

روایی و پایایی مقیاس مسئولیت پذیری شخصی برای نوجوانان The Validity and Reliability of Personal Responsibility Scale for Adolescents

Hamidreza Jowkar*

PhD Candidate, Shiraz university

Dr. Mahboobeh Fooladchang

Associate professor, Shiraz university

foolad@shirazu.ac.ir

Mohammad raof Anjomshoa

PhD Candidate, Shiraz university

Dr. Nader Korhani

PhD, California University

حمیدرضا جوکار (نویسنده مسئول)

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

دکتر محبوبه فولادچنگ

دانشیار، دانشگاه شیراز

محمد رؤف انجم شعاع

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

نادر کرهانی

دکترای روانشناسی بالینی دانشگاه کالیفرنیا

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the validity and reliability of the Personal Responsibility Scale for Adolescents (Mergler & Shield, 2016). The statistical population consisted of all first and second year high school students in Firoozabad city who were studying in the year 1396-97. Participants were 300 high school students (111 girls and 189 boys) who were selected by cluster random sampling. This scale was preliminary study after the Persian translation and confirmation of the validity of the translation. The results of exploratory factor analysis indicated that there were two distinct factors of cognitive control / responsiveness and behavioral / emotional control which together explained 59.28% of the total variance. Model fit indices using confirmatory factor analysis for chi-square to freedom ratio of 1.67, comparative fit of 0.98, normalized fit of 0.95 and root mean square error of estimation error of 0.04 indicate fit. The model with the data was desirable. Cronbach's alpha coefficient for cognitive / responsive control was 0.93 and for behavioral / emotional control was 0.70. In conclusion, this tool seems to have two factors to measure the personal responsibility of first- and second-grade students in adolescence.

Key words: personal responsibility, adolescents, validation

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی روایی و پایایی مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی برای نوجوانان (مرگلر و شیلد، ۲۰۱۶) بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول و دوم شهرستان فیروزآباد بودند که در سال ۹۷-۱۳۹۶ به تحصیل اشتغال داشتند. شرکت‌کنندگان شامل ۳۰۰ دانش‌آموز (۱۱۱ دختر و ۱۸۹ پسر) متوسطه اول و دوم بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. این مقیاس پس از ترجمه فارسی و تایید روایی ترجمه مورد مطالعه‌ی مقدماتی قرار گرفت. نتایج تحلیل عامل اکتشافی حاکی از وجود دو عامل مجزای کنترل شناختی/پاسخ‌گویی و کنترل رفتاری/هیجانی بود که بر روی هم ۵۹/۲۸ درصد واریانس کل نمرات را تبیین می‌کردند. پایایی ابزار نیز مطلوب بود و ضریب آلفای کرانباخ برای کنترل شناختی/پاسخ‌گویی برابر با ۰/۹۳ و برای کنترل رفتاری/هیجانی ۰/۷۰ بدست آمد. نتیجه آن‌که این ابزار برای اندازه‌گیری مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان دوره‌ی اول و دوم متوسطه که در سنین نوجوانی قرار دارند با دو عامل مناسب به نظر می‌رسد.

واژگان کلیدی: مسئولیت‌پذیری شخصی، نوجوانان، اعتباریابی

ویرایش نهایی: دی ۹۸

پذیرش: آبان ۹۸

دریافت: اسفند ۹۷

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

رشد مسئولیت‌پذیری در نوجوانان همواره یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت بوده است. مسئولیت‌پذیری نه تنها در جامعه‌پذیری و سازگاری فرد با اجتماع و همسالان نقش دارد بلکه بسیاری از عملکردهای نوجوان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. هر گونه پیشرفت در امور تحصیلی و یا تکالیف روزانه مستلزم آن است که نوجوان در قبال تکالیف مدرسه و وظایف محوله رفتاری مسئولانه داشته باشد. به همین

دلیل، پژوهش‌گران از حیطه‌های گوناگون به موضوع مسئولیت‌پذیری شخصی اعلان‌دهنده (هولدورف و گرینوالد، ۲۰۱۸) و سیاست‌های آموزشی به طور گسترده بر این تأکید دارد که دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیری تربیت شوند که در قبال نیازها و بهزیستی خود و دیگران پاسخگو باشند (ریو، ۲۰۰۴).

موضوع مسئولیت‌پذیری شخصی به ویژه در دوران نوجوانی اهمیت بیشتری می‌یابد به این دلیل که در دوره‌ی نوجوانی افراد تمایل بیشتری به استقلال پیدا می‌کنند و تصمیماتی در زمینه‌های مختلف تحصیلی، شغلی و روابط با دوستان و اطرافیان اتخاذ می‌کنند که احتمالاً پیامدهای درازمدتی به همراه دارد. هر چقدر نوجوانان مسئولیت‌پذیری شخصی بیشتری داشته باشند انتخاب‌ها و تصمیمات پخته‌تری نیز خواهند داشت. نظر به اهمیت این سازه تلاش‌هایی جهت درک یا اندازه‌گیری آن در نوجوانی انجام شده است. یکی از مهم‌ترین آن‌ها اقداماتی است که توسط مرگلر و شیلد^۴ (۲۰۱۶، ۲۰۰۷) صورت گرفته و در نهایت به مفهوم‌سازی و تهیه مقیاسی برای سنجش مسئولیت‌پذیری شخصی برای نوجوانان منجر شده است. پژوهش حاضر به بررسی روایی و پایایی این ابزار در فرهنگ ایرانی پرداخته است. تلاش‌هایی که قبل از مرگلر و شیلد (۲۰۰۷) برای مفهوم‌سازی مسئولیت‌پذیری صورت گرفته چندان جامع و یا دقیق نیستند. این اقدامات یا معطوف به مفهوم‌سازی مسئولیت‌پذیری به عنوان یک سازه کلی هستند و یا به مسئولیت‌پذیری اجتماعی یا اخلاقی پرداخته‌اند. برای نمونه، شلنکر، بریت، پنینگتون، مورفی و دوهرتی^۵ (۱۹۹۴) مسئولیت‌پذیری را پدیده‌ای می‌دانند که افراد را به جامعه پیوند می‌دهد و برای فرد خودکنترلی و برای جامعه کنترل اجتماعی به همراه دارد. هلیسون^۶ (۱۹۸۵، ۲۰۰۳) به منظور بهبود مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی مدلی را تحت عنوان مدل آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی (TPSRM) ارائه می‌نماید. در این مدل مسئولیت‌پذیری شخصی بر حسب خودکنترلی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد که شامل مشارکت در فعالیت‌های ورزشی و میزان تلاشی است که فرد در کارهای جدید انجام می‌دهد. لیکونا^۸ (۱۹۹۱) مسئولیت‌پذیری را «از خود و دیگران مراقبت کردن، انجام وظایف، خدمت به اجتماع، از بین بردن رنج و ساختن دنیای بهتر» تعریف می‌کند و لوییس^۹ (۲۰۰۴) بر روی رفتارهای کلاسی متمرکز می‌شود و مسئولیت‌پذیری را به عنوان تعداد دفعاتی که دانش‌آموزان رفتارهای مسئولانه در کلاس انجام می‌دهند تعریف می‌کند، رفتارهایی مثل محافظت کردن از امنیت جسمی و عاطفی و رعایت حقوق دانش‌آموزان و معلمان. سرانجام این که اسمیت‌کرای، لانگتن و پیجسل^{۱۰} (۲۰۱۵) مسئولیت‌پذیری شخصی را به عنوان باورهای شخص در مورد این که خودش ارباب زندگی خودش است معرفی می‌کند و این که آگاهانه هدف‌هایش را انتخاب می‌کند و پاسخ‌گوی رفتار و نتایج رفتارش باشد.

مرگلر (۲۰۰۷) اظهار می‌دارد با وجود آن که تعریف روشنی از مسئولیت‌پذیری شخصی وجود ندارد اما عنصر اصلی مسئولیت‌پذیری شخصی، پاسخ‌گویی^۱ است، به معنی آگاهی فرد از این که انتخاب‌هایش به خودش تعلق دارد. وی برای مفهوم‌سازی مسئولیت‌پذیری شخصی ابتدا به بررسی سازه‌های مشابه می‌پردازد. به اعتقاد وی سازه‌ی هسته‌ی کنترل^۲ از یکی از این سازه‌ها است که به درک مسئولیت‌پذیری شخصی کمک می‌کند. زیرا این سازه بیانگر این تمایل فرد است که یا مسئولیت اعمال خود را بپذیرد و با برعکس، عوامل بیرونی را تعیین‌کننده‌ی پیامدها بداند. بنابراین فردی که محل کنترل درونی داشته باشد پاسخ‌گویی شخصی بیشتری در قبال رفتارها و پیامدهای رفتاریش دارد. با این حال، در نظریه‌ی هسته کنترل به عنصر پاسخ‌گویی به طور عمیق پرداخته نشده است. به اعتقاد مرگلر (۲۰۰۷) سازه عاملیت شخصی^۳ بندورا (۱۹۸۹) نیز از این جهت برای مفهوم‌سازی مسئولیت‌پذیری شخصی مهم است که بیانگر این باور فرد است که می‌تواند افکار و رفتارش را کنترل کند و بر انتخاب‌هایش کنترل دارد. از آن جا که عنصر پاسخ‌گویی نیز مستلزم این احساس

1. personal responsibility

2. Holdorf, & Greenwald

3. Reeve

4. Mergler, A., & Shield

5. Schlenker, Britt, Pennington, Murphy, & Doherty

6. Hellison

7. Teaching Personal and Social Responsibility Model

8. Lickona

9. Lewis

10. Smithkirai, Longthong & Peijsel

1. accountability 1

1. locus of control 2

1. personal agency 3

است که فرد افکار و پاسخ‌های رفتاری خود را خودش انتخاب کرده است، بنابراین افرادی که سطح بالای عاملیت شخصی دارند مسئولیت-پذیری شخصی بیشتری نیز دارند. خودتنظیمی^۱ به عنوان یکی از سازه‌های اصلی نظریه بندورا (۱۹۸۹) نیز با مسئولیت‌پذیری شخصی از این جهت تشابه دارد که بیانگر تلاش‌های فعالانه فرد برای کنترل افکار، احساسات و رفتارهایش برای دستیابی به اهداف است. طبق این تعریف، خودتنظیمی مستلزم مسئولیت‌پذیری شخصی است. فردی که خودتنظیم است از افکار، احساسات و پاسخ‌هایش آگاهی دارد و در مسیر رسیدن به هدف احساس می‌کند که می‌تواند با تلاش‌های شخصی خود به پیامدهای مطلوب برسد. در نهایت، سازه هوش هیجانی^۲ (مایر و سالوی،^۳ ۱۹۹۵) نیز شامل تعامل بین فرایندهای شناختی و تجارب عاطفی است. هوش هیجانی بیانگر این ادراک است که فرد خودش را مسئول تجارب هیجانی خود می‌داند. به اعتقاد مرگلر (۲۰۰۷) مولفه کلیدی مسئولیت‌پذیری شخصی یعنی پاسخ‌گویی نیز بیانگر همین ایده است، یعنی توانایی تعیین انتخاب‌های خودمان و این که چه عواملی بر این انتخاب‌ها موثرند و پاسخ‌های هیجانی ما چقدر تاثیر دارند. افراد دارای هوش هیجانی بالا موقع تصمیم‌گیری به چگونگی احساسات خود و پاسخ‌های هیجانی‌شان توجه دارند و خودشان را پاسخ‌گوی احساسات و تصمیمات خود می‌دانند. توانایی درک هیجانات خودمان منجر به پذیرش مسئولیت در قبال آن‌ها و رفتارهای ایجاد شده می‌شود.

مرگلر (۲۰۰۷) با بررسی سازه‌های فوق مسئولیت‌پذیری شخصی را تعریف می‌کند و اظهار می‌دارد گرچه این سازه‌ها با مسئولیت‌پذیری شخصی وجه مشترک دارند اما ترکیب آن‌ها بیانگر تعریف کامل مسئولیت‌پذیری شخصی نیست، زیرا مسئولیت‌پذیری شخصی گرچه بر فرد متمرکز است اما این تمرکز در درون بافت اجتماعی صورت می‌گیرد. همانند سایر رفتارهای اخلاقی در مسئولیت‌پذیری شخصی نیز فردی که از این ویژگی برخوردار باشد این موضوع را در نظر می‌گیرد که انتخاب‌ها و رفتارهایش روی جامعه یا افراد جامعه تاثیر دارد. این حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی را نمی‌توان در هیچ‌کدام از آن سازه‌های پیش‌گفته پیدا کرد. همچنین در مسئولیت‌پذیری شخصی بیش از سازه‌های قبلی بر پاسخ‌گویی شخصی تاکید می‌شود، یعنی این که فرد احساس کند در مورد انتخاب‌هایی که کرده و پیامد آن انتخاب‌ها در قبال خود و دیگران باید جواب‌گو باشد.

در نهایت، مرگلر (۲۰۰۷، ۲۰۱۶) مسئولیت‌پذیری شخصی را این‌گونه تعریف می‌کند: «توانایی تعیین و تنظیم افکار، احساسات و رفتار خود به همراه تمایل به پاسخ‌گویی برای انتخاب‌های صورت گرفته و پیامدهای شخصی و اجتماعی ایجاد شده». به نظر می‌رسد این تعریف از جامعیت بیشتری نسبت به سایر تعاریف برخوردار باشد و برخلاف تعاریفی که مسئولیت‌پذیری را به عنوان ساختاری یک بعدی در نظر می‌گیرند (مانند؛ مارتل،^۴ ۱۹۸۷؛ سینگ و آدر،^۵ ۲۰۰۱) این سازه را به عنوان ساختاری چند بعدی شناختی، رفتاری و هیجانی مورد توجه قرار می‌دهد. سوانر^۶ (۲۰۰۵) اعتقاد دارد که مسئولیت‌پذیری شخصی باید شامل ابعاد شناختی، احساسی، رفتاری و اخلاقی باشد.

مسئولیت‌پذیری شخصی و سازه‌هایی نظیر آن اغلب در متون پژوهشی تحت عنوان مهارت‌های غیرشناختی^۷ شمرده می‌شوند (کلاین،^۸ ۲۰۱۱) و شواهد پژوهشی حاکی است که این مهارت‌ها را می‌توان به نوجوانان آموزش داد (انیل،^۹ ۲۰۱۲؛ پیکوئرو، جنینگز و فارینگتون،^{۱۰} ۲۰۱۰). آموزش این مهارت‌ها مستلزم اندازه‌گیری دقیق آن‌ها است. با این حال صاحب‌نظران معتقدند سنجش مهارت‌های غیرشناختی دچار کاستی‌هایی است و این مورد مانعی برای تلاش‌های پژوهش‌گران در این زمینه است (داک‌ورث و بیگر، ۲۰۱۵). نبود ابزار مناسب نه تنها برای پژوهش‌گران که برای مربیان و مدارس نیز ایجاد مشکل می‌کند. نشان دادن اثربخشی مداخلاتی که در زمینه بهبود این مهارت‌ها انجام شده مستلزم وجود ابزارهایی است که از دقت لازم برخوردار باشند. ابزارهای موجود برای سنجش مسئولیت‌پذیری اغلب

1. self-regulation

2. emotional intelligence

3. Mayer, & Salovey

4. Martel

5. Singg & Ader

6. Swaner

7. Non-cognitive skills

8. Kline

9. Oneill

10. Piquero, Jennings & Farrington

برای اشخاص بالغ ساخته شده‌اند (مارتل، مک‌کلیو و استندینگ، ۱۹۸۷؛ سینگ و آدر، ۲۰۰۱، لانگتین و همکاران، ۲۰۱۵) و یا این که در زمینه‌های دیگری از قبیل تربیت بدنی کاربرد دارند (لی، کیم و کیم، ۲۰۱۲؛ واتسون، نوتون و کیم، ۲۰۰۳).

در ایران نیز ابزار مناسبی برای سنجش مسئولیت‌پذیری شخصی وجود ندارد و به همین دلیل معمولاً یا از خرده‌مقیاس مسئولیت‌پذیری پرسشنامه شخصیت کالیفرنیا (CPI) استفاده می‌شود که این سازه را پوشش نمی‌دهد و یا از گویه‌های بعد وظیفه‌گرایی در مدل پنج‌عامل بزرگ شخصیت استفاده می‌گردد که سازه‌ی نسبتاً متفاوتی است. اقدامات اندکی که در زمینه آزمون‌سازی صورت گرفته نیز یا جنبه مقدماتی دارند، یا مربوط به مسئولیت‌پذیری شخصی نیستند، و یا این که برای نوجوانان مناسب نیستند و به همین دلیل نیاز پژوهش‌گران یا درمان‌گران را برآورده نمی‌سازند. برای نمونه، نعمتی (۱۳۷۸) آزمون مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را برای دوره‌ی راهنمایی تدوین کرد که شامل دو بعد شخصی و اجتماعی بود. این پرسشنامه طولانی است و دارای ۵۰ گویه است. احمدی آخوومه، سهامی، رفاهی و شمشیری (۱۳۹۲) بر مبنای متون اسلامی پرسشنامه‌ای چندبعدی طراحی کرده‌اند که شامل مسئولیت‌پذیری در برابر خدا، طبیعت، اجتماع و خود است. این مقیاس بیشتر بیانگر مسئولیت‌پذیری اخلاقی است تا شخصی. ضمن آن که برگستره‌ی مسئولیت‌پذیری تاکید دارد نه مولفه‌های سازنده‌ی آن. یکی از تلاش‌های دیگری که در ایران صورت گرفته مربوط به کردلو، کویان‌فر و بهرامی (۱۳۹۵) است که بر مبنای نظریه انتخاب گلاسر به ساخت و اعتباریابی مقیاس مسئولیت‌پذیری بزرگسالی اقدام کرده‌اند. این ابزار نیز برای سنین بزرگسالی تدوین شده است و مناسب کمتری برای تصمیم‌گیری‌های دوران نوجوانی دارد. به همین دلیل لزوم طراحی یا اعتباریابی ابزاری که برای سنجش مسئولیت‌پذیری نوجوانان مناسب باشد آشکار می‌گردد و بررسی ابزار مناسب در این زمینه یکی از مهم‌ترین تلاش‌ها در قلمروی تعلیم و تربیت و روان‌شناسی به شمار می‌رود. پژوهش حاضر به این خلاء موجود پرداخته است.

مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی برای نوجوانان (PRA) اولین ابزاری است که توسط مرگلر و شیلد (۲۰۱۶) برای سنجش مسئولیت‌پذیری شخصی در نوجوانان طراحی شده است. پس از مطالعه متون نظری و مصاحبه با شرکت‌کنندگان و تدوین اولیه مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی توسط مرگلر (۲۰۰۷) و مرگلر و پاتون (۲۰۰۷) که به منظور بررسی جنبه‌های مختلف روان‌شناختی مسئولیت‌پذیری شخصی تدوین شده بود، در سال (۲۰۱۶) مرگلر و شیلد این مقیاس را مجدد در مدارس متوسطه ایالت کوئینزلند استرالیا مورد ارزیابی قرار دادند. مرگلر و شیلد (۲۰۱۶) پایایی این مقیاس را مطلوب گزارش دادند و با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی سه عامل پاسخ‌گویی شخصی، کنترل رفتاری هیجانی و کنترل شناختی را استخراج نمودند. آنان پس از طراحی و اعتباریابی ابزار بر لزوم اعتباریابی آن در جوامع مختلف به ویژه در جوامع جمع‌گرا تاکید داشتند. با این توصیف، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا ساختار عاملی این ابزار در جامعه ایرانی تایید می‌شود؟ آیا این ابزار برای بررسی مسئولیت‌پذیری شخصی در ایران مناسب است و می‌تواند برای اندازه‌گیری مسئولیت‌پذیری شخصی نوجوانان ایرانی مورد استفاده قرار گیرد؟ و آیا پایایی آن مطلوب است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و در قالب اعتباریابی انجام شده است و با هدف بررسی روایی و پایایی مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی نوجوانان مرگلر و شیلد (۲۰۱۶) صورت گرفته است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهرستان فیروزآباد بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تحصیل اشتغال داشتند. تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر، بر طبق دیدگاه کلاین (۲۰۱۱) که حداقل ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌ها را در نظر می‌گیرد تعیین شد. در نتیجه، شرکت‌کنندگان شامل ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان شهرستان فیروزآباد بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. از هرکدام از ۱۰ مدرسه، یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب گردید و همه‌ی دانش‌آموزان این کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. این شرکت‌کنندگان شامل ۱۸۹ پسر (۶۳٪) و ۱۱۱ دختر (۳۷٪) بودند. توزیع فراوانی و درصد شرکت‌کنندگان بر حسب دوره تحصیلی بدین ترتیب بود که تعداد دانش‌آموزان در متوسطه اول ۱۵۲ نفر (۵۰٪/۱۶۶) و متوسطه دوم ۱۴۸ نفر (۴۹٪/۳۳) بودند.

1. Mtetel, Mckelive & Standing

2. Lee, Kim & Kim

3. Watson, Newton & Kim

4. California Personality Inventory

5. consciensness

6. choice theory

7. Personal Responsibility Scale for Adolescents

ابزار سنجش

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری شخصی برای نوجوانان: این مقیاس توسط مرگلر و شیلد (۲۰۱۶) ساخته شده است، از نوع خودگزارشی است، دارای ۱۵ گویه است، و سه عامل پاسخگویی شخصی^۱ (گویه‌های ۱ تا ۷)، کنترل رفتاری/هیجانی^۲ (گویه‌های ۸ تا ۱۱)، و کنترل شناختی^۳ (گویه‌های ۱۲ تا ۱۵) را در بر می‌گیرد. نمره‌گذاری آن به صورت لیکرتی از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۴) صورت می‌گیرد. گویه‌های ۸ تا ۱۱ که مربوط به کنترل رفتاری/هیجانی است به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. مرگلر و شیلد (۲۰۱۶) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرانباخ برای زیرمقیاس‌های پاسخ‌گویی شخصی، کنترل رفتاری/هیجانی و کنترل شناختی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۱ و ۰/۷۱ به دست آوردند. آنان همچنین، روایی این پرسشنامه را به دو روش تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی مورد بررسی قرار دادند. آنان در تحلیل عامل اکتشافی مقدار ضریب KMO را ۰/۸۹ و شاخص کروییت بارتلت را $4812/39$ ($P=0/001$) گزارش دادند. نتیجه‌ی تحلیل عامل اکتشافی استخراج ۲۳ گویه در سه عامل بود. در تحلیل عامل تاییدی ۱۵ گویه در سه عامل مورد تایید قرار گرفت و شاخص‌های برازش مدل نیز مطلوب ($Bollen-Stine p=0/64$ ، $p=0/06$ ، $RMSEA=0/02$ ، $CFI=0/98$) بود.

در پژوهش حاضر برای بررسی روایی و پایایی ابزار بدین گونه اقدام شد که ابتدا روایی ترجمه با استفاده از ترجمه‌ی وارونه^۴ مورد بررسی قرار گرفت. بدین ترتیب که بعد از ترجمه ابزار توسط محققین، دو نفر از دانشجویان دکتری زبان انگلیسی این ترجمه را مجدد به انگلیسی برگرداندند و پس از تطبیق ترجمه با متن اصلی اصلاحاتی در مورد آن صورت گرفت. سپس با انجام یک مطالعه‌ی مقدماتی که بر روی یک چند نفر از دانش‌آموزان صورت گرفت اصلاحاتی از نظر استفاده از لغات قابل فهم و مناسب انجام گردید. در نهایت این مقیاس بر روی مشارکت‌کنندگان اصلی اجرا شد.

تحلیل‌ها با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS-22 انجام گرفت. برای تحلیل عاملی اکتشافی از تحلیل مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد و در تحلیل عاملی تاییدی از شاخص‌های برازش مدل نظیر کای اسکوتر، نیکویی برازش، نیکویی برازش اصلاح شده، و ریشه مربعات خطای برآورد شده استفاده شد. برای تعیین ثبات درونی مقیاس و خرده مقیاس‌های آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به یافته‌های مربوط به بررسی روایی پرداخته می‌شود. برای بررسی روایی ابزار ابتدا از روش تحلیل عامل اکتشافی به شیوه مولفه‌های اصلی استفاده شد. هدف این روش تعیین ساختار عاملی موجود در مقیاس است. پیش از بررسی روایی پرسشنامه لازم بود که پیش‌فرض‌های تحلیل عامل اکتشافی مورد توجه قرار گیرد. ضریب کفایت حجم نمونه و آزمون کروییت بارتلت در جدول ۱ مشاهده می‌شود.

جدول ۱. نتایج تاییدی پیش‌فرض‌های تحلیل مولفه‌های اصلی پرسشنامه مسئولیت‌پذیری شخصی

مقدار	پیش فرض
۰/۹۴	مقدار کیسر میر اولکین (کفایت حجم نمونه)
۲۵۴۶/۵۹	آزمون کروییت بارتلت مقدار مجذور کای
۱۰۵	درجه آزادی
۰/۰۰۰۱	سطح معنی‌داری

طبق جدول ۱، ضریب KMO که بیانگر کفایت نمونه‌گیری است ۰/۹۴ به دست آمد که از مقدار قابل قبول آن (۰/۵) بیشتر است و نشان می‌دهد که تعداد نمونه برای انجام تحلیل عاملی مناسب است. ضریب کروییت بارتلت نیز معنی‌دار است ($P=0/001$)، $2546/59$ و $X^2=$ نشان می‌دهد که ماتریس همبستگی بین گویه‌ها معنی‌دار است و می‌توان تحلیل عاملی را انجام داد.

1. personal accountability

2. behavioural and emotional control

3. cognitive control

4. backward translation

استخراج عوامل براساس بررسی ارزش ویژه حاکی از وجود دو عامل بود که ارزش ویژه بالاتر از یک داشتند. عامل نخست دارای ارزش ویژه ۷/۲۹ و عامل دوم نیز دارای ارزش ویژه ۱/۶۰ بود (جدول ۲). پس از انجام تحلیل عامل اکتشافی به روش مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس که به منظور دستیابی به وضوح در ساختار عاملی انجام گرفت نتایج زیر حاصل شد (جدول ۲).

جدول ۲. واریانس کل تبیین شده به روش استخراج در تحلیل اجزای اصلی

عناصر استخراجی پس از چرخش	بارهای عاملی اندازه‌های استخراجی			مقادیر اولیه		
ارزش ویژه پس از چرخش	واریانس تراکمی	درصد واریانس	ارزش ویژه	واریانس تراکمی	درصد واریانس	ارزش ویژه
۶/۶۱	۴۸/۵۹	۴۸/۵۸	۷/۲۹	۴۸/۵۹	۴۸/۵۹	۷/۲۹
۲/۲۸	۵۹/۲۸	۱۰/۶۹	۱/۶۰	۵۹/۲۸	۱۰/۶۹	۱/۶۰

طبق جدول ۲ مشاهده می‌شود که دو عامل دارای ارزش ویژه بالاتر از یک هستند. این دو عامل بر روی هم ۵۹/۲۸ درصد واریانس نمرات را تبیین می‌کنند. عامل اول با ارزش ویژه ۷/۲۹ حدود ۴۸/۵۹ درصد واریانس نمرات را تبیین می‌کند. عامل دوم نیز با ارزش ویژه ۱/۶۰ حدود ۱۰/۶۹ درصد از واریانس نمرات را تبیین می‌نماید. در جدول ۳ بار عاملی هر گویه پس از چرخش واریماکس مشاهده می‌شود.

جدول ۳. بار عاملی گویه‌ها پس از چرخش

اجزا	
۱	۲
۰/۸۶	۱. با دیگران با احترام برخورد می‌کنم زیرا دوست دارم دیگران نیز این گونه با من برخورد کنند.
۰/۸۱	۲. اهدافی برای خود دارم و به سخت‌کوشی برای رسیدن به آن‌ها اعتقاد دارم.
۰/۶۷	۳. وقتی رفتاری انجام می‌دهم، طبق دستورالعمل‌های تنظیم شده دنبالشان می‌کنم.
۰/۷۹	۴. می‌خواهم با اعمالم به دیگران کمک کنم.
۰/۷۳	۵. وقتی کار اشتباهی انجام می‌دهم، مجازاتش را می‌پذیرم.
۰/۷۵	۶. اغلب به برنامه‌های آینده فکر می‌کنم تا مطمئن شوم تمام چیزهای لازم برای یک کار خوب در اختیارم است.
۰/۸۰	۷. اگر چیزی گفتم یا کاری انجام دادم که به دیگران آسیب برساند آماده‌ام تا همه چیز را درست کنم.
۰/۷۴	۸. اغلب تعادل خود را از دست می‌دهم و قادر به کنترل رفتارم نیستم.*
۰/۷۰	۹. وقتی درونم بهم ریخته است، به دیگران حمله‌ور می‌شوم.*
۰/۵۹	۱۰. احساسات من هر وقت دلشان خواست بروز می‌کنند و من نمی‌توانم کنترلشان کنم.*
۰/۷۱	۱۱. مردم اغلب می‌توانند، احساسات خشم و ناراحتی را در من به وجود آورند.*
۰/۶۷	۱۲. کنترل رفتارم به دست خودم است.
۰/۷۲	۱۳. نحوه‌ی واکنش به موقعیت‌ها را انتخاب می‌کنم.
۰/۷۱	۱۴. وقتی عصبانی یا غمگین بشوم، معمولاً می‌توانم دلیلش را پیدا کنم.
۰/۷۹	۱۵. می‌توانم انتخاب کنم که چگونه رفتار کنم.

* گویه‌هایی که به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

بر طبق جدول ۳ مشاهده می‌شود که حداقل بار عاملی مربوط به گویه‌ی شماره ۱۰ هست که میزان آن ۰/۵۹ می‌باشد. به بیان دیگر، تمام گویه‌ها بار عاملی بالاتر از این مقدار دارند. عامل اول شامل گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ است و با توجه به محتوای این عامل می‌توان آن را پاسخ‌گویی/ کنترل شناختی نامید. عامل دوم شامل گویه‌های ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱ می‌شود که می‌توان آن را کنترل رفتاری/هیجانی نام‌گذاری کرد.

در این پژوهش، نتایج بررسی پایایی نیز حاکی از مطلوب بودن ثبات ابزار بود. نتایج بررسی همسانی درونی مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی و زیرمقیاس‌های آن با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ نشان داد که آلفای کرانباخ کل مقیاس برابر با ۰/۹۲ و برای زیر مقیاس‌های پاسخ‌گویی شخصی/ کنترل شناختی برابر با ۰/۹۳ بدست می‌آید. ضریب آلفای کرانباخ برای خرده مقیاس کنترل رفتاری/ هیجانی نیز برابر با ۰/۷۰ بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی روایی و پایایی مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی برای نوجوانان (مرگلر و شیلد، ۲۰۱۶) بود. بدین منظور پس از مطالعه مقدماتی که به منظور بررسی درستی و روایی ترجمه و انجام اصلاحات در ابزار صورت گرفت، داده‌ها با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس نشان داد که تمام ۱۵ گویه تشکیل دو عامل مجزا می‌دهند: کنترل شناختی/پاسخ‌گویی و کنترل رفتاری/هیجانی. پایایی هر دو عامل نیز مطلوب بود و حکایت از همسانی درونی ابزار داشت.

مقایسه نتایج اعتباریابی حاضر با مطالعاتی که توسط سازنده‌ی اصلی این ابزار انجام شده است نشان می‌دهد که تمام گویه‌های دو عامل کنترل شناختی و پاسخ‌گویی در پژوهش مرگلر و شیلد (۲۰۱۶) در این پژوهش با یکدیگر ترکیب شده و تشکیل یک عامل واحد داده‌اند که به همین دلیل نام این عامل ترکیبی در این پژوهش کنترل شناختی/پاسخ‌گویی انتخاب شد. قابل ذکر است که در مطالعه اصلی سازنده‌ی ابزار (مرگلر و شیلد، ۲۰۱۶) گویه‌های شماره ۱ تا ۷ تشکیل عامل اول (پاسخ‌گویی) گویه‌های ۸ تا ۱۱ تشکیل عامل دوم (کنترل رفتاری و هیجانی) و گویه‌های ۱۲ تا ۱۵ تشکیل عامل سوم (کنترل شناختی) دادند. همچنین خرده مقیاس کنترل رفتاری/ هیجانی در این پژوهش از نظر تعداد و شماره‌ی گویه‌ها همانند پژوهش مرگلر و شیلد (۲۰۱۶) بود.

در پژوهش اولیه مرگلر (۲۰۰۷) نیز ساختار عاملی این ابزار شامل دو عامل بود، یعنی عامل «کنترل شناختی/عاطفی» و عامل «کنترل رفتاری». مرگلر (۲۰۰۷) در تبیین عدم تمیز بین کنترل شناختی و عاطفی و ترکیب گویه‌های این دو عامل با یکدیگر به نظریه‌ی سوانر (۲۰۰۵) اشاره می‌کند که رشد شناختی را عامل مهمی برای مسئولیت‌پذیری شخصی می‌داند. به نظر وی این رشد شناختی به فرد کمک می‌کند تا ابعاد پاسخ‌گویی، رفتاری، هیجانی و شناختی مسئولیت‌پذیری شخصی را از یکدیگر تمیز دهد. لی و همکاران (۲۰۱۲)، (۲۰۰۸) و واتسون و همکاران (۲۰۰۳) نیز نشان دادند که رشد شناختی دانش‌آموزان می‌تواند در تمیز بین ابعاد مسئولیت‌پذیری شخصی نقش داشته باشد.

قابل ذکر است که عدم تمایز بین گویه‌های پاسخ‌گویی و کنترل شناختی از این جهت قابل توجیه است که عنصر اصلی در تعریف پاسخ‌گویی «آگاهی فرد از انتخاب‌ها و تاثیر انتخاب‌ها» است. این عنصر آگاهی که در تعریف پاسخ‌گویی وجود دارد بیانگر نوعی شناخت است و از این جهت در اشتراک با مولفه کنترل شناختی است. در هر دو مولفه، فرد از آگاهی و شناخت برخوردار است. به بیان دیگر هم در پاسخ‌گویی باید آگاهی و شناخت وجود داشته باشد و هم در کنترل شناختی. به این دلیل دو مولفه اصلی مسئولیت‌پذیری شخصی را می‌توان مولفه‌ی شناختی و رفتاری/هیجانی دانست.

در پژوهش حاضر برای تبیین ساختار دو عاملی و عدم تمایز بین پاسخ‌گویی و کنترل شناختی می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی بین گروه مورد مطالعه در این پژوهش با پژوهش مرگلر و شیلد (۲۰۱۶) اشاره کرد. دیدگاه پیاژه در زمینه رشد فرهنگی و اجتماعی از این قرار است که رشد شناختی افراد را تحت تاثیر کیفیت کلی اجتماع و فرهنگ می‌داند (محسنی، ۱۳۹۳). به عبارت دیگر، سقف رشد شناختی فرد توسط سیستم‌ها و نهادهای کلان جامعه تعیین می‌شود. از این رو، می‌توان عدم تمایز بین پاسخ‌گویی شخصی و کنترل شناختی را به تفاوت فرهنگی اجتماعی بین دو جامعه نسبت داد. مرگلر و شیلد (۲۰۱۶) نیز بر همین اساس اذعان کردند که لازم است ساختار عاملی و روایی و پایایی این ابزار در فرهنگ‌های جمع‌گرا نیز مورد بررسی قرار گیرد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که می‌توان از این ابزار دو عاملی برای سنجش مسئولیت‌پذیری شخصی نوجوانان ایرانی استفاده کرد. این مقیاس در مقایسه با برخی مقیاس‌های موجود از این جهت ارجحیت دارد که کوتاه‌تر است و گویه‌ها نیز از وضوح و روشنی لازم برخوردارند. همچنین بر مبنای مطالعات عمیق نظری و تجربی تدوین شده است و از این جهت که بر عنصر اصلی پاسخ‌گویی فرد در قبال انتخاب‌ها، و آگاهی از پیامدهای انتخاب‌هایش تاکید دارد برای سنجش مسئولیت‌پذیری شخصی در دوران نوجوانی مناسب به نظر می‌رسد.

این ابزار می‌تواند مورد استفاده‌ی مشاوران، درمان‌گران، مربیان، و پژوهش‌گران قرار گیرد. تعیین میزان مسئولیت‌پذیری شخصی نوجوانان به شناسایی افرادی که نیازمند کمک و آموزش برای بهبود مسئولیت‌پذیری هستند کمک می‌کند و قدم اول برای هرگونه برنامه‌های درمانی و اصلاحی به شمار می‌رود. شناسایی پیشایندها و پیامدهای مسئولیت‌پذیری توسط پژوهش‌گران نیز ضمن آن که به غنای متون نظری کمک می‌کند به تدابیر و راهکارهای عملی و مفید می‌انجامد. بدین منظور قبل از هر چیز لازم است مسئولیت‌پذیری شخصی مورد سنجش قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌گران آتی به تکرار این پژوهش در سایر گروه‌ها یا جمعیت‌ها اقدام نمایند تا نسبت به پایایی و روایی این ابزار اطمینان حاصل شود. با توجه به این که این پرسشنامه بر روی دانش‌آموزان شهرستان فیروزآباد مورد اعتباریابی قرار گرفته است لزوم بررسی‌های بیشتر بر روی جوامع دیگر آشکار می‌گردد. بررسی روایی همگرا یا واگرای این ابزار با استفاده از همبستگی این ابزار با ابزارهای مشابه یا متفاوت نیز از دیگر پیشنهادات به شمار می‌رود.

منابع

- احمدی‌آخوومه، م.، سهامی، س.، رفاهی، ژ. و شمشی، ب. (۱۳۹۲). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه مسئولیت‌پذیری چندبعدی بر مبنای متون اسلامی، *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۳، ۹۹-۱۱۱.
- کردلو، ن.، کاویان‌فر، ح. و بهرامی، م. (۱۳۹۵). ساخت و اعتباریابی مقیاس مسئولیت‌پذیری بزرگسالان با تاکید بر تئوری انتخاب گلاسر. *فصلنامه تخصصی روان‌سنجی*، ۸۷، ۲۳-۷.
- محسنی، ن. چ. (۱۳۹۳). *نظریه‌ها در روانشناسی رشد*. تهران: انتشارات جاگرمی.
- میرزا، ال. اس.، گامست، جی. و گارینو، ا. جی. (۱۳۹۱/۲۰۰۶). *پژوهش چندمتغیری کاربردی*. مترجم حسن پاشا شریفی و همکاران. تهران: انتشارات رشد.
- نعمتی، پ. س. (۱۳۷۸). *ساخت و هنجاریابی آزمون مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی در دو بعد شخصی و اجتماعی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social responsibility in physical education*. In S. Silverman, & C. Ennis (Eds.), *Students learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 241-254). Champaign: Human Kinetics.
- Holdorf, W. E., & Greenwald, J. M. (2018). Toward a taxonomy and unified construct of responsibility. *Personality and Individual Differences*, 132(1), 115-125.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. 3rd Edition, New York: The Guilford Press.
- Lee, O., Kim, Y., & Kim, B. J. (2012). Relations of perception of responsibility to intrinsic motivation and physical activity among Korean middle school students. *Perceptual & Motor Skills: Exercise & Sport*, 115(3), 944-952.
- Lewis, R. (2004). Kids behaving badly, or responsibly? Helping teachers help students to act responsibly. *Professional Educator*, 3(4), 17-19.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Martel, J., McKelvie, S. J., & Standing, L. (1987). Validity of an intuitive personality scale: Personal responsibility as a predictor of academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 47(4), 1153-1163.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mergler, A. (2007). *The creation, implementation and evaluation of school-based personal responsibility program* (PhD dissertation). Queensland University of Technology.
- Mergler, A. G., & Patton, W. (2007). Adolescents talking about personal responsibility. *Journal of Student Well-being*, 1(1), 57-70.
- Mergler, A. G., Spencer, F. H., & Patton, W. A. (2007). *Development of a measure of personal responsibility for adolescents*. Retrieved September, 22, 2013, from <http://eprints.qut.edu.au/10743/1/10743a.pdf>
- Mergler, A., & Shield, P. (2016). Development of the Personal Responsibility Scale for adolescents. *Journal of adolescence*, 51(6), 50-57.

- O'Neill, N. (2012). Promising practices for personal and social responsibility: Findings from a national research collaborative. Washington, DC.: Association of American Colleges and Universities Accessed 13.07.15 http://www.aacu.org/sites/default/files/files/core_commitments/promising_practices_rc2012.pdf.
- Piquero, A. R., Jennings, W. G., & Farrington, D. P. (2010). *Self-control interventions for children under age 10 for improving self-control and delinquency and problem behaviours*. Oslo, Norway: The Campbell Collaboration.
- Reeves, R. (2004). Why everyone is talking about responsibility. *New Statesman*, 17(792), 33-33.
- Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 101(4), 632-652.
- Singg, S., & Ader, J. A. (2001). Development of the student Personal Responsibility Scale-10. *Social Behavior and Personality*, 29 (4), 331-336.
- Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 101(4), 632-652.
- Smithkirai, C., Longthong, N., & Peijsel, C. (2015). Effect of using movies to enhance personal responsibility of university students. *Asian Social Science*, 11(5), 1-9.
- Swaner, L. E. (2005). Educating for personal and social responsibility: A review of the literature. *Liberal Education*, 91(3), 14-21.
- Watson, D. L., Newton, M., & Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35(3), 217-231.



شپروشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی



شپوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی