

Research Paper

Predicting academic self-regulation and academic persistence of students through perception of school climate



Motahare Bameri ^{1*}, Hossein Janabadi ² & Gholamhasan Panahi ³

1. M.A. of educational Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.
2. Professor, Department of Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.
3. Assistant professor of philosophy of Education, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

Use your device to scan
and read article online



Article Info:

Received: 2023/11/25

Accepted: 2024/05/13

Available Online: 2025/03/18

Citation: Bameri, M., Janabadi, H. & Panahi, G. (2025). [Predicting academic self-regulation and academic persistence of students through perception of school climate (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13(4):1-11. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.14031.5732>



[10.22098/jsp.2024.14031.5732](https://doi.org/10.22098/jsp.2024.14031.5732)

Extended Abstract

1. Introduction

In today's society, students are the most valuable assets of any country; Therefore, paying more attention to education is the most important factor in their progress in terms of science, research and culture. There are many therapeutic perspectives in the fields of academic progress and control and supervision against the educational obstacles of students. According to experts, one of the effective therapeutic approaches to control and supervise the behavior and successfully face the obstacles and problems of students. Psychology is positive. Positive psychology is a scientific approach to the study of human thoughts, behavior and emotions that emphasizes strengths instead of weaknesses. The main goal of positive psychology is to help people better understand the skills and abilities they have or the skills they need to achieve psychological balance. One of the skills that students must learn is the skill of academic self-discipline(Kistner et al., 2010). Self-regulation is actually a process in which a person can self-follow and independently adjust his life towards his goals, and in this way, he has the ability to delay and satisfy his immediate and immediate needs(Toland & Carrigan, 2011). In addition to academic self-regulation, one of the variables discussed in positive psychology is academic persistence (Howell & Buro, 2011). Academic sustainability is a positive, constructive and useful response to all kinds of challenges and issues experienced by students during the academic process

(Putwain, Connors, Symes, & Douglas-Osborn, 2012). Research shows that in an educational environment where students are stable, despite social, cultural and economic obstacles and problems, they achieve high success(Dorfeshan & Yousefi, 2017).

Examining empirical evidence and research literature shows that one of the antecedents of self-discipline and academic persistence is factors related to school and its atmosphere(Martin & Marsh, 2009). School climate is a set of qualities and characteristics governing the school environment that make it warm, cold, formal, informal, calm, tense, friendly and intimate(Anderson, 1982; Côté, Chen, & Keppell, 2008). The learning environment can become an opportunity to motivate the learner's behavior and by providing favorable conditions for academic and social decisions, it helps to grow and strengthen the personal abilities of students; Therefore, the learning environment can be effective in improving students' psychological skills, including self-regulation, competence, and persistence.

The importance and necessity of the research is that the results of this research can be considered practically in the process of learning and teaching and improving the talents and abilities of students in the Ministry of Education. Based on this, the current research seeks to explore and predict students' academic self-discipline and persistence through their perception of the school climate. Now, the researcher is trying to answer this question, does the perception of the school climate play a role in predicting students' self-discipline and academic persistence?

*Corresponding Author:

Motahare Bameri

Address: M.A. of educational Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

Tel: +98 (915) 2831390

E-mail: m.bameri93@gmail.com



Copyright © 2025 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 international license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

2. Materials and Methods

In this research, according to the nature of the subject and research objectives, descriptive correlational research method has been used. The statistical population of this research includes all tenth-grade female students of Zahedan who studied in the public schools of this city in the academic year of 2021-2022. In this research, the random cluster sampling method was used to select the sample group according to the region. To determine the sample size, the table of Karjesi and Morgan, was used which should be proportional to the size of the population, the number of 10th grade students in the second district (N=1496), 177 people in the second district, and according to the population size of the first district, (N=1369) 163 people were selected from the first district. The data collection tools included the academic self-discipline questionnaire of Bouffard et al. (1995), the academic persistence questionnaire of Martin and Marsh (2008) and the questionnaire of the perception of school climate by Wei et al. (2007).

3. Results

Table 1. Mean and standard deviation of variables of research

Variables	Number	Average	SD	Min	Max
Teacher support	340	21.72	4.06	8	30
Peer support	340	37.76	5.68	20	50
Autonomy	340	18.55	3.49	6	25
Clarity and consistency of rules	340	35.03	5.37	19	50
perception of school climate	340	113.08	13.71	71	148
Metacognition	340	19.28	3.02	11	25
Cognition	340	18.63	2.72	4	20
Motivation	340	14.42	2.72	4	20
Academic self-regulation	340	52.34	6.49	30	70
Academic persistence	340	24.38	3.97	10	30

4. Discussion and Conclusion

This research was conducted with the aim of predicting academic self-discipline and academic persistence of students. The findings showed that there is a positive and significant relationship between the perception of the school atmosphere and academic self-discipline and academic persistence of students. According to the research findings of school climate and communication conditions in schools, relationships between teachers and students and relationships between students have a significant impact on students' academic self-regulation (Theron, 2016). Also, creating a positive and motivating academic environment can help increase academic persistence. So; Perception of school climate as an important psychological and social factor can help predict students' academic self-regulation and academic persistence, and schools and teachers can work to create a positive and motivating academic environment for their students. Based on the findings of the present research, it can be concluded that the perception of the school climate has an important role in predicting self-discipline and academic persistence of adolescent girls. The present research has limitations and has faced researchers with problems in this regard. Among these

Pearson's correlation coefficient was used to investigate the significance of the difference in the perception of school atmosphere and academic self-regulation and academic persistence of students. The results for the correlation coefficient between perceptions of school climate with academic self-discipline is equal to ($R=0.751$) and between perceptions of school climate with academic persistence is equal to (0.725), which is a positive relationship at the confidence level of 99% and It is significant ($P<0.01$). The regression results show that the variable of perception of school climate with the value of explanation coefficient ($R^2=0.563$) and the components of perception of school climate could positively and significantly predict 61.3% of the changes in students' academic self-regulation. to represent Also, the variable of perceptions of the school climate with the value of the coefficient of explanation ($R^2=0.524$) and the components of peer support, the clarity and stability of the rules and the support of the teacher, the variable of perceptions of the school climate have been able to change 54.5% of the changes in the academic persistence of students. Predict positively and meaningfully.

limitations, he pointed out that the statistical sample was limited to Zahedan city, the lack of control of the variables related to the individual, and the limitation of the research to female students.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical principles are fully observed in this article. Participants were allowed to withdraw from the study at any time. Also, all the participants were in the process of research. It should be noted that the information was kept confidential.

Funding

This research has not received any financial assistance from financial organizations in the public, commercial or non-profit sectors.

Authors' contributions

All the authors have participated in the design, execution and writing of all parts of this research.

Conflicts of interest

According to the authors of this article, there is no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

پیش‌بینی خودنظم‌جویی تحصیلی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق ادراک آنها از جو مدرسه

مطهره بامری^{۱*}، حسین جناآبادی^۲ و غلامحسین پناهی^۳

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

۲. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

Use your device to scan
and read article online

استاددهی: بامری، م؛ جناآبادی، ح. و پناهی، غ. (۱۴۰۳). پیش‌بینی خودنظم‌جویی تحصیلی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق ادراک آنها از جو مدرسه. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۳(۴): ۱-۱۱. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.14031.5732>

doi 10.22098/jsp.2024.14031.5732

چکیده

هدف: پژوهش با هدف پیش‌بینی خودنظم‌جویی تحصیلی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق ادراک از جو مدرسه انجام گرفت. **روش‌ها:** روش این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بر حسب ناحیه استفاده شد. برای تعیین حجم نمونه با استفاده جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۱۷۷ نفر از ناحیه دو و تعداد ۱۶۳ نفر از ناحیه یک انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌ی خودنظم‌جویی تحصیلی بوفارد و همکاران، پرسشنامه پایستگی تحصیلی مارتین و مارش و پرسشنامه ادراک از جو مدرسه وی و همکاران بودند.

یافته‌ها: روش تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات در تحقیق پیشنهادی حاضر، با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی و درصد فراوانی) و آمار استنباطی (آزمون تی، ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون و تحلیل واریانس یک عاملی) برای بیان توصیف داده‌ها انجام گرفت. نتایج یافته‌ها نشان داد که بین ادراک از جو مدرسه با خودنظم‌جویی تحصیلی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان دادند که ادراک از جو مدرسه و مولفه‌های آن (حمایت معلم، حمایت همسالان، وضوح و ثبات قوانین و خودمختاری) به طور معناداری خودنظم‌جویی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.

نتیجه‌گیری: ادراک از جو مدرسه به عنوان یک عامل روانشناختی و اجتماعی مهم می‌تواند به پیش‌بینی خودنظم‌جویی تحصیلی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند و مدارس و معلمان می‌توانند برای ایجاد محیط تحصیلی مثبت و انگیزه‌بخش برای دانش‌آموزان خود تلاش کنند.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۲۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۸

کلیدواژه‌ها:

خودنظم‌جویی تحصیلی، پایستگی تحصیلی، ادراک از جو مدرسه

مقدمه

بر متغیرهای شناختی، انگیزشی و رفتاری تمرکز دارد و جامعه دانش‌آموزی را در بر می‌گیرد. بندورا معتقد بود که رفتار انسان عمدتاً خودنظم‌دهی می‌شود. خودنظم‌جویی یکی از مفاهیم مورد تأکید بندورا است. خودنظم‌جویی به معنای «تولید و هدایت افکار، عواطف و

1. Zimmerman

دیدگاه‌های نظری زیادی وجود دارد که در زمینه‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برجسته هستند. این نظریه‌ها عمدتاً از دهه ۱۹۸۰ در تلاش برای توضیح آنچه یادگیرندگان موفق انجام می‌دهند، ظهور کرده‌اند (زیمرن^۱، ۲۰۰۰). یکی از نظریه‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی نظریه شناختی-اجتماعی بندورا است که این نظریه

* نویسنده مسئول:

مطهره بامری

نشانی: کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، ایران.

تلفن: ۰۲۸۳۱۳۹۰ (۹۱۵) ۹۸+

پست الکترونیکی: m.bameri93@gmail.com

به پاسخ مثبت، سودمند و انطباقی به انواع چالش‌های مختلفی که در گستره زندگی تحصیلی تجربه می‌شود، توجه دارد (پوتین^۷ و همکاران، ۲۰۱۲).

می‌توان با تمرکز بر پایستگی تحصیلی و تلاش برای ایجاد و ترویج آن و فراهم کردن بسترهای لازم برای تربیت دانش‌آموزان پایسته، اقدامات مفیدی در راستای توسعه مدرسه انجام داد. تحقیقات نشان می‌دهد که پایستگی تحصیلی به طور معناداری لذت در مدرسه، حضور در مدرسه و عزت نفس را پیش‌بینی می‌کند. مارتین و مارش در تحقیقات خود در سال ۲۰۰۸ دریافتند که پایستگی تحصیلی غیبت (منفی)، تکمیل تکالیف، اهداف تحصیلی مثبت و اهدافی که نشان‌دهنده تمایل به یادگیری است را پیش‌بینی می‌کند؛ بنابراین می‌توان گفت که پایستگی تحصیلی عامل مهمی است که شالوده و زیربنای نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به مدرسه و زندگی تحصیلی او را تشکیل می‌دهد و توانایی دانش‌آموز در مواجهه با مشکلات کوچک و بزرگ تحصیلی است. تحقیقات نشان می‌دهد که در محیط آموزشی که دانش‌آموزان آن پایسته هستند، علیرغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، موفقیت بالایی کسب می‌کنند (کوهن^۸، ۲۰۱۰).

بررسی شواهد تجربی و ادبیات پژوهش نشان می‌دهد یکی از پیشانی‌های خودنظم‌جویی و پایستگی تحصیلی، عوامل مربوط به مدرسه و بافت آن است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). مدرسه به عنوان یک عامل آموزشی مهم، نقش موثری را در توسعه و حمایت آموزشی برای معلمان و مدیران، طرح ریزی اهداف و اکتساب مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی و رفتاری از طریق تعامل با محیط مدرسه فراهم می‌کند (پندرگاست و کاپلان^۹، ۲۰۱۵). یکی از عناصر مهم و موثر در محیط‌های یادگیری، جو مدرسه است. براساس مطالعات هالپین و کرافت جو مدرسه از طریق ادراک دانش‌آموزان از یکدیگر و کارکنان مدرسه ارزیابی می‌شود. ولیکن این جو می‌تواند مورد الگو برداری دانش‌آموزان قرار گرفته و رفتارهای آن‌ها را متأثر سازد شناخت جو حاکم بر مدرسه، بررسی ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه و تلاش در جهت تغییر این جو می‌تواند برای

رفتارهای فرد برای رسیدن به اهداف^۱ است (سیف، ۱۳۸۶). زیمرمن (۱۹۹۵) یادگیری خودنظم‌داده شده را به عنوان نوعی از یادگیری است که در آن افراد بدون تکیه بر معلمان یا دیگران، دانش و مهارت را به صورت فردی کسب می‌کنند و یادگیری خود را مدیریت می‌کنند. بنابر عقیده صاحب‌نظران، یکی از رویکردهای درمانی موثر جهت کنترل و نظارت بر رفتار و مواجهه موفقیت‌آمیز با موانع و مشکلات دانش‌آموزان، روانشناسی مثبت‌گرا است. هدف اصلی روانشناسی مثبت‌گرا کمک به افراد برای درک بهتر مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که دارند یا مهارت‌هایی که برای رسیدن به تعادل روانی نیاز دارند. یکی از مهارت‌هایی که دانش‌آموزان باید بیاموزند، مهارت خودنظم‌جویی تحصیلی است (کیسندر^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). خودنظم‌جویی تحصیلی^۲، یکی از محورهای اساسی تعلیم و تربیت می‌باشد (زالار-جیم و مدرانو^۳، ۲۰۲۱). خودنظم‌جویی در واقع فرایندی است که فرد می‌تواند به طور خودپرو و مستقل زندگی خود را در جهت اهداف خود تنظیم کند و در این راه توانایی به تأخیر انداختن و ارضای آنی و فوری نیازهای خود را داراست (بیر^۴ و همکاران، ۲۰۱۱). در مدل زیمرمن (۱۹۸۶)، به طور کلی، یادگیرندگان خودنظم‌جو را می‌توان از نظر انگیزه، شناخت و رفتار به عنوان شرکت‌کنندگان فعال در فرآیند یادگیری خود توصیف کرد. چنین دانش‌آموزانی تلاش‌های خود را برای کسب دانش و مهارت شروع کرده و جهت می‌دهند و کمتر به معلمان، والدین یا سایر عوامل آموزشی وابسته هستند. از نتایج پژوهش بایرام نژاد و همکاران (۱۳۹۹) می‌توان اینگونه تبیین کرد که یادگیری خودنظم‌جو با استفاده از راهبردهای انگیزشی، شناختی و فراشناختی مناسب، سعی در افزایش یادگیری و مقابله موثر در مواجهه با مسائل و چالش‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارد. در واقع دانش‌آموزان از طریق ادراک مثبت شناختی، عاطفی و رفتاری نسبت به مدرسه، همچنین ادراک مثبت از خود و رشد فرایندهای فراشناختی به سطح پایستگی تحصیلی می‌رسند. که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد بین خودنظم‌جویی و پایستگی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد (بایرام نژاد و همکاران، ۱۳۹۹).

با توجه به نتایج تحقیقات، یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده خودنظم‌جویی تحصیلی، پایستگی تحصیلی می‌باشد. پایستگی تحصیلی^۵ یکی از توانمندی‌های اثرگذار در تعلیم و تربیت شناخته شده است که دانش‌آموزان از آن به عنوان راهبردهای مقابله با مسائل و مشکلات تحصیلی یاد می‌کنند (مارتین^۶ و همکاران، ۲۰۱۰). پایستگی تحصیلی

1. Kistner
2. Academic self-discipline
3. Zalazar-Jaime & Medrano
4. Bear
5. Academic Buoyancy
6. Martin
7. Putwain
8. Cohen
9. Pendergast & Kaplan

پرسشنامه خود نظم جویی تحصیلی: نسخه اصلی این پرسشنامه ۱۹ ماده دارد که توسط بوفارد و همکاران ساخته شده است و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است این نسخه دارای ۱۴ سوال است که میزان خود نظم دهی را در افراد مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه شامل سه بعد فراشناخت، شناخت و انگیزش می‌باشد. طریقه نمره گذاری این پرسشنامه براساس طیف پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) سنجیده می‌شود. سوالات ۵- ۱۳- ۱۴ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. حداکثر نمره در این مقیاس ۷۰ و حداقل نمره ۱۴ می‌باشد. هر چقدر نمره بیشتر باشد میزان خودنظم جویی تحصیلی بیشتر است. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) ضرایب اعتبار این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای بعد فراشناخت ۰/۷۲، بعد شناخت ۰/۷۸ و بعد انگیزش ۰/۶۸ و روایی آن را با محاسبه همبستگی میان زیر مقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۴۲ گزارش کرده‌اند. ضریب اعتبار کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ توسط کدیور (۱۳۸۰) ۰/۷۱ به دست آمده است. اعتبار خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰، راهبرد فراشناختی ۰/۶۸ و خرد مقیاس انگیزشی ۰/۷۲ گزارش شده است. ضریب اعتبار کلی پرسشنامه در پژوهش باران زهی بخشان (۱۳۹۸) ۰/۸۰ بدست آمده است. اعتبار برای بعد فراشناخت ۰/۷۹، بعد شناخت ۰/۷۶ و بعد انگیزش ۰/۷۸ به دست آمد. همچنین اعتماد اهری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود اعتبار پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ برآورد کرده اند. پایایی این پرسشنامه در مطالعه حاضر براساس آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۶۳ بدست آمد.

پرسشنامه پایستگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط مارتین و مارش در سال (۲۰۰۸) به منظور سنجش پایستگی تحصیلی ساخته شد. این پرسشنامه دارای شش سوال به روش خودگزارش دهی و براساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم است. حداکثر نمره در این مقیاس ۳۰ و حداقل نمره ۶ می‌باشد. هر چقدر نمره بیشتر باشد میزان پایستگی تحصیلی بیشتر است. اعتبار به دست آمده از طریق ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش مارتین و مارش برابر با ۰/۸۹ گزارش شده است و روایی آن نیز از طریق تحلیل عاملی تاییدی برای هر کدام از گویه‌ها ۴-۱ به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۷، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ محاسبه شد. در ایران این مقیاس توسط کریمی (۱۳۹۱) انجام شده که اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷، و روایی آن از طریق روایی ملاکی ۰/۵۶ گزارش شده است. همچنین

پیشبرد اهداف تعلیم و تربیت گامی مؤثر محسوب می‌شود. در نتیجه ادراک دانش آموزان از مدرسه، به صورت معنی داری بر رفتار آن‌ها در مدرسه تأثیر می‌گذارد (انوری و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین، عامل مهم و اساسی در رشد خلاقیت، موفقیت و کاهش چالش‌های آنها است (کاث^۱ و همکاران، ۲۰۰۸).

براساس موارد مطرح شده، به نظر می‌رسد عوامل ادراک از جو مدرسه، خودنظم جویی تحصیلی و پایستگی تحصیلی بتوانند به پرورش افرادی توانمند، با علاقه، خودتنظیم و تاب آور که از فرصت‌ها حداکثر استفاده را می‌کنند و در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات بهترین راهکار را انتخاب می‌کنند، هماهنگ و هم جهت است. بر همین اساس پژوهش حاضر در پی آن است که به کاوش و پیش بینی خودنظم جویی تحصیلی و پایستگی دانش آموزان از طریق ادراک آنها از جو مدرسه بپردازد. حال پژوهشگر درصدد پاسخ به این سوال است که آیا ادراک از جو مدرسه در پیش بینی خودنظم جویی و پایستگی تحصیلی دانش آموزان نقش دارد؟

روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، از روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی استفاده شده است.

جامعه، نمونه، روش نمونه گیری و ابزار پژوهش: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه دهم شهر زاهدان می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در مدارس دولتی این شهر تحصیل کرده‌اند. در این پژوهش برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی بر حسب ناحیه استفاده شد. در این نمونه گیری ابتدا مدارس هر ناحیه انتخاب شدند، سپس کلاس‌ها به صورت خوشه ای مدیریت و پژوهش دانش آموزی انجام شد. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) استفاده شد که می‌بایست متناسب با حجم جامعه تعداد دانش آموزان پایه دهم ناحیه دو (N=1496)، ۱۷۷ نفر ناحیه دو و باتوجه به حجم جامعه ناحیه یک (N=1369)، ۱۶۳ نفر از ناحیه یک انتخاب شدند. بر این اساس از ناحیه دو آموزشی شهر زاهدان، ۵ دبیرستان دخترانه و از میان کلاس‌های متوسطه دوم این مدارس در مجموع ۱۰ کلاس انتخاب شدند و از ناحیه یک آموزشی شهر زاهدان، ۴ دبیرستان دخترانه و از میان کلاس‌های متوسطه دوم این مدارس در مجموع ۸ کلاس انتخاب شدند. لازم به ذکر است کلیه ی انتخاب‌ها به صورت تصادفی انجام گرفته است. سپس ۳۴۰ پرسشنامه توزیع گردید. جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

در پژوهش خاورزمینی و حبیبی کلپیر (۱۴۰۱) ضریب اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۵۷ بدست آمده است. میزان پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر، ۰/۷ بدست آمده است.

پرسشنامه ادراک از جو مدرسه وی و همکاران (۲۰۰۷): به منظور سنجش و ارزیابی ادراک از جو مدرسه از پرسشنامه ای که توسط (وی و همکاران، ۲۰۰۷) براساس مقیاس محیط کلاس تریکت و موس (۱۹۷۳) طراحی شده است، استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۳۱ گویه و چهار خرده مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش آموزان و وضوح و ثبات قوانین می باشد. خرده مقیاس حمایت همسالان دارای دو مؤلفه تعامل با همسالان و وابستگی به مدرسه و خرده مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مؤلفه ساختار مدرسه و سختی قوانین است. گویه های ۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰ و ۳۱ به صورت معکوس نمره گذاری شده اند. این مقیاس اعتبار خوبی برای اندازه گیری ادراک دانش آموزان از جو مدرسه دارد (وی و همکاران، ۲۰۰۷). در ایران، (میکائیلی و همکاران

۱۳۹۲) از روش تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین روایی سازه مقیاس ادراک اقلیم مدرسه استفاده کردند. با توجه به اینکه شکل گیری ادراک از جو مدرسه شامل چهار عامل اساسی حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری و ثبات قوانین است، تحلیل عاملی تأییدی چهار عامل برای متغیرهای این مقیاس، نتایج به دست آمده حاکی از آن است که این مقیاس ساختار عاملی دارد. بنابراین همسویی سوالات با سازه ادراک از محیط مدرسه تایید شد و پایایی این آزمون در جامعه پژوهشی برابر با ۰/۷۴ بود. در پژوهش سلیمی (۱۳۹۷) برای آزمون اعتبار کلی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۷۹ محاسبه گردید. میزان پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر، ۰/۸۲ بدست آمده است.

یافته‌ها

نتایج میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای ادراک از جو مدرسه، خودنظم جویی تحصیلی و پایستگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای جو مدرسه، خودنظم جویی تحصیلی و پایستگی تحصیلی

متغیرها	تعداد	S	SD	کمینه	بیشینه
حمایت معلم	۳۴۰	۲۱/۷۲	۴/۰۶	۸	۳۰
حمایت همسالان	۳۴۰	۳۷/۷۶	۵/۶۸	۲۰	۵۰
خودمختاری دانش آموزان	۳۴۰	۱۸/۵۵	۳/۴۹	۶	۲۵
وضوح و ثبات قوانین	۳۴۰	۳۵/۰۳	۵/۳۷	۱۹	۵۰
ادراک از جو مدرسه	۳۴۰	۱۱۳/۰۸	۱۳/۷۱	۷۱	۱۴۸
فراشناخت	۳۴۰	۱۹/۲۸	۳/۰۲	۱۱	۲۵
شناخت	۳۴۰	۱۸/۶۳	۲/۷۲	۴	۲۰
انگیزش	۳۴۰	۱۴/۴۲	۲/۷۲	۴	۲۰
خودنظم جویی تحصیلی	۳۴۰	۵۲/۳۴	۶/۴۹	۳۰	۷۰
پایستگی تحصیلی	۳۴۰	۲۴/۳۸	۳/۹۷	۱۰	۳۰

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع داده‌ها بصورت نرمال می‌باشد. در نتیجه تمامی شرایط استفاده از آزمون‌های پارامتریک وجود دارد. جهت بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

برای بررسی توزیع آماری متغیرها از آزمون‌هایی که به آزمون‌های نیکویی- برازش معروفند، استفاده می‌شود که یکی از آنها آزمون کولموگروف- اسمیرنوف می‌باشد. با توجه به اینکه مقادیر آماره Z اسمیرنوف- کولموگروف برای متغیرهای تحقیق بیشتر از ۰/۰۵ است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. حمایت معلم	۱									
۲. حمایت همسالان	۰/۴۸۵**	۱								
۳. خودمختاری	۰/۴۸۲**	۰/۳۴۴**	۱							
۴. ثبات قوانین	۰/۴۱۲**	۰/۴۰۱**	۰/۱۵۸**	۱						

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۵. ادراک از جو	۰/۷۸۲ ^{***}	۰/۸۰۳ ^{***}	۰/۶۰۲ ^{***}	۰/۷۲۰ ^{***}	۱					
۶. پایستگی	۰/۵۵۱ ^{***}	۰/۶۲۷ ^{***}	۰/۳۱۵ ^{***}	۰/۵۶۴ ^{***}	۰/۷۲۵ ^{***}	۱				
۷. فراشناخت	۰/۴۷۳ ^{***}	۰/۴۳۶ ^{***}	۰/۶۲۸ ^{***}	۰/۴۰۵ ^{***}	۰/۶۴۰ ^{***}	۰/۶۷ ^{***}	۱			
۸. شناخت	۰/۱۵ ^{***}	۰/۴۶۰ ^{***}	۰/۵۲۷ ^{***}	۰/۳۵۳ ^{***}	۰/۳۲۵ ^{***}	۰/۵۷۲ ^{***}	۰/۳۶۲ ^{***}	۱		
۹. انگیزش	۰/۳۶ ^{***}	۰/۵۳۶ ^{***}	۰/۳۲۰ ^{***}	۰/۴۴۴ ^{***}	۰/۲۶۵ ^{***}	۰/۵۰۹ ^{***}	۰/۳۷۹ ^{***}	۰/۴۰۸ ^{***}	۱	
۱۰. خودنظم جویی	۰/۲۹ ^{***}	۰/۶۳۸ ^{***}	۰/۵۵۸ ^{***}	۰/۶۲۶ ^{***}	۰/۷۵۱ ^{***}	۰/۷۷۶ ^{***}	۰/۷۷۶ ^{***}	۰/۷۵۸ ^{***}	۰/۷۶۶ ^{***}	۱

۰/۰۱^{***}

تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($\alpha = 0.01$, $r = 0.751$). بین ادراک از جو مدرسه با پایستگی تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که با افزایش ادراک از جو مدرسه، پایستگی تحصیلی دانش آموزان نیز افزایش پیدا می‌کند. از میان مؤلفه های ادراک از جو مدرسه به ترتیب حمایت‌همسالان (۰/۶۳)، وضوح و ثبات قوانین (۰/۶۲)، خودمختاری (۰/۵۵) و حمایت معلم (۰/۲۹) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با خودنظم جویی تحصیلی دارا می باشند. برای بررسی قدرت تبیین متغیرهای پیش بین از رگرسیون چند گانه خطی استفاده شد که نتایج در جدول ۳ آمده است.

نتایج جدول ۲ نشان می دهد بین ادراک از جو مدرسه با پایستگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0.01$, $r = 0.725$). بنابراین بین ادراک از جو مدرسه با خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که هر چه ادراک از جو مدرسه بیشتر باشد، خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان نیز بیشتر می‌شود. از میان مؤلفه های ادراک از جو مدرسه به ترتیب خودمختاری (۰/۶۲)، وضوح و ثبات قوانین (۰/۵۶)، حمایت معلم (۰/۵۵) و حمایت معلم (۰/۳۱) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با پایستگی تحصیلی دارا می باشند که تمامی این ضرایب از نظر آماری معنی دار هستند. بین ادراک از جو مدرسه با خودنظم جویی

جدول ۳. الگوی رگرسیون پیش بینی خودنظم جویی تحصیلی و پایستگی تحصیلی براساس ادراک از جو مدرسه

متغیر پیش‌بین: ادراک از جو مدرسه								
متغیر ملاک	R	R ²	F	ضرایب غیر استاندارد		ضریب استاندارد		Sig
				B	خطا	Beta	T	
خودنظم جویی تحصیلی	۰/۷۵۱	۰/۵۶۳	۴۳۶/۸۷	۰/۳۵۵	۰/۰۱۷	۰/۷۵۱	۲۰/۹۰	۰/۰۰۱
پایستگی تحصیلی	۰/۷۲۵	۰/۵۲۴	۳۷۳/۴۳	۰/۲۱۰	۰/۰۱۱	۰/۷۲۵	۱۹/۳۲	۰/۰۰۱

۰/۰۱ ($P < 0.01$) در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت ادراک از جو مدرسه می‌تواند ۵۶/۳ درصد از تغییرات خودنظم جویی تحصیلی و ۵۲/۴ درصد از تغییرات پایستگی تحصیلی دانش آموزان را بطور مثبت پیش بینی نماید. جهت بررسی پیش بینی خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان توسط مؤلفه های ادراک از جو مدرسه از رگرسیون گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) آمده است.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که متغیر ادراک از جو مدرسه توانسته با مقدار ضریب تبیین ($R^2 = 0.563$) خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نماید که این پیش بینی با توجه به مقادیر ($F = 436.87$, $\beta = 0.751$, $t = 20.90$, $P < 0.01$) در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار می‌باشد. همچنین متغیر ادراک از جو مدرسه توانسته با مقدار ضریب تبیین ($R^2 = 0.524$) پایستگی تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نماید که این پیش بینی با توجه به مقادیر ($F = 373.43$, $\beta = 0.725$, $t = 19.32$)

جدول ۴. خلاصه نتایج الگوی رگرسیون گام به گام مؤلفه های ادراک از جو مدرسه و خودنظم جویی تحصیلی

گام	متغیر	R	R ² تعدیل شده	F	β	t	Sig
۱	حمایت معلم	۰/۶۳۸	۰/۴۰۵	۲۳۲/۱۴	۰/۶۳۸	۱۵/۲۳	۰/۰۰۱
۲	حمایت معلم	۰/۷۳۴	۰/۵۳۷	۱۹۷/۳۲	۰/۴۳۸	۱۰/۳۷	۰/۰۰۱
	خودمختاری				۰/۴۱۵	۹/۸۳	۰/۰۰۱
۳	حمایت معلم	۰/۷۷۱	۰/۵۹۱	۱۶۴/۲۶	۰/۳۲۵	۷/۵۵	۰/۰۰۱
	خودمختاری				۰/۳۷۶	۹/۳۹	۰/۰۰۱
	حمایت همسالان				۰/۲۷۱	۶/۷۶	۰/۰۰۱

گام	متغیر	R	R ² تعدیل شده	F	β	t	Sig
۴	حمایت معلم	۰/۷۸۶	۰/۶۱۳	۱۳۵/۳۴	۰/۲۶۹	۶/۱۶	۰/۰۰۱
	خودمختاری				۰/۳۹۲	۱۰/۰۲	۰/۰۰۱
	حمایت همسالان				۰/۲۲۴	۵/۵۲	۰/۰۰۱
	وضوح و ثبات قوانین				۰/۱۷۳	۴/۵۰	۰/۰۰۱

تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کرده‌اند، که مؤلفه حمایت همسالان به تنهایی توانسته ۶ درصد از تغییرات خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی نماید. در گام چهارم نیز مؤلفه وضوح و ثبات قوانین ($P < ۰/۰۱$, $t = ۴/۵۰$, $\beta = ۰/۱۷۳$) نیز وارد معادله رگرسیون شده است که با مؤلفه حمایت معلم ($P < ۰/۰۱$, $t = ۶/۱۶$, $\beta = ۰/۲۶۹$) و مؤلفه خودمختاری ($P < ۰/۰۱$, $t = ۱۰/۰۲$, $\beta = ۰/۳۹۲$) و مؤلفه حمایت همسالان ($P < ۰/۰۱$, $t = ۵/۵۲$, $\beta = ۰/۲۲۴$) روی هم ۶۱/۳ درصد از تغییرات خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کرده‌اند، که مؤلفه وضوح و ثبات قوانین به تنهایی توانسته ۲ درصد از تغییرات خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی نماید. بنابراین مؤلفه‌های ادارک از جو مدرسه توانسته‌اند ۶۱/۳ درصد از تغییرات خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان را به طور مثبت و معنادار پیش‌بینی نمایند.

جهت بررسی پیش‌بینی پایداری تحصیلی دانش‌آموزان توسط مؤلفه‌های ادراک از جو مدرسه از رگرسیون گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول (۵) آمده است.

جدول ۵. خلاصه نتایج الگوی رگرسیون گام به گام مؤلفه‌های ادارک از جو مدرسه و پایداری تحصیلی

گام	متغیر	R	R ² تعدیل شده	F	β	t	Sig
۱	حمایت همسالان	۰/۶۲۷	۰/۳۹۲	۲۱۹/۱۵	۰/۶۲۷	۱۴/۸۰	۰/۰۰۱
۲	حمایت همسالان	۰/۷۱۴	۰/۵۰۷	۱۷۵/۱۸	۰/۴۷۸	۱۱/۴۸	۰/۰۰۱
	وضوح و ثبات قوانین				۰/۳۷۲	۸/۹۴	۰/۰۰۱
۳	حمایت همسالان	۰/۷۴۱	۰/۵۴۵	۱۳۶/۲۲	۰/۳۸۹	۸/۹۷	۰/۰۰۱
	وضوح و ثبات قوانین				۰/۳۱۱	۷/۴۹	۰/۰۰۱
	حمایت معلم				۰/۲۳۵	۵/۳۹	۰/۰۰۱

پایداری تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی نماید. در گام سوم مؤلفه حمایت معلم ($P < ۰/۰۱$, $t = ۵/۳۹$, $\beta = ۰/۲۳۵$) نیز وارد معادله رگرسیون شده است که با مؤلفه حمایت همسالان ($P < ۰/۰۱$, $t = ۸/۹۷$, $\beta = ۰/۳۸۹$) و مؤلفه وضوح و ثبات قوانین ($P < ۰/۰۱$, $t = ۷/۴۹$, $\beta = ۰/۳۱۱$) روی هم ۵۴/۵ درصد از تغییرات پایداری تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کرده‌اند، که مؤلفه حمایت معلم به تنهایی توانسته ۴ درصد از تغییرات پایداری تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی نماید. بنابراین فقط مؤلفه‌های حمایت همسالان، وضوح و ثبات قوانین و حمایت معلم متغیر ادارک از جو مدرسه توانسته‌اند ۵۴/۵ درصد از تغییرات پایداری تحصیلی دانش آموزان را به طور مثبت و معنادار پیش‌بینی نمایند.

نتایج جدول ۴ نشان دهنده این است که از بین مؤلفه‌های ادارک از جو مدرسه، مؤلفه حمایت معلم بیشترین نقش را در خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان برعهده دارد. چنانکه در جدول فوق مشاهده می‌شود، در گام اول مؤلفه حمایت معلم وارد معادله رگرسیون شده که توانسته ۴۰/۵ درصد از تغییرات خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کند ($P < ۰/۰۱$, $t = ۱۵/۲۳$, $\beta = ۰/۶۳۸$). همچنین در گام دوم مؤلفه خودمختاری ($P < ۰/۰۱$, $t = ۹/۸۳$, $\beta = ۰/۴۱۵$) نیز وارد معادله رگرسیون شده است که با مؤلفه حمایت معلم ($P < ۰/۰۱$, $t = ۱۰/۳۷$, $\beta = ۰/۴۳۸$) روی هم ۵۳/۷ درصد از تغییرات خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کرده‌اند، که مؤلفه خودمختاری به تنهایی توانسته ۱۳ درصد از تغییرات خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی نماید. در گام سوم مؤلفه حمایت همسالان ($P < ۰/۰۱$, $t = ۶/۷۶$, $\beta = ۰/۲۷۱$) نیز وارد معادله رگرسیون شده است که با مؤلفه حمایت معلم ($P < ۰/۰۱$, $t = ۶/۱۶$, $\beta = ۰/۲۶۹$) و مؤلفه خودمختاری ($P < ۰/۰۱$, $t = ۹/۳۹$, $\beta = ۰/۳۷۶$) روی هم ۵۹ درصد از تغییرات خودنظم جویی

نتایج جدول ۵ نشان دهنده اینست که از بین مؤلفه‌های ادارک از جو مدرسه، مؤلفه حمایت همسالان بیشترین نقش را در پایداری تحصیلی دانش آموزان برعهده دارد. چنانکه در جدول فوق مشاهده می‌شود، در گام اول مؤلفه حمایت همسالان وارد معادله رگرسیون شده که توانسته ۳۹/۲ درصد از تغییرات پایداری تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کند ($P < ۰/۰۱$, $t = ۱۴/۸۰$, $\beta = ۰/۶۲۷$). در گام دوم مؤلفه وضوح و ثبات قوانین ($P < ۰/۰۱$, $t = ۸/۹۴$, $\beta = ۰/۳۷۲$) نیز وارد معادله رگرسیون شده است که با مؤلفه حمایت همسالان ($P < ۰/۰۱$, $t = ۱۱/۴۸$, $\beta = ۰/۴۷۸$) روی هم ۵۰/۷ درصد از تغییرات پایداری تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کرده‌اند، که مؤلفه وضوح و ثبات قوانین به تنهایی توانسته ۱۱ درصد از تغییرات

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی خودنظم‌جویی تحصیلی و پایداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر زاهدان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بین ادراک از جو مدرسه و خودنظم‌جویی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان شرح داد که رابطه مثبت معلم و دانش‌آموز باعث علاقه دانش‌آموز به درس و محتوای آن می‌شود. نتایج تحقیقات لی و لی^۱ (۲۰۲۳) نیز تأکید می‌کند که روابط مثبت بین معلمان و دانش‌آموزان باعث افزایش سطح رضایت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (لی و لی، ۲۰۲۳). جو مدرسه و شرایط ارتباطی در مدارس، روابط بین معلم و دانش‌آموز و روابط بین دانش‌آموزان تأثیر بسزایی بر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. تحقیق شهری و همکاران (۱۴۰۱) به نقش معلمان در ایجاد جو خودنظم‌جو در مدارس اشاره می‌کند. همکاری و ارتباط منظم بین همکاران فرصت‌های کافی و هدفمند برای شکوفایی، رشد و توسعه خودنظم‌جویی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. همچنین بین ادراک از جو مدرسه و پایداری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان مطرح ساخت که ادراک از محیط کلاس بر پایداری تحصیلی اثر مستقیم دارد (رضوی مطلق و همکاران، ۱۴۰۰). جو کلاس به فضای روانی و فیزیکی مدرسه اشاره دارد و یکی از زمینه‌هایی است که بر زندگی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، زیرا دانش‌آموزان زمان زیادی را در مدرسه می‌گذرانند. همچنین یکی از یافته‌های پژوهش بایرام‌نژاد و همکاران (۱۳۹۹)، اثر معنادار و مستقیم ادراک محیط کلاس بر پایداری تحصیلی بود. زمانی که دانش‌آموز کلاس را محیطی درک کند که به انتخاب‌وی احترام گذاشته و در نهایت به تقویت استقلال وی منتهی می‌شود، در این صورت کلاس درس را برای خود مفید می‌یابد و از راهبردهای مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می‌کند که منجر به موفقیت وی در زمینه تحصیل خواهد شد (کاپرمینگ^۲ و همکاران، ۱۹۹۷). بررسی‌ها نشان داد که ادراک از جو مدرسه و مولفه‌های آن (حمایت معلم، حمایت همسالان، وضوح و ثبات قوانین و خودمختاری) به طور معناداری خودنظم‌جویی و پایداری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین رابطه حمایت معلم می‌توان گفت که جو مدرسه و شرایط ارتباطی در مدارس، روابط معلم و دانش‌آموز، روابط بین دانش‌آموزان تأثیر بسزایی بر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان دارد (استیو^۳ و همکاران، ۲۰۲۱).

رابطه مثبت معلم و دانش‌آموز باعث علاقه دانش‌آموز به درس و

محتوای آن می‌شود (لی و لی، ۲۰۲۳). روابط مثبت و حمایتی معلمان باعث افزایش سطح رضایت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همکاری و ارتباط منظم بین همکاران و فراهم کردن فرصت‌های کافی و هدفمند برای شکوفایی و رشد حرفه‌ای دانش‌آموزان می‌تواند در توسعه و بهبود خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی داشته باشد (دی اسمول^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). در رابطه حمایت معلم با پایداری تحصیلی می‌توان بیان کرد یکی از عوامل مهم و موثر در ارتباط با مشکلات و موانع تحصیلی رابطه مثبت معلم و دانش‌آموز است. در واقع اگر دانش‌آموزی از حمایت معلم به عنوان یکی از منابع حمایتی موجود در مدرسه برخوردار شود و ببیند، می‌تواند مشکلات را تحمل کرده و بر مشکلات فائق آید. باید گفت این رابطه به شکل فعلی باید رابطه خوبی بین معلم و شاگرد ایجاد کند و تضاد بین آنها محدود شود (وان وین^۵ و همکاران، ۲۰۰۵). در تبیین رابطه حمایت همسالان می‌توان بیان کرد، روابط همسالان تأثیر جدی و مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (آگری^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). هر چقدر حمایت همسالان در بین دانش‌آموزان افزایش پیدا کند می‌توان پیش‌بینی کرد که راهبردهای خودنظم‌جویی دانش‌آموزان هم افزایش پیدا کند و برعکس هر چقدر حمایت همسالان در بین دانش‌آموزان کاهش پیدا کند می‌توان پیش‌بینی کرد که راهبردهای خودنظم‌جویی دانش‌آموزان نیز کاهش پیدا می‌کند. روابط مثبت و مفید با معلمان و همکلاسان می‌تواند به افزایش انگیزه و اعتماد به نفس دانش‌آموزان کمک کند، که این موارد از اهمیت بالایی برای خودنظم‌جویی تحصیلی هستند. در رابطه حمایت همسالان با پایداری تحصیلی می‌توان به یافته‌های پژوهش تولند و همکاران (۲۰۱۱) اشاره کرد. در این پژوهش بین پایداری تحصیلی و حمایت و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج به گونه‌ای توضیح داده شده است که دانش‌آموزان با حمایت دوستان و همکلاسی‌های خود سعی می‌کنند در مدرسه به نتایج خوبی برسند و نمرات خوبی را در درس‌هایشان کسب کنند (توماس^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). در تبیین رابطه خودمختاری با خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان ذکر این نکته ضروری است که انسان‌ها نیاز به خودمختار بودن دارند و نیاز به خودمختاری زمانی اتفاق می‌افتد که افراد احساس کنند علت رفتارشان هستند؛ یعنی آنها در

1. Lee & Lee
2. Kuperminc
3. Estévez
4. De Smul
5. Van Veen
6. Izaguirre
7. Thomas

منابع

انوری، فاطمه و میکائیلی منیع، فرزانه (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین کیفیت تعامل معلم دانش آموز و ادراک از جو مدرسه با بهزیستی ذهنی در دانش آموزان، کنفرانس بین المللی روانشناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد.

بایرام نژاد، حوریه، یاراحمدی، یحیی، احمدیان، حمزه و اکبری، مریم. (۱۳۹۹). تدوین مدل علی رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم با نقش واسطه ای پایداری تحصیلی و درگیری تحصیلی. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸(۳)، ۷۱-۸۴.

رضوی مطلق، سید فرخ؛ نادری، فرح؛ مرعشیان، فاطمه سادات و زرگر شیرازی، فریبا. (۱۴۰۱). تأثیر علایق تحصیلی، انعطاف پذیری خانواده، حمایت تحصیلی و ادراک از محیط کلاس را بر پایداری تحصیلی با توجه به نقش میانجی پیشرفت تحصیلی، فصلنامه علمی- پژوهشی روش ها و مدل های روانشناختی، ۱۳(۴۷)، ۱۶۰-۱۴۳.

سلیمی، حسین. (۱۳۹۷). تدوین مدل ساختاری پیش بینی قربانی شدن قلدری آموزشگاهی و اثربخشی آموزش مبتنی بر این مدل بر خوشبینی تحصیلی، عزت نفس و قربانی شدن دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوکان. تز دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). سنجش و اندازه گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (چاپ هشتم). تهران: انتشارات آگاه. ص ۱۷۳.

شهروی، علی؛ قنبری پناه، افسانه؛ شریعت باقری، محمد مهدی، کوشکی، نسرین. (۱۴۰۱). مدل یابی خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان بر اساس عملکرد خانواده، جو مدرسه و سرسختی روانشناختی با نقش واسطه ای خودکارآمدپنداری تحصیلی. نشریه علوم روانشناختی، ۲۱(۱۱۲)، ۷۴۸-۷۶۱.

غیرتی، شیماء، و فریبرز، الهام. (۱۳۹۶). بررسی رابطه تاب آوری با فرسودگی شغلی و جو سازمانی معلمان ابتدایی شهرستان تربت حیدریه. فصلنامه توسعه حرفه ای معلم، ۲(۵)، ۳۷-۵۳.

کریمی، ملیحه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین پایداری تحصیلی با ادراک خود و فراشناخت در دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره مدرسه. دانشگاه علامه طباطبائی.

میرزایی، ش.، کیامنش، ع.، حجازی، ا.، بنی جمالی، ش. (۱۳۹۵). تأثیر ادراک شایستگی بر تاب آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش خودمختار. روش ها و مدل های روانشناختی. ۸۲-۶۷.

انتخاب هایشان اراده و اختیار دارند و قادر به عملکرد مطلوب هستند (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۵). در تبیین رابطه وضوح و ثبات قوانین در مدرسه با خودنظم جویی تحصیلی دانش آموزان می توان گفت قانون گذاری در هر سازمانی یکی از عناصر اساسی ایجاد نظم و برقراری عدالت در سازمان و تحریک احساسات مثبتی همچون تعهد به سازمان است (غیرتی و فریبرز، ۱۳۹۶). نتایج این پژوهش به دلیل استفاده از پرسشنامه تمام محدودیت های پرسشنامه را دارا است در ضمن، این پژوهش در بین دانش آموزان سال اول دبیرستان انجام شده است و تعمیم آن به سایر دانش آموزان و مقاطع تحصیلی دارای محدودیت است. با توجه به اینکه نتایج تحقیق نشان می دهد جو سازمانی مدرسه نقش تعیین کننده ای در پیش بینی افزایش یا کاهش خودنظم جویی تحصیلی و پایداری تحصیلی دانش آموزان دارد، لذا پیشنهاد می شود نوع جو سازمانی حاکم بر مدرسه تعیین شود. برای تغییر از جو منفی و بسته به جو مثبت و باز در بین دانش آموزان، مدیران و معلمان مدارس باید اقدامات آموزشی و مدیریتی لازم را انجام دهند. همچنین با توجه به تأثیرات مثبت مؤلفه حمایت از معلم بر خود نظم دهی تحصیلی و پایداری دانش آموزان، پیشنهاد می شود دست اندرکاران آموزشی، شرایط و فضایی را برای درک بهتر و عمیق تر معلمان از مدرسه فراهم کنند تا بتوانند از پیامدهای مطلوب و مثبت آن در ارتباط با تدریس و فرآیند یاددهی و یادگیری که در قالب خود نظم جویی تحصیلی تجلی می یابد، استفاده کنند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تمام‌آدراین مقاله رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. لازم به ذکر است که اطلاعات به صورت محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچگونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش های پژوهش حاضر مشارکت داشته اند.

تعارض منافع

بنابراظهارات نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

References:

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological review*, 89(4), 369.
- Anvari, F., & Mikaeli manee, F. (2021). Developing a Causal model of Subjective Well being Based on Academic Resilience and Mediating Roles of Teacher-Student Relationship, Emotional Adjustment and School Climate. *Research in School and Virtual Learning*, 9(1), 9-26.
- Bayramnejad, H., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H., & Akbari, M. (2021). Developing of School Satisfaction Model Based on Perception of Classroom Environment and Perception of Teacher Support Mediated by Academic Buoyancy and Academic Engagement. *Research in School and Virtual Learning*, 8(3), 71-84.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174.
- COHEN, J. (2010). Measuring & Improving School Climate: a school improvement strategy that supports the whole child and the whole school community. *New York: The center for social and emotional education (CSEE)*.
- Côté, P., Chen, S., & Keppell, M. J. (2008). New Perspectives in Physical education: using online learning to promote critical thinking and collaborative skills. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 5(1).
- De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., & Van Keer, H. (2020). It's not only about the teacher! A qualitative study into the role of school climate in primary schools' implementation of self-regulated learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 381-404.
- Dorfeshan, M., & Yousefi, F. (2017). The Relationship Between Children's Self-Efficacy Dimensions and Family Cultural, Social and Economic Capitals. *Journal of Applied Sociology*, 28(2), 91-114. doi:10.22108/jas.2017.21436
- Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13(6), 3011.
- Gheirati, S., & Fariborzi, E. (2017). Investigating the Relationship between Torbat-e-Heydarieh Primary School Teachers' Resilience and Job Burnout and Organizational Climate. *Teacher Professional Development*, 2(3), 37-53.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2011). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1007-1022.
- Izaguirre, L. A., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2023). Perceived academic performance explained by school climate, positive psychological variables and life satisfaction. *British journal of educational psychology*, 93(1), 318-332.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and learning*, 5, 157-171.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied developmental science*, 1(2), 76-88.
- Lee, M., & Lee, S. M. (2023). Teacher and peer relationships and life satisfaction: Mediating the role of student resilience in south korean elementary schools. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(1), 13-25.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British journal of educational psychology*, 80(3), 473-496.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Pendergast, L. L., & Kaplan, A. (2015). Instructional context and student motivation, learning, and development: Commentary and implications for school psychologists. *School Psychology International*, 36(6), 638-647.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Razavi Motlagh, S. F., Naderi, F., Marashian, F. S., & Zargar Shirazi, F. (2022). Factors affecting academic buoyancy mediated by academic flourishing in female 12th graders in Shiraz, Iran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(4), 101-121.
- Saif, A. A. (1386). The book of measurement and evaluation of academic progress. Aware publications. 173.
- Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 87-103.
- Thomas, V., Muls, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2021). Exploring self-regulated learning during middle school: views of parents and students on parents' educational support at home. *Journal of Family Studies*, 27(2), 261-279.
- Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95-106.
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and teacher education*, 21(8), 917-934.
- Zalazar-Jaime, M. F., & Medrano, L. A. (2021). An integrative model of self-regulated learning for university students: the contributions of social cognitive theory of carriers. *Journal of Education*, 201(2), 126-138.
- Zimmerman, B. (2000). Constar Validation of A Strategy Model Of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80.