فصلنامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی- فرهنگی، دوره‌ی چهارم، شماره‌ی۱، تابستان۹٤، صفحات ٦۹-۹۵

تحلیل روابط ساده و چندگانه بین هوش اخلاقی و سرمایه‌ی اجتماعی با میزان مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان دانشگاه

حمید رحیمی[۱]، آسیه محمدیان[۲]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۹/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۲/۳۱

چکیده

هدف تحقیق حاضر، تحلیل روابط ساده و چندگانه میان هوش اخلاقی و سرمایه‌ی اجتماعی با میزان مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان دانشگاه است. نوع پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر اجرا، توصیفی هم‌بستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل همه‌ی دانشجویان دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشتمل بر ۷۱۳۲ نفر است که با استفاده از فرمول حجم نمونه، ۲۵۸ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به‌دست آمده است. ابزار گردآوری اطّلاعات در این تحقیق، سه پرسش‌نامه‌ی هوش اخلاقی در قالب ۴۰ گویه در سه مؤلّفه (راستگویی، بخشش و دل‌سوزی)، پرسش‌نامه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی در قالب ۲۴ سؤال در چهار مؤلّفه (مشارکت اجتماعی، انسجام اجتماعی، تعلّق اجتماعی و اعتماد اجتماعی) و پرسش‌نامه‌ی مسؤولیّت‌پذیری در قالب ۴۲ سؤال در پنج مؤلّفه (خودمدیریّتی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی و پیشرفت‌گرایی) برحسب طیف پنج درجه‌ای لیکرت بوده است. روایی محتوایی هر سه پرسش‌نامه مورد تأیید کارشناسان قرار گرفته و پایایی پرسش‌نامه‌ها از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای هوش اخلاقی ۰/۸۳، سرمایه‌ی اجتماعی ۰/۸۷ و مسؤولیّت‌پذیری ۰/۹۱ برآورد شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز در سطح استنباطی (ضریب هم‌بستگی پیرسون، رگرسیون و آزمون t) با استفاده از نرم‌افزار آماری spss انجام گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین هر یک از مؤلّفه‌های هوش اخلاقی، سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری از میانگین فرضی (۳) بیش‌تر است و بین هر یک از مؤلّفه‌های هوش اخلاقی و سرمایه‌ی اجتماعی با مسؤولیّت‌پذیری رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: هوش اخلاقی، سرمایه‌ی اجتماعی، مسؤولیّت‌پذیری، دانشگاه، دانشجو.

[۱] استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه کاشان dr.hamid.rahimi@gmail.com

[۲] دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کاشان

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

مقدّمه

نظام‌های آموزشی در سطوح و مقاطع تحصیلی مختلف، اهداف و کارکردهای متفاوتی را مورد توجّه و تأکید قرار می‌دهند. یکی از این کارکردها که بیانگر تلاش و برنامه‌ریزی نهادهای آموزشی برای تربیت اجتماعی و شهروندی فراگیران خود است، اقدام در مسیر ایجاد و آموزش رشد قابلیّت‌ها، رشد و پرورش هوش اخلاقی، توسعه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی و مهارت‌های مسؤولیّت‌پذیری در میان مخاطبان و مشتریان خود است. بی‌تردید انسان به‌عنوان موجودی ذاتاً اجتماعی و برخوردار از سرشت مدنی، به تنهایی قادر به رفع نیازهای خود نیست و مجبور است که برای انجام امور مختلف خویش به دیگران پناه آورد (ستوده، ۱۳۷۶). از این رو، ضرورت دارد که الزامات و مقتضیّات تعامل با دیگران را به درستی بشناسد و آن‌ها را عملاً در روابط و مناسبات اجتماعی خود به‌کار گیرد (جمالی، ۱۳۸۶: ۷۸).

دانشگاه از مهم‌ترین مجموعه‌های انسانی در هر جامعه به‌شمار می‌آید. هرچند مهم‌ترین وظیفه‌ی آموزش عالی، آموزش دانش و مهارت در سطح پیشرفته و حرفه‌ای است، امّا علاوه بر وظیفه‌ی انتقال دانش و مهارت، وظایف دیگری که دارای ارزش اجتماعی هستند نیز جزء وظایف دانشگاه ذکر شده است. انتقال و ترویج ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی، شکوفا کردن توانایی‌های فردی و اجتماعی و کمک به رشد شخصیّتی، عاطفی، رفتاری و فکری را می‌توان از دیگر وظایف مهمّ دانشگاه‌ها دانست. به‌طور کلّی، دانشجویان مراحل جامعه‌پذیری و ورود به جامعه را از طریق تجربیّات خود در نظام‌های رسمی و غیررسمی آموزشی و اجتماعی دانشگاه کسب می‌کنند (حسامی، ۲۰۰۱: ۶). به همین دلیل در بسیاری مواقع، انتظارات جامعه از نظام آموزشی بیش از آن که به توسعه‌ی حرفه‌ای افراد مرتبط باشد، به توسعه‌ی اخلاقی، رشد سرمایه‌ی اجتماعی و در نتیجه مسؤولیّت‌پذیری آن‌ها ارتباط دارد.

اخیراً اصطلاح جدیدی با عنوان «هوش اخلاقی[1]» از سوی بوربا[2] (۲۰۰۵) در روان‌شناسی وارد شده است. وی هوش اخلاقی را «ظرفیّت و توانایی درک درست از خلاف، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن‌ها و رفتار در جهت صحیح و درست تعریف می‌کند» (بوربا، ۲۰۰۵: ۲۳). هوش اخلاقی به معنی توجّه به زندگی انسان و طبیعت، رفاه اقتصادی و اجتماعی، ارتباطات آزاد و صادقانه و حقوق شهروندی است. هوش اخلاقی به این حقیقت اشاره دارد که ما به صورت

[1] Morall intelligence
[2] Borba

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

ذاتی، اخلاقی یا غیراخلاقی متولّد نمی‌شویم، بلکه یاد می‌گیریم که چگونه خوب باشیم. یادگیری برای خوب بودن، شامل ارتباطات، بازخورد، جامعه‌پذیری و آموزش است که هرگز پایان‌پذیر نیست. آن چه که ما برای انجام کارهای درست به آن نیاز داریم، همان هوش اخلاقی است که با استفاده از آن به یادگیری عمل هوشمندانه و دست‌یابی به بهترین عمل خوب نزدیک می‌شویم؛ در هر بخش از زندگی به بهترین اطّلاعات قابل دسترس می‌رسیم؛ خطرات را به حداقل می‌رسانیم و نسبت به پیامدهای آن خوش‌بین هستیم. افراد با هوش اخلاقی بالا، کار درست را انجام می‌دهند. بنابراین، هوش اخلاقی عبارت است از توانایی ایجاد تمایز میان درست و غلط که براساس اصول جهان‌شمول تعریف شده است. این نوع هوش، در محیط جهانی مدرن کنونی می‌تواند به مثابه نوعی جهت‌یاب برای اقدامات عمل کند. هوش اخلاقی، نه تنها چارچوبی قوی و قابل دفاع برای فعّالیّت انسان‌ها فراهم می‌آورد، بلکه کاربردهای فراوانی در دنیای حقیقی دارد. در واقع، این هوش همه‌ی انواع دیگر هوش انسان را در جهت انجام کارهای ارزشمند هدایت می‌کند (بهشتی‌فر و همکاران، ۲۰۱۱: ۱–۷).

افراد از نظر سطح هوش با هم متفاوتند. این تفاوت، ناشی از ترکیب متغیّر فطری، وراثت و ویژگی‌های اکتسابی آن‌هاست (رحیمی، ۲۰۱۱: ۶۱). اخلاق نیز به‌عنوان مجموعه‌ای از اصول که اغلب به‌عنوان منشوری برای هدایت به‌کار می‌رود، تعریف شده است. بسیاری از رفتارها و اقدام‌های افراد متأثّر از ارزش‌های اخلاقی است و ریشه در اخلاق دارد. بنابراین، عدم توجّه به اخلاق در سازمان‌ها و ضعف در رعایت اصول اخلاقی می‌تواند مشکلات زیادی ایجاد کند و مشروعیّت و اقدامات سازمان‌ها را زیر سؤال برد (آراسته و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۱). لینک و کیل[1] (۲۰۰۵) هوش اخلاقی را توانایی تشخیص درست از اشتباه می‌دانند که با اصول جهان سازگار است. به نظر آنان، چهار اصل هوش اخلاقی زیر برای موفّقیّت مداوم شخص ضروری است:

– درستکاری: یعنی ایجاد هماهنگی میان آن چه که به آن باور داریم و آن چه که به آن عمل می‌کنیم. به عبارت دیگر، انجام آن چه که می‌دانیم درست است و گفتن حرف راست در تمام زمان‌ها. کسی که هوش اخلاقی بالایی دارد، به شیوه‌ای که با اصول و عقایدش سازگار باشد، عمل می‌کند.

– مسؤولیّت‌پذیری: کسی که از هوش اخلاقی بالایی برخوردار است، مسؤولیّت اعمال خویش و پیامدهای آن و هم‌چنین اشتباهات و شکست‌های خود را می‌پذیرد.

[1] Leninck & kiel

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

- دل‌سوزی: یعنی توجّه به دیگران که دارای تأثیر متقابل است. اگر نسبت به دیگران مهربان و دل‌سوز باشیم، آنان نیز در زمان نیاز با ما هم‌دردی می‌کنند و مهربان خواهند بود.
- بخشش: یعنی آگاهی از عیوب خود و تحمّل اشتباهات دیگران.

هم‌چنین سرمایه‌ی اجتماعی از مفاهیم نوینی است که امروزه در جامعه‌شناسی، اقتصاد و به‌تازگی در مدیریّت و سازمان به صورت گسترده استفاده شده است. این مفهوم به پیوندها و ارتباطات میان اعضای یک شبکه به‌عنوان منبع باارزش اشاره دارد که با خلق هنجارها و اعتقاد متقابل موجب تحقّق اهداف اعضا می‌شود. این سرمایه امروزه نقشی بسیار مهم‌تر از سرمایه‌ی فیزیکی و انسانی در سازمان‌ها و جوامع ایفا می‌کند. شبکه‌های روابط جمعی و گروهی انسجام‌بخش میان انسان‌ها، انسان‌ها با سازمان‌ها و سازمان‌ها با سازمان‌ها هستند و در احساس مسؤولیت اجتماعی سازمان‌ها در جوامع نقش بسیار مهمّی دارند. در حقیقت، اصطلاح سرمایه به ثروت انباشته به‌خصوص آن چه برای تولید ثروت بیش‌تر به‌کار می‌رود، اطلاق می‌شود.

ریشه‌شناسی کلمه‌ی «اجتماعی» در سرمایه‌ی اجتماعی به ما کمک می‌کند تا معنی سرمایه‌ی اجتماعی و تفاوت آن با سایر انواع سرمایه را بهتر درک کنیم. کلمه‌ی «اجتماعی» یکی از گسترده‌ترین و کلّی‌ترین صفات زبان انگلیسی است که به پدیده‌های متنوّعی چون انرژی، بیماری‌ها، بازاریابی و مانند آن اشاره می‌کند. اسمِ این صفت، کلمه‌ی جامعه است که از کلمه‌ی لاتین «Socius» به معنای «دوست یا رفیق» مشتق شده است. این ریشه‌یابی نشان می‌دهد که اساساً کلمه‌ی «اجتماعی» از پدیده‌ی دوستی ناشی شده و حاکی از دل‌بستگی شخصی، همکاری، یکپارچگی، احترام متقابل و احساس منفعت مشترک است. در تعاریف سرمایه‌ی اجتماعی و ابعاد و مسائل پیرامون آن، توافق و همگونی چندانی وجود ندارد. این زمینه‌های نظری گسترده و کلّی را می‌توان به‌عنوان ریشه‌های نظری سرمایه‌ی اجتماعی در نظر گرفت که هنوز هم هر یک از آن‌ها طرفدارانی دارد (بورت، ۱۹۹۲: ۸-۲۴).

سرمایه‌ی اجتماعی، مفهومی اساسی است که در دهه‌های اخیر به‌عنوان دارایی باارزشی برای توانمندی سازمان‌ها (تیمبرلیک، ۲۰۰۵: ۳۴) و تولید و افزایش سرمایه‌ی انسانی- اقتصادی پذیرفته شده است (شریفیان ثانی، ۱۳۸۰: ۸).

از جمله ابعاد سرمایه‌ی اجتماعی می‌توان به مشارکت اجتماعی، انسجام اجتماعی، تعلّق اجتماعی و اعتماد اجتماعی اشاره کرد که هر یک از این ابعاد دارای معرّف‌هایی هستند. مشارکت اجتماعی با معرّف‌هایی چون شرکت در تصمیم‌گیری‌ها، فعّالیّت مشترک و هم‌فکری با یکدیگر

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

مورد سنجش قرار می‌گیرد. اعتماد بر اساس اعتماد بین فردی، اعتماد درون‌گروهی و بین گروهی سنجیده می‌شود. منظور از انسجام اجتماعی، توافق و هماهنگی میان اعضا و نظم و انضباط فردی است. تعلّق اجتماعی نیز تعلّق به جامعه، دوستان، خانواده و دیگران است.

مسؤولیّت‌پذیری موضوع جدیدی نیست امّا به‌نظر می‌رسد افزایش علاقه‌ی دانشگاهیان و دست‌اندرکاران به مسؤولیّت اجتماعی به خاطر منفعت‌هایی که این مسؤولیّت برای اقتصاد، جامعه و محیط زیست دارد، تازه و جدید باشد (هندرسون[1]، ۲۰۰۷). اصطلاح مسؤولیّت‌پذیری از نظر لغوی به معنای موظّف بودن به انجام دادن امری (معین، ۱۳۴۵: ۴۰۷۷/۳) است. در معنای عام حقوقی نیز مسؤولیّت به مفهوم متعهّد و موظّف بودن شخص به انجام یا ترک عملی است (شهیدی، ۱۳۸۶: ۴۹). به‌علاوه، صاحب‌نظران و متخصّصان مختلف نیز برداشت‌ها و تبیین‌های خاصّی را در مورد معنا و مفهوم مسؤولیّت‌پذیری ارائه کرده‌اند. از دیدگاه فروم[2] (۲۰۰۴) مسؤولیّت‌پذیری صرفاً وظیفه یا تکلیفی نیست که باید از سوی یک فرد انجام گیرد بلکه برعکس، بیانگر نوعی احساس و حالت است که از سوی خود فرد برانگیخته شده و حامل و در بردارنده‌ی پاسخ و واکنش او نسبت به نیازهای دیگران به صورت آشکار یا پنهان است. ناکامورا و واتانابه ـ مورائوکا[3] (۲۰۰۶) نیز تأکید می‌کنند مسؤولیّت‌پذیری از آن روی که بر ایده‌ی دموکراسی و جامعه‌ی دموکراتیک تأثیر می‌گذارد، دارای ارزش والایی است و اصولاً محور و کانون اصلی مسؤولیّت‌پذیری، نوع‌دوستی و احترام به دیگران است. در عین حال شلنگر[4] و همکاران (۱۹۹۴) هم معتقدند که مسؤولیّت‌پذیری، پدیده‌ای است که افراد را به جامعه پیوند می‌دهد و خودکنترلی را برای فرد و کنترل اجتماعی را برای جامعه‌ی انسانی به همراه دارد.

مرگلر[5] و همکاران (۲۰۰۷) معتقدند که مسؤولیّت‌پذیری در معنای توانایی نظم دادن به تفکّر، احساسات و رفتار فردی همراه با اراده و قدرت انتخابگری خود به‌عنوان مسؤول و پاسخ‌گوی اصلی پیامدهای فردی و اجتماعی آن است. از دیدگاه سرتو[6] (۱۹۸۹) مسؤولیّت‌پذیری به مثابه الزام و تعهّد درونی فرد برای انجام مطلوب همه‌ی فعّالیّت‌هایی است که به عهده‌ی او گذاشته شده و نشأت‌گرفته از واقعیّت‌های درونی هر فرد است. لذا این مفهوم با پذیرش و انجام یک مسؤولیّت

[1] Henderson
[2] Fromm
[3] Nakamura & Watanabe-Muraoka
[4] Schlenker
[5] Mergler
[6] Cereto

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

یا وظیفه، متناسب با سطح توانایی‌ها، استعدادها و علایق فردی همراه است. فرمهینی فراهانی (۱۳۷۸) نیز مسؤولیّت‌پذیری را به معنای برعهده گرفتن امر یا کاری و پاسخ‌گو بودن در برابر کار یا وظیفه‌ی به‌عهده گرفته‌شده می‌داند. هم‌چنین طالب‌زاده (۱۳۷۸) در تعریف عملیّاتی خود از مسؤولیّت‌پذیری، معتقد است که این مهارت شامل مواردی چون مراقبت از خود و محیط، پذیرش نتیجه‌ی عمل، رعایت مقرّرات، انجام دادن تکالیف و وظایف محوّل‌شده (انجام به‌موقع تکالیف و کار و تمرکز و اتمام آن) است. در عین حال، صاحب‌نظران مذکور تأکید می‌کنند که مهارت مسؤولیّت‌پذیری و انجام وظایف و مسؤولیّت‌های محوّل‌شده مستلزم همکاری با افراد است و این همکاری زمانی موفّقیّت‌آمیز است که در آن هم‌دلی وجود داشته باشد. به‌علاوه، انجام مسؤولیّت در هر سطحی، بیانگر مهارت ابراز وجود در فرد است. از دیدگاه ایزدی و عزیزی شمامی (۱۳۸۸) مسؤولیّت‌پذیری یکی از مهم‌ترین ابعاد شهروندی به‌شمار می‌آید و شخص مسؤولیّت‌پذیر کسی است که بر اساس عزّت نفس خود و با احترام به حقوق دیگران، دیدگاه‌های خویش را ارزیابی می‌کند و در نهایت، پیامدهای اعمال و تصمیمات خود را می‌پذیرد.

صاحب‌نظران مذکور، هم‌چنین ابعاد مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی را در قالب سه بعد شناختی (رشد دامنه‌ی اطّلاعاتی فرد از انواع مسؤولیّت‌های اجتماعی و اعتلای مهارت‌های عقلانی و تحلیل و تفکّر پیرامون این مسؤولیّت‌ها)، عاطفی (ایجاد انگیزه، نگرش و عواطف مثبت نسبت به انواع مسؤولیّت‌های اجتماعی) و عملکردی (توانایی ایفای مطلوب وظایف اجتماعی توأم با همکاری، همراهی، کمک و احترام به سایر افراد) مطرح می‌کنند و مورد بحث قرار می‌دهند. سبحانی‌نژاد (۱۳۷۹) نیز با تأکید بر نقش و رسالت نهادهای آموزشی در زمینه‌ی مسؤولیّت‌پذیر کردن یادگیرندگان، این مسؤولیّت‌ها را شامل ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، مدنی و زیست‌محیطی می‌داند و معتقد است که آموزش و برنامه‌های درسی مرتبط با مسؤولیّت‌پذیری باید بتواند عملاً شناخت‌ها، عواطف و مهارت‌های لازم را در این زمینه در فراگیران به‌وجود آورد؛ یعنی، یادگیرندگان باید از آگاهی‌ها و مهارت‌های عقلانی برای شناخت انواع مسؤولیّت‌های فردی و اجتماعی برخوردار شوند. علاوه بر این، واجد عواطف و نگرش‌های مثبت در زمینه‌ی پذیرش انواع مسؤولیّت‌های اجتماعی گردند و نهایتاً توانمندی‌های لازم را برای اقدام به انواع وظایف و مسؤولیّت‌های اجتماعی کسب کنند. به اعتقاد وی، دلالت صریح مطالب فوق آن است که برنامه‌های درسی مرتبط با آموزش مسؤولیّت‌پذیری نباید صرفاً به یکی از ابعاد سه‌گانه محدود شود.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

از سوی دیگر، مرور ادبیّات پژوهشی مرتبط با مسؤولیّت‌پذیری و آموزش مهارت‌های آن، نشان‌دهنده‌ی جایگاه و نقش مثبتی است که این مقوله در حوزه‌های مختلف (با دیگری و رشد شخصیّت یادگیرندگان) ایفا می‌کند. در این تحقیق، مؤلّفه‌های مسؤولیّت‌پذیری در قالب پنج مؤلّفه‌ی اصلی یعنی خودمدیریّتی[۱]، امانت‌داری[۲]، وظیفه‌شناسی[۳]، سازمان‌یافتگی[۴] و پیشرفت‌گرایی[۵] گرایی[۵] است. مقصود از خودمدیریتی، مسؤول بودن و خویشتن‌داری برای دست‌یابی به اهداف و پافشاری در جبران شکست‌ها و ناکامی‌ها است. امانت‌داری نیز تعهّد نسبت به حفاظت از جان و مال و حقوق دیگران و وفاداری نسبت به عهد و پیمان است. وظیفه‌شناسی هم به مفهوم انجام اعمال و تکالیف محوّل‌شده به‌طور شایسته بدون تذکّر دیگران، دیگرخواهی و جامعه‌دوستی، کمک‌کننده و یاری‌دهنده است. مؤلّفه‌ی سازمان‌یافتگی، بررسی کردن امور، امکان‌سنجی و برنامه-ریزی در کارها، بودجه‌بندی و پس‌انداز منظّم به‌شمار می‌آید و در تشریح مؤلّفه‌ی پیشرفت‌گرایی نیز باید گفت آگاهی و میل به بهتر شدن انگیزه‌ای درونی است برای به پایان رساندن موفّقیّت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به یک هدف یا دست‌یابی به درجه‌ی معیّنی از شایستگی در کار (نعمتی، ۱۳۷۸).

تعاملات دانشجویان در محیط آموزشی می‌تواند تعیین‌کننده‌ی میزان رشد اخلاقی، سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی آن‌ها باشد. برخورداری از استادان مطلوب، عاملی اساسی در توسعه‌ی هر کشور است. آموزش‌دهندگان دانشگاه، از طریق هدایت فرایندهای آموزش و یادگیری، انگیزش دانشجویان، شکل‌دهی به تفکّر و نیز مسؤولیّت‌پذیر و پاسخ‌گو کردن آن‌ها در مقابل جامعه، نقش بی‌بدیل را به عهده دارند. این نقش چنان گسترده است که نمی‌توان به درستی انتظارات از آن را مشخّص کرد. به همین دلیل است که بیش‌تر انسان‌ها همیشه از یک معلّم یا استاد خوب به‌عنوان عامل موفّقیّت خود در طول زندگی یاد می‌کنند (راما، ۲۰۱۱: ۲۱). بنابراین، استادان و سایر افرادی که در محیط‌های آموزشی فعّالیّت می‌کنند، علاوه بر شایستگی‌های فنّی، باید دارای ویژگی‌های ذهنی و عاطفی مناسب و برخوردار از ارزش‌های اخلاقی مطلوب نیز باشند. افزون بر این، مطالعات بسیاری نشان داده است که تعاملات دانشجویان در محیط آموزشی به‌ویژه

[1] Self-managment
[2] Trusteeship
[3] Dutiful
[4] Organization
[5] Progressivism

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

تعامل آن‌ها با استادان می‌تواند تأثیر فوق‌العاده‌ای بر یادگیری، توسعه‌ی اخلاقی و دستاوردهای آموزشی و اجتماعی آن‌ها داشته باشد.

یکی از اهداف و وظایف مهمّ نظام آموزش عالی هر کشور، پرورش نیروی انسانی متخصّص و کارآمد مورد نیاز جامعه است. دانشگاه‌ها برای این که بتوانند در دنیای پویا و پرمخاطره‌ی امروز بقای خودش را استمرار بخشند، باید دانشجویان خود را ملزم به رعایت اصول اخلاقی و فراگیری هوش اخلاقی، ارتباطات میان اعضای یک سازمان و احساس مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی کنند؛ زیرا رعایت موارد یادشده موجب دلگرمی دانشجویان و به تبع آن افزایش کیفیّت و خدمات و در نهایت جلب رضایت ارباب رجوع و تثبیت بقای دانشگاه‌ها خواهد شد. بنابراین هرچه دانشجویان از هوش اخلاقی بالاتری برخوردار باشند، سرمایه‌های اجتماعی ارزشمندی برای دانشگاه‌ها هستند. انتظار می‌رود افراد با هوش اخلاقی و مشارکت و احساس مسؤولیّت اجتماعی بالا، کارهای درست را انجام داده، اعمال آن‌ها پیوسته با ارزش‌ها و عقایدشان هماهنگ باشد و عملکرد بالایی داشته باشند. با توجّه به این که انتظار می‌رود انسان‌های فرهیخته‌ی جامعه از دانشگاه برخیزند و در بطن دانشگاه پرورش یابند، لذا همان‌گونه که یافته‌های پژوهشگران نیز نشان می‌دهد تصوّر بر این است که استادان و کارکنان بتوانند تأثیر زیادی بر توسعه‌ی ذهنی و اخلاقی و انسجام و احساس مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی دانشجویان داشته باشند. هم‌چنین مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی به این نکته اشاره دارد که از همه‌ی دانشجویان انتظار می‌رود به بهترین نحو از مهارت‌ها و تجربه‌های خود استفاده و استانداردهای حرفه‌ای را رعایت کنند. بنابراین، بررسی میزان برخورداری دانشجویان از توانمندی‌های اخلاقی می‌تواند حائز اهمّیّت باشد.

با توجّه به روند رو به افزایش افراد تحصیل‌کرده از یک‌سو و مشکلات اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی در جامعه از سوی دیگر، در طول سال‌های گذشته مسائلی مانند هوش اخلاقی، سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی اهمّیّت ویژه‌ای یافته است. این امر زمانی محقّق می‌شود که هوش اخلاقی، سرمایه‌ی اجتماعی و میزان مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی دانشجویان در قالب و ساختار برنامه‌ریزی و آموزش در محیط دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، جایگاهی شایسته داشته باشد.

با توجّه به مطالب مذکور می‌توان بر این نکته تأکید کرد که تلاش در جهت معرّفی و شناسایی جایگاه هوش اخلاقی، مسؤولیّت‌پذیری و سرمایه‌ی اجتماعی در رشد و پرورش شخصیّت متعادل و متوازن افراد از جمله دانشجویان و نقش آن در بهبود ارتقای عملکرد درسی و آموزشی آن‌ها دارای اهمّیّت فراوانی است. از سوی دیگر، با توجّه به سابقه و پیشینه‌ی گرایش‌های عاطفی،

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

اخلاقی و معنوی جامعه‌ی ایران و نیز ظرفیّت بالقوّه‌ی عاطفی و اجتماعی موجود در این کشور که نوعاً در میان دانش‌آموزان و دانشجویان به‌عنوان آینده‌سازان این خطّه نمود می‌یابد، نتایج این پژوهش را می‌توان در جهت رشد و پرورش هوش اخلاقی، مسؤولیّت‌پذیری و سرمایه‌ی اجتماعی در دانشجویان به‌کار گرفت. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساده و چندگانه میان هوش اخلاقی و سرمایه‌ی اجتماعی با میزان مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان دانشگاه کاشان است.

پیشینه‌ی تجربی تحقیق

هس‌مر[1] (۱۳۸۲) طی بررسی بر روی چندین سازمان، به این نتیجه رسیده است که سازمان‌های دارای رفتار اخلاقی، نسبت به سازمان‌هایی که در رفتارهای غیراخلاقی و غیرصادقانه وارد می‌شوند، از شانس موفّقیّت بیشتری برخوردارند. موفّق‌ترین سازمان‌ها دارای فرهنگی است که هم‌سو با ارزش‌های قوی اخلاقی است. هم‌چنین وجود توجیهات اخلاقی برای اقداماتی که سازمان‌ها در درون خود انجام می‌دهند و نشان دادن تعهّدات اخلاقی سازمان به افکار عمومی، بخشی جدایی‌ناپذیر از فعّالیّت‌های سازمان‌ها برای بهبود عملکرد و کسب موفّقیّت است.

خراسانی (۱۳۸۴) پژوهشی را برای سنجش میزان سرمایه‌ی اجتماعی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد و عوامل مؤثّر بر آن انجام داده و دریافته است که مهم‌ترین عوامل مثبت مؤثّر بر سرمایه‌ی اجتماعی به ترتیب اهمّیّت عبارتند از: میزان سرمایه‌ی فرهنگی فرد، میزان امنیّت در محلّه، میزان شبکه‌های اجتماعی در محلّه، متأهّل بودن فرد و وضعیّت اقتصادی هم‌محلّی‌ها.

قانعی‌راد (۱۳۸۵) به بررسی نقش تعاملات دانشجویان و استادان در تکوین سرمایه‌ی اجتماعی دانشگاهی پرداخته و نشان داده است که روابط دانشجویان با استادان خود در حدّ پایینی قرار دارد و متغیّرهای زمینه‌ای دانشجویان بر میزان روابط آن‌ها با استادان اثرگذار است. هم‌چنین افزایش ارتباطات دانشجویان با استادان به افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌انجامد و بر میزان غرور و خوداثربخشی آن‌ها می‌افزاید.

پژوهش ایزدی و عزیزی شمامی (۱۳۸۸) در زمینه‌ی ضرورت برخورداری دانشجویان از دانش شهروندی و مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی در فرایند جهانی شدن، نشان‌دهنده‌ی آن است که میان دانش شهروندی و مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی رابطه وجود دارد؛ یعنی، افراد هرچه از دانش و

[1] Hessmer

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

اطّلاعات شهروندی بیش‌تری برخوردار باشند، در مسایل اجتماعی نیز احساس مسؤولیّت و وظیفه‌ی بیش‌تری خواهند داشت.

سیادت (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود نشان داده است که میان مؤلّفه‌های هوش اخلاقی مدیران آموزشی و غیرآموزشی و رهبری تیمی رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد و رشد اخلاقی رهبران با رفتارهایی که آنان از خود نشان می‌دهند، رابطه‌ی مستقیم دارد.

بر اساس نتایج پژوهش ایمان (۱۳۸۹)، هر اندازه افراد در این ساختار دارای سرمایه‌ی اجتماعی بالاتری باشند، مسؤولیّت اجتماعی آنان بیش‌تر خواهد بود.

نتایج پژوهش اسماعیلی طرزی (۱۳۹۰) حاکی از آن است که هوش اخلاقی مدیران بر همه‌ی مؤلّفه‌های اعتمادآفرینی اثرگذار است. هم‌چنین میان هوش اخلاقی مدیران و میزان انواع اعتماد راسخ، مبتنی بر صداقت، فراگیر، پایدار و اعتماد متقابل رابطه‌ی معنادار وجود دارد.

یافته‌های پژوهش آراسته (۱۳۹۰) نشان‌دهنده‌ی آن است که شایستگی‌های اخلاقی دانشجویان در حدّ بالای متوسّط بوده است. بر پایه‌ی نتایج آزمون فریدمن، میان مؤلّفه‌های هوش اخلاقی تفاوت معناداری وجود دارد. هم‌چنین نتایج آزمون هم‌بستگی بر رابطه‌ی مثبت و معنادار متغیّرهای سن، سطح تحصیلات و هوش اخلاقی دلالت داشته است.

سروش(۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داده که مسؤولیّت‌پذیری فردی با اعتماد اجتماعی، اعتماد به گروه‌ها و دیگرخواهی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد امّا مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی با اعتماد رابطه‌ی منفی معنادار داشته، با دیگرخواهی نیز رابطه‌ی معناداری ندارد.

بر پایه‌ی نتایج پژوهش بهرامی (۱۳۹۱)، سطح هوش اخلاقی و ابعاد زیرمجموعه‌ی آن در جامعه‌ی پژوهش دارای وضعیّت مطلوبی است.

یافته‌های پژوهش ولیخانی (۱۳۹۱) حاکی از آن است که هوش اخلاقی و مؤلّفه‌های آن از سرمایه‌های اجتماعی سازمان محسوب می‌شوند و از میان این مؤلّفه‌ها در مرتبه‌ی اوّل مسؤولیّت‌پذیری با ۲۵/۵ درصد، در مرتبه‌ی دوم دل‌سوزی با ۷/۸ درصد و در مرتبه‌ی سوم صداقت با ۳/۳ درصد، سرمایه‌ی اجتماعی را تبیین می‌کنند. در مجموع، هوش اخلاقی و مؤلّفه‌های آن ۳۶/۷ درصد سرمایه‌ی اجتماعی را تبیین می‌نمایند. هم‌چنین نتایج نشان داده که مؤلّفه‌ی بخشش پیش‌بینی‌کننده‌ی معنی‌دار سرمایه‌ی اجتماعی نیست و از مدل پیش‌بینی حذف شده است. بنابراین هرچه مدیران از هوش اخلاقی بالاتری برخوردار باشند، سرمایه‌های اجتماعی ارزشمندی برای سازمان هستند.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

گلابی (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان داده که میزان مدارای اجتماعی با مشارکت اجتماعی و ابعاد سه‌گانه‌ی آن دارای هم‌بستگی مستقیم معنی‌دار است، ولی مشارکت و مدارای اجتماعی بر اساس تأهّل دانشجویان معنی‌دار نبوده است.

چامورو[1] و همکارانش (۲۰۰۳، شکری به نقل از نعمتی، ۱۳۸۷) طبق تحقیقات خود متوجّه شده‌اند وظیفه‌شناسی، نظم‌پذیری و مسؤولیّت‌پذیری با عملکرد تلاش برای پیشرفت (پیشرفت‌گرایی) رابطه دارد. آن‌ها نیز دریافته‌اند که منظّم بودن، پیشرفت‌مداری، پشتکار، وقت‌شناسی و وظیفه‌شناسی می‌تواند عملکرد فرد را در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیّت تحصیلی پیش‌بینی کند.

هی‌هونگ پارک[2] (۲۰۰۶) و استون[3] (۲۰۰۲) در پژوهش خود به بررسی نقش اعتماد در خلق دانش در یک سازمان مجازی پرداخته‌اند. آن‌ها شرایط اصلی برای وجود تولید سرمایه‌ی اجتماعی را فرصت و انگیزش و توانایی می‌دانند و نتیجه می‌گیرند که اعتماد بر خلق دانش از طریق فرصت و انگیزه و توانایی ترکیب دانش در یک سازمان مجازی اثر می‌گذارد و عواملی مانند شبکه‌ی غیررسمی، هنجارها و ارزش‌های مشترک و اعتماد متقابل در خلق دانش مؤثّرند.

کلارکن[4] (۲۰۰۹) در پژوهشی تحت عنوان «هوش اخلاقی در مدارس» به این نتایج رسیده است که هوش اخلاقی رهبران آموزشی و معلّمان در مدارس، ایجاد صفت‌هایی چون احترام، علاقه‌مندی و کیفیّت را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. هم‌چنین رهبران آموزشی، معلّمان و کودکان می‌توانند هوش اخلاقی را بیاموزند. او سپس به این نتیجه رسیده است که توسعه‌ی بیش‌تر هوش اخلاقی می‌تواند بازدهی مطلوبی در مدارس و جامعه به‌عنوان نتایج سازمانی مثبت داشته باشد.

رحیمی (۲۰۱۱) در پژوهش خود به بررسی حیطه‌ی درستی، مسؤولیّت‌پذیری، دل‌سوزی و بخشندگی بر موفّقیّت شغلی بیرونی و درونی کارمندان دانشگاه آزاد اسلامی پرداخته و نشان داده است که میان موفّقیّت شغلی کارکنان و چهار حیطه‌ی هوش اخلاقی یادشده، رابطه‌ی معناداری وجود داشته است.

[1] Chamorro
[2] Hi-Hong park
[3] Stone
[4] Klarken

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

نگاموک[1] (۲۰۱۱) نیز به کشف هشت ویژگی اساسی اخلاقی دانشجویان کارشناسی پرداخته که این هشت ویژگی عبارتند از: سعی و کوشش، صرفه‌جویی، صداقت، نظم و انضباط، ادب، پاکیزگی، وحدت و سخاوت. در این پژوهش پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، این هشت ویژگی اخلاقی به این ترتیب رتبه‌بندی شده‌اند: ادب، سخاوت، صداقت، وحدت، پاکیزگی، انضباط، سعی و کوشش و صرفه‌جویی.

فرضیّه‌های تحقیق

۱. میانگین هوش اخلاقی دانشجویان دانشگاه مطلوب است.
۲. میانگین سرمایه‌ی اجتماعی دانشجویان دانشگاه مطلوب است.
۳. میانگین مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان دانشگاه مطلوب است.
۴. میان مؤلّفه‌های هوش اخلاقی دانشجویان و مسؤولیّت‌پذیری آنان رابطه وجود دارد.
۵. میان مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی دانشجویان و مسؤولیّت‌پذیری آنان رابطه وجود دارد.

روش تحقیق

در این پژوهش، پژوهشگر درصدد تحلیل روابط ساده و چندگانه میان هوش اخلاقی و سرمایه‌ی اجتماعی با میزان مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان دانشگاه است، بنابراین نوع پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر اجرا، توصیفی هم‌بستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلّیه‌ی دانشجویان دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشتمل بر ۷۱۳۲ نفر است. چون در تحقیق حاضر، واریانس جامعه‌ی آماری نامعلوم بوده، انجام یک مطالعه‌ی مقدّماتی بر روی گروهی از افراد جامعه برای تعیین واریانس جامعه ضرورت داشته است. به همین منظور، یک گروه ۳۰ نفری از جامعه‌ی آماری به صورت تصادفی انتخاب گردیده و پرسش‌نامه در میان آن‌ها توزیع شده است. پس از استخراج داده‌های مربوط به پاسخ‌های گروه نمونه‌ی مذکور، برآورد حجم جامعه، توان آزمون و برآورد واریانس جامعه، حجم نمونه با استفاده از فرمول حجم نمونه‌ی کوکران ۲۵۸ نفر به‌دست آمده است.

$$n = \frac{۷۱۳۲ \times (۱/۹۶)^۲ \times ۰/۱۷۴}{۷۱۳۲ \times (۰/۰۵)^۲ + (۱/۹۶)^۲ \times ۰/۱۷۴} = ۲۵۸$$

[1] Ngammuk

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

حجم نمونه‌ی برآوردشده ۲۵۸ نفر بوده که در این پژوهش تعداد ۲۵۷ پرسش‌نامه برگشت داده شده است. چون میزان بازگشت پرسش‌نامه‌ها ۰/۹۹ بوده، تجزیه و تحلیل آماری بر روی ۲۵۷ آزمودنی انجام گرفته و توان آماری و سطح معناداری پس از تحلیل مقدّماتی محاسبه و کفایت آن از طریق توان آزمون ۰/۹۲ برآورد گردیده است.

روش نمونه‌گیری نیز تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم بوده است. بر این اساس از ۲۲۴۶ دانشجوی مهندسی ۸۱ نفر، از ۱۴۸۰ دانشجوی علوم انسانی ۵۴ نفر، از ۱۵۷۱ دانشجوی علوم پایه ۵۷ نفر، از ۷۵۰ دانشجوی معماری و هنر ۲۷ نفر و از ۱۰۸۵ دانشجوی ادبیّات و زبان خارجه ۳۹ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شده‌اند.

ابزار گردآوری اطّلاعات در این تحقیق، پرسش‌نامه‌های زیر بوده است:

الف) پرسش‌نامه‌ی هوش اخلاقی: در این پژوهش برای اندازه‌گیری هوش اخلاقی دانشجویان از پرسش‌نامه‌ی ۴۰ گویه‌ای استاندارد لنینک و کیل (۲۰۱۱) با سه مؤلّفه (راستگویی، بخشش و دل‌سوزی) در قالب طیف پنج درجه‌ای لیکرت استفاده شده است.

ب) پرسش‌نامه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی: پرسش‌نامه‌ی استاندارد سرمایه‌ی اجتماعی در قالب ۲۴ سؤال بسته‌پاسخ بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد تا خیلی کم) است (ناهاپیت و گوشال[1]، ۱۹۹۸؛ پوتنام[2]، ۲۰۰۰). در این تحقیق، سرمایه‌ی اجتماعی را به‌واسطه‌ی ابعاد آن خواهیم سنجید. از جمله ابعاد سرمایه‌ی اجتماعی می‌توان به مشارکت اجتماعی، انسجام اجتماعی، تعلّق اجتماعی و اعتماد اجتماعی اشاره کرد.

ج) پرسش‌نامه‌ی مسؤولیّت‌پذیری در قالب ۴۲ سؤال بسته‌پاسخ بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم، تا کاملاً مخالفم) است. از جمله ابعاد مسؤولیّت‌پذیری می‌توان به خودمدیریّتی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی و پیشرفت‌گرایی اشاره کرد.

با توجّه به این که در هر سه پرسش‌نامه، مقیاس پنج درجه‌ای است، میانگین فرضی (۳) مبنا قرار گرفته است؛ به‌گونه‌ای که میانگین به‌دست آمده‌ی بالاتر از (۳) نشان‌دهنده‌ی وضعیّت هوش اخلاقی، سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری مطلوب و میانگین پایین‌تر از (۳) معرّف وضعیّت نامطلوب در سه متغیّر مذکور است.

[1] Nahapiet & Ghoshal
[2] Putnam

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

برای تعیین روایی صوری و محتوایی این تحقیق، هر سه پرسش‌نامه در اختیار ۱۵ نفر از استادان مدیریّت، روان‌شناسی و علوم اجتماعی قرار گرفته و پس از دریافت نظرات آنان، اصلاحات ضروری در پرسش‌نامه‌ها انجام شده است.

پایایی پرسش‌نامه‌ها از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای هوش اخلاقی ۰/۸۳ (بخشش ۰/۷۷، درستکاری ۰/۸۱ و دل‌سوزی ۰/۷۰)، سرمایه‌ی اجتماعی ۰/۸۷ (مشارکت اجتماعی ۰/۶۸، انسجام اجتماعی ۰/۷۳، تعلّق اجتماعی ۰/۷۳ و اعتماد اجتماعی ۰/۸۹) و مسؤولیّت‌پذیری ۰/۹۱ (خودمدیریّتی ۰/۶۷، امانت‌داری ۰/۷۲، وظیفه‌شناسی ۰/۷۶، سازمان‌یافتگی ۰/۸۲ و پیشرفت‌گرایی ۰/۸۹) برآورد شده که حاکی از پایایی بالای ابزار اندازه‌گیری است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار استنباطی (ضریب هم‌بستگی پیرسون، رگرسیون و آزمون t) با استفاده از نرم‌افزار آماری spss انجام گرفته است.

یافته‌ها

۱- میانگین هوش اخلاقی دانشجویان دانشگاه مطلوب است.

جدول شماره‌ی یک- مقایسه‌ی میانگین هوش اخلاقی دانشجویان

متغیّر	تعداد	میانگین	df	t	P
درستکاری	۲۵۷	۳/۶۵±۰/۴۶	۲۵۶	۲۲/۷۷	۰/۰۰۰
بخشش	۲۵۷	۳/۴۱±۰/۴۹	۲۵۶	۱۳/۴۳	۰/۰۰۰
دل‌سوزی	۲۵۷	۳/۴۹±۰/۶۰	۲۵۶	۱۳/۱۳	۰/۰۰۰
هوش اخلاقی	۲۵۷	۳/۵۲±۰/۴۲	۲۵۶	۱۹/۵۶	۰/۰۰۰

جدول شماره‌ی یک نشان می‌دهد که میانگین هر یک از مؤلّفه‌های هوش اخلاقی از میانگین فرضی (۳) بیش‌تر است و بدین ترتیب فرضیّه‌ی پژوهشگر مورد تأیید قرار می‌گیرد. هم‌چنین بالاترین میانگین مربوط به مؤلّفه‌ی درستکاری به میزان ۳/۶۵ است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

۲- میانگین سرمایه‌ی اجتماعی دانشجویان دانشگاه مطلوب است.

جدول شماره‌ی دو- مقایسه‌ی میانگین سرمایه‌ی اجتماعی دانشجویان

متغیّر	تعداد	میانگین	df	t	P
اعتماد اجتماعی	۲۵۷	۳/۳۳±۰/۶۰	۲۵۶	۸/۷۴	۰/۰۰۰
مشارکت اجتماعی	۲۵۷	۳/۵۶±۰/۶۹	۲۵۶	۹/۹۶	۰/۰۰۰
تعلّق اجتماعی	۲۵۷	۳/۴۰±۰/۶۳	۲۵۶	۱۰/۰۵	۰/۰۰۰
انسجام اجتماعی	۲۵۷	۳/۹۹±۰/۶۲	۲۵۶	۲۵/۶۶	۰/۰۰۰
سرمایه‌ی اجتماعی	۲۵۷	۳/۳۲±۰/۴۱	۲۵۶	۱۲/۴۸	۰/۰۰۰

جدول شماره دو حاکی از آن است که میانگین هر یک از مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی از میانگین فرضی (۳) بیش‌تر است و بدین ترتیب فرضیّه‌ی پژوهشگر تأیید می‌شود. ضمن آن که بالاترین میانگین مربوط به مؤلّفه‌ی انسجام اجتماعی به میزان ۳/۹۹ است.

۳- میانگین مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان دانشگاه مطلوب است.

جدول شماره‌ی سه- مقایسه‌ی میانگین مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان

متغیّر	تعداد	میانگین	df	t	P
خودمدیریّتی	۲۵۷	۳/۶۵±۰/۳۹	۲۵۶	۲۳/۶۵	۰/۰۰۰
امانت‌داری	۲۵۷	۳/۴۱±۰/۵۸	۲۵۶	۳۷/۸۳	۰/۰۰۰
وظیفه‌شناسی	۲۵۷	۳/۴۹±۰/۵۲	۲۵۶	۲۳/۲۱	۰/۰۰۰
سازمان‌یافتگی	۲۵۷	۳/۵۲±۰/۵۶	۲۵۶	۲۹/۳۹	۰/۰۰۰
پیشرفت‌گرایی	۲۵۷	۳/۷۳±۰/۵۱	۲۵۶	۲۲/۹۸	۰/۰۰۰
مسؤولیّت‌پذیری	۲۵۷	۳/۹۶±۰/۳۷	۲۵۶	۴۱/۰۸	۰/۰۰۰

جدول شماره‌ی سه نشان می‌دهد میانگین هر یک از مؤلّفه‌های مسؤولیّت‌پذیری از میانگین فرضی (۳) بیش‌تر است که این امر، فرضیّه‌ی پژوهشگر را تأیید می‌کند. بالاترین میانگین نیز به مؤلّفه‌ی امانت‌داری به میزان ۴/۳۹ اختصاص دارد.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

٤- میان مؤلّفه‌های هوش اخلاقی دانشجویان و مسؤولیّت‌پذیری آنان رابطه وجود دارد.

جدول شماره‌ی چهار- ضریب هم‌بستگی میان مؤلّفه‌های هوش اخلاقی و مسؤولیّت‌پذیری

متغیّر	هم‌بستگی	R^2	P
درستکاری با مسؤولیّت‌پذیری	۰/۳۵	۰/۱۲	۰/۰۰۰
بخشش با مسؤولیّت‌پذیری	۰/۳۹	۰/۱۵	۰/۰۰۰
دل‌سوزی با مسؤولیّت‌پذیری	۰/۴۳	۰/۱۸	۰/۰۰۰
هوش اخلاقی با مسؤولیّت‌پذیری	۰/۴۸	۰/۲۳	۰/۰۰۰

جدول شماره‌ی چهار نشان‌دهنده‌ی آن است که میان هر یک از مؤلّفه‌های هوش اخلاقی و مسؤولیّت‌پذیری (r=۰/۴۸ و P=۰/۰۰۰) رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد؛ به عبارتی هرچه مؤلّفه‌های هوش اخلاقی در دانشجویان افزایش پیدا کند، میزان مسؤولیّت‌پذیری آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. بیش‌ترین رابطه نیز میان مؤلّفه‌ی دل‌سوزی و مسؤولیّت‌پذیری به میزان r=۰/۴۳ و P=۰/۰۰۰ است. هم‌چنین ضریب تعیین نشان می‌دهد میان هوش اخلاقی و مسؤولیّت‌پذیری ۰/۲۳ واریانس مشترک وجود دارد و مسؤولیّت‌پذیری از روی هوش اخلاقی قابل تبیین است.

جدول شماره‌ی پنج- ضرایب رگرسیون هر یک از مؤلّفه‌های هوش اخلاقی

متغیّرها	B	Beta	خطای استاندارد	t	P
مقدار ثابت	۲/۵۱	-	۰/۱۸	۱۳/۸۹	۰/۰۰۰
درستکاری	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۰۵	۱/۶۹	۰/۰۹
بخشش	۰/۱۴	۰/۱۹	۰/۰۴۵	۲/۹۳	۰/۰۴
دل‌سوزی	۰/۱۷	۰/۲۷	۰/۰۴	۳/۹۷	۰/۰۲

جدول رگرسیون نشان می‌دهد از میان مؤلّفه‌های هوش اخلاقی، مؤلّفه‌های بخشش (B=۰/۱۴ و P=۰/۰۴) و دل‌سوزی (B=۰/۱۷ و P=۰/۰۲) قابلیّت پیش‌بینی مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان را دارند و می‌توانند در مدل رگرسیونی قرار گیرند.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

۵- میان مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی دانشجویان و مسؤولیّت‌پذیری آنان رابطه وجود دارد.

جدول شماره‌ی شش- ضریب هم‌بستگی میان مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری

متغیّر	هم‌بستگی	R^2	P
اعتماد اجتماعی با مسؤولیّت‌پذیری	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۳
مشارکت اجتماعی با مسؤولیّت‌پذیری	۰/۰۷	۰/۰۰۴	۰/۱۱
تعلّق اجتماعی با مسؤولیّت‌پذیری	۰/۳۰	۰/۰۹	۰/۰۰۰
انسجام اجتماعی با مسؤولیّت‌پذیری	۰/۵۸	۰/۳۳	۰/۰۰۰
سرمایه‌ی اجتماعی با مسؤولیّت‌پذیری	۰/۴۲	۰/۱۷	۰/۰۰۰

جدول شماره‌ی شش حاکی از آن است که میان هر یک از مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری (r=۰/۴۲ و P=۰/۰۰۰) رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد؛ به عبارتی هرچه مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی در دانشجویان افزایش یابد، بر میزان مسؤولیّت‌پذیری آن‌ها نیز افزوده می‌شود. بیش‌ترین رابطه نیز میان مؤلّفه‌ی انسجام اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری به میزان r=۰/۵۸ و P=۰/۰۰۰ است. هم‌چنین ضریب تعیین نشان می‌دهد میان سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری ۰/۱۷ واریانس مشترک وجود دارد و مسؤولیّت‌پذیری از روی سرمایه‌ی اجتماعی قابل تبیین است.

جدول شماره‌ی هفت- ضرایب رگرسیون هر یک از مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی

متغیّرها	B	Beta	خطای استاندارد	t	P
مقدار ثابت	۲/۴۳	-	۰/۱۵	۱۵/۵۸	۰/۰۰۰
اعتماد اجتماعی	-۰/۰۶	-۰/۰۹	۰/۰۳	-۱/۶۷	۰/۰۹
مشارکت اجتماعی	۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۵۰	۰/۶۱
تعلّق اجتماعی	۰/۱۰	۰/۱۸	۰/۰۳	۳/۱۸	۰/۰۰۰
انسجام اجتماعی	۰/۳۳	۰/۵۵	۰/۰۳	۱۰/۲۵	۰/۰۰۰

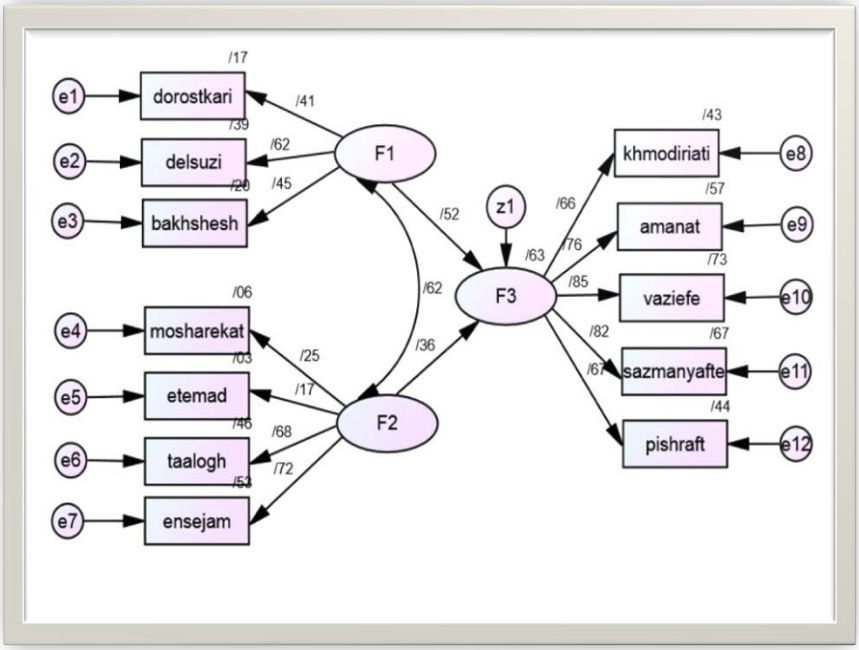
جدول رگرسیون نشان می‌دهد از میان مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی، مؤلّفه‌های تعلّق اجتماعی (B=۰/۱۰ و P=۰/۰۰۰) و انسجام اجتماعی (B=۰/۳۳ و P=۰/۰۰۰) قابلیّت پیش‌بینی مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان را دارند و می‌توانند در مدل رگرسیونی قرار گیرند.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

جدول شماره‌ی هشت- تحلیل مسیر متغیّرها

Chi-square	Df	IFI	CFI	NFI	RMSEA
۲۸۸/۹۰	۵۳	۰/۷۶	۰/۷۶	۰/۷۲	۰/۱۱

نتایج، نشان‌دهنده‌ی برازش نسبی الگو هستند. شاخص خطای تقریب (RMSEA) هرچه به صفر نزدیک‌تر باشد، برازندگی الگو بیش‌تر است و در این جا (RMSEA = ۰/۱۱) چون به صفر نزدیک نیست، برازندگی الگو را تا حدودی تأیید می‌کند. طبق مدل، رابطه میان سه متغیّر هوش اخلاقی، سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری تأیید شد.



بحث و نتیجه‌گیری

رشد و پرورش هوش اخلاقی، سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان مقوله‌ی مهمّی است. مسلّماً ویژگی‌های اخلاقی و اجتماعی را نمی‌توان فقط به آموزش آن هم در کلاس درس محدود کرد، امّا می‌توان محیطی تشویقی برای کمک به ایجاد آگاهی بیش‌تر از این مفاهیم و

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

عمل به آن‌ها ایجاد نمود. اهمّیّت برخورداری دانشجویان از هوش اخلاقی، مسؤولیّت‌پذیری و سرمایه‌ی اجتماعی بالا، بهبود رفتارها و پیدایش متخصّصانی بااخلاق و در نتیجه جامعه‌ی اخلاق‌مدار و مسؤول‌مدار است. بنابراین هدف کلّی این تحقیق، بررسی و تحلیل روابط ساده و چندگانه میان هوش اخلاقی و سرمایه‌ی اجتماعی با میزان مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان دانشگاه بوده است.

جدول شماره‌ی یک نشان داده است که میانگین هر یک از مؤلّفه‌های هوش اخلاقی از میانگین فرضی (۳) بیش‌تر بوده و بدین ترتیب فرضیّه‌ی پژوهشگر مورد تأیید قرار گرفته است. بالاترین میانگین نیز مربوط به مؤلّفه‌ی درستکاری به میزان ۳/۶۵ بوده است. طبق نتایج، وضعیّت هوش اخلاقی دانشجویان، مطلوب است. این امر نشان می‌دهد دانشجویان می‌توانند اصول، ارزش‌ها و باورهای خود را- که قادر است راهنمای عملشان باشد- به‌طور شفّاف بیان کنند. بر این اساس، آن‌ها معمولاً با کسی که کار نادرستی انجام می‌دهد، مخالفت می‌کنند؛ حقیقت را می‌گویند مگر این که دلایل اخلاقی مهمّی مانع آن شود؛ پس از موافقت با انجام کاری، آن را تا آخر دنبال می‌کنند؛ اکثر اوقات مسؤولیّت اشتباهات و شکست‌های خود را می‌پذیرند و از اشتباهات خود به‌عنوان فرصتی برای بهبود عملکردشان استفاده می‌کنند؛ حتّی زمانی که فردی مرتکب خطایی جدّی شده باشد، قادر به بخشیدن او و فراموش کردن آن خطا هستند؛ معمولاً هنگام روبه‌رو شدن با یک تصمیم مهم، آن را آگاهانه با عمیق‌ترین اصول، ارزش‌ها و باورهای خود مطابقت می‌دهند؛ رویکرد اغلب آن‌ها خدمت به دیگران است و به نیازهای رشدی و پیشرفت هم‌کلاسی‌های خود توجّه دارند. وجود درستکاری نشان می‌دهد دانشجویان به آن چه معتقدند، عمل می‌کنند و گفتار و کردار آن‌ها درست است. هم‌چنین نتایج حاکی از آن است که دانشجویان مسؤولیت اعمال خود و پیامدهای آن را بر عهده می‌گیرند و اشتباهات و شکست‌های خود را می‌پذیرند.

وضعیّت موجود مؤلّفه‌ی بخشش هوش اخلاقی نیز بدین معناست که دانشجویان ضمن آگاهی از عیوب خود و دیگران، از مهارت بخشیدن برخوردارند. دل‌سوزی به مفهوم مراقبت فعّال از دیگران (مهربانی) است. البتّه دل‌سوزی، گسترده‌تر از مراقبت صرف از دیگران و نشان‌دهنده‌ی احترام فرد به دیگران نیز است که یک اثر بازگشتی هم دارد؛ زیرا در تعاملات اجتماعی، غالباً وقتی که انسانی مهربان و دل‌سوز در شرایط بحرانی قرار گیرد، دیگران نسبت به او هم‌دردی می‌کنند. یافته‌های پژوهش آراسته (۱۳۹۰) نیز نشان داده که شایستگی‌های اخلاقی دانشجویان در حدّ بالای متوسّط بوده است. بر اساس نتایج پژوهش بهرامی (۱۳۹۱) نیز سطح هوش اخلاقی و ابعاد

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

زیرمجموعه‌ی آن در جامعه‌ی پژوهش دارای وضعیّت مطلوبی است. کلارکن (۲۰۰۹) در پژوهشی به این نتایج رسیده که هوش اخلاقی رهبران آموزشی و معلّمان در مدارس ایجاد صفت‌هایی چون احترام، علاقه‌مندی و کیفیّت را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. هم‌چنین رهبران آموزشی، معلّمان و کودکان می‌توانند هوش اخلاقی را بیاموزند. او سپس به این نتیجه رسیده است که توسعه‌ی بیش‌تر هوش اخلاقی می‌تواند بازدهی مطلوبی در مدارس و جامعه به‌عنوان نتایج سازمانی مثبت داشته باشد.

جدول شماره دو نشان داده که میانگین هر یک از مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی از میانگین فرضی (۳) بیش‌تر است و بدین ترتیب فرضیّه‌ی پژوهشگر تأیید می‌شود. ضمن آن که بالاترین میانگین مربوط به مؤلّفه‌ی انسجام اجتماعی به میزان ۳/۹۹ است. در بحث سرمایه‌ی اجتماعی، یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان از رفتار و برخورد سایر دانشجویان رضایت دارند؛ فعّالیّت‌های مشترک میان آن‌ها وجود دارد؛ با یکدیگر درباره‌ی مسائل و مشکلات درسی نسبتاً هم‌فکری می‌کنند؛ میان اعضا انسجام و هماهنگی وجود دارد؛ روابط میان افراد مبتنی بر صداقت و اعتماد متقابل است و اکثر فعّالیّت‌های خود را به صورت تیمی و گروهی انجام می‌دهند؛ به دوستان، استادان، خانواده، بستگان و سایر دانشجویان اعتماد دارند؛ به پدر و مادر، دوستان، بستگان، دانشگاه و درس، هم‌شهری‌ها و هم‌کلاسی‌های خود تعلّق خاطر دارند و اخلاق شهروندی، ارزش‌های اخلاقی، مسائل قومی و مذهبی، نظم و انضباط و قانون را در دانشگاه رعایت می‌کنند. برخلاف نتیجه‌ی تحقیق حاضر، قانعی‌راد (۱۳۸۵) در بررسی نقش تعاملات دانشجویان و استادان در تکوین سرمایه‌ی اجتماعی دانشگاهی نشان داده که روابط دانشجویان با استادان خود در حدّ پایینی قرار دارد. بنا بر پژوهش خراسانی (۱۳۸۴) نیز مهم‌ترین عوامل مثبت مؤثّر بر سرمایه‌ی اجتماعی به تربیت اهمّیّت عبارت بوده‌اند از: میزان سرمایه‌ی فرهنگی فرد، میزان امنیّت در محلّه، میزان شبکه‌های اجتماعی در محلّه، متأهّل بودن فرد و وضعیّت اقتصادی هم‌محلّی‌ها.

جدول شماره‌ی سه نشان داده که میانگین هر یک از مؤلّفه‌های مسؤولیّت‌پذیری از میانگین فرضی (۳) بیش‌تر است که این امر، فرضیّه‌ی پژوهشگر را تأیید می‌کند. بالاترین میانگین نیز به مؤلّفه‌ی امانت‌داری به میزان ۴/۳۹ اختصاص دارد. این یافته نشان می‌دهد که دانشجویان تمایل دارند هر کاری را به بهترین شکل انجام دهند و به‌موقع به اتمام رسانند؛ آن‌ها به آینده بیش‌تر از حال توجّه دارند؛ همیشه در پی بهتر شدن هستند؛ به قوانین دانشگاه پای‌بند و متعهّدند؛ به سایر دانشجویان در درس‌ها کمک می‌کنند؛ خود را در حفظ اموال عمومی دانشگاه مسؤول می‌دانند و

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

هر چیزی را پس از استفاده، در جایش قرار می‌دهند. امینی و همکاران (۱۳۹۲) نیز دریافته‌اند که میانگین هر یک از مؤلّفه‌های مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان بالاتر از حدّ متوسّط است.

ضرایب هم‌بستگی نشان‌دهنده‌ی آن بوده که میان هر یک از مؤلّفه‌های هوش اخلاقی و مسؤولیّت‌پذیری رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد؛ به عبارتی هرچه مؤلّفه‌های هوش اخلاقی در دانشجویان افزایش پیدا کند، میزان مسؤولیّت‌پذیری آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. بیش‌ترین رابطه نیز میان مؤلّفه‌ی دل‌سوزی و مسؤولیّت‌پذیری است. جدول رگرسیون نشان داده که از میان مؤلّفه‌های هوش اخلاقی، مؤلّفه‌های بخشش و دل‌سوزی قابلیّت پیش‌بینی مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان را دارند؛ به این معنا که هرچه افراد درستکارتر، دل‌سوزتر و بخشنده‌تر باشند، به همان نسبت مسؤولیّت‌پذیرتر هستند. سیادت (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان داده رشد اخلاقی رهبران با رفتارهایی که آنان از خود نشان می‌دهند، رابطه‌ی مستقیم دارد. چامورو و همکارانش (۲۰۰۳، شکری به نقل از نعمتی، ۱۳۸۷) طبق تحقیقات خود متوجّه شده‌اند وظیفه‌شناسی، نظم‌پذیری و مسؤولیّت‌پذیری با عملکرد تلاش برای پیشرفت (پیشرفت‌گرایی) رابطه دارد. آن‌ها نیز دریافته‌اند که منظّم بودن، پیشرفت‌مداری، پشتکار، وقت‌شناسی و وظیفه‌شناسی می‌تواند عملکرد فرد را در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیّت تحصیلی پیش‌بینی کند. پژوهش رحیمی (۲۰۱۱) نیز بیانگر آن بوده که میان موفّقیّت شغلی کارکنان و چهار حیطه‌ی هوش اخلاقی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. کلارکن (۲۰۰۹) هم در پژوهش خود به این نتیجه رسیده که توسعه‌ی بیش‌تر هوش اخلاقی می‌تواند بازدهی مطلوبی در مدارس و جامعه به‌عنوان نتایج سازمانی مثبت داشته باشد. ایزدی و عزیزی شمامی (۱۳۸۸) نشان داده‌اند که میان دانش شهروندی و مسؤولیّت‌پذیری رابطه وجود دارد. طالب‌زاده (۱۳۸۷) دریافته که اصولاً وجود جوّ اجتماعی باز در مدارس، تأثیر قابل توجّهی بر رشد قابلیّت‌های اجتماعی یادگیرندگان از جمله مسؤولیّت‌پذیری آن‌ها دارد. ماتوز و ریلی[1] (۱۹۹۵) نتیجه گرفته‌اند که افزایش دانش به تغییر در نگرش و رفتار منجر می‌شود و در نهایت افزایش دانش، با مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی بیش‌تری همراه است.

هم‌چنین ضرایب هم‌بستگی نشان داده که میان هر یک از مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد؛ به عبارتی هرچه مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی در دانشجویان افزایش یابد، بر میزان مسؤولیّت‌پذیری آن‌ها نیز افزوده می‌شود. بیش‌ترین رابطه هم میان مؤلّفه‌ی انسجام اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری است. جدول رگرسیون نیز نشان داده

[1] Matthews & Riley

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

که از میان مؤلّفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی، مؤلّفه‌های تعلّق اجتماعی و انسجام اجتماعی قابلیّت پیش‌بینی مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان را دارند و می‌توانند در مدل رگرسیونی قرار گیرند. سرمایه‌ی اجتماعی با ایجاد شرایط مساعد، دانشجویان را قادر می‌کند که بتوانند با تلاش در جهت تحقّق اهداف جامعه، نیازها و اهداف خود را نیز برآورده سازند و توانایی‌های بالقوّه‌ی خویش را آشکار و در قبال جامعه احساس مسؤولیّت کنند. هم‌چنین ایجاد روابط و پیوند میان دانشجویان، دانشجویان با استادان و سایرین موجب می‌شود که فاصله‌ی میان دانشجویان و استادان کم‌تر شود. این امر موجبات نوع‌دوستی را فراهم می‌کند و نتیجه‌ی آن، افزایش مسؤولیّت‌پذیری افراد در قبال یکدیگر است. بر پایه‌ی نتایج پژوهش ایمان (۱۳۸۹)، افراد هر قدر دارای سرمایه‌ی اجتماعی بالاتری باشند، مسؤولیّت اجتماعی آنان بیش‌تر خواهد بود. سروش (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی نشان داده که مسؤولیّت‌پذیری فردی با اعتماد اجتماعی، اعتماد به گروه‌ها و دیگرخواهی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد امّا مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی با اعتماد رابطه‌ی منفی معنادار داشته، با دیگرخواهی نیز رابطه‌ی معناداری ندارد. طالقانی (۱۳۸۷) دریافته میان سرمایه‌ی اجتماعی و مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی در اداره‌ی مالیّات استان تهران رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد.

بر اساس نتایج تحقیق پیشنهاد می‌شود:

- در برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، به مقوله‌ی هوش اخلاقی و ابعاد آن به‌طور ویژه توجّه شود. استادان ضمن آموزش محتواهای تخصّصی دروس باید به رشد و ارتقای ابعاد اخلاقی و انسانی دانشجویان نیز توجّه کنند و نهادهای فرهنگی در محور دانشگاه از جمله معاونت‌های دانشجویی و فرهنگی برنامه‌های ویژه‌ای را در زمینه‌ی رشد و آموزش ارزش‌های انسانی و اخلاقی در میان دانشجویان اجرا نمایند. هم‌چنین لازم است جهت‌گیری دروسی چون معارف اسلامی بر رشد و ارتقای هوش اخلاقی و پرورش روحیّه‌ی مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان متمرکز شود.

- امروزه دانشگاه‌ها و مؤسّسات آموزش عالی نقشی بی‌بدیل در آموزش و تربیت شهروندانی فرهیخته، مسؤولیّت‌پذیر و دارای مهارت‌های اجتماعی دارند. بنابراین، مراکز یادشده باید به آموزش و تقویت مهارت‌ها و قابلیّت‌های اجتماعی دانشجویان از جمله مسؤولیّت‌پذیری در عرصه‌های فردی و اجتماعی بپردازند.

- چون دانشجویان مشتریان اصلی نظام آموزش عالی هستند، دانشگاه‌ها و مؤسّسات آموزش عالی باید برای آموزش دانشجویان و آشنایی هرچه بیش‌تر آن‌ها با حوزه‌ی مسؤولیّت‌پذیری و مؤلّفه‌های

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

تشکیل‌دهنده‌ی آن، دوره‌ها یا کلاس‌های آموزشی خاصّی را در قالب فعّالیّت‌های فوق‌برنامه طرّاحی و اجرا کنند.

– بسترسازی مناسب در دانشگاه‌ها برای انجام فعّالیّت‌های گروهی دانشجویی و دخالت و مشارکت دادن دانشجویان در امور فرهنگی، اجتماعی، مذهبی و سیاسی به صورت تشکیلاتی و سازمان‌یافته موجب می‌شود که دانشجویان عملاً با بسیاری از ملاحظات، الزامات و حتّی محدودیّت‌های مرتبط با فعّالیّت‌های جمعی و گروهی آشنا شوند و توان مسؤولیّت‌پذیری و پاسخ‌گویی خود را در قبال عملکرد فردی بروز دهند.

– تلاش برای ارتقای رفتاری و اخلاقی استادان (به‌عنوان الگوهای عملی و عینی مسؤولیّت‌پذیری)، حاکم کردن فرهنگ کاری سالم، متعهّدانه و قانونمند و بهسازی سازوکارهای اداری موجود در دانشگاه‌ها می‌تواند تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر رشد مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان داشته باشد.

– مسؤولان و برنامه‌ریزان تهیّه و نشر کتب دانشگاهی، تلاش کنند پژوهش گروهی را سرلوحه‌ی برنامه‌ی درسی خود قرار دهند و از این طریق به پرورش حسّ مسؤولیّت‌پذیری کمک نمایند؛ زیرا در برنامه‌های درسی رسمی دانشگاهی که عمدتاً به دروس تخصّصی و اصلی توجّه می‌شود، جایگاه چندانی برای پرداختن به حوزه‌های مرتبط با رشد و تربیت اجتماعی و اخلاقی دانشجویان و آموزش آن‌ها وجود ندارد و همین امر در اکثر مواقع، موجب می‌شود که دانشجویان برخی از مهم‌ترین صلاحیّت‌ها و قابلیّت‌های اجتماعی لازم برای زندگی اجتماعی امروزی را کسب نکنند.

– با توجّه به این که دانشجویان جمعیّت وسیعی را تشکیل می‌دهند، برنامه‌ریزی و بسترسازی فرهنگی برای آنان می‌تواند به بهبود زندگی در کلّ جامعه کمک فراوانی کند. تقویت مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان به استحکام و رشد ارزش‌ها، اصول و تعهّدات در جامعه و در خود دانشجویان منجر می‌شود. از آن جا که این مهم در زندگی افراد جامعه، هدف اساسی و محوری نظام اجتماعی است، میزان تحقّق این هدف، شاخص توانمندی نظام اجتماعی به‌شمار می‌آید.

– برای تقویت سرمایه‌ی اجتماعی باید روابط را افزایش داد. جنبه‌ی اعتماد یکی از اصلی‌ترین عناصر سرمایه‌ی اجتماعی است که به دلیل حساسیّت بالا، همیشه در معرض تخریب قرار دارد. اعتماد، عنصری است که روابط اجتماعی و سایر ابعاد سرمایه‌ی اجتماعی را تشکیل می‌دهد و زمینه‌ساز مشارکت است. با هدف افزایش اعتماد میان افراد در جامعه‌ی مورد مطالعه، می‌توان برنامه‌های گروهی برای افزایش روحیّه‌ی کار تیمی در میان دانشجویان اجرا کرد.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

- هم‌چنین به دلیل گستردگی دامنه‌ی پژوهشی متغیّرهای مورد نظر و اهمّیّت آن، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود به بررسی تأثیر جو، سبک مدیریّت و برنامه‌ی آموزشی و درسی و قوانین دانشگاه بر خودانضباطی و مسؤولیّت‌پذیری دانشجویان بپردازند.

از جمله محدودیّت‌های تحقیق حاضر استفاده‌ی صرف از پرسش‌نامه‌های خودگزارش‌دهی برای ارزیابی متغیّرها، محدود شدن نمونه‌ی پژوهش به دانشجویان دانشگاه کاشان و بررسی و گردآوری مقطعی داده‌ها بوده است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

منابع

۱. آراسته، حمیدرضا (۱۳۹۰) «رعایت اخلاق در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی: گزینه‌ای برای بهبود رفتار»، **فصلنامه‌ی نشاء علم**، ۱، ۲، صص ۳۱-۴۰.

۲. اسماعیلی طرزی، زهرا (۱۳۹۰) «رابطه‌ی هوش اخلاقی با میزان اعتمادآفرینی مدیران»، **فصلنامه‌ی اخلاق در علوم و فناوری**، ۸، ۱، صص ۸۵-۹۷.

۳. ایزدی، صمد و عزیزی شمامی، مصطفی (۱۳۸۸) «ضرورت برخورداری دانشجویان از دانش شهروندی و مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی در فرایند جهانی شدن»، **فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی**، شماره‌ی ۱۵، صص ۶۰-۸۲.

۴. بهرامی، محمّدامین (۱۳۹۱) «بررسی سطح هوش اخلاقی اعضای هیأت علمی و کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد»، **مجلّه‌ی ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی**، ۵، ۶، صص ۷۵-۹۶.

۵. جمالی، عیسی (۱۳۸۶) **جوانان و ریشه‌ها**، تهران: فناوری تربیت.

۶. سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۷۹) «مسؤولیّت‌پذیری اجتماعی در برنامه‌ی درسی کنونی دوره‌ی ابتدایی ایران»، **مجلّه‌ی دانشگاه تربیت مدرس**، شماره‌ی ۱، صص ۹۵-۱۱۴.

۷. ستوده، هدایت‌الله (۱۳۷۶) **آسیب‌شناسی اجتماعی**، تهران: آوای نور.

۸. سروش، مریم (۱۳۹۱) «احساس مسؤولیّت فردی و اجتماعی، دیگرخواهی و اعتماد اجتماعی مطالعه نوجوانان شیراز»، **جامعه‌شناسی کاربردی**، ۲۳، ۲ (۴۶)، صص ۱۹۳-۲۱۱.

۹. سیادت، علی (۱۳۸۸) «بررسی رابطه بین هوش اخلاقی و رهبری تیمی در مدیران آموزشی و غیرآموزشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، **مدیریّت سلامت**، ۱۲ (۳۶)، صص ۶۱-۶۹.

۱۰. شریفیان ثانی، مریم (۱۳۸۰) «سرمایه‌ی اجتماعی: مفاهیم اصلی و چارچوب نظری»، **فصلنامه‌ی رفاه اجتماعی**، شماره‌ی ۱۲، صص ۵-۸.

۱۱. شهیدی، مهدی (۱۳۸۶) **آثار تعهّدات و قراردادها**، مجمع علمی و فرهنگی مجد.

۱۲. طالب‌زاده نوبریان، محسن (۱۳۸۷) «بررسی تأثیر جوّ اجتماعی مدارس متوسّطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان»، **فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی**، شماره‌ی ۸، صص ۲۳-۴۶.

۱۳. طالقانی، غلامرضا؛ نرگسیان، عباس و گودرزی، مصطفی (۱۳۸۷) «بررسی تأثیر سرمایه‌ی اجتماعی بر مسؤولیّت اجتماعی سازمان‌ها (مطالعه‌ی موردی: اداره کلّ مالیّات غرب استان تهران)»، **دو ماهنامه‌ی علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد**، شماره‌ی ۱۸، صص ۲۲۹-۲۴۲.

۱۴. فرمهینی فراهانی، حسن (۱۳۷۸) **فرهنگ توصیفی علوم تربیتی**، تهران: اسرار دانش.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

۱۵. قانعی‌راد، محمّدامین (۱۳۸۵) «نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه‌ی اجتماعی دانشگاهی»، **مجلّه‌ی جامعه‌شناسی ایران**، ۷، ۱، صص ۳-۲۹.

۱۶. گلابی، فاطمه (۱۳۹۲) «بررسی تأثیر مشارکت اجتماعی بر مدارای اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور مشکین‌شهر شهرستان آذربایجان شرقی»، **مطالعات و تحقیقات در ایران**، ۲، ۱، صص ۸۶-۶۱.

۱۷. مظلوم خراسانی، محمّد (۱۳۸۴) «سنجش میزان سرمایه‌ی اجتماعی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد»، **علوم اجتماعی**، ۲، ۳، صص ۱۹۴-۲۱۵.

۱۸. معین، محمّد (۱۳۴۵) **فرهنگ فارسی**، جلد ۳، تهران: امیرکبیر.

۱۹. نعمتی، پری‌سیما (۱۳۸۷) «**تهیّه و هنجاریابی آزمون مسؤولیّت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران در دو بعد شخصی و اجتماعی**»، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد، دانشگاه علّامه طباطبایی.

۲۰. نعمتی، پری‌سیما (۱۳۷۸) «بررسی رابطه میان کلّیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی شهر تهران»، **سایت روان‌سنجی**.

۲۱. ولیخانی، ماشااله (۱۳۹۱) «بررسی میزان هوش اخلاق مدیران و تأثیر آن بر سرمایه‌ی اجتماعی سازمان»، **فصلنامه‌ی تخصّصی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی شوشتر**، ۶، ۱۸، صص ۱۷۱-۱۹۸.

۲۲. هس‌مر، ال.تی (۱۳۸۲) **اخلاق در مدیریّت**، ترجمه‌ی سیّد محمّد اعرابی و داوود ایزدی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

23. A1- Hussami, M. (2001). The effects of undergraduate nursing student efeaclty interaction outside the classroom on college grade point average. **Nurse educ pract**, 11(5): 320-6.

24. Beheshtifar, M., Esmaili Z., & Nekoie Moghadam M. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. **Eur J Econ Finan Admin sci** 2011; 43:1-7(Persian).

25. Borba, M. (2005).The step-by-step plan to building moral intelligence.**Nurturing kids Heart&souls**. National Educator Award. National Council of Self Esteem: Jossey-Bass.

26. Burt, R. S. (1992). **Structural holes, the social structure of competition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 8-24.

27. Cereto, S. C. (1989). **Principles of modern management, function & systems**. Massachusetts: Allyn & Bacon ,THC.

28. Clarken, H. (2009). Moral intelligence in the schools. online submission, Paper Presented at the **Annual Meeting of the Michigan Academy of Sciences**.

29. Fromm, E. (2004). **The art of love**. (Trans O.S.Karadana). Izmir, Jlya Publication.

30. Henderson, J. C. (2007). Corporate social respansibity and tourism: Hotel companies in Phuket, Thailand, After the Indian Ocean Tsunami, **Hospitality Management** 26,228-239.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]

31. Hihong, P. (2006). The Role of trust on knowledge creation in a virtual organization: a social capital perspective, **Journal of Knowledge Management Practice**.7, 1.4.

32. Lennick, D., & Kiel, F. (2005). Moral intelligence the key to enhancing business performance and leadership success, **Wharton School Publishing of Pearson Education**: 5-7, 17-18, 23, 29 and45.

33. Matthes, B.E., & Riley, C.K. (1995). Teaching and evaluating outdoor ethics education programs. Vienna, VA: **National wildlife Federation**(ERIC Document Reproduction service No. ED 401 097).

34. Mergler, A. (2007). Development of a measure of personal responsibility for adolescent, Available in **http://eprist.qut.edu.au//**.

35. Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and organizational Advantage. **The Academy of Management Review**,23(2),pp.242-266.

36. Nakamura, M., & Watanab-Muraoka, A. M. (2006). Global social responsibility; developing a scale for senior high school student in Japan. **International Journal for the Advancement of Counseling**, 28(3), 213-226.

37. Ngammuk, P. (2011). A study of Eight fundamental moral characteristic among Thai undergraduate students. **Haeaii International Conference on Education** 9th Anmal Conference January 4-7.

38. Putnam, R. (2000). **Social capital and organization**, translated by Davood Moghimi, Tehran: Publication of Saffar. (in Persian).

39. Rahimi,G.R; F. Nezhad & M.R. Noruzi. (2011). Asurvey on the effects of employess moral intelligence on Job success in Islamic Azad University. **Interdisciplinaray Journal of Contemmorary Researh in Buainess**. 2. 11.675-679. (Persian).

40. Rahimi, H., Arbabisarjou, S., Allameh, M., & Aghababaei R. (2011). Relationship between knowledge management process and creativity among faculty members in the univessity, **Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Mangement**, 2011; (6): 7-33.

41. Ramash, F. (2011). Professor's performance for effective teaching (Kosovo case). **Procedia Soc Behav Sic**.; 12: 117-21.

42. Stone, Wendy and tody Hughes. (2002)." Measnring social capital: toward a standard approach". Austral Intitute of family studies wollongong, available at **http:www.Aifs. gov. au/in stitutey/bups**.

43. Schlenker, B. R. (1994). The triangle model of responsibility. **Psychological Review**, 101,632-652.

44. Timberlake, S. (2005). Social capital and gender in work place. **Journal of Management Development**, 24, 1, 34-44.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-20]