رابطه فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان

The Relationship of School Culture with Academic Achievement, Basic Psychological Needs and Academic Self-Regulation in Students

ابابکر بلوچی
دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان.
دکتر ناصر ناستی زایی (نویسنده مسئول)
دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

Ababakr Baluchi
M. A. student in education, Department of educational administration and planning, Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.
Naser Nastiezaie *
Associate Professor, Department of educational administration and planning, Faculty of Education and Psychology ,University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.
n_nastie1354@ped.usb.ac.ir

چکیده
پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم منطقه لاشار (استان سیستان و بلوچستان) بود. ۳۲۳ دانش‌آموز به شیوه نمونه‌گیری تصادفی- طبقه‌ای وارد پژوهش شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه‌های فرهنگ مدرسه (الکساندر و ساد، ۱۹۹۷)، نیازهای بنیادین روانشناختی (گاردیا، دسی و رایان، ۲۰۰۰) و خودتنظیمی تحصیلی (بوفارد، بویزورت، ویژوا و لاروچ، ۱۹۹۵) بود. برای سنجش پیشرفت تحصیلی از معدل تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی (r=۰/۵۵۸)، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی (r=۰/۶۹۹) و خودتنظیمی تحصیلی (r=۰/۵۸۱) رابطه مثبت و معناداری دارد (p<۰/۰۰۱). همچنین فرهنگ مدرسه توانسته است به ترتیب ۳۱/۸، ۵۰/۵ و ۳۴/۷ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و خودتنظیمی تحصیلی را پیش بینی کند. با توجه به نتایج، از طریق بهبود روابط بین دانش‌آموزان با معلمان و همسالان، بیان انتظارات آموزشی و طراحی فرصت‌های مناسب آموزشی، می توان به ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و تقویت راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان کمک کرد.دانش‌آموزان را فراهم کنند.

واژه‌های کلیدی: *فرهنگ مدرسه، پیشرفت تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی، خودتنظیمی تحصیلی.*

Abstract
The purpose of the study was to investigate the relationship between school culture and academic achievement, basic psychological needs, and academic self-regulation in students. This is a descriptive-correlation study. The statistical population of the study was all secondary high school students in the Lashar region (Sistan and Baluchestan province). 323 students entered the study by stratified random sampling method. Data collection instruments were school culture (Alexander & Sadh, 1997), basic psychological needs (Guardia, Desi & Ryan, 2000), and academic self-regulation (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995) questionnaires. Grade Point Average was used to measure academic achievement. Pearson correlation coefficient and stepwise regression were used to analyze the data. The finding showed that school culture has a positive and significant relationship with academic achievement (r=0.558), basic psychological needs (r=0.699), and academic self-regulation (r=0.581). Also, school culture has been able to predict 31.8%, 50.5%, and 34.7% of the variance of academic achievement, basic psychological needs, and academic self-regulation, respectively. According to the results, it is possible to help satisfy basic psychological needs and strengthen students 'academic self-regulatory strategies by improving students' relationships with teachers and peers, expressing educational expectations, and designing appropriate educational opportunities.

Keywords: *School Culture, Academic Achievement, Basic Psychological Needs, Academic Self-Regulation.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : آبان ۹۹** **پذیرش: آبان ۹۹** **ویرایش نهایی : اسفند ۹۹**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

مقدمه

فرهنگ مدرسه شکلی پیچیده از سنت‌ها و آداب و رسومی است که در طول زمان از طریق تعامل معلمان، دانش‌آموزان، اولیا و مدیران و همچنین برای مقابله با بحران‌ها و حل مشکلات به وجود می‌آید و سپس به گروه‌ها و نسل‌های بعدی مدرسه منتقل می‌شود (قلاوندی، اکبری سوره، غلامی و امانی ساری بگلو، ۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه را از لحاظ نوع حمایت اجتماعی به چهار بعد تقسیم نموده‌اند. بعد اول، روابط دانش‌آموزان است که به نحوه ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر اشاره می‌کند. بعد دوم، روابط دانش‌آموزان و معلمان است که به کیفیت و نحوه تعاملات دانش‌آموزان و معلمان اشاره دارد. بعد سوم، انتظارات هنجاری است که به میزان رعایت مقررات در مدرسه توسط دانش‌آموزان اشاره دارد. بعد چهارم، فرصت‌های آموزشی است که به چگونگی ارائه فرصت‌ها و امکانات آموزشی در مدرسه اشاره دارد (محمودی، ۱۳۹۸). هر قدر فرهنگ مدرسه بر مشارکت تأکید کند و روابط معلمان با دانش‌آموزان و نیز دانش‌آموزان با یکدیگر دوستانه باشد و علاوه بر آن دانش‌آموزان محیط مدرسه را منصفانه ارزیابی کنند؛ در دانش‌آموزان احساس مثبتی نسبت به خود و درس و مطالعه ایجاد می‌شود (ترونگ، هالینگر و سانگا[1]، ۲۰۱۷). در واقع وقتی سطح فرهنگ مدرسه‌ای بالا باشد، دانش‌آموزان آموزش خوبی دریافت کرده و مطالب مفیدی یاد می‌گیرند. آن‌ها می‌آموزند که مسولیت‌پذیر بوده و از دیگران مراقبت کنند. در این مدارس به دانش‌آموزان فرصت تفکر در مورد مسائل دنیای واقعی داده می‌شود. همچنین آن‌ها در مدرسه امکانات و فرصت رسیدن به آینده‌ای خوب و دلخواه را دارند، در نتیجه این ویژگی‌ها باعث می‌شوند که دانش‌آموزان احساس شایستگی کرده و به این باور برسند که در مدرسه هر روز پیشرفت می‌کنند (میرزایی فندخت، درتاج، سعدی‌پور، ابراهیمی‌قوام و دلاور، ۱۳۹۹). سابانسی، سهاین، اسنمز و ایلماز[2] (۲۰۱۷) دریافتند در مدارس با فرهنگ‌های منفی یا دلسرد، هیچ درکی از تعهد به رسالت مدرسه احساس نمی‌شود؛ در حالی که در مدارس با فرهنگ حرفه‌ای قوی، دانش‌آموزان در هنجارهای پایدار تحصیلی و بهسازی سهیم می‌شوند. همچنین دیل و پترسون[3] (۲۰۰۹) دریافتند فرهنگ مدرسه به خاطر نقش مؤثری که در تغییرات و بهبود مدرسه و بازسازی در ساختارهای آموزشی دارد، اهمیت دارد؛ زیرا اگر اصلاحات مدرسه با فرهنگی که بر مدرسه حاکم است، همسو نباشند، همه‌ی نوآوری‌ها و اصلاحات به شکست منجر می‌شود و چیزی جز زیان در بر ندارد. فرهنگ مدرسه می‌تواند پیامدهای متنوعی داشته باشد که در این پژوهش به نقش آن در پیشرفت تحصیلی، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شده است.

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی نظام تعلیم و تربیت است و تمام کوشش‌های نظام تعلیم جامه عمل پوشاندن به این امر است. به عبارتی جامعه به طور عام و آموزش و پرورش به طور ویژه نسبت به سرنوشت دانش‌آموز، رشد و تکامل موفقیت‌آمیز وی و جایگاه او در جامعه علاقه‌مند و نگران است و انتظار دارد وی در جوانب گوناگون شناختی، عاطفی، رفتاری، شخصیتی و کسب مهارت و توانایی آن چنان که باید پیشرفت و تعالی یابد (گوتز، نت، مارتینی، هال و پکران[4]، ۲۰۱۲). هر چند در هر کشوری سنجش پیشرفت تحصیلی بسیار با اهمیت است و جایگاه ویژه‌ای در شناسایی مدارس، معلمان و دانش‌آموزان پرتلاش دارد؛ اما میزان افت تحصیلی از مشکلات عمده و رایج دانش‌آموزان ایرانی در همه پایه‌های تحصیلی است. یافته‌های مطالعات بین المللی، از جمله سومین مطالعه جهانی تیمز[5] مؤید عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در حوزه‌های مختلف بوده است. با نگاهی به مطالعات صورت گرفته در مورد عملکرد دانش‌آموزان ایرانی و مقایسه آن با سایر کشورهای شرکت‌کننده در آزمون تیمز، این امر مشخص می‌شود که ایران از بین ۴۱ کشور شرکت‌کننده، رتبه‌هایی بین و ۳۷ و ۳۸ را کسب نموده است (سرمدی، صیف، طالبی و عابدی، ۱۳۸۹). مطالعات داخلی نشان می‌دهند که موفقیت و پیشرفت تحصیلی (سلیمانپور عمران، اسماعیلی شاد، مرتضوی کیاسری و علی آبادی، ۱۳۹۸؛ صفایی موحد و بهادری، ۱۳۹۸؛ عشورنژاد، کدیور و حجازی؛ ۱۳۹۶؛ دهقان‌پور، پارسا و مهرعلیزاده، ۱۳۹۴) و انگیزه پیشرفت (فلاحی، میکائیلی و عطادخت، ۱۳۹۸) با فرهنگ مدرسه رابطه معناداری دارند. کارول[6] و همکاران (۲۰۱۱)، بار و هیگینز[7] (۲۰۰۹) و سامونز، گیو، دای و کو[8] (۲۰۱۰) نیز دریافتند که رابطه معناداری بین فرهنگ مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد.

---

1. Truong, Hallinger & Sanga
2. Sabancı, Şahin, S♀nmez, Yılmaz
3. Deal & Peterson
4. Goetz, Nett, Martiny, Hall & Pekrun
5. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)
6. Carroll
7. Barr & Higgings
8. Sammons, Gu, Day & Ko

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

نیازهای بنیادین روانشناختی[1] برای اولین بار توسط دسی و رایان[2] در سال ۱۹۸۵ تحت عنوان نظریه خودتعیین‌گری[3] مطرح شد که سه نیاز توانایی ارتباط[4]، شایستگی[5] و خودمختاری[6] را دربر می‌گیرد (دسی و رایان، ۱۹۸۵). این سه نیاز به هم وابسته هستند. توانایی ارتباط، امنیت مورد نیاز را برای این که افراد شروع‌کننده خودپیروی باشند فراهم می‌کند. احساس خودمختاری در انجام تکالیف باعث افزایش شایستگی می‌شود. شایستگی، اعتماد لازم برای احساس پذیرش و وابسته بودن به محیط پیرامون را فراهم می‌کند (اوردان و اسکونفلدر[7]، ۲۰۰۶). حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان به‌این معناست که معلمان در فرایند یادگیری به دانش‌آموزان حق انتخاب و تصمیم‌گیری می‌دهند که پیامد این حمایت کاهش اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان خواهد بود (یو، لی، وانگ و ژانگ[8]، ۲۰۱۶). ارضا یا عدم ارضای نیاز شایستگی می‌تواند انگیزه‌های درونی را بهبود بخشد یا تضعیف کند. برای تقویت انگیزه درونی یک فعالیت باید در سطح مطلوبی مهارت‌های فرد را به چالش بکشد. اگر تکلیف زیاد آسان باشد خسته‌کننده خواهد بود و اگر بیش از اندازه دشوار باشد اضطراب ایجاد خواهد کرد (حیدری، ۱۳۹۸). در صورتی که نیازهای بنیادین روانشناختی برآورده شوند احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد اما در صورت ممانعت و عدم برآورده شدن این نیازها، فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادی از خود پرورش خواهد داد (چن و جانگ[9]، ۲۰۱۰). ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی نه تنها موجب رضایت از زندگی و بهزیستی بالای افراد می‌شود (محمدی، سرفراز و قربانی ۱۳۹۶)، بلکه موجب بهبود عملکرد تحصیلی نیز می‌شود (محمودی، عرفانی و محققی، ۱۳۹۶). ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموزان و حمایت معلمان از آنها در این زمینه، اثر معناداری بر افزایش انگیزش درونی آنها دارد (حجازی، صالح نجفی و امانی، ۱۳۹۳؛ کاتز، کاپلان و بوزوکاشویلی[10]، ۲۰۱۱). مطالعات نشان می‌دهند که فرهنگ مدرسه با ارضای نیازهایی بنیادین روانشناختی دانش‌آموزان رابطه دارد و آن را تبیین می‌کند (هاشمی نصرت‌آباد، واحدی، امانی ساری‌بگلو، ۱۳۹۴؛ قلاوندی، امانی ساری‌بگلو، غلامی، اکبری سوره، ۱۳۹۲؛ قلاوندی، امانی ساری بگلو و بابایی سنگلجی، ۱۳۹۱). همچنین مطالعات دیگری نیز نشان داده‌اند که فرهنگ مدرسه با بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان مرتبط است (عشورنژاد، کدیور، حجازی و نقش، ۱۳۹۷؛ سوهلمن[11]، ۲۰۰۸؛ پیلار و برت[12]، ۲۰۰۸؛ رایان، پاتریک، دسی و ویلیامز[13]، ۲۰۰۸؛ آهونن، کورتاکو و سوهلمن[14]، ۲۰۰۷).

یکی از موارد دیگری که در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان موثر است، خودتنظیمی تحصیلی[15] است. خودتنظیمی، به کوشش‌های روانی گفته می‌شود که فرد برای کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها جهت دستیابی به اهداف بالاتر به کار می‌گیرد (کولی، لوگان و والکر[16]، ۲۰۱۱). خودتنظیمی تحصیلی نوعی از یادگیری است که در آن، افراد به جای آن که برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً تلاش‌های خود را آغاز و هدایت می‌کنند (کریمی، عباسی و مرشدی، ۱۳۹۸). خودتنظیمی تحصیلی شامل چهار بعد رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی است. خودتنظیمی رفتاری به استفادهٔ بهینه از منابع گوناگون که یادگیری را بیشینه می‌سازد، گفته می‌شود. خودتنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی اطلاق می‌شود که یادگیری را بیشینه می‌سازد و ترس و اضطراب را کاهش می‌دهد. خودتنظیمی شناختی به کاربرد فعال راهبردهای شناختی که خاص تکالیف هستند مربوط می‌شود ؛و خودتنظیمی فراشناختی به کاربرد فعال راهبردهای فراشناختی، که راهبردهای نظارتی و مدیریتی هستند اطلاق می‌شود (بگیان کوله مرز، برقی ایرانی، بختی و رضایی فرد، ۱۳۹۳). راهبردهای

---

1 . Basic psychological needs
2 . Desi & Ryan
3 . Self-determination
4 . Relatedness
5 . Competence
6 . Autonomy
7 . Urdan & Schoenfelder
8 . Yu, Li, Wang & Zhang
9 . Chen & Jang
10 . Katz, Kaplan & Buzukashvily
11. Sohlman
12 . Pilar & Brett
13 . Ryan, Patrick, Deci & Williams
14 . Ahonen, Kurtakko & Sohlman
15 . Academic self- regulated
16 . Cole, Logan & Walker

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

شناختی و فراشناختی نیرومندترین اثر را در یادگیری و دستاوردهای تحصیلی فراگیران برعهده دارند. دانش‌آموزان و دانشجویانی که از خودتنظیمی بالاتری برخوردارند از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار بوده و انگیزه و علاقهٔ بالاتری برای ادامه تحصیل دارند (کلاسن[1]، ۲۰۱۰). فراگیرانی که از راهبرد یادگیری خودتنظیم استفاده می‌نمایند، از دانش و مهارت بیشتری برخوردارند و یادگیری خود تنظیم رابطه مثبت و معنی‌داری با دستاوردهای فراگیران از تحصیل دارد (زارع، زینلی‌پور و ناصری جهرمی، ۱۳۹۶). نظریه خودتنظیمی بر این باور است که حمایت‌های محیطی سبب برآورده شدن نیازهای روانشناختی می‌شود و این نیازها نیز خودتنظیمی انگیزشی را تسهیل و تقویت می‌کنند (چن و چانگ، ۲۰۱۰). در این راستا، مطالعات نیز نشان می‌دهد که فرهنگ مدرسه و محیط یادگیری با احساس مثبت دانش‌آموزان در کنترل امور درسی خود مرتبط است و تلاش‌های خودتنظیمی آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد (ترونگ و همکاران، ۲۰۱۷؛ چن و چانگ، ۲۰۱۰؛ شانک[2]، ۲۰۰۵؛ گوردون[3]، ۲۰۰۴). .

هر چند که مطالعاتی در زمینه بررسی پیامدهای فرهنگ مدرسه انجام شده است، اما با توجه به این که هر مدرسه فرهنگ مخصوص به خود را دارد که از باورها، اعتقادات و مفروضات مشترک اعضای آن مدرسه شکل گرفته است, لازم است که هر منطقه آموزشی به بررسی پیامدهای فرهنگ مدرسه از جمله پیشرفت تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی و خودتنظیمی تحصیلی بپردازد. پژوهشگر با بررسی پیشینه پژوهش دریافته است که چنین پژوهشی تاکنون در استان سیستان و بلوچستان انجام نگرفته است. از این رو انجام چنین پژوهشی می‌تواند نتایج کاملا جدید و کاربردی به دنبال داشته باشد و برای مدیران این مراکز و سایر موسسات آموزشی بسیار حائز اهمیت باشد. بنابراین سوال اصلی پژوهش این است که آیا فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد؟

روش

مطالعه حاضر پژوهشی توصیفی- همبستگی است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم منطقه لاشار (از توابع استان سیستان و بلوچستان) در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به حجم ۲۰۱۰ نفر (۱۰۷۰ دختر و ۹۴۰ پسر) بود. از آن جا که حجم جمعیت دانش‌آموزان بر حسب جنسیت یکسان نبود (۵۳/۲۳ درصد دختر و ۴۶/۷۶ درصد پسر) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی- طبقه‌ای (متناسب با درصد جنسیت دانش‌آموزان) و بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۳۲۳ دانش‌آموز مورد مطالعه قرار گرفت. ۱۷۲ دختر (۵۳/۳٪) و ۱۵۱ پسر (۴۶/۷٪) وارد پژوهش شدند. ۱۰۲ نفر (۳۱/۶٪) در پایه اول، ۱۱۴ نفر (۳۵/۳٪) در پایه دوم و ۱۰۷ نفر (۳۳/۱٪) در پایه سوم بودند. ۲۱۳ نفر (۶۵/۹۴٪) در رشته علوم انسانی و ۱۱۰ نفر (۳۴/۰۶٪) در رشته علوم تجربی مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی و انحراف استاندارد شرکت‌کنندگان ۱۶/۰۱ و ۰/۸۰ بود. شیوهٔ اجرا این گونه بود که ابتدا موضوع پژوهش به تصویب کمیته اخلاق و پژوهش دانشگاه سیستان و بلوچستان رسید. پس از انجام مکاتبات اداری و هماهنگی‌های لازم با آموزش و پرورش منطقه لاشار، پژوهشگر شخصاً به مدارس مراجعه می‌کرد. پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، آزمودنی‌ها از موضوع و هدف مطالعه مطلع شدند، شرکت‌کنندگان آزادی کامل برای شرکت یا عدم شرکت در مطالعه را داشتند، به آن‌ها اطمینان داده شد که از اطلاعات خصوصی و شخصی داوطلبین محافظت خواهد شد. آزمودنی‌ها به صورت انفرادی به سؤالات پرسشنامه‌ها جواب می‌دادند . حداکثر زمان برای پاسخ‌گویی به سؤالات پرسشنامه‌ها ۴۰ دقیقه بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه گام به گام) با کمک نرم‌افزار SPSS21 استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه فرهنگ مدرسه[4] (الکساندر و ساد[5]، ۱۹۹۷): پرسشنامه دارای ۲۵ گویه و ۴ بعد روابط دانش‌آموزان (گویه‌های ۱ تا ۴)، روابط معلمان و دانش‌آموزان (گویه‌های ۵ تا ۱۰)، انتظارات هنجاری (گویه‌های ۱۱ تا ۱۷) و فرصت‌های آموزشی (گویه‌های ۱۸ تا ۲۵) است که براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. در پژوهش الکساندر و ساد

[1] . Klassen
[2] . Schunk
[3] . Gordon
[4] . School Culture Questionnaire (SCQ)
[5] . Alexander & Sadh

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

(۱۹۹۷) پایایی پر سشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای ابعاد روابط دانش‌آموزان ۰/۸۰، روابط معلمان و دانش‌آموزان ۰/۸۲، انتظارات هنجاری ۰/۷۷ و فرصت‌های آموزشی ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش قلاوندی و همکاران (۱۳۹۲) آلفای کرونباخ برای ابعاد روابط دانش‌آموزان ۰/۷۹، روابط معلمان و دانش‌آموزان ۰/۷۸، انتظارات هنجاری ۰/۸۶ و فرصت‌های آموزشی ۰/۸۹ به دست آمد و نتایج تحلیل عاملی نشانگر روایی مناسب پرسشنامه بود. در مطالعه حاضر، آلفا برای فرهنگ مدرسه (مقیاس کل) ۰/۹۱، روابط دانش‌آموزان ۰/۷۷، روابط معلمان- دانش‌آموزان ۰/۷۱، انتظارات هنجاری ۰/۸۱ و فرصت‌های آموزشی ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی[1] (بوفارد، بویزورت، ویژوا و لاروچ[2]، ۱۹۹۵): پرسشنامه دارای ۱۴ گویه و سه مؤلفه‌ی راهبردهای شناختی (گویه‌های ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲)، راهبردهای انگیزشی (گویه‌های ۶، ۸ و ۱۱) و راهبردهای فراشناختی (گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۵، ۱۳ و ۱۴) است. گویه‌های پرسشنامه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می شود. گویه‌های ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می شوند. در پژوهش بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای راهبردهای فراشناختی ۰/۷۲، راهبردهای شناختی ۰/۷۸ و راهبردهای انگیزشی ۰/۶۸ گزارش شده است. در پژوهش طالب‌زاده نوبریان، ابوالقاسمی، عشوری‌نژاد و موسوی (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش شده است. در مطالعه حاضر، آلفا برای خودتنظیمی تحصیلی (مقیاس کل) ۰/۹۰۲، راهبردهای شناختی ۰/۷۴، راهبردهای انگیزشی ۰/۶۹ و راهبردهای فراشناختی ۰/۸۰ به دست آمد.

مقیاس نیازهای بنیادین روانشناختی[3] (گاردیا، دسی و رایان[4]، ۲۰۰۰): مقیاس مذکور دارای ۲۱ گویه است که سه نیاز خودمختاری (گویه‌های ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰)، شایستگی (گویه‌های۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۹) و ارتباط (گویه‌های۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۱) را بررسی می‌کند. مقیاس بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. شیوه نمره‌گذاری در مورد گویه‌های ۳، ۴، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰ معکوس است. ضرایب پایایی حاصل از اجرای آن روی مادر، پدر، شریک رمانتیک و دوستان آزمودنی‌ها به ترتیب ۹۲٪، ۹۲٪، ۹۲٪ و ۹۲ گزارش شده است (گاردیا و همکاران، ۲۰۰۰). در ایران این مقیاس در نمونه‌های مدیران و دانشجویان ایرانی اجرا شده و از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است به طوری که آلفای بین ۷۴٪ تا ۷۹٪ در نوسان است (صالحی، قمرانی و صالحی، ۱۳۹۲). در این مطالعه مقدار پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای نیازهای بنیادین روانشناختی (مقیاس کل) ۰/۹۰، خودمختاری ۰/۶۷، شایستگی ۰/۷۵و ارتباط ۰/۷۵۵ به دست آمد.

معدل تحصیلی: به منظور سنجش پیشرفت تحصیلی از معدل تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	متغیر	میانگین	انحراف معیار
پیشرفت تحصیلی	۱۷/۹۳	۱/۳۵	خودمختاری	۲۶/۵۵	۴/۰۵
فرهنگ مدرسه (نمره کل)	۹۸/۰۳	۱۳/۶	شایستگی	۲۳/۰۱	۳/۷۹
روابط دانش‌آموزان	۱۵/۵۱	۲/۹۰	ارتباط	۳۱/۰۷	۴/۸۴
روابط معلمان و دانش‌آموزان	۲۴/۱۵	۳/۳۳	خودتنظیمی تحصیلی(نمره کل)	۵۴/۹۱	۹/۰۷
انتظارات هنجاری	۲۷/۶۰	۴/۶۲	راهبردهای شناختی	۱۹/۲۱	۳/۶۲
فرصت‌های آموزشی	۳۰/۷۶	۵/۶۱	راهبردهای انگیزشی	۱۲/۱۳	۲/۱۸
نیازهای بنیادین (نمره کل)	۸۰/۶۴	۱۱/۸۹	راهبردهای فراشناختی	۲۳/۵۶	۴/۱۱

[1] . Academic self-regulatory questionnaire (ASRQ)
[2] . Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche
[3] . Basic mental needs (PNS)
[4] . Guardia, Desi & Ryan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

در جدول ۲ ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش با فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های آن ارایه شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش با فرهنگ مدرسه و مولفه‌های آن

متغیر	روابط دانش‌آموزان	روابط معلمان و دانش‌آموزان	انتظارات هنجاری	فرصت‌های آموزشی	فرهنگ مدرسه
پیشرفت تحصیلی	۰/۴۰۸	۰/۴۶۲	۰/۴۳۸	۰/۵۰۳	۰/۵۵۸
خودمختاری	۰/۵۱	۰/۵۰	۰/۵۲	۰/۴۸	۰/۶۱
شایستگی	۰/۵۹	۰/۵۳	۰/۶۰	۰/۵۳	۰/۶۸
ارتباط	۰/۶۰	۰/۵۱	۰/۵۸	۰/۵۱	۰/۶۷
نیازهای بنیادین روانشناختی	۰/۶۱	۰/۵۵	۰/۶۱	۰/۵۴	۰/۶۹
راهبردهای شناختی	۰/۴۶	۰/۴۲	۰/۴۴	۰/۳۹	۰/۵۲
راهبردهای انگیزشی	۰/۴۰	۰/۳۵	۰/۳۹	۰/۳۹	۰/۴۷
راهبردهای فراشناختی	۰/۴۹	۰/۳۹	۰/۵۳	۰/۴۵	۰/۵۷
خودتنظیمی تحصیلی	۰/۵۱	۰/۴۴	۰/۵۱	۰/۴۶	۰/۵۸

*تمام ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار هستند

بر اساس یافته‌های جدول ۲ فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد.

به منظور پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه از رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد که یافته‌های آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه

گام	مؤلفه	R	R^2	F	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	T	Sig
					B	Std. Error	Beta		
اول	فرصت‌های آموزشی	۰/۵۰۳	۰/۲۵۳	۱۰۸/۹۰۰	۰/۱۲۲	۰/۰۱۲	۰/۴۳۰	۱۰/۴۳۶	۰/۰۰۱
دوم	فرصت‌های آموزشی	۰/۵۶۴	۰/۳۱۸	۷۴/۶۷۹	۰/۰۸۹	۰/۰۱۳	۰/۳۶۷	۷/۰۱۲	۰/۰۰۱
	روابط معلمان و دانش‌آموزان				۰/۱۱۸	۰/۰۲۱	۰/۲۸۹	۵/۵۱۹	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۳ در گام اول فرصت‌های آموزشی وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار R برابر با ۰/۵۰۳ و R^2 برابر با ۰/۲۵۳ است که به این معناست مؤلفه‌ی فرصت‌های آموزشی توانسته است ۲۵/۳ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. در گام دوم روابط معلمان و دانش‌آموزان وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار R به ۰/۵۶۴ و مقدار R^2 به ۰/۳۱۸ تغییر یافته است که به این معناست مؤلفه‌های فرصت‌های آموزشی و روابط معلمان و دانش‌آموزان توانسته‌اند ۳۱/۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند که سهم پیش‌بینی مؤلفه‌ی روابط معلمان و دانش‌آموزان ۶/۵ درصد بوده است.

به منظور پیش‌بینی نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه از رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد که یافته‌های آن در جدول ۴ ارائه شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

جدول ۴. خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی نیازهای بنیادین روانشناختی بر اساس مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه

گام	مؤلفه	R	R^2	F	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	T	Sig
					B	Std. Error	Beta		
اول	روابط دانش‌آموزان	۰/۶۱۴	۰/۳۷۷	۱۹۴/۲۰۹	۲/۵۱۶	۰/۱۸۱	۰/۶۱۴	۱۳/۹۳۶	۰/۰۰۱
دوم	روابط دانش‌آموزان	۰/۶۸۶	۰/۴۷۰	۱۴۱/۹۰۰	۱/۶۰۵	۰/۲۰۶	۰/۳۹۲	۷/۷۷۹	۰/۰۰۱
	انتظارات هنجاری				۰/۹۷۲	۰/۱۳۰	۰/۳۷۷	۷/۴۹۶	۰/۰۰۱
سوم	روابط دانش‌آموزان	۰/۷۰۳	۰/۴۹۵	۱۰۴/۰۵۸	۱/۲۸۳	۰/۲۱۸	۰/۳۱۳	۵/۸۹۵	۰/۰۰۱
	انتظارات هنجاری				۰/۸۱۱	۰/۱۳۳	۰/۳۱۵	۶/۰۸۵	۰/۰۰۱
	روابط معلمان-دانش‌آموزان				۰/۷۱۶	۰/۱۸۲	۰/۲۰۱	۳/۹۳۸	۰/۰۰۱
چهارم	روابط دانش‌آموزان	۰/۷۱۱	۰/۵۰۵	۸۱/۲۳۹	۱/۱۲۸	۰/۲۲۴	۰/۲۷۵	۵/۰۴۸	۰/۰۰۱
	انتظارات هنجاری				۰/۶۶۵	۰/۱۴۳	۰/۲۵۸	۴/۶۴۴	۰/۰۰۱
	روابط معلمان-دانش‌آموزان				۰/۶۶۸	۰/۱۸۱	۰/۱۸۷	۳/۶۸۵	۰/۰۰۱
	فرصت‌های آموزشی				۰/۲۹۷	۰/۱۱۳	۰/۱۴۰	۲/۶۳۷	۰/۰۰۹

بر اساس جدول ۴ در گام اول روابط دانش‌آموزان وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار R برابر با ۰/۶۱۴ و R^2 برابر با ۰/۳۷۷ است که به این معناست مؤلفه‌ی روابط دانش‌آموزان توانسته است ۳۷/۷ درصد از واریانس نیازهای بنیادین روانشناختی را پیش‌بینی بکند. در گام دوم انتظارات هنجاری وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار R به ۰/۶۸۶ و مقدار R^2 به ۰/۴۷۰ تغییر یافته است که به این معناست مؤلفه‌های روابط دانش‌آموزان و انتظارات هنجاری توانسته‌اند ۴۷ درصد از واریانس نیازهای بنیادین روانشناختی را پیش بینی کنند که سهم پیش‌بینی مؤلفه‌ی انتظارات هنجاری ۹/۳ درصد بوده است. در گام سوم روابط معلمان-دانش‌آموزان وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار R به ۰/۷۰۳ و مقدار R^2 به ۰/۴۹۵ تغییر یافته است که به این معناست مؤلفه‌های روابط دانش‌آموزان، انتظارات هنجاری و روابط معلمان-دانش‌آموزان توانسته‌اند ۴۹/۵۷ درصد از واریانس نیازهای بنیادین روانشناختی را پیش‌بینی کنند که سهم پیش‌بینی مؤلفه‌ی روابط معلمان-دانش‌آموزان ۲/۵ درصد بوده است. در گام چهارم فرصت‌های آموزشی وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار R به ۰/۷۱۱ و مقدار R^2 به ۰/۵۰۵ تغییر یافته است که به این معناست مؤلفه‌های روابط دانش‌آموزان، انتظارات هنجاری، روابط معلمان-دانش‌آموزان و فرصت‌های آموزشی توانسته‌اند ۵۰/۵ درصد از واریانس نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند که سهم پیش‌بینی مؤلفه‌ی فرصت‌های آموزشی ۱ درصد بوده است.

به منظور پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه از رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد که یافته‌های آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه

گام	مؤلفه	R	R^2	F	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	T	Sig
					B	Std. Error	Beta		
اول	انتظارات هنجاری	۰/۵۱۱	۰/۲۶۱	۱۱۳/۲۲۸	۱/۰۰۳	۰/۰۹۴	۰/۵۱۱	۱۰/۶۴۱	۰/۰۰۱
دوم	انتظارات هنجاری	۰/۵۷۰	۰/۳۲۵	۷۶/۹۹۳	۰/۶۴۱	۰/۱۱۲	۰/۳۲۶	۵/۷۳۹	۰/۰۰۱
	روابط دانش‌آموزان				۰/۹۷۹	۰/۱۷۸	۰/۳۱۳	۵/۵۱۳	۰/۰۰۱
سوم	انتظارات هنجاری	۰/۵۸۱	۰/۳۳۸	۵۴/۲۳۹	۰/۵۵۱	۰/۱۱۶	۰/۲۸۱	۴/۷۴۰	۰/۰۰۱
	روابط دانش‌آموزان				۰/۸۰۲	۰/۱۹۰	۰/۲۵۶	۴/۲۱۶	۰/۰۰۱
	روابط معلمان-دانش‌آموزان				۰/۳۹۶	۰/۱۵۹	۰/۱۴۶	۲/۴۹۴	۰/۰۱۳
چهارم	انتظارات هنجاری	۰/۵۸۹	۰/۳۴۷	۴۲/۲۹۶	۰/۴۴۷	۰/۱۲۵	۰/۲۲۸	۳/۵۶۵	۰/۰۰۱

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

روابط دانش‌آموزان	۰/۶۹۱	۰/۱۹۶	۰/۲۲۱	۳/۵۲۶	۰/۰۰۱
روابط معلمان-دانش‌آموزان	۰/۳۶۱	۰/۱۵۹	۰/۱۳۳	۲/۲۷۶	۰/۰۲۴
فرصت‌های آموزشی	۰/۲۱۲	۰/۰۹۹	۰/۱۳۱	۲/۱۵۰	۰/۰۳۲

بر اساس جدول ۵ در گام اول انتظارات هنجاری وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار R برابر با ۰/۵۱۱ و R^2 برابر با ۰/۲۶۱ است که به این معناست مؤلفه‌ی انتظارات هنجاری توانسته است ۲۶/۱ درصد از واریانس خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. در گام دوم روابط دانش‌آموزان وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار R به ۰/۵۷۰ و مقدار R^2 به ۰/۳۲۵ تغییر یافته است که به این معناست مؤلفه‌های انتظارات هنجاری و روابط دانش‌آموزان توانسته‌اند ۳۲/۵ درصد از واریانس خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند که سهم پیش‌بینی مؤلفه‌ی روابط دانش‌آموزان ۶/۴ درصد بوده است. در گام سوم روابط معلمان-دانش‌آموزان وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار R به ۰/۵۸۱ و مقدار R^2 به ۰/۳۳۸ تغییر یافته است که به این معناست مؤلفه‌های انتظارات هنجاری، روابط دانش‌آموزان و روابط معلمان-دانش‌آموزان توانسته‌اند ۳۳/۸ درصد از واریانس خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند که سهم پیش‌بینی مؤلفه‌ی روابط معلمان-دانش‌آموزان ۱/۳ درصد بوده است. در گام چهارم فرصت‌های آموزشی وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار R به ۰/۵۸۹ و مقدار R^2 به ۰/۳۴۷ تغییر یافته است که به این معناست مؤلفه‌های انتظارات هنجاری، روابط دانش‌آموزان، روابط معلمان-دانش‌آموزان و فرصت‌های آموزشی توانسته‌اند ۳۴/۷ درصد از واریانس خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند که سهم پیش بینی مؤلفه‌ی فرصت‌های آموزشی ۰/۹ درصد بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته اول نشان داد که فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد و مؤلفه‌های فرصت‌های آموزشی و روابط معلمان و دانش‌آموزان از توان پیش‌بینی تغییرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار هستند. این یافته با یافته‌های مطالعات پیشین در این زمینه همسو است (سلیمان‌پور عمران و همکاران، ۱۳۹۸؛ صفایی موحد و بهادری، ۱۳۹۸؛ عشورنژاد و همکاران، ۱۳۹۶؛ دهقان‌پور و همکاران، ۱۳۹۴؛ کارول و همکاران، ۲۰۱۱؛ بار و هیگینز، ۲۰۰۹؛ سامونز و همکاران، ۲۰۱۰). این یافته به این معناست که وقتی سطح فرهنگ مدرسه‌ای بالا باشد، دانش‌آموزان آموزش خوبی دریافت کرده و مطالب مفیدی یاد می‌گیرند. در این مدارس به دانش‌آموزان فرصت تفکر در مورد مسائل دنیای واقعی داده می‌شود. همچنین آن‌ها در مدرسه امکانات و رسیدن به آینده‌ای خوب و دلخواه را دارند، در نتیجه این ویژگی‌ها باعث می‌شوند که دانش‌آموزان احساس شایستگی کرده و این احساس موجبات پیشرفت تحصیلی آن‌ها را فراهم می‌کند. در تبیین این یافته باید گفت که فرهنگ مثبت مدرسه کارایی و بهره‌وری مدرسه را بهبود می‌بخشد. در مدارس با فرهنگ حرفه‌ای قوی، معلمان در هنجارهای پایدار تحصیلی و بهسازی سهیم هستند، ارزش یادگیری دانش‌آموز بیش از راحتی شخصی است و تصور می‌شود که همه بچه‌ها می‌توانند یاد بگیرند. در این مدرسه‌ها فرهنگ همکاری برای حل مسئله، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای دستیابی اطلاعات را تقویت می‌کند (روئینی ثانی، طالع پسند و جمشیدی، ۱۳۹۴). در یک فرهنگ مدرسه مثبت و قوی عوامل بسیاری مانند صلاحیت حرفه‌ای معلمان، هدایت دانش‌آموزان، تعامل معلمان و حمایت از همدیگر، ارتباط با مدیر و دیگر کارکنان، تعامل با والدین و وجود والدین حمایت‌گر، دسترسی به منابع تدریس و یادگیری، تسهیلات فیزیکی و شناخت خود دانش‌آموزان و دیگر توانایی‌ها و زمینه‌ی اقتصادی- اجتماعی بر یادگیری دانش‌آموزان در مدارس تأثیر می‌گذارند (مورجانسون، کرافت و پاپای[1]، ۲۰۱۱). در نتیجه انتظار می‌رود که چنین فرهنگی بر پیشرفت تحصیل دانش‌آموزان اثر مثبتی داشته باشد.

یافته دوم نشان داد که فرهنگ مدرسه با ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد و مؤلفه‌های روابط دانش‌آموزان، انتظارات هنجاری، روابط معلمان-دانش‌آموزان و فرصت‌های آموزشی از توان پیش‌بینی تغییرات نیازهای بنیادین دانش‌آموزان برخوردار هستند. این یافته با یافته‌های مطالعات پیشین در این زمینه همسو است (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۴؛ قلاوندی و همکاران، ۱۳۹۲؛ قلاوندی و همکاران، ۱۳۹۴). این یافته به این معناست در مدارسی که فرهنگ آن‌ها به روابط دوستانه اعضای آن، وجود اعتماد بین اعضاء و احترام متقابل تأکید دارند و همچنین امنیت و کیفیّت خدمات آموزشی در آن بالا باشد، میزان شایستگی، حس

[1]. Moore Johnson, Kraft & Papay

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

انسجام و خودمختاری در میان دانش‌آموزان آن مدارس نیز بالا خواهد بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت هر چه در محیط مدرسه رابطه دانش‌آموزان با همدیگر و معلمان، همراه با پذیرش، احترام، حمایت و اعتماد متقابل باشد، احساس آزادی عمل، و ارتباط بیشتری خواهند کرد. پذیرش متقابل، بی قید و شرط و بدون اعمال مهارگری یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های نشأت گرفته از فرهنگ مدرسه است. دانش‌آموزان زمانی که احساس کنند سایر افراد در مدرسه اعم از معلمان و دانش‌آموزان دیگر به آن‌ها احترام می‌گذارند و در صورت بروز مسائل و مشکلات، می‌توانند به کمک و حمایت آن‌ها امیدوار باشند، با احساس آزادی بیشتری یاد می‌گیرند. همچنین نبود قضاوت و ارزیابی بیرونی در روابط دانش‌آموزان باعث می‌شود که آن‌ها بر اساس معیارهای درونی عملکرد خود را ارزیابی کنند که این موضوع موجب بالا رفتن احساس شایستگی آن‌ها می‌شود. علاوه بر این پذیرش متقابل و وجود احترام، باعث می‌شود دانش‌آموزان روابط دوستانه و صمیمانه‌ای با افراد دیگر برقرار کنند که در نتیجه باعث ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموزان می‌شود (میرزایی فندخت و همکاران، ۱۳۹۹).

یافته سوم نشان داد که فرهنگ مدرسه با خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد و مؤلفه‌های روابط دانش‌آموزان، انتظارات هنجاری، روابط معلمان-دانش‌آموزان و فرصت‌های آموزشی از توان پیش‌بینی تغییرات خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار هستند. این یافته با یافته‌های مطالعات پیشین در این زمینه همسو است (ترونگ و همکاران، ۲۰۱۷؛ چن و چانگ، ۲۰۱۰؛ شانک، ۲۰۰۵؛ گوردون، ۲۰۰۴). این یافته به این معناست در مدرسه‌ای که بر فرهنگ حمایت تحصیلی، دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان و خودنظارتی دانش‌آموزان تأکید دارد، دانش‌آموزان احساس می‌کنند که بر فعالیت‌های یادگیری خودشان کنترل بیشتری دارند و تحت کنترل همیشگی معلم، والدین و سایر دانش‌آموزان نیستند و در نتیجه مسئولیت یادگیری خود را پذیرفته و بهتر از راهبردهای خودتنظیمی شناختی، انگیزشی و فراشناختی در فرایند تحصیل استفاده می‌کنند. دانش‌آموزانی که رابطه‌ی صمیمانه‌ای با همکلاسی‌ها و همسالان در محیط مدرسه دارند و آن‌ها را دوست و همراه و نه رقیب می‌دانند و معلمان را حامی و پشتیبان خود در کلاس در نظر می‌گیرند که به آزادی و انتخاب‌های آن‌ها اهمیت می‌دهند در فرآیند یادگیری خود، از خودتنظیمی استفاده می‌کنند، روی عملکرد یادگیری خود متمرکز می‌شوند و احساس شایستگی و توانایی در انجام تکالیف دارند، و نه تنها سطح انگیزشی بالایی دارند، بلکه رفتارهای خودکنترلی و جاه طلبی آموزشی در آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. در مقابل دانش‌آموزانی که تجربه ناکافی در فرآیند یادگیری خودتنظیمی دارند، احساس شایستگی و خودکارآمدی پایین‌تری دارند و سطح اضطراب یادگیری آن‌ها بالا است و از فرصت‌های یادگیری که در پیش رودارند اجتناب می‌کنند و تمایلی برای نشان دادن خود در موقعیت کلاسی ندارند (شیرازی تهرانی، غضنفری و جاودانی، ۱۳۹۴).

در مجموع یافته‌های این مطالعه نشان داد که فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دارد و آنها را پیش‌بینی می‌کند. از آن جا که بررسی متغیرهای پژوهش از طریق ابزار خودگزارش‌دهی انجام گرفته است و با وجود دادن اطمینان به آزمودنی‌ها مبنی بر محرمانه باقی ماندن اطلاعات، احتمال سوگیری در پاسخ‌ها وجود دارد؛ از این رو به سایر محققان استفاده از روش‌های کیفی یا روش‌های آمیخته (کمّی و کیفی) پیشنهاد می‌شود. همچنین با توجه به این که مطالعه حاضر از نظر مکانی صرفا محدود به بخش خاصی از ایران بوده است، در تعمیم نتایج پژوهش به سایر جوامع باید احتیاط کرد. برای افزایش قدرت تعمیم‌دهی نتایج باید پژوهش‌های مشابهی در سایر شهرها و روی سایر دانش‌آموزان انجام شود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی و برنامه‌های ویژه با تقویت مولفه‌های فرهنگ مدرسه از قبیل روابط دانش‌آموزان، انتظارات هنجاری، روابط معلمان-دانش‌آموزان و فرصت‌های آموزشی به بهبود عملکرد تحصیلی، خودتنظیمی دانش‌آموزان و ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی آنها کمک کنند.

منابع

بگیان کوله مرز، م. ج.؛ برقی ایرانی، ز. بختی، م.، و رضایی فرد، ا. (۱۳۹۳). راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی و کنترل عواطف در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری. *کودکان استثنایی*، ۱۴(۲)، ۵۶-۴۳.

حجازی، ا. صالح نجفی، م.، و امانی، ج. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت از زندگی. *روانشاسی معاصر*، ۹(۲)، ۸۸-۷۷.

حیدری، آ. (۱۳۹۸). نقش رضایتمندی از نیازهای بنیادی روانشناختی و انگیزش خودگردان در موفقیت تحصیلی: از دیدگاه نظریه خودتعیین گری. *رویش روانشناسی*، ۸(۱۰)، ۷۰-۶۳.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

دهقان‌پور، آ. پارسا، ع.، و مهرعلیزاده، ی. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین اندازه مدرسه، فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس راهنمایی و متوسطه دخترنه دولتی شهر اهواز. *علوم تربیتی*، ۲۲(۱)، ۹۸-۶۷.

رویینی ثانی، ف. طالع پسند، س.، و جمشیدی، ل. (۱۳۹۴). نقش تعدیل‌کننده اندازه مدرسه در رابطه فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۲(۲)، ۸۸-۷۹.

زارع، س. زینلی پور، ح.، و ناصری جهرمی، ر. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با دستاوردهای تحصیلی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۴)، ۵۷-۴۹.

سرمدی، م. ر. صیف، م. ح. طالبی، س.، و عابدی، ص. (۱۳۸۹). بررسی عوامل همبسته با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سوم راهنمایی بر اساس نتایج آزمون TIMSS-R و ارائه الگوی تحلیل مسیر برای بررسی تأثیر هر یک از عوامل بر پیشرفت تحصیلی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۵(۱)، ۳۰-۱.

سلیمانپور عمران، م. اسماعیلی شاد، ب. مرتضوی کیاسری، ف.، و علی آبادی، م. (۱۳۹۸). رابطه فرهنگ مدرسه و احساس تعلق به مدرسه با نقش میانجی موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۳(۳)، ۱۶۶-۱۵۳.

شیرازی تهرانی، ع. غضنفری، ف.، و جاودانی، م. (۱۳۹۴). رابطه‌ی جهت‌گیری هدف، یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *پویش در آموزش علوم تربتی و مشاوره*، ۱(۱)، ۴۲-۳۴.

صالحی، ه. قمرانی، ا.، و صالحی، ز. (۱۳۹۲). بررسی رابطه نیازهای بنیادی روان شناختی با بازیگوشی روان شناختی در جانبازان بیمارستان امیرالمومنین اصفهان. *روانشناسی نظامی*، ۴(۱۵)، ۶۸-۶۱.

صفایی موحد، س.، و بهادری، ب. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر فرهنگ مدرسه و سرمایه فرهنگی خانواده بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی*، ۱۱(۲۱)، ۱۵۸-۱۲۷.

طالب‌زاده نوبریان، م. ابوالقاسمی، م. عشوری‌نژاد، ف.، و موسوی، س. ح. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱(۴)، ۷۲-۵۹.

عشورنژاد، ف. کدیور، پ.، و حجازی، ا. (۱۳۹۶). رابطه عاملیت، برنامه‌ریزی و فرهنگ مدرسه با بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش: تحلیل چندسطحی. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۲(۴۷)، ۱۰۶-۷۹.

عشورنژاد، ف. کدیور، پ. حجازی، ا.، و نقش، ز. (۱۳۹۷). تحلیل چند سطحی بهزیستی روانشناختی نوجوان‌ها از راه عاملیت فردی، فرهنگ مدرسه و حمایت خانواده. *روان شناسی کاربردی*، ۱۲(۳)، ۳۷۴-۳۵۷.

فلاحی، و. میکائیلی، ن.، و عطادخت، ا. (۱۳۹۸). نقش فرهنگ سازمانی مدرسه و خودتنظیمی‌در پیش بینی انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دبیرستانی. *روان شناسی مدرسه*، ۸(۲)، ۱۳۰-۱۱۳.

قلاوندی، ح. امانی ساری بگلو، ج.، و بابایی سنگلجی، م. (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روانشناختی اساسی در میان دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۴)، ۲۸-۹.

قلاوندی، ح. امانی ساری‌بگلو، ج. غلامی، م. ت.، و اکبری سوره، پ. (۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه و ازخودبیگانگی تحصیلی؛ نقش واسطه نیازهای روان‌شناختی اساسی. *راهبرد فرهنگ*، ۶(۲۴)، ۱۱۶-۹۹.

کریمی، ا. عباسی، م.، و مرشدی، ز. (۱۳۹۸). بررسی رابطه خودتنظیمی، فرسودگی تحصیلی و اشتیاق یادگیری با سازگاری شغلی دانشجویان پرستاری. *راهبرد های آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۵)، ۱۳۲-۱۲۲.

محمدی، ر. سرافراز، م. ر.، و قربانی، ن. (۱۳۹۶). مقایسه‌ی نیازهای بنیادی روانی، حمایت اجتماعی و استرس در گروه معتاد و غیرمعتاد: تفاوت‌های جنسیتی . *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۳(۱)، ۶۰-۴۹.

محمودی، ح.، عرفانی، ن.، و محققی، ح. (۱۳۹۶). تدوین مدلی به منظور تبیین و پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر پایه نیازهای بنیادین روانشناختی و انگیزش پیشرفت تحصیلی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۴(۵۳)، ۸۰-۶۷.

محمودی، س. ن. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی جهت بررسی نقش واسطه گری کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز در رابطه خودتنظیمی‌تحصیلی، فرهنگ مدرسه و اشتیاق تحصیلی با تفکر خلاق در دانش‌آموزان متوسطه. *تفکر و کودک*، ۱۰(۱)، ۲۵۹-۲۳۷.

میرزایی فندخت، ا. درتاج، ف. سعدی‌پور، ا. ابراهیمی‌قوام، ص.، و دلاور، ع. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی در رابطه بین فرهنگ مدرسه و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان. *سلامت روان کودک*، ۷(۱)، ۹۲-۸۱.

هاشمی‌نصرت‌آباد، ت.، واحدی، ش.، و امانی ساری‌بگلو، ج. (۱۳۹۴).فرهنگ مدرسه، نیازهای روان‌شناختی اساسی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: آزمون یک الگوی علّی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۶)، ۸۰-۷۱.

Ahonen, A., Kurtakko, K., & Sohlman, E. (2007). *School, culture and well-being. Arcti Children Research and Development.* Findings from Northern Finland, Sweden and Norway, and North-West Russia Rovaniemi: Lapland University Press.

Alessandro, A., & Sadh, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, *27*(7), 553–569.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

Barr, J. J., & Higgings, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: A two-year longitudinal study. *Academic Research Library*, *44*(176), 751–772.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C., (1995). The impact of goal orientation on self regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*(3), 317-329.

Carroll, D., Fulmer, C., Sobel, D., Garrison-Wade, D., Aragon, L., & Coval, L. (2011). School culture for students with significant support needs: Belonging is not enough. *International Journal of Special Education*, *26*(2), 120–127.

Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self- determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, *26*(4), 741–752.

Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, Personal control, Self-regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. *Drug and Alcohol Dependence*, *113*(8), 13–20.

Deal, T., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture*. Jossey-Bass. San Francisco.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2012). Swantje Dettmers e, Ulrich Trautwein Students' emotions during homework: Structures self concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 225–234.

Gordon, S. (2004). [*The Relationship between Teachers Classroom Practices and the Self-regulation of Their Own Learning]*. A thesis Presented to the Faculty of the Rosier School of Education University of Southern California, Impartial Fulfillment of the equirements of the Degree Master of Science, Education (Educational Psychology).

Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, *21*(4), 376–386.

Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The selfefficacy for self- regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning disability* quarterly, *33*(1), 19–30.

Moore Johnson, S., Kraft, M. A., & Papay. J. P. (2011). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Project on the Next Generation of Teachers Harvard Graduate School of Education,* 1-51. Available in: www.gse.harvard.edu/.

Pilar, M., & Brett, B. (2008). The school environment and adolescent well-being: beyond academics. *National Adolescent Health Information Center (NAHIC)*, *3*(2), 1–11.

Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on selfdetermination theory. *The European Health Psychologist*, *10*(2008), 2–5.

Sabancı, A., Şahin, A., S̨nmez, M. A., & Yılmaz, O. (2017). Views of School Managers and Teachers about School Culture/Okul Y̨neticilerinin ve ğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin G̨rüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, *8*(1), 28–45.

Sammons, P., Gu, Q., Day, C. H., & Ko, J. (2010). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management, 25* (1), 83–101.

Schunk, S. H. (2005). Self-regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Journal of Educational Psychologist*, *40*(2), 85–94.

Sohlman, E. (2008). Promoting Psychosocial Well-being through School Education: Concepts and Principles. Cross-Border Training Material for Promoting Psychosocial Well-Being through. *School Education Rovaniemi: University of Lapland*, *5*(2), 17–24.

Truong, T. D., Hallinger, P., & Sanga, K. (2017). Confucian values and school leadership in Vietnam: Exploring the influence of culture on principal decision-making. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(1), 77–100.

Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 331–349.

Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: an 18-month longitudinal study. *Journal of adolescence*, *49*(2016), 115–123.

Zhao, L., Lu, Y., Wang, B., & Huang, W. (2011). What makes them happy and curious online? An empirical study on high school students' Internet use from a self-determination theory perspective. *Computers & Education*, *56*(2), 346–356.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.11.6]