



Research Paper

The effectiveness of the HOPS educational program on academic self-efficacy of procrastinating students



Ali Sheykholeslami^{1*}, Fatemeh Hedayatjoo² & Hossein Ghamari Kivi³

1. Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
2. M.A. Student of School Counseling, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
3. Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

<p>Use your device to scan and read article online</p>  <p>Article Info: Received: 2026/02/14 Accepted: 2026/03/08 Available Online: 2026/03/16</p>	<p>Citation: Sheykholeslami, A., Hedayatjoo, F. & Ghamari Kivi, H. (2026). [The effectiveness of the HOPS educational program on academic self-efficacy of procrastinating students (Persian)]. <i>Journal of School Psychology and Institutions</i>, 14(4):40-49. https://doi.org/10.22098/jsp.2026.19506.6398</p> <p> 10.22098/jsp.2026.19506.6398</p>
---	--

Extended Abstract

1. Introduction

Students who experience difficulties in their academic pursuits are often deprived of adequate educational opportunities, which may subsequently hinder their occupational and social adjustment in later stages of life. This phenomenon is particularly pronounced in developing contexts where access to educational resources remains limited (Anand & Gicheva 2024). Among these issues, procrastination represents a pervasive problem that is expected to increase in prevalence due to diminished self-regulation strategies and reduced self-efficacy (Purnomo et al, 2024). Indeed, research findings indicate that academic procrastination is negatively associated with levels of academic self-efficacy and academic performance, while exhibiting a positive relationship with anxiety, stress, depression, and other psychological difficulties (Ferrari et al, 2020). Academic self-efficacy is a fundamental and key factor in students' educational advancement, significantly influencing their academic progress (Zhao et al, 2024). Given that engaging students with procrastination actively in the learning process is a key factor in enhancing learning quality, self-efficacy, and the depth of understanding of course concepts, there is a recognized need for innovative educational approaches that can achieve this goal (Hobbs, 2025). Among the practical interventions designed to enhance students' academic self-efficacy is the HOPS (Homework, Organization, and Planning Skills) program.

This category of interventions has been developed for use in both therapeutic and school settings, and has been implemented utilizing and small-group delivery models (Lengberg, 2017). This educational program empowers students, and empowered students demonstrate greater commitment to their responsibilities and are less likely to drop out of the academic environment. This characteristic shapes their behaviors towards achieving educational goals (Llorente et al, 2024). Understanding the effects of utilizing novel methods, such as the HOPS educational program, in enhancing students' academic self-efficacy appears essential.

2. Materials and Methods

The method of the current research was semi-experimental including pretest and posttest designs with a control group. All female students of secondary education of Ardabil city in the academic year of 2025-2026 comprised the population of this research. 40 procrastinating students were recruited through randomized cluster sampling which were randomly assigned to experimental group (n=20) and control group (n=20). The participants of the experimental group, received 12 sessions of the HOPS educational program while the control group stucked to their normal routine. The Jinks and Morgan's Academic Self-Efficacy Questionnaire (1999) and Solomon and Ruth Bloom's Academic Procrastination Scale (1984) were taken to collect data. The data were analyzed using statistical method of covariance in SPSS software.

*Corresponding Author:

Ali Sheykholeslami

Address: Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Tel: +98 (045) 31505659

E-mail: a_sheikholslami@yahoo.com



3. Results

As shown in Table 1, after adjusting for pre-test scores, there is a statistically significant difference between the mean post-test scores of the experimental and control groups in the variable of academic self-efficacy

($P < 0.01$, $F = 66.87$). Therefore, the research hypotheses regarding the effectiveness of the HOPS educational program on procrastinating students' self-efficacy are confirmed in the post-test, which indicates the effectiveness of this intervention.

Table 1. Analysis of covariance test to compare the mean academic self-efficacy scores of procrastinating students between the experimental and control groups

Source	SS	Df	MS	F	Sig	Effect Size
Pre-Test	835.37	1	835.37	61.65	0.001	0.62
Group	906.18	1	906.18	66.87	0.001	0.64
Error	501.38	37	13.55			

4. Discussion and Conclusion

The present study aimed to investigate the effectiveness of the HOPS educational program on academic self-efficacy of procrastinating students. The results demonstrated that the academic self-efficacy of procrastinating students in posttests of the experimental group significantly outperformed the control group and the research hypothesis based on the effectiveness of the HOPS educational program on academic self-efficacy of procrastinating students was approved. In general, the results of the present study indicated that the HOPS educational program can enhance academic self-efficacy in procrastinating students. Therefore, based on the findings of this study, it is recommended that through empowerment courses, including in-service training, the theoretical foundations and stages of this educational program be taught to school psychologists and counselors. This would enable them to adopt this educational program to increase the academic self-efficacy of procrastinating students. Among the limitations of the present study is its statistical population, which consisted only of female students of secondary education of Ardabil city. Thus, it is suggested that in the future, similar research be

conducted on both genders and students from different educational levels in various cities to increase its generalizability.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors participated in the design, implementation, and writing of all parts of the present study.

Conflicts of interest

According to the authors of this article, there is no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

اثربخشی برنامه‌ی آموزشی هوپس (HOPS) بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز

علی شیخ‌الاسلامی^{۱*}، فاطمه هدایت‌جو^۲ و حسین قمری کیوی^۳

۱. استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۳. استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

Use your device to scan
and read article online

ستاددهی: شیخ‌الاسلامی، ع، هدایت‌جو، ف. و قمری کیوی، ح. (۱۴۰۴). اثربخشی برنامه‌ی آموزشی هوپس (HOPS) بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۴(۴): ۴۹-۴۰. <https://doi.org/10.22098/jsp.2026.19506.6398>

doi 10.22098/jsp.2026.19506.6398

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه‌ی آموزشی هوپس (مهارت‌های تکالیف، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی) بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز انجام گرفت.

روش‌ها: روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی اول شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، ۴۰ دانش‌آموز تعلل‌ورز انتخاب شده و به طور تصادفی در گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. شرکت کنندگان گروه آزمایش، ۱۲ جلسه برنامه‌ی آموزشی هوپس را دریافت نمودند و گروه کنترل به روال عادی خود ادامه دادند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) و مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و رات‌بلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. داده‌ها با روش آماری تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان تعلل‌ورز گروه آزمایش نسبت به دانش‌آموزان تعلل‌ورز گروه کنترل در پس‌آزمون، به طور معناداری، از خودکارآمدی تحصیلی بیشتری برخوردار بودند و فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی برنامه‌ی آموزشی هوپس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز، مورد تایید قرار گرفته است.

نتیجه‌گیری: بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌ی آموزشی هوپس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز اثربخش است. لذا، توصیه می‌شود از این برنامه‌ی آموزشی به منظور افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز در مدارس استفاده شود.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۲۵

کلیدواژه‌ها:

برنامه‌ی آموزشی هوپس، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان تعلل‌ورز

مقدمه

در مدیریت زمان^۳ و خودکارآمدی پایین^۴ در تحصیلات خود مواجه هستند، که این مشکلات تاثیر منفی قابل توجهی بر عملکرد و رشد تحصیلی آنان دارد (لنگبرگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۱). در این میان، تعلل‌ورزی

1. Anand & Gicheva
2. academic procrastination
3. negative emotionality
4. self-efficacy
5. Langberg

دانش‌آموزانی که در تحصیل خود با چالش‌هایی مواجه هستند، نه تنها از فرصت‌های آموزشی کمتری بهره‌مند می‌شوند، بلکه ممکن است در آینده نیز با مشکلاتی در زمینه‌ی شغلی و اجتماعی روبه‌رو شوند این مسئله به ویژه در جوامع در حال توسعه که منابع آموزشی محدودتری دارند، بیشتر مشهود است (آناند و گیچوا^۱، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان در سیستم‌های آموزشی اغلب با مسائلی نظیر تعلل‌ورزی تحصیلی^۲، مهارت‌های نامناسب

* نویسنده مسئول:

علی شیخ‌الاسلامی

نشانی: گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۳۱۵۰۵۶۵۹ (۰۴۵) ۹۸+

پست الکترونیکی: a_sheikholslamy@yahoo.com

با نگرش مثبت‌تر و اعتماد به نفس بالاتری روبه‌رو شوند (ژائو و همکاران، ۲۰۲۴). از آنجا که درگیر کردن دانش‌آموزان تعلل‌ورز به صورت فعال در فرآیند یادگیری، عاملی کلیدی در بهبود کیفیت یادگیری، خودکارآمدی و افزایش عمق درک مفاهیم درسی است، نیاز به رویکردهای نوین آموزشی که این هدف را محقق سازد، احساس می‌شود (هابس^{۱۶}، ۲۰۲۵).

از جمله مداخلات کاربردی برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، برنامه‌ی آموزشی هوپس^{۱۷} (مهارت‌های تکالیف، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی) می‌باشد. این دسته از مداخلات برای استفاده در هر دو محیط درمانی و مدرسه طراحی شده‌اند و با بهره‌گیری از الگوهای اجرای فردی و گروه‌های کوچک به کار گرفته شده‌اند. سه حوزه‌ی اصلی مهارتی که در این برنامه‌ی آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد عبارت‌اند از: سازمان‌دهی وسایل مدرسه^{۱۸}، ثبت و مدیریت تکالیف^{۱۹} و برنامه‌ریزی و مدیریت زمان^{۲۰}. در این برنامه‌ی آموزشی ترکیبی، در حوزه‌ی سازمان‌دهی، به دانش‌آموز یک نظام مشخص برای سازمان‌دهی وسایل مدرسه، شامل کیف مدرسه، پوشه‌های درسی و کمد آموزش داده می‌شود. علاوه بر این، دانش‌آموز می‌آموزد چگونه از یک سیستم منسجم برای جابه‌جایی و انتقال وسایل و تکالیف بین خانه و مدرسه استفاده کند. در حوزه‌ی ثبت و مدیریت تکالیف، به دانش‌آموز آموزش داده می‌شود تا تکالیف، پروژه‌ها و آزمون‌ها را به‌صورت دقیق، منظم و مستمر در دفترچه‌ی برنامه‌ریزی ثبت کند. در حوزه‌ی برنامه‌ریزی و مدیریت زمان، به دانش‌آموز آموزش داده می‌شود از برنامه‌ریزی زمانی در خانه و مدرسه و مدیریت زمان برای انجام تکالیف طولانی‌تر (تقسیم تکالیف به گام‌های کوچک‌تر) به منظور جلوگیری از حواس‌پرتی، استفاده کند. برنامه‌ی آموزشی هوپس که مداخله‌ای مدرسه‌محور

1. Purnomo
2. academic self-efficacy
3. academic performance
4. anxiety
5. stress
6. depression
7. psychological problem
8. Ferrary & Tibbett
9. academic self-efficacy
10. Zhao
11. Wang & Yu
12. Meng & Zhang
13. Kingsford-Smith
14. Bandura
15. Llorente-Alonso
16. Hobbs
17. Homework, Organization and Planning Skills
18. school materials organization
19. homework recording and management
20. time planning and management

شامل یک مشکل گسترده است که انتظار می‌رود به دلیل کاهش استراتژی‌های مدیریتی خودکنترلی و خودکارآمدی، شیوع آن افزایش یابد (پورنومو^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). به علاوه دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی توانایی ضعیفی در تعیین اهداف برای انجام تکالیف خود دارند (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶). از سوی دیگر بررسی‌های روانشناختی نشان می‌دهد که در فرآیند تعلل‌ورزی نمی‌توان از نقش خودکارآمدی صرف نظر کرد، چرا که افراد خودکارآمد، در غلبه بر مشکلات، انتظار موفقیت دارند، در کوشش‌های خود به مراتب ثابت قدم‌تر هستند، به توانایی‌های خود اعتماد دارند و در تردیدهای خود غرق نمی‌شوند. بنابراین، در انجام تکالیف پشتکار نشان می‌دهند و عملکرد آنان در سطح بالایی است (ویسی، ۱۳۸۸). تعلل‌ورزی می‌تواند یک عادت باشد که در نهایت به کاهش انتظار خودکارآمدی فرد منجر شود (گلستانی‌بخت و شکر، ۱۳۹۲). در واقع، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد تعلل‌ورزی تحصیلی با سطوح خودکارآمدی تحصیلی^۲ و عملکرد تحصیلی^۳ رابطه‌ی منفی دارد و در مقابل، با اضطراب^۴، استرس^۵، افسردگی^۶ و سایر مشکلات روانشناختی^۷ رابطه‌ی مثبت نشان می‌دهد (فراری و تیت^۸، ۲۰۲۰).

خودکارآمدی تحصیلی^۹ از عوامل اساسی و کلیدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده و تأثیر زیادی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (ژائو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴). خودکارآمدی تحصیلی به باور فرد در توانایی خود برای موفقیت در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد (وانگ و یو^{۱۱}، ۲۰۲۳). دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود باور دارند، بیشتر تمایل به مواجهه با چالش‌های تحصیلی دارند و انگیزه بیشتری برای تلاش و پیشرفت نشان می‌دهند (منگ و ژانگ^{۱۲}، ۲۰۲۳). در مقابل، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایین‌تری دارند، اغلب از تلاش در مواجهه با مشکلات خودداری می‌کنند و این می‌تواند منجر به افت تحصیلی شود (کینگزفورد-اسمیت^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین، ضعف در خودکارآمدی تحصیلی موجب می‌شود که دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌ها و ناکامی‌های تحصیلی، انگیزه و اعتماد به نفس کافی را از دست بدهند (بندورا^{۱۴}، ۱۹۹۷). دانش‌آموزانی که توانمند هستند، تعهد بیشتری به مسئولیت‌های خود نشان می‌دهند و کمتر احتمال دارد محیط تحصیلی را ترک کنند. این ویژگی باعث می‌شود رفتارهای آن‌ها در راستای دستیابی به اهداف آموزشی شکل بگیرد (لورنته-آلونسو^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی نه تنها بر انگیزه و تلاش فرد تأثیر می‌گذارد، بلکه موجب استفاده از استراتژی‌های یادگیری مؤثرتر و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتر می‌شود. با افزایش حس خودکارآمدی، دانش‌آموزان می‌توانند با چالش‌های تحصیلی خود

مطالعه‌ی تجربی^۱ به این نتیجه رسید که به کارگیری استراتژی‌هایی مانند تکالیف هفتگی، نگارش‌های بازتابی و ارائه‌ها، رفتارهای خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. اوانس^۱ و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان "اثربخشی مداخله‌ی پس از مدرسه (برنامه‌ی ارتقای افق‌های تحصیلی) برای نوجوانان مبتلا به اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی به این نتیجه رسیدند که این دسته از مداخلات بر پیامدهای عینی‌تر، مانند عملکرد تحصیلی، نظم‌دهی به تکالیف و خود، میزان تکمیل تکالیف و معدل تحصیلی تأثیر دارند. لنگبرگ و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان "الگوها و پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت و عملکرد تحصیلی نوجوانی در نمونه‌ای از کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی" به این نتیجه رسیدند که به طور قابل توجهی، مشکلات مرتبط با سازمان‌دهی و انجام تکالیف بر مبنای ارزیابی والدین، می‌تواند معدل تحصیلی در دوران دبیرستان را پیش‌بینی کند؛ و این اثر فراتر از تأثیر علائم اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی و تعلل‌ورزی آن‌ها، توانایی‌های شناختی، خودکارآمدی تحصیلی و میزان بهره‌مندی از خدمات درمانی مشاهده می‌شود.

برنامه‌ی آموزشی هویس بر پایه‌ای از مبانی نظری و پژوهشی شکل گرفته است. اولین مبانی نظری این برنامه‌ی آموزشی، نظریه‌های یادگیری رفتاری^{۱۱} است که بر نقش تقویت، پیامد و شکل‌دهی رفتار تأکید دارد. دومین مبانی نظری این برنامه‌ی آموزشی، نظریه‌ی نقص در بازداری رفتاری^{۱۲} است. سومین مبانی نظری این برنامه‌ی آموزشی، رویکرد مهارت‌آموزی تحصیلی^{۱۳} است. این دیدگاه بر آموزش مستقیم مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی تأکید دارد و بر اساس مطالعات متعدد، برای دانش‌آموزان دارای نقص در مهارت‌های مدیریت زمان، موثر شناخته شده است. این برنامه‌ی آموزشی، علاوه بر هدف قرار دادن مهارت‌های سازمان‌دهی تکالیف، مدیریت زمان و برنامه‌ریزی، معمولاً سایر حوزه‌ها از جمله مشکلات رفتاری، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های آموزشی مرتبط مانند مهارت‌های مطالعه را نیز دربرمی‌گیرد (لنگبرگ و همکاران، ۲۰۱۷). در واقع، دانش‌آموزان به مجموعه‌ای از

مهارت‌ها و دانش‌هایی نیاز دارند که به آنها این توانایی را دهد که کنترل

1. Merrill
2. Llorente-Alonso
3. Wu & Jiang
4. Rosa
5. Nemtcan
6. Yafi
7. Gonzalz
8. Seker
9. Uzun
10. Evans
11. behavioral learning theory
12. behavioral inhabilitation
13. academic skills training

می‌باشد، می‌تواند بر شکاف بین پژوهش و عمل غلبه کند (لنگبرگ و همکاران، ۲۰۱۷). در واقع، برنامه‌ی آموزشی هویس از جمله مداخلاتی است که سازمان‌دهی دانش‌آموزان را مورد هدف قرار می‌دهد. همچنین، این برنامه‌ی آموزشی نشان می‌دهد که این روش می‌تواند نقش معلم و والدین را تحت تأثیر و افزایش دهد (مریل^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). این برنامه‌ی آموزشی به توانمندسازی دانش‌آموزان کمک می‌کند و دانش‌آموزانی که توانمند هستند، تعهد بیشتری به مسئولیت‌های خود نشان می‌دهند و کمتر احتمال دارد محیط تحصیلی را ترک کنند (میکائیلی و همکاران، ۱۴۰۲). این ویژگی باعث می‌شود رفتارهای آن‌ها در راستای دستیابی به اهداف آموزشی شکل بگیرد (لورته-آلونسو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴).

وو و جیانگ^۳ (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان "بررسی عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی دانشجویان دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای استان هنان چین" به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت‌زمان نقش واسطه‌ای معناداری در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دارند. روسا^۴ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان "مداخلاتی برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی: یک مرور سیستماتیک" به این نتیجه رسیدند که تعلل‌ورزی تحصیلی مفهومی چندبعدی است و ابعاد شناختی، هیجانی و رفتاری را در برمی‌گیرد، این پژوهش نشان داد مداخله‌ی هویس می‌تواند به صورت چندمولفه‌ای ابعاد گوناگونی از تعلل‌ورزی تحصیلی را در برگیرد. نمتکان^۵ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان "رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با تعلل‌ورزی و تمایل به ترک تحصیل" به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی با کاهش تعلل‌ورزی، به طور معناداری قصد ترک تحصیل را بیش از قصد تغییر رشته یا دانشگاه کاهش می‌دهد. یافی^۶ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان "تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاهی و نقش خودرهبی در آن‌ها" به این نتیجه رسیدند که همپوشانی آشکاری میان خودرهبی، خودنظم‌دهی تحصیلی و خودکارآمدی دانشجویان وجود دارد. گونزالز^۷ و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که در این دسته از مداخلات، به این دلیل که یکی از اهداف مهم برنامه‌ی درسی، ایجاد توانایی خودکارآمدی در دانش‌آموزان تعلل‌ورز می‌باشد، به نظر می‌رسد که آموزش مهارت‌هایی که به دستیابی این مهارت‌ها یاری می‌رساند، در خور توجه می‌باشد. سکر^۸ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان "مروری بر عوامل مؤثر بر پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان دانشگاهی" به این نتیجه رسیدند که سطح خودنظم‌دهی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه‌ی منفی داشته و بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان هستند. اوزان^۹ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان "اثربخشی تکالیف هفتگی بر رفتارهای تعلل‌ورزی تحصیلی: یک

سازنده‌ی این پرسشنامه ضرب پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌های کوشش، بافت و استعداد را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش کرده است (دولت‌خواه و همکاران، ۱۳۹۷).

مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و رات‌بلوم^۳ (۱۹۸۴):

این مقیاس در سال ۱۹۸۴ توسط سولومون و رات‌بلوم با هدف سنجش تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان ساخته شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه و ۳ خرده‌مقیاس می‌باشد که بر اساس طیف لیکرت چهار درجه‌ای از «به‌ندرت=۱» تا «همیشه=۴» نمره‌گذاری می‌شود. خرده‌مقیاس اول آماده شدن برای امتحانات با ۶ گویه (گویه‌های ۱ تا ۶)، خرده‌مقیاس دوم آماده شدن برای انجام تکالیف با ۹ گویه (گویه‌های ۹ تا ۱۷) و خرده‌مقیاس سوم آماده شدن برای نوشتن مقاله‌های پایان‌ترم با ۶ گویه (گویه‌های ۲۰ تا ۲۵) می‌باشد. در این مقیاس گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و گویه‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۷ و ۲۷ به این علت که بیانگر تعلل‌ورزی تحصیلی نیستند در نمره‌ی کل محاسبه نمی‌شوند. در پژوهشی سولومون و رات‌بلوم (۱۹۸۴)، روایی این مقیاس را با استفاده از همسانی درونی، ۰/۸۴ و پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۶۴ گزارش کرده‌اند (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵).

شیوه‌ی اجرای پژوهش: بعد از اخذ مجوزهای لازم و انتخاب نمونه و اجرای پیش‌آزمون، به شرکت‌کنندگان گروه آزمایش، ۱۲ جلسه برنامه‌ی آموزشی هویس ارائه شد و شرکت‌کنندگان گروه کنترل به روال عادی خود ادامه دادند و سپس پس از اتمام جلسات آموزشی، مجدداً روی هر دو گروه پس‌آزمون اجرا شد. برنامه‌ی آموزشی هویس شامل ۱۲ جلسه می‌باشد که ۲ جلسه با حضور و آموزش والدین همراه است و هر جلسه بین ۲۰ تا ۷۵ دقیقه طول می‌کشد (لنگبرگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ لنگبرگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ لنگبرگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ لنگبرگ و همکاران، ۲۰۱۷). خلاصه جلسات برنامه‌ی آموزشی هویس، در جدول زیر ارائه شده است.

1. Gall
2. Jinks and Morgan's Academic Self-Efficacy Questionnaire
3. Solomon and Ruth Bloom's Academic Procrastination Scale

جدول ۱. خلاصه جلسات برنامه‌ی آموزشی هویس (لنگبرگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ لنگبرگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ لنگبرگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ لنگبرگ و همکاران، ۲۰۱۷)

جلسات	موضوع جلسات	محتوای جلسات
۱	آشنایی و ارزیابی پایه آموزش سیستم پایه	معرفی مداخله، توضیح اهمیت سازماندهی برای عملکرد تحصیلی، ارزیابی پایه سازماندهی با حضور والدین.
۲	تعمیم سازمان‌دهی	آموزش سازمان‌دهی وسایل در کمد، معرفی دفتر برنامه‌ریزی برای ثبت تکالیف، آموزش نحوه تمیز کردن کمد درسی و تمرین انتقال مواد بین خانه و مدرسه، تمرکز بر روی فراموشی ثبت تکالیف و پیگیری از والدین.

بیشتری بر زندگی خود داشته باشند و به عنوان فردی کارآمد در نظر گرفته شوند (سرگیس^۱ و همکاران، ۲۰۱۸؛ شونک^۲، ۲۰۲۰). لذا، فهم اثرات استفاده از روش‌های نوینی چون برنامه‌ی آموزشی هویس در افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه‌ی آموزشی هویس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز انجام گرفت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی اول شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، دانش‌آموزانی انتخاب و از آنها خواسته شد تا مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی را تکمیل نمایند، از این بین، ۴۰ دانش‌آموز که نمره‌ی بالایی در مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی کسب کرده بودند، به عنوان نمونه‌ی نهایی انتخاب شده و به طور تصادفی در گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. برای تعیین حجم نمونه، از قاعده‌ای که گال^۱ و همکاران (۲۰۱۴) گزارش کرده‌اند، استفاده شد که طبق آن برای پژوهش‌های آزمایشی و شبه‌آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل پیشنهاد شده است که در این پژوهش با توجه به احتمال آفت آزمودنی‌ها و افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، برای هر گروه ۲۰ نفر در نظر گرفته شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان^۲ (۱۹۹۹):

این پرسشنامه در سال ۱۹۹۹ توسط جینکز و مورگان با هدف سنجش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه و ۳ خرده‌مقیاس می‌باشد که بر اساس طیف لیکرت چهار درجه‌ای از «کاملاً مخالفم=۱» تا «کاملاً موافقم=۴» نمره‌گذاری می‌شود. می‌باشد. خرده‌مقیاس اول کوشش با ۱۰ گویه (گویه‌های ۱ تا ۱۰)، خرده‌مقیاس دوم بافت با ۱۰ گویه (گویه‌های ۱۱ تا ۲۰) و خرده‌مقیاس سوم استعداد با ۱۰ گویه (گویه‌های ۱ تا ۳۰) می‌باشد.

جلسات	موضوع جلسات	محتوای جلسات
۲	تمرین سازمان‌دهی و مدیریت تکالیف	تمرین و همکاری در حل مشکل سازمان‌دهی و دقت بر ثبت تکالیف، سیستم تقویت و پاداش.
۳	معرفی مفهوم مدیریت زمان و انتقال به برنامه‌ریزی	کوچک کردن تکالیف بزرگ به قدم‌های کوچک، استفاده از تاریخ تحویل پروژه برای تکالیف و ثبت در دفتر برنامه‌ریزی، ادغام چک‌لیست زمان با سازمان‌دهی و سیستم تقویت و پاداش.
	تمرین برنامه‌ریزی	برنامه‌ریزی برای آزمون‌ها، ثبت در دفترچه برنامه‌ریزی، نظارت خانگی والدین و سیستم تقویت و پاداش.
	مدیریت زمان پس از مدرسه	آموزش جدول زمانی و الویت‌بندی تکالیف، کمک و نظارت والدین.
۴	تمرین پیشرفته برنامه‌ریزی	بررسی جدول زمانی برای حل مسئله و برنامه‌ریزی پیشرفته، تقویت نقاط قوت برنامه‌ریزی با استفاده از سیستم تقویت و پاداش، بازخورد از معلمان.
۵	ترکیب سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی	بررسی پیشرفت دانش آموز از ابتدای مداخله تا کنون، تمرین عملی ادغام مهارت‌ها (پوشه درسی، کیف مدرسه، کمد و دفترچه برنامه‌ریزی)، بحث در مورد چگونگی استفاده همزمان از ابزارها، مشکل‌گشایی و سیستم تقویت و پاداش، بازخورد از معلمان و والدین و آمادگی والدین برای حضور در جلسه‌ی دوّم پیگیری مداخله.
۶	تکمیل آموزش مهارت‌ها و ارزیابی پیشرفت	بررسی نهایی پیشرفت از ابتدای مداخله، بررسی کامل تمامی سه حوزه بیان شده (مهارت‌های سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی و تکالیف خانه)، تمرین عملی ادغام تمام مهارت‌ها (برنامه‌ریزی برای یک هفته حضور در مدرسه، همکاری برای حل مشکل نهایی و رفع باقی‌موانع، بحث در مورد انتقال مسئولیت به دانش آموز و والدین برای نگهداری مهارت‌ها، آماده‌سازی نهایی برای انتقال مهارت‌ها و نظارت والدین.
۷	معرفی برنامه‌ریزی و مدیریت زمان	انتقال به مهارت‌های پیشرفته برنامه‌ریزی، آموزش شکستن وظایف بزرگ به گام‌های کوچک‌تر و تخمین زمان برای تکمیل وظایف. تأکید بر افزایش استقلال دانش آموز و شروع فاز کاهش حمایت خارجی به همراه تمرین به دانش آموز برای شکستن یک تکلیف به بخش‌های کوچک‌تر و نوشتن آن در دفتر برنامه‌ریزی به همراه سیستم تقویت و پاداش و رفع مشکل.
۸	تمرین برنامه‌ریزی پروژه‌ها	تقویت مهارت شکستن وظایف، اولویت‌بندی گام‌ها و اتصال برنامه‌ریزی به مدیریت زمان، بررسی تکالیف جلسه‌ی قبل، بحث درباره‌ی الویت‌بندی کارها و تشویق دانش آموز برای خودارزیابی.
۹	مدیریت زمان پیشرفته و جدول زمانی	آموزش ایجاد جدول زمانی روزانه/هفتگی برای تعادل تکالیف، فعالیت‌ها، استراحت و تمرکز بر خودنظارتی، مشکل‌گشایی برای تغییرات ناگهانی در برنامه‌ریزی، تمرین تخمین زمان برای انجام هر تکلیف و ثبت در جدول زمانی و سیستم پاداش‌ها.
۱۰	خودنظارتی و حل مسأله	تقویت خودارزیابی، شناسایی و حل مشکلات پایدار در برنامه‌ریزی، بررسی پیشرفت کلی و تنظیم سیستم برای آینده، بحث درباره‌ی راهبردهای جدید، سیستم پاداش دهی متمرکز بر خود دانش آموز و بررسی تمامی بخش‌ها و پیدا کردن موانع و عوامل مخرب.
۱۱	نگهداری مهارت‌ها و انتقال	بررسی نگهداری مهارت‌ها، برنامه‌ریزی برای استفاده مستقل بدون حمایت مشاور و تسهیل‌گر، خودارزیابی کامل توسط دانش آموز، بحث درباره برنامه‌های آینده و تنظیم سیستم، جشن پیشرفت و بازخورد نهایی، انتقال سیستم حمایتی به والدین و معلمان در جهت تداوم فعالیت دانش آموز و تمرکز بر روی پایداری تمرینات.
۱۲	خاتمه و پیگیری	پایان مداخله، تقویت اعتماد به‌نفس و برنامه پیگیری، بررسی نهایی تمام مهارت‌ها، ایجاد برنامه برای نگهداری مستقل و پیگیری سه ماهه، بحث در مورد چالش‌ها و موفقیت‌ها و جوایز نهایی.

یافته‌ها

۶/۰۱ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز گروه کنترل در مرحله‌ی پیش‌آزمون ۶۲/۶۰ و ۴/۸۰ و در مرحله‌ی پس‌آزمون ۶۱/۹۵ و ۵/۸۵ می‌باشد.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز گروه آزمایش در مرحله‌ی پیش‌آزمون ۶۲/۲۰ و ۵/۱۲ و در مرحله‌ی پس‌آزمون ۷۱/۱۰ و

جدول ۲. آماره‌های توصیفی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M
خودکارآمدی تحصیلی	آزمایش	۵/۱۲	۶۲/۲۰	۷۱/۱۰	۶/۰۱
	کنترل	۴/۸۰	۶۲/۶۰	۶۱/۹۵	۵/۸۵

نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد و سپس از آنجایی که این مفروضه‌ها (بررسی نرم‌ان بودن توزیع داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک: $P > 0/01$ ، همگنی شیب خط رگرسیون: $F = 0/87, P > 0/01$ ، و همگنی واریانس‌های خطا: $F = 2/17, P > 0/01$) برقرار بودند، از تجزیه و تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه‌ی میانگین نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳. تجزیه و تحلیل کوواریانس برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	SS	Df	MS	F	Sig	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۸۳۵/۳۷	۱	۸۳۵/۳۷	۶۱/۶۵	۰/۰۰۱	۰/۶۲
گروه	۹۰۶/۱۸	۱	۹۰۶/۱۸	۶۶/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۶۴
خطا	۵۰۱/۳۸	۲۷	۱۳/۵۵			

افزایش می‌یابد. با توجه به افزایش حس استقلال در جلسات پایانی برنامه‌ی آموزشی هویس، دانش‌آموز از لحاظ تحصیلی احساس خودکارآمدی بیشتری را تجربه کرده و در این روش به دلیل مشارکت بیشتر دانش‌آموز در فرآیند تکالیف، سازمان‌دهی و مدیریت زمان به شکل کارآمدتری در فرآیند تحصیلی خود حضور دارد و احساس شایستگی و خودکارآمدی در انجام امور تحصیلی را به دست می‌آورد. علاوه بر این، طبق یافته‌های به دست آمده از پژوهش‌های مشابه از جمله نتایج پژوهش لنگبرگ و همکاران (۲۰۱۱)، این برنامه‌ی آموزشی با توجه به نقش پررنگ مشارکت و خودنظارتی دانش‌آموز و شکل‌گیری باورهای مثبت نسبت به شایستگی‌هایش در انجام تکالیف، به دانش‌آموز کمک می‌کند که احساس خودکارآمدی تحصیلی بیشتری را تجربه کنند. استقلال موجود در برنامه‌ی آموزشی هویس، نیاز دانش‌آموزان را به عدم وابستگی و کنترل برطرف می‌کند و ارضای چنین نیازی در دانش‌آموزان، به ویژه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول، که در ابتدای دوره‌ی نوجوانی و حس استقلال طلبی هستند، شرایط بسیار مناسبی برای ابراز این حس ایجاد می‌کند و موجب افزایش حس خودکارآمدی از جمله خودکارآمدی تحصیلی می‌شود. همچنین، قابل بیان است که از نظر لنگبرگ و همکاران (۲۰۰۸)، دانش‌آموز باید احساس شایستگی کند تا بر امور تحصیلی خود مسلط شده و مهارت‌ها و رفتارهای مورد نیاز را برای موفقیت در یک موقعیت اجتماعی از خود نشان دهد (نریمانی و همکاران، ۱۴۰۴). از این رو، استفاده از این برنامه‌ی آموزشی می‌تواند به شناسایی راهکارهای جدید در بهبود یادگیری و رشد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. علاوه بر این، در جوامع امروزی که نیازمند افراد خلاق و با توانایی‌های تحلیلی و حل مساله هستند، روش‌های سنتی آموزش به تنهایی پاسخگوی نیازهای آموزشی نمی‌باشند.

برای آزمون فرضیه از تجزیه و تحلیل کوواریانس استفاده شد. تجزیه و تحلیل کوواریانس یک روش آماری است که به منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه آزمودنی‌ها به کار می‌رود. بدین ترتیب که هر یک از نمرات در پیش‌آزمون به‌عنوان هم‌تغییر در نمرات پس‌آزمون به کار برده می‌شود. در تجزیه و تحلیل کوواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی شیب خط رگرسیون و همگنی واریانس‌های خطا) الزامی است. در این پژوهش

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود ($F = 66/87, P < 0/01$)، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر خودکارآمدی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی برنامه‌ی آموزشی هویس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه‌ی آموزشی هویس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز انجام گرفت. یافته‌ی پژوهش نشان داد که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در متغیر خودکارآمدی تحصیلی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی برنامه‌ی آموزشی هویس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌ی پژوهش حاضر در این زمینه به نوعی با یافته‌های وو و جیانگ (۲۰۲۴)، روسا و همکاران (۲۰۲۳)، نمتکان و همکاران (۲۰۲۲)، یافی و همکاران (۲۰۲۱)، گونزالز و همکاران (۲۰۱۶)، سکر (۲۰۱۵)، اوزان (۲۰۱۴)، لنگبرگ و همکاران (۲۰۱۱)، اوانس و همکاران (۲۰۱۱)، همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان اینگونه بیان کرد که برنامه‌ی آموزشی هویس به عنوان یک رویکرد چندمولفه‌ای می‌تواند دانش‌آموزان تعلل‌ورز را به سمت خودکارآمدی تحصیلی، مشارکت فعال در یادگیری، ایجاد حس استقلال در فرآیند یادگیری سوق دهد (لنگبرگ و همکاران، ۲۰۱۷). طی جلسات برنامه‌ی آموزشی هویس، به تقویت حس استقلال در دانش‌آموز پرداخته می‌شود و به مرور زمان، سیستم تقویت و پاداش و گزارش‌های والدین و معلم کم‌رنگ شده و خودارزیابی در دانش‌آموز

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت ننمود.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش بخش‌های پژوهش مشارکت داشتند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این پژوهش تعارض منافع ندارد.

منابع

- دولت‌خواه، م.، محمدی‌فر، م. ع.، امین‌بیدختی، ع. ا.، و نجفی، م. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی برنامه موفقیت در مدرسه و مدیریت استرس بر خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *دست‌آوردهای روانشناختی*، ۲۵(۲)، ۱۸۰-۱۶۳. [Doi: 10.22055/psy.2019.26349.2119]
- شیخ‌الاسلامی، ع. (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۱۰۱-۸۱. [Doi: 10.22084/j.psychogy.2016.1438]
- شیخ‌الاسلامی، ع. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۶(۳)، ۸۴-۶۵. [Doi: 10.22098/jsp.2017.585]
- گلستانی‌بخت، ط.، و شکری، م. (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. *شناخت اجتماعی*، ۲(۱)، ۱۰۰-۸۹.
- میکائیلی، ن.، سلمانی، ع. و شارعی، آ. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انسجام/سازش‌یافتگی خانواده و راهبردهای مقابله‌ای در والدین دانش‌آموزان دختر دارای ناتوانی‌های یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۱)، ۴۲-۵۶. [Doi: 10.22098/jld.2023.13976.2126]
- نریمانی، م.، سلمانی، ع. و شارعی، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر بر امیدواری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان مستعد رفتارهای پرخطر. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴(۱)، ۹۵-۸۲. [Doi: 10.22098/jsp.2025.16465.6043]

لذا، ضروری است از روش‌هایی استفاده شود که دانش‌آموزان تعلل‌ورز را به شیوه‌ای فعال، انتقادی و همکارانه وارد فرآیند یادگیری کند و این امر منجر به خودکارآمدی بیشتر در فرآیند تحصیلی آن‌ها شود. برنامه‌ی آموزشی هویس با ارتقای حس خودکارآمدی بیشتر در فرآیند یادگیری، منجر به افزایش عملکرد تحصیلی و نمرات بالاتر در معدل تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (لنگبرگ و همکاران، ۲۰۱۷). برنامه‌ی آموزشی هویس می‌تواند راه جدیدی را برای روانشناسان و مشاوران مدارس گشوده و به معلمان نشان دهد که استفاده از روش‌های فعال و نوین در کلاس درس مدرسه تا چه میزان می‌تواند بر بهبود نتایج یادگیری تأثیرگذار باشد. این برنامه‌ی آموزشی می‌تواند الگویی برای سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران آموزشی فراهم سازد تا از روش‌های نوین و مشارکتی در آموزش استفاده کنند. این روش نه تنها به توسعه‌ی دانش نظری در این حوزه کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به ارائه‌ی راهکارهای عملی مؤثری نیز منجر شود که به ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس کمک کند.

در کل نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برنامه‌ی آموزشی هویس می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی را در دانش‌آموزان تعلل‌ورز افزایش دهد. بنابراین، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود با برگزاری دوره‌های توانمندسازی از جمله دوره‌های ضمن خدمت، مبانی نظری و مراحل این برنامه‌ی آموزشی برای روانشناسان و مشاوران مدارس، آموزش داده شود تا به منظور افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورز، این برنامه‌ی آموزشی را در دستور کار خود قرار دهند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر مربوط به جامعه‌ی آماری آن است که فقط متشکل از دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی شهر اردبیل بود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در آینده، پژوهش‌هایی از این نوع روی هر دو جنس و دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی در شهرهای گوناگون انجام پذیرد تا قابلیت تعمیم‌پذیری بیشتری داشته باشد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی کاملاً در این پژوهش رعایت شده است. شرکت‌کنندگان هر زمان که تمایل داشتند، می‌توانستند از پژوهش خارج شوند و همگی در جریان روند پژوهش بودند و اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

References:

- Anand, P., & Gicheva, D. (2024). The effects of access to Medicaid on the employment and academic progress of college students. *American Journal of Health Economics*, *10*(4), 603-634. [Doi: [10.1086-726000.html](https://doi.org/10.1086/726000.html)]
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2008). *Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students*. *Reading Psychology*, *29* (6), 493–507. [Doi:[10.1080/02702710802365403](https://doi.org/10.1080/02702710802365403)]
- Evans, S. W., Schultz, B. K., DeMars, C. E., & Davis, H. (2011). Effectiveness of the challenging horizons after-school program for young adolescents with ADHD. *Behavior Therapy*, *42*, 462-474. [Doi: [10.1016/j.beth.2010.11.008](https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.11.008)]
- Ferrari, J. R., & Tibbett, T. P. (2020). Procrastination. In V. Zeigler-Hill, & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 4046–4053). Springer International Publishing. [Doi:[10.1007/978-3-319-24612-3_2272](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_2272)]
- Gall, M. D., Gall, J. & Borg, W. (2014). Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology. *32*(3). [Doi:[10.2307/3121583](https://doi.org/10.2307/3121583)]
- Hobbs, L. H. (2025). The Effectiveness of the Homework, Organization Logan Hobbs, and Planning Skills (HOPS) Intervention for High School Students. <https://red.mnstate.edu/thesis/1056/>
- Kingsford-Smith, A. A., Alonzo, D., Beswick, K., Loughland, T., & Roberts, P. (2024). Perceived autonomy support as a predictor of rural students' academic buoyancy and academic self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *142*, 104516. [Doi: [10.1016/j.tate.2024.104516](https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104516)]
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Urbanowicz, C. M., Simon, J. O., & Graham, A. J. (2008). Efficacy of an organization skills intervention to improve the academic functioning of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, *23*(3), 407–417. [Doi:[10.1037/1045-3830.23.3.407](https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.407)]
- Langberg, J. M., Molina, B. S., Arnold, L. E., Epstein, J. N., Altaye, M., Hinshaw, S. P., & Hechtman, L. (2011). Patterns and predictors of adolescent academic achievement and performance in a sample of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*, 519-531. [Doi: [10.1080/15374416.2011.581620](https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581620)]
- Langberg, J.M., Smith, Z.R., Dvorsky, M.R., Molitor, S.J., Bourcstein, E., Eddy, L.D., Eadeh, H.M., & Oddo, L.E. (2017). Factor structure and predictive validity of a homework motivation measure for use with middle school students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly*. [Doi: [10.1037/spq0000219](https://doi.org/10.1037/spq0000219)]
- Langberg, Joshua M. (2015). *Homework, Organization, and Planning Skills (HOPS) Interventions: A Treatment Manual*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP Publications).
- Llorente-Alonso, M., García-Ael, C., & Topa, G. (2024). A meta-analysis of psychological empowerment: Antecedents, organizational outcomes, and moderating variables. *Current Psychology*, *43*(2), 1759-1784. [Doi: [10.1007/s12144-023-04369-8](https://doi.org/10.1007/s12144-023-04369-8)]
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, *15*(7), 5767. Doi: [10.3390/su15075767](https://doi.org/10.3390/su15075767)
- Merrill, B. M., Morrow, A. S., Altszuler, A. R., Macphee, F. L., Gnagy, E. M., Greiner, A. R., ... & Pelham, W. E. (2017). Improving homework performance among children with ADHD: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *85*(2), 111. [Doi:[10.1037/ccp0000144](https://doi.org/10.1037/ccp0000144)]
- Mikaeili, N., Salmani, A. & Sharei, A. (2023). The effect of communication skills training on family adaptability / cohesion and coping strategies in parents of female students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *13*(1), 42-56. [Persian] [Doi:[10.22098/jld.2023.13976.2126](https://doi.org/10.22098/jld.2023.13976.2126)]
- Narimani, M., Salmani, A. & Sharei, A. (2025). The effectiveness of effective communication skills training on academic hope and psychological well-being in students prone to high-risk behaviors. *Journal of School Psychology*, *14*(1), 82-95. [Persian] [Doi:[10.22098/jsp.2025.16465.6043](https://doi.org/10.22098/jsp.2025.16465.6043)]
- Purnomo, R. A. A., Susanto, A. R. A., & Oktavianisa, N. A. (2024). The role of self-efficacy on academic procrastination among University Student. *Jurnal Psikologi Teori Dan Terapan*, *15*(01), 74-86.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). New York: Pearson.
- Şeker, S. S. (2015). Review of the variables that predict academic procrastination of university students. *European Scientific Journal, ESJ*, *11*, 31.
- Sergis, S., Sampson, D. G., & Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human behavior*, *78*, 368-378.
- Wang, L., & Yu, Z. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1136141. [Doi: [10.3389/fpsyg.2023.1136141](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141)]
- Zhao, Z., Ren, P., & Yang, Q. (2024). Student self-management, academic achievement: Exploring the mediating role of self-efficacy and the moderating influence of gender insights from a survey conducted in 3 universities in America. *arXiv preprint arXiv:2404.11029*. [Doi: [10.48550/arXiv.2404.11029](https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.11029)]