

تدوین و اعتباریابی برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی برای نوجوانان در معرض خطر

زهرا نوعی (دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)

zahranoe@gmail.com

عبدالله معتمدی (استاد گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)

a_moatamedy@yahoo.com

حسین اسکندری (استاد گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران،

نویسنده مسئول)

sknd40@gmail.com

نورعلی فرخی (دانشیار گروه روانسنجی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)

farrokhinoorali@yahoo.com

مرجان پشت‌مشهدی (استادیار گروه روانشناسی بالینی، دانشکده علوم رفتاری، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی،

تهران، ایران)

ma.poshtmashhadi@uswr.ac.ir

چکیده

مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نوجوانان با بسیاری از رفتارهای مثبت و منفی اجتماعی مرتبط است. این پژوهش با هدف تدوین و اعتباریابی برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی برای نوجوانان دارای گرایش به رفتار پرخطر با توجه به مؤلفه‌های مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی انجام شده است. روش پژوهش دلفی و جامعه‌شناسان و جامعه‌شناسانی بودند که در حوزه نوجوانی، آسیب‌ها و مسائل اجتماعی آن فعالیت می‌کنند. نمونه پژوهش ۱۰ نفر بودند که به شیوه هدفمند انتخاب شدند. با دو پرسشنامه محقق‌ساخته مؤلفه‌های مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی بررسی شد. برای تعیین میزان

اتفاق نظر میان اعضای شرکت کننده در روش دلفی از ضریب هماهنگی کندال استفاده شد. سپس برای بررسی روایی محتوایی برنامه تهیه شده براساس این مؤلفه‌ها از نسبت روایی محتوایی لاوشه استفاده شد. نتایج دو مرحله پرسشنامه در روش دلفی، مؤلفه‌های مدنی، اجتماعی، فرهنگی، زیست محیطی، اقتصادی و سیاسی را مشخص کرد. همچنین یافته‌ها بیانگر آن است که مقدار ضریب کندال برای همه مؤلفه‌ها ۰/۲۲ است و سطح معناداری برای ضریب هماهنگی کندال نیز ۰/۰۵ است که به معنای وجود توافق معنادار بین شرکت کنندگان در روش دلفی است. شاخص نسبت محتوایی (CVR) برای برنامه آموزشی بیشتر از مقدار قابل قبول براساس روش لاوشه به دست آمد؛ بنابراین برنامه آموزشی مسئولیت پذیری اجتماعی دربرگیرنده مؤلفه‌های مدنی، اجتماعی، فرهنگی، زیست محیطی، سیاسی و اقتصادی برای مسئولیت پذیری اجتماعی است و از روایی محتوایی قابل قبولی برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: نوجوانان، برنامه آموزشی، مسئولیت پذیری اجتماعی.

۱. مقدمه

«انسان به واسطه اجتماعی بودن یاد می گیرد که چگونه در جمع زندگی کند و در عین حال نیازهای خود را نیز تأمین کند. در جریان این یادگیری وی به این نکته پی خواهد برد که در جست و جوی نیل به اهداف فردی در اجتماع، نمی تواند دیگران و انتظاراتشان را نادیده بگیرد. این موضوع چیزی است که پایه مسئولیت پذیری اجتماعی بر آن قرار دارد. مفاهیمی چون مسئولیت پذیری، دیگرخواهی و نوع دوستی اهمیت حضور «دیگری» در جامعه را گوشزد می کنند و در راستای تقویت وجدان فردی و جمعی عمل می کنند» (طالبی و بحری-پور، ۱۳۹۳، ص. ۳۸)؛ بر این اساس مسئولیت پذیری اجتماعی بازتاب نگرانی هایی است که فراتر از منافع، نیازها و خواسته های شخصی است (گالای^۱، ۲۰۰۶، به نقل از وری-لیک و

1. Gally

سیورتنسن^۱، ۲۰۱۱، ص. ۱۲). وری-لیک و سیورتنسن اساس تعریف خود از مسئولیت‌پذیری اجتماعی را روابط با دیگران و حس اخلاقی از مراقبت و عدالت بیان می‌کنند. از دید آن‌ها مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌تواند به‌عنوان مجموعه‌ای از ارزش‌های اجتماع‌گرایانه یا جهت‌گیری ارزشی تعریف شود که رفتارهای مدنی، جامعه‌پسند و اخلاقی را برمی‌انگیزد و تعهدات شخصی به مشارکت در جامعه و اجتماع را بازنمایی می‌کند (وری-لیک و سیورتنسن، ۲۰۱۱، ص. ۱۱؛ وری-لیک، سیورتنسن و فلانگان^۲، ۲۰۱۶، ص. ۱۳۰).

بر طبق مفهوم‌سازی ارزش‌های شوارتز^۳، مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌تواند به‌عنوان یک ارزش خوداعتلایی^۴ (مانند خیرخواهی یا عام‌گرایی) در تقابل با ارزش‌های خودافزایی^۵ (مانند لذت‌گرایی، موفقیت و قدرت) در نظر گرفته شود. براساس نظر وی، عام‌گرایی و خیرخواهی هر دو با افزایش دیگران و اعتلای علایق خودخواهانه مرتبط‌اند. درحالی‌که خیرخواهی متمرکز بر نگرانی برای رفاه افراد نزدیک در تعاملات روزمره است، عام‌گرایی به سمت «درک، فهم، تحمل و محافظت از رفاه همه مردم و طبیعت» هدایت می‌شود (شوارتز، ۱۹۹۲، ص. ۱۲؛ به نقل از اشمید^۶، ۲۰۱۲، ص. ۵۳۴).

نوجوانی به لحاظ تحولی دوره‌ای است که در آن ارزش‌ها شکل می‌گیرد (فلانگان، ۲۰۰۳). شکل‌گیری هویت و وظیفه اساسی رشدی است و آن شامل شناسایی تعهدات اخلاقی و ایدئولوژیک است (اریکسون^۷، ۱۹۶۸؛ کوت^۸، ۲۰۰۹) و علاوه بر این‌ها ظرفیت‌های شناختی برای تفکر انتزاعی و اتخاذ چشم‌انداز در حال رشد است (پیاژه^۹، ۱۹۵۲؛ اشتنبرگ^۱،

1. Wray-Lake & Syvertsen
2. Wray-Lake, Syvertsen, & Flanagan
3. Schwartz
4. self-transcendence
5. self-enhancement
6. Schmid
7. Erikson
8. Cote
9. Piaget

(۲۰۰۸) و این توانایی‌ها و علایق رو به رشد، جایگاهی برای شکل‌گیری ارزش فراهم می‌کنند (وری-لیک، ۲۰۱۰، ص. ۶۴). در واقع افزایش قدرت پردازش اطلاعات و توانایی‌های تفکر انتزاعی، ظرفیت‌های نوجوانان برای اتخاذ یک جهت‌گیری به لحاظ اجتماعی مسئولانه را افزایش می‌دهد (وری-لیک و سیورتنسن، ۲۰۱۱، ص. ۱۶).

از آغاز مطالعه علمی تحول نوجوانی (هال، ۱۹۰۴)، چارچوب مفهومی غالب برای مطالع این دوره زمانی «طوفان و فشار» در نظر گرفته شده است. این مدل‌های نقص و کمبود از ویژگی‌های نوجوانی، براساس مدل‌های تقلیل‌گرایانه زیست‌شناختی از ژنتیک یا جبرگرایی رسی شکل گرفتند (مانند اریکسون، ۱۹۵۹، ۱۹۶۸) و به توصیف نوجوان به‌عنوان «ازهم‌پاشیده^۲» یا در معرض ازهم‌پاشیدگی (مانند بنسون، اسکالز، همیلتون و سسما^۳، ۲۰۰۶) که هم خطرناک است و هم خطرآفرین (آنتونی، ۱۹۶۹) یا به‌عنوان «مشکلاتی که باید مدیریت شوند» منتهی شدند (روث و بروکس-گان، موری و فوستر، ۱۹۹۸؛ به نقل از لرنر^۴، ۲۰۰۵، ص. ۳).

رویکرد «تحول مثبت جوانی»^۵ رویکردی درباره نوجوانان است که برخاسته از علاقه میان دانشمندان تحولی در استفاده از مدل‌های دینامیک یا سیستم‌های تحولی رفتار و تحول انسان به‌منظور فهم انعطاف‌پذیری تحول انسان و همچنین اهمیت ارتباط بین افراد و محیط‌های بوم‌شناختی آن‌ها در دنیای واقعی به‌عنوان پایه تغییر در مسیر تحول انسان است (لرنر، ۲۰۰۵، ص. ۲). برخلاف رویکرد رایج، دیدگاه تحول مثبت جوانی نوجوانان را به‌عنوان منابعی می‌بیند که باید رشد کنند، نه مشکلاتی که باید مدیریت شوند (روث، بروکس-گان، الف، ۲۰۰۳، ب، به نقل از لرنر، ۲۰۰۵، ص. ۳). در این دیدگاه بر

-
1. Steinberg
 2. Broken
 3. Benson, Scales, Hamilton & Sesma
 4. Lerner
 5. positive youth development

مبادلات دوسویه بین فرد در حال تحول و محیط تاریخی، بیولوژیک، روان‌شناختی و بوم-شناختی وی (خانواده، اجتماع و فرهنگ) در سطوح مختلف و بر همه منابع و دارایی‌های یک اجتماع تأکید می‌شود که برای نوجوانان فرصت‌ها، تجارب و حمایت را فراهم می‌کند (لرنر^۱ و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۵) و تغییرپذیری نسبی تحول انسان پیامد تأثیر متقابل روابط میان فرد در حال تحول و ویژگی‌های زیستی و روان‌شناختی از یک سو و خانواده، فرهنگ، بوم فیزیکی و زیست‌محیطی و دوره تاریخی از سوی دیگر فرض می‌شود (لرنر و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۵؛ بنسون و همکاران، ۲۰۰۷، به نقل از حجازی، صالح‌نجفی و غلامعلی - لواسانی، ۱۳۹۴، ص. ۱۸۹).

براساس تحول مثبت جوانی، بهترین روش برای پیشگیری از رفتارهای مشکل‌ساز تمرکز بر توانمندی‌های نوجوان نه نقص‌ها و ارتقای تغییرات مثبت وی در طول دهه دوم زندگی-اش است. از جمله مداخلات مبتنی بر این دیدگاه، برنامه‌های جوانی^۲ است که شامل صدها ساعت برنامه‌های ارائه‌شده^۳ توسط سازمان‌های ملی و بزرگ مانند 4-H، کلوب‌های دختران و پسران^۴، پیشاهنگی^۵، برادران بزرگ/خواهران بزرگ^۶ یا سازمان‌های محلی است (لرنر، ۲۰۰۵، ص. ۲۹). در آمریکا برنامه‌های تحول مثبت جوانی به‌عنوان آموزش داوطلبانه خارج از مدرسه تعریف می‌شوند که هدفشان ارتقای تحول کلی (نه فقط سلامت) و تحول مثبت سرمایه‌های تحولی (نه فقط اجتناب خطر) مانند تعلق خاطر، تاب‌آوری، شایستگی اخلاقی، معنویت، خودکارآمدی، هویت روشن و مثبت، اعتقاد به آینده، فرصت‌هایی برای مشارکت جامعه‌گرایانه و ... است (بونل^۷ و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۳۵). برنامه‌های تحول مثبت

1 . Lerner

2 . Youth Program

۳. این برنامه‌ها در کشورهای اروپایی و آمریکای شمالی اجرا می‌شوند.

4 . Boys and Girls Clubs

5 . Scouting

6 . Big Brothers/Big Sisters

7 . Bonell

جوانی تسهیل‌بخش مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیز هستند (مک‌دونوغ، اولریچ- فرنیچ، اندرسون-بوچر، اموروس و ریلی^۱، ۲۰۱۳، ص. ۴۳۰).

برخی از این برنامه‌ها طولانی‌مدت و بعضی نیز شامل مشارکت سه ساعت یا بیشتر در هفته در کلوب‌ها یا سازمان‌های مربوط به مدرسه یا سازمان‌های اجتماعی و انجام دادن کارهای داوطلبانه و خدمات اجتماعی^۲ هستند (لرنر، ۲۰۰۵، ص. ۲۹). سازمان‌های اجتماعی و مدارس این برنامه‌ها را برای بازداشتن دانش‌آموزان از رفتارهای مشکل‌ساز و پیوستگی به مدرسه (مانند برنامه معین اولیه نوجوان^۳)، برای کاهش یا به تأخیرانداختن مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر دوره راهنمایی (مانند برنامه در طی سنین^۴)، برای پیشگیری از رفتارهای پرخطر (مانند برنامه فرصت‌های کوانتومی^۵) و پیشگیری از مشکلات رفتاری نوجوانان مانند بارداری در دوران نوجوانی، افت تحصیلی و اخراج از مدرسه (برنامه تماس با نوجوان^۶)، برای نوجوانان شهری در خطر پیشامدهای اجتماعی چون فقر، خشونت، مصرف مواد و مشکلات خانوادگی (مانند مدل آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی هلیسون^۷) اجرا می‌کنند (سویتزر، سیمونز، دو، رگلسکی و وانگ^۸، ۱۹۹۵، ص. ۴۲۹؛ لوسیتو، راجالا، تاونسند و تایلور^۹، ۱۹۹۶، ص. ۱۱۶؛ آلن، فیلیبر، هرلینگ و کوپرمنیک^{۱۰}، ۱۹۹۷، ص. ۷۲۹؛ تاگارت و لاتیمور^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ اسکارتی، گوتیرز، پاسکال و لویس^{۱۲}، ۲۰۱۰، ص. ۳۸۹).

1. McDonough, Illich-French, Anderson-Butcher, Amorose & Riley
2. Community Service
3. The Early Adolescent Helper Program
4. Across ages
5. Quantum Opportunities Program
6. Teen Outreach Program
7. Hellison
8. Switzer, Simmons, Dew, Regalski & Wang
9. LoSciuto, Rajala & Townsend
10. Allen, Philliber, Herrling & Kuperminc
11. Taggart & Lattimore
12. Escartí, Gutiérrez, Pascual & Llopis

برنامه آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی، مسئولیت‌پذیری را به‌عنوان یک جایگاه اخلاقی یا وظیفه نسبت به احترام به خود و دیگران تعبیر می‌کند. از این منظر، ارزش‌های مرتبط به مسئولیت‌پذیری اجتماعی احترام به احساسات و حقوق دیگران، همدلی و حساسیت اجتماعی است (اسکارتی و همکاران، ۲۰۱۰، ص. ۳۸۸)؛ البته مسئولیت‌پذیری اجتماعی ابعاد گوناگونی دارد و فقط به مؤلفه‌های ذکرشده در مدل هلیسون محدود نمی‌شود؛ برای مثال، گفته می‌شود یک فرد مسئولیت‌پذیر به لحاظ اجتماعی کسی است که ۱ - مراقبت، توجه و اعمال دغدغه‌مندانه برای دیگران نشان می‌دهد، ۲ - مراقبت، توجه و اقدامات دغدغه‌مندانه برای محیط زیست‌مان نشان می‌دهد، ۳ - فعالانه در فرایندهای سیاسی و دموکراتیک ساختار جامعه شرکت می‌کند، ۴ - از شکستن قانونی که بر جامعه حاکم است، جلوگیری می‌کند و ۵ - یکپارچگی، تصمیم‌گیری اخلاقی و رفتارهای مسئولانه نشان می‌دهد (به نقل از فولر^۱، ۲۰۰۸، ص. ۵).

مطالعات مختلف تأثیرگذاری مسئولیت‌پذیری اجتماعی نوجوانان بر رفتارهای پرخطر را نشان داده‌اند. مسئولیت‌پذیری اجتماعی پیش‌بینی‌کننده قوی اعمال به لحاظ اجتماعی مسئولانه در بافت مصرف مواد است؛ برای مثال، دانشجویان سال اول کالج که اعتقاد دارند نوشیدن الکل به‌طور منفی بر دیگران اثر می‌گذارد، نوشیدن کمتری در هر هفته به‌طور متوسط گزارش کردند (فیشر، فرید و انوشکو^۲، ۲۰۰۷، ص. ۲۱۷). به‌علاوه مسئولیت‌پذیری اجتماعی با بهبودی اعتیاد نیز مرتبط است؛ چنانکه اعضای سازمان الکلی‌های گمنام در مقایسه با گروه کنترل که عضو این سازمان نبودند، از این حیث بالاتر بودند (ملور، کنروی و مستلر^۳، ۱۹۸۶، ص. ۴۱۱). مارتین، بنوتش، سچکا و لوکمن (۲۰۱۴، ص. ۲۵۱) نیز نشان دادند که مسئولیت‌پذیری اجتماعی نه تنها با مصرف مواد، بلکه با رفتارهای پرخطر منجر به HIV نیز به‌طور منفی مرتبط است.

1. Fuller
2. Fisher, Fried & Anushko
3. Mellor, Conroy & Masteller

در آموزه‌های دینی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و هدفمندترین بخش تربیت آدمی تأکید شده است. امر به معروف و نهی از منکر، صدقه، قرض، خمس و زکات مالی و وفای به عهد از مصادیق مسئولیت‌پذیری اجتماعی‌اند (یعقوبی، ۱۳۹۰، ص. ۴). در اسلام پیوسته کوشش شده است تا هدف فعالیت‌های انسان فراتر از سود مادی و شخصی یا خودمحوری باشد. در این راستا هدف اصلی فعالیت‌های انسان در نظام اسلام، کسب رضایت پروردگار است که از طریق چشم‌پوشی از منافع خود به نفع دیگران، در قالب انفاق، ایثار، رفع نیازهای دیگران و دوری از زیاده‌خواهی، اسراف، تبذیر، برداشت از منابع و ثروتهای عمومی برای مصارف شخصی و ... حاصل می‌شود (صالح‌نیا، لطیفی و سروش، ۱۳۹۳).

با وجود آموزه‌های غنی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بافت فرهنگی و دینی کشورمان و گستردگی مفهوم دیگری در این آموزه‌ها به زمین و درختان (محیط‌زیست)، تاکنون برنامه آموزشی‌ای مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی برای نوجوانان طراحی نشده است؛ بنابراین پژوهش حاضر در صدد است که یک برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی را برای نوجوانان تدوین و اعتباریابی کند.

۲. مبانی نظری تحقیق

نظریه‌پردازان جامعه‌شناسی و روان‌شناسی به‌طور دقیق مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی را مطرح نکرده‌اند و بنابراین نمی‌توان به‌طور دقیق از نظریه‌ای با عنوان مسئولیت‌پذیری اجتماعی نام برد (آرمسترانگ، ۲۰۱۱، ص. ۳؛ خوشبین، ۱۳۹۰)؛ از این رو در این پژوهش براساس تعاریف مختلف این مفهوم و هم‌چنان ابعاد و مؤلفه‌هایی که برای آن تعیین شده است و با توجه به رویکرد تحول مثبت جوانی و نمونه‌های برنامه‌های آن، به تدوین برنامه آموزشی مسئولیت‌پذیری اجتماعی اقدام شد.

۱.۲. پیشینه تحقیق

تعاریف مختلفی که از مسئولیت‌پذیری اجتماعی شده که شامل این موارد است: حس تعهد شهروندی، آگاهی از بی‌عدالتی اجتماعی و علت‌های پیچیده آن و تخصیص کار برای عدل اجتماعی (النی و گراند،^۱ ۱۹۹۵، به نقل از ماکوی^۲، ۲۰۱۲)، توجه به رفاه، سلامت، تعلیم و تربیت و امنیت دیگران و نیز علاقه‌مند بودن و پرداختن به گرایش‌ها و علایق جامعه (مونتادا^۳، ۲۰۰۱، به نقل از بیرهوف^۴، ۱۳۸۷، ص. ۲۳۲)، تعهدات هنجاری و تدارک حمایت اجتماعی، مراقبت و حمایت مالی از اعضای خانواده و همچنین سازمان‌های اجتماعی (روسی^۵، ۲۰۰۳، ص. ۱۸۷)، اطمینان از رفاه دیگران در زندگی روزمره و پیشروی به سوی نیل به هدف‌های فردی بدون نادیده‌گرفتن و زیرپا گذاشتن انتظارات برحق دیگران (بیرهوف، ۱۳۸۷، ص. ۲۲۵)، هویت‌سازی یک فرد با دیگران و خیر عمومی (گالای، ۲۰۰۶، به نقل از همیلتون و فلاناگان^۶، ۲۰۰۷، ص. ۴۴۴)، یک حس اخلاقی از مراقبت و عدالت برانگیزاننده رفتارهای مدنی، اخلاقی و اجتماع‌گرایانه و تعهد به مشارکت در اجتماع (وری-لیک و سیورتن، ۲۰۱۱)، درک، فهم، تحمل و محافظت از رفاه همه مردم و طبیعت (اشمید، ۲۰۱۲).

در مدل آموزشی تحول مثبت جوانی هلیسون با عنوان «آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی» (TPSR) که نمونه‌ای از برنامه‌های تحول مثبت جوانی است، ارزش‌های مرتبط با مسئولیت‌پذیری اجتماعی شامل توجه و احترام به احساسات و حقوق دیگران، همدلی و حساسیت اجتماعی است (اسکارتی و همکاران، ۲۰۱۰، ص. ۳۸۸).

1. Olney & Grande
2. Macovei
3. Montada
4. Bierhoff
5. Rossi
6. Hamilton & Flanagan

درباره ابعاد و مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیز کارول^۱ (۱۹۹۱) در دیدگاه خود با عنوان «هرم مسئولیت‌پذیری اجتماعی شرکت‌ها»، مسئولیت‌پذیری اجتماعی را در چهار بعد مسئولیت اقتصادی، مسئولیت قانونی، مسئولیت اخلاقی و مسئولیت بشردوستانه شرح می‌دهد. مسئولیت اقتصادی اساس همه ابعاد هرم مسئولیت‌پذیری است. به لحاظ تاریخی نیز در نظر بگیریم، سازمان‌های تجاری به‌عنوان موجودیت‌های اقتصادی برای ارائه کالا و خدمات به مردم ایجاد می‌شوند و سودآوری انگیزه اولیه آن‌هاست. جامعه انتظار دارد که سازمان‌ها نه فقط بر پایه سودآوری، بلکه بر اساس قانون فعالیت خود را دنبال کنند؛ یعنی سازمان‌ها باید بر اساس قواعد و قوانین کار خود را پیش ببرند. مسئولیت‌پذیری قانونی لایه دوم هرم مسئولیت‌پذیری است. اگرچه مسئولیت‌پذیری اقتصادی و قانونی، هنجارهای اخلاقی درباره عدالت و انصاف را در برمی‌گیرد، مسئولیت اخلاقی پایبندی به اصولی است که حتی در قانون نیز کدگذاری نشدند. مصادیق مسئولیت‌های اخلاقی، قواعد، هنجارها یا انتظاراتی است که منعکس‌کننده دغدغه مشتری و مصرف‌کننده، کارکنان و سهامداران و اجتماع مبنی بر عادلانه رفتار شدن با آن‌هاست. و مسئولیت بشردوستانه نیز شامل اعمالی می‌شود که در پاسخ به انتظارات جامعه برای شهروند خوب بودن کسب و کارهاست. و مشارکت فعالانه در اعمال و برنامه‌هایی است که رفاه و مصلحت بشر را ارتقا دهند. جوامع انتظار دارند که شرکت‌ها وقت کارکنان، امکانات و سرمایه مالی خود را در برنامه‌ها و اهداف انسان‌دوستانه خرج کنند (کارول، ۱۹۹۱، ص. ۳۹).

الکینگتون^۲ (۱۹۹۷) نیز برای عملیاتی کردن پایداری [توسعه پایدار] در کتاب خود با عنوان *آدمخوارها با چنگال‌ها: اصول سه‌گانه کسب و کارهای قرن بیست و یکم*، مفهوم اصول سه‌گانه را مطرح کرد. این ایده مدعی است که تجارت و کسب و کار وقتی به توسعه پایدار کمک می‌کند که اهداف اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی را در نظر بگیرد؛ یعنی موقعی

1. Carroll

2. Elkington

که فعالیت‌های سازمان‌ها به‌طور مثبت بر محیط طبیعی و اجتماع تأثیر بگذارند و به‌طور هم‌زمان منافع اقتصادی نیز به بار آورند (اسپروتو فلورس، نردی، گورونسکی و هاگ^۱، ۲۰۱۷، ص. ۸۵).

بلکبرن^۲ (۲۰۰۶) در کتاب خود با عنوان *کتابچه راهنمای پایداری: راهنمای کامل مدیریت نسبت به مسئولیت اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی*، بر مسئولیت اجتماعی سازمان‌ها و شرکت‌ها تأکید کرده است و ابعاد گوناگون اقتصادی (استفاده هوشمندانه از منابع اقتصادی)، اجتماعی (احترام به مردم) و زیست‌محیطی (احترام به زندگی: مدیریت و استفاده هوشمندانه از منابع طبیعی) را برای آن مطرح می‌کند. همان‌گونه که میچلسن و ریکمن^۳ (۲۰۰۸) نیز مسئولیت‌پذیری اجتماعی را با ارجاع به مفهوم توسعه پایدار در نظر می‌گیرند که شامل حوزه‌های مختلف اجتماعی چون عدالت، رفاه، آزادی انتخاب و مسئولیت برای نسل‌های آینده است (آگوستینی، ابرومایتی و مینکوت-هنریکسن^۴، ۲۰۱۲، ص. ۴۱).

سبحانی‌نژاد (۱۳۷۹) نیز در پژوهش خود مسئولیت‌های اجتماعی را شامل مسئولیت‌های دینی-اجتماعی، مسئولیت‌های فرهنگی، مسئولیت‌های سیاسی، مسئولیت‌های اقتصادی، مسئولیت‌های مدنی و مسئولیت‌های زیست‌محیطی بیان می‌کند. فتحی‌زاده (۱۳۸۸) ابعاد علمی، دینی، اجتماعی و فرهنگی، سیاسی، اخلاقی و جسمانی را برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظر گرفته است. طالبی و خوشبین (۱۳۹۱) ابعاد اقتصادی، جامعه‌ای، فرهنگی، سیاسی و زیست‌محیطی را برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی لحاظ کرده است. بحری‌پور (۱۳۹۲) نیز مشابه طالبی و خوشبین (۱۳۹۱) پنج بعد جامعه‌ای، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و زیست‌محیطی را در پژوهش خود درباره مسئولیت‌پذیری اجتماعی قائل شدند. نیکخواه و

1. Sperotto Flores, Nardi, Gavronski & Haag

2. Blackburn, B.

3. Miechelsen & Rieckmann

4. Augustiniene, Abromaitiene & Minkute-Henrickson

جهانشاهی فرد (۱۳۹۳) نیز در تحقیق خود ابعاد اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و زیست محیطی را برای مسئولیت پذیری اجتماعی در نظر گرفته‌اند.

۲.۲. چارچوب نظری تحقیق

با توجه به محدودیت نظری در حوزه مسئولیت پذیری اجتماعی و با توجه به تعاریف و مؤلفه‌ها و ابعاد بیان شده برای مسئولیت پذیری اجتماعی، به نظر می‌رسد ابعاد و مؤلفه‌های مدنی، اجتماعی، اقتصادی، زیست محیطی، سیاسی و دینی-فرهنگی تقریباً در بیشتر پژوهش‌ها مطرح می‌شوند و تعاریف این مفهوم را نیز پوشش می‌دهند؛ بنابراین در این پژوهش نیز این مؤلفه‌ها در نظر گرفته شدند.

۳. روش تحقیق

این پژوهش با روش دلفی انجام شد. همان‌طور که گفته شد، ابتدا با مرور ادبیات موجود در حوزه مسئولیت پذیری اجتماعی و برنامه‌های رویکرد تحول مثبت جوانی، مؤلفه‌های مسئولیت پذیری اجتماعی شناسایی شدند. سپس با روش دلفی و با طراحی پرسشنامه برای گردآوری دیدگاه متخصصان درباره این مؤلفه‌ها اقدام شد و این مؤلفه‌ها به اجماع متخصصان روان‌شناسی و جامعه‌شناسان رسید. در دو مرحله روش دلفی پرسشنامه محقق-ساخته به کار گرفته شد. روش دلفی روشی ساختارمند به منظور گردآوری اطلاعات در طی راندهای متوالی و در نهایت اجماع گروهی است. هدف اصلی روش دلفی دستیابی به قابل اطمینان‌ترین اجماع گروهی از نظرات خبرگان به واسطه یک سری از پرسشنامه‌های متمرکز همراه با بازخورد کنترل شده است (احمدی، نصیریانی و ابادری، ۱۳۸۷، ص. ۱۷۵؛ حبیبی، سرافرازی و ایزدیار، ۲۰۱۴، ص. ۸). پرسشنامه اول به صورت بازپاسخ طراحی شد تا متخصصان نظرات خود را به صورت تشریحی درباره مؤلفه‌های مسئولیت پذیری اجتماعی و زیرمؤلفه‌های آن بیان کنند. سپس در مرحله بعدی بعد از گردآوری نظرات در مرحله اول، پرسشنامه‌ای با طیف لیکرت برای بررسی میزان موافقت متخصصان با مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه-

های مسئولیت‌پذیری اجتماعی طراحی شد. برای تعیین میزان اتفاق نظر میان اعضای شرکت-کننده در روش دلفی از ضریب هماهنگی کندال استفاده شد. ضریب هماهنگی کندال مقیاسی برای تعیین درجه هماهنگی و موافقت میان چندین دسته-رتبه مربوط به N شیء یا فرد است. ضریب توافق کندال در دامنه صفر تا یک قرار می‌گیرد که نشان‌دهنده درجه اجماعی است که از طریق گروه به دست آمده است (اسماعیلی‌کیا و ملانظری، ۱۳۹۵، ص. ۱۲). پس از اجماع درباره مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی، به تدوین محتوای برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی اقدام شد. سپس برای روایی برنامه از نظر متخصصان حوزه روان‌شناسی و جامعه‌شناسی به تعیین روایی محتوایی برنامه با استفاده از روش شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) اقدام شد.

حجم نمونه روان‌شناسان و جامعه‌شناسان، ۱۰ نفر (۶ روان‌شناس و ۴ جامعه‌شناس) و روش نمونه‌گیری هدفمند بود. کلیتون (۱۹۹۷) بین ۵ تا ۱۰ خبره را کافی می‌داند (حبیبی و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۸). ملاک ورودی برای نمونه‌گیری، روان‌شناسان و جامعه‌شناسانی بودند که در حوزه نوجوانی و آسیب‌های مرتبط با این دوره فعالیت بالینی و پژوهشی می‌کردند. این متخصصان از طریق اساتید راهنما و مشاور رساله به پژوهشگر معرفی شدند و پرسشنامه‌های دو مرحله برای آن‌ها از طریق ایمیل ارسال شد.

۴. یافته‌های تحقیق

اطلاعات جمعیت‌شناختی متخصصان در جدول ۱ آمده است. متخصصان ۱۰ نفر بودند که ۶ نفر آن‌ها روان‌شناس و ۴ نفر دیگر جامعه‌شناس بودند. ۵ نفر از این متخصصان (سه نفر از روان‌شناسان و دو نفر از جامعه‌شناسان) هیئت علمی دانشگاه بودند یا به صورت پاره‌وقت در دانشگاه تدریس می‌کردند، اما ۵ نفر دیگر در مراکز پژوهشی چون جهاد دانشگاهی و مراکز درمانی مانند دانشگاه علوم پزشکی تهران مشغول به کار بودند.

جدول ۱- اطلاعات جمعیت شناختی متخصصان

میانگین	بالا ترین	پایین ترین	
۳/۵۷	۸/۰۰	۱/۰۰	سابقه تدریس (به سال)
۱۱/۵۰	۱۸/۰۰	۸/۰۰	سابقه فعالیت بالینی (به سال)
۶/۰۰	۱۰/۰۰	۱/۰۰	سابقه فعالیت پژوهشی (به سال)

برای مشخص کردن مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی، با بررسی ادبیات و پیشینه موجود به شناسایی ابعاد یا مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی اقدام شد. شش مؤلفه مسئولیت‌پذیری مدنی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مسئولیت‌پذیری دینی-فرهنگی، مسئولیت‌پذیری زیست‌محیطی، مسئولیت‌پذیری سیاسی و مسئولیت‌پذیری اقتصادی به دست آمد و برای هر یک از این مؤلفه‌ها زیرمؤلفه‌هایی نیز شناسایی شد.

در گام بعدی با طراحی پرسشنامه بازپاسخ، متخصصان درباره این مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های آن‌ها نظرات خود را به صورت تشریحی نوشتند. این متخصصان براساس دانش، تجارب و مشاهده‌های خود نظرات خود را مطرح کردند تا مؤلفه‌ها و عناصر برنامه شناسایی شدند. در این گام متخصصان مواردی چون هم‌پوشانی بعضی زیرمؤلفه‌های یک مؤلفه و همچنین همپوشانی زیرمؤلفه‌های دو مؤلفه جداگانه، تغییر عنوان یکی از مؤلفه‌ها از دینی-فرهنگی به فرهنگی، جداکردن برخی از زیرمؤلفه‌ها، جابه‌جایی زیرمؤلفه‌ای به عنوان زیرمؤلفه نامناسب برای یک مؤلفه و مناسب برای مؤلفه دیگر و ارائه زیرمؤلفه‌های دیگر را مطرح کردند. متخصصان مؤلفه دیگری برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی پیشنهاد ندادند.

سپس در دور بعدی، پرسشنامه چندگزینه‌ای (لیکرتی) برای اجماع متخصصان درباره این مؤلفه‌ها برای آن‌ها ارسال شد. غیر از یک مورد پاسخ «نظری ندارم» درباره مؤلفه فرهنگی، درباره بقیه مؤلفه‌ها متخصصان یا گزینه «موافقم» یا گزینه «کاملاً موافقم» را انتخاب کرده بودند.

برای بررسی میزان توافق و هماهنگی نظرات متخصصان ضریب هماهنگی کندال گرفته شد. نتایج میزان اجماع متخصصان در جدول ۲ ارائه شده است. یافته‌ها بیانگر آن است که مقدار ضریب کندال برای همهٔ مؤلفه‌ها ۰/۲۲ است و سطح معناداری برای ضریب هماهنگی کندال نیز ۰/۰۵ است که به معنای وجود توافق معنادار بین خبرگان است.

جدول ۲- میزان اجماع نظر متخصصان با استفاده از ضریب هماهنگی کندال

سطح معناداری	درجهٔ آزادی	آمارهٔ خی دو	ضریب هماهنگی کندال (W)	تعداد
۰/۰۵	۵	۱۱/۰۴	۰/۲۲	۱۰

مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های مورد توافق متخصصان در جدول ۳ ارائه شده است. پس از اجماع متخصصان، در گام بعد با توجه به مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها محتوای جلسات آموزشی برای ده جلسهٔ ۹۰ دقیقه‌ای تنظیم شد. در این بخش، مشخصه‌های برنامه‌های تحول مثبت جوانی در محتوای برنامه لحاظ شد؛ مانند فراهم کردن جوئی از امید، مراقبت، امنیت، تناسب فرهنگی و احترام به توانایی نوجوان برای انتخاب و قبول مسئولیت همراه با فعالیت-هایی برای مشارکت فعال و مواجهه با چالش‌های جدید. جدول ۴ خلاصهٔ جلسات را نشان می‌دهد.

در مرحلهٔ بعد به منظور اعتباریابی محتوایی، برنامهٔ آموزشی در اختیار ده نفر متخصص روان‌شناسی و جامعه‌شناسی که در حوزهٔ نوجوانی و آسیب‌های اجتماعی فعالیت می‌کنند، قرار گرفت تا براساس تجارب و مشاهده‌های آن‌ها محتوای برنامهٔ آموزشی اصلاح شود. شاخص نسبت محتوایی^۱ برای برنامهٔ آموزشی ۰/۹۲ به دست آمد و با مقایسهٔ این شاخص با مقدار قابل قبول براساس روش لاوشه (که حداقل میزان برای این تعداد متخصص ۰/۶۲

1. Content Validity Ratio

است)، میزان روایی برنامه بیشتر و قابل قبول است. جدول ۵ میزان روایی محتوایی را برای هر جلسه برنامه آموزشی نشان می‌دهد.

جدول ۳. مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی مورد توافق متخصصان

مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی	زیرمؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی
مسئولیت مدنی	۱- تبعیت از قواعد و میزبانی اجتماعی، رعایت قوانین و مقررات، ۲- شناخت حقوق خود و دیگران و قوانین و مقررات مرتبط، ۳- رعایت حقوق خود و دیگران، ۴- نقد و بررسی قواعد و قوانین موجود، ۵- کمک به ارتقای سطح قوانین اجتماعی، ۶- کمک به رفع حلاهای قانونی (تنبیه و گسترش قوانین و مقررات اجتماعی در راستای نهادینه کردن رفتارهای فرهنگی-اجتماعی، مسئولیت‌های اجتماعی و حفظ محیط زیست)، ۷- مبارزه با ظلم و ستم و بی‌عدالتی‌ها و نابرابری‌ها، رفع فقر و تبعیض، دفاع از حق، ۸- مشارکت در امور اجتماعی (برای مثال، عضویت و فعالیت در سخنها و NGOها)، ۹- تلاش در جهت افزایش مطالبه‌گری مطلوب از دولتمردان.
مسئولیت اجتماعی	۱- همدلی و احترام به احساسات، نظرات و حرمت خود و دیگران، ۲- پایبند بودن سطح خودمحروری، ۳- باری نکردن دیگران و همکاری با آنها، انجام دادن تعهدات‌های داوطلبانه و مشارکت در کارهای خیریه، ۴- حل تعارضات و اختلافات با دیگران به شیوه صلح‌آمیز تا حد امکان، ۵- توجه به آرزوهای دیگران و حساسیت درباره آن، ۶- توجه به تأثیر رفتار خود بر دیگران و نقش شخصی رفتار، ۷- تلاش برای حفظ و ارتقای سلامت و رفاه دیگران.
مسئولیت فرهنگی	۱- آگاهی از ارزش‌های دینی-فرهنگی و باورها و احترام و عمل به آنها، ۲- آگاهی از نمادهای مشترک و الگوهای فرهنگی جامعه و احترام و عمل به آنها، ۳- شناخت موازات فرهنگی گذشته خود و تلاش برای حفظ، گسترش و پرورش آن، ۴- مطالعه و شناخت و انتخاب آگاهانه ارزش‌ها و باورهای غالب دینی-فرهنگی و احترام به آنها، ۵- احترام به تنوع فرهنگی (آداب و رسوم شهرهای مختلف، زبان‌ها و لهجه‌های محلی و ...) و اقلیت‌های دینی، ۶- تلاش برای افزایش سطح فرهنگی (تعمیرات اجتماعی و رعایت اخلاقی و آداب در تعاملات اجتماعی، ۷- پذیرش و احترام به تنوع عقاید و سبک‌های زندگی، ۸- مبارزه با احساس حقارت فرهنگی ناشی از تبلیغات رسانه‌ای.
مسئولیت زیست‌محیطی	۱- شناخت اقلیم‌شناسی طبیعی، ۲- توجه و مراقبت از منابع محیط زیست (آب، هوا و خاک)، ۳- توجه و مراقبت از گیاهان و دیگر جانداران (برای مثال، حیوانات حیواناتی نظیر گربه و سگ)، ۴- تلاش برای کاهش تخریب محیط زیست، ۵- تلاش در جهت ارتقا و بهبود فضای طبیعی محیط زندگی خود و دیگران، ۶- ارتقای سطح آگاهی‌های خود و آگاهی‌های عمومی درباره حفاظت از محیط زیست، ۷- کنترل مصرف (مصرف در حد لزوم کالاها و منابع طبیعی، بازیافت زباله‌ها و به مصرف مجدد رساندن کالاها).
مسئولیت سیاسی	۱- شناخت و آگاهی از ساختار سیاسی کشور و سایر کشورهای، ۲- شناخت قوانین بین‌المللی درباره ارتباط بین کشورها، ۳- مشارکت در امور سیاسی (مانند مشارکت در انتخابات) که با آگاهی و شناخت افراد و ساختار سیاسی کشور صورت می‌گیرد، مشارکت در فعالیت‌های سندهای انتخاباتی.
مسئولیت اقتصادی	۱- آشنایی با فرهنگ مصرف (کالا و انرژی) و اجتناب از اسراف و تبذیر، ۲- توجه به محصولات ملی و تولیدات داخلی و استفاده از آنها، ۳- درک نیازهای اقتصادی کشور و حمایت از تولیدات ملی، ۴- آشنایی با برنامه‌ریزی اقتصادی فردی، ۵- آشنایی با منابع و روش‌های استفاده از منابع موجود اقتصادی جامعه برای تأمین منافع مشترک فردی و عمومی، ۶- ارتقای آگاهی خود و دیگران درباره علم اقتصاد (به‌مستور درک مسائل اقتصادی خود و جامعه)، ۷- تلاش در جهت حفظ و تثبیت قیمت کالاها به‌خصوص کالاهای اساسی یک شهروند، ۸- مبارزه با رشوه‌خواری و اختلاس، ۹- انجام دادن مسئولیت‌های تباری با کیفیت خوب.

جدول ۴- خلاصه برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی

جلسات	عنوان جلسه	محتوای جلسه
جلسه اول	معرفی، اجرای پیش‌آزمون و بیان هدف جلسات	معارف و برقراری ارتباط اولیه با نوجوانان و همچنین نوجوانان با یکدیگر، بیان هدف کلی جلسات آموزشی، آشنایی با مقررات جلسات و نحوه دربارۀ زمان تشکیل، تعداد و مدت جلسات آموزشی
جلسه دوم	تعرفی و همدردی با دیگران	آموزش مهارت‌های بین‌فردی مؤثر شامل گوش دادن فعال، عملی، احترام گذاشتن به تنوعات و تفاوت‌های انسانی
جلسه سوم	شناخت و احترام به حقوق خود و دیگران	آشنایی از ایجاد حقوق و مسئولیت‌های متقابل بین افراد، آموزش مهارت حل مسئله و حل تعارض به شیوۀ صلح‌آمیز و خودتشریحی
جلسه چهارم	اهمیت ارزش‌های دینی-فرهنگی چون راستگویی، شکی به دیگران، انفاق، عدالت، امانت‌داری، وفای به عهد و ...	آشنایی با نمونه‌هایی از ارزش‌های فرهنگی، مانند صداقت از طریق فعالیت مرتبط
جلسه پنجم	اهمیت حفاظت از محیط‌زیست (محیط‌زیست به‌عنوان یک «دیگری»)	آشنایی با نقش هر فرد در حفظ و مراقبت از طبیعت، صرفه‌جویی در مصرف منابع طبیعی (آب، گاز، برق، سوخت، کاغذ و ...)، تکنیک ریاضه، جودداری از آلوده‌کردن هوا، آب و زمین از طریق نگهداری فعالیت‌های مرتبط
جلسه ششم	اهمیت میراث ملموس و ناملموس فرهنگی	آشنایی با میراث فرهنگی ملموس و ناملموس، زبان فارسی و ادبیات ملی به‌عنوان نمونه‌هایی از میراث فرهنگی از طریق فعالیت گروهی
جلسه هفتم	قانون و فواید اجتناب و پیش‌گرفتن مسئولیت اجتناب و منافع جسمی بر سلامت شخص	آشنایی با اهمیت قانون‌گرایی و رعایت قوانین و مقررات، اهمیت منافع جسمی و تلاش برای ارتقای وضعیت اجتناب از طریق فعالیت مرتبط
جلسه هشتم	تارگروهی و مشارکت اجتنابی	نشاندن نقش مشارکت داوطلبانه و همکاری گروهی در بهبود امور اجتماعی، حل مسائل گروهی از طریق فعالیت‌های مرتبط
جلسه نهم	انجام یک فعالیت خدمت‌محور گروهی	تعمیر کتابخانه مدرسه
جلسه دهم	جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون	جمع‌بندی مطالب مطرح‌شده در جلسات گذشته، گفت‌وگو درباره تکالیف جلسات و همچنین فعالیت‌های خدمت‌محور انجام‌شده، تشکر از نوجوانان برای همکاری در پژوهش

جدول ۵- شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) براساس نظر متخصصان

جلسات	تعداد متخصصانی که گزینه «ضروری» را انتخاب کرده‌اند	میزان شاخص روایی محتوایی برای جلسه
۱	۹	۰/۸
۲	۱۰	۱
۳	۱۰	۱
۴	۹	۰/۸
۵	۱۰	۱
۶	۹	۰/۸
۷	۱۰	۱
۸	۱۰	۱
۹	۱۰	۱
۱۰	۹	۰/۸
میزان شاخص نسبت روایی محتوایی کل		۰/۹۲

۵. نتیجه گیری و پیشنهادها

یافته‌های این پژوهش نشان داد که شش مؤلفه مسئولیت‌پذیری مدنی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مسئولیت‌پذیری فرهنگی، مسئولیت‌پذیری زیست‌محیطی، مسئولیت‌پذیری سیاسی و مسئولیت‌پذیری اقتصادی همراه با زیرمؤلفه‌هایشان مورد توافق متخصصان قرار گرفته است. همچنین مقدار ضریب کندال برای همه مؤلفه‌ها ۰/۲۲ و سطح معناداری برای ضریب هماهنگی کندال نیز ۰/۰۵ بود که به معنای وجود توافق معنادار بین متخصصان است.

از آنجا که در این پژوهش برای شناسایی مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها از ادبیات حوزه مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تحول مثبت جوانی بهره گرفته شده است، این یافته در راستای برخی از مطالعات پیشین در این حوزه است. برخی از مطالعات پیشین که در حوزه مسئولیت‌پذیری اجتماعی شرکت‌ها بودند، ابعاد و مؤلفه‌های متفاوت‌تری را مطرح کردند که متناسب با تعریف مسئولیت‌پذیری اجتماعی شرکت‌ها و سازمان‌هاست؛ برای مثال، کارول (۱۹۹۱) در دیدگاه خود با عنوان هرم مسئولیت‌پذیری اجتماعی شرکت‌ها، مسئولیت‌پذیری اجتماعی را در چهار بعد مسئولیت اقتصادی، مسئولیت قانونی، مسئولیت اخلاقی و مسئولیت بشردوستانه شرح داده است. ال‌کینگتون (۱۹۹۷) نیز با طرح مفهوم اصول سه‌گانه، اهداف اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی را برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی شرکت‌ها در نظر گرفته است (اسپروتو فلورس و همکاران، ۲۰۱۷). بلکیرن (۲۰۰۶) نیز درباره مسئولیت اجتماعی سازمان‌ها و شرکت‌ها، ابعاد گوناگون اقتصادی (استفاده هوشمندانه از منابع اقتصادی)، اجتماعی (احترام به مردم) و زیست‌محیطی (احترام به زندگی، مدیریت و استفاده هوشمندانه از منابع طبیعی) را مطرح کرده است.

از منظر مفهوم شهروندی و مفهوم «شهروندی فعال» نیز مشارکت در جامعه مدنی، حیات اجتماعی و حیات سیاسی تکلیف هر شهروند است و طیفی از فعالیت‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و زیست‌محیطی در سطوح محلی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی را در برمی‌گیرد (امین‌آقایی، زاهدی و شیانی، ۱۳۹۷، ص. ۳). براساس تعاریف مختلفی نیز که از

مسئولیت‌پذیری اجتماعی شده است، به نظر می‌رسد مسئولیت‌پذیری اجتماعی تمام حوزه‌هایی را در برمی‌گیرد که جامعه با آن‌ها روبه‌روست. وری-لیک (۲۰۱۰) با اشاره به مطالعات مختلف ارزش‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی را ارزش‌هایی می‌داند که با نگرانی برای جامعه و دیگران همراه‌اند و این نگرانی برای دیگران و جامعه با خدمات اجتماع‌محور، داوطلب‌شدن، عضویت در سازمان‌های جامعه‌نگر، رفتارهای به نفع محیط‌زیست، رأی‌دادن و فعالیت سیاسی همراه است؛ بنابراین به نظر می‌رسد مسائل مدنی، اجتماعی، فرهنگی، زیست‌محیطی، اقتصادی و سیاسی بتوانند مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی را به خوبی پوشش دهند.

مطالعات انجام‌شده در ایران همین ابعاد و مؤلفه‌ها را معرفی کرده‌اند و برای هر یک تعاریفی را ارائه کرده‌اند که زیرمؤلفه‌های این مفهوم را نیز مشخص می‌کند. سبحانی‌نژاد (۱۳۷۹) مسئولیت‌های اجتماعی را شامل مسئولیت‌های دینی-اجتماعی، مسئولیت‌های فرهنگی، مسئولیت‌های سیاسی، مسئولیت‌های اقتصادی، مسئولیت‌های مدنی و مسئولیت‌های زیست‌محیطی، فتحی‌زاده (۱۳۸۸) مسئولیت‌های اجتماعی را شامل ابعاد علمی، دینی، اجتماعی و فرهنگی، سیاسی، اخلاقی و جسمانی، طالبی و خوشبین (۱۳۹۱) و بحری‌پور (۱۳۹۲) مسئولیت‌های اجتماعی را شامل ابعاد اقتصادی، جامعه‌ای، فرهنگی، سیاسی و زیست‌محیطی و نیکخواه و جهانشاهی‌فرد (۱۳۹۳) نیز مسئولیت‌های اجتماعی را شامل ابعاد اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و زیست‌محیطی را برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظر گرفته‌اند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که میزان شاخص نسبت روایی محتوایی برای برنامه آموزشی ۰/۹۲ به دست آمد. با مقایسه این شاخص با مقدار قابل قبول براساس روش لاوشه (که حداقل میزان برای این تعداد متخصص ۰/۶۲ است)، میزان روایی برنامه بیشتر و قابل قبول است. برنامه آموزشی حاضر براساس رویکرد تحول مثبت جوانی که بر ارتقای توانمندی‌ها و ویژگی‌های مثبت نوجوانان تأکید دارد، تدوین شده است و برای تدوین محتوای جلسات نیز

از متون مختلفی بهره گرفته شده است؛ برای مثال، برای تدوین محتوای جلسه مسئولیت-پذیری زیست محیطی از کتاب‌های آموزشی سازمان حفاظت از محیط زیست (۹ جلد کتاب مجموعه دانستنی‌های زیست محیطی) استفاده شد.

همچنین در تدوین برنامه تلاش شد ویژگی‌های محیط مثبت برای ارتقای تحول نوجوانان فراهم شود. برخی از ویژگی‌ها شامل امنیت روانی جسمانی، ساختار مناسب و هنجارهای مثبت اجتماعی است؛ محیطی که فرصت‌هایی را برای لذت بردن از روابط حمایت‌کننده، احساس تعلق داشتن، ساختن مهارت‌ها و احساس توانمندی ناشی از تجربه کارآمدی و حس مهم بودن (لرنر، لرنر، باورز و گلدهوف^۱، ۲۰۱۵، ص. ۶۲۶) فراهم می‌کند. روث و بروکس-گان (۲۰۰۳ الف، ۲۰۰۳ ب) نتیجه‌گیری کردند که فعالیت‌های خاص برنامه، جو و اهداف سه جنبه معرف برنامه‌های تحول جوانی هستند که آن‌ها را از سایر برنامه‌ها برای نوجوانان متمایز می‌کند. برنامه‌های تحول جوانی با جوی از امید، مراقبت، امنیت، تناسب فرهنگی و احترام به توانایی نوجوان برای انتخاب کردن و قبول مسئولیت مشخص می‌شوند. به علاوه فعالیت‌های برنامه فرصت‌هایی را برای مشارکت فعال و مواجهه با چالش‌های جدید فراهم می‌کنند.

به‌طور مشابهی بلوم (۲۰۰۳) چهار عنصر اساسی مداخلات موفق نوجوانی را شناسایی کرد: مردم، مشارکت‌ها، فعالیت‌ها و مکان. مداخلات موفق آن‌هایی هستند که روابط محکم بزرگسال-نوجوان را ایجاد می‌کنند (مردم)، مشارکت فعال نوجوان در برگشت به خانواده، مدرسه و اجتماع را شامل می‌شوند (مشارکت)، فرصت‌هایی سازنده و تفریحی برای نوجوانان (فعالیت‌ها) ارائه می‌کنند و یک محیط ایمن رها از مواد مخدر و خشونت با نظارت بزرگسال فراهم می‌کنند (مکان) (لرنر و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۶۲۶).

بافت‌هایی که فرصت‌های غنی برای تمرین مسئولیت‌پذیری اجتماعی فراهم می‌کنند، شامل ارتباطات دوستی، محیط‌های فعالیت و مدرسه و خدمات اجتماعی می‌شوند و مکانیزم-

1. Lerner, Lerner, Bowers & Geldhof

های معمول برای ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بافت‌های خانواده‌ها، همسالان، مدارس و اجتماعات شامل الگوبرداری از رفتارهای اجتماع‌گرایانه، مخایره‌کردن پیام‌های اجتماعی کردن ارزش و فراهم کردن فرصت‌هایی برای تمرین رفتارهای به لحاظ اجتماعی مسئولانه است (وری-لیک و سیورتنس، ۲۰۱۱، ص. ۱۸)؛ به همین خاطر در راستای ایجاد فرصت‌هایی برای تمرین رفتار اجتماع‌گرایانه و انجام‌دادن خدمات اجتماعی، در برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی فعالیت خدمت‌محور نیز گنجانده شد. در ابتدا بیشتر جلسات بر مبنای فعالیت‌های خدمت‌محور تعریف شده بود، اما با توجه به محدودیت اجرایی، این فعالیت‌ها به یک جلسه محدود شدند. ارسطو در اخلاق نیکوماخوس بیان می‌کند که «مردم با ساختن سازنده و با نواختن ساز نوازنده می‌شوند. به‌طور مشابه ما با انجام‌دادن اعمال عادلانه، عادل، با انجام‌دادن کارهای معتدل، میانه‌رو و با انجام‌دادن کارهای شجاعانه شجاع می‌شویم» (اوجز و ازکویردو^۱، ۲۰۰۹، ص. ۳۹۶). مطالعات نشان می‌دهند مشارکت نوجوانان در حل مسائل اجتماعی جامعه و در پروژه‌های خدمات اجتماع‌نگر و مدنی پتانسیل ارتقای رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی آنان را دارد (آرمسترانگ، ۲۰۱۱، ص. ۳، ماکوی^۲، ۲۰۱۲، ص. ۵). جزء فعالیت خدمت‌محور، یک بخش ثابت از برنامه‌های تحول مثبت جوانی است؛ برای مثال، برنامه «معین اولیه نوجوان» بر مبنای فعالیت خدمت‌محور تعریف شده است. در مدل رسمی این برنامه، دانش‌آموزان می‌توانند کودکان کم‌سخت‌تر را آموزش دهند یا در یک مرکز ارشد داوطلب شوند. دانش‌آموزان در یک سمینار هفتگی که بازتاب و بحثی درباره فعالیت‌های هفته گذشته‌شان است شرکت می‌کنند و یک مجله هفتگی را که توصیف‌کننده کار خدمت‌محورشان است تهیه می‌کنند. در مدل غیررسمی آن، دانش‌آموزان پروژه خدمت‌محور خود را از فهرستی که توسط مدرسه تهیه شده است انتخاب می‌کنند. والدین تشویق می‌شوند که به تسهیل فعالیت‌های دانش‌آموزان کمک کنند (سویتزر و

1. Ochs & Izquierdo

2. Macovei

همکاران، ۱۹۹۵). در برنامه «در همه سنین» جزء خدمت اجتماعی بر تعاملات با سالمندان شکننده متمرکز است. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود دو هفته یک بار از خانه‌های سالمندان بازدید کنند؛ جایی که آن‌ها با ساکنان آن برای یک ساعت ملاقات می‌کنند (لوسیتو و همکاران، ۱۹۹۶). در برنامه «فرصت‌های کوانتومی» نیز ۲۵۰ ساعت به منظور فعالیت خدمت-محور تعریف شده است (تاگارت و لاتیمر، ۲۰۱۰).

مرور ۴۴ مطالعه خدمات اجتماع‌محور نشان می‌دهد که مشارکت در ارائه این خدمات در نوجوانی به افزایش کارآمدی و قابلیت، عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس، افزایش رفتارهای اجتماع‌گرایانه، کاهش رفتارهای انحرافی در مدرسه، ولگردی و مشکلات انضباطی، افزایش احساس و استدلال اخلاقی، برانگیختن احساسات قوی اخلاقی همچون همدلی در نوجوانان منجر می‌شود (یتز و یانیس^۱، ۱۹۹۶، ص. ۸۵). همچنین مطالعات مختلف تأثیرگذاری مسئولیت‌پذیری اجتماعی نوجوانان بر رفتارهای پرخطر و مصرف مواد را نشان داده‌اند. مسئولیت‌پذیری اجتماعی نه تنها عاملی مؤثر بر کاهش مصرف مواد در خود نوجوان است، بلکه همچنین نوجوانان همه سنین در مصرف الکل، سیگار و بقیه مواد توسط دوستانشان مداخله می‌کنند؛ به جای اینکه آن را نادیده بگیرند (همیلتون و فلانگان، ۲۰۰۷، ص. ۴۴۴). مطالعه مارتین و همکاران (۲۰۱۴) نیز نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی نه تنها با مصرف مواد، بلکه با رفتارهای پرخطر منجر به HIV نیز به‌طور منفی مرتبط است. همچنین مسئولیت‌پذیری اجتماعی این پتانسیل را دارد که مسئله خشونت و خشونت پنهان در بین نوجوانان را حل کند (کنگسوان، ساتارانگسی، پرنل و لین^۲، ۲۰۱۲، ص. ۱۷۸). وری-لیک (۲۰۱۰) بیان می‌کند که اخلاق مسئولیت‌پذیری اجتماعی به خصوص وقتی آشکارا براساس مردم و منافع عمومی شکل گرفته باشد، نوجوانان را ترغیب می‌کند که از مصرف مواد به‌منظور اجتناب از عواقب طولانی‌مدت شخصی این رفتارها و همچنین مراقبت‌کردن از

1. Yates & Youniss

2. Kongsuwan, Suttharungsee, Purnell & Lynn

سلامتی و بهزیستی دیگران خودداری کنند. وی با اشاره به مطالعات مختلف مطرح می‌کند که در قیاس با کسانی که مواد مصرف نمی‌کنند یا به صورت سبک مواد مصرف می‌کنند، مصرف‌کننده‌های مواد سنگین‌تر به احتمال بیشتر مصرف مواد را موضوعی شخصی می‌دانند، نه موضوعی که به جامعه و بهزیستی دیگران مربوط است. از دیدگاه وری-لیک، مسئولیت-پذیری اجتماعی به تصمیم‌گیری در بیشتر جنبه‌های زندگی نوجوان نفوذ می‌کند؛ برای مثال، به رفتارهایی که در حوزه مصرف مواد مربوط‌اند. ارزش‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی طیف وسیعی از اعمال به لحاظ اجتماعی مسئولانه در نوجوانی شامل رفتارهای ارتقای سلامتی، رفتارهای اجتماع‌گرایانه در قبال همسالان و رفتارهای مدنی مانند داوطلب شدن در اجتماع محلی را پیش‌بینی می‌کنند.

از آنجاکه این پژوهش در قالب رساله دکتری انجام شده است، محدودیت‌های اجرایی مانع از آن شد که بیشتر جلسات بر مبنای فعالیت‌های خدمت‌محور تعریف شوند؛ بنابراین با توجه به اینکه جزء فعالیت‌های خدمت‌محور از اجزای مهم برنامه‌های تحول مثبت جوانی محسوب می‌شود، پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های آینده به صورت گسترده‌تری فعالیت‌های خدمت‌محور گنجانده شوند.

مرحله بعدی این پژوهش تعیین اثربخشی برنامه آموزشی در نوجوانان در معرض خطر بوده که انجام شده و گزارش آن در مقاله‌ای در شماره زمستان مجله «پژوهش‌های روان-شناسی بالینی و مشاوره» دانشگاه فردوسی مشهد تحت عنوان «تعیین اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر گرایش به رفتارهای پرخطر نوجوانان در معرض خطر» منتشر شده است.

۶. پی‌نوشت و یادداشت

این پژوهش برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در گروه روانشناسی بالینی دانشگاه علامه طباطبائی است. بدینوسیله از خانم‌ها ماریه مرادی و نرگس فهری، مدرسان فلسفه،

اندیشه‌ورزی و تفکر برای کودکان که در تهیه محتوای برنامه آموزشی از همفکری آنان بهره‌مند شدیم کمال سپاس و امتنان را داریم.

کتابنامه

۱. احمدی، ف. ا.، نصیریانی، خ.، و اباذری، پ. (۱۳۸۷). تکنیک دلفی: ابزاری در تحقیق. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱(۱)، ۱۷۵-۱۸۵.
۲. اسماعیلی کیا، غ.، ملانظری، م. (۱۳۹۴). چارچوبی برای تحول در نظام پاسخ‌گویی مالی و عملیاتی دانشگاه‌های دولتی ایران از دیدگاه خبرگان. فصلنامه حسابداری سلامت، ۴(۴)، ۱-۲۵.
۳. امین‌آقایی، م.، زاهدی، م. ج.، و شیانی، م. (۱۳۹۶). بررسی ابعاد و تحلیل شهروندی فعال. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۱۸(۳)، ۳-۳۷.
۴. بحری‌پور، ا. ح. (۱۳۹۲). سوگیری در مسئولیت‌پذیری اجتماعی شهروندان و عوامل مؤثر بر آن (مطالعه موردی شهروندان شهر کاشان) (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۵. بیرهوف، ه. و. (۱۳۸۷). رفتارهای اجتماعی مطلوب از دیدگاه روان‌شناسی اجتماعی (ر. صدقی-نژاد، مترجم). چاپ دوم. تهران: انتشارات گل‌آذین.
۶. حجازی، ا.، صالح نجفی، م.، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۹۴). رابطه ادراک از محیط کلاس و خوش‌بینی با تحول مثبت دانش‌آموزان. مجله روانشناسی، ۱۹(74)، ۱۸۸-۱۹۸.
۷. خوشبین، ی. (۱۳۹۰). بررسی مسئولیت‌پذیری اجتماعی جوانان و عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر آن (مطالعه: جوانان شهر همدان) (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۸. سبحانی‌نژاد، م. (۱۳۷۹). مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه درسی کنونی دوره ابتدایی ایران و طرحی برای آینده (رساله منتشر شده دکتری برنامه‌ریزی درسی). دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۹. صالح‌نیا، ن.، لطیفی، م.، ر.، و سروش، م. (۱۳۹۳). *مسئولیت اجتماعی از دیدگاه اسلام و نقش آن در توسعه پایدار (با تأکید بر شهرداری‌ها)*. مقاله ارائه شده در دومین همایش ملی شهر اسلامی، اصفهان، ایران.
۱۰. طالبی، ا. ت.، و خوشبین، ی. (۱۳۹۱). *مسئولیت‌پذیری اجتماعی نوجوان*. فصلنامه علوم اجتماعی، ۵۹، ۲۰۷-۲۴۰.
۱۱. طالبی، ا. ت.، و بحری‌پور، ا. ح. (۱۳۹۳). *بررسی میزان چگونگی جمع‌گرایی در مسئولیت‌پذیری اجتماعی (مطالعه موردی شهر کاشان)*. فصلنامه علوم اجتماعی (علامه طباطبائی)، ۲۱(۶۶)، ۳۷-۷۱.
۱۲. فتحی‌زاده، م. (۱۳۸۸). *بررسی رابطه بین فعالیت‌های پرورشی با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه ناحیه ۲ شهر سنندج (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد علوم تربیتی)*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. ایران.
۱۳. نیکخواه، ه.، و جهانشاهی‌فرد، پ. (۱۳۹۳). *بررسی میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی شهروندان بندرعباس و عوامل فرهنگی و اجتماعی مؤثر بر آن*. مجله مطالعات جامعه‌شناختی شهری، ۵(۱۳)، ۱۰۹-۱۳۴.
۱۴. یعقوبی، ل. (۱۳۹۰). *بررسی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در آموزه‌های اسلام و دلالت‌های تربیتی آن برای معلمان (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد علوم تربیتی)*. دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
15. Allen, J. P., Philliber, S., Herrling, S., & Kuperminc, G. P. (1997). Preventing teen pregnancy and academic failure: Experimental evaluation of a developmentally based approach. *Child Development*, 64(4), 729-742.
16. Armstrong, M. N. (2011). *Modeling the relationship between a social responsibility attitude and youth activism*. (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta, Georgia.
17. Augustiniene, A., Abromaitiene, L., & Minkute-Henrickson, R. (2012). Expression of social responsibility in professional expectations of future social pedagogues. *Socialiniai Mokslai*, 77(3), 41-51.
18. Blackburn, B. (2006, June). *The sustainability handbook—the complete management guide to social, economic and environmental responsibility*. Retrieved from http://www.wblackburnconsulting.com/docs/2006-0614_ELI.pdf

19. Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melendez-Torres, G. J., ..., & Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC Public Health*, 16(135), 1-13.
20. Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39-48.
21. Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
22. Fisher, C. A., Fried, A. L., & Anushko, A. (2007). Development and validation of the college drinking influences survey. *Journal of American College Health*, 56(3), 217-230.
23. Fuller, M. R. (2008). *Social responsibility: The student voice*. (Unpublished master's thesis). South Dakota State University, USA.
24. Habibi, A., Sarafrazi, A., & Izadyar, S. (2014). Delphi technique theoretical framework in qualitative research. *The International Journal of Engineering And Science (IJES)*, 3(4), 8-13.
25. Hamilton, C., & Flanagan, C. (2007). Reframing social responsibility within a technology-based youth activist program. *Journal of American Behavioral Scientist*, 51(3), 444-464.
26. Kongsuwan, V., Suttharungsee, W., Purnell, M. J., & Lynn, C. E. (2012). Thai adolescents and social responsibility: Overcoming violence in schools and creating peace. *Research on humanities and Social Sciences*, 2(11), 178-187.
27. Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development: theoretical and empirical basis*. Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council/Institute of Medicine, Washington DC.
28. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ..., & von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development program, and community contributions of fifth grade adolescents: finding from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
29. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. In W. F. Overton,

- P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 607-651). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
30. LoSciuto, L., Rajala, A. K., & Townsend, T. N., & Taylor, A. S. (1996). An outcome evaluation of across ages: an intergenerational mentoring approach to drug prevention. *Journal of Adolescent Research, 11*(1), 116-129.
 31. Macovei, L. (2012). *The development of social responsibility of teenagers through service-learning activities*. (Unpublished master's thesis). Montemorelos University, Mexico.
 32. Martin, A. M., Benotsch, E. G., Cejka, A., & Luckman, D. (2014). Social responsibility, substance use, and sexual risk behavior in men who have sex with men. *Journal of Homosexuality, 61*(2) 251-269.
 33. McDonough, M. H., Ullrich-French, S., Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., & Riley, A. (2013). Social responsibility among low-income youth in physical activity-based positive youth development programs: Scale development and associations with social relationships. *Journal of Applied Sport Psychology, 25*(4), 430-447.
 34. Mellor, S., Conroy, L., & Masteller, B. K. (1986). Comparative trait analysis of long-term recovering alcoholics. *Psychological Reports, 58*(2), 411-418.
 35. Ochs, E., & Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. *Ethos, 37*(4), 391-413.
 36. Rossi, A. S. (2003). Caring and doing for others: social responsibility in the domains of family, work, and the community. *The Journal of Sociology & Social Welfare, 30*(1), 187-188.
 37. Schmid, C. (2012). The value "social responsibility" as a motivating factor for adolescent's readiness to participate in different types of political actions, and its socialization in parent and peer contexts. *Journal of Adolescence, 35*, 533-547.
 38. Sperotto Flores, F., Nardi, V., Gavronski, I., & Haag, R. (2017). The influence of triple bottom line on international operations management. *Journal of Operations and Supply Chain Management, 10*(2), 85-99.
 39. Switzer, G. E., Simmons, R. G., Dew, M. A., Regalski, J. M., & Wang, C. H. (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior. *The Journal of Early Adolescence, 15*(4), 429-435.
 40. Taggart, R., & Lattimore, C. B. (2010). Quantum Opportunity Program (QOP). Retrieved from: <http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=27>

41. Wray-lake, L., & Syvertsen, A. K. (2011). The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development, 134*, 11-25.
42. Wray-lake, L., Syvertsen, A. K., & Flanagan, Constance. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology, 52*(1), 130-142.
43. Wray-Lake, Laura. (2010). *The development of social responsibility in adolescence: Dynamic socialization, values, and actions*. (Unpublished doctoral dissertations). The Pennsylvania State University, USA.
44. Yates, M., & Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Social Development, 5*(1), 85-111.

