

Explanation of Moral Identity and Prosocial Behavior Based on Antecedent Components of Parent- Adolescent Attachment Styles, School Attachment and Self -Regulation (Effortful Control)

Esmat Motaharnejad^{*}, Parvin Kadivar^{}**

Hadi Keramati^{*}, Mehdi Arabzade^{****}**

Abstract

The study of identity and moral behavior originates from many sources, one of which is the occurrence of moral failure and collapse and emergence of anti-social behaviors in adolescent and young generation of societies. The purpose of this study was explanation of moral identity and prosocial behavior in adolescents based on the antecedent variables of parent-adolescent attachment style, school attachment and self-regulation (effortful control). Research method in terms of purpose was basic, and correlational in terms of nature of data. The statistical population of research included all students of the second secondary level in academic year of 2018-2019 in city of Ahvaz, of which 448 were selected by multi-stage cluster sampling. The participants responded to Questionnaires of Moral Identity, Relationship Scale, School Attachment, Effortful Control Scale, Prosocial Tendencies Measure. The obtained results showed that all coefficients of direct effects except the path coefficients of preoccupied and fearful

^{*} PhD in Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran (Corresponding Author),

e1.motaharnejad@gmail.com

^{**} Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran,

Kadivar220@yahoo.com

^{***} Associate Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran,

dr.hadikeramati@gmail.com

^{****} Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran,

mehdi_arabzadeh@hotmail.com

Date received: 06/02/2024, Date of acceptance: 22/06/2024



attachment style to moral identity were significant. Also, the coefficients of indirect effects of all paths were significant except for preoccupied attachment to moral identity through effortful control. Therefore, the structure of self-regulation as a factor derived from parenting methods will lead to the development of a sense of control over emotions, the development of self-awareness and a better understanding of social relations, to the improvement of moral identity and prosocial behavior.

Keywords: effortful control, moral identity, prosocial behavior, parent-adolescent attachment, school attachment, self-regulation.

Introduction

Adolescence is the period of identity formation and adolescents strive to create a stable sense of identity based on the main aspects of their lives. They develop a sense of their moral, occupational, religious, political and sexual identity. The integration of identity and morality begins in early adolescence and continues throughout adulthood. Identity refers to various experiences and psychological processes that are related to the self. For those who are oriented towards moral issues, the moral dimension forms the central core of their identity, and thus moral identity is formed. The importance of studying moral identity and behavior comes from several sources, one of which is the occurrence of moral failure and collapse and the emergence of anti-social behaviors in the adolescent and young generation of societies, and it seems that moral identity can be effective in providing an explanation of these failures. On the other hand, adolescents engage in prosocial activities by joining groups and participating in activities. The result of this partnership is the emergence of prosocial behaviors, which this structure represents moral action in the form of voluntary social services. The present study aimed to explain moral identity and prosocial behavior based on the antecedent variables of parent-adolescent attachment style, school attachment and self-regulation (effortful control) in adolescents.

Materials & Methods

The present research method in terms of purpose was basic, and correlational (structural equation modeling) in terms of the nature of data. Pearson's correlation coefficient and structural equation modeling were used to test the hypotheses related to the relationships between variables. The statistical population of research included all secondary school students in the academic year of 2018-2019 in Ahvaz city, of which 448 were selected by multi-stage cluster sampling. To collect the required data, the

subjects responded the Moral Identity Questionnaire (this questionnaire has 10 items and two internal and symbolic subscales), the Relationship Scales Questionnaire for measuring attachment style (with 30 items and four subscales of secure attachment style and preoccupied attachment style, fearful attachment style and dismissing attachment style), School Attachment Questionnaire (with 20 items and three subscales of general relationship, belongingness and specific attachments), Effortful Control Scale (with 20 items and three subscales of control, attentional control, activation control and inhibitory control) and Prosocial Tendencies Measure (including 23 items and six subscales of prosocial behavior, public, anonymous, dire, emotional, compliant and altruistic).

Discussion & Result

Identity formation begins during adolescence, and it is necessary for the family, along with other social institutions, including school and other educational environments, to help the adolescent to develop an integrated identity. For this purpose, common moral values and norms between the three important institutions of family, school and society must be defined. In this way, the developed moral identity is a mixture of moral judgment, self-perceptions, and action that forms the foundation of personality and social opportunities. On the other hand, due to the relationship between the formation of moral identity and acting on prosocial behaviors, and in order to encourage children and teenagers to act on their moral beliefs, the cooperation and synergy of family and social factors is necessary. People with developed moral identity are more likely to participate in prosocial behaviors due to the acceptance of moral values and socialization patterns of parents and teachers, and in this regard, parents and teachers as role models can teach moral and social values through the use of attachment styles to children and adolescents. Secure attachment helps to integrate values into moral identity and leads to moral maturity. Effortful control as a factor affected by parenting practices and in the role of a self-regulation system has a supervisory role on adolescents' cognitions and emotions, and adolescents with high scores in effortful control and with a secure attachment style use more consistent forms of emotional regulation and are more social.

Conclusion

In structural equation modeling to determine path coefficients before data analysis, the assumptions of this method were examined and the results showed that all the assumptions were met. Also, based on the obtained indicators the research model had an

acceptable and good fitness with data and was confirmed. Also, the results of structural equation modeling analysis showed that the coefficients of direct path of school attachment to prosocial behavior and moral identity are positive and significant. Also, the coefficients of direct path of secure attachment style to prosocial behavior and moral identity are positive and significant. But, the coefficients of direct path of preoccupied attachment style to prosocial behavior and effortful control are negative and significant. The coefficients of indirect path of secure attachment style and school attachment to moral identity through effortful control are positive and significant. Also, the coefficients of indirect path of fearful and dismissing attachment style to moral identity through effortful control are positive and significant. While, the coefficient of indirect path of preoccupied attachment style to prosocial behavior through moral identity was negative and significant. The coefficient of indirect path of effortful control to prosocial behavior through moral identity is also positive and significant.

Bibliography

- Aquino, K., & Reed II, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440.
- Atherton, O. E., Zheng, L. R., Bleidorn, W., & Robins, R. W. (2019). The codevelopment of effortful control and school behavioral problems. *Journal of personality and social psychology*, 117(3), 659-673.
- Berkowitz, M. (2012). Moral and character education. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2, pp. 247–264). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bock, T., & Samuelson, P. L. (2014). Educating for moral identity: An analysis of three moral identity constructs with implications for moral education. *Journal of Character Education*, 10(2), 155.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The journal of early adolescence*, 23(1), 107-134.
- Damon, W., & Gregory, A. (1997). The youth charter: Towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education*, 26(2), 117-130.
- 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.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235-260.

239 Abstract

- Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). Revision of the early adolescent temperament questionnaire. In Poster presented at the 2001 biennial meeting of the society for research in child development, Minneapolis, Minnesota.
- Evans, D. E., & Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 868-888.
- Fatima, S., Dawood, S., & Munir, M. (2020). Parenting styles, moral identity and prosocial behaviors in adolescents. *Current Psychology*, 1-9.
- Feeney, J., Cassidy, J., & Shaver, P. (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York, NY, USA.: The Guilford Press.
- Frazier, K., West-Olatunji, C., St. Juste, S., & Goodman, R. (2009). Transgenerational trauma and child sexual abuse: Reconceptualizing cases involving young survivors of CSA. *Journal of Mental Health Counseling*, 31(1), 22-33.
- Fu, W., Wang, C., Chai, H., & Xue, R. (2022). Examining the relationship of empathy, social support, and prosocial behavior of adolescents in China: A structural equation modeling approach. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-8.
- Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 430-445.
- Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E., & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development*, 26(4), 661-678.
- Habibi, M., Moradi, K., Pooravari, M., & Salehi, S. (2015). Prevalence of behavioral problems in middle school and high school students in the province of Qom. *Iranian Journal of Epidemiology*, 11(1), 56-63. [in Persian]
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*; (pp. 495-513). New York, NY: Springer.
- Hardy, S. A., & Kisling, J. W. (2006). Identity statuses and prosocial behaviors in young adulthood: A brief report. *Identity*, 6(4), 363-369.
- Hardy, S. A., Bean, D. S., & Olsen, J. A. (2015). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: Interactions with moral disengagement and self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1542-1554.
- Hart, D. (2005). The development of moral identity. In G. Carlo & C. P. Edwards (Eds.), *Moral motivation through the life span* (pp. 165-196). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 511.
- Hertz, S. G., & Krettenauer, T. (2016). Does moral identity effectively predict moral behavior?: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129-140.
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-22.

- Homan, H. A. (2016). Modeling structural equations using Lisrel software (with modifications). Tehran: Samit Publications. [in Persian]
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 318-340.
- Kroger J. (2017). Identity development in adolescence and adulthood. Oxford: Oxford Research Encyclopedia of Psychology.
- Lapsley, D. K., & Stey, P. (2014). Moral self-identity as the aim of education. *Handbook of Moral and Character Education*, 46, 30-52.
- 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.
- Matsuba, M. K., Murzyn, T., & Hart, D. (2014). Moral identity development and community. *Handbook of moral development*, 2, 520-537.
- Mestre, M. V., Carlo, G., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., & Mestre, A. L. (2015). Psychometric evidence of a multidimensional measure of prosocial behaviors for Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 176(4), 260-271.
- Mohamadi Nasrabad, M., Alavi Langroudy, S. K., Zandvavian, A., & Estabraghi, M. (2020). The effectiveness of moral values teaching (through storytelling and animation) on the development of social skills of pre-school children. *Thinking and Children*, 10(2), 227-247. [in Persian]
- Moshman, D. (2011). Adolescent rationality and development: Cognition, morality, and identity. Psychology Press.
- Nucci L. (2015). Moral development and education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pajhohandeh, A., Farzad, V., & Kadivar, P. (2011). The investigation of validity and reliability of the School Attachment Questionnaire (SAQ). *Educational researches*, 6(27), 9-34. [in Persian]
- Sengsavang, S., & Krettenauer, T. (2015). Children's moral self-concept: The role of aggression and parent-child relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(2), 213-235.
- Shi, H., Zhao, H., Ren, Z., Li, X., He, M., Zha, S., ... & Zhang, X. (2022). Associations of parent-adolescent relationship and self-esteem with emotional and behavioral problems among Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 311, 126-133.
- Shojaei, R. (2017). Investigating the relationship between moral identity and antisocial behaviors of teenagers with the moderating role of cognitive self-regulation. Master's thesis, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Shahrood Branch, Shahrood. [in Persian]
- Torkashvand, M., & Keramati, H. (2022). Predicting Types of Bullying Based on Subscales of Moral Disengagement and Moral Identity in Elementary School Students in Tehran. *Thinking and Children*, 12(2), 93-110. [in Persian]
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., & Heinze, J. E. (2021). School attachment and violent attitudes preventing future violent behavior among youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(9-10), 5407-5426.
- Varma, M. M., Chen, D., Lin, X., Akin, L. B., & Hu, X. (2022). Prosocial behavior promotes positive emotion during the COVID-19 pandemic. *Emotion*.

241 Abstract

- Walsh, J. J., Christoffel, D. J., & Malenka, R. C. (2022). Neural circuits regulating prosocial behaviors. *Neuropsychopharmacology*, 1-11.
- Zacarés, J. J., & Iborra, A. (2015). Self and identity development during adolescence across cultures. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd Ed) (pp. 432-438). Oxford: Elsevier.
- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6(2), 112-121.

تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی، مبتنی بر مؤلفه‌های پیشایندی سبک‌های دلبستگی والدین-نوجوان، دلبستگی به مدرسه و خودتنظیمی (کنترل تلاشگر)

عصمت مطهرنژاد*

پروین کدیور**، هادی کرامتی***، مهدی عربزاده****

چکیده

مطالعه درباره هویت و رفتار اخلاقی از منابع متعددی سرچشمه می‌گیرد که یکی از این منابع وقوع شکست و فروپاشی اخلاقی و بروز رفتارهای ضد اجتماعی در نسل نوجوان و جوان جوامع است. مطالعه حاضر با هدف تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی مبتنی بر متغیرهای پیشایندی سبک دلبستگی والدین-نوجوان، دلبستگی به مدرسه و خودتنظیمی (کنترل تلاشگر) در نوجوانان انجام شد. روش پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر ماهیت داده‌ها همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ شهر اهواز بود که ۴۴۸ نفر از آن‌ها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به پرسش‌نامه هویت اخلاقی، مقیاس‌های رابطه، دلبستگی به مدرسه، مقیاس کنترل تلاشگر و سنجه گرایشات مطلوب اجتماعی پاسخ دادند. نتایج به دست آمده نشان داد که همه ضرایب اثرات مستقیم به جز ضرایب مسیر سبک دلبستگی پریشان و هراسناک به هویت اخلاقی معنی‌دار بودند. هم‌چنین ضرایب اثرات غیرمستقیم همه مسیرها به غیر از دلبستگی پریشان به هویت اخلاقی از طریق کنترل تلاشگر معنی‌دار بود.

* دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، e1.motaharnejad@gmail.com

** استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، Kadivar220@yahoo.com

*** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، dr.hadikeramati@gmail.com

**** استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، mehdi_arabzadeh@hotmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۰۲



بنابراین سازه خودتنظیمی به‌عنوان عاملی برگرفته از شیوه‌های فرزندپروری با رشد احساس کنترل بر هیجانات، رشد خودآگاهی و درک بهتر روابط اجتماعی به ارتقاء هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی منجر خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: خودتنظیمی، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی والدین-نوجوان، رفتار مطلوب اجتماعی، کنترل تلاشگر، هویت اخلاقی.

۱. مقدمه

نوجوانی مرحله گذار از کودکی به بزرگسالی است و لازمه عبور موفق از این مرحله از زندگی، وقوع رسش جسمی، روان‌شناختی و جنسی است که در قالب تکالیف رشدی به نوجوان عرضه می‌شود و باید با ساختی از "هویت" یا "خود" در پایان این دوره همراه باشد (Zacares, 2017; Kroger, 2017; Iborra, 2015). این دوره رشدی به دلیل صرف وقت بیشتر با همسالان، مخالفت با والدین و روابط خیالی از سایر دوره‌های رشدی متمایز شده و نوجوانان در این دوره تجارب و مهارت‌های متفاوتی کسب می‌کنند. در مطالعه‌ای، آیزنبرگ و همکاران (Eisenberg et al, 2005)، پژوهش‌هایی را مرور کردند که نشان می‌داد نوجوانان در این دوره توانایی‌هایی مثل تفسیر دیدگاه دیگران، درک خود و حل مسائل اجتماعی را کسب می‌کنند. از آنجایی که انسان‌ها تحت تأثیر محیط اجتماعی‌شان هستند پس فرایند جامعه‌پذیری (فرایند کسب هنجارها، آداب و رسوم و ایدئولوژی) از خانواده آغاز شده و به سایر عوامل، شامل تعلیم و تربیت، مذهب، گروه همسالان و رسانه‌های جمعی گسترش می‌یابد و نوجوانان از طریق پیوستن به گروه‌ها و درگیر شدن در فعالیت‌ها می‌توانند در انجام فعالیت‌های مطلوب اجتماعی مشارکت کنند. نتیجه این مشارکت ظهور رفتارهای مطلوب اجتماعی است (Fu et al, 2022)، و این سازه نشان‌دهنده عمل اخلاقی در قالب خدمات اجتماعی داوطلبانه است (Matsuba et al, 2011).

رفتار مطلوب اجتماعی، شکل مهمی از رفتار اخلاقی و در برگیرنده فعالیت‌های داوطلبانه‌ای است که موجب بهبود بهزیستی و رفاه دیگران است و شامل رفتارهای گوناگون یاری رسان و نوع‌دوستانه می‌شود (مثل سیر کردن کودکی گرسنه، کمک به افراد نیازمند، کمک و دلجویی از دوستی ناراحت) (Gross et al, 2017). رفتار مطلوب اجتماعی می‌تواند در قالب خدمات اجتماعی داوطلبانه از رشد هویت اخلاقی ناشی شود و متقابلاً از طریق ایجاد فرصت برای مشارکت در امور خیرخواهانه به رشد هویت اخلاقی کمک کند. پژوهش‌های بسیاری به نقش محیط‌های اجتماعی در شکل‌گیری رفتار مطلوب اجتماعی اشاره داشته‌اند (Walsh et al, 2022;)

تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی، ... (عصمت مطهرنژاد و دیگران) ۲۴۵

(Varma et al, 2022). از جمله این محیط‌ها می‌توان به محیط خانواده و محیط مدرسه اشاره کرد که در آن سبک دل‌بستگی والدین-نوجوان (Shi et al, 2022) و دل‌بستگی به مدرسه (Varela et al., 2021) آشکار می‌شود. دل‌بستگی عبارت است از گرایش افراد به ارتباط با دیگران و اعتماد به آنها برای ارضا نیازهای اجتماعی-هیجانی (اینورث و همکاران ۱۹۷۸، به نقل از Feeney et al., 2016). بالبی (۱۹۸۰؛ cited in Feeney et al., 2016) بیان داشت که روابط با اولین مراقبین به ایجاد الگوهای فعالیت منجر شده که الگوهایی برای روابط اجتماعی بعدی محسوب می‌شوند. نتایج مطالعه فاطیما و همکاران (Fatima et al., 2020) در باره تأثیر سبک‌های فرزندپروری بر هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی نشان داد که سبک فرزندپروری آسان‌گیر به شکل منفی با هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی نوجوانان رابطه دارد در حالی که سبک فرزندپروری اقتدارگرا به شکل مثبت با هویت اخلاقی و رفتارهای مطلوب اجتماعی رابطه دارد. در پژوهش (Sengsavang & Krettenauer, 2015)، نشان داده شد رابطه مثبت کودک-والدین، پیش‌بینی‌کننده نمرات بالاتر در مقیاس خود اخلاقی (هویت اخلاقی) بود.

از سوی دیگر، دل‌بستگی به مدرسه به میزانی که دانش‌آموزان حس تعلق به مدرسه را تجربه می‌کنند اشاره دارد. در این شکل از دل‌بستگی، دانش‌آموزان احساس پذیرفته شدن، مورد احترام واقع شدن و حمایت توسط دیگران را تجربه می‌کنند (Johnson et al, 2001). از نظر (Bock & Samuelson, 2014)، روشن است که این ایجاد یک جو گرم و مراقبت‌کننده در کلاس درس که در آن دانش‌آموزان به معلم اعتماد دارند، آزادانه می‌توانند سؤال بپرسند و ایده‌آل‌هایشان درباره رفتار اخلاقی را کشف نمایند، رشد هویت اخلاقی تسریع می‌شود. در این جو توأم با اعتماد و مراقبت، دانش‌آموزان به همراه معلم و سایر هم‌کلاسی‌ها اهداف و ارزش‌ها را نیز به اشتراک می‌گذارند. که این امر فرایندی اساسی جهت دل‌بستگی دانش‌آموزان به معلم و گروه بوده و عنصری حیاتی برای تکوین دل‌بستگی است. پژوهش‌ها در باره مدرسه، بر اهمیت این متغیر برای رشد متعادل دوره نوجوانی تأکید داشته و محیط حمایت‌کننده و وجود روابط گرم و دوستانه در مدرسه می‌تواند حس تعلق به مدرسه را در نوجوان تقویت نماید و در نتیجه مانع افسردگی، مشکلات خلقی و حتی ترک تحصیل شود (Nucci, 2015). در الگوی نظری رشد هویت اخلاقی (Matsuba et al., 2014) که مدل مفهومی این پژوهش از آن اقتباس شده است به نقش واسطه‌ای خود تنظیمی اشاره گردیده است. در پژوهش شجاعی (۱۳۹۷)، با نمونه‌ای از دانش‌آموزان دبیرستانی رابطه هویت اخلاقی با رفتارهای ضد اجتماعی با نقش تعدیل‌گری خود تنظیمی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد گر چه هویت اخلاقی با رفتارهای ضد

اجتماعی به طور مستقیم ارتباط معنی داری نداشت ولی با وجود متغیر خودتنظیمی به عنوان متغیر تعدیل کننده، هویت اخلاقی با رفتار ضد اجتماعی رابطه منفی معنی داری داشت. بر اساس این الگو یکی از سازه‌هایی که می‌تواند نقش تعدیل‌کنندگی و واسطه‌ای در رابطه بین ویژگی‌های پایدار و هویت اخلاقی داشته باشد سازه‌ای به نام نظام خود است. نظام خود در برگیرنده جنبه‌های متعددی از خود است که یکی از آن‌ها سازه خودتنظیمی است. در مطالعه حاضر نیز این موضوع بررسی گردید. با توجه به توضیحات فوق، از جمله متغیرهایی که می‌تواند در روابط بین سبک دلبستگی در خانواده و مدرسه با رفتار مطلوب اجتماعی نقش میانجی ایفا کند، هویت اخلاقی (Hirschfield & Gasper, 2011) و خودتنظیمی (Hardy & Carlo, 2011) است. ساخت هویت یکی از وظایف اصلی رشدی در دوره نوجوانی است. از سوی دیگر اخلاق جنبه رشدی دیگری است که در دوره نوجوانی اهمیت می‌یابد و مراقبت (Moshman, 2011)، عدالت (Berkowitz, 2012) و علاقه به بهزیستی انسان را نشان می‌دهد. بنابراین مطالعه و پژوهش در باره نحوه شکل‌گیری هویت اخلاقی و نقش آن در رشد شخصیت انسان دارای اهمیت است. هویت اخلاقی به رفتار افراد جهت می‌دهد و افراد طرحواره‌ای از خود می‌سازند که حول مجموعه‌ای از صفات اخلاقی (مثل شفقت، مراقبت، انصاف و دیگر سازه‌های اخلاقی) سازماندهی می‌شود. این طرحواره‌ها به افراد کمک می‌کنند که در مواجهه با موقعیت‌ها به شیوه‌ای هماهنگ با طرحواره خودشان برانگیخته شده و عمل نمایند (Aquino & Reed, 2002). هویت اخلاقی در بافت اجتماعی خانواده، مدرسه و جامعه رشد می‌کند. آنچه بر انجام پژوهش حاضر بیش از پیش صحنه می‌گذارد نقش بی‌بدیل خانواده و مدرسه در رشد ابعاد فردی و اجتماعی، خصوصاً درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی در هویت نوجوانان است. عوامل متعددی در رشد هویت اخلاقی تأثیرگذارند که شامل رشد سیستم عصبی فرد، میزان برخورد‌های اخلاقی که فرد تجربه می‌کند و تکنیک‌های فرزندپروری والدین می‌شود. هم‌چنین کودکان و نوجوانان بخش قابل ملاحظه‌ای از وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند. بنابراین مدرسه‌ای نقش مهمی در ارتقاء مهارت‌ها، صلاحیت‌ها و ارزش‌هایی دارد که نوجوان را قادر می‌سازد به شکل موفقیت‌آمیزی به دوره جوانی وارد شده و رفتارهای مطلوب اجتماعی خود را توسعه دهد (Hirschfield & Gasper, 2011) هم‌چنین اهمیت رابطه هویت اخلاقی و رفتارهای مطلوب اجتماعی در بسیاری از پژوهش‌های این حوزه مورد تأیید قرار گرفته است (Ding et al., 2016; Hardy et al., 2015; Hertz & Krettenauer, 2018).

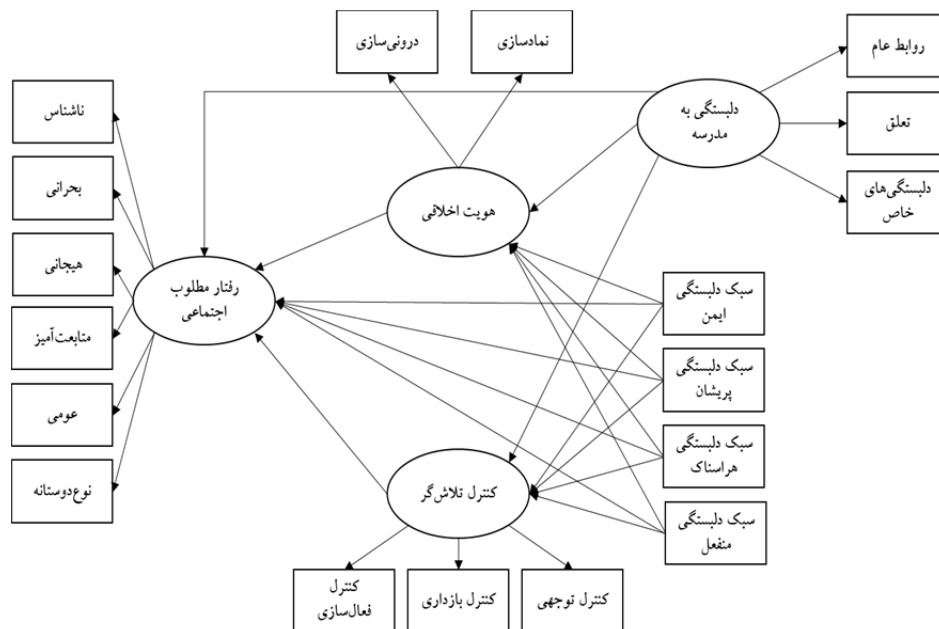
پژوهش‌ها نشان می‌دهند حس قوی از هویت اخلاقی درجات بالایی از ارائه خدمات داوطلبانه (Aquino & Reed, 2002)، همدلی (Lapsley & Stey, 2014) و دیگر اشکال رفتار مطلوب اجتماعی (Hardy & Kisling, 2006)، را پیش‌بینی می‌کند. خودتنظیمی متغیر و ظرفیتی روان‌شناختی و چتری است که شامل راهبردهای گوناگونی مثل کنترل تلاشگر می‌شود که می‌تواند انگیزه‌های خودخواهانه کوتاه‌مدت را منع کرده و از رفتارهای تکانشی ممانعت کند و رفتارهایی را که با اهداف دراز مدت فردی هماهنگ هستند را به نمایش بگذارد. هسته اصلی تمام ساز و کارهای خودتنظیمی، عبارت است از کنترل تلاشگر. این سازه که رسماً توسط رتبارت در سال ۱۹۸۹ معرفی شد به ظرفیت خودتنظیمی اشاره دارد که در طی رشد کودکان ظهور یافته و به آن‌ها اجازه می‌دهد که پاسخ‌های عاطفی و رفتاری خود را کنترل کنند. هم‌چنین ظرفیتی چند وجهی است که به فرد اجازه می‌دهد به شکل مناسب و تلاشگرانه رفتارش را بازداری کند (کنترل بازداری)، به شکل داوطلبانه و در صورت لزوم رفتارش را فعال‌سازی کند (کنترل فعال‌سازی)، و در صورت نیاز توجهش را تغییر داده یا متمرکز سازد (کنترل توجهی). کنترل تلاشگر علاوه بر ارتباط مستقیم با بسیاری از پیامدهای مثبت رشدی شامل رفتارهای مطلوب اجتماعی، صلاحیت اجتماعی، آگاهی و رشد اخلاقی به پیامدهای تحصیلی شامل شایستگی‌های ریاضی و زبانی، معدل تحصیلی و صلاحیت عمومی مدرسه نیز مربوط است (Zhou et al., 2012). بررسی رابطه بین کنترل تلاشگر و رفتار دانش‌آموزان در مدرسه نشان داده است که کنترل تلاشگر پایین با سطوح بالاتر مشکلات رفتاری در مدرسه مرتبط است (Atherton et al., 2019). اما در بررسی روابط بین خودتنظیمی و هویت اخلاقی نتایج مطالعه هاردی و همکاران (Hardy et al., 2015) نشان داد که تعامل بین هویت اخلاقی و خودتنظیمی در پیش‌بینی رفتار ضد اجتماعی شامل پرخاشگری و قانون شکنی معنی‌دار بود. به عبارت دیگر در برابر اثرات غیرسازگارانه گسستگی اخلاقی بالا و خودتنظیمی پایین، هویت اخلاقی ممکن است نقش متغیر تعدیل‌کننده را داشته باشد. با استنباط از مطالب فوق می‌توان گفت که خانواده و مدرسه نقش مهمی در پذیرش هنجارهای اخلاقی - اجتماعی توسط کودکان و نوجوانان داشته و این هنجارها زندگی اجتماعی افراد را هدایت می‌کنند. از سوی دیگر لازمه تعهد به هنجارهای اخلاقی - اجتماعی، درونی ساختن و انسجام آن‌ها در ساختاری به نام هویت اخلاقی است. جامعه نیز همسو با خانواده از طریق نظام تعلیم و تربیت، همچنین به واسطه سایر نهادهای اجتماعی تأثیرگذار، خواستار اعتلای ارزش‌های اخلاقی است. موضوع مهم در این پژوهش آن است که رشد شاخص‌های رفتار ضداجتماعی در بین نوجوانان و جوانان، موجب افزایش علاقه به تعلیم و

تربیت اخلاقی به عنوان منبعی برای کنترل این شاخص‌ها گردیده است. به عبارت دیگر رشد رفتارهای ضد اجتماعی در بین نوجوانان، زنگ خطری را به صدا در آورده است که لزوم توجه جدی‌تر به موضوع تعلیم و تربیت اخلاقی را دو چندان می‌سازد. بروز خشونت‌های گروهی در بین نوجوانان، تجاوزات جنسی، سوء مصرف مواد، خودکشی، دزدی، تخریب و وحشی‌گری، تقلب در مدارس، غیبت از مدرسه و مسائل رفتاری سال به سال افزایش می‌یابد (Damon & Gregory, 1997). نتایج پژوهش محمدی نصرآباد (۱۳۹۸)، نشان داد کودکان و نوجوانانی که در برقراری روابط اجتماعی، اصول و ارزش‌های اخلاقی را رعایت می‌کنند سطوح بالایی از سازگاری و رفتارهای مطلوب اجتماعی را نشان می‌دهند. هم‌چنین در این پژوهش اثربخشی آموزش ارزش‌های اخلاقی بر رشد مهارت‌های اجتماعی مورد تاکید قرار گرفته است. ترکاشوند و کرامتی (۱۴۰۰)، در پژوهشی نشان دادند سازه هویت اخلاقی به عنوان منبعی کلیدی از انگیزه رفتار اخلاقی محسوب شده و عامل بازدارنده‌ای در بروز رفتارهای غیر اخلاقی و بزهکارانه مثل پرخاشگری و قلدری است.

ایران نیز شیوع رفتارهای ضد اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفته است. در پژوهش انجام شده توسط حبیبی و همکاران (۱۳۹۴) شیوع رفتارهای ضد اجتماعی شامل پرخاشگری و رفتارهای بزهکارانه مورد مطالعه قرار گرفته است. نتایج نشان می‌دهد میزان شیوع این رفتارها در استان‌های مختلف بین ۱۷ تا ۲۲ درصد متغیر است که بروز این رفتارها موجب به خطر افتادن سلامت روان این نوجوانان به عنوان سازندگان فردای جامعه خواهد بود. بنابراین جای تعجب نیست که عامه مردم به سمت تعلیم و تربیت اخلاقی بازگشته‌اند تا به فوریت راه حل‌هایی برای اینگونه مسائل بیابند. تعلیم و تربیت اخلاقی سعی کرده برای حل این‌گونه مسائل راه‌حل‌های نو و فعالی ارائه نماید. نظریه‌های کلاسیک با توجه به وضع امروز جوانان و نوجوانان دچار تغییر شده و تجدیدنظری در آنها صورت گرفته است. به همین منظور لازم است نظام آموزش و پرورش در ایران همسو با نگرانی‌های جهانی نسبت به فروپاشی‌های اخلاقی در جوامع دانش‌آموزی حساسیت داشته باشد. در این راستا، نظام تعلیم و تربیت می‌تواند همسو با خانواده و سایر نهادهای اجتماعی در جهت تربیت اخلاقی نوآورانه شامل برنامه درسی رشد اخلاقی و رشد شخصیت‌های اخلاق مدار برنامه‌هایی تدوین و اجرا نماید. بنابراین پژوهش حاضر با هدف تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی، براساس مؤلفه‌های پیشایندهای سبک‌های دلبستگی والدین-نوجوان، دلبستگی به مدرسه و خود تنظیمی (کنترل تلاشگر) در نوجوانان ایرانی انجام شد با توجه به ادبیات پژوهشی موضوع

خلاءهای مسئله مورد بررسی عبارتند: ۱. در مباحث نظری مربوط به موضوع ایده دل بستگی به عنوان ساز و کار اولیه و زیر بنایی رشد هویت اخلاقی مطرح است، لیکن در این زمینه پژوهش‌های کمی انجام شده است و پژوهش حاضر در صدد است تأثیر انواع دل بستگی شامل دل بستگی به والدین، همسالان و مدرسه را در رشد هویت اخلاقی مورد مطالعه قرار دهد. ۲. بر اساس آنچه در الگوی نظری متسویا و همکاران (۲۰۱۴) مطرح شده است یکی از سازه‌هایی که می‌تواند نقش تعدیل‌کنندگی و واسطه‌ای در رابطه بین ویژگی‌های پایدار و هویت اخلاقی داشته باشد سازه‌ای به نام نظام خود است. نظام خود در برگیرنده جنبه‌های متعددی از خود است. از جنبه‌های مهم خود می‌توان به ساز و کار خودتنظیمی اشاره کرد. در هیچ یک از مطالعات قبلی نقش تعدیل‌کنندگی و واسطه‌ای خودتنظیمی (کنترل تلاشگر) در رابطه بین سبک‌های دل بستگی والدین - نوجوان و دل بستگی به مدرسه و رشد هویت اخلاقی مورد مطالعه قرار نگرفته است و در مطالعه حاضر این موضوع بررسی خواهد شد. ۳. همچنین در این پژوهش الگوی مفهومی برگرفته از الگوی نظری رشد هویت اخلاقی مورد آزمون قرار گرفته و تبیین خواهد شد که نوآوری در این حوزه خواهد بود. ۴. همچنین رشد سازه هویت اخلاقی در فرهنگهای مختلف مورد توجه قرار گرفته و پژوهش حاضر نیز رشد این سازه در فرهنگ نوجوانان ایرانی را مورد بررسی قرار داده است.

بنابراین پژوهش حاضر با هدف تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی، براساس مؤلفه‌های پیشیندی سبک‌های دل بستگی والدین-نوجوان، دل بستگی به مدرسه و خود تنظیمی (کنترل تلاشگر) انجام شد (شکل ۱).



شکل ۱. الگوی مفهومی روابط بین متغیرها

۲. روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر روش توصیفی از نوع مطالعات همبستگی و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان (دختر و پسر) مقطع متوسطه دوم شهر اهواز که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. در مورد حجم نمونه لازم بر پایه پیشنهاد استیونس (۱۳۹۶، به نقل از هومن، ۱۳۹۶) در الگویابی معادلات ساختاری حجم نمونه به طور معمول بین ۲۰۰ تا ۴۰۰ مورد است. در پژوهش حاضر حجم نمونه‌ای به تعداد ۲۷۰ نفر برای پژوهش لازم بود اما در الگویابی معادلات ساختاری پیشنهاد کلی آن است که تا حد امکان داده‌های بیشتری به دست آیند، لذا نمونه‌ای به تعداد ۴۴۸ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا از بین ۴ ناحیه آموزش و پرورش شهر اهواز، سه ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و سپس از هر ناحیه ۲ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. در پایان در هر مدرسه ۳ کلاس (هر پایه تحصیلی ۱ کلاس) با توجه به حجم نمونه به صورت تصادفی انتخاب شد.

تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی، ... (عصمت مطهرنژاد و دیگران) ۲۵۱

مقیاس هویت اخلاقی (MIS): این مقیاس توسط آکوئینو و رید (Aquino & Reed, 2002)، برای اندازه‌گیری شکلی از هویت اجتماعی به نام هویت اخلاقی ساخته شد. دارای ۱۰ گویه و دو خرده‌مقیاس درونی‌سازی و نمادسازی است. آزمودنی‌ها براساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) پاسخ می‌دهند. در پژوهش آکوئینو و رید (Aquino & Reed, 2002) روایی سازه این مقیاس اخلاقی در نمونه‌های متشکل از ۹۲۷ آزمودنی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مطلوب به دست آمد. همسانی درونی این دو بعد با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای درونی‌سازی و نمادسازی به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۷۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسش‌نامه مقیاس‌های رابطه (RSQ): پرسش‌نامه مقیاس‌های رابطه توسط گریفین و بارتولومئو (Griffin & Bartholomew 1994)، برای اندازه‌گیری سبک دلبستگی والدین-نوجوان ساخته شد. دارای ۳۰ گویه و ۴ خرده‌مقیاس سبک دلبستگی ایمن، سبک دلبستگی پریشان، سبک دلبستگی هراسناک و سبک دلبستگی منفصل است و پاسخ آزمودنی‌ها در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. گریفین و بارتولومئو (Griffin & Bartholomew 1994)، با استفاده از رویکرد صفت-روش چندگانه، روایی همگرا را با همبستگی درونی ۰/۴۳ گزارش دادند. آن‌ها همچنین دریافتند که بین الگو و داده‌ها برازش خوب قابل قبولی وجود دارد، که از روایی سازه حمایت می‌کند. در مطالعه‌ای شامل ۸۷۶ دانشجو، آلفای کرونباخ برای دلبستگی ایمن ۰/۵۶، دلبستگی هراسناک ۰/۷۵، پریشان ۰/۵۸ و منفصل ۰/۶۰ به دست آمد (Frazier et al., 2009). در پژوهش حاضر، پایایی کل ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسش‌نامه دلبستگی به مدرسه (SAQ): این پرسش‌نامه توسط موتون و همکاران (۱۹۹۳)، به نقل از پژوهنده و همکاران، (۱۳۹۰)، در دانشگاه هوستون در سال ۱۹۹۳ برای سنجش میزان دلبستگی دانش‌آموزان به مدرسه طراحی شد. دارای ۲۰ گویه و سه خرده‌مقیاس روابط عام، تعلق و دلبستگی‌های خاص است که پاسخ آزمودنی‌ها در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش موتون و همکاران (۱۹۹۳)، به نقل از پژوهنده و همکاران، (۱۳۹۰)، روایی سازه این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شد. هم‌چنین در پژوهش آن‌ها پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد. این پرسش‌نامه در ایران

توسط پژوهنده و همکاران (۱۳۹۰)، ترجمه و شاخص‌های روان‌سنجی آن بررسی شده است. تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی آن نشان داد که ساختار پرسش‌نامه برآزش قابل قبولی با داده‌ها دارد و ضرایب آلفای کرونباخ در خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۳ متغیر به‌دست آمد. هم‌چنین در پژوهش حاضر پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۹ به‌دست آمد.

مقیاس گرایش‌های مطلوب اجتماعی تجدیدنظرشده (PTM-R): این مقیاس توسط کارلو و همکاران (Carlo et al., 2003) به منظور ارزیابی جنبه‌های چند بعدی رفتارهای یاری‌رسان اجتماعی طراحی شد. شامل ۲۳ گویه و از ۶ خرده‌مقیاس رفتار مطلوب اجتماعی عمومی، ناشناس بحرانی، هیجانی، متابعت آمیز و نوع‌دوستانه تشکیل شده است. پاسخ آزمودنی‌ها در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف)، تا ۵ (کاملاً موافق)، درجه‌بندی می‌شود. در مطالعه مستر و همکاران (Mestre et al., 2015) که بر روی ۶۶۶ نوجوان اسپانیایی انجام شد فرض این بود که ساختار ۶ عاملی این سنجه نسبت به سایر الگوها از برآزش بهتری برخوردار است، که برآزش مناسب این مقیاس مورد تأیید قرار گرفت. هم‌چنین، در این پژوهش آلفای کرونباخ مربوط به ۶ خرده‌مقیاس این سنجه از ۰/۶۱ تا ۰/۷۹ به‌دست آمد. هم‌چنین در پژوهش حاضر، پایایی کل ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به‌دست آمد.

مقیاس کنترل تلاشگر (ECS): این مقیاس یکی از خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه خلق و خوی نوجوان است که توسط الیس و رتبارت (Ellis & Rothbart, 2001) برای اندازه‌گیری بعد کنترل‌شناختی خلق و خوی نوجوانان طراحی شده است. دارای ۲۰ گویه است که در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس، دارای سه خرده‌مقیاس کنترل توجهی، کنترل فعال‌سازی و کنترل بازداری است. در پژوهش ایوانز و رتبارت (Evans & Rothbart, 2007) پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های کنترل فعال‌سازی، کنترل توجهی و کنترل بازداری و کل مقیاس به‌ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۳، ۰/۸۴ و ۰/۹۰ به‌دست آمد. هم‌چنین پایایی این ابزار از طریق بررسی همسانی درونی با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. این ضرایب برای خرده‌مقیاس‌های کنترل توجهی (۰/۶۱)، کنترل بازداری (۰/۶۴) و کنترل فعال‌سازی (۰/۶۸) و کل مقیاس (۰/۷۹) به‌دست آمد.

تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی، ... (عصمت مطهرنژاد و دیگران) ۲۵۳

۳. یافته‌ها

نتایج آمار توصیفی نشان داد که شرکت‌کنندگان در پژوهش ۳۹۹ دختر و ۴۹ پسر در سنین ۱۵ تا ۱۸ سال که در پایه‌های دهم (۲۴) یازدهم (۳۰۲) و دوازدهم (۱۲۲) دوره دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
دلبستگی به مدرسه	۴۴۸	۵۸/۳۱	۵/۳۳	۴۳	۷۵
سبک‌های دلبستگی والدین-نوجوان	۴۴۸	۵۷/۴۲	۳/۴۷	۱۸	۹۶
کنترل تلاشگر	۴۴۸	۵۸/۴۹	۷/۱۵	۳۸	۸۱
هویت اخلاقی	۴۴۸	۴۱/۶۹	۶/۸۹	۲۰	۶۱
رفتارهای مطلوب اجتماعی	۴۴۸	۸۰/۷۹	۱۰/۱۵	۳۹	۱۰۸

جدول ۱، میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره را در متغیرهای مورد بررسی نشان می‌دهد.

جدول ۲، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش (سبک‌های دلبستگی والدین-نوجوان، دلبستگی به مدرسه، خود-تنظیمی (کنترل تلاشگر)، هویت اخلاقی، رفتارهای مطلوب اجتماعی و مؤلفه‌های آن‌ها) در گروه نمونه را نشان می‌دهد.

تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی، ... (عصمت مطهرنژاد و دیگران) ۲۵۵

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱	۲۲
	توجهی																						
۱۱	کنترل فعال سازی	۰/۰۷	-۰/۱۳**	-۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۱۸**	۰/۶۳**	۰/۵۵**	۱											
۱۲	کنترل بازاری	۰/۰۸	-۰/۰۷	-۰/۰۱	-۰/۰۷	۰/۱۲*	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۱۹**	۰/۶۹**	۰/۱۵**	۰/۱۹**	۱										
۱۳	هویت اخلاقی	۰/۱۸**	-۰/۱۰*	-۰/۱۰*	-۰/۱۵**	۰/۱۷**	۰/۱۰*	۰/۰۶	۰/۲۸**	۰/۱۴**	۰/۰۱	۰/۱۲**	۰/۱۶**	۱									
۱۴	درونی سازی	۰/۱۲*	-۰/۰۸	-۰/۰۹	-۰/۰۹	۰/۱۰*	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۲۲**	۰/۱۰*	۰/۰۴	۰/۱۴**	۰/۱۴**	۱									
۱۵	نمادسازی	۰/۰۶	-۰/۰۶	-۰/۰۸	-۰/۱۳**	۰/۱۷**	۰/۰۸	۰/۰۳	۰/۲۵**	۰/۱۳**	۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۱۴**	۰/۹۲**	۱								
۱۶	رفتارهای مطلوب اجتماعی	۰/۲۰**	-۰/۲۷**	-۰/۱۳**	-۰/۱۷**	۰/۱۸**	۰/۱۲*	۰/۲۰**	۰/۳۵**	۰/۲۲**	۰/۰۹*	۰/۲۲**	۰/۱۶**	۰/۲۹**	۰/۳۲**	۰/۲۴**	۱						
۱۷	ناشناس	۰/۰۶	-۰/۲۵**	-۰/۰۳	-۰/۰۲	۰/۱۲**	۰/۰۳	۰/۱۶**	۰/۲۵**	۰/۱۶**	۰/۰۱	۰/۲۲**	۰/۰۹	۰/۲۴**	۰/۱۸**	۰/۲۱**	۰/۶۵**	۱					
۱۸	بحرانی	۰/۰۵	-۰/۲۳**	-۰/۰۶	-۰/۰۴	۰/۱۱*	۰/۱۲*	۰/۰۷	۰/۲۴**	۰/۱۱*	۰/۰۲	۰/۱۱*	۰/۱۲*	۰/۲۶**	۰/۲۴**	۰/۲۱**	۰/۶۴**	۰/۳۴**	۱				
۱۹	هیجانی	۰/۱۳**	-۰/۲۲**	-۰/۱۷**	-۰/۱۵**	۰/۱۰*	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۳۰**	۰/۱۱*	۰/۰۰	۰/۱۲**	۰/۱۰*	۰/۳۲**	۰/۲۶**	۰/۲۸**	۰/۷۵**	۰/۳۳**	۰/۴۷**	۱			
۲۰	متابعت آمیز	۰/۰۲	-۰/۱۸**	-۰/۱۶**	-۰/۰۹	۰/۱۲*	۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۲۵**	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۱۱*	۰/۱۳**	۰/۲۲**	۰/۱۵**	۰/۲۱**	۰/۵۳**	۰/۳۱**	۰/۳۳**	۰/۳۷**	۱		
۲۱	عمومی	۰/۱۸**	-۰/۰۱	-۰/۰۷	-۰/۲۴**	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۱۴**	۰/۱۱*	۰/۱۲*	۰/۱۱*	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۱۳**	۰/۱۰*	۰/۱۲*	۰/۴۸**	-۰/۰۴	۰/۱۵**	۰/۳۱**	۰/۰۴	۱	
۲۲	نوع دوستانه	۰/۱۲**	-۰/۰۹	-۰/۰۴	-۰/۱۶**	۰/۱۱*	۰/۱۴**	۰/۱۵**	۰/۱۵**	۰/۲۰**	۰/۲۲**	۰/۰۸	۰/۱۳**	۰/۲۴**	۰/۲۱**	۰/۲۰**	۰/۵۹**	۰/۱۰*	۰/۲۱**	۰/۳۲**	۰/۱۱*	۰/۴۰**	۱

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، بین کلیه متغیرها روابط مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($p > 0/01$).

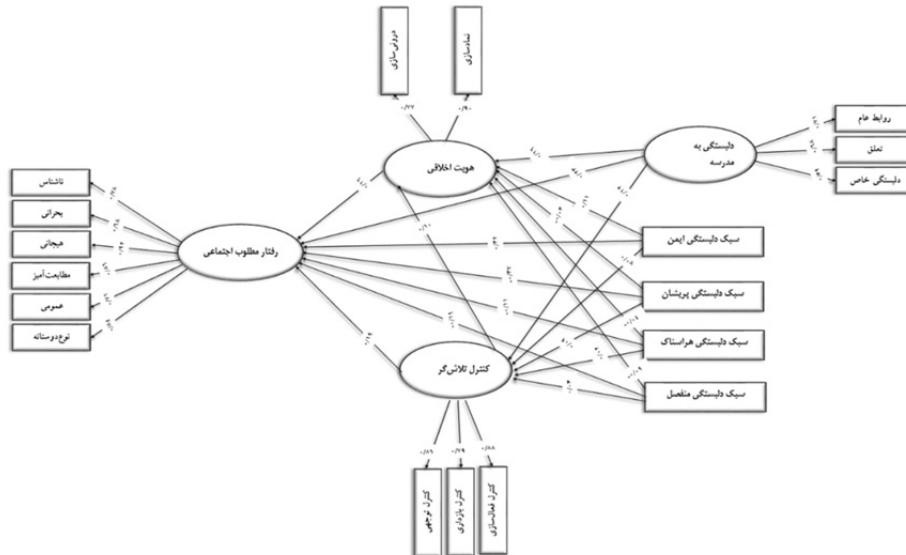
در الگویابی معادلات ساختاری در تعیین ضرایب مسیر لازم است قبل از تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های این روش شامل داده‌های گمشده، داده‌های پرت، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه بررسی شوند و نتایج نشان داد که کلیه مفروضه‌ها رعایت شده‌اند. در ادامه، برازش الگوی مفهومی تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی با داده‌های تجربی حاصل از پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۳ شاخص‌های برازش الگو پیشنهادی و الگو اصلاح شده را نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های برازش الگو پیشنهادی و اصلاح شده پژوهش

شاخص‌های برازش	χ^2	df	χ^2/df	P	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
الگو پیشنهادی	۵۱۰/۴۰۰	۱۲۵	۴/۷۰	۰/۰۰۰	۰/۹۰	۰/۸۹	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۸۹	۰/۸۶	۰/۰۸
الگو اصلاح شده	۲۴۴/۱۰۱	۱۰۸	۲/۲۶	۰/۰۰۰	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۰۴

در الگوی اصلاح شده مجذور خی بر درجات آزادی (χ^2/df) ۲/۲۶ به دست آمد که حاکی از برازش خوب الگو است. مقدار GFI، AGFI، NFI، CFI، IFI و TLI در الگو اصلاح شده به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۴، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۴ و ۰/۹۱ است که حاکی از برازش خوب الگو در پژوهش حاضر است. همچنین مقدار RMSEA به دست آمده (۰/۰۴) نشانگر برازش قابل قبول الگو می‌باشد. بدین ترتیب و بر اساس شاخص‌های به دست آمده الگوی تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی با داده‌های تجربی حاصل از پژوهش برازش دارد. شکل ۲ ضرایب استاندارد در الگو نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.

تبیین هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی، ... (عصمت مطهرنژاد و دیگران) ۲۵۷



شکل ۲. ضرایب استاندارد هر یک از مسیرها در الگو نهایی

جدول ۴. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم بین متغیرها در الگو نهایی آزمون شده

P	نسبت بحرانی	ضریب استاندارد (B)	خطای معیار	ضریب غیراستاندارد (B)	مسیر
۰/۰۰۱	۵/۲۱	۰/۲۲	۰/۰۸	۰/۳۱	دلبستگی به مدرسه به رفتار مطلوب اجتماعی
۰/۰۰۱	۶/۴۲	۰/۳۲	۰/۰۷	۰/۴۴	دلبستگی ایمن به رفتار مطلوب اجتماعی
۰/۰۰۱	-۷/۳۲	-۰/۳۷	۰/۱۱	-۰/۲۲	دلبستگی پریشان به رفتار مطلوب اجتماعی
۰/۰۰۸	-۲/۹۴	-۰/۱۱	۰/۱۲	-۰/۱۷	دلبستگی هراسناک به رفتار مطلوب اجتماعی
۰/۰۰۱	-۳/۹۱	-۰/۱۶	۰/۰۶	-۰/۱۲	دلبستگی منفصل به رفتار مطلوب اجتماعی
۰/۰۰۱	۳/۱۳	۰/۱۶	۰/۰۴	۰/۲۲	هویت اخلاقی به رفتار مطلوب اجتماعی
۰/۰۰۱	۴/۸۵	۰/۲۱	۰/۱۲	۰/۲۷	کنترل تلاشگر به رفتار مطلوب اجتماعی
۰/۰۰۱	۳/۱۴	۰/۱۶	۰/۰۶	۰/۳۱	دلبستگی به مدرسه به هویت اخلاقی
۰/۰۰۹	۲/۸۱	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۰۸	دلبستگی ایمن به هویت اخلاقی
۰/۰۲۸	-۲/۸۷	-۰/۰۹	۰/۱۱	-۰/۲۱	دلبستگی پریشان به کنترل تلاشگر
۰/۴۶۱	-۱/۴۲	-۰/۰۴	۰/۳۲	-۰/۰۲	دلبستگی هراسناک به هویت اخلاقی
۰/۰۳۱	-۲/۸۳	-۰/۰۹	۰/۱۶	-۰/۱۲	دلبستگی منفصل به هویت اخلاقی
۰/۰۳۹	۲/۷۵	۰/۰۹	۰/۲۴	۰/۱۲	کنترل تلاشگر به هویت اخلاقی

همان‌طور که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، ضرایب مسیر مستقیم دل‌بستگی به مدرسه به رفتار مطلوب اجتماعی ($\beta = 0/22$, $p < 0/01$) و هویت اخلاقی ($\beta = 0/16$, $p < 0/01$) مثبت و معنی‌دار می‌باشند. همچنین، ضرایب مسیر مستقیم سبک دل‌بستگی ایمن به رفتار مطلوب اجتماعی ($\beta = 0/32$, $p < 0/01$) و هویت اخلاقی ($\beta = 0/11$, $p < 0/01$) مثبت و معنی‌دار می‌باشند. ولی، ضرایب مسیر سبک دل‌بستگی پریشان به رفتار مطلوب اجتماعی ($\beta = -0/37$, $p < 0/01$) و کنترل تلاشگر ($\beta = -0/09$, $p < 0/05$) منفی و معنی‌دار می‌باشند. ضریب مسیر سبک دل‌بستگی هراسناک به رفتار مطلوب اجتماعی ($\beta = -0/11$, $p < 0/01$) نیز منفی و معنی‌دار می‌باشند. همچنین، ضرایب مسیر سبک دل‌بستگی منفصل به رفتار مطلوب اجتماعی ($\beta = -0/16$, $p < 0/01$) و هویت اخلاقی ($\beta = -0/09$, $p < 0/05$) منفی و معنی‌دار می‌باشند. با این حال، ضرایب مسیر سبک دل‌بستگی پریشان و هراسناک به هویت اخلاقی معنی‌دار نبودند ($p > 0/05$). به علاوه، ضرایب مسیر هویت اخلاقی ($\beta = 0/16$, $p < 0/01$) و کنترل تلاشگر ($\beta = 0/21$, $p < 0/01$) به رفتار مطلوب اجتماعی و کنترل تلاشگر به هویت اخلاقی ($\beta = 0/09$, $p < 0/05$) مثبت و معنی‌دار می‌باشند. برای برآورد و تعیین معنی‌داری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS24 استفاده گردید. در جدول ۵ آزمون میانجی‌گری چندگانه روابط غیرمستقیم گزارش شده است.

جدول ۵. برآورد مسیرهای غیرمستقیم الگو با استفاده از بوت‌استرپ

مسیر غیرمستقیم	ضریب استاندارد غیرمستقیم	خطای معیار	نسبت بحرانی	p
دل‌بستگی هراسناک کنترل تلاشگر هویت اخلاقی	0/09	0/13	3/44	0/010
دل‌بستگی منفصل کنترل تلاشگر هویت اخلاقی	0/08	0/12	2/91	0/031
دل‌بستگی به مدرسه کنترل تلاشگر هویت اخلاقی	0/08	0/17	3/01	0/029
دل‌بستگی ایمن کنترل تلاشگر هویت اخلاقی	0/07	0/22	2/62	0/045
دل‌بستگی پریشان هویت اخلاقی رفتار مطلوب	-0/08	0/07	-2/77	0/041
دل‌بستگی ایمن کنترل تلاشگر رفتار مطلوب	0/11	0/06	4/01	0/001
دل‌بستگی پریشان کنترل تلاشگر رفتار مطلوب	0/07	0/21	2/58	0/050
دل‌بستگی هراسناک کنترل تلاشگر رفتار مطلوب	0/21	0/02	6/28	0/001
دل‌بستگی منفصل کنترل تلاشگر رفتار مطلوب	0/16	0/06	5/09	0/001

همان‌طور که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، ضرایب مسیر غیرمستقیم دلبستگی به مدرسه ($p < 0/05$, $\beta = 0/07$) و سبک دلبستگی ایمن ($p < 0/05$, $\beta = 0/07$) به هویت اخلاقی از طریق کنترل تلاشگر مثبت و معنی‌دار می‌باشند. همچنین، ضرایب مسیر غیرمستقیم سبک دلبستگی هراسناک ($p = 0/01$, $\beta = 0/09$) و منفصل ($p < 0/05$, $\beta = 0/08$) به هویت اخلاقی از طریق کنترل تلاشگر مثبت و معنی‌دار می‌باشند. این درحالی است که ضریب مسیر غیرمستقیم سبک دلبستگی پریشان به رفتار مطلوب اجتماعی از طریق هویت اخلاقی منفی و معنی‌دار می‌باشد ($p < 0/05$, $\beta = -0/08$). به علاوه، ضرایب مسیر غیرمستقیم سبک‌های دلبستگی ایمن ($\beta = 0/11$)، پریشان ($p < 0/01$, $\beta = 0/07$)، هراسناک ($p < 0/05$, $\beta = 0/21$) و منفصل ($p < 0/01$, $\beta = 0/16$) به رفتار مطلوب اجتماعی از طریق کنترل تلاشگر مثبت و معنی‌دار می‌باشند. ضریب مسیر غیرمستقیم کنترل تلاشگر به رفتار مطلوب اجتماعی از طریق هویت اخلاقی نیز مثبت و معنی‌دار می‌باشد. سایر ضرایب مسیر غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش معنی‌دار نمی‌باشد ($p > 0/05$).

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر، تبیین الگوی رشد هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی بر اساس متغیرهای سبک دلبستگی والدین - نوجوان، دلبستگی به مدرسه و خودتنظیمی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اهواز بود. در پژوهش حاضر با استفاده از آزمون آماری ضریب همبستگی پیرسون، رابطه بین متغیرهای سبک‌های دلبستگی والدین-نوجوان، دلبستگی به مدرسه، خود-تنظیمی (کنترل تلاشگر) با هویت اخلاقی و رفتارهای مطلوب اجتماعی در نوجوانان بررسی شده است. نتایج حاصل از همبستگی بین متغیرهای پژوهش با توجه به سطح معنی‌داری نشان می‌دهد که بین سبک دلبستگی ایمن با هویت اخلاقی، خودتنظیمی (کنترل تلاشگر)، دلبستگی به مدرسه و رفتارهای مطلوب اجتماعی در نوجوانان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. این نتایج با مطالعات و پژوهش‌های آیزنبرگ و همکاران (Eisenberg et al, 2005)، و کارلو و همکاران (Carlo et al., 2003) همسو می‌باشد. در این مطالعات نقش والدین در جامعه‌پذیری اخلاقی کودکان و نوجوانان تأیید شده است. همچنین والدین دارای روابط گرم و حمایتگرانه که در دلبستگی ایمن دیده می‌شود موجب ارتقاء رفتارهای مطلوب اجتماعی می‌گردد.

در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت آزمودنی‌های دارای هویت اخلاقی رشد یافته به دلیل پذیرش ارزش‌های اخلاقی و الگوهای جامعه‌پذیری والدین و معلمان بیشتر در رفتارهای مطلوب اجتماعی مشارکت می‌کنند. نوجوانان دارای سبک دلبستگی ایمن، نسبت به خود و دیگران دیدگاه مثبتی دارند، دارای مشکلات بین‌فردی جدی نیستند، عزت نفس و حس خود ارزشمندی بالاتری دارند لذا با خود و دیگران در صلح و آرامش بوده، دارای کارکرد و نقش سازنده‌ای در خانواده، مدرسه و اجتماع هستند و هویت رشد یافته‌ای دارند. در حالی که بین سبک دلبستگی پریشان و دلبستگی به مدرسه رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین سبک‌های دلبستگی پریشان، هراسناک و منفصل با هویت اخلاقی، خودتنظیمی (کنترل تلاشگر) و رفتار مطلوب اجتماعی نیز رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. نتایج و تفسیر این یافته‌ها با پژوهش‌های هارت (Hart, 2005)، سنگساوانگ و کریتنوئر (Sengsavang & Krettenauer, 2015)، فاطیما و همکاران (Fatima et al., 2020) که تأثیر ساختار و کنش‌های مربوط به خانواده، بافت مدرسه و خودتنظیمی را مستقیماً بر رشد هویت اخلاقی مورد مطالعه قرار داده‌اند، همسو می‌باشد. همچنین از آنجایی که سبک‌های پریشان، هراسناک و منفصل از نوع دلبستگی نا ایمن هستند، نوجوانان دارای این سبک‌های دلبستگی نسبت به خود یا دیگران و یا هر دو، حسی منفی را تجربه می‌کنند. این احساس منفی به حس قوی از بی‌ارزشی، وابستگی شدید در تعاملات بین فردی، عدم اعتماد به خود یا دیگران، ترس از طرد شدن و اجتناب از روابط صمیمانه منتج می‌شود. در نتیجه، این سبک از دلبستگی ایجاد پیوندهای حمایتگر با دیگران از جمله معلمان و همسالان را دچار مشکل خواهد کرد. از آن جا که این پیوندها منبعی مهم برای ایجاد صمیمیت، بازخوردهای مربوط به رفتارهای اجتماعی و کسب اطلاعات است، نوجوانان دارای سبک دلبستگی نا ایمن نمی‌توانند روابطی پویا و مثبت در محیط‌های اجتماعی از جمله مدرسه داشته باشند که این تبیین همسو با نتایج پژوهش فاطیما و همکاران (Fatima et al., 2020) است.

نتایج تحلیل معادلات ساختاری نشان داد که ضریب مسیر مستقیم سبک دلبستگی ایمن به هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی مثبت و معنی‌دار می‌باشد. ولی، ضریب مسیر سبک دلبستگی منفصل به هویت اخلاقی منفی و معنی‌دار می‌باشد. با این حال، ضرایب مسیر سبک دلبستگی پریشان و هراسناک به هویت اخلاقی معنی‌دار نبودند. همچنین ضریب مسیر مستقیم سبک‌های دلبستگی نا ایمن با رفتار مطلوب اجتماعی منفی و معنی‌دار بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که سبک دلبستگی ایمن توانسته است رشد مثبت هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی را پیش‌بینی کند در حالی که سبک منفصل که در آن فرد در عین اعتماد به

خود به دیگران و روابط با آنها اعتماد ندارد رشد هویت اخلاقی را در جهت منفی پیش‌بینی می‌کند. همچنین سبک‌های دلبستگی ناایمن رفتار مطلوب اجتماعی را در جهت منفی پیش‌بینی می‌کند. بنا به دیدگاه دلبستگی، افراد دارای الگوی فعالیت درونی نا ایمن دارای اسنادها و انتظاراتی هستند که از رفتارهای مطلوب اجتماعی ممانعت می‌کند. همین امر آنها را مستعد مشارکت کمتر در تعاملات اجتماعی، اجتناب از برقراری روابط صمیمانه و عدم مشارکت در روابط متعهدانه می‌نماید. زیرا این افراد بر اساس طرحواره شناختی-عاطفی شکل گرفته در دوران کودکی که با طرد و عدم روابط صمیمانه والدین مشخص می‌شود، از نزدیک شدن و اعتماد به دیگران اجتناب کرده و حسی از دشمنی را نسبت به دیگران در خود رشد داده‌اند که منجر به اجتناب از فعالیت‌های مطلوب اجتماعی و یا درونی کردن ارزش‌های اخلاقی خواهد شد این نتایج با آموزه‌های نظریه دلبستگی گریفین و بارتولومئو (Griffin & Bartholomew 1994)، و هازان و شایور (Hazan & Shaver 1987)، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، رشد خود اخلاقی حاصل تعامل ویژگی‌های شخصی و محیطی است که فرد در آن رشد می‌کند و کیفیت دلبستگی کودک با والدین یا اولین مراقبین اولین گام در جهت رشد خود اخلاقی است. ایجاد یک رابطه قوی در نتیجه پاسخگو بودن مراقبین، پیوند عاطفی مثبتی را بوجود می‌آورد که کودک را به سمت پذیرش قدرت والدین سوق می‌دهد و هسته اصلی دلبستگی ایمن شکل می‌گیرد (Fatima et al., 2020). این امر کودک و نوجوان را برای برآوردن انتظارات و معیارهای والدین آماده می‌سازد که نتیجه آن اطاعتی متعهدانه نسبت به هنجارها و ارزش‌های والدین و ایجاد فضایی برای درونی‌سازی ارزش‌هاست. دلبستگی ایمن به تلفیق ارزش‌ها در هویت اخلاقی به بلوغ اخلاقی منجر می‌شود این یافته‌ها با دیدگاه‌های مربوط به دلبستگی فینی و همکاران (Feeny et al 2016) همسوست. همچنین دلبستگی به‌عنوان یک سیستم رفتاری مطرح می‌شود که برای تقویت پاسخ‌های سازگار با محیط از طریق الگوهای شناختی رابطه، بین والدین و فرزندان تکامل یافته است. هویت اخلاقی در رابطه والدین و نوجوان به طور بالقوه در جایی رشد می‌کند که مرزهای رفتاری بین‌فردی با مجموعه‌ای از ارزش‌ها مشخص شود. دلبستگی ایمن، زمینه‌ساز تقویت مداوم این ارزش‌ها و راهی برای ارتقاء ایمنی خود و دیگران محسوب می‌شود. همچنین در دلبستگی ایمن، نوجوان مشتاق و پذیرای سازگاری با انتظارات و استانداردهای والدین است. این امر به نوبه خود انگیزه درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و فعال شدن وجدان را به دنبال دارد و نتیجه این درونی‌سازی

ارزش‌ها و تعهدات اخلاقی بر بازنمایی‌های درونی کودک و نوجوان از "خود" تأثیر می‌گذارد که زمینه ساز رشد هویت اخلاقی است.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ضریب مسیر دل‌بستگی ایمن، هویت اخلاقی و کنترل تلاشگر به رفتار مطلوب اجتماعی نیز مثبت و معنی‌دار است. به عبارت دیگر هویت اخلاقی، دل‌بستگی ایمن و کنترل تلاشگر آزمودنی‌ها، ۳ متغیری هستند که توانسته‌اند رفتار مطلوب اجتماعی را به شکل مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی نمایند و این نتیجه همسو با یافته‌های هرترز و کریتنوئر (Hertz & Krettenauer, 2016) هاردی و همکاران (Hardy et al., 2015) می‌باشد. در واقع نوجوانان با سبک دل‌بستگی ایمن و کنترل تلاشگر بالا، ضمن احساس امنیت و اعتماد در اجتماع بهتر می‌توانند رفتارها، عواطف و هیجانات منفی خود را بازداری نموده و در جهت فعال‌سازی رفتارهای یاری‌رسان و نودوستانه به عنوان رفتارهای مطلوب اجتماعی و بازنمایی از رشد هویت اخلاقی تلاش نمایند. از آن جایی که کنترل تلاشگر، به عنوان سیستم خودتنظیمی عمل می‌کند که نقش نظارتی بر شناخت‌ها و هیجانات نوجوانان دارد، بنابراین، نوجوانان دارای نمره بالا در کنترل تلاشگر و دارای سبک دل‌بستگی ایمن از اشکال سازگارتر تنظیم هیجانی استفاده کرده و هالگو و اجتماعی هستند. درحالی که نوجوانانی که خودتنظیمی ضعیفی دارند، مثل نوجوانان دارای اختلالات رفتاری، کمتر از همسالان خود هم‌دل و اجتماعی هستند (Hertz & Krettenauer, 2016).

از سوی دیگر، یافته‌های این پژوهش نشان داد که ضریب مسیر سبک دل‌بستگی منفصل به هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی منفی و معنادار، و ضریب مسیر سبک پریشان به رفتار مطلوب اجتماعی منفی و معنی‌دار است. بروز رفتار مطلوب اجتماعی مستلزم پاسخگویی نوجوان در شرایطی است که دیگران نیازمند کمک و خدمات نودوستانه هستند. نوجوانان با دل‌بستگی نا ایمن، که والدینشان کمتر حساس و پاسخگو هستند احتمالاً پاسخگوی نیازهای دیگران در شرایط اجتماعی نخواهند بود.

ضریب مسیر مستقیم دل‌بستگی به مدرسه به هویت اخلاقی و رفتار مطلوب اجتماعی مثبت و معنی‌دار، و ضریب مسیر غیرمستقیم دل‌بستگی به مدرسه به هویت اخلاقی از طریق کنترل تلاشگر مثبت و معنی‌دار است. هم‌چنین، ضرایب مسیر غیرمستقیم دل‌بستگی به مدرسه به رفتار مطلوب اجتماعی از طریق کنترل تلاشگر و هویت اخلاقی معنی‌دار نیست. مدرسه، محیطی اجتماعی را فراهم می‌کند که نوجوان می‌تواند با همسالان، معلمان و سایر کارکنان مدرسه تعامل داشته باشد و ایجاد روابط عاطفی مثبت، می‌تواند به رشد دل‌بستگی ایمن کمک کند. در

این فضا، معلمان به‌عنوان چهره‌های دلبستگی می‌توانند به رشد احساس دلبستگی ایمن در نوجوانان خارج از روابط دلبستگی والدین-نوجوان کمک کنند، خصوصاً که در این دوره نوجوانان به دلیل ویژگی‌های رشدی و رشد احساس استقلال فردی تا اندازه‌ای از والدین فاصله می‌گیرند. معلمان می‌توانند با ارائه حمایت‌های هیجانی و مراقبت‌های جسمی، به رشد دلبستگی سالم نوجوانان کمک کرده که این امر درونی‌سازی ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی و اجتماعی و مشارکت در فعالیت‌های مطلوب اجتماعی را تسهیل می‌کند. یافته‌های این بخش از پژوهش با مطالعات انجام شده توسط هارت (Hart, 2005) و بک و ساموئلسون (Bock & Samuelson, 2014)، همسو می‌باشد. مدرسه، شامل معلمان و دیگر کارکنان، به دو طریق بر رشد هویت اخلاقی نوجوانان تأثیر گذارند. اول از طریق الگوسازی استانداردها و رفتارهای مطلوب اجتماعی جامعه و دوم، از طریق ارائه اسنادهای درونی به نوجوانان برای ایجاد گرایش‌های مطلوب اجتماعی. به عنوان مثال، معلمی که مشاهده می‌کند دانش‌آموزی در انجام تکالیف به هم کلاسی خود کمک می‌کند، در جهت تشویق او و سایر دانش‌آموزان کلاس می‌گوید: من به داشتن چنین افرادی در کلاس افتخار می‌کنم، چنین اظهاراتی به نوجوانان در ایجاد تصویری از خود که از رفتارهای مطلوب اجتماعی حمایت می‌کند، کمک می‌کند. به تدریج این اسنادها، بخشی از خودپنداره شخص شده و به افراد انگیزه می‌دهد که در جهت هماهنگی با این خودپنداره عمل کنند.

در مجموع می‌توان گفت هویت اخلاقی مستقل از اجتماع شکل نمی‌گیرد. بسیاری از افراد به عنوان الگوی اخلاقی، تجربه کسب‌شده در مدرسه را برای رشد قضاوت‌های اخلاقی، جستجوی عمل اخلاقی و تجربه خود به‌عنوان یک عاملیت مؤثر در پیگیری اعمال اخلاقی مؤثر دانسته‌اند. نقش مدارس در پرورش شهروندانی مسئول به‌عنوان یکی از جنبه‌های مهم هویت اخلاقی، جنبه مهمی است. زیرا مدارس به کودکان و نوجوانان این فرصت را می‌دهد که بخشی از جامعه فراتر از خانواده خود را تجربه کنند، با همسالان خود به‌عنوان برابر رفتار کنند و اختلافات را به‌طور مدنی برطرف کنند. مدرسه با فراهم کردن فرصت‌هایی برای کشف و کاوش در مسیر کنش اخلاقی از طریق انجام فعالیت‌های داوطلبانه می‌تواند به رشد هویت اخلاقی کمک نماید. این کار را می‌توان با شناسایی نیازهای موجود در جامعه (به‌عنوان مثال، پاکسازی یک پارک، اهداء خون، ...) و سازماندهی استعدادها و انرژی دانش‌آموزان برای کمک به تأمین این نیازها انجام داده و جوانان را به سمت کشف کنش‌های اخلاقی سوق داد. معمولاً نوجوانانی که از طریق خدمات داوطلبانه به اجتماع خود کمک می‌کنند، کمتر به فکر منافع

شخصی خود هستند و بیشتر به منافع عمومی علاقه‌مند می‌شوند. بنابراین پیشنهاد می‌شود تفکر اخلاقی با برنامه درسی مدارس تلفیق شود. در این صورت می‌تواند یکی از مؤلفه‌های مهم موفقیت برنامه‌های یادگیری خدمات اجتماعی باشد.

پژوهش حاضر نیز همچون سایر مطالعات مبتنی بر پرسش‌نامه با محدودیت‌های مربوط به خودگزارش‌دهی و عدم پایایی ابزار سنجش همراه بود. همچنین محدود بودن نمونه مطالعه به گروه‌های سنی ۱۶ تا ۱۸ ساله از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود که باید در تعمیم نتایج جانب احتیاط را رعایت کرد. با این حال، بر اساس مناسب بودن الگو مفهومی در پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود خانواده و مدرسه از طریق به کارگیری نظامی از ارزش‌ها، هنجارها و قواعد که مدیریت رفتارها را به عهده دارند، رشد هویت اخلاقی را تسهیل کنند.

کتاب‌نامه

- پژوهنده، علی، فرزاد، ولی‌اله، کدیور، پروین (۱۳۹۰). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه دلبستگی به مدرسه، پژوهشنامه تربیتی، ۶(۲۷)، ۹-۳۴.
- ترکاشوند، معصومه، کرامتی، هادی (۱۴۰۰). پیش‌بینی انواع قلدری بر اساس زیر مقیاس‌های گسست اخلاقی و هویت اخلاقی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. تفکر و کودک، ۱۲(۲)، ۹۵-۱۱۰.
- حبیبی، مجتبی، مرادی، خدیجه، پورآوری، مینو، صالحی، سمیه (۱۳۹۴). بررسی میزان شیوع اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و متوسطه استان قم، تخصصی/پیدمیولوژی ایران، ۱۱(۱)، ۶۳-۵۶.
- شجاعی، راحله (۱۳۹۷). بررسی رابطه هویت اخلاقی با رفتارهای ضداجتماعی نوجوانان با نقش تعدیل‌گر خودتنظیمی شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شاهرود، شاهرود.
- محمدی نصرآباد، محدثه، علوی لنگرودی، سیدکاظم، زندوانیان، احمد، استبرقی، مهدیه (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ارزش‌های اخلاقی (از طریق قصه‌گویی و پویا‌نمایی) در رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی. تفکر و کودک، ۱۰(۲)، ۲۴۷-۲۲۷.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۹۶). الگویابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل (با اصلاحات)، تهران: انتشارات سمت.

- Atherton, O. E., Zheng, L. R., Bleidorn, W., & Robins, R. W. (2019). The codevelopment of effortful control and school behavioral problems. *Journal of personality and social psychology*, 117(3), 659-673.
- Berkowitz, M. (2012). Moral and character education. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2, pp. 247-264). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bock, T., & Samuelson, P. L. (2014). Educating for moral identity: An analysis of three moral identity constructs with implications for moral education. *Journal of Character Education*, 10(2), 155.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The journal of early adolescence*, 23(1), 107-134.
- Damon, W., & Gregory, A. (1997). The youth charter: Towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education*, 26(2), 117-130.
- 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.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235-260.
- Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). *Revision of the early adolescent temperament questionnaire*. In Poster presented at the 2001 biennial meeting of the society for research in child development, Minneapolis, Minnesota.
- Evans, D. E., & Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 868-888.
- Fatima, S., Dawood, S., & Munir, M. (2020). Parenting styles, moral identity and prosocial behaviors in adolescents. *Current Psychology*, 1-9.
- Feeney, J., Cassidy, J., & Shaver, P. (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York, NY, USA.: The Guilford Press.
- Frazier, K., West-Olatunji, C., St. Juste, S., & Goodman, R. (2009). Transgenerational trauma and child sexual abuse: Reconceptualizing cases involving young survivors of CSA. *Journal of Mental Health Counseling*, 31(1), 22-33.
- Fu, W., Wang, C., Chai, H., & Xue, R. (2022). Examining the relationship of empathy, social support, and prosocial behavior of adolescents in China: A structural equation modeling approach. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-8.
- Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 430-445.

- Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E., & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development*, 26(4), 661-678.
- Habibi, M., Moradi, K., Pooravari, M., & Salehi, S. (2015). Prevalence of behavioral problems in middle school and high school students in the province of Qom. *Iranian Journal of Epidemiology*, 11(1), 56-63. [in Persian]
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*; (pp. 495-513). New York, NY: Springer.
- Hardy, S. A., & Kisling, J. W. (2006). Identity statuses and prosocial behaviors in young adulthood: A brief report. *Identity*, 6(4), 363-369.
- Hardy, S. A., Bean, D. S., & Olsen, J. A. (2015). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: Interactions with moral disengagement and self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1542-1554.
- Hart, D. (2005). The development of moral identity. In G. Carlo & C. P. Edwards (Eds.), *Moral motivation through the life span* (pp. 165-196). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 511.
- Hertz, S. G., & Krettenauer, T. (2016). Does moral identity effectively predict moral behavior?: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129-140.
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-22.
- Homan, H. A. (2016). *Modeling structural equations using Lisrel software (with modifications)*. Tehran: Samit Publications. [in Persian]
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 318-340.
- Kroger J. (2017). *Identity development in adolescence and adulthood*. Oxford: Oxford Research Encyclopedia of Psychology.
- Lapsley, D. K., & Stey, P. (2014). Moral self-identity as the aim of education. *Handbook of Moral and Character Education*, 46, 30-52.
- 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.
- Matsuba, M. K., Murzyn, T., & Hart, D. (2014). Moral identity development and community. *Handbook of moral development*, 2, 520-537.
- Mestre, M. V., Carlo, G., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., & Mestre, A. L. (2015). Psychometric evidence of a multidimensional measure of prosocial behaviors for Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 176(4), 260-271.
- Mohamadi Nasrabad, M., Alavi Langroudy, S. K., Zandvanian, A., & Estabraghi, M. (2020). The effectiveness of moral values teaching (through storytelling and animation) on the development of social skills of pre-school children. *Thinking and Children*, 10(2), 227-247. [in Persian]

- Moshman, D. (2011). *Adolescent rationality and development: Cognition, morality, and identity*. Psychology Press.
- Nucci L. (2015). *Moral development and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pajhohandeh, A., Farzad, V., & Kadivar, P. (2011). The investigation of validity and reliability of the School Attachment Questionnaire (SAQ). *Educational researches*, 6(27), 9-34. [in Persian]
- Sengsavang, S., & Krettenauer, T. (2015). Children's moral self-concept: The role of aggression and parent-child relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(2), 213-235.
- Shi, H., Zhao, H., Ren, Z., Li, X., He, M., Zha, S., ... & Zhang, X. (2022). Associations of parent-adolescent relationship and self-esteem with emotional and behavioral problems among Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 311, 126-133.
- Shojaei, R. (2017). *Investigating the relationship between moral identity and antisocial behaviors of teenagers with the moderating role of cognitive self-regulation*. Master's thesis, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Shahrood Branch, Shahrood. [in Persian]
- Torkashvand, M., & Keramati, H. (2022). Predicting Types of Bullying Based on Subscales of Moral Disengagement and Moral Identity in Elementary School Students in Tehran. *Thinking and Children*, 12(2), 93-110. [in Persian]
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., & Heinze, J. E. (2021). School attachment and violent attitudes preventing future violent behavior among youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(9-10), 5407-5426.
- Varma, M. M., Chen, D., Lin, X., Akin, L. B., & Hu, X. (2022). Prosocial behavior promotes positive emotion during the COVID-19 pandemic. *Emotion*.
- Walsh, J. J., Christoffel, D. J., & Malenka, R. C. (2022). Neural circuits regulating prosocial behaviors. *Neuropsychopharmacology*, 1-11.
- Zacarés, J. J., & Iborra, A. (2015). Self and identity development during adolescence across cultures. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd Ed) (pp. 432-438). Oxford: Elsevier.
- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6(2), 112-121.