

# فرا تحلیل رابطه بین راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری تحصیلی

## A Meta-Analysis of the Relationship Between Self-Regulation Learning Strategies and Academic Procrastination

Javad Mesrabadi, PhD  
Educational Psychology  
Azarbaijan Shahid Madani  
University

Ebrahim Gazidari  
PhD Candidate in  
Educational Psychology  
Azarbaijan Shahid Madani  
University

ابراهیم گزیدری  
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

جواد مصرآبادی  
استاد گروه روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

### چکیده

این پژوهش با هدف ترکیب پژوهش‌های انجام شده در قلمرو اثربخشی راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. جامعه آماری دربرگیرنده پژوهش‌های مرتبط با موضوع است که در بین سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۶ در ایران منتشر شده بود. از میان یافته‌های کمی، ۲۱ پژوهش برگزیده شد و با استفاده از روش فراتحلیل، ۴۸ اندازه اثر با توجه به ملاک‌های تعریف شده ورود و خروج به دست آمد. یافته‌ها نشان داد که میانگین اندازه اثر کلی پژوهش‌های مورد بررسی برای مدل اثرات ثابت  $-0.78$  و برای اثرات تصادفی  $-0.85$  است که هر دو در سطح  $0.001$  معنادار بود. با توجه به ناهمگونی اندازه‌های اثر، جنس، روش پژوهش و نوع آموزش به عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده بررسی شدند. نتایج  $t$  مستقل نشان داد که اندازه اثر رابطه راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی با اهمال‌کاری تحصیلی دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد، اما اندازه‌های اثرهای پژوهش‌های تجربی به طور معناداری بیشتر از پژوهش‌های همبستگی است. همچنین اندازه اثر مربوط به راهبردهای فراشناختی بیشتر از راهبردهای شناختی و مدیریت منابع به دست آمده است. بر پایه اندازه اثرهای به دست آمده می‌توان دریافت که آموزش راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی تأثیر چشمگیری در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان دارد.

واژه‌های کلیدی: خودنظم‌جویی، راهبردهای یادگیری، راهبردهای شناختی و فراشناختی، فراتحلیل

### Abstract

The aim of this study is to combine the results of studies that had been conducted about the effectiveness of self-regulated learning strategies on students' academic procrastination. All published studies in Iran from 1990 to 2017 were collected. Based on the quantitative findings of 21 selected studies, 48 effect size were obtained according to the inclusion and exclusion criteria. The findings indicated that the mean of the total effect of the studies were  $-0.78$  for the fixed effects model and  $-0.85$  for the random effects, both significant at 0.001. As the effect sizes were heterogeneous, gender and research method and education were examined as the mediating variables. The results of two independent  $t$  test indicated that the effect size of gender difference was not significant, but the effect size for experimental research was significantly higher than the effect size for correlational research. Also, the effect size for meta-cognitive strategies was more than the effect size for cognitive strategies and resource management. The findings suggest that self-regulated learning strategies significantly reduce students' procrastination.

**Keywords:** self-regulation, learning strategies, cognitive and meta-cognitive strategies, meta-analysis

received: 10 November 2018

accepted: 03 February 2019

Contact information: gazidari@alumni.ut.ac.ir

دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۱۹

پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴

## مقدمه

از مسائل مهم در قلمرو تعلیم و تربیت، عواطف تحصیلی فراگیران است که خود متأثر از شناخت‌ها و رفتارهای فراگیران است. اهمال‌کاری<sup>۱</sup> از جمله ناهنجاری‌های شایع در کلاس‌های درس است که ریشه در ابعاد عاطفی، شناختی و رفتاری فراگیران دارد و در گام بعد همین ابعاد را درگیر می‌سازد. هال و واتسون (۲۰۰۷) اهمال‌کاری را ناتوانی در مهار افکار، هیجان‌ها، تکانه‌ها و انجام تکلیف با توجه به معیارهایی که فرد برگزیده است، تعریف کرده‌اند. همچنین از نظر کلینگیسک<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) نقل از گراند و فرایس، (۲۰۱۸) اهمال‌کاری عبارت است از تأخیر داوطلبانه، اختیاری و از روی قصد فعالیت‌های مهم و ضروری به‌رغم انتظار مواجهه با پیامدهای منفی شدید که سنگین‌تر از پیامدهای مثبت به تأخیر انداختن است. به بیانی دیگر، اهمال‌کاری به معنی به تأخیر انداختن بی‌دلیل اموری است که فرد نیاز به انجام دادن آن‌ها دارد (بشارت، فرهمند و غلامعلی‌لوسانی، ۱۳۹۷). اهمال‌کاری دارای دو نوع عمدی<sup>۳</sup> و غیرعمدی<sup>۴</sup> است. اهمال‌کاری عمدی به تعامل عمدی و آگاهانه رفتار اشاره دارد، درحالی‌که اهمال‌کاری غیرعمدی وابسته به موقعیت غیرارادی است که با اضطراب در ارتباط است (فرنی، بیهارچا، نکسویک، مارینو و اسپادا، ۲۰۱۷).

اهمال‌کاری بر عملکرد تحصیلی<sup>۵</sup>، خودارزشمندی تحصیلی<sup>۶</sup> و حرمت خود<sup>۷</sup> تأثیر منفی می‌گذارد (کلاسن، کراوشاک و راجانی، ۲۰۰۸) و اگر به طور جدی مورد توجه قرار نگیرد، می‌تواند فرد را در ادامه مسیر تحصیل با مشکلات جدی‌تر مواجه کند. اهمال‌کاری بر مبنای مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی مانند اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۸</sup> (الیس و ناوس، ۲۰۰۲؛ سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴)، اهمال‌کاری عمومی<sup>۹</sup> (فراری، ۱۹۹۵، نقل از بالیکس و دیور، ۲۰۰۹). اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری<sup>۱۰</sup> (فراری<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۱ نقل از بالیکس و دیور، ۲۰۰۹)، اهمال‌کاری نوروتیک<sup>۱۲</sup> (الیس و ناوس، ۱۹۹۷) و اهمال‌کاری

وسواس‌گونه<sup>۱۳</sup> (الیس و ناوس، ۱۹۹۷، ۲۰۰۲) دارد. از شایع‌ترین انواع اهمال‌کاری، اهمال‌کاری تحصیلی است که رویدادی فراگیر در دانشجویان و دانش‌آموزان است (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). راثلوم، سولومون و مورا کامی (۱۹۸۶) اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونه بارز آن، به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود. الباسایو و آندولا (۲۰۱۰) معتقدند که اهمال‌کاری تحصیلی یک مشکل رفتاری برای به تأخیر انداختن وظایف و تکالیفی است که نیازمند انجام شدن و به پایان رسیدن هستند. برخی افراد ممکن است بر این باور باشند که به تأخیر انداختن تکالیف درسی می‌تواند با موفقیت همراه باشد، با این حال بعید است که این راهبرد به‌طور پیوسته موفقیت‌آمیز باشد (گراند و فرایس، ۲۰۱۸). اهمال‌کاری تحصیلی با دیگر سازه‌های روان‌شناختی رابطه مستقیم و متقابلی دارد. یکی از ویژگی‌های فردی تأثیرگذار در پیامدهای رفتاری، خودنظم‌جویی<sup>۱۴</sup> است.

در سال‌های اخیر اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان نوعی نقص در خودنظم‌جویی به معنای ناتوانی فرد در مهار افکار، هیجان‌ها، عواطف و عملکرد مطابق با معیارهای مورد نظر خود مطرح شده است (استیل، ۲۰۰۷؛ پارک و راین، ۲۰۱۲؛ جندن، ۲۰۱۱؛ ریبتز، راجیت، بارسیس و لیندن، ۲۰۱۶؛ فرنی و دیگران، ۲۰۱۷؛ هاول و واتسون، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افراد اهمال‌کار فاقد مهارت‌های خودنظم‌جویی مانند خودمهارگری<sup>۱۵</sup> و خودنظارتی<sup>۱۶</sup> (ریبتز و دیگران، ۲۰۱۶) و مدیریت زمان (اوسایا، ۲۰۱۰؛ ولترز، وان و هسین، ۲۰۱۷) هستند. کمبود رفتارهای خودنظم‌جو مانند تعیین هدف، استفاده از راهبردها و نظارت بر فرایندهای تفکر و یادگیری، منجر به ناقص ماندن یا اجتناب از کار می‌شود. در اغلب موارد گفته می‌شود که دانش‌آموزان نمی‌آموزند زیرا انگیزه کافی ندارند. با این حال، اغلب نبود انگیزه از آنجا ناشی می‌شود که

1. procrastination

2. Klingsieck, K. B.

3. intentional procrastination

4. unintentional procrastination

5. academic performance

6. self-worth

7. self-esteem

8. general procrastinations

9. general procrastinations

10. decisional procrastination

11. Ferrari, J.

12. neurotic procrastination

13. compulsive procrastination

14. self-regulation

15. self-control

16. self-monitoring

شخصی، از طریق فعالیت‌های شناختی خود و مهار محیط زندگی می‌توانند در خود ایجاد انگیزش کنند و از این راه به مهار رفتار خود بپردازند (ماتوگا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹ نقل از لواسانی، اژه‌ای و داودی، ۱۳۹۲). به باور لابهون، زیمرمن و هاسلهپورن (۲۰۱۰) دانش‌آموزان خودنظم‌جو، بیشتر درگیر یادگیری می‌شوند، داوطلبانه به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند و مهم‌تر از همه، محیط‌های یادگیری خود را برای رفع نیازها مدیریت می‌کنند و پیگیر جو یادگیری مثبت هستند (زامبرن، تدلاک و رابرتس، ۲۰۱۱).

یافته‌های پژوهش پارک و راین (۲۰۱۲) نشان داد که اهمال‌کاری با مهارت‌های خودنظم‌جویی ضعیف و رفتار تدافعی از جمله راهبردهای خودناتوان‌سازی<sup>۲</sup>، رابطه مثبت دارد. بین تعدادی از مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌جویی مانند اضطراب امتحان و اهداف بیرونی با اهمال‌کاری رابطه مثبت وجود دارد ولی مؤلفه‌های دیگر راهبردهای خودنظم‌جویی مانند خودکارآمدی<sup>۳</sup>، راهبردهای فراشناختی مدیریت زمان و محیط مطالعه، تلاش خودنظم‌جویی و اهداف درونی، همبستگی منفی بالایی با اهمال‌کاری دارند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که اهمال‌کاری در افرادی نمود پیدا می‌کند که در مهارت‌های خودنظم‌جویی ضعف دارند.

پژوهش گراند و فرایس (۲۰۱۸) با تأکید بر جنبه‌های انگیزشی اهمال‌کاری، رابطه بین خودتعیین‌گری<sup>۴</sup> پایین با اهمال‌کاری در تکمیل فعالیت‌های روزانه را نشان داد. همچنین بر اساس نتایج این پژوهش، افراد پایین به ارزش‌های محافظه‌کارانه، اهمال‌کاری تحصیلی را با ویژگی‌های شخصیتی و افراد با ارزش‌های آزادی‌خواهانه و پسانوگرایانه<sup>۵</sup>، اهمال‌کاری تحصیلی را با علل موقعیتی مرتبط می‌دانند. جوکار و دلورپور (۱۳۸۶) در پژوهشی رابطه اهداف پیشرفت یکی از مؤلفه‌های خودنظم‌جویی با اهمال‌کاری را بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که اهداف عملکردی-اجتنابی<sup>۶</sup> و تسلطی-اجتنابی<sup>۷</sup> پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و هدف تسلطی-گرایشی<sup>۸</sup>، پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی است. یافته‌های گزیدری، غلامعلی‌لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۴) نیز

دانش‌آموزان در تلاش برای یادگیری، پیشرفت را تجربه نمی‌کنند، زیرا قادر به خودنظم‌جویی فرایند یادگیری‌شان نیستند (پاندرو، آلن‌سوتاپیا و هورس، ۲۰۱۲).

پنتریچ (۲۰۰۴) خودنظم‌جویی را فرایندی فعال و سازمان‌یافته می‌داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و می‌کوشند تا بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. به بیان دیگر، خودنظم‌جویی به توانایی مهار کردن افکار، احساس‌ها، انگیزش‌ها و عملکرد کار در رابطه با معیارهای مورد نظر اشاره دارد (فوس و بامیستر، ۲۰۰۴). الگوی پنتریچ (۱۹۹۹) سه مقوله عمده از راهبردهای یادگیری از جمله راهبردهای یادگیری شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع را در برمی‌گیرد. راهبردهای شناختی به یادگیری محتوا و اطلاعات متن، ذخیره‌سازی دانش و استفاده از آن‌ها در آینده مربوط می‌شوند و راهبردهای فراشناختی برای نظارت بر راهبردهای شناختی به کار می‌روند (رویانتو، ۲۰۱۲). راهبردهای یادگیری فراشناختی را می‌توان در سه دسته برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی قرار داد (سیف، ۱۳۹۵). راهبردهای مدیریت منابع، راهبردهایی آسان‌کننده هستند و یادگیرندگان معمولاً از آن‌ها برای تنظیم و اداره محیط، مانند مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان و منابع استفاده می‌کنند. فراشناخت نیز نقش مهمی در اهمال‌کاری ایفا می‌کند (فرنی و دیگران، ۲۰۱۷). از سوی دیگر، راهبردهای شناختی در فرایند یادگیری ضروری هستند و می‌توانند به دانش‌آموزان در ایجاد عادت‌های یادگیری بهتر و تقویت مهارت‌های مطالعه کمک کنند (والترز، ۲۰۱۱).

راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی، بر نقش فرد در فرایند یادگیری تأکید می‌کنند که به موجب آن‌ها، یادگیرندگان به‌طور فعال و مستمر شناخت‌ها، رفتارها و تلاش‌هایشان را برای دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کنند؛ بنابراین خودنظم‌جویی اثربخش نیازمند آن است که یادگیرندگان، انگیزشی در جهت دستیابی به این اهداف داشته باشند. فراگیران با تقویت و تنبیه

1. Matuga, M. J.  
2. self-handicapping  
3. self-efficacy

4. self-determination  
5. postmodern  
6. performance-avoiding

7. mastery-avoiding  
8. mastery-approach

نشان داد که مؤلفه‌های همپاری در یادگیری و خودنظم‌جویی فراشناختی پیش‌بینی‌کننده‌های منفی برای اهمال‌کاری تحصیلی هستند. یافته‌های تاکمن (۲۰۰۲) نیز نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و میزان خودنظم‌جویی دانشجویان تفاوت معنادار وجود دارد؛ یعنی دانشجویانی که خودنظم‌جویی پایین دارند، اهمال‌کاری بیشتری از خود نشان می‌دهند. در پژوهش کندی و تاکمن (۲۰۱۰) نیز دانشجویانی که تمایل به اهمال‌کاری داشتند به صورت معناداری نمره‌های پایین‌تری در خودکارآمدی، خودنظم‌جویی و احساس تعلق به مدرسه کسب کردند. همچنین نتایج پژوهش‌های ایسائ، ادرر، کالافن و آسچمن (۲۰۰۴) و فرنی و دیگران (۲۰۱۷) نشان داد که بین خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. در تأیید این یافته‌ها، پژوهشگران دیگر نیز بر رابطه منفی اهمال‌کاری تحصیلی با راهبردهای خودنظم‌جویی یادگیری تأکید کرده‌اند (اصغری، ۱۳۹۳؛ حسینی و خیر، ۱۳۸۸؛ شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵؛ مطیعی، گلستانی و شکری، ۱۳۹۲؛ حیدری و صادقی، ۱۳۹۱).

افزون بر پژوهش‌های همبستگی و علی-مقایسه‌ای موجود درباره روابط بین راهبردهای خودنظم‌جویی، پژوهش‌های تجربی نیز به بررسی رابطه این دو متغیر پرداخته‌اند. در این زمینه یافته‌های برخی از پژوهشگران نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر مثبت دارد (سعادت، طاهرغلامی و جلالی، ۱۳۹۶؛ سواری، ۱۳۸۸؛ شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶؛ غلامزاده، ۱۳۹۵). آموزش مهارت‌های مدیریت زمان به عنوان یکی از مؤلفه‌های خودنظم‌جویی، به طور مشخصی اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد (بابایی‌نادینلویی، فولادی و پزشکی، ۱۳۹۵).

مرور پیشینه پژوهشی نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی از مشکلات شایع در کلاس‌های درس است و بر پیشرفت تحصیلی، اثرات منفی به‌جای می‌گذارد. در سال‌های اخیر پژوهش‌های مرتبط با قلمرو اهمال‌کاری تحصیلی افزایش یافته است که از قلمروهای پژوهشی مرتبط می‌توان به رابطه بین راهبردهای خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری تحصیلی اشاره کرد (اصغری، ۱۳۹۳؛ سعادت و دیگران، ۱۳۹۶؛ شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵، ۱۳۹۶؛

غلامزاده، ۱۳۹۵؛ گزیدری و دیگران، ۱۳۹۴؛ گلستانی و شکری، ۱۳۹۲؛ مطیعی و دیگران، ۱۳۹۱). ادبیات پژوهشی در این قلمرو به مرور گسترده شده است و بدون روشی ترکیبی و سازمان‌یافته، امکان نتیجه‌گیری جامع و دقیق وجود ندارد. به کارگیری روی‌آورد فراتحلیل برای یکپارچه‌سازی و درهم‌آمیختن نتایج پژوهش‌های مستقل می‌تواند یافته‌های متفرقه از پژوهش‌های گوناگون را در کنار هم قرار دهد و منجر به نتیجه‌گیری‌هایی شود که دقیق‌تر و معتبرتر از نتایج حاصل از پژوهش‌های مجزا است (روزنتال<sup>۱</sup> (۱۹۷۸ نقل از مصرآبادی، ۱۳۹۵). همچنین فراتحلیل با کشف متغیرهای تعدیل‌کننده و واسطه‌ای به رابطه بین دو متغیر خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری کمک می‌کند.

در بررسی پیشینه پژوهشی، پژوهش فراتحلیلی مدونی در مورد رابطه بین خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر یافت نشد. هرچند در پژوهش ترکیبی استیل (۲۰۰۷) که به مرور نظام‌دار و فراتحلیل عوامل مرتبط با اهمال‌کاری پرداخته، اندازه اثر خلاصه بین خودمهارگری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری برابر  $0/58$  - گزارش شده است که طبق معیار کوهن (۱۹۷۷ نقل از مصرآبادی، ۱۳۹۵) اندازه اثری با شدت متوسط است. از آنجا که در این پژوهش فقط یکی از مؤلفه‌های اهمال‌کاری بررسی شده و همچنین با توجه به بار فرهنگی غالب این متغیرها، انجام پژوهش فراتحلیل در ایران ضروری به نظر می‌رسد. یافته‌های این پژوهش افزون بر تولید دانش نظری بر اساس شدت اندازه اثر، می‌تواند پیشنهادها و تلویحات به‌کار بسته نیز داشته باشد. بنابراین این پژوهش با هدف فراتحلیل پژوهش‌های اولیه‌ای انجام شد که به بررسی روابط بین خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری پرداخته بودند. همچنین آگاهی از میزان ناهمگنی در این پژوهش‌ها و تبیین این ناهمگنی بر اساس متغیرهای واسطه‌ای از دیگر اهداف این فراتحلیل است.

## روش

روش این پژوهش فراتحلیل است. در فراتحلیل به‌منظور ترکیب یافته‌های آماری پژوهش‌های مختلف باهم، لازم است ابتدا این مقادیر به شاخصی با مقیاس مشترک تبدیل شوند که

تهران، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه خوارزمی و پایان‌نامه‌های دیگر دانشگاه‌های کشور که به‌صورت تمام‌متن در مرکز اسناد و مدارک علمی ایران (ایرانداک) در دسترس بودند. جست‌وجوها بر اساس کلیدواژه‌های تعریف‌شده به دو صورت جست‌وجوی دستی و الکترونیک انجام گرفت. بر اساس ملاک‌های ورود و خروج، ۷۴ پژوهش بررسی اولیه شدند و در نهایت ۲۱ پژوهش که دارای شرایط مناسب روش‌شناسی جهت محاسبه اندازه اثر بودند، برای ورود به فراتحلیل معتبر شناخته شدند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از فهرست مشخصات طرح‌های پژوهشی که مصراآبادی (۱۳۹۵) طراحی کرده است، استفاده شد. اطلاعاتی که به‌وسیله این فرم جمع‌آوری می‌شود شامل سه بخش اطلاعات کتاب‌شناسی، اطلاعات روش‌شناسی و اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر است. برای بررسی و تحلیل بر اساس داده‌های هر یک از پژوهش‌های مورد نظر، به اندازه اثر ترکیبی با دو مدل اثرات ثابت و تصادفی، نمودار کیفی، تحلیل حساسیت، آزمون همگنی، مجذور I و آماره محاسبه شد.

### یافته‌ها

پس از بررسی ملاک‌های ورود و خروج، ۲۱ پژوهش با شرایط مطلوب جهت تحلیل انتخاب شدند که از این تعداد پژوهش، ۴۸ اندازه اثر به‌دست آمد.

در روش‌های آماری فراتحلیل مانند دیگر روش‌های آماری، قبل از تحلیل داده‌ها باید پیش‌فرض‌های آماری بررسی شوند. از مهم‌ترین این پیش‌فرض‌ها، نبود داده‌های پرت و نرمال بودن داده‌ها است. در فراتحلیل برای حذف اندازه اثرهای پرت از تحلیل حساسیت استفاده می‌شود. در این روش اندازه‌های اثر پرت و افراطی شناسایی و حذف شده و تجزیه و تحلیل تکرار می‌شود. در این فراتحلیل برای بررسی تورش انتشار از یک شیوه گرافیکی (نمودار کیفی) و یک شاخص آماری (تعداد امن از تخریب) استفاده شد.

در نمودار کیفی محور افقی نشانگر مقادیر اندازه‌های اثر پژوهش‌های اولیه و محور عمودی نشانگر خطای استاندارد آن‌ها است. سوگیری انتشار بر اساس نمودار کیفی زمانی قابل

پرکاربردترین روش، اندازه اثر است (مصراآبادی، ۱۳۹۵). روش‌های گوناگونی برای محاسبه اندازه اثر وجود دارد، اما به‌طور کلی برای اندازه‌های اثر، دو خانواده عمده وجود دارد: خانواده I و خانواده d. اندازه‌های اثر خانواده I در مورد یافته‌های مربوط به همبستگی‌ها است و اندازه‌های اثر خانواده d در موقعیت‌هایی که پژوهش‌ها تفاوت‌ها را بررسی می‌کنند، به‌کار می‌روند. از آنجا که این فراتحلیل دربرگیرنده پژوهش‌های اولیه‌ای از هر دو روش پژوهش همبستگی و تفاوت است، از اندازه اثر هجری<sup>۱</sup> استفاده شد.

جامعه آماری این پژوهش تمامی بررسی‌هایی است که در ایران از سال ۱۳۶۹ تا پایان سال ۱۳۹۶ با روش‌های گوناگون پژوهشی (همبستگی، علی‌مقایسه‌ای، تجربی یا شبه‌تجربی) به بررسی روابط بین راهبردهای یادگیری و اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته بودند. روش نمونه‌برداری در این پژوهش، شیوه‌های کیفی هدفمند و گلوله‌برفی بود و پژوهش‌ها با توجه به ملاک‌های ورود و خروج وارد فراتحلیل شدند. ملاک‌های ورود در این بررسی بدین قرار بود: الف) مقاله‌ها و پژوهش‌هایی که با روش همبستگی، تجربی یا شبه‌تجربی به بررسی روابط بین راهبردهای یادگیری و اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته بودند؛ ب) پژوهش‌هایی که داده‌های کافی برای محاسبه اندازه اثر گزارش کرده بودند؛ ج) پژوهش‌هایی که به‌صورت مقاله آنلاین چاپ شده یا در بایگانی کتابخانه‌ها در دسترس بودند؛ د) پژوهش‌های دانشجویی که در سطح کارشناسی ارشد و دکتری انجام شده بودند؛ ه) پژوهش‌هایی که فقط در ایران و به زبان فارسی منتشر شدند.

ملاک‌های خروج نیز بدین قرار بود: الف) پژوهش‌هایی که یکی از اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر را گزارش نکرده باشند؛ ب) مقاله‌هایی که برگرفته از پایان‌نامه‌ها باشند و اطلاعات آن‌ها دوباره جمع‌آوری شده باشد؛ ج) پژوهش‌های مشابه که با عنوان‌های مختلف به دو مؤسسه ارائه شده باشند. برای تعیین نمونه آماری این پژوهش دو چارچوب نمونه‌برداری تعریف شد.

۱. پژوهش‌های موجود در پایگاه مجلات تخصصی نور مگز، پایگاه علمی جهاد دانشگاهی و بانک اطلاعات نشریات ایران.

۲. پایان‌نامه‌های دانشجویی دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه

بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان معنادار نشود. همچنین بر اساس این شاخص و با حذف ۹ اندازه اثر افراطی از ۴۸ اندازه اثر اولیه، تعداد ۳۹ اندازه اثر باقی ماند و در تحلیل‌های بعدی فقط از این اندازه اثر استفاده شد.

جدول ۱ اندازه اثر ترکیبی یا خلاصه بر اساس دو مدل ثابت و تصادفی را برای ۳۹ اندازه اثر نشان می‌دهد. میانگین اندازه اثر کلی پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه رابطه راهبردهای خودنظم‌جویی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان برای مدل اثرات ثابت برابر  $0/78-$  و برای اثرات تصادفی برابر  $0/85-$  است که هر دو در سطح  $P < 0/001$  معنادار هستند. بدین ترتیب فرض صفر مبنی بر اینکه متوسط کلی اندازه اثر تفاوت ندارد، رد می‌شود. بر اساس ملاک کوهن برای تفسیر معناداری عملی اندازه اثر، ارزش‌های  $d$  بالا نشانگر میزان اندازه اثر زیاد هستند. بنابراین میانگین اندازه اثر این پژوهش را می‌توان به‌عنوان تأثیر متوسط به بالای آموزش راهبردهای خودنظم‌جویی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تفسیر کرد.

جدول ۱

اندازه‌های اثر ترکیبی مربوط به رابطه راهبردهای خودنظم‌جویی با اهمال‌کاری تحصیلی

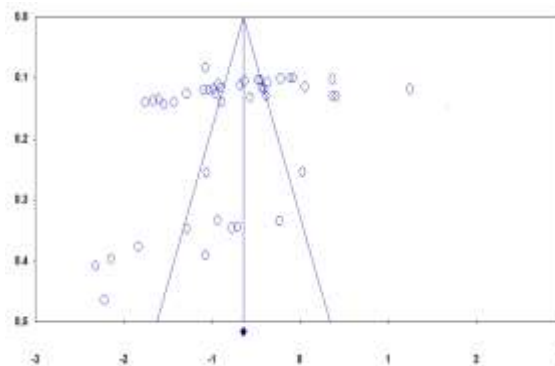
مدل	تعداد اندازه اثر خطای	فاصله اطمینان	$Z$	$P$
ثابت	۳۹	$0/784-$	$0/21$	$0/001 < 37/518$
تصادفی	۳۹	$0/855-$	$0/74$	$0/001 < 11/527$

حد پایین حد بالا  
 اندازه اثر ترکیبی استاندارد  $0/95$

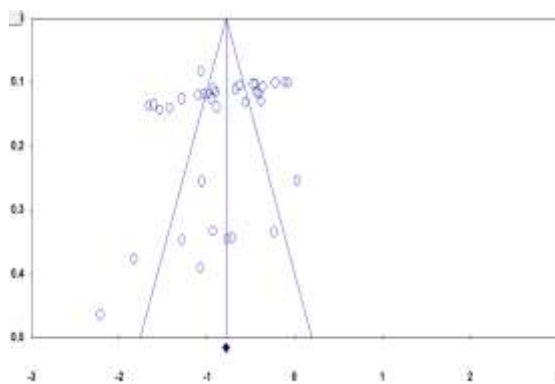
همان‌گونه که پیشتر بیان شد میانگین اندازه اثر کلی تمام این ۲۱ پژوهش در هر دو مدل اثرات ثابت و تصادفی در سطح  $P < 0/001$  معنادار است. برای اطمینان از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده می‌بایست مجموعه تحلیل‌های ناهمگنی انجام شود. در صورت وجود ناهمگنی در اندازه‌های اثر پژوهش‌های اولیه، مدل تصادفی انتخاب می‌شود و فرض می‌شود که در جامعه آماری ماهیت روابط بین متغیر مستقل و وابسته تحت تأثیر متغیرهای تعدیل‌کننده تغییر می‌کند.

برای بررسی ناهمگونی پژوهش‌های از شاخص  $Q$  استفاده شد. شاخص  $Q$  برای ۲۰ پژوهش با درجه آزادی ۳۸ برابر با

تشخیص است که اندازه‌های اثر در اطراف خط قائم که نشانگر اندازه اثر خلاصه است، به شکل متقارن پراکنده نشده باشند. این امر ناشی از مقادیر بسیار کوچک اندازه اثر یا خطاهای استاندارد بزرگ پژوهش‌های اولیه است. همان‌طور که در شکل ۱ مشخص است، تعدادی از پژوهش‌ها با اندازه‌های اثر نامتعارف و پرت، نمودار را نامتقارن کرده‌اند که ممکن است به دلیل حجم نمونه بررسی‌های مورد استفاده باشد. با حذف ۹ اندازه اثر بالای قدر مطلق ۱، نمودار کیفی شکل ۲ حاصل شد که نسبت به نمودار ۱ متقارن‌تر است.



شکل ۱. نمودار کیفی قبل از تحلیل حساسیت



شکل ۲. نمودار کیفی بعد از تحلیل حساسیت

همچنین برآورد مقدار امن از تخریب برای ترکیب پژوهش‌های بالا می‌تواند میزان اطمینان مورد انتظار در مورد یافته‌های فراتحلیل را مشخص کند. تعداد امن از تخریب برای این فراتحلیل برابر با ۳۵۳۰ عدد پژوهش انتشارنیافته غیرمعنادار و به این معنی است که باید تعداد ۳۵۳۰ پژوهش غیرمعنادار انتشارنیافته با اندازه اثر صفر وجود داشته باشد تا در مجموع میزان تأثیرگذاری اثربخشی آموزش راهبردهای خودنظم‌جویی

جدول ۳

اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی رابطه راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی با اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس روش پژوهش

روش پژوهش	تعداد اندازه اثر ترکیبی	اندازه اثر خطای استاندارد	Z	t	P
تجربی	۱۴	-۱/۲۲۴	۰/۱۰۹	-۶/۰۵۷	-۲/۷۲
همبستگی	۳۴	-۰/۶۶	۰/۱۱۶	-۶/۲۳	-۰/۰۰۹

اندازه اثر ترکیبی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری تحصیلی در دختران بیشتر از پسران است. اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در دختران ۱/۴۱- و در پسران ۰/۰۷۳- به دست آمد. برای بررسی معناداری تفاوت دختران و پسران در اندازه‌های اثر مشاهده شده از آزمون t مستقل استفاده شد و نتایج نشان داد که تفاوت دختران و پسران معنادار نیست. به عبارت دیگر، میزان رابطه راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی با اهمال‌کاری در دختران و پسران اختلاف معناداری با هم ندارد.

جدول ۴

اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی رابطه راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی با اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس جنس آزمودنی‌ها

جنس	تعداد اندازه اثر ترکیبی	اندازه اثر خطای استاندارد	Z	t	P
دختر	۷	-۱/۴۱	۰/۲۴۱	-۵/۸۶	-۱/۸۶
پسر	۹	-۰/۷۰۳	۰/۲۷۱	-۲/۵۹	-۰/۰۸

جدول ۵

اندازه اثر ترکیبی تصادفی بر اساس نوع آموزش

نوع راهبرد	تعداد اندازه اثر ترکیبی	اندازه خطای فاصله اطمینان	Z	t	P
راهبرد	تعداد اثر استاندارد	۰/۹۵			
اثر ترکیبی	د حد بالا حد پایین				
شناختی	۱۲	-۰/۶۷۷	۰/۱۱۹	-۰/۴۰۴	-۱/۰۳۳
فراشناختی	۱۳	-۰/۰۹۹	۰/۱۶	-۰/۶۷۱	-۱/۳۰۶
مدیریت زمان	۸	-۰/۰۹۶	۰/۱۷	-۰/۶۳۴	-۱/۳۰۲
خودنظم‌جویی	۶	-۰/۰۵۷	۰/۱۸	-۰/۲۰۴	-۰/۹۳۹

۴۳۷/۲۸۱ محاسبه شد که در سطح  $P < ۰/۰۰۱$  معنادار است و نشانگر تفاوت واقعی بین اندازه‌های اثر پژوهش‌های اولیه است. با توجه به محدودیت شاخص Q از لحاظ معناداری هرچه تعداد اندازه‌های اثر بیشتر شود توان آزمون برای رد همگنی بیشتر می‌شود. فراتحلیل گران استفاده از مجذور I را توصیه کرده‌اند. مقدار آماره I برابر با ۹۱/۲۱۰ به دست آمد که این نیز نشانگر ناهمگونی بسیار زیاد در پژوهش‌ها است و بر تأثیر متغیرهای دیگر که بر متغیر وابسته دلالت می‌کند؛ همچنین نشان می‌دهد که پراکندگی بین اندازه اثر پژوهش‌ها فقط ناشی از خطای نمونه‌برداری نیست. میزان ناهمگونی پژوهش‌های مورد بررسی در این فراتحلیل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲

شاخص‌های ناهمگونی اندازه‌های اثر در بین پژوهش‌های اولیه

Q کوکران	مجذور I	درجه آزادی	سطح معناداری
۴۳۷/۲۸۱	۹۱/۲۱۰	۳۸	۰/۰۰۱

بر این اساس، مدل تصادفی به عنوان مدل فراتحلیل انتخاب شد و اندازه اثر ترکیبی همان مقدار ۰/۸۵- در نظر گرفته شد. با توجه به اینکه اندازه‌های اثر، ناهمگون هستند، گام بعدی جست‌وجوی متغیرهای تعدیل‌کننده‌ای است که می‌تواند تغییرپذیری اندازه‌های اثر را تبیین کنند. در این پژوهش، طرح‌های پژوهشی تجربی و همبستگی، جنس آزمودنی‌ها و نوع آموزش (تمام مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری در مقابل بعضی از مؤلفه‌ها) به عنوان متغیرهای واسطه‌ای انتخاب شدند.

نتایج فراتحلیل نشان داد اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در پژوهش‌هایی که با روش تجربی (شبه‌تجربی و تجربی) به بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی بر اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته بوده‌اند، ۱/۲۲- به دست آمد؛ اما در پژوهش‌های از نوع همبستگی رابطه بین دو متغیر ۰/۶۶- به دست آمد. برای بررسی معناداری تفاوت در اندازه‌های اثر مشاهده شده این دو نوع پژوهش از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج این تحلیل نشان داد که میانگین پژوهش‌های مبتنی بر روش تجربی، به طور معناداری بیشتر از پژوهش‌های مبتنی بر روش همبستگی بود (جدول ۳).

در جدول ۵، اندازه اثر ترکیبی پژوهش‌های اولیه بر اساس نوع آموزش ارائه شده است. با توجه به بررسی تمام مولفه‌های راهبردهای یادگیری یا یکی از مولفه‌های راهبردهای خودنظم‌جویی آموزش داده شده یا ارتباط بعضی از مولفه‌ها در بعضی از پژوهش‌های اولیه، هر کدام از این مؤلفه‌ها جداگانه مورد بررسی قرار گرفتند. اثر ترکیبی پژوهش‌های اولیه در قالب چهار گروه بر اساس نوع راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی (شناختی، فراشناختی، مدیریت زمان و خودنظم‌جویی) ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود مقادیر اندازه اثر حاصل برای هر چهار مؤلفه معنادار است؛ بنابراین می‌توان گفت که هر کدام از این روش‌ها، تأثیر مثبت معناداری بر بازده فراگیران می‌گذارند که بیشترین اندازه اثر مربوط به راهبردهای فراشناختی است.

## بحث

این پژوهش با هدف فراتحلیل پژوهش‌های انجام گرفته در ایران که با روش‌های همبستگی یا تجربی به بررسی رابطه راهبردهای خودنظم‌جویی با اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته بودند، انجام شد تا بتوان به یک اندازه اثر ترکیبی در مورد روابط بین این دو متغیر و نقش متغیرهای تعدیل‌کننده روش پژوهش و جنس رسید. در نمونه‌برداری پژوهش‌های پیشین برای بررسی این فراتحلیل، تا حد امکان از ایرادهای وارد به فراتحلیل پیشگیر شد. پس از بررسی ملاک‌های ورود و خروج، ۲۱ پژوهش شرایط مطلوبی برای انجام تحلیل داشتند. در نهایت بعد از بررسی تحلیل حساسیت و حذف اندازه اثرهای پرت، ۳۹ اندازه اثر باقی ماند و تحلیل‌های بعدی روی این اندازه اثرها انجام شد.

یافته‌های به‌دست‌آمده از ترکیب اندازه اثرهای پژوهش‌های اولیه نشان داد که آموزش و کاربست راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی، تأثیر مثبت معناداری بر کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان دارند، اندازه اثر ترکیبی برای مدل اثرات ثابت  $-0/78$  و برای مدل اثرات تصادفی  $-0/85$  به‌دست آمد. از آنجا که بررسی شاخص‌های ناهمگنی نشان‌دهنده وجود ناهمگنی در اندازه اثرهای پژوهش‌های اولیه بود، مدل تصادفی به‌عنوان مدل فراتحلیل انتخاب شد. بر اساس معیار کوهن (۱۹۷۷)، اندازه اثر

ترکیبی مدل اثرات تصادفی برابر با  $0/85$  - به‌دست آمد که اندازه اثری بزرگ محسوب می‌شود. این اندازه اثر نشان می‌دهد بین راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی با اهمال‌کاری تحصیلی، همبستگی منفی معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، راهبردهای خودنظم‌جویی نقش بزرگی در واریانس کاهش اهمال‌کاری دارند. طبق نظر کلاسن، کلاچنک و راجینی (۲۰۰۸)، اهمال‌کاری بر عملکرد تحصیلی، خودنظم‌جویی، خودارزشمندی تحصیلی و حرمت خود، تأثیر منفی می‌گذارد؛ یعنی دانشجویانی که تمایل به اهمال‌کاری دارند به‌صورت معناداری نمره‌های پایین‌تری در خودنظم‌جویی و احساس تعلق به مدرسه کسب می‌کنند (تاکن، ۲۰۰۲؛ کندی و تاکن، ۲۰۱۰). و قادر به تنظیم رفتارشان برای رسیدن به نتایج مورد انتظار نیستند (ایسأ و دیگران، ۲۰۰۴). همچنین در پژوهش‌های غلام‌زاده (۱۳۹۵)، سعادتی و دیگران (۱۳۹۶) و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۶)، بر ضرورت و اهمیت آموزش راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأکید شده است. در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان گفت دانش‌آموزانی که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش‌یافته دارند در هنگام انجام تکالیف (مانند کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت‌های چالش‌برانگیز، استفاده به موقع از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف و بیزه)، از سطح انگیزش پیشرفت بالایی برخوردارند، در واقع هرچه آگاهی فرد از اندیشه، باورها و فرایندهای فکری خود بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسب در پیش بگیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم‌گیری‌های خود اهمال‌کاری کند. افزون بر آن، افراد اهمال‌کار در مدیریت صحیح زمان ناتوان هستند (اوسایا، ۲۰۱۰؛ ولترز و دیگران، ۲۰۱۷). این ضعف به احتمال زیاد به دلیل ناتوانی آن‌ها در اولویت‌بندی اهداف یا انجام وظایف و تمرکز آن‌ها بر کارهای بی‌نتیجه و کمتر ضروری است که این خود باعث کاهش مهار شخصی می‌شود و افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او را در پی خواهد داشت. فاصله قصد و عمل به‌عنوان جنبه اصلی اهمال‌کاری در نظر گرفته می‌شود (استیل، ۲۰۰۷)، اما افراد خودنظم‌جو، وقتی بین وضعیت فعلی و اهداف



فراگیران دختر و پسر تفاوت معناداری ندارد. یافته‌های این بخش از پژوهش همسو با نتایج پژوهش اصغری (۱۳۹۳) است که بر تفاوت میزان اهمال‌کاری دختران و پسران تأکید کرده است.

همچنین نتایج نشان داد که اهمیت مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع در یادگیری و عملکرد، بیشتر از راهبردهای شناختی است. راهبردهای فراشناختی بر عملکرد فراگیر کنترل داشته و در واقع راهنمای فرد در کاربرد راهبردهای شناختی و استفاده از شرایط برای رسیدن به هدف است. فردی که دچار فقدان خودنظم‌جویی است، در نظارت بر کار خود ناتوان است، در مقابل فردی که راهبردهای فراشناختی دارد، بر شناخت و یادگیری خود مسلط است. به‌کارگیری این راهبردها باعث موفقیت فرد در فعالیت تحصیلی، احساس خودکارآمدی و بالارفتن انگیزه خواهد شد. دانش‌آموزان زمانی به یادگیرندگان خودنظم‌جو تبدیل می‌شوند که قادر به ارزیابی یادگیری خود باشند (جندرن، ۲۰۱۱). معلمان می‌توانند خودارزیابی در کلاس درس را به دانش‌آموزان برای نظارت اهداف آموزشی خود ترویج دهند، سپس این اهداف را بر اساس نتایج یادگیری‌شان تغییر دهند. به‌طور خلاصه، راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی به‌ویژه راهبردهای فراشناختی، فراگیر را به سوی عملکرد بهتر در تکالیف و مسئولیت یادگیری سوق داده و در نتیجه اهمال‌کاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

این فراتحلیل محدودیت‌هایی نیز دارد که می‌توان به این موارد اشاره کرد: احتمال گزارش کمتر پژوهش‌های غیرمعنادار، تعدد پژوهش‌ها در این زمینه و نبود دسترسی به همه آن‌ها با توجه به چارچوب نمونه‌برداری، عدم استفاده از یافته‌های روش‌های آماری چندمتغیره در فراتحلیل و نبود بعضی اطلاعات توصیفی در برخی از مقاله‌ها. با توجه به اثربخش بودن راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود برای پیشگیری از اهمال‌کاری دانش‌آموزان، مشاوران مدارس با آموزش مهارت‌های خودنظم‌جویی (مدیریت زمان، اولویت‌بندی دروس، نحوه مطالعه و نظارت بر یادگیری) از تعلق‌ورزی دانش‌آموزان بکاهند، به‌ویژه برای دانش‌آموزان متوسطه اول که از مقطع ابتدایی وارد مقطع جدید می‌شوند و هم با تعدد معلم و هم با تعداد زیاد کتاب درسی

اختلافی می‌بینند، بر پایه آنچه پیش‌بینی می‌کنند، می‌توانند این اختلاف را کاهش دهند. این افراد به علت هدمندی و خودنظارتی بالا، کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند.

همچنین طبق تحلیل‌های ناهمگنی این پژوهش مشخص شد که در رابطه دو متغیر راهبردهای خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری تحصیلی، متغیرهای تعدیل‌کننده‌ای وجود دارد که بر رابطه این دو متغیر اثر می‌گذارد. ناهمگنی در فراتحلیل به تفاوت‌های نتایج پژوهش‌های اولیه مربوط می‌شود. ناهمگنی‌های موجود در پژوهش‌های اولیه ناشی از عواملی چون تفاوت پژوهش‌ها از لحاظ آزمودنی‌ها، شیوه مداخلات، تعریف متغیر وابسته، طرح پژوهش و انتخاب نامناسب اندازه اثر است. با توجه به اینکه در این پژوهش از اندازه اثر روش‌های پژوهش مختلف (همبستگی و تجربی) و در بعضی از پژوهش‌های اولیه از یکی از مؤلفه‌های راهبردهای خودنظم‌جویی مانند راهبردهای فراشناختی و روی یک جنس استفاده شده بود، به همین دلیل روش پژوهش، جنس و نوع آموزش به‌عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که میزان رابطه راهبردهای خودنظم‌جویی با اهمال‌کاری تحصیلی در پژوهش‌هایی که با روش تجربی به بررسی موضوع پرداختند، به‌طور معناداری بیشتر از پژوهش‌هایی است که از طریق همبستگی رابطه این دو متغیر را مورد بررسی قرار داده‌اند. زمانی که فقط میزان ناهمگنی اندازه اثرهای روش‌های پژوهش تجربی مورد بررسی قرار گرفت، میزان ناهمگنی در حد متوسط بود. این یافته که اندازه اثر در پژوهش‌های تجربی بیشتر از پژوهش‌های همبستگی است، نشانگر تأثیر نوع روش پژوهش بر اندازه اثر مشاهده شده است. بزرگی اندازه اثر در پژوهش‌های تجربی ناشی از تأثیرگذاری بیشتر روش‌شناختی پژوهش‌های تجربی به علت کنترل و حذف عوامل مزاحم و به حداکثر رساندن واریانس متغیر آزمایشی است که در طرح‌های همبستگی، کنترل و دستکاری متغیر مستقل مقدور نیست. رابطه بین راهبردهای یادگیری و خودنظم‌جویی با اهمال‌کاری در فراگیران دختر و پسر، تفاوت معناداری ندارد و این روش‌ها برای هر دو جنس به‌طور یکسان اثرگذار هستند. پژوهش‌ها اول و واتسون (۲۰۰۷) نیز نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی در

جدید مواجه می‌شوند که نیازمند صرف وقت بیشتری برای مطالعه هستند. همچنین پیشنهاد می‌شود نوعی اندازه اثر در بخش نتایج گزارش شود، زیرا انجام فراتحلیل نیازمند اندازه اثر است که در پاره‌ایی از موارد بسیار دشوار و وقت‌گیر است. گزارش نتایج اندازه اثر، اثرات مثبتی در پژوهش‌های آتی خواهد داشت. با مشخص شدن اندازه اثر ارتباط بین متغیرهای این پژوهش، لازم است تا پژوهشگران به منظور جلوگیری از دوباره‌کاری در این حیطه، زمینه پژوهش در قلمروهای دیگر را فراهم سازند.

## منابع

- اصغری، ز. (۱۳۹۳). نقش پیش‌بینی‌کنندگی عزت نفس و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. پایان‌نامه درجه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی - دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- بابایی‌نادینلویی، ک.، فولادی، ا. و پزشکی، ه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر اهمال‌کاری و مدیریت زمان تحصیلی. فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی، ۵ (۱۱)، ۷۰-۵۷.
- بشارت، م. ع.، فرهمند، ه. و غلامعلی‌لواسانی، مسعود. (۳۹۷). نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری در رابطه بین آسیب‌های کمال‌گرایی و نشانه‌های افسردگی و اضطراب. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۴ (۵۵)، ۲۴۷-۲۳۵.
- جوکار، ب. و دل‌اورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۴ و ۳)، ۸۰-۶۱.
- حسینی، ف. و خیر، م. (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۵ (۳)، ۲۷۳-۲۶۵.
- سعادت، ا.، طاهر‌غلامی، ر. و جلالی، ش. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۴ (۱)، ۱۰۲-۸۹.
- سواری، ک. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش‌های مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی. پایان‌نامه دکتری تخصصی در رشته روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی - دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- سیف، ع. ا. (۱۳۹۵). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.
- شیخ‌الاسلامی، ع. (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴ (۶)، ۱۰۱-۸۱.
- شیخ‌الاسلامی، ع. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۶ (۳)، ۸۴-۶۵.
- غلام‌زاده، پ. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی و منطقی هیجانی الیس بر کاهش خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی - دانشگاه فردوسی مشهد.
- گزیدری، ا.، غلامعلی‌لواسانی، م. و اژه‌ای، ج. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی، ۱۹ (۴)، ۳۶۲-۳۴۶.
- گلستانی، ط. ب. و شکری، م. (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی با باورهای فراشناختی. دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲ (۳)، ۱۰۰-۸۹.
- لواسانی، م.، اژه‌ای، ج. و داودی، م. (۱۳۹۲). تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. مجله روان‌شناسی، ۱۷ (۲)، ۱۸۱-۱۶۹.
- مصرآبادی، ج. (۱۳۹۵). فراتحلیل (مفاهیم، نرم افزار و گزارش نویسی). تبریز: انتشارات دانشگاه شهید مدنی.
- مطیعی، ح.، حیدری، م. و صادقی، م. (۱۳۹۱). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در دانش‌آموزان اول دبیرستان‌های شهر تهران. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۸ (۲۴)، ۷۲-۵۰.
- Asikhi, O. A. (2010). Academic procrastination in mathematics: causes, dangers and implications of counseling for effective learning. *International Education Studies*, 3 (3), 205-210.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavioral among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1997). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Essau, C. A., Edderer, E. M., Callaghan, J., & Aschemann, B. (2004). *Doing it now or later?*

- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Panadero, E., Alonso Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 806-813.
- Rebetz, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., & Linden, M. V. D. (2016). Procrastination as a self-regulation failure: The role of inhibition, negative affect, and gender. *Personality and Individual Differences*, 101, 435-439.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Royanto, L. R. M. (2012). The effect of an Intervention Program Based on Scaffolding to Improve Metacognitive Strategies in Reading: A Study of Year 3 Elementary School Students in Jakarta. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1601-1609.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Tuckman, B.W. (2002). Academic procrastinators: *Their rationalizations and web-course performance*. APA Symposium paper, Chicago. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL, August.
- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of *Correlates, predictors and prevention of academic, decisional and general procrastination among students in Austria*. Presentation at the Alps-Adria Psychology Conference, October 2-4, Ljubljana, Slovenia.
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikcevic, A. V., Marino, C., & Spada, M. M. (2017). A metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders*, 210, 196-203.
- Gendron, A. L. (2011). *Active procrastination, self-regulated learning and academic achievement in university undergraduates*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MASTER OF ARTS in the department of educational psychology and leadership studies. University of Victoria.
- Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120-130.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2010). *The mediating role of procrastination and perceived school belongingness on academic performance in first term freshmen*. The Ohio state university, Paper Given at AERA Annual Meeting, Denver, CO.
- Klassen, R. B., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate Predicts higher levels of Procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Olubasayo, M., & Otedola, M. (2010). Academic Procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counseling for effective learning. *International Education Studies*, 3.
- Park, S.W., & Rayne, A. (2012). Academic Procrastination and Their Self-Regulation. *Psychology*, 3 (1), 12-23.

- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning, 12* (3), 381-399.
- Zumbrunn, Sh., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature. Virginia: Metropolitan Educational. Research Consortium. virginia commonwealth university.
- feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning, 5* (2), 173-194.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). *Understanding self-regulation: An introduction*. In R.F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.1-12). New York: Guildford Press.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record, 113* (2), 265-283.