

# بررسی مقایسه ای پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی مدارس میزان و عادی شهر تهران

حسن صادقی\*<sup>۱</sup>، سحر مجیدپور<sup>۲</sup>، بهرام موحد<sup>۳</sup>

۱. روانشناس بالینی، باشگاه پژوهشگران و نخبگان، مدیرعامل موسسه هدایت میزان البرز (نویسنده مسئول؛ ایمیل:

Sadeghi\_66@yahoo.com؛ ۰۹۱۲۲۴۹۹۴۳۴)

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه پیام نور واحد یاسوج

۳. عضو هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور واحد یاسوج

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش آموزان پسر مدارس میزان و عادی شهر تهران 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 مورد مطالعه قرار گرفتند. داده‌ها 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. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان مدارس میزان از نظر پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی بالاتر از دانش‌آموزان مدارس عادی بودند. با توجه به این نتایج به مشاوران و روان‌شناسان توصیه می‌شود متغیرهای پژوهش را مورد ارزیابی قرار داده و تمام تلاش خود را در جهت شناخت تاثیر هر چه بیشتر این عوامل در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام دهند.

**کلیدواژه‌ها:** پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی، مدارس میزان.

# The compare the academic achievement and self-regulation among boy students schools Mizan and ordinary Tehran

Hasan Sadeghi<sup>1\*</sup>, Sahar Majid Pour<sup>2</sup>, Bahram Movahed<sup>3</sup>

1. Young Research and Elites Club, Director of Institute of Hedayat Mizan Alborz

2. AM. Psychology, Payam Noor University branch Yasooj

3. Faculty member of Psychology, Payam Noor University branch Yasooj

## 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 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, schools Mizan.

## 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 دلیل نیاز است تا به این قشر از جامعه توجه خاصی شود وگرنه گرفتار مخاطرات روز افزونی چون اعتیاد، خودکشی، اضطراب، افسردگی، فرار از مدرسه و ... خواهند شد (نورایی، ۱۳۹۵).

آنچه می توان در مورد مداس 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 دانش آموزان در ابعاد دینی، اخلاقی، علمی، آموزشی، اجتماعی و کشف استعدادها و هدایت و رشد متوازی روحی و معنوی و جسمانی آنان، برابر ضوابط و دستورالعمل های وزارت آموزش و پرورش تاسیس و اداره می شود». کار مدارس عادی دولتی، انسانی و شکوهمند است چون از اقلاری هستند که جز خدا کسی را ندارند و معلمانی که در مدارس محروم فعالیت می کنند جمله معروف معلمی شغل انبیاست را مصداق می بخشند (صافی، ۱۳۸۷).

ما در دنیایی زندگی می کنیم که در حال حاضر تغییر شتابان است. رشد سریع اطلاعات ما را بر آن می دارد که محیط های یادگیری را به گونه ای سازماندهی کنیم که دانش آموزان را برای رویارویی با چالش های آینده آماده می کند. دانش آموزان در این محیط ها 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 دانش آموزان مهارت هایی 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، هم زمان با تحول در رویکردهای آموزشی در جهان، زمینه شکل گیری مدارس میزان را فراهم آورده است. این مدارس از جمله نیازمندی های کلیدی جوامع دانش آموز محور می باشند و رویکردهای توسعه مهارت های دانشی و کارآفرینی دانش آموزان را دنبال می نمایند. در این مدارس فرایندهای یادگیری-یاددهی تقویت شده و محیط تعاملی یکپارچه برای ارتقای مهارت های کلیدی دانش آموزان در عصر دانایی محور فراهم می شود. 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 می شوند تا به کمک پرسش ها و راهنمایی های 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 می شود (نقشه راه مدارس میزان، ۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> و خودتنظیمی<sup>۲</sup> متغیرهایی هستند که به نظر می رسد در بین دانش آموزان مدارس میزان و عادی اهمیت زیادی دارند.

---

<sup>۱</sup>: academic achievement

<sup>۲</sup>: self regulatory

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 درون داده‌ها، 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 به مقایسه‌ی مدارس هوشمند با مدارس عادی شهر اصفهان بر اساس متغیرهای احساس تعلق به مدرسه، انگیزه‌ی پیشرفت و پیشرفت تحصیلی پرداختند. جامعه‌ی تحقیق در مدارس هوشمند شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان مدارس هوشمند شهر اصفهان می‌باشد. جامعه‌ی تحقیق در مدارس عادی شامل کلیه‌ی مدارس عادی شهر اصفهان می‌باشد. نتایج تحقیق بیان‌کننده‌ی این است که بین دانش‌آموزان مدارس هوشمند و عادی شهر اصفهان در متغیرهای فوق تفاوت معنی‌داری وجود دارد و دانش‌آموزان مدارس هوشمند دارای انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه‌ی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی این شهر بودند.

پکران<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۱) 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 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 پژوهش‌هایی که نشان می‌دهند پیشرفت تحصیلی مدارس میزان تفاوت معناداری با مدارس عادی دارند عبارتند از: پژوهش‌های حج‌فروش و اورنگی (۱۳۸۳)، کولیک (۲۰۰۳) و تک‌اونگ (۲۰۰۹) و فیفه (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

---

<sup>۱</sup>: Pekrun

سازه‌های ارزشمند در تعلیم و تربیت جدید است. هدف اصلی نظام آموزشی و مجریان آن پرورش یادگیرندگان مستقل است که خود بتوانند فعالیت‌های یادگیری را هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و به انجام برسانند (زیمرن<sup>۱</sup>، 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. یادگیری خودتنظیمی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است و شامل توانایی فرد در سازمان‌دهی و خودمدیریتی رفتارهایش جهت رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری است و از دو مولفه راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است (مولازاده و همکاران، ۱۳۹۲).

پاته و ایبراهیم<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) پژوهشی تحت عنوان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بین چهار گروه از دانش‌آموزان در زمینه حل مسائل ریاضی: یک مطالعه موردی انجام دادند. حجم نمونه ۲۴۹ نفر از دانش‌آموزان مدارس متوسطه دولتی مالزی بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب گردید. داده‌ها از طریق پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (*MSLQ-R*) جمع‌آوری شد. برای تجزیه تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که دانش‌آموزانی که از راهبردهای مدیریت زمان و مکان، تنظیم تلاش، یادگیری از همدارسان 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.

به طور خلاصه پژوهش‌هایی که نشان می‌دهند خودتنظیمی مدارس میزان با مدارس عادی تفاوت معناداری دارند عبارتند از: تحقیق ویتینگ (۲۰۰۶)، روسشل، پنویل و آبرامسون (نقل در وایتنگ، ۲۰۰۶) و شونرت-ریچل و همکاران (۲۰۱۵).

تحقیقات نشان می‌دهد که درباره‌ی پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان پژوهش‌هایی انجام گرفته است، اما پژوهش‌های ویژه‌ی بسیار کمی به بررسی رابطه‌ی این متغیرها در محیط‌های آموزشی مدارس میزان و عادی صورت گرفته است و در نتیجه انجام چنین پژوهش‌هایی در نظام آموزشی کشور ما ضروری است. لذا

---

1: Zimmerman

2: Puteh & Ibrahim

این پژوهش با هدف مقایسه پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش آموزان پسر مدارس میزان و عادی شهر تهران انجام گردید.

## روش پژوهش

با توجه به موضوع و هدف تحقیق که بررسی مقایسه مدارس عادی و میزان شهر تهران است پژوهش حاضر پیمایشی، از نوع علی مقایسه ای و جامعه آماری شامل ۲۸۰ دانش آموز مدارس میزان و ۲۸۰ عادی می باشد که با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی- مورگان به عنوان نمونه با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای مورد مطالعه قرار گرفتند. نمونه این تحقیق شامل ۳۲۰ نفر دانش آموزان آموزشگاه های میزان و عادی که به نسبت تراکم آموزشگاه های میزان و تعداد دانش آموزان آموزشگاه های عادی با استفاده از جدول کرجسی- مورگان تعیین گردید.

ابزار گردآوری داده ها عبارتند از:

**پرسشنامه پیشرفت تحصیلی:** پرسشنامه هرمنس (۱۹۷۰) که دربرگیرنده ۲۹ سؤال ۴ گزینه ای به منظور اندازه گیری پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها می باشند استفاده شده است. برای محاسبه پایایی پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی از دو روش محاسبه آزمون کرونباخ و آزمون-آزمون مجدد استفاده شده است.

**پرسشنامه تنظیم هیجان شناختی:** پرسشنامه تنظیم هیجان شناختی پرسشنامه خودسنجی است که در سال ۱۹۹۹ توسط کرنفسکی و همکاران طراحی شده است (کرنفسکی، کریج، و اسپین هاون، ۲۰۰۲). ساختار این پرسشنامه چند بعدی بوده و به منظور شناسایی راهبردهای مقابله شناختی بعد از تجربه ای ناگوار به کار می رود. 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، فاجعه آمیز پنداری، سرزنش دیگران) دارای ۳۶ ماده است. مواد این پرسشنامه براساس سازه های نظری و عملی طرح ریزی شده اند. هر چهار ماده یک مؤلفه را تشکیل می دهد که هر مؤلفه هم یک راهبرد را مورد سنجش قرار می دهد. بنابراین این سوالات در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

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. و تحلیل داده ها نیز به کمک نرم افزار SPSS22 انجام شده است.

### یافته های پژوهش

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 شده اند و ۱۶۰ نفر معادل ۵۰ درصد نیز برای مقایسه با مدارس میزان از مدارس عادی انتخاب شدند.

آماره های توصیفی پژوهش را در جدول ۱ مورد بررسی قرار دادیم.

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

عادی		میزان		آماره
انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	متغیر
۰.۵۲۸۱۰	۳,۵۸۸۹	۰.۲۴۵۷۸	۴,۴۸۹۹	پیشرفت تحصیلی
۰.۴۵۶۹۲	۲,۴۴۴۴	۰.۱۵۵۶۸	۳,۳۴۳۷	خود تنظیمی

در جدول آماره های 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 فرضیه ها برای رعایت پیش فرض تساوی واریانس ها و پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در جامعه متغیرهای تحقیق از آزمون لوین و آزمون کلموگروف- اسمیرنف 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.

نتایج آزمون کلموگروف- اسمیرنف جهت پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در جامعه، برای متغیرهای پژوهش در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳- نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنف در مورد پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش

کلموگروف - اسمیرنف			نرمال بودن توزیع نمرات
معنی داری	درجه آزادی	آماره	
۰/۲۰	۱۵	۰/۱۲	پیشرفت تحصیلی
۰/۲۰	۱۵	۰/۱۵	خود تنظیمی

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد، 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 تأیید گردید.



فرضیه اول: مدارس میزان و مدارس عادی به لحاظ پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی داری با همدیگر دارند.

جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس یک راهه بر روی میانگین پیشرفت تحصیلی مدارس میزان و مدارس عادی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذوراتا	توان آماری
پیشرفت تحصیلی	گروه	۶۴/۹۳	۶۴/۹۳	۳۸۲/۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴	۰/۰۰۱
	خطا	۵۳/۹۴	۰/۱۷				

با توجه به آزمون تحلیل واریانس یک راهه، مقدار سطح معناداری در جدول تحلیل واریانس، چون این مقدار کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد، بنابر این فرضیه فوق تأیید می شود و می توان نتیجه گرفت که پیشرفت تحصیلی در بین دو گروه مذکور متفاوت است. بنابراین با توجه به میانگین های بدست آمده می توان این گونه ادعان داشت که دانش آموزان مدارس میزان با توجه به میانگین بدست آمده از شاخص پیشرفت تحصیلی از ماکزیمم نمره ۵ در طیف لیکرت نمره بسیار بالایی را کسب کرده اند و دانش آموزان مدارس عادی نیز با توجه به اینکه با میانگین ۳/۵۸ و بالاتر از حد متوسط ۳ و نشانه پیشرفت خوبی بوده اند ولی دانش آموزان مدارس میزان پیشرفت قابل ملاحظه و بهتر را نشان داده اند.

فرضیه دوم: مدارس میزان و مدارس عادی به لحاظ خودتنظیمی تفاوت معنی داری با همدیگر دارند.

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

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری p	مجذوراتا	توان آماری
خودتنظیمی	گروه	۶۴/۷۱	۶۴/۷۱	۵۵۵/۴۲	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳	۰/۰۰۱
	خطا	۳۷/۰۴	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 با توجه به میانگین‌های بدست آمده می‌توان این گونه اذعان داشت که دانش-آموزان 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 خود تنظیمی پایین مدارس عادی بوده‌اند ولی دانش‌آموزان مدارس میزان پیشرفت قابل ملاحظه و بهتر را نشان داده‌اند.

## بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر، به بررسی مقایسه پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر مدارس میزان و عادی شهر تهران پرداختیم. 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 تک اونگ (۲۰۰۹) و فیفه (۲۰۱۶) همسو می‌باشد و با تحقیقات کلارک (۲۰۰۰) متفاوت است.

در تبیین نتایج پژوهش براساس یافته‌های فیفه (۲۰۱۶) می‌توان گفت که بازدهی دانش‌آموزان در مدارس میزان بیشتر از مدارس عادی می‌باشد. بازدهی 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. نتایج به دست آمده از تحقیق حاضر با نتایج تحقیق ویتینگ (۲۰۰۶)، روسشل، پنویل و آبرامسون (نقل در وایتنگ، ۲۰۰۶) و شونرت-ریچل و همکاران (۲۰۱۵) همسو می‌باشد. این محققان در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که استفاده از کامپیوتر و تکنولوژی-

های جدید در آموزش باعث افزایش احساس جامعه کلاسی در میان دانش آموزان می‌شود؛ ولی با نتایج تحقیق بلدریان (۲۰۰۶) مغایر می‌باشد.

در تبیین می‌توان گفت که احساس خودتنظیمی دانش‌آموزان به مدرسه تحت تأثیر فرصت‌هایی برای خلق کردن و یادگیری می‌باشد (بلدریان، 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.

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

حج فروش، ا؛ اورنگی، ع (۱۳۸۳). بررسی نتایج کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در دبیرستانهای شهر تهران. نوآوری های آموزشی. شماره ۹. 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، ۱۹(۱)، ۱۵۱-۱۷۰.

دادگستر نیا، ح؛ علی اکبریان، م. ج؛ 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، آ. (۱۳۸۷) سازماندهی و مدیریت آموزش و پرورش تهران انتشارات آرسباران .

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): ۵۵-۶۴.

نورایی، کیومرث. (۱۳۹۵). رابطه مشاوره و راهنمایی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های دخترانه شهرستان قصرشیرین رشته های 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.

نیک پی، ایرج؛ فرحبخش، سعید؛ یوسف وند، لیلا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت گیری هدف در دانش آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم با پیگیری شصت روزه. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۱ (۲)، ۷۱-۸۶.

هرمنس ( ۱۹۷۰ ). پرسشنامه ی انگیزه پیشرفت. ترجمه ی ابوالفضل کرمی. تهران: مرکز نشر روانسنجی.

یاوریان، رؤیا ؛ سهرابی ،فریبا ؛ یاوریان ،نرمین . (۱۳۸۹) . بررسی تأثیر پرخاشگری جرأت ورزی دانش آموزان 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.

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.

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.

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