



The effectiveness of education based on social responsibility on students' self-esteem

Parviz Razaghi¹ , Siavash Talepasand² , Isaac Rahimian Boogar³ 

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Faculty of Humanities, Semnan Branch, Islamic Azad University, Semnan, Iran. E-mail: dparvizrazaghi@yahoo.com

2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: stalepasand@semnan.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: i_rahimian@semnan.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 01 March 2024
Received in revised form
28 March 2024
Accepted 04 May 2024
Published Online 22 July
2024

Keywords:
social responsibility,
self-esteem,
academic self-esteem,
students

ABSTRACT

Background: Based on conducted research, self-esteem in students has been identified as a crucial component influencing their academic performance. On one hand, the effectiveness of social responsibility education has also been examined concerning students' performance. However, to date, there has been no study specifically investigating the effectiveness of social responsibility education on the self-esteem of students.

Aims: The purpose of this research was to determine the effectiveness of education based on social responsibility on students' self-esteem.

Methods: A quasi-experimental design was used. The participants were 9th grade male students in Tehran in the academic year of 2001-2001. A sample of 34 people (17 experimental group, 17 control group) was selected by random cluster sampling method. They were randomly assigned to two experimental and control groups. They were randomly assigned to two experimental and control groups. The experimental group received 10 45-minute sessions of training based on social responsibility, and the control group did not receive training. Before, after and 30 days after the intervention, the self-esteem questionnaire (Coopersmith, 1967) was completed by the students. Hypotheses were tested with repeated measures analysis of variance. χ^2 SPSS software was used.

Results: The findings showed that education based on social responsibility increased family (0.18), academic (0.37), social (0.36) and general (0.16) self-esteem. The effect of training based on social responsibility was stable until the follow-up stage.

Conclusion: Self-esteem and its side effects are dependent on students becoming responsible in the social dimension. To improve self-esteem, it is appropriate to use responsibility training intervention. The practical implications of the findings are discussed.

Citation: Razaghi, P., Talepasand, S., & Rahimian Boogar, I. (2024). The effectiveness of education based on social responsibility on students' self-esteem. *Journal of Psychological Science*, 23(137), 155-168. [10.52547/JPS.23.137.155](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.155)

Journal of Psychological Science, Vol. 23, No. 137, 2024

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.23.137.155](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.155)



✉ **Corresponding Author:** Siavash Talepasand, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

E-mail: stalepasand@semnan.ac.ir, Tel: (+98) 9126040690

Extended Abstract

Introduction

In recent years, the intersection between education and social responsibility has garnered increasing attention within academic discourse. This article delves into the pivotal inquiry of "The effectiveness of education based on social responsibility on students' self-esteem." Education, as a transformative force, extends beyond the acquisition of knowledge and skills; it plays a crucial role in shaping individuals' ethical perspectives and fostering a sense of social responsibility. This investigation seeks to unravel the intricate dynamics underlying the influence of socially responsible education on students' self-esteem, probing into the potential correlations and causal relationships. The significance of this research lies in its implications for educational paradigms and the holistic development of students, transcending conventional metrics of academic achievement. Through a meticulous examination of existing literature, empirical studies, and theoretical frameworks, this article aims to contribute novel insights to the ongoing discourse on the multifaceted impact of education grounded in social responsibility.

Central to this investigation is the conceptualization of social responsibility within the educational context. Drawing on seminal theories of moral and ethical development, the theoretical framework underscores the interconnectedness of educational practices and the cultivation of a socially responsible mindset. Moreover, it delves into the psychological underpinnings of self-esteem, exploring established theories that posit the reciprocal relationship between one's ethical convictions and their self-perception.

A comprehensive examination of extant literature is integral to contextualizing the research within the broader academic landscape. The review synthesizes empirical studies and theoretical frameworks that explore the intricate dynamics of education and social responsibility, shedding light on the diverse perspectives and methodologies employed in previous inquiries. Key themes include the role of educators, curriculum design, and the fostering of empathy and altruism within educational settings.

This research aspires to make noteworthy contributions to both theoretical understanding and practical applications. By elucidating the nuanced ways in which education based on social responsibility influences students' self-esteem, educators and policymakers can glean insights to enhance existing pedagogical approaches. Additionally, the findings hold relevance for educational institutions committed to holistic student development, offering a foundation for informed decision-making and curriculum refinement.

In conclusion, this article embarks on a scholarly exploration into the effectiveness of education grounded in social responsibility on students' self-esteem. Anchored in a robust theoretical framework, methodologically sound practices, and a thorough review of pertinent literature, the research aims to unravel the intricacies of this dynamic relationship. As educators continually grapple with the evolving landscape of education, this inquiry provides a timely and valuable contribution to the ongoing dialogue surrounding the transformative potential of socially responsible education.

Method

The research methodology employed in this study was a quasi-experimental design utilizing a pre-test, post-test with a control group, and a one-month follow-up. The population under investigation comprised male high school students enrolled in the ninth grade of secondary education in Tehran during the academic year 2021-2022. The selection of ninth-grade students was predicated on their transition to the upper secondary level, with the anticipation that this transition would elicit heightened levels of responsible behaviors, particularly among male students. Sample size calculation was performed using Gpower software, considering an effect size of 0.22, a Type I error rate of 5%, and a test power of 80%. The resulting sample size was determined to be 34 individuals (17 in the experimental group, 17 in the control group). Cluster random sampling was employed, with one district randomly chosen from the educational districts of Tehran, followed by the random selection of two boys' schools. Subsequently, students from the ninth grade in one school were assigned to the control group, while those in the other

school constituted the experimental group. The selection of participants was based on reports from school deputies and recorded statements from teachers, identifying 34 students (17 from each school) with a predisposition towards non-academic proactive behaviors based on entry and exit criteria. The inclusion criteria for participation in the research encompassed exhibiting non-academic proactive behaviors identified by the school counselor and principal as requiring special attention, a willingness to cooperate in the research process (parental consent), having no severe medical issues, ascertained through self-reporting, and being enrolled in the ninth grade. Exit criteria involved participants expressing dissatisfaction with engagement in the study, absenteeism exceeding two sessions, and involvement in similar responsibility education programs.

The implementation process began with outlining the research objectives for parents and students. Informed consent forms were obtained, and the overall instructional process was explained to them. The group-based education, consisting of 10 sessions, was then executed. The curriculum, rooted in social responsibility, was developed by Noye (2020) based on Patrick's theory (2016) and gained approval from 10 experts, including six psychologists and four sociologists, validating its content and structure. This structured approach aimed to ensure participant understanding, cooperation, and consistent application of the educational intervention throughout the study.

Results

The participants in the current study comprised 34 male ninth-grade students in Tehran, with an average age of 13.56 and a standard deviation of 1.44. Descriptive findings presented in Table 2 indicate that the mean scores for self-esteem and its dimensions in the experimental group did not exhibit significant changes. In the family domain, self-esteem slightly increased in the post-test compared to the pre-test, but this increase did not persist in the follow-up stage. In the academic and social domains, self-esteem showed a slight decrease in both the post-test and follow-up stages compared to the pre-test. In the general domain, self-esteem increased slightly in the post-test

compared to the pre-test and demonstrated relative stability in the follow-up stage. The smallest increase was observed in the social domain, while the largest increase was noted in the general domain. Moreover, the least stability was observed in the family, academic, and social domains, with the highest stability evident in the general domain. Overall, self-esteem exhibited a decreasing trend over the pre-test and post-test stages, followed by an increase in the follow-up stage. These changes were subtle and not readily perceptible. To assess whether these differences were attributable to chance, repeated measures analysis was conducted.

The findings indicate that the difference in means between pre-test, post-test, and follow-up stages was significant in three dimensions of self-esteem (family, academic, and social) with a p-value less than 0.05. However, in the general self-esteem dimension, the difference was significant in pre-test and follow-up but not between pre-test and post-test. In other words, social responsibility-based education, in comparison to the pre-test, led to a significant increase in self-esteem in its components during the post-test and follow-up stages. However, except for general self-esteem, there was no significant difference between post-test and follow-up stages in other components (family, academic, and social). The significant difference in the post-test compared to the pre-test suggests the effectiveness of the intervention method. Additionally, the significant difference in the follow-up compared to both pre-test and post-test stages indicates the maintenance or stability of the intervention's effect in the follow-up stage.

The results of the repeated measures analysis of variance (ANOVA) indicate that there is no significant difference in the mean scores of family self-esteem across the three stages of the research ($p > 0.05$). However, there was a significant difference in the mean scores of family self-esteem between the experimental and control groups ($p < 0.05$). On the other hand, the mean scores of academic, social, and general self-esteem were significant across all three stages of the research ($p < 0.001$). Furthermore, there was a significant difference in the mean scores of academic, social, and general self-esteem between the experimental and control groups ($p < 0.001$). The

interaction effect of group and time on self-esteem and all its dimensions was also found to be significant.

Conclusion

The objective of this research was to determine the effectiveness of social responsibility-based education on students' self-esteem. The findings of the study indicated that education grounded in social responsibility led to an increase in all dimensions of self-esteem (family, academic, social, and general) and these results remained stable in the follow-up stage. The findings align with similar studies by Lak et al. (2021), demonstrating the effectiveness of social responsibility education based on school in enhancing social attitudes and competencies, and reducing adolescents' inclination towards deviant behaviors. Additionally, they resonate with the results of Shams and Shafie Nadari (2021), illustrating the effectiveness of school-based responsibility education on students' school belongingness, academic motivation, and components of school belongingness.

Furthermore, the findings are consistent with Noye and Eskandari (2021), revealing the effectiveness of a curriculum based on social responsibility in reducing tendencies toward risky behaviors. The results of this study demonstrated that the intervention's impact remained stable up to the follow-up stage.

In elucidating the effectiveness of the educational program based on social responsibility in enhancing self-esteem and all its components, it can be inferred that this intervention method emphasizes solidarity, self-awareness, and respect for one's and others' rights. It underscores the importance of cultural values such as honesty, kindness to others, generosity, justice, trustworthiness, fidelity to commitments, environmental protection, adherence

to laws and social rules, and prioritizing collective interests over personal interests. The intervention highlights teamwork and social participation, suggesting that, in addition to improving overall responsibility in individuals, it can lead to the growth and improvement of self-esteem in students. Furthermore, social responsibility education, by strengthening the inclination to accept family-related responsibilities, contributes to the improvement of family and academic self-esteem. By encouraging and reinforcing beliefs in their abilities and social skills, it leads to the growth of social self-esteem. Additionally, by enhancing students' self-evaluation and perceptions of their capabilities, it fosters the development of general self-esteem in students.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is derived from the doctoral thesis of the first author in the field of Educational Psychology at the Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Semnan Branch. In order to uphold ethical principles in this research, efforts were made to collect information after obtaining the participants' consent. Additionally, participants were assured of the confidentiality of personal information and the presentation of results without revealing their identities or specific identification details.

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 was the advisors.

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

Acknowledgments: I would like to appreciate the supervisor, the advisors, the participants in the study.



اثربخشی آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر مؤلفه‌های عزت‌نفس دانش‌آموزان

پرویز رزاقی^۱، سیاوش طالع‌پسند^۲، اسحاق رحیمیان‌بوگر^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران.

۲. استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

۳. دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: بر اساس پژوهش‌های انجام شده عزت‌نفس در دانش‌آموزان یکی از مؤلفه‌های مهم در عملکرد تحصیلی آن‌هاست. از طرفی اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیز بر عملکرد دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است ولی تاکنون مطالعه‌ای به بررسی اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان نپرداخته است.

هدف: هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان بود.
روش: روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه با پیگیری یک ماهه بود. شرکت‌کنندگان دانش‌آموزان پسر پایه نهم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. نمونه‌ای به حجم ۳۴ نفر (۱۷ گروه آزمایش، ۱۷ گروه گواه) با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. آن‌ها به دو گروه آزمایش و گواه به طور تصادفی گمارش شدند. گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تحت آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی قرار گرفت و گروه گواه آموزش دریافت نکرد. ۳۰ روز پس از مداخله پرسشنامه عزت‌نفس (کوپراسمیت، ۱۹۶۷) توسط دانش‌آموزان تکمیل شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در نرم‌افزار SPSS۲۴ استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی موجب افزایش عزت‌نفس خانوادگی ۰/۱۸، تحصیلی ۰/۳۷، اجتماعی ۰/۳۶ و عمومی ۰/۱۶ شد. اثر آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی تا مرحله پیگیری پایدار بود ($p < ۰/۰۵$).

نتیجه‌گیری: عزت‌نفس و اثرهای جانبی آن تابع مسئولیت‌پذیری شدن دانش‌آموزان در بعد اجتماعی است. براساس یافته‌های این مطالعه برای بهبود عزت‌نفس استفاده از مداخله آموزشی مسئولیت‌پذیری مناسب است و به روانشناسان، مدیران مدارس و دست‌اندرکاران حوزه آموزش پیشنهاد می‌گردد از چنین یافته‌های برای ارتقای سطح کیفی آموزش استفاده نمایند.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۱۱

بازنگری: ۱۴۰۳/۰۱/۰۹

پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۱۵

انتشار برخط: ۱۴۰۳/۰۵/۰۱

کلیدواژه‌ها:

مسئولیت‌پذیری اجتماعی،

عزت‌نفس،

عزت‌نفس تحصیلی،

دانش‌آموزان

استناد: رزاقی، پرویز؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ و رحیمیان‌بوگر، اسحاق (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر مؤلفه‌های عزت‌نفس دانش‌آموزان. مجله علوم

روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۷، ۱۵۵-۱۶۸.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۷، ۱۴۰۳. DOI: [10.52547/JPS.23.137.155](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.155)



© نویسنده‌گان.

✉ نویسنده مسئول: سیاوش طالع‌پسند، استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: stalepasand@semnan.ac.ir

تلفن: ۰۹۱۲۶۰۴۰۶۹۰

مقدمه

عزت‌نفس^۱ به عنوان یکی از سازه‌های مهم روانشناختی است که در سال‌های اخیر مورد توجه روانشناسان، متخصصین بهداشت روانی و پژوهشگران را به خود جلب کرده است و به این نتیجه رسیده‌اند که عزت‌نفس بالا با عملکرد مناسب‌تر و مؤثرتر در ارتباط است و عامل مهمی در سازگاری اجتماعی، عاطفی می‌باشد (بولتون و همکاران، ۲۰۲۱).

کوپر اسمیت (۱۹۶۷) عزت‌نفس را یک قضاوت شخصی از ارزشمندی فرد می‌داند (بال و همکاران، ۲۰۲۱) عزت‌نفس افراد در هر جامعه‌ای به طور مستقیم به قوانین اجتماعی و فرهنگ و خانواده فرد که در آن رشد می‌کند ارتباط دارد تحقیقات انجام شده بر روی افراد با عزت‌نفس پایین بیانگر آن است که افراد با عدم موفقیت تحصیلی و داشتن مشکلاتی در روابط بین فردی روبه‌رو هستند (براون و همکاران، ۲۰۱۸) افراد موفق اغلب عزت‌نفس بالایی دارند (چنانی و همکاران، ۱۴۰۰). عزت‌نفس به عنوان یک ویژگی فردی است که شخص را قادر می‌سازد تا دیدگاه مثبت یا واقع‌گرایانه با خود یا شرایطی را که در آن قرار دارد، پذیرا باشد. عزت‌نفس از نگاه دنیل گلن (۱۹۹۸) به معنی «یک ویژگی انسان در زمینه شناخت او از خودش، که نشانه بالا بودن آن، این است که انسان، خود را ارزشمند و توانمند می‌داند» (هسیه و کانگ، ۲۰۲۰).

اگرچه عزت‌نفس بالا انگیزه دانش‌آموز را در فرآیند یادگیری افزایش می‌دهد اما چالش‌های مختلف روانشناختی مثل احساس عدم امنیت، ترس، اضطراب برای دانش‌آموزان با عزت‌نفس پایین وجود دارد که می‌تواند تاثیر نامطلوبی بر یادگیری آنان داشته باشد. بنابراین بین پایین بودن دائمی عزت‌نفس با کاهش پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد (یائو، ۲۰۲۱). عملکرد افراد با عزت‌نفس پایین منجر باعث ایجاد مشکل در فرآیند یادگیری و در نتیجه سبب بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و نگرش منفی آنان به تحصیل می‌شود (لیندو و تایپانک، ۲۰۲۲).

یافته‌های علمی بیان‌گر آن است افرادی که عزت‌نفس بالا همراه با مهارت‌های حل مشکل دارند، نوآور، مسئولیت‌پذیر و خلاق و در ارتباط‌های شخصی و در زندگی آکادمیک موفق‌تر هستند. افراد با عزت‌نفس بالا می‌توانند تصمیم‌های خود را بیانند، ایده‌های جایگزین تولید کنند و

رویکردهای انتقادی داشته باشند (شروگر و شون، ۲۰۲۰). از طرفی دیگر افرادی که دارای عزت‌نفس کم هستند، نیاز به تایید و قدردانی دیگران دارند تا احساس موفقیت کنند، خود را ناموفق و بی‌ارزش می‌دانند و بر این باور هستند که نمی‌توانند مشکلات زندگی روزمره را حل کنند که این عوامل دست به دست هم داده تا اختلال‌هایی همچون اضطراب، استرس و افسردگی و در نهایت عدم کارآمدی در فرد تشدید شود. احساس مسئولیت یکی از متغیرهایی است که نقش مؤثری بر بهبود عزت‌نفس ایفا می‌کند (سادکی و همکاران، ۲۰۲۱).

مسئولیت‌پذیری از ویژگی‌های اصیل انسانی است که رشد و تکامل فرد و جامعه انسانی و همچنین حفاظت از طبیعت در گرو آن است. بدین صورت که از طریق مسئولیت‌پذیری رابطه انسان با خود، همنوعان و طبیعت متعادل می‌گردد (کانت، ۲۰۰۰). مسئولیت‌پذیری اجتماعی نوعی احساس التزام به عمل یا واکنش فردی در موقعیت‌های گوناگون به دلیل تقید به دیگران است. نوعی احساس تعهد و پایبندی به دیگران، تبعیت از قواعد و معیارهای اجتماعی و درک قواعد گروهی که در ذهن فرد شکل گرفته است و بر رفتارهای او اثر می‌گذارد (رضایی و ایرانی، ۱۴۰۰). مسئولیت اجتماعی را می‌توان را به عنوان عامل پیونددهنده افراد در نظر گرفت که از این طریق به افراد حس تعلق جمعی می‌دهد به گونه‌ای که افراد را در راستای توجه به منافع جمعی سوق می‌دهد (پاپ و همکاران، ۲۰۲۱). مرور ۴۴ مطالعه خدمات اجتماعی محور نشان می‌دهد، مشارکت در ارائه این خدمات در نوجوانی منجر به افزایش کارآمدی و عزت‌نفس، افزایش رفتارهای اجتماعی گرایانه، کاهش رفتارهای انحرافی در مدرسه، ولگردی و مشکلات انضباطی، افزایش احساس و استدلال اخلاقی، برانگیختن احساسات قوی اخلاقی همچون همدلی در نوجوانان می‌گردد (یاتیس و یونیس، ۱۹۹۶). به این ترتیب، شناسایی اندازه اثر مداخله آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری، این امکان را می‌دهد که درک کنیم چطور می‌توان افراد با عزت‌نفس پایین را مجدداً به ریل عادی پیشرفت در زندگی بازگرداند. لذا این پژوهش درصدد است تا میزان اثربخشی آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان را مشخص کند.

¹. Self steem

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش در این مطالعه، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی پایه نهم دوره متوسطه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند. انتخاب دانش‌آموزان پایه نهم به دلیل انتقال دانش‌آموزان به مقطع متوسطه دوم است. انتقال به مقطع دیگر با انتظار بیشتر از دانش‌آموزان برای انجام رفتارهای مسئولانه بیشتر به ویژه از پسران همراه است. در این مطالعه برای محاسبه حجم نمونه از نرم افزار Gpower استفاده شد. با در نظر گرفتن اندازه اثر ۰/۲۲، ریسک خطای نوع یک در سطح ۵ درصد و توان آزمون ۰/۸ نمونه‌ای به حجم ۳۴ نفر (۱۷ نفر گروه آزمایشی، ۱۷ نفر گواه) محاسبه شد. از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد. بدین ترتیب که از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران یک منطقه به تصادف، سپس دو مدرسه پسرانه به تصادف انتخاب شد. به طور تصادفی دانش‌آموزان پایه‌ی نهم یک مدرسه به عنوان گروه گواه و دانش‌آموزان پایه‌ی نهم مدرسه دیگر به عنوان گروه آزمایش در نظر گرفته شدند. با توجه به گزارش معاونان و اظهار نظر ثبت شده معلمان در دفتر مدرسه ۳۴ نفر (از هر مدرسه ۱۷ نفر) از دانش‌آموزانی که گرایش بیشتری به رفتارهای غیرمولد تحصیلی داشتند بر اساس ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن رفتارهای غیرمولد تحصیلی که از نظر مشاور و مدیر مدرسه نیاز به توجه خاص داشته است؛ تمایل به همکاری جهت شرکت در فرایند پژوهش (رضایت اولیا)، داشتن مشکل پزشکی حاد که از طریق خوداظهاری کنترل شد و تحصیل در پایه‌ی نهم بود. ملاک‌های خروج شامل عدم رضایت برای شرکت در مطالعه، غیبت بیش از دو جلسه در آموزش و شرکت در برنامه‌های مشابه آموزش مسئولیت‌پذیری بود.

ب) ابزار

پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت^۱ (SCI): پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) یکی از معروف‌ترین و پر استفاده‌ترین ابزارهای سنجش عزت‌نفس است، این پرسشنامه دارای ۵۸ ماده به صورت بلی و خیر است

1. Coopersmith Self-confidence Inventory

که ۸ ماده از این پرسشنامه دروغ‌گویی را می‌سنجد و ۵۰ ماده باقی مانده به اندازه‌گیری چهار زیرمقیاس اختصاص دارد که: عزت‌نفس کلی، عزت‌نفس خانوادگی، عزت‌نفس تحصیلی و عزت‌نفس اجتماعی را می‌سنجد که فرد هرچه در این پرسشنامه نمره بالاتری بگیرد از عزت‌نفس بیشتری برخوردار است. میزان پایایی پرسشنامه کوپر اسمیت به شیوه باز آزمون برابر ۰/۸۳ گزارش شده است (فلسفی‌نژاد، ۱۳۸۸) و همچنین در پژوهش دیگری میزان همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۱ بدست آمد. برومند (۱۳۸۰) مقیاس کوپراسمیت را به روی دانش‌آموزان دوره دبیرستان شهرستان اسلامشهر هنجاریابی کرده است، ضریب اعتبار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شده است. نتایج پژوهش آقا داداشی (۱۳۸۴) در شهرستان ابهر نشان دهنده‌ی اعتبار و روایی قابل قبول برای این مقیاس است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه ۰/۸۹ برآورد شد. در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی برای بررسی پیش‌فرض‌های آماری از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها و آزمون موجلی برای بررسی فرض کرویت استفاده شد. با توجه به اینکه طرح تحلیل شامل یک متغیر مستقل (مسئولیت‌پذیری اجتماعی) و اندازه‌گیری یک متغیر وابسته (عزت‌نفس) در سه زمان (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بود از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر (اندازه‌های تکراری) در نرم افزار SPSS استفاده شد.

ج) روش اجرا

روند اجرایی به این صورت بود که نخست هدف پژوهش برای والدین و دانش‌آموزان بیان شد. فرم رضایت آگاهانه اخذ و فرایند آموزش بصورت کلی برای آنان توضیح داده شد. آموزش به صورت گروهی و طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. برنامه آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی ساخته شده توسط نوعی (۲۰۲۰) بر اساس نظریه پاتریک (۲۰۱۶) بود که توسط ۱۰ نفر از متخصصان روانشناسی (۶ نفر) و جامعه‌شناسی (۴ نفر) مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۱. برنامه آموزش مبتنی بر مسئولیت پذیری اجتماعی

| جلسات | هدف | محتوا |
|-------|---|---|
| ۱ | معرفی، بیان هدف از جلسات اجرای پیش آزمون | معارفه، برقراری ارتباطی اولیه با نوجوانان، بیان هدف کلی پژوهش، آشنایی با مقررات جلسات و تعداد و مدت جلسات، اجرای پیش آزمون |
| ۲ | آشنایی با مفهوم و ابعاد مسئولیت پذیری | خاموش کردن لامپ کلاس در موقع زنگ تفریح، جمع کردن اشغال ها و کاغذهای زیر میز، بستن شیر آبخوری که چکه می کند، خاموش کردن تلویزیون زمانی که کسی در اتاق نیست و... |
| ۳ | احترام به حقوق و احساسات دیگران | شناسایی یک مشکل فردی برای جلسه آینده، پیدا کردن راه حل هایی که برای یک مشکل استفاده کردید، یک تقاضا یا خواهش از دیگران بدون عصبانیت، جایی که به احساس دیگران احترام گذاشته شود |
| ۴ | سخت کوشی و تلاش، رفتارهای منطقی و عاقلانه | برنامه ریزی تحصیلی هفتگی، انجام یک فعالیت که خیلی دشوار به نظر می رسد |
| ۵ | محیط زیست بعنوان یک "دیگری" | آشنایی با نقش هر فرد در حفظ و مراقبت از جانداران، صرفه جویی در مصرف منابع طبیعی (آب، گاز، برق، سوخت، کاغذ و...)، تفکیک زباله، خودداری از آلوده کردن هوا، آب و زمین از طریق انجام فعالیت گروهی، جدا کردن کاغذها از زباله برای بازیافت، جمع کردن آشغال و زباله در پارک، پیشنهاد بردن ماشین خانواده برای معاینات فنی |
| ۶ | انجام یک فعالیت دسته جمعی اجتماعی | مراقبت در یکی از امتحانات مدرسه، مراقبت از راهرو و حیاط مدرسه، بوفه و آبخوری در زنگ های تفریح و ... |
| ۷ | اهمیت میراث فرهنگی و مذهبی | آشنایی با اعیاد ملی بعنوان نمونه ای از نماد فرهنگی از طریق فعالیت گروهی، حضور و بزرگداشت مراسم مذهبی |
| ۸ | مشارکت در فعالیت های اجتماعی | تمیز کردن صندلی های پارک، تعمیر زمین های بازی کودکان |
| ۹ | انجام یک فعالیت خدمت محور گروهی | کاشت نهال و گل در فضای عمومی، کوچه و خیابان |
| ۱۰ | جمع بندی و اجرای پس آزمون | جمع بندی مطالب گذشته، اجرای پس آزمون و تشکر از دانش آموزان |

یافته ها

شرکت کنندگان در مطالعه حاضر تعداد ۳۴ نفر از دانش آموزان پسر پایه تحصیلی نهم در شهر تهران بودند. میانگین سنی آن ها ۱۳/۵۶ و انحراف معیار ۱/۴۴ بود. براساس یافته های توصیفی جدول ۲ میانگین نمرات اعتماد به نفس و ابعاد آن در گروه آزمایش تغییرات بارزی نداشته است. در حوزه خانواده، میزان اعتماد به نفس در پس آزمون در مقایسه با پیش آزمون، افزایش اندکی یافته است؛ که در مرحله پیگیری، این افزایش، پایداری ندارد. در حوزه تحصیلی و اجتماعی میزان اعتماد به نفس در هر دو مرحله پس آزمون و پیگیری در مقایسه با پیش آزمون، کاهش اندکی یافته است. در حوزه عمومی، میزان اعتماد به نفس در پس آزمون در مقایسه با پیش آزمون، افزایش اندکی یافته است؛ در مرحله پیگیری از پایداری نسبی برخوردار می باشد. کمترین افزایش مربوط به حوزه اجتماعی، و بیشترین افزایش مربوط به حوزه عمومی است. همچنین کمترین پایداری در حوزه های خانواده، تحصیلی و اجتماعی، و بیشترین پایداری، در حوزه عمومی می باشد. در مجموع میزان اعتماد به نفس طی دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون روندی کاهشی داشته و در مرحله پیگیری افزایشی شده است. این

تغییرات جزئی بوده و محسوس نمی باشند. برای بررسی این که تفاوت ها ناشی از شانس نیست، تحلیل اندازه گیری مکرر اجرا شد. در حوزه خانواده، میزان عزت نفس در پس آزمون در مقایسه با پیش آزمون، افزایش اندکی یافته است؛ که در مرحله پیگیری، این افزایش، پایداری ندارد. در حوزه تحصیلی و اجتماعی میزان عزت نفس در هر دو مرحله پس آزمون و پی گیری در مقایسه با پیش آزمون، کاهش اندکی یافته است. در حوزه عمومی، میزان عزت نفس در پس آزمون در مقایسه با پیش آزمون، افزایش اندکی یافته است؛ در مرحله پی گیری از پایداری نسبی برخوردار می باشد. کمترین افزایش مربوط به حوزه اجتماعی، و بیشترین افزایش مربوط به حوزه عمومی است. همچنین کمترین پایداری در حوزه های خانواده، تحصیلی و اجتماعی، و بیشترین پایداری، در حوزه عمومی می باشد. در مجموع میزان عزت نفس طی دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون روندی کاهشی داشته و در مرحله پیگیری افزایشی شده است. این تغییرات جزئی بوده و محسوس نمی باشند. برای بررسی این که تفاوتها ناشی از شانس نیست، تحلیل اندازه گیری مکرر اجرا شد.

جدول ۲. شاخص های توصیفی نمرات مؤلفه های عزت نفس به تفکیک دو گروه و سه مرحله پژوهش

| ابعاد | مرحله | گروه ها | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی |
|------------------|-----------|---------|---------|--------------|-------|--------|
| عزت نفس خانوادگی | پیش آزمون | آزمایش | ۴/۳۵ | ۱/۳۲ | ۰/۱۲۵ | ۰/۹۵۶ |
| | | گواه | ۴/۰۰ | ۱/۰۷ | ۰/۴۰۹ | ۱/۲۲۵ |
| | پس آزمون | آزمایش | ۴/۸۲ | ۱/۳۵ | ۰/۱۲۵ | ۰/۱۳۵ |
| | | گواه | ۳/۷۶ | ۱/۳۱ | ۰/۹۵۶ | ۰/۲۱۴ |
| | پیگیری | آزمایش | ۴/۶۴ | ۱/۱۶ | ۰/۱۲۵ | ۰/۴۰۹ |
| | | گواه | ۳/۶۴ | ۱/۰۸ | ۰/۴۰۹ | ۰/۲۴۸ |
| عزت نفس تحصیلی | پیش آزمون | آزمایش | ۳/۸۲ | ۱/۴۲ | ۰/۱۲۵ | ۰/۲۴۸ |
| | | گواه | ۴/۱۷ | ۱/۰۷ | ۰/۹۵۶ | ۰/۲۱۴ |
| | پس آزمون | آزمایش | ۵/۷۰ | ۱/۳۵ | ۱/۲۲۵ | ۰/۴۰۹ |
| | | گواه | ۳/۸۲ | ۱/۳۱ | ۰/۱۳۵ | ۰/۱۳۵ |
| | پیگیری | آزمایش | ۵/۳۵ | ۱/۱۶ | ۰/۲۱۴ | ۰/۱۲۵ |
| | | گواه | ۳/۹۴ | ۱/۰۸ | ۰/۲۱۴ | ۰/۱۲۵ |
| عزت نفس اجتماعی | پیش آزمون | آزمایش | ۴/۷۶ | ۱/۳۰ | ۰/۱۲۵ | ۰/۹۵۶ |
| | | گواه | ۴/۴۷ | ۱/۳۷ | ۰/۴۰۹ | ۱/۲۲۵ |
| | پس آزمون | آزمایش | ۶/۱۷ | ۱/۱۸ | ۰/۱۲۵ | ۰/۱۳۵ |
| | | گواه | ۴/۱۷ | ۱/۴۲ | ۰/۹۵۶ | ۰/۲۱۴ |
| | پیگیری | آزمایش | ۵/۵۸ | ۱/۱۷ | ۰/۱۲۵ | ۰/۴۰۹ |
| | | گواه | ۳/۷۶ | ۱/۳۰ | ۰/۴۰۹ | ۰/۲۴۸ |
| عزت نفس کلی | پیش آزمون | آزمایش | ۲۸/۱۷ | ۳/۲۴ | ۰/۱۲۵ | ۰/۲۴۸ |
| | | گواه | ۲۷/۵۲ | ۳/۴۴ | ۰/۹۵۶ | ۰/۲۱۴ |
| | پس آزمون | آزمایش | ۳۳/۱۱ | ۳/۶۰ | ۱/۲۲۵ | ۰/۴۰۹ |
| | | گواه | ۲۵/۸۲ | ۳/۵۳ | ۰/۱۳۵ | ۰/۱۳۵ |
| | پیگیری | آزمایش | ۳۲/۷۰ | ۳/۰۹ | ۰/۲۱۴ | ۰/۱۲۵ |
| | | گواه | ۲۵/۶۴ | ۳/۶۵ | ۰/۲۱۴ | ۰/۱۲۵ |

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر اثر آموزش مبتنی بر مسئولیت پذیری اجتماعی بر عزت نفس

| متغیرها | منابع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | مقادیر F | معناداری |
|------------------|---------------|---------------|------------|-----------------|----------|----------|
| عزت نفس خانوادگی | گروه | ۰/۴۱۲ | ۲ | ۰/۲۰۶ | ۱/۳۶۶ | ۰/۰۶۲ |
| | زمان | ۱۶/۴۸۰ | ۱ | ۱۶/۴۸۰ | ۴/۲۶۹ | ۰/۴۷ |
| | زمان*گروه | ۲/۶۰۸ | ۲ | ۱/۳۴۰ | ۸/۶۵۰ | ۰/۰۰۱ |
| عزت نفس تحصیلی | گروه | ۱۱/۵۲۹ | ۲ | ۵/۷۶۵ | ۱۵/۲۴۸ | ۰/۰۰۱ |
| | زمان | ۲۴/۵۱۰ | ۱ | ۲۴/۵۱۰ | ۶/۶۷۱ | ۰/۰۱۵ |
| | زمان*گروه | ۲۳/۶۰۸ | ۲ | ۱۱/۸۰۴ | ۳۱/۲۲۲ | ۰/۰۰۱ |
| عزت نفس اجتماعی | گروه | ۶/۴۱۲ | ۲ | ۳/۲۰۶ | ۷/۳۳۸ | ۰/۰۰۱ |
| | زمان | ۴۸/۰۳۹ | ۱ | ۴۸/۰۳۹ | ۱۱/۵۱۹ | ۰/۰۰۲ |
| | زمان*گروه | ۱۴/۹۶۱ | ۲ | ۷/۴۸۰ | ۱۷/۱۲۲ | ۰/۰۰۱ |
| عزت نفس عمومی | گروه | ۷/۶۰۸ | ۲ | ۳/۸۰۴ | ۷/۸۱۹ | ۰/۰۰۱ |
| | زمان | ۸۶/۶۲۷ | ۱ | ۸۶/۶۲۷ | ۴/۲۶۴ | ۰/۰۴۷ |
| | زمان*گروه | ۲۹/۲۵۵ | ۲ | ۱۴/۶۲۷ | ۳۰/۰۶۵ | ۰/۰۰۱ |

طبق نتایج جدول ۳، اثر گروه، زمان و تعامل زمان در گروه برای عزت نفس و هر چهار مؤلفه آن شامل خانوادگی، تحصیلی، اجتماعی و عمومی معنادار بود. بنابراین، می توان گفت که روش آموزش مبتنی بر مسئولیت پذیری اجتماعی موجب افزایش عزت نفس و همچنین همه مؤلفه های آن در دانش آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه دانش آموزان کنترل شد. تفاوت

میانگین‌ها در عزت نفس و همه مؤلفه‌های آن در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار بود. نتایج مقایسه زوجی عزت‌نفس دانش‌آموزان در مراحل زمانی با آزمون تعقیبی و تعدیل بونفرونی در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج مقایسه زوجی عزت‌نفس دانش‌آموزان در مراحل ارزیابی بر اساس آزمون تعقیبی بونفرونی

| متغیرها | مراحل ارزیابی | اختلاف میانگین‌ها | خطای استاندارد | معناداری |
|------------------|---------------|-------------------|----------------|----------|
| عزت‌نفس خانوادگی | پیش‌آزمون | -۰/۵۵۳ | ۰/۱۳۶ | ۰/۰۰۱ |
| | پیش‌آزمون | -۰/۴۰۹ | ۰/۱۰۸ | ۰/۰۰۱ |
| | پس‌آزمون | ۰/۱۱۰ | ۰/۱۲۷ | ۰/۰۰۱ |
| عزت‌نفس تحصیلی | پیش‌آزمون | -۰/۷۶۵ | ۰/۱۶۵ | ۰/۰۰۱ |
| | پیش‌آزمون | -۰/۶۴۷ | ۰/۱۳۳ | ۰/۰۰۱ |
| | پس‌آزمون | ۰/۱۱۸ | ۰/۱۴۷ | ۰/۰۰۱ |
| عزت‌نفس اجتماعی | پیش‌آزمون | -۰/۵۵۹ | ۰/۰۰۴ | ۰/۰۰۴ |
| | پیش‌آزمون | -۰/۰۵۹ | ۱ | ۰/۱۰۰ |
| | پس‌آزمون | ۰/۵۰۰ | ۰/۰۳۰ | ۰/۰۳۰ |
| عزت‌نفس عمومی | پیش‌آزمون | -۰/۱۷۶ | ۰/۱۷۹ | ۰/۹۶۶ |
| | پیش‌آزمون | -۰/۶۴۷ | ۰/۱۸۲ | ۰/۰۰۴ |
| | پس‌آزمون | -۰/۴۷۱ | ۰/۱۴۴ | ۰/۰۰۸ |

یافته‌ها نشان می دهد تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری، در سه مؤلفه عزت‌نفس (خانوادگی، تحصیلی و اجتماعی) معنادار بود ($P < ۰/۰۵$)، اما در مؤلفه عزت‌نفس عمومی در پیش‌آزمون و پیگیری معنادار بود و در پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار نبود. به عبارت دیگر، آموزش مبتنی بر مسئولیت اجتماعی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون باعث افزایش معنادار عزت‌نفس در مؤلفه آن

شد، اما بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری، بجز مؤلفه عزت‌نفس عمومی که معنادار بود، در دیگر مؤلفه‌های آن (خانوادگی، تحصیلی و اجتماعی)، تفاوت معناداری وجود نداشت. تفاوت پس‌آزمون در مقایسه با پیش‌آزمون، بیانگر اثر بخشی روش مداخله، و تفاوت معنادار پیگیری در مقایسه با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، بیانگر حفظ یا پایداری اثر روش مداخله در مرحله پیگیری بود.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر بر حسب زمان و گروه‌ها

| متغیرها | منبع | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | f | معنی‌داری | اندازه اثر | توان آماری |
|------------------|-------|---------------|------------|-----------------|--------|-----------|------------|------------|
| عزت‌نفس خانوادگی | زمان | ۰/۴۱۲ | ۲ | ۰/۲۰۶ | ۱/۳۶۶ | ۰/۲۶۲ | ۰/۰۴۱ | ۰/۶۷۸ |
| | گروه | ۱۶/۴۸۰ | ۱ | ۱۶/۴۸۰ | ۴/۲۶۹ | ۰/۰۴۷ | ۰/۱۱۸ | ۰/۶۱۸ |
| | تعامل | ۲/۶۰۸ | ۲ | ۱/۳۰۴ | ۸/۶۵۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۲۱۳ | ۰/۹۶۲ |
| عزت‌نفس تحصیلی | زمان | ۱۱/۵۲۹ | ۲ | ۵/۷۶۵ | ۱۵/۲۴۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۲۳ | ۰/۹۹ |
| | گروه | ۲۴/۵۱۰ | ۱ | ۲۴/۵۱۰ | ۶/۶۷۱ | ۰/۰۱۵ | ۰/۱۷۳ | ۰/۷۰۷ |
| | تعامل | ۲۳/۶۰۸ | ۲ | ۱۱/۸۰۴ | ۳۱/۲۲۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۹۴ | ۱ |
| عزت‌نفس اجتماعی | زمان | ۶/۴۱۲ | ۲ | ۳/۲۰۶ | ۷/۳۳۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۸۷ | ۰/۹۲۸ |
| | گروه | ۴۸/۰۳۹ | ۱ | ۴۸/۰۳۹ | ۱۱/۵۱۹ | ۰/۰۰۲ | ۰/۲۶۵ | ۰/۹۰۸ |
| | تعامل | ۱۴/۹۶۱ | ۲ | ۷/۴۸۰ | ۱۷/۱۲۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۴۹ | ۱ |
| عزت‌نفس عمومی | زمان | ۷/۶۰۸ | ۲ | ۳/۸۰۴ | ۷/۸۱۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۹۶ | ۰/۹۴۳ |
| | گروه | ۸۶/۶۲۷ | ۱ | ۸۶/۶۲۷ | ۴/۲۶۴ | ۰/۰۴۷ | ۰/۱۱۸ | ۰/۷۱۵ |
| | تعامل | ۲۹/۲۵۵ | ۲ | ۱۴/۶۲۷ | ۳۰/۰۶۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۸۴ | ۱ |

نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر نشان داد که تفاوت بین میانگین نمرات عزت نفس خانوادگی، در سه مرحله از پژوهش معنی‌دار نیست ($P > 0/05$). میانگین نمرات عزت نفس خانوادگی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری داشت ($P \leq 0/05$). میانگین نمرات عزت نفس تحصیلی، اجتماعی، عمومی در سه مرحله از پژوهش معنی‌دار بود ($P \leq 0/001$). میانگین نمرات متغیرهای عزت نفس تحصیلی، اجتماعی، عمومی در دو گروه آزمایش و کنترل نیز تفاوت معنی‌داری داشت ($P \leq 0/001$). اثر تعامل گروه و زمان برای عزت نفس و تمامی ابعاد آن معنادار بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر عزت نفس دانش‌آموزان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی باعث افزایش همه مؤلفه‌های عزت نفس (خانوادگی، تحصیلی، اجتماعی و عمومی) شده است و نتایج در مرحله پی‌گیری نیز پایدار مانده است. یافته‌های این پژوهش از جهاتی با یافته‌های پژوهش‌های مشابه لک و همکاران (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی مبتنی بر مدرسه در ارتقاء نگرش و صلاحیت‌های اجتماعی و کاهش تمایل نوجوانان به تجربه الگوهای انحرافی همخوان بود. همچنین، با یافته‌های شمس، و شفقی نادری (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری مدرسه بر حس تعلق به مدرسه و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان و مؤلفه‌های حس تعلق به مدرسه در یک راستا بود. افزون بر آن با یافته‌های نوعی و اسکندری (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت اجتماعی بر گرایش به رفتارهای پرخطر، همسو بود. یافته‌های این مطالعه نشان داد که اثر مداخله تا مرحله پی‌گیری پایدار بود.

در تبیین اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت اجتماعی بر افزایش عزت نفس و همه مؤلفه‌های آن می‌توان استنباط نمود که این روش مداخله بر همدلی، شناخت و احترام به حقوق خود و دیگران، اهمیت ارزش‌های فرهنگی چون راستگویی، نیکی به دیگران، انفاق، عدالت، امانت‌داری، وفای به عهد، اهمیت حفاظت از محیط زیست، قانون و قواعد اجتماعی و پیشی گرفتن در ایفای مسئولیت اجتماعی و ترجیح منافع جمعی

بر منفعت شخصی، کارگروهي و مشارکت اجتماعی تأکید می‌کند که می‌تواند علاوه بر بهبود وضعیت کلی مسئولیت‌پذیری در افراد باعث رشد و بهبود عزت نفس در دانش‌آموزان گردد. همچنین آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی با تقویت تمایل به پذیرش امور مربوط به خانواده منجر به بهبود عزت نفس خانوادگی و تحصیلی، با ترغیب و تقویت باورهای آن‌ها نسبت به توانمندی‌ها و مهارت‌های اجتماعی، منجر به رشد عزت نفس اجتماعی، و با تقویت ارزیابی دانش‌آموزان از خود و توانایی‌ها، باعث رشد عزت نفس عمومی در دانش‌آموزان شد. بنابراین به طور کلی برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی در افراد احساس کفایت، شجاعت، قدرت جسارت و ریسک‌پذیری، دوست داشتن و راضی بودن از خود، اهمیت ندادن به گفتار و اندیشه دیگران درباره خود و دنبال نمودن هدف خود، طرح‌ریزی هدف‌های جدید و نگرستن به آینده و کسب تجربه از گذشته را بهبود می‌بخشد که همه این موارد می‌توانند نقش مؤثری در رشد احساس توانمندی و ارزشمندی یا عزت نفس در دانش‌آموزان داشته باشند.

از محدودیت‌های رایج پژوهش حاضر می‌توان به تک‌جنسیتی بودن، دانش‌آموزان پایه نهم، شهر تهران و استفاده از ابزارهای خودگزارشی اشاره نمود. بنابراین، انجام پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان دختر در سایر پایه‌های تحصیلی و در شهرهای دیگر و در صورت امکان استفاده از مصاحبه ساختاریافته به جای پرسشنامه پیشنهاد می‌شود. کاربرد نتایج این مطالعه می‌تواند برای متخصصان و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش راهگشا باشد. توصیه می‌گردد برای مجموعه مدیران، معاونان، دبیران، مشاوران مدارس دوره آموزش مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی در قالب برگزاری کارگاه‌های آموزشی، سمینار و گردهمایی با راهکارهای افزایش عزت نفس در دانش‌آموزان آشنا شوند. همچنین پیشنهاد می‌شود که در چارچوب آموزش‌های خانواده، سرفصل‌های مربوط به شیوه‌های فرزند‌پروری متناسب با افزایش عزت نفس و مسائل مربوط به آن گنجانده شود و از طرفی مطلوب‌بست مدیران و دبیران با شناسایی دانش‌آموزان با عزت نفس پایین و معرفی آن‌ها به مشاوران مدارس، به وضعیت آن‌ها رسیدگی شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشکده روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنان است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاوران این تحقیق که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

چنانی، فاطمه؛ غلامی، رضوان؛ عیسوند، مرضیه و ریواز، مرضیه (۱۴۰۰). راهکارهایی برای افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۵(۷)، ۱۳۳-۱۲۲.

<https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/1834287>

رضایی، نادر؛ و ایرانی، زمان (۱۴۰۰). مسئولیت اجتماعی معلمان به سوی یادگیری دانش آموزان در عصر کرونا مبتنی بر در مورد خودکارآمدی و سخت‌کوشی. *ششمین همایش ملی علوم انسانی و مطالعات روانشناسی، ایران، تهران*.

<https://civilica.com/l/63153/>

شمس، زهرا (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش مسئولیت اجتماعی بر احساس تعلق مدرسه و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر. *مجله تعالی آموزش و پرورش*، ۱(۱)، ۴۱-۵۵.

https://sanad.iau.ir/journal/eetj/article_696915.html

لک، راضیه؛ محقق، کمال؛ و حسین‌زاده، سمانه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی مبتنی بر مدرسه بر نگرش به بزهکاری نوجوانان دختر. *رفاه اجتماعی*، ۷۴(۱۹)، ۱۳۱-۹۷.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.17358191.1398.19.74.4.9>

نوعی، زهرا؛ معتمدی، عبدالله؛ اسکندری، حسین؛ و همکاران (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر گرایش به رفتارهای پرخطر نوجوانان در معرض خطر. *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۹(۲)، ۸۶-۷۱.

<https://doi.org/10.22067/ijap.v9i2.81932>

References

- Abedi, H. A. (2006). Qualitative Research. *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 12(47), 62-80. https://method.rihu.ac.ir/article_497.html?lang=en
- Aiken, L. R. (2003). Ability and creativity in mathematics. *Review of Educational Research*, 3(4), 405-432. <https://doi.org/10.3102/00346543043004405>
- Alipour M, Ayati M, Soorgi F. Investigating the Correlation of Teachers' and Parents' Views on Students' Talent (Shahab Plan). *Rooyesh* 2019; 8(9), 189-198
URL: <http://frooyesh.ir/article-1-1453-fa.html>
- Arulmani, G., & Nag-Arulmani, S. (2004). *Career Counseling: A Handbook*. New Delhi: Tata McGraw-Hill. <https://doi.org/10.4135/9781473958142>

- Ayati, M., Asadi, M., & Azadegan, A. (2017). Confirmatory factor analysis of the identification scale of gifted students. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(27), 161-181. (Persian). <https://doi:10.22054/jem.2017.11184.1325>
- Ball, G. A., Trevino, L. K., & Sims Jr., H. P. (2021). Just and unjust punishment Influences on subordinate performance and citizenship. *Academy of Management Journal*, 37(2): 299 – 318 <https://doi.org/10.5465/256831>
- Bicknell, B. (2009). Who are the mathematically gifted? Students, parent and teacher perspectives. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education*, 13(1), 63-73. <https://doi.org/10.3102/00346543043004405>
- Bolton, R., Becker, K., and Barber, K. (2021), Big Five trait predictors of differential counterproductive work behavior dimensions, *Journal of Personality and Individual Differences*, 49(5), 537-541 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.047>
- Brown, T.J., Mowen, J.C., Donavan, T., & Licata, J.W. (2018). The customer orientation of service workers: Personality trait effects on seland supervisor performance ratings. *Journal of Marketing Research*, 9(1), 110 -120 <http://dx.doi.org/10.1509/jmkr.39.1.110.18928>
- Coleman, M. R. (2003). *The Identification of Students Who are Gifted*. ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED480431>
- Corno, L., Cronbach, L., Kupermintz, H., Lohman, D., Mandinach, E., Porteus, A., & Talbert, J. E. (2002). remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://psycnet.apa.org/record/2001-05114-000>
- Creswell, J. W. (2002) *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=757162>
- Elliot, Ch. Judy Furlong – Mallard, Kelly, Jo, & King, W. (2013) *Teaching Students who are Gifted & Talented: A handbook for Teachers*. Us: New Foundland and Labrador Department of Education. <https://doi.org/10.3102/00346543043004405>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaie, E., Moghadzadeh, A., & Dehghani, M. (2022). A

- System of Indicators for Assessing the Teacher Readiness in Primary Education: a Systematic Review. *Research in School and Virtual Learning*, 10(1), 109-125. (Persian).
<https://doi.org/10.30473/etl.2022.61342.3646>
- Hood, A., & Johnson, R. (1991). *Assessment in counseling: A guide to the use of psychological assessment procedures*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
<https://eric.ed.gov/?id=ED329818>
- Hsieh PPH, Kang HS. (2020). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*. 60: 606-27
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x>
- Lak R, Mohaqeq H, hosseinzadeh S. (2019). The Effectiveness of School-based Social Responsibility Training on Attitude toward Juvenile Delinquency among Adolescent Girls. *Refahj*. 19(74), 97-132.
URL: <http://refahj.uswr.ac.ir/article-1-3243-fa.html>
- Liando, N. V. F., Rorimpandey, R. S., Kumayas, T. A., & Tatipang, D. P. (2022). International Students' Motivation and Self-Confidence in Learning Indonesian. *Hong Kong Journal of Social Sciences*.
<https://doi.org/10.55463/hkjss.issn.1021-3619.60.24>
- Mann, E. L. (2005). *Mathematical creativity and school mathematics: Indicators of mathematical creativity in middle school students*. PhD dissertation, University of Connecticut. Accessed December 2020 from
<http://www.gifted.uconn.edu/siegle/Dissertations/Eric%20Mann.pdf>
- Meissner, H. (2006). Creativity in mathematics education. *Elementary Education Online*, 5(1), 65-72.
http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-12688-3_64
- Niazi, M., Aghighi, M., Soleymannejad, M., & razegh iMela, H. (2018). Preferences for choosing a course for students entering secondary education based on Hierarchical Analytic Method (AHP). *Quarterly of Educational Measurement*, 8(32), 143-162.
<https://doi.org/10.22054/jem.2019.31804.1740>
- Noei, Z., Moatamedy, A., Eskandari, H., Farokhi, N., & Poshtmashhadi, M. (2020). Evaluating efficacy of a social responsibility- based educational program on at risk youth's tendency toward high- risk behaviors. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 9(2), 71-86.
<HTTPS://doi.org/10.22067/ijap.v9i2.81932>
- Petruta, P. (2013). Multiple intelligences stimulated within the lessons by the practicant students from the Faculty of Sciences. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 76, 676-680.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.185>
- Pop, O. Dina, G.C. Martin, C. (2021). Promoting the Corporate Social Responsibility for a Green Economy and Innovative Jobs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 17: 1210-1233
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.232>
- Sadki, A., & Hadj Aissa, R. (2021). The social responsibility and its relationship to the professional compatibility for physical education and sports teachers. *Journal of eaching and Learning in Higher Education* 3(8), 69-84.
<http://dx.doi.org/10.15561/26649837.2020.0408>
- Shrauger, J.S., & Schohn, M. (1995). Self-Confidence in College Students: Conceptualization, Measurement, and Behavioral Implications. *Assessment*, 2, 255 - 278.
<https://doi.org/10.1177/1073191195002003006>
- Yao, F. (2021). Analysis on psychological and social causes of juvenile delinquency—A study based on grounded theory. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*, 0020720921996608
<http://dx.doi.org/10.1177/0020720921996608>