

Research Paper

The effectiveness of moral action training based on the blasi's theory on responsibility and civic-educational behavior in students

Mohammad Sharifinia¹, Hassan Asadzadeh², Fariborz Dortaj³, Esmail Sadipour³

1. Ph.D 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.

Citation: Sharifinia M, Asadzadeh H, Dortaj F, Sadipour E. The effectiveness of moral action training based on the blasi's theory on responsibility and civic-educational behavior in students. J of Psychological Science. 2021; 20(106): 1717-1731.

URL: <https://psychologicalscience.ir/article-1-1036-fa.html>



ORCID



10.52547/JPS.20.106.1717

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Teaching moral action based on the Blasi's theory, responsibility, civic - educational behavior, students

Background: Responsibility and observance of civic- educational behavior play a decisive role in promoting the organizational status of educational systems. Despite the importance of this issue, there are several weaknesses can be observed in this area. Therefore, it is necessary to train a committed, moral and self-sacrificing students.

Aims: The aim of this study was to investigate the effectiveness of moral action training based on the Blasi's theory on responsibility and civic- educational behavior in students.

Methods: The research design was quasi-experimental pretest-posttest with control group and with 1 month follow-up. The statistical population of the study included all students of Al-Mustafa University in Qom in the academic year 2019-2020 in the number of 12008 people from among whom 30 students were selected using convenient sampling method and then randomly were assigned to experiment (15 individuals) and control (15 individuals) groups. The moral action educational package based on the Blasi's theory (1993) was implemented for the experiment group. The duration of this training program was 13 sessions of 90 minutes and the training time was 5 weeks as a group. The California Goff, McGuskey & Mahl (1952) responsibility questionnaire and the Golparvar's civic- educational behavior questionnaire (2010) were used to collect data. Data were analyzed by descriptive statistics and analysis of variance with repeated measures and Bonferroni post hoc test using spss24 software.

Results: Findings showed that for both variables of responsibility and civic- educational behavior, group effect, time effect and time×group interaction were significant. On the other hand, the results of Bonferroni post hoc test showed the persistence of the effect of educational intervention in the follow-up stage.

Conclusion: According to the research findings, it can be concluded that if students are exposed to teaching moral action based on the Blasi's theory, their level of responsibility and education-citizenship behaviors will increase.

Received: 20 Dec 2020

Accepted: 03 Jan 2021

Available: 22 Dec 2021

* **Corresponding Author:** Mohammad Sharifinia, Ph.D Student of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

E-mail: Mohammadsharifinia1963@gmail.com

Tel: (+98) 9125524081

2476-5740/ © 2021 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).



Extended Abstract

Introduction

Responsibility is one of the most fundamental and main parts of human education, the consequences of which are widely seen in various aspects of human life and in moral, intellectual, artistic, social and religious dimensions (Ghasemi, Badsar and Fathi, 2018). The term responsibility literally means to be obliged to do something. In the general legal sense, responsibility means being obligated and committed the individual to do or leave the action (Larrán, Andrades and Herrera, 2018). Responsibility is not just a task to be done by one person; Rather, it is a kind of state and feeling that is evoked by the individual himself and includes the response and reaction of the person to the needs of other people in a hidden and obvious way (Galvão, Mendes, Marques, and Mascarenhas, 2019). The process of learning responsibility by creating a program structure as well as providing comprehensive support, allows students to experience their own roles (Boğan, and Dedeoğlu, 2019).

Other goals that universities seek to achieve and are associated with responsibility include Civic-educational behavior. Civic behaviors in a broad sense, regardless of the context and environment in which they are studied, are a set of behaviors in which a person performs behaviors beyond their official roles, In this way, it provides a platform for the desired social environment (Guilmette, Malohill, Wilmeyer-Krajden, & Barker, 2019). Civic behavior is one of the important sociological dimensions of educational organizations such as universities. Given the importance of Civic-educational behavior in increasing team, individual and organizational behaviors, the constant search for ways to increase civic behavior in students is important to prepare them for the future of their work (Khalid, Norshimah, SinthaMadar, and Ismail, 2013). Civic-educational behaviors such as adherence to and feeling of inner obligation to the rules of university education, helping, social participation and trying to establish a sincere relationship in various ways can affect the individual and collective performance of students (LeBlanc, 2014).

Responsibility and civic-educational behaviors can be taught and this skill can be strengthened in individuals using techniques. One of the approaches used for this purpose is teaching moral action based on the Blasi's theory (Weber, 2020). This approach Claims that moral judgment alone cannot motivate the action of morality. But also in this regard is the comprehensiveness and consistency of the "self" (Skla-Savic and Kegeer, 2015). In the "self" model, Blasi focuses on the role of the "self" in how it functions morally and evokes a moral identity, And after that, Provides a real motivation for moral action. Responsibility; Puts pressure on the "self" as a source of moral coercion and consistency; highlights True and totality of human being (Gursira, Setg, Denkers, & Hassiman, 2018).

The global necessity and importance of paying attention to the issue of responsibility and civic-educational behavior requires a wide-ranging change in people's lifestyles. This seems to be clearly related to the lack of ethics or the reduction of ethical standards in our society. However, little research has been done in this regard. Therefore, in this study, the question was whether the teaching of moral action based on the Blasi's theory has an effect on the responsibility and civic-educational behavior of the students under study?

Method

This research was conducted in a quasi-experimental manner with a pre-test-post-test design with a control and follow-up group. The statistical population of the study included all students of Al-Mustafa University in the academic year of 2019-2020 in the number of 12008 people. For sampling, identify 30 eligible volunteer students who scored less than 84 in the self-determination questionnaire of LaGuardia et al. (2000) and less than 21 in the California responsibility questionnaire (1952). Then they were randomly divided into 2 study groups (15 in their experimental group and 15 in the control group). Blasi's moral action Training Package (1983) was implemented for the experimental group. The duration of this training program was 13 sessions of 105 minutes and the training time was 5 weeks. During this period, the control group did not receive any training. In order to evaluate the stability of the

results, a follow-up test was performed 1 month after the post-test of the experimental groups. The following training program and tools were also used to collect data: A) The Blasi's moral action Training Program (1983), b) The LaGuardia, Ryan, Couchman & Deci Self-Determination Questionnaire (2000) And the California Accountability Questionnaire by Gough, McClosky, & Mechl (1952) were used. In this study, in the descriptive findings section, mean and

standard deviation, and in the inferential findings section, first, the Kolmogorov-Smirnov test was used to check the normality of the data. Also, before examining the hypothesis of homogeneity of variance matrices, Levine and M Box tests were used. Data analysis was performed by repeated measures analysis of variance and Bonferroni post hoc test using SPSS 24 software. Significance level was considered 0.05 for all tests.

Table 1. Analysis of variance of repetitive measures to investigate the effects within and between groups for the variables of responsibility and civic-educational behavior

Variable	Source of variations	sum of squares	Degree of freedom	Average squares	F	P- value	Eta
responsibility	Group effect	677.87	1	677.87	111.50	0.001	0.799
	Time effect	326.66	1.15	326.66	112.82	0.001	0.801
	Time × Group effect	299.26	1.15	299.26	103.36	0.001	0.787
civic-educational behavior	Group effect	1480.27	1	1480.27	16.93	0.001	0.377
	Time effect	422.81	1.10	422.81	16.89	0.001	0.376
	Time × Group effect	183.75	1.10	183.75	7.01	0.001	0.200

Table 2. Bonferroni test results for pairwise comparison of time effect means

Variable	steps	Measurement time	difference in averages	Standard error	P- value
responsibility		post-test	-5.73	0.44	0.001
	Pre-test	follow-up	-4.66	0.43	0.001
	post-test	follow-up	1.06	0.22	0.001
civic-educational behavior	Pre-test	post-test	-6.83	1.45	0.001
		follow-up	-5.43	1.32	0.001
	post-test	follow-up	1.40	0.38	0.001

Results

The findings of this study indicate the effectiveness of moral action training based on Blasi's theory on students' responsibility and civic-educational behavior. Table 1 shows the analysis of variance of duplicate measures to examine the effects within and between groups for the variables of responsibility and civic-educational behavior, which for the variability of group variability ($P < 0.001$ and $Eta = 0.799$), time effect ($P < 0.001$ and $Eta = 0.801$) and the interaction of time × group ($P = 0.013$ and $Eta = 0.787$) were significant. Bonferroni post hoc test was used for more awareness. Table 2 showed that the results of Bonferroni post hoc test showed a significant difference between the means of the experimental group in the pre-test with post-test ($P < 0.001$) and pre-test with follow-up ($P < 0.001$) for the variables of responsibility and It was civic-educational behavior and showed the positive effect of moral action training on increasing the score of responsibility and

civic-educational behavior in the follow-up phase ($P < 0.001$).

Conclusion

The aim of this study was the effectiveness of teaching moral action based on Blasi's theory on students' responsibility and civic-educational behavior. Accordingly, in part of this study, it was found that ethical action training is effective on students' responsibility in the pre-test, post-test and follow-up periods. This finding is consistent with the results of the studies of Monsefi et al. (2018) and Helker, and Wosnitza (2016). Explaining this finding, it can be said that learning moral action as one of the ways to increase responsibility causes the learner to consider himself responsible for his own learning; One does not feel under the control of others, and their individual feeling is not shaped by external forces and experiences, Rather, they recognize that they have the right to choose and are responsible for making their own lives (Santos et al., 2020).

According to experts, teaching moral action also affects the process of student responsibility; This indicates the importance of the triple roles educational, training and organizational in achieving the ultimate goals of the university (Galvão et al., 2019). Also in another part of this study, it was found that moral action training was effective on students' civic-educational behavior in pre-test, post-test and follow-up periods. This finding is consistent with the results of research by Sarboland (2020), Golparvar (2010) and Khalid et al. 2013). Explaining this finding, it can be said that moral action training can be effective on the dynamics and improvement of civic behaviors in students. Hopeful students have a greater psychological ability to achieve the goal, and this ability manifests itself in various dimensions, including civic-educational behavior. Hopeful and purposeful people have the energy and capacity to perform various activities (Sarboland, 2020). According to the research findings, it can be

concluded that students who have disabilities related to responsibility and civic-educational behavior, if exposed to moral action training, can achieve success in this field. And use its lasting effects.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation in the field of educational psychology of Allameh Tabataba'i University of Tehran, code 9312243102, which after receiving a license from Allameh Tabataba'i University of Tehran, letter No. 3591/743 / D dated 13/05/2020 And obtaining the consent of the participants was implemented.

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third and Fourth was the advisors.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: I would like to thank the supervisor, the advisors, the participants, officials of Allameh Tabataba'i University of Tehran, and Al-Mustafa University who collaborated in conducting this research.

اثربخشی آموزش عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی بر مسؤلیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی دانشجویان

محمد شریفی‌نیا^{۱*}، حسن اسدزاده^۲، فریبرز درتاج^۳، اسماعیل سعدی‌پور^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران.

۳. استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: مسؤلیت‌پذیر بودن و رعایت رفتار مدنی - تحصیلی در ارتقاء جایگاه سازمانی نظام‌های آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. علی‌رغم اهمیت این مسأله، ضعف‌های متعددی در این زمینه مشاهده می‌شود. بنابراین تربیت دانشجویانی متعهد، اخلاقی و دارای رفتار اینترگرانه ضرورت پیدا می‌کند.

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی بر مسؤلیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی در دانشجویان انجام شد.

روش: روش این پژوهش شبه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و با پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۲۰۰۸ دانشجوی دانشگاه جامعه المصطفی شهر قم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. برای نمونه‌گیری، تعداد ۳۰ نفر دانشجویی در دسترس مشخص و سپس به صورت تصادفی در ۲ گروه (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه) جایدهی شدند. بسته آموزشی عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی (۱۹۹۳) برای گروه آزمایش اجرا شد. زمان این برنامه آموزشی ۱۳ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و زمان آموزش نیز ۵ هفته به صورت گروهی بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های مسؤلیت‌پذیری کالیفرنیا گاف، مک‌گوسکی و مهل (۱۹۵۲) و رفتار مدنی - تحصیلی گل‌پرور (۱۳۸۹) استفاده شد. داده‌ها از طریق آزمون‌های آماری توصیفی و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی و بوسیله نرم‌افزار SPSS²⁴ تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد برای هر دو متغیر مسؤلیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی، اثر گروه، اثر زمان و اثر متقابل گروه × زمان معنادار بود ($P < 0/001$). از طرفی نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی حاکی از پایداری تأثیر مداخله آموزشی در مرحله پیگیری بود ($P < 0/001$).

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که چنانچه دانشجویان در معرض آموزش عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی قرار گیرند، میزان مسؤلیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی در آنان افزایش می‌یابد.

کلیدواژه‌ها:

آموزش عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی، مسؤلیت‌پذیری، رفتار مدنی - تحصیلی، دانشجویان

دریافت شده: ۱۳۹۹/۰۹/۳۰

پذیرفته شده: ۱۳۹۹/۱۰/۱۴

منتشر شده: ۱۴۰۰/۱۰/۰۱

* نویسنده مسئول: محمد شریفی‌نیا، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران

رایانامه: Mohammadsharifinia1963@gmail.com

تلفن: ۰۹۱۲۵۵۲۴۰۸۱

مقدمه

مسئولیت‌پذیری^۱ از بنیادی‌ترین و اصلی‌ترین قسمت تربیت انسان می‌باشد که پیامدهای آن به گونه گسترده‌ای در جهات مختلف زندگی انسان‌ها و در ابعاد اخلاقی، فکری، هنری، اجتماعی و مذهبی دیده می‌شود (قاسمی، بادسار و فتحی، ۱۳۹۷). مسئولیت به منزله فرآیندی در نظر گرفته می‌شود که فرد باید از نخستین سال‌های زندگی آن را یاد بگیرد تا در برابر وظایف متنوعی که در طول زندگی با آن‌ها مواجه می‌شود مسئولانه عمل کند (حیدری، یحیی‌زاده و موسوی، ۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری انسان‌ها در تمام جوامع، به عنوان یکی از فضیلت‌های آن جامعه شمرده می‌شود و از عوامل مؤثر در تأمین سلامت روان به حساب می‌آید (سانتوس، مارکوئیس، جاستینو و مندرس، ۲۰۲۰).

اصطلاح مسئولیت‌پذیری به لحاظ لغوی به مفهوم موظف بودن به انجام امری است. در مفهوم عام حقوقی نیز مسئولیت‌پذیری به معنای موظف و متعهد بودن فرد نسبت به انجام یا ترک عملی گفته می‌شود (لاران، آندرادس و هررا، ۲۰۱۸). مسئولیت‌پذیری فقط تکلیف یا وظیفه نیست که باید از سوی یک شخص صورت گیرد؛ بلکه به عنوان نوعی حالت و احساس است که بواسطه خود فرد، برانگیخته می‌شود و شامل پاسخ و عکس‌العمل شخص نسبت به نیازهای سایر افراد به صورت پنهان و آشکار است (گالواو، مندرس، مارکوئیس و ماسکارنهاس، ۲۰۱۹). مسئولیت‌پذیری اجتماعی از این منظر که بر افکار، دموکراسی و نیز جوامع دموکراتیک مؤثر است، از ارزش‌های والایی برخوردار بوده و غالباً کانون و محور اصلی آن، نوع دوستی و رعایت کرامت انسان‌ها است (هلکر و وسنیتزا، ۲۰۱۶). انسان‌ها مسئولیت را بواسطه یک فرآیند چهار مرحله‌ای گسترش می‌دهند؛ به صورت داوطلبانه تعهدات و نقش خود را بر عهده می‌گیرند، تجربه فشار و چالش، انگیزه لازم برای تحقق تعهدات، درونی‌سازی یک خودپنداره که به رفتار مسئولانه در سایر زمینه‌ها منجر می‌گردد. فرآیند یادگیری مسئولیت از طریق ایجاد ساختار برنامه و نیز ارائه پشتیبانی همه جانبه، این امکان را برای دانشجویان فراهم می‌کند تا بتوانند نقش‌های مربوط به خودشان را تجربه نمایند (بوگان و دداوگلو، ۲۰۱۹).

از دیگر اهدافی که دانشگاه‌ها بدنبال تحقق آن هستند و با مسئولیت‌پذیری در ارتباط است می‌توان به رفتار مدنی - تحصیلی^۲ اشاره کرد. رفتار مدنی یکی از ابعاد مهم جامعه‌شناختی سازمان‌های آموزشی از جمله دانشگاه است. رفتار مدنی مجموعه رفتارها و عملکردی است که به قصد کمک به همکاران یا سازمان به وسیله فرد انجام می‌شود (کرد و منصور، ۱۳۹۸). رفتارهای مدنی که با پا گذاشتن بشر به جوامع مدنی به وجود آمده‌اند در مفهوم گسترده‌ای صرف‌نظر از زمینه و محیطی که در آن تحت مطالعه قرار می‌گیرند، مجموعه رفتارهایی هستند که طی آن فرد اقدام به انجام رفتارهایی فراتر از نقش‌های رسمی خود کرده، از این طریق بستر را برای مطلوب شدن فضای اجتماعی فراهم می‌کند (گیلمت، مالوهیل، ویلمایر - کراچدن و بارکر، ۲۰۱۹). در عرصه تحصیلی، رفتار مدنی به رفتارهای کمک‌کننده به همکار، سرپرست و دانشجو اطلاق می‌شود و از آن جمله می‌توان به کمک کردن به همکار با حجم بالای کار یا انجام تکالیف خاص برای دانشجویان با سطح علمی بالا یا پایین اشاره کرد (رضایی، سبزواری و گروسی، ۱۳۹۴). توجه به اهمیت رفتار مدنی - تحصیلی در افزایش رفتارهای تیمی و فردی و سازمانی، جستجوی مداوم راه‌های افزایش رفتار مدنی در دانشجویان مهم است تا آن‌ها را برای رویارویی آینده کاریشان آماده کند (خلید، نورشیمان، سینتامدار و اسماعیل، ۲۰۱۳). رفتارهای مدنی - تحصیلی نظیر پایبندی و احساس الزام درونی به قواعد حاکم بر تحصیل در دانشگاه، یاری‌رسانی، مشارکت اجتماعی و تلاش برای برقراری رابطه صمیمانه به صورت گوناگون می‌تواند بر عملکرد فردی و جمعی دانشجویان مؤثر واقع شود (لبلانس، ۲۰۱۴). رفتار مدنی - تحصیلی در سه بعد قابل تشریح است؛ یاری‌رسانی و مشارکت اجتماعی، پایبندی به قواعد، برقراری روابط صمیمانه (قبادیان، ۱۳۹۷).

مسئولیت‌پذیری و رفتارهای مدنی - تحصیلی قابل آموزش بوده و می‌توان با استفاده از تکنیک‌هایی این مهارت را در افراد تقویت نمود. یکی از رویکردهایی که برای این منظور استفاده می‌شود آموزش عمل اخلاقی^۳ بر اساس نظریه بلازی است (ویر، ۲۰۲۰). این رویکرد ادعا می‌کند که قضاوت اخلاقی به تنهایی قادر نیست انگیزه عمل به موازین اخلاقی را ایجاد نماید. بلکه در این زمینه جامعیت و انسجام "خود" مطرح می‌باشد (اسکالا -

1. responsibility
2. civic-academic behaviors

3. ethical practice

ساویک و کیگر، ۲۰۱۵). دو نفر با ساختار یکسان از تفکر اخلاقی، تصمیمات مشابه اخلاقی اتخاذ می‌کنند، اما هویت‌های گوناگون اخلاقی، معرف هر کدام از آنها است و به همین جهت یکی تصمیم می‌گیرد، انجام می‌دهد و دیگری به این کار مبادرت نمی‌ورزد (عباسی، ضرغامی‌فرد و منصور، ۱۳۹۸). در الگوی "خود" بلازی به نقش "خود" در چگونگی کارکرد اخلاقی تمرکز شده و هویت اخلاقی انگیزه می‌شود و بدنبال آن انگیزش واقعی برای عمل اخلاقی فراهم می‌گردد. مسئولیت؛ "خود" را به عنوان منبع اجبار اخلاقی زیر فشار قرار می‌دهد و انسجام؛ صحت و کلیت انسان را برجسته می‌نماید (گورسیرا، ستگ، دنکرس و هاسمین، ۲۰۱۸).

در تعدادی از پژوهش‌ها ابعاد عمل اخلاقی مورد بررسی قرار گرفته است. مهدیه و شجاعی (۱۳۹۸) پژوهشی را با عنوان «اثربخشی ارزش‌های اخلاقی در کیفیت زندگی کاری پرستاران با نقش میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای» انجام دادند. روش این پژوهش توصیفی - پیمایشی بود. از بین جامعه آماری پرستاران شاغل در بیمارستان‌های دولتی شهر زنجان تعداد ۲۶۶ نفر با استفاده از فرمول کوکران به عنوان نمونه انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج نشان داد ارزش‌های اخلاقی بر کیفیت زندگی کاری و اخلاق حرفه‌ای تأثیر مثبت و معناداری داشت. ثابت، رودساز، رضایی منش و ویژه (۱۳۹۹) پژوهشی را با عنوان «بررسی تأثیر عوامل روانشناختی بر توسعه رفتارهای قانون‌شکنی خیرخواهانه» انجام دادند. روش پژوهش توصیفی - تحلیلی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی کارکنان ستادی شرکت برق منطقه‌ای شیراز بود که از بین آنها نمونه‌ای به تعداد ۱۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی منظم انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از مدل معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج نشان داد متغیرهای روانشناختی خودکارآمدی، خوش‌بینی، مخاطره‌پذیری و قانون کنترل درونی تأثیر مثبت و معناداری بر قانون‌شکنی خیرخواهانه داشت. منصفی، احدی و حاتمی (۱۳۹۷) پژوهشی را با عنوان «بررسی اثربخشی گروه درمانی حمایتی با رویکرد واقعیت‌درمانی، بر امیدواری و مسئولیت‌پذیری زنان» انجام دادند. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. نمونه پژوهش شامل تعداد ۳۰ نفر از زنان بود. برای تحلیل نتایج از آزمون کوواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد آموزش گروه درمانی حمایتی با رویکرد واقعیت‌درمانی بر افزایش امید به آینده و مسئولیت‌پذیری زنان مؤثر بود. گل‌پرور (۱۳۸۹) پژوهشی را با

عنوان «بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در رفتارهای مدنی - تحصیلی دانشجویان» انجام داد. روش پژوهش توصیفی - همبستگی بود. از جامعه آماری دانشجویان دانشکده‌های روانشناسی و علوم تربیتی تعداد ۳۹۶ نفر به روش در دسترس به عنوان نمونه انتخاب شد. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها به شیوه رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد اخلاق تحصیلی با عدالت آموزشی، بی‌عدالتی آموزشی و پای‌بندی به قواعد رفتارهای مدنی - تحصیلی رابطه معنادار داشت. طاهرسلطانی، جمهری و باقری (۱۴۰۰) پژوهشی را با عنوان «پیش‌بینی پیشرفت و مسئولیت‌پذیری بر اساس ادراک شایستگی، تاب‌آوری و نوجویی در بین دانشجویان» انجام دادند. روش پژوهش کاربردی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل ۹۸۷ نفر دانشجو بود که از بین آنها تعداد ۳۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد ادراک شایستگی، نوجویی و تاب‌آوری با متغیر مسئولیت‌پذیری رابطه مستقیم و معناداری داشت. همچنین ادراک شایستگی و تاب‌آوری نمی‌تواند میزان مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کند از طرفی نوجویی قادر است به‌طور معناداری مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کند.

ضرورت و اهمیت جهانی توجه به موضوع مسئولیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی مسائلی می‌باشد که تنها با اقدامات دولت‌ها و سازمان‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی قابل حل نیست، بلکه نیازمند تغییر گسترده در سبک زندگی مردم است. همچنین به نظر می‌رسد بسیاری از مشکلات اجتماعی از قبیل؛ جرایم، بزهکاری و معضلات رفتاری در جامعه با سطح نازل رفتار مدنی - تحصیلی، مسئولیت‌فردی و اجتماعی در ارتباط باشد (امیر، مهram و سعیدی، ۱۳۹۶). به طوری که ضرورت انجام مطالعات متعدد در نمونه‌های گوناگون احساس می‌شود. ضمن این‌که ناتوانی‌های متعددی در زمینه‌های پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی و رعایت رفتار مدنی - تحصیلی در بین افراد مختلف به ویژه دانشجویان مشاهده می‌شود. به نظر می‌رسد این مسأله در جامعه ما به نحو روشنی به نبود اخلاق و یا کاهش رعایت معیارهای اخلاقی مربوط بوده و موجب نگرانی در بین کارشناسان تربیتی و روانشناسان اجتماعی شده است. از سوی دیگر، پژوهش‌های اندک صورت گرفته در این خصوص از کفایت لازم برخوردار نبوده و به صورت آشکار گویای وجود خلأ پژوهشی در این رابطه است. بنابر آن‌چه

گفته شد در این پژوهش هم این سؤال مطرح بود که آیا آموزش عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی بر مسئولیت پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه تأثیر دارد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: این پژوهش به شیوه شبه آزمایشی و با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه و با پیگیری یک ماهه انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۲۰۰۸ دانشجوی دانشگاه جامعه المصطفی شهر قم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. در این پژوهش ملاک های ورود شامل: دانشجوی دانشگاه جامعه المصطفی شهر قم مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، کسب نمره کمتر از نقطه برش ۲۱ در پرسشنامه مسئولیت پذیری کالیفرنیا و نمره کمتر از نقطه برش ۸۴ در پرسشنامه رفتار مدنی - تحصیلی، علاقه مند به همکاری در اجرای پژوهش و شرکت در کلیه جلسات، فاقد هر گونه اختلال روانی (بر اساس مستندات موجود در پرونده دانشجویی) و ملاک های خروج نیز شامل: عدم تمایل به همکاری یا شرکت نکردن در جلسات، تکمیل پرسشنامه ها به صورت ناکامل و ناقص، وجود هر نوع بیماری (که مانع حضور دانشجویان در جلسات می شد) و مهاجرت بود. پرسشنامه های مسئولیت پذیری کالیفرنیا (۱۹۵۲) و رفتار مدنی - تحصیلی گل پرور (۱۳۸۹) در بین تمامی دانشجویان جامعه آماری توزیع و پس از تحلیل اولیه نتایج، مشخص شد که تعداد ۱۴۶ نفر از آنان نمره کمتر از ۲۱ در پرسشنامه مسئولیت پذیری کالیفرنیا (۱۹۵۲) و نمره کمتر از ۸۴ در پرسشنامه رفتار مدنی - تحصیلی گل پرور (۱۳۸۹) کسب کرده بودند. در ادامه از بین ۱۴۶ نفر، تعداد ۳۰ نفر دانشجوی به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در ۲ گروه (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه) جایدهی شدند. بسته آموزشی عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی (۱۹۹۳) برای گروه آزمایش اجرا شد. در طول این مدت گروه گواه هیچگونه آموزشی را دریافت نکرد. لازم به ذکر است که این مطالعه با دریافت مجوز از دانشگاه جامعه المصطفی شهر قم به شماره نامه ۷۴۳/۳۵۹۱/د مورخ ۱۳۹۹/۰۵/۱۳ انجام شد و ملاحظات اخلاقی شرح زیر رعایت گردید: رضایت آگاهانه و داوطلبانه آزمودنی ها،

امکان خروج از مطالعه، احترام به حقوق و شخصیت آزمودنی ها، رازداری و امانت داری از سوی پژوهشگر و جبران خطرات احتمالی در حین مطالعه از سوی پژوهشگر. در این پژوهش، در بخش یافته های توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش یافته های استنباطی ابتدا برای بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون شاپیرو - ویلک استفاده شد. همچنین قبل از بررسی فرض همگنی ماتریس های واریانس، از آزمون های لوین و ام باکس، موجلی و کرویت بارتلت استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده ها نیز از طریق آزمون های آماری تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی با استفاده از نرم افزار SPSS24 انجام شد. سطح معنی داری برای همه آزمون ها ۰/۰۵ لحاظ گردید.

ب) ابزار

پرسشنامه مسئولیت پذیری کالیفرنیا^۱: این پرسشنامه توسط گاف، مک گوسکی و مهل (۱۹۵۲) ساخته شده و دارای ۴۲ ماده می باشد به طوری که پاسخ ها به صورت صفر و ۱ نمره گذاری می شود. حداقل و حداکثر نمره این پرسشنامه به ترتیب صفر و ۴۲ بوده و نقطه برش آن نیز ۲۱ می باشد. هر چه نمره آزمودنی ها بیشتر باشد، نشان دهنده میزان مسئولیت پذیری بیشتر در آن ها است. گاف و همکاران (۱۹۵۲) ضمن تأیید روایی صوری این پرسشنامه با استفاده از روش قضاوت خبرگان و متخصصان، پایایی پرسشنامه مذکور را از طریق بازآزمایی ۰/۷۷ محاسبه کرده اند (گاف و همکاران، ۱۹۵۲). همچنین قاسمی، بادسار و فتحی (۱۳۹۷) در پژوهشی روایی صوری پرسشنامه را با استفاده از متخصصان رضایت بخش و پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کرده اند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷). در این مطالعه هم پایایی ابزار مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ محاسبه شد.

پرسشنامه رفتار مدنی - تحصیلی^۲: این پرسشنامه توسط گل پرور (۱۳۸۹) ساخته شده و دارای ۲۱ ماده می باشد و پاسخ ها به صورت مقیاس ۷ درجه ای لیکرت شامل؛ کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) نمره گذاری می شود. حداقل و حداکثر نمره این پرسشنامه به ترتیب ۲۱ و ۱۴۷ بوده و نقطه برش آن نیز ۸۴ می باشد. هر چه نمره آزمودنی ها بیشتر باشد، نشان دهنده میزان وجود رفتار مدنی - تحصیلی بیشتر در بین آن ها است. روایی محتوایی این

1. shapiro-wilk

2. california psychological inventory

3. civic-educational behavior questionnaire

پرسشنامه توسط گل پرور (۱۳۸۹) مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شده است (گل پرور، ۱۳۸۹). در این مطالعه هم پایایی ابزار مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شد.

برنامه آموزشی عمل اخلاقی^۱: محتوای این برنامه مبتنی بر نظریه بلازی (۱۹۹۳) است. همچنین این برنامه آموزشی شامل ۱۳ جلسه می باشد که هر

جلسه در مدت ۹۰ دقیقه و به صورت گروهی اجرا می شود (بلازی، ۱۹۹۳). روایی محتوایی برنامه مذکور از سوی تعداد ۷ نفر از متخصصان رشته روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی مورد تأیید قرار گرفت. خلاصه محتوای برنامه آموزشی مذکور به شرح جدول ۱ می باشد:

جدول ۱. خلاصه برنامه آموزشی عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی (۱۹۹۳)

جلسات	اهداف	محتوا	تکالیف
اول		آشنایی با مراجعان و بیان شرایط و هدف برگزاری کارگاه و تأکید بر انجام فعالیت ها و تکالیف (تمرین ها) در داخل کارگاه و خارج از آن و حضور به موقع در کارگاه و اخذ تعهد کتبی برای شرکت در تمامی جلسات آن - اجرای پیش آزمون	انجام معرفی از سوی آزمودنی ها، درخواست رعایت مقررات جلسات و شرکت در اجرای برنامه پیش آزمون
دوم		آشنایی با اهمیت اخلاق و عمل اخلاقی در ابعاد فردی، اجتماعی و دینی - بیان اهمیت شناخت خود - بیان تعریف خود آگاهی به عنوان زیربنایی ترین مهارت زندگی و سلامت روانی و اخلاقی - معرفی ابعاد خود آگاهی؛ آگاهی از ویژگی های جسمانی، آگاهی از نقاط قوت و ضعف اخلاقی، آگاهی از افکار و گفتگوهای درونی - انجام تمرین	مرور افکار و گفتگوی درونی در موقعیت های اخلاقی - ارایه تکالیف عملی بر اساس مطالب و مهارت های آموزش داده شده
سوم		مرور مطالب و مهارت های جلسه قبل و ارائه بازخورد تکالیف عملی داده شده - ادامه معرفی ابعاد خود آگاهی؛ آگاهی از باورها و ارزش ها به عنوان سازنده ساختار ذهنی، ارائه راهکارهای شناخت ارزش ها، آگاهی از اهداف اخلاقی - خود پنداره و هویت اخلاقی	انجام تمرین درباره شناسایی باورها و ارزش ها و تعیین اهداف اخلاقی - ارایه تکالیف عملی بر اساس مطالب و مهارت های آموزش داده شده
چهارم		مرور مطالب و مهارت های جلسه قبل و بررسی و ارائه بازخورد تکالیف عملی داده شده - بیان تعریف هوش هیجانی - بیان مؤلفه هوش هیجانی؛ شناخت عواطف شخصی، به کار بردن درست هیجان ها، خودانگیختگی، شناخت عواطف دیگران و مهارت اجتماعی	انجام تمرین درباره مؤلفه های هوش هیجانی - ارایه تکالیف عملی بر اساس مطالب و مهارت های آموزش داده شده
پنجم		مرور مطالب و مهارت های جلسه قبل و بررسی و ارائه بازخورد تکالیف عملی داده شده - اصول عملی برای تقویت هوش هیجانی؛ شناسایی حالات هیجانی خود و دیگران، تنظیم و کنترل هیجانان خود و دیگران، راه های استفاده از هیجان ها (مدیریت رفتار اخلاقی)	انجام تمرین بیشتر اصول عملی هوش هیجانی - ارایه تکالیف عملی بر اساس مطالب و مهارت های آموزش داده شده
ششم		مرور مطالب و مهارت های جلسه قبل و بررسی و ارائه بازخورد تکالیف عملی داده شده - راهکارهای عملی برای تقویت هوش هیجانی؛ مکث و تأمل، خوش اخلاقی، روابط برد-برد	انجام تمرین در راستای راهکارهای عملی افزایش هوش هیجانی - ارایه تکالیف عملی بر اساس مطالب و مهارت های آموزش داده شده
هفتم		مرور مطالب و مهارت های جلسه قبل و بررسی و ارائه بازخورد تکالیف عملی داده شده - ادامه راهکارهای عملی برای تقویت هوش هیجانی؛ جایگاه ادراکی سوم، گوش دادن فعال، بیان احساسات، انعطاف پذیری، عدم وابستگی، مسئولیت پذیری، آگاهی از نقاط قوت و ضعف اخلاقی، یادگیری مداوم	انجام تمرین در راستای راهکارهای عملی افزایش هوش هیجانی - ارایه تکالیف عملی بر اساس مطالب و مهارت های آموزش داده شده
هشتم		مرور مطالب و مهارت های جلسه قبل و بررسی و ارائه بازخورد تکالیف عملی داده شده - بیان تعریف خود تنظیمی - معرفی ابعاد خود تنظیمی؛ خودنگری، خودارزیابی و خودواکنشی - معرفی برنامه اجرایی خود تنظیمی	انجام تمرین برای خود تنظیمی اخلاقی - ارایه تکالیف عملی بر اساس مطالب و مهارت های آموزش داده شده
نهم		مرور مطالب و مهارت های جلسه قبل و بررسی و ارائه بازخورد تکالیف عملی داده شده - بیان راه ها و تکنیک های اجرای برنامه خود تنظیمی در راستای ایجاد عمل اخلاقی - اجرای عملی نمونه های خود تنظیمی اخلاقی؛ خویشتن داری - همدلی - مسئولیت پذیری	ارایه تکالیف عملی بر اساس مطالب و مهارت های آموزش داده شده

¹. psychological immunization training

جلسات	اهداف	محتوا	تکالیف
دهم	مرور مطالب و مهارت‌های جلسه قبل و بررسی و ارائه بازخورد تکالیف عملی داده شده- تعریف هوش اخلاقی- مؤلفه‌های هوش اخلاقی؛ همدلی، وجدان، خویشتن داری، مسئولیت پذیری، صداقت، احترام، مهربانی، بردباری، انصاف، دلسوزی، بخشش- راهکارهای پرورش هوش اخلاقی	انجام تمرین راهکارهای اجرایی پرورش هوش اخلاقی- ارایه تکالیف عملی بر اساس مطالب و مهارت‌های آموزش داده شده	
یازدهم	مرور مطالب و مهارت‌های جلسه قبل و بررسی و ارائه بازخورد تکالیف عملی داده شده- تعریف معنویت و هوش معنوی- ابعاد مهم معنویت- اصول و مؤلفه‌های هوش معنوی- ویژگی‌های افراد دارای هوش معنوی- راهکارهای تقویت هوش معنوی	انجام تمرین راهکارهای اجرایی هوش معنوی- ارایه تکالیف عملی بر اساس مطالب و مهارت‌های آموزش داده شده	
دوازدهم	مرور مطالب و مهارت‌های جلسه قبل و بررسی و ارائه بازخورد تکالیف عملی داده شده- مروری کلی بر مطالب و مهارت‌های کارگاه آموزش عمل اخلاقی بر اساس نظریه بلازی- تشکر از حضور به موقع و فعال شرکت کنندگان در کارگاه	شرکت در اجرای برنامه پس آزمون	
سیزدهم	اجرای آزمون پیگیری به فاصله یک ماه بعد از اجرای پس آزمون	شرکت در برنامه آزمون پیگیری بعد از یک ماه	

یافته‌ها

آزمودنی‌های این پژوهش را دانشجویان دانشگاه جامعه المصطفی شهر قم تشکیل دادند که میانگین و انحراف استاندارد سن آن‌ها در گروه آزمایش $32/52 \pm 3/30$ سال و در گروه گواه $32/18 \pm 3/42$ سال بود. دانشجویان در گروه آزمایش تعداد ۶ نفر (۲۰/۰۰ درصد) در مقطع کارشناسی و تعداد ۹ نفر (۳۰/۰۰ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد، همچنین در گروه گواه تعداد ۳ نفر (۱۰/۰۰ درصد) در مقطع کارشناسی و تعداد ۱۲ نفر (۴۰/۰۰ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد تحصیل می‌کردند. از سوی دیگر در

گروه آزمایش تعداد ۳ نفر (۱۰/۰۰ درصد) از دانشجویان مجرد و تعداد ۱۲ نفر (۴۰/۰۰ درصد) متأهل، همچنین در گروه گواه تعداد ۲ نفر (۶/۶۷ درصد) مجرد و تعداد ۱۳ نفر (۴۳/۳۳ درصد) نیز متأهل بودند. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه‌های آزمایش و گواه گزارش شده است. همچنین برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو- ویلک استفاده شده که نتایج در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف معیار	شاپیرو- ویلک	سطح معناداری
مسئولیت‌پذیری	پیش آزمون	آزمایش	۱۷/۰۶	۰/۵۷	۰/۹۷	۰/۸۹
		گواه	۱۷/۸۰	۰/۵۷	۰/۹۳	۰/۲۸
		آزمایش	۲۷/۶۶	۰/۴۸	۰/۹۳	۰/۳۶
	پس آزمون	گواه	۱۸/۶۶	۰/۴۸	۰/۸۸	۰/۰۶
		آزمایش	۲۶/۲۰	۰/۳۶	۰/۹۶	۰/۸۴
		گواه	۱۸/۰۰	۰/۳۶	۰/۹۰	۰/۱۲
رفتار مدنی - تحصیلی	پیش آزمون	آزمایش	۷۴/۰۶	۱/۶۳	۰/۹۳	۰/۳۰
		گواه	۷۱/۱۱	۱/۶۵	۰/۹۶	۰/۷۸
		آزمایش	۸۵/۲۹	۱/۸۲	۰/۹۱	۰/۱۳
	پس آزمون	گواه	۷۳/۷۳	۱/۸۳	۰/۹۵	۰/۶۸
		آزمایش	۸۳/۰۱	۱/۵۸	۰/۹۴	۰/۴۶
		گواه	۷۳/۰۱	۱/۶۰	۰/۹۸	۰/۹۹

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که آماره شاپیرو - ویلک گروه‌های آزمایش و گواه برای تمامی متغیر در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری معنادار نیست ($P > 0/05$). بنابراین می‌توان برای تحلیل داده‌ها از

آزمون اندازه‌گیری مکرر استفاده کرد. برای اجرای آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، ابتدا تمامی مفروضات آن بررسی شد. برای تعیین همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج به‌دست آمده نشان

سطوح متغیر وابسته به صورت معنی‌داری متفاوت است؛ بنابراین پیش فرض کروی رعایت نمی‌شود. در این شرایط باید از اصلاح اسپیلن‌گرین‌هاوس - گیزر استفاده شود؛ بنابراین در ادامه برای تفسیر نتایج آزمون اثرهای درون آزمودنی‌ها از این آماره استفاده شد. بنابراین آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر قابل اجرا بود. نتایج مربوطه در جدول ۳ ارائه شده است.

داد که پیش فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شد ($P > 0/05$). همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس نشان داد واریانس‌ها برای متغیر مسئولیت‌پذیری ($F = 2/26, P = 0/351, BOX = 15/358$) و برای متغیر رفتار مدنی - تحصیلی ($F = 4/492, P = 0/511, BOX = 30/531$) دارای همگنی بود. از سوی دیگر نتایج آزمون موچلی نشان داد که متغیرهای پژوهش در سطح $0/01$ معنی‌دار بود. این یافته نشان می‌دهد که واریانس تفاوت‌ها در بین

جدول ۳. تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری جهت بررسی تأثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای مسئولیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F مقدار	مقدار احتمال	مقدار اتا
مسئولیت‌پذیری	اثر گروه	677/87	1	677/87	111/50	0/001	0/799
	اثر زمان	326/66	1/15	326/66	112/82	0/001	0/801
	اثر گروه × زمان	299/26	1/15	299/26	103/36	0/001	0/787
رفتار مدنی - تحصیلی	اثر گروه	1480/27	1	1480/27	16/93	0/001	0/377
	اثر زمان	442/81	1/10	442/81	16/89	0/001	0/376
	اثر گروه × زمان	183/75	1/10	183/75	7/01	0/001	0/200

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد برای متغیر مسئولیت‌پذیری اثر گروه ($\eta^2 = 0/377$)، اثر زمان ($P < 0/001$ و $\eta^2 = 0/376$) و اثر متقابل گروه × زمان ($P < 0/001$ و $\eta^2 = 0/200$) معنادار بود. به منظور آگاهی بیشتر از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد برای متغیر مسئولیت‌پذیری اثر گروه ($\eta^2 = 0/799$ و $P < 0/001$)، اثر زمان ($P < 0/001$ و $\eta^2 = 0/801$) و اثر متقابل گروه × زمان ($P = 0/13$ و $\eta^2 = 0/787$) معنادار بود. همچنین نتایج نشان داد برای متغیر رفتار مدنی - تحصیلی اثر گروه ($P < 0/001$) و

جدول ۴. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه زوجی میانگین‌های اثر زمان

متغیر	مراحل	زمان اندازه‌گیری	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار احتمال
مسئولیت‌پذیری	پیش آزمون	پس آزمون	-5/73	0/44	0/001
	پیش آزمون	پیگیری	-4/66	0/43	0/001
	پس آزمون	پیگیری	1/06	0/22	0/001
رفتار مدنی - تحصیلی	پیش آزمون	پس آزمون	-6/83	1/45	0/001
	پیش آزمون	پیگیری	-5/43	1/32	0/001
	پس آزمون	پیگیری	1/40	0/38	0/001

هدف پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی بر مسئولیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی دانشجویان بود. بر همین اساس در بخشی از این پژوهش مشخص شد که آموزش عمل اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان در دوره‌های زمانی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری مؤثر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های منصفی و همکاران (۱۳۹۷) و هلکر و وسنیتزا (۲۰۱۶) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت

جدول ۴ نشان داد نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی حاکی از تفاوت معنادار میانگین‌های گروه آزمایش در مراحل پیش آزمون با پس آزمون ($P < 0/001$) و پیش آزمون با پیگیری ($P < 0/001$) برای متغیرهای مسئولیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی بود و نشان دهنده تأثیر مثبت آموزش عمل اخلاقی بر افزایش نمره مسئولیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی در مرحله پیگیری بود ($P < 0/001$).

یادگیری عمل اخلاقی به عنوان یکی از روش های افزایش مسئولیت پذیری موجب می شود که یادگیرنده خود را مسئول یادگیری خود بداند؛ فرد احساس نمی کند تحت کنترل دیگران است و احساس فردی آن ها را نیروها و تجارب بیرونی شکل نمی دهند، بلکه تشخیص می دهند که خود حق انتخاب داشته و مسئول ساختن زندگی خود هستند (سانتوس و همکاران، ۲۰۲۰). این امر را می توان این گونه عنوان نمود که رفتارهای مسئولانه همراه با رعایت اصول اخلاقی در فراگیران سبب بوجود آمدن رشد و انگیزه درونی می شود که عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می دهد (حیدری و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین براساس نظر متخصصان، آموزش عمل اخلاقی بر فرایند مسئولیت پذیری دانشجویان اثر گذار است؛ این امر حاکی از اهمیت نقش های سه گانه آموزشی، تربیتی و سازمانی در رسیدن به اهداف غایی دانشگاه است (گالواو و همکاران، ۲۰۱۹). در همین رابطه می توان گفت تمامی فعالیت ها و سیاست هایی که در داخل کلاس و بیرون کلاس توسط مدرسان برای دانشجویان تنظیم می شود به طور مستقیم و غیرمستقیم بر مسئولیت پذیری دانشجویانی که در این زمینه دچار ناتوانی هستند اثر گذار است (باوزین، سپهوندی و غضنفری، ۱۳۹۷). از سوی دیگر آموزش عمل اخلاقی می تواند نوعی احساس مسئولیت پذیری و ایجاد نظم از طریق اجتماعی شدن در افراد ایجاد کند. اجتماعی شدن فرآیندی است که طی آن افراد به تدریج به شخص خود آگاه، دانا و ورزیده در شیوه های فرهنگی که در آن متولد گردیده است تبدیل می شود (لاران و همکاران، ۲۰۱۸). تبیین دیگری که برای این یافته می توان گفت بدین صورت است که بنابر نظریه عقلانی - هیجانی ایس، برای داشتن رفتارهای مسئولانه باید طرز فکر مثبت و منطقی نسبت به خود، دنیا و سرنوشت از طریق آموزش عمل اخلاقی تلفیق شود. این طرز تفکر می تواند تحت تأثیر عوامل بیرونی قرار بگیرد و تحت تأثیر این عوامل مسئولیت پذیری کم یا زیاد شود (هلکر و وسنیتزا، ۲۰۱۶).

همچنین در بخش دیگری از این پژوهش نیز مشخص شد که آموزش عمل اخلاقی بر رفتار مدنی - تحصیلی دانشجویان در دوره های زمانی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری مؤثر بود. این یافته با نتایج پژوهش های سربلند (۱۳۹۹)، گل پرور (۱۳۸۹) و خلید و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت آموزش عمل اخلاقی می تواند بر پویایی و بهبود رفتارهای مدنی در دانشجویان مؤثر باشد. دانشجویان امیدوار،

توانایی روانشناختی بیشتری برای رسیدن به هدف دارند و این توانایی در ابعاد مختلف از جمله رفتار مدنی تحصیلی بروز پیدا می کند. افراد امیدوار و هدفدار، انرژی و ظرفیت مناسبی برای انجام فعالیت های مختلف دارند (سربلند، ۱۳۹۹). اساتید به عنوان ارزیاب علمی دانشجویان، نقش مهمی در امر آموزش ایفا می کنند. تشویق و حمایت اساتید و اطمینان بخشی آنان در امر تحصیلی می تواند از میزان استرس در دانشجویان دوره های تکمیلی کم کند و در تقویت برخی مؤلفه های روانشناختی نظیر رفتار مدنی - تحصیلی تأثیر گذار باشد (خلید و همکاران، ۲۰۱۳). وجود سرمایه های ذهنی مثبت و حمایت های اساتید به عنوان عنصر تأثیر گذار در آموزش می تواند بر انگیزه دانشجویان برای فعالیت های مدنی در زمینه های درسی مؤثر باشد (کرد و منصور، ۱۳۹۸). از سوی دیگر، خانواده اولین نهاد جامعه پذیری و تربیت افراد به شمار می رود و نقش مهمی در جهت دهی و هدف گزینی در افراد ایفا می کند. آموزش عمل اخلاقی می تواند بسیاری از خلاءها را پر کند و صداقت، امانتداری و دوری از تقلب را در دانشجویان تقویت کند (گیلمت و همکاران، ۲۰۱۹). تصور موفق نشدن و ناکامی تحصیلی و ترس در برآورده کردن انتظار خانواده می تواند منفی نگرایی هایی را در دانشجویان به همراه داشته باشد. با توجه به اثرات متفاوت حمایت خانوادگی، مؤلفه های سرمایه های روانشناختی و رفتار مدنی تحصیلی از یک سو، و مفروضه های مربوط به هر ارتباط در دانشجویان، رفتارهای مدنی در هر عرصه و محیطی که باشند، پیشایندها و پیامدهایی دارند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۸). از مهم ترین پیشایندهایی که تاکنون برای درگیر شدن افراد در رفتارهای مدنی از آن ها یاد شده است، عدالت و اخلاق می باشد. در کنار اخلاق تحصیلی، یکی دیگر از مفاهیمی که با تحصیل علم و دانش ارتباط تنگاتنگ و نزدیکی دارد، عدالت است. به باور بسیاری از صاحب نظران حوزه عدالت، این پدیده در اغلب جوامع دنیا یک ارزش اخلاقی محسوب می شود (لبلان، ۲۰۱۴). اهمیت داشتن ارزش های اخلاقی ابتدا سطح اخلاق تحصیلی دانشجویان را تقویت می کند و سپس اخلاق تحصیلی تقویت شده در اثر عدالت آموزشی، زمینه را برای تقویت رفتارهای مدنی تحصیلی به عنوان رفتارهایی با بنیان های اخلاقی و ارزشی فراهم خواهد کرد. در نتیجه با کاربرد رفتار مدنی، احتمال درگیر شدن دانشجو در یک تجربه کامل دانشگاهی افزایش می یابد (قبادیان، ۱۳۹۷).

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت دانشجویانی که در رابطه با مسئولیت پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی دچار ناتوانی‌هایی هستند چنانچه در معرض آموزش عمل اخلاقی قرار گیرند می‌توانند موفقیت‌هایی در این زمینه کسب کرده و از اثرات ماندگار آن استفاده نمایند. اگر چه پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی چون فقدان هم‌تاسازی کامل گروه‌ها بر حسب متغیرهای مؤثر در مؤلفه‌های پژوهش (چون باورهای عقیدتی قبلی، تجارب درمانی، مسائل شخصیتی) و مشکلات ناشی از عدم رعایت پراکنش جنسیتی همراه بود، در مجموع می‌توان اظهار داشت که مداخلات آموزش عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی پس از مداخلات و همچنین در گستره زمانی یک ماهه اثرات خود بر متغیرهای مسئولیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی را حفظ کرده که این امر شواهدی از پایداری مداخلات در گروه آزمایش و اعتبار پاسخ‌های گروه گواه به دست می‌دهد. افزون بر این مداخلات آموزش عمل اخلاقی مبتنی بر نظریه بلازی در گروه آزمایش در بازه یک ماهه همچنان اثرات خود را بر متغیرهای مسئولیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی حفظ کرد که این امر از کاربندی قابل ملاحظه مداخلات مذکور خبر می‌دهد. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد‌های زیر ارائه می‌گردد: آموزش عمل اخلاقی مبتنی بر

نظریه بلازی به عنوان یک روش آموزشی کارآمد در مراکز مشاوره روانشناختی مستقر در داخل دانشگاه‌ها و نیز سطح شهرها مورد استفاده قرار گیرد تا از این طریق بتوان میزان مسئولیت‌پذیری و رفتار مدنی - تحصیلی در دانشجویان را افزایش داد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران به شماره کد ۹۳۱۲۲۴۳۱۰۲ است که پس از دریافت مجوز از دانشگاه علامه طباطبائی تهران به شماره‌نامه ۷۴۳/۳۵۹۱ د مورخ ۱۳۹۹/۰۵/۱۳ و کسب رضایت‌نامه از شرکت کنندگان به اجرا درآمد.

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

نقش هر یک از نویسندگان: همه نویسندگان مقاله نقش یکسانی در طراحی، مدیریت طرح، مفهوم‌سازی، اجرا، تحلیل و تفسیر داده‌ها، تهیه پیش‌نویس، بازبینی و اصلاح، ویراستاری و نهایی‌سازی مقاله داشته‌اند.

تضاد منافع: نویسندگان این مقاله هیچ تضاد منافع با یکدیگر نداشتند.

تشکر و قدردانی: از داوران محترم، مسئولین دانشگاه علامه طباطبائی تهران، دانشگاه جامعه المصطفی و نیز تمامی آزمودنی‌های ارجمند که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، سپاسگزاریم.

References

- Abasi S, Zarghamifard M, Mansouri H. (2019). Explain the factors affecting the formation of a moral atmosphere by emphasizing the role of human resource management measures and cultural values. *Iranian Journal of Public Management Studies*, 2(2), 1-24. (Persian). [\[link\]](#)
- Bavzin F, Sepahvandi MA, Ghazanfari F. (2018). The effectiveness of communication skills training on social responsibility of depressed adolescent girls. *Journal of Nursing Education*, 7(1), 48-53. (Persian). [\[link\]](#)
- Blazi A. (1983). *The development of identity: some implications for moral functioning*. In GG. Noam & TE. Wern. (EDs). Massachusetts: The MIT press.
- 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*, 25, 100-112. [\[link\]](#)
- Fazelpour P. (2017). The effect of quality of life intervention on psychological courage and self-determination. *Journal of Cognitive Psychology and Psychiatry*, 4(1), 89-109. (Persian). [\[link\]](#)
- Galvão A, Mendes L, Marques C, Mascarenhas C. (2019). Factors influencing students' corporate social responsibility orientation in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 215, 290-304. [\[link\]](#)
- Ghasemi M, Badsar M, Fathi S. (2018). Investigating the mediating role of religiosity in analyzing the factors affecting students' social responsibility. *Journal of Applied Sociology*, 29(1), 189-206. (Persian). [\[link\]](#)
- Gorsira M, Steg L, Denkers A, Huisman W. (2018). Corruption in organizations: Ethical climate and individual motives. *Administrative Sciences*, 8(1), 1-19. [\[link\]](#)
- Gough HG, McClosky H, Meehl PE. (1952). A personality scale for social responsibility. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(1), 73. [\[link\]](#)
- Hasanzadeh R. (2018). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Savalan Publications.
- Helker K, Wosnitza M. (2016). 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*, 76, 34-49. [\[link\]](#)
- Heydaei Sh, Yayyazadeh S, Mousavi SR. (2018). The effectiveness of self-awareness training on identity and responsibility of high school students. *Journal of Cognitive Psychology and Psychiatry*, 5(4), 52-62. (Persian). [\[link\]](#)
- Hrbackova K, Suchankova E. (2016). Self-Determination Approach to Understanding of Motivation in Students of Helping Professions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 688-696. [\[link\]](#)
- Joo YJ, So HJ, Kim NH. (2018). Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. *Computers & Education*, 122, 260-272. [\[link\]](#)
- Jungert T, Piroddi B, Thornberg R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75-90. [\[link\]](#)
- Kothe E, Lamb M, Bruce L, McPhie S, Klas A, Hill B. (2018). Student midwives' intention to deliver weight management interventions: A theory of planned behaviour & self-determination theory approach. *Nurse Education Today*, 71, 10-16. [\[link\]](#)
- LaGuardia JG, Ryan RM, Couchman CE, Deci EL. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 762-773. [\[link\]](#)
- Larrán M, Andrades J, Herrera J. (2018). An examination of attitudes and perceptions of Spanish business and accounting students toward corporate social responsibility and sustainability themes. *Revista de Contabilidad*, 21(2), 196-205. [\[link\]](#)
- Perlman D, Moxham L, Patterson CH, Cregan A, Alford S, Tapsell T. (2020). Mental health stigma and undergraduate nursing students: A self-determination theory perspective. *Collegian*, 27(2), 226-231. [\[link\]](#)
- Santos G, Marques CS, Justino E, Mendes L. (2020). Understanding social responsibility's influence on service quality and student satisfaction in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 25, 120-129. [\[link\]](#)
- Sarboland KH. (2020). Investigating the relationship between professionalism and employee performance excellence with the mediating role of ethical values in the faculties of marine sciences and technology. *Scientific Journal of Marine Science Education*, 20, 141-152. (Persian). [\[link\]](#)
- Sergis S, Sampson DG, Pelliccione L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-

- Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378. [[link](#)]
- Skela-Savič B, Kiger A. (2015). 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 Education Today*, 35(10), 1044-1051. [[link](#)]
- Soltani K, Sohrabi Z, Keshavarzi MH, Ramazani GH. (2019). Investigating the relationship between self-determination motivation dimensions and job motivation of faculty members of Iran University of Medical Sciences. *Journal of Education Development in Medical Sciences*, 12(33), 21-32. (Persian). [[link](#)]
- Wang CKJ, Liu WCH, Kee YH, Chian LK. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon*, 5(7), 198-203. [[link](#)]
- Weber RH. (2020). Socio-ethical values and legal rules on automated platforms: The quest for a symbiotic relationship. *Computer Law & Security Review*, 36, 105-118. [[link](#)]