

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**

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.

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.

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.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی 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 پیشرفت تحصیلی 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 ($P < 0.05$)، اما بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود نداشت ($P > 0.05$) و نتایج در دوره پیگیری حفظ شدند. همچنین بین دو گروه آزمایش، تفاوت معناداری مشاهده شد ($P < 0.05$). 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.

مقدمه

یکی از چالش‌برانگیزترین مسائل نظام‌های آموزشی، پایین بودن پیشرفت تحصیلی^۱ دانش‌آموزان است، مسئله‌ای که نه تنها 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^۲ است (محدثی و همکاران، ۱۴۰۵). کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یک راهبرد خودتنظیمی و سازگارانۀ 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^۳، ۲۰۲۶). این فرایند با فعال‌سازی مهارت‌های فراشناختی^۴ 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^۵ و همکاران، ۲۰۲۶). چنین تعاملی نه تنها موجب رفع ابهام‌های درسی می‌شود، بلکه از طریق درگیر کردن یادگیرنده در حل مسئله، پردازش عمیق‌تر اطلاعات، افزایش خودکارآمدی^۶ و تقویت انگیزش پیشرفت، به بهبود معنادار عملکرد تحصیلی^۷ 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^۸ و همکاران، ۲۰۲۵).

در راستای ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رویکردهای متنوعی به کار گرفته شده است که در میان آن‌ها، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان^۹ به عنوان 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^{۱۰}، 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^{۱۱} 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 سازگارانۀ برای یادگیری عمیق تلقی کنند (تور^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۴). این تغییر نگرش، به همراه 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^{۱۳} 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^{۱۴} (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

شده است. همچنین نتایج پژوهش آرتور^۱ (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^۲ 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^۳ هستند که به فرد امکان می‌دهند رفتار و شناخت خود را در راستای اهداف هدایت و تنظیم کند (لیونز و یی^۴، ۲۰۲۵). آموزش ارتقای این کارکردها معمولاً از طریق مداخلات ساختاریافته‌ای مانند تمرین‌های تقویت حافظه کاری، بازی‌های مبتنی بر کنترل توجه، فعالیت‌های نیازمند مهارت‌تکانه و برنامه‌های آموزشی مبتنی بر خودتنظیمی و ذهن‌آگاهی^۵ 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^۶، 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 سازگارانۀ کمک‌طلبی، مسیر یادگیری مؤثر و پیشرفت تحصیلی را نیز هموار می‌سازد (سسیلون^۷ و همکاران، ۲۰۲۵). در این راستا نتایج مطالعات نشان‌دهنده تأثیر بسته آموزشی کارکردهای اجرایی سرد بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (آزادفرد و همکاران، ۱۳۹۹) و اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی در بهبود سرزندگی تحصیلی^۸ و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود (سورگی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین گونزالز-دل-کاستیلو و باربرو-آلکوسر^۹ (۲۰۲۵) نشان داد که آموزش کارکردهای اجرایی با بهبود انعطاف‌پذیری منجر به تقویت کمک‌طلبی تحصیلی سازگارانۀ دانش‌آموزان شده است. اسمید^{۱۰} 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 سازگارانۀ 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؛ از این‌رو، 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

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؛ خلأی 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. جامعه‌آماري پژوهش دانش‌آموزان دختر متوسطه اول (پایه نهم) با پیشرفت تحصیلی پایین مدارس دولتی شهر بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. تخمین اندازه نمونه به کمک نرم‌افزار جی‌پاور^۱ 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 فرایند 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 بالینی IRCT20250217064751N1 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 گردآوری شده 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

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

ابزار سنجش

پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی^۱ (HSQ): این پرسشنامه توسط ریان و پنتریچ^۲ (۱۹۹۷) ساخته شده و شامل ۱۴ گویه بوده و دارای دو مولفه پذیرش کمک طلبی و اجتناب از کمک طلبی است و هر بعد دارای ۷ گویه است. نمره گذاری با استفاده از مقیاس پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) بوده و حداقل نمره ۱۴ و حداکثر ۷۰ است. در پژوهش ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) ضرایب پایایی خرده مقیاس های پذیرش کمک طلبی و اجتناب از کمک طلبی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۵ به دست آمد و روایی هم زمان آن را با سوالات مقیاس انگیزه تحصیلی ۰/۵۷ به دست آوردند. در پژوهش طاهری تفتی 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 کمک طلبی ۰/۷۱ و اجتناب از کمک طلبی ۰/۷۹ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای پذیرش کمک طلبی ۰/۷۵ و اجتناب از کمک طلبی ۰/۷۶ بدست آمد.

مداخله آموزشی: در پژوهش حاضر از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان دنسرو^۳ و همکاران (۱۹۷۹) طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای 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 پیش آزمون به منظور سنجش وضعیت اولیه دانش آموزان.
دوم	آموزش راهبردهای تمرین و تکرار شامل بازگویی، خلاصه نویسی، یادداشت برداری و برجسته سازی نکات کلیدی با هدف تثبیت و تقویت یادگیری.
سوم	آموزش راهبردهای بسط معنایی از طریق پیوند اطلاعات جدید با دانش قبلی، استفاده از مثال ها، آنالوژی ها و کاربرد مفاهیم در موقعیت های جدید.
چهارم	آموزش راهبردهای سازمان دهی با تأکید بر طبقه بندی، شبکه سازی مفهومی، استخراج ایده های اصلی و برقراری ارتباط بین مفاهیم.
پنجم	آموزش مهارت های طراحی شامل هدف گذاری، 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 به کارگیری 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	جمع بندی و مرور کلی مطالب، ارزیابی اثربخشی آموزش و اجرای پس آزمون به منظور سنجش تغییرات ایجاد شده.

آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی بارکلی^۴ (۱۹۹۷) در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه ای 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 (فرانشاخت و حافظه فعال) به زبان ساده؛ اجرای پیش آزمون.

1 help-seeking Questionnaire

2 Ryan & Pintrich

3 Dansereau

4 Barkley

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 سازگاران.
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 اشیاء برای بهبود پردازش شناختی.
دهم	جمع‌بندی، مرور کلی مهارت‌های آموخته‌شده و اجرای پس‌آزمون جهت ارزیابی اثربخشی مداخله.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد که میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان $15/0 \pm 10/62$ ، در گروه آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی $15/0 \pm 05/67$ و در گروه کنترل $15/0 \pm 12/59$ 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 $1/18 \pm 12/57$ بود. همچنین میانگین و انحراف معیار معدل در گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان $1/14 \pm 12/64$ ، گروه آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی $1/22 \pm 12/51$ و در گروه کنترل $1/19 \pm 12/58$ 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	
پذیرش کمک‌طلبی	پیش‌آزمون	۱۱/۴۸	۳/۳۲	۱۱/۵۷	۲/۹۸	۲/۵۸
	پس‌آزمون	۲۱/۱۳	۳/۰۱	۱۷/۵۸	۳/۳۱	۲/۴۶
	پیگیری	۱۲/۲۰	۳/۰۲	۱۷/۶۳	۳/۳۹	۲/۴۰
اجتناب از کمک‌طلبی	پیش‌آزمون	۲۴/۵۵	۳/۰۹	۲۴/۲۶	۳/۶۸	۳/۲۱
	پس‌آزمون	۱۴/۴۰	۳/۹۲	۱۷/۷۵	۳/۱۲	۳/۷۱
	پیگیری	۱۴/۳۰	۳/۹۴	۱۷/۷۰	۳/۱۶	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-اسمیرنوف نشان داد که پیش‌فرض، توزیع نرمال نمونه‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برقرار است ($P > 0/05$). خطای واریانس در متغیرها به تفکیک مراحل سنجش همگون بود؛ همچنین نتایج آزمون ام‌باکس معنی‌دار نبود ($P > 0/127$ ، $F = 1/39$ ، $M \text{ Box's} = 16/78$) که تأیید می‌کند همگنی ماتریس‌های واریانس کوواریانس برقرار است. آزمون کرویت موچلی نیز معنادار بود ($P < 0/01$)؛ 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

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 مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	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
	بین گروهی	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
	بین گروهی	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 $(P<0/001)$ وجود دارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی برای پذیرش کمک‌طلبی $(F=16/12, \eta^2=0/36, P=0/001)$ و اجتناب از کمک‌طلبی $(F=32/01, \eta^2=0/20, P=0/001)$ 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 درون گروهی و بین گروهی متغیر کمک‌طلبی تحصیلی

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

نتایج جدول ۵ نشان داد که تنها در گروه‌های مداخله بین نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت وجود دارد $(P=0/001)$ ؛ این در حالی است که در گروه‌های مداخله بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد که نشان‌دهنده ثبات نتایج در طول زمان است $(P<0/05)$. 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 $(P=0/001)$ ؛ 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 $(P<0/05)$.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودگردان و آموزش ارتقاء کارکردهای اجرایی بر کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودگردان باعث افزایش کمک‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی 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 سازگاران، 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 پیشرفت تحصیلی 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 سازگاران 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 حالی که 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 حالی که 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

قدرت تعمیم استفاده شود. از نظر کاربردی نیز پیشنهاد می شود آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به صورت کارگاه های کوتاه مدت و کاربردی در برنامه درسی مدارس، به ویژه برای دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، اجرا شود تا معلمان بتوانند این مهارت ها را در فعالیت های کلاسی و تکالیف روزمره به کار گیرند. این برنامه با نظارت مشاور مدرسه و ارزیابی قبل و بعد از مداخله، به عنوان یک راهکار کم هزینه و عملی برای بهبود رفتارهای کمک طلبی و ارتقای عملکرد تحصیلی قابل استفاده است.

منابع

- آزادفر، ن.، بدری گرگری، ر.، فتحی آذر، ا.، صوری مقدم، ح.، و هاشمی، ت. (۱۳۹۹). اثربخشی بسته آموزشی کارکردهای اجرایی سرد بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان عادی پایه ششم ابتدایی. *رویش روان شناسی*، ۹(۱۰)، ۲۷-۳۶. <http://frooyesh.ir/article-fa.html۱-۲۳۸۱>
- برجی، م.، امین یزدی، ا.، و کیلی، س. (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی رویکرد مبتنی بر تقویت کارکردهای اجرایی با برنامه خانواده محور در دانش آموزان دارای اختلال خواندن. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۴(۱۵۳)، ۹۳-۱۱۷. <http://psychologicalscience.ir/article-fa.html۱-۲۸۱۱>
- 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>
- حسین پور، س.، و سرداری، ب. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان پسر. *مجله تعلیم و تربیت*، ۴(۱)، ۱۱۹-۱۳۶. <http://qjoe.ir/article-fa.html۱-۱۵۳۹>
- سورگی، س.، گودرزی، ی.، شبیب اصل، نا.، و قربانی، م. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *مجله علمی پژوهان*، ۲۰(۱)، ۴۳-۵۰. <http://psj.umsha.ac.ir/article-fa.html۱-۸۶۳۸>
- صمیمی، ز.، جهاننیده، ج.، و آسکانی، س. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر سرزندگی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان. *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 واسطه ای باورهای انگیزی در رابطه خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی. *رویش روان شناسی*، ۱۱(۲)، ۱۳۳-۱۴۶. <http://frooyesh.ir/article-fa.html۱-۳۶۹۳>
- فرحزادی، ن.، قربان شیرودی، ش.، خلعتبری، ج.، و زربخش، م. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر خودکنترلی و شایستگی اجتماعی کودکان دارای خودکنترلی ضعیف. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۱۴(۲)، ۱۴۵-۱۶۱. doi: 10.22059/japr.2023.333106.644057
- محدثی، ا.، حسینی، ع.، و غفاری، خ. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین بر هدف گذاری تحصیلی دانش آموزان 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 آموزش های بار شناختی و خودتعیین گری بر شیفتگی و رفتار کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۲۰(۷۷)، ۲۲۴-۲۳۹. <http://doi:10.22034/jmpr.2024.64274.6505>
- محمدی فر، م.، و خداپناه، ف. (۱۴۰۴). اثر پیش بینی کنندگی کارکردهای اجرایی و باورهای فراشناختی مثبت تحصیلی بر درگیری تحصیلی: نقش واسطه ای تاب آوری شناختی. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۳(۳)، ۸۳-۹۸. doi: 10.30473/etl.2025.74605.4403
- نقوی، ن.، حاجی پور عبایی، ن.، منطری توکلی، ح.، و بحرینی زاده، آ. (۱۴۰۳). تبیین الگوی یادگیری خودگردان مبتنی بر کمک طلبی با توجه به نقش میانجی تفکر نقادانه در دانش آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۳۹)، ۱۴۵-۱۶۱. <http://psychologicalscience.ir/article-1-۲۲۷۹-fa.html>
- وحیدی نژاد، م.، قمرانی، ا.، و منشئی، غ. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دارای انگیزه تحصیلی پایین. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۰(۱)، ۴۹-۴۹. <http://jdisabilstud.org/article-fa.html۱-۱۲۱۸>
- 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., Lays, 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

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 ...

- 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](https://doi.org/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>