

## فرا تحلیل رابطه بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی

### Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis Study

Mohammad Setayeshi Azhari

محمد ستایشی اظهري\*

#### Abstract

Procrastination is a common problem among university and school students. To address this problem, the current research was carried out with the aim of studying the combined research effect size in the field of procrastination and academic performance. A systematic review and meta-analysis method were used in this research. Along the same lines, 30 projects through PRISMA method from web the Data (Pupmed, Springer, ProQuest, Scopus, Elsevier, Science direct, Google Scholar, Magiran), between the year 1984-2018, 1380-1396 were conducted in accordance with research objectives to perform current study. After evaluating the criteria for entrances and lay away requirements research, the correlation effects of the research were analyzed by CMA software. Also, two models of random effect and fixed effect were calculated. According to the results of heterogeneous analysis, the randomized model was selected through Q and squared I indices. The findings revealed that the size of the combined effect of the investigated research after the removal of 3 effects size was  $-0.307$ . The combined effect size of the research was calculated based on the mean Cohen's index. The results of heterogeneous analysis revealed of the existence moderating variables in the research as well. The results of this meta-analysis pertaining to theoretical and empirical foundations are indicative of the relationship between procrastination and academic performance variables. Given the results of this meta-analysis, it can be concluded that for academic performance to be successful, it is essential to address the problem of procrastination among university and school students.

**Keywords:** Procrastination, Academic Performance, Effect Size

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، محاسبه اندازه اثر ترکیبی پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه اهمال کاری و عملکرد تحصیلی بود. روش مورد استفاده در این پژوهش، مروری نظام‌مند و فراتحلیل بود. برای رسیدن به این هدف در پژوهش حاضر، از طریق روش پرسیما یافته‌های کمی ۳۰ پژوهش استفاده شد که از این پژوهش‌ها ۳۰ اندازه اثر محاسبه گردید. پژوهش‌هایی که در این فراتحلیل مورد استفاده قرار گرفتند، در پایگاه‌های اطلاعاتی شامل پابمد، اسپرینگر، اسکوپ، پروکیوست، الزویر، ساینس دایرکت، گوگل اسکالر، جهاد دانشگاهی و مگیران بین سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۶ و ۱۹۸۴ تا ۲۰۱۸ یافته‌ها و اطلاعات مورد نظر جهت دستیابی به هدف پژوهش مورد واکاوی قرار گرفت و بعد از بررسی ملاک‌های ورود و خروج مطالعات، اندازه اثرهای همبستگی پژوهش‌های جمع‌آوری شده با نرم‌افزار CMA مورد تحلیل قرار گرفت. همچنین در این پژوهش، دو مدل تصادفی و ثابت محاسبه شدند که با توجه به نتایج تحلیل ناهمگنی از طریق شاخص‌های Q و مجذور I، مدل تصادفی انتخاب شد. یافته‌ها نشان داد، اندازه اثر ترکیبی پژوهش‌های مورد بررسی پس از حذف سه اندازه اثر  $-0.307$  به دست آمد. مقدار اندازه اثر ترکیبی پژوهش‌ها، براساس شاخص کوهن متوسط محاسبه شد. همچنین، نتایج مربوط به تحلیل ناهمگنی حاکی از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده در پژوهش‌ها بود. شواهد این فراتحلیل در ارتباط با مبانی نظری و تجربی قبلی، نشانگر روابط بین دو متغیر اهمال کاری و عملکرد تحصیلی بود. با توجه به نتایج فراتحلیل می‌توان گفت، برای موفقیت در برنامه‌های تحصیلی توجه به مشکل اهمال کاری در میان محصلان ضروری خواهد بود.

**واژه‌های کلیدی:** اهمال کاری، عملکرد تحصیلی، فراتحلیل، اندازه اثر

\*دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

## مقدمه

اهمال کاری<sup>۱</sup>، در شکل تأخیر انداختن کامل یک تکلیف یا کنار نهادن مطالعه برای یک امتحان خود را نشان می‌دهد. این مسأله به‌طور گسترده‌ای در میان جمعیت دانش‌آموزان و دانشجویان رایج است (کیم و سو، ۲۰۱۵). سولومون و راتبلوم، ۱۹۸۴ در مطالعات خود نشان داده‌اند که ۸۰ تا ۹۵ درصد از دانشجویان با اهمال کاری مواجه هستند. عوامل اهمال کاری و پیامدهای آن از حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه پژوهشگران است. پژوهش‌های قابل اشاره در مورد پژوهش‌های تجربی، رابطه بین اهمال کاری و عملکرد، به‌خصوص عملکرد تحصیلی را نشان داده‌اند. پژوهشگران، تأثیرات منفی اهمال کاری بر یادگیری و پیشرفت را مانند رتبه کلاسی پایین‌تر و ترک تحصیل گزارش کرده‌اند (آرمیو، ویلیامز و ادسینا، ۲۰۱۱؛ بالکس، ۲۰۱۳). فشار زمان، از اهمال کاری ناشی می‌شود که می‌تواند انجام صحیح کارها و سروقت بودن را کاهش دهد و بر این اساس، می‌توان به‌طور غیرمستقیم به این نتیجه رسید که اهمال کاری تأثیر منفی بر عملکرد دارد (ونلرد، ۲۰۰۳). پژوهش‌های دیگر، در تشخیص ارتباط بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی موفق عمل نکرده‌اند (سئو، ۲۰۱۲؛ سولومون و راتبلوم، ۱۹۸۴)، برای نمونه در پژوهشی نشان داده شده است که اهمال کاری، اثر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دارد (بایومستر و شین، ۲۰۰۱؛ شارو و وادکینس، ۲۰۰۷). براساس این یافته‌ها می‌توان بیان نمود، دانش‌آموزان یا دانشجویان توانا تر بیشتر از دیگران اهمال کاری می‌کنند (فراری، ۱۹۹۱). او نتیجه می‌گیرد، وقتی دانش‌آموزی در طول یک‌ترم، موفقیت تحصیلی دارند و از لحاظ یادگیری بیشتر خودنظم‌ده شده‌اند؛ بنابراین گرایش به اهمال کاری افزایش می‌یابد. وقتی نتایج پژوهش‌های مختلف در یک‌زمینه همسو نیستند، ماهیت ارتباط بین دو متغیر مبهم می‌شود. نتایج ناهمگن ممکن است؛ در نتیجه، حجم نمونه کم پژوهشی باشد. اگر مجموع این پژوهش‌ها در قالب یک پژوهش فراتحلیلی باشد، شیوه‌ای که نتایج پژوهش‌ها را با تحلیل آماری تلفیق می‌کند و به نتیجه واحدی می‌رسد. ممکن است، بتواند ماهیت هر ارتباطی بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی را مشخص سازد. نتایج ناهم‌سوی پژوهش‌های گذشته، به دلیل عواملی مثل ابزارهای اندازه‌گیری متفاوت، استفاده از اطلاعات حاصل از مقیاس‌های خودگزارشی و تفاوت در اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه است. تعداد زیادی از اندازه اثر متفاوت و ناهمگن، در میان پژوهش‌های مختلف در مورد اهمال کاری وجود دارد که نشان می‌دهد، متغیرهای تعدیل‌کننده در اهمال کاری نقش دارند. گرچه عمده این پژوهش‌ها، علت ایجاد نقش تعدیل‌کنندگی نیستند (ون ارد، ۲۰۰۳)، با این حال، فرضیه پژوهش حاضر این است که ارتباط بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی متأثر از متغیرهای تعدیل‌کننده می‌باشد. در این پژوهش، فرض شده که مقیاس به‌کاررفته برای اندازه‌گیری اهمال کاری، نقش تعدیل‌کنندگی دارد. انتخاب ابزار اندازه‌گیری برای اهمال کاری متأثر از دیدگاه نظریه‌ای پژوهشگر است. به‌طور گسترده، انتخاب ابزار اندازه‌گیری برای اهمال کاری به‌عنوان؛ الف) یک رفتار عملکردی یا غیرعملکردی و ب) یک رفتار یا یک خصیصه است. پژوهشگران به‌طور سنتی، اهمال کاری را به‌عنوان راهبرد غیرعملکردی و ناسازگارانه

---

1- procrastination

مشخص کرده‌اند که تلاشی برای انطباق با موقعیت تعارض و انتخاب‌هاست (مان، ۱۹۸۲). لای و شوانبورگ (۱۹۹۳) و سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴) بیان می‌کنند که تعاریف اهمال‌کاری نیز به‌رفتار به‌تعویق‌انداختن و استرس روان‌شناختی برمی‌گردد و باید به بُعد بزرگنمایی ناراحتی شامل احساس گناه، افسردگی، اضطراب و استرس اهمال‌کاری اشاره شود. مقیاس اندازه‌گیری اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان به‌اختصار PASS، به‌طور گسترده‌ای برای اندازه‌گیری اهمال‌کاری در بافت تحصیلی به‌کار می‌رود (سولومون و راثیلوم، ۱۹۸۴). این مقیاس، اهمال‌کاری ناسازگارانه را اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس اهمال‌کاری تاکن (تاکن، ۱۹۹۱) به‌اختصار TPS، یکی دیگر از مقیاس‌های اندازه‌گیری اهمال‌کاری می‌باشد که به‌منظور اندازه‌گیری اهمال‌کاری، به‌عنوان یک رفتار ناسازگارانه طراحی شده است. در این اواخر، چندین پژوهش اهمال‌کاری را به‌عنوان تعویق‌انداختن عملکردی توصیف کرده‌اند (الکساندر و اوونبورگ، ۲۰۰۷؛ چوی و مورن، ۲۰۰۹؛ چو و چوی، ۲۰۰۵؛ هوول و همکاران، ۲۰۰۶). اهمال‌کاری مفهوم منفی در طول انقلاب صنعتی داشت (فراری، جانسون و مک کن، ۱۹۹۵)، تا این که اهمال‌کاری به‌عنوان عمل طبیعی دیده شد و می‌توانست به‌عنوان عمل معقولی که گاهی رخ می‌دهد، دیده شود (استیل، ۲۰۰۷). پژوهش چوی و مورن (۲۰۰۹)، در این زمینه به‌طراحی و ساخت یک مقیاس معتبر به‌عنوان مقیاس اهمال‌کاری فعال منجر شد. مقیاسی که خرده‌مقیاس‌هایی همچون پیامدهای رضایت، ترجیح استرس و فشار، تصمیم عمده به اهمال‌کاری و توانایی عمل به اهداف را شامل می‌شود. پژوهش‌های اولیه در زمینه اهمال‌کاری، بر روی جنبه رفتاری اهمال‌کاری، اهمال‌کاری متقاعدکننده به‌عنوان رفتار اجتنابی خاص وظیفه، مثل هنگامی که در موقعیت مشخص شده و در طول زمان پایدار نیست، تمرکز کرده‌اند (سدلر و بولی، ۱۹۹۹؛ والترس، ۲۰۰۳؛ اسشونبرگ، ۲۰۰۴). در این زمینه، علت اهمال‌کاری متغیرهای بافتی و وظیفه است. مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی اسشونبرگ (APSI) فقط رفتار در طول هفته آینده را اندازه می‌گیرد.

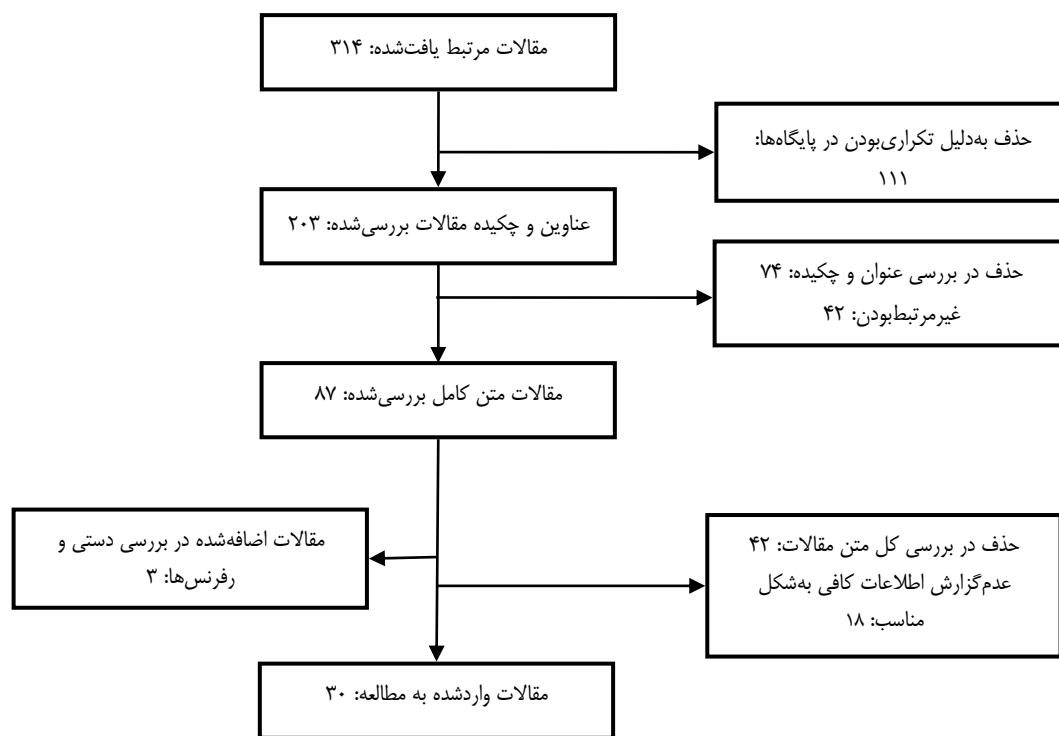
اگر رفتار تعویق‌اندازی زیاد و از روی عادت باشد؛ بنابراین می‌تواند یک پاسخ تکراری یا به‌عنوان یک عادت یا خصیصه باشد (اسشونبرگ، ۲۰۰۴). این روزها بیشتر پژوهشگرها، اهمال‌کاری را به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی که در طول زمان و بافت پایدار است، اشاره می‌کنند. اهمال‌کاری عمومی (GP) توسط لای (۱۹۸۶) و مقیاس اهمال‌کاری (API) توسط ایتکن (۱۹۸۲) ساخته شد. به‌طور کلی، مقیاس‌های اهمال‌کاری متفاوتی بر پایه نظریه‌های مختلفی ساخته شده‌اند که رابطه بین اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کنند. به‌دلیل این که این مقیاس‌ها متفاوت هستند، در این پژوهش فرض شده است که انتخاب مقیاس اهمال‌کاری می‌تواند رابطه مشاهده شده بین اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد (پائولا و اسکاپا، ۲۰۱۵؛ کیم و سو، ۲۰۱۵). کسب پیشرفت تحصیلی و بهبود کارآمدی تحصیلی، یکی از مهم‌ترین

اهداف هر نظام آموزشی در جهان است (پرمیوز، فورنهام، دیسوو و هیون، ۲۰۰۵). ترو (۱۹۵۶)، پیشرفت تحصیلی را به عنوان دانش دست یابی به توانایی یا درجه‌ای از مهارت در تکالیف کلاسی تعریف کرده است که معمولاً از طریق آزمون‌های استاندارد و مطرح گردیده در یک کلاس، یا واحدهای در نظر گرفته شده برای دانش آموزان به دست می‌آید. مهتا (۱۹۶۹) نیز، پیشرفت تحصیلی را به عنوان عملکرد تحصیلی دانش آموز، هم در برنامه‌های آموزشی و هم مشارکت در این برنامه‌ها تعریف کرده است. به اعتقاد وی، پیشرفت تحصیلی، پیامد یادگیری دانش آموزان است. یعنی دانش آموزان در کلاس‌ها، به طور کارآمدی قابلیت‌هایی را شکل می‌دهند و در نتیجه، آن یادگیری اتفاق می‌افتد. نتیجه یادگیری نیز، تغییر الگوی رفتاری دانش آموزان از طریق موضوعات درسی مختلف است. پیشرفت تحصیلی، به توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی نیز گفته می‌شود (دلیرناصر و حسینی‌نسب، ۱۳۹۴). همچنین، طیف مخالف پیشرفت تحصیلی، مسأله افت تحصیلی می‌باشد. مسأله‌ای که می‌تواند منجر به ترک تحصیل شود و رفتارهای منفی را برای افراد به دنبال داشته باشد. بنابراین، پیشگیری از شکست تحصیلی و متعاقب آن، بهبود کیفیت آموزشی و بازده تحصیلی دانش آموزان، در گرو توجه به متغیرهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی می‌باشد که اهمال کاری تحصیلی نمونه‌ای از این عوامل است. در این رابطه دمیترو، سازبو، مایور، کالزا و جانز (۲۰۱۵) ضمن پژوهشی، ارتباط بین عملکرد تحصیلی نگرش علمی و اهمال کاری تحصیلی را در نمونه دانشجویان مورد تأیید قرار دادند. نتایج پژوهش این محققان نشان داد، بین برخی از جنبه‌های اهمال کاری و نگرش‌های تحصیلی دانشجویان ارتباط ضعیفی وجود دارد. به علاوه، بررسی وضعیت دانشجویان نشان داد، آن‌هایی که از سطح علمی پایین تری برخوردارند، اهمال کاری بیشتری را گزارش می‌کنند. به اعتقاد ایس و جیمزنا (۱۹۹۸) نیز، وجود اهمال کاری در افراد، منجر به افسردگی می‌شود و خود این موضوع نیز می‌تواند به افت تحصیلی و ترک تحصیلی منجر گردد. به علاوه، عده‌ای دیگر از محققان در پژوهش خود به این نتیجه دست یافته‌اند که اهمال کاری با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد؛ به طوری که اهمال کاری بالا با میانگین پایین تکالیف درسی، همراه است (به نقل از کارمنا و همکاران، ۲۰۱۵). مروری بر پیشینه تجربی بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد، پژوهش‌های زیادی به رابطه بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند. در کنار این پژوهش‌ها، انجام بررسی‌های فراتحلیل نیز، می‌تواند ضمن بازنگری پژوهش‌های پیشین، نتایج آن‌ها را ترکیب و به‌برآورد دقیق‌تر و نتایج واحدی بینجامد. فراتحلیل به حل تناقض‌ها در پژوهش‌های روان‌شناختی و تربیتی و دیگر علوم رفتاری و رسیدن به نتایج دقیق‌تر کمک می‌کند. در واقع، فراتحلیل از تکنیک‌های آماری به منظور برآورد اندازه اثر، شدت و جهت رابطه بین متغیرها استفاده می‌کند (هومن، ۱۳۹۳). با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر در نظر دارد برای رسیدن به فعالیت‌های شواهدمحور در ارتباط با متغیرهای اهمال کاری و عملکرد تحصیلی به انجام فراتحلیل برپایه پژوهش‌های داخلی و خارجی، پردازد.

## روش

## جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

روش این پژوهش، فراتحلیل بود. با توجه به این که فراتحلیل حاضر، دربرگیرنده پژوهش‌های اولیه‌ای از نوع روش تحقیق همبستگی بودند؛ از ضریب همبستگی پیرسون به‌عنوان شاخص  $r$  استفاده شد. کوهن (۱۹۸۸) یک طبقه‌بندی کلی تفسیری را اهمیت نسبی اندازه‌های اثر ارائه داده است که برای اندازه اثرهای خانواده  $r$ ، به ترتیب مقادیر  $۰/۱$ ،  $۰/۳$  و  $۰/۵$  نشانگر اندازه‌های اثر کوچک، متوسط و بزرگ هستند.



شکل ۱- فرایند بررسی و انتخاب مقالات

واحد تحلیل در روش فراتحلیل، یافته‌های کمی پژوهش‌های دیگر است؛ بنابراین جامعه آماری این فراتحلیل، به پژوهش‌های در دسترس مرتبط با رابطه اهمال کاری و عملکرد تحصیلی در داخل و خارج کشور مربوط می‌شود که در بین سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۶ و ۱۹۸۴ تا ۲۰۱۸ منتشر شده بودند. براین اساس، جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه پژوهش‌های چاپ شده در مجلات علمی پژوهشی معتبر قابل دست‌یابی بود. این بانک‌های اطلاعاتی شامل پایگاه جهاد دانشگاهی کشور، سایت خصوصی بانک مجلات ایران (مگیران) و پایگاه مجلات تخصصی نور (نورمگز)، ProQuest، Scopus، Springer، Pupmed، Elsevier، Science direct، Google Scholar بود که با روش همبستگی به بررسی رابطه بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی پرداخته بودند. برای انتخاب پژوهش‌های اولیه از دوچارچوب نمونه‌گیری بالا، ابتدا واژه‌های کلیدی معتبر، براساس مرور پیشینه پژوهشی به منظور استفاده در جست‌وجوی پژوهش‌های اولیه تعیین شدند. واژه‌های کلیدی این فراتحلیل در جدول ذیل آمده است.

#### جدول ۱- واژه‌های کلیدی

فارسی	اهمال کاری	تعلل‌ورزی	موکول کردن	پیشرفت تحصیلی	عملکرد تحصیلی	معدل
انگلیسی	Procrastination	Delay	Performance	Academic performance	Achievement	Academic achievement

پس از مشخص شدن واژه‌های کلیدی، برای انتخاب پژوهش‌های اولیه براساس یک‌سری ملاک‌های ورود و خروج تحقیقات اولیه انتخاب شدند. ملاک‌های ورود تحقیقات به فراتحلیل، عبارت بودند از:

- در عنوان یا واژه‌های کلیدی، اثر یکی از واژه‌های کلیدی تحقیق یا مرتبط به آن‌ها وجود داشته باشد.
- تحقیقات بایستی، داده‌های کافی را برای محاسبه اندازه اثر گزارش کرده باشند (پژوهش مروری نباشند).

پس از جست‌وجوی دستی، طبق ملاک‌های ورود بالا براساس واژه‌های کلیدی ذکر شده، به شناسایی و بارگیری چندین پژوهش منجر شد که با عناوین مختلفی به بررسی رابطه اهمال کاری و عملکرد تحصیلی پرداخته بودند. با توجه به این که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند بر اساس ملاک‌های خروج از فرآیند تحلیل خارج شدند، ملاک‌های خروج عبارتند از:

- پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه متغیرهای پیش‌بین با متغیرهای ملاک بی‌ربط پرداخته بودند.
- پژوهش‌هایی که یکی از اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر را گزارش ارائه نکرده بودند.

براساس ملاک‌های خروج بالا تعداد ۳۰ پژوهش دارای شرایط علمی و روش‌شناختی مناسب بودند، برای ورود به فراتحلیل انتخاب شدند. لازم به ذکر است، از آنجا که بعضی پژوهش‌ها دو یا چندمتغیر مستقل یا وابسته یا مداخله‌کننده را به کار گرفته بودند، روابط این متغیرها وارد فراتحلیل نشد و در کل ۳۰ اندازه اثر محاسبه گردید.

## جدول ۲- اطلاعات مربوط به پژوهش‌های اولیه

ردیف	نویسندگان و سال انتشار	عنوان پژوهش	مقیاس اهمال‌کاری	محل اجرا
۱	بابادگان (۲۰۱۰)	اثر رفتارهای اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان در برنامه گواهینامه تدریس زبان انگلیسی بر شرایط یادگیری و پیشرفت تحصیلی	کاکاکی	خارج از کشور
۲	بالکس، دورو و بولوس (۲۰۱۲)	تحلیل رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی، باورهای منطقی و غیرمنطقی تحصیلی، مدت مطالعه برای امتحانات و پیشرفت تحصیلی: مدل معادلات ساختاری	API	خارج از کشور
۳	کندی و تاکن (۲۰۱۳)	کاوش در تأثیر ارزش‌های اجتماعی و تحصیلی، اهمال‌کاری و تعلق خاطر ادارک‌شده به مدرسه و عملکرد تحصیلی	تاکن	خارج از کشور
۴	کلاسن، لیندسی، کراچوک، راجانی (۲۰۰۷)	اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی: خودکارآمدی پایین در خودنظم‌دهی پیش‌بینی‌کننده‌های سطح بالای اهمال‌کاری	تاکن	خارج از کشور
۵	میچینو، برونوت، بوهک، جوئل و دلاوال (۲۰۱۱)	اهمال‌کاری، مشارکت و عملکرد در محیط‌های یادگیری مجازی	تاکن	خارج از کشور
۶	لوبرز، ورف، کوپر و هندریکز (۲۰۱۰)	آیا رفتار انجام تکلیف درسی در رابطه بین شخصیت و عملکرد تحصیلی نقش میانجیگری دارد؟	محقق ساخته	خارج از کشور
۷	کورکین، یو و لیندت (۲۰۱۱)	مقایسه اهمال‌کاری و تعویق‌انداختن عمدی از یک‌دیدگاه یادگیری خودنظم داده‌شده	PASS	خارج از کشور
۸	بورنام، کمرجی، همل و ندلر (۲۰۱۴)	آیا کمال‌طلبی سازگاران و انگیزش خود تعیین‌گری اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد؟	PASS	خارج از کشور
۹	هنسلی (۲۰۱۴)	توجه دوباره به اهمال‌کاری فعال: روابط انگیزش و پیشرفت در کالبد دانشگاه	محقق ساخته	خارج از کشور
۱۰	فیرتج، یان و هیکسون (۲۰۰۲)	تفاوت‌های فردی در گرایش به اهمال‌کاری تحصیلی و نوشتن موفقیت‌ها	PASS	خارج از کشور
۱۱	کیم و سو (۲۰۱۳)	رابطه پیروی و خودنظم‌دهی یادگیری به‌منظور اهمال‌کاری فعال	چوی و مورن	خارج از کشور
۱۲	کینسیک، فایرز، هورز و هوفر (۲۰۱۵)	اهمال‌کاری در دانشگاه‌های آموزش از راه‌دور	لای	خارج از کشور
۱۳	اورپن (۱۹۹۸)	علل و پیامدهای اهمال‌کاری تحصیلی: یک تحقیق توجه‌شده	اسشونبرگ	خارج از کشور
۱۴	چو و چوی (۲۰۰۵)	تفکر دوباره اهمال‌کاری: عوامل مثبت اهمال‌کاری رفتار اهمال‌کاری فعال بر اسنادها و عملکرد تحصیلی	محقق ساخته	خارج از کشور

## ادامه جدول ۲- اطلاعات مربوط به پژوهش های اولیه

ردیف	نویسندگان و سال انتشار	عنوان پژوهش	مقیاس اهمال کاری	محل اجرا
۱۵	چوی و مورن (۲۰۰۹)	چرا اهمال کاری نه؟ ساخت و اعتباریابی یک مقیاس جدید اهمال کاری فعال	محقق ساخته	خارج از کشور
۱۶	بالکیس (۲۰۱۳)	اهمال کاری تحصیلی، رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی: نقش میانجیگری باورهای منطقی در مورد مطالعه	API	خارج از کشور
۱۷	دمیتر و دیویس (۲۰۱۳)	اهمال کاری به عنوان ابزار: کاوش اجزا غیر متقاعدکننده موفقیت تحصیلی	PASS	خارج از کشور
۱۸	اکیسولا، تلا و تلا (۲۰۰۷)	همبستگی اهمال کاری تحصیلی و موفقیت ریاضی دانشجویان کارشناسی	تاکن	خارج از کشور
۱۹	دورو و بالکیس (۲۰۱۴)	نقش اهمال کاری تحصیلی بر رابطه بین خودشکافی، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی	اتیکن	خارج از کشور
۲۰	جکسون، ویز، لوندیست و هوپر (۲۰۰۳)	تأثیر امیدواری، اهمال کاری و فعالیت اجتماعی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان	تاکن	خارج از کشور
۲۱	سئو (۲۰۱۲)	روابط بین اهمال کاری، پیروی و پیشرفت تحصیلی	PASS	خارج از کشور
۲۲	سولومون و راثلوم (۱۹۷۶)	شیوع اهمال کاری تحصیلی	PASS	خارج از کشور
۲۳	نایس و بایومستر (۱۹۹۷)	مطالعه طولی اهمال کاری، عملکرد، استرس و سلامتی: هزینه ها و مزایای غواصی	لا ی	خارج از کشور
۲۴	جوبرت (۲۰۱۵)	رابطه بین اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان دبیرستانی ایالت شمال غربی آفریقای جنوبی	PASS	خارج از کشور
۲۵	ستایشی، واحدی، و قرائی (۱۳۹۵)	روابط ساختاری طرحواره های ناسازگار اولیه و کمال طلبی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان: نقش میانجیگری اهمال کاری تحصیلی	سولومون	ایران
۲۶	ستایشی، میرنسب و محبی (۱۳۹۶)	رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجیگری اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان	سولومون	ایران
۲۷	روندت، دیویس و تاتوم (۲۰۰۹)	سرخیزها در مقابل سروقته ها، تأثیر اهمال کاری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان حسابداری	سولومون	خارج از کشور
۲۸	عطادخت، محمدی و بشرپور (۱۳۹۴)	بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی	سواری	ایران
۲۹	دشت بزرگی (۱۳۹۵)	رابطه تعلل ورزی و کمال گرایی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان پزشکی	سولومون	ایران
۳۰	تمدنی، حاتمی و زرینی (۱۳۹۰)	خودکارآمدی عمومی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان	سولومون	ایران



در این پژوهش، برای فراهم‌آوردن اطلاعات موردنیاز، فرم کاربرگ فراتحلیل به اقتباس از مصرآبادی (۱۳۹۵) طراحی شد و گزارش پژوهش‌های اولیه در این فرم ثبت گردید. این ابزار با توجه به اطلاعات موردنیاز از تحقیقات اولیه از سه‌بخش اطلاعات کتاب‌شناسی، اطلاعات روش‌شناسی و اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر تهیه شد. در بعد کتاب‌شناسی تاریخ چاپ، مقطع و مانند این‌ها تدارک دیده شد. از لحاظ روش‌شناسی، فضاهایی برای ثبت اطلاعاتی چون ویژگی‌های نمونه و روش‌های نمونه‌گیری، اطلاعات ابزار، نوع روش تحقیق و تعداد گروه‌ها، روش‌های آماری مورداستفاده و مانند این‌ها در نظر گرفت شد. همچنین، در این فرم فرضیه‌ها و سؤالات پژوهشی، مقادیر توصیفی و استنباطی‌یافته و سطوح معناداری ثبت شدند. در این پژوهش، برای بررسی تورش انتشار از دو شیوه گرافیکی (نمودار قیفی) و یک شاخص آماری (تعداد امن از تخریب) استفاده شد. غالب فراتحلیل‌ها بر دو مدل آماری اثر ثابت و مدل اثرات تصادفی مبتنی هستند. برای این که مدل نهایی فراتحلیل مشخص شود، بایستی مجموعه تحلیل‌های ناهمگنی برای اطمینان از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده انجام گیرد. به‌منظور مشخص کردن ناهمگنی از دو شاخص Q کوکران و مجذور I بهره گرفته شد. براساس هر دو شاخص ناهمگنی مشخص شد، متغیرهای تعدیل‌کننده در روابط بین متغیرهای اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی دارند؛ بنابراین مدل تصادفی به‌عنوان مدل فراتحلیل انتخاب شد. برای محاسبه اندازه‌های اثر و نیز، فعالیت‌های آماری بعدی در ارتباط با ترکیب نتایج از نرم‌افزار CMA نسخه ۲ استفاده شد.

### یافته‌ها

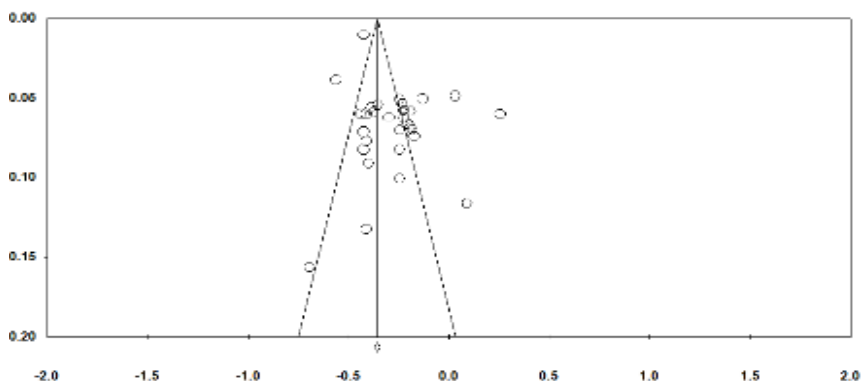
همان‌طور که اشاره شد، از پژوهش‌هایی که بر روی اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی انجام گردیده ۳۰ اندازه اثر به‌دست آمد که اندازه‌های اثر این تحقیقات در جدول ۲ ارائه شده است. همان‌طور که در شکل ۱ مشخص است، تعدادی از پژوهش‌ها دارای اندازه‌های اثر نامتعارف هستند که این نمودار را نامتقارن ساخته‌اند. با حذف ۳ اندازه اثر افراطی شکل ۲ حاصل شد که نسبت به شکل ۱ متقارن‌تر است. همچنین، این سه پژوهش براساس شاخص تعداد امن از تخریب حذف شدند. تعداد امن از تخریب ۶۶۵۴ بود که نشان می‌دهد، اگر ۶۶۵۴ اندازه اثر غیرمعنادار به فراتحلیل اضافه شود، اندازه اثر ترکیبی محاسبه‌شده غیرمعنادار می‌شود. بنابراین، از ۲۷ اندازه اثر باقی‌مانده در ادامه استفاده شد.

## جدول ۳- خلاصه پژوهش‌های صورت گرفته

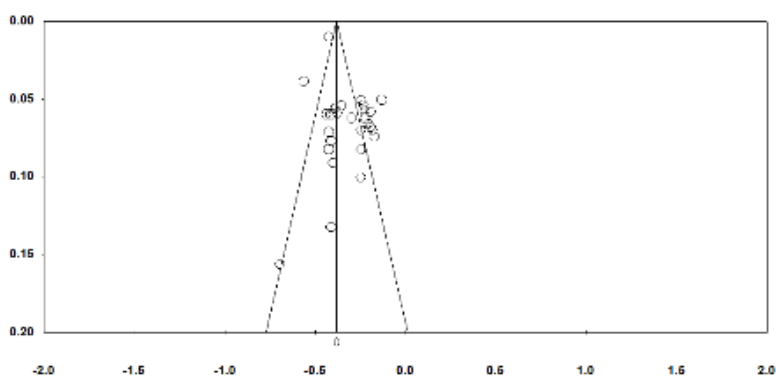
ردیف	نویسندگان	عنوان پژوهش	مقیاس اهمال- کاری	محل اجرا	اندازه اثر
۱	بابادگان (۲۰۱۰)	اثر رفتارهای اهمال کاری تحصیلی دانشجویان در برنامه گواهینامه تدریس زبان انگلیسی بر شرایط یادگیری و پیشرفت تحصیلی	API	خارج از کشور	-۰/۴۳۹
۲	بالکس، دورو و بولوس (۲۰۱۲)	تحلیل رابطه بین اهمال کاری تحصیلی، باورهای منطقی و غیرمنطقی تحصیلی، مدت مطالعه برای امتحانات و پیشرفت تحصیلی: مدل معادلات ساختاری	تاکن	خارج از کشور	-۰/۵۶۳
۳	کندی و تاکن (۲۰۱۳)	کاوش در تأثیر ارزش‌های اجتماعی و تحصیلی، اهمال کاری و تعلق خاطر ادارک شده به مدرسه و عملکرد تحصیلی	تاکن	خارج از کشور	-۰/۲۲۴
۴	کلاسن، لیندسی، کراچوک و راجانی (۲۰۰۷)	اهمال کاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی: خودکارآمدی پایین در خودنظم دهی پیش‌بینی کننده‌های سطح بالای اهمال کاری	تاکن	خارج از کشور	-۰/۴۱۲
۵	میچینو، پرونوت، بوهک، جوهل و دلاوال (۲۰۱۱)	اهمال کاری، مشارکت و عملکرد در محیط‌های یادگیری مجازی	محقق ساخته	خارج از کشور	-۰/۴۲۴
۶	لوبرز، ورف، کوپر و هندیرکز (۲۰۱۳)	آیا رفتار انجام تکلیف درسی در رابطه بین شخصیت و عملکرد تحصیلی نقش میانجیگری دارد؟	PASS	خارج از کشور	-۰/۱۸۲
۷	کورکین، یو و لیندت (۲۰۱۱)	مقایسه اهمال کاری و به‌تعویق انداختن عمدی از یک دیدگاه یادگیری خودنظم داده شده	محقق ساخته	خارج از کشور	-۰/۳۸۸
۸	بورنام، کمرجی، همل و ندلر (۲۰۱۴)	آیا کمال طلبی سازگارانه و انگیزش خودتعیین‌گری اهمال کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد؟	PASS	خارج از کشور	-۰/۲۴۵
۹	هنسلی (۲۰۱۴)	توجه دوباره به اهمال کاری فعال: روابط انگیزش و پیشرفت در کالبد دانشگاه	چوی و مورن	خارج از کشور	۰/۲۵۵
۱۰	فیرتچ، یان و هیکسون (۲۰۰۲)	تفاوت‌های فردی در گرایش به اهمال کاری تحصیلی و نوشتن موفقیت‌ها	اسشونبرگ	خارج از کشور	-۰/۲۴۵
۱۱	کیم و سو (۲۰۱۳)	رابطه پیروی و خودنظم‌دهی یادگیری به‌منظور اهمال کاری فعال	محقق ساخته	خارج از کشور	-۰/۲۰۳
۱۲	کینسیک، فایرز، هورز و هوفر (۲۰۱۵)	اهمال کاری در دانشگاه‌های آموزش از راه دور	محقق ساخته	خارج از کشور	-۰/۱۷۲
۱۳	اورپن (۱۹۹۸)	علل و پیامدهای اهمال کاری تحصیلی: یک تحقیق توجه‌شده	API	خارج از کشور	-۰/۳۷۷

## ادامه جدول ۳- خلاصه پژوهش‌های صورت گرفته

ردیف	نویسندگان	عنوان پژوهش	مقیاس اهمال- کاری	محل اجرا	اندازه اثر
۱۴	چوی و مورن (۲۰۰۹)	چرا اهمال کاری نه؟ ساخت و اعتباریابی یک مقیاس جدید اهمال کاری فعال	تاکنن	خارج از کشور	-۰/۴۲۴
۱۵	بالکیس (۲۰۱۳)	اهمال کاری تحصیلی، رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی: نقش میانجیگری باورهای منطقی در مورد مطالعه	اتیکن	خارج از کشور	-۰/۲۹۹
۱۶	دمیتر و دیویس (۲۰۱۳)	اهمال کاری به‌عنوان ابزار: کاوش اجزا غیرمتقاعدکننده موفقیت تحصیلی	تاکنن	خارج از کشور	-۰/۱۹۲
۱۷	اکیسولا، تلا و تلا (۲۰۰۷)	همبستگی اهمال کاری تحصیلی و موفقیت ریاضی دانشجویان کارشناسی	PASS	خارج از کشور	-۰/۴۱۲
۱۸	دورو و بالکیس (۲۰۱۴)	نقش اهمال کاری تحصیلی بر رابطه بین خودشکافی، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی	PASS	خارج از کشور	-۰/۳۵۴
۱۹	جکسون، ویز، لوندیست و هوپر (۲۰۰۳)	تأثیر امیدواری، اهمال کاری و فعالیت اجتماعی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان	لای	خارج از کشور	-۰/۶۹۳
۲۰	سئو (۲۰۱۲)	روابط بین اهمال کاری، پیروی و پیشرفت تحصیلی	PASS	خارج از کشور	-۰/۲۳۴
۲۱	سولومون و راتیلوم (۱۹۷۶)	شیوع اهمال کاری تحصیلی	سولومون	ایران	-۰/۴۱۲
۲۲	تایس و بایومستر (۱۹۹۷)	مطالعه طولی اهمال کاری، عملکرد، استرس و سلامتی: هزینه‌ها و مزایای غواصی	سولومون	ایران	-۰/۲۴۵
۲۳	جوهرت (۲۰۱۵)	رابطه بین اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان دبیرستانی ایالت شمال غربی آفریقای جنوبی	سولومون	خارج از کشور	-۰/۱۹۲
۲۴	چو و چوی (۲۰۰۵)	تفکر دوباره اهمال کاری: عوامل مثبت اهمال کاری رفتار اهمال کاری فعال بر اسنادها و عملکرد تحصیلی	PASS	خارج از کشور	-۰/۴
۲۵	ستایشی، واحدی و قرانی (۱۳۹۵)	روابط ساختاری طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و کمال‌طلبی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش میانجیگری اهمال کاری تحصیلی	سواری	ایران	-۰/۲۲۴
۲۶	ستایشی، میرنسب و محبی (۱۳۹۶)	رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجیگری اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان	سولومون	ایران	-۰/۴۲۴
۲۷	روندنت، دیویس و تاتوم (۲۰۰۹)	سحرخیزها در مقابل سروقت‌ها، تأثیر اهمال کاری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان حسابداری	سولومون	ایران	-۰/۲۴۵



شکل ۲- نمودار کیفی تورش انتشار پژوهش‌های اولیه قبل از تحلیل حساسیت



شکل ۳- نمودار کیفی تورش انتشار پژوهش‌های اولیه بعد از تحلیل حساسیت

با توجه به این که هدف اصلی فراتحلیل ترکیب شاخص‌های عددی پژوهش‌های اولیه در قالب یک شاخص کلی است، در جدول ۳ اندازه اثر ترکیبی یا خلاصه برای مدل تصادفی مربوط به ۲۷ اندازه اثر ارائه شده است.

جدول ۳- اندازه‌های اثر ترکیبی اثرات تصادفی مربوط به اهمال کاری و عملکرد تحصیلی

مدل	تعداد اندازه اثر ترکیبی	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	Z	P	Q کوکران	سطح معناداری	مجذور I
تصادفی	۲۷	-۰/۳۰۷	۰/۰۰۸	حد بالا -۰/۲۶۲	-۱۲/۶۴۶	۰/۰۰۱	۱۵۰/۵۸۱	۰/۰۰۱	۸۲/۷۳۴
				حد پایین -۰/۳۵۱					

همان‌طور که مشاهده می‌شود، مقدار اندازه اثر ترکیبی ۰/۳۰۷- به دست آمده است که از لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0/01$ ). بر این اساس، می‌توان گفت که بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد، به طوری که اهمال کاری عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد. همچنین، بر اساس معیار کوهن این اندازه اثر متوسط ارزیابی می‌شود و نتایج بررسی ناهمگنی اندازه‌های اثر در بین تحقیقات اولیه بر اساس مقدار شاخص Q برابر با ۱۵۰/۵۸۱ است که از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ( $p < 0/001$ ). بنابراین، تفاوت واقعی بین اندازه‌های اثر تحقیقات اولیه وجود دارد. همچنین، نتایج مجذور I نشان می‌دهد که حدود ۸۰ درصد از پراکنش موجود در نتایج پژوهش‌های اولیه واقعی و ناشی از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده است که بر طبق معیار هیگنز، تامپسون، دیکز و آلتمن (۲۰۰۳) نشان‌دهنده ناهمگنی بالا در پژوهش‌ها می‌باشد. براساس هر دو شاخص ناهمگنی مشخص شد که متغیرهای تعدیل‌کننده در روابط بین متغیرهای اهمال کاری و عملکرد تحصیلی نقش معناداری دارند و همان‌طور که اشاره شد، مدل تصادفی به‌عنوان مدل فراتحلیل انتخاب گردید و اندازه اثر ترکیبی همان مقدار ۰/۳۰۷- در نظر گرفته شد. با مسلم‌شدن نقش متغیرهای تعدیل‌کننده، در ادامه به تحلیل‌های بیشتر در مورد نقش و شدت تعامل متغیرهای تعدیل‌کننده پرداخته شد.

#### جدول ۴- اندازه اثرهای ترکیبی رابطه اهمال کاری و عملکرد تحصیلی براساس نوع مقیاس

نوع مقیاس	تعداد	اندازه اثر	خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵ درصد		مقدار Z	سطح معناداری
				حد بالا	حد پایین		
اتکن	۱	-۰/۲۹	۰/۰۰۰	-۰/۱۷۵	-۰/۳۹۷	-۴/۷۹	۰/۰۰۱
API	۲	-۰/۳۸۶	۰/۰۰۵	-۰/۳۱۴	-۰/۴۵۴	-۹/۶۸	۰/۰۰۱
چوی و مورن	۱	۰/۲۵	۰/۰۰۰	۰/۳۵۷	۰/۱۳۶	۴/۲۳	۰/۰۰۱
لای	۲	-۰/۳۰۶	۰/۳۷	-۰/۳۷۳	-۰/۷۷۲	-۰/۸۷۶	۰/۳۸۱
محقق ساخته	۳	-۰/۳	۰/۰۱۵	-۰/۱۸	-۰/۴۱	-۴/۷۸	۰/۰۰۱
PASS	۷	-۰/۲۷۳	۰/۰۰۰	-۰/۱۷۹	-۰/۳۶۱	-۵/۵۵	۰/۰۰۱
سواری	۱	-۰/۲۲	۰/۰۱	-۰/۱۱	-۰/۳۲۵	-۳/۸۷۴	۰/۰۰۱
استشونبرگ	۱	-۰/۲۴	۰/۰۰۰	-۰/۴۸	۰/۴۱۵	-۲/۴۳	۰/۰۱۵
سولومون	۵	-۰/۲۹۳	۰/۰۰۸	-۰/۲۰۵	-۰/۳۷۶	-۶/۲۸	۰/۰۰۱
تاکمن	۵	-۰/۳۴۸	۰/۰۳۱	-۰/۱۸۵	-۰/۴۹۱	-۴/۰۶	۰/۰۰۱

در جدول ۴، تفاوت اندازه‌های اثر ترکیبی رابطه اهمال کاری با عملکرد تحصیلی ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، از بین این اندازه اثرهای مربوط به مقیاس‌های اندازه‌گیری برای اهمال کاری فقط مقیاس لای معنادار نیست؛ چرا که P محاسبه شده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است ( $P > 0/05$ ). همچنین، مقیاس چوی و مورن، برخلاف همه مقیاس‌ها دارای اندازه اثر مثبت است که در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد.

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر، نتایج پژوهش‌های پیشین را در مورد ارتباط بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی تأیید می‌کند و عامل بالقوه ارتباط بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی را بررسی نمود تا از این رهگذر، ضمن ترکیب یافته‌های متفاوت پژوهش‌های موجود، امکان نتیجه‌گیری دقیق‌تر در این زمینه فراهم شود. نتایج نشان داد که اندازه اثر ترکیبی اهمال کاری و عملکرد تحصیلی برای مدل اثرات تصادفی برابر  $0/307-$  است. براساس یافته‌های پژوهش‌های اولیه و با توجه به معیار کوهن T، اهمال کاری دارای اندازه اثر متوسط با عملکرد تحصیلی می‌باشد. در واقع می‌توان گفت، طبق نتایج پژوهش‌های اولیه، اهمال کاری نقش متوسطی را در تبیین واریانس عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. نتایج مربوط به تحلیل اندازه‌های اثر ترکیبی براساس مقیاس اهمال کاری برای رابطه اهمال کاری با عملکرد تحصیلی نشان داد که بیشترین اندازه اثر به ترتیب برای مقیاس‌های API، تاکمن، سولومون، اتکن، PASS، چوی و مورن، اسشونبرگ و سواری است. همچنین، اندازه اثر مربوط به لای در سطح  $0/05$  هم معنادار نبود. براین اساس T می‌توان گفت، پژوهش‌هایی که مقیاس‌شان API است، نسبت به دیگر پژوهش‌ها که مقیاس دیگری دارند، دارای اندازه اثر بیشتر و بهتر هستند و پژوهش‌هایی که از مقیاس لای استفاده کرده بودند، دارای اندازه اثر پایین و غیر معنادار می‌باشند. این نتایج را می‌توان با نتایج بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه همسو دانست. باید اشاره شود که براساس نظریه سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) ترس از شکست ممکن است، به اهمال کاری منجر گردد. به این ترتیب که افراد، درباره تکلیف‌هایی که باید تکمیل نمایند، اضطراب را تجربه می‌کنند. به این دلیل که آن‌ها، ترس از شکست و ارزیابی را دارند. این اضطراب، به‌رویکرد تأخیری و به‌تعویق‌انداختن امور را در آن‌ها شدت می‌دهد، به‌خصوص اگر آن تکلیف مهم باشد. به‌عبارت‌دیگر، اهمال کاری و به‌تعویق‌انداختن کارها، راهبردی جهت کاهش اضطرابی است که آن‌ها جهت تکمیل و به‌پایان‌رساندن تکالیف خود، استفاده می‌کنند. همچنین سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) معتقدند، علت این که افراد در این شرایط به اهمال کاری روی می‌آورند، این است که این امر، اضطراب را در کوتاه‌مدت کاهش می‌دهد. همچنین افرادی که دارای اهمال کاری هستند، در اصل اضطرابی که به‌وجود می‌آید، به‌خاطر ترس از شکست و ترس از ارزیابی دیگران است و به‌طور مرتب، تکالیف و وظایف خود را به‌دلیل اضطراب ناشی از ترس از شکست در آن وظیفه و ارزیابی به‌تعویق می‌اندازند تا به‌طور موقت، اضطراب را کم کنند و در نتیجه، با به‌تعویق‌انداختن کارها شکست را تجربه می‌نمایند (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴). اهمال کاری تحصیلی، به‌صورت تعویق در رفتارهایی همچون حاضرشدن برای امتحان، انجام تکالیف درسی و مطالعه دروس دیده می‌شود. نمونه بسیار آشنای آن، به‌تعویق‌انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانشجویان شده و به‌دلیل پیامدهای شناختی و هیجانی منفی که دارد، رفتاری ناسازگارانه است که می‌تواند آثار منفی جدی‌ای بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی داشته باشد. این قبیل محصلان، در زمان حال زندگی می‌کنند. از نظر آنان آینده، فقط ادامه زندگی حال هست و به‌گونه‌ای زندگی می‌کنند که گویی فردایی

وجود ندارد. در نهایت این نوع تفکر، منجر به ناتوانی در مدیریت مؤثر زمان می‌گردد. ناکارآمدی فردی در مدیریت زمان، ضعف اعتماد به نفس، اشکال در تمرکز و احساس مسئولیت ضعیف، اضطراب و ترس از موفق نشدن اعمال فردی به علت برداشت‌های منفی، انتظارات غیرواقعی که فرد از خود یا عملکرد خود دارد، انگیزه ناکافی، خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت، همگی از ویژگی‌هایی هستند که با عادت به تعویق انداختن تکالیف رابطه دارند. از آنجا که معمولاً فعالیت‌های تحصیلی در مهلت‌های معین و نسبتاً طولانی انجام می‌گیرد و موفقیت در عملکرد تحصیلی، مستلزم کوشش و تلاش مستمر برای حداقل یک نیمسال تحصیلی است؛ بنابراین بی‌اهمیت شمردن تکالیف درسی و ارجح شمردن فعالیت‌های دیگر به هر دلیلی باعث افت عملکرد تحصیلی می‌شود (دشت‌بزرگی، ۱۳۹۵). براساس نتایجی که در این پژوهش به دست آمد، به پژوهشگران علاقه‌مند به پژوهش در حوزه اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی پیشنهاد می‌شود، نتایج تحلیل آماری فرضیه‌های خود را به‌طور کامل و همراه با سطح معناداری در پژوهش‌ها ذکر نمایند و فقط به ذکر نتایج کلی اکتفا نکنند و در صورت یافتن رابطه بین متغیرهای موردبررسی، اندازه اثر آن‌ها را نیز محاسبه و در نتایج خود ذکر نمایند. همچنین در پژوهش خود، از ابزارهایی برای گردآوری داده‌ها بهره‌گیرند که از روایی و پایایی قابل قبول برخوردار باشند و مقدار آن‌ها را نیز در پژوهش‌های خود ذکر کنند و قبل از استفاده از آزمون‌های آماری، نسبت به برقراری پیش‌فرض‌های اساسی اطمینان حاصل نمایند. با وجود نتایج فوق، این فراتحلیل دارای محدودیت‌هایی نیز بوده است که می‌توان به مواردی از قبیل: احتمال گزارش کم‌تر پژوهش‌های غیرمعنادار، تعدد پژوهش‌ها در این زمینه و نبود دسترسی به همه آن‌ها با توجه به چارچوب نمونه‌گیری اشاره کرد. همچنین، لازم است اشاره گردد که در این فراتحلیل، صرفاً به داده‌های کمی پژوهش‌های اولیه جهت انجام فراتحلیل بسنده شده است. بنابراین، دقت این داده‌ها برعهده مؤلفان پژوهش‌های اولیه می‌باشد.

## منابع

- ستایشی اظهري، م.، میرنسب، م. م.، و محبی، م. (۱۳۹۶). رابطه بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*. ۱۰(۳۲)، ۱۲۵-۱۴۲.
- ستایشی اظهري، م. (۱۳۹۵). روابط ساختاری طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و کمال‌طلبی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز*.
- دلیرناصر، ن.، و حسینی نسب، س. د. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان ابتدایی مدارس عادی و هوشمند شهر تبریز. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*. ۸(۲۹)، ۳۱-۴۲.
- کیهان، ج. و آهنگری اندریان، ن. (۱۳۹۶). الگوی علی روابط بین خودشناسی انسجامی، سبک‌های هویت و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۸(۴)، ۱۰۳-۱۲۵.
- میرصالح، ی.، نجیبی، ه. و موسوی، ز. (۱۳۹۶). بررسی رابطه نگرش نسبت به پدر و تعهد به خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در فرزندان جانبازان. *مجله پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۷(۳)، ۲۱۲-۱۹۹.

- عطادخت، ا.، محمدی، و ع.، بشرپور، س. (۱۳۹۴). بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*. ۴(۶۸)، ۵۵-۶۸.
- دشت‌بزرگی، ز. (۱۳۹۵). رابطه تعلل‌ورزی و کمال‌گرایی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان پزشکی. *دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۹(۲)، ۳۴-۴۱.
- تمدنی، م.، حاتمی، م.، و زرینی، ه. (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۷(۶)، ۶۵-۸۴.
- مصراآبادی، ج. (۱۳۹۵). فرا تحلیل (مفاهیم، نرم‌افزار و گزارش نویسی). تبریز: انتشارات دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- هومن، ح. ع. (۱۳۹۳). راهنمای علمی فرا تحلیل. تهران: انتشارات سمت.

## References

- Aitken, M. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh.
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 3(4), 363-370.
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a copying strategy. *Personality and Individual Differences*. 42, 1301-1310.
- Aremu, A. O., Williams, T. M., & Adesina, F. T. (2011). Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and efficacy of in-school adolescents in Ibadan. *IFE Psychologia*. 19, 93-113.
- Babadogan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. *Procedia Social and Behavior Science*. 2, 3263-3269.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*. 28, 825-839.
- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*. 28, 825-839.
- Brinthaupt, T. M., & Shin, C. M. (2001). The relationship of cramming to academic flow. *College Student Journal*. 35(3), 457-472.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172.



- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *Journal of Social Psychology*, 149, 195-211.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of 'active' procrastination behavior on attitude and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21, 602-606.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21, 602-606.
- Demeter, D. V., & Davis, S. E. (2013). Procrastination as a Tool: Expecting unconventional components of academic success. *Creative Education*, 4(7A2), 144-149.
- Demeter, K., Szabo, K., Maior, E., Farcas, S., Kalcza, J., & Janos, R. (2015). Associations between academic performance, academic attitudes, and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. *Social and Behavioral Sciences*, 187(13), 45-49.
- Duru, E., & Balkis, M. (2014). The role of academic procrastination tendency on the relationships among self doubt, self esteem and academic achievement. *Education and Science*, 39(173), 274-287.
- Feizche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J. R., Johnson, J., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press
- Hensley, L. C. (2014). Reconsidering active procrastination: Relations to motivation and achievement in college anatomy. *Learning and Individual Differences*, 36, 157-164.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *Bmj*, 327(7414), 557-560.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- Jackson, T., Weiss, K. E., Lundquist, J. J., & Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination, and social activity on academic performance of Midwestern college students. *Education*, 124, 310-321.

- Joubert, C. P. (2015). *The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West province, South Africa* (Doctoral dissertation, University of South Africa).
- Karmena, D., Kingaa, S., Edita, M., Susanaa, F., Kingaa, K. J., & Rekaa, J. (2015). Associations between academic performance, academic attitudes and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 187, 45-49.
- Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination and perceived school belongingness on academic performance. *Social Psychology of Education*. 16(3), 435-470.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. 82, 26-33.
- Klassen, R. M., 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
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*. 33(3), 295-310.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in personality*. 20, 474-495.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- Lubbers, M. J., Margaretha, P. C., Werf, V. D., Kuyper, H., & Hendriks, A. A. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences*. 20, 203-208.
- Lubbers, M. J., Margaretha, P. C., Werf, V. D., Kuyper, H., & Hendriks, A. A. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences*. 20, 203-208.
- Mann, L. (1982). Decision-making questionnaire. Unpublished inventory. Flinders University of South Australia, Australia.
- Mehta, A. P. (1969). Achievement motive in high school boys. *Monographs of National Council of Educational Research and Training (NCERT), New Delhi*. 61, 12-14.
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*. 56, 243-252.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.
- Paola, M. D., & Scoppa, V. (2015). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. *Journal of Economic Behavior & Organization*. 115, 217-236.
- Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G., & Heaven, P. (2005). Personality and preference for academic assessment: A study with Australian University students. *Learning and Individual Difference*. 15, 247-256.

- Rotenstein, A., Davis, H. Z., & Tatum, L. (2009). Early birds versus just-in-timers: The effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 27, 223-232.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schraw, G., & Wadkins, T. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12-25.
- Seo, E. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 39, 209-218.
- Seo, E. (2012). Cramming, active procrastination, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 40(8), 1333-1340.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: *The costs and benefits of dawdling*. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Trow, W. C. (1956). *Psychology in teaching and learning*. New York, M.C- Graw-Hills series publications.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validation of the procrastination scale. *Educational & Psychological Measuremen*, 51, 473-480.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 18-179.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.