

بررسی مقایسه ای پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی مدارس

میزان و عادی شهر تهران

Comparison of the academic achievement and self-regulation among Boy Students of Mizan and Ordinary schools Tehran

Hasan Sadeghi *

Young Research and Elites Club; AM Clinical Psychology, Scientific Secretary of Mizan

Sahar Majid Pour

M A student of Psychology, Payam Noor University branch Yasooj- Iran

Dr. Bahram Movahed

Assistant Professor, Faculty member of Psychology, Payam Noor University branch Yasooj

حسن صادقی (نویسنده مسئول)

باشگاه پژوهشگران و نخبگان، کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی،

دبیر علمی روش میزان، تهران

سحر مجید پور

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه پیام نور واحد یاسوج

دکتر بهرام موحد

استادیار، عضو هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور واحد یاسوج

Abstract

The purpose of this study was to compare the academic achievement and self-regulation among boy students schools Mizan and ordinary Tehran with a causal-comparative method. The statistical population of this study consists of all boy students of schools Mizan and ordinary schools of Tehran in 1396-1397, approximately 520 of them were. A sample of 320 people (160 from Mizan schools, 160 other schools) was selected using a random sample of cluster sampling using the Krejci-Morgan sample size table. Data were collected using the Hermann's Educational Achievement Questionnaire (1970) and Granofesky Emotional Cognitive (1999). To investigate and analyze the data obtained in this research, descriptive statistics (percentage, average) and inferential statistics (F-analysis of variance) were used to analyze the data in the sample data and measure the uncertainty in the deductions. Findings showed that students in Mizan schools had a higher educational and self-regulation level than students in ordinary schools. According to these results, it is advisable for advisers and psychologists to evaluate the variables of the research and do their utmost to determine the effect of these factors on the academic achievement of the students.

Keywords: academic achievement, self-regulation, Mizan School

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه پیشرفت تحصیلی و خود تنظیمی دانش آموزان پسر مدارس میزان و عادی شهر تهران انجام شد. از روش علی مقایسه ای بود. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش آموزان مدارس میزان و عادی شهر تهران در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۷ است که به طور تقریبی تعداد آن ها ۵۶۰ نفر بودند. با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی-مورگان به عنوان نمونه با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای، تعداد ۳۲۰ نفر (۱۶۰ نفر مدارس میزان، ۱۶۰ نفر مدارس غیرمیزانی) مورد مطالعه قرار گرفتند. داده ها با استفاده از پرسشنامه پیشرفت تحصیلی هرمنس (۱۹۷۰) و تنظیم هیجان شناختی گرانفسکی (۱۹۹۹) به دست آمد. برای بررسی و تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده در این تحقیق از شاخص های آمار توصیفی (درصد، میانگین) و آمار استنباطی (آزمون F تحلیل واریانس) برای تجزیه و تحلیل اطلاعات موجود در داده های نمونه و سنجش عدم قطعیت در استنباط ها استفاده شد. یافته ها نشان داد که دانش آموزان مدارس میزان از نظر پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی بالاتر از دانش آموزان مدارس عادی بودند. با توجه به این نتایج به مشاوران و روان شناسان توصیه می شود متغیرهای پژوهش را مورد ارزیابی قرار داده و تمام تلاش خود را در جهت شناخت تاثیر هر چه بیشتر این عوامل در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام دهند.

کلیدواژه ها: پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی، مدارس میزان.

ویرایش نهایی: آبان ۹۸

پذیرش: آبان ۹۷

دریافت: شهریور ۹۷

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

دانش آموزان به عنوان آینده سازان هر کشور جایگاه ویژه ای را دارا هستند. زیرا پیشرفت، بالندگی فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی کشورها در گرو تربیت نیروی متخصص، رشد علمی و افزایش سطح آگاهی افراد آن جامعه خواهد بود (عزیزی و زلالی، ۱۳۹۶). به همین

بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی مدارس میزان و عادی شهر تهران
Comparison of the academic achievement and self-regulation among Boy Students of Mizan and Ordinary schools Tehran

دلیل نیاز است تا به این قشر از جامعه توجه خاصی شود و گرنه گرفتار مخاطرات روز افزونی چون اعتیاد، خودکشی، اضطراب، افسردگی و فرار از مدرسه خواهند شد (نورایی، ۱۳۹۵). در این بین، مدارس از نظر سطح و کیفیت آموزشی و تربیتی متفاوت می‌باشند. آنچه می‌توان در مورد مدارس عادی گفت و آن را تعریف کرد این است که در آیین نامه اجرایی مدرسه مصوب شورای عالی آموزش و پرورش آمده است که: «مدرسه مهم ترین نهاد اجتماعی، تربیتی و آموزشی و اصلی ترین رکن تعلیم و تربیت است که به منظور تربیت صحیح دانش‌آموزان در ابعاد دینی، اخلاقی، علمی، آموزشی، اجتماعی و کشف استعدادها و هدایت و رشد متوازی روحی و معنوی و جسمانی آنان، برابر ضوابط و دستورالعمل‌های وزارت آموزش و پرورش تاسیس و اداره می‌شود». کار مدارس عادی دولتی، انسانی و شکوهمند است چون از اقشاری هستند که جز خدا کسی را ندارند و معلمانی که در مدارس محروم فعالیت می‌کنند جمله معروف معلمی شغل انبیاست را مصداق می‌بخشند (صافی، ۱۳۸۷).

ما در دنیای زندگی می‌کنیم که در حال حاضر تغییر شتابان است. رشد سریع اطلاعات ما را بر آن می‌دارد که محیط‌های یادگیری را به گونه‌ای سازماندهی کنیم که دانش‌آموزان را برای رویارویی با چالش‌های آینده آماده می‌کند. دانش‌آموزان در این محیط‌ها باید یاد بگیرند که چگونه فناوری اطلاعات استفاده کنند، لذا تمرکز ما باید بر ساختار کلاس درس باشد، این ساختار باید به نحوی طراحی شود که دانش‌آموزان مهارت‌هایی نظیر چگونگی جستجو در مراکز اطلاعاتی، چگونگی دسترسی به منابع و نحوه ارزیابی آنها برای حل مسائل خود پیدا کنند. بنابراین باید تمرکز بر این موضوع باشد که چگونه فناوری را با برنامه درسی تلفیق کنیم؟ بر این اساس برنامه درسی هدف است نه فناوری، در این مفهوم فناوری ابزاری موثر برای دستیابی به نتایج بهتر در فرایند یاددهی - یادگیری است (سرشماری اطلاعات آموزش فناوری، ۱۳۹۰).

به کارگیری گسترده فن آوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزش، هم‌زمان با تحول در رویکردهای آموزشی در جهان، زمینه شکل‌گیری مدارس میزان را فراهم آورده است. این مدارس از جمله نیازمندی‌های کلیدی جوامع دانش‌آموز محور می‌باشند و رویکردهای توسعه مهارت‌های دانشی و کارآفرینی دانش‌آموزان را دنبال می‌نمایند. در این مدارس فرایندهای یادگیری-یاددهی تقویت شده و محیط تعاملی یکپارچه برای ارتقای مهارت‌های کلیدی دانش‌آموزان در عصر دانایی محور فراهم می‌شود. روش غالب در مدارس میزان بر اساس «یادگیری اکتشافی هدایت شده» است. در این روش، شاگرد محور و مرکز ثقل فرایند یادگیری است. در روش اکتشافی هدایت شده یادگیرندگان تشویق می‌شوند تا به کمک پرسش‌ها و راهنمایی‌های معلم به درک و فهم مطالب برسند. در این روش به یادگیرندگان هم استقلال و هم مسئولیت لازم برای کشف مفاهیم و برقراری ارتباط بین آنها داده می‌شود (نقشه راه مدارس میزان، ۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی^۱ و خودتنظیمی^۲ متغیرهایی هستند که به نظر می‌رسد در بین دانش‌آموزان مدارس میزان و عادی اهمیت زیادی دارند. (صفری و بنی‌سی، ۱۳۹۷؛ مرتضی پور و رنجبری پور، ۱۳۹۷).

پیشرفت تحصیلی به جلوه‌ای از جایگاه تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد. این جلوه ممکن است بیانگر نمره‌ای برای یک دوره یا میانگین نمره‌ها در دوره‌ای مربوط به یک موضوع یا میانگین نمره‌های دوره‌های گوناگون باشد (عاشقی، ۱۳۹۶). اهمیت پیشرفت تحصیلی از بعد دیگری هم قابل تأمل است؛ از آنجا که هر نظام تربیتی به جهت حصول بهترین شرایط و نتایج، رفع کمبودها در سراسر فرآیندهای آموزشی و پرورشی و استفاده بهینه از درون‌دادها، همواره مورد ارزیابی متخصصان قرار می‌گیرد؛ و در نهایت محصول نظامهای آموزشی و پرورشی نیز دانش‌آموختگانی هستند که، واجد برخی از ویژگی‌هایی شده‌اند، پیشرفت تحصیلی می‌تواند یکی از مهمترین و عینی‌ترین متغیرها برای بررسی و ارزیابی کارایی نظام‌های تربیتی باشد. با توجه به موارد فوق متخصصان در حیطه‌های مختلف روانشناسی تربیتی از دیر باز سعی در فهم مجموعه‌ی عوامل تعیین‌کننده و مؤثر در پیشرفت تحصیلی داشته‌اند (یاوریان، سهرابی، یاوریان؛ ۱۳۸۹).

حکیم زاده، ابوالقاسمی نجف‌آبادی و نجاتی (۱۳۹۱) در پژوهشی گزارش دادند که بین دانش‌آموزان مدارس هوشمند دارای انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه‌ی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی این شهر بودند. پکران^۳ و همکاران (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود دریافتند که انگیزش پیشرفت با یادگیری و پیشرفت تحصیلی و بروز افکار و هیجانهای منفی مانند استرس و اضطراب که به افت عملکرد منجر می‌شود، رابطه دارد. بر این اساس، افرادی که از انگیزش و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در تمامی حوزه‌ها و به

1- academic achievement

2- self regulatory

3- Pekran

خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی نشده به جای اینکه تحت تأثیر هیجانهای و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هر چه بهتر را به کار می‌بندند.

به طور خلاصه پژوهش‌ها نشان می‌دهند پیشرفت تحصیلی مدارس می‌تواند تحت تأثیر عواملی از جمله خودتنظیمی باشد (مانند حج‌فروش و اورنگی، ۱۳۸۳؛ و فیه^۱، ۲۰۱۶). خودتنظیمی یک ساختار کلیدی در رشد سالم و سازگار کودکان است (مک‌کلند و کامرون^۲، ۲۰۱۱) که شامل یک چرخه برنامه‌ریزی، نظارت و بازتاب نسبت به محیط می‌باشد (براون، پترسون و یو^۳، ۲۰۱۶). نظریه خودتنظیمی به این نکته توجه می‌کند که چگونه دانش‌آموزان شخصاً فرایند یادگیری خود را فعال کرده، تغییر می‌دهند و یا آن را حفظ می‌کنند (نیک پی و فرحبخش و یوسف‌وند، ۱۳۹۵). یادگیری خودتنظیمی سازه‌های ارزشمند در تعلیم و تربیت جدید است. هدف اصلی نظام آموزشی و مجربان آن پرورش یادگیرندگان مستقل است که خود بتوانند فعالیت‌های یادگیری را هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و به انجام برسانند (زیمرمن^۴، ۲۰۱۵). خودتنظیمی، پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد و یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر است. چهارچوب اصلی نظریه یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که افراد چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند (مولازاده و همکاران، ۱۳۹۲).

همچنین پاته و ایبراهیم^۵ (۲۰۱۰) نشان دادند دانش‌آموزانی که از راهبردهای مدیریت زمان و مکان، تنظیم تلاش، یادگیری از هم‌درسان و کمک‌طلبی استفاده کرده‌اند عملکرد بهتری در زمینه حل مسائل ریاضی داشته‌اند. بین انگیزش با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه وجود دارد و بین راهبردهای انگیزش برای یادگیری با عملکرد دانش‌آموزان در یادگیری حل مسئله ریاضی رابطه وجود دارد. در کل پژوهش نشان می‌دهد خودتنظیمی به عنوان متغیر تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی و نیز پیشرفت تحصیلی اهمیت زیادی دارد، که در این خصوص نقش مدارس و سیستم‌های آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد (شونرت-ریچل^۶ و همکاران، ۲۰۱۵؛ وایتنگ^۷، ۲۰۰۶).

در نظام آموزشی کشور به دلیل اقتباسی بودن نظام آموزشی و عدم تناسب کافی و وافی این نظام با نیازهای روز دانش‌آموزان، همچنین فاصله نظام با شرایط متناسب فرهنگی - اجتماعی و بومی کشور، حجم زیاد مواد درسی، نتیجه‌مداری و نمره‌محوری به جای فرایند‌مداری امکان استفاده از روش‌های پیشرفته‌ای مثل روش تدریس اکتشافی فراهم نبوده است، لذا توجه به مفهوم دانش‌آموز محور و تقویت توانمندی فردی از جمله خودتنظیمی می‌تواند عملکرد تحصیلی و تعاملی مناسبی را برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. در روش آموزشی نوین میزان به فرآیند مفهوم دانش‌آموز محور در حیطه‌های مختلف مورد توجه قرار می‌گیرد. لذا در پژوهش حاضر تلاش شده است پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی به عنوان مفاهیم مرتبط با روش‌های آموزشی مورد هدف بررسی شود. و سوال اصلی پژوهش حاضر این است آیا بین پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی مدارس میزان و مدارس عادی تفاوت وجود دارد؟

روش

با توجه به موضوع و هدف تحقیق که بررسی مقایسه مدارس عادی و میزان شهر تهران است پژوهش حاضر پیمایشی، از نوع علی مقایسه‌ای و جامعه آماری شامل ۲۸۰ دانش‌آموز مدارس میزان و ۲۸۰ عادی می‌باشد که با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی - مورگان به عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مورد مطالعه قرار گرفتند. نمونه‌نهایی این تحقیق شامل ۳۲۰ نفر (۱۶۰ نفر دانش‌آموزان مدارس میزان، ۱۶۰ نفر دانش‌آموزان مدارس غیرمیزانی) که به نسبت تراکم آموزشگاه‌های میزان و تعداد دانش‌آموزان آموزشگاه‌های عادی با استفاده از جدول کرجسی - مورگان تعیین گردید.

- 1- Fyfe
- 2- McClelland & Cameron
- 3- Brown, Peterson & Yao
- 4- Zimmerman
- 5- Puteh & Ibrahim
- 6- Schonert- Reichl
- 7- Wighting

در پژوهش حاضر برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شده است. به منظور اجرای پژوهش، نخست مجوز و معرفی نامه اجرای میدانی از معاونت پژوهشی دانشگاه اخذ شد. برای این منظور، بعد از انجام هماهنگی‌های لازم با مدارس مورد نظر، هماهنگی جهت ارسال رضایت‌نامه شرکت دانش‌آموز در فرآیند پژوهش در مرکز در زمان خاص انجام گرفت. نهایتاً نمونه مورد نظر انتخاب و در آزمون شرکت داده شدند. همچنین اهداف پژوهش برای آزمودنی‌ها تشریح شد و در فرآیند اجرای میدانی، پژوهشگر به سوالات دانش‌آموزان در خصوص نحوه پاسخگویی به سوالات پژوهش پاسخ دادند.

ابزار گردآوری اطلاعات

پرسشنامه پیشرفت تحصیلی^۱: پرسشنامه هرمنس (۱۹۷۰) که دربرگیرنده ۲۹ سؤال ۴ گزینه‌ای به منظور اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها می‌باشند استفاده شده است. برای محاسبه پایایی پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی از دو روش محاسبه آزمون کرونباخ و آزمون-آزمون مجدد استفاده شده است. ضریب همبستگی هر سؤال این پرسشنامه با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه شده است. ضرایب به ترتیب سوالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می‌باشد. علاوه بر این در یک مطالعه هرمنس (۱۹۷۰) بوجوب ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و آزمون اندریافت موضوع (TAT) اشاره دارد. ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ گزارش شده است. همچنین با استفاده از روش بازآزمایی در مطالعه اصلی پرسشنامه بعد از گذشت سه هفته مجدداً به کار آموزان داده شد. ضریب پایایی بدست آمده ۰/۸۴ گزارش شده است (اکبری، ۱۳۸۶).

پرسشنامه تنظیم هیجان شناختی^۲: پرسشنامه تنظیم هیجان شناختی پرسش‌نامه خودسنجی است که در سال ۱۹۹۹ توسط کرنفسکی و همکاران طراحی شده است (کرنفسکی، کریچ، و اسپین‌هاون^۳، ۲۰۰۲). ساختار این پرسشنامه چند بعدی بوده و به منظور شناسایی راهبردهای مقابله شناختی بعد از تجربه‌ای ناگوار به کار می‌رود. نسخه اصلی این پرسشنامه با ۹ مؤلفه (سرزنش خود، پذیرش، نشخوار ذهنی، توجه مجدد مثبت، توجه مجدد به برنامه ریزی، باز ارزیابی مثبت، اتخاذ دیدگاه، فاجعه‌آمیز پنداری، سرزنش دیگران) دارای ۳۶ ماده است. مواد این پرسشنامه براساس سازه‌های نظری و عملی طرح‌ریزی شده‌اند. هر چهار ماده یک مؤلفه را تشکیل می‌دهد که هر مؤلفه هم یک راهبرد را مورد سنجش قرار می‌دهد. بنابراین این سوالات در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. در مطالعه ای بشارت (۱۳۹۵) روایی و پایایی این پرسشنامه را مناسب گزارش کرده است. همچنین پایایی بازآزمایی این پرسشنامه نشان داده است که راهبردهای مقابله شناختی از ثبات نسبی برخوردارند و همسانی درونی غالب مقیاس‌ها با ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ تایید شده است (کرنفسکی و کریچ، ۲۰۰۶).

یافته‌ها

برای بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده در این تحقیق از شاخص‌های آمار توصیفی (درصد، میانگین) و آمار استنباطی (آزمون F تحلیل واریانس) برای تجزیه و تحلیل اطلاعات موجود در داده‌های نمونه و سنجش عدم قطعیت در استنباط‌ها استفاده شد. و تحلیل داده‌ها نیز به کمک نرم‌افزار SPSS22 انجام شده است. توزیع فراوانی پایه پاسخگویان در این پژوهش حاکی از آن است که از ۳۲۰ نفر از پاسخگویان این پژوهش که از ۱۶۰ نفر معادل ۵۰ درصد از مدارس میزان انتخاب شده‌اند و ۱۶۰ نفر معادل ۵۰ درصد نیز برای مقایسه با مدارس میزان از مدارس عادی انتخاب شدند.

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

آماره	میزان	عادی
متغیر	میانگین	میانگین
پیشرفت تحصیلی	۴/۴۸	۳/۵۸
خود تنظیمی	۳/۳۴	۲/۴۴
	انحراف	انحراف
	۰/۲۴	۰/۵۲
	۰/۱۵	۰/۴۵

1- Academic Achievement Questioner

2- Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

3- Garnefski, Kraaij & Spinhoven

در جدول آماره‌های توصیفی فوق، پیشرفت تحصیلی با میانگین ۴/۴۸ و انحراف معیار ۰/۲۴ در مدارس میزان و میانگین ۳/۵۸ و انحراف معیار ۰/۵۲ در مدارس عادی؛ خود تنظیمی با میانگین ۳/۳۴ و انحراف معیار ۰/۱۵ در مدارس میزان و میانگین ۲/۴۴ و انحراف معیار ۰/۴۵ در مدارس عادی می باشند.

قبل از بررسی فرضیه‌ها برای رعایت پیش فرض تساوی واریانس‌ها و پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در جامعه متغیرهای تحقیق از آزمون لوین و آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۲ و جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۲- نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانس‌های نمره‌ها متغیرهای تحقیق دو گروه در جامعه

متغیر	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی داری
پیشرفت تحصیلی	۰/۹۳	۱	۳۱۸	۰/۳۴
خود تنظیمی	۰/۰۸	۱	۳۱۸	۰/۷۶

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، فرض صفر برای تساوی واریانس‌های نمره‌های دو گروه در متغیرهای تحقیق تأیید می‌گردد. یعنی پیش فرض تساوی واریانس‌های نمره‌ها در دو گروه آزمایش و گواه تأیید گردید.

آزمون کلموگروف-اسمیرنوف (K-S) جهت پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در جامعه، برای متغیرهای پژوهش انجام شد. نمرات پیشرفت تحصیلی $(D=15) P=0.20$ و خود تنظیمی $(D=15) P=0.20$ نشان می‌دهد فرض صفر برای نرمال بودن توزیع نمرات دو گروه در متغیرهای پژوهش تأیید می‌گردد. یعنی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در پیش‌آزمون و در هر دو گروه آزمایش و گواه مورد تأیید است.

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس یک راهه بر روی میانگین پیشرفت تحصیلی مدارس میزان و مدارس عادی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	مجدور اتا	توان آماری
پیشرفت تحصیلی	گروه	۶۴/۹۳	۱	۳۸۲/۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴	۰/۰۰۱
	خطا	۵۳/۹۴	۳۱۸	۰/۱۷			

با توجه به آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه، مقدار سطح معناداری در جدول تحلیل واریانس، چون این مقدار کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابر این فرضیه فوق تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که پیشرفت تحصیلی در بین دو گروه مذکور متفاوت است. بنابراین باتوجه به میانگین‌های بدست آمده می‌توان این‌گونه اذعان داشت که دانش‌آموزان مدارس میزان با توجه به میانگین بدست آمده از شاخص پیشرفت تحصیلی از ماکزیمم نمره ۵ در طیف لیکرت نمره بسیار بالایی را کسب کرده‌اند و دانش‌آموزان مدارس عادی نیز با توجه به اینکه با میانگین ۳/۵۸ و بالاتر از حد متوسط ۳ و نشانه پیشرفت خوبی بوده‌اند ولی دانش‌آموزان مدارس میزان پیشرفت قابل ملاحظه و بهتر را نشان داده‌اند.

جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس یک راهه بر روی میانگین خود تنظیمی مدارس میزان و مدارس عادی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری P	مجدور اتا	توان آماری
خود تنظیمی	گروه	۶۴/۷۱	۱	۵۵۵/۴۲	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳	۰/۰۰۱
	خطا	۳۷/۰۴	۳۱۸	۰/۱۱			

با توجه به آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه، مقدار سطح معناداری در جدول تحلیل واریانس، چون این مقدار کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین فرضیه فوق تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که خود تنظیمی در بین دو گروه مذکور متفاوت است. بنابراین باتوجه به میانگین‌های بدست آمده می‌توان این‌گونه اذعان داشت که دانش‌آموزان مدارس میزان با توجه به میانگین بدست آمده از شاخص خود تنظیمی از ماکزیمم نمره ۵ در طیف لیکرت نمره بالاتر از حد متوسط یعنی ۳/۳۴ را کسب کرده‌اند و دانش‌آموزان مدارس عادی نیز با

توجه به اینکه با میانگین ۲/۴۴ و پایین‌تر از حد متوسط ۳ و نشانه خودتنظیمی پایین مدارس عادی بوده‌اند ولی دانش‌آموزان مدارس میزان پیشرفت قابل ملاحظه و بهتر را نشان داده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، به بررسی مقایسه پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر مدارس میزان و عادی شهر تهران پرداخته شد. نتایج تحقیق بیان‌کننده این مطلب است که دانش‌آموزان مدارس میزان دارای پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی برخوردارند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های حج‌فروش و اورنگی (۱۳۸۳)، کولیک (۲۰۰۳) و تک‌اونگ (۲۰۰۹) و فیفه (۲۰۱۶) همسو می‌باشد و با تحقیقات کلارک (۲۰۰۰) متفاوت است. در تبیین نتایج پژوهش می‌توان گفت که بازده‌های دانش‌آموزان در مدارس میزان بیشتر از مدارس عادی می‌باشد. بازده‌های دانش‌آموزان شامل انگیزش یادگیری، مهارت‌های فراگیری علوم و موفقیت تحصیلی می‌باشد، بنابراین به دست آمدن چنین یافته‌ای کاملاً منطقی به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان مدارس میزان با برخورداری از منابع و امکانات و معلمان دارای دانش به روزتر و کارآمدتر از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردار باشند. نتایج به دست آمده از تحقیق حاضر نشان‌دهنده این مطلب بوده است که دانش‌آموزان مدارس میزان دارای خودتنظیمی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی می‌باشند. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت که احساس خودتنظیمی دانش‌آموزان به مدرسه تحت تأثیر فرصت‌هایی برای خلق کردن و یادگیری می‌باشد (بلدیان، ۲۰۰۶). به طور کلی می‌توان این‌گونه بیان کرد که احساس خودتنظیمی هنگامی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان در یادگیری دارای استقلال و خودمختاری باشند و در فرایند یادگیری چه تعیین اهداف و چه مشارکت در مدرسه دخالت داشته باشند. تا به امروز، عموماً تحقیقات در خصوص خودتنظیمی بیشتر بر یادگیری و تمرکز تأکید داشته است (براون و همکاران، ۲۰۱۶)، در حالی که توجه به پاسخ‌ها و نگرش‌های سازگار و ناسازگار دانش‌آموزان می‌تواند اطلاعات بیشتری از خودتنظیمی و تأثیرپذیری آن از عوامل مختلف مانند ارزیابی و بازخورد بیرونی به دست دهد. در رویکرد آموزشی میزان، به مقوله خودتنظیمی از منظر بینش و شناخت دانش‌آموز نسبت به مفهوم آن توجه ویژه‌ای می‌شود. به همین دلیل در این رویکرد، خودتنظیمی حتی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شکل می‌گیرد. از طرف دیگر، تأکید بر آموزش باید با خلق معنی و درک کردن، درضمن مواجه شدن با اطلاعات یا زمینه‌های جدید باشد. یادگیرندگان فعال به مشارکت، ساخت دانش و همیاری با یکدیگر نیاز دارند. برای این‌که دانش به تصرف و مالکیت یادگیرنده درآید، باید یادگیری فعال به وقوع پیوندد (کاراکیورگی و سیمئو، ۲۰۰۵). محیط‌های یادگیری سازاگر مانند رویکرد آموزشی میزان، دانش‌آموز محور هستند و بر کنترل یادگیرنده، مسئولیت در تعیین هدف‌های یادگیری، تنظیم عملکرد با هدف‌ها و مرتبط بودن مواد درسی با زندگی یادگیرنده تأکید می‌کنند، به همین دلیل، دانش‌آموز ضمن رشد تحصیلی و بهبود عملکرد، درگیر فرآیند خودتنظیمی در روابط بین فردی، مسئولیت جمعی و فردی و مدیریت موارد آموزش تحصیلی می‌شود. در یک جمع بندی، در رویکرد آموزشی میزان، از سویی فراهم آوردن محیط یادگیری سازاگر که بر توانایی‌های کودک در کنار نظارت و سکوسازی معلم راهنما و کمک‌های بی‌دریغ وی تأکید دارد، و از سوی دیگر عدم مقایسه، فشار روانی شکننده، سرزنش و نصیحت کودک در زمان یادگیری ضعیف‌تر و کوشش و خطا در انجام تکالیف درسی احتمالاً منجر به کاهش اضطراب در دانش‌آموزان و بهبود خودتنظیمی عاطفی و هیجانی در وی می‌شود. در این پژوهش صرفاً از پرسشنامه استفاده شده است. به همین خاطر ممکن است در اطلاعات به دست آمده سوگیری ایجاد شده باشد؛ چرا که بعضی شرکت‌کنندگان ممکن است برای بهتر نشان دادن خود بعضی سوالات را با سوگیری جواب دهند. پژوهش‌گران می‌توانند از سایر روش‌ها مانند مصاحبه نیز برای به دست آوردن اطلاعات دقیق استفاده کنند. استفاده از یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند در تدوین و اجرای مداخله‌های آموزشی مؤثر در زمینه بهبود پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی کمک قابل توجهی نماید.

منابع

- اکبری، بهمن. (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان گیلان. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی). ۲۱ (۱۶)، ۷۳-۹۶.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۹۵). پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان: روش اجرا و نمره‌گذاری. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۳ (۵۰)، ۲۲۳-۲۲۱.
- حج‌فروش، اکبر؛ اورنگی، علی. (۱۳۸۳). بررسی نتایج کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در دبیرستان‌های شهر تهران. نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۱-۳۱.

حکیم زاده، رضوان؛ ابوالقاسمی نجف آبادی، مهدی؛ نجاتی، فرهاد. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی احساس تعلق به مدرسه، انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان مدارس هوشمند (مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات) و مدارس عادی سال سوم دبیرستان شهر اصفهان. علوم تربیتی، ۱۱۹(۱)، ۱۷۰-۱۵۱.

دادگستر نیا، ح؛ علی اکبریان، م. ح؛ رحیمی، سید حسین (۱۳۹۰). نگاهی بر روش میزان. شورای تدوین مدارس میزان. عاشقی، علیرضا. (۱۳۹۶). تعیین اثربخشی مشاوره گروهی مبنی بر نظریه‌ی عقلانی عاطفی رفتاری الیس بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های پسرانه منطقه ۷ تهران، دومین کنگره بین‌المللی علوم انسانی، مطالعات فرهنگی، تهران، مرکز توانمندسازی مهارت‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه.

عزیزی، نازیلا؛ زلالی، الهام. (۱۳۹۶). بررسی رابطه اضطراب و خشم با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ابتدایی دبستان عترت ارومیه در سال ۱۳۹۶، دومین کنگره بین‌المللی علوم انسانی، مطالعات فرهنگی، تهران، مرکز توانمندسازی مهارت‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه.

صافی، آفاق. (۱۳۸۷). سازماندهی و مدیریت آموزش و پرورش تهران انتشارات آرسباران.

صفری، عاطفه؛ بنی‌سی، پریناز. (۱۳۹۷). مقایسه انگیزش پیشرفت تحصیلی، کمک‌طلبی تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبستانی مدرسه میزان و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب.

مولازاده، ع؛ غلامی، م. س؛ حمایلی مهربانی، ح؛ مرتضوی، ا. ر؛ دولتخواه، ح. ر؛ درویشی، ع؛ قدسی، ر (۱۳۹۲). ارتباط هوش معنوی با موفقیت تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی فسا در سال ۱۳۹۲. سلامت جامعه. ۷(۳و۲): ۶۴-۵۵.

نورایی، کیومرث. (۱۳۹۵). رابطه مشاوره و راهنمایی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهرستان قصرشیرین رشته‌های انسانی و تجربی و ریاضی سال تحصیلی ۹۵-۹۴، چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.

مرتضی پور، الهه؛ ورنجبری پور، طاهره. (۱۳۹۷). مقایسه عزت نفس، اضطراب و هوش هیجانی دانش‌آموزان مقطع ابتدای مدارس باروش میزان و مدارس عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج.

نیک پی، ایرج؛ فرحبخش، سعید؛ یوسف‌وند، لیلا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم با پیگیری شصت‌روزه. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۱(۲): ۸۶-۷۱.

هرمنس، هرمنس. (۱۹۷۰). پرسشنامه‌ی انگیزه پیشرفت. ترجمه‌ی ابوالفضل کرمی. تهران: مرکز نشر روانسنجی.
 یاوریان، رؤیا؛ سهرابی، فریبا؛ یاوریان، نرمین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر پرخاشگری جرأت‌ورزی دانش‌آموزان دبیرستانهای دخترانه شهر ارومیه در پیشرفت تحصیلی آنان، فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، دوره هشتم، شماره دوم، ص ۱۱۴-۱۱۷.

Belderian, y. (2006). distinct education trend integrating new technology to foster student interaction and collaboration, distance Education. 27(2).139-153.

Brown, G. T., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. Br J Educ Psychol, 86(4), 606-629. doi: 10.1111/bjep.12126

Clark, R. F (2000). Reconsidering research from media, review of education reaserch.53.445-458.

Fyfe, E. R. (2016). Providing feedback on computer-based algebra homework in middle-school classrooms. Computers in Human Behavior, 63, 568-574.

Garnefski, N., Kraaij, V. and Spinhoven, Ph. (2002) Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire. The Netherlands: DATEC, Leiderdorp.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire- development of a short 18-item version (CERQ-short). Personality and Individual Differences. 41(6), 1045-1053.

J. M. (1970). Achievement Motivation Test for adults. Journal Of Hermans, Applied Psychology. 54 -353-363.

Kulik, J. A. (2003). Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: What controlled evaluation studies say? SRI Project NumberP10446.001. Arlington, VA: SRI International.

Pekrun, R. Goetz, T. Frenzel, A. C. Barchfeld, P. and Perry, R. P. (2011). Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36, 36-48.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. New Dir Child Adolesc Dev, 2011(133), 29-44. doi: 10.1002/cd.302

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. Developmental psychology, 51(1), 52.

Tek ong, E. (2009). The effect of smart schooling and student attitude toward science, Eurasia journal of mathematics, Science & Technology Education, 5(1), 35-45.

Wighting, M. J. (2006). Effects of computer use on high school students' sense of ommunity. The Journal of Educational Research, 99 (6), 371-379.

Zimmerman, BJ. (2015). Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes. University of New York, NY, USA

بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی مدارس میزان و عادی شهر تهران
Comparison of the academic achievement and self-regulation among Boy Students of Mizan and Ordinary schools Tehran