

## آسیب‌شناسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس دوره ابتدایی

غلامرضا ریسی خیرآبادی<sup>۱</sup>

فریا کریمی\*<sup>۲</sup>

نرگس سعیدیان<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۸/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۲۲

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، آسیب‌شناسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس دوره ابتدایی بود. روش پژوهش به شیوه کیفی و با استفاده از تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌ها انجام شد. داده‌ها با استفاده از تکنیک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و معیار اشباع نظری در بین ۱۳ نفر از متخصصان آموزش ابتدایی و اساتید روان‌شناسی حوزه کودک و نوجوان انجام شد. همه مصاحبه‌ها، هم‌زمان ضبط و دست‌نویس شد و در پایان با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. و ضمن تحلیل محتوا و مضامین نسبت به استخراج مؤلفه‌ها و عناصر آسیب‌شناسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اقدام شده است. جامعه آماری کلیه مدیران، معلمان و کارشناسان دوره ابتدایی در استان‌های تهران، اصفهان و یزد بودند که از بین آن‌ها به صورت تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم تعداد ۴۸۰ نفر انتخاب گردید. ابزار تحقیق، پرسشنامه ۷۷ سؤالی محقق ساخته بود. برای بررسی روایی گویه‌ها از دو معیار روایی همگرا و روایی افتراقی و برای پایایی ابزارها از دو معیار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) استفاده گردید. یافته‌های به‌دست آمده شامل ۹۸ کد مفهومی بود که در ۶ مفهوم اصلی با مفاهیم فرعی متفاوت دسته‌بندی گردید. بنابراین، نتیجه‌گیری می‌شود که آسیب‌شناسی وضعیت موجود مسئولیت‌پذیری در مدارس نظام آموزش و پرورش کشور، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است؛ چرا که بهبود فرآیندهای یاددهی و یادگیری و در نتیجه موفقیت دانش‌آموزان به میزان مسئولیت‌پذیری و پذیرش تعهد در جنبه‌های مختلف آموزشی و اجتماعی وابسته است.

**واژگان کلیدی:** مسئولیت‌پذیری، آسیب‌های نظام آموزشی، خانواده، فضای مجازی، عوامل فرهنگی

و تربیتی

<sup>۱</sup>دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) اصفهان، ایران.

<sup>۲</sup>دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول) gholamrezaraisi6@gmail.com

<sup>۳</sup>دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

## مقدمه

مسئولیت‌پذیری<sup>۱</sup> نوعی احساس التزام به عمل یا واکنش فردی در موقعیت‌های گوناگون به دلیل تقید به دیگران است. نوعی احساس تعهد و پایبندی به دیگران، تبعیت از قواعد و معیارهای اجتماعی و درک قواعد گروهی که در ذهن فرد شکل گرفته است و بر رفتارهای او اثر می‌گذارد (انصاری، ۱۳۹۹: ۱۳۵). مسئولیت‌پذیری، بیانگر نوعی نگرش و مهارت است که مانند هر نوع نگرش و مهارت دیگر آموزشی و اکتسابی است. این عادت از ابتدای زندگی به تدریج ایجاد می‌شود. در واقع انسان هرگز نمی‌تواند رفتاری مسئولانه از خود نشان دهد مگر این رفتار را در طول زندگی خود فرا گرفته باشد. جو خانوادگی و فضای حاکم بر روابط والدین و فرزندان یکی از مهم‌ترین عوامل است که نقش بسزایی در پرورش احساس مسئولیت در فرزندان دارد (یسیل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳: ۲۷۷۶). مسئولیت‌پذیر نبودن معضل فرهنگی ایجاد می‌کند، به نحوی که افراد به جای تلاش در جهت رفع مشکلات و بررسی علل ناکامی‌ها، آن را توجیه کرده و به دنبال مقصر دیگری می‌گردند تا خود را پاک و لایق نشان دهند (جعفری، نادى، منشئی، ۱۳۹۷: ۵۴)، بدین ترتیب زمینه یادگیری رفتارهای ناصحیح در جامعه فراهم می‌شود که این خود عامل عقب‌ماندگی و درماندگی کشور در حوزه‌های مختلف خواهد شد (یلدیرم<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱: ۱۶۹)، هم‌چنین در خانواده‌های امروزی همسران شاغل هستند و ساعات کمتری را در منزل حضور دارند در نتیجه فرزندی که خواهر و برادر ندارد در بهترین حالت ساعات تنهایی خود را با موبایل، بازی‌های رایانه‌ای و شبکه‌های مجازی پر خواهد کرد و شبکه‌های مجازی به آهستگی جایگزین خواهر و برادری که ندارند می‌شود، حتی جایگاه پدر و مادر را برای کودک پر خواهد کرد و فرزند احساس مسئولیتی در برابر اطرافیان خود نخواهد داشت (امیری خراسانی و لسانی، ۱۳۹۵: ۹). تفاوت در میزان و نحوه اجتماعی شدن و مسئولیت‌پذیری افراد، تابع عوامل متعددی است که از میان آن‌ها دو عامل خانواده و مدرسه در شیوه اجتماعی کردن آنان تأثیر بسزایی دارد (بهداروندی شیخی و شریعت باقری، ۱۳۹۸: ۱۸۹)، در کشورهای توسعه یافته، روان‌شناسان و جامعه‌شناسان تلاش می‌کنند کودکان و نوجوانان را اشخاصی مؤثر، کارآمد و صاحب زندگی فردی و اجتماعی بار آورند، زیرا سلامت و شایستگی و یا فساد و بیماری افراد به کیفیت تربیت و محیط اجتماعی- فرهنگی آن‌ها بستگی دارد. اصلاح دیدگاه‌ها و نیز شیوه‌های تربیتی حاکم بر نهادهای تربیتی مانند خانواده و مدرسه می‌تواند در

<sup>1</sup> Responsibility

<sup>2</sup> Yesil

<sup>3</sup> Yildirim

پرورش انسان‌های متفکر، مسئول و آگاه و بالنده بسیار تأثیرگذار باشد (حسینی قمی، ۱۷: ۱۴۰۰). آینده، نیازمند انسان‌هایی مسئول با توانایی انتخاب بهتر و از روی شناخت است، کسی که بتواند براساس احتیاج خود نه براساس طرحریزی دیگران برای خود، برنامه ریزی کند (بروئر، ۲۰۱۰). تعامل موثر با دیگران، نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌ها است که در صورت تسلط بر آن‌ها می‌تواند منجر به شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری شود گلاسر<sup>۱</sup> (۲۰۰۹). بیان می‌دارد افراد برای برخورداری از احساسات بهتر نسبت به زندگی باید مسئولیت‌پذیر باشند. وجود انسان‌های سرد و بی‌تفاوتی که در تمدنی بی‌بند و بار و بی‌هدف غوطه می‌خورند، ناشی از تربیتی است که در آن احساس مسئولیت مطرح نبوده است. با اندکی تعمق می‌توان دریافت، علت اصلی بی‌توجهی به وظایف تحصیلی، شغلی و اجتماعی، وجود تکیه گاه‌های فکری خطرناک نیست، بلکه ناشی از بی‌مسئولیتی یا فرار از مسئولیت و شانه خالی کردن از زیر بار آن است (شریعت باقری و نیک پور، ۱۳۹۷).

براساس نظر کلمز، کلارک و بین<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) مسئولیت از لحاظ لغوی، توانایی پاسخ دادن و در عرف عام به مفهوم تصمیم‌گیری مناسب و موثر است. منظور آن‌ها از تصمیم‌گیری مناسب این است که فرد در چارچوب هنجارهای اجتماعی و انتظاراتی که از او می‌رود، دست به انتخاب بزند که سبب ایجاد روابط انسانی مثبت، موفقیت و افزایش ایمنی و آسایش خاطر می‌شود و منظور از پاسخ مؤثر، پاسخی است که فرد را قادر سازد تا به هدف‌هایی که باعث تقویت عزت نفس می‌شوند، دست یابد. عناصر اصلی مسئولیت‌پذیری شامل خودآگاهی، پذیرش پیامدهای رفتار، خود ارزیابی، برنامه‌ریزی و خودکنترلی است (حسینی قمی، ۱۴۰۰). در یک دسته‌بندی کلی می‌توان مسئولیت‌پذیری را به ۴ نوع تقسیم کرد: مسئولیت‌پذیری در قبال خود، مسئولیت‌پذیری در برابر دیگران، مسئولیت‌پذیری در برابر طبیعت و محیط زیست، و مسئولیت‌پذیری در برابر خدای هم‌چنین مسئولیت‌پذیری در یک تقسیم‌بندی کلی دیگر به دو بخش مسئولیت‌پذیری فردی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی تقسیم می‌شود. مسئولیت‌پذیری فردی به این معنا است که فرد خود را نسبت به خود و موقعیتی که در آن قرار گرفته و هم‌چنین نیازها و بهروزی دیگران مسئول بدانند (مرگلر، اسپنسر و پاتون<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). اما ایده اساسی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در مورد نوجوانان به رسمیت شناختن این نکته است که نوجوانان بخشی از جامعه هستند و باید در آرمان‌ها و اهداف اجتماعی مشارکت کنند (وود و رابرتز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). لذا بنابر آنچه گفته می‌شود

1. Glasser

2. Clemes, Clark & Bean.

3. Mergler, Spencer and Patton

4. Wood and Roberts

مسئولیت‌پذیری یکی از اصول اساسی برای یاری‌رسانی است یعنی فرد باید خود را مسئول بداند و احساس مسئولیت کند تا نسبت به دیگران بی‌تفاوت نباشد؛ بنابراین درونی‌سازی هرچه بیش‌تر مسئولیت‌پذیری، باعث تمایل به یاری‌رسانی می‌شود و کاهش آن موجب افزایش بی‌تفاوتی می‌گردد (لیندزی و ارونسن<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). کلودر (۲۰۰۹) گزارش داد که مسئولیت فقط می‌تواند از طریق آموزش و پرورش کسب شود، و این همزمان مربی‌گری هم هست. از نظر دیویی، مسئولیت یکی از اجزای اصلی است که شخصیت را شکل می‌دهد و قدرت شکل دادن به رفتار است. به نظر می‌رسد مسئولیت یک مفهوم کلیدی در توسعه خط‌مشی‌های یادگیری مادام‌العمر است. بنابراین، تشویق دانش‌آموزان به مسئولیت‌پذیری به نظر می‌رسد مشکل‌کلیدی است. از طرف دیگر، یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش کمک به دانش‌آموزان است تا خود را یادگیرندگان فعال سازند. این امر مستلزم آن است که دانش‌آموزان مسئولیت‌یادگیری داشته باشند. به عبارت دیگر، می‌توان بیان کرد که مسئولیت‌یادگیری پایه یادگیری مسئولیت‌های دیگر را شکل می‌دهد (سنم اوغلو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ ییلدریم<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). به هر حال، تعیین این که تا چه حد مدارس و مربیان می‌توانند دانش‌آموزان را به کسب مسئولیت‌یادگیری وادارند مشکل مهمی است که باید مورد توجه قرار گیرد. گلاسر (۲۰۰۹) بیان می‌کند که اقدامات یادگیرندگان در رابطه با مسئولیت‌های یادگیری‌شان یک انتخاب نیست بلکه یک ضرورت است. براساس این دیدگاه، دانش‌آموزان نباید به عنوان افرادی آزاد در رفتاری که در کلاس نشان می‌دهند به حساب بیایند. محدودیت‌های رفتارها توسط انتظارات معلم در مورد درس تعیین می‌شوند. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود متناسب با آن عمل کنند. مسئولیت فقط یک وسیله موفقیت نیست، بلکه ضرورتی با جنبه‌های اخلاقی است. از این جهت، به نمایش گذاشتن رفتارهای مستلزم مسئولیت‌پذیری حاکی است که یادگیرنده همزمان نسبت به خود و دیگران دقیق و مؤدب است (چمپاین و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). پاتریک<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) معتقد است که یادگیری مبتنی بر خود، به عنوان یکی از روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری، موجب می‌شود که یادگیرنده خود را مسئول یادگیری خود بداند و برخلاف مدارس سنتی، دانش‌آموز احساس نمی‌کند که تحت کنترل دیگران است، بلکه تشخیص می‌دهد که خود حق انتخاب دارد و مسئول ساختن زندگی خود هست و همچنین مهارت‌های

1. Lindzey and Aronson

2. Senemoglu

3. Yildirim

4. Champagne et al.

5. Patrick

درون فردی را افزایش داده و فرد رفتار خود را ارزیابی و به طور خلاق آن را بازسازی می‌کند. از آنجایی که جوامع در حال پیشرفت، نیازمند افرادی مسئول و خودکفا می‌باشند، بنابراین انسان‌های امروز بیش از پیش باید مسئولیت زندگی و سرنوشت خود را بپذیرند و این امر میسر نمی‌شود، مگر اینکه مبنای آموزش و پرورش مبتنی بر افزایش درک کودکان و نوجوانان در مورد نقش آنان در ساختن سرنوشت و کیفیت زندگی‌شان باشد و برای رسیدن به این هدف، سعی و کوشش و برنامه ریزی دقیقی لازم است. مسئولیت‌پذیری به کودکان و نوجوانان کمک می‌کند که مسئولیت احساس، شناخت و رفتار خود را بپذیرند و همچنین بپذیرند که خودشان مسئول سلامتی، موفقیت، ارتباط با دیگران و ارتباط با محیط هستند (بهرامی، ملکیان و عابدی، ۱۳۸۵).

کودکان و نوجوانان هنگامی مسئولانه برخورد می‌کنند که با توجه به دیدگاه‌های اخلاقی عمل نمایند و بپذیرند که مسئول پیامدهای اعمال خویش هستند. دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری را در مدرسه آموخته‌اند، یاد می‌گیرند چگونه در یک موقعیت بزرگتر برای حل مشکل به راه‌های کمک به یکدیگر بیندیشند یا الاقل با آن دست و پنجه نرم کنند. بنابراین، بررسی وضعیت رفتار اجتماعی و عوامل مرتبط با آن از ابعاد گوناگون حائز اهمیت است، با در نظر گرفتن گسترش روزافزون ارتباطات انسانی، شناسایی عوامل برهم‌زننده آرامش و سلامت کودکان و نوجوانان در محیط‌های آموزشی و علل بروز بحران‌های اجتماعی و روانی، اهمیت بیشتری یافته و متقابلاً به احساس نیاز فردی و اجتماعی به رفتارهای اجتماعی از قبیل مسئولیت‌پذیری و مقایسه مثبت اجتماعی افزوده شده است. افراد با رفتارهای اجتماعی مطلوب از سلامت جسمی بالاتری نیز برخوردار بوده و در چنین شرایطی خانواده و جامعه‌ی سالم به وجود خواهد آمد و امکان ایجاد نسلی این چنین را بیشتر محقق می‌سازد. همچنین اشخاصی که از مسئولیت‌پذیری اجتماعی بالاتری برخوردارند، با موفقیت بیشتری می‌توانند با چالش‌های ناشی از ایفای نقش‌های اصلی اجتماعی کنار بیایند (شریعت باقری و نیک پور، ۱۳۹۷). برای اینکه فرد مسئولیت‌پذیر شود باید بر شناخت او در این زمینه کار کرد (پروین، ۱۳۷۴). دوره‌ی نوجوانی به سبب بروز مسائل خاص، بعضی اوقات با نوعی سردرگمی همراه با کاهش عزت نفس، خودکم‌بینی و خودپنداره منفی همراه است که سبب کاهش فعالیت‌های طبیعی و تعاملات اجتماعی می‌شود. بنابراین به وسیله آموزش به نوجوان می‌توان وی را برای ادامه یک زندگی مطلوب یاری نمود (رمضانی دیسفانی، ۱۳۸۰). سوآلی که مطرح می‌شود این است که چگونه می‌توان مسئولیت‌پذیری را به‌عنوان یک قابلیت در کودکان و نوجوانان پرورش داد و تقویت کرد که در جهت پذیرش مسئولیت و

در نهایت برای بهبود زندگی گام بردارند. یکی از دلایل موفقیت افراد هنگام مواجهه با مشکلات و دشواری‌های زندگی استفاده از روش‌های عقلانی منظم و صحیح و تمرین و تکرار در مواجهه منطقی با مسائل و ارتقای سطح آمادگی فردی است.

بهداروندی شیخی و شریعت باقری (۱۳۹۸)، در پژوهشی با عنوان شناسایی رابطه بین خودتنظیمی هیجانی و مسئولیت‌پذیری با روابط اجتماعی دانش‌آموزان ششم ابتدایی نشان دادند بین مسئولیت‌پذیری و روابط اجتماعی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشته است. مسئولیت‌پذیری به خوبی قادر است این روابط را تبیین کند.

شریعت باقری و نیک پور (۱۳۹۷)، پژوهشی با عنوان "بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان انجام دادند. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی ارتباطی به طور معناداری، باعث افزایش مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان میشود. به عبارت بهتر با شرکت در جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی ارتباطی، سطوح مسئولیت‌پذیری و سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. غریبی (۱۳۹۶)، نیز پژوهشی تحت عنوان "بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان" انجام داده است. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که پس از آموزش مهارت حل مسأله، مسئولیت‌پذیری آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری افزایش یافته است. احمدی جویباری (۱۳۹۶)، در پژوهشی به این نتیجه رسید که خودکنترلی و هر دو مؤلفه آن خودکنترلی بازدارنده و خودکنترلی اولیه رابطه مثبت با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دارند. هلاجیان و سعدی پور (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند که روش ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اثربخش بوده است. اریستی<sup>۱</sup> (۲۰۱۷)، پژوهشی با عنوان "تدوین مقیاس مسئولیت‌یادگیری" انجام داد. تحلیل پایایی نشان می‌دهد که مقیاس، پایایی سطح بالایی دارد ( $\alpha=0/927$ ). مقیاس تدوین شده به‌عنوان ابزار معتبر و پایا سنجش می‌شود که می‌تواند برای تعیین رضایت خاطر دانش‌آموزان از رفتارهای درون مدرسه و بیرون از مدرسه در حوزه مسئولیت‌پذیری آن‌ها مورد استفاده قرار گیرد. لئو، میلر و راجرز<sup>۲</sup> (۲۰۱۸)، در مطالعه‌ای رابطه درونی مسئولیت‌ادراک شده دانش‌آموزان برای یادگیری، خودکارآمدی، و منابع خودکارآمدی در ریاضیات را مورد بررسی قرار دادند. دانش‌آموزان پایه پنجم سطوح بالاتری از خودکارآمدی ریاضی و مسئولیت‌ادراک شده برای یادگیری را نسبت به پایه سوم گزارش دادند. دانش‌آموزان پایه چهارم نیز سطوح بالاتری در مسئولیت‌ادراک

<sup>۱</sup>.Eristi

<sup>۲</sup>.Lau, Kitsantas, Miller, & Rodgers

شده نسبت به پایه سوم را گزارش دادند. گانگر و گازل<sup>۱</sup> (۲۰۱۷)، پژوهشی را با هدف بهبود فعالیت‌های مختلف آموزش ارزش مسئولیت‌پذیری در آموزش، در پیش دبستانی اجرا کردند. نتایج پژوهش نشان داد که به کار بردن ارزش مسئولیت‌پذیری در تدریس برای هر دو دانش‌آموز و اولیا مفید است. ماتیوسی<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) پژوهشی تحت عنوان "مسئولیت پیامدهای مدرسه: دیدگاه معلمان، دانش‌آموزان و والدین" انجام داد. نتایج پژوهش نشان داد که هر سه عامل (معلمان، دانش‌آموزان و والدین) مسئولیت را به نقش خاصی که شخص در محیط به عهده می‌گیرد نسبت می‌دهند و از چارچوب خرده سیستم‌های متفاوتی در محیط مدرسه که در آنها هستند ناشی می‌دانند. علی‌رغم اهمیت مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، در مدارس ایران، به پیاده‌سازی رویکرد مسئولیت‌پذیری توجه چندانی نشده و به منظور شناسایی آسیب‌های مسئولیت‌پذیری در دوره ابتدایی تلاش خاصی صورت نگرفته است. آسیب‌شناسی وضعیت موجود، تشخیص مسئله و کانون علمی آن جهت تعیین اقدامات لازم به منظور ارتقاء سطح مسئولیت‌پذیری امری اساسی است. از این رو نتایج این پژوهش می‌تواند با بررسی وضعیت موجود و شناخت آسیب‌ها و تأثیر آن‌ها بر جنبه‌های مختلف مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، سهم بسزایی در نهادینه ساختن نگرش علمی به مقوله مسئولیت‌پذیری در پرورش و تربیت دانش‌آموزان در مدارس ایفا کرده و افق‌های جدیدی در سطح کلان فرهنگی شامل سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی فرهنگی و آموزشی در سطح ملی و همچنین در مقیاس خرد یعنی مدیریت کلاسی و اجرای برنامه‌ها و سیاست‌های فرهنگی و آموزشی بگشاید. علاوه بر این توجه به شناخت آسیب‌هایی که موجب مسئولیت‌ناپذیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود، می‌تواند به برطرف کردن مشکلات تربیتی و حتی تحصیلی دانش‌آموزان کمک نماید و آنان را جهت پذیرش مسئولیت‌های شغلی در آینده آماده نماید. با توجه به بررسی‌های به عمل آمده، پژوهشی در زمینه آسیب‌شناسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس دوره ابتدایی در ایران انجام نشده است. لذا پیشینه پژوهش در این زمینه غنی نمی‌باشد و با توجه به خلأ موجود هدف این پژوهش بررسی آسیب‌شناسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس دوره ابتدایی می‌باشد و این پژوهش به دنبال سؤال اصلی پژوهش یعنی آسیب‌شناسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس دوره ابتدایی می‌باشد.

---

<sup>1</sup> Gungor and Guzel

<sup>2</sup> Matteucci

## روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر چگونگی گردآوری داده‌ها رویکردی کیفی با روش تحلیل محتوا است، تحلیل محتوا مرحله‌ای از جمع‌آوری اطلاعات است که در آن محتوای ارتباطات از طریق به کارگیری عینی و منظم قواعد مقوله‌بندی، به اطلاعاتی که می‌توانند خلاصه و با هم مقایسه شوند، تغییر شکل می‌یابد. در این روش پژوهشگر تلاش می‌کند جوهره تجربه‌های بشری را درباره یک پدیده آن گونه که شرکت کنندگان ادراک نموده‌اند شناسایی نماید. در این روش مطالعه بر روی یک نمونه کوچک برای شکل دادن به الگوها و روابط معنایی است (کرسول<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). مشارکت کنندگان در این پژوهش متخصصان آموزش ابتدایی و روان‌شناسی حوزه کودک و نوجوان بودند که با رویکرد هدفمند و به روش موارد مطلوب (گال، بورگ و گال<sup>۲</sup>، ۱۳۹۵)، انتخاب و با آن‌ها به روش نیمه‌ساختاریافته مصاحبه به عمل آمد تا نظرات آن‌ها پیرامون مفاهیم آسیب‌شناسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس دوره ابتدایی جمع‌آوری و تحلیل گردد. نمونه به روش هدفمند و به منظور دستیابی به اطلاعات غنی و منسجم انتخاب و مصاحبه‌ها به عمل آمد. پس از انجام مصاحبه بر اساس تخمینی موجود تحلیل‌ها و کدگذاری انجام و مفاهیم استخراج گردید و سپس هر بار بر اساس شناسایی نمونه مهم مصاحبه به عمل آمده و مجدداً تحلیل‌ها و کدگذاری‌ها انجام می‌گردید و این روند ادامه پیدا نمود تا زمانی که اطلاعات استخراج شده با حجم نمونه ۱۳ نفر به اشباع رسید ولی جهت اطمینان تا سه نفر دیگر ادامه پیدا کرد و دیگر مفهوم، سازه و مضمون جدیدی قابل استنتاج نبود.

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه با متخصصان استفاده شده است. برای ارزیابی محتوایی در مورد میزان هماهنگی محتوای ابزار اندازه‌گیری و هدف پژوهش از نظر متخصصان استفاده شد. هم‌چنین، ۴۸۰ نفر شامل ۲۱۸ مرد و ۲۶۲ زن به عنوان نمونه انتخاب گردید. و حجم نمونه مصاحبه‌ها بر اساس نمونه‌گیری پیوسته اشباع اطلاعاتی بود، به این مفهوم که از میان افراد مصاحبه شونده (متخصصین حوزه آموزش و پرورش و روانشناسی دارای سابقه بالا)، نمونه‌گیری پیوسته برای جمع‌آوری داده تا جایی ادامه یافته که دیگر اطلاعات موجود در منابع به حد تکراری (اشباع) خواهد رسید. برای حصول اطمینان از وجود روایی، از روش روایی صوری، محتوایی و نظر متخصصان استفاده شده است. به این ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوا که شامل کلیه مؤلفه‌های مفهومی مرتبط با الگوی آسیب‌شناسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس دوره ابتدایی بود در اختیار ۱۵ نفر از صاحب‌نظران و متخصصین آموزش ابتدایی و روان‌شناسان حوزه کودک و خانواده

<sup>۱</sup>.Creswell

<sup>۲</sup> Borg and Gall



قرار گرفت و مقدار ضریب نسبی روایی محتوا  $0/83$  به دست آمد. برای شاخص روایی هم مقدار  $0/87$  بدست آمد که نمره از  $0/79$  بالاتر بوده و روایی محتوایی مقیاس مورد تأیید می‌باشد. پس از محاسبه و ارزیابی محتوایی، اعمال نظر آن‌ها چک لیست مذکور تهیه گردید. برای تأمین پایایی، از تکنیک اجرای مجدد استفاده شده است به این صورت که فرم نهایی تهیه شده به صورت هم‌زمان و مجزا در اختیار تحلیل‌گر محتوای متخصص دیگری نیز قرار داده شد که به‌طور مجزا، چند بخش از برخی اسناد مصاحبه را تحلیل نماید.

### یافته‌های پژوهش

در این بخش با انجام مصاحبه، ابعاد و مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری به روش کدگذاری باز، بررسی و ابعاد و مؤلفه‌ها شناسایی گردیده است و سپس با توجه به مبانی نظری پرسشنامه اولیه تهیه و در اختیار ۱۳ نفر از صاحب‌نظران قرار گرفت و تعدادی از گویه‌های غیرضروری حذف گردید و پرسشنامه نهایی برای اجرا آماده گردید. پژوهشگر داده‌ها را از سخنان مصاحبه‌شوندگان (معلمین و مدیران و متخصصین حوزه مورد بررسی) و متون علمی در دسترس در قالب کتب و مقالات، استخراج خواهد کرد و سپس با طبقه‌بندی و کدگذاری آن‌ها، در نهایت نظریه خود را درباره مسئله به دست می‌آورد. پس از آن پرسشنامه به منظور عوامل موثر در ارتقاء و رشد مسئولیت‌پذیری برای دانش‌آموزان، بر مبنای اطلاعات بدست آمده از تحلیل محتوا، مبانی نظری و مصاحبه‌های صورت گرفته طراحی خواهد شد. هم‌چنین جهت اطمینان از اینکه مهم‌ترین و صحیح‌ترین محتوا (ضرورت آیتیم) انتخاب شده است از شاخص نسبت روایی محتوایی (لاوشه) (CVR) استفاده خواهد شد. پس از تأیید پرسشنامه طراحی شده، پرسشنامه نهایی بدست آمده در بین اعضای نمونه و تحلیل اطلاعات بدست جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش، توزیع و اجرا شد.

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه با افراد متخصص در حوزه مسئولیت‌پذیری می‌باشد. سوال کلی مطرح در مرحله گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مربوط به شناسایی آسیب‌شناسی وضعیت موجود مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، عوامل موثر بر ارتقای مسئولیت‌پذیری و سپس در صورت لزوم طرح سؤالاتی مربوط به تصریح و روشن شدن برخی پاسخ‌های مبهم و یا نارسا بود. هم‌چنین جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. پس از اجرای پرسشنامه بر روی نمونه پیش‌بینی شده داده‌های بدست آمده بوسیله تحلیل عاملی اکتشافی و با استفاده از نرم‌افزار SPSS 23 تحلیل عاملی اکتشافی انجام و شش عامل ارتقا مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شناسایی و کفایت نمونه‌گیری و معنی‌دار بودن ماتریس همبستگی بررسی و آزمون گردید، پژوهش حاضر به شیوه کیفی و با استفاده از تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌ها انجام شد. داده‌ها با استفاده از تکنیک مصاحبه

نیمه‌ساختاریافته و معیار اشباع نظری در بین ۱۳ نفر از متخصصان آموزش ابتدایی و اساتید روان‌شناسی حوزه کودک و نوجوان انجام شد. همه مصاحبه‌ها هم زمان ضبط و دست‌نویس شد و در پایان با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از ۱۳ نفر شرکت‌کننده ۷ نفر مرد و ۶ نفر زن بودند که اطلاعات تفصیلی آن‌ها در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱. اطلاعات تفصیلی متخصصان آموزش ابتدایی و روان‌شناسی حوزه کودک و نوجوان

متغیرها	جنسیت		مدرک تحصیلی		تجربه تدریس					مرتبۀ علمی	گروه تحصیلی	
	زن	مرد	دیپلم	لیسانس	۱ تا ۵ سال	۶ تا ۱۰ سال	۱۱ تا ۱۵ سال	۱۶ و بالاتر	دانشیار			استادیار
گروه‌ها												علوم انسانی
متخصصان آموزش ابتدایی	۳	۴	۴	۳	-	۳	۲	۲	۲	۱	۴	۷
متخصصان روان‌شناسی حوزه کودک و نوجوان	۳	۳	۳	۳	-	۳	۱	۱	۴	-	۴	۶
جمع	۶	۷	۷	۶	-	۶	۴	۳	۶	۵	۶	۱۳

با توجه به اطلاعات به دست آمده از نظرات شرکت‌کنندگان در پژوهش، ۹۸ کد مفهومی به دست آمد که در ۶ مفهوم اصلی با مفاهیم فرعی متفاوت دسته‌بندی گردید. مفهوم اصلی شامل آسیب‌های مربوط به نظام آموزشی با ۲ مفهوم فرعی و ۱۲ کد مفهومی، آسیب‌های مربوط به آموزشگاه با ۲ مفهوم فرعی و ۱۶ کد مفهومی، آسیب‌های مربوط به خانواده با ۴ مفهوم فرعی و ۳۳ کد مفهومی، آسیب‌های مربوط به دانش‌آموز با ۲ مفهوم فرعی و ۱۸ کد مفهومی، آسیب‌های مربوط به فضای مجازی با ۲ مفهوم فرعی و ۹ کد مفهومی و عوامل فرهنگی و تربیتی با ۲ مفهوم فرعی و ۱۰ کد مفهومی به شرح جدول شماره ۲ به دست آمد.

جدول ۲. مفاهیم اصلی، فرعی و کدهای مفهومی آسیب‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

ردیف	کدهای مفهومی	مفهوم فرعی	مفهوم اصلی		
۱	سلیقه‌ای عمل کردن در سیاست‌گذاری‌ها و سیاست-	ضعف در سیاست گذاری آموزشی	آسیب‌های مربوط به نظام آموزشی		
۲	های آموزشی				
۳	ضعف در نظارت بر اجرای برنامه				
۴	تشدید فاصله طبقاتی با دسته‌بندی مدارس (دولتی، غیر				
۵	دولتی و ...)				
۶	محتوای آموزشی یکسان				
۷	عدم پاسخگویی به نیازهای آموزشی متناسب با تغییرات سریع علم و فناوری تفاوت در اهداف معلم و اهداف مصوب عدم بازنگری در محتوای کتاب‌های درسی				
۸	بی توجهی به انتصاب مدیران شایسته	عدم توجه به شایسته سالاری			
۹	به کارگیری معلمان بدون آموزش‌های لازم				
۱۰	به کارگیری افراد نا آشنا به تدریس و کلاس‌داری				
۱۱	اجرای برنامه‌های ضمن خدمت غیر کاربردی				
۱۲	عدم توجه به انتخاب معلمان شایسته				
۱۳	اولویت‌تنبیه دانش‌آموزان به جای تشویق	جو نامناسب مدرسه	آسیب‌های مربوط به آموزشگاه		
۱۴	جذاب نبودن فعالیت‌های مدرسه				
۱۵	جو رقابتی ناسالم در مدرسه				
۱۶	بی توجهی به آموزش مسئولیت‌پذیری				
۱۷	بی توجهی به آموزش مهارت‌های زندگی				
۱۸	ضعف مشارکت در فعالیت‌های آموزشی				
۱۹	عدم مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه				
۲۰	ضعف در فرآیند جامعه‌پذیری				
۲۱	استفاده از رویکردهای آموزش سنتی			ضعف در تعامل معلمان	
۲۲	معلم محوری				
۲۳	حافظه‌پروری				
۲۴	تدریس صرفاً بر اساس محتوای درسی				
۲۵	ناهماهنگی بین شیوه‌های تربیتی معلمان با والدین				
۲۶	برقراری انضباط شدید در کلاس درس				
۲۷	عدم وجود مقررات منطقی در کلاس درس				
۲۸	انتظارات بالا و دست‌نیافتنی				

مفهوم اصلی	مفهوم فرعی	کدهای مفهومی	ردیف
آسیب‌های مربوط به خانواده	فرزندپروری آسان گیرانه و بی تفاوت	پاسخگویی بیش از اندازه به درخواست‌های کودک	۲۹
		نداشتن توقع از فرزندان	۳۰
		عدم واگذاری مسئولیت به کودک	۳۱
		آزادی بی اندازه و بدون نظارت	۳۲
		محبت نکردن به فرزندان	۳۳
		عدم ثبات عاطفی والدین (دمدمی مزاج بودن)	۳۴
	فرزندپروری مستبدانه	تصمیم‌گیری والدین به جای کودک	۳۵
		اطاعت محض خواستن از کودک	۳۶
		وضع قوانین سخت گیرانه	۳۷
		نظارت سخت گیرانه	۳۸
		تهدید و تنبیه بی مورد کودک	۳۹
		تحقیر کودک در جمع	۴۰
		برچسب زدن	۴۱
		عدم واگذاری حق انتخاب به کودک	۴۲
	طردهش و عدم پذیرش در خانواده	۴۳	
	سرکوب استقلال طلبی کودک	۴۴	
	شیوه ارتباط والدین با همدیگر	عدم وجود همدلی در محیط خانواده	۴۵
		عدم وجود همفکری در محیط خانواده	۴۶
		عدم امنیت روانی کودک در محیط خانه	۴۷
		اشتغال والدین و حضور کم‌رنگ در منزل	۴۸
		ضعف در فرایند جامعه‌پذیری توسط خانواده	۴۹
		اختلاف نظر در مورد وظایف فرزندان در خانه	۵۰
	شیوه برخورد والدین با فرزندان	تبعیض بین فرزندان	۵۱
		مقایسه فرزندان در جمع	۵۲
محول نکردن مسئولیت به فرزند		۵۳	
بی‌توجهی به رشد عاطفی فرزند		۵۴	
برخورد متفاوت والدین با تک فرزندی		۵۵	
روابط ناسالم و مخدوش والد و فرزند		۵۶	
اعمال محدودیت بیش از اندازه		۵۷	
بی‌توجهی به نیازها و انتظارات معقول کودک		۵۸	
عدم تشویق رفتارهای مثبت		۵۹	
عدم آگاهی والدین از شیوه‌های صحیح فرزند پروری		۶۰	
عدم آموزش مهارت‌های اجتماعی به فرزند		۶۱	

مفهوم اصلی	مفهوم فرعی	کدهای مفهومی	ردیف
آسیب‌های مربوط به دانش آموز	ضعف در توانمندی‌های فردی	عدم احساس مسئولیت در برابر اطرافیان	۶۲
		بی‌هدفی در زندگی	۶۳
		عزت نفس ضعیف	۶۴
		زودرنجی و حساسیت بیش از حد نسبت به امور	۶۵
		نداشتن پشتکار در انجام امور	۶۶
		عدم توان برنامه‌ریزی برای انجام امور روزمره (روزمرگی)	۶۷
		عدم تمرکز بر یادگیری	۶۸
		اهمال کاری تحصیلی	۶۹
		نداشتن روحیه مسئولیت‌پذیری	۷۰
		احساس خود کم بینی و حقارت	۷۱
		ضعف در مهارت حل مسأله	۷۲
		ضعف در خودآگاهی	۷۳
		ضعف در مهارت‌های اجتماعی	بی‌توجهی به وظایف اجتماعی
ضعف مهارت‌های ارتباطی با دیگران	۷۵		
وابستگی فکری و رفتاری به والدین	۷۶		
ضعف در نظم‌پذیری	۷۷		
عدم توجه به پیشرفت‌گرایی	۷۸		
ضعف در امانت‌داری	۷۹		
آسیب‌های مربوط به فضای مجازی	آسیب‌های فردی	یادگیری رفتارهای نادرست	۸۰
		پرکردن ساعات تنهایی با فضای مجازی	۸۱
		وابستگی به فضای مجازی	۸۲
		الگوپذیری از فضای مجازی	۸۳
	دوری از واقعیت‌های زندگی	۸۴	
	آسیب‌های جمعی	استفاده نادرست از اینترنت برای انجام تکالیف درسی	۸۵
		کمرنگ شدن نقش نظارتی خانواده	۸۶
		جایگزینی فضای مجازی با تعامل خانواده	۸۷
کمرنگ شدن نقش تربیتی خانواده		۸۸	
عوامل فرهنگی	فقدان مدیریت جامع فرهنگی	فقدان مدیریت جامع فرهنگی	۸۹
		وجود ارگان‌های فرهنگی متعدد در تربیت کودک	۹۰
		ضعف در مشارکت جمعی	۹۱
		تناقض در اهداف و روش‌های سازمان‌های فرهنگی	۹۲

ردیف	کدهای مفهومی	مفهوم فرعی	مفهوم اصلی
۹۳	عدم همسویی بین خانواده و نظام آموزشی	عوامل تربیتی	عوامل فرهنگی و تربیتی
۹۴	عدم همسویی بین نظام آموزشی و جامعه		
۹۵	ضعف در تربیت دینی		
۹۶	کمرنگ شدن ارزش‌های اخلاقی در جامعه		
۹۷	عدم وظیفه شناسی		
۹۸	ضعف در رعایت قانون		

برای بررسی اعتبار مدل اندازه‌گیری و این که چه الگویی را می‌توان جهت ارتقای سطح مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی ارائه داد، از روش تحلیل عاملی تاییدی در مرتبه دوم استفاده شده است. همچنین، روایی گویه‌ها توسط دو معیار روایی همگرا و روایی افتراقی و با استفاده از روش حداقل مربعات جزئی بررسی شد. روایی هم‌گرا از طریق معیار میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) بررسی شد. در صورتی که میانگین واریانس استخراج‌شده از  $0/4$  بیشتر تر باشد، روایی افتراقی نیز با استفاده از معیار فورنل - لارکر بررسی گردید.

پایایی ابزارها توسط دو معیار سنجش شد: (۱) آلفای کرونباخ، (۲) پایایی ترکیبی (CR). ضریب آلفای کرونباخ بیانگر میزان توانایی سؤالات در تبیین مناسب مؤلفه‌های سازه‌های مربوط به خود است و پایایی ترکیبی سازگاری درونی بین مؤلفه‌های یک سازه را نشان می‌دهد که هر دو معیار باید بیشتر از  $0/7$  باشد. بنابراین روایی هم‌گرا و افتراقی و پایایی کرونباخ و پایایی ترکیبی ابزارهای اندازه‌گیری با این معیارها تأیید می‌شود.

جدول ۳. میزان روایی همگرا و پایایی مسئولیت‌پذیری بر اساس معیارهای روش حداقل مربعات جزئی

سازه‌ها	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE)
فرهنگی	۰/۹۱	۰/۹۲۶	۰/۵۶۶
مجازی	۰/۹۱۶	۰/۹۳	۰/۵۹۶
خانواده	۰/۹۶۹	۰/۹۷۱	۰/۶۳
ساختار آموزشی	۰/۹۳۱	۰/۹۴	۰/۵۳
برنامه درسی ابتدایی	۰/۹۲۳	۰/۹۳۵	۰/۵۴۵
ویژگی دانش‌آموز	۰/۹۳۳	۰/۹۴۳	۰/۵۷۹

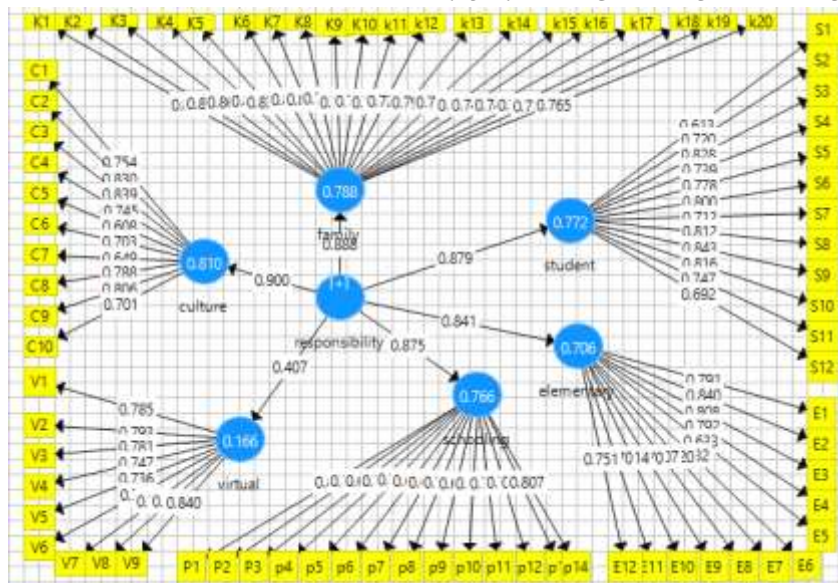
نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی همه مؤلفه‌ها رضایت‌بخش بوده و معنادار هستند؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که ابزار مورد استفاده از پایایی و سازگاری

درونی مطلوبی برخوردار است. هم‌چنین میانگین واریانس استخراج شده کلیه مؤلفه‌ها بالاتر از ۰/۵ بوده و لذا ابزار مربوطه از روایی همگرا برخوردار است.

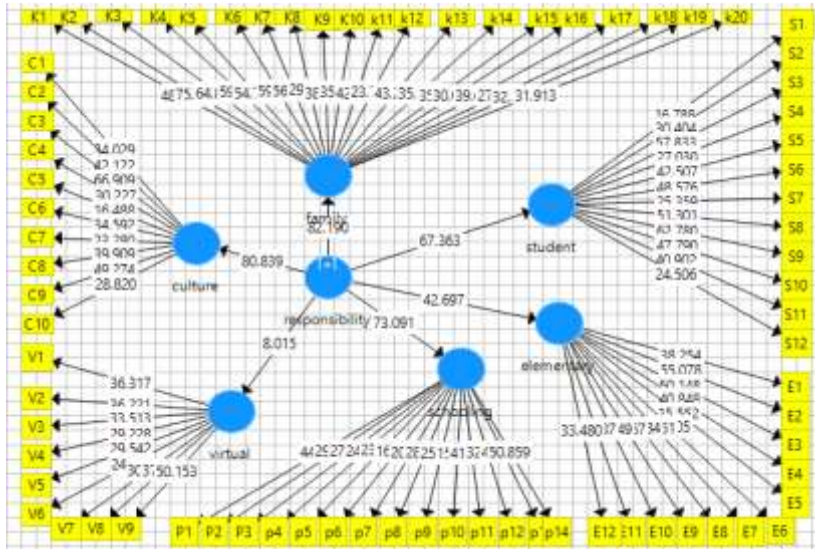
جدول ۴. جدول تعیین روایی افتراقی مسئولیت‌پذیری براساس ماتریس جذر ضرایب AVE

دانش آموز	برنامه ابتدایی	ساختار آموزشی	خانواده	مجازی	فرهنگی
فرهنگی					۰/۷۴۶
مجازی				۰/۷۷۲	۰/۲۸
خانواده			۰/۷۹۴	۰/۲۲۱	۰/۷۱
ساختار آموزشی		۰/۷۲۸	۰/۷۲۵	۰/۳۶۶	۰/۶۹
برنامه ابتدایی	۰/۷۳۸	۰/۶۴۷	۰/۷۰۴	۰/۵۲۳	۰/۶۸
دانش آموز	۰/۷	۰/۶۹۷	۰/۷	۰/۲۷۵	۰/۶۶

روایی افتراقی میزان رابطه‌ی یک سازه با شاخص‌هایش در مقایسه‌ی رابطه‌ی آن سازه با سایر سازه‌ها را نشان می‌دهد. جدول تعیین ماتریس جذر ضرایب AVE هر سازه نتایج این بررسی را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد. نتایج جدول ماتریس جذر ضرایب AVE هر سازه، مقادیر قطر اصلی هر سازه در ماتریس، از مقادیر پایین (ضرایب همبستگی بین هر سازه با سازه‌های دیگر) بیشتر بوده و این مطلب نشان‌دهنده‌ی قابل قبول بودن روایی افتراقی سازه‌ها است؛ بنابراین، نتایج ماتریس جذر ضرایب AVE هر سازه، نشان‌دهنده‌ی میزان همبستگی بالا با خودش و مناسب با سازه‌های دیگر است.



شکل ۱. بار عاملی مؤلفه‌ها و سؤالات مقیاس مسئولیت‌پذیری



شکل ۲. مقدار t حاصل از تحلیل بارهای عاملی مسئولیت‌پذیری

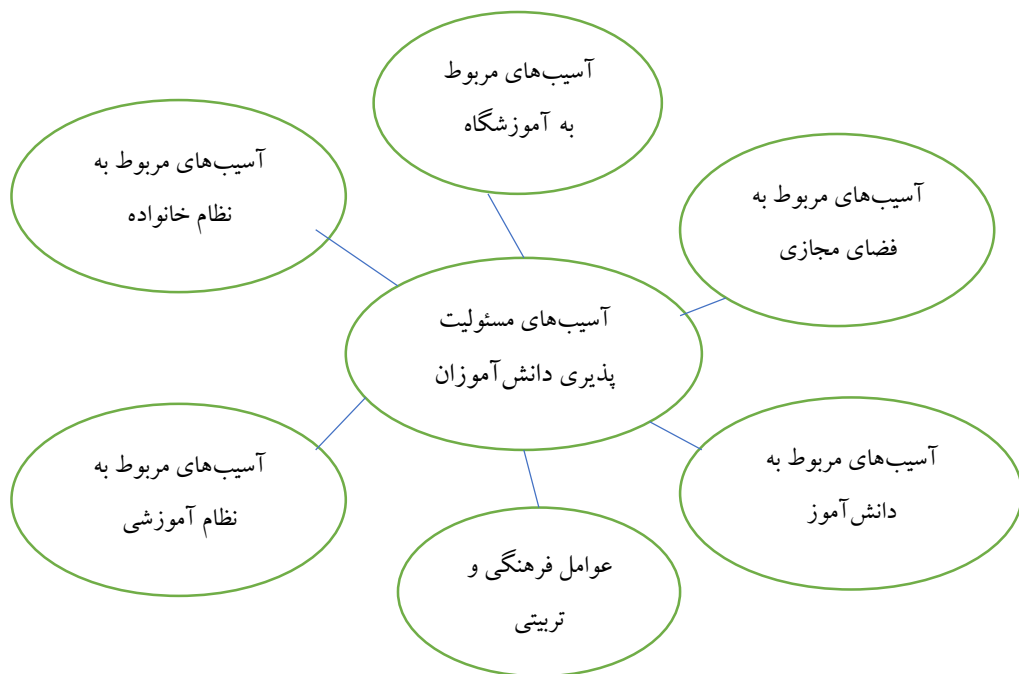
جدول ۵. بار عاملی، مقادیر تی و معنی‌داری نتایج مسئولیت‌پذیری

تأثیر متغیرها	بار عاملی	آماره‌ی t	معناداری	نتیجه
مسئولیت‌پذیری ← بعد خانواده	۰,۸۸۸	۸۲,۱۹	۰,۰۰۱	تائید
مسئولیت‌پذیری ← بعد فرهنگی	۰,۹	۸۰,۸۳۹	۰,۰۰۱	تائید
مسئولیت‌پذیری ← بعد ساختاری آموزشی	۰,۸۷۵	۷۳,۰۹	۰,۰۰۱	تائید
مسئولیت‌پذیری ← بعد برنامه درسی ابتدایی	۰,۸۴۱	۴۲,۶۹۷	۰,۰۰۱	تائید
مسئولیت‌پذیری ← بعد ویژگی‌های دانش آموز	۰,۸۷۹	۶۷,۳۶۳	۰,۰۰۱	تائید
مسئولیت‌پذیری ← بعد مجازی	۰,۴۰۷	۸,۰۱۵	۰,۰۰۱	تائید

براساس نتایج، مقادیر بار عاملی سوالات، معنی‌داری سوالات، میزان بارهای عاملی و معنی‌داری آن‌ها مشخص است. اندازه‌ی بارهای عاملی نشان‌دهنده قدرت و قوت رابطه بین دو متغیر می‌تواند مربوطه است. برخی از پژوهشگران بر این باورند که بار عاملی باید بزرگ‌تر از ۰,۳ باشد ولی هرچه به یک نزدیک‌تر باشد بهتر است. در نهایت، با توجه به مفاهیم و کدهای استخراجی مدل پژوهش بصورت شکل شماره ۳ بررسی و طراحی گردید، هم‌چنین، نتایج نشان داد که مفاهیم آسیب‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس دوره ابتدایی دارای شش مفهوم شامل: آسیب‌های



مربوط به نظام آموزشی، آسیب‌های مربوط به آموزشگاه، آسیب‌های مربوط به خانواده، آسیب‌های مربوط به دانش‌آموز، آسیب‌های مربوط به فضای مجازی و عوامل فرهنگی و تربیتی است.



شکل ۳. نمودار آسیب‌های مسئولیت پذیري دانش آموزان

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف آسیب شناسی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس دوره ابتدایی انجام شده است، نتایج نشان داد که مفاهیم آسیب‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس دوره ابتدایی دارای شش مفهوم شامل: آسیب‌های مربوط به نظام آموزشی، آسیب‌های مربوط به آموزشگاه، آسیب‌های مربوط به خانواده، آسیب‌های مربوط به دانش‌آموز، آسیب‌های مربوط به فضای مجازی، و عوامل فرهنگی و تربیتی است. نظام در لغت به معنی آراستن و نظم دادن است. نظام آموزشی به نظامی گفته می‌شود که الگوی کلی نهادها، مؤسسات و سازمان‌های رسمی جامعه است. نظام آموزشی از دیرباز، نقشی اساسی در تداوم و بقای جامعه بشری ایفا کرده است. آداب و رسوم، اعتقادات و ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه از طریق فرآیندهای آموزش و پرورش قابل انتقال و

دوام بوده‌اند. نظام آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین سازمان‌ها جهت رشد و توسعه علمی و اقتصادی کشور است، که توجه به توانایی‌ها و ویژگی‌های نیروی انسانی (اعم از کارمندان، کارشناسان و مدیران) فعال در این بخش بسیار حیاتی است چراکه این سازمان نقش اساسی در آموزش و تربیت کودکان و نوجوانان و آماده سازی آنان برای عهده دار شدن مسئولیت های اجتماعی و شغلی برعهده دارد.

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که خانواده به‌عنوان اولین کانونی که فرد در آن قرار می‌گیرد دارای اهمیت شایان توجهی است. اولین تاثیرات محیطی که فرد دریافت می‌کند از محیط خانواده است و حتی تاثیرپذیری فرد از سایر محیط‌ها می‌تواند نشأت گرفته از همین محیط خانواده باشد. بدون شک، خانواده به‌عنوان مهم‌ترین هسته سازنده اجتماع، نقش مؤثری در شکل‌گیری بسیاری از مناسبات و روابط اجتماعی و تربیت فرزندان دارد و اجتماع نیز متقابلاً بر رفتارهای خانواده تأثیرگذار است. برای حفظ سلامت و امنیت این نهاد، جامعه باید کارکردهای مختلف خانواده را شناسایی، کنترل و بهینه‌سازی نماید، تا بقا و امنیت خانواده در جامعه تضمین گردد. افراد از جهات ساختمان بدنی و اندام‌ها، چهره و زیبایی، قدرت عضلانی و نیروهای جسمانی، توانایی‌های عمومی ذهنی و استعدادهای خاص، ثبات و هیجان‌پذیری، عواطف و گرایش‌ها و سازگاری با محیط اجتماعی متفاوتند که مجموع این تفاوت‌ها کاملاً در رفتار و توانایی فرد اثر می‌گذارد و موجب می‌شود که پس از شناخت وی، انتظارات معینی از او داشت. در یک موقعیت معین، ویژگی‌های فردی هر شخص موجب می‌شود که او رفتاری متناسب با خود اتخاذ کند. چون ویژگی‌های فردی می‌توانند به صورت‌های کاملاً متفاوت و چندگانه جفت و جور شوند، بنابراین می‌توان انتظار داشت که در یک موقعیت معین، واکنش‌های متفاوتی وجود داشته باشد بنابراین این ویژگی‌ها می‌توانند از صفات یا گرایش‌هایی تشکیل شوند که به تفاوت‌های فردی در رفتار، ثبات رفتار در طول زمان و تداوم رفتار در موقعیت‌های گوناگون می‌انجامد. انسان به‌عنوان یک موجود اجتماعی از همان بدو تولد گرایش‌های اجتماعی از خود نشان می‌دهد. نیاز به کسب حمایت و امنیت از طرف مراقبین شاید اولین نشانه‌های نیازمندی فرد به عوامل بیرونی است. شرایط و ویژگی‌های اجتماعی مجموعه منابع واقعی یا مجازی است که از طریق داشتن شبکه‌های پایا و کم و بیش نهادینه شده روابط دوجانبه آشنایی و شناخت، برای یک فرد یا گروه انباشته می‌شود. اصطلاح فرهنگ در فرهنگ‌نامه‌های مختلف به معنی ادب، عقل، دانش، بزرگی، حکمت، هنر، علم و معرفت آمده است. فرهنگ را در جایگاه علم به معنای نشانه و نمود معنوی رشد و پیشرفت یک جامعه به کار می‌برند. از این نظر فرهنگ خصوصیتی است که یک جامعه در زمان گام

برداشتن در مسیر اعتلا کسب می‌کند. هم‌چنین، در پژوهش کالینز<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، سرمایه فرهنگی را شامل منابعی نظیر مکالمات از پیش اندوخته در حافظه، شیوه زبانی، انواع خاص دانش یا مهارت، حق ویژه تصمیم‌گیری و حق دریافت احترام می‌داند. هر چند اکثر رفتارهای اجتماعی در تمامی جوامع و فرهنگ‌ها معنی‌دار هستند و به آن‌ها به عنوان رفتارهای جامعه‌پسند یا جامعه‌ستیز توجه خاصی مبذول می‌شود، اما برخی رفتارهای اجتماعی در برخی فرهنگ‌ها اهمیت شایان توجهی پیدا می‌کنند. انواعی از رفتارهایی مثل روابط والد-فرزندی، دوستی، عضویت در گروه‌ها، رفتار اجتماعی با اطرافیان، مسئولیت‌پذیری و نوع دوستی، در جوامع متفاوت درجات متفاوتی از توجه را شامل خود می‌سازند.

در این راستا، پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که وجود مسئولیت‌پذیری در افراد می‌تواند در ارتقای امنیت اجتماعی (ترینر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵)، بهبود عملکردهای اجتماعی و کسب موفقیت‌های تحصیلی آن‌ها، ارتقای سطح سلامت روانی و عزت نفس کودکان و نوجوانان و خودشکوفایی آن‌ها موثر واقع شود (مرگلر و همکاران، ۲۰۱۵، اسکارتی و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). باتوجه به نقش مهم مسئولیت‌پذیری در جامعه، تقویت و افزایش حس مسئولیت‌پذیری افراد اهمیتی دو چندان دارد. از آنجا که مسئولیت‌پذیری جزو ویژگی‌های اکتسابی افراد به شمار می‌رود، نمی‌توان نقش مهم زمینه و عوامل آموزشی و فرهنگی را در ارتباط با آن نادیده گرفت. نظام آموزشی با تربیت نسلی روبه روست که باید آن‌ها را برای زندگی اجتماعی آماده کند و عدم توجه به شرایط و اقتضائات و ضروریات زندگی اجتماعی باعث می‌شود که دانش‌آموزان مهارت‌های لازم را در تطبیق خود با جامعه نیاموخته باشند و دچار آسیب جدی شوند. نتایج تحقیقات پژوهشگران هر کدام به نوعی با نتایج این پژوهش همخوانی دارد. لئو، کیستاناس، میلر و راجرز<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) با استفاده از اندازه‌های خود گزارشی دانش‌آموزان دریافتند که نقش معلم و محتوای درسی می‌تواند در یادگیری یا عدم یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشد. گانگر و گازل (۲۰۱۲) نشان دادند که در دوره پیش دبستانی به‌کاربردن ارزش مسئولیت‌پذیری در تدریس برای دانش‌آموز و اولیا هر دو مفید هستند. ماتیوس (۲۰۱۶) به این نتیجه رسید که معلمان، دانش‌آموزان و اولیا نقش محیط را در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مؤثر دانستند. احمدی جویباری (۱۳۹۶)، نیز نقش نظام آموزشی و خانواده را در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان شایان اهمیت می‌داند.

1. Collins

2. Trainer

3. Escarti

4. Lau et al.

باتوجه به مطالب مورد بحث و چالش‌های پیش‌رو، می‌توان به این نتیجه رسید که آسیب‌شناسی وضعیت موجود مسئولیت‌پذیری در مدارس نظام آموزش و پرورش کشور، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است؛ چرا که بهبود فرآیندهای یاددهی و یادگیری و در نتیجه موفقیت دانش‌آموزان به میزان مسئولیت‌پذیری و پذیرش تعهد در جنبه‌های مختلف آموزشی و اجتماعی وابسته است. از این رو ارزیابی آسیب‌های موجود در مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان و شناسایی عوامل موثر بر مسئولیت‌پذیری در بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی در نظام آموزشی می‌تواند منجر به ارتقاء مسئولیت‌پذیری در اجتماع شود.

در راستای پیشنهادهای کاربردی با توجه به این‌که بیشترین تأثیر در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را خانواده‌ها داشته‌اند، نسبت به برگزاری دوره‌های آموزش خانواده‌ها اقدام شود، دوره‌های آموزش مسئولیت‌پذیری برای دانش‌آموزان در برنامه‌های مدرسه گنجانده شود، دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی جهت مسئولین مدرسه (مدیران، معاونان، معلمان و...) برگزار گردد، با عنایت به این‌که فرهنگ به‌صورت مستقیم و غیر مستقیم در ایجاد مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مؤثر است، ضروری است تمهیدات لازم جهت فرهنگ‌سازی توسط مدرسه و مسئولین جامعه فراهم گردد، همچنین، مسئولیت دادن به دانش‌آموزان در کلاس، مدرسه و منزل حس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تقویت گردد و زمینه مشارکت هرچه بیشتر اولیای دانش‌آموزان در امور مدرسه فراهم شود.

**کتابنامه:**

- احمدی جویباری، مریم. (۱۳۹۶). بررسی رابطه خود‌کنترلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی، مطالعه موردی: شهر بابلسر، فصلنامه علمی تخصصی روان‌شناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، ۱(۲): ۷۰.
- امیری خراسانی، افسانه، و لسانی، مهدی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و سازگاری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های روزانه و شبانه روزی شهرستان رفسنجان. کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و علوم رفتاری دانشگاه جامع علمی کاربردی، ۱-۱۴.
- انصاری، فرشید (۱۳۹۹). فصلنامه علمی تخصصی رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، ۴(۹): ۱۳۳-۱۴۲.
- بهداروندی شیخی، اکبر، شریعت باقری، محمد مهدی. (۱۳۹۸). رابطه خود‌تنظیمی هیجانی و مسئولیت‌پذیری با روابط اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال نوزدهم، شماره ۷۳، ۲۱۶-۱۸۵.
- بهرامی، فاطمه؛ ملکیان، حسین و عابدی، محمدرضا. (۱۳۸۵). بررسی و مقایسه راه‌کارهای افزایش، مسئولیت‌پذیری در بین دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر اصفهان، فصلنامه آموزه، ۱۷.
- پروین، لاری. (۱۳۹۴). روانشناسی شخصیت (ترجمه پروین کدیور و محمدجواد جوادی). تهران: رسا.
- جعفری، علیرضا، نادى، محمدعلی، منشئی، غلامرضا. (۱۳۹۷). اثر بخشی بسته آموزشی یادگیری خودراهبر بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان، نشریه توسعه آموزش جندی شاپور، دوره ۹، شماره ویژه نامه، ۶۳-۴۸.
- حسینی قمی، طاهره. (۱۴۰۰). مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان. رشد آموزش مشاور مدرسه، ۳۰: ۱۹-۱۶.
- رضانی دیسفانی، علی. (۱۳۸۰). اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه گلاسز بر افزایش بحران هویت دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره). دانشگاه اصفهان.
- شریعت باقری، محمد مهدی، نیک‌پور، فاطمه. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری و سازگاری دانش‌آموزان. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. ۲۲۳-۲۰۷. (۳۲)۹.
- غریبی، حسن. (۱۳۹۶). اثربخشی مهارت حل مسأله بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه دوره اول، مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. ۲(۲) ۶۷-۸۷.

- فیست، جس، فیست، گرگوری. (۱۳۹۴). نظریه‌های شخصیت. (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: نشر روان، ۸۸۸ صفحه.
- کلمز، هریس، کلارک، امینا، بین، رینولد. (۱۳۹۲). آموزش مسئولیت به کودکان. (ترجمه پروین علیپور)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی. (ترجمه احمد رضا نصر و همکاران). تهران: انتشارات سمت.
- هارجی، اون؛ ساندرز، کریستین و دیکسون، دیوید. (۱۳۹۲). مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی، (ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت)، تهران: رشد.
- هلاجیان، مهدیه، سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی روش ایفای نقش بر مسئولیت پذیری دانش‌آموزان دختر اول دبیرستان. روان شناسی مدرسه، دوره ۵، شماره ۲، ۱۵۱-۱۶۶.

Brewer, M. (2001). Teaching your child responsibility. Pagewise. Inc. Champagne, M.F, Clayton, T. Dimmitt, N. Laszewski, M. Savage, W. Shaw, J. Stroupe, R. Myint, M. & Walter, P. (2001). The assessment of learner autonomy and language learning in L, Dam (Ed), Learner Autonomy: New Insights.15. 45-55.

Clouder, L. (2009). 'Being responsible': students' perspectives on trust, risk and work-based learning. Teaching in Higher Education, 14(3), 289-301

Collins, A. (2014). Neuroscience, Music education and the pre-service primary generalist teacher. International Journal of Education and the Arts, vol. 15, No. 5.

Creswell, j. w (2016). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. By pearson education.

Eristi, B. (2017). Development of a learning responsibility scale. Electronic Journal of Science and Mathematics Education. 11(1). 481-503.

Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C., Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to Improve Self-Efficacy during Physical Education Classes for Primary School Children. International Journal of Psychology and Psychological Therapy 10(3):387-402

Glasser, W. (2009). Responsibility, respect, and relationships: Creating emotionally

safe classrooms, Quality Educational Programs, Inc.

Gungor, S., K., Guzel, D., B. (2017). The education of developing responsibility value. Journal of education and training studies, 5(2).167-179.

Hughes, C. (2001). Developing conceptual literacy in lifelong learning research: A case of responsibility, *British Educational Research Journal*, 27(5), 601-614.

Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A., Rodgers, E. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international baccalaureate primary years programme students. *Soc Psychol Educ*. 21:603–620

Lindzey, G., & Aronson, E. (2020). *Handbook of Social Psychology*, (Set). London: Axfford.

Matteucci, M., C. (2016). Responsibility for school outcomes: teachers', students', and parents' point of view. nferenceco paper.

Mergler, A., Spencer, F. H., & Patton, W. (2021). Relationships between personal responsibility, emotional intelligence, and self-esteem in adolescents and young adults. *The Educational and Developmental Psychologist*, 24(1), 5-18.

Patrick, H. (2008). Patterns of young children's motivation for science and Teacher- child Relationships. *The journal of Experimental Education*, 76(2) , 121-144

Senemoglu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Egitim ve Bilim - Education and Science*, 36(160), 65-80.

Trainer, T. (2005). "Social Responsibility: the most Important and Neglected, Problems of all?" *International Journal of Social Economics*, 3(8): 682-703.

Wood, D., & Roberts, B. W. (2006). The effect of age and role information on expectations for Big Five personality traits. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1482 – 1496.

Yesil, R. (2013). The evaluation of responsibility education strategies of primary school teachers. 4th international Conference on New Horizons in Education. *Procedia- Social and behavioral Sciences*, 106. 2775-2787.

Yıldırım, K. (2021). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomonogical approach. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational*

Research, 35, 165-184.

## **The pathology of responsibility of elementary school students**

Gholamreza Raeisi Kheyrabadi ,Fariba Karimi ,Narges Saeidian

### **Abstract:**

The aim of the current research was the pathology of responsibility of primary school students. The research method was conducted in a qualitative manner using qualitative content analysis of the interviews. The data was collected using semi-structured interview technique and theoretical saturation criterion among 13 primary education specialists and child and adolescent psychology professors. All the interviews were simultaneously recorded and handwritten and at the end were analyzed using the content analysis method. And while analyzing the content and themes, the components, and elements of the pathology of students' responsibility have been extracted. The statistical population was all principals, teachers and experts of the elementary school in Tehran, Isfahan and Yazd provinces, from which a stratum proportional to the size of 480 people was randomly selected. The research tool was a 77-question questionnaire made by the researcher. To check the validity of the items, two criteria of convergent validity and differential validity were used, and two criteria of Cronbach's alpha and composite reliability (CR) were used for the reliability of the tools. The findings included 98 conceptual codes which were categorized into 6 main concepts with different sub-concepts. Therefore, it is concluded that the pathology of the current situation of accountability in the schools of the country's education system is an inevitable necessity Because the improvement of teaching and learning processes and as a result the success of students depends on the level of responsibility and acceptance of commitment in various educational and social aspects.

**Key words:** Cultural and educational factors, Damages of educational system, Family, Responsibility, Virtual space