رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۴، شماره پیاپی ۱۲۱، تیر ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(4), 2026

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین

The Effectiveness of Group Training in Self-Regulated Learning Strategies and Executive Function Enhancement on Academic Help-Seeking among Students with Low Academic Achievement

رقیه اسمعیل درجانی
گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.
پروین احتشام‌زاده (نویسنده مسئول)
گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.
فاطمه سادات مرعشیان
گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.
سحر صفرزاده
گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

Roghayeh Esmail Darjani
Department of psychology, Ahv.C., Islamic Azad University, Ahvaz, Iran.
Parvin Ehteshamzadeh *
Department of psychology, Ahv.C., Islamic Azad University, Ahvaz, Iran. *p_ehtesham85@iau.ac.ir*
Fatemeh Sadat Marashian
Department of psychology, Ahv.C., Islamic Azad University, Ahvaz, Iran.
Sahar Safarzadeh
Department of psychology, Ahv.C., Islamic Azad University, Ahvaz, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت‌تحصیلی پایین انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری سه ماهه بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر متوسطه اول با پیشرفت‌تحصیلی پایین مدارس دولتی شهر بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود که از بین آنها ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی به گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) تخصیص یافتند. ابزار پژوهش پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی (HSQ؛ ریان و پنتریچ، ۱۹۹۷) بود. آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه‌های آزمایش اجرا شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد. نتایج نشان داد که بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون کمک‌طلبی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود داشت (P<۰/۰۵)، اما بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود نداشت (p>۰/۰۵) و نتایج در دوره پیگیری حفظ شدند. همچنین بین دو گروه آزمایش، تفاوت معناداری مشاهده شد (P<۰/۰۵). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان اثربخشی بیشتری بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین داشت.

واژه‌های کلیدی: *یادگیری خودگردان، کارکردهای اجرایی، کمک‌طلبی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی.*

Abstract

This study aimed to compare the effectiveness of Group Training in Self-Regulated Learning Strategies and Executive Function Enhancement on Academic Help-Seeking among Students with Low Academic Achievement. The research employed a quasi-experimental design with a pretest–posttest control group and a three-month follow-up period. The statistical population included female lower-secondary students with low academic performance in public schools in Babol during the 2024–2025 academic year. From this population, 60 participants were selected through convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups (20 participants in each group). The Academic Help-Seeking Questionnaire (HSQ; Ryan & Pintrich, 1997) was used for data collection. The self-regulated learning intervention was implemented in eight 90-minute sessions, while executive function enhancement training was conducted in ten 60-minute sessions for the experimental groups. Data were analyzed using repeated-measures ANOVA and Bonferroni post hoc tests. The results indicated a significant difference between the pre-test and post-test mean scores of academic help-seeking in the experimental and control groups (P<0.05). However, no significant difference was observed between the post-test and follow-up stages (P>0.05), indicating that the intervention effects were maintained over time. Furthermore, a significant difference was found between the two experimental groups (P<0.05). Therefore, it can be concluded that training in self-regulated learning strategies was more effective in improving academic help-seeking among students with low academic achievement.

Keywords: *Self-Regulated Learning, Executive Functions, Academic Help-Seeking, Academic Achievement.*

نوع مقاله: کاربردی | **دریافت:** اردیبهشت ۱۴۰۵ | **پذیرش:** اردیبهشت ۱۴۰۵ | **ویرایش نهایی:** تیر ۱۴۰۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-20]

[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.4.151]

مقدمه

یکی از چالش‌برانگیزترین مسائل نظام‌های آموزشی، پایین بودن پیشرفت تحصیلی[1] دانش‌آموزان است، مسئله‌ای که نه‌تنها عملکرد فردی، بلکه کارآمدی کل نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در این میان، یکی از سازوکارهای کلیدی و نسبتاً مغفول، کمک‌طلبی تحصیلی[2] است (محدثی و همکاران، ۱۴۰۵). کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان یک راهبرد خودتنظیمی و سازگارانه تعریف می‌شود، به این معنا که دانش‌آموز هنگام مواجهه با دشواری‌های یادگیری، به‌طور آگاهانه از منابع انسانی یا محیطی برای حل مسئله و درک بهتر استفاده می‌کند (وی[3]، ۲۰۲۶). این فرایند با فعال‌سازی مهارت‌های فراشناختی[4] آغاز می‌شود، یعنی دانش‌آموز ابتدا ناتوانی یا شکاف دانشی خود را تشخیص می‌دهد، سپس درباره نیاز به کمک تصمیم می‌گیرد، منبع مناسب را انتخاب کرده و در نهایت کمک دریافت‌شده را پردازش و در ساختار شناختی خود ادغام می‌کند (تریونو[5] و همکاران، ۲۰۲۶). چنین تعاملی نه‌تنها موجب رفع ابهام‌های درسی می‌شود، بلکه از طریق درگیر کردن یادگیرنده در حل مسئله، پردازش عمیق‌تر اطلاعات، افزایش خودکارآمدی[6] و تقویت انگیزش پیشرفت، به بهبود معنادار عملکرد تحصیلی[7] منجر می‌گردد (معصومی و همکاران، ۱۴۰۴). در واقع دانش‌آموزانی که به‌صورت ابزاری و هدفمند کمک می‌طلبند، در مقایسه با دانش‌آموزان اجتناب‌کننده یا وابسته، سطوح بالاتری از پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی و درگیری شناختی را تجربه می‌کنند، از این‌رو، کمک‌طلبی تحصیلی را می‌توان یکی از اهرم‌های مهم ارتقای کیفیت یادگیری و موفقیت تحصیلی در نظر گرفت (هسو[8] و همکاران، ۲۰۲۵).

در راستای ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رویکردهای متنوعی به‌کار گرفته شده است که در میان آن‌ها، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان[9] به‌عنوان یکی از کاربردی‌ترین و اثربخش‌ترین مداخلات شناخته می‌شود (صمیمی و همکاران، ۱۴۰۴). راهبردهای یادگیری خودگردان، به مجموعه‌ای از فرایندهای فعال، هدفمند و فراشناختی اطلاق می‌شود که طی آن یادگیرنده با تعیین هدف، برنامه‌ریزی، پایش مستمر عملکرد، استفاده از راهبردهای شناختی مانند مرور، سازمان‌دهی و بسط‌دهی و تنظیم انگیزش و هیجان، به‌صورت آگاهانه یادگیری خود را هدایت می‌کند (فوترر و فیشر[10]، ۲۰۲۶). در این چارچوب، یادگیری نه یک فرایند منفعل، بلکه چرخه‌ای پویا شامل مراحل پیش‌اندیشی، عملکرد و خودبازتابی است که در آن دانش‌آموز به‌طور مستمر رفتارهای خود را ارزیابی و اصلاح می‌کند (نقوی و همکاران، ۱۴۰۳). مکانیزم کلیدی تأثیر این راهبردها بر کمک‌طلبی تحصیلی، ارتقای آگاهی فراشناختی[11] و خودکارآمدی است، به این معنا که دانش‌آموزان خودگردان بهتر می‌توانند شکاف‌های دانشی خود را شناسایی کرده و کمک‌طلبی را نه نشانه ضعف، بلکه یک راهبرد سازگارانه برای یادگیری عمیق تلقی کنند (تور[12] و همکاران، ۲۰۲۴). این تغییر نگرش، به‌همراه افزایش احساس کنترل بر یادگیری، موجب می‌شود کمک‌طلبی از حالت وابسته و منفعل به شکل ابزاری و هدفمند، یعنی در جهت درک بهتر و حل مسئله تبدیل شود (جاسم‌هادی‌الشریفی و همکاران، ۱۴۰۴). در نتیجه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان از طریق تقویت پایش شناختی، تنظیم انگیزشی و بازتعریف معنای کمک‌گرفتن، به‌طور غیرمستقیم اما قدرتمند، سطح کمک‌طلبی تحصیلی مؤثر را افزایش داده و در نهایت به بهبود پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود (هرتل[13] و همکاران، ۲۰۲۵). بدین منظور نتایج پژوهش حسین‌پور و سرداری (۱۴۰۰) نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان تأثیری معنادار بر فرسودگی تحصیلی و ارتقاء رفتارهای کمک‌طلبی در حیطه تحصیل در مدرسه دانش‌آموزان پسر دارد. مطالعات وحیدی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که آموزش راهبردهای خودگردان با تقویت خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای انگیزه تحصیلی پایین، پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی را افزایش داده است. آیدان و کاپا_آیدین[14] (۲۰۲۵) در پژوهش خود دریافتند که آموزش فرایندهای یادگیری خودگردان به دانش‌آموزان، کمک‌طلبی تحصیلی را افزایش داده و به بهبود یادگیری منجر

1 academic achievement
2 help-seeking in academic
3 Wei
4 metacognitive skills
5 Triyono
6 self _efficacy
7 academic performance
8 Hsu
9 Self-Regulated Learning Strategies
10 Fütterer & Fischer
11 metacognitive awareness
12 Tur
13 Hertel
14 Aydan & Çapa-Aydın

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.4.151]

شده است. همچنین نتایج پژوهش آرتور[1] (۲۰۲۵) نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان با افزایش توانایی مدیریت یادگیری، کمک‌طلبی تحصیلی را به‌عنوان یک راهبرد فعال و مؤثر افزایش داده است.

کارکردهای اجرایی[2] با سازمان‌دهی هدفمند توجه، تنظیم رفتار و هدایت انعطاف‌پذیر تفکر، به‌مثابه رهبر ارکستر ذهن عمل کرده و زمینه را برای یادگیری عمیق و در نتیجه پیشرفت تحصیلی پایدار دانش‌آموزان فراهم می‌کنند (برجی و همکاران، ۱۴۰۴). کارکردهای اجرایی مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی سطح‌بالا شامل حافظه کاری، بازداری پاسخ و انعطاف‌پذیری شناختی[3] هستند که به فرد امکان می‌دهند رفتار و شناخت خود را در راستای اهداف هدایت و تنظیم کند (لیونز و یی[4]، ۲۰۲۵). آموزش ارتقای این کارکردها معمولاً از طریق مداخلات ساختاریافته‌ای مانند تمرین‌های تقویت حافظه کاری، بازی‌های مبتنی بر کنترل توجه، فعالیت‌های نیازمند مهار تکانه و برنامه‌های آموزشی مبتنی بر خودتنظیمی و ذهن‌آگاهی[5] انجام می‌شود که به‌صورت تدریجی ظرفیت کنترل شناختی و رفتاری دانش‌آموز را افزایش می‌دهند (محمدی‌فر و خداپناه، ۱۴۰۴). این آموزش‌ها با بهبود توانایی برنامه‌ریزی، پایش عملکرد و تنظیم هیجانات، به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا در مواجهه با تکالیف دشوار، به‌جای اجتناب یا درماندگی، رویکردی فعال و مسئله‌محور اتخاذ کند (لایو[6]، ۲۰۲۵). دانش‌آموز دارای کارکرد اجرایی قوی، ابتدا نارسایی شناختی خود را دقیق‌تر تشخیص می‌دهد، سپس تمایل به اجتناب یا کمک‌طلبی وابسته را مهار کرده و در نهایت به‌صورت هدفمند و ابزاری درخواست کمک می‌کند (فرحزادی و همکاران، ۱۴۰۲). بنابراین ارتقای کارکردهای اجرایی نه‌تنها به بهبود عملکرد شناختی مستقیم منجر می‌شود، بلکه از طریق هدایت الگوهای سازگارانه کمک‌طلبی، مسیر یادگیری مؤثر و پیشرفت تحصیلی را نیز هموار می‌سازد (سسیلون[7] و همکاران، ۲۰۲۵). در این راستا نتایج مطالعات نشان‌دهنده تاثیر بسته آموزشی کارکردهای اجرایی سرد بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (آزادفرد و همکاران، ۱۳۹۹) و اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی در بهبود سرزندگی تحصیلی[8] و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود (سورگی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین گونزالز_دل_کاستیلو و باربرو_آلکوسر[9] (۲۰۲۵) نشان داد که آموزش کارکردهای اجرایی با بهبود انعطاف‌پذیری منجر به تقویت کمک‌طلبی تحصیلی سازگارانه دانش‌آموزان شده است. اسمید[10] و همکاران (۲۰۲۵) دریافتند آموزش کارکردهای اجرایی از طریق توجه به نشانه‌های تکلیف و شکل‌گیری راهبردهای یادگیری، رفتاری منتهی به کمک‌طلبی تحصیلی را تقویت می‌کند.

با وجود آن‌که هر دو مداخله آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر شناخته شده‌اند، اما سازوکار اثرگذاری، دامنه تأثیر و محدودیت‌های آن‌ها با یکدیگر متفاوت است. آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بیشتر بر فرایندهای شناختی_انگیزشی مانند هدف‌گذاری، خودنظم‌دهی، خودنظارتی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی تمرکز دارد و می‌تواند به شکل مستقیم تمایل دانش‌آموزان به کمک‌طلبی سازگارانه را افزایش دهد و با این حال، اثربخشی آن تا حدی وابسته به سطح انگیزش و توانایی خودکنترلی دانش‌آموزان است (تور و همکاران، ۲۰۲۴). در مقابل، آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی بر بهبود فرایندهای عصب‌روان‌شناختی همچون بازداری پاسخ، حافظه کاری، انعطاف‌پذیری شناختی و برنامه‌ریزی تأکید دارد و از این طریق می‌تواند زمینه لازم برای تصمیم‌گیری مؤثر و استفاده هدفمند از کمک‌طلبی تحصیلی را فراهم سازد، هرچند ممکن است تأثیر مستقیم کمتری بر ابعاد انگیزشی و نگرشی داشته باشد (محمدی‌فر و خداپناه، ۱۴۰۴). بنابراین، مقایسه این دو مداخله از آن جهت ضروری است که مشخص شود کدام‌یک در بهبود کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین اثربخشی بیشتری دارد.

در مجموع، مسئله پیشرفت تحصیلی پایین دانش‌آموزان، به‌عنوان یکی از چالش‌های اساسی نظام‌های آموزشی، نه‌تنها پیامدهای فردی همچون کاهش انگیزش، افت عزت‌نفس و افزایش احتمال ترک تحصیل را در پی دارد، بلکه کارآمدی و عدالت آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ ازاین‌رو، شناسایی و به‌کارگیری مداخلات اثربخش برای بهبود وضعیت این گروه از دانش‌آموزان، ضرورتی انکارناپذیر به‌شمار می‌رود. پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این ضرورت، می‌کوشد شواهد تجربی معتبری برای انتخاب و اولویت‌بندی مداخلات آموزشی فراهم آورد تا معلمان، مشاوران و سیاست‌گذاران بتوانند با اتکا به آن، تصمیم‌گیری‌های دقیق‌تر و مبتنی بر شواهد اتخاذ کنند. نتایج این تحقیق

1 Arthur
2 executive functions
3 cognitive flexibility
4 Lyons & Yi
5 mindfulness
6 Liu
7 Cécillon
8 academic vitality
9 González-del-Castillo & Barbero-Alcocer
10 Smid

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.4.151]

می‌تواند به طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمند، ارتقای کیفیت فرایند یاددهی_یادگیری، و تدوین بسته‌های مداخله‌ای کارآمد برای دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین منجر شود. همچنین، با توجه به اینکه رویکردهای آموزشی مختلف هر یک از مسیرهای متفاوتی بر بهبود عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارند، مقایسه آن‌ها این امکان را فراهم می‌کند که میزان اثربخشی نسبی، کارایی عملی و تناسب آن‌ها با نیازهای واقعی دانش‌آموزان به‌طور دقیق‌تری تبیین شود. در همین راستا، خلأ اصلی پژوهش حاضر، فقدان مطالعات مقایسه‌ای مستقیم و منسجم میان این دو رویکرد در جامعه دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین است؛ خلائی که موجب شده تاکنون شواهد کافی برای انتخاب بهینه مداخله در این حوزه فراهم نباشد و این پژوهش درصدد پر کردن آن است. بنابراین هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین بود.

روش

پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری سه ماهه بود. جامعه‌آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر متوسطه اول (پایه نهم) با پیشرفت‌تحصیلی پایین مدارس دولتی شهر بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بودند. تخمین اندازه نمونه به کمک نرم‌افزار جی‌پاور[1] انجام شد. مقدار اندازه اثر متوسط برابر با ۰/۲۵ انتخاب شده که همه زیر گروه‌ها و مداخلات را پوشش دهد، بر این اساس و با توجه به سطح آلفای ۰/۰۵ و توان آماری ۰/۹۵، حجم نمونه برای هر گروه برابر ۱۵ نفر پیشنهاد شد؛ که با احتمال خطای نمونه‌گیری تعداد ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفری (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) جایدهی شدند. ملاک‌های ورود شامل رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، پیشرفت تحصیلی پایین دانش‌آموز بر حسب نمره معدل کمتر از ۱۵، بازه سنی ۱۴ تا ۱۶ سال، نداشتن نقایص حسی (بینایی و شنوایی) و حرکتی قابل توجه، عدم مصرف داروهای روانپزشکی و دریافت خدمات روانشناختی به صورت هم‌زمان بر حسب مصاحبه بالینی بود. معیارهای خروج از پژوهش نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه در فرآیند مداخله، عدم همکاری مؤثر و فعال در طی جلسات آموزشی، عدم تمایل به ادامه همکاری در پژوهش، بروز مشکلات حاد روان‌شناختی در طول اجرای پژوهش، وجود پرسشنامه مخدوش، هم‌زمانی شرکت در مداخلات آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی بود.

روند اجرای پژوهش بدین صورت بود که پس از اخذ کد اخلاق (IR.IAU.AHVAZ.REC.1403.450) و کد کارآزمایی بالینیIRCT20250217064751N1 از کمیته اخلاق پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز و دریافت مجوزهای لازم، تعداد ۶۰ دانش‌آموز که دارای ملاک‌های ورود به پژوهش بودند، انتخاب و در سه گروه ۲۰ نفره (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) به صورت تصادفی جایگزین شدند. سپس گروه آزمایش اول آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان را طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و گروه آزمایش دوم آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی را در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در اتاق مشاوره منتخب دریافت کردند. مداخله توسط پژوهشگر اجرا گردید. لازم به ذکر است که در این مطالعه ریزش نمونه وجود نداشت. پس از پایان جلسات، مرحله پس‌آزمون برای هر سه گروه اجرا شد و سه ماه بعد، جهت سنجش پایداری اثرات، آزمون پیگیری نیز برگزار گردید. در تمام مراحل اجرای پژوهش، اصول اخلاقی پژوهش رعایت شد. پیش از آغاز مطالعه، هدف‌ها، روش اجرا، ماهیت مداخلات، مدت‌زمان جلسات و حقوق شرکت‌کنندگان به‌صورت شفاف برای والدین و دانش‌آموزان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه والدین اخذ گردید. مشارکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بود و شرکت‌کنندگان این حق را داشتند که در هر مرحله بدون هیچ‌گونه پیامد منفی از ادامه همکاری انصراف دهند. به‌منظور حفظ محرمانگی، اطلاعات فردی شرکت‌کنندگان کدگذاری شده و نتایج پژوهش به‌صورت کلی و گروهی گزارش شد و از انتشار هرگونه اطلاعات هویتی خودداری گردید. همچنین، داده‌های گردآوری‌شده صرفاً در راستای اهداف علمی و پژوهشی مورد استفاده قرار گرفت و دسترسی به اطلاعات محدود به پژوهشگر بود. در طول اجرای مداخلات، تلاش شد از هرگونه آسیب روان‌شناختی احتمالی پیشگیری شود و در صورت بروز هرگونه ناراحتی یا مشکل، امکان ارجاع به متخصص فراهم بود. این پژوهش مطابق با اصول اخلاق در پژوهش‌های علوم رفتاری انجام شد. داده‌های گردآوری

1 G power

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.4.151]

شده با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی بونفرونی توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸ در سطح اطمینان ۰/۹۵ تجزیه و تحلیل شدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی[1] (HSQ): این پرسشنامه توسط ریان و پنتریچ[2] (۱۹۹۷) ساخته شده و شامل ۱۴ گویه بوده و دارای دو مولفه پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی است و هر بعد دارای ۷ گویه است. نمره‌گذاری با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملا مخالفم (۱) تا کاملا موافقم (۵) بوده و حداقل نمره ۱۴ و حداکثر ۷۰ است. در پژوهش ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۵ به دست آمد و روایی هم‌زمان آن را با سوالات مقیاس انگیزه‌تحصیلی ۰/۵۷ به دست آوردند. در پژوهش طاهری‌تفتی و همکاران (۱۴۰۱) روایی این پرسشنامه به روش همگرا با عملکرد تحصیلی ۰/۸۳ به دست آمد و پایایی پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه پذیرش کمک‌طلبی ۰/۷۱ و اجتناب از کمک‌طلبی ۰/۷۹ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای پذیرش کمک‌طلبی ۰/۷۵ و اجتناب از کمک‌طلبی ۰/۷۶ بدست آمد.

مداخله آموزشی: در پژوهش حاضر از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان دنسرو[3] و همکاران (۱۹۷۹) طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای یک بار در هفته به صورت گروهی اجرا شد. محتوای جلسات آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان

جلسه	محتوای جلسه
اول	معرفی برنامه آموزشی، تبیین اهداف و ایجاد آشنایی اولیه با راهبردهای یادگیری خودگردان؛ اجرای پیش‌آزمون به‌منظور سنجش وضعیت اولیه دانش‌آموزان.
دوم	آموزش راهبردهای تمرین و تکرار شامل بازگویی، خلاصه‌نویسی، یادداشت‌برداری و برجسته‌سازی نکات کلیدی با هدف تثبیت و تقویت یادگیری.
سوم	آموزش راهبردهای بسط معنایی از طریق پیوند اطلاعات جدید با دانش قبلی، استفاده از مثال‌ها، آنالوژی‌ها و کاربرد مفاهیم در موقعیت‌های جدید.
چهارم	آموزش راهبردهای سازمان‌دهی با تأکید بر طبقه‌بندی، شبکه‌سازی مفهومی، استخراج ایده‌های اصلی و برقراری ارتباط بین مفاهیم.
پنجم	آموزش مهارت‌های طراحی شامل هدف‌گذاری، مدیریت زمان، تحلیل تکلیف و انتخاب هدفمند راهبردهای یادگیری متناسب با اهداف.
ششم	آموزش خودنظارتی از طریق پایش مستمر یادگیری، پرسش از خود، دریافت بازخورد و به‌کارگیری راهبردهای اصلاحی در حین مطالعه.
هفتم	آموزش خودارزیابی با تأکید بر ارزیابی نتایج و فرایند یادگیری، بازبینی عملکرد و اصلاح راهبردها بر اساس میزان تحقق اهداف.
هشتم	جمع‌بندی و مرور کلی مطالب، ارزیابی اثربخشی آموزش و اجرای پس‌آزمون به‌منظور سنجش تغییرات ایجادشده.

آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی بارکلی[4] (۱۹۹۷) در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای یک بار در هفته به صورت گروهی اجرا شد. محتوای جلسات آموزشی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه جلسات آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی

جلسه	محتوای جلسه
اول	معارفه، تبیین اهداف و آموزش مقدماتی مفاهیم کارکردهای اجرایی (فراشناخت و حافظه فعال) به زبان ساده؛ اجرای پیش‌آزمون.

1 help-seeking Questionnaire
2 Ryan & Pintrich
3 Dansereau
4 Barkley

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.4.151]

دوم	آموزش گام‌های اولیه حل مسئله شامل توقف، تفکر و تعریف موقعیت مسئله با استفاده از مثال‌های موقعیت‌های تحصیلی و بین‌فردی.
سوم	آموزش پیش‌بینی و برنامه‌ریزی از طریق شناسایی راه‌حل‌های ممکن و ارزیابی پیامدهای آن‌ها در موقعیت‌های مختلف.
چهارم	تقویت درک دیدگاه دیگران و پیوند تجارب گذشته با موقعیت‌های جدید به‌منظور بهبود تصمیم‌گیری و رفتار سازگارانه.
پنجم	آموزش اصلاح و انعطاف‌پذیری شناختی از طریق بازبینی راهبردها و تغییر روش در صورت عدم دستیابی به نتیجه مطلوب.
ششم	آموزش راهبردهای تقویت حافظه فعال شامل مرور ذهنی، تکرار و گروه‌بندی اطلاعات برای بهبود نگهداری و بازیابی.
هفتم	آموزش مجسم‌سازی ذهنی به‌عنوان راهبردی برای تثبیت اطلاعات در حافظه و افزایش تمرکز در یادگیری.
هشتم	آموزش سازمان‌دهی اطلاعات از طریق گروه‌بندی و طبقه‌بندی به‌منظور تسهیل ذخیره‌سازی و یادآوری.
نهم	تقویت توجه و دقت از طریق تمرین مشاهده هدفمند و توصیف محیط و اشیا برای بهبود پردازش شناختی.
دهم	جمع‌بندی، مرور کلی مهارت‌های آموخته‌شده و اجرای پس‌آزمون جهت ارزیابی اثربخشی مداخله.

یافته ها

یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد که میانگین و انحراف‌معیار سن شرکت‌کنندگان در گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان ۱۰/۶۲±۱۵/۰، در گروه آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی ۰۵/۶۷±۱۵/۰ و در گروه کنترل ۱۲/۵۹±۱۵/۰ بود. بررسی شاخص‌های توصیفی معدل دانش‌آموزان نشان داد که از نظر عملکرد تحصیلی در سطح پایین و نسبتاً مشابهی قرار داشتند. میانگین و انحراف معیار معدل کل شرکت‌کنندگان برابر با ۱۲/۵۷±۱/۱۸ بود. همچنین میانگین و انحراف معیار معدل در گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان ۱۲/۶۴±۱/۱۴، گروه آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی ۱۲/۵۱±۱/۲۲ و در گروه کنترل ۱۲/۵۸±۱/۱۹ به‌دست آمد که بیانگر همگنی نسبی گروه‌ها از نظر وضعیت تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون بود. نتایج آزمون خی‌دو نشان داد که بین سه گروه از نظر مشخصات جمعیت‌شناختی اختلاف معنی‌دار آماری وجود نداشته و سه گروه از لحاظ این متغیرهای جمعیت‌شناختی همگن بودند. میانگین و انحراف معیار متغیر کمک‌طلبی تحصیلی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار کمک‌طلبی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	مراحل	آزمایش ۱		آزمایش ۲		گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پذیرش کمک‌طلبی	پیش‌آزمون	۱۱/۴۸	۳/۳۲	۱۱/۵۷	۲/۹۸	۱۱/۳۸	۲/۵۸
	پس‌آزمون	۲۱/۱۳	۳/۰۱	۱۷/۵۸	۳/۳۱	۱۱/۴۳	۲/۴۶
	پیگیری	۱۲/۲۰	۳/۰۲	۱۷/۶۳	۳/۳۹	۱۱/۴۸	۲/۴۰
اجتناب از کمک‌طلبی	پیش‌آزمون	۲۴/۵۵	۳/۰۹	۲۴/۲۶	۳/۶۸	۲۴/۵۸	۳/۲۱
	پس‌آزمون	۱۴/۴۰	۳/۹۲	۱۷/۷۵	۳/۱۲	۲۴/۵۳	۳/۷۱
	پیگیری	۱۴/۳۰	۳/۹۴	۱۷/۷۰	۳/۱۶	۲۴/۴۰	۳/۲۲

با توجه به جدول ۳ میانگین نمرات متغیر کمک‌طلبی تحصیلی در گروه‌های آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییراتی داشته است. قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، مفروضات آزمون‌های پارامتریک مورد آزمون قرار گرفت. نتایج آزمون کولموگروف_اسمیرونوف نشان داد که پیش‌فرض، توزیع نرمال نمونه‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برقرار است (P>۰/۰۵). خطای واریانس در متغیرها به تفکیک مراحل سنجش همگون بود؛ همچنین نتایج آزمون امباکس معنی‌دار نبود (P>۰/۱۲۷، F=۱/۳۹، M Box's=۱۶/۷۸) که تأیید می‌کند همگنی ماتریس‌های واریانس کوواریانس برقرار است. آزمون کرویت موچلی نیز معنادار بود (P<۰/۰۰۱)؛ بنابراین برای بررسی وجود تفاوت بین سطوح مختلف با اصلاح درجات آزادی از آزمون تصحیح گرین‌هاوس_گیسر استفاده شد. نتایج آزمون لوین نشان داد پیش‌فرض همسانی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.4.151]

خطای واریانس برای کمک‌طلبی تحصیلی رعایت شده است. به طور کلی مفروضات (پیش‌فرض‌های نرمال بودن و همگونی واریانس‌ها) تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر رعایت شده است. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای کمک‌طلبی تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
پذیرش کمک‌طلبی	مراحل	۸۴۱/۱۱۱	۱	۸۴۱/۱۱۱	۱۳/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۶۶
	مراحل*گروه	۴۷۲/۳۴۸	۲	۲۳۶/۱۷۴	۳۱/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۵۲
	بین‌گروهی	۱۳۰۳/۳۴۷	۲	۶۵۱/۶۷۳	۱۶/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۳۶
اجتناب از کمک‌طلبی	مراحل	۹۶۲/۹۵۶	۱	۹۶۲/۹۵۶	۳۲/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۳۶
	مراحل*گروه	۵۱۹/۵۵۷	۲	۲۵۹/۷۷۸	۸/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۲۳
	بین‌گروهی	۱۴۲۷/۳۰۳	۲	۷۱۳/۶۵۲	۳۲/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۵۲

همانطور که نتایج جدول ۴، نشان می‌دهد کمک‌طلبی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل درمان شامل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری در سطح (P<۰/۰۰۱) وجود دارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی برای پذیرش کمک‌طلبی (F=۱۶/۱۲، η=۰/۳۶، P=۰/۰۰۱) و اجتناب از کمک‌طلبی (F=۳۲/۰۱، η=۰/۲۰، P=۰/۰۰۱) معنی‌دار است. بررسی روند تغییرات در گروه‌ها در ادامه نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی به تفکیک گروه‌ها در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای مقایسه تغییرات درون‌گروهی و بین‌گروهی متغیر کمک‌طلبی تحصیلی

متغیر	مراحل		تفاوت میانگین‌ها	معنی‌داری
پذیرش کمک‌طلبی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۵/۲۳۷	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۵/۲۹۵	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۵۸	۱
اجتناب از کمک‌طلبی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۵/۵۷۴	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۵/۶۶۶	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۹۱	۱
متغیر	گروه‌ها		تفاوت میانگین‌ها	معنی‌داری
پذیرش کمک‌طلبی	ارتقاء کارکردهای اجرایی	راهبردهای یادگیری خودگردان	۲/۳۴	۰/۰۰۴
اجتناب از کمک‌طلبی	ارتقاء کارکردهای اجرایی	راهبردهای یادگیری خودگردان	۲/۱۵	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۵ نشان داد که تنها در گروه‌های مداخله بین نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت وجود دارد (P=۰/۰۰۱)؛ این در حالی است که در گروه‌های مداخله بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد که نشان‌دهنده ثبات نتایج در طول زمان است (P<۰/۰۵). نتایج مقایسه زوجی بین گروه‌ها گویای این است که بین گروه‌های آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی در مقایسه با گروه کنترل تا مرحله پیگیری تفاوت معناداری وجود داشت (P=۰/۰۰۱)؛ در واقع هر دو مداخله نسبت به گروه کنترل موجب افزایش پذیرش کمک‌طلبی و کاهش اجتناب از کمک‌طلبی شده‌اند. علاوه بر این نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان اثربخشی بیشتری بر افزایش پذیرش کمک‌طلبی و کاهش اجتناب از کمک‌طلبی دارد (P<۰/۰۵).

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.4.151]

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت‌تحصیلی پایین انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودگردان باعث افزایش کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت‌تحصیلی پایین شده است. این یافته با نتایج مطالعات حسین‌پور و سرداری (۱۴۰۰)، وحیدی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۹)، آیدان و کاپا_آیدین (۲۰۲۵)، آرتور (۲۰۲۵) همسو بود. در تبیین این یافته باید خاطر نشان کرد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان از طریق فعال‌سازی فرایندهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، به‌طور معناداری موجب افزایش پذیرش کمک‌طلبی و کاهش اجتناب از آن در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین می‌شود. آموزش این رویکرد باعث شد دانش‌آموزان بیاموزند که چگونه شکاف‌های دانشی خود را شناسایی کرده، برای رفع آن برنامه‌ریزی کنند و از راهبردهای مناسب استفاده نمایند. این فرایند مستلزم درک این نکته است که کمک‌طلبی یک راهبرد یادگیری مؤثر و نه نشانه ناتوانی است (حسین‌پور و سرداری، ۱۴۰۰). آموزش این راهبردها موجب افزایش درگیری شناختی، تنظیم انگیزش و رفتارهای یادگیری فعال می‌شود و دانش‌آموزان را به استفاده هدفمند از منابع حمایتی سوق می‌دهد. همچنین یادگیری خودگردان با کاهش رفتارهای اجتنابی و افزایش تعامل سازنده با محیط یادگیری همراه است، در نتیجه، این آموزش از طریق ارتقای آگاهی فراشناختی و بازتعریف کمک‌طلبی به‌عنوان یک راهبرد سازگارانه، زمینه افزایش پذیرش کمک‌طلبی و کاهش اجتناب از آن را فراهم می‌سازد (آرتور، ۲۰۲۵).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی باعث افزایش کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت‌تحصیلی پایین شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های سورگی و همکاران (۱۴۰۰)، آزادفرد و همکاران (۱۳۹۹)، گونزالز_دل_کاستیلو و باربرو_آلکوسر (۲۰۲۵) و اسمید و همکاران (۲۰۲۵) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی، به‌ویژه مؤلفه‌هایی مانند مهار پاسخ، حافظه کاری و انعطاف‌پذیری شناختی، نقش اساسی در هدایت رفتار هدفمند دارند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند در مواجهه با تکالیف دشوار، واکنش‌های ناکارآمدی مانند اجتناب یا انکار نیاز به کمک را مهار کنند. با تقویت این کارکردها، دانش‌آموزان قادر می‌شوند موقعیت‌های دشوار را دقیق‌تر تحلیل کرده، راهبردهای جایگزین از جمله کمک‌طلبی را انتخاب کنند و پیامدهای آن را پیش‌بینی نمایند (سورگی و همکاران، ۱۴۰۰). بهبود فرایندهای خودتنظیمی شناختی و رفتاری که مبتنی بر کارکردهای اجرایی هستند، با افزایش تعامل یادگیرنده با منابع آموزشی و رفتارهای یادگیری فعال همراه است، بنابراین، آموزش کارکردهای اجرایی از طریق تقویت کنترل شناختی و کاهش تکانه‌های اجتنابی، مسیر حرکت دانش‌آموزان به سمت کمک‌طلبی سازگارانه را هموار می‌سازد (گونزالز_دل_کاستیلو و باربرو_آلکوسر، ۲۰۲۵).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان اثربخشی بیشتری بر افزایش پذیرش کمک‌طلبی و کاهش اجتناب از کمک‌طلبی داشت. در تبیین این یافته باید گفت که راهبردهای یادگیری خودگردان به‌طور صریح و هدفمند بر فرایندهای یادگیری، تصمیم‌گیری و انتخاب راهبرد از جمله کمک‌طلبی تمرکز دارند (صمیمی و همکاران، ۱۴۰۴) و به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند چه زمانی، چرا و چگونه از دیگران کمک بگیرند، در حالی‌که آموزش کارکردهای اجرایی بیشتر به‌صورت غیرمستقیم و زیربنایی عمل می‌کند. بنابراین، برتری این رویکرد را می‌توان ناشی از ماهیت صریح، آموزشی و موقعیت‌محور آن دانست که مستقیماً به اصلاح رفتار کمک‌طلبی می‌پردازد، در حالی‌که کارکردهای اجرایی بیشتر بستر شناختی لازم را فراهم می‌کنند (آیدان و کاپا_آیدین، ۲۰۲۵).

در مجموع، نتایج پژوهش نشان داد هر دو مداخله آموزشی توانستند با بهبود فرایندهای شناختی و خودتنظیمی، به افزایش پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و کاهش اجتناب از آن در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین منجر شوند. با این حال، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به‌دلیل ماهیت مستقیم، هدفمند و کاربردی خود، اثربخشی بیشتری در اصلاح رفتارهای کمک‌طلبی نشان داد. بنابراین به‌کارگیری آموزش یادگیری خودگردان می‌تواند به‌عنوان راهکاری مؤثر در ارتقای کیفیت یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

پژوهش حاضر محدودیت‌هایی داشت که باید در تفسیر نتایج در نظر گرفته شوند. استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس احتمال کاهش دقت در برآورد اثرات واقعی مداخله را به‌دنبال دارد. علاوه بر این، این مطالعه بر داده‌های خودگزارشی و مصاحبه‌های بالینی متکی بود که می‌تواند تحت تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی یا گزارش‌دهی نادرست قرار گیرد و به‌طور بالقوه بر اعتبار نتایج تأثیر بگذارد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی و حجم نمونه بزرگ‌تر برای افزایش اعتبار بیرونی و

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.4.151]

قدرت تعمیم استفاده شود. از نظر کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به‌صورت کارگاه‌های کوتاه‌مدت و کاربردی در برنامه درسی مدارس، به‌ویژه برای دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، اجرا شود تا معلمان بتوانند این مهارت‌ها را در فعالیت‌های کلاسی و تکالیف روزمره به‌کار گیرند. این برنامه با نظارت مشاور مدرسه و ارزیابی قبل و بعد از مداخله، به‌عنوان یک راهکار کم‌هزینه و عملی برای بهبود رفتارهای کمک‌طلبی و ارتقای عملکرد تحصیلی قابل استفاده است.

منابع

آزادفر، ن.، بدری گرگری، ر.، فتحی‌آذر، ا.، صبوری مقدم، ح.، و هاشمی، ت. (۱۳۹۹). اثربخشی بسته آموزشی کارکردهای اجرایی سرد بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عادی پایه ششم ابتدایی. *رویش روان‌شناسی*، ۹(۱۰)، ۲۷_۳۶. http://frooyesh.ir/article-۲۳۸۱-۱-fa.html

برجی، م.، امین‌یزدی، ا.، وکیلی، س. (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی رویکرد مبتنی بر تقویت کارکردهای اجرایی با برنامه خانواده‌محور در دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۴(۱۵۳)، ۹۳_۱۱۷. http://psychologicalscience.ir/article-۲۸۱۱-۱-fa.html

جاسم هادی الشریفی، م.، و حسنی، م. (۱۴۰۴). بررسی اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه علمی، نگرانی و پیشرفت تحصیلی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۴(۱۵۱)، ۷۷_۹۴. http://psychologicalscience.ir/article-1-2471-fa.html

حسین‌پور، س.، و سرداری، ب. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر. *مجله تعلیم و تربیت*، ۱(۴)، ۱۱۹_۱۳۶. http://qjoe.ir/article-۱۵۳۹-۱-fa.html

سورگی، س.، گودرزی، ی.، شبیب‌اصل، نا.، و قربانی، م. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله علمی پژوهان*، ۲۰(۱)، ۴۳_۵۰. http://psj.umsha.ac.ir/article-۸۶۳-۱-fa.html

صمیمی، ز.، جهاندیده، ج.، و آسکانی، س. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر سرزندگی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲(۵۷)، ۲۵۵_۲۷۵. http://doi: 10.22111/jeps.2024.47880.5653

طاهری تفتی، س.، سهرابی، ز.، و مشهدی، م. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه خودراهبری در یادگیری با کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۲)، ۱۳۳_۱۴۶. http://frooyesh.ir/article-۳۶۹۳-۱-fa.html

فرحزادی، ن.، قربان‌شیرودی، ش.، خلعتبری، ج.، و زربخش، م. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر خودکنترلی و شایستگی اجتماعی کودکان دارای خودکنترلی ضعیف. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۴(۲)، ۱۴۵_۱۶۱. doi: 10.22059/japr.2023.333106.644057

محدثی، ا.، حسینائی، ع.، و غفاری، خ. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین بر هدف‌گذاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۵(۱۵۸)، ۱_۱۹. http://psychologicalscience.ir/article-1-3247-fa.html

معصومی، ع.، نادی، م.، و سجادیان، ا. (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی آموزش‌های بار شناختی و خودتعیین‌گری بر شیفتگی و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۲۰(۷۷)، ۲۲۴_۲۳۹. http://doi:10.22034/jmpr.2024.64274.6505

محمدی‌فر، م.، و خداپناه، ف. (۱۴۰۴). اثر پیش‌بینی‌کنندگی کارکردهای اجرایی و باورهای فراشناختی مثبت تحصیلی بر درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری شناختی. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۳(۳)، ۸۳_۹۸. doi: 10.30473/etl.2025.74605.4403

نقوی، ن.، حاجی‌پور عبایی، ن.، منظری توکلی، ح.، و بحرینی‌زاده، آ. (۱۴۰۳). تبیین الگوی یادگیری خودگردان مبتنی بر کمک‌طلبی با توجه به نقش میانجی تفکر نقادانه در دانش‌آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۳۹)، ۱۴۵_۱۶۱. http://psychologicalscience.ir/article-۲۲۷۹-۱-fa.html

وحیدی‌نژاد، م.، قمرانی، ا.، و منشئی، غ. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای انگیزه تحصیلی پایین. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۰(۱)، ۴۹_۴۹. http://jdisabilstud.org/article-۱۲۱۸-۱-fa.html

Aydan, S., & Çapa-Aydın, Y. (2025). What makes them self-regulated? Self-regulation procedures of academically successful students and key influences. *Acta Psychologica*, *240*(1), 105-116. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105106

Arthur, F. (2025). Self-regulated learning among higher education students: Implications for teaching and learning. *Cogent Education*, *12*(1), 257-281. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2579351

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, *121*(1), 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65

Cécillon, F. X., Mermillod, M., Leys, C., Lachaux, J. P., Le Vigouroux, S., & Shankland, R. (2025). Trait anxiety, emotion regulation, and metacognitive beliefs: An observational study incorporating separate network and correlation analyses to

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.4.151]

examine associations with executive functions and academic achievement. *Children*, *11*(1), 123-135. https://doi.org/10.3390/children11010123

Dansereau, D., Collins, K., McDonald, B., Holly, C., Garland, J., & Diekhoff, G. (1979). Development and evaluation of a learning strategy training program. *J Educational Psychology*, *71*(1), 64–73. doi:10.1037/0022-0663.71.1.64

Fütterer, T., & Fischer, C. (2026). Enhancing school students' self-regulated learning through generative AI-based interventions. *Educational Psychology Review*, *1*(1), 158-172. https://doi.org/10.1007/s10648-026-10133-8

González-del-Castillo, J., & Barbero-Alcocer, I. (2025). Effects of school-based physical activity programs on executive function development in children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *16*(1), 165-178. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1658101

Hsu, J. L., Holick, G., Green, R. M., Schwartz, E. B., & Rowland-Goldsmith, M. (2025). Asking for help feels like a weakness: Factors shaping first-year students' expectations of STEM course office hours. *International Journal of STEM Education*, 12(1), 40-52. https://doi.org/10.1186/s40594-025-00561-3

Hertel, S., Reschke, K., & Karlen, Y. (2025). Are profiles of self-regulated learning and intelligence mindsets related to students' self-regulated learning and achievement. *Learning and Instruction*, *90*(1), 101-115. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101850

Lyons, K., & Yi, Y. (2025). The development and assessment of a movement-based coaching program on executive function skills: An exploratory study. *Frontiers in Psychology*, *1*(8), 654-663. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1761762

Liu, T. (2025). Examining the impact of variations in executive functions on students' problem-solving behaviors. *IEEE Access*, *1*(4), 19-31. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3245678

Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of educational psychology*, *89*(2), 329-338. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.89.2.329

Smid, C. R. Negasi, R. D., & Abebe, A. S. (2025). Why doesn't executive function training improve academic achievement? Rethinking individual differences, relevance, and engagement from a contextual framework. *Psychological Research Review*, *1*(1), 289-297. https://doi.org/10.1037/rev0000405

Triyono, T., Nita, R. W., Suarja, S., Handayani, P. G., Febriani, R. D., & Hidayat, H. (2026). Self-efficacy as the key mechanism in student help-seeking: A commentary on Patricio. *Journal of Pacific Rim Psychology*, *1*(6), 375-387. https://doi.org/10.1177/24705470261416642

Tur, G., Castañeda, L., Torres-Kompen, R., & Carpenter, J. P. (2024). A literature review on self-regulated learning and personal learning environments: Features of a close relationship. *Interactive Learning Environments*, *32*(4), 1402-1421. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2121726

Wei, J. (2026). Cultivating familiarity: Social class and help-seeking in academic advising. *Sociology of Education*, *99*(2), 99–116. https://doi.org/10.1177/00380407251391756

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-20]

[DOI: 10.29252/Rooyesh.15.4.151]