MEJDS. 2020; 10:179.

Published online 2020 Nov. **Research Article**

Effects of Ethical Practice Training on Self-Determination and Responsibility in Students

*Sharifinia M[1], Asadzadeh H[2], Dortaj F[3], Sadipour E[3]

Author Address
1. PhD Student of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran;
2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran;
3. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
***Corresponding author's email:** Mohammadsharifinia1963@gmail.com

Received: 12 September 2020; **Accepted:** 18 October 2020

Abstract

Background & Objectives: The successful scientific education and socialization of students is the most important indicator for evaluating the efficiency of universities as well as the extent of their success in performing real responsibilities towards society. Responsibility training is among the most fundamental parts of human education, the consequences of which are widely observed in various aspects of human life concerning moral, intellectual, artistic, social, and religious dimensions. Another purpose that universities seek to achieve is self–determination. Self–determination indicates the metacognitive control of control operations and the planning of goals in line with the individuals' motivation. Responsibility and self–determination can be taught and improved in individuals, using techniques. An approach used for this purpose is moral practice training. The present study aimed to determine the effects of ethical practice training on self–determination and responsibility in students.
Methods: This was a quasi–experimental study with a pretest–posttest–follow–up and a control group design. The statistical population of the study included all students of Al–Mustafa University in the academic year of 2018–2020 (N=12008). Accordingly, we identified 30 eligible volunteer students who scored <84 in the Self–Determination Questionnaire (La Guardia et al., 2000) and <21 in the California Accountability Questionnaire (Gough et al., 1952). Then, the study participants were randomly divided into 2 groups of experimental and control (n=15/group). To evaluate the stability of the collected results, a follow–up test was performed one month after conducting the posttest, in the experimental group. The following curriculum and tools were also employed to collect the required data: the Ethical Practice Training Program (EPTP; Blasi, 1993), Self–Determination Questionnaire (La Guardia et al., 2000), and Responsibility Questionnaire California (Gough, 1948). The EPTP was implemented in the experimental group. This program was provided in thirteen 105–minute sessions for 5 weeks. During this period, the control group received no training. The obtained data were analyzed using descriptive statistics, including mean and standard deviation, as well as inferential statistics, such as repeated–measures Analysis of Variance (ANOVA) and Bonferroni post–hoc test in SPSS at the significance level of 0.05.
Results: The present study findings revealed that concerning self–determination, group effect (p<0.001), time effect (p<0.001), and group–time interaction (p<0.001) were significant. Furthermore, respecting responsibility, group effect (p<0.001), time effect (p<0.001), and time–group interaction (p<0.001) were significant. Besides, the results of the Bonferroni post–hoc test indicated a significant difference in the experimental group between the mean scores of pretest and posttest phases (p<0.001) as well as pretest and follow–up steps (p<0.001) for self–determination and responsibility. Moreover, the positive effect of teaching an ethical action plan on increasing the score of self–determination and responsibility of students remained persistent in the follow–up phase (p<0.001).
Conclusion: The current research findings highlighted that students with disabilities related to self–determination and responsibility can achieve success in these fields by receiving moral practice training and enjoy its lasting effects.
Keywords: Ethical practice training, Self–Determination, Responsibility.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۳۹۹؛ (۱۰):۱۷۹.

انتشار برخط آبان‌ماه ۱۳۹۹ مقاله پژوهشی اصیل

تعیین اثربخشی آموزش عمل اخلاقی بر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان

*محمد شریفی‌نیا[۱]، حسن اسدزاده[۲]، فریبرز درتاج[۳]، اسماعیل سعدی‌پور[۳]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم‌تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران؛

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم‌تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران؛

۳. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم‌تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** Mohammadsharifinia1963@gmail.com

تاریخ دریافت: ۲۲ شهریور۱۳۹۹؛ **تاریخ پذیرش:** ۲۷ مهر۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: مسئولیت‌پذیری، ویژگی شخصیتی است که معمولاً به‌صورت نگرشی در ساختار روانی و رفتاری فرد شکل می‌گیرد؛ به‌طوری‌که هر گونه اختلال در این نگرش، موجب بروز ناتوانی‌هایی در رفتارهای اجتماعی می‌شود. هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش عمل اخلاقی بر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان بود.

روش‌بررسی: این پژوهش به‌شیوهٔ نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون–پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری انجام شد. جامعهٔ آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه جامعةالمصطفی در سال تحصیلی ۹۸–۱۳۹۷ به تعداد ۱۲۰۰۸ نفر بودند. برای نمونه‌گیری، تعداد ۳۰ نفر دانشجوی داوطلب واجد شرایط دارای نمرهٔ کمتر از ۸۴ در پرسشنامهٔ خودتعیین‌گری (لاگاردیا و همکاران، ۲۰۰۰) و نمرهٔ کمتر از ۲۱ در پرسشنامهٔ مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا (گاف و همکاران، ۱۹۵۲) مشخص شدند. سپس به‌صورت تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه گواه (۱۵ نفر) وارد شدند. بستهٔ آموزشی عمل اخلاقی (بلازی، ۱۹۹۳) برای گروه آزمایش اجرا شد. زمان این برنامهٔ آموزشی سیزده جلسهٔ ۱۰۵ دقیقه‌ای بود. گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها ازطریق آزمون‌های آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی بونفرونی و نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۴ صورت گرفت. سطح معناداری برای همهٔ آزمون‌ها ۰/۰۵ لحاظ شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، برای متغیر خودتعیین‌گری و برای متغیر مسئولیت‌پذیری اثر گروه ($p<۰/۰۰۱$)، اثر زمان ($p<۰/۰۰۱$) و اثر متقابل گروه × زمان ($p<۰/۰۰۱$) معنادار است؛ همچنین نتایج حاکی‌از تفاوت معنادار میانگین‌های گروه آزمایش در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون ($p<۰/۰۰۱$) و پیش‌آزمون با پیگیری ($p<۰/۰۰۱$) برای دو متغیر مذکور است و نیز نشان‌دهندهٔ ماندگاری تأثیر مثبت آموزش برنامهٔ عمل اخلاقی بر افزایش نمرهٔ خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دانشجویان در مرحلهٔ پیگیری است ($p<۰/۰۰۱$).

نتیجه‌گیری: باتوجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت دانشجویانی که در رابطه با خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دچار ناتوانی‌هایی هستند، چنانچه درمعرض آموزش عمل اخلاقی قرار بگیرند می‌توانند موفقیت‌هایی در این زمینه کسب کنند و از اثرات ماندگار آن استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: آموزش عمل اخلاقی، خودتعیین‌گری، مسئولیت‌پذیری.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار–غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1]

۱ مقدمه

انسان اجتماعی از زمان‌های گذشته به‌دلیل داشتن روحیهٔ جمع‌گرایی و نیز ناتوانی در برآورده‌ساختن نیازهای خود، ناچار به همکاری با سایر افراد و پذیرش مسئولیت بوده است؛ زیرا احتیاجات او ازطریق همکاری و همیاری دیگران برطرف شده است (۱). امروزه، دانشگاه مرجعیت مهمی در گسترش فرهنگ، دانش و اجتماع هر جامعه‌ای دارد. تربیت و جامعه‌پذیری موفق علمی دانشجویان، شاخص مهم‌تر ارزیابی کارایی دانشگاه‌ها و نیز میزان موفقیت آن‌ها در عمل به وظایف واقعی‌شان دربرابر جامعه است. مسئولیت‌پذیری[1] از قسمت‌های بنیادی‌تر و اصلی‌تر تربیت انسان است که پیامدهای آن به‌طور گسترده‌ای در جهات مختلف زندگی انسان‌ها و در ابعاد اخلاقی، فکری، هنری، اجتماعی و مذهبی دیده می‌شود (۲). مسئولیت به‌منزلهٔ فرایندی در نظر گرفته می‌شود که فرد باید از نخستین سال‌های زندگی آن را یاد بگیرد تا با وظایف فراوانی که در ایام مختلف زندگی مواجه می‌شود، مسئولانه عمل کند (۳). مسئولیت‌پذیری انسان‌ها در تمام جوامع، به‌عنوان یکی از فضیلت‌های آن جامعه شمرده می‌شود و از عوامل مؤثر در تأمین سلامت روان به‌شمار می‌آید (۴). مسئولیت‌پذیری، مهارتی اجتماعی است که تاکنون تعاریف متعددی از آن شده است. مسئولیت‌پذیری فقط تکلیف یا وظیفه نیست که باید از سوی یک شخص انجام شود؛ بلکه به‌عنوان نوعی حالت و احساس است که به‌واسطهٔ خود فرد، برانگیخته می‌شود و شامل پاسخ و عکس‌العمل شخص درقبال نیازهای سایر افراد به‌صورت پنهان و آشکار است (۵). مسئولیت‌پذیری اجتماعی از این منظر که بر افکار دموکراسی و نیز جوامع دموکراتیک تأثیر دارد، از ارزش والایی برخوردار است و غالباً کانون و محور اصلی آن، نوع‌دوستی و رعایت کرامت انسان‌ها است. از طرف دیگر مسئولیت‌پذیری را به‌عنوان برعهده‌گرفتن وظیفه، کار یا امر و نیز پاسخ‌گوبودن درمقابل وظیفه یا کار برعهده‌گرفته‌شده تلقی می‌کنند (۶). مسئولیت‌پذیری به‌صورت کلی شامل دو بخش فردی و اجتماعی است. اصطلاح مسئولیت‌پذیری به‌لحاظ لغوی به مفهوم موظف‌بودن به انجام امری است. در مفهوم عام حقوقی نیز مسئولیت‌پذیری به‌معنای موظف و متعهدبودن فرد به انجام یا ترک عملی گفته می‌شود (۷). به‌اعتقاد بوگان و ددوگلو، افراد مسئولیت را به‌واسطهٔ فرایندی چهارمرحله‌ای گسترش می‌دهند: الف. برعهده‌داشتن تعهدات و نقش خود به‌صورت داوطلبانه؛ ب. تجربهٔ فشار و چالش؛ ج. انگیزهٔ لازم برای تحقق تعهدات؛ د. درونی‌سازی خودپنداره‌ای منجربه رفتار مسئولانه در سایر زمینه‌ها. فرایند یادگیری مسئولیت ازطریق ایجاد ساختار برنامه و نیز ارائهٔ پشتیبانی همه‌جانبه، این امکان را برای دانشجویان فراهم می‌کند تا بتوانند نقش‌های مربوط به خودشان را تجربه کنند (۸).

از دیگر اهدافی که دانشگاه‌ها به‌دنبال تحقق آن هستند می‌توان به خودتعیین‌گری[2] اشاره کرد. بدیهی است توسعهٔ این متغیر نیز در توان‌مندسازی افراد نقش مؤثری دارد. نظریهٔ خودتعیین‌گری از سوی دسی و رایان[3] عنوان شده است. تمرکز اصلی نظریهٔ مذکور بر انگیزه‌های درونی و بیرونی و نیز توجه به نیازهای سه‌گانهٔ بنیادین یعنی، خودمختار ی[4] ، شایستگ ی[5] و ارتبا ط[6] در انسان است (۹). خودتعیین‌گری به مفهوم کنترل‌کردن فراشناختی عملیات کنترل و برنامه‌ریزی اهداف در راستای انگیزه‌های افراد است که گونه‌ای از خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شود (۱۰). ازجمله ادعاهای نظریهٔ خودتعیین‌گری این است که احتیاجات روان‌شناختی اساسی، جنبهٔ جهانی دارد؛ یعنی برای مردم تمام فرهنگ‌ها مهم و حیاتی است (۱۱). نظریهٔ خودتعیین‌گری چنین بیان می‌کند که فرهنگ‌ها از مسیرهای مهم و عمیق بر افراد اثر می‌گذارند؛ اما نیازی که باید برآورده شود تا افراد سطح بهینهٔ بهزیستی را تجربه کنند، به فرهنگ بستگی ندارد (۱۲). در بحث خودتعیین‌گری، انگیزه‌های درونی رفتار انسان با بخش‌هایی از انگیزه‌های بیرونی آن همسو می‌شود. انگیزه‌های درونی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند؛ ضمن اینکه وجود انگیزه‌های بیرونی نیز الزامی است (۱۳). یکی از عوامل اصلی در بحث خودتنظیمی و درونی‌سازی تجارب افراد، اندازهٔ اختلاف‌های تعاملات درونی با محیط بیرونی است. به هر میزان بین محیط بیرون و درون افراد تعارض بیشتری وجود داشته باشد، رفتار انسان در مرحلهٔ ابتدایی پیوستار، درونی‌سازی می‌شود و خودتنظیمی کمتر می‌شود (۱۴). براساس موضوع خودتعیین‌گری، افراد کوشش می‌کنند تقاضاها و نقش‌های اجتماعی را که حالت برانگیزانندگی درونی ندارند، ایفا کنند و آن‌ها را مطابق با الگوهای درونی‌سازی به ارزش‌های خودتنظیمی و شخصی درآورند (۱۵). در مدل خودتعیین‌گری، جنبه‌های مختلف رفتار با دیگر ویژگی‌های زندگی و شغل افراد ترکیب می‌شود؛ به‌طوری‌که آن‌ها فکر می‌کنند رفتارشان قسمت ضروری و مکمل آنان است (۱۶). مرحلهٔ خودتعیین‌گری کامل به‌منزلهٔ انگیزش درونی در نظر گرفته می‌شود. انگیزش درونی به‌صورت کوششی تعریف می‌شود که در نبود پاداش‌ها و پیامدهای بیرونی بروز می‌کند. افرادی که واجد انگیزش درونی هستند، برای خود هدف‌هایی را مدنظر قرار می‌دهند و برای رسیدن به آن‌ها تلاش می‌کنند (۱۷).

مسئولیت‌پذیری و خودتعیین‌گری قابل آموزش است و می‌توان با استفاده از تکنیک‌هایی این مهارت را در افراد تقویت کرد. یکی از رویکردهایی که برای این منظور استفاده می‌شود، آموزش عمل اخلاقی[7] براساس نظریهٔ بلازی[8] است. ازآنجاکه ریشه و ماهیت بسیاری از ناهنجاری‌های اجتماعی در نوجوانان و جوانان از تحول‌نایافتگی سطح اخلاق در آنان به وجود می‌آید، این معضل به نوبهٔ خود می‌تواند بسیاری از مشکلات اجتماعی، خانوادگی و فرهنگی را در جامعه گسترش دهد (۱۸). این رویکرد ادعا می‌کند، قضاوت اخلاقی به‌تنهایی قادر نیست انگیزهٔ عمل به موازین اخلاقی را ایجاد کند؛ بلکه در این زمینه جامعیت و انسجام «خود» مطرح است (۱۹). دو نفر با ساختار یکسان از تفکر اخلاقی، تصمیمات مشابه اخلاقی اتخاذ می‌کنند؛ اما هویت‌های

1. Responsibility
2. Self-Determination
3. Deci & Ryan
4. Autonomy
5. Competence
6. Relatedness
7. Ethical practice
8. Blasi

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1]

گوناگون اخلاقی، معرف هرکدام از آنان است و به همین دلیل یکی تصمیم می‌گیرد، انجام می‌دهد و دیگری به این کار مبادرت نمی‌ورزد (۲۰). در الگوی «خود» از بلازی به نقش «خود» در چگونگی کارکرد اخلاقی تمرکز می‌شود و هویت اخلاقی انگیخته می‌شود و به‌دنبال آن انگیزش واقعی برای عمل اخلاقی فراهم می‌گردد. مسئولیت، «خود» را به‌عنوان منبع اجبار اخلاقی زیر فشار قرار می‌دهد و انسجام، صحت و کلیت انسان را برجسته می‌کند (۲۱). عمل اخلاقی، از سویی مستلزم داشتن اعتماد، تعهد و تمایل درقبال انجام آنچه درست و صحیح تلقی می‌شود، است و می‌تواند مسئولیت‌پذیری و انتخاب خودآگاهانه و نیز برانگیختگی درونی و خودتعیین‌گری انسان را متأثر کند؛ از سوی دیگر، مسئولیت‌پذیری و خودتعیین‌گری بر عمل اخلاقی اثر می‌گذارد (۲۲). ضرورت و اهمیت جهانی توجه به موضوع مسئولیت‌پذیری و خودتعیین‌گری، مسائلی است که تنها با اقدامات دولت‌ها و سازمان‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی حل‌شدنی نیست؛ بلکه نیازمند تغییر گسترده در سبک زندگی مردم است. همچنین به‌نظر می‌رسد بسیاری از مشکلات اجتماعی ازقبیل جرایم، بزهکاری و معضلات رفتاری در جامعه با سطح نازل خودتعیین‌گری، مسئولیت فردی و اجتماعی در ارتباط باشد (۴)؛ به‌طوری‌که ضرورت انجام مطالعات متعدد در نمونه‌های گوناگون احساس می‌شود. از سوی دیگر ناتوانی‌های متعددی در زمینه‌های پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی و کنترل فراشناختی، فرایند برنامه‌ریزی و کنترل اهداف در بین افراد مختلف به‌ویژه دانشجویان مشاهده می‌شود (۲).

به‌نظر می‌رسد این مسئله در جامعهٔ ما به‌نحو روشنی به نبود اخلاق یا کاهش رعایت معیارهای اخلاقی مربوط می‌شود و موجب نگرانی در بین کارشناسان تربیتی و روان‌شناسان اجتماعی شده است. از سوی دیگر، پژوهش‌های اندک صورت‌گرفته در این خصوص کفایت لازم را ندارند و به‌صورت آشکار گویای وجود خلأ پژوهشی در این زمینه است. برای رفع این ناتوانی، علاوه‌بر داشتن هدف، ضروری است محتوای مناسبی تدارک دیده شود و در اختیار معلمان و تمام مربیان در سطح جامعه قرار گیرد؛ محتوایی که صرفاً به آموزش جنبه‌های شناختی اخلاق اکتفا نکند؛ بلکه شامل آموزش‌هایی باشد که موجب شناخت و درک اخلاقی شود و نیز به عمل اخلاقی منجر شود. بنابر آنچه گفته شد، در این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش عمل اخلاقی بر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان مطالعه شد.

۲ روش‌بررسی

این پژوهش به‌شیوه نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری انجام شد. جامعهٔ آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه جامعةالمصطفی در سال تحصیلی ۹۸ـ۱۳۹۷ به تعداد ۱۲۰۰۸ نفر بود. برای نمونه‌گیری، تعداد ۳۰ نفر دانشجوی داوطلب واجد شرایط دارای نمرهٔ کمتر از ۸۴ در پرسشنامهٔ خودتعیین‌گری (۲۳) و نمرهٔ کمتر از ۲۱ در پرسشنامهٔ مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا (۲۴) مشخص شد. سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه مطالعه (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه) وارد شدند. براساس نظر حسن‌زاده، در اجرای پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی تعداد ۱۵ نفر برای گروه آزمایش و ۱۵ نفر نیز در گروه گواه کفایت می‌کند (۲۵). بستهٔ آموزشی عمل اخلاقی بلازی (۲۶) برای گروه آزمایش اجرا شد. زمان این برنامهٔ آموزشی سیزده جلسهٔ ۱۰۵ دقیقه‌ای و زمان آموزش نیز پنج هفته بود. در طول این مدت گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. به‌منظور بررسی میزان سنجش پایداری نتایج، یک ماه بعد از اجرای پس‌آزمون از گروه آزمایش، آزمون پیگیری گرفته شد. در این مطالعه ملاحظات اخلاقی به‌شرح زیر رعایت گردید: ۱. رضایت آگاهانه و داوطلبانهٔ آزمودنی‌ها؛ ۲. امکان خروج آزمودنی‌ها از مطالعه؛ ۳. احترام به حقوق و شخصیت آزمودنی‌ها؛ ۴. رازداری و امانت‌داری از سوی پژوهشگر؛ ۵. جبران خطرات احتمالی در حین مطالعه از سوی پژوهشگر.

در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ها و برنامهٔ آموزشی استفاده شد.

ـ پرسشنامهٔ خودتعیین‌گری[1]: این پرسشنامه توسط لاگاردیا و همکاران در سال ۲۰۰۰ ساخته شد (۲۳). این پرسشنامه دارای ۲۱ سؤال و سه خرده‌مقیاس شایستگی، خودمختاری و ارتباط است که پاسخ‌ها روی مقیاسی بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) قرار می‌گیرد. کسب نمرهٔ بیشتر نشان‌دهندهٔ میزان زیاد خودتعیین‌گری در بین آزمودنی‌ها است (۲۳). وان دن بروک و همکاران در پژوهش خود ضریب آلفای این پرسشنامه را برای شایستگی ۰/۸۸، خودمختاری ۰/۸۳ و ارتباط ۰/۸۴ به دست آوردند (۲۷). مدرسی حجت‌آبادی و همکاران در پژوهشی روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی با شاخص‌های برازش مناسب تأیید کردند و پایایی آن را ازطریق ضریب آلفای کرونباخ برای خودمختاری ۰/۷۱، شایستگی ۰/۶۹ و ارتباط ۰/۷۵ به‌دست آوردند (۲۸).

ـ پرسشنامهٔ مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا[2]: این پرسشنامه توسط گاف و همکاران در سال ۱۹۵۲ ارائه شد (۲۴). این پرسشنامه دارای ۴۲ سؤال است و پاسخ‌ها به‌صورت صفر و ۱ نمره‌گذاری می‌شود. هرچه نمرهٔ آزمودنی‌ها بیشتر باشد، نشان‌دهندهٔ میزان مسئولیت‌پذیری بیشتر در آن‌ها است (۲۴). گاف و همکاران پایایی پرسشنامهٔ مذکور را با روش دونیمه‌کردن ۹/۷۳ محاسبه کردند (۲۴). همچنین زارع و محمدزاده در پژوهشی روایی صوری پرسشنامه را با استفاده از متخصصان، رضایت‌بخش و پایایی آن را ازطریق آلفای کرونباخ ۰/۶۲ گزارش کردند (۲۹).

ـ برنامهٔ آموزشی عمل اخلاقی[3]: این برنامهٔ آموزشی متعلق به بلازی است که در سال ۱۹۹۳ طراحی شده است و شامل سیزده جلسه است که هر جلسه در مدت ۱۰۵ دقیقه اجرا می‌شود (۲۶). روایی محتوایی برنامهٔ مذکور از سوی تعداد پنج نفر از اساتید صاحب‌نظر دانشگاه علامه طباطبائی تهران به تأیید رسید. خلاصهٔ محتوای برنامهٔ آموزشی مذکور به‌شرح جدول ۱ است.

در این پژوهش در بخش یافته‌های توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش یافته‌های استنباطی ابتدا برای بررسی نرمال‌بودن داده‌ها از

[1]. Self-Determination Questionnaire
[2]. California Psychological Inventory
[3]. Ethical Practice Training Program

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1]

آزمون کولموگروف‌اسمیرنف استفاده شد. همچنین قبل از بررسی فرض همگنی ماتریس‌های واریانس، آزمون‌های لوین و ام‌باکس به‌کار رفت. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نیز ازطریق آزمون‌های آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۴ انجام پذیرفت. سطح معناداری برای همهٔ آزمون‌ها ۰/۰۵ لحاظ شد.

جدول ۱. مراحل و خلاصهٔ جلسات برنامهٔ آموزشی عمل اخلاقی

جلسات	خلاصهٔ محتوا
اول	ـ آشنایی با دانشجویان و بیان شرایط و هدف برگزاری کارگاه، تأکید بر انجام فعالیت‌ها و تکالیف (تمرین‌ها) در داخل کارگاه و خارج از آن و حضور به‌موقع در کارگاه و نیز اخذ تعهد کتبی برای شرکت در تمامی جلسات آن ـ اجرای پیش‌آزمون
دوم	ـ آشنایی با اهمیت اخلاق و عمل اخلاقی در ابعاد فردی، اجتماعی و دینی ـ بیان اهمیت شناخت خود ـ بیان تعریف خودآگاهی به‌عنوان مهارت زیربنایی‌تر زندگی و سلامت روانی و اخلاقی ـ معرفی ابعاد خودآگاهی شامل آگاهی از ویژگی‌های جسمانی، آگاهی از نقاط قوت و ضعف اخلاقی، آگاهی از افکار و گفت‌وگوهای درونی ـ انجام تمرین شامل مرور افکار و گفت‌وگوی درونی در موقعیت‌های اخلاقی ـ ارائهٔ تکالیف عملی براساس مطالب و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده
سوم	ـ مرور مطالب و مهارت‌های جلسهٔ قبل و ارائهٔ بازخورد تکالیف عملی داده‌شده ـ ادامهٔ معرفی ابعاد خودآگاهی شامل آگاهی از باورها و ارزش‌ها به‌عنوان سازندهٔ ساختار ذهنی، ارائهٔ راهکارهای شناخت ارزش‌ها، آگاهی از اهداف اخلاقی ـ خودپنداره و هویت اخلاقی ـ انجام تمرین دربارهٔ شناسایی باورها و ارزش‌ها و تعیین اهداف اخلاقی ـ ارائهٔ تکالیف عملی براساس مطالب و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده
چهارم	ـ مرور مطالب و مهارت‌های جلسهٔ قبل و بررسی و ارائهٔ بازخورد تکالیف عملی داده‌شده ـ بیان تعریف هوش هیجانی ـ بیان مؤلفهٔ هوش هیجانی شامل شناخت عواطف شخصی، به‌کاربردن درست هیجان‌ها، خودانگیختگی، شناخت عواطف دیگران و مهارت اجتماعی ـ انجام تمرین دربارهٔ مؤلفه‌های هوش هیجانی ـ ارائهٔ تکالیف عملی براساس مطالب و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده
پنجم	ـ مرور مطالب و مهارت‌های جلسهٔ قبل و بررسی و ارائهٔ بازخورد تکالیف عملی داده‌شده ـ اصول عملی برای تقویت هوش هیجانی شامل شناسایی حالات هیجانی خود و دیگران، تنظیم و کنترل هیجانات خود و دیگران، راه‌های استفاده از هیجان‌ها (مدیریت رفتار اخلاقی) ـ انجام تمرین بیشتر اصول عملی هوش هیجانی ـ ارائهٔ تکالیف عملی براساس مطالب و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده
ششم	ـ مرور مطالب و مهارت‌های جلسهٔ قبل و بررسی و ارائهٔ بازخورد تکالیف عملی داده‌شده ـ راهکارهای عملی برای تقویت هوش هیجانی شامل مکث و تأمل، خوش‌اخلاقی، روابط برد ـ برد ـ انجام تمرین دربارهٔ راهکارهای عملی افزایش هوش هیجانی ـ ارائهٔ تکالیف عملی براساس مطالب و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده
هفتم	ـ مرور مطالب و مهارت‌های جلسهٔ قبل و بررسی و ارائهٔ بازخورد تکالیف عملی داده‌شده ـ ادامهٔ راهکارهای عملی برای تقویت هوش هیجانی شامل جایگاه ادراکی سوم، گوش‌دادن فعال، بیان احساسات، انعطاف‌پذیری، نبود وابستگی، مسئولیت‌پذیری، آگاهی از نقاط قوت و ضعف اخلاقی، یادگیری مداوم ـ انجام تمرین در راستای راهکارهای عملی افزایش هوش هیجانی ـ ارائهٔ تکالیف عملی براساس مطالب و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده
هشتم	ـ مرور مطالب و مهارت‌های جلسهٔ قبل و بررسی و ارائهٔ بازخورد تکالیف عملی داده‌شده ـ بیان تعریف خودتنظیمی ـ معرفی ابعاد خودتنظیمی شامل خودنگری، خودارزیابی و خودواکنشی ـ معرفی برنامهٔ اجرایی خودتنظیمی ـ انجام تمرین برای خودتنظیمی اخلاقی ـ ارائهٔ تکالیف عملی براساس مطالب و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده
نهم	ـ مرور مطالب و مهارت‌های جلسهٔ قبل و بررسی و ارائهٔ بازخورد تکالیف عملی داده‌شده ـ بیان راه‌ها و تکنیک‌های اجرای برنامهٔ خودتنظیمی در راستای ایجاد عمل اخلاقی ـ اجرای عملی نمونه‌های خودتنظیمی اخلاقی شامل خویشتن‌داری

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1]

	ـ همدلی ـ مسئولیت‌پذیری ـ ارائهٔ تکالیف عملی براساس مطالب و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده
دهم	ـ مرور مطالب و مهارت‌های جلسهٔ قبل و بررسی و ارائهٔ بازخورد تکالیف عملی داده‌شده ـ تعریف هوش اخلاقی ـ مؤلفه‌های هوش اخلاقی شامل همدلی، وجدان، خویشتن‌داری، مسئولیت‌پذیری، صداقت، احترام، مهربانی، بردباری، انصاف، دلسوزی، بخشش ـ راهکارهای پرورش هوش اخلاقی ـ انجام تمرین راهکارهای اجرایی پرورش هوش اخلاقی ـ ارائهٔ تکالیف عملی براساس مطالب و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده
یازدهم	ـ مرور مطالب و مهارت‌های جلسهٔ قبل و بررسی و ارائهٔ بازخورد تکالیف عملی داده‌شده ـ تعریف معنویت و هوش معنوی ـ ابعاد مهم معنویت ـ اصول و مؤلفه‌های هوش معنوی ـ ویژگی‌های افراد دارای هوش معنوی ـ راهکارهای تقویت هوش معنوی ـ انجام تمرین راهکارهای اجرایی هوش معنوی ـ ارائهٔ تکالیف عملی براساس مطالب و مهارت‌های آموزش‌داده‌شده
دوازدهم	ـ مرور مطالب و مهارت‌های جلسهٔ قبل و بررسی و ارائهٔ بازخورد تکالیف عملی داده‌شده ـ مروری کلی بر مطالب و مهارت‌های کارگاه آموزش عمل اخلاقی براساس نظریهٔ بلازی ـ تشکر از حضور به‌موقع و فعال شرکت‌کنندگان در کارگاه ـ اجرای پس‌آزمون
سیزدهم	اجرای آزمون پیگیری به فاصلهٔ یک ماه بعد از اجرای پس‌آزمون

۳ یافته‌ها

آزمودنی‌های این پژوهش را دانشجویان دانشگاه جامعةالمصطفی تشکیل دادند که میانگین سن آن‌ها در گروه آزمایش ۳۲/۵۲±۳/۳۰ سال و در گروه گواه ۳۲/۱۸±۳/۴۲ سال بود. در گروه آزمایش ۶ نفر (۴۰ درصد) در مقطع کارشناسی، ۹ نفر (۶۰ درصد) در مقطع کارشناسی‌ارشد و در گروه گواه ۳ نفر (۲۰ درصد) در مقطع کارشناسی و ۱۲ نفر (۸۰ درصد) در مقطع کارشناسی‌ارشد تحصیل کردند. از سوی دیگر در گروه آزمایش ۳ نفر (۲۰ درصد) مجرد و ۱۲ نفر (۸۰ درصد) متأهل و در گروه گواه ۲ نفر (۱۳/۳۳ درصد) مجرد و ۱۳ نفر (۸۶/۶۷ درصد) متأهل بودند.

در بخش یافته‌های توصیفی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مراحل مختلف بررسی شد. نتایج نشان داد، در گروه آزمایش، میانگین و انحراف معیار متغیر خودتعیین‌گری در مرحلهٔ پیش‌آزمون ۶۶/۳۳±۱/۲۳، در مرحلهٔ پس‌آزمون ۸۷/۲۰±۱/۴۴ و در مرحلهٔ پیگیری ۸۴/۲۰±۱/۲۱ است؛ همچنین در گروه گواه میانگین و انحراف معیار متغیر خودتعیین‌گری در مرحلهٔ پیش‌آزمون ۶۶/۴۶±۱/۲۳، در مرحلهٔ پس‌آزمون ۶۹/۶۶±۱/۴۴ و در مرحلهٔ پیگیری ۶۷/۱۳±۱/۱۳ است. از سوی دیگر نتایج مشخص کرد، در گروه آزمایش، میانگین و انحراف معیار متغیر مسئولیت‌پذیری در مرحلهٔ پیش‌آزمون ۱۷/۰۶±۰/۵۷، در مرحلهٔ پس‌آزمون ۲۷/۶۶±۰/۴۸ و در مرحلهٔ پیگیری ۲۶/۲۰±۰/۳۶ است؛ همچنین در گروه گواه میانگین و انحراف معیار متغیر مسئولیت‌پذیری در مرحلهٔ پیش‌آزمون ۱۷/۸۰±۰/۵۷، در مرحلهٔ پس‌آزمون ۱۸/۶۶±۰/۴۸ و در مرحلهٔ پیگیری ۱۸/۰۰±۰/۳۶ است.

برای اجرای آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، ابتدا تمامی مفروضات آن بررسی شد. برای بررسی نرمال‌بودن داده‌ها، آزمون کولموگروف‌اسمیرنف به‌کار رفت و نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که توزیع نمرات هر دو متغیر در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های آزمایش و گواه نرمال است. برای تعیین همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج حاصل مشخص کرد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس نشان داد، واریانس‌ها دارای همگنی است؛ بنابراین آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر اجرایی بود. نتایج مربوط در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری به‌منظور بررسی تأثیرات درون و بین‌گروهی برای متغیرهای خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار احتمال	مقدار اتا
خودتعیین‌گری	اثر گروه	۲۹۴۶/۹۴	۱	۲۹۴۶/۹۴	۹۰	<۰/۰۰۱	۰/۶۶۲
	اثر زمان	۱۲۸۸/۰۶	۱	۱۲۸۸/۰۶	۹۰/۹۵	<۰/۰۰۱	۰/۷۶۵
	اثر گروه×زمان	۱۱۰۹/۴۰	۱	۱۱۰۹/۴۰	۷۸/۳۳	<۰/۰۰۱	۰/۷۳۷
مسئولیت‌پذیری	اثر گروه	۶۷۷/۸۷	۱	۶۷۷/۸۷	۱۱۱/۵۰	<۰/۰۰۱	۰/۷۹۹
	اثر زمان	۳۲۶/۶۶	۱	۳۲۶/۶۶	۱۱۲/۸۲	<۰/۰۰۱	۰/۸۰۱

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1]

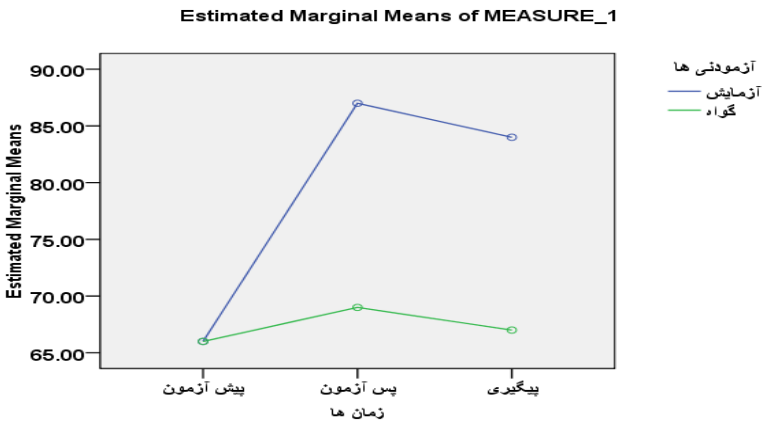
اثر گروه×زمان	۲۹۹/۲۶	۱	۲۹۹/۲۶	۱۰۳/۳۶	<۰/۰۰۱	۰/۷۸۷

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، برای متغیر خودتعیین‌گری اثر گروه (p<۰/۰۰۱، Eta=۰/۶۶۲)، اثر زمان (p<۰/۰۰۱، Eta=۰/۷۶۵) و اثر متقابل گروه×زمان (p<۰/۰۰۱، Eta=۰/۷۳۷) معنادار است. همچنین نتایج نشان داد، برای متغیر مسئولیت‌پذیری اثر گروه (p<۰/۰۰۱، Eta=۰/۷۹۹)، اثر زمان (p<۰/۰۰۱، Eta=۰/۸۰۱) و اثر متقابل گروه×زمان (p<۰/۰۰۱، Eta=۰/۷۸۷) معنادار است. به‌منظور آگاهی بیشتر از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد.

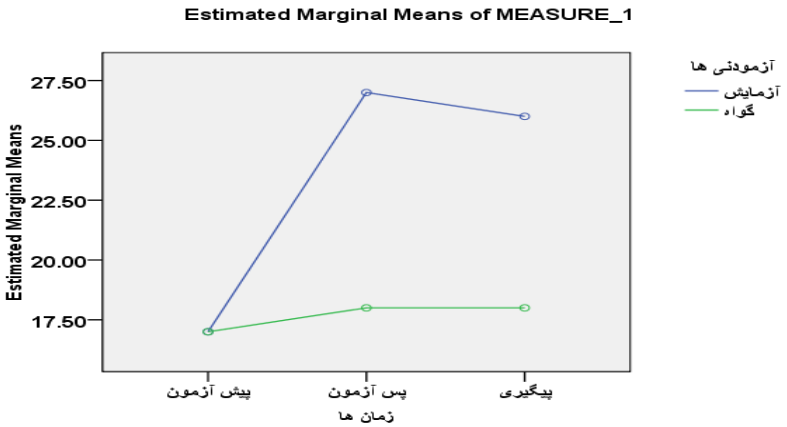
جدول ۳. نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسهٔ زوجی میانگین‌های اثر زمان

متغیر	مراحل	زمان اندازه‌گیری	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار احتمال
خودتعیین‌گری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۱/۹۶	۱/۰۷	<۰/۰۰۱
		پیگیری	-۹/۲۶	۰/۹۷	<۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۲/۷۰	۰/۳۶	<۰/۰۰۱
مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۵/۷۳	۰/۴۴	<۰/۰۰۱
		پیگیری	-۴/۶۶	۰/۴۳	<۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۱/۰۶	۰/۲۲	<۰/۰۰۱

جدول ۳ نشان می‌دهد، نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی حاکی‌از تفاوت معنادار میانگین‌های گروه آزمایش در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون (p<۰/۰۰۱) و پیش‌آزمون با پیگیری (p<۰/۰۰۱) برای متغیرهای خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری است و نشان‌دهندهٔ تأثیر مثبت آموزش عمل اخلاقی بر افزایش نمرهٔ خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در مرحلهٔ پیگیری است (p<۰/۰۰۱).



شکل ۱. مقایسهٔ اثربخشی آموزش عمل اخلاقی بر افزایش خودتعیین‌گری دانشجویان در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری



شکل ۲. مقایسهٔ اثربخشی آموزش عمل اخلاقی بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانشجویان در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1]

نتایج شکل ۱ و جدول ۳ (مقایسهٔ زوجی میانگین‌های اثر زمان) نشان می‌دهد، آموزش عمل اخلاقی موجب افزایش میانگین‌های نمرهٔ خودتعیین‌گری دانشجویان در گروه آزمایش می‌شود. همچنین نتایج نشان داد، این نتیجه در دورهٔ پیگیری یک‌ماهه پایدار مانده است. نتایج شکل ۲ و جدول ۳ (مقایسهٔ زوجی میانگین‌های اثر زمان) نشان می‌دهد، آموزش عمل اخلاقی موجب افزایش میانگین‌های نمرهٔ مسئولیت‌پذیری دانشجویان در گروه آزمایش می‌شود. همچنین نتایج نشان داد، این نتیجه در دورهٔ پیگیری یک‌ماهه پایدار مانده است.

۴ بحث

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش عمل اخلاقی بر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان بود. بر همین اساس در بخشی از این پژوهش مشخص شد که آموزش عمل اخلاقی بر خودتعیین‌گری دانشجویان در دوره‌های زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مؤثر است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد به این دلیل بی‌انگیزه هستند که فکر می‌کنند مهارت، توانایی و صلاحیت لازم را برای انجام کارهای خود ندارند. این حالت احساس بی‌تفاوتی را در آن‌ها افزایش می‌دهد و منجربه کاهش چشمگیری در دل‌بستگی و اشتیاق آن‌ها به تحصیل می‌شود (۱۵). انگیزش خودپذیر به‌عنوان سطحی از انگیزش بیرونی که به مقدار زیادی در جریان درونی‌سازی به‌صورت خودمختار و درونی درآمده است، منجربه وقوع پیامدهای مطلوب فردی و اجتماعی می‌شود. به‌عبارتی، افرادی که از نظر خودتعیین‌کنندگی در سطح خودپذیر قرار دارند، با تحصیل و کار خود همانندسازی می‌کنند و آن را به‌عنوان جزئی از ارزش‌های خود می‌پذیرند. این افراد توانایی غلبه بر ناتوانی‌های ناشی‌از بی‌انگیزگی را پیدا می‌کنند (۱۱). افراد در چنین شرایطی به این دلیل که تحصیل هماهنگی و همسویی بیشتری با اهداف و هویت شخصی آن‌ها دارد، احساس آزادی و اختیار بیشتری می‌کنند و به احتمال بیشتری به فعالیت‌های آن کار احساس مالکیت می‌کنند و اشتیاق بیشتری به تحصیل خود نشان می‌دهند (۱۰). در فعالیت‌های کلاسی هر دو انگیزش درونی و بیرونی می‌توانند باهم وجود داشته باشند. وقتی این دو مقیاس به‌طور جداگانه سنجیده می‌شوند، به نظر می‌رسد بیش از آنکه صرفاً دو قطب مخالف بُعدی واحد باشند، نشانگر ابعاد متعامد انگیزش هستند (۱۶). درواقع ممکن است دانشجویی به‌دنبال فعالیت‌هایی باشد که به‌لحاظ درونی لذت‌بخش هستند؛ درحالی‌که هم‌زمان به پیامدهای بیرونی آن فعالیت در هر شرایط خاص توجه داشته باشد (۱۷). جست‌وجوی لذت درونی بدون توجه به پیامدهای بیرونی ممکن است از فرصت‌ها و پیامدهای آتی دانشجو بکاهد. از طرف دیگر، صرفاً توجه به انگیزش‌های بیرونی نیز می‌تواند موجب نادیده‌گرفته‌شدن انگیزش درونی که از خودِ یادگیری به‌دست می‌آید، شود (۱۳). احساس خودمختاری، احساس شایستگی و احساس موفقیت در ارتباط با دیگران موجب ایجاد خودتعیین‌گری درونی‌تر می‌شود. شاید بتوان گفت تأیید و تقویتی که افراد دارای هویت هنجاری از دیگران مهم دریافت می‌کنند، موجب می‌شود اضطراب کمی متوجه آنان شود و درنتیجه، احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط را به‌صورت واقعی یا غیرواقعی تجربه کنند (۱۲).

همچنین در بخش دیگری از پژوهش مشخص شد که آموزش عمل اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان در دوره‌های زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مؤثر است. در تبیین این یافته می‌توان گفت یادگیری خودراهبر به‌عنوان یکی از روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری موجب می‌شود یادگیرنده خود را مسئول یادگیری خود بداند؛ فرد احساس نمی‌کند تحت‌کنترل دیگران است و احساس فردی او را نیروها و تجارب بیرونی شکل نمی‌دهد؛ بلکه تشخیص می‌دهد که خود حق انتخاب دارد و مسئول ساختن زندگی خود است (۵). این امر را می‌توان این‌گونه عنوان کرد که رفتارهای مسئولانه همراه با رعایت اصول اخلاقی در فراگیران سبب به‌وجودآمدن رشد و انگیزهٔ درونی می‌شود و عملکرد تحصیلی آنان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (۳). همچنین براساس نظر متخصصان، سه نقش آموزشی، پرورشی و سازمانی دانشگاه بر فرایند مسئولیت‌پذیری دانشجویان اثرگذارند؛ این امر حاکی‌از اهمیت نقش‌های سه‌گانهٔ دانشگاه در رسیدن به اهداف غایی دانشگاه است (۴)؛ بنابراین می‌توان گفت تمامی فعالیت‌ها و سیاست‌هایی که در داخل کلاس و بیرون کلاس توسط مدرسان برای دانشجویان تنظیم می‌شوند، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر مسئولیت‌پذیری دانشجویانی که در این زمینه دچار ناتوانی هستند، اثرگذارند (۶). از سوی دیگر، خودآگاهی می‌تواند نوعی احساس مسئولیت‌پذیری و ایجاد نظم ازطریق اجتماعی‌شدن در افراد ایجاد کند. اجتماعی‌شدن فرایندی است که طی آن فرد به‌تدریج به شخص خودآگاه، دانا و ورزیده تبدیل می‌شود (۲). تبیین دیگری که برای این یافته می‌توان گفت بدین صورت است که بنابر نظریهٔ عقلانی هیجانی الیس، برای داشتن رفتارهای مسئولانه باید طرز فکر مثبت و منطقی دربارهٔ خود، دنیا و سرنوشت داشت. این طرز تفکر می‌تواند تحت‌تأثیر عوامل بیرونی قرار بگیرد و تحت‌تأثیر این عوامل مسئولیت‌پذیری کم یا زیاد شود (۳۰).

این پژوهش با محدودیت‌های زیر روبه‌رو بود: الف. متغیرهایی نظیر هوش و وضعیت اقتصادی‌ـ‌اجتماعی و فرهنگی آزمودنی‌ها کنترل نشد؛ ب. در این تحقیق از دانشجویان دانشگاه جامعةالمصطفی به‌عنوان نمونهٔ مدنظر استفاده شد که طبیعتاً نمی‌توانند معرف جامعهٔ کل دانشجویان باشند؛ ج. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از ابزار خودگزارش‌دهی (پرسشنامه‌ای) بهره گرفته شد. گرچه ابزارهای به‌کاررفته در پژوهش حاضر از روایی و پایایی مناسبی برخوردار بودند، ممکن است پاسخ‌ها تا حدی تحت‌تأثیر مطلوبیت اجتماعی یا شرایط آزمودنی‌ها هنگام پاسخ‌گویی قرار گرفته باشند؛ د. پرس‌وجو دربارهٔ عمل اخلاقی در جامعهٔ ما با سوءتفاهم‌ها و احتمالاً نگرانی‌هایی همراه است. این امر می‌تواند موجب بروز خطای اندازه‌گیری شود. بر همین اساس پیشنهاد می‌شود: ۱. انجام پژوهش با حجم نمونهٔ بزرگ‌تر و محدودهٔ جغرافیایی وسیع‌تر انجام گیرد تا ادبیات متراکم و منسجمی درخصوص نحوهٔ به‌کارگیری متغیرهای ذکرشده فراهم آید؛ ۲. به‌منظور قابلیت تعمیم‌پذیری و امکان مقایسهٔ نتایج، مشابه پژوهش مذکور در بین دانشجویان سایر دانشگاه‌ها نیز اجرا شود؛ ۳. برای جمع‌آوری داده‌های لازم، علاوه‌بر پرسشنامه از روش‌هایی نظیر مصاحبه استفاده شود؛ ۴. مراکز مشاوره‌ای و روان‌شناسان به‌منظور فراهم‌کردن شرایط برای هرچه درونی‌ترشدن انگیزه‌های رفتار، با افزایش‌دادن مهارت‌های

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1]

زندگی در دانشجویان و کاهش زمینه‌های رقابت در تحصیل و کمک به انتخاب منطقی و خودمختار ارزش‌ها، روند مسئولیت‌پذیری آنان را تسهیل کنند؛ ۵. پژوهش‌هایی با موضوع خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری و نیز رابطهٔ آن‌ها با سایر متغیرها نظیر نشاط ذهنی، تجربهٔ شیفتگی، تاب‌آوری، خلاقیت، هوش معنوی و... مطالعه شود تا بتوان چشم‌انداز وسیعی دربارهٔ این موضوع پیدا کرد.

۵ نتیجه‌گیری

باتوجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت، دانشجویانی که در رابطه با خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دچار ناتوانی‌هایی هستند، چنانچه درمعرض آموزش عمل اخلاقی قرار گیرند، می‌توانند موفقیت‌هایی در این زمینه کسب کنند و از اثرات ماندگار آن استفاده نمایند.

۶ تشکر و قدردانی

از داوران محترم، مسئولان دانشگاه علامه طباطبائی تهران، دانشگاه جامعةالمصطفی و نیز تمامی آزمودنی‌های ارجمند که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، سپاسگزاری می‌شود.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله برگرفته از رسالهٔ دکتری در رشتهٔ روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران به شماره کد ۹۳۱۲۲۴۳۱۰۲ است که پس از دریافت مجوز از دانشگاه علامه طباطبائی تهران به شماره نامهٔ ۷۴۳/۳۵۹۱/د مورخ ۱۳مرداد۱۳۹۹ و کسب رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان اجرا شد. شرکت‌کنندگان به‌منظور شرکت در پژوهش رضایت آگاهانه داشتند و داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند. امکان خروج آن‌ها از مطالعه وجود داشت. احترام به حقوق و شخصیت شرکت‌کنندگان رعایت شد؛ همچنین پژوهشگر اصل رازداری و امانت‌داری و نیز جبران خطرات احتمالی در حین مطالعه را رعایت کرد.

رضایت برای انتشار

این امر غیر قابل اجرا است.

تزاحم منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.

منابع مالی

پژوهش حاضر، حاصل طرح پژوهشی مستقلی است که بدون حمایت مالی سازمان خاصی صورت گرفته است.

مشارکت نویسندگان

همهٔ نویسندگان مقاله نقش یکسانی در طراحی، مدیریت طرح، مفهوم‌سازی، اجرا، تحلیل و تفسیر داده‌ها، تهیهٔ پیش‌نویس، بازبینی و اصلاح، ویراستاری و نهایی‌سازی مقاله داشته‌اند.

References

1. Bavazin F, Sepahvandi MA, Ghazanfari F. The effectiveness of communication skills training on social responsibility of depressed adolescent girls. Journal of Nursing Education. 2018;7(1):48–54. [Persian] http://jne.ir/article-1-861-en.pdf
2. Ghasemi M, Badsar M, Fathi S. Investigating the mediating role of religiosity in analyzing the factors affecting students' social responsibility. Journal of Applied Sociology. 2018;29(1):189-206. [Persian] doi: 10.22108/jas.2018.22647.
3. YahyazadehJeloudar S, Hedarie S, Mousavi Teroujeni SR. The effect of self-awareness rising on identification and accountability among high school students. Shenakht Journal of Psychology & Psychiatry. 2018;5(4):52–62. [Persian] doi: 10.29252/shenakht.5.4.52
4. Santos G, Marques CS, Justino E, Mendes L. Understanding social responsibility's influence on service quality and student satisfaction in higher education. Journal of Cleaner Production. 2020;256:120597. doi: 10.1016/j.jclepro.2020.120597
5. Galvão A, Mendes L, Marques C, Mascarenhas C. Factors influencing students' corporate social responsibility orientation in higher education. Journal of Cleaner Production. 2019;215:290–304. doi: 10.1016/j.jclepro.2019.01.059
6. Helker K, Wosnitza M. The interplay of students' and parents' responsibility judgements in the school context and their associations with student motivation and achievement. International Journal of Educational Research. 2016;76:34–49. doi: 10.1016/j.ijer.2016.01.001
7. Glenn HS, Nelson J. Rasing self-reliant children in a self-indulgent world: Seven building blocks for developing capable young people. Rocklin, CA, Prima & Communication; 1998
8. Boğan E, Dedeoğlu BB. The influence of corporate social responsibility in hospitality establishments on students' level of commitment and intention to recommend. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. 2019;25:100205. doi: 10.1016/j.jhlste.2019.100205
9. Hrbackova K, Suchankova E. Self-determination approach to understanding of motivation in students of helping professions. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2016;217:688–96. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.120
10. Jungert T, Piroddi B, Thornberg R. Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. J Adolesc. 2016;53:75–90. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.09.001

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1]

11. Soltani Arabshahi K, Sorabi Z, Keshavarzi MH, Ramezani G. Investigation of the relationship between self-determined motivation and work engagement of faculty members of Iran university of medical sciences. Journal of Medical Education Development. 2019;12(33):16–25. [Persian] doi: 10.29252/edcj.12.33.26
12. Perlman D, Moxham L, Patterson C, Cregan A, Alford S, Tapsell A. Mental health stigma and undergraduate nursing students: A self-determination theory perspective. Collegian. 2020;27(2):226–31. doi: 10.1016/j.colegn.2019.08.001
13. Joo YJ, So H-J, Kim NH. Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. Computers & Education. 2018;122:260–72. doi: 10.1016/j.compedu.2018.01.003
14. Fazel P. Effect of a quality of life coaching intervention on psychological courage and self-determination. Shenakht journal of psychology & psychiatry. 2017;4(1):89–109. [Persian] http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-333-en.pdf
15. Sergis S, Sampson DG, Pelliccione L. Investigating the impact of flipped classroom on students' learning experiences: a self-determination theory approach. Computers in Human Behavior. 2018;78:368–78. doi: 10.1016/j.chb.2017.08.011
16. Kothe E, Lamb M, Bruce L, McPhie S, Klas A, Hill B, et al. Student midwives' intention to deliver weight management interventions: A theory of planned behaviour & self-determination theory approach. Nurse Educ Today. 2018;71:10–6. doi: 10.1016/j.nedt.2018.09.002
17. Wang CKJ, Liu WC, Kee YH, Chian LK. Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. Heliyon. 2019;5(7):e01983. doi: 10.1016/j.heliyon.2019.e01983
18. Jafari A, Rahmani H, Amiri Majd M. Predicting moral judgment in normal and gifted elementary school girls based on personal-family values and self-concept. Journal of Cognitive and Behavioral Sciences Research. 2016;6(2):65-80. [Persian] 10.22108/CBS.2016.20995
19. Skela-Savič B, Kiger A. Self-assessment of clinical nurse mentors as dimensions of professional development and the capability of developing ethical values at nursing students: A correlational research study. Nurse Educ Today. 2015;35(10):1044–51. doi: 10.1016/j.nedt.2015.04.003
20. Abbasi S, Zarghamifard M, Mansoori H. Explaining factors affecting the development of ethical climate emphasizing the human resource management practices and cultural values (case study: public organizations in Bandar Abbas). Journal of Iranian Public Administration Studies. 2019;2(2):1–24. [Persian] doi: 10.22034/jipas.2019.91295
21. Gorsira M, Steg L, Denkers A, Huisman W. Corruption in organizations: ethical climate and individual motives. Administrative Sciences. 2018;8(1):4. doi: 10.3390/admsci8010004
22. Sarboland K. Investigating the relationship between professionalism with staff' performance excellence and the mediating role of ethical values in the faculties of marine science and technology. Journal of Research on Management of Teaching in Marine Sciences. 2020;7(1):141–52. [Persian] http://rmt.iranjournals.ir/article_38403_2d133683b89a5a0287e4aca3ad1f5349.pdf?lang=en
23. La Guardia JG, Ryan RM, Couchman CE, Deci EL. Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. J Pers Soc Psychol. 2000;79(3):367–84. doi: 10.1037//0022-3514.79.3.367
24. Gough HG, McClosky H, Meehl PE. A personality scale for social responsibility. J Abnorm Soc Psychol. 1952;47(1):73–80. doi: 10.1037/h0062924
25. Hassanzadeh R. Research methods for behavioral sciences. Tehran: Savalan Pub; 2018. [Persian]
26. Blasi A. The Development of Identity: Some implications for moral functioning. In: The moral self. MA, US: The MIT Press; 1993. pp: 99–122.
27. Van dde Broeck A, Vansteenkiste M, Witte H, Soenens B, Lens W. Capturing autonomy, competence and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related basic need Satisfaction scale. J Occupa Organ Psychol. 2010;83(4):981-2001. https://doi.org/10.1348/096317909X481382
28. Modaresi Hojatabadi M, Farzad V, Koushki Sh. The role of self-determination on academic performance of tehran high school students: The mediating role of academic conflict and attitudes towards E-learning. Journal of Research in School and Virtual Learning. 2017;5(3):85-100. [Persian] [link]
29. Zare R, Mohamadzadeh K. The mediating role of responsibility in relation to family performance and self-efficacy of female students of Islamic Azad University, Marvdasht Branch. Journal of Women and Society. 2019;10(3):127-44. [Persian] [link]
30. Ellis, A. Using Rational Emotive Behavior Therapy techniques to cope with disability. Professional Psychology: Research and Practice. 1997;28(1):17–22. https://doi.org/10.1037/0735-7028.28.1.17

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.232.1]