消耗认知资源、削弱注意力(Chen et al., 2023)；神经影像研究进一步表明，短视频碎片化输入会使个体在记忆提取阶段的神经激活显著降低，导致执行功能下降，这种损伤集中表现为日常认知失败的增加(Wei et al., 2026)。日常认知失败指个体因注意、记忆等认知功能的暂时性缺失，在完成日常简单任务时发生的非预期错误或遗漏(Broadbent et al., 1982)，其与问题性互联网使用、问题性手机使用均高度相关(Hadlington, 2015)，问题性媒体使用也能显著预测青少年的认知失败(娄琦云等，2025；毛惠梨等，2021)。日常认知失败本质上是执行功能缺陷的外在表现(王旭祥等，2018)，抑制控制与工作记忆等执行功能受损的个体难以抵制诱惑、维持任务目标，更易出现学业拖延(Kamboj et al., 2025)。学业拖延指学习者即使知道拖延可能带来负面后果，仍未在设定期限内完成学业任务的非理性行为(宋玉萍等，2013)，被视为自我调节失败的典型表现(Steel, 2007)。随着短视频使用成瘾程度加深，学业拖延越明显(Manzoor et al., 2024)，国内研究也证实问题性短视频使用与学业拖延呈显著正相关(方佳楠等，2025)，而学业拖延又显著负向预测学习投入(洪伟等，2018；黄庆双等，2019)。

综上，本研究以初中生为对象，引入日常认知失败与学业拖延作为中介变量，提出如下假设(见图 1)：H1：初中生问题性短视频使用与学习投入呈显著负相关；H2：日常认知失败在问题性短视频使用与学习投入间起中介作用；H3：学业拖延在问题性短视频使用与学习投入间起中介作用；H4：问题性短视频使用通过“日常认知失败 → 学业拖延”的链式中介作用负向预测学习投入。

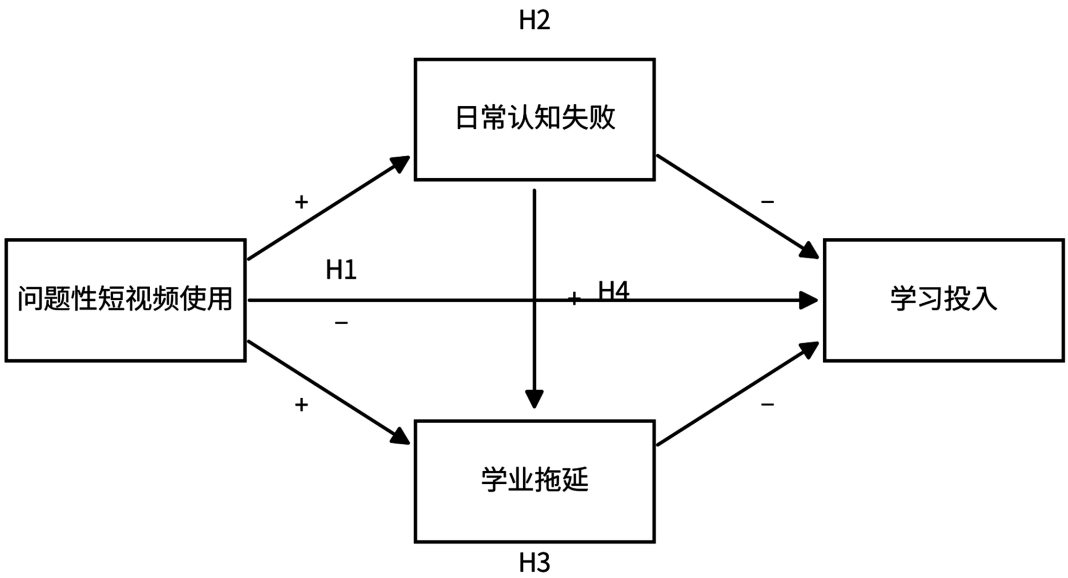


Figure 1. Hypothesized model
图 1. 研究假设模型

2. 研究方法

2.1. 被试

在学校德育处与班主任协助下，对深圳市某中学八年级学生进行问卷调查。调查前向学生说明研究目的、填写要求与数据保密原则，学生在知情同意的基础上自愿、独立完成问卷。共发放问卷 230 份，回收有效问卷 173 份，有效率为 75.2%。被试年龄 13~15 岁，其中男生 100 人、女生 73 人。问卷出现以下情况之一者予以剔除：1) 测谎题回答错误；2) 所有条目答案完全相同；3) 量表缺失条目超过该量表

总条目数的20%。对个别条目缺失的数据采用序列均值替换法插补(Acock, 2005)。

剔除的57份问卷均系按照上述作答质量标准逐一判定，主要因测谎题作答错误、所有条目答案相同或缺失条目超过20%等作答质量问题所致；剔除标准基于作答质量，与受试者性别等人格人口学特征无关，并非由特定群体造成。最终样本同时包含男、女被试(男生100人、女生73人)，表明剔除过程未系统性地改变样本的性别构成。

2.2. 研究工具

2.2.1. 问题性短视频媒体使用量表

采用毛峥等(2022)编制的量表，该量表已被验证适用于青少年群体(毛峥等，2022)。量表包含知行变化、生理损伤与社会粘度3个维度，共13个条目，5点计分，得分越高代表问题性短视频使用程度越严重。本研究中该量表的Cronbach's α系数为0.874。

2.2.2. 学习投入量表

采用Lam等人使用的学习投入量表(Lam et al., 2012)，包括情感参与、行为参与与认知参与3个子量表，共16个条目，7点计分，得分越高代表学习投入程度越高。本研究中该量表的Cronbach's α系数为0.977。

2.2.3. 认知失败问卷

采用Broadbent等人编制的认知失败问卷(Broadbent et al., 1982)，使用周扬等修订的中文版(周扬等，2016)，共25个条目，5点计分。本研究中该量表的Cronbach's α系数为0.951。

2.2.4. 学业拖延量表

基于一般拖延量表学生版(Lay, 1986)，结合中国学生的学业情景特点进行改编修订，如“我通常匆匆忙忙才能按时完成作业”等，共15个条目，5点计分，得分越高代表学业拖延倾向越明显。本研究中该量表的Cronbach's α系数为0.871。

2.2.5. 一般情况调查表

由研究者根据调查需要自行编制，包括性别、是否独生子女、家庭收入等人口学变量。

2.3. 数据分析

采用IBM SPSS 26.0进行数据管理、描述统计、独立样本t检验与相关分析；采用Harman单因素检验法检验共同方法偏差；使用PROCESS宏程序(Model 4与Model 6，Bootstrap = 5000，95%置信区间)检验中介效应，并将性别与家庭情况等人口学变量作为协变量予以控制。检验水准设为$p < 0.05$。

3. 结果

3.1. 共同方法偏差检验

主成分分析(无旋转)共提取12个特征值大于1的公共因子，第一个因子的方差解释率为38.79%，低于40%的临界标准，说明共同方法偏差在本研究中并不显著。

3.2. 描述统计与性别差异检验

各变量总分的描述统计与性别差异检验结果见表1。结果显示，男女生在问题性短视频使用、日常认知失败、学业拖延与学习投入的得分上均无显著差异(均$p > 0.05$)。

Table 1. Descriptive statistics and gender difference tests of the total scores of each scale ($N = 173$)
表 1. 各量表总分的描述统计与性别差异检验($N = 173$)

变量	总分($M \pm SD$)	男($M \pm SD$)	女($M \pm SD$)	t	p
问题性短视频使用	35.22 ± 11.06	34.06 ± 11.52	36.81 ± 10.27	−1.62	0.11
日常认知失败	52.73 ± 19.60	50.50 ± 17.50	55.78 ± 21.91	−1.76	0.08
学业拖延	34.54 ± 10.81	34.68 ± 10.46	34.34 ± 11.35	0.20	0.84
学习投入	75.86 ± 22.94	77.99 ± 24.39	72.93 ± 20.60	1.44	0.15

3.3. 相关分析

各变量间的相关分析结果见表 2。问题性短视频使用与学习投入呈显著负相关($r = -0.70$, $p < 0.01$)，H1 得到验证；问题性短视频使用与日常认知失败($r = 0.78$, $p < 0.01$)、学业拖延($r = 0.66$, $p < 0.01$)呈显著正相关；日常认知失败与学业拖延呈显著正相关($r = 0.59$, $p < 0.01$)，与学习投入呈显著负相关($r = -0.67$, $p < 0.01$)；学业拖延与学习投入呈显著负相关($r = -0.63$, $p < 0.01$)。

Table 2. Correlations among the variables ($N = 173$)
表 2. 各变量间的相关分析($N = 173$)

变量	1	2	3	4
1) 问题性短视频使用	-			
2) 日常认知失败	0.78**	-		
3) 学业拖延	0.66**	0.59**	-	
4) 学习投入	−0.70**	−0.67**	−0.63**	-

注：**$p < 0.01$。

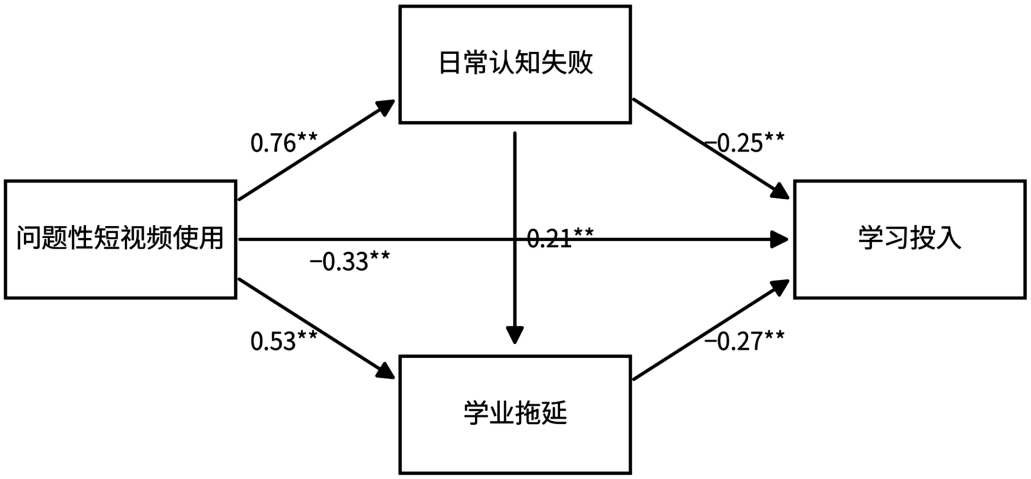
3.4. 中介效应检验

采用 PROCESS Model 4 与 Model 6 分别检验日常认知失败、学业拖延的单独中介及其链式中介作用，结果见表 3 (模型见图 2)。问题性短视频使用对学习投入的总效应为−0.70 (95% *CI* [−0.79, −0.61])；纳入中介变量后，直接效应为−0.33 (95% *CI* [−0.53, −0.14])，仍显著；“问题性短视频使用 → 日常认知失败 → 学习投入”的间接效应为−0.19 (95% *CI* [−0.34, −0.03])，H2 得到验证；“问题性短视频使用 → 学业拖延 → 学习投入”的间接效应为−0.14 (95% *CI* [−0.23, −0.06])，H3 得到验证；“问题性短视频使用 → 日常认知失败 → 学业拖延 → 学习投入”的链式间接效应为−0.04 (95% *CI* [−0.10, −0.00])；总间接效应为−0.38，占总效应的 53.61%。各间接效应的 95% 置信区间均不包含 0，H4 得到验证。

Table 3. Results of the chain mediation test (Bootstrap = 5000)
表 3. 链式中介效应检验结果(Bootstrap = 5000)

效应	效应值	Boot *SE*	95% *CI* 下限	95% *CI* 上限
总效应	−0.70	0.05	−0.79	−0.61
直接效应	−0.33	0.10	−0.53	−0.14
间接效应 1	−0.19	0.08	−0.34	−0.03
间接效应 2	−0.14	0.04	−0.23	−0.06
间接效应 3	−0.04	0.02	−0.10	−0.00

注：间接效应 1 = 问题性短视频使用 → 日常认知失败 → 学习投入；间接效应 2 = 问题性短视频使用 → 学业拖延 → 学习投入；间接效应 3 = 问题性短视频使用 → 日常认知失败 → 学业拖延 → 学习投入。



注：β 为标准化回归系数，$^{**}p < 0.01$。

Figure 2. The chain mediation model
图 2. 链式中介效应模型图

4. 讨论

4.1. 问题性短视频使用与学习投入的关系

本研究发现，初中生问题性短视频使用程度越严重，其学习投入水平越低，问题性短视频使用对学习投入具有显著的负向预测作用，这与前人关于短视频成瘾降低学习投入的研究结果一致(王兴超，田芳芳，2025)。其机制可能包括：第一，过度使用挤占了可用于学习的时间与精力；第二，短视频节奏快、刺激性强，长期习惯于即时满足的信息获取方式后，学生难以适应需要持续投入的深度学习活动(Chen et al., 2023)；第三，高强度信息输入持续消耗注意资源，导致注意分配能力下降(高文斌，陈祉妍，2006)。需要说明的是，本研究为横断面设计，不能排除反向因果的可能，即学习投入较低的学生可能更倾向于借助短视频逃避学业压力，因果方向有待纵向研究进一步检验。

4.2. 日常认知失败的中介作用

本研究发现日常认知失败在问题性短视频使用与学习投入间起显著中介作用，支持了数字媒体依赖倾向可正向预测认知失败的既有结论(Hadlington, 2015；毛惠梨等，2021)。依据认知资源理论，当可分配的注意资源不足时，个体在日常生活中发生认知失误的风险随之增加(Bruya & Tang, 2018)。问题性短视频使用伴随高度的即时满足与注意碎片化，长期观看可能导致注意力不集中、记忆力下降等认知功能退化；当学生处于这种状态时，深度学习所必需的持续专注与深度思考能力受损，自然难以在学习活动中保持高质量的投入。

4.3. 学业拖延的中介作用

本研究还发现学业拖延在问题性短视频使用与学习投入间起显著中介作用。问题性短视频使用是学业拖延的显著预测因素(方佳楠等，2025；Manzoor et al., 2024)：短视频提供即时而高奖赏的娱乐刺激，强化个体的即时满足倾向，并持续占用有限的认知资源。依据自我调节理论，个体需运用有限的自我控制资源来管理认知与行为(Bandura, 1991)，长时间观看短视频会持续消耗目标设定、自我监控等调节资源，使个体难以启动和坚持长期学业任务，拖延即成为自我调节失败的外在表现(Rebetez et al., 2016; Steel, 2007)，进而降低学习投入(洪伟等，2018；黄庆双等，2019)。

4.4. 链式中介作用

本研究验证了“问题性短视频使用 → 日常认知失败 → 学业拖延 → 学习投入”的链式中介路径。依据自我决定理论，自主、胜任等基本心理需求的满足是内在动机的来源(Ryan & Deci, 2000)：学生频繁经历认知失败后，对学业任务的胜任感降低，内在动机减弱，面对任务时更易选择回避与拖延。同时，高强度、碎片化的信息输入导致认知资源耗竭(Hameed et al., 2022)，学生更倾向于选择刷短视频等即时享乐活动，从而形成“认知失败–拖延–低投入”的负向循环。本研究还发现，经由日常认知失败的中介路径效应量大于经由学业拖延的路径：认知失败是短视频使用更直接的认知后果，能及时反映在学习投入中；而学业拖延是认知失败累积到一定程度后才出现的行为后果。链式路径的间接效应相对较小，表明问题性短视频使用对学习投入的影响更多通过直接路径与单中介路径实现，该链式路径的稳定性仍有待更严谨的研究设计加以确认。

4.5. 研究不足

本研究存在以下局限：第一，横断面设计无法确证变量间的因果关系，未来可采用纵向追踪或实验干预设计；第二，样本来自深圳某中学，结论的外推性有限，未来可扩大抽样范围；第三，数据基于自我报告，未纳入实际使用时长等客观指标，未来可结合客观使用数据，区分使用时长效应与认知失控效应。第四，因作答质量问题剔除部分问卷可能引入一定的选择偏差，未来研究可进一步提高被试作答质量并扩大样本量。

5. 结论

1) 问题性短视频使用与初中生学习投入呈显著负相关，能直接负向预测学习投入；2) 日常认知失败与学业拖延在问题性短视频使用与学习投入间均起显著中介作用；3) “问题性短视频使用 → 日常认知失败 → 学业拖延 → 学习投入”构成显著的链式中介路径，总间接效应占总效应的 53.61%。

基于模型路径系数的大小，上述发现提示干预可作如下侧重：第一，问题性短视频使用对学习投入的直接效应仍显著($\beta = -0.33$)，且其指向日常认知失败与学业拖延的路径系数均较大($\beta = 0.76$、$\beta = 0.53$，见图 2)，因此干预的首要重点应直接放在降低问题性短视频使用本身，家校可共同制定明确的使用规则(如限定使用时长、睡前不使用手机、管理算法推荐等)，而非单纯禁止或放任；第二，经由日常认知失败的间接效应($\beta = -0.19$)大于经由学业拖延的间接效应($\beta = -0.14$)，中介环节的干预次序上应优先保护认知功能：通过注意力训练、正念注意练习与保证睡眠时长，恢复被高强度碎片化信息输入消耗的注意与记忆资源；拖延行为矫正(任务分解、时间管理、自我监控策略)可作为次级干预；第三，可依据中介变量水平实施分层干预：对日常认知失败水平较高的学生优先进行注意力与认知训练，对学业拖延水平较高的学生优先进行拖延矫正，使干预资源投放更为精准。

致　谢

感谢参与本次问卷调查的中学师生给予的支持与配合。

参考文献

方佳楠, 于增艳, 胡玉乐, 马镛麒, 周羽吉, 赵慧童(2025). 大学生短视频成瘾对学业拖延的影响: 睡眠质量的中介作用以及数字化认知行为疗法的干预效果. *心理月刊, 19(20),* 112-115.

高文斌, 陈祉妍(2006). 网络成瘾病理心理机制及综合心理干预研究. *心理科学进展, 14(4),* 596-603.

洪伟, 刘儒德, 甄瑞, 蒋舒阳, 金芳凯(2018). 成就目标定向与小学生数学学习投入的关系: 学业拖延和数学焦虑的中介作用. *心理发展与教育, 34(2),* 191-199.

黄庆双, 李玉斌, 任永功, 郑玉敏, 黄悦悦(2019). 大学生成就目标定向对在线学习投入影响研究: 学业拖延的中介作用. *现代远距离教育, (5),* 77-85.

雷雳, 李宏利(2003). 病理性使用互联网的界定与测量. *心理科学进展, 11(1),* 73-77.

李幼东, 王建强, 王紫妍, 刘久楹, 吕晶, 葛怡然, 杜玉茹(2025). 短视频过度使用及注意力不集中与初中生拒学行为的关系. *中国心理卫生杂志, 39(1),* 49-56.

刘彩玉, 张雨炘, 王思茹, 卢春丽(2025). 青少年短视频过度使用的现状及其对注意力的影响. *校园心理, 23(5),* 410-415.

娄琦云, 杨世欣, 罗杰(2025). 青少年问题性社交网络使用与认知失败的关系: 睡眠质量和正念特质的作用. *社区心理学研究, 20(2),* 252-270.

毛惠梨, 彭妤, 张斌, 胡荣婷, 张安琪, 熊思成(2021). 青少年手机成瘾与认知失败: 正念注意觉知和注意控制的中介作用. *教育生物学杂志, 9(2),* 89-95.

毛峥, 姜永志, 金童林, 王超群(2022). 大学生问题性短视频媒体使用量表的初步编制. *中华行为医学与脑科学杂志, 31(5),* 462-468.

宋玉萍, 李宛谕, 陈晓丽, 于启来, 刘莹(2013). 中学生学业拖延与成就动机的关系. *中国健康心理学杂志, 21(7),* 1069-1071.

滕素芬, 许一苇, 郭悦(2023). 全国未成年人互联网使用基本情况研究报告——基于 2018-2021 年对全国中小学生、家长及教师的抽样调查. *少年儿童研究, (4),* 32-40.

王兴超, 田芳芳(2025). 大学生短视频成瘾与学业成绩的关系——学习投入的中介作用和学业自我效能感的调节作用. *华南师范大学学报(社会科学版), (1),* 120-130+207.

王旭祥, 戴美霞, 王增建, 静进(2018). 不同拖延类型大学生的执行功能差异. *中国心理卫生杂志, 32(5),* 415-419.

武瑞娟, 张锦涛, 申晨煜, 胡月琴(2025). 问题性短视频使用量表的开发与验证. *中国心理卫生杂志, 39(7),* 631-638.

周扬, 陈健芷, 刘勇, 王湃, 朱丽娟, 彦廷鹤(2016). 认知失败问卷中文版测评大学生样本的效度和信度. *中国临床心理学杂志, 24(3),* 438-443.

Acock, A. C. (2005). Working with Missing Values. *Journal of Marriage and Family, 67,* 1012-1028. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00191.x

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50,* 248-287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-l

Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P., & Parkes, K. R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and Its Correlates. *British Journal of Clinical Psychology, 21,* 1-16. https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1982.tb01421.x

Bruya, B., & Tang, Y. Y. (2018). Is Attention Really Effort? Revisiting Daniel Kahneman's Influential 1973 Book Attention and Effort. *Frontiers in Psychology, 9,* Article No. 1133. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01133

Chen, Y., Li, M., Guo, F., & Wang, X. (2023). The Effect of Short-Form Video Addiction on Users' Attention. *Behaviour & Information Technology, 42,* 2893-2910. https://doi.org/10.1080/0144929x.2022.2151512

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74,* 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Hadlington, L. J. (2015). Cognitive Failures in Daily Life: Exploring the Link with Internet Addiction and Problematic Mobile Phone Use. *Computers in Human Behavior, 51,* 75-81. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.036

Hameed, I., Haq, M. A., Khan, N., & Zainab, B. (2022). Social Media Usage and Academic Performance from a Cognitive Loading Perspective. *On the Horizon, 30,* 12-27. https://doi.org/10.1108/oth-04-2021-0054

Kamboj, A., Yadav, S., John, S. Y., Kaur, G., & Singh, L. (2025). A Comprehensive Analysis of Personality Traits, Procrastination and Cognitive Failures in College Students: The Impact of Gender. *International Journal of Psychology Sciences, 7,* 46-50. https://doi.org/10.33545/26648377.2025.v7.i1a.66

Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B. et al. (2012). Do Girls and Boys Perceive Themselves as Equally Engaged in School? The Results of an International Study from 12 Countries. *Journal of School Psychology, 50,* 77-94. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004

Lay, C. H. (1986). At Last, My Research Article on Procrastination. *Journal of Research in Personality, 20,* 474-495. https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3

Manzoor, R., Sajjad, M., Shams, S., & Sarfraz, S. (2024). TikTok Scrolling Addiction and Academic Procrastination in Young Adults. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences, 12,* 3290-3295. https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i4.2592

Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., & Van der Linden, M. (2016). Procrastination as a Self-Regulation Failure: The Role of Inhibition, Negative Affect, and Gender. *Personality and Individual Differences, 101,* 435-439. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.049

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55,* 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33,* 464-481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin, 133,* 65-94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Wei, M., Liu, J., Wang, H., Li, Q., & Dong, G. H. (2026). Fragmented Learning from Short Videos Modulates Neural Activity and Connectivity during Memory Retrieval. *NPJ Science of Learning, 11,* Article No. 15. https://doi.org/10.1038/s41539-025-00399-y