

## بررسی نقش میانجی دینداری در تحلیل عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان

مهدی قاسمی، دانشجوی دکتری توسعه روستایی، دانشگاه زنجان، ایران\*

محمد بادسار، استادیار، گروه ترویج، ارتباطات و توسعه روستایی دانشگاه زنجان، ایران

سهیلا فتحی، دانشجوی دکتری توسعه روستایی، دانشگاه زنجان، ایران

### چکیده

یکی از مباحث مهم در حوزه روان‌شناسی تربیتی توجه به اصل مسئولیت‌پذیری برای رشد و تکامل آن در انسان است؛ از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان انجام شده است. در راستای دستیابی به اهداف مطالعه، اطلاعات لازم از نمونه آماری شامل ۲۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه زنجان و دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با انتساب متناسب جمع‌آوری شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسش‌نامه بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS20 و AMOS20 انجام شد. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از تکنیک الگوسازی معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شد. بر مبنای الگوی مفهومی پژوهش، فرض بر این است که عواملی مانند خانواده، دوستان و همسالان، سیستم آموزشی و رسانه، متغیرهای مستقل، ضمن دارا بودن اثر مستقیم بر متغیر وابسته مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان، به‌طور غیرمستقیم و با متغیر میانجی عامل دینداری بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان اثر می‌گذارند. نتایج الگوسازی معادلات ساختاری نشان داد بین خانواده، دوستان و همسالان، سیستم آموزشی و رسانه با متغیر وابسته مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد و این متغیرها ۵۷٪ از واریانس متغیر وابسته را تبیین می‌کنند. همچنین، براساس نتایج الگوی ساختاری میانجی مشخص شد متغیر دینداری در رابطه بین متغیرهای خانواده، دوستان و همسالان، سیستم آموزشی و رسانه نقش میانجی دارد.

واژه‌های کلیدی: مسئولیت‌پذیری، خانواده، رسانه، مؤسسات آموزشی، دین

## مقدمه و بیان مسأله

مسئولیت‌پذیری<sup>۱</sup> از جمله مفاهیم مهم در حوزه روان‌شناسی تربیتی است که در سال‌های اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده است (Lenzi et al., 2014: 251). علت اهمیت جهانی به موضوع مسئولیت‌پذیری، مسائلی است که تنها با اقدامات دولت‌ها و سازمان‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی حل نمی‌شود، بلکه به تغییر وسیع در سبک زندگی مردم نیازمند است. همچنین به نظر می‌رسد، بسیاری از مسائل اجتماعی از قبیل بزهکاری، جرائم و مشکلات رفتاری در جامعه با سطح نازل احساس مسئولیت فردی و اجتماعی رابطه دارد (Lyons, 2005: 373). در بیان اهمیت مسئولیت‌پذیری ناکامورا و همکاران بیان می‌کنند مسئولیت‌پذیری ارزش‌الایی دارد که به دلیل تأثیرگذاری آن بر ایده‌دموکراسی و جامعه‌دموکراتیک است (Nakamura & Watanab-Muraoka, 2006: 213). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند مسئولیت‌پذیری در هر جامعه‌ای، تنظیم روابط اجتماعی و انسانی، افزایش نوع‌دوستی و هالگوی را موجب شده است (کلانتری و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۷) و براساس آن، افراد، خود را نسبت بهم وابسته احساس می‌کنند و بر مبنای همین احساس وابستگی، سرنوشت خود را با دیگران در پیوند می‌بینند؛ بنابراین، در صورت نبود مسئولیت‌پذیری، اعضای جامعه نسبت به یکدیگر و جامعه‌ای احساس بیگانگی می‌کنند که در آن زندگی می‌کنند و به راحتی از کنار آسیب‌های اجتماعی موجود می‌گذرند (Menziez et al., 2000: 1030).

مسئولیت‌پذیری به‌طور کلی به دو بخش مسئولیت‌پذیری فردی<sup>۲</sup> و مسئولیت‌پذیری اجتماعی<sup>۳</sup> تقسیم می‌شود (Mergler et al., 2007: 6). اصطلاح مسئولیت‌پذیری از نظر لغوی به معنای موظف‌بودن به انجام امری است (معین، ۱۳۴۵: ۴۰۷۷). در معنای عام حقوقی نیز مسئولیت‌پذیری به مفهوم متعهد و موظف‌بودن شخص به انجام یا ترک عملی است (شهیدی،

۱۳۸۶: ۴۹). همچنین، صاحب‌نظران و متخصصان مختلف، برداشت‌ها و تبیین‌های خاصی را درباره‌ی معنا و مفهوم مسئولیت‌پذیری ارائه کرده‌اند. از دیدگاه آلن، مسئولیت‌پذیری به تنهایی به یک حس وظیفه‌شناسی، پاسخگوبودن و تعهد اشاره دارد (Allen & Mintrom, 2010: 441). همچنین، هاگز بیان می‌کند مسئولیت‌پذیری مفهومی مثبت و موضوعی کلیدی است که با میزان درک مستقل فرد از خود ارتباط مستقیم دارد (Hughes, 2010: 60). مرگلر و همکاران نیز در پژوهش خود بیان کرده‌اند، مسئولیت‌پذیری فردی یعنی فرد، خود را نسبت به خود و موقعیتی که در آن قرار گرفته است و همچنین نیازهای دیگران مسئول بداند (Mergler et al., 2007: 8). از نظر آنها مفهوم مسئولیت‌پذیری فردی بر فرد تمرکز دارد؛ اما در یک بستر اجتماعی اتفاق می‌افتد. فردی که مسئولیت‌پذیری دارد به این موضوع توجه خواهد کرد که چطور انتخاب‌ها و تصمیماتش بر دیگران در جامعه تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین، مسئولیت‌پذیری اجتماعی از نظر این پژوهشگران، بعدی از مسئولیت‌پذیری فردی محسوب می‌شود. دانشجوی مسئول رفتار و عملکرد اثربخش خویش به‌عنوان الگو در جامعه به آن توجه می‌شود و بر دیگران تأثیر می‌گذارد. در دنیای امروز، دانشگاه مرجعیت اصلی را در توسعه دانش، فرهنگ و اجتماع هر ملت دارد. تربیت و جامعه‌پذیری موفق علمی دانشجویان، مهم‌ترین محک ارزیابی کارایی دانشگاه‌ها و میزان موفقیت آنها در عمل به رسالت واقعیشان در برابر جامعه است (مه‌دیه و همکاران، ۱۳۹۵: ۴۷). مسئولیت‌پذیری اجتماعی از مهم‌ترین و هدفمندترین بخش تربیت آدمی است که اثرات آن به‌گونه‌ای همه‌جانبه در زندگی انسان‌ها در ابعاد مختلف فکری، اجتماعی، مذهبی، هنری و اخلاقی مشاهده می‌شود؛ بنابراین، ارتقا و آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر آگاهی شهروندان به‌خصوص دانش‌آموزان و دانشجویان از مشکلات محیط اطراف خود می‌افزاید (یوسفی، ۱۳۹۳: ۴). یکی از مشکلاتی که متأسفانه امروزه گاهی در میان نوجوانان و جوانان دانشگاهی شاهد آن هستیم، بی‌انگیزگی در قبال خود و آینده‌ی زندگی خودشان و بی‌تفاوتی و نداشتن احساس مسئولیت نسبت به دیگران و کل جامعه است. بخشی مهمی از این موضوع را می‌توان با نقشی جستجو کرد که نهادهای بنیادی مانند

<sup>1</sup> Responsibility

<sup>2</sup> Personal Responsibility

<sup>3</sup> Social Responsibility

مطالعه‌ای دیگر آمده است، والدینی که مسئولیت‌پذیری و رشد اجتماعی بالایی دارند، فرزندان‌شان نیز از رشد اجتماعی بالایی برخوردار هستند (Pena, 2007: 443- 444). بندورا، علت تأثیرپذیری رفتار فرزندان از خانواده را در قالب نظریه یادگیری اجتماعی بیان می‌کند (Bandura, 2001: 2-4). مطابق این نظریه، رفتار از دو راه آموخته می‌شود: الف) با پاداش دادن و ب) با مشاهده آگاهانه یا تصادفی رفتار دیگران. او همچنین بیان می‌کند یادگیری افراد در یک زمینه اجتماعی صورت می‌گیرد و پیچیدگی آن بسیار بیشتر از یادگیری شرطی است و نقش همانندسازی با والدین و بزرگسالان و الگوبرداری در رشد و یادگیری اهمیت دارد؛ بنابراین، فرزند خانواده براساس ویژگی‌های شخصی و فعالیت خود، الگوی معینی را از میان الگوهای مختلف والدین و بزرگسالان انتخاب می‌کنند. در حقیقت نظریه شناختی بندورا مبنای تئوریک تبیین نقش خانواده بر مسئولیت‌پذیری در این مطالعه است. نخستین بار، بندورا در سال ۱۹۶۰ نظرات خود درباره یادگیری اجتماعی را مطرح کرد که در آن بر یادگیری با مشاهده و الگوسازی در یک محیط اجتماعی تأکید داشت (Bandura, 1999: 31) و حدود سه دهه بعد، آن را به نظریه شناخت اجتماعی توسعه داد. بر مبنای این نظریه، رفتار / تمایل به انجام یک کار اساساً با فرایندهای شناختی و یادگیری از طریق الگو شکل می‌گیرد؛ بنابراین، بندورا ضمن شناختی دانستن فرایند شکل‌گیری رفتار، دو عامل مهم عوامل فردی و محیطی را در این جریان دخیل می‌داند. در دسته عوامل فردی، بندورا به آنچه اشاره دارد که به توانایی‌های فرد مربوط می‌شود و این توانایی‌ها ممکن است فکری و ذهنی مانند باورداشتن به توانستن و مهارتی مانند توانایی انجام کاری باشند (Bandura, 2000: 127). در رابطه با عوامل محیطی، بندورا تأکید می‌کند افراد چه بخواهند و نخواهند الگوهای مختلف بر آنها تأثیر خواهند گذاشت (سبحانی‌جو، ۱۳۸۴: ۹). در این میان، محیط خانواده از جمله تأثیرگذارترین محیط‌ها بر شکل‌گیری رفتار افراد است. همان‌طور که یزدان‌پناه و حکمت بیان می‌کنند بهترین شیوه آموزش مسئولیت‌پذیری به افراد آن است که تا حد امکان افراد مهم و تأثیرگذار از زمان طفولیت در کنار کودکان باشند، در بیان و رفتار به آنها نشان دهند که برای دیگران ارزش

خانواده، نظام آموزشی و رسانه‌ها ایفا می‌کنند. سؤال اصلی مطالعه حاضر این است که این نهادها و نظام‌ها چگونه بر سطح مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با تأثیر بر باورهای ارزشی و دینی تأثیر می‌گذارند.

### پیشینه و چارچوب نظری

برخی از پژوهشگران، احساس مسئولیت‌پذیری برای به‌دست‌آوردن هرگونه پیشرفت و موفقیت در دانشجویان را در خود فرد و جامعه لازم دیده‌اند. در همین زمینه زیمرمن و کیتسانتاس در پژوهش خود مسئولیت‌پذیری را واسطه عمل متغیرهای مهمی مانند کیفیت انجام تکالیف و احساس خودکارآمدی برای موفقیت تحصیلی فرض کرده‌اند (Zimmerman and Kitsantas, 2005: 397) و نتایج پژوهش نیز با قوت زیاد، این فرض را تأیید کرده است که مسئولیت‌پذیری، افزایش کیفیت انجام تکالیف و احساس خودکارآمدی و در نهایت موفقیت تحصیلی را سبب می‌شود. همچنین بهرامی و همکاران در پژوهش خود بیان کرده‌اند مسئولیت‌پذیری به دانشجویان کمک می‌کند مسئولیت احساس، شناخت و رفتار خود را بپذیرند و خودشان مسئول سلامتی، موفقیت، ارتباط با دیگران و ارتباط با خود هستند (بهرامی و همکاران، ۱۳۸۳: ۶۴).

پژوهشگران عوامل مختلف و متعدد فردی و اجتماعی را در بروز رفتار مسئولیت‌پذیر مؤثر می‌دانند (خورشیدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۲۰۸ و هدایتی و همکاران، ۱۳۸۷: ۶۳). در این میان به خانواده به‌عنوان نخستین واحد اجتماعی تأکید شده که هدف آن توسعه و رشد اجتماعی فرزندان است؛ زیرا خانواده، پایه‌گذار شخصیت، هویت، ارزش‌ها و معیارهای فکری فرزندان و محل یادگیری فرهنگ، هنجارها، ارزش‌ها و نقش‌های جنسیتی است (Dudley and Poston, 2014: 522). در حقیقت در محیط خانواده هرچه والدین رفتارهای مناسب و مسئولانه داشته باشند، فرزندان آنان نیز چنین رفتاری را خواهند داشت (Trusty and Harris, 2002). در همین زمینه، ناکاگاوا در پژوهش خود نشان داد والدینی که مسئولیت‌پذیری کمتری دارند، فرزندان‌شان فاقد مسئولیت‌پذیری، قانون‌گریز و پرخاشگر هستند (Nakagawa, 2003: 442). همچنین در

محیطی و توسعه فرهنگی را از مهم‌ترین کارکردهای وسایل ارتباط جمعی می‌دانند و معتقدند رسانه‌ها با ایجاد چارچوب‌هایی برای تجربه و ایجاد نگرش فرهنگی، افراد را در تفسیر و سازماندهی اطلاعات یاری می‌دهند (رشیدی و رشیدی، ۱۳۹۰: ۳۸). همچنین، پژوهشگران دیگری بر اهمیت رسانه و خانواده، مهمترین اهرم‌های جامعه‌پذیری تأکید کرده‌اند که در افزایش سطح آگاهی مؤثر هستند (Babcock, 2009: 117-111 و فروتن‌کیا و همکاران، ۱۳۹۰). دیدگاه‌های مختلفی درباره تأثیر و نقش رسانه بر شکل‌گیری نگرش‌های اجتماعی و حیات اجتماعی مطرح شده است. یکی از این چارچوب‌های نظری، نظریه کاشت جرج گربرن<sup>۱</sup> است. گربرن، عقیده دارد همچون زمین کشاورزی، رسانه‌های جمعی آنچه را در می‌کنند که در حیات اجتماعی می‌کارند. به بیان علمی‌تر، مخاطب در معرض رسانه‌های جمعی قرار می‌گیرد و با آنها شکل داده می‌شود. بدین ترتیب، شاهد شکل‌گیری نوعی سبک زندگی و الگوی رفتاری هستیم که ریشه و مأمّن اساسی آن، رسانه‌های جمعی هستند (امام جمعه‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۰۲). در حقیقت تبیین تأثیر رسانه‌ها بر مسئولیت‌پذیری بر نظریه کاشت جرج گربرن مبتنی است. این نظریه بر این پیش فرض مبتنی است که رسانه‌ها بر افکار و رفتار استفاده‌کنندگان خود تأثیر می‌گذارند (رضوی‌زاده، ۱۳۸۴: ۱۱۷-۱۱۵). به اعتقاد گربرن، تلویزیون در زندگی روزمره ما جایگاهی محوری دارد که به غلبه محیط نمادین آن بر محیط واقعی ما می‌انجامد؛ همچنان‌که پیام‌هایش درباره واقعیت، جایگزین تجربه شخصی و سایر وسایل شناخت ما از جهان می‌شود (امام جمعه‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۰۹). این نظریه یکی از اشکال اثر رسانه‌ها در سطح شناختی بوده و به این موضوع مربوط است که قرارگرفتن در معرض رسانه‌ها تا چه حد به باورها و تلقی عموم از واقعیات خارجی، شکل می‌دهد. گربرن معتقد است تلویزیون به لحاظ عمق و نفوذ چشمگیرش، نیروی فرهنگی قدرتمندی است. او که اثر اصلی تلویزیون را جامعه‌پذیری یعنی اشاعه ثبات و پذیرش وضعیت موجود می‌داند، معتقد است تلویزیون تغییرات را به تنهایی به حداقل نمی‌رساند؛ بلکه این امر با هماهنگی دیگر نهادهای عمده

قائل‌اند یا از ناراحتی دیگران رنج می‌برند و بر رفتارها و نفس خود کنترل دارند (یزدان‌پناه و حکمت، ۱۳۹۳: ۱۳۲)؛ بنابراین، هنگامی که الگوی مناسبی از مسئولیت‌پذیری در نهاد اجتماعی مانند خانواده ارائه شود و جوانان را به همکاری و مشارکت تشویق کند و از بی‌احترامی بپرهیزند، زمینه مناسبی برای پرورش احساس مسئولیت فراهم می‌آید. آموزش بچه‌ها برای پذیرش مسئولیت در درون خانواده روش بسیار مطلوبی برای آماده‌کردن آنها در پذیرش وظایف و مسئولیت‌های بی‌شماری است که در بیرون از خانواده با آنها مواجهه خواهند شد (مه‌دوی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۱۹). پس خانواده به‌مثابه میانجی در اجتماعی شدن طفل و هم‌نوایی عمیق او با هنجارهای اجتماعی اهمیت ویژه‌ای دارد (یزدان‌پناه و حکمت، ۱۳۹۳: ۱۳۲). شاکری‌نیا در بررسی عوامل مؤثر در فرایند رشد اجتماعی و جامعه‌پذیری کودکان بیان می‌کند خانواده با به‌صورت مستقیم و آگاهانه و با آموزش و آشناسازی فرزندان خود با ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌های اجتماعی و مذهبی ایفای نقش می‌کند یا به‌طور غیرمستقیم و ناخواسته، کودک، رفتار و کردار والدین و اعضای خانواده را الگو قرار می‌دهد که در طی زمان براساس قوانین یادگیری مشاهده‌ای خانواده بر فرایند جامعه‌پذیری کودک تأثیر می‌گذارد (شاکری‌نیا، ۱۳۷۶: ۵۹)؛ البته نباید خانواده را تنها مرجع آموزش‌های آگاهانه و ناآگاهانه دانست؛ زیرا پژوهشگران علوم اجتماعی، این فرایند آموزشی را جامعه‌پذیری خواندند که نقش‌آفرینان آن علاوه بر خانواده و دوستان، نهادهایی مانند مدرسه، دانشگاه و رسانه هستند که در بخش بعدی به آن پرداخته خواهد شد.

بی تردید حاکمیت رسانه بر زندگی امروز بشر امری بدیهی و فارغ از نیاز به اثبات است (رشیدی و رشیدی، ۱۳۹۰: ۳۱). افکار عمومی به‌طور روزانه به رسانه اعم از رادیو، تلویزیون، سینما، مجله‌ها و روزنامه‌ها توجه می‌کنند که سریع‌ترین، مطمئن‌ترین، در دسترس‌ترین و تأثیرگذارترین ابزار برای تنویر افکار عمومی، ارتقای سطح آگاهی و تعالی فرهنگ و دانش عمومی است (دبیری و واحدناوان، ۱۳۹۰: ۱۶۶)؛ بنابراین، رسانه، همراه گریزناپذیر زندگی روزمره انسانی، در تغییرات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و حتی اقتصادی بهره‌بردار می‌شود. متخصصان علوم اجتماعی و ارتباطات، آموزش‌های زیست

<sup>1</sup> George Gerbner's Cultivation Theory

تجربیات شخصی در جریان جامعه‌پذیری، دوره زمانی و قدرت میدان در آن دوره شکل می‌گیرد (ازکیا و رودبارکی حسینی، ۱۳۸۹: ۲۴۷). از نظر او ساخت‌های اجتماعی به‌طور چشمگیری بر رفتارها، اندیشه‌ها و عملکرد کنشگران اجتماعی تأثیر می‌گذارد و با شناخت این ساخت‌ها عملکرد افراد در موقعیت‌های گوناگون اجتماعی پیش‌بینی می‌شود. او همچنین معتقد است افراد درون پایگاه اقتصادی اجتماعی خود به‌مرور رفتارها و عادت‌هایی را کسب می‌کنند که این عادت‌ها در ادامه بر نحوه نگرش، تصمیم‌گیری و عملکرد آنها تأثیر می‌گذارد (ممتاز، ۱۳۸۳: ۷۴). بوردیو همچنین معتقد است برای کاوش در سیستم‌های اجتماعی و تجزیه و تحلیل ساختارهای عینی در سطح کلان، ناچار به تجزیه و تحلیل ساختارهای ذهنی در سطح خرد هستیم. او با به‌کارگیری سه مفهوم اصلی عادت، میدان (محیط) و سرمایه، رفتارهای اجتماعی را درک می‌کند (Petit-dit-Dariel et al., 2014: 1369). به بیان بوردیو، حق انتخاب برای افراد با طبقات اجتماعی مختلف، متفاوت خواهد بود؛ به طوری که افراد با طبقات اجتماعی بالا امکان بیشتری برای راه‌یابی به دانشگاه را دارند. در نظام آموزشی مدنظر بوردیو، افراد به دنبال مدارک تحصیلی می‌روند که به لیاقت‌ها و کفایت آنها مرتبط می‌شود. بوردیو بر نقش تعیین‌کننده فرهنگ‌های طبقات و محیط بر توان تحصیلی و بازتولید آن به‌خصوص از طریق نظام آموزشی تأکید می‌ورزد (مؤید حکمت، ۱۳۹۲: ۱۵۷). بوردیو به معرفی میدان دانشگاه به منزله مرکز کشمکش برای تعیین معیارهای عضویت و سلسله مراتب مشروع اشاره می‌کند. مطابق الگویی که او ارائه کرده است شرایط عینی زندگی و موقعیت فرد در ساختار اجتماعی به تولید منش خاص منجر می‌شود (مجدی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۵). براساس دیدگاه بردیو، میان سرمایه فرهنگی موروثی و سرمایه تحصیلی فرد همبستگی بسیار بالایی (نزدیک به یک) وجود دارد (مؤید حکمت، ۱۳۹۲: ۱۷۲)؛ از این رو می‌توان نتیجه گرفت افراد با تحصیلات بالاتر و فرهنگ موروثی پربارتر، سطح مسئولیت بالاتری دارند. در جوامع امروزی نقش مؤسسات آموزشی در تکوین شخصیت افراد، نقش تعیین‌کننده و بنیادی دارد؛ زیرا با پیچیده‌شدن مسائل اجتماعی و فرهنگی و پیشرفت تکنولوژی نقش

فرهنگی محقق می‌شود (بری، ۱۳۸۴: ۱۱۴-۱۱۳). گاهی رسانه‌ها آموزشی را ارائه می‌دهند که از نظام تربیتی رسمی کاملاً مستقل است و حتی ممکن است در تضاد با آن باشد (توسلی، ۱۳۸۰: ۸۲)؛ بنابراین، امروزه باتوجه به شیوع استفاده از رسانه‌ها در میان جوانان (و دانشجویان به‌طور خاص) بر سطح مسئولیت‌پذیری آنها آثار مثبت و منفی زیادی دارد؛ آثاری که به‌طور کلی و درازمدت براساس نظریه کاشت گربنر به آن توجه و تأکید شده است.

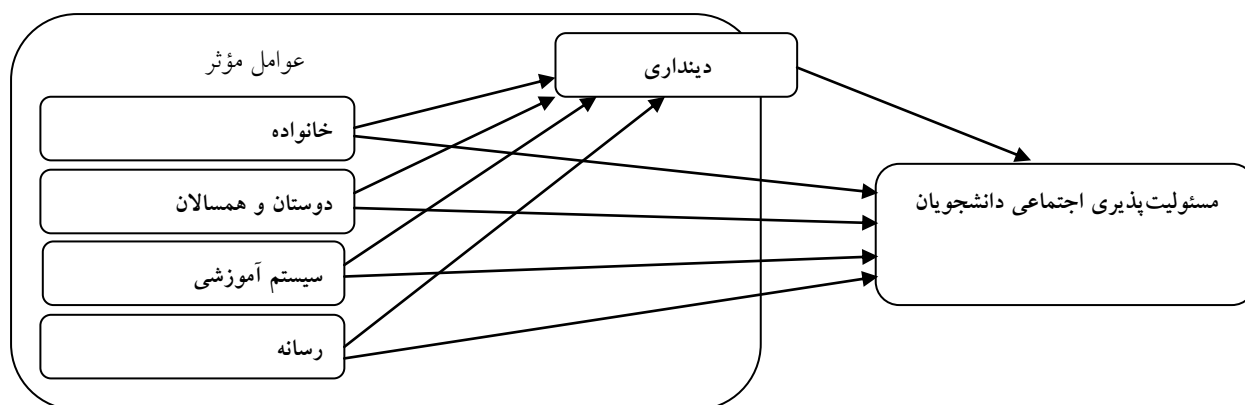
نهادهای اجتماعی مانند مدارس و دانشگاه‌ها به‌صورت برنامه درسی آشکار و پنهان به جوانان و نوجوانان جامعه برای پذیرش مسئولیت‌ها از همان آغاز تعلیم و تربیت رسمی باید توجه شود. در واقع نهادهای اجتماعی در رشد مسئولیت‌پذیری جوانان با برنامه‌ریزی مستقیم و غیرمستقیم باید به ابعاد (شناختی، عاطفی و عملکردی) توجه کنند. این نهادها در بعد شناختی باید برای حفظ تداوم جامعه، جوانان و نوجوانان را با نقش‌های اصلی و فرعی آشنا و آگاه کنند که در خانواده و جامعه باید ایفا کنند. این آگاهی در واقع بیان‌کننده شناخت مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی جوانان است (سبحانی‌نژاد و فردانش، ۱۳۷۹: ۹۸). در همین زمینه، سیکرینگ در پژوهشی با عنوان ارتقای یادگیری مدنی و مسئولیت اجتماعی بیان می‌کند دانشگاه‌ها و مدارس در آماده‌سازی دانش‌آموزان به‌عنوان شهروند اجتماعی مسئول نقش کلیدی دارند (Scickering, 2001: 1). همچنین نتایج او نشان داده است ارتقای یادگیری مدنی و مسئولیت اجتماعی باید خواستار تغییرات اساسی در محتوای برنامه‌های درسی و عملکرد تعلیم و تربیت باشد؛ بنابراین، با آموزش مسئولیت‌پذیری، انسان‌هایی اندیشمند، خلاق، سرزنده و بانشاط تربیت می‌شود؛ انسان‌هایی که در شناسایی و حل مشکلات موجود تلاش می‌کنند و اگر در موردی شکست بخورند برای پیدا کردن راه حل مناسب می‌کوشند و دلسرد نمی‌شوند (احمدی و رمضانی، ۱۳۸۶: ۲۴). بوردیو<sup>۲</sup> با تلفیقی از نظریات شبکه‌ای به مفاهیم کلیدی شامل سرمایه، زمینه، ذوق و عملکرد توجه می‌کند. بوردیو معتقد است تمایز دوران مدرنیته به شکل‌گیری میدان‌های گوناگونی منجر شده است و عمل کنشگر در هر میدان، بنا به جایگاه فرد در میدان، سرمایه،

بی‌هنجاری در جامعه را کاهش داد. به عبارت دیگر داشتن التزام به هنجارهای دینی در بالابردن مسئولیت‌پذیری کنشگران تأثیر اساسی دارد (همیلتون، ۱۳۸۱: ۱۷۵). در همین زمینه، نواح و همکاران نیز در پژوهش خود نشان دادند، بین میزان دینداری با رفتارهای مسئولانه زیست محیطی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد (نواح و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۸).

براساس آنچه در بخش‌های قبل بیان شد، با استفاده از مبانی نظری گفتنی است عوامل متعددی بر مسئولیت‌پذیری افراد تأثیر می‌گذارند. مهم‌ترین این عوامل عبارتند از عوامل فردی، نهادهای اجتماعی مانند مؤسسات آموزشی، خانواده، دین و رسانه. در این مطالعه همان‌طور که ذکر شد، نقش مستقیم دینداری در مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان براساس دیدگاه جامعه‌شناسی دینی دورکیم تبیین شد؛ اما نقش میانجی دینداری در رابطه میان عوامل مختلف (خانواده، نظام آموزشی و رسانه) با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان با استفاده از مبانی نظری تبیین شد. بدین صورت که در رابطه با عامل خانواده از نقش عامل محیطی خانواده در تئوری شناختی بندورا و نقشی بهره گرفته شد که خانواده در آموزش ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌های اجتماعی و مذهبی و به تبع آن بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد. در رابطه با عامل رسانه و نقش میانجی دینداری از نظریه کاشت جرج گربنر و نقشی استفاده شد که رسانه‌ها در شکل‌گیری نوع سبک زندگی و الگوی رفتاری دینی افراد و به تبع آن مسئولیت‌پذیری آنها دارند. در نهایت در رابطه با تبیین نقش واسط دینداری در رابطه میان نظام آموزشی با مسئولیت‌پذیری اجتماعی از دیدگاه بوردیو و اشاره او به معرفی میدان دانشگاه به منزله مرکز کشمکش و نقش نظام آموزشی در بازتولید فرهنگ موروثی استفاده شد. باتوجه به مطالب بیان‌شده، الگوی مفهومی پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است. بر مبنای الگوی مفهومی پژوهش، فرض بر این است که عواملی مانند خانواده، دوستان و همسالان، سیستم آموزشی و رسانه به‌عنوان متغیرهای مستقل، ضمن داشتن اثر مستقیم بر متغیر وابسته مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان به‌طور غیرمستقیم و با متغیر میانجی عامل دینداری بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان اثر می‌گذارند.

مؤسسات آموزشی در تکوین شخصیت حیاتی‌تر است. اهمیت آموزش مسئولیت‌پذیری با اهداف پیشگیرانه و ارتقای سطح سلامت روان از جمله مهم‌ترین رسالت‌های سیستم‌های آموزشی است (یوسفی، ۱۳۹۳: ۲).

تأثیر دین و مذهب نیز در حفظ و بقای نظام اجتماعی و نقش آن در افزایش حس مسئولیت‌پذیری بین اعضای جامعه باعث شده است بسیاری از صاحب‌نظران اجتماعی به‌ویژه جامعه‌شناسان، آن را محور اصلی مطالعات خود قرار دهند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۵۰). دورکیم از جمله مهم‌ترین نظریه‌پردازان در حوزه جامعه‌شناسی دین است که در این مطالعه برای تبیین نقش دین در مسئولیت‌پذیری از دیدگاه او بهره گرفته شده است. براساس نظر دورکیم، دین تنها یک سیستم عقاید نیست؛ بلکه قبل از هر چیز سیستمی از نیروهاست. انسانی که زندگی مذهبی دارد، کسی است که در خود، قدرتی را احساس می‌کند که به‌طور معمول فاقد آن است (دورکیم، ۱۳۸۳: ۲۰۳). مطابق نظر دورکیم، دین، تمایلات فردگرایانه را کنترل، جامعه را متحد و رفتارهای مسئولانه را تقویت می‌کند؛ همچنین به نظم اجتماعی رسمیت و اعتبار می‌بخشد و در نتیجه مبنایی برای کنترل اجتماعی فراهم می‌آورد (سراج‌زاده و پویانفر، ۱۳۸۷: ۷۵). به عقیده دورکیم اگر فردی صرفاً از منافع خود حفاظت کند و نسبت به دیگران مسئولیتی نداشته باشد، از نظر باور عمومی، رفتارش عاری از هرگونه ارزش اخلاقی است؛ اما اگر اعمالی که در راستای گسترش و تکامل وجود فرد هستند، تأثیرات سودمندی برای افراد دیگر غیر از خود فرد داشته باشند، اخلاقی محسوب می‌شوند (عبداللهی و امینی، ۱۳۸۷: ۳۲). او همچنین مباحث اخلاقی خود را در قالب دو مفهوم فردگرایی اخلاقی و خودخواهانه تقسیم‌بندی می‌کند. در فردگرایی اخلاقی، فرد در پیوند با نظام اجتماعی و نظام اخلاقی آن شناخته می‌شود و این نوع فردگرایی به معنای مسئول بودن فرد در قبال افراد دیگر، جامعه و اخلاق مدنی است و برپایه احساس همدردی و آرزوی برابری و عدالت استوار است و وجود آن، رشد اقتدار اخلاقی را موجب می‌شود (کسل، ۱۳۸۳: ۹۱). به اعتقاد دورکیم کاهش در اعتقادات و دینداری افراد، زمینه بی‌هنجاری اجتماعی را فراهم می‌کند؛ بنابراین، باتوجه به آنها می‌توان



شکل ۱- الگوی مفهومی پژوهش: عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان

### روش‌شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ میزان و درجه کنترل متغیرها، غیرآزمایشی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، میدانی محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشجویان دانشگاه سراسری زنجان و دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بودند که برای تعیین حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G\*power با در نظر گرفتن نوع تست آماری، سطح خطا اندازه‌گیری، میزان ضریب تأثیر و تعداد متغیرهای موجود در معادله از تعداد ۲۰۰ نفر نمونه آماری، اطلاعات لازم با ابزار پرسش‌نامه جمع‌آوری شد. برای دستیابی به نمونه‌ها و تکمیل پرسش‌نامه‌ها از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با انتساب متناسب (برحسب دانشگاه محل تحصیل دانشجویان) بهره گرفته شد که برای انجام آن لیستی از دانشجویان تهیه شد و در مرحله نهایی با قرعه‌کشی تعداد نمونه‌های زیر به شرح جدول (۱) به هر یک از طبقات اختصاص یافت. در مرحله بعد با مراجعه به چارچوب نمونه، تعداد دانشجویان مدنظر در هر یک از طبقات به صورت تصادفی انتخاب شدند.

جدول ۱- تعداد کل دانشجویان مطالعه‌شده و نمونه‌های

شماره	طبقات (دانشگاه)	اختصاص یافته به هر یک از طبقات	
		تعداد کل دانشجویان	تعداد نمونه اختصاص یافته
۱	دولتی زنجان	۸۲۴۱	۸۰
۲	آزاد اسلامی واحد زنجان	۱۳۳۲۴	۱۲۰
۳	کل	۲۱۵۶۵	۲۰۰

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسش‌نامه بود که از سه بخش مشخصه‌های فردی، میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی افراد که لی<sup>۱</sup> در سال ۲۰۰۹ طراحی کرده است (شامل ۲۰ گویه در قالب ۴ مؤلفه به شرح شکل ۲) و عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری شامل خانواده، دوستان و همسالان، سیستم آموزشی، دینداری و رسانه (به ترتیب با ۴، ۶، ۶ و ۴ گویه به شرح شکل ۳) (براساس طیف لیکرت پنج سطحی از ۱= خیلی کم تا ۵= خیلی زیاد) تشکیل شده بود. برای تعیین روایی ابزار پژوهش از روایی صوری و روایی سازه (شامل روایی همگرا و تشخیصی) استفاده شد. روایی صوری پرسش‌نامه با نظر کارشناسان و متخصصان در زمینه موضوع پژوهش (شامل اعضای هیئت علمی گروه ترویج، ارتباطات و توسعه روستایی دانشگاه زنجان و اعضای هیئت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان) تأیید شد. در خصوص روایی سازه برای ارزیابی روایی همگرا از سه معیار مختلف شامل بارهای عاملی استاندارد مساوی و بزرگتر از ۰/۵، میانگین واریانس استخراج‌شده مساوی و بزرگتر از ۰/۵ و پایایی ترکیبی مساوی و بزرگتر از ۰/۷ استفاده شد. برای بررسی روایی تشخیصی از مقایسه دو شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده و همبستگی عامل‌های مکنون با یکدیگر استفاده شد؛ به صورتی که بایستی مربع همبستگی بین دو متغیر مکنون از میانگین واریانس استخراج‌شده هر دو مکنون کوچکتر باشد تا سازه از روایی تشخیصی مناسبی

<sup>۱</sup> Lee

خودگردان‌سازی از نرم‌افزار گرافیکی AMOS<sup>20</sup> استفاده شد.

### یافته‌ها

#### یافته‌های توصیفی

نتایج پژوهش نشان داد ۵۷٪ پاسخ‌گویان مطالعه‌شده را دختران و ۴۳٪ را پسران تشکیل می‌دادند. نتایج توصیفی مربوط به سطح مسئولیت‌پذیری دانشجویان براساس ابعاد مختلف در سه سطح پایین، متوسط و بالا نشان می‌دهد بیشتر پاسخ‌گویان در همه ابعاد مسئولیت‌پذیری شامل نگرش نسبت به رفاه و وظایف، صلاحیت و شایستگی و عملکرد، سطح نگرش متوسطی داشته‌اند (به ترتیب ۷۲/۵، ۵۷/۵، ۷۳/۵ و ۸۱٪) (جدول ۲).

جدول ۲- توزیع فراوانی و درصدی پاسخ‌گویان براساس سطح مسئولیت‌پذیری

ابعاد	پایین	متوسط	بالا
مسئولیت‌پذیری	فراوانی درصد	فراوانی درصد	فراوانی درصد
نگرش به رفاه	۳۰	۱۴۵	۱۲,۵
نگرش به وظایف	۲۴	۱۱۵	۳۰,۵
صلاحیت و شایستگی	۳۷	۱۴۷	۸
عملکرد	۲۰	۱۶۲	۹

#### یافته‌های استنباطی

نتایج تحلیلی حاصل از الگوسازی معادلات ساختاری در قالب دو الگوی اصلی پژوهش شامل الگوی اندازه‌گیری<sup>۱۱</sup> و الگوی ساختاری<sup>۱۲</sup> ارائه شده است.

الگوی اندازه‌گیری: الگوهای اندازه‌گیری در راستای بررسی ابزارهای پژوهش در قالب دو الگوی تحلیل عاملی تأییدی جداگانه، شامل (۱) الگوی اندازه‌گیری یا تحلیل عاملی تأییدی برای عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری و (۲) الگوی اندازه‌گیری یا تحلیل عاملی تأییدی براساس مؤلفه مسئولیت‌پذیری ارائه شد (شکل ۲ و ۳). نتایج برازش الگوها براساس شاخص‌های برازندگی نشان می‌دهد سطح برازش این الگوها در سطح پذیرفتنی قرار دارند (جدول ۳ و شکل‌های ۲ و ۳).

برخوردار شود (Hair et al., 2010: 778). باتوجه‌به استفاده از تکنیک چندمتغیره الگوسازی معادلات ساختاری برای بررسی و آزمون درست‌بودن الگو و برازش آن با داده‌های میدانی از شاخص‌های برازش شامل کای اسکوئر نسبی  $(\chi^2/df)$ <sup>۱</sup>، شاخص میزان انطباق (GFI)<sup>۲</sup>، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)<sup>۳</sup>، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)<sup>۴</sup>، شاخص تولکر لویس (TLI)<sup>۵</sup> و شاخص ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)<sup>۶</sup> استفاده شد. یکی از اهداف اصلی این پژوهش علاوه‌بر آزمون اثر مستقیم عوامل مؤثر (شامل خانواده، دوستان و همسالان، سیستم آموزشی و رسانه) بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان، آزمون معنی‌داری اثر غیرمستقیم این عوامل با متغیر میانجی عامل دینداری بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان بود؛ بنابراین از روش چندمنظوره خودگردان‌سازی<sup>۷</sup> برای تست اثر غیرمستقیم استفاده شد. روش خودگردان‌سازی که یک تکنیک جدید برای آزمون میانجی<sup>۸</sup> به شمار می‌رود، امکان برآورد کلی مجموع یک اثر غیرمستقیم (مجموع  $A \rightarrow B \rightarrow C$ )، سطح معنی‌داری و تعیین سطحی از فاصله اطمینان<sup>۹</sup> را برای یک نقطه تخمینی فراهم می‌کند (Mallinckrodt et al., 2006: 375). از جمله مزایای اصلی استفاده از روش خودگردان‌سازی آن است که این روش امکان آزمون اثر غیرمستقیم بین متغیرها در سطح و تعدادی بیشتر از نمونه آماری واقعی از طریق بازنمونه‌گیری با جایگذاری<sup>۱۰</sup> از یک نمونه مادر یا اصلی به تعداد دفعات زیاد به صورت تصادفی و خودکار را میسر می‌کند؛ از این رو با بهره‌گیری از این روش، محدودیت‌های ناشی از غیرنرمال بودن داده‌ها یا کم‌بودن حجم نمونه آماری به‌ویژه برای الگوهای برطرف می‌شود که سطح بالایی از پیچیدگی دارند و ممکن است نرمال‌نبودن داده‌ها یا کوچک‌بودن حجم نمونه اصلی بر نتایج پژوهش تأثیر بگذارد (Kline, 2011: 42). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و اجرای روش

<sup>1</sup> Relative Chi-square

<sup>2</sup> Goodness of Fit Index (GFI)

<sup>3</sup> Comparative Fit Index (CFI)

<sup>4</sup> Incremental Fit Index (IFI)

<sup>5</sup> Tucker-Lewis Index (TLI)

<sup>6</sup> Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

<sup>7</sup> Bootstrap

<sup>8</sup> Mediation Test

<sup>9</sup> Confidence Intervals

<sup>10</sup> Resampling with Replacement

<sup>11</sup> Measurement Model

<sup>12</sup> Structural Model



جدول ۳- نتایج الگوهای اندازه‌گیری یا تحلیل عاملی تأییدی برای عوامل مؤثر و مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری

الگو	تعداد گویه	شاخص‌های برازندگی و معیار پیشنهادشده						
		$\chi^2/df$ $\leq 3$	$\chi^2 (df, p)$ $p > 0.05$	GFI $\geq 0.90$	CFI $\geq 0.90$	IFI $\geq 0.90$	TLI $\geq 0.90$	RMSEA $\leq 0.08$
الگوی عوامل مؤثر (شامل خانواده، دوستان و همسالان، سیستم آموزشی، رسانه و عامل دینداری)	۲۴	۱/۳۴۲	۳۲۴/۸۵۶ (۲۴۲, ۰/۰۰۰)	۰/۸۸۹	۰/۹۷۵	۰/۹۷۵	۰/۹۷۱	۰/۰۴۱
الگوی مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری (شامل نگرش نسبت به رفاه، نگرش نسبت به وظایف، صلاحیت و شایستگی و عملکرد)	۲۰	۱/۴۷۶	۲۴۲/۱۳۱ (۱۶۴, ۰/۰۰۰)	۰/۸۹۶	۰/۹۶۶	۰/۹۶۶	۰/۹۶۱	۰/۰۴۹

همبستگی عامل‌های مکنون نشان داد در هر دو الگوی اندازه‌گیری مربع همبستگی بین دو متغیر مکنون از میانگین واریانس استخراج‌شده هر دو مکنون کوچکتر بودند که نشان‌دهنده نداشتن هم‌پوشانی و روایی تشخیصی سازه‌های پژوهش است. براساس نتایج، همبستگی میان متغیرها در هر دو الگو (همان‌طورکه در جدول ۵ آمده است) نشان می‌دهد همه همبستگی‌ها در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد تمامی گویه‌ها برای همه متغیرها در هر دو الگو، بار عاملی بزرگتر از ۰/۵ (اشکال ۲ و ۳)، مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده بالاتر از ۰/۵ و همچنین مقادیر پایایی ترکیبی محاسبه‌شده بزرگتر از ۰/۷ داشتند (جدول ۴)؛ بنابراین، ابزارهای اندازه‌گیری براساس هر دو الگو، پایایی مناسبی داشتند. نتایج بررسی روایی تشخیصی براساس مقایسه دو شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده و

جدول ۵- نتایج روایی همگرا و همبستگی میان متغیرها براساس الگوهای اندازه‌گیری

ضرایب همبستگی بین مکنون‌ها				پایایی ترکیبی**	میانگین واریانس استخراج‌شده*	عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری
خانواده	دوستان و همسالان	سیستم آموزشی	رسانه			
۱				۰/۹۳۱	۰/۷۷۰	خانواده
۰/۳۷۶***	۱			۰/۸۴۹	۰/۵۸۴	دوستان و همسالان
۰/۴۱۹***	۰/۵۴۷***	۱		۰/۹۳۴	۰/۷۰۳	سیستم آموزشی
۰/۴۰۴***	۰/۳۹۶***	۰/۳۶۴***	۱	۰/۸۰۶	۰/۵۱۱	رسانه
۰/۶۰۶***	۰/۵۶۱***	۰/۵۸۶***	۰/۴۷۷***	۰/۹۲۴	۰/۶۷۱	دینداری

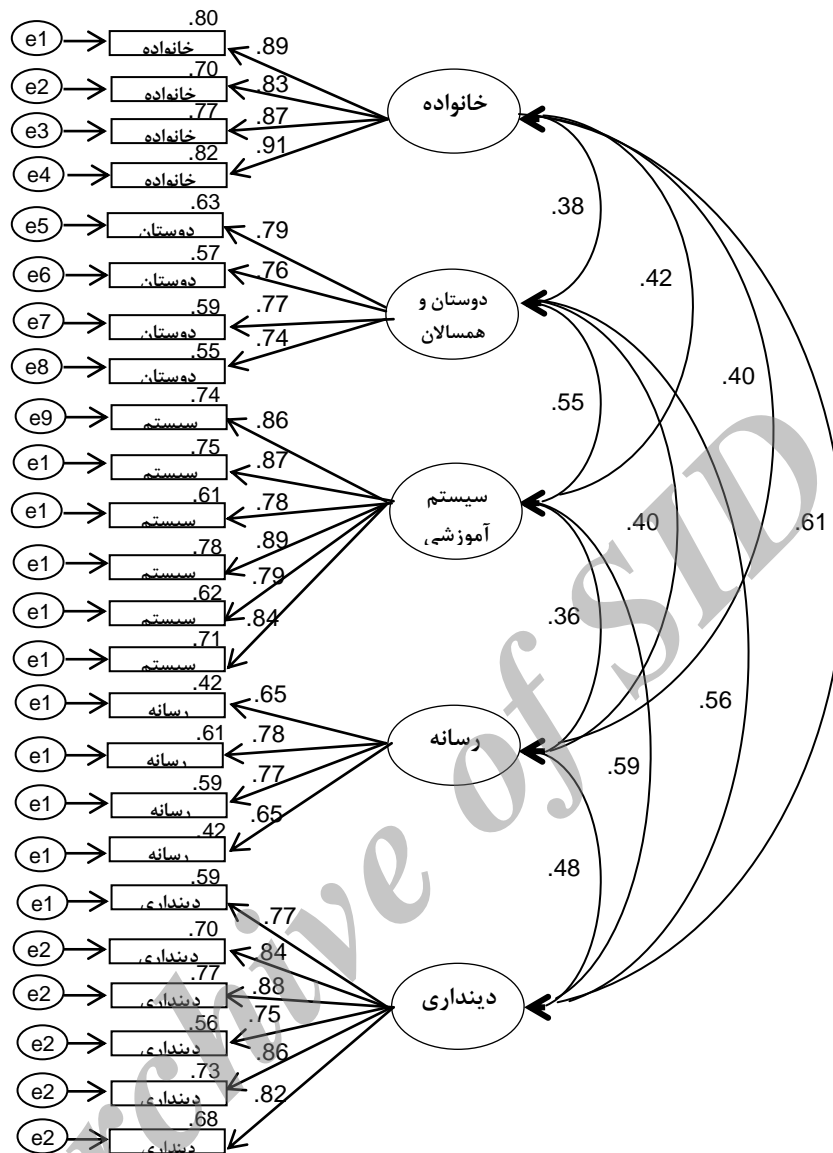
ضرایب همبستگی بین مکنون‌ها				پایایی ترکیبی	میانگین واریانس استخراج‌شده	مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری
نگرش به رفاه	نگرش به وظایف	صلاحیت و شایستگی	عملکرد			
۱				۰/۹۰۳	۰/۶۵۱	نگرش به رفاه
۰/۷۱۷***	۱			۰/۸۸۰	۰/۵۹۶	نگرش به وظایف
۰/۳۹۳***	۰/۴۲۶***	۱		۰/۸۵۱	۰/۵۴	صلاحیت و شایستگی
۰/۳۶۰***	۰/۴۴۰***	۰/۶۴۵***	۱	۰/۸۹۴	۰/۶۲۹	عملکرد

\* از طریق فرمول ذیل محاسبه می‌شود: میانگین واریانس استخراج‌شده = (منبع: (Hair et al., 2010, p.710)

(منبع: (Hair et al., 2010:710)

\*\* از طریق فرمول ذیل محاسبه می‌شود: پایایی ترکیبی =

\*\*\*: معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۱

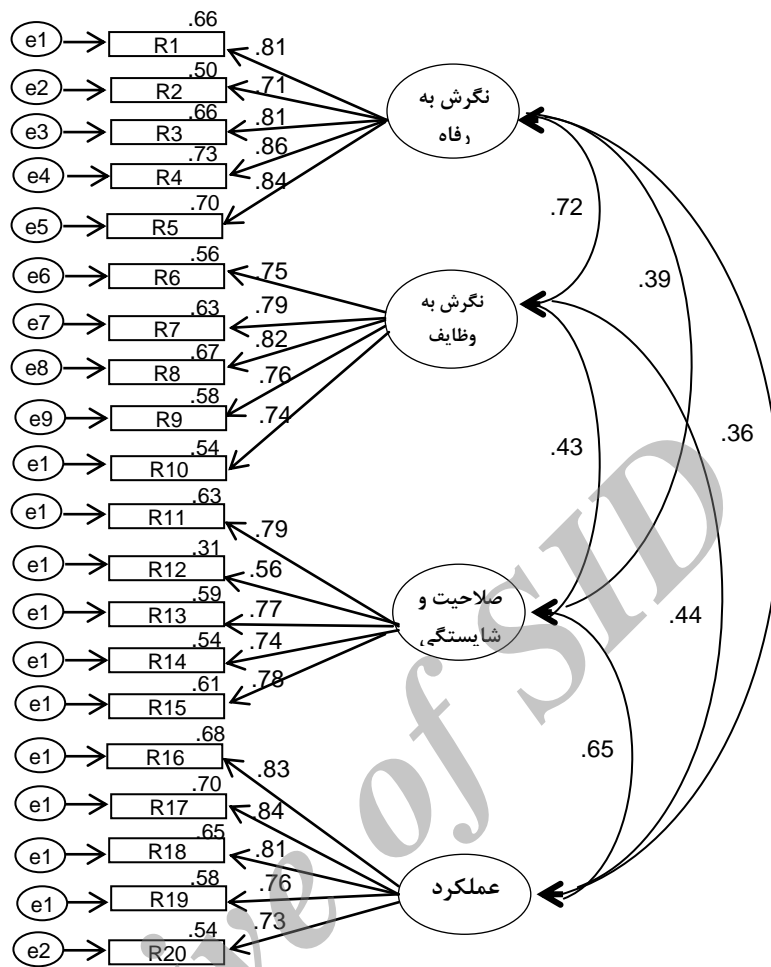


شکل ۲- مدل اندازه گیری/تحلیل عاملی تاییدی عوامل موثر بر مسئولیت‌پذیری بر اساس مقادیر استاندارد

Chi-square (df) = 324.856 (242); P value= .000;  
 Relative Chi-Sq = 1.342;  
 GFI = .889; CFI = .975; IFI = .975; TLI= .971  
 RMSEA = .041  
 (Standardized estimates)

و همسالان، سیستم آموزشی و رسانه) بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان اقدام شد. نتایج حاصل از برازش الگوی ساختاری مستقیم براساس شاخص‌های مربوط نشان می‌دهد برازش الگو در سطح پذیرفتنی است (جدول ۶).

الگوی ساختاری: روابط علی میان متغیرهای پژوهش براساس الگوی مفهومی پژوهش در قالب دو الگوی ساختاری، مستقیم (شکل ۴) و غیرمستقیم (شکل ۵) آزمون شد. براساس الگوی ساختاری مستقیم به آزمون فرضیه‌های اصلی پژوهش در رابطه با تأثیر مستقیم هریک از متغیرهای مستقل (شامل خانواده، دوستان



شکل ۳- مدل اندازه گیری/تحلیل عاملی تاییدی مولفه های مسئولیت‌پذیری بر اساس مقادیر استاندارد

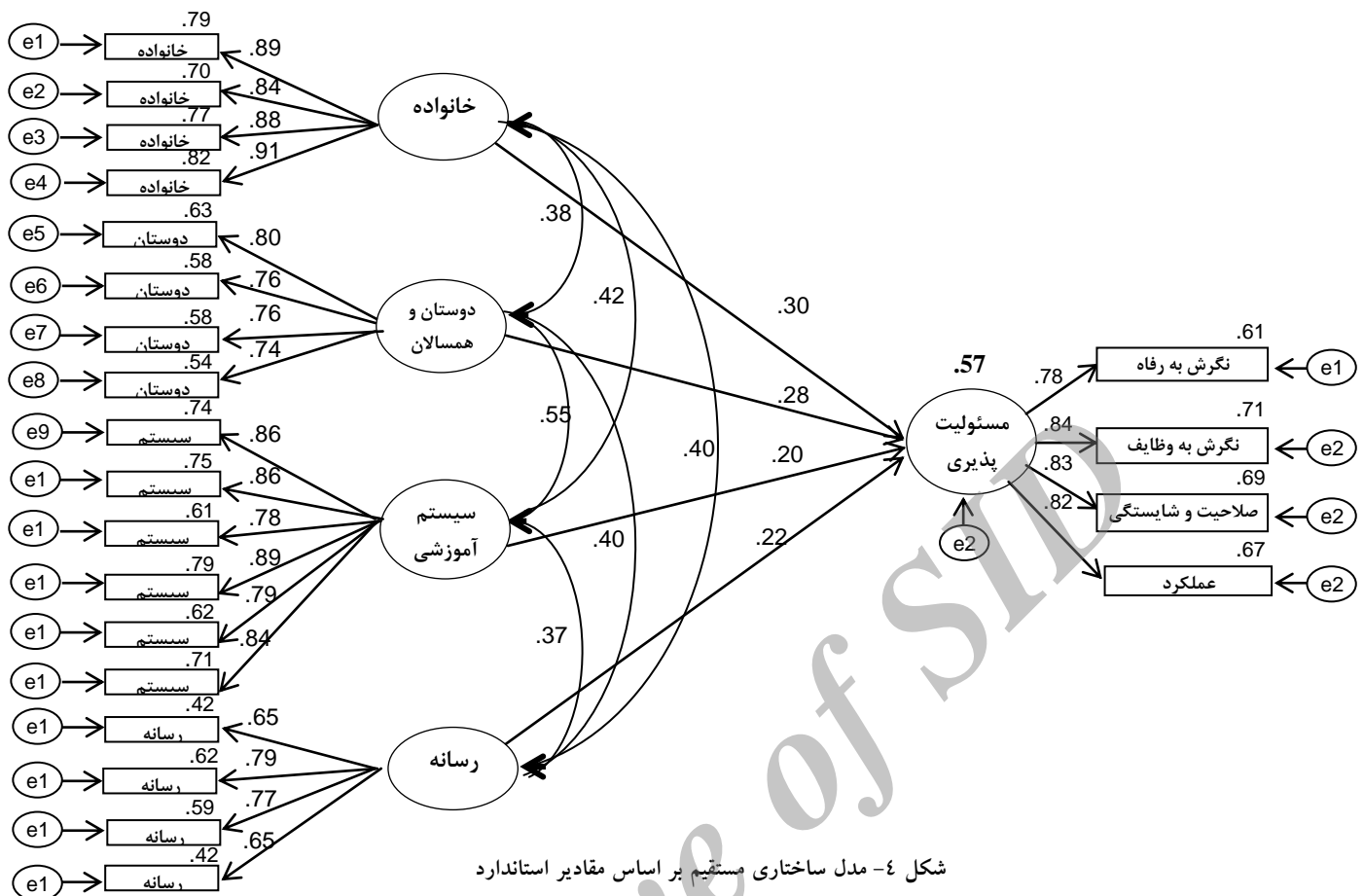
Chi-square (df) = 242.131 (164); P value= .000;  
 Relative Chi-Sq = 1.476;  
 GFI = .896; CFI = .966; IFI = .966; TLI= .961  
 RMSEA = .049  
 (Standardized estimates)

جدول ۶- نتایج میزان انطباق الگوی ساختاری مستقیم با شاخص‌های برازش

شاخص	$\frac{\chi^2}{df}$	GFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
معیار پیشنهاد شده	$\leq 3$	$\leq 0.90$	$\leq 0.90$	$\leq 0.90$	$\leq 0.90$	$\leq 0.08$
مقدار گزارش شده	1/401	0/899	0/972	0/973	0/968	0/045

مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار شده‌اند. بررسی نتایج این الگو براساس مقادیر استاندارد نشان می‌دهد بیشترین اثر مستقیم بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان به متغیر مستقل خانواده (۰/۳۰۳)  $\beta$  و در مرتبه دوم متغیر مستقل دوستان و همسالان (۰/۲۷۵)  $\beta$  مربوط است (جدول ۷). نتایج همچنین نشان می‌دهد چهار متغیر وارد شده در الگوی ساختاری مستقیم شامل خانواده، دوستان و همسالان، سیستم آموزشی و رسانه تبیین‌کننده ۰/۵۷٪ از تغییرات متغیر وابسته مسئولیت‌پذیری هستند (شکل ۴).

خلاصه نتایج به‌دست‌آمده از برآورد الگوی ساختاری مستقیم پژوهش در جدول ۷ نشان داده شده است. براساس نتایج مندرج در جدول ۷، تمامی روابط مستقیم بین متغیرها



شکل ۴- مدل ساختاری مستقیم بر اساس مقادیر استاندارد  
 Chi-square (df) = 278.808 (199); P value= .000;  
 Relative Chi-Sq = 1.401;  
 GFI = .889; CFI = .972; IFI = .973; TLI= .698  
 RMSEA = .045  
 (Standardized estimates)

متغیر میانجی عامل دینداری) بر مسئولیت‌پذیری با استفاده از روش خودگردان‌سازی الگوی ساختاری غیرمستقیم طراحی شد. نتایج حاصل از برازش الگوی ساختاری غیرمستقیم یا میانجی براساس شاخص‌های مربوط نشان می‌دهد برازش الگو در سطح پذیرفتنی است (جدول ۸).

جدول ۸- نتایج میزان انطباق الگوی ساختاری مستقیم با شاخص‌های برازش

شاخص	$\frac{\chi^2}{df}$	GFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
معیار پیشنهاد شده	$\leq 3$	$\leq 0.90$	$\leq 0.90$	$\leq 0.90$	$\leq 0.90$	$\leq 0.08$
مقدار گزارش شده	۱/۳۲۷	۰/۸۷۴	۰/۹۷۲	۰/۹۷۲	۰/۹۶۸	۰/۰۴۱

جدول ۷- ضرایب رگرسیونی براساس الگوی ساختاری مستقیم

روابط	مقادیر غیراستاندارد	خطای استاندارد	ضرایب رگرسیونی استاندارد	نسبت بحرانی	معنی‌داری
خانواده ← مسئولیت‌پذیری	۰/۲۱۱	۰/۰۴۹	۰/۳۰۳	۴/۳۵۳	۰/۰۰۰
دوستان و همسالان ← مسئولیت‌پذیری	۰/۲۹۰	۰/۰۸۴	۰/۲۷۵	۳/۴۳۵	۰/۰۰۰
سیستم آموزشی ← مسئولیت‌پذیری	۰/۱۴۶	۰/۰۵۵	۰/۱۹۸	۲/۶۶۲	۰/۰۰۸
رسانه ← مسئولیت‌پذیری	۰/۳۴۷	۰/۱۱۴	۰/۲۲۹	۳/۰۴۳	۰/۰۰۲

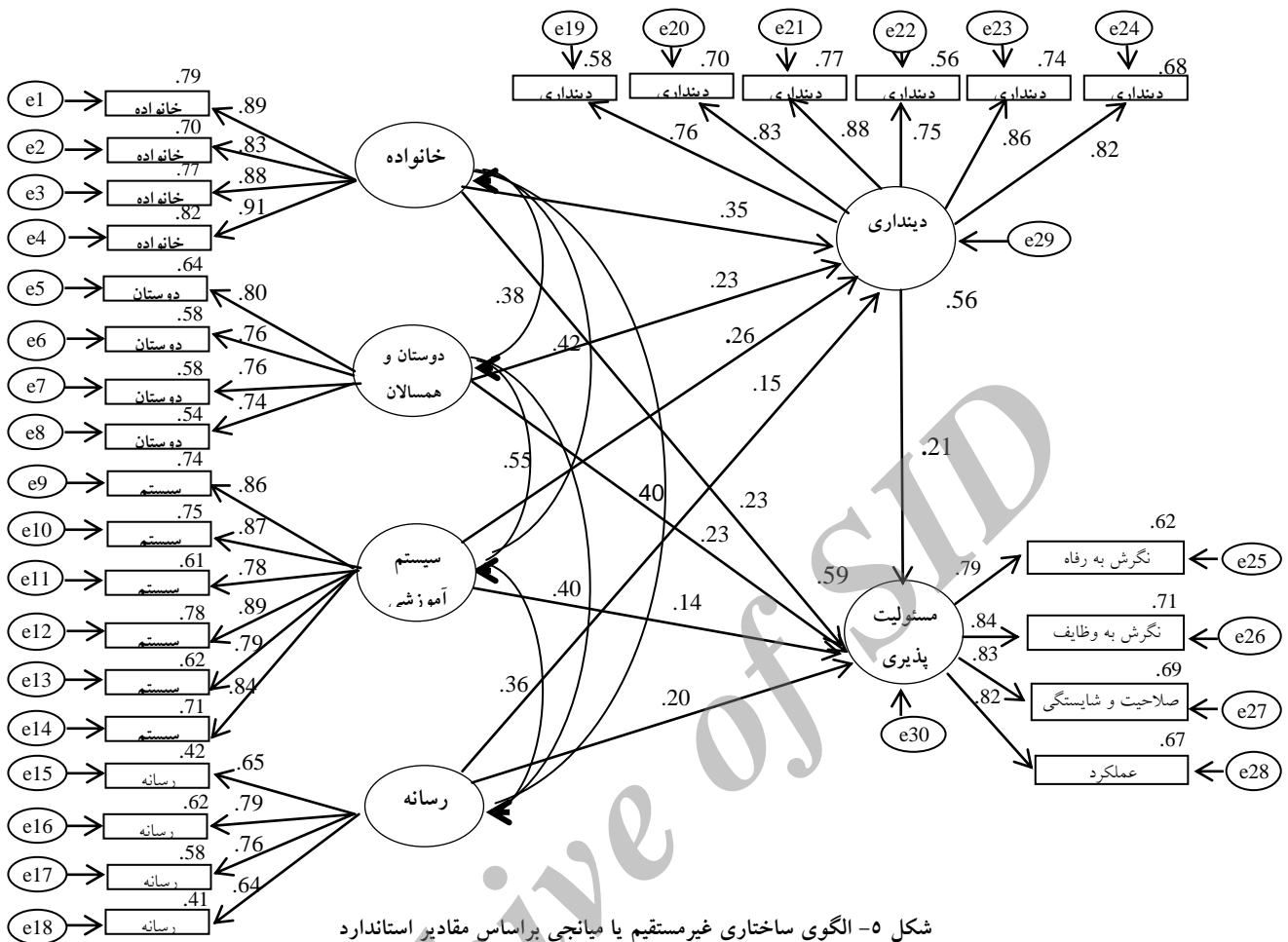
برای آزمون اثر غیرمستقیم متغیرهای مستقل (از طریق

برای اجرای روش خودگردان‌سازی براساس نمونه آماری پیشنهادشده‌هایز (2009) با انجام نمونه‌گیری‌های فرعی متعدد با جایگذاری بر مبنای داده‌های اصلی گرفته‌شده از ۲۰۰ نفر از پاسخ‌گویان به ایجاد و جایگزینی نمونه ۵۰۰۰ تایی در سطح اطمینان ۹۵٪ اقدام شد. نتایج به‌دست‌آمده از اجرای روش خودگردان‌سازی برای آزمون اثر غیرمستقیم متغیرهای مستقل از طریق متغیر میانجی عامل دینداری بر مسئولیت‌پذیری در جدول ۹ نشان داده شده است. باتوجه‌به نتایج مندرج در جدول ۹، براساس توزیع نمونه‌ای بازتولیدشده ۵۰۰۰ تایی با روش خودگردان‌سازی در سطح اطمینان ۹۵٪، مجموع اثر غیرمستقیم متغیرهای خانواده (۰/۰۷۵)، دوستان و همسالان (۰/۰۴۸)، سیستم آموزشی (۰/۰۵۵) و رسانه (۰/۰۳۲) از طریق متغیر میانجی عامل دینداری بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان معنی‌دار شده است. به‌عبارت‌دیگر سطح معنی‌داری

اثر غیرمستقیم برای همه روابط کمتر از ۰/۰۵ بوده است و عدد صفر در دامنه کران پایین و بالای این روابط قرار نمی‌گیرد؛ ازاین‌رو، میزان اثر غیرمستقیم استانداردشده برابر با صفر نبوده و معنی‌دار است (جدول ۹). درواقع این نتایج بیان می‌کند متغیرهای مستقل علاوه‌بر اثر مستقیم و معنی‌داری که بر مسئولیت‌پذیری دارند (جدول ۷) به‌طور غیرمستقیم از طریق متغیر دینداری نیز اثر مثبت و معنی‌داری بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان دارند (جدول ۹). باتوجه‌به نتایج شکل ۵، متغیرهای مستقل، تبیین‌کننده ۵۶٪ از تغییرات متغیر میانجی دینداری بوده‌اند و همچنین متغیرهای مستقل به همراه متغیر میانجی دینداری در مجموع تبیین‌کننده ۵۹٪ از تغییرات متغیر وابسته مسئولیت‌پذیری بودند که افزایش ۲ درصدی نسبت به الگوی ساختاری مستقیم (شکل ۴) را نشان می‌دهد.

جدول ۹- نتایج اثرات غیرمستقیم متغیرها براساس روش خودگردان‌سازی

روابط	مقادیر استاندارد شده غیرمستقیم	خطای استاندارد اثر غیرمستقیم	Bootstrap (فاصله اطمینان (CI) ۹۵٪)	
			کران بالا	کران پایین
خانواده ← دینداری ← مسئولیت‌پذیری	$0/213 \times 0/351 =$ (۰/۰۷۵)	۰/۰۳۶	۰/۱۵۷	۰/۰۱۹
دوستان و همسالان ← دینداری ← مسئولیت‌پذیری	$0/213 \times 0/227 =$ (۰/۰۴۸)	۰/۰۲۸	۰/۱۲۳	۰/۰۱۳
سیستم آموزشی ← دینداری ← مسئولیت‌پذیری	$0/213 \times 0/259 =$ (۰/۰۵۵)	۰/۰۳۰	۰/۱۳۰	۰/۰۱۵
رسانه ← دینداری ← مسئولیت‌پذیری	$0/213 \times 0/151 =$ (۰/۰۳۲)	۰/۰۲۱	۰/۰۸۸	۰/۰۲۷



### بحث و نتیجه

مسئولیت‌پذیری، یک فرایند مهم اجتماعی شدن در هر جامعه‌ای، سهم به‌سزایی در توسعه جامعه دارد؛ بنابراین، این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال بود که چه عواملی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان نقش مؤثری دارند. خانواده از ارکان اساسی آموزش زندگی اجتماعی در هر مقطع سنی است که به‌عنوان یکی از نهادهای اجتماعی در جامعه‌پذیری مسئولیت اجتماعی کودکان، جوانان و حتی بزرگسالان در جامعه نقش بارزی خواهد داشت. نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (2001) این رابطه را تأیید می‌کند که بیان‌کننده تأثیرپذیری رفتار فرزندان از خانواده و انتخاب الگوهای معین از میان الگوهای مختلف والدین است. نتایج

این پژوهش نیز بیان می‌کند بین خانواده و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان رابطه معنادار وجود دارد که با مطالعات پنا (2007) و ناکاگاوا<sup>۱</sup> (2003) نیز مطابقت دارد. در همین زمینه پیشنهاد می‌شود مسئولان، برنامه‌ها و جلساتی را برای تبیین نقش الگویی والدین در راستای افزایش مسئولیت‌پذیری فرزندان برگزار کنند و بدین ترتیب اطلاعات لازم را در اختیار والدین قرار دهند. مسائل اعتقادی و دین هم با تأکید بر آیات و روایات قرآنی و نبوی در مسئولیت‌پذیری افراد جامعه از جمله جوانان و دانشجویان نقش مؤثری دارد. مطابق نظر دورکیم نیز سرچشمه هرگونه فعالیت اخلاقی، تبعیت منافع خصوصی از منافع عمومی است که این متضمن روحیه فداکاری و ایثار

<sup>1</sup> Nakagawa

اجتماعی، دوره دهم، شماره ۳۷، ص ۲۴۱-۲۶۴.

امام جمعه‌زاده، ج.؛ مرندی، ز.؛ رهبرقاسمی، م.ر. و سعیدی ابواسحق، ل. (۱۳۹۲). «بررسی رابطه مصرف رسانه و سبک زندگی در بین دانشجویان دانشگاه اصفهان»، فصلنامه پژوهش‌های ارتباطی، دوره بیستم، ش ۲، ص ۱۰۱-۱۲۰.

بهرامی، ف.؛ ملکیان، ح. و عابدی، م.ر. (۱۳۸۳). «بررسی و مقایسه راهکارهای مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان»، مجله آموزه، ش ۱۷، ص ۷۲-۶۴.

توسلی، غ.ع. (۱۳۸۰). جامعه‌شناسی دین، تهران: انتشارات سخن.

خورشیدی، ع.؛ ایزدی، م. و جلیل‌عاملی‌فروشانی، ز. (۱۳۸۷). «تأثیر نقش الگویی خانواده بر پرورش مسئولیت‌پذیری و رشد اجتماعی و عاطفی نوجوانان تهرانی»، فصلنامه مطالعات جوان، ش ۱۵، ص ۲۲۲-۲۰۸.

دبیری، ف. و واحد‌ناوان، ع. (۱۳۹۰). «رسانه‌ها و توسعه حقوق محیط زیست»، مطالعات رسانه‌ای، سال ششم، ش ۱۳، ص ۱۸۲-۱۶۵.

دورکیم، ا. (۱۳۸۳). صور/ابتدایی حیات دینی، ترجمه: پرهام، ب.، تهران: نشر مرکز.

رشیدی، ع.ر. و رشیدی، م. (۱۳۹۰). «بررسی نقش رسانه‌ها در حفاظت از محیط زیست و تأثیر آنها در رفتار مردم و مدیران از نظر شکل‌گیری فرهنگ مصرف»، ماهنامه مهندسی فرهنگی، سال پنجم، ش ۵۵ و ۵۶، ص ۴۳-۳۱.

رضوی‌زاده، ن.ا. (۱۳۸۴). «بررسی تأثیر رسانه‌ها بر تمایل به تغییر سبک زندگی روستایی»، علوم اجتماعی (دانشگاه علامه طباطبائی). دوره ۱۲، ش ۳۱، ص ۱۱۱-۱۴۴.

سبحانی‌نژاد، م. و فردانش، ه. (۱۳۷۹). «مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه درسی دوره ابتدایی ایران»،

است که یک ویژگی اخلاقی است. نتایج این پژوهش نیز نشان داد بین دین و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ارتباط معناداری وجود دارد که با مطالعات طالبی و خوشبین (۱۳۹۱) و نواحی و همکاران (۱۳۹۰) مطابقت دارد؛ از این‌رو اندیشمندان و مراجع معظم دینی باید در سلسله مباحث خود، کارکردهای دین را برای رشد مسئولیت‌پذیری افراد به خصوص دانشجویان مدنظر قرار دهند. همچنین بر مبنای نظر کاشت‌گربرنر استفاده از رسانه‌ها در اندیشه و عملکرد مخاطبان تأثیرگذار است که یافته‌های این پژوهش نیز بیان‌کننده این موضوع است و با مطالعات بابکوک (۲۰۰۹) و فروتن‌کیا و همکاران (۱۳۹۰) همخوانی دارد. در همین زمینه، برگزاری همایش‌های علمی و برنامه‌های رسانه‌ای با محوریت پذیرش مسئولیت اجتماعی در مسئولیت‌پذیری افراد در سنین متفاوت نقش بسیار مؤثری دارد. نتایج پژوهش همچنین بیان می‌کند بین سیستم آموزشی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان ارتباط معنی‌دار دارد که با مطالعات سیکرینگ (۲۰۰۱) و احمدی و رضانی (۱۳۸۶) همخوانی دارد. در همین زمینه، نهادهای آموزشی باید با ارائه برنامه‌های درسی مناسب در زمینه‌های مسائل اجتماعی باید جوانان را در دانشگاه‌ها و مدارس برای پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی آماده کنند. همچنین توصیه می‌شود سیستم‌های آموزشی، دوره‌هایی را برای والدین و دانشجویان، برگزار و آنها را به انجام رفتارهای مسئولانه ترغیب کنند.

## منابع

احمدی، ا. و رضانی، ع. (۱۳۸۶). «تأثیر آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه گلاسز بر کاهش بحران هویت دانش‌آموزان متوسطه اصفهان»، مجله پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناختی، ش ۲، ص ۳۲-۲۳.

ازکیا، م. و رودبارکی حسینی، س. (۱۳۸۹). «تغییرات نسلی سبک زندگی در جامعه روستایی»، رفاه

۲۷. مدرسه علوم انسانی، ش ۱۴، ص ۹۵-۱۱۴.
- سبحانی جو، ح.ع. (۱۳۸۴). «خانواده، تحولات جهانی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی»، *مجله پیوند*، ش ۳۱۵، ص ۲۲-۳۵.
- سراج‌زاده، ح. و پویانفر، م.ر. (۱۳۸۷). «بررسی رابطه دینداری با احساس آنومی و کجروی در میان نمونه‌ای از دانشجویان»، *مجله مسائل اجتماعی ایران*، س ۱۶، ش ۶۳، ص ۷۱-۱۰۵.
- شاکری‌نیا، ا. (۱۳۷۶). «بررسی نقش چند عامل در فرایند رشد اجتماعی کودکان (جامعه‌پذیری)»، *مجله تربیت*، ش ۱۱۸، ص ۶۳-۵۹.
- شهیدی، م. (۱۳۸۶). *آثار تعهدات و قراردادهای*، تهران: انتشارات مجمع علمی و فرهنگی مجلد.
- طالبی، ا. و خوشبین، ی. (۱۳۹۱). «مسئولیت‌پذیری اجتماعی جوانان»، *فصلنامه علوم اجتماعی*، ش ۵۹، ص ۲۴۵-۲۱۲.
- عبداللهی، م. و امینی، س. (۱۳۸۷). «تحلیل جامعه‌شناختی دگردوستی در ایران (مطالعه موردی شهر تهران)»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره هشتم، ش ۳، ص ۵۰-۲۸.
- فروتن‌کیا، ش.؛ پورترکارونی، م.؛ حسین‌زاده، ع.ح. و حیدری، آ. (۱۳۹۰). «بررسی نقش رسانه و خانواده در افزایش آگاهی زیست محیطی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مقطع پیش‌دانشگاهی شهر اهواز)»، *پنجمین همایش ملی و نمایشگاه تخصصی مهندسی محیط زیست*، تهران.
- کسل، ف. (۱۳۸۳). *چکیده آثار گیدنز*، ترجمه: چاوشیان، ح.، تهران: نشر ققنوس.
- کلانتری، ص.؛ ادیبی، م.؛ زیانی، ر. و احمدی، س. (۱۳۸۶). «بررسی بی‌تفاوتی و نوع‌دوستی در جامعه شهری ایران و عوامل مؤثر بر آن»، *فصلنامه دانش‌ور رفتار*، س ۱۴، ش ۲۲، ص ۳۵-
- بری، گ. (۱۳۸۴). *روش‌های تحقیق رسانه‌ای*، ترجمه: نیکو، م.، تهران: اداره کل پژوهش‌های سیما، چاپ اول، ص ۳۱۰.
- مجدی، ع.؛ صدرنوبی، ر.؛ بهروان، ح. و هوشمند، م. (۱۳۸۹). «سبک زندگی جوانان شهر مشهد و رابطه آن با سرمایه فرهنگی و اقتصادی والدین»، *مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*، س ۷، ش ۲، ص ۱۶۱-۱۳۱.
- معین، م. (۱۳۴۵). *فرهنگ فارسی*، جلد سوم، تهران: سهامی هنر.
- ممتاز، ف. (۱۳۸۳). «معرفی طبقه از دیدگاه بوردیو»، *پژوهش‌نامه علوم انسانی*، ش ۴۱ و ۴۲، ص ۱۶۰-۱۴۹.
- موسوی، ز.؛ موسوی، ر. و حیدری، ح. (۱۳۹۰). «بررسی میزان پایبندی به مناسک دینی و رفتارهای دینی و عوامل مؤثر بر آن»، *مجله تخصصی جامعه‌شناسی جوانان*، س ۱، ش ۱، ص ۱۷۳-۱۴۹.
- مهدوی، ا.؛ عنایتی، م. و نیسی، ع. (۱۳۸۹). «بررسی اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری بر عزت نفس دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه»، *فصلنامه یافته‌های نو در روان‌شناسی*، دوره ۳، ش ۹، ص ۱۲۹-۱۱۵.
- مهدیه، ع.؛ همتی، ر. و دادهیر، ا. (۱۳۹۵). «فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دکتری؛ مورد مطالعه: دانشگاه اصفهان»، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره بیست و سوم، ش ۱، ص ۴۵-۷۳.
- مؤید حکمت، ن. (۱۳۹۲). «درآمدی بر رویکرد روش‌شناختی پیربوردیو به مفهوم سرمایه



- Agentic Perspective". *Department of Psychology, Stanford University*, 152:1-26.
- Dudley, L. Poston, J. R. (2014) "The Family and Social Change in Chinese Societies. The Springer Series on Demographic Methods and Population Analysis", *Journal of Early Adolescence*, 34(2): 521-528.
- Hair, J. F. Black, W. C. Babin, B. J. Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010) *Multivariate Data Analysis* (Seven Ed.). United State of America: Pearson Prentice Hall.
- Hayes, A. F. (2009) "Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium". *Communication Monographs*, 76 (4):408-420.
- Hughes, C. H. (2010) "Developing Conceptual Literacy in Lifelong Learning Research: A Case of Responsibility". *British Educational Research Journal*, 48:59-78.
- Kline, R. B. (2011) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*: The Guilford Press.
- Lee, Y.H. (2009) *The Effectiveness of Coaching Behavior in High School on College Students' Social Responsibility: Retrospective Analysis*. (Master of Science), Michigan State University
- Lenzi, M. Vieno, A. Santinello, M. Nation, M. & Voight, A. (2014) "The Role Played by the Family in Shaping Early and Middle Adolescent Civic Responsibility". *The Journal of Early Adolescence*, 34(2): 251-278.
- Lyons, E. M. (2005) *The Effects of a Leadership and Diversity Awareness Program on Adolescents' Attitudes and Behaviors*, Ph.D Dissertation, University of South Florida
- Mallinckrodt, B. Abraham, T. W. Wei, M. & Russell, D. W. (2006) "Advance in Testing Statistical Significance of Mediation Effects". *Journal of Counseling Psychology*, 53: 372-378.
- Menzies, R. G. Harris, L. M. Cumming, S. (2000) "Relation Between in Flated Personal Responsibility and Exaggerated Danger Expectancies in Obsessive-Compulsive Concerns". *Behaviour Research and Therapy*, 38: 1029-1037.
- Mergler, A. Spencer, F. M. and Patton, W. A. (2007a) "Relationships between Personal Responsibility, Emotional Intelligence and Self teem in Adolescents and Young Adults", *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24(1): 5-18.
- Nakagawa, K. (2003) "Unthreading the Ties That Bind: Questioning the Discourse of Parent Involvement". *Educational Policy*, 15(4): 442-450
- Nakamura, M. & Watanab-Muraoka, A.M. (2006) فرهنگی»، جامعه پژوهی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ش ۱(۷)، ص ۱۵۵-۱۷۸.
- نواح، ع.ا.؛ فروتن‌کیا، ش. و پورترکارونی، م. (۱۳۹۰). «بررسی رابطه بین میزان دینداری با ارزش‌ها و رفتارهای زیست محیطی شهروندان (مطالعه موردی: شهر اهواز)»، فصلنامه مطالعات شهری، س ۱، ش ۱، ص ۹۸-۷۷.
- هدایتی، ب.ا.؛ فاتحی‌زاده، م.ا.؛ آکوچیان، ا.؛ بهرامی، ف. و اعتمادی، ع. (۱۳۸۷). «ابعاد فرزندپروری و مسئولیت‌پذیری نوجوان»، فصلنامه معرفت، س ۱۷، ش ۷، ص ۷۳-۶۳.
- همیلتون، م. (۱۳۸۱). *جامعه‌شناسی دین*، ترجمه: ثلاثی، م. تهران: انتشارات ثالث، چاپ اول.
- یزدان‌پناه، ل و حکمت، ف. (۱۳۹۳). «بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی جوانان (مطالعه دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان»، مجله مطالعات اجتماعی ایران، دوره هشتم، ش ۲، ص ۱۵۰-۱۲۷.
- یوسفی، ا. (۱۳۹۳). «پرورش مسئولیت‌پذیری اجتماعی در کودکان و نوجوانان»، همایش سلامت اخلاقی و رفتار کودک و نوجوان در خانواده، مدرسه و جامعه.
- Allen, A. Mintrom, M. (2010) *Responsibility and School Governance, Educational Policy Originally*. Published Online.
- Babcock, Hope M. (2009) "Assuming Personal Responsibility for Improving the Environment: Moving Toward a New Environmental Norm", *Harvard Environmental Law Review*, 33:117-175.
- Bandura, A. (1999) "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective". *Asian Journal of Social Psychology*, 2: 21-41.
- Bandura, A. (2000) Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. *Handbook of Principles of Organization Behavior*, 120-136.
- Bandura, A. (2001) "Social Cognitive Theory: An

- “Global Social Responsibility; Developing a Scale for Senior High School Student in Japan”. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 28(3): 213.
- Pena, D.C. (2007) "Unthreading the Ties That Bind: Questioning the Discourse of Parent Involvement". *Educational Policy*, 14 (4): 443 – 472.
- Petit-dit-Dariel, O. Wharrad, H. & Windle, R. (2014) "Using Bourdieu's Theory of Practice to Understand ICT Use amongst Nurse Educators". *Nurse Education Today*. 34(11):1368-74.
- Scickering, A. (2001) *Maximizing Civic Learning and Social Responsibility*, New England Resource Center for Higher Education, 1- 8.
- Trusty, J. & Harris, M.B.C. (2002) "Lost Talent: Predictions of the Stability of Educational Expectations across Adolescence". *The Journal of Adolescence Research*, (3): 359-382.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (2005) "Homework Practices and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Efficacy and Perceived Responsibility Beliefs", *Contemporary Educational Psychology*, 30: 397-417.

Archive of SID