بررسی اثربخشی مداخله‌های روانشناختی بر اهمال کاری تحصیلی: یک مطالعه فراتحلیل

سیدقاسم مصلح[۱]، ابوالفضل فرید[۲]، فاطمه علی‌پور[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۰۵ پذیرش نهایی: ۱۴۰۲/۰۲/۳۱

چکیده

پژوهش حاضر باهدف ترکیب مطالعات انجام‌شده و حصول یک نتیجه کلی درزمینه اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی به شیوه فراتحلیل انجام شد. جامعه آماری شامل پژوهش‌های در دسترس و مرتبطی بود که در فاصله سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۰ به‌صورت مقاله تمام متن، پایان‌نامه و طرح پژوهشی در فصلنامه‌ها و مجلات علمی پژوهشی کشور منتشرشده‌اند. پس از اعمال ملاک‌های ورود و خروج و نیز تحلیل حساسیت ۱۳۶ اندازه اثر از ۸۳ مطالعه اولیه به‌عنوان نمونه انتخاب و توسط نرم‌افزار CMA2 موردبررسی و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد اندازه اثر ترکیبی در هر دو مدل ثابت و تصادفی معنی‌دار است و میزان تأثیر طبق ملاک تفسیری کوهن بزرگ ارزیابی شد(ES=۱/۴۷). در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی یافته‌ها حاکی از تأثیر بیشتر مداخله آموزش خودتنظیمی در مقایسه با سایر مداخله‌ها بود. همچنین بررسی متغیرهای جنسیت و مقطع تحصیلی فراگیران به‌عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده در پژوهش نشان داد جنسیت آزمودنی‌ها تأثیری بر میزان اثربخشی مداخله‌های روان شناختی نداشته است اما تأثیر این مداخله‌ها در مقاطع تحصیلی تفاوت معنی‌داری نشان داد. این پژوهش دارای تلویحاتی برای درمانگران و مشاوران در راستای کارایی مداخله‌های روان شناختی بالأخص آموزش مؤلفه‌های خودتنظیمی است تا با ارائه برنامه‌هایی اهمال‌کاری تحصیلی فراگیران را بهبود بخشند.

۱ . دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.
۲ . دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران(نویسنده مسئول).
۳ . دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

کلیدواژه‌ها: مداخله‌های روان‌شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی، فراتحلیل

مقدمه

تحقیقات علمی پیرامون اهمال‌کاری، از دهه ۱۹۸۰ وارد قلمرو تعلیم و تربیت شـــده و بعد از گذشـــت چند دهه بحث و واکاوی علمی همچنان به‌عنوان یک نگرانی رفتاری و روان‌شناختی رایج، در سراسر دنیا موردتوجه خاص پژوهشگران قرار می‌گیرد. اهمال‌کاری در معنای عام، به تعویق انداختن بدون دلیل امور به صورت داوطلبانه یا از روی قصد، گفته می شود که با مزایای کوتاه‌مدت در مقابل هزینه‌های بلندمدت مشخص می‌شود و در زمینه‌های مختلف تحصیلی، شغلی، سلامت فردی وزندگی روزمره نمود می‌یابد (اوندا-لوپزو همکاران[۱]،۲۰۲۲). در زمینه تحصیلی، اهمال‌کاری یک پدیده نسبتاً شایع و نگران‌کننده اســـت که منجر به عملکرد تحصـــیلی ضـــعیف، افزایش خطرات ســـلامتی، روابط ناکارآمد، اثرات منفی بر احســـاس کنترل و بهزیســـتی ذهنی فراگیران می‌شـــود (وانگ و همکاران[۲]،۲۰۲۱). راثبلوم و همکاران[۳] (۱۹۸۶) مفهوم اهمال‌کاری تحصـــیلی را به‌عنوان تأخیر و تعویق ناکارآمد و غیرمنطقی در انجام فعالیت‌های تحصـــیلی تعریف نموده‌اند که معمولاً با اضـــطراب و پیامدهای منفی همراه اســـت. میزان شـــیوع پدیده اهمال‌کاری تحصـــیلی نشـــان می‌دهد که علیرغم کســـب نمرات پایین و انجام تکالیف بی‌کیفیت، بیش از ۴۲ درصـــد از دانش آموزان همواره در انجام و آماده شـــدن برای فعالیت‌های تحصیلی خویش دچار اهمال‌کاری می‌شوند (زریک و استون بریکر[۴]، ۲۰۰۹).

مطالعات صورت گرفته در حوزه اهمال‌کاری مبین این واقعیت‌اند که عوامل بسیاری ازجمله خودتنظیمی (استیل[۵]، ۲۰۰۷)، اهداف پیشرفت و عزت‌نفس پایین (ربیتز و همکاران[۶]، ۲۰۱۵)، کمال‌گرایی منفی (رایس و همکاران[۷]، ۲۰۱۲)، ترس از شکست (حق‌بین و همکاران[۸]،۲۰۱۲)، کنترل و مدیریت زمان (نوانکو و ایگبونیکه[۹]، ۲۰۲۱؛ اریباش[۱۰]،۲۰۲۱)، افسردگی و اضطراب (کنستانتین و همکاران[۱۱]، ۲۰۱۸)، خودکارآمدی پایین (کلاسن و همکاران[۱۲]، ۲۰۱۵) و شدت استفاده

1 .Unda-López at al
2 . Wang at al
3 . Rothblum at al
4 . Zarick & Stonebraker
5 . Steel
6 . Rebetez at al
7 . Rice at al
8 . Haghbin at al
9 . Nwankwo & Egbunike
10 . Aribaş
11 . Constantin at al
12 . Klassen at al

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

از رسانه‌های اجتماعی (یانگ و همکاران[1]، ۲۰۱۸) در راه‌اندازی اهمال‌کاری تحصیلی نقش اساسی ایفا می‌کنند. گرچه بر مبنای پشتوانه نظری و پژوهشی اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یک اختلال روان‌پزشکی در نظر گرفته نمی‌شود اما می‌تواند علاوه بر مشکلات تحصیلی به ایجاد و تشدید شرایط بالینی مانند افسردگی، اضطراب شدید، استرس، اختلال در توجه و بی‌ثباتی عاطفی فراگیران بینجامد (موریس و فریتز[2]، ۲۰۱۵؛ پاترزک و همکاران[3]، ۲۰۱۲؛ استیل و کلینگزیک[4]، ۲۰۱۶). در چنین شرایطی، اهمیت خدمات حمایتی و مداخله‌های روان‌شناختی برای فراگیران جهت سهولت خودساماندهی و کاهش اهمال‌کاری به‌عنوان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برجسته می‌شود (پریرا و راموس[5]، ۲۰۲۱).

همه مداخله‌های روان‌شناختی در زمینه اهمال‌کاری باهدف کاهش شکاف بین قصد و عمل در فراگیران انجام می‌شود و تنوع مداخلات، منعکس‌کننده دیدگاه‌های نظری متفاوتی است که در درک اهمال‌کاری اتخاذشده‌اند. باوجود چند رویکرد کلی مداخله‌ای، عدم طبقه‌بندی اهمال‌کاری به‌عنوان یک اختلال روانی باعث شده درمان‌های دارویی در این حوزه به‌ندرت موردبرر سی قرار گیرند (روزنتال و کالبرینگ[6]، ۲۰۱۳). از سوی دیگر به سبب ماهیت و تعامل پیچیده شناخت، رفتار و هیجان‌ها در پدیده اهمال‌کاری، باورهای ناکارآمد مانند انتظارات غیرواقعی، خودکارآمدی پایین و افکار منفی استفاده از درمان شناختی-رفتاری (CBT) در این حیطه جایگاه ویژه‌ای یافته است. این رویکرد بر تغییر شناخت غیرمنطقی فرد اهمال‌کار از طریق تکنیک‌های مختلفی مانند ارزیابی شناختی- رفتاری، باز سازی شناختی، حل م سئله، تمرینات رفتاری و تجربیات عینی استواراست که ضمن اثرگذاری بر عاطفه و رفتار، فرایند شناختی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. فنون مذکور باهدف بهبود مهارت‌های اساسی دانش آموزان در غلبه بر اهمال‌کاری انجام می‌شود و می‌تواند به‌راحتی در محیط یاددهی-یادگیری اعمال شود (باسکو[7]، ۲۰۰۹؛ زو[8]،۲۰۲۱).

کاربرد گسترده مداخله شناختی رفتاری در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد که این مداخلات علیرغم اثرات مثبت کوتاه‌مدت بر کاهش اهمال‌کاری در پاره‌ای از مطالعات گزارش‌شده دارای نتایج متناقضی بوده‌اند. وانگ و همکاران[9] (۲۰۱۱) طی پژوه شی ن شان دادند بااینکه مداخله شناختی رفتاری در کاهش اهمال‌کاری تح صیلی در کوتاه‌مدت مؤثر

1 . Yang at al
2 . Morris & Fritz
3 . Patrzek at al
4 . Steel & Klingsieck
5 . Pereira & Ramos
6 . Rozental & Carlbring
7 . Basco
8 . Xu
9 . Wang at al

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

بوده اما در کاهش تمایل به اهمال‌کاری در درازمدت تأثیر مثبتی نداشته است، لذا آن‌ها تمایل به اهمال‌کاری را یک ویژگی پایدار با نیاز به مداخله‌های طولانی‌مدت در نظر گرفته‌اند. میلگرام و همکاران[1] (۱۹۹۲) نیز نشان داده‌اند که بلافا صله پس از پایان مداخله به روش شناختی رفتاری در اهمال‌کاری اختلاف معنی‌دار بین گروهی در مرحله پیگیری با فواصل ۳ ماهه، ۶ ماهه و ۱۲ ماهه ناپدیدشده است. همچنین نتیجه‌گیری وانگ و همکاران[2] (۲۰۱۵)، از مطالعات انجام‌شده نشان داد که درمان شناختی رفتاری در مکانیسم‌های مرتبط باشخصیت که فرض می‌شوند زمینه‌ساز اهمال‌کاری و عامل اثرات پایدار و رضایت‌بخش در این حیطه باشند، قادر به مداخله مؤثر نیست.

الگوهای درمانی متأخری که در زمینه مداخلات روان‌شناختی و به‌ویژه اهمال‌کاری بسط یافته و با درمان شناختی رفتاری تفاوت‌های فلسفی و زیربنایی دارند، موسوم به درمان‌های موج سوم رفتاری هستند. این درمان‌ها با تمرکز بیشتر بر زمینه، تأکید بر تغییر کارکردی افکار و احساسات به‌جای تغییر شکل و محتوا و ایجاد مجموعه‌های انعطاف‌پذیر و مؤثر، از سایر روش‌های درمان مشکلات روان‌شناختی به‌ویژه درمان شناختی-رفتاری متمایز می‌گردند (هیز[3]،۲۰۰۴). عدم انعطاف روان‌شناختی، وجود استرس و اضطراب در فراگیران و سطوح پایین تعهد به اقدام در پدیده اهمال‌کاری باعث شده تا باوجود چندین روش مداخله مبتنی بر درمان‌های موج سوم، دو روش ذهن آگاهی و پذیرش و تعهد در بافت و موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی موردتوجه ویژه متخصصان قرار گیرند. نتایج یافته‌های پژوهشی نیز از تأثیر مثبت روش‌های ذهن آگاهی (الطیب[4]،۲۰۲۱؛ دیون و همکاران[5]،۲۰۱۶؛ هاشمی و همکاران، ۱۳۹۸ آقاسی و همکاران،۱۳۹۸؛ حبیبی، ۱۳۹۸؛ منصوری،۱۳۹۷) و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (گانیون و همکاران ،۲۰۱۹؛ لوپز و همکاران[6]،۲۰۲۰؛ وانگ و همکاران،۲۰۱۵؛ کوهلی و همکاران[7]،۲۰۲۲؛ کشاورز و یوسفی،۱۳۹۷؛ حشمتی جدا و همکاران ،۱۳۹۷؛ طهماسبی پور و همکاران ،۱۳۹۷) بر اهمال‌کاری تحصیلی حمایت می‌کنند. چند مطالعه مختلف در مقایسه روش‌های درمانی مؤثر بر اهمال‌کاری، کارایی بیشتر درمان پذیرش و تعهد و اثرات بلندمدت این روش نسبت به درمان شناختی رفتاری را نشان داده‌اند (کوهلی و همکاران،۲۰۲۲؛ وانگ و همکاران،۲۰۱۵). باوجوداین گلیک و اورسیلو[8] (۲۰۱۵)، طی پژوهشی به نتایج مغایر با بدنه کلی مطالعات دست یافتند، به‌طوری‌که در مطالعه آن‌ها اثر معنی‌دار درمان پذیرش و تعهد بر اهمال‌کاری

1 . Milgram at al
2 . Wang at al
3 . Hayes
4 . Eltayeb
5 . Dionne at al
6 . López at al
7 . Kohli at al
8 . Glick & Orsillo

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

تحصیلی مشاهده نشد یا فقط در صورتی این تأثیر وجود داشت که دانش آموزان برای تحصیل و آموزش ارزش بالایی قائل بوده باشند.

رویکرد دیگر در مداخلات اهمال کاری تحصیلی بر پایه این دیدگاه نظری پذیرفته شده، استوار است که اهمال کاری محصول شکست و ناتوانی در فرایند خودتنظیمی است (استیل، ۲۰۰۷). خودتنظیمی شامل مدیریت تمام منابع درونی از جمله توجه، هوشیاری، هیجان، انگیزه و منابع بیرونی هم چون محیط فعالیت، حمایت اجتماعی و زمان است که هنگام انتخاب یک هدف و تلاش برای کسب آن، انجام می‌شود. هدف آموزش مهارت های خودتنظیمی ایجاد عاداتی است که از اهمال کاری جلوگیری می کند و در فرایند تقویت خودتنظیمی بر جنبه های خاص خودارزیابی، خودنظارتی، کنترل محرک، تنظیم هیجانی و مدیریت زمان متمرکز است (ایکرت و همکاران [1]، ۲۰۱۶؛ گرونشل و همکاران،۲۰۱۸؛ ون ایرده[2]،۲۰۱۵). یکی از وجوه تفاوت آموزش های مبتنی بر رویکرد خودتنظیمی با مداخله شناختی رفتاری را می توان در تاکید بیشتر درمان شناختی رفتاری بر افزایش خودکارآمدی فراگیران ذکر کرد؛ اما در مداخلات مبتنی بر خودتنظیمی از تکنیک های کنترل محرک به منظور جلوگیری از پرت شدن توجه از روی هدف، تعیین اهداف و تکنیک های مدیریت زمان مثل تعیین ضرب الاجل، تعریف بازه زمانی فرجه، فرا شناخت و نظارت بر پیشرفت استفاده می شود (ون ایرده و کلینگزیک، ۲۰۱۸). بررسی مطالعات انجام شده نیز حاکی از تاثیر مثبت خودتنظیمی و مولفه های آن از جمله آموزش مدیریت زمان (هافنر و همکاران [3]،۲۰۱۴؛ حسینی مقدم و همکاران ۱۳۹۶)، خود نظارتی (فیستر[4]،۲۰۰۲؛ سیمیاریان و همکاران ،۱۳۹۰)، فراشناخت (ژو و همکاران [5]،۲۰۲۲؛ رشیدزاده و همکاران ،۱۳۹۸) و تنظیم هیجان (شوئنمان و همکاران [6]،۲۰۲۲؛ حسن آبادی و همکاران ، ۱۴۰۰)، بر اهمال کاری تحصیلی بوده است. البته به سیاق سایر مداخلات روان‌شناختی در مطالعات انجام‌شده مربوط به رویکرد خودتنظیمی نیز گاهاً نتایج ناهمخوانی وجود دارد، برای نمونه در پژوهش گرین[7] (۱۹۸۲)، آموزش خود نظارتی یا خودکنترلی به‌تنهایی تأثیری بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان نشان نداده است.

1 . Eckert at al
2 . van Eerde
3 . Häfner at al
4 . Pfister
5 . Zhou at al
6 . Schuenem at al
7 . Green

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

وجود نتایج ناهمخوان و متناقض در کاربست مداخلات روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، همچنین کثرت رویکردها و تکنیک‌های مورداستفاده در این زمینه میزان کارآمدی مداخله‌های انجام‌شده را مبهم و انتخاب روش مداخله مطلوب را دچار خطا و سوگیری می‌نماید، در چنین شرایطی یکپارچه نمودن مطالعات صورت گرفته، در قالب یک مطالعه فراتحلیلی به‌منظور ترکیب نتایج کمی و مقایسه انواع رویکردها، می‌تواند متضمن بسط دانش نظری و کسب دیدگاه جامع‌تری نسبت به تأثیر انواع مداخله‌ها بر اهمال‌کاری تحصیلی باشد.

تاکنون چند پژوهش در قالب فراتحلیل اثربخشی مداخله ها بر اهمال کاری را مورد بررسی قرار داده اند. مالیف و شات[1] (۲۰۱۹)، طی یک مطالعه فراتحلیل روی دوازده پژوهش اولیه میزان اثربخشی کلی مداخله ها بر اهمال کاری را محاسبه و ضمن تائید اثربخشی مداخله ها میزان اندازه اثر کلی را ۱/۱۸ گزارش نموده اند که بیانگر اثر مثبت و بزرگ این کاربندی ها ست.در پژوهش ون ایرده و کلینگزیک (۲۰۱۸)، نتایج ۲۴ مطالعه اولیه انجام شده وارد فرایند فراتحلیل شده و اثربخشی مداخلات در چهار دسته کلی مورد مقایسه قرار گرفت. گرچه بین مطالعات اولیه ناهمگنی زیاد مشاهده شد اما نتایج پژوهش آنها کارایی بالای مداخله ها را نشان داد و بیشترین کاهش در اهمال کاری تحصیلی بعد از کاربرد تکنیک های شناختی رفتاری حاصل شد، ضمن اینکه اثرات دراز مدت این مداخلات در مرحله پیگیری نیز مورد تایید قرار گرفت.ژو و همکاران (۲۰۲۲) نیز طی یک مطالعه فراتحلیلی رابطه فراشناخت و مداخله های آن با اهمال کاری تحصیلی را با خلاصه اندازه اثر ۵۹ مطالعه اولیه بررسی نموده و نشان دادند که بین فراشناخت و اهمال‌کاری تحصیلی غیرفعال رابطه منفی معنی‌دار (۰/۲۸-) وجود دارد اما این رابطه در مورد اهمال‌کاری فعال معنی‌دار نبود. لذا برحسب مطالعه آن‌ها باورهای فراشناختی و تنظیم فراشناختی به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای با اهمال‌کاری غیرفعال مرتبط بود. در داخل کشور نیز فراتحلیل مصرآبادی و گزیدری (۱۳۹۸)، با ترکیب نتایج ۲۱ پژوهش داخلی تأثیر راهبردهای یادگیری خودنظم جویی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش آموزان را موردبررسی قرار داده است که میانگین اندازه اثر کلی این پژوهش‌ها ۰/۸۵- حاصل‌شده و حاکی از یک اندازه اثر بزرگ است، بر اساس نتایج این پژوهش آموزش راهبردهای یادگیری خودنظم جویی تأثیر چشمگیری در کاهش اهمال‌کاری دانش آموزان داشته است.

1 . Malouff & Schutte

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

با گذشت چند دهه از آغاز پژوهش‌ها در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی، روند پژوهشی سال‌های اخیر نشان می‌دهد که پژوهشگران همچنان بر مبنای چند رویکرد کلی اشتیاق وافری به انجام مداخلات در این زمینه نشان می‌دهند، ازاین‌رو پراکندگی هر چه بیشتر در نتایج حاصله قابل‌تصور است و همچنان که ذکر شد پاره‌ای مطالعات دارای نتایج ناهم سو بوده‌اند که نتیجه‌گیری و انتخاب روش مداخله‌ای مطلوب را با ابهام و سوگیری روبرو نموده است. تدقیق در پیشینه موجود نیز نشان می‌دهد که تاکنون بررسی مقایسه‌ای میزان کارآمدی انواع روش‌های مداخلات بالأخص در داخل کشور مغفول واقع شده است. بر این اساس انتظار می‌رود با انجام مطالعه فراتحلیلی نتایج تحقیقات موجود در این حوزه ترکیب و تلخیص شده و از میزان کارآمدی اعمال آزمایشی برآوردی کلی حاصل شود تا ضمن انتقال‌یافته‌ها، تلویحات و راهکارها، درمانگران و متخصصان امر با سهولت بیشتری راهبردهای مداخله‌ای مطلوب را انتخاب و از دوباره‌کاری، اتلاف وقت و هزینه جلوگیری به عمل آید. با توجه به آنچه ذکر شد پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش‌هاست: مداخلات روان‌شناختی بر اساس نتایج ترکیبی پژوهش‌های داخلی، واقعاً تا چه حد بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر دارد؟ اندازه اثر هر یک از روش‌های مداخله‌ای بر اهمال‌کاری تحصیلی تا چه حد است؟ روش‌های مداخله تا چه اندازه بر مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی مؤثرند و آیا در اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، جنسیت و مقطع تحصیلی آزمودنی‌ها نقش تعدیل‌کننده دارند؟

روش پژوهش

در این پژوهش، با توجه به اهداف و ماهیت از روش فراتحلیل استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه مقاله‌های علمی تمام متن و پایان نامه های کارشناسی ارشد و دکتری حوزه روانشناسی و علوم تربیتی است که طی ده سال اخیر (۱۴۰۰-۱۳۹۰) با روش آزمایشی و نیمه آزمایشی به بررسی اثربخشی انواع مداخله‌های روانشناختی (مداخله های شناختی-رفتاری، درمان های موج سوم رفتاری و آموزش خودتنظیمی) بر اهمال کاری تحصیلی پرداخته‌اند. برای انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد، به این صورت که محققان بر اساس قضاوت خود پژوهش‌هایی را به‌عنوان مطالعات اولیه انتخاب کرده که در راستای اهداف فراتحلیل بودند. برای بررسی و تجزیه‌وتحلیل پژوهش‌های اولیه از اندازه اثر، به تفکیک هر مداخله، اندازه اثر ترکیبی با دو مدل اثرات ثابت و تصادفی استفاده شد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

همچنین از نمودار قیفی و آماره S-NF برای بررسی سوگیری انتشار، آزمون Q کوکران برای تشخیص معنی‌داری ناهمگنی و شاخص مجذور I و شاخص تاو برای تعیین میزان ناهمگنی موجود، مورداستفاده قرار گرفت. سپس برای رفع ناهمگنی و سوگیری انتشار احتمالی، اندازه‌های اثر پرت یا افراطی از طریق تحلیل حساسیت شناسایی و حذف شدند. ضمن اینکه تفاوت‌های مشاهده در اندازه اثرها از طریق تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون‌های تعقیبی مورد آزمون قرار گرفتند. در پژوهش حاضر از بین انواع شاخص‌های d از شاخص g هگز و برای محاسبه اندازه‌های اثر و فعالیت‌های آماری بعدی در ارتباط با ترکیب نتایج از نرم‌افزار CMA نسخه ۲ و SPSS نسخه ۲۵ استفاده شد.

تعیین ملاک‌های ورود و خروج مطالعات: ملاک‌های ورود تحقیقات به فراتحلیل عبارت اند از: مقاله و پژوهش‌های چاپ‌شده بین سال‌های ۱۳۹۹ تا ۱۴۰۰، پژوهش‌هایی که با روش آزمایشی یا نیمه آزمایشی به بررسی اثربخشی یکی از انواع مداخلات روان‌شناختی (مداخله های شناختی-رفتاری، درمان های موج سوم رفتاری و آموزش خودتنظیمی) بر اهمال کاری تحصیلی پرداخته بودند. حدود حجم نمونه برای دو گروه آزمایش و گواه در مطالعات اولیه از ۲۰ نفر کمتر نباشد. همه پژوهش‌ها دارای یک گروه گواه باشد و از تحلیل‌های آماری بین گروهی استفاده‌شده باشد. حداقل ۸ جلسه مداخله درمانی صورت گرفته باشد. برای سنجش اهمال کاری تحصیلی از ابزارهای استاندارد و متداول مانند مقیاس های اهمال کاری سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴)، تاکمن (۱۹۹۱)، ایتکن (۱۹۸۲)، شیوارز و دیهل (۲۰۰۰)، شر و استرمن (۲۰۰۲)، لی (۱۹۸۶) و سواری (۱۳۹۰) استفاده‌شده باشد. ابزارهای مورداستفاده در پژوهش دارای روایی و پایایی مطلوب بوده و مشخصات روانسنجی آن‌ها در متن مقالات گزارش‌شده باشند. پژوهش‌هایی که داده‌های کافی برای محاسبه اندازه اثر را گزارش کرده‌اند. پژوهش‌ها باید به‌صورت مقاله تمام متن و از طریق اینترنت قابل‌دسترسی باشند. پژوهش‌ها باید در ایران و به زبان فارسی منتشرشده باشند.

با توجه به ملاک‌های خروج زیر برخی از پژوهش‌ها از فرایند تحلیل خارج شدند: مداخلاتی که با آزمودنی های دارای مشکلات بالینی انجام شده بود، پژوهش‌هایی که یکی از اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر را گزارش نکرده بودند، پژوهش هایی که از ابزار محقق ساخته استفاده کرده بودند، پژوهش‌های واحدی که با عنوان‌های مختلف در مجله‌های

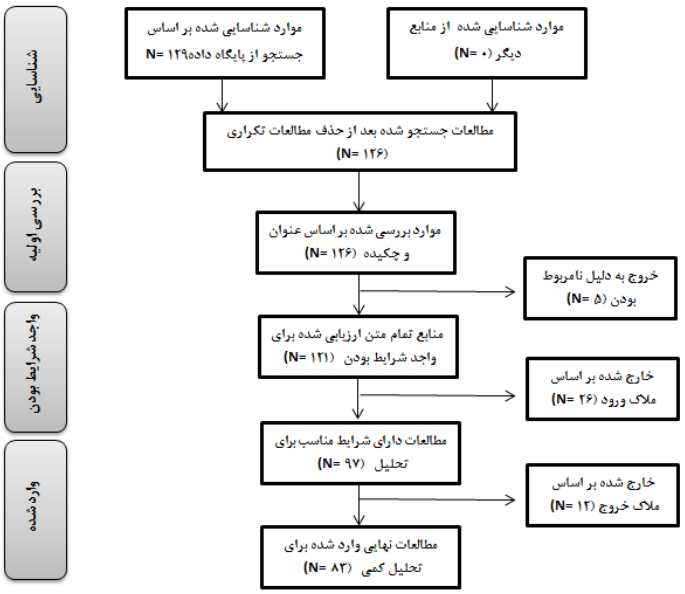
[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

مختلف چاپ شده بودند، مقالاتی که دارای ضعف‌های روش شناختی و کتاب شناختی جدی بودند و مقالاتی که به صورت تک آزمودنی، رابطه‌ای و توصیفی انجام‌شده بودند.

راهبردهای جستجو: در فراتحلیل حاضر به‌منظور انتخاب پژوهش‌های اولیه، ابتدا کلیدواژه‌های معتبر بر اساس مرور پیشینه پژوهشی به‌منظور استفاده در جستجوهای اولیه تعیین شدند. برای تحقیق حاضر کلیدواژه‌ها برای متغیر مستقل در قالب سه دسته کلی مداخلات عبارت بودند از: آموزش خودتنظیمی (شامل: آموزش مهارتهای مدیریت زمان، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان شناختی و فراشناختی، آموزش خودتنظیمی هیجان، آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی)، مداخله شناختی-رفتاری (شامل: آموزش سرمایه های روانشناختی، واقعیت درمانی، امید درمانی، آموزش سبک زندگی سالم، آموزش مدیریت تعلل شناختی-رفتاری، آموزش بازتوانی شناختی، آموزش تاب آوری، طرحواره درمانی، بازآموزی اسنادی، آموزش گروهی مدل الیس، مشاوره به شیوه چندوجهی، مصاحبه انگیزشی، مهارتهای مثبت اندیشی، آموزش مهارت های زندگی، آموزش تئوری انتخاب، درمان متمرکز بر شفقت) و درمان های موج سوم رفتاری (شامل: درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، آموزش ذهن آگاهی، برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی).

تعیین چارچوب نمونه‌گیری: حجم نمونه پژوهش حاضر را ۸۳ مطالعه تشکیل دادند که جهت دستیابی به مطالعات، جستجو به‌صورت الکترونیکی انجام گرفت. منابع جستجو عبارت بود از: پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی، بانک اطلاعات نشریات ایران، پرتال جامع علوم انسانی، پایگاه اطلاعات علمی ایران (گنج) و پایگاه سیویلیکا. در این فراتحلیل فقط تحقیقات چاپ شده به صورت مقالات تمام متن نمایه شده در بانک‌های اطلاعاتی فوق‌الذکر به‌عنوان جامعه آماری تعریف شدند. نتایج جستجوی الکترونیکی از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی ذکر شده بر مبنای ملاک‌های ورود و خروج درنهایت منجر به شناسایی ۸۳ مطالعه شد که دارای شرایط مطلوب علمی و روش شناختی جهت محاسبه اندازه اثر بودند. مراحل انجام جستجوها و انتخاب مطالعات در شکل ۱ توضیح داده شده است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]



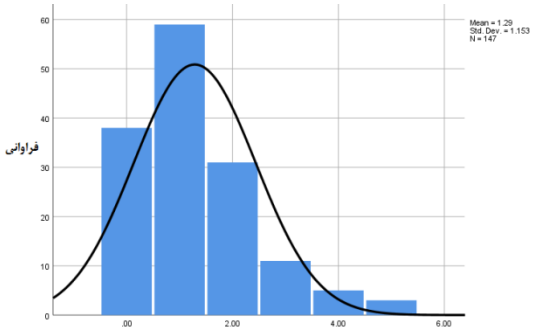
شکل ۱. چارت گردشی تعداد نمونه مطالعات اولیه در مراحل مختلف نمونه‌گیری (اقتباس از PRISMA)

یافته‌ها

بعد از اعمال ملاک های ورود و خروج تعداد ۸۳ مطالعه شـــامل ۴۹ مقاله علمی-پژوهشـــی، ۱۸ پایان نامه و ۱۶ مقاله همایشی که با روش آزمایشی و نیمه آزمایشی به بررسی تأثیر مداخله‌های روانشناختی بر اهمال کاری تحصیلی پرداخته بودند، وارد فرایند فراتحلیل شدند. عمده مداخله‌های روان‌شناختی صورت گرفته در قالب درمانهای شناختی-رفتاری بود که ۴۰ مطالعه اولیه را در برمی‌گرفت. ۲۶ مطالعه اثربخ شی خودتنظیمی و ۱۷ مطالعه نیز تاثیر درمانهای موج سوم را در مطالعات اولیه موردبررســی قرار داده بودند. در نهایت از این مطالعات، ۱۴۷ اندازه اثر به دســت آمد. ویژگی‌های جمعیت شناختی ۸۳ مطالعه مورد برر سی ن شان داد که ۳۰۰۱ آزمودنی در قالب ۱۴۹۳ آزمودنی گروه آزمایش و ۱۵۰۸ آزمودنی گروه کنترل در مطالعات اولیه مورد ارزیابی قرارگرفته‌اند. ۳۱ درصـــد مطالعات با آزمودنی‌های پســـر، ۴۷ درصـــد با آزمودنی‌های دختر و ۲۲ درصد مطالعات از ترکیب هر دو جنس در مطالعه استفاده کرده‌اند. ۱۰ درصد مداخله ها با دانش آموزان دوره ابتدایی، ۱۸ درصد با دانش آموزان دوره متوسطه اول، ۵۳ درصد مطالعات با دانش آموزان دوره متوسطه دوم و ۱۹ درصـد با دانشـجویان صـورت گرفته اسـت. قبل از تحلیل یافته‌ها، پیش فرض های فراتحلیل از جمله نرمال بودن توزیع اندازه اثرها از طریق نمودار هی ستوگرام مورد برر سی قرار گرفت. نتایج مربوط به این تحلیل در شکل ۲ ن شان داد

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

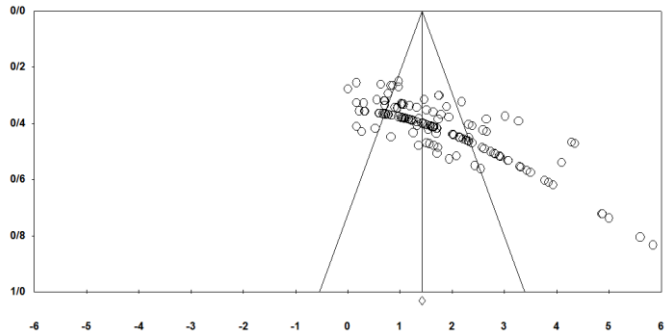
که بیشتر اندازه‌های اثر محاسبه شده تقریباً در فاصله ۰/۵ تا ۲ توزیع شده‌اند. ضمن اینکه تعدادی اندازه اثر بالا نیز در شکل ۲ مشهود است که چولگی مثبت نمودار را رقم‌زده و به‌نوعی با داده‌های پرت در پژوهش‌های اولیه قابل قیاس‌اند.



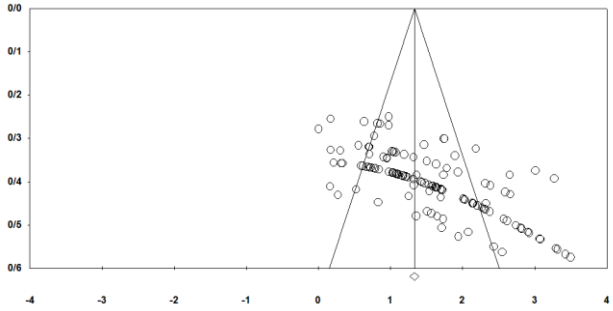
شکل ۲. نمودار هیستوگرام توزیع اندازه‌های اثر پژوهش‌های اولیه

پیش از بررسی نتایج، اطمینان از نبود سوگیری (تورش) انتشار به عنوان پیش فرض دیگر فراتحلیل ارائه شد. متخصصان، سوگیری انتشار را مغایرت نظام‌دار نتایج پژوهش‌های چاپ‌شده در یک حوزه با نتایج پژوهش‌های تکمیل‌شده در آن حوزه تعریف می‌کنند. زمانی که سوگیری انتشار وجود دارد، نتایج نهایی فرا تحلیل تحت تأثیر قرار می‌گیرد و برآوردهای نهایی حاصل از آن دارای تورش و خطا خواهد بود؛ بنابراین لازم است سوگیری انتشار در گام‌های نخست یک فرا تحلیل شناسایی و تصحیح شود تا اعتبار نتایج افزایش یابد. در فرا تحلیل برای آگاهی از این مسئله، از تحلیل حساسیت استفاده می‌شود. تحلیل حساسیت به دو روش گرافیکی نمودار قیفی و شاخص آماری تعداد امن از تخریب قابل انجام است. سوگیری انتشار بر اساس نمودار قیفی زمانی قابل‌تشخیص است که نقاط در اطراف نمودار به شکل متقارن پراکنده نشده باشند که این ناشی از مقادیر بسیار بزرگ اندازه اثر و نیز خطاهای معیار بزرگ آن‌هاست؛ بنابراین، لازم است برای کاهش سوگیری انتشار، اندازه‌های اثر پرت و افراطی از طریق تحلیل حساسیت شناسایی و حذف شوند. با مشاهده شکل ۳ مشخص شد که تعدادی از پژوهش‌ها دارای اندازه‌های اثر نامتعارف و پرت هستند و این اندازه‌ها نمودار را نامتقارن ساخته‌اند. با حذف کردن تدریجی ۱۱ اندازه اثر نمودار قیفی شکل ۴ حاصل شد که نسبت به نمودار قیفی شکل ۳ از تقارن بیشتری برخوردار است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]



شکل ۳. نمودار قیفی قبل از تحلیل حساسیت



شکل ۴. نمودار قیفی بعد از تحلیل حساسیت

مقدار آماره امن از تخریب (NF-S) نیز پس از تحلیل حساسیت ۵۱۸۱ به دست آمد که این مقدار مطلوب است. به عبارت بهتر این آماره نشان می‌دهد که پس از ورود ۵۱۸۱ مطالعه غیر معنادار به فرایند تحلیل، اندازه اثر محاسبه‌شده غیر معنادار خواهد شد. جدول ۱ اندازه‌های اثر ترکیبی پژوهش‌های مربوط به تأثیر مداخله های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. اندازه اثر ترکیبی اثربخشی مداخله های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی

مدل	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	فاصله اطمینان ۹۵٪		Z	P
			حد پایین	حد بالا		
ثابت	۱۳۶	۱/۳۳	۱/۲۶	۱/۳۹	۴۰/۷۲	۰/۰۰۱
تصادفی	۱۳۶	۱/۴۷	۱/۳۴	۱/۶۰	۲۲/۵۳	۰/۰۰۱

همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین اندازه اثر ترکیبی مطالعات انجام‌شده در زمینه اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی برای مدل اثرات ثابت برابر با ۱/۲۲ و برای اثرات تصادفی برابر با ۱/۴۷ است که هر دو در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند که بر اساس ملاک کوهن، تأثیر مذکور بزرگ ارزیابی می‌شود. برای اینکه مدل نهایی فرا تحلیل حاضر مشخص شود بایستی یک مجموعه تحلیل‌های ناهمگنی برای اطمینان از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده‌ای که در مطالعه‌های مختلف وجود دارد انجام گیرد. در صورت وجود ناهمگنی در اندازه‌های اثر پژوهش‌های

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

اولیه مدل تصادفی انتخاب می‌شود و فرض می‌شود که در جامعه آماری ماهیت روابط بین متغیر مستقل و وابسته، تحت تأثیر متغیرهای تعدیل‌کننده تغییر می‌یابد.

جدول ۲. شاخص‌های ناهمگنی اندازه‌های اثر در بین پژوهش‌های اولیه

برآورد ناهمگونی					Tau- squared		
Q کوکران	مجذور I	درجه آزادی	معناداری	Tau squared	خطای استاندارد	واریانس	Tau
۵۲۵/۹۹	۷۴/۳۳	۱۳۵	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۰۷	۰/۰۰۵	۰/۶۴

در جدول ۲ نتایج بررسی ناهمگنی اندازه‌های اثر در بین پژوهش‌های اولیه بر اساس شاخص Q کوکران و میزان همبستگی تاو ارائه شده است. مقدار شاخص Q، ۵۲۵/۹۹ است که ازلحاظ آماری معنادار است ($P\leq$ ۰/۰۰۱) و نشانگر تفاوت واقعی بین اندازه‌های اثر پژوهش‌های اولیه است؛ اما باید توجه داشت که معناداری شاخص Q تحت تأثیر حجم نمونه قرار دارد. بر همین اساس توصیه می‌شود که از شاخص مجذور I استفاده شود (برنشتاین، هگز، هیگن و روتشتین، ۲۰۰۹). این شاخص مقداری از صفرتا ۱۰۰ دارد که مقدار ناهمگنی را به‌صورت درصد نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، مقدار این شاخص ۷۴/۳۳ به‌دست‌آمده که نشان می‌دهد ۷۴ درصد از پراکنش موجود در نتایج پژوهش‌های اولیه واقعی و ناشی از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده است که نشان‌دهنده وجود ناهمگنی در پژوهش‌های اولیه است. همچنین در آزمون همبستگی تاو که در حقیقت همبستگی کندال بین مطالعات است هر چه ضریب همبستگی بیشتر باشد مطالعات همگون‌تر و هر چه ضریب همبستگی کمتر مطالعات ناهمگون‌تر است. در این مطالعه ضریب همبستگی تاو برابر ۰/۴۲ و نشان‌دهنده ناهمگونی متوسط در بین مطالعات اولیه است. بر اساس هر سه شاخص ناهمگنی، مشخص شد که متغیرهای تعدیل‌کننده در روابط بین دو متغیر مداخله های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی نقش معناداری ایفا می‌کنند؛ بنابراین مدل تصادفی به‌عنوان مدل فرا تحلیل انتخاب شد و اندازه اثر ترکیبی مقدار ۱/۴۷ در نظر گرفته شد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

جدول ۳. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی اثربخشی مداخله های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی به تفکیک نوع روش مداخله

طبقه (نوع)	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	فاصله اطمینان ٪۹۵		Z	P
			حد پایین	حد بالا		
درمان‌های شناختی_ رفتاری	۷۲	۱/۱۳	۱/۰۴	۱/۲۱	۲۵/۳۶	۰/۰۰۱
درمان‌های موج سوم	۲۳	۱/۴۸	۱/۳۲	۱/۶۳	۱۸/۵۵	۰/۰۰۱
آموزش خودتنظیمی	۴۱	۱/۶۰	۱/۴۹	۱/۷۲	۲۶/۷۵	۰/۰۰۱

در جدول ۳ اندازه اثر ترکیبی اثربخشی مداخله های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی به تفکیک نوع روش مداخله ارائه‌شده است. همان‌گونه که در جدول ۳ نشان داده شد، عمده پژوهش‌های اولیه، مداخله‌های روان‌شناختی را در قالب درمانهای شناختی رفتاری، درمان های موج سوم و آموزش خودتنظیمی ارائه نموده اند؛ از این رو ناهمگنی مشاهده‌شده ممکن است به دلیل تفاوت اثربخشی انواع مداخله‌های روانشناختی مورد استفاده در پژوهش ها باشد. مطابق جدول ۳ بیشترین اندازه اثر مربوط به تأثیر مداخله‌های مبتنی بر آموزش خودتنظیمی به آزمودنی ها و کمترین اندازه اثر مربوط به مداخله درمان های شناختی-رفتاری بوده است. ازاین‌رو به‌منظور مشخص کردن وجود تفاوت معنی‌دار بین این اندازه اثرها از تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) استفاده شد و وزن مربوط به هر پژوهش در تحلیل لحاظ گردید. ازآنجاکه یکی از پیش‌فرض‌های مهم تحلیل واریانس، فرض همگنی واریانس‌هاست از آزمون لون برای بررسی این پیش‌فرض ا ستفاده شد. مقدار این آزمون ۹/۱۴ محا سبه شد که ازلحاظ آماری معنی‌دار بود ($P\leq$۰/۰۵). درنتیجه فرض همگنی واریانس‌ها رعایت نشده است. در این شرایط برای بررسی تفاوت معنی‌دار در میانگین گروه‌ها از آزمون براون-فورسیت[1] به‌جای آزمون F ا ستفاده شد، چراکه این آزمون نسبت به تخطی از پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها مقاوم ا ست. بر اساس آزمون براون-فورسیت مقدار آماره برابر ۹/۳۷ بود که با درجه آزادی ۲ و ۲۶۶/۲۰ در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. بر این مبنا می‌توان گفت اثربخشی مداخله های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی به تفکیک انواع مداخله های موردبررسی متفاوت است. در ادامه به‌منظور انجام مقایسه‌های دوبه‌دو میان انواع مداخله ها از آزمون گیمز- هاول[2] استفاده شد که نتایج این آزمون نشان داد بین اندازه اثر ترکیبی تأثیر مداخله آموزش خودتنظیمی و درمانهای شناختی-رفتاری (۰/۴۳) تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P\leq$۰/۰۵) و در سایر تفاوت‌های جفتی بین اندازه اثر ترکیبی تأثیر مداخله

[1] . Brown-Forsythe

[2] . Games-Howell

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

آموزش خودتنظیمی و درمانهای موج سوم (۰/۲۰)، همچنین بین درمانهای شناختی-رفتاری و درمانهای موج سوم (۰/۲۳-) تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد (P≥۰/۰۵).

جدول ۴. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی به تفکیک مولفه های اهمال کاری تحصیلی

مؤلفه‌ها	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	فاصله اطمینان ۹۵٪		Z	P
			حد پایین	حد بالا		
آماده شدن برای امتحانات	۲۲	۱/۴۵	۱/۲۸	۱/۶۲	۱۷/۰۵	۰/۰۰۱
آماده شدن برای تکالیف	۲۱	۱/۳۷	۱/۲۰	۱/۵۴	۱۵/۸۴	۰/۰۰۱
آماده شدن برای مقاله های پایان ترم	۱۹	۱/۱۳	۰/۹۶	۱/۳۰	۱۲/۹۲	۰/۰۰۱

در جدول ۴ اندازه اثر ترکیبی اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی به تفکیک مولفه های اهمال کاری تحصیلی ارائه‌شده است. مطابق جدول ۴ بیشترین اندازه اثر مربوط به تأثیر مداخله‌های روان‌شناختی بر بهبود مولفه آماده شدن برای امتحانات و کمترین اندازه اثر مربوط به تأثیر مداخله‌های روان‌شناختی بر بهبود مولفه آماده شدن برای مقاله های پایان ترم بود. به‌منظور بررسی معنی داری تفاوت میانگین اندازه اثرهای مولفه های اهمال کاری تحصیلی از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لون بررسی شد. مقدار این آزمون ۱۷/۱۸ محاسبه شد که ازلحاظ آماری معنی‌دار بود (P≤۰/۰۵). در ادامه به دلیل تخطی از پیش فرض همگنی واریانس ها به جای آزمون F نتایج آزمون براون-فورسیت ملاک قرار گرفت که مقدار آماره آن برابر ۱/۸۸ با درجه آزادی ۲ و ۲۷۰/۵۸ ازلحاظ آماری معنادار نبود (P≥۰/۰۵). ازاین‌رو می‌توان گفت بهره گیری از مداخلات روانشناختی برای بهبود مولفه های اهمال کاری تحصیلی گرچه نتایج مثبت و معناداری داشته اما بین مولفه های اهمال کاری تحصیلی در اثرپذیری از مداخلات روانشناختی تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

جدول ۵. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی به تفکیک جنسیت

مؤلفه‌ها	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	فاصله اطمینان ۹۵٪		Z	P
			حد پایین	حد بالا		
دختر	۷۴	۱/۲۸	۱/۱۹	۱/۳۶	۲۹/۱۷	۰/۰۰۱
پسر	۴۲	۱/۳۹	۱/۲۷	۱/۵۰	۲۳/۷۳	۰/۰۰۱

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

در جدول ۵ اندازه اثر ترکیبی اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی به تفکیک جنسیت (تحلیل متغیرهای تعدیل کننده) ارائه‌شده است. مطابق جدول ۵ اندازه اثر مربوط به تأثیر مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی در بین پسران بیشتر از دختران بوده است. لذا به‌منظور بررسی معنی داری تفاوت میانگین اندازه اثرهای دختران و پسران از آزمون t مستقل استفاده شد. پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لون بررسی شد. مقدار این آزمون ۲/۵۸ محاسبه شد که ازلحاظ آماری معنی‌دار نبود (P≥۰/۰۵). درنتیجه از فرض همگنی واریانس‌ها تخطی نشده است. مقدار آماره t محاسبه شده برابر (۰/۲۷-) به دست آمد که ازلحاظ آماری معنادار نبود (P≥۰/۰۵). ازاین‌رو می‌توان گفت گرچه میانگین اندازه اثر پسران نسبت به دختران بیشتر است اما نتایج این آزمون بیانگر این نکته است که مداخله های روانشناختی بر اهمال کاری تحصیلی دختران و پسران تفاوت معنی داری نداشته و بهره گیری از مداخلات روانشناختی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی در هر دو جنس نتایج مثبت و معناداری داشته است.

در این پژوهش علاوه بر جنسیت، متغیر مقطع تحصیلی آزمودنی ها به عنوان متغییر تعدیل کننده مورد تحلیل قرار گرفت. در جدول ۶ اندازه اثر ترکیبی اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی به تفکیک مقطع تحصیلی آزمودنی ها ارائه‌شده است.

جدول ۶. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی اثربخشی مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی به تفکیک مقطع تحصیلی

نوع مداخله	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	فاصله اطمینان ۹۵٪		Z	P
			حد پایین	حد بالا		
دوره ابتدایی	۱۸	۱/۰۱	۰/۸۴	۱/۱۶	۱۲/۱۲	۰/۰۰۱
دوره متوسطه اول	۲۵	۱/۳۹	۱/۲۵	۱/۳۵	۱۹/۷۰	۰/۰۰۱
دوره متوسطه دوم	۸۰	۱/۴۰	۱/۳۱	۱/۴۹	۳۱/۳۸	۰/۰۰۱
دوره کارشناسی دانشگاه	۱۳	۱/۳۰	۱/۱۰	۱/۵۱	۱۲/۵۳	۰/۰۰۱

مطابق جدول ۶ بیشترین اندازه اثر ترکیبی مربوط به تأثیر مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم و کمترین اندازه اثر مربوط به دانش آموزان دوره ابتدایی بوده است. به‌منظور مشخص کردن وجود تفاوت معنی‌دار بین این اندازه اثرها از تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) استفاده شد و جهت بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لون استفاده شد؛ اما مقدار این آزمون ۱۲/۹۸ حاصل شد که ازلحاظ آماری معنی‌دار بود (P≤۰/۰۵)؛ بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها رعایت نشده است. لذا برای بررسی تفاوت معنی‌دار در میانگین

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

گروه‌ها از آزمون براون-فور سیت به‌جای آزمون F ا ستفاده شد، بر ا ساس آزمون براون-فور سیت مقدار آماره برابر ۱۴/۵۷ بود که با درجه آزادی ۳ و ۳۱۵/۸۲ در ســطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. درنتیجه بین اندازه اثر مداخله‌های روان‌شــناختی بر اهمال کاری تحصــیلی در بین مقاطع تحصــیلی آزمودنی ها ازنظر آماری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به‌منظور انجام مقایسه‌های دوبه‌دو بین مقاطع تحصیلی آزمودنی ها از آزمون گیمز- هاول استفاده شد که نتایج این آزمون نشان داد بین اندازه اثر ترکیبی مداخله‌های روان‌شــناختی بر اهمال کاری تحصــیلی در بین دانش آموزان دوره ابتدایی با دانش آموزان دوره متو سطه اول (۰/۶۲-)، دانش آموزان دوره ابتدایی با دانش آموزان دوره متو سطه دوم (۰/۵۱-) و دانش آموزان دوره ابتدایی با دان شجویان (۰/۵۹-) تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P\leq$۰/۰۵)، در سایر تفاوت‌های جفتی بین اندازه اثر ترکیبی تأثیر مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی در بین دانش آموزان سایر مقاطع تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد ($P\geq$۰/۰۵).

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حا ضر ترکیب و تلخیص مطالعات و یکپارچه سازی نتایج اثربخ شی مداخلات روان شناختی بر اهمال‌کاری تحصــیلی در داخل کشــور بود. پس از بررســی ملاک‌های ورود و خروج تعداد ۸۳ مطالعه شــرایط ورود به فرا تحلیل را دا شتند که از این مطالعات تعداد ۱۴۷ اندازه اثر به د ست آمد. مداخله‌های روان شناختی در سه رویکرد کلی شناختی-رفتاری، مداخله‌های موج ســوم رفتاری و خودتنظیمی بر اهمال‌کاری تحصــیلی و مؤلفه‌های آماده شــدن برای امتحانات، تکالیف و مقاله‌های پایان‌ترم انجام شده بودند. پس از تحلیل حساسیت و با حذف اندازه اثرهای پرت تعداد ۱۳۶ اندازه اثر وارد فرایند تحلیل شدند.

نتایج فراتحلیل نشان داد که در پژوهش حا ضر به‌طورکلی تأثیر مداخله‌های روان شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی در هر دو الگوی ثابت و تصادفی معنی‌دار ا ست و مقادیر اندازه‌های اثر ترکیبی محا سبه شده بر ا ساس ملاک کوهن (۱۹۸۸) اندازه اثر بزرگی اســت. به عبارتی نتایج نشــان داد که مداخله‌های روان‌شــناختی بر اهمال‌کاری تحصــیلی تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد لذا به‌منظور تشــخیص وجود تفاوت معنی‌دار بین اندازه اثر انواع مداخله‌های روان‌شــناختی (مداخله شــناختی-رفتاری، مداخله موج ســوم رفتاری و آموزش خودتنظیمی) از تحلیل واریانس یک‌راهه اســتفاده شــد که نتایج بیانگر وجود تفاوت بین ســه رویکرد کلی مداخله بود و مقایســه جفتی بین اندازه اثر ترکیبی مداخله‌ها نشــان داد مداخله

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

آموزش خودتنظیمی بیشتر از مداخله شناختی-رفتاری در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر بوده است. همچنین بررسی تأثیر مداخلات روان‌شناختی بر انواع مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی مورد مداقه قرار گرفت که بیشترین اندازه اثر مربوط به اثر مداخله‌های روان‌شناختی بر بهبود مؤلفه آماده شدن برای امتحانات و کمترین اندازه اثر مربوط به تأثیر مداخله‌های روان‌شناختی بر بهبود مؤلفه آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم بود؛ اما نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه وجود تفاوت معنی‌دار بین مؤلفه‌ها در اثرپذیری از مداخلات را تائید نکرد. درنتیجه بهره‌گیری از مداخلات روان‌شناختی برای بهبود مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی گرچه نتایج مثبت و معناداری داشته اما بین مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی در اثرپذیری از مداخلات روان‌شناختی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

همان‌طور که ذکر شد نتایج نشان داد که مداخله‌های روان شناختی بر بهبود اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر واقع شده‌اند. این یافته را می‌توان با نتایج فراتحلیل مالیف و شات (۲۰۱۹)، ون ایرده و کلینگزیک (۲۰۱۸)، ژو و همکاران (۲۰۲۲) همسو دانست. در مطالعه مالیف و شات (۲۰۱۹)، بر روی ۱۲ مطالعه که مجموعاً ۶۴۶ شرکت‌کننده از ۶ کشور مختلف را شامل می‌شد مقدار اندازه اثر ترکیبی مداخله‌ها در کاهش اهمال‌کاری برابر g=۱/۱۸ گزارش‌شده است. این اندازه اثر کلی طبق ملاک کوهن یک اندازه اثر بزرگ تلقی می‌شود. نتیجه محاسبه اندازه اثر ترکیبی برای مطالعه حاضر نیز در مدل اثرات ثابت g=۱/۳۳ و برای مدل اثرات تصادفی g=۱/۴۷ حاصل‌شده که نشان‌دهنده همخوانی و نتایج نزدیک با مطالعات پیشین در این زمینه است. همچنین نتیجه پژوهش ون ایرده و کلینگزیک (۲۰۱۸)، بعد از ترکیب نتایج ۲۴ مطالعه با ۱۱۷۳ شرکت‌کننده بیانگر اندازه اثر ترکیبی بزرگ g= -۱/۰۷ بود که نتیجه پژوهش حاضر را نیز می‌توان با نتیجه این مطالعه هم‌راستا تلقی نمود. هر یک از مداخله‌های انجام‌شده در راستای کاهش تعلل ورزی بر یکی از عوامل راه‌انداز و زیر بنایی اهمال‌کاری تمرکزیافته‌اند و در چارچوب رویکردهای مداخله تلاش شده تا کاستی و نقص‌های موجود شناسایی و با ارائه و تدوین برنامه‌های مطلوب از میزان اهمال‌کاری تحصیلی کاسته شود. گرچه در کارآمدی این مداخلات بر حسب رویکردهای اتخاذشده، عوامل بسیاری دخیل بوده اند اما فراگیران در بیشتر روش ها، افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی را گزارش نموده اند که بالطبع منجر به بهبود اهمال‌کاری تحصیلی شده است. انعطاف‌پذیری روان شناختی در فراگیران، توانایی انتخاب و انجام اعمال بر اساس ارزش‌های مورد قبول یا برخورد با رویدادهای خصوصی ناخوشایند و ناخواسته را

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

فراهم می‌آورد (زاکس و هن[1]،۲۰۱۸). از این‌رو باید گفت مداخله شـــناختی-رفتاری، آموزش خودتنظیمی و مداخله موج ســـوم رفتاری هر یک با کاربرد تکنیک های مختلف به‌نوعی تلاش نموده اند تا ضـــمن تشـــخیص خلأهای رفتاری و مکانیســـم های اجتنابی زمینه‌ســـاز اهمال کاری، قابلیت های گوناگونی را در آزمودنی ها بهبود بخشـــند که مجموعاً انعطاف‌پذیری روان شناختی آن‌ها را افزایش داده و مخاطبان این برنامه‌ها را مجهز به مجموعه‌ای از توانمندی‌ها نموده که در برخورد با شرایط آتی انتظار فائق آمدن بر تکانه‌های اهمال‌کاری تحصیلی را به وجود می‌آورد.

در فراتحلیل ون ایرده و کلینگزیک (۲۰۱۸) انواع مداخلات در چهار دســـته خودتنظیمی، درمان شـــناختی-رفتاری، منابع فردی و سایر درمان‌ها تقسیم‌بندی شده و موردمطالعه قرار گرفتند که نتایج مقایسه این مداخلات بر اهمال‌کاری نشان‌دهنده اندازه اثر ترکیبی بیشتر مداخله شناختی رفتاری نسبت به سایر مداخلات بود. این نتیجه بامطالعه حاضر که نشان داد مداخله‌های مبتنی بر آموزش خودتنظیمی مؤثرتر از مداخله‌های شناختی رفتاری بوده‌اند ناهمخوان است، اما با بررســی دقیق‌تر مشـخص شـد که دلیل چنین اختلافی یک نقص روش‌شـناختی در پژوهش مذکور اسـت، چراکه بعد از معنی‌داری اندازه اثر مداخلات در چهار دســـته کلی، هیچ آزمون آماری برای بررســـی وجود تفاوت معنی‌دار در این اندازه اثرها انجام نگرفته اســـت، ازاین‌رو به نظر می‌رســـد مقادیر اندازه اثر مداخلات بدون انجام آزمون آماری معیار مقایســـه قرارگرفته که وجود این نقیصه نتیجه‌گیری فوق را با خطا همراه نموده است. در این راستا روزنتال و کالبرینگ (۲۰۱۴)، طی یک مطالعه مروری با جمع‌بندی و تلخیص مطالعات این حوزه به این نتیجه رسیدند که شواهد کافی برای حمایت از اثربخشی بیشتر مداخله شناختی رفتاری بر اهمال‌کاری نسبت به سایر روش‌های مداخله‌ای در دست نیست و عقیده دارند که ارزیابی اثربخشـــی این مداخله نیازمند تحقیقات بیشـــتری اســـت. نکته حائز اهمیت در تبیین این یافته پژوهش حاضر این است که مداخله شناختی-رفتاری در بیشتر مطالعات این حوزه باهدف افزایش خودکارآمدی فراگیران صورت گرفته اســـت که در قیاس با مداخله‌هایی که بارویکرد آموزش خودتنظیمی انجام‌شـــده‌اند منجر به تأثیر کمتری بر اهمال‌کاری شده‌اند چراکه در آموزش خودتنظیمی به‌جای کاربرد تکنیک‌های افزایش خودکارآمدی تمرکز بر روی آموزش عملی تنظیم عواطف، مدیریت زمان، تدوین برنامه و اهداف مشخصی است که انگیزه پیشرفت فراگیران را افزایش داده و راه‌اندازی اهمال‌کاری تحصیلی را بازداری می‌نماید.

[1] . Zacks & Hen

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

همچنین نتیجه بررسی تحلیل‌های ناهمگنی نشان داد که در اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی متغیرهای تعدیل‌کننده جنسیت و مقطع تحصیلی اثرگذارند. ازآنجاکه در برخی پژوهش‌های اولیه، مداخلات روان‌شناختی فقط با یک جنس از فراگیران و در مقاطع مختلف تحصیلی از دوره ابتدایی تا دانشگاه انجام‌شده بودند لذا جنسیت و مقطع تحصیلی به‌عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که مداخله‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دختران و پسران تفاوت معنی‌داری نداشته و در هر دو جنس به‌طور یکسان مؤثر بوده‌اند. این یافته با نتیجه فراتحلیل مصرآبادی و گزیدری (۱۳۹۸)، ون ایرده و کلینگزیک (۲۰۱۸) همسو است. مصرآبادی و گزیدری (۱۳۹۸) در بررسی رابطه خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری تحصیلی، جنسیت را به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده در رابطه بین دو متغیر بررسی نمودند و نشان دادند که بین راهبردهای خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری، در دختران و پسران تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. این نتایج در پژوهش ون ایرده و کلینگزیک (۲۰۱۸) بعد از بررسی اثربخشی مداخلات بر اهمال‌کاری نیز عیناً تکرار شده و مشخص شد که در اثرپذیری از مداخلات بین دو جنس تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. علاوه بر این مقطع تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل ناهمگنی پژوهش‌های اولیه موردبررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد بین اثرپذیری دانش آموزان دوره ابتدایی با هر سه مقطع تحصیلی متوسطه اول، دوم و دانشجویان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که اندازه اثر مداخلات در مقطع ابتدایی کمتر از سه دوره تحصیلی دیگر بوده و مداخلات بر اهمال‌کاری در مقاطعی که فراگیران خردسال‌تر هستند اثربخشی کمتری نشان داده است. گرچه پژوهشی که مستقیماً با این یافته همسو باشد یافت نشد اما به‌نوعی می‌توان این یافته را با پیشینه نظری رشد و تحول خودتنظیمی در فراگیران همخوان دانست. همان‌طور که پیشینه نظری و تجربی مؤید این است که با افزایش سن، افراد توانایی خودتنظیمی بیشتری کسب می‌نمایند (ادام سون،۲۰۰۴؛ به نقل از گرشا سبی و همکاران،۱۳۹۷) لذا انتظار می‌رود با تغییر مقطع از ابتدایی به دوران متوسطه بر میزان خودتنظیمی مخاطبان افزوده شده و بر این اساس تفاوت بین مقاطع تحصیلی تبیین گردد. لذا این یافته تلویحاً مؤید، دیدگاه‌های نظری است که اهمال‌کاری تحصیلی را نتیجه ناتوانی و شکست در فرایند خودتنظیمی در نظر گرفته‌اند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی چون عدم دسترسی به همه مطالعات انجام شده در این زمینه و خارج شدن بخشی از مطالعات اولیه بر اساس ملاک‌های ورود و خروج و داشتن مشکلات روش‌شناختی یا کتابشناختی روبرو بوده است. از دیگر

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

محدودیت‌های این مطالعه عدم گزارش مرحله پیگیری در بیشـــتر مطالعات اولیه بوده که امکان نتیجه‌گیری اثربخشـــی مداخلات روانی بر اهمال‌کاری را محدود به اثرات کوتاه‌مدت نموده، ازاین‌رو در تعمیم نتایج باید جنبه احتیاط، ملحوظ گردد. بر این مبنا به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی اندازه اثر ترکیبی مرحله پیگیری مطالعات اولیه را برآورد نمایند تا تداوم این مداخلات در درازمدت موردقیاس قرار گیرد. همچنین با توجه به کارایی آموزش خودتنظیمی در مقایسه با سایر مداخلات روان شناختی به مشاوران و درمانگران پیشنهاد می شود، بخش قابل‌توجهی از برنامه‌های مداخله‌ای برای فراگیران اهمال‌کار را به آموزش مؤلفه‌های خودتنظیمی، مدیریت زمان، هدف‌گذاری و اولویت‌بندی، راهبردهای شناختی و فراشناختی اختصاص دهند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

منابع و مآخذ

Aghasi, F., Farhadi, H., Aghaei, A. (2019).Effectiveness of Mindfulness on Self Esteem and Procrastination in Girl Students. *Research in Curriculum Planning*, 16(63), 152-162. [Persian]

Aribaş, A. N. (2021). The Relationship of Time Management and Academic Procrastination: A Case of University Students.*Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (46), 214-224.

Basco, M. R. (2009). *The procrastinator's guide to getting things done*.Guilford Press.

Constantin, K., English, M. M., & Mazmanian, D. (2018).Anxiety, depression, and procrastination among students: Rumination plays a larger mediating role than worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(1), 15-27.

Dionne, F., Gagnon, J., Carbonneau, N., Hallis, L., Gregoire, S., & Balbinotti, M. (2016).Using Acceptance and Mindfulness to Reduce Procrastination Among University Students: Results from a Pilot Study. *Revista Praksis*, 1(13): 8-20.

Eltayeb, F. (2021).Mindfulness and Its Relation to Academic Procrastination among University Students.*Universal Journal of Educational Research*, 9(5), 917-927.

Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016).Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18.

Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G., & Grégoire, S. (2019).Pilot study of a Web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination.*Journal of American College Health*, 67(4), 374-382.

Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015).An Investigation of the Efficacy of Acceptance-Based Behavioral Therapy for Academic Procrastination.*Journal of Experimental Psychology*, 144(2), 400–409.

Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143-157.

Garshasbi, A., Khorsand, E., Taghizadeh, A. (2018).The Effect of Self- Regulation Skills Training on Academic Achievement Motivation and Academic Performance of Nursing Students in English lesson, *Research IN Medical Education*, 10(1), 1-9. [Persian]

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Haghbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012).The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249–263.

Hafner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014).Avoiding Procrastination through Time Management: an Experimental Intervention Study.*Educational Studies*, 40(3), 352-360.

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies.*Behavior therapy*, 35(4), 639-665.

Habibi, M. H. (2020).The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction Program on Academic Procrastination and Academic Motivation of female students.*Rooyesh*, 8 (11), 57-66. [Persian]

Heshmati, A. J., Saed, O., Mohammadi Baytamar, j., Zenoozia, S., & Yusefi, F. (2018).The Efficacy of Group Acceptance and Commitment Therapy on Reducing Academic Procrastination and Improving Difficulty in Emotion Regulation: A Randomized Clinical Trial..*SJKU*, 23(4), 66-78. [Persian]

Hasan Abadi, A., Khamesan, A., Talebzade Shoshtari, L. (2021). The Effectiveness of Gross Emotional Regulation Training Package on Procrastination of Female Students of University of Birjand.*The Journal of New Thoughts on Education*, 17(3), 107-123. [Persian]

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*(4), 915-931.

Kohli, M., Gupta, N., Saini, P., & Kohli, G. (2022).Comparison of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and Cognitive Behavioural Therapy (CBT) for Treatment of Academic Procrastination.*ECS Transactions*, 107(1), 3321.

Keshavarz, A., Yousefi, F. (2019).Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy Training on Academic Procrastination and Adjustment to School among High School Girl Students. *Psychological Methods and Models*, 9(34), 53-68. [Persian]

López-López, A., Pérez, L. T., Gutiérrez, J. L. G., Pompa, B. M., & Fernández, M. A. (2020).Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto Reducing academic procrastination by acceptance and commitment therapy.*Revista clinica contemporánea*, 11(e4), 1-16.

Malouff, J. M., & Schutte, N. S. (2019).The efficacy of interventions aimed at reducing procrastination: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling & Development*, 97(2), 117-127.

Morris, P. E.; Fritz, C. O. (2015).Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, 39,193-198.

Mansoori, J. (2018). The Effectiveness of Training Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Social Support, Academic Procrastination and Academic Achievement of Students, *Journal of Social Psychology,* 6(48), 67-76. [Persian]

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Mesrabadi, J., Gazidari, E. (2019).A Meta-Analysis of the Relationship between Self-Regulation Learning Strategies and Academic Procrastination. , 15(59), 249-260. [Persian]

Milgram, N. A., Dangour, W., & Ravi, A. (1992).Situational and personal determinants of academic procrastination.*The Journal of General Psychology*, 119(2), 123-133.

Nwankwo, C. A., & Egbunike, N. S. (2021).Effect of Time Management Training on Academic Task Procrastination of Secondary School Students in Onitsha Local Government Area of Anambra State.*Journal of Guidance*, 5(2), 251-258.

Patrzek, J.; Grunschel, C.; Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185-201.

Pereira, L. D. C., & Ramos, F. P. (2021).Academic Procrastnation in University Students: A Systematic Review of the Literature. *Psicologia Escolar e Educacional*, *25*, 1-7.

Pfister, T. L. (2002).*The effects of self-monitoring on academic procrastination, self-efficacy and achievement*.The Florida State University.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986).Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators.*Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394.

Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015).Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1–6.

Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012).Perfectionism, procrastination, and psychological distress.*Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288.

Rozental, A., & Carlbring, P. (2013).Internet-based cognitive behavior therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial.*JMIR Research Protocols*, *2*(2), e2801.

Rashidzade, A., Badri, R., Fathi Azar, E., Hashemi, T. (2019).The Effectiveness of Self-Regulated Metacognitive Strategies Training on Educational Resilience and Educational Procrastination.*Educational Innovations*, 18(1), 139-158. [Persian]

Rozental, A., & Carlbring, P. (2014).Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure.*Psychology*, 5(13), 1488.

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016).Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.

Steel, P. (2007). the nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.

Simiarian, K., Simiarian, G., Ebrahimi Ghavam, S. (2011). Effectiveness of self-control training on the second year high school female student's procrastination, *Social Psychology Research*, 1(3), 19. [Persian]

Schuenemann, L., Scherenberg, V., von Salisch, M., & Eckert, M. (2022). "I'll Worry about It Tomorrow"–Fostering Emotion Regulation Skills to Overcome Procrastination.*Frontiers in Psychology*, 13, 1-13.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

TahmasebiPour, N., Nasri, S., & Derogar, S. (2018).The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Students Malpractice.*Educational Development of Judishapur*, 9, 99-108. [Persian]

Unda-López, A., Osejo-Taco, G., Vinueza-Cabezas, A., Paz, C., & Hidalgo-Andrade, P. (2022).Procrastination during the COVID-19 Pandemic: A Scoping Review.*Behavioral Sciences*, 12(2), 38.

van Eerde, W. (2015).*Time Management and Procrastination*.the Psychology of Planning in Organizations, Routledge, 328-349.

van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies.*Educational Research Review*, 25, 73-85.

Wang, Y., Gao, H., Liu, J., & Fan, X. L. (2021). Academic procrastination in college students: The role of self-leadership. *Personality and Individual Differences*, 178, 110866.

Wang, M., Qian, M. Y., Wang, W. Y., & Chen, R. Y. (2011).Effects of group counseling based on self-efficacy for self-regulated learning in students with academic procrastination.*Chinese Mental Health Journal*, 25(12), 921–926.

Xu, S. (2021).Academic Procrastination of Adolescents: A Brief Review of the Literature. *Psychology and Behavioral Sciences*, 10(6), 198.

Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2018).An Exploration of Problematic Smartphone Use among Chinese University Students: Associations with Academic Anxiety, Academic Procrastination, Self-Regulation and Subjective Wellbeing. *Int J Ment Health Addiction*, 1–19.

Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and Academic Procrastination: A Meta-Analytical Examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(2), 334-368.

Zarick, L. M., & Stonebraker, R. (2009).I'll do it tomorrow: The logic of procrastination. *College Teaching*, *57*, 211–215.

Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature.*Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 117-130.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

The Effectiveness of Psychological Interventions on Academic Procrastination: A Meta-Analysis

Seyed Qasem Mosleh[1], Abolfazl Farid[2*], Fatemeh Alipour[3]

Abstract

The main objective of this study was to synthesize the findings of different studies and gain a general understanding of the effectiveness of psychological interventions on academic procrastination. The study population consisted of available full-text Articles, dissertations, and research projects published from 2011 to 2021 in quarterly publications and scientific research journals. Based on inclusion and exclusion criteria and sensitivity analysis, 136 effect sizes from 83 initial studies were analyzed using CMA2 software. The results revealed a statistically significant combined effect size for both fixed and random effect models, and the combined effect size for the random-effects model based on Cohen's criterion was large (ES = 1.47). In reducing academic procrastination, the findings indicated a high effect of self-regulation intervention compared to other interventions. Also, examining the variables of gender and educational level of the learners as moderating variables in the research showed that the gender of the subjects had no effect on the effectiveness of the psychological interventions, and the efficacy of interventions had a significant difference in the educational levels. This research has implications for therapists and counselors in line with the effectiveness of psychological interventions, especially the training of self-regulation components, to improve students' academic procrastination by providing programs.

Keywords: Psychological Interventions, Academic Procrastination, Meta-analysis.

1 . PhD Student of Educational Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
2. Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
3. PhD Student of Educational Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]