نقش واسطه‌ای جو اخلاقی مدرسه در رابطه بین صفات منشی و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و رفتارهای مدنی تحصیلی

فاطمه آزادی ده بیدی[۱]، فرهاد خرمائی[۲]*

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی رابطه‌ی صفات منشی با رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و رفتارهای مدنی تحصیلی با واسطه-گری ادراک جو اخلاقی مدرسه انجام شد. 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. در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس‌های جو اخلاقی مدرسه شولت و همکاران (۲۰۰۲)، صفات منشی خرمائی و قائمی (۱۳۹۶)، رفتارهای مدنی تحصیلی گل‌پرور (۱۳۸۹) و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی کشکولی (۱۳۹۵) استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم افزار AMOS21 استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های پژوهش برازش مناسبی دارد. این نتایج رابطه معنی‌دار صفات منشی با رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و رفتارهای مدنی تحصیلی و جو اخلاقی مدرسه با رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و رفتارهای مدنی تحصیلی را مورد تایید قرار داد. همچنین، نقش واسطه‌گری جو اخلاقی مدرسه در رابطه بین صفات منشی و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و همچنین رفتارهای مدنی تحصیلی نیز مورد تایید قرار گرفت. در مجموع، نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که صفات منشی با اثرگذاری بر درک جو اخلاقی مدرسه می‌تواند منجر به کاهش رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و افزایش رفتارهای مدنی تحصیلی شود.

واژه‌های کلیدی: صفات منشی، جو اخلاقی مدرسه، رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی، رفتارهای مدنی تحصیلی.

مقاله از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز استخراج شده است.

[۱].دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
[۲].دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، (نویسنده مسئول). Khormaei@shirazu.ac.ir

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

مقدمه

در محیط‌های تحصیلی مانند هر محیط دیگری انسان‌ها امکان انجام طیف متنوعی از رفتارهای مولد و غیرمولد را دارند. رفتارهای مدنی تحصیلی[۱] و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی[۲] دو دسته از رفتارهایی هستند که طی چندین دهه اخیر نظر پژوهش‌گران حوزه تعلیم و تربیت را به خود جلب نموده‌اند. رفتارهای مدنی تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که ماهیتی ارادی و اختیاری دارند و جنبه رسمی و تعریف شده در شرح اعمال و رفتارهای تحصیلی دانشجویان یا دانش‌آموزان ندارند، ولی به واسطه تعامل‌جویی اجتماعی انسان، همراه با انگیزه‌های نوع دوستی، یاری‌رسانی، مشارکت فراتر از نقش‌های رسمی و مشارکت در اجرای قوانین، مقررات و رسوم آموزشی به مرحله اجرا در می‌آیند (گل‌پرور، ۱۳۸۹). رفتارهای مدنی تحصیلی اعمالی چون کمک به همکلاسی برای فهم دروس، 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 و همکاران، ۲۰۱۴).

در کنار رفتارهای مدنی تحصیلی، طیف دیگری از رفتارها وجود دارند که با این رفتارها دارای رابطه منفی بوده و به عنوان رفتارهای غیرمولد تحصیلی شهرت یافته‌اند (شواگر و همکاران، ۲۰۱۴). رفتارهای غیر مولد تحصیلی نقطه‌ی مقابل ارزش‌ها و مقاصد تحصیلی هستند (شواگر، و همکاران، ۲۰۱۴). کشکولی (۱۳۹۵) پنج بعد برای رفتار غیرمولد تحصیلی مطرح می‌کند که در قالب‌هایی نظیر بی‌صداقتی تحصیلی[۳] (مجموعه رفتارهای مبتنی بر نیرنگ و فریب برای دست‌یابی به پیامدها و نتایجی است که فرد شایستگی آن‌را ندارد (آندرمن و وان، ۲۰۱۷))، اهمال‌کاری تحصیلی[۴] (به تاخیر انداختن غیر منطقی تکالیف تحصیلی که باید در یک چارچوب زمانی خاص و مورد انتظار تمام شود (گرانکل، پاترزک و فریس، ۲۰۱۳)) ، نقض قانون تحصیلی[۵] (شکل آشکاری از رفتارهای جامعه‌ستیزی است که کنش‌های برون‌سازی شده نظیر خصومت، سرقت و قانون‌شکنی را شامل می‌شود (آشنباخ و رسکورلا، ۲۰۰۱)) و نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی[۶] (اجتناب از

[1] . citizenship academic behaviors
[2] . destructive academic behaviors
[3] . academic dishonesty
[4]. academic procrastinare
[5] . academic status violations
[6] . academic oppositional defiant

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

اجرای دستورات و درخواست‌های والدین، معلمین، یا پیروی از قوانین از پیش اعلام شده از سوی خانه و مدرسه (سادوک، سادوک و روئیز، ۲۰۱۵؛ ترجمه رضاعی، ۱۳۹۴)) انجام می‌شوند.

رفتارهای مدنی تحصیلی و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی را می‌توان در حوزه روان‌شناسی اخلاق در نظر گرفت. بر اساس مبانی نظری و مدل‌های تجربی در حوزه اخلاق (بندورا، ۱۹۹۷؛ ناروائیز، ۲۰۱۶؛ ماستوجا، مارزین و هارت، ۲۰۱۱؛ شیور و میکولینکر، ۲۰۱۲؛ اسمیت، اکینو، کولدا و گراهام، ۲۰۱۴) برای رفتارهای اخلاقی همبسته‌های متنوعی در سطح فردی و موقعیتی شناسایی و معرفی شده‌اند. از میان عوامل فردی که مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین با رفتار اخلاقی همبسته می‌دانند. یکی از مرتبط‌ترین پیش‌بین‌های فردی صفات منشی است[1]. شواهد پژوهشی نیز حاکی از آن است که ابعاد شخصیت و نیرومندی‌های منش بر رفتار اخلاقی تأثیر می‌گذارند (برون و تایلر، ۲۰۱۵ و هاباشی، گرازیانو و هوور، ۲۰۱۶؛ کوهن و مورس، ۲۰۱۴؛ کوران ، مازوتی‌ها و سیجتز، ۲۰۱۳؛ کلارینا، ۲۰۱۳، فانگ، دانگ و فانگ، ۲۰۱۹، دینگ و همکاران ۲۰۱۸). از نظر کوهن و مورس (۲۰۱۴) منش اخلاقی یک بعد شخصیتی واحد نیست بلکه یک ساختار چند وجهی است که از صفات ارثی و اکتسابی تشکیل شده است و آن را به عنوان تمایل و آمادگی فرد برای تفکر، احساس و رفتار به صورت اخلاقی یا به عبارت دیگر، به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از تفاوت‌های فردی در اخلاق تعریف کرده‌اند. از زمان مطرح شدن منش اخلاقی تحقیقات متعددی در زمینه نقش منش اخلاقی در تولید کنش‌های اخلاقی و بازداری کنش‌های غیر اخلاقی صورت گرفته است (کوهن و مورس، ۲۰۱۴) اما عمده‌ی این پژوهش‌ها در زمینه غیرتحصیلی انجام شده و منش اخلاقی را در موقعیت‌های اجتماعی عام بررسی نموده‌اند. لذا، پیرامون منش‌های اخلاقی در محیط‌های آموزشی، پژوهش‌های اندکی موجود است و مشخص نیست که منش اخلاقی در حوزه‌های آموزشی و تحصیلی نیز همان کارکرد را دارا باشد و افراد برخوردار از صفات منشی در رفتار و اعمال خود در بافت تحصیلی و آموزشی نیز مطابق با محتوای منش خود عمل کنند.

اما همان‌گونه که در پیش گفته شد، همراه با عوامل شخصی، عوامل محیطی نیز بر رفتار اثرگذارند و تاثیر موقعیت بر رفتار اخلاقی را نمی‌توان انکار کرد (برای مثال، مور و گینو،۲۰۱۳). پیشایند محیطی که با استناد به مبانی نظری و نیز شواهد تجربی، در این پژوهش انتخاب گردیده است، ادراک جو اخلاقی مدرسه 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 همکاران، ۲۰۰۲). جو اخلاقی مدرسه

[1] . character trait

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

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 معلمان و دانش‌آموزان، دانش‌آموز به معلم/ محیط یادگیری و دانش‌آموز به دانش‌آموز است (شولت و همکاران، ۲۰۰۲). پژوهش حاضر برای توجیه رابطه‌ی بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای اخلاقی تحصیلی بر مفروضه‌ی اصلی نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) یعنی همان موجبیت دوگانه تکیه دارد که روابط متقابل بین رویدادهای محیطی، عوامل فردی و رفتاری را در بردارد (بندورا، ۱۹۹۷). همچنین، بر اساس دیدگاه جامعه عادل کلبرگ شرایط و فضای اخلاقی مدرسه به عنوان یک اجتماع بر تصمیمات و قضاوت‌های اخلاقی تاثیرگذار است (هیگینز و ساد، ۱۹۹۷). کلبرگ (۱۹۸۴) با تاکید بر نقش محیط و فرهنگی که در آن قضاوت اخلاقی صورت می‌گیرد، ایده جامعه عادل را به عنوان جامعه‌ای که به رشد و پرورش قضاوت و رفتار اخلاقی افراد کمک می‌کند مطرح کرد. به باور وی جو و فرهنگ حاکم بر مدرسه باید به‌گونه‌ای باشد که پرورش‌دهنده احساس تعلق، هنجار احترام، مراقبت و ارتباط بین‌فردی مثبت باشد. لذا با این تفاسیر جو اخلاقی مدرسه[1] به عنوان یکی از عوامل محیطی مرتبط با دانش‌آموزان در بروز رفتار اخلاقی مطرح است (پاور، هیگینز و کلبرگ، ۱۹۸۰). پیشینه پژوهش‌ها در مورد رابطه جو اخلاقی مدرسه با رفتارهای اخلاقی تحصیلی، رابطه‌ی منفی بین ادراک مثبت محیط و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و رابطه‌ی مثبت بین ادراک محیط و رفتارهای مدنی تحصیلی را تایید می‌کنند (کورکین و ویسنر ، ۲۰۱۴، شولت و همکاران ، ۲۰۰۲، آلبرتس، هازن و تیوبالد، ۲۰۱۰، لابل، ماتین و وبر ، ۲۰۱۳، نیومن، روند، باتاچاریا و روی، ۲۰۱۷، توماس، کیکسین، کریستین و ماجا، ۲۰۱۸، سلیمان پورعمران، ۱۴۰۰).

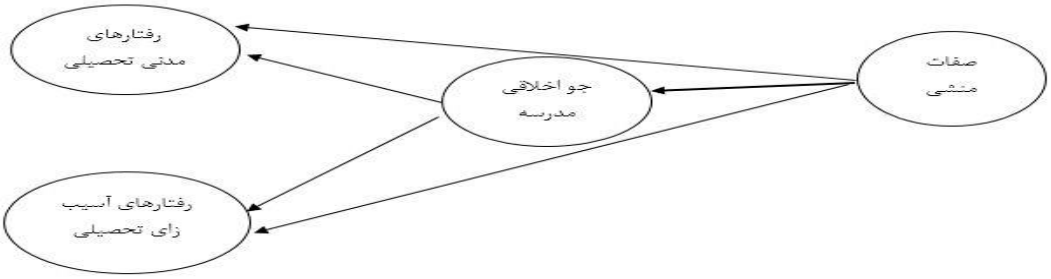
رابطه میان صفات شخصیتی با ادراک جو اخلاقی مدرسه توسط بعضی نظریه پردازان عنوان شده است (شارما و پاتیدر، ۲۰۱۸؛ وبر، ۲۰۲۰). مطابق با نظریه تعامل‌گرایی[2]، ویژگی‌های شخصیتی، ادراک فرد از محیط را شکل می‌دهند. در واقع، ویژگی‌های شخصیتی افراد است که شیوه‌ی تعبیر و تفسیر آن‌ها را از موقعیت‌های عینی تعیین می‌کند (باس، ۲۰۰۹). شخصیت ما بر رفتار ما، دیدگاهی که درباره‌ی خودمان داریم، جهان‌بینی ما، شیوه‌ی تعامل با دیگران، احساسات‌مان، ملاک‌هایی که در انتخاب محیط (مخصوصا محیط اجتماعی) خود داریم، اهداف و تمایلات‌مان و طرز واکنش ما به شرایطی که در آن‌ها قرار می‌گیریم تاثیر می‌گذارد. انسان‌ها موجوداتی منفعل نیستند که صرفا به نیروهای بیرونی پاسخ دهند. بلکه، شخصیت آن‌ها در تعیین این‌که چطور به زندگی خود ادامه دهند دخیل است. غالبا شخصیت است که تعیین می‌کند کدام جنبه از محیط همواره اهمیت داشته باشد. براین اساس، صفات منشی به عنوان یک ویژگی شخصیتی می‌تواند ادراک افراد از جو اخلاقی مدرسه و نوع تعاملات آن‌ها را تحت تاثیر قرار دهد و قبل از ادراک محیط قرار می‌گیرد. شواهد پژوهشی نیز

[1] . ethical climate school
[2] . interactionism

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

حاکی از آن است که بین ویژگی‌های شخصیتی کارکنان با ادراک جو سازمانی حاکم بر محل کار آن‌ها رابطه وجود دارد (اوموکورو، رولند- آترو و تومولوجو، ۲۰۱۹، شارما و پاتیدر، ۲۰۱۸، شاهین، سونمز و تاباک، ۲۰۱۹، راموس، ماتا و کار، ۲۰۲۱).

پژوهش حاضر بر مبنای این متون پژوهشی شکل گرفته و همچنان که بیان شد با توجه به نظریه شناختی – اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) نظریه جامعه عادل کلبرگ (۱۹۸۴) و نظریه تعامل‌گرایی (باس، ۲۰۰۵)، صفات منشی به عنوان متغیر برون‌زاد و ادراک جو اخلاقی مدرسه به عنوان متغیر واسطه‌ای لحاظ شده است. بر این اساس، پژوهش حاضر با ارائه مدل مفهومی با هدف بررسی رابطه بین صفات منشی و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و رفتارهای مدنی تحصیلی با واسطه‌گری ادراک جو اخلاقی مدرسه انجام شده است. مدل مفهومی پژوهش در شکل زیر آورده شده است.



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش، از نوع همبستگی است که در آن رابطه متغیرها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم شهر شیراز بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹مشغول 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 اندازه گیری شده در مدل مشخص می‌شود. به ازای هر پارامتر اندازه گیری شده در مدل بین ۱۰ تا ۲۰ مشارکت کننده انتخاب می‌شوند. بنابراین مشارکت‌کنندگان در پژوهش را ۶۷۱ نفر (۲۹۳ پسر و ۳۷۸ دختر) از دانش‌آموزان دوره متوسطه تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری تصادفی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

خوشـــه‌ای چند مرحله‌ای[1] انتخاب شـــدند. بدین صـــورت که در مرحله اول از بین تمام دبیرســـتان‌های شـــهر شـــیراز، ۸ دبیر ستان و از هر دبیر ستان، ۳ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و کلیه دانش‌آموزان کلاس به ابزارهای پژوهش که به سبب شرایط کرونا بصورت مجازی تدوین شده بود، پاسخ دادند. برای جمع آوری داده‌های مربوط به جو اخلاقی مدرسه از مقیاس جو اخلاقی مدرسه شولت و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. این مقیاس از نسخه‌ی کامل ۵۵ گویه‌ای (شولت و همکاران، ۲۰۰۲) استخراج شده است. مقیاس مذکور مشتمل بر ۳۷ گویه است و دارای سه خرده مقیاس تعاملات و روابط بین معلمان و دانش‌آموزان دارای ۲۱ گویه، دانش‌آموز به معلم و محیط یادگیری دارای ۸ گویه و دانش‌آموز به دانش‌آموز دارای ۸ گویه می‌باشـد. شـولت و همکاران (۲۰۰۲) برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عامل اکتشـافی استفاده کردند. 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 دســـت آمد. همچنین در ایران روایی این ابزار با اســـتفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی مطلوب گزارش شده است و پایایی 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 ۰/۸۰گزارش شده است (احمدی، حسنی و موسوی، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی انجام شـــد و ســـه عامل تایید شـــد. همچنین میزان 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 دســـت آمد. برای جمع آوری داده‌های صفات منشی از پرسشنامه صفات منشی خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه است که براساس مقیاس لیکرت از کاملاً درست با نمره ۵ تا کاملاً نادرست با نمره ۱ نمره‌گذاری شده است. نتایج تحلیل عامل، وجود ۸ عامل را در این پرسشنامه مورد تایید قرار می‌دهد (خرمائی و حکمت،۱۳۹۸). در این پرسشنامه صـــفات منشـــی آداب‌گرا/ گســـتاخانه توســـط گویه‌های ۲،۲۲،۲۴؛ پارســـایانه/ انکارورزانه، به وســـیله گویه‌های ۱،۹،۱۲؛ وظیفه‌گرا/ تســـاهل‌گرا، با گویه‌های ۴،۶،۱۱ ؛ بخشـــش‌گرا/تقابل‌گرا با گویه های ۱۴،۱۹،۲۳ ؛ تبعیت‌گرا/ طغیان‌گرا، به وسیله گویه‌های ۳،۷،۱۵ ؛ وارستگی/ دلبستگی توسط گویه‌های ۵،۱۷،۲۱؛ صداقت‌گرا/ نیرنگ‌بازانه با گویه‌های ۸،۱۶،۱۸ و منش حساسیت‌گرا/ بی‌تفاوت‌گرا، با گویه‌های ۱۰،۱۳ ،۲۰ مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای

[1]. Multistage random cluster sampling

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

کرونباخ محاسبه شد و پایایی کل پرسشنامه ۰/۸۶ و برای زیرمقیاس‌های این ابزار به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۷۵، ۰/۶۴، ۰/۶۱، ۰/۷۲، ۰/۵۰، و ۰/۷۰ گزارش شده است (خرمائی و ذبیحی، ۱۳۹۹). در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی انجام شد. نتایج تحلیل عاملی وجود ۶ عامل را تایید کرد. مؤلفه‌های صداقت‌گرا/ نیرنگ بازانه و حساسیت‌گرا/بی‌تفاوت‌گرا حذف شدند. ضریب پایایی برای هر یک از ابعاد آداب‌گرا/ گستاخانه ۰/۶۶، پارسایانه/ انکارورزانه ۰/۸۱، وظیفه‌گرا/ تساهل‌گرا ۰/۷۸، بخشش‌گرا/تقابل‌گرا ۰/۷۵، تبعیت‌گرا/ طغیان‌گرا۰/۵۵ و وارستگی/ دلبستگی ۰/۷۹ به دست آمد. برای جمع‌آوری داده‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی کشکولی (۱۳۹۵) استفاده شد. این مقیاس از نسخه‌ی کامل ۵۲ گویه‌ای (کشکولی، ۱۳۹۵) استخراج شده است. مقیاس مذکور مشتمل بر ۲۱ گویه است و دارای چهار خرده مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، اهمال‌کاری تحصیلی (گویه‌های ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و۲۰)، نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی (گویه‌های ۱۲، ۱۳، ۱۴و ۱۵) و نقض قانون تحصیلی (گویه های، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰و ۱۱) 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. همچنین 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 انجام شد و وجود ۴ عامل تایید شد. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای اهمال‌کاری تحصیلی، ۰/۸۳، بی‌صداقتی تحصیلی ۰/۷۷، نقض قانون تحصیلی، ۰/۷۶ و نافرمانی مقابله‌ای ۰/۷۸ گزارش شده است. همچنین، برای جمع‌آوری داده‌های رفتار مدنی تحصیلی از پرسشنامه مدنی تحصیلی گل‌پرور (۱۳۸۹) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۱ گویه و سه زیرمقیاس پایبندی به قواعد (۸ گویه)، یاری‌رسانی و مشارکت اجتماعی (۱۰ گویه) و روابط صمیمانه (۳ گویه) است. مقیاس مذکور بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از (کاملا مخالفم=۱ تا کاملا موافقم=۷) نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش گل‌پرور (۱۳۸۹) روایی سازه این پرسشنامه با تحلیل عامل اکتشافی انجام شده است، نتایج تحلیل عاملی سه عامل مذکور را تایید کرد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ سه عامل به ترتیب برابر ۰/۷۲، ۰/۷۰، ۰/۷۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی انجام شد. نتایج تحلیل عامل تاییدی وجود یک عامل را تایید کرد. همچنین، ضریب پایایی برای کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

یافته‌ها

قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از این‌که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورده می‌کنند، چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های پرت[۱]، داده‌های گمشده[۲]، نرمال بودن[۳] و هم‌خطی چندگانه[۴] مورد بررسی قرار گرفتند. جهت ردیابی داده‌های پرت تک متغیری، نمودارهای جعبه‌ای[۵] 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 مهالانوبیس[۶]، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری مورد ارزیابی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن تک متغیره از شاخص‌های کجی[۷] و کشیدگی[۸] 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 ماردیا[۹] 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[۱۰] و عامل تورم واریانس[۱۱] مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به‌دست 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. یافته‌ها در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش شده‌اند. جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، ضریب کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

1. Outliers
2. Missing dsta
3. Normality
4. Multicollinearity
5. Box Plots
6. Mahalanobis Distance
7. Skewness
8. Kurtosis
9. Mardias coefficient
10. Tolerance
11. Variance Inflation Factor(VIF)

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

جدول۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
آداب‌گرایانه/ گستاخانه	۱۲/۵۸	۲/۱۷	-۰/۸۷	۰/۵۴
پارسایانه/ انکارورزانه	۱۳/۱۱	۲/۳۵	-۱/۵۷	۲/۶۳
وظیفه‌گرا/ تساهل‌گرا	۱۲/۱۴	۲/۵۲	-۰/۶۵	-۰/۲۹
بخشش‌گرا/تقابل‌گرا	۱۰/۶۰	۲/۹۳	-۰/۴۲	-۰/۲۴
تبعیت‌گرا/ طغیان‌گرا	۱۱/۳۶	۲/۳۸	-۰/۳۶	-۰/۴۱
وارستگی/ دلبستگی	۱۰/۴۶	۳/۰۱	-۰/۳۶	-۰/۵۰
تعامل دانش‌آموز با معلم	۲۹/۶۲	۷/۷۰	-۰/۵۳	-۰/۳۲
تعامل دانش‌آموز با دانش‌آموز	۲۹/۳۵	۸/۰۷	-۰/۴۵	-۰/۶۶
تعامل معلم با دانش‌آموز	۷۸/۹۲	۲۱/۵۶	-۰/۷۲	-۰/۲۸
بی‌صداقتی تحصیلی	۹/۰۹	۴/۵۰	۱/۲۷	۱/۰۹
اهمال‌کاری تحصیلی	۱۳/۰۶	۵/۲۳	۰/۶۷	-۰/۰۶
نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی	۹/۰۲	۴/۱۸	۰/۵۸	۰/۵۵
نقض قانون تحصیلی	۱۰/۶۹	۴/۸۶	۱/۳۳	۱/۵۸
رفتارهای مدنی تحصیلی	۹۶/۶۳	۱۴/۴۶	-۱/۲۱	۱/۰۴

ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، بین تمام متغیرهای پژوهش رابطه معنادار وجود دارد. بر این اساس، روابط مفروض بین متغیرها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

جدول۲: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱.آداب-گرایانه/گستاخانه زانه	۱													
۲.پارسایانه/انکارورزانه	۰/۵۳**	۱												
۳. وظیفه-گرا/تساهل گرا	۰/۵۲**	۰/۵۳**	۱											
۴. بخشش-گرا/تقابل گرا	۰/۵۲**	۰/۳۷**	۰/۳۱**	۱										
۵.تبعیت-گرا/طغیان گرا	۰/۴۵**	۰/۳۹**	۰/۳۲**	۰/۴۳**	۱									
۶.وارستگی/دلبستگی	۰/۴۳**	۰/۳۸**	۰/۴۶**	۰/۳۹**	۰/۳۴**	۱								
۷.تعامل دانش-آموز با معلم	۰/۲۸**	۰/۲۶**	۰/۳۴**	۰/۱۳**	۰/۱۹**	۰/۱۷**	۱							
۸.تعامل دانش-آموز با دانش‌آموز	۰/۳۰**	۰/۲۷**	۰/۳۲**	۰/۱۸**	۰/۲۳**	۰/۲۲**	۰/۷۹**	۱						
۹.تعامل معلم با دانش‌آموز	۰/۲۹**	۰/۳۴**	۰/۳۶**	۰/۱۸**	۰/۲۲**	۰/۲۳**	۰/۷۰**	۰/۷۱**	۱					
۱۰.بی‌صداقتی تحصیلی	-۰/۲۱**	-۰/۲۵**	-۰/۳۲**	-۰/۰۸*	-۰/۰۹*	-۰/۱۵**	-۰/۲۹**	-۰/۲۷**	-۰/۲۷**	۱				
۱۱.اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۳۰**	-۰/۲۶**	-۰/۴۸**	-۰/۱۴**	-۰/۱۰*	-۰/۲۲**	-۰/۳۴**	-۰/۳۳**	-۰/۳۳**	۰/۶۱**	۱			
۱۲.نافرمانی تحصیلی	-۰/۳۹**	-۰/۲۹**	-۰/۳۹**	-۰/۳۱**	-۰/۱۶**	-۰/۲۹**	-۰/۲۵**	-۰/۲۸**	-۰/۲۸**	۰/۴۹**	۰/۵۹**	۱		
۱۳. نقض قانون مقابله‌ای تحصیلی	-۰/۲۶**	-۰/۱۹**	-۰/۲۴**	-۰/۱۲**	-۰/۱۰**	-۰/۱۰*	-۰/۲۱**	-۰/۲۰**	-۰/۲۱**	۰/۵۰**	۰/۵۱**	۰/۵۰**	۱	
۱۴.رفتارهای مدنی تحصیلی	۰/۴۹**	۰/۳۸**	۰/۳۹**	۰/۳۳**	۰/۳۲**	۰/۲۴**	۰/۴۲**	۰/۴۱**	۰/۴۱**	-۰/۴۴**	-۰/۴۷**	-۰/۴۴**	-۰/۴۸**	۱

** P< 0.01

به منظور تحلیل مدل پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم افزار AMOS نسخه ۲۱ استفاده شد. جدول۳ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات جدول ۳، صفات منشی توانسته است به نحو مستقیم، جو اخلاقی مدرسه (P = ۰/۰۰۹ ، β=۰/۴۵) و رفتارهای مدنی تحصیلی (P = ۰/۰۱ ، β=۰/۴۳)را به صورت مثبت و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی (P = ۰/۰۱ ، β=-۰/۴۳) را به صورت منفی و معنی‌دار پیش‌بینی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

نماید. همچنین، جو اخلاقی مدرسه به نحو مستقیم و منفی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی(β=- ۰/۲۶ ، P = ۰/۰۱) و به نحو مستقیم و مثبت رفتارهای مدنی تحصیلی (β= ۰/۲۸ ، P = ۰/۰۰۷) را تحت تأثیر قرار داده است.

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

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
از صفات منشی به جو اخلاقی مدرسه	۰/۴۵**	.....	۰/۴۵**	۰/۲۰
از جو اخلاقی مدرسه به رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی	-۰/۲۶**	.....	-۰/۲۶**	۰/۳۴
از جو اخلاقی مدرسه به رفتارهای مدنی تحصیلی	۰/۲۸**	.....	۰/۲۸**	
از صفات منشی به رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی	-۰/۴۳**	-۰/۱۱**	-۰/۵۴**	۰/۳۷
از صفات منشی به رفتارهای مدنی تحصیلی	۰/۴۳**	۰/۱۳**	۰/۵۶**	

** P< 0.01

برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استراپ در نرم افزار AMOS استفاده گردید. همان‌گونه که در جدول ۴ نیز گزارش شده است مسیر غیر مستقیم مدل معنادار است و این حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای جو اخلاقی مدرسه در ارتباط بین صفات منشی و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و رفتارهای مدنی تحصیلی است.

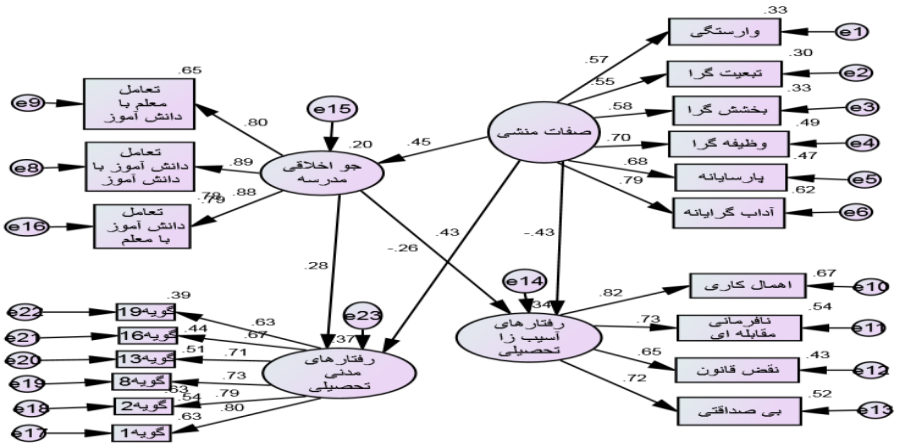
جدول ۴: برآورد مسیرهای غیر مستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استراپ

مسیر غیر مستقیم	مقدار	حد پایین	حد بالا	معناداری
صفات منشی به رفتارهای آسیب‌زای	-۰/۱۱	-۰/۱۷۵	-۰/۰۶۸	۰/۰۰۵

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

تحصیلی با واسطه جو اخلاقی مدرسه				
صفات منشی به رفتارهای مدنی تحصیلی با واسطه جو اخلاقی مدرسه	۰/۱۳	۰/۰۸۷	۰/۱۸۶	۰/۰۰۳

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 جدول۵ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی نشان داده شده است که همگی حاکی از برازش مطلوب مدل هستند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

جدول۵: شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

شاخص	CMIN/DF	IFI	CFI	GFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۲/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۰۵	۰/۱۸

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای ادراک جو اخلاقی مدرسه در رابطه بین صفات منشی و رفتارهای اخلاقی تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد که رابطه مثبت بین صفات منشی و اقدام به رفتارهای اخلاقی یا بازداری از رفتارهای غیر اخلاقی تایید شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر ارتباط منفی صفات منشی و رفتارهای غیراخلاقی و رابطه مثبت صفات منشی با رفتارهای اخلاقی همسو است (کوهن و مورس، ۲۰۱۴؛ کلارینا، ۲۰۱۳؛ کوران و همکاران، ۲۰۱۳؛ برون و تایلر، ۲۰۱۵؛ هاباشی و همکاران، ۲۰۱۶، نیومن و همکاران، ۲۰۱۷). در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد با صفات منشی بالا به جهت گرایشات مسئولانه و عنصر وظیفه‌گرایی که در آن‌ها وجود دارد بیشتر از سایر افراد، خود را متعهد به حفظ ارزش‌های اخلاقی می‌دانند (آنتس و همکاران، ۲۰۰۷) و قدرت و اراده محکمی برای مقاومت در برابر امور غیر اخلاقی دارند چراکه تادیب نفس و خودنظم‌دهی ویژگی بارز این افراد است (وین، ۲۰۱۴). وظیفه‌شناسی یا وجدان-گرایی، کنترل تکانه‌هایی که جامعه معین کرده است را دربرگرفته و نشان دهنده رفتار وظیفه‌مدار و هدف‌مدار مانند تفکر قبل از اقدام، پیروی از هنجارها، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نظارت بی‌وقفه و مقدم شمردن وظایف است و شامل حس کفایت، وظیفه‌شناسی و نیاز به پیشرفت و سازمان‌دهی است و صفاتی مانند نظم، قابلیت اعتماد، سخت‌کوشی، خودتنظیمی، وقت‌شناسی، دقت، تمیزی، استقامت و خودکنترلی را شامل می‌شود. مسلم است که رفتارهای مطلوب اجتماعی نیز یک رفتار وظیفه‌مدار و هدف‌مدار بوده و به پیروی از هنجارها و مقدم شمردن وظایف توسط افراد انجام می‌شود. خصوصیاتی که در بعد وظیفه‌شناسی صفات منشی نیز وجود دارد (کیم و کوهن، ۲۰۱۵). افراد با سطوح بالای منش اخلاقی حس عاملیت شخصی دارند (مسئولیت کنش‌های اخلاقی خود را می‌پذیرند) و در قبال مراقبت از دیگران احساس مسئولیت می‌کنند، از تحمل اجتماعی بالایی برخوردار هستند و همدلی نشان می‌دهند (واکر، ۲۰۰۲). همچنین، تفاوت‌های فردی را می‌پذیرند و صادق و فروتن هستند (کوهن، کیم، جوردن و پانتر، ۲۰۱۴). این ویژگی‌ها باعث می‌شود آن‌ها در موقعیت‌های

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

اجتماعی به صورت مطلوب‌تری رفتار کنند و از انتخاب موقعیت‌هایی که باعث بروز رفتار غیراخلاقی مانند آسیب به دیگران می‌شود پرهیز کنند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴).

یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر نشان داد که صفات منشی اثر مثبت بر ادراک جو اخلاقی مدرسه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر ارتباط مثبت صفات منشی با جو اخلاقی مدرسه همسو است (اوموکورو، رولند- آترو و تومولوجو، ۲۰۱۹؛ شارما و پاتیدر، ۲۰۱۸؛ شاهین و همکاران،۲۰۱۹ راموس و همکاران،۲۰۲۱). جهت توجیه این یافته می‌توان گفت متناسب با نظریه تعامل‌گرایی، ویژگی‌های شخصیتی از طریق تاثیرگذاری بر ادراک فرد از محیط، تعبیر و تفسیر ما از محیط را تغییر می‌دهد. در واقع، ویژگی‌های شخصیتی افراد است که شیوه‌ی تعبیر و تفسیر آن‌ها را از موقعیت‌های عینی تعیین می‌کند. افراد با صفات منشی بالا از ویژگی‌های خودکنترلی، وظیفه‌گرایی، مراقبت، شفقت، همدلی و صداقت و فروتنی بالایی برخوردار هستند (کوهن و همکاران، ۲۰۱۴). در نتیجه این ویژگی‌ها، ادراک آن ها از جو مدرسه و نوع تعاملاتشان را تحت تاثیر قرار می‌دهد و سبب می‌شود در روابطشان بر اساس استانداردهای اخلاقی، احساس مسئولیت، شایستگی خودنظم‌دهی، صداقت و ملاحظه احساسات و افکار دیگران عمل کنند. این نوع ادراک از جو مدرسه سبب شکل‌گیری نوعی پیوند و احساس همبستگی میان افراد و برخورداری آنان از یک منبع حمایتی می‌شود. در نتیجه محیط مدرسه را به عنوان یک محیط حامی و امن می‌بینند و افزایش حمایت بر گرایش به مدرسه و ساختن جو صمیمی مؤثر است.

در واقع، صفات شخصیتی بر روی‌آوردن اختیاری به موقعیت‌های خاص یا اجتناب از آن‌ها تاثیر دارند (ایکسیس، اسنایدر و گارسیا، ۱۹۹۷). برای مثال، کسانی که منش آداب‌گرایانه دارند به خاطر ویژگی‌های همدلی، نوع‌دوستی، مهربانی، احترام، انصاف و قدردانی، با احتمال بیشتری وارد موقعیت‌هایی مثل داوطلب شدن برای فعالیت‌های اجتماعی می‌شوند، با همکلاسی‌ها و معلمان خود محترمانه و مؤدبانه رفتار می‌کنند، به احساسات هم‌کلاسی‌های خود توجه می‌کنند و آن‌ها را برای انجام کار بهتر تشویق می‌کنند و بیشتر با هم‌کلاسی‌ها و معلمان خود همکاری می‌کنند. همچنین به همکلاسی‌های خود کمک می‌کنند حتی اگر به معنای بار کاری بیشتر برای آن‌ها باشد (باس، ۲۰۰۵). کسانی که منش نیرنگ‌بازانه دارند و در فریب‌کاری بالا هستند، موقعیت‌های رودررو را ترجیح می‌دهند، شاید به این دلیل که شانس بیشتری برای به کار گرفتن مهارت‌های فریب‌کارانه در سوء استفاده از دیگران دارند. افرادی که اخلاق وظیفه‌گرایی دارند، معمولا منظم،

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

مسئولت‌پذبر، پایبند به قواعد و مقررات، وقت‌شناس و با پشتکار هستند، لذا در فعالت‌های گروهی، وظایفی را که در گروه برعهده آن‌هاست به خوبی انجام می‌دهند، از قوانین و مقررات مدرسه و کلاس پیروی می‌کنند و تکالیف را به موقع انجام می‌دهند. نسبت به تعهدات خود احساس مسئولیت می‌کنند. همچنین، افرادی که اخلاق طغیان‌گرایانه دارند به دلیل ویژگی‌های متعصب بودن، سرزنش‌گر، تمسخرکننده با دانش‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف متفاوت رفتار می‌کنند و آن‌ها را مسخره می‌کنند. از هم در مقابل دیگران انتقاد می‌کنند و برای عدم موفقیت خود معلم را سرزنش می‌کنند. به طور خلاصه، ویژگی‌های شخصیتی از طریق ورود اختیاری افراد به انواع خاصی از فعالیت‌ها یا خروج اختیاری آن‌ها از بعضی فعالیت‌ها، بر موقعیت‌هایی که برای افراد پیش می‌آید اثر می‌گذارد (باس، ۲۰۰۵).

دیگر یافته پژوهش آن بود که ادراک جو اخلاقی مدرسه نقش واسطه‌ای در رابطه‌ی صفات منشی با رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و رفتارهای مدنی تحصیلی ایفا می‌کند. بدین معنا که صفات منشی از طریق تاثیرگذاری بر ادراک فرد از محیط، منجر به کاهش رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و افزایش رفتارهای مدنی تحصیلی می‌شود. مطابق نتایج به دست آمده در مدل پژوهش، صفات منشی زمانی دارای بیشترین تاثیر بر رفتارهای اخلاقی تحصیلی است، که پیش از هر چیز زمینه ادراک مثبت از جو اخلاقی مدرسه و به تبع آن افزایش رفتارهای مدنی و کاهش رفتارهای آسیب‌زا تحصیلی را در دانش-آموزان فراهم آورد. بنابراین، صفات منشی ادراک نوجوانان از جو مدرسه و نوع تعاملاتشان را تحت تاثیر قرار می‌دهد و سبب می‌شود در روابط‌شان بر اساس استاندارهای اخلاقی، احساس مسئولیت، شایستگی، خودنظم‌دهی، صداقت و ملاحظه احساسات و افکار دیگران عمل کنند و نوعی پیوند و احساس همبستگی میان افراد به وجود بیایید. وجود روابط مثبت و حمایتی بین معلمان ودانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر و برخورداری آن‌ها از این سرمایه‌های اجتماعی، باعث نگرش مثبت و احساس تعلق و وابستگی به مدرسه به تبع آن کاهش رفتارهای آسیب‌زا و افزایش رفتارهای مدنی می‌شود. از این‌رو، ادراک جو اخلاقی مدرسه باعث 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، انتظار بروز رفتارهای اخلاقی و واکنش در مقابل رفتارهای غیر اخلاقی افزایش

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

می‌یابد. در واقع، زمانی که ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه یک محیط شفاف، عادلانه و منصفانه باشد که عنصر همکاری، اعتماد متقابل و احترام در بین دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه وجود دارد، میزان رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و بی نظمی و خشونت در مدرسه کاهش می‌یابد و رفتارهای مدنی تحصیلی مبتنی بر انگیزه‌های نوع دوستی افزایش می‌یابد (شولت و همکاران، ۲۰۰۲).

بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش، پرورش صفات منشی و آموزش ارتباط مثبت و مؤثر مبتنی بر اصول اخلاقی به دانش‌آموزان و معلمان از جمله مواردی است که زمینه بروز و رشد رفتارهای اخلاقی تحصیلی را فراهم می‌آورد. نتایج پژوهش حاضر در این زمینه می‌تواند راهگشای والدین، معلمان و مشاوران در پرورش رفتارهای اخلاقی و جلوگیری از بروز رفتارهای غیر اخلاقی در بافت تحصیلی باشد. با توجه به تاثیرات اجتناب‌ناپذیری که جو اخلاقی بر نوع رفتار در بافت تحصیلی دارد، آشنا کردن کادر مدرسه با مفهوم جو اخلاقی مدارس و نیز کسب دانش و مهارت لازم برای تشخیص، کنترل و تغییر جو ادراکی اعضای مدرسه باید مورد توجه قرار گیرد. همچنین توجه به ادراک دانش‌آموزان نسبت به معلمان مدرسه که می‌تواند معلمان را در به وجود آوردن جوی که منجر به ادراک مثبت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه شود یاری دهد تا محیطی به وجود آید که حس همکاری و تعاون را در بین دانش‌آموزان افزایش دهد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر، محدود بودن مشارکت کنندگان به دانش‌آموزان پایه‌های هشتم، نهم، دهم و یازدهم شهر شیراز بود. ازاین‌رو، در تعمیم نتایج به پایه‌های دیگر و نیز استنباط علی، باید احتیاط کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آتی از پایه‌های هفتم و دوازدهم نیز برای بررسی متغیرها استفاده شود.

منابع

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.

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

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). *ASEBA school-age forms & profiles*: Aseba Burlington.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Anderman E.M., Won, S. (2017). Academic cheating in disliked classes. *Ethics & Behavior*, 29, 2, 1-22.

Antes, A. L., Brown, R. P., Murphy, S. T., Waples, E. P., Mumford M. D., Connelly, S., & Devenport, L. D. (2007). Personality and ethical decision-making in research: the role of perceptions of self and others. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics: An International Journal, 2*(4), 15-34.

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

Brown, S., & Taylor, K. (2015). *Charitable behaviour and the big five personality traits: Evidence from UK panel data*. Bonn: IZA. Discussion Paper No. 9318.

Buss, D.M. (2005). The murdere next door: *Why the mind is designed to kill*. New York: Pengain.

Buss, D.M. (2009). The great struggles of life: Darwin and the emergence of evolutionary psychology. *American Psychologist*, 64, 140-148.

Clariana, M. (2013). Personality, procrastination and cheating in students from university degree programs different.*Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 30,* 452–472.

Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitl-ed expectations. *Journal of Educational Psyc hology, 101,* 982-997.

Corkin,M. , Wiesner. M. (2014). The role of the college classroomclimate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*. DOI: 10. 1016/j. lindif. 2014. 04. 001.

Crossan, M., Mazutis, D., & Seijts, G. (2013). In Search of Virtue: The Role of Virtues, Values and Character Strengths in Ethical Decision Making. *Journal of Business Ethics, 113*(4), 567–581. doi:10.1007/s10551-013-1680-8.

Cohen, T. R., & Morse, L. (2014). Moral character: What it is and what it does. In A. P. Brief Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.

Cohen, T., Kim, Y., Jordan, K., Panter, A. (2014). *Measuring guilt proneness in applied settings with the five-item guilt proneness scale (GP-5).* Manuscript submitted for publication.

Ding, W., Shao, Y., Sun, B., Xie, R., Li, W., & Wang, X. (2018). How can prosocial behavior be motivated? The different roles of moral judgment, moral elevation, and moral identity among the young Chinese. *Frontiers in psychology, 9,* 814-820.

Elankumaran, S. (2004). Personality, organizational climate and job involvement: An empirical study. *Journal of Human Values*, 10(2), 117-130.

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]

Grunschel, C. Patrzek, J. & Frie, S.(2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*,23, 225-233.

Fang, Y., Dong, Y., & Fang, L. (2019). Honesty-humility and prosocial behavior: The mediating roles of perspective taking and guilt-proneness. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60, 386-393.

Habashi, M. M., Graziano, W. G., & Hoover, A. E. (2016). Searching for the Prosocial Personality: A Big Five Approach to Linking Personality and Prosocial Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *42*(9), 1177-1192.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

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

Ickes, W., Snyder, M., & Garcia, S. (1997). Personality influences on the choice of situations. InR. Hogan, J. A. Jahnson, and S. Briggs (Eds.), *Hand book of personality psychology* (pp. 165-195). San Diego: Academic Press.

Kashkoli, F. (2017). *Causal model of destructive academic behaviors*. PhD Thesis, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University. [In Persian]

Khormaei, F., Hekmat, k. (2020). *The relationship of moral character and high-risk driving behaviors with medating emotional cognitive regulation*. Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, [In Persian]

Kim, Y., Cohen, T.R. (2015). Moral character and workplace deviance: Recent research and current trends, *Current Opinion in Psychology*,6,134-138.

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.

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

Matsuba, M. K., Murzyn, T., & Hart, D. (2011). A model of moral identity: applications for education. *Advances in Child Development and Behavior*, 40, 181-207.

Moore C., Gino, F. (2013). Ethically adrift: how others pull our moral compass from true north, and how we can fix it. *Research Organ Behavior*, 33:53-77.

Newman, A., Round, H., Bhattacharya, S., & Roy, A. (2017). Ethical climates in organizations: A review and research agenda. *Business Ethics Quarterly*, *27*(4), 475-512.

Narváez, D. (2016). *Embodied morality: Protectionism, engagement and imagination*. Internet resource.

Power, F.C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence kohlbergs approach to moral education (Critical assessments of contemporary psychology)*. New York, NY, US: Columbia University Press.

Ramos, R. I. A., Mata, R. R. M., & Nacar, R. C. (2021). Mediating effect of ethical climate on the relationship of personality types and employees mindfulness. *Linguistics and Culture Review*, *5*(S1), 1480-1494.

Sadok, B.G., Sadok, A., Ruiz, P. (2015/1394). *Summary of psychiatry: behavioral sciences/clinical psychiatry*, Rezai, F. *(*translation*). Tehran: Arjemand*

Şahin, F., Sönmez, E., & Yavuz Tabak, B. (2019). A Variable Predicting School Climate: The Personality Traits of School Principals. *Baskent University Journal Of Education*, 6 (2), 202-212.

Singer S., Lin, S., Falwell, A., Gaba, D., & Baker. L.(2009). Relationship of safety climate and safety performance in hospitals. *Health Serv Res*, 44, 399-421.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

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.

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.

Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2012). An attachment perspective on morality: trengthening 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

Sharma, B., & Patidar, J. (2018). Effects of Different School Environment on Personality Development of Rural Girls Students in Ratlam District, India. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences, 7 (2), 411-416.*

Schwager, I. T. L., Hülsheger, 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*, 62-69.

Suleyman Pouromran, M. (1400). The relationship between equal educational opportunities with quality of school life and school belonging with the mediating role of school culture in high school teachers. *Institue of Educational Psychological and Social Research*,43, 253-276.

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.*

Umukoro, O. S., Rowland-Aturu, A. M., Tomoloju, O. P., & Wadi, O. E. (2019). Predictive role of personality on cyberloafing within the Nigerian civil service and the mediatory role of ethical climate. Edorium Journal of Psychology, 5, 342-454.

Walker, L. (2002). Moral exemplarity. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (65-83). Stanford, CA: Hoover Institute Press.

Weber, N. (2020). *Perspectiv erspective Driven Beha en Behavior: The E vior: The Effects of Classr ects of Classroom Climate on oom Climate on a Student's Personality and Willingness to Communicate*. Phd Thesis, University of Nebraska at Omaha.

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

Wynn, R. (2014). *A bad following: the big five factors of personality and follower reactions to unethical leader behavior*. Honors Thesis. University of Richmond.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

The mediating role of school ethical climate in the relationship between character trait with academic destructive behaviors and academic citizenship behaviors

Fateme Azadi Dehbidi[1], Farhad Khormaei[2]

Abstract

This study aimed to investigate the causal relationship between character trait**,** academic destructive behaviors and academic citizenship behaviors with the mediation of perception school ethical climate. For this purpose, 671 (293 boys and 378girls) high school students of Shiraz were selected through multistage cluster sampling method. Three questionnaires were used to collect data, school ethical climate scale of shult et al. (2002), character trait scale of khormaei and ghaemi (2018), academic citizenship behaviors scale of golparvar (2011) and academic destructive behaviors scale of kashkoli (2017). Data was analyzed via path analysis using structural equation modeling. The findings corroborated the good fitness of the model with the research data. These results confirmed the significant relationship between character trait and academic destructive behaviors and academic citizenship behaviors, and school ethical climate with academic destructive behaviors and academic citizenship behaviors. also, the role of mediating the school ethical climate in the relationship between character trait and academic destructive behaviors as well as academic citizenship behaviors was also confirmed. In sum, the results of this study show that character trait by affecting perception school ethical climate can lead to academic discrease destructive behaviors and increase academic citizenship behaviors.

Keywords: character trait, school ethical climate, academic destructive behaviors, academic citizenship behaviors.

[1] . Ph. D in Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Fatemeazadi320@gmail.com

[2] . Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Khormaei@shirazu.ac.ir

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]