

رابطه مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری نوجوانان دارای اضطراب

The relationship between communication skills and self-efficacy beliefs with the acceptance of responsibility in adolescents with anxiety

Rozbe Baghi

Master of Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Iran.

Email: roozbeh.baghi76@gmail.com

Shahnaz Gili

Assistant Professor, Islamic Azad Free Medical Sciences University, Branch Tehran, Iran.

روزبه باغی*

کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، ایران.

شهناز گیلی

استادیار، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز و علوم پزشکی آزاد، ایران.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the relationship between communication skills and self-efficacy beliefs with the acceptance of responsibility in adolescents with anxiety. In this research, to collect the required data and information, firstly, the library method and documentary studies of literature are used, based on the theoretical and research bases of specialized Latin books and magazines and explanatory notes of selected companies. to be Image and statistical archive compact discs are collected. The statistical sample includes 250 teenagers with anxiety randomly. In this field research, a questionnaire was used to collect data and information for analysis. SPSS software is used to check the variables. The results of this research show that in the first hypothesis of this research, there is a significant relationship between the component between communication skills and the responsibility of teenagers. As a result of the second hypothesis of this research, there is a significant relationship between the components of self-efficacy beliefs and the responsibility of adolescents, and as a result of the third hypothesis of this research, there is a relationship between the components of communication skills and self-efficacy beliefs with the responsibility of adolescents with anxiety.

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری نوجوانان دارای اضطراب می‌باشد. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز، ابتدا از روش کتابخانه‌ای و مطالعات اسنادی استفاده می‌شود که بر این اساس، مبانی نظری و ادبیات پژوهش از کتب و مجلات تخصصی لاتین و و یادداشت‌های توضیحی شرکت‌های منتخب، لوح‌های فشرده آرشیو تصویری و آماری گردآوری می‌گردد. نمونه آماری شامل ۲۵۰ نفر نوجوانان دارای اضطراب به صورت تصادفی است. تحقیقات میدانی در این قسمت به منظور جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات برای تجزیه و تحلیل از پرسشنامه استفاده گردیده است. به منظور بررسی متغیرها از نرم افزار SPSS استفاده می‌شود. نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر این موضوع است که در فرضیه اول این تحقیق بین مؤلفه بین مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان رابطه معنادار وجود دارد. در نتیجه فرضیه دوم این تحقیق بین مؤلفه باورهای خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان رابطه معنادار وجود دارد و در نتیجه فرضیه سوم این تحقیق بین مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری نوجوانان دارای اضطراب رابطه وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های ارتباطی، باورهای خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، اضطراب.

Keywords: communication skills, self-efficacy beliefs, responsibility, anxiety.

پذیرش: شهریور ۱۴۰۲

دریافت: تیر ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

نوجوانی یک دوره گذار بین کودکی و بزرگسالی است (گابریل^۱، ۲۰۲۱). این دوره تغییرات قابل توجه بیولوژیکی، فیزیولوژیکی، شناختی و اجتماعی در طول عمر انسان است که اغلب به رشد عاطفی، اجتماعی و اخلاقی فرد کمک می‌کند. به طور کلی به عنوان دوره بین شروع بلوغ و ایجاد استقلال اجتماعی درک می‌شود (لیونگ و فانگ^۲، ۲۰۲۱). به اعتقاد اکثر صاحب نظران رشد و توسعه سالم مسئولیت‌پذیری^۳ یکی از اهداف مهم در دوره نوجوانی است (ویجایاکومار^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). مسئولیت‌پذیری نه تنها در جامعه‌پذیری و سازگاری نوجوانان با اجتماع و همسالان نقش دارد بلکه بسیاری از عملکردهای آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سیا^۵، ۲۰۲۲). مسئولیت‌پذیری یک مهارت اجتماعی است که صرفاً وظیفه یا تکلیفی نیست که باید توسط یک فرد انجام گیرد، بلکه برعکس، بیانگر نوعی احساس و حالت است که توسط خود فرد، برانگیخته شده و در بردارنده پاسخ و واکنش فرد نسبت به نیازهای دیگران به صورت آشکار یا پنهان است (فرمپینی فراهانی، ۱۳۹۸). این سازه را به دو بخش مسئولیت‌پذیری فردی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌توان تقسیم کرد که با عواملی همچون سلامت روان، کیفیت زندگی و کیفیت ارتباطات همراه است (مرگلر و شیلد^۶، ۲۰۱۶). مهمترین اهداف آموزش مسئولیت‌پذیری به کودکان و نوجوانان این است که احساس کفایت و خودکارآمدی، توانایی موثر غلبه بر مسائل، توانایی برنامه‌ریزی، رفتاری هدفمند و متناسب با مشکل و ایجاد روحیه مسئولیت در فرد را به وجود می‌آورد. بسیاری از رفتارهای انسان با ساز و کارهای نفوذ بر خود برانگیخته و کنترل می‌شود. در میان ساز و کارهای نفوذ بر خود هیچ کدام مهمتر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی نیست. اگر دانش‌آموزان باور داشته باشند که نمی‌توانند نتایج مورد انتظار در انجام تکالیف درسی را به دست آورند، انگیزه آنها برای فعالیت کم خواهد شد (فرضی و زارعی، ۱۳۹۷). پارگامنت و ساندرزه (۲۰۱۷) نیز در این راستا معتقدند که خودکارآمدی نیز به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم تنظیم رفتار، قضاوت‌های کارآمد و ناکارآمد را در مواجهه به وقایع به همراه خواهد داشت که هر یک از این نگرش‌ها در جایگاه خود می‌توانند مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند.

بنابراین یکی از ویژگیهای مورد تأکید و مهم در دوره نوجوانی که در کسب مهارت مسئولیت‌پذیری نقش دارد خودکارآمدی^۷ است (ترابی و نیکوکار، ۱۴۰۰). خودکارآمدی به باورهای شخصی در مورد توانایی‌های فرد برای سازمان‌دهی برای دستیابی به استانداردهای تعیین‌شده عملکرد آموزشی اشاره دارد (وی، شی، مک‌لئود و یانگ^۸، ۲۰۲۲). این سازه به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده کلیدی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شناخته شده است (شوال، شخاف، رماتی دویر و شولروف^۹، ۲۰۲۱) و یکی از زمینه‌های اصلی موردعلاقه در یادگیری است (پریفیتی^{۱۰}، ۲۰۲۲؛ وارن، ریلی، هردان و لین^{۱۱}، ۲۰۲۱). باورهای خودکارآمدی،

¹ Gabriel

² Leung & Fung

³ responsibility

⁴ Vijayakumar

⁵ Cai

⁶ Mergler & Shield

⁷ Self-Efficacy

⁸ Wei, Y. Shi, Y. MacLeod, J. & Yang

⁹ Shoval, E. Shachaf, M. Ramati-Dvir, O. & Shulruf

¹⁰ Prifti.

¹¹ Warren, L. Reilly, D. Herdan, A. & Lin

تنش‌های آدمی را به وسیله فرآیندهای شناختی، انگیزشی، عاطفی و تصمیم‌گیری تنظیم می‌نماید. باورهای خودکارآمدی تحصیلی احساس توانایی فردی برای یادگیری و فهم محتوا، حل مسائل درسی، دستیابی به موفقیت تحصیلی و انجام تکالیفی که به آنها داده می‌شود، تعریف می‌گردد و از تجارب گذشته و کنونی در طول دوران مدرسه و نقش‌های خاص تأثیر می‌پذیرد. این باور بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مثل تعیین اهداف تصمیم‌گیری، میزان تلاش سطح استمرار و پایداری در رویارویی با مسائل چالش‌برانگیز تأثیر می‌گذارد (فخری و همکاران، ۱۳۹۲). دانش آموزان با خودکارآمدی بالاتر تمایل دارند وظایف و فعالیت‌های دشوار را راحت‌تر انجام دهند (بندورا^{۱۲}، ۲۰۱۰) که منجر به افزایش پشتکار تحصیلی (یونگ و لی^{۱۳}، ۲۰۱۸) و استراتژی‌های عمیق‌تری برای تکمیل تکالیف می‌شود (لی، پنگ، لول، لیو و لی^{۱۴}، ۲۰۲۰).

مهارت‌های ارتباطی یکی دیگر از سازه‌های روانشناختی است که سبب افزایش مسئولیت‌پذیری در نوجوانان می‌شود (شریعت و مهدی، ۱۳۹۷). مهارت‌های ارتباطی بالا، نه تنها باعث افزایش آگاهی فرد در حوزه شناخت نقاط قوت و ضعف خود می‌شود؛ بلکه باعث می‌شود در موقعیت‌های که مسئولیتش را به عهده گرفته است به خوبی از نقاط قوت و ضعف خود برای رفع مشکلات استفاده کرده و در صورت لزوم نقاط ضعف خود را تقویت کنند. بر این اساس فرد مسئولیت‌پذیر و کارآمد علاوه بر آگاهی از توانایی‌های خود، آنها را در زمینه پیشبرد اهداف تحصیلی خود به کار می‌گیرد و می‌تواند با اتکا به مهارت‌های بالا، آگاهی‌های متعالی خود را افزایش دهند و در بسط حالت هوشیاری خود کوشا باشند و در نتیجه افسردگی و اضطراب کمتری را تجربه کنند (مصلحی، ۲۰۱۳). مهارت‌های ارتباطی به منزله آن دسته از مهارت‌هایی هستند که به واسطه آن افراد می‌توانند درگیر تعامل‌های بین فردی و فرایند ارتباط شوند؛ یعنی فرایندی که افراد در طی آن، اطلاعات، افکار و احساس‌های خود را از طریق مبادله کلامی و غیر کلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند (هارجی، ۲۰۱۴). این مهارت‌ها مشتمل بر مهارت‌های فرعی یا خرده مهارت‌های مربوط به درک پیام‌های کلامی و غیر کلامی، نظم دهی به هیجانها، گوش دادن، بینش نسبت به فرایند ارتباط و قاطعیت در ارتباط است که اساس مهارت‌های ارتباطی را تشکیل می‌دهند (حسین جاری و فداکار، ۱۳۸۴). مهارت‌های ارتباطی در زندگی انسان بسیار مهم هستند. هیچ یک از توانمندی‌های بالقوه انسان، جز در سایه روابط بین فردی رشد نمی‌کند. فراگیری روابط بین فردی صحیح، اهمیت بسزایی در ایجاد سلامت روانی، رشد شخصیت، هویت‌یابی، افزایش بهره‌وری شغلی و افزایش مسئولیت‌پذیری دارد. افرادی که از مهارت‌های ارتباطی ضعیف‌تری برخوردارند کمتر از سوی اطرافیان خود پذیرفته می‌شوند و با مشکلات کوتاه مدت و بلندمدت زیادی روبه‌رو هستند (احمدی، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند، بسیاری از نوجوانانی که در برقراری روابط اجتماعی مشکل دارند و یا گروه همسال آنان را نمی‌پذیرد، در معرض ابتلا به انواع نابهنجاری‌های رفتاری، عاطفی و تحصیلی قرار دارند. نداشتن مهارت‌های ارتباطی برای نوجوانان با مجموعه‌ای از پیامدهای منفی همراه است که گستره وسیعی از رفتارهای اجتماعی، روانشناختی و تحصیلی را در برمی‌گیرد. این مهارت‌ها از چنان اهمیتی برخوردارند که نارسایی در آنها با احساس تنهایی، اضطراب اجتماعی، افسردگی، عزت‌نفس پایین، عدم موفقیت‌های شغلی و تحصیلی و کاهش مسئولیت‌پذیری همراه است، (لیو و همکاران، ۲۰۱۶؛ لیانگه و همکاران، ۲۰۱۶؛ اسپیتزبرگ، ۲۰۱۳).

با توجه به اهمیت مسئولیت‌پذیری در حیات فردی و اجتماعی نوجوانان و همچنین به دلیل اینکه در این زمینه در ایران مطالعات گسترده‌ای صورت نگرفته است؛ این پژوهش در نظر دارد به بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بپردازد. بنابراین سوال اصلی پژوهش این است که آیا بین مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دارای اضطراب رابطه وجود دارد؟

¹² Bandura

¹³ Jung, Y. & Lee

¹⁴ Li, L. Peng, Z. Lu, L. Liao, H. & Li

پیشینه پژوهش

حیدریه زاده (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهرستان یزد در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ پرداختند. بررسی نتایج پژوهش نشان داد که مسئولیت‌پذیری با خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد.

در پژوهش فلاح جوشقانی (۲۰۱۰)؛ نشان داد که دانش‌آموزان با باورهای معنوی بالا از خود کارآمدی و مسئولیت‌پذیری بالاتری برخوردارند. بر اساس نتایج این مطالعات، خودکارآمدی می‌تواند احساس آرامش و تمرکز را در دانش‌آموزان به همراه داشته باشند و این احساس با افزایش یادگیری و تقویت اعتماد به نفس و احساس مسئولیت‌پذیری همراه است. از این رو مهمترین ویژگی افراد باهوش معنوی بالا، خود آگاهی بالا، مسئولیت‌پذیری، عدم وابستگی به دیگران و جستجوی ایمنی و آرامش از درون خودشان است.

در پژوهش محمدی (۲۰۱۴) نشان داد که دانش‌آموزان با اضطراب پایین از وابستگی به دیگران برای ایمنی رها هستند، آنها ایمنی و آرامش را براساس توانایی‌های خودشان به دست می‌آورند. همچنین بر اساس نتایج این یافته‌ها می‌توان گفت که خودکارآمدی افراد دارای اضطراب پایین نیز با این ویژگی می‌تواند تقویت شود. در چنین حالتی این افراد به دنبال منابع بیرونی برای درک خودکارآمدی خود نیستند. این ویژگی هم می‌تواند در افزایش خودکارآمدی و هم افزایش مسئولیت‌پذیری در حوزه تحصیلی مؤثر باشد.

در پژوهش موهانا (۲۰۱۳)؛ نشان داد که هر چه خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر بالاتر باشد، احساس مسئولیت‌پذیری تیزتر را افزایش می‌دهد و امکان شکل‌گیری فعالیت‌های گروهی مؤثر و هم‌افزایی با سایر دانش‌آموزان بیشتر شده، پیشرفت بیشتری در یادگیری و تحصیل حاصل می‌شود و احتمال نیل به اهداف تحصیلی فزونی می‌یابد. علاوه بر این وقتی دانش‌آموزان دختر با احساس کارآمدی بالا وارد جمع همسالان می‌شوند، مسئولیت‌های بیشتری را به عهده می‌گیرند و این مسئولیت‌ها را با انرژی مثبت و بالا انجام می‌دهند و تجربه فشار درونی خیلی کمتری را تجربه می‌کنند. بر این اساس، هر چه میزان خودکارآمدی بالاتر باشد، مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیز بهتر و با کیفیت بالاتری انجام می‌شود. از این رو جهت افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر بر اساس نتایج مطالعه حاضر پیشنهاد می‌شود عوامل افزایش اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان دختر شناسایی شوند و اگر این عوامل در نتیجه هوش معنوی پایین هستند کارگاه‌ها با دوره‌های جهت افزایش هوش معنوی و آگاهی‌های معنوی طراحی شوند و در زمینه تقویت باورهای معنوی اهتمام گردد. از سوی دیگر تمرکز بر افزایش هوشیاری دانش‌آموزان دختر یک موضوع اجتناب‌ناپذیر در این حوزه می‌باشد؛ زیرا آگاهی و هوشیاری بالا زمینه‌ساز خودکارآمدی و افزایش مسئولیت‌پذیری و پایایی آن خواهد شد.

در پژوهش (آمنتورپ^{۱۵}، ۲۰۱۷)، تاثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودکارآمدی و عملکرد دانشجویان رشته پرستاری و پزشکی بررسی شد نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی ارزیابی شرکت‌کنندگان را از توانایی خود در انجام تکالیف و خودکارآمدی به طور معنی‌داری بهبود بخشید. مطالعات پیگیرانه بعد از ۶ ماه نشان داد که هنوز این نتایج استمرار دارند. در پژوهش (جانی^{۱۶}، ۲۰۱۴) کنترل شده طولی که بر روی ۹۶ دانشجوی پزشکی انجام شد، به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های ارتباطی و مدیریت هیجانی به طور معنی‌داری خودکارآمدی شرکت‌کنندگان را افزایش و استرس ارتباطی آنها را کاهش داد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش‌شناسی در زمره پژوهش‌های توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه نوجوانان دارای اضطراب شهر تهران بود. به منظور نمونه‌گیری و مشخص کردن تعداد حجم نمونه با در نظر گرفتن تعداد افراد جامعه و بر اساس فرمول فیدل و تا با چنیک و با در نظر گرفتن ریزش احتمالی شرکت کنندگان ۲۵۰ به روش تصادفی انتخاب شدند.

ملاک ورود: محدوده سنی ۱۵-۱۲ سال، داشتن اضطراب.

ملاک خروج: عدم تمایل به ادامه پژوهش، عدم پاسخ‌گویی به سوالات پرسشنامه
 همچنین در بخش استنباطی به منظور پاسخ به فرضیه‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

یافته‌ها

آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

به منظور بررسی مشخصات عمومی متغیرها، همچنین برآورد مدل و تجزیه و تحلیل دقیق آن‌ها، آشنایی با آمار توصیفی مربوط به متغیرها لازم است. آمار توصیفی به محاسبه پارامترهای جامعه می‌پردازد و شامل شاخص‌های مرکزی و پراکندگی جامعه می‌باشد. در جدول شماره (۴-۱) آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، میانه، بیشینه، کمینه، انحراف معیار و... آورده شده است. به عنوان مثال برای متغیر باورهای خودکارآمدی به ترتیب ۳.۴۲۸۶، ۳.۴۵۴۴، ۴.۷۱، ۲.۸۱ و ۰.۲۷۲۱۶ می‌باشد.

جدول ۴-۱- آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

آمار توصیفی	باورهای خودکارآمدی	مهارت‌های ارتباطی	نوجوانان دارای اضطراب
میانه	۳.۴۵۴۴	۳.۱۲۳۴	۳.۸۰۹۸
میانگین	۳.۴۲۸۶	۳.۱۲۵۰	۳.۸۰۰۰
انحراف معیار	۰.۲۷۲۱۶	۰.۲۶۰۵۷	۰.۲۸۱۹۹
چولگی	۰.۹۲۸	۰.۳۸۷	-۰.۱۸۰
کشیدگی	۲.۱۲۹	۰.۱۰۳	۰.۰۵۳
مینیمم	۲.۸۱	۲.۵۰	۲.۹۰
ماکزیمم	۴.۷۱	۳.۹۴	۴.۵۰

آزمون فرضیه‌ها

آزمون فرضیه اصلی: مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی می‌تواند مسئولیت‌پذیری نوجوانان را پیش‌بینی کند.

جدول ۴-۵- خلاصه مدل

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۰/۸۳۳	۰/۶۹۴	۰/۶۸۳	۰/۲۴۶۲۷

برای بررسی مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان، از رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شده است. ضریب همبستگی چندگانه برابر ۰/۸۳۳ و ضریب تعیین برابر ۰/۶۹۴ است. ضریب تعیین مقدار واریانس تبیین شده

رابطه مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری نوجوانان دارای اضطراب

توسط مدل را نشان می‌دهد مقدار عددی ضریب تعیین بین صفر تا ۱ است. هر چه این مقدار به یک نزدیکتر باشد نشان دهنده‌ی قوی‌تر بودن رابطه مدل است. نتایج نشان داد که ۶۹ درصد از تغییرات مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان قابل پیش‌بینی است. و به نظر می‌رسد مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان معنادار می‌باشد.

آزمون فرضیه فرعی اول: به نظر می‌رسد بین مؤلفه بین مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان رابطه معنادار وجود دارد.

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۵-۲)، بین مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان در سطح ۹۵٪ اطمینان ($<0/05$ سطح معناداری) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی (>0 ضریب همبستگی) وجود دارد. بنابراین فرضیه H0 رد و فرضیه H1 پذیرفته می‌شود. یعنی فرضیه فرعی اول تحقیق تایید می‌شود. به نظر می‌رسد بین مؤلفه مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان معنادار می‌باشد.

آزمون فرضیه فرعی دوم: به نظر می‌رسد بین مؤلفه باورهای خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان رابطه معنادار وجود دارد.

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۵-۳)، بین مؤلفه باورهای خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان در سطح ۹۵٪ اطمینان ($<0/05$ سطح معناداری) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی (>0 ضریب همبستگی) وجود دارد. بنابراین فرضیه H0 رد و فرضیه H1 پذیرفته می‌شود. یعنی فرضیه فرعی دوم تحقیق تایید می‌شود و به نظر می‌رسد مؤلفه باورهای خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان معنادار می‌باشد.

آزمون فرضیه فرعی سوم: به نظر می‌رسد بین مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری نوجوانان دارای اضطراب رابطه وجود دارد.

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۵-۴)، بین مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری نوجوانان دارای اضطراب در سطح ۹۵٪ اطمینان ($<0/05$ سطح معناداری) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی (>0 ضریب همبستگی) وجود دارد. بنابراین فرضیه H0 رد و فرضیه H1 پذیرفته می‌شود. یعنی فرضیه فرعی سوم تحقیق تایید می‌شود و به نظر می‌رسد بین مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری نوجوانان دارای اضطراب معنادار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد بین مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری نوجوانان دارای اضطراب رابطه معنادار وجود دارد. به این معنی که با افزایش مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری نوجوانان دارای اضطراب افزایش می‌یابد. نتایج پژوهش فوق با پژوهش‌های رضا پور و همکاران (۱۳۹۹) و مهدی زاده و همکاران (۱۳۹۸) و لاموری (۲۰۱۵)، گلچین و همکاران (۱۳۹۱)، رزمی و همکاران، (۱۳۹۰)؛ بابا میری و همکاران (۱۳۹۱) همسو می‌باشد.

در تبیین، رابطه مثبت و معنادار مسئولیت‌پذیری و ابعاد آن با خودکارآمدی می‌توان بیان کرد که نوجوانان مسئولیت‌پذیر به علت اهمیت دادن به کارها و تعلق خاطر به انجام و اتمام کارها و از طرفی دیگر ارزش نهادن به اهداف، می‌توانند انگیزه‌ی بیشتری نسبت به نوجوانان دیگر داشته باشند با توجه به تعریف انگیزه - نیرو و جهت دادن به رفتار - و نقش اساسی مسئولیت‌پذیری، احساس خودکارآمدی در فرد افزایش یافته زیرا مسئولیت‌پذیری و انگیزه علاوه بر عواطف و هیجانات که انرژی زیادی داشته و روی احساس خودکارآمدی تاثیر می‌گذارند، با منجر شدن به رفتارهای مثبت و موفقیت ساز، شواهد خودکارآمدی را

برای فرد روشن ساخته و از لحاظ محیطی نیز میتواند آن را افزایش دهد. با نگاهی دیگر مسئولیت‌پذیری و ابعاد آن شامل خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانونمندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی، پیشرفت‌گرایی، معمولاً مشوقه‌ای محیطی نیز به صورت مستقیم و غیرمستقیم برای فرد ایجاد می‌نماید و مقبولیت اجتماعی را افزایش می‌دهد که به نظر میرسد این شرایط به نوبه‌ی خود احساس خودکارآمدی فرد را افزایش می‌دهد زیرا القائات مثبت در مورد تواناییهای فردی و مشوق‌های محیطی از عوامل مهم در افزایش خودکارآمدی میباشد. نوجوانان مسئولیت‌پذیر، سازگاری بیشتری با محیط و به ویژه مدرسه دارند.

مهارت‌های ارتباطی به منزله آن دسته از مهارت‌هایی هستند که به واسطه آنها افراد می‌توانند در گیر تعامل‌های بین فردی و فرایند ارتباط شوند؛ یعنی فرایندی که افراد در طی آن، اطلاعات، افکار و احساس‌های خود را از راه مبادله کلامی و غیر کلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند. یافته‌های پژوهش حاضر، همسو با یافته‌های لونبرگ (۲۰۲۱) نشان دادند که می‌توان گفت برخورداری از هوش معنوی بالا با ایجاد احساس مسئولیت‌پذیری بالا و در نتیجه احساس خوشحالی، احساس رضایت، خوب و مثبت بودن در فرد و همچنین معنا و هدف بخشیدن به زندگی، ایجاد یک روحیه شاد، ایجاد انگیزه، توانایی، قدرت و افزایش امید ناشی از تکیه "خدا" و یا یک قدرت برتر دانش‌آموزان می‌توانند در راه رسیدن به اهداف بالای تحصیلی موفقیت بیشتری داشته باشند

منابع

- [۱] ترابی، خدیجه و نیکوکار، اعظم. (۱۴۰۰). بررسی نقش ابعاد درگیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم. مشاوره مدرسه، ۱(۲)، ۱-۱۶.
- [۲] شریعت باقری و محمد مهدی. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری و سازگاری دانش‌آموزان. فصلنامه علمی روشها و مدل‌های روانشناختی، ۹(۳۲)، ۲۰۳-۲۲۰.
- [۳] حیدریه زاده سمانه سادات. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهرستان یزد. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری ۴ (۳۳): ۴۱-۵۶
- [۴] ترابیف خدیجه و اعظم، نیکوکار. (۱۴۰۱). بررسی نقش ابعاد درگیری تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم، مجله مشاوره مدرسه، ۲ (۱)
- [5] Bandura, A. (2010). Self-efficacy in Weiner, IB, & Craighead, WE. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*
- [6] Jung, Y. & Lee, J. (2018). Learning engagement and persistence in massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 122, 9-22.
- [7] Li, L. Peng, Z. Lu, L. Liao, H. & Li, H. (2020). Peer relationships, self-efficacy, academic motivation, and mathematics achievement in Zhuang adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 118, 105358.
- [8] Prifti, R. (2022). Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(2), 111-125.
- [9] Shoal, E. Shachaf, M. Ramati-Dvir, O. & Shulruf, B. (2021). Gender matters when sports engagement and self-efficacy interact with academic achievement. *Social Psychology of Education*, 24(1), 75-94.
- [10] Warren, L. Reilly, D. Herdan, A. & Lin, Y. (2020). Self-efficacy, performance and the role of blended learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- [11] Waugh, C., Tugade, M., & Fredrickson, B. (2008). Psychophysiology of resilience to stress. *Biobehavioral resilience to stress*, 117-138.
- [12] Wei, Y. Shi, Y. MacLeod, J. & Yang, H. H. (2022). Exploring the factors that influence college students' academic self-efficacy in blended learning: a study from the personal, interpersonal, and environmental perspectives. *SAGE Open*, 12(2), 21582440221104815.
- [13] Mergler, A., & Shield, P. (2016). Development of the Personal Responsibility Scale for adolescents. *Journal of Adolescence*, 51, 50-57.
- [14] Cai, X., (2022). Towards sustainable environment: Unleashing the mechanism between green finance and corporate social responsibility. *Energy & Environment*, 0958305X221133258.
- [15] Gabriel, E. T., Oberger, R., Schmoeger, M., Deckert, M., Vockh, S., Auff, E., & Willinger, U. (2021). Cognitive and affective Theory of Mind in adolescence: developmental aspects and associated neuropsychological variables. *Psychological research*, 85, 533-553.
- [16] Leung, J. T., & Fung, A. L. (2021). Special issue on quality of life among children and adolescents in Chinese societies. *Applied Research in Quality of Life*, 1-4.
- [17] Vijayakumar, N., de Macks, Z. O., Shirtcliff, E. A., & Pfeifer, J. H. (2018). Puberty and the human brain: Insights into adolescent development. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 92, 417-436.