

The mediating role of positive youth development in the relationship between school ethical climate with destructive academic behaviors

- fateme azadi dehbidi** | Ph.D. Student in Educational Psychology, shiraz university, shiraz, Iran
- farhad khormaei *** | Associate Professor, Educational Psychology Dept., shiraz university, shiraz, Iran
- Razieh Sheikholeslami** | Associate Professor, Educational Psychology Dept., shiraz university, shiraz, Iran
- masod hosinchari** | Associate Professor, Educational Psychology Dept., shiraz university, shiraz, Iran

Abstract

Positive youth development is a comprehensive and integrated approach that emphasizes strengths and adaptive processes. This approach paves the way for adolescents to achieve a sense of competence in physical, emotional, cognitive, and moral dimensions and aims to generate positive behaviors in adolescents. In this sense, the present study aimed to investigate the relationship between the school ethical climate and destructive academic behaviors by mediating positive youth development. The research was a correlational design. To do this, 671 high school students (293 boys and 378 girls) from Shiraz were selected using a multistage random cluster sampling method. They completed the school ethical climate scale (Schulte et al., 2002), positive youth development scale (Geldhof et al., 2014), and destructive academic behaviors scale (Kashkoli, 2017). The data were analyzed using Structural Equation Modeling in AMOS. According to the results, school ethical climate and positive youth development had a direct and negative effect on destructive academic behaviors. In addition, school ethical climate had a direct and positive effect on positive youth development. The results of the bootstrap test showed that positive youth development has a mediating role in the relation of school ethical climate to destructive academic behaviors. Based on the results, to reduce the harmful academic behaviors, attention should be paid to the ethical climate of schools and the promotion of the components of positive youth development. These findings have important practical implications which are explained in the discussion and conclusion section.

Keywords: Positive youth development, school ethical climate, destructive academic behaviors

* Corresponding Author: khormaei@shirazu.ac.ir

How to Cite: Azadi Dehbidi, F., Khormaei, F., Sheikholeslami, R., & Hosinchari, M. (2022). The mediating role of positive youth development in the relationship between ethical climate school with destructive academic behaviors. *Educational Psychology*, 17(62), -. doi: 10.22054/jep.2022.63216.3457

نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی

فاطمه آزادی ده بیدی | دانشجوی دکتری، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

فرهاد خرمائی* | دانشیار رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

راضیه شیخ‌الاسلامی | دانشیار رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

مسعود حسین چاری | دانشیار رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده

تحول مثبت نوجوانی، رویکردی جامع و یکپارچه است که بر نقاط قوت و فرایندهای انطباقی تأکید می‌کند. این رویکرد، مسیر نوجوانان را در جهت رسیدن به احساس شایستگی و کارآمدی در ابعاد مختلف جسمانی، اجتماعی، هیجانی، شناختی و اخلاقی هموارتر می‌کند و هدف آن ایجاد رفتارهای مثبت در نوجوانان است. در این راستا، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی با واسطه‌گری تحول مثبت نوجوانی بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان شهر شیراز بود. به این منظور ۶۷۱ دانش‌آموز دوره متوسطه اول و دوم شهر شیراز (۲۹۳ پسر و ۳۷۸ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های جو اخلاقی مدرسه (شولت و همکاران، ۲۰۰۲)، تحول مثبت نوجوانی (گلدوف و همکاران، ۲۰۱۴) و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی (کشکولی، ۱۳۹۵) را تکمیل نمودند. داده‌ها در قالب مدل سازی معادلات ساختاری (SEM) تحلیل شدند. با توجه به یافته‌ها، جو اخلاقی مدرسه و تحول مثبت نوجوانی اثر مستقیم و منفی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی داشتند. همچنین جو اخلاقی مدرسه اثر مستقیم و مثبت بر تحول مثبت نوجوانی داشت. نتایج آزمون بوت‌استرپ نیز حاکی از آن بود که تحول مثبت نوجوانی، نقش واسطه‌ای در رابطه جو اخلاقی مدرسه با رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی دارد. بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش می‌توان گفت برای کاهش رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی باید به جو اخلاقی مدرسه و نیز ارتقای مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی توجه شود. این یافته‌ها می‌تواند تلویحات کاربردی با اهمیتی داشته باشد که در بحث و نتیجه‌گیری مورد تبیین قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: تحول مثبت نوجوانی، جو اخلاقی مدرسه، رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی

* نویسنده مسئول: khormaei@shirazu.ac.ir

مقدمه

تا قرن بیستم مطالعه علمی رشد نوجوانی مبتنی بر رویکردهای نقصان‌نگر بود. این رویکردها، نوجوانی را نوعی شکست و یا دوره‌ی در معرض خطر می‌دانستند. اما با پیشرفت روان‌شناسی مثبت‌نگر متخصصان و صاحب‌نظران در حوزه‌ی تحول از نگاه یک وجهی و آسیب‌زا به مرحله نوجوانی پا را فراتر گذاشته و با دیدی مثبت و سازنده به این مرحله تحولی پرداختند (سلیگمن، ۲۰۱۹). یک نمونه برجسته در این زمینه، نظریه‌های سیستم‌های رشدی ارتباطی است که بر روابط سودمند متقابل بین جوان در حال رشد و بافت او تأکید می‌کنند که باعث رشد طبیعی، سالم و موفقیت‌آمیز می‌شود (لرنر و همکاران، ۲۰۱۸). این رویکرد تحولی بر خاصیت انعطاف‌پذیری ذاتی انسان، یعنی امکان تغییر سیستماتیک در طول رشد تأکید دارد. این پتانسیل در نتیجه روابط متقابل بین فرد در حال رشد و موقعیت بیولوژیکی، روانشناختی، اکولوژیکی (خانواده، جامعه، فرهنگ) و تاریخ وی به وجود می‌آید (واید و اوریچ، ۲۰۲۰). در اواخر دهه ۱۹۹۰ و اوایل قرن ۲۱ در بطن این رویکردها و پژوهش‌های مبتنی بر آن‌ها رویکرد "تحول مثبت نوجوانی" شکل گرفت (لرنر و همکاران، ۲۰۱۷). تحول مثبت نوجوانی رویکردی جدید در عرصه مطالعات نوجوانی است که متأثر از رویکرد سیستم‌های تحولی است و به جای تمرکز بر روی نقص‌ها و مشکلات دوره نوجوانی بر توانایی‌ها و نیروهای درونی آنان تأکید می‌کند (تایلر، آبرل، دورلاک و ویسبرگ، ۲۰۱۷؛ کاتالانو، اسکینر، آلواردو، کاپونگو و ریولی، ۲۰۱۹). مدل‌های مختلفی در دو دهه‌ی اخیر ارائه شده است که تلاش دارند شاخصه‌های تحول مثبت نوجوانی را مشخص کرده و مفهومی جامع و فراگیر از تحول مثبت نوجوانی به عمل آورند. در این پژوهش به منظور بررسی تحول مثبت نوجوانی، مدل لرنر و همکاران (۲۰۰۵) در نظر گرفته شده است. از این‌رو، تحول مثبت نوجوانی به عنوان داشتن پنج ویژگی اصلی در فرد شامل شایستگی (داشتن دیدگاه مثبت نسبت به حوزه‌های مختلف اجتماعی، شناختی و شغلی)، اطمینان (حس درونی مثبت نسبت به خود کارآمدی و خودارزشی، احترام گذاشتن به خویش، ارتباط (به صورت دو سویه و مثبت با همسالان، خانواده و جامعه)، منش (احترام به قوانین فرهنگی و اجتماعی، اخلاق‌مداری و صادق بودن) و مراقبت (حس همدردی و همدلی نسبت به دیگران) تعریف می‌شود.

پرداختن به تحول مثبت نوجوانی از آن جهت حائز اهمیت است که افزایش توان و مهارت‌های نوجوانان می‌تواند آن‌ها را برای مواجهه با تغییرات محیطی مانند درگیری‌های اجتماعی و یا برای رهبری گروه آماده کند (لرنر و همکاران، ۲۰۰۵). نتایج چندین مطالعه نشان می‌دهد که برنامه تحول مثبت نوجوانی می‌تواند به افزایش توانمندی‌های روان‌شناختی، درک خصوصیات شخصیتی مثبت و کاهش خلق منفی، رفتارهای پرخطر مانند سوء مصرف مواد، خشونت و فعالیت‌های جسمی بینجامد (سیوتنل، پاور، اریکسن و گلینگز، ۲۰۱۷؛ زو و شک، ۲۰۲۰). در واقع، با استفاده از رویکرد مبتنی بر نقاط قوت و افزایش سرمایه‌های حمایتی و خدماتی برای نوجوانان در سطح جامعه می‌توانیم شاهد باشیم که کودکان سلامت ذهنی بالا را تجربه و توانایی‌های بالقوه آن‌ها به بالفعل مبدل شود (مک‌کامان، ۲۰۱۲). اگرچه توجه و اشاره به تحول مثبت نوجوانی را می‌توان در تحقیقات روان‌شناسی مثبت یافت، اما تحول مثبت در پژوهش‌های روان‌شناختی، حوزه‌ای کشف نشده به شمار می‌آید (لرنر و لرنر، ۲۰۱۳). با وجود پژوهش‌های گسترده در زمینه‌ی روان‌شناسی مثبت و برخی پژوهش‌های مربوط به تاثیر دیدگاه‌های روان‌شناسی مثبت در بهبود کیفیت زندگی، پژوهش در زمینه تحول مثبت نوجوانی کمتر به چشم می‌خورد و این پژوهش‌ها نیز بیشتر در قالب کیفی و جهت مفهوم‌سازی تحول مثبت نوجوانی صورت گرفته‌اند. لذا، کمبود پژوهش و به ویژه پژوهش کمی در این زمینه لزوم پرداختن به این حوزه و انجام بررسی‌های کمی پیرامون تحول مثبت نوجوانی را آشکار می‌سازد. از طرف دیگر، ردپای اخلاق به شکل‌های مختلف، در تعاریف و مدل‌های تحول مثبت نوجوانی دیده می‌شود. برای مثال؛ اخلاق‌مداری و صادق بودن، حس همدردی و همدلی با دیگران، محبت، قدردانی و شایستگی اخلاقی، جوانمردی و فتوت از ویژگی‌های اخلاقی است که در مدل‌های مختلف تحول مثبت نوجوانی ذکر شده است (لرنر و همکاران، ۲۰۱۳). با این وجود، ارتباط متغیرهای اخلاقی با این سازه کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. لذا، کمبود پژوهش‌های تجربی در خصوص پیشایندها و پیامدهای اخلاقی تحول مثبت نوجوانی، اهمیت و ضرورت این پژوهش را دوچندان می‌کند. با توجه به مطالب ذکر شده و نظر به تاکید دیدگاه تحول مثبت نوجوانی بر مؤلفه‌های اخلاقی و از این جهت که این نظریه در حوزه اخلاق و رفتارهای اخلاقی در بافت آموزشی کمتر مورد بررسی قرار گرفته است، مسئله اصلی پژوهش حاضر تبیین پیشایندها و پیامدهای اخلاقی تحول مثبت نوجوانی در بافت‌های تحصیلی و آموزشی است و بنا دارد تا از یک

سو، با توجه به کارکردها و پیامدهای اخلاقی تحول مثبت نوجوانی و از دیگر سو، با تعیین برخی پیشایندهای اخلاقی آن ضمن کمک به بسط نظری این حوزه، درک عمیق‌تر و عینی‌تری از این سازه فراهم آورد. در ادامه منطق انتخاب متغیرهای پژوهش ارائه شده است. در رابطه با کارکرد یا پیامد تحول مثبت نوجوانی چنان‌چه لرنر و استنبرگ، (۲۰۰۹) بیان می‌کنند، یکی از فرضیات رویکرد تحول مثبت نوجوانی، آن است که مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی و رفتارهای مخاطره آمیز به طور معکوس رابطه دارند و بهترین وسیله پیشگیری مشکلات مربوط به تحول و رفتار نوجوان (به طور مثال؛ افسردگی، پرخاشگری، مصرف و سوء مصرف مواد یا رفتارهای جنسی نادرست) ارتقاء تحول مثبت است و در نتیجه هر چه مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی افزایش یابد، مؤلفه‌های رفتار پر خطر کاهش می‌یابد. در تایید این موضوع نتایج تحقیقات نیز حاکی از رابطه‌ی منفی بین تحول مثبت نوجوانی با مشکلات رفتاری، پرخاشگری و قلدری در مدرسه است (ما، فلیس، لرنر و لرنر، ۲۰۰۹؛ هو، شانگ و لا، ۲۰۱۳؛ هینز، ۲۰۱۲؛ سان، ۲۰۱۵؛ مک‌دونالد، دیتریک، کاسام-آدامز و ریچموند، ۲۰۱۱؛ دومینیو، ۲۰۱۲؛ سان و شک، ۲۰۱۳؛ بونل و همکاران، ۲۰۱۶؛ سوارس، پیس ریبریو و سیلوا، ۲۰۱۹؛ آچکار، لم، سورآرز و یانس، ۲۰۱۹؛ اسکاتانوس-دیجسترا، پترز، دروسرت، والبورگ و بالمیجر، ۲۰۱۹). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، اگر چه برخی پژوهش‌ها بیانگر نقش تحول مثبت نوجوانی در کاهش رفتارهای غیراخلاقی چون پرخاشگری و قلدری است ولی نقش تحول مثبت نوجوانی و تاثیر آن بر رفتارهای اخلاقی در بافت تحصیلی تاکنون مورد توجه قرار نگرفته است. از این رو، بررسی تحول مثبت نوجوانی در رابطه با رفتارهای اخلاقی تحصیلی از این جهت حائز اهمیت است که به لحاظ نظری به روشن شدن نقش تحول مثبت نوجوانی در بروز رفتارهای اخلاقی در بافت تحصیلی کمک می‌کند. لذا، یکی از مساله‌های پژوهش حاضر این است آیا رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی که کنش‌هایی ماهیتا اخلاقی هستند را می‌توان به عنوان پیامد اخلاقی تحول مثبت نوجوانی در نظر گرفت؟

از سوی دیگر، با توجه به این که پژوهش حاضر در شرایط کرونایی انجام شده است، اهمیت توجه و بحث در رابطه با مسائل اخلاقی در آموزش مجازی نیز افزایش می‌یابد. محیط‌های آموزشی آنلاین مسائل اخلاقی‌ای که معلمان و دانش-آموزان با آن روبه‌رو هستند، تقویت می‌کند. اگرچه یادگیری الکترونیکی منجر به راحتی و آزادی فراگیران در

دسترسی و مدیریت اطلاعات می‌شود، این امر منجر به مسائل اخلاقی جدیدی در رابطه با اقدامات یادگیری اخلاقی، تمامیت فردی، مسئولیت و جواب‌گویی می‌شود و شانس بروز رفتارهای غیراخلاقی را در مدل‌های یاددهی-یادگیری افزایش داده و چالش‌های جدیدی ایجاد کرده است (المسیدین و موسی-کلایف-محسنه، ۲۰۲۰). برخی مصادیق رفتار غیر اخلاقی در آموزش مجازی و آنلاین عبارتند از: تقلب، سرقت ادبی، تعدی به حقوق دیگران، جاسوسی در فضای مجازی، ترویج و تبلیغ ضد ارزش‌ها و عدم مسئولیت‌پذیری (عالیخانی، سرمدی، سعیدی‌پور، معصومی‌فرد و گودرزی، ۱۴۰۰). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در روش آموزش مجازی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی مثل تقلب بسیار راحت‌تر از آموزش چهره‌به‌چهره است (بوشیکوا و ملیچیکو، ۲۰۱۳). بنابراین، چالش‌های اخلاقی موجود در بافت تحصیلی مجازی و آثار منفی ناشی از آن، ضرورت توجه به این چالش‌ها و همچنین پژوهش‌پیرامون سازه تحول مثبت نوجوانی را به عنوان یک توانمندی اخلاقی در رویارویی با چالش‌های اخلاقی بافت تحصیلی مجازی مطرح می‌سازد که از مسائل مهم مطرح در این پژوهش است.

رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی در این پژوهش شامل بی‌صدافتی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی و نقض قانون تحصیلی است که از برجسته‌ترین مصادقات‌های عمل‌دارای موضوعیت اخلاقی در بافت‌های علمی و آموزشی هستند که در زمان تحصیل از سوی دانش‌آموزان سر می‌زنند و بر عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز تاثیر می‌گذارند. بی‌صدافتی تحصیلی از رفتارهای غیر اخلاقی شایع و مذموم در محیط‌های آموزشی است که به منظور کسب موفقیت تحصیلی انجام می‌شود و مواردی مانند ارتباط برقرار کردن یا استفاده از اطلاعات، ابزار، یادداشت‌ها، کمک‌های آموزشی یا سایر ابزارهایی که توسط استاد یا معلم هنگام انجام کار علمی، امتحان یا سایر موارد غیرمجاز اعلام شده است، را شامل می‌شود (هادجر، ۲۰۱۷). علاوه بر بی‌صدافتی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی نیز پدیده‌ای فراگیر است که نظام‌های آموزشی از سالیان دور با آن روبه‌رو بوده‌اند و از بابت آن هزینه‌های زیادی را متحمل شده‌اند.

اهمال‌کاری تحصیلی به تاخیر انداختن غیر منطقی تکالیف تحصیلی که باید در یک چارچوب زمانی خاص و مورد انتظار تمام شود، اطلاق می‌شود (گرانکل، پاترزک و فریس، ۲۰۱۳). امروزه مدارس فقط با مشکل اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی مواجه

نیستند، بلکه روزانه شاهد دانش‌آموزانی هستند که با رفتارهای جامعه‌ستیز، نافرمانی و قلدری زمینه را برای بروز مشکلات تحصیلی برای مدرسه، خود و دیگران فراهم می‌کنند. رفتار نقض قانون تحصیلی شکل آشکاری از رفتارهای جامعه‌ستیزی است که کنش‌های برون‌سازی شده نظیر خصومت، سرقت و قانون‌شکنی را شامل می‌شود. اختلال نافرمانی مقابله‌ای، نیز یک الگوی مکرر و پایدار خلق خشمگین/تحریک‌پذیر، رفتار جر و بحث/مقابله‌ای یا تلافی‌جویانه است که به صورت اجتناب از اجرای دستورات و درخواست‌های والدین، معلمین، یا پیروی از قوانین از پیش اعلام شده از سوی خانه و مدرسه بروز پیدا می‌کند (سادوک، سادوک و روئیز، ۲۰۱۵/۱۳۹۴).

چنان‌چه مطرح شد، تحول مثبت نوجوانی وابسته به بافت و محیطی است که فرد در آن قرار می‌گیرد، لرنر و همکاران (۲۰۱۸) معتقدند بافت و منابع محیطی (مانند خانه، مدرسه و اجتماع) نقش مهم و حیاتی در ارتقای تحول نوجوانان دارند و در واقع سرمایه‌های تحولی محسوب می‌شوند. بر اساس این دیدگاه در صورتی که محیط حمایت‌گر باشد، بر مهارت‌های زندگی تاکید داشته و فرصت مشارکت فرد را فراهم آورد، زمینه‌ساز رشد مثبت روان‌شناختی فرد می‌گردد. همچنین، به باور غالب نظریه‌پردازان، مدرسه به عنوان یک زمینه بافتی و محیط کلیدی در زندگی نوجوانان، به ویژه برای رشد مثبت آن‌ها مطرح است و یک لایه بوم‌شناختی مهم برای دانش‌آموزان محسوب می‌شود (گلدوف و همکاران، ۲۰۱۴). در همین رابطه، ایوارسیون و همکاران (۲۰۱۵) ادراک محیط را به عنوان یک سرمایه بوم‌شناختی برای ارتقای تحول مثبت در بین نوجوانان توصیف می‌کنند. نتایج تحقیقات علمی نیز نشان می‌دهد ادراک محیط کلاس عامل مهمی در فرایند رشد و تحول مثبت نوجوانان به شمار می‌رود (لنت، تاویرا و لوبو، ۲۰۱۲، کلای‌بورن و ایلت، ۲۰۰۵، سینگلی، لنت و شو، ۲۰۱۰، کارمونا-هالتی، شافلی، لورنز و سالانوا، ۲۰۱۹؛ حجازی، صالح نجفی و لواسانی، ۱۳۹۴). از طرف دیگر، چنان‌چه گفته شد تحول مثبت نوجوانی سازه اخلاقی است. لذا، از دیگر مسائل این پژوهش این است که آیا سازه‌های اخلاقی محیطی همچون جو اخلاقی مدرسه می‌تواند به عنوان پیشاینده تحول مثبت نوجوانی در نظر گرفته شود؟ در این راستا، بر پایه نظریات معطوف به سیستم‌های تحولی رشد و مطابق با مدل لرنر و همکاران (۲۰۰۵) جو اخلاقی مدرسه به عنوان یک عامل محیطی اخلاقی پیشاینده تحول مثبت نوجوانی در نظر گرفته شده است. منظور از 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. 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، دانش-آموز به معلم و دانش‌آموز به دانش‌آموز است (شولت و همکاران، ۲۰۰۲).

همچنین، پژوهش حاضر، برای تبیین رابطه‌ی بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای اخلاقی تحصیلی بر دیدگاه جامعه عادل کلبرگ تکیه دارد. مطابق دیدگاه کلبرگ (۱۹۸۴) واکنش افراد به چالش‌ها و دوره‌های اخلاقی در خلاء روی نمی‌دهد، بلکه تحت تاثیر بافت و موقعیت و همچنین هنجارها و ارزش‌های حاکم بر آن موقعیت است. به باور وی جو و فرهنگ حاکم بر مدرسه باید به گونه‌ای باشد که پرورش‌دهنده احساس تعلق، هنجار احترام، مراقبت و ارتباط بین فردی مثبت باشد. لذا با این تفاسیر جو اخلاقی مدرسه به عنوان یکی از عوامل محیطی مرتبط با دانش‌آموزان در بروز رفتار اخلاقی مطرح است. نتایج پژوهش‌ها در مورد رابطه ادراک محیط کلاس با رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی رابطه‌ی منفی بین ادراک محیط و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی را تایید می‌کنند (کورکین و ویسنر، ۲۰۱۴، آلبرتس، هازن و تیوبالد، ۲۰۱۰، لابل، ماتین و وبر، ۲۰۱۳، توماس، کیکسین، کریستین و ماجا، ۲۰۱۸؛ سوسیلواتی، کوسموریانتو و ابی پریو؛ ۲۰۲۱؛ چانگ چنگ، چیهونگ و مینیگسو، ۲۰۲۱). علاوه بر این، رفتار اخلاقی در آموزش مجازی متأثر از اخلاق ارتباطی و اخلاق آموزشی است. در جامعه‌ی برخطی که می‌خواهد شیوه‌نامه ارتباطی میان همه‌ی افراد آن برقرار شود، توجه به جو اخلاقی مبتنی بر احترام متقابل، عدالت، مدارا و حسن نیت امری مهم و ضروری است. در هر شرایطی از کلاس مجازی، از دانش‌آموزان و معلمان انتظار می‌رود که هنجارهای اخلاقی قابل قبول را بدانند و از آن‌ها پیروی کنند و در نتیجه فضای آموزشی ایجاد کنند که مناسب تدریس و یادگیری بهینه باشد و از بروز رفتارهای غیراخلاقی جلوگیری کنند (آلویس، ویغنارجاه و چویا، ۲۰۱۸). مرور پیشینه پژوهش حاکی از آن است که توجه به اصول اخلاقی در روابط بین معلم- دانش‌آموز و دانش‌آموز- دانش‌آموز در فضای آموزش برخط، منجر به ایجاد احترام و تحمل در بین فراگیران، روابط مدنی و تعامل بر اساس قوانین می‌گردد (محمدی، مجتبی‌زاده، اسدزندی و رشیدی، ۲۰۲۰). همچنین نتایج

پژوهش یولیستیو، سوهارسوهو و پوروتی (۲۰۱۸) نشان داد که فرهنگ و جو اخلاقی در عملکرد بالای تحصیلی دانش‌آموزان در محیط یادگیری الکترونیکی نقش دارد و رفتار آن‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در مجموع، جریان آزاد ارتباطات در آموزش مجازی و بروز رفتارهای غیراخلاقی، ضرورت توجه به جو اخلاقی محیط یادگیری الکترونیکی را برای اتخاذ رفتارهای اخلاقی مطرح می‌سازد. با توجه به آنچه که ذکر شد، پژوهش حاضر به این مسئله پرداخته است که آیا بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی رابطه ساختاری وجود دارد؟ براین اساس، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از: ۱- جو اخلاقی مدرسه پیش‌بینی کننده رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است. ۲- جو اخلاقی مدرسه پیش‌بینی کننده تحول مثبت نوجوانی است. ۳- جو اخلاقی مدرسه به واسطه تحول مثبت نوجوانی پیش‌بینی کننده رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است.

روش

طرح تحقیق حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط میان متغیرها در قالب مدل سازی معادلات ساختاری (SEM) مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری مطالعه حاضر، دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم شهر شیراز بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. جهت برآورد حجم نمونه از روش تعیین حجم نمونه توسط کلاین (۲۰۱۵) استفاده شد. حجم نمونه طبق دیدگاه کلاین (۲۰۱۵)، بر اساس تعداد پارامترهای اندازه‌گیری شده در مدل مشخص می‌شود. به ازای هر پارامتر اندازه‌گیری شده در مدل بین ۱۰ تا ۲۰ مشارکت کننده انتخاب می‌شوند و در هر صورت حجم نمونه نباید کمتر از ۲۰۰ نفر باشند. بنابراین مشارکت کنندگان در پژوهش را ۶۷۱ (۲۹۳ پسر و ۳۷۸ دختر) نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز دو ناحیه انتخاب شد و از بین مدارس دخترانه و پسرانه این دو ناحیه ۸ مدرسه و از هر مدرسه ۲ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و دانش‌آموزان کلاس به ابزارهای پژوهش که با توجه به شرایط کرونا و آموزش مجازی به صورت الکترونیک آماده شده بود و با هماهنگی معلم در گروه‌های کلاسی منتخب قرار داده شده بود پاسخ دادند. لازم به ذکر

است دامنه سنی آزمودنی‌ها ۱۸-۱۲ سال بود. به منظور گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر از ابزارهای زیر استفاده شد.

مقیاس تحول مثبت نوجوانی: مقیاس تحول مثبت نوجوانی توسط گلدوف و همکاران (۲۰۱۴) ساخته شده است و تغییرات مثبت در سطوح تحول نوجوانان را با پنج نشان‌گر شایستگی (گویه‌های ۱، ۲، ۳)، اطمینان (گویه‌های ۴، ۶، ۷)، ارتباط (گویه‌های ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷)، منش (گویه‌های ۵، ۸، ۹، ۱۰) و مراقبت (گویه‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳) اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس از نسخه‌ی کامل ۸۰ گویه‌ای (لرنر و همکاران، ۲۰۰۵) و فرم کوتاه ۳۴ گویه‌ای آن (گلدوف و همکاران، ۲۰۱۴) استخراج شده که از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است. نمونه ۱۷ سؤالی، ساختار عاملی نسخه ۸۰ سؤالی را تکرار می‌کند. فرم ۱۷ سؤالی مقیاسی است که از نوجوانان می‌خواهد تا اول بین دو عبارتی که بیشتر آن‌ها را منعکس می‌کند، یکی 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. به علاوه، گویه‌های بعدی از نوجوانان می‌خواهد تا بگویند با عبارت‌های مربوطه تا چه حد موافق هستند که این قسمت بر روی یک طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (کاملا مخالفم = ۱ تا کاملا موافقم = ۵) قرار دارد و بعد از آن باید درجه اهمیت عبارت‌های بعدی را نوشت که این قسمت نیز بر روی یک طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (اصلا مهم نیست = ۱ تا بسیار مهم است = ۵) قرار دارد. پایایی این ابزار توسط میلوت (۲۰۱۴) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۷۴ گزارش شده است. همچنین برای بررسی روایی این پرسشنامه 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 گویه‌ها از ۰/۴۲ تا ۰/۸۸ نوسان داشت. به طور کلی، عوامل به دست آمده ۶۰/۲ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کردند (میلوت، ۲۰۱۴).

در پژوهش بابایی، نجفی و رضائی (۱۳۹۶) پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۱ و برای هر یک از مؤلفه‌های اطمینان ۰/۸۶، مراقبت ۰/۶۳، شایستگی، ۰/۵۰، منش ۰/۵۲ و ارتباط ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین، در این پژوهش روایی این ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی و با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری AMOS روی گویه‌های این مقیاس انجام شده است. نتایج تحلیل عاملی وجود ۵ عامل را

مورد تایید قرار داد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور خی (X^2)، نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص‌های CFI، GFI و RMSEA برای مدل به ترتیب ۰/۳۴، ۰/۹۰، ۰/۹۷، ۰/۹۴ و ۰/۰۴ حاصل گردید. بنابراین می‌توان گفت که مقیاس مذکور از برازش مطلوبی برخوردار است.

در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه‌ی ۲۱، روی گویه‌های این مقیاس انجام شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (X^2)، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/Df)، شاخص‌های (CFI)، (IFI)، (GFI)، (AGFI) و RMSEA برای مدل به ترتیب ۱۸۱/۷۴۶، ۱/۹۷، ۰/۹۷، ۰/۹۷، ۰/۹۵، ۰/۹۳ و ۰/۰۴ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش خوبی برخوردار است. برای پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی برای شایستگی ۰/۴۱، اطمینان ۰/۷۷، ارتباط ۰/۷۷، مراقبت ۰/۵۲ و منش ۰/۸۳ به دست آمد.

مقیاس جو اخلاقی مدرسه: مقیاس جو اخلاقی مدرسه برای سنجش ادراک دانش‌آموزان از جو اخلاقی مدارس راهنمایی و دبیرستان طراحی شده است (شولت و همکاران، ۲۰۰۲). این مقیاس از نسخه‌ی کامل ۵۵ گویه‌ای (شولت و همکاران، ۲۰۰۲) استخراج شده است. مقیاس مذکور مشتمل بر ۳۷ گویه است که با استفاده از یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (درست نیست) تا ۵ (همیشه درست است) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس تعاملات و روابط بین معلم و دانش‌آموز دارای ۲۱ گویه، دانش‌آموز به معلم و محیط یادگیری دارای ۸ گویه و دانش‌آموز به دانش‌آموز-آموز دارای ۸ گویه می‌باشد. شولت و همکاران (۲۰۰۲) برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عامل اکتشافی استفاده کردند. نتایج تحلیل عامل وجود ۳ عامل را در این پرسشنامه مورد تایید قرار می‌دهد که این عوامل در مجموع ۴۲ درصد واریانس پرسشنامه را تبیین می‌کردند. پایایی این سه عامل با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای تعامل معلم با دانش‌آموز ۰/۹۵، دانش‌آموز با معلم ۰/۸۵ و دانش‌آموز با دانش‌آموز ۰/۸۹ به دست آمد.

در ایران پایایی این ابزار توسط احمدی، حسنی و موسوی (۱۳۹۷) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۱ و برای هر یک از مؤلفه‌های تعامل بین معلم و دانش‌آموزان ۰/۷۵، دانش‌آموز به معلم و محیط یادگیری ۰/۸۳ و دانش‌آموز به دانش‌آموز

۰/۸۰ گزارش شده است. همچنین در این پژوهش روایی این ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی مطلوب گزارش شده است.

در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) روی گویه‌های این مقیاس انجام شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (X^2)، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/Df)، شاخص‌های ((AGFI, (GFI, (IFI, (CFI)) و RMSEA برای مدل به ترتیب ۰/۷۹۲، ۰/۹۸، ۰/۹۸، ۰/۹۸، ۰/۹۲، ۰/۹۰، ۰/۰۳ است. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش خوبی برخوردار است. برای پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی برای تعامل معلم با دانش آموز ۰/۹۶، تعامل دانش آموز با دانش آموز و محیط یادگیری ۰/۸۷ و تعامل دانش آموز با معلم ۰/۸۹ به دست آمد.

مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی: مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی به منظور سنجش رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی با ۴ مؤلفه اهمال‌کاری تحصیلی، بی‌صدافتی تحصیلی، نقض قانون تحصیلی و نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی در دانش‌آموزان طراحی شده است. این مقیاس از نسخه‌ی کامل ۵۲ گویه‌ای (کشکولی، ۱۳۹۵) استخراج شده که از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است. نمونه ۲۰ گویه‌ای، ساختار عاملی نسخه ۵۲ گویه‌ای را تکرار می‌کند. گویه‌های این مقیاس در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (هیچ وقت) تا ۵ (خیلی زیاد) قرار دارند. در این مقیاس گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ به خرده مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی، گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱ به خرده مقیاس نقض قانون تحصیلی، گویه‌های ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ به خرده مقیاس نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی و گویه‌های ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ به خرده مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی اختصاص یافته است. در پژوهش کشکولی (۱۳۹۵) روایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی انجام شد. نتایج تحلیل عاملی وجود ۴ عامل را مورد تایید قرار داد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (X^2)، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص‌های GFI، CFI، RMSEA و PCLOSE برای مدل به ترتیب ۳۴۶۵/۵۴، ۲/۷۳، ۰/۹۵، ۰/۹۳، ۰/۰۶ و ۰/۲۰ حاصل گردید. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین در این پژوهش پایایی این چهار عامل با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای اهمال‌کاری

تحصیلی، ۰/۸۳، بی‌صداقتی تحصیلی ۰/۷۷، نقض قانون تحصیلی، ۰/۷۶ و نافرمانی مقابله‌ای ۰/۷۸ گزارش شده است.

در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) روی گویه‌های این مقیاس انجام شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (X2)، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/Df)، شاخص‌های ((AGFI، (GFI، (IFI، (CFI و RMSEA برای مدل به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۸، ۰/۹۷، ۰/۹۵، ۰/۰۳ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش خوبی برخوردار است. برای پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی برای بی‌صداقتی تحصیلی ۰/۶۵، اهمال‌کاری تحصیلی ۰/۷۵، نقض قانون تحصیلی ۰/۸۶ و نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی ۰/۷۶ به دست آمد. یافته‌ها

فرضیه‌ی اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی بود. قبل از بررسی فرضیه‌ها، آمارهای توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، ضریب کجی و کشیدگی بررسی شد. نتایج در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
تعامل معلم با دانش‌آموز	۷۸/۹۲	۲۱/۵۶	-۰/۷۲	-۰/۲۸
تعامل دانش‌آموز با دانش‌آموز	۲۹/۳۵	۸/۰۷	-۰/۴۵	-۰/۶۶
تعامل دانش‌آموز با معلم	۲۹/۶۲	۷/۷۰	-۰/۵۳	-۰/۳۲
شایستگی	۹/۳۶	۱/۶۵	-۰/۴۷	-۰/۱۲
اطمینان	۱۱/۱۲	۲/۰۶	-۱/۲۶	۱/۳۹
ارتباط	۱۵/۷۹	۳/۲۵	-۰/۹۳	۰/۸۰
مراقبت	۱۳	۲/۰۹	-۰/۶۴	۰/۰۶
منش	۱۱/۵۵	۲/۴۱	-۱/۲۷	۲/۱۳
بی‌صداقتی	۹/۰۹	۴/۵۰	۱/۲۷	۱/۰۹
اهمال‌کاری	۱۳/۰۶	۵/۲۳	۰/۶۷	-۰/۰۶
نقض قانون	۱۰/۶۹	۴/۸۶	۱/۳۲	۱/۵۸
نافرمانی مقابله‌ای	۹/۰۲	۴/۱۸	۰/۵۸	-۰/۵۵

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱۵. رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی															
۱۴	۰/۳۴*														
۱۳	۰/۳۳**	۰/۳۳**													
۱۲	۰/۳۲*	۰/۳۲*	۰/۳۲*												
۱۱	۰/۲۸*	۰/۲۸*	۰/۲۸*	۰/۲۸*											
۱۰	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۰/۳۳**										
۹	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*									
۸	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*								
۷	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*							
۶	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*						
۵	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*					
۴	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*				
۳	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*			
۲	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*		
۱	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*

P < 0.05 ** P < 0.01 *

به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم افزار AMOS نسخه ۲۱ استفاده شد. 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، داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم-خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند. جهت ردیابی داده‌های پرت تک متغیری، نمودارهای جعبه‌ای متغیرهای مشاهده شده پژوهش، مورد بررسی قرار گرفت. مواردی که از فاصله ۳ انحراف چارک تجاوز کرده بودند به عنوان موارد افراطی از مجموعه داده‌ها حذف شدند. داده‌های پرت چند متغیری نیز با استفاده از شاخص فاصله مهالانویس، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری مورد ارزیابی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن تک متغیره از شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها استفاده شد و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی دارای قدرمطلق ضریب کجی کوچک‌تر از ۳ و قدرمطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ بودند، لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها مشاهده نشد. همچنین نرمال بودن چند متغیره نیز با استفاده از ضریب مardia مورد بررسی قرار گرفت و نرمال بودن چند متغیره را تایید کرد. علاوه بر این، هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره تحمل و عامل تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ و عامل تورم واریانس برای متغیرها زیر ۱۰ بود که نشان دهنده عدم وجود هم خطی چندگانه متغیرها است. پس از اطمینان از برقراری مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری، داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۳ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات جدول ۳، جو اخلاقی مدرسه توانسته است به نحو مستقیم، تحول مثبت نوجوانی ($P = 0/01, \beta = 45/0$) را به صورت مثبت و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی ($P = 0/01$) نوجوانی به نحو مستقیم و منفی و معنی‌دار پیش‌بینی نماید. همچنین، تحول مثبت نوجوانی به نحو مستقیم و منفی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی را تحت تأثیر قرار داده است ($P = 0/04, \beta = -50/0$). با توجه به نتایج به دست آمده، فرضیه‌های اول و دوم پژوهش تایید شد.

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	معناداری	واریانس تبیین شده
از جو اخلاقی مدرسه به تحول مثبت نوجوانی	**0/45	**0/45	0/01	0/20
از جو اخلاقی مدرسه به رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی	**0/24	**0/22	**0/46	0/01	0/41
از تحول مثبت نوجوانی به رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی	**0/50	**0/50	0/004	

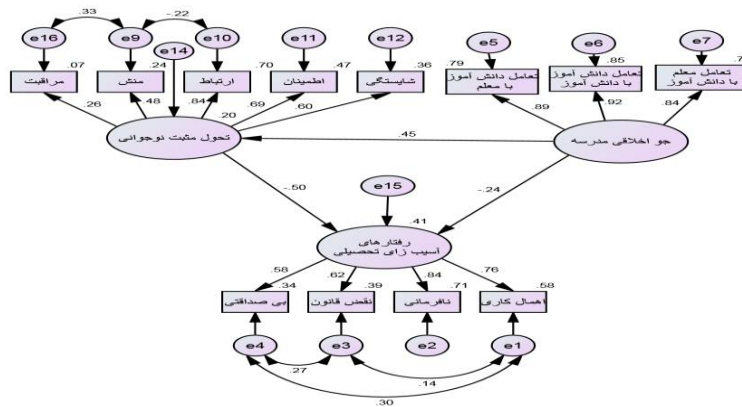
برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استرپ در نرم افزار AMOS استفاده گردید. همان‌گونه که در جدول ۴ نیز گزارش شده است مسیر غیر مستقیم مدل معنادار می‌باشد و این حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی در ارتباط بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است. براین اساس، فرضیه سوم پژوهش نیز تایید شد.

جدول ۴. برآورد مسیر غیر مستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استرپ

مسیر غیر مستقیم	مقدار	حد پایین	حد بالا	معناداری
جو اخلاقی مدرسه به رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی با واسطه تحول مثبت نوجوانی	-0/22	-0/292	-0/175	0/004

مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ آمده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیر مقیاس‌های متغیرها برای متغیر مربوطه است.

شکل ۲. مدل نهایی پژوهش



در جدول ۵ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی نشان داده شده است که همگی حاکی از برازش مطلوب مدل هستند.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

شاخص	PCLOSE	RMSEA	GFI	CFI	IFI	CMIN/DF
مقدار	۰/۲۴	۰/۰۵	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۷	۲/۴۱

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی بود. در راستای دستیابی به این هدف، یافته‌های حاصل در ارتباط با فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثر منفی جو اخلاقی مدرسه بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی، حاکی از آن است که جو اخلاقی مدرسه به طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین

مبنی بر ارتباط منفی جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای غیراخلاقی همسو است (کورکین و ویسنر، ۲۰۱۴، شولت و همکاران، ۲۰۰۲، آلبرتس، هازن و تیوبالد، ۲۰۱۰، لابل، ماتین و وبر، ۲۰۱۳، توماس و همکاران، ۲۰۱۸). جهت توضیح 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 همکاران (۲۰۰۲) در نظر گرفته شده است. این محققان 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 همکاران، ۲۰۰۲). همان‌گونه که مطرح شد، جو اخلاقی مدرسه به وجود روابط مؤثر و مثبت میان دانش‌آموزان و همچنین 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 یک سو و دانش-آموزان و معلمان از سوی دیگر به عنوان یکی از منابع محیطی عمل می‌کند که قدرت مقابله با فشار و تلاش برای حفظ یکپارچگی و ارزش‌های اخلاقی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.

علاوه‌براین، همان‌طور که توضیح داده شد منظور از جو اخلاقی مدرسه در این پژوهش محوریت و برجستگی اصول و ارزش‌های اخلاقی و در واقع اخلاق محور بودن مدرسه است. بر این اساس، به میزانی که هنجار، اصول و ارزش-های 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 اخلاقی و واکنش در مقابل رفتارهای غیراخلاقی افزایش می‌یابد. همچنین، مطابق دیدگاه کلبرگ (۱۹۸۴) واکنش افراد به چالش‌ها و دوره‌های اخلاقی در خلاء روی نمی‌دهد، بلکه تحت تاثیر بافت و موقعیت و همچنین هنجارها و ارزش‌های حاکم بر آن موقعیت است. از این رو، 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 میزان رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و بی‌نظمی و خشونت در مدرسه کاهش می‌یابد (سوسیلواتی و همکاران، ۲۰۲۱).

یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر 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 می‌باشد (برای مثال، ایوارسون و همکاران، ۲۰۱۵؛ کلای‌بورن و ایلت، ۲۰۰۵؛ شولت و همکاران، ۲۰۰۲؛ لنت و همکاران، ۲۰۱۲؛ سینگلی و همکاران، ۲۰۱۰، کارمونا-هالتی و همکاران، ۲۰۱۹؛ حجازی، صالح نجفی و لوسانی، ۱۳۹۴). در خصوص نقش جو اخلاقی مدرسه در تحول مثبت نوجوانی، لرنر و همکاران (۲۰۰۵) معتقد هستند 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 تاکید داشته و فرصت مشارکت فرد را فراهم آورد، زمینه‌ساز رشد مثبت روان‌شناختی فرد می‌گردد. از نظر ماریسون و آلیس (۲۰۰۷) نیز محیط یادگیری از طریق فراهم ساختن فرصت‌های رشد، حمایت‌های عاطفی، انگیزشی می‌تواند در ارتقای تاب‌آوری و رشد مثبت نوجوانان مؤثر واقع شود. وجود روابط مثبت و حمایتی معلمان با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر در مدرسه باعث می‌شود بازنمایی و تصویر ذهنی مثبتی از خود و دیگران در فرد شکل گیرد. از سوی دیگر، افراد با داشتن تصویر مثبتی از خود، خودشان را افرادی خودکارآمد و توانمند می‌دانند (یک شاخص تحول مثبت نوجوانی) (میکولیسنر و شیور، ۲۰۰۳). همچنین، وجود تعاملات و رفتارها و شیوه عملکرد مبتنی بر انصاف، برخورد بدون جانبداری، رعایت عدالت می‌تواند باعث انتقال حس ارزشمندی بین دانش‌آموزان شود و باور کارآمدی و شایستگی را در آن‌ها تقویت کند. ادراک نوجوان از این که مدرسه را محیطی امن ببیند که با او منصفانه رفتار می‌شود، مؤلفه‌ی مهم دیگری در رشد مثبت است (رودگزوروز، ۲۰۰۱). چنین محیطی نیازهای اساسی نوجوانان به خودکارآمدی و شایستگی را تکمیل می‌کند و زمینه را برای شکوفا شدن و رشد مثبت فراهم می‌کند (کرنل و میر، ۲۰۱۰). همچنین وقتی دانش‌آموزان پیوندهای قوی با معلمان، اولیای مدرسه و همسالان داشته باشند، همدلی و ارتباط بیشتری را تجربه می‌کنند. بنابراین، مدارس با داشتن اصول و قواعد اخلاقی احتمالاً بتوانند سرمایه‌های تحولی همچون شایستگی، اطمینان، همدلی، مراقبت، منش و ارتباط را در نوجوانان پدید آورند. در واقع، ادراک مثبت از بافت کلاس سبب ارتقای ویژگی‌های مثبت نوجوانان می‌شود.

علاوه بر رابطه مستقیم جو اخلاقی مدرسه با رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی همان‌طور که ذکر شد، جو اخلاقی مدرسه به طور غیر مستقیم و به واسطه‌ی تحول مثبت نوجوانی پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است. بدین معنا که جو اخلاقی مدرسه با ارتقاء تحول مثبت نوجوانی در دانش‌آموزان منجر به کاهش رفتارهای آسیب‌زا تحصیلی می‌شود. به بیان دیگر، ادراک مثبت و مبتنی بر اصول اخلاقی عدالت، همکاری، احترام و مسئولیت‌پذیری از بافت کلاس سبب ارتقای ویژگی‌های مثبت نوجوانان می‌شود (لرنر، ۲۰۰۴). نقش تحول مثبت نوجوانی در کاهش رفتارهای آسیب‌زا تحصیلی با نتایج پژوهش‌های بسیاری در خصوص رابطه‌ی منفی تحول مثبت نوجوانی با رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی همخوان است (ما، فلیس، لرنر و لرنر، ۲۰۰۹؛ هو، شانگ و لا، ۲۰۱۲؛ هینز، ۲۰۱۳؛ سان، ۲۰۱۵؛ دومینو، ۲۰۱۲؛ سان و شک، ۲۰۱۳ و مک‌دونالد و همکاران، ۲۰۱۱؛ بونل و همکاران، ۲۰۱۶؛ سوارس و همکاران، ۲۰۱۹؛ آچکارو همکاران، ۲۰۱۹؛ اسکاتانوس-دیجسترا و همکاران، ۲۰۱۹).

در تبیین این یافته می‌توان گفت، همان‌گونه که مطرح شد در ادبیات تحول مثبت نوجوانی ادراک محیط به عنوان یک سرمایه بوم‌شناختی برای ارتقای تحول مثبت در بین نوجوانان توصیف شده است (ایوارسیون و همکاران، ۲۰۱۵). زمانی که جو حاکم بر مدرسه حامی دانش‌آموزان باشد و معلم و دانش‌آموزان به صورت افرادی قابل اعتماد و حامی ادراک شوند 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 (میکولیسنر و شیور، ۲۰۰۳). از این‌رو، جو حمایتی مدرسه از طریق فعال ساختن تصویر و بازنمایی ذهنی مثبت از خود و دیگران قدرت و توان مقابله را افزایش می‌دهد و این باور مثبت سبب می‌شود تا هنگام مواجهه با نقض یکی از اصول اخلاقی از جمله عدالت، احترام، تعهد در بافت آموزشی و تحصیلی، فعالانه از ظرفیت‌ها و شایستگی‌های خود برای حفظ اصول و ارزش‌های اخلاقی استفاده کنند و درگیر رفتارهای غیر اخلاقی نشوند (لرنر و همکاران، ۲۰۱۳). براین اساس، به میزانی که هنجار، اصول و ارزش‌های حاکم بر مدرسه مبتنی بر اصول و ارزش‌های اخلاقی ادراک شود و این ارزش‌ها در روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و همچنین تعامل معلمان و دانش‌آموزان نمود پیدا کند، زمینه ارتقاء مؤلفه‌های تحول مثبت فراهم می‌شود. از طرفی،

یکی از فرضیات رویکرد تحول مثبت نوجوانی، آن است که مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی و رفتارهای مخاطره‌آمیز به طور معکوس رابطه دارند و بهترین وسیله پیشگیری مشکلات مربوط به تحول و رفتار نوجوان ارتقاء تحول مثبت است و در نتیجه هر چه مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی افزایش یابد، مؤلفه‌های رفتار پرخطر کاهش می‌یابد (لرنر و استنبرگ، ۲۰۰۹). یافته‌های حاصل از این پژوهش، از دو حیطة کاربردهای نظری و عملی قابل توجه است. از جنبه نظری با توجه به این که تحول مثبت نوجوانی سازه‌ای جدید در عرصه روان‌شناسی مثبت است و پژوهش‌های اندکی پیرامون آن صورت گرفته است، این پژوهش و یافته‌های آن می‌تواند به بسط و گسترش نظری این حوزه یاری رساند. از نقطه نظر کاربردی، با توجه به نقش تحول مثبت در افزایش توان مقابله و سازگاری با مشکلات و کاهش رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی، نتایج این پژوهش می‌تواند راهگشای متخصصان تعلیم و تربیت برای کاهش مشکلات رفتاری نوجوانان در مدرسه باشد. همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که جو اخلاقی مدرسه اثرات مستقیم و غیر مستقیم بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی دارد و از آنجایی که این پژوهش در شرایط آموزش غیر حضوری صورت گرفت و با توجه به این که فرصت انجام رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی نظیر بی‌صدقاتی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در شرایط آموزش مجازی بیشتر فراهم است. لذا، لازم است از طریق بازاندیشی، اصلاح و بازطراحی محیط‌های آموزش‌های الکترونیکی و فن‌آوری‌های ارتباطی آن در جهت توجه به جو اخلاقی، کاستی‌ها و نواقص تربیتی آن رفع شود و آگاهی‌های لازم به معلمان و دانش‌آموزان در خصوص ارتباط صحیح و مؤثر در شرایط آموزش برخط داده شود.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به چند نکته اشاره نمود. نخست آن که، به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش، در استنباط علی باید احتیاط نمود. دوم این که، مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهر شیراز به جز 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 آینده، مدل حاضر در پایه‌های هفتم و دوازدهم نیز بررسی شود. همچنین، با توجه به تاثیرات رویکرد تحول مثبت نوجوانی در کاهش رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی به متولیان آموزش و پرورش کشور

پیشنهاد می‌گردد با تهیه بسته آموزشی و آموزش مهارت‌های ویژه در زمینه‌ی تحول مثبت نوجوانی مشکلات رفتاری را در سطح مدرسه کاهش دهند.

منابع

- احمدی، سهیلا؛ حسنی، محمد و موسوی، میرنجف. (۱۳۹۷). رابطه جو اخلاقی مدرسه با حس تعلق به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۳، ۴، ۱۳۲-۱۲۵.
- بابایی، جلال؛ نجفی، محمود و رضایی، علی محمد. (۱۳۹۶). خصوصیات روان‌سنجی مقیاس تحول مثبت نوجوانی در دانش‌آموزان. مجله علوم روان‌شناختی، ۱۶، ۶۴، ۵۵۳-۵۴۱.
- حجازی، الهه؛ صالح نجفی؛ مهسا و لواسانی، مسعود غلامعلی. (۱۳۹۴). رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس و خوش‌بینی با تحول مثبت نوجوانان. مجله روان‌شناسی، ۱۹ (۱۲)، ۱۹۸-۱۸۸.
- سادوک، بنجامین جیمز؛ سادوک، ویرجینیا آکات؛ روئیز، پدرو. (۲۰۱۵). خلاصه‌ی روان‌پزشکی: علوم رفتاری/ روان‌پزشکی بالینی. ترجمه: فرزین رضاعی. (۱۳۹۴). تهران: ارجمند
- علیخانی، فرح؛ سرمدی، محمدرضا؛ سعیدی‌پور، بهمن؛ معصومی‌فرد، مرجان و گودرزی، ماندانا. (۱۴۰۰). شناسایی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای به منظور طراحی الگوی اخلاق حرفه‌ای در بستر یادگیری الکترونیکی و آموزش از راه دور. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۹، ۲ (۳۴)، ۹۹-۸۷.
- کشکولی، فرامرز. (۱۳۹۵). مدل علی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی. پایان‌نامه دکتری دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.

References

- 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. *Psico-USF, Braganca Paulista*, 24, (2), 323-335.
- 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, 439-462.
- Almseidein, T, A, Musa- Klaif- Mahasneh, O. (2020). Awareness of Ethical Issues when using an e- Learning System, *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11, 1, 85-92.
- Alvin, N.g, Vighnarajah, F.S.S, and Chuah, K.M. (2017). Ethical conduct of e-teachers in online learning community. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 3(2), 1-12.
- Bušíková, A. & Z. Melicheríková (2013). "Ethics in E-Learning". *International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e-Learning*.

- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S. ... & Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC public health*, 16(1), 135. DOI: 10.1186/s12889-016-2817-3.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., and Salanova, M. (2019). Satisfaction of Basic Psychological Needs Leads to Better Academic Performance via Increased Psychological Capital: A Three-Wave Longitudinal Study Among High School Students. *Front. Psychology*, 10(2113), doi: 10.3389/fpsyg.2019.02113.
- Catalano, R. F., Skinner, M. L., Alvarado, G., Kapungu, C., & Reavley, N. (2019). Positive youth development programs in low-and middle-income countries: a conceptual framework and systematic review of efficacy. *Journal of Adolescent Health*, 65(1), 15-31.
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2017). Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 483-504.
- Chung Cheng, Y., Chih Hung, F., Ming Hsu, H. (2021). The relationship between academic dishonesty, ethical attitude and ethical: The evidence from Taiwan. *Sustainability*, 13, 1-16.
- Claiborne, T. T., & Ellett, C. D. (2005). Classroom and home learning environment contributions to eighth grade students' academic self-efficacy beliefs in mathematics. In annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada .
- Corkin, M., Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.04.001.
- Cornell, D. G., & Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational researcher*, 39(1), 7-15.
- Domino, M. (2012). Measuring the impact of alternative approach to school bullying. *Journal of School Health*, 83, 430-437.
- 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.
- Grunschel, C. Patrzek, J. & Frie, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233.
- Hadjar, I. (2017). The Effect of Religiosity and Perception on Academic Cheating among Muslim Students in Indonesia. *Journal of Education and Human Development*, 6 (2): 139-147.
- Heinze, H. J. (2013). Beyond a bed: Support for positive development for youth residing in emergency shelters. *Children and Youth Services Review*, 35(2), 278-286.
- Hui, E. K., Tsang, S. K., & Law, B. C. (2012). Combating school bullying through developmental guidance for positive youth development and promoting harmonious school culture. *International Journal of Child Health and Human Development*, 5(1), 111.
- 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, 15-23.

- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling* (4rd Eds.). New York: Guilford.
- 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*, 69-190.
- 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*, 362–371.
- Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. L., & Warren, A. E. A. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. In *Handbook of resilience in children* (pp. 293-308). Springer US
- Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H study of positive youth development.* National 4-H Council, Washington, DC, US.
- Lerner, R. M., Wang, J., Hershberg, R. M., Buckingham, M. H., Harris, E. M., Tirrell, J. M., ... & Lerner, J. V. (2017). Positive youth development among minority youth: A relational developmental systems model. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on positive youth development of minority children and youth* (pp. 5-17). Cham: Springer.
- 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, 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 adolescent's 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., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of Ad-olescent Psychology, Individual Bases of Adoles-cent Development.* 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.* Doi: 1177/ 0272431609332627
- McDonald, C. C., Deatrck, J. A., Kassam-Adams, N., & Richmond, T. S. (2011). Community violence exposure and positive youth development in urban youth. *Journal of community health, 36*(6), 925-932.
- McCammon, S. L. (2012). Systems of Care as Asset-Building Communities: Implementing Strengths-Based Planning and Positive Youth Development. *American journal of community psychology, 49*(3-4), 556-565.
- 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, Boston College.

- Mohammadi, Aeen, Mojtahedzadeh, Rita, Asadzandi, Shadi, Rashidi, Hamed. (2020). Devising ethical codes for e-contents in e-learning, Published online 2020 Mar 2. doi: 10.34171/mjiri.34.14
- Morrison, M. G., Allen, R. M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162–169 .
- 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.
- Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. T. (2019). Possible mechanisms in a multicomponent email guided positive psychology intervention to improve mental well-being, anxiety and depression: A multiple mediation model. *The Journal of Positive Psychology*, 14(2), 141-155.
- 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.
- Seligman, M. E. P. (2019). Positive Psychology: A Personal History. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 1-23.
- 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, 133–146.
- 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, 236-245.
- Susilowati, N., Kusmuriyanto, B., Abiprayu, K. B. (2021). Encouraging student ethical behavior through ethical climate in higher education. *Journal of Education and Learning*, 15 (2), 213-222.
- Sun, R. C. (2015). Student Misbehavior in Hong Kong: The Predictive Role of Positive Youth Development and School Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 1-17. DOI 10.1007/s11482-015-9395-x
- 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.
- 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*, <https://doi.org/10.1177/0273475318772618>.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis
- Waid, J., & Urich, M. (2020). A scoping review of the theory and practice of positive youth development. *The British Journal of Social Work*, 50(1), 5-24 .
- Yulisetyo, Ch., Suharsoho, S., Purwati, O. (2018). The contribution of school culture to the learner success factors in e-learning. *Journal on English as a foreign Language*, 8 (2), 149-169.
- Zhu, X., & Shek, D. T. (2020). Impact of a Positive Youth Development Program on Junior High School Students in Mainland China: A Pioneer Study. *Children and Youth Services Review*, 114, 105022.

- 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]
- Alikhani, F., Sarmadi, M.R., Saeidipor, B., Masomifard, Goodarzi, M. (2021). Identifying components of professional ethics for designing a model of professional ethics in the content of e-learning and distance education. *Research in school and virtual learning*, 9, 2 (34), 87-99. [In Persian]
- 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]
- Hejazi, E., Saleh Najafi, M., Lavasani, M. (2015). Perception of classroom environment, optimism and their relationships with positive student's development. *Journal of psychology*, 19 (12), 188-198. [In Persian]
- Kashkoli, F. (2017). Causal model of destructive academic behaviors. PhD Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. [In Persian]
- Saduk, B.J., Saduk, V. A., Royeiz, P. (2015). Synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/ clinical psychiatry. Translation: Farzin Rezaei. (1394). Tehran: Arjemand [In Persian]

استناد به این مقاله: آزادی ده بیدی، فاطمه، خرمائی، فرهاد، شیخ‌الاسلامی، راضیه و حسینچاری، مسعود. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۶۲)، ۱۷۷-۲۰۳. doi: 10.22054/jep.2022.63216.3457



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.