

## روابط ساختاری بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای مدنی تحصیلی: نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی

### The Structural Relationship Between School Ethical Climate and Academic Citizenship Behaviors: The Mediating Role of Positive Youth Development

Fateme Azadi Dehbidi  
PhD Candidate in Educational  
Psychology Shiraz University

Farhad Khormaei, PhD  
Shiraz University

فرهاد خرمائی\*  
دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شیراز

فاطمه آزادی دهبیدی  
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شیراز

#### چکیده

هدف این پژوهش تعیین رابطه‌ی جو اخلاقی مدرسه با رفتارهای مدنی تحصیلی با واسطه‌گری تحول مثبت نوجوانی بود. طرح پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهر شیراز بود. ۶۷۱ دانش‌آموز (۲۹۳ پسر و ۳۷۸ دختر) با استفاده از روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های جو اخلاقی مدرسه (شولت و دیگران، ۲۰۰۲)، تحول مثبت نوجوانی (گلدوف و دیگران، ۲۰۱۴) و رفتارهای مدنی تحصیلی (گل‌پرور، ۲۰۱۱) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد جو اخلاقی مدرسه و تحول مثبت نوجوانی بر رفتارهای مدنی تحصیلی اثر مستقیم مثبت و جو اخلاقی مدرسه اثر مستقیم مثبت بر تحول مثبت نوجوانی دارد. نتایج آزمون بوت استرپ نیز نشان داد تحول مثبت نوجوانی در رابطه جو اخلاقی مدرسه با رفتارهای مدنی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. به این معنا که جو اخلاقی مدرسه با واسطه‌گری تحول مثبت نوجوانی، رفتارهای مدنی تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. بر این اساس می‌توان گفت جو اخلاقی مدرسه می‌تواند با ارتقاء مؤلفه‌های تحول مثبت فراگیران، موجب افزایش رفتارهای مدنی تحصیلی شود.

**واژه‌های کلیدی:** تحول مثبت نوجوانی، جو اخلاقی مدرسه، رفتارهای مدنی تحصیلی

#### Abstract

This study aimed to investigate the structural relationship between school ethical climate and academic citizenship behaviors with the mediating role of positive youth development. The research adopted a correlational design by using the structural equation modeling to explore the relationship between variables. The statistical population consisted of first and second-grade high school students of the city of Shiraz, from which 671 high school students (293 boys and 378 girls) were selected using a multistage random cluster sampling method. They completed the School Ethical Climate Scale (Schulte et al., 2002), the Positive Youth Development Scale (Geldhof et al., 2014), and the Academic Citizenship Behaviors Scale (Goolparvar, 2011). Data were analyzed by using the structural equation modeling. According to the findings, school ethical climate and positive youth development had a direct and positive effect on academic citizenship behaviors. In addition, the school's ethical climate had a direct and positive effect on positive youth development. The results of the bootstrap test showed that positive youth development plays a mediating role in the relationship between school ethical climate and academic citizenship behaviors. This means that school's ethical climate predicts academic citizenship behaviors positively, through the mediating role of positive youth development. Accordingly, it can be claimed that the school's ethical climate increases academic citizenship behaviors among students by promoting their positive youth development.

**Keywords:** positive youth development, school ethical climate, academic citizenship behaviors

received: 21 November 2022

accepted: 20 May 2023

دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۰۳

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۳۰

\*Contact information: khormaei@shirazu.ac.ir

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

## مقدمه

رفتارهای مدنی سازمانی<sup>۱</sup>، رفتارهایی هستند که ظاهراً هزینه‌ای برای سازمان‌ها در پی ندارند اما بر عملکرد و اثربخشی مطلوب هر سازمانی مؤثرند (ویت‌من، ون‌روی و ویس‌وسواران، ۲۰۱۰). رفتارهای مدنی سازمانی صرف‌نظر از زمینه و محیطی که در آن تحت مطالعه قرار می‌گیرند، مجموعه رفتارهایی هستند که طی آن فرد اقدام به انجام دادن رفتارهایی فراتر از نقش‌های رسمی خود کرده و از این طریق بستر مطلوب‌شدن فضای اجتماعی را فراهم می‌سازد (دی‌پائولا و هوی، ۲۰۰۵). بررسی رفتارهای مدنی در دانشجویان و دانش‌آموزان به‌عنوان رفتار مدنی تحصیلی<sup>۲</sup> شناخته می‌شود. رفتارهای مدنی تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که ماهیتی ارادی و اختیاری دارند، جنبه رسمی و تعریف‌شده در شرح اعمال و رفتارهای تحصیلی دانشجویان یا دانش‌آموزان ندارند، اما به‌واسطه تعامل جویی اجتماعی انسان همراه با انگیزه‌های نوع‌دوستی، یاری‌رسانی، مشارکت فراتر از نقش‌های رسمی و مشارکت در اجرای قوانین، مقررات و رسوم آموزشی به مرحله اجرا در می‌آیند (گل‌پرور، ۲۰۱۱). رفتارهای مدنی تحصیلی اعمالی چون کمک به همکلاسی برای فهم درس، پذیرش شرایط نامساعد تحصیلی و شرکت در فعالیت‌های داوطلبانه تحصیلی را دربرمی‌گیرد و از طریق افزایش احتمال دریافت کمک و پسخوراند مثبت سبب موفقیت تحصیلی می‌شود و مشارکت با همکلاسی‌ها و کادر آموزشی را افزایش می‌دهد (شواگر، هولشگر، کلیگر، بریجمن و وندلر، ۲۰۱۴). این نوع رفتارها از دیرباز محور توجه صاحب‌نظران و پژوهشگران عرصه‌های مختلف جامعه‌شناسی و روان‌شناسی قرار گرفته‌اند (نصیری‌ولیک‌بنی و گیلانی، ۲۰۱۴). وجود خشونت، پرخاشگری و بی‌تفاوتی نسبت به دیگران در محیط‌های اجتماعی مانند محیط‌های آموزشی و در میان دانش‌آموزان عاملی است که در سال‌های اخیر ضرورت و اهمیت پرداختن به این سازه را دوچندان

ساخته است (لموس و ریچارد دی‌مینزی، ۲۰۱۴) و امروزه تقویت و پرورش رفتارهای مدنی در بین کودکان و نوجوانان بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. چراکه توجه به رفتارهای مدنی به عنوان مؤلفه اصلی صلاحیت اجتماعی و سازش‌یافتگی در دوران کودکی و نوجوانی (ایزنبرگ، فییز و اسپینرد، ۲۰۰۶) هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی آثار مطلوب بسیاری به دنبال خواهد داشت. به همین جهت شناسایی پیشایندها و عوامل مؤثر بر رفتارهای مدنی از اولویت‌ها و دغدغه‌های پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه است. رفتارهای مدنی تحصیلی را می‌توان در حوزه روان‌شناسی اخلاق<sup>۳</sup> در نظر گرفت. بر اساس مبانی نظری و مدل‌های تجربی در حوزه اخلاق (اسمیت، اکینو، کولوا و گراهام، ۲۰۱۴؛ بندورا، ۱۹۹۷؛ خان، ۲۰۱۴؛ شیور و میکولینسر، ۲۰۱۲؛ نارواثیز، ۲۰۱۶) برای رفتارهای اخلاقی همبسته‌های متعددی در سطح فردی و موقعیتی شناسایی شده‌اند. با استناد به مبانی نظری و شواهد تجربی پیشایندها محیطی که در این پژوهش انتخاب شده است، جو اخلاقی مدرسه<sup>۴</sup> است. جو اخلاقی مدرسه، جوی است که در آن ارزش‌های اخلاقی عدالت، همدلی، همکاری، توجه به تفاوت‌های فردی، احترام به نظرات دیگران، مسئولیت‌پذیری، رعایت مقررات و نقدپذیری بر روابط بین معلمان و دانش‌آموزان حاکم است (شولت و دیگران، ۲۰۰۲). جو اخلاقی مدرسه از طریق ارزیابی تعاملات و روابط معلمان و دانش‌آموزان در پنج اصل اخلاقی، احترام به استقلال، ضرر نرساندن، نیکی کردن، عدالت و صداقت مورد بررسی قرار می‌گیرد و دارای سه مؤلفه تعاملات و روابط بین معلم و دانش‌آموز (در این مؤلفه فاعل معلم است و بیشتر به نوع برخورد معلم با دانش‌آموز تأکید می‌شود)، دانش‌آموز با معلم/ محیط یادگیری (در این مؤلفه بیشتر به نقش دانش‌آموز در برخورد با معلم و محیط یادگیری تأکید می‌شود و فاعلیت با دانش‌آموز است) و دانش‌آموز با دانش‌آموز است (شولت و دیگران، ۲۰۰۲). این پژوهش برای توجیه رابطه بین

1 - organizational citizenship behavior

2 - academic citizenship behavior

3 - moral psychology

4 - school ethical climate

معکوس رابطه دارند و بهترین وسیله پیشگیری مشکلات مربوط به تحول و رفتار نوجوان (برای مثال افسردگی، پرخاشگری، مصرف و سوء مصرف مواد یا رفتارهای جنسی نادرست)، ارتقای تحول مثبت است و در نتیجه هرچه مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی افزایش یابد، مؤلفه‌های رفتار پرخطر کاهش می‌یابد و زمینه بروز رفتارهای مثبت فراهم می‌شود. تحول مثبت نوجوانی روی آوردی جدید در عرصه مطالعات نوجوانی است که متأثر از نظام‌های تحولی است و به جای تمرکز بر نقص‌ها و مشکلات دوره نوجوانی بر توانایی‌ها و نیروهای درونی آنان تأکید می‌کند (دامون، ۲۰۰۴؛ سوارز، پیس - ریریو و سیلوا، ۲۰۱۹). هدف اصلی این روی آورد بر خلاف روی آورد نقص‌نگر که بر تأدیب و مراقبت از نوجوانان تأکید می‌کند، بر درک، آموزش، حمایت و درگیر کردن نوجوانان در فعالیت‌های سازنده است نه اصلاح و درمان تمایلات سازش‌نا یافته و نقص‌ها (لرنر و استنبرگ، ۲۰۰۹). به بیانی دیگر، تحول مثبت نوجوانی، روی آوردی جامع و یکپارچه است که مسیر نوجوانان را در جهت رسیدن به احساس صلاحیت<sup>۱</sup> و کارآمدی در ابعاد مختلف جسمانی، اجتماعی، هیجانی، شناختی و اخلاقی هموارتر می‌کند و هدف آن ایجاد بازده و رفتارهای مثبت در نوجوانان است (هک و ساپرامانیام، ۲۰۰۹). دیدگاه تحول مثبت نوجوانی ضرورت بافت و محیط نظیر خانه، مدرسه و اجتماع را در ارتقای پیامدهای تحولی مثبت برجسته می‌کند (تئوکاس و دیگران، ۲۰۰۵) و بیان می‌دارد که نوجوانان نباید به صورت جداگانه مطالعه شوند بلکه باید به صورت یک ارتباط دوسویه بین فرد و محیط در نظر گرفته شوند (لرنر، فلیپس، فورمن و باورز، ۲۰۰۹). لرنر و دیگران (۲۰۰۵) تحول مثبت نوجوانی را با پنج ویژگی اصلی در فرد شامل صلاحیت، اطمینان<sup>۲</sup>، ارتباط<sup>۳</sup>، منش<sup>۴</sup> و مراقبت مفهوم‌سازی می‌کنند. نتایج پژوهش‌های پیشین حاکی از اثر بخشی برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی بر پیشگیری از رفتارهای پرخطر

جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای مدنی تحصیلی بر مفروضه اصلی نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) یعنی همان موجیبت دوگانه تکیه دارد که روابط متقابل بین رویدادهای محیطی، عوامل فردی و رفتاری را در بردارد (بندورا، ۱۹۹۷). هم‌چنین، بر اساس دیدگاه جامعه عادل کلبیگ شرایط و فضای اخلاقی مدرسه به‌عنوان یک اجتماع نه سازمان بر تصمیمات و قضاوت‌های اخلاقی تأثیرگذار است (کلبیگ، ۱۹۸۴). کلبیگ (۱۹۸۴) با تأکید بر نقش محیط و فرهنگی در قضاوت اخلاقی، اندیشه جامعه عادل را به‌عنوان جامعه‌ای که به رشد و پرورش قضاوت و رفتار اخلاقی افراد کمک می‌کند مطرح کرده است. به باور وی جو و فرهنگ حاکم بر مدرسه باید به‌گونه‌ای باشد که پرورش‌دهنده احساس تعلق، هنجار احترام، مراقبت<sup>۱</sup> و ارتباط بین فردی مثبت باشد. بنابراین، جو اخلاقی مدرسه به‌عنوان یکی از عوامل محیطی مرتبط با دانش‌آموزان در بروز رفتار اخلاقی مطرح است (پاور، هیگینز و کلبیگ، ۱۹۸۹؛ میکولینسر و شیور، ۲۰۰۳). در پژوهش‌های مختلف نیز رابطه مثبت بین ادراک محیط کلاس و رفتارهای اخلاقی تحصیلی تأیید شده است (آلبرتس، هازن و تیوبالد، ۲۰۱۰؛ توماس، لیکسین، کریستین و ماجا، ۲۰۱۸؛ شولت و دیگران، ۲۰۰۲؛ لابل، ماتین و ویر، ۲۰۱۳؛ وابلس و بریکلمنس، ۲۰۰۵).

اما همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، عوامل فردی نیز بر رفتارهای مدنی تحصیلی اثرگذارند. تحول مثبت نوجوانی<sup>۲</sup> یکی از پیشایندهای رفتار مدنی تحصیلی است. در نگاه کلی می‌توان گفت که رابطه تحول مثبت نوجوانی و رفتارهای مدنی تحصیلی به‌عنوان شکلی اختصاصی از رفتارهای مدنی سازمانی برای دانش‌آموزان و دانشجویان در محیط‌های تحصیلی را می‌توان از طریق روی آورد تحول مثبت نوجوانی تبیین کرد. از نظر لرنر و استنبرگ (۲۰۰۹) یکی از فرض‌های روی آورد تحول مثبت نوجوانی آن است که مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی و رفتارهای مخاطره‌آمیز به‌طور

1 - caring

2 - positive youth development

3 - competence

4 - confidence

5 - connection

6 - character

جنسی، اعتیاد، کاهش پرخاشگری و قلدری<sup>۱</sup> (آچکار، لم، سوآرز و یانس، ۲۰۱۹؛ بابایی، نجفی و رضایی، ۲۰۱۸؛ دومینیو، ۲۰۱۲؛ سان و شک، ۲۰۱۳؛ ما، فلیپس، لرنر و لرنر، ۲۰۰۹؛ مک‌دونالد، دیتریک، کاسم-آدامز و ریچموند، ۲۰۱۱) و ایجاد رفتارهای جامعه‌پذیر، ارتباط مؤثر با مدرسه و خانواده است (حسین‌آباد، نجفی و رضایی، ۲۰۲۰؛ بجنوردی، بختیارپور، مکوندی و احتشام‌زاده، ۲۰۲۰). با این حال، اگر چه شواهد نظری و پژوهشی بیانگر نقش تحول مثبت نوجوانی در کاهش رفتارهای غیراخلاقی چون پرخاشگری و قلدری و افزایش رفتارهای جامعه‌پذیر است اما نقش تحول مثبت نوجوانی و تأثیر آن بر رفتارهای اخلاقی در بافت تحصیلی کمتر مورد توجه قرار گرفته است و مشخص نیست که تحول مثبت نوجوانی چه واریانسی از رفتارهای مدنی تحصیلی را تبیین می‌کند.

همان‌طور که پیشتر بیان شد، تحول مثبت نوجوانی وابسته به بافت و محیطی است که فرد در آن قرار می‌گیرد و بر اساس این دیدگاه در صورتی که محیط حمایت‌گر باشد، با تأکید بر مهارت‌های زندگی، فرصت مشارکت فرد را میسر سازد و زمینه تحول مثبت روان‌شناختی فرد فراهم می‌شود (لرنر و دیگران، ۲۰۱۸). به باور غالب نظریه‌پردازان، مدرسه به‌عنوان یک زمینه بافتی و محیط کلیدی در زندگی نوجوانان، به‌ویژه برای تحول مثبت آن‌ها مطرح است و یک لایه بوم‌شناختی<sup>۲</sup> مهم برای دانش‌آموزان محسوب می‌شود (سلیگمن، ۲۰۱۹؛ گلدوف و دیگران، ۲۰۱۴). بررسی‌ها نشان داده‌اند که در مدارسی که روابط معلمان و دانش‌آموزان مبتنی بر اصول اخلاقی انصاف<sup>۳</sup>، عدالت<sup>۴</sup>، احترام<sup>۵</sup>، همکاری<sup>۶</sup> و دلسوزی<sup>۷</sup> است، حس تعلق به مدرسه و میزان مشارکت و انگیزه دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. در همین راستا، ایوارسون و دیگران (۲۰۱۵) ادراک محیط را به‌عنوان یک سرمایه

بوم‌شناختی برای ارتقای تحول مثبت در نوجوانان توصیف می‌کنند. فورسایت، بنکس و مک‌دنیل (۲۰۱۵) نشان داده‌اند که منابع محیطی (مانند خانه، مدرسه و اجتماع) نقش مهم و حیاتی در ارتقای تحول مثبت نوجوانی دارند. نتایج پژوهش رودگرز و رز (۲۰۰۱) حاکی از این بود که ادراک محیط مدرسه مؤلفه مهمی در تاب‌آوری<sup>۸</sup> و تحول مثبت نوجوانان است. هم‌چنین، پژوهش کرنل و میر (۲۰۱۰) نشان داده است که محیط امن و حامی مدرسه زمینه‌ساز شکوفاشدن و تحول مثبت است. حجازی، صالح نجفی و لواسانی (۲۰۱۵) نیز با بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و خوش‌بینی<sup>۹</sup> با تحول مثبت نوجوانی دریافتند که عوامل فردی و بافتاری توان پیش‌بینی تحول مثبت نوجوانی را دارد. وانستینکیستی، رایان و سونینز (۲۰۲۰) نیز نشان داده‌اند که محیط کلاس از طریق فراهم ساختن فرصت‌های رشد و حمایت‌های عاطفی، انگیزشی و راهبردی می‌تواند در ارتقاء تاب‌آوری و کسب تحول مثبت دانش‌آموزان مؤثر باشد. لنت، تاویرا و لوبو (۲۰۱۲) و سینگلی، لنت و شو (۲۰۱۰) باور دارند که ادراک محیط کلاس درس تعیین‌کننده خودکارآمدی و احساس صلاحیت (یعنی مؤلفه‌های اطمینان<sup>۱۰</sup> و صلاحیت در تحول مثبت نوجوانی) در نوجوانان است. پژوهش‌های بهرامی و بدری (۲۰۱۸)، حاجی‌تبار فیروزجایی (۲۰۲۰) و میکائیلی‌منیج، مهدوی‌فر، عیسی‌زادگان و مهنا (۲۰۱۷) نیز بیانگر اثر مستقیم ادراک از محیط کلاس بر خودکارآمدی (مؤلفه اطمینان در تحول مثبت نوجوانی) است.

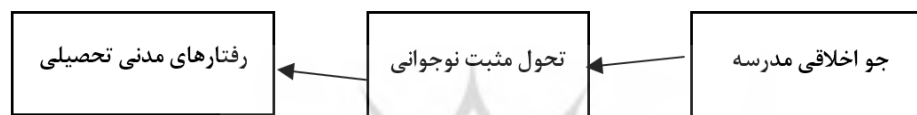
علاوه بر این، قابلیت رشد<sup>۱۱</sup> فرد، در محیط اجتماعی او به‌عنوان ترکیبی از محیط‌های فیزیکی، فرهنگی و روانی بستگی دارد. بر اساس نظریه تعاملی، در تعیین تأثیرات محیطی بر زندگی افراد، درک ذهنی محیط و توانایی سازش‌یافتگی با شرایط مهم‌تر از خود تأثیرات عینی محیط است (بندورا، ۱۹۹۵) و ادراک فرد از

1 - bullying  
2 - ecological  
3 - fairness  
4 - justice  
5 - respect  
6 - cooperation

7 - cooperation  
8 - resiliency  
9 - optimism  
10 - confidence  
11 - ability to grow



شده‌اند و کمتر به بررسی اثر تحول مثبت بر رفتارهای اخلاقی در بافت تحصیلی پرداخته‌اند. بنابراین، این پژوهش با هدف بررسی مکانیزم اثرگذاری عوامل محیطی و فردی بر رفتارهای مدنی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده و به این مسئله پرداخته است تا نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای مدنی تحصیلی مشخص شود. بر اساس مدل پیشنهادی پژوهش در شکل ۱، این فرضیه که جو اخلاقی مدرسه به واسطه تحول مثبت نوجوانی پیش‌بینی‌کننده رفتارهای مدنی تحصیلی است، تدوین شد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

۶۷۱ نفر (پایه هشتم ۹۹ پسر و ۱۰۳ دختر، پایه نهم ۸۴ پسر و ۸۸ دختر، پایه دهم ۶۲ پسر و ۱۰۱ دختر و پایه یازدهم ۴۸ پسر و ۸۶ دختر) تقلیل یافت. دامنه سنی آزمودنی‌ها ۱۸-۱۲ سال و میانگین و انحراف استاندارد سن آزمودنی‌ها به ترتیب برابر ۱۴/۸۴ و ۲/۳۰ بود. ابزارهای اندازه‌گیری در این پژوهش عبارت بودند از: **مقیاس تحول مثبت نوجوانی**<sup>۱</sup> (گلدوف و دیگران، ۲۰۱۴). مقیاس تحول مثبت نوجوانی تغییرات مثبت در سطوح تحول نوجوانان را با پنج نشانگر صلاحیت (ماده‌های ۱، ۲، ۳)، اطمینان (ماده‌های ۴، ۶، ۷)، ارتباط (ماده‌های ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷)، منش (ماده‌های ۵، ۸، ۹، ۱۰) و مراقبت (ماده‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳) اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس از نسخه ۸۰ ماده‌ای لرنر و دیگران (۲۰۰۵) و فرم کوتاه ۳۴ ماده‌ای گلدوف و دیگران (۲۰۱۴) استخراج شده و از روایی و اعتبار قابل قبولی برخوردار است. این مقیاس ۱۷ ماده‌ای، ساختار عاملی نسخه ۸۰ ماده‌ای را تکرار می‌کند و مقیاسی است که از نوجوانان می‌خواهد نخست بین دو عبارتی که بیشتر وضعیت آن‌ها را منعکس می‌کند، یکی

محیط پیرامونش با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی او پیوند دارد و این امر به نوبه خود بر روشی که وی درباره دنیای اجتماعی خود می‌اندیشد و نگاه وی به محیط اطرافش تأثیر می‌گذارد (پاتریک، کاپلان و ریان، ۲۰۱۱). با توجه به مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین به نظر می‌رسد جو اخلاقی مدرسه می‌تواند اکتساب تحول مثبت را تسهیل کند (بنسون، اسکلز و سیورستن، ۲۰۱۱). همان‌گونه که ملاحظه شد غالب پژوهش‌هایی که به بررسی پیامدهای تحول مثبت نوجوانی پرداخته‌اند، بر رفتارهای پرخطر از جمله پرخاشگری، قلدری، مصرف مواد و رفتارهای پرخطر جنسی متمرکز

## روش

روش این پژوهش همبستگی و جامعه آماری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهر شیراز مشغول به تحصیل در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. برآورد حجم نمونه طبق دیدگاه کلاین (۲۰۱۵)، بر اساس تعداد پارامترهای اندازه‌گیری شده در مدل مشخص شد؛ به ازای هر پارامتر اندازه‌گیری شده در مدل بین ۱۰ تا ۲۰ مشارکت‌کننده انتخاب شد. بنابراین ۶۹۰ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم (پایه‌های هشتم تا یازدهم) به روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که در مرحله اول از بین تمام دبیرستان‌های شهر شیراز، ۸ دبیرستان و از هر دبیرستان، ۳ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شد و با هماهنگی معلم در گروه‌های کلاسی منتخب، دانش‌آموزان کلاس به ابزارهای پژوهش که با توجه به شرایط کرونا و آموزش مجازی به‌صورت الکترونیکی آماده شده بود، پاسخ دادند. امکان تحلیل ۱۹ پرسشنامه به دلیل عدم دقت یا نقص در پاسخ‌گویی وجود نداشت و در تحلیل نهایی مشارکت‌کنندگان پژوهش به

را انتخاب و سپس آن عبارت را بین دو جمله «واقعا در مورد من درست است» یا «تقریبا در مورد من درست است» رتبه‌بندی کنند. به‌علاوه، ماده‌های بعدی از نوجوانان می‌خواهد حد موافقت خود را با هر عبارت بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملا مخالفم (نمره ۱) تا کاملا موافقم (نمره ۵) و سپس درجه اهمیت عبارت‌های بعدی را براساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از اصلا مهم نیست (نمره ۱) تا بسیار مهم است (نمره ۵) مشخص کنند. گلدوف و دیگران (۲۰۱۴) برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده کردند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود ۵ عامل را در این مقیاس مورد تأیید قرار داد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی حاکی از برآزش مطلوب مدل بود. نسبت خلی دو بر درجه آزادی، برازندگی<sup>۱</sup>، برازندگی تطبیقی<sup>۲</sup>، برازندگی غیرتطبیقی<sup>۳</sup> و ریشه دوم واریانس خطای تقریب برای مدل به ترتیب ۲/۷۰، ۰/۹۲، ۰/۹۳، ۰/۹۲ و ۰/۰۲ به دست آمد. همچنین اعتبار این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۶ گزارش شد. در پژوهش میلوت (۲۰۱۴) اعتبار این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۴ گزارش شده و برای بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شده است. نتایج آزمون کرویت بارتلت ۱۹۴۰/۹۴۵ و مقدار ضریب KMO برابر ۰/۸۱ بیانگر کفایت نمونه بود. استخراج عوامل، ۵ عامل متناظر با نسخه اصلی به دست داد. دامنه بار عاملی ماده‌ها از ۰/۴۲ تا ۰/۸۸ نوسان داشت. به‌طور کلی، عوامل به دست آمده ۶۰/۲ درصد از واریانس کل را تبیین کردند (میلوت، ۲۰۱۴).

در پژوهش بابایی و دیگران (۲۰۱۸) اعتبار این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۱ و برای هر یک از مؤلفه‌های اطمینان ۰/۸۶

مراقبت ۰/۶۳، صلاحیت، ۰/۵۰، منش ۰/۵۲ و ارتباط ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین، در این پژوهش شاخص‌های برازندگی برای تعیین روایی مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، برآزش مناسب داده‌ها با مدل را تأیید کرد. در این پژوهش نیز روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. شاخص نسبت خلی دو بر درجه آزادی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل یافته<sup>۴</sup>، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی غیرتطبیقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب ۱/۹۷، ۰/۹۷، ۰/۹۵، ۰/۹۷، ۰/۹۷ و ۰/۰۳ به دست آمد و نشان داد مدل مذکور از برآزش خوبی برخوردار است. همچنین اعتبار ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای صلاحیت ۰/۴۱، اطمینان ۰/۷۷، ارتباط ۰/۷۷، مراقبت ۰/۵۲ و منش ۰/۸۳ به دست آمد که مؤلفه‌های صلاحیت و مراقبت به دلیل اعتبار پایین از تحلیل‌های بعدی حذف شدند.

#### مقیاس جو اخلاقی مدرسه<sup>۶</sup> (شولت و

دیگران، ۲۰۰۲). مقیاس جو اخلاقی مدرسه برای سنجش ادراک دانش‌آموزان از جو اخلاقی مدارس راهنمایی و دبیرستان طراحی شده و جو اخلاقی مدرسه را از طریق ارزیابی تعاملات و روابط معلمان و دانش‌آموزان در پنج اصل اخلاقی احترام به استقلال<sup>۷</sup>، ضرر نرساندن<sup>۸</sup>، نیکی کردن<sup>۹</sup>، عدالت<sup>۱۰</sup> و صداقت<sup>۱۱</sup> اندازه‌گیری می‌کند (شولت و دیگران، ۲۰۰۲). این مقیاس دارای سه زیرمقیاس تعاملات و روابط بین معلمان و دانش‌آموزان (۲۱ ماده)، دانش‌آموز با معلم و محیط یادگیری (۱۶ ماده) و دانش‌آموز با دانش‌آموز (۱۵ ماده) است. ماده‌های این مقیاس در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (درست نیست) تا ۵ (همیشه درست است) قرار دارند. شولت و دیگران (۲۰۰۲) برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند. نتایج تحلیل عاملی وجود ۳ عامل را در

1 - Goodness of Fit Index(GFI)  
2 - Comparative Fit Index(CFI)  
3 - Non-Normed Fit Index(NFI)  
4 - Root Mean Square Error of Approximation(RMSA)  
5 - Adjusted Goodness of Fit Index(AGFI)  
6 - School Ethical Climate Scale

7 - respect for autonomy  
8 - nonmaleficence  
9 - beneficence  
10 - justice  
11 - fidelity

مقیاس بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۱) نمره‌گذاری می‌شود و نمره‌گذاری ماده‌های ۶، ۹، ۱۰ و ۱۱ به صورت معکوس است. در پژوهش گل‌پرور (۲۰۱۱) روایی سازه این مقیاس با تحلیل عاملی اکتشافی (با چرخش واریماکس)، سه عامل مذکور را تأیید و ضرایب آلفای کرونباخ سه عامل به ترتیب برابر ۰/۷۲، ۰/۷۰ و ۰/۷۰ گزارش شده است. هم‌چنین ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش سبزیان، قدم‌پور و میردريکوند (۲۰۱۷) برای کل مقیاس ۰/۸۰ و برای زیرمقیاس‌های پای‌بندی به قواعد ۰/۷۹، یاری‌رسانی و مشارکت اجتماعی ۰/۶۸ و روابط صمیمانه ۰/۶۴ گزارش شده است.

در این پژوهش، روایی مقیاس به روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود یک عامل (ماده‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱) را تأیید کرد. ماده‌های ۹، ۱۰ و ۱۱ به دلیل داشتن بار عاملی پایین حذف شدند. شاخص نسبت خی دو بر درجه آزادی، شاخص برازندگی، برازندگی تعدیل‌یافته، برازندگی تطبیقی، برازندگی غیرتطبیقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب برای مدل به ترتیب ۲/۵۱، ۰/۹۵، ۰/۹۳، ۰/۹۷، ۰/۹۵ و ۰/۹۵ و ۰/۴ به دست آمد. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش خوبی برخوردار است. اعتبار ابزار در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد.

برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون، همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای مشاهده شده<sup>۷</sup> و معادلات ساختاری استفاده شد.

### یافته‌ها

جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

این مقیاس مورد تأیید قرار داد که در مجموع ۴۲ درصد واریانس مقیاس را تبیین کردند. هم‌چنین ضرایب اعتبار این سه عامل با استفاده از آلفای کرونباخ برای تعامل معلم با دانش‌آموز ۰/۹۵، دانش‌آموز با معلم، ۰/۸۵ و دانش‌آموز با دانش‌آموز ۰/۸۹ به دست آمد. در ایران اعتبار این مقیاس توسط احمدی، حسنی و موسوی (۲۰۱۹) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۱ و برای هر یک از زیرمقیاس‌های تعامل بین معلم و دانش‌آموزان ۰/۷۵، دانش‌آموز با معلم و محیط یادگیری ۰/۸۳ و دانش‌آموز با دانش‌آموز ۰/۸۰ و هم‌چنین روایی آن با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است. در این پژوهش نیز روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. شاخص نسبت خی دو بر درجه آزادی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته، شاخص برازندگی تطبیقی، برازندگی غیرتطبیقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب برای مدل به ترتیب ۱/۹۱، ۰/۹۲، ۰/۹۰، ۰/۹۷، ۰/۹۳ و ۰/۰۳ به دست آمد و برازش مناسب مدل را تأیید کرد. هم‌چنین اعتبار مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای تعامل معلم با دانش‌آموز ۰/۹۶، تعامل دانش‌آموز با دانش‌آموز و محیط یادگیری ۰/۸۷ و تعامل دانش‌آموز با معلم ۰/۸۹ به دست آمد.

### مقیاس رفتارهای مدنی تحصیلی<sup>۱</sup>

(گل‌پرور، ۲۰۱۱). این مقیاس دارای ۲۱ ماده و سه زیرمقیاس پای‌بندی به قواعد<sup>۲</sup> (۸ ماده)، یاری‌رسانی و مشارکت اجتماعی<sup>۳</sup> (۱۰ ماده) و روابط صمیمانه<sup>۴</sup> (۳ ماده) است. این مقیاس بر مبنای پیشینه پژوهش‌های مرتبط با رفتار مدنی سازمانی در محیط‌های کاری ساخته و اعتباریابی شده است و محتوای زیرمقیاس‌های آن شامل رفتارهای فرانتشی<sup>۵</sup> است که جزء وظایف و رفتارهای الزامی دانشجویان محسوب نمی‌شود. این

1 - Academic Citizenship Behaviors Scale

2 - rules involvement

3 - helping and social participation

4 - sincerely relationship

5 - extra role behaviors

6 - zero-order

7 - observed variable

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. تعامل معلم با دانش‌آموز	۷۸/۹۲	۲۱/۵۶	-					
۲. تعامل دانش‌آموز با دانش‌آموز	۲۹/۳۵	۸/۰۷	۰/۷۱*	-				
۳. تعامل دانش‌آموز با معلم	۲۹/۶۲	۷/۷۰	۰/۷۰*	۰/۷۹*	-			
۴. اطمینان	۱۱/۱۲	۲/۰۶	۰/۲۷*	۰/۲۸*	۰/۳۱*	-		
۵. ارتباط	۱۵/۷۹	۳/۲۵	۰/۳۳*	۰/۳۲*	۰/۲۸*	۰/۶۱*	-	
۶. منش	۱۱/۵۵	۲/۴۱	۰/۲۵*	۰/۲۸*	۰/۲۸*	۰/۲۵*	۰/۲۵*	-
۷. رفتارهای مدنی تحصیلی	۱۰۴/۴۴	۱۴/۸۷	۰/۴۱*	۰/۴۱*	۰/۴۲*	۰/۳۴*	۰/۳۵*	۰/۴۳*

از ۱۰ نشان‌دهنده توزیع بهنجار متغیرهاست (کلاین، ۲۰۱۵). لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها مشاهده نشد. علاوه بر این، هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره تحمل<sup>۲</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۳</sup> بررسی شد. مقادیر دامنه ضریب تحمل از ۰/۳۱ تا ۰/۷۵ و عامل تورم واریانس از ۱/۲۰ تا ۳/۱۴ به دست آمد که نشان‌دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه متغیرها است.

به منظور تحلیل مدل پژوهش از روش الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد. جدول ۲ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج جدول ۲، جو اخلاقی مدرسه توانسته است به طور مستقیم، تحول مثبت نوجوانی ( $\beta=0/52, P<0/01$ ) و رفتارهای مدنی تحصیلی ( $\beta=0/27, P<0/01$ ) را به صورت مثبت معنادار پیش‌بینی کند. همچنین، تحول مثبت نوجوانی به طور مستقیم و مثبت رفتارهای مدنی تحصیلی را تحت تأثیر قرار داده است ( $\beta=0/44, P<0/009$ ).

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد تمامی مؤلفه‌های جو اخلاقی مدرسه با مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی و رفتارهای مدنی تحصیلی و همچنین مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی با رفتارهای مدنی تحصیلی ارتباط مثبت دارند. قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از این که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورده می‌کنند، چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های پرت<sup>۱</sup>، نرمال بودن<sup>۲</sup> و هم‌خطی چندگانه<sup>۳</sup> بررسی شد. جهت ردیابی داده‌های پرت تک متغیری، نمودارهای جعبه‌ای<sup>۴</sup> متغیرهای مشاهده شده پژوهش، بررسی و مواردی که از فاصله ۳ انحراف چارک تجاوز کرده بودند به عنوان موارد افراطی از مجموعه داده‌ها حذف شدند. جهت بررسی نرمال بودن تک متغیری از شاخص‌های کجی<sup>۵</sup> و کشیدگی<sup>۶</sup> متغیرها استفاده شد. مقدار کجی متغیرها در بازه ۰/۴۵- تا ۱/۲۶- و مقدار کشیدگی در بازه ۰/۰۶ تا ۱/۳۹ قرار داشت. قدرمطلق ضریب کجی کوچک‌تر از ۳ و قدرمطلق ضریب کشیدگی کوچک‌تر

جدول ۲

اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
از جو اخلاقی مدرسه به تحول مثبت نوجوانی	*۰/۵۲	.....	*۰/۵۲	۰/۲۱
از جو اخلاقی مدرسه به رفتارهای مدنی تحصیلی	*۰/۲۷*	*۰/۲۲*	*۰/۴۹*	۰/۳۸
از تحول مثبت نوجوانی به رفتارهای مدنی تحصیلی	*۰/۴۴*	.....	*۰/۴۴*	

\*  $P<0/01$

1 - outliers

2 - normality

3 - multicollinearity

4 - box plots

5 - skewness

6 - kurtosis

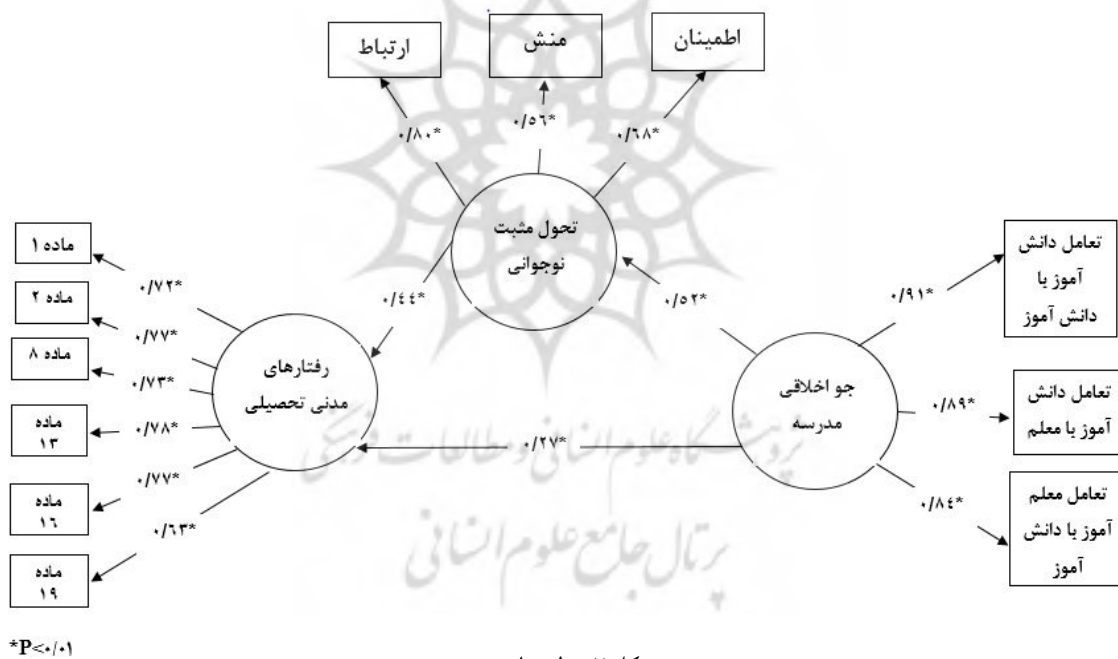
7 - tolerance

8 - Variance Inflation Factor (VIF)



مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ نشان می‌دهد متغیر جو اخلاقی مدرسه با سه مؤلفه، متغیر تحول مثبت نوجوانی با سه مؤلفه و متغیر رفتارهای مدنی تحصیلی با شش مؤلفه توصیف شده است. لازم به ذکر است که متغیر رفتارهای مدنی تحصیلی دارای ۲۱ ماده بود، اما با استناد به منابع علمی از جمله نظر آندرسون و گرینگ (۱۹۸۸) مبنی بر این که وقتی تعداد ماده‌ها زیاد است می‌توان ماده‌هایی را که بیشترین بار عاملی را دارند به عنوان نشانگرهای متغیر در نظر گرفت، در این پژوهش نیز ماده‌های ۱، ۲، ۸، ۱۳، ۱۶، ۱۹ که دارای بیشترین بار عاملی بودند به عنوان نشانگرهای رفتار مدنی تحصیلی در نظر گرفته شده است.

برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استرپ استفاده شد. مسیر غیرمستقیم مدل معنادار است ( $\beta=0/22, P<0/004$ ) و این امر حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی در ارتباط بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای مدنی تحصیلی است. در مجموع با توجه به نتایج تحلیل‌ها و بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای موجود در مدل می‌توان بیان کرد که جو اخلاقی مدرسه به‌طور غیرمستقیم از طریق متغیر واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی قادر به پیش‌بینی رفتارهای مدنی تحصیلی است و در مجموع ۳۸ درصد ( $R=0/2/38$ ) از واریانس رفتارهای مدنی تحصیلی از این طریق تبیین می‌شود.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل پژوهش آمده است. شاخص نسبت خبی دو بر درجه آزادی ۲/۲۸ (فاصله قابل قبول برازش: (۱ تا ۳؛ کلاین، ۲۰۱۵) و شاخص برازندگی ۰/۹۱ (مقدار قابل قبول: بزرگتر یا مساوی ۰/۹۰؛ کلاین، ۲۰۱۵)، شاخص برازندگی تطبیقی ۰/۹۵ (مقدار قابل قبول: بزرگتر یا مساوی ۰/۹۰؛ کلاین، ۲۰۱۵)، شاخص برازندگی فزاینده ۰/۹۵ (مقدار

قابل قبول برابر یا بزرگتر از ۰/۹۰؛ شوماخر و لومکس، ۲۰۰۴)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب ۰/۰۵ (مقدار قابل قبول کمتر از ۰/۰۸؛ شوماخر و لومکس، ۲۰۰۴) و PCLOSE ۰/۱۰ (مقدار قابل قبول مساوی یا بزرگتر از ۰/۰۵؛ شوماخر و لومکس، ۲۰۰۴) بود. به‌طور کلی، نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که مدل نهایی از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴  
شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

شاخص	$\chi^2/df$	GFI	CFI	IFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۲/۲۸	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۰۵	۰/۱۰
مقادیر قابل قبول	< ۳	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸	> ۰/۰۵

## بحث

هدف این پژوهش، تعیین رابطه بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای مدنی تحصیلی با واسطه‌گری تحول مثبت نوجوانی بود. در راستای دست‌یابی به این هدف، یافته‌های حاصل در ارتباط با اثر مثبت جو اخلاقی مدرسه بر رفتارهای مدنی تحصیلی، حاکی از آن است که جو اخلاقی مدرسه به‌طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده رفتارهای مدنی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر ارتباط مثبت جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای اخلاقی (آلبرتس و دیگران، ۲۰۱۰؛ توماس و دیگران، ۲۰۱۸؛ شولت و دیگران، ۲۰۰۲؛ لابل و دیگران، ۲۰۱۳؛ وابلس و بریکلمنس، ۲۰۰۵) همسو است. برای تبیین این یافته لازم است ابتدا به توضیح جو اخلاقی مدرسه پرداخته شود. همان‌طور که مطرح شد در این پژوهش جو اخلاقی مدرسه بر اساس دیدگاه شولت و دیگران (۲۰۰۲) در نظر گرفته شده است. این پژوهشگران جو اخلاقی مدرسه را جوی می‌دانند که در آن ارزش‌های اخلاقی عدالت، همدلی، همکاری، توجه به تفاوت‌های فردی، احترام به نظرات دیگران، مسئولیت‌پذیری، رعایت مقررات و نقدپذیری بر روابط بین معلمان و دانش‌آموزان حاکم است (شولت و دیگران، ۲۰۰۲). جو اخلاقی مدرسه به وجود روابط مؤثر و مثبت میان دانش‌آموزان و معلمان اشاره دارد، روابطی که بر پایه اصول و ارزش‌هایی چون عدالت، احترام و مراقبت بنا شده است و سبب شکل‌گیری نوعی پیوند و احساس همبستگی میان افراد و برخورداری آنان از یک منبع حمایتی می‌شود. در دوره‌های اخلاقی، وجود ارتباط بین فردی مثبت میان دانش‌آموزان از یک‌سو و دانش‌آموزان و معلمان

از سوی دیگر به‌عنوان یکی از منابع محیطی عمل می‌کند که قدرت مقابله با فشار و تلاش برای حفظ یکپارچگی و ارزش‌های اخلاقی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. بر این اساس، به‌میزانی که هنجار، اصول و ارزش‌های حاکم بر مدرسه مبتنی بر اصول و ارزش‌های اخلاقی باشد و این ارزش‌ها در روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و همچنین تعامل معلمان و دانش‌آموزان نمود پیدا کند، انتظار بروز رفتارهای مدنی تحصیلی افزایش می‌یابد. همچنین، مطابق دیدگاه کلبِرگ (۱۹۸۴) واکنش افراد به چالش‌ها و دوره‌های اخلاقی در خلاء روی نمی‌دهد، بلکه تحت تأثیر بافت و موقعیت و همچنین هنجارها و ارزش‌های حاکم بر آن موقعیت است. از این‌رو، زمانی که اصول اخلاقی بر جو و محیط آموزشی حاکم باشد دانش‌آموزان احساس می‌کنند در یک محیط شفاف، عادلانه و منصفانه قرار دارند و عنصر همکاری، اعتماد متقابل و احترام در بین دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه افزایش می‌یابد و در نتیجه بی‌نظمی و خشونت در مدرسه کاهش و رفتارهای اخلاقی افزایش می‌یابند (شولت و دیگران، ۲۰۰۲).

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که جو اخلاقی مدرسه اثر مثبت بر تحول مثبت نوجوانی دارد. این یافته با شواهد پژوهشی پیشین که حاکی از رابطه بین ادراک محیط و تحول مثبت نوجوانی است، همسو است (برای مثال، ایوارسون و دیگران، ۲۰۱۵؛ بهرامی و بدری، ۲۰۱۸؛ حاجی تبار فیروزجایی، ۲۰۲۰؛ حجازی و دیگران، ۲۰۱۵؛ رودگرز و رز، ۲۰۰۱؛ سینگلی و دیگران، ۲۰۱۰؛ کرنل و میر، ۲۰۱۰؛ لنت و دیگران، ۲۰۱۲؛ میکائیلی منیع و دیگران، ۲۰۱۷؛ وانستینکسیتی و دیگران، ۲۰۲۰). در خصوص نقش جو اخلاقی مدرسه

به‌طور غیرمستقیم و به‌واسطه تحول مثبت نوجوانی پیش‌بینی‌کننده مثبت رفتارهای مدنی تحصیلی است. بدین معنا که جو اخلاقی مدرسه با ارتقای تحول مثبت نوجوانی در دانش‌آموزان منجر به افزایش رفتارهای مدنی تحصیلی می‌شود. نقش تحول مثبت نوجوانی در افزایش رفتارهای مدنی تحصیلی با نتایج پژوهش‌های بسیاری در خصوص رابطه منفی تحول مثبت نوجوانی با رفتارهای غیراخلاقی در بافت تحصیلی همخوان است (بابایی و دیگران، ۲۰۱۸؛ دومینو، ۲۰۱۲؛ سان و شک، ۲۰۱۳؛ ما و دیگران، ۲۰۰۹ و مک‌دونالد و دیگران، ۲۰۱۱).

در تبیین این یافته می‌توان گفت در ادبیات تحول مثبت نوجوانی ادراک محیط به عنوان نوعی سرمایه بوم‌شناختی برای ارتقای تحول مثبت در نوجوانان توصیف شده است (ایوارسیون و دیگران، ۲۰۱۵). در واقع، ادراک جو مدرسه به‌عنوان جوی اخلاق محور منجر به بروز صلاحیت و احساس اطمینان و حس همدلی و مراقبت و ارتباط بیشتر در دانش‌آموزان می‌شود. از سوی دیگر، یکی از فرض‌های روی آورد تحول مثبت نوجوانی آن است که مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی و رفتارهای مخاطره‌آمیز به‌طور معکوس رابطه دارند و بهترین وسیله پیشگیری مشکلات مربوط به تحول و رفتار نوجوان ارتقای تحول مثبت است و در نتیجه هر چه مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی افزایش یابد، مؤلفه‌های رفتار پر خطر کاهش می‌یابد (آچکار و دیگران، ۲۰۱۹؛ لرنر و استنبرگ، ۲۰۰۹). در واقع، وقتی در تعامل و ارتباط با دانش‌آموزان بر پایه اصول اخلاقی عمل شود و دانش‌آموزان ادراک مثبت و منابع حمایتی از محیط مدرسه دریافت کنند احساس لیاقت و صلاحیت می‌کنند، از طریق همین حس خودارزشمندی زمینه یاری‌رسانی و مشارکت و پای‌بندی به قواعد در آن‌ها بالا می‌رود. بنابراین ادراک جو اخلاقی مدرسه ابتدا مؤلفه‌های تحول مثبت را ارتقا می‌دهد و سپس تحول مثبت تقویت‌شده در اثر جو اخلاقی مدرسه، زمینه را برای بروز رفتارهای مدنی تحصیلی به‌عنوان رفتارهایی با بنیان‌های اخلاقی و ارزشی فراهم خواهد کرد.

در تحول مثبت نوجوانی، لرنر و دیگران (۲۰۰۵) معتقدند تبیین تحول مثبت نوجوانی تنها بر اساس عوامل فردی و بدون توجه به فرهنگ و بافتی که افراد در آن قرار می‌گیرند ناکافی و ناکارآمد است. بر اساس این دیدگاه در صورتی که محیط حمایت‌گر باشد، بر مهارت‌های زندگی تأکید داشته باشد و فرصت مشارکت فرد را فراهم آورد، زمینه‌ساز تحول مثبت روان‌شناختی فرد می‌شود (لرنر و دیگران، ۲۰۱۸).

جو اخلاقی مدرسه با استقرار روابط مؤثر و مثبت دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلمان که بر پایه اصول و ارزش‌هایی چون عدالت، احترام، همکاری، همدلی بنا شده است، منجر به شکل‌گیری نوعی پیوند و احساس همبستگی میان افراد می‌شود. بنابراین، وقتی معلم و دانش‌آموزان به صورت افرادی قابل اعتماد و حامی ادراک می‌شوند که به هنگام نیاز و دشواری در دسترس هستند، بازنمایی و تصویر ذهنی مثبتی از خود و دیگران در فرد شکل می‌گیرد. از سوی دیگر، افراد با داشتن تصویر مثبتی از خود، خودشان را افرادی خودکارآمد و توانمند می‌دانند (میکولینسر و شیور، ۲۰۰۳). هم‌چنین، وجود تعاملات و رفتارها و شیوه عملکرد مبتنی بر انصاف، برخورد بدون جانبداری و رعایت عدالت می‌تواند باعث انتقال حس ارزشمندی بین دانش‌آموزان شود و باور کارآمدی و صلاحیت را در آن‌ها تقویت کند. ادراک نوجوان از این که مدرسه را محیطی امن ببیند که با او منصفانه رفتار می‌شود، مؤلفه مهم دیگری در تحول مثبت است (رودگرز و رز، ۲۰۰۱). از طرفی، وقتی دانش‌آموزان پیوندهای نیرومندی با معلمان، اولیای مدرسه و همسالان داشته باشند، همدلی و ارتباط بیشتری را تجربه می‌کنند. بنابراین، مدارس با داشتن اصول و قواعد اخلاقی می‌توانند سرمایه‌های تحولی همچون صلاحیت، اطمینان، همدلی، مراقبت، منش و ارتباط را در نوجوانان تقویت کنند. بدین معنا که ادراک مثبت و مبتنی بر اصول اخلاقی از بافت مدرسه سبب ارتقای ویژگی‌های مثبت نوجوانان می‌شود.

علاوه بر رابطه مستقیم جو اخلاقی مدرسه با رفتارهای مدنی تحصیلی، جو اخلاقی مدرسه

modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103 (10), 411-423.

Babae, J., Najafi, M., & Rezaei, A. M. (2018). The psychometric properties of positive youth development scale in students. *Journal of Psychological Science*, 16(64), 541-553. [In Persian].

Bahrami, F., & Badri, M. (2018). The relationship between the perception of learning environment and academic buoyancy through mediating cognition, metacognition, achievement motive and self-efficacy among students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5 (9), 190-212. [In Persian].

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Self-efficacy in changing societies. *Self-efficacy in Changing Societies*, 3(9), 1-45.

Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41(16), 197-230.

Bojnordi, M. A., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamzadeh, P. (2020). Internal and external developmental assets and academic well-being: The mediating role of academic buoyancy. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 16(64), 425-435. [In Persian].

Cornell, D. G., & Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39(1), 7-15.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15(4), 308-326.

Domino, M. (2012). Measuring the impact of alternative approach to school bullying. *Journal of School Health*, 83 (21), 430-437.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development* (Vol.3),

در مجموع نتایج این پژوهش، لزوم توجه به تحول مثبت نوجوانی و اهمیت پرورش آن را در نوجوانان خاطر نشان می‌سازد. با توجه به هدف غایی آموزش و پرورش مبنی بر رشد و شکوفایی همه‌جانبه فراگیران، لازم است که علاوه بر پرورش جنبه‌های شناختی افراد به تقویت و پرورش رفتارهای اخلاقی و اجتماعی آنان نیز توجه شود. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش، ارتقای مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی از جمله مواردی است که زمینه بروز و گسترش رفتارهای مدنی تحصیلی را فراهم می‌آورد. از این‌رو، به متولیان آموزش و پرورش کشور و مشاورین پیشنهاد می‌شود تهیه بسته آموزشی و آموزش مهارت‌های ویژه در زمینه تحول مثبت نوجوانی را در دستور کار خود قرار دهند.

در خصوص محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به چند نکته اشاره کرد. نخست آن‌که، به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش، در استنباط علی باید احتیاط کرد. دوم این‌که، مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهر شیراز به‌جز پایه‌های هفتم و دوازدهم بودند و در تعمیم نتایج به پایه‌های پایین‌تر و بالاتر باید این نکته مد نظر قرار گیرد. به همین دلیل پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، این مدل علی در پایه‌های هفتم و دوازدهم و شهرهای دیگر نیز بررسی شود.

## منابع

Achkar, A. M. N., Leme, V. B. R., Soares, A. N., & Yunes, M. A. M. (2019). Life satisfaction and academic performance of elementary school students. *Psicodoc Universidade Sao Francisco, Braganca Paulista*, 24 (2), 323-335.

Ahmadi, S., Hasani, M., & Mosavi, M. (2019). The relationship between ethical climate school with sense of belonging to the school and students' academic achievement. *Ethics in Science and Technology*, 13(4) (125-132). [In Persian].

Alberts, H., Hazen, H., & Theobald, R. (2010). Classroom incivilities: The challenge of interactions between college students and instructors in the US. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(14), 439-462.

Anderson, J., & Gerbing, D. (1988). Structural equation



ling. New York: Guilford Press.

- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*, Vol. 2. San Francisco: Harper & Row.
- Labelle, S., Matin, M. M., & Weber, K. (2013). Instructional dissent in the college classroom: Using the institutional beliefs model as a framework. *Communication Education*, 62 (7), 69-190.
- Lemos, V. N., & Richaud de Minzi, M. C. (2014). Childhood Prosocial Behavior in the School Environment. *Positive Psychology in Latin America*, 10(5), 179-193.
- Lent, R. W., Taveira, M. D. C., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (22), 362-371.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., & Smith, L. M. (2005). Positive Youth Development, Participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents findings from the first wave of the 4-H study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., King, P. E., Sim, A. T., & Dowling, E. (2018). Studying positive youth development in different nations: Theoretical and methodological issues. In J. J. Lansford & P. Banati (Eds.), *Handbook on adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 68-83). New York, NY: Oxford University Press.
- Lerner, J.V., Phelps, E., Forman, Y.E., & Bowers, E.P. (2009). Positive youth development. In R.M. Lerner, L. Steinberg, R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, Vol 1: Individual bases of adolescent development (pp. 524-558). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology, individual bases of adolescent development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ma, L. Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). Academia competence for adolescence who bully and who are bullied. *Journal of Early Adolescence*, 29(6), 862-879.
- McDonald, C. C., Deatrck, J. A., Kassam-Adams, N., & Richmond, T. S. (2011). Community violence expo-
- Handbook of child psychology (Vol. 3, pp. 646-718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Forsyth, D. R., Banks, G. C., & McDaniel, M. A. (2015). A meta-analysis of the Dark Triad and work behavior: a social exchange perspective. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 557- 579.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. J., Napolitano, K.S., Lerner, J.V., & Lerner, R. M. (2014). The creation and validation of short and very short measures of PYD. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163-176.
- Golparvar, M. (2011). Investigating the role of academic ethics, educational justice and injustice in citizenship academic behaviors. *New Ideas in Educational Sciences*, 5 (4), 25-42. [In Persian].
- Hajitabar firozjaee, M. (2020). Presenting a structural model effect of students' perception of classroom environment on academic self-efficacy and attitudes to science with mediated perception of evaluation. *Teaching Research*, 7 (3), 209-226. [In Persian].
- Heck, K. E., & Subramaniam, A. (2009). *Youth development frameworks* [Monograph]. Davis, CA: 4-H Center for Youth Development, University of California.
- Hejazi, E., Saleh Najafi, M., & Lavasani, M. (2015). Perception of classroom environment, optimism and their relationships with positive students development. *Journal of Psychology*, 19(2), 188-198. [In Persian].
- Hossenabad, N., Najafi, M., & Rezaei, A. M. (2020). The effectiveness of positive youth development educating program on positive development indicators among adolescents. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 17 (65), 15-25. [In Persian].
- Ivarsson, A., Stenling, A., Fallby, J., Johnson, U., Borg, E., & Johansson, G. (2015). The predictive ability of the talent development environment on youth elite football players' well-being: A person-centered approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 16 (4), 15-23.
- Khan, R. (2014). Impact of OCB-specific meanings on employees' display of OCB: A perspective in Pakistan. *International Journal of Management and Business Research*, 4 (4), 319-333.
- Kline, R. B. (2015). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation mode-*

- and *Virtual Learning*, 5(3), 43-66. [In Persian].
- Schulte, L. E., Thompson, F., Talbott, J., Luther, A., Garcia, M., Blanchard, S., Conway, L., et al. (2002). The development and validation of the ethical climate index for middle and high schools. *The School Community Journal*, 12(2), 117-132.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Psychology Press.
- Schwager, I. T. L., Hülshager, U. R., Lang, J. W. B., Klieger, D. M., Bridgeman, B., & Wendler, C. (2014). Supervisor ratings of students' academic potential as predictors of citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 35(12), 62-69.
- Seligman, M. E. P. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15 (3), 1-23.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2012). An attachment perspective on morality: Strengthening authentic forms of moral decision making. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *The social psychology of morality: Exploring the causes of good and evil* (pp. 257-274). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Singley, D., Lent, R. W., & Sheu, H. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 18 (2), 133-146.
- Smith, I. H., Aquino, K., Koleva, S., & Graham, J. (2014). The moral ties that bind . . . Even to out-groups: The interactive effect of moral identity and the binding moral foundations. *Psychological Science Cambridge*, 25(8), 1554-1562.
- Soares, A. S. B., Pais-Ribeiro, J. L., & Silva, I. M. S. L. (2019). Developmental assets predictors of life satisfaction in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10 (4), 236-244.
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2013). Longitudinal influences of positive youth development and life satisfaction on problem behavior among adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 114(3), 1171-1197.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R.M., Dowling, E., Benson, P., Scales, P. C., von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 113-143.
- sure and positive youth development in urban youth. *Journal of Community Health*, 36(6), 925-932.
- Mikaeeli Mani, F., Maddavi far, S., Eesa Zadegan, A., & Mohana, S. (2017). Structural relationship between hope, academic self-efficacy and perceived classroom environment with academic motivation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14 (25), 57-88. [In Persian].
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2003). The attachment behavioral system in adulthood: Activation, psychodynamics, and interpersonal processes. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 53-152). San Diego, CA: Academic Press.
- Milot, A. S. (2014). *Positive youth development as a framework for examining the relationship between conformity to gender norms, social support, and adolescent mental health*. Doctoral dissertation in educational psychology, School of Counseling Psychology, Boston College.
- Nasiri Valaik Bani, F., & Gilani, M. (2014). The relationship between social intelligence and academic social behavior and learning effectiveness graduate students Bu Ali Sina University in Hamedan. *Journal of New Approach Educational Administration*, 5(1), 175-188.
- Narváez, D. (2016). *Embodied morality: Protectionism, engagement and imagination*. London: Palgrave Macmillan.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivation environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education (Critical assessments of contemporary psychology)*. New York, NY, US: Columbia University Press.
- Rodgers, B. K., & Rose, H. A. (2001). Personal, family, and school factors related to adolescent academic performance: A comparison by family structure. *Marriage & Family Review*, 33(4), 47-61.
- Sabzian, S., Ghadampour, E., & Mirderikvand, F. (2017). The causal model of academic cheating based on individual and contextual factors with the mediating role of academic self-efficacy. *Research in School*

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(13), 6–24.

Whitman, D. S., Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: A meta-analysis of collective construct relations. *Personnel Psychology*, 63(6), 41-81.

Thomas, M. T., Lixin, J., Kristine, O., & Maja, G. (2018). The fair process effect in the classroom: Reducing the influence of grades on student evaluations of teachers. *Journal of Marketing Education*, 41(3), 1-12.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی