

بررسی و مقایسه راه کارهای افزایش مسئولیت پذیری در بین دانش آموزان دوره راهنمایی شهر اصفهان

فاطمه بهرامی (*) - حسین ملکیان - محمد رضا عابدی (**)

چکیده:

آموزش مسئولیت پذیری به دانش آموزان کمک می کند که مسئولیت احساس، شناخت و رفتار خود را بپذیرند و هم چنین بپذیرند که خودشان مسئول سلامتی، موفقیت، ارتباط با دیگران و ارتباط با محیط هستند. برای آموزش مسئولیت پذیری در این پژوهش از دو شیوه آموزشی به نام «خود نظمی مثبت»^(۱) و «یادگیری مبتنی بر خود»^(۲) استفاده شده است.

در برنامه «خودنظمی مثبت» هدف این است که دانش آموز در محورهای سلامتی، موفقیت، ارتباط با دیگران و ارتباط با محیط، احساس مسئولیت کند و در برنامه «یادگیری مبتنی بر خود» بر پذیرش مسئولیت در زمینه های هیجانی، شناختی و رفتاری تأکید می شود یعنی به دانش آموز کمک می شود تا بتواند به خودپایی، خودارزایی و بازسازی خلاق بپردازد. هر دو این شیوه ها به مدت ۱۲ جلسه ۱ ساعته به طور جداگانه اجرا شده است.

منظور از مسئولیت پذیری در این پژوهش نمره ای است که آزمودنی از مقیاس والدین، مقیاس دبیران و خود تحلیلی در مورد میزان مسئولیت پذیری، به دست می آورند. عوامل مؤثر بر مسئولیت پذیری خودکنترلی و عواملی است که از تحلیل عامل تست شخصیت کالیفرنیا و پرسشنامه هوش عاطفی به دست آمده است. از تحلیل عامل تست شخصیت کالیفرنیا عامل ۱ (مهارت های اجتماعی) عامل ۲ (مهارت های ارتباطی) و عامل ۳ (مهارت های شخصی) و از تحلیل عامل هشت زیر مقیاس هوش عاطفی، عامل ۱ (مهارت های درون فردی) و عامل ۲ (مهارت های برون فردی) به دست آمده است. روش مورد استفاده این پژوهش، روش تجربی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل است.

جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش آموزان راهنمایی شهر اصفهان است و این جامعه تقریباً ۱۱۰/۰۰۰ نفر می باشند. جامعه آماری هم چنین شامل والدین، دبیران، معاونان و مربیان پرورشی این مدارس است.

نمونه شامل ۹۰ دانش آموز (۴۵ دختر و ۴۵ پسر) راهنمایی است که به صورت ۳ گروه آزمایش و ۱ گروه کنترل از هر دو جنس بودند و جمعاً ۶ گروه ۱۵ نفره را تشکیل دادند. روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی است. از بین کلیه مدارس و راهنمایی شهر اصفهان سه مدرسه به طور تصادفی خوشه ای از مدارس پسرانه و ۳ مدرسه دخترانه، انتخاب شدند برای تشکیل گروه ها، چهار مدرسه به طور تصادفی در گروه آزمایش و دو مدرسه دیگر در گروه کنترل جایگزین شدند. در هر مدرسه پس از انتخاب تصادفی کلاس ها، آزمون مسئولیت پذیری به منظور پیش

تست اجرا و پس از بررسی نتایج در هر مدرسه ۱۵ نفر از کسانی که نمره پایینی در مسئولیت پذیری (در مقیاس والدین، دبیران، خودتحلیلی) داشتند، انتخاب شدند.

ابزار مورد استفاده شامل مقیاس های خودساخته مسئولیت پذیری والدین، دبیران و خودتحلیلی و هم چنین پرسشنامه هوش عاطفی و تثبیت شخصیت کالیفرنیا (SPI) و برنامه خودکنترلی رزینام و پرسشنامه خودساخته اقتصادی - اجتماعی خانواده است. شیوه ی تجزیه و تحلیل داده ها شامل آمار توصیفی (میانگین، واریانس، همبستگی) و آمار استنباطی (تحلیل عامل، تحلیل واریانس، تحلیل کواریانس و رگرسیون) است.

نتایج پژوهش نشان داد که شیوه خودنظمی مثبت به افزایش تمام مقیاس ها (والدین، دبیران، خودتحلیلی) و عوامل شخصیت کالیفرنیا شامل مهارت های اجتماعی، مهارت های ارتباطی و مهارت های شخصی و عوامل هوش عاطفی شامل مهارت های درون فردی و برون فردی و مقیاس خودکنترلی مؤثر بوده است و برنامه یادگیری مبتنی بر خود، بر افزایش مقیاس والدین و دبیران عامل اول و دوم هوش عاطفی یعنی مهارت های درون فردی و برون فردی مؤثر بوده اما بر سایر عوامل تأثیر معناداری نداشته است.

از مقایسه اثربخشی دو شیوه آموزش و مسئولیت پذیری این طور نتیجه گیری می شود که شیوه خودنظمی بر خودتحلیلی و خودکنترلی کارایی بیشتری نسبت به شیوه یادگیری مبتنی بر خود داشته و در عامل اول و دوم هوش عاطفی یعنی مهارت های درون فردی و بین فردی، یادگیری مبتنی بر خود، کارایی بیشتری نسبت به شیوه انضباط مثبت داشته است.

در مورد تعامل جنس و متغیر مستقل (شیوه های آموزشی) نتایج نشان می دهد که در سه مورد یعنی عامل اول هوش عاطفی، مقیاس والدین و خود تحلیلی بین گروه و جنس تعامل وجود دارد. بررسی سهم عوامل مختلف در مسئولیت پذیری معادله رگرسیون نشان داد که در مقیاس والدین فقط عامل دوم شخصیت کالیفرنیا (مهارت های ارتباطی) با ضریب تبیین ۰/۱۶ پیش بینی کننده است و در معادله رگرسیون مقیاس دبیران عامل دوم هوش عاطفی (مهارت های درون فردی) با ضریب تبیین ۰/۱۳ پیش بینی کننده است. در معادله رگرسیون

(*) دکترای مشاور و مدرس دانشگاه اصفهان

(**) دکترای مشاور و مدرس دانشگاه اصفهان

1- Positive Discipline

2- Self - Oriented Learning

خودتجزی متغیرهای پیش‌بینی کننده شامل عامل اول شخصیت کالیفرنیا (مهارت‌های اجتماعی) و عامل اول هوش عاطفی (مهارت‌های بین فردی) و خودکنترلی است.

مقدمه:

پژوهش حاضر با عنوان بررسی و مقایسه راه کارهای افزایش مسؤلیت‌پذیری در بین دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر اصفهان با هدف روش ساختن برنامه‌ای مناسب برای آموزش مسؤلیت‌پذیری به دانش‌آموزان، انجام گرفته است.

از آنجایی که جوامع در حال پیشرفت، نیازمند افرادی مسؤول و خودکفا می‌باشند، بنابراین انسان‌های امروز بیش از پیش باید مسؤولیت زندگی و سرنوشت خود را بپذیرند و این امر میسر نمی‌شود مگر این که مبنای آموزش و پرورش مبتنی بر افزایش درک کودکان در مورد نقش آنان در ساختن سرنوشت و کیفیت زندگی‌شان باشد و برای رسیدن به این هدف سعی و کوشش و برنامه‌ریزی دقیق لازم است.

مسؤولیت احساس الزام به عمل یا واکنش فرد در یک موقعیت ویژه به دلیل احساس حضور دیگران و تقلید نسبت به آنها است. این احساس یک ویژگی شخصیتی است و معمولاً به صورت یک نگرش در ساختار روانی و رفتاری فرد، شکل می‌گیرد. اما سؤالی که مطرح می‌شود این است که چگونه می‌توان این نگرش را در کودکان و نوجوانان تقویت کرد که خودشان مسؤول رفتار و سرنوشت خود هستند و باید در جهت پذیرش مسؤولیت و اقدام در جهت بهبود زندگی گام بردارند؟

گلاسر معتقد است که مشکل انسان‌ها و ناهنجاری آنها ناشی از عدم پذیرش مسؤولیت است زیرا آنها نمی‌توانند نیازهای اساسی خود را بر اساس شرایط صحیح و انسان دوستانه ارضا کنند. نمی‌توانند زیرا کسی نبوده که به آنان یاد دهد، یاد نگرفته‌اند زیرا والدین آنها نیز چنین مهارتی را نداشته‌اند.

گلاسر (۱۹۶۵) مسؤولیت را به عنوان توانایی فرد برای تأمین نیازهایش تعریف می‌کند که این کار به گونه‌ای صورت می‌گیرد که در عین حال دیگران را از ارضای نیازهایشان محروم نمی‌کند. درمانگران مسؤولیت را معادل سلامت روان می‌دانند (شلینگ، ۱۳۷۹).

گلاسر بیشتر به بعد رفتاری مسؤولیت‌پذیری اهمیت می‌دهد و تأکید کمتری بر ابعاد شناختی و احساسی آن دارد.

الیس (۱۹۷۹)، در دیدگاه منطقی و هیجانی، یکی از اهداف درمان مراجعان را ایجاد مسؤولیت در آنان می‌داند و معتقد است که مردم تندرست مشکلات خود را می‌توانند حل کنند، گرچه ممکن است به کمک دیگران نیز احتیاج داشته باشند، اما بدون کمک آنها، ناراحت نمی‌شوند، آنها قادرند زندگی خود را اداره کنند و در عین حال که از حال خود با خبر هستند از حال دیگران نیز آگاه باشند (شلینگ، ۱۳۷۹).

او معتقد است که رفتار انسان از تفکرات او نشأت می‌گیرد، بنابراین برای داشتن رفتارهای مسؤولانه بایستی طرز تفکر مثبت و منطقی نسبت به خود و دنیا و سرنوشت داشته باشیم. برای این که فرد مسؤولیت‌پذیر شود بایستی بر روی شناخت او در این زمینه کار شود. در نظریه الیس نیز به شناخت بیش از هیجان توجه می‌شود. در صورتی که زایونک^(۱) (۱۹۸۰) استدلال کرده که اشتباه است فکر کنیم عاطفه به طور انحصاری، ثانوی بر شناخت است و تغییر شناخت موجب تغییر عاطفه می‌شود، زیرا عاطفه تا حدودی مستقل از شناخت است (پروین، ۱۳۷۶).

با توجه به مطالب فوق این طور می‌توان نتیجه گرفت که رویکردهای نظری هر کدام به یک جنبه از رفتار مسؤولانه توجه کرده‌اند، مثلاً گلاسر بر بعد رفتاری، الیس بر بعد شناختی توجه دارد و هر دو کمتر به بعد هیجانی رفتار مسؤولانه تأکید داشته‌اند.

در این پژوهش تلاش بر این است که هر سه بعد رفتار مسؤولانه یعنی بعد رفتاری، شناختی و هیجانی توجه شود و در برنامه آموزش مورد تأکید قرار گیرد، زیرا تمام این ابعاد با یکدیگر تعامل دارند. دو شیوه مورد استفاده برای آموزش مسؤولیت‌پذیری استفاده شده است که یکی از آنها یادگیری مبتنی بر خود و شیوه دیگر «خودنظمی مثبت» است. در یادگیری مبتنی بر خود، بر جنبه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری مسؤولیت‌پذیری تأکید می‌شود، و هدف این است که دانش‌آموز به ارتباط بین این عوامل پی ببرد و در نهایت مسؤولیت هیجان‌ها، شناخت و طرز تفکر و رفتارهای خود را بپذیرد و بتواند به خودپایی و خودارزیابی خلاق برسد. در برنامه خودنظمی مثبت، هدف این است که دانش‌آموز در محورهای سلامتی، موفقیت، تعامل با دیگران و ارتباط با محیط، احساس مسؤولیت کند. بنابراین پژوهش حاضر به بررسی این دو شیوه می‌پردازد. اهداف این پژوهش شامل دو دسته اهداف کلی و اهداف ویژه

می‌شوند.

اهداف کلی: مقایسه راه‌کارهای افزایش مسئولیت‌پذیری از طریق برنامه خودنظمی مثبت و یادگیری مبتنی بر خود.

اهداف ویژه:

- ۱- بررسی تأثیر شیوه «آموزش خودنظمی مثبت» بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان
- ۲- بررسی تأثیر شیوه «یادگیری مبتنی بر خود» بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان
- ۳- بررسی اثر کنش متقابل جنس و شیوه‌های آموزشی بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

روش:

پژوهش حاضر از نوع روش تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. نمودار طرح پژوهش به صورت ذیل است.

$R_1 \dots \dots \dots R_2 \dots \dots \dots R_3 \dots \dots \dots$

و این طرح هم در گروه پسران و هم دختران به طور جداگانه اجرا شده است.

انتخاب و توزیع آزمودنی‌ها تصادفی بوده و قبل از اجرای متغیر مستقل (شیوه‌های آموزشی)، پیش‌آزمون اجرا شد و در گروه‌های آزمایش شیوه‌های آموزشی مسئولیت به‌عنوان متغیر مستقل در گروه‌های مربوطه اجرا گردید. در گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی ارائه نشد و فقط هم‌زمان و با شرایط یکسان با گروه‌های آزمایشی پیش‌تست و پس‌تست برای آن‌ها انجام گرفت.

متغیر وابسته در این پژوهش شیوه‌های آموزش افزایش مسئولیت‌پذیری است که شامل دو برنامه خودنظمی مثبت و یادگیری مبتنی بر خود می‌باشد و متغیر وابسته میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان است که از طریق مقیاس والدین، مقیاس دبیران، و خود تحلیلی (پرسشنامه خود-گزارشی)، اندازه‌گیری می‌شود.

برای کنترل تأثیر متغیرهای اقتصادی - فرهنگی - اجتماعی خانواده این عامل توسط پرسشنامه‌ای خودساخته اندازه‌گیری شد و از طریق

کوواریانس اثر آن تعدیل گردید.

برای کاهش اثر تفاوت‌های بین مریبان سعی شد افراد تقریباً مشابه از لحاظ تیپ شخصیتی و سابقه کار و رشته تحصیلی برای آموزش اختصاص داده و به آن‌ها نحوه اجرا به صورت دقیق، آموزش داده شد، بنابراین تا حد ممکن اثر آن‌ها بر متغیر وابسته، کنترل شد.

برای بررسی عوامل مؤثر بر افزایش مسئولیت‌پذیری از پرسشنامه خودکنترلی رزبنام و عوامل به‌دست آمده از تحلیل عامل تست شخصیت کالیفرنیا و هوش عاطفی استفاده شده است.

جامعه آماری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر دوره راهنمایی در سال تحصیلی ۸۱-۸۰ و مریبان پرورشی، معاونان و مدیران و والدین آن‌هاست. تعداد کل این دانش‌آموزان ۱۱۰/۰۰۰ بود.

نمونه و روش نمونه‌گیری: نمونه شامل ۹۰ نفر از دانش‌آموزان دوره راهنمایی (۴۵ پسر و ۴۵ دختر) بود که به صورت ۶ گروه ۱۵ نفری توزیع شدند. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بود به این صورت که از بین کلیه مدارس شهر اصفهان سه مدرسه به طور تصادفی خوشه‌ای از مدارس پسرانه و سه مدرسه دخترانه، انتخاب شدند. ۲ مدرسه (۱ مدرسه دخترانه و ۱ مدرسه پسرانه) به‌عنوان گروه کنترل و ۴ مدرسه دیگر به طور تصادفی به گروه‌های آزمایشی اختصاص یافتند. بر اساس چک لیست‌های مسئولیت‌پذیری و مصاحبه با اولیای مدرسه دانش‌آموزانی که میزان مسئولیت‌پذیری آن‌ها پایین بود، به طور تصادفی انتخاب و تعداد مورد نیاز در گروه مورد نظر توزیع شدند.

سؤال‌ها یا فرضیه‌های پژوهش: الف - فرضیه‌های پژوهش

۱ - اجرای برنامه آموزش خودنظمی مثبت در افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مؤثر است.

۲ - اجرای برنامه آموزش یادگیری مثبت و یادگیری مبتنی بر خود در افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مؤثر است.

۳ - بین کارایی آموزش انضباط مثبت و یادگیری مبتنی بر خود، در افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد.

ب - سؤال پژوهش: سهم هر کدام از متغیرهای عوامل شخصیتی، عوامل هوش عاطفی خود کنترلی، در افزایش مسئولیت‌پذیری چقدر است؟

ابزارهای پژوهش: برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است.

۱ - مقیاس والدین: چک لیست مربوط به مشاهده مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان توسط والدین است. این چک لیست با مطالعه متون مربوط به مسئولیت‌پذیری و ابعاد آن توسط محقق ساخته شده است و در آن میزان مسئولیت‌پذیری در زمینه‌های بهداشتی، تحصیلی، محیطی و اجتماعی، مورد توجه قرار گرفته است و شامل ۲۴ سؤال در طیف لیکرت است. روایی آن از دیدگاه متخصصان مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن از طریق دو بار آزمایشی بر روی والدین ۳۰ دانش‌آموز ۰/۹۴ به‌دست آمده که نشان‌دهنده‌ی پایایی بالایی در این مقیاس است.

۲ - مقیاس دبیران: به‌مشاهده مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان توسط دبیران می‌پردازد. روایی محتوایی آن توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن از طریق دوبار آزمایشی، ۰/۹۹ به‌دست آمده که پایایی بالایی در این مقیاس است. این مقیاس شامل ۲۶ سؤال در طیف لیکرت است.

۳ - خود تحلیلی: این مقیاس هم خودساخته است و به‌اندازه‌گیری میزان مسئولیت‌پذیری از دیدگاه خود دانش‌آموزان می‌پردازد. شامل ۲۶ سؤال در طیف لیکرت است و نظر خود دانش‌آموزان در مورد میزان مسئولیت‌پذیری خودشان را بررسی می‌کند و شامل موارد محیطی، اجتماعی، تحصیلی و بهداشتی است. روایی آن مورد تأیید متخصصان قرار گرفت و پایایی از طریق دوبار آزمایشی ۰/۸۷ به‌دست آمده که پایایی بالایی را نشان می‌دهد.

۴ - برنامه رفتار خودکنترلی^(۱): این برنامه پرسشنامه شامل ۳۶ سؤال در مورد خودکنترلی رفتارها و هیجانات است و توسط رزبنام (۱۹۸۰) ساخته شده است. روایی آن مورد تأیید متخصصان قرار گرفت و پایایی آن از طریق دوبار آزمایشی ۰/۹۲ بود که نشان‌دهنده‌ی پایایی بالای این پرسشنامه است.

۵ - پرسشنامه شخصیت کالیفرنیا (CPI): این پرسشنامه یکی از موفق‌ترین پرسشنامه‌های شخصیت محسوب می‌شود و به‌طور کلی پژوهش‌های انجام شده در زمینه روایی *CPI* که مورد تأیید صاحب‌نظران و پایایی آن از طریق بازآزمایی به‌دست آمده است. که در تمام موارد پایایی قابل قبولی را نشان داده است. این پرسشنامه دارای

۱۲ زیر مقیاس است که پس از تحلیل عامل به‌سه عامل تقسیم شد که عامل اول (مهارت‌های اجتماعی) عامل دوم (مهارت‌های ارتباطی) و عامل سوم (مهارت‌های شخصی)، نامگذاری شد. پرسشنامه به‌صورت پاسخ دو گزینه‌های موافق و مخالف طرح‌ریزی شده است.

عامل اول که مهارت‌های اجتماعی نامیده شده ترکیبی از مقیاس‌های اتکا به‌خویش، قالب‌های اجتماعی (سازش) و مهارت‌های اجتماعی و علائق ضد اجتماعی است. در این مقیاس‌ها به‌متکی بودن بر خود، میزان تمهد و وفاداری در مقابل مقررات اخلاقی و اجتماعی، عهد و پیمان و مهارت‌های کنترل خشم، دوست داشتن ارتباطات و علائق ضد اجتماعی مثل نزاع کردن برای احقاق حق خود، می‌پردازند. عامل دوم که مهارت‌های ارتباطی نامیده شد، شامل زیر مقیاس‌های روابط مدرسه‌ای، روابط خانوادگی، روابط اجتماعی و احساس وابستگی و نشانه‌های عصبیت است.

در این مقیاس‌ها به‌روابط آزمودنی با هم‌کلاسی‌ها و دبیران، دامنه‌ی رفت و آمدها، روابط با اعضای خانواده و میزان سازش با افراد جدید می‌پردازد.

۶ - آزمون هوش عاطفی^(۲): در مقیاس خودگزارشی نقش عاطفی (کوپر، ۱۹۹۶، ۱۹۹۷)، هوش عاطفی را به ۵ ویژگی تقسیم می‌کند و برای هر کدام زیر مقیاس‌هایی قرار می‌دهد. در این پژوهش فقط بخش‌هایی از این آزمون مورد استفاده قرار گرفته که شامل زیر مقیاس‌های آگاهی از عاطفه خود، ابزار عاطفی، آگاهی از عاطفه دیگران، هدفمندی، انعطاف‌پذیری، روابط بین افراد، هم‌دلی و قدرت فردی است. روایی این ابزار توسط صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن‌ها از طریق دوبار آزمایشی به‌دست آمده بجز در مورد آگاهی از عاطفه خود (۰/۳۸) و ابزار عاطفی (۰/۵۶)، بقیه زیرمقیاس‌ها پایایی بالاتر از (۰/۷) داشته‌اند که در این زیر مقیاس‌ها پایایی بالایی را نشان می‌دهد.

پس از تحلیل عامل این آزمون دو عامل به‌دست آمد که عامل اول شامل روابط بین افراد، هم‌دلی، انعطاف‌پذیری و قدرت فردی است که «مهارت‌های بین‌فردی هوش عاطفی» نامیده شد و عامل دوم شامل زیرمقیاس‌های ابزار عاطفی، هدفمندی، آگاهی از عاطفه خود و آگاهی از

1- The self - Control Behavioral Schedule Rosenbaum
2- Emotional Intelligence

عاطفه دیگران (۴۱/۰-). «مهارت‌های درون فردی هوش عاطفی» نامیده شد.

در عامل اول به بررسی عمق روابط عاطفی فرد با دیگران، میزان درک احساسات دیگران و انعطاف‌پذیری در فکر و تجربیات و توانایی کنترل اوضاع و احوال و مسؤلیت‌پذیری و دوست داشتن دیگران می‌پردازد و عامل دوم، آگاهی از عاطفه خود و احساسات خود و قدرت ابراز احساس و توانایی فرد برای هدف داشتن و برنامه‌ریزی را مورد توجه قرار می‌دهد.

۷- پرسشنامه خودساخته وضعیت اقتصادی - اجتماعی - فرهنگی: برای بررسی تأثیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی - فرهنگی آزمودنی‌ها بر متغیر وابسته و کنترل آن از پرسشنامه خودساخته استفاده شده است.

روش تحلیل داده‌ها: برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری در دو سطح توصیفی (میانگین، انحراف معیار و همبستگی) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس، تحلیل کوواریانس، تحلیل رگرسیون، تحلیل عامل و آزمون‌های تعقیبی مناسب) استفاده شد.

نحوه اجرا: اجرای پژوهش به ترتیب مراحل زیر انجام شد: اولین مرحله آماده سازی پرسشنامه‌های مسؤلیت‌پذیری و تعیین روایی و پایایی آن‌ها بود. هم‌چنین یکی از مهم‌ترین بخش این تحقیق، تهیه بسته‌های آموزشی است که با مطالعه منابع زیادی در رابطه با ابعاد مسؤلیت‌پذیری و چگونگی آموزش آن، انجام گرفت. بسته‌های آموزش شامل دو برنامه خودنظمی مثبت و یادگیری مبتنی بر خود است که طی ۱۲ جلسه ۱ ساعته اجرا شد. به‌طور خلاصه عناوین جلسات این برنامه‌های آموزشی به‌صورت ذیل است.

الف - برنامه خودنظمی مثبت: در این برنامه به‌پذیرش مسؤلیت در حیطه‌های سلامتی، محیط، دیگران و موفقیت تأکید می‌کند و شامل ۵ طرح است.

طرح اول: معرفی خودنظمی مثبت و ابعاد آن: در این طرح بر روی معرفی انضباط مثبت و تأثیر آن بر زندگی فردی، اجتماعی و محیطی و هم‌چنین پذیرش مسؤلیت در چهار بعد شامل سلامتی، محیط، دیگران و موفقیت تأکید شده است.

طرح دوم: چگونگی ارتباط با دیگران و احساس ارزشمندی: در این

طرح بر روی آشنا ساختن دانش‌آموزان نسبت به حق و حقوق دیگران و خود، تأثیر رعایت حق و حقوق خود و دیگران بر جامعه و ایجاد روحیه^(۱) گروهی و چگونگی ایجاد احساس ارزشمندی در خود و دیگران، کار می‌شود.

طرح سوم: آموزش چگونگی حل تعارض با دیگران: در این جلسه بر روی تعریف مفهوم تعارض با دیگران، درک طبیعی بودن وجود تعارض و بررسی استراتژی‌های برخورد با تعارض و حل مؤثر آن، بحث می‌شود.

طرح چهارم: پافشاری بر روی وظایف محوله (مثل وظایف مدرسه): در این جلسه بر روی تعریف اهمال‌کاری، علل، نتایج و عوارض روحی ناشی از اهمال‌کاری و بررسی روش‌های مبارزه با آن و کاربرد عملی این روش‌ها، کار می‌شود.

طرح پنجم: آموزش شیوه‌ی حل مسأله: در این جلسه شیوه‌های مؤثر برخورد با مسأله و پیدا کردن راه حل‌های مؤثر آموزش داده می‌شود.

ب - برنامه یادگیری مبتنی بر خود: در این شیوه بر ابعاد رفتاری - هیجانی و شناختی مسؤلیت‌پذیری و تعامل بین آن‌ها توجه می‌کند و هدف این است که دانش‌آموزان مسؤلیت رفتارها، تفکرات و احساسات و هیجانات خود را بپذیرد و آن‌ها را مدیریت کنند. این برنامه شامل ۵ طرح به‌شرح ذیل است:

طرح اول: تشخیص ادراکات و احساسات در رفتار انسان: در این طرح به‌نقش عواطف و احساسات و هم‌چنین تفکرات بر یکدیگر و بر رفتار تأکید شده و بر این‌که فرد در قبال آن‌ها چه مسؤلیتی دارد، بحث می‌شود، ۲۰ اصل برای تفکر آموزش داده می‌شود که از جلسات اول تا آخر به‌ترتیب و مناسب با موضوع جلسه، مطرح می‌شود.

طرح دوم: شناخت افکار و احساسات خود: در این طرح در مورد راه‌های شناسایی افکار و احساسات خود و دیگران و آگاهی از اصول تفکر در مورد کنترل خود و چگونگی تأثیر احساسات و خلق بر تمرکز و سطح انرژی، بحث می‌شود.

طرح سوم: کار کردن بر روی احساس خشم و عصبانیت و چگونگی مدیریت آن: بر روی احساس خشم به‌عنوان یک هیجان به‌طور نمونه برای یادگیری چگونگی مدیریت سایر هیجانات کار می‌شود و بر

موضوع‌هایی مانند پذیرش هیجان خشم به‌عنوان یک عاطفه طبیعی، شیوه‌های ابراز هیجان خشم و فواید و ضررهای آن، تجزیه و تحلیل خشم و آموزش مهارت‌های لازم برای ابراز مناسب خشم، کار می‌شود. طرح چهارم: تهیه طرح شخصی قابل اجرا برای زندگی خود: در این طرح بر روی اهمیت داشتن اهداف در زندگی، پیش‌نهادهای خاص برای انتخاب اهداف، چگونگی تقویت هدف‌ها از طریق تصویرسازی ذهنی، بررسی موانع رسیدن به هدف‌ها و راه‌های موفق شدن طرح‌ها و اهداف، بحث می‌شود.

طرح پنجم: آموزش شیوه‌های مناسب فرآشناختی و فرحافظه برای یادگیری:

۱ - هدف این طرح، آموزش چگونگی یادگیری مؤثر و با پذیرش مسئولیت برای آن است. در این طرح بر اهمیت گوش دادن و چگونگی سازمان‌دهی مطالب در ذهن و همچنین چگونگی بازیابی مطالب در ذهن (فرحافظه) و چگونگی کنترل بر یادآوری، تأکید می‌شود.

۲ - پس از تهیه بسته‌های آموزشی و آماده سازی آزمودنی‌ها و توزیع آن‌ها در گروه‌ها، از آن‌ها در شرایط یک‌سان پیش‌تست به‌عمل می‌آید و بعد از اجرای آزمون‌ها، آزمودنی‌های گروه‌های آزمایشی شروع به آموزش

برنامه‌های مسئولیت‌پذیری می‌کنند، قبلاً نحوه اجرای یک‌سان به‌مربیان آموزش داده شده و طرح‌های درس در اختیار آنان قرار می‌گیرد و در هر جلسه کاملاً مشخص است که چه بحث‌هایی باید انجام شود. در پایان اجرای طرح، مجدداً از آزمودنی‌ها در شرایط یک‌سان پس‌تست به‌عمل می‌آید. گروه کنترل تحت هیچ آموزشی در رابطه با مسئولیت‌پذیری قرار نگرفت و فقط از آن‌ها هم‌زمان با گروه‌های آزمایشی، پیش‌تست به‌عمل آمد. در پایان نیز داده‌ها جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

یافته‌ها:

در این‌جا به بررسی فرضیه‌ها و سؤال‌های تحقیق و بحث پیرامون آن پرداخته می‌شود. همان‌طور که داده‌های جدول شماره ۱ نشان می‌دهد فرضیه اول که در مورد اثربخشی شیوه «خودنظمی - مثبت»، نشان داد که این شیوه در افزایش سه مقیاس مسئولیت‌پذیری (مقیاس والدین، دیران و خودتحلیلی) و مهارت‌های مداخله‌گر در مسئولیت‌پذیری (عامل اول و دوم و سوم شخصیت کالیفرنیا، عامل اول و دوم هوش عاطفی و خود تحلیلی) مؤثر بوده است.

جدول شماره (۱) بررسی معناداری تفاوت‌های بین گروهی متغیرها

متغیروابسته	گروه I	گروه J	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنادار
پس‌تست عامل اول شخصیت کالیفرنیا	کنترل	آزمایش «خودنظمی مثبت»	* -۴/۳۳۹	۲/۰۵۳	۰/۰۳۸
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	-۳/۷۶۲	۲/۳۶۶	۰/۱۱۶
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	کنترل	* ۴/۳۳۹	۲/۰۵۳	۰/۰۳۸
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	۰/۵۷۷	۲/۸۳۸	۰/۸۳۹
پس‌تست عامل دوم شخصیت کالیفرنیا	کنترل	آزمایش «خودنظمی مثبت»	* -۶/۰۴۱	۲/۳۴۸	۰/۰۱۲
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	-۲/۳۵۵	۲/۷۰۵	۰/۳۸۷
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	کنترل	* ۶/۰۴۱	۲/۳۴۸	۰/۰۱۲
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	۳/۶۸۷	۳/۲۴۵	۰/۲۶۰
پس‌تست عامل سوم شخصیت کالیفرنیا	کنترل	آزمایش «خودنظمی مثبت»	* -۶/۷۵۱	۲/۳۳۱	۰/۰۰۵
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۹/۸۹۲	۲/۶۸۶	۰/۰۰۰
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	کنترل	* ۶/۷۵۱	۲/۳۳۱	۰/۰۰۵
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	-۳/۱۴۱	۳/۲۲۲	۰/۳۳۳
آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	کنترل	* ۹/۸۹۲	۲/۶۸۶	۰/۰۰۰	
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	۳/۱۴۱	۳/۲۲۲	۰/۳۳۳	

متغیروابسته	گروه I	گروه J	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنادار
پس‌تست عامل اول هوش عاطفی	کنترل	آزمایش «خودنظمی مثبت»	* ۱۶/۰۷۱	۴/۸۳۳	۰/۰۰۱
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۳۶/۴۲۶	۵/۵۶۸	۰/۰۰۰
		کنترل	* ۱۶/۰۷۱	۴/۸۳۳	۰/۰۰۱
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۲۰/۳۵۴	۶/۶۸۱	۰/۰۰۳
		کنترل	* ۳۶/۴۲۶	۵/۵۶۸	۰/۰۰۰
		آزمایش «خودنظمی مثبت»	* ۲۰/۳۵۴	۶/۶۸۱	۰/۰۰۳
پس‌تست عامل دوم هوش عاطفی	کنترل	آزمایش «خودنظمی مثبت»	* ۱۶/۰۷۱	۴/۸۳۳	۰/۰۰۱
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۳۶/۴۲۶	۵/۵۶۸	۰/۰۰۰
		کنترل	* ۱۶/۰۷۱	۴/۸۳۳	۰/۰۰۱
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۲۰/۳۵۴	۶/۶۸۱	۰/۰۰۳
		کنترل	* ۳۶/۴۲۶	۵/۵۶۸	۰/۰۰۰
		آزمایش «خودنظمی مثبت»	* ۲۰/۳۵۴	۶/۶۸۱	۰/۰۰۳
پس‌تست عامل سوم هوش عاطفی	کنترل	آزمایش «خودنظمی مثبت»	* -۱۲/۲۳۴	۳/۱۹۲	۰/۰۰۰
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۲۶/۰۶۳	۳/۶۷۸	۰/۰۰۰
		کنترل	* ۱۲/۲۳۴	۳/۱۹۲	۰/۰۰۰
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۱۳/۸۲۹	۴/۴۱۲	۰/۰۰۲
		کنترل	* ۲۶/۰۶۳	۳/۶۷۸	۰/۰۰۰
		آزمایش «خودنظمی مثبت»	* ۱۳/۸۲۹	۴/۴۱۲	۰/۰۰۲
پس‌تست خودکنترلی	کنترل	آزمایش «خودنظمی مثبت»	* -۷/۹۵۸	۳/۰۱۰	۰/۰۱۰
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* ۲/۹۵۰	۳/۴۶۸	۰/۳۹۸
		کنترل	* ۷/۹۵۸	۳/۰۱۰	۰/۰۱۰
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* ۱۰۹۰۸	۴/۱۶۱	۰/۰۱۱
		کنترل	* -۲/۹۵۰	۳/۴۶۸	۰/۳۹۸
		آزمایش «خودنظمی مثبت»	* -۱۰/۹۰۸	۴/۱۶۱	۰/۰۱۱
پس‌تست مقیاس والدین	کنترل	آزمایش «خودنظمی مثبت»	* -۶/۳۵۱	۳/۰۷۱	۰/۰۴۲
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۸/۶۲۸	۳/۵۳۸	۰/۰۱۷
		کنترل	* ۶/۳۵۱	۳/۰۷۱	۰/۰۴۲
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۲/۲۷۷	۴/۲۴۵	۰/۵۹۳
		کنترل	* ۸/۶۲۸	۳/۵۳۸	۰/۰۱۷
		آزمایش «خودنظمی مثبت»	* ۲/۲۷۷	۴/۲۴۵	۰/۵۹۳
پس‌تست مقیاس دبیران	کنترل	آزمایش «خودنظمی مثبت»	* -۶/۶۲۱	۲/۷۱۲	۰/۰۱۷
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۷/۸۷۹	۳/۱۲۵	۰/۰۱۴
		کنترل	* ۶/۶۲۱	۲/۷۱۲	۰/۰۱۷
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* -۱/۲۵۸	۳/۷۴۹	۰/۷۳۸
		کنترل	* ۷/۸۷۹	۳/۱۲۵	۰/۰۱۴
		آزمایش «خودنظمی مثبت»	* ۱/۲۵۸	۳/۷۴۹	۰/۷۳۸
پس‌تست مقیاس تحلیل خود	کنترل	آزمایش «خودنظمی مثبت»	* -۸/۷۰۳	۳/۳۱۲	۰/۰۱۰
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* ۳/۱۲۸	۳/۸۱۶	۰/۴۱۵
		کنترل	* ۸/۷۰۳	۳/۳۱۲	۰/۰۱۰
	آزمایش «خودنظمی مثبت»	آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* ۱۱/۸۳۱	۴/۵۷۸	۰/۰۱۲
		کنترل	* -۳/۱۲۸	۳/۸۱۶	۰/۴۱۵
		آزمایش «یادگیری مبتنی بر خود»	* ۱۱/۸۳۱	۴/۵۷۸	۰/۰۱۲

مدارس واقعی به‌کار رفته باشد، در سال‌های اخیر انجام گرفته است. معیار برای مشخص ساختن مدارس، آموزگاران و کلاس‌های مؤثر را، قرار دادن خود نظمی مثبت برای دانش‌آموزان دانسته‌اند. بسیاری از این

این یافته‌ها با بحث‌های کیتینگ و همکاران (۱۹۹۰) و آرگلید و همکاران، (۱۹۹۶) مطابقت دارد. آن‌ها بیان می‌دارند که حجم تحقیقات در مورد نظم زیاد است اما تحقیقی عملی که بتواند در موقعیت کلاس‌ها و

ویژگی‌ها از فلسفه و روی‌کرد خودنظمی مثبت حمایت می‌کند. ضمناً نتیجه این پژوهش با نتایج تحقیق انگلیش (۱۹۷۰) و هاوس (۱۹۷۱) مطابقت دارد آن‌ها به نتایج مثبتی از به‌کارگیری شیوه آموزش انضباط از طریق واقعیت‌درمانی در کاهش مشکلات انضباطی و افزایش کارایی مدرسه و بالا بردن احساس مسئولیت، دست یافتند. وبر اینیک (۱۹۷۹) دریافته‌اند که معلمان مدارس راهنمایی با گذراندن ۲۰ ساعت آموزش اصول واقعیت‌درمانی، به مقدار زیادی رفتارشان نسبت به انضباط دانش‌آموزان و محیط مدرسه بهبود پیدا کرد.

فرضیه دوم در مورد اثربخشی شیوه «یادگیری مبتنی بر خود» است. نتایج بر اساس جدول شماره (۱) نشان می‌دهد که به غیر از عامل اول و دوم شخصیت کالیفرنیا (مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی) و خودکنترلی و خودکنترلی این شیوه در مورد عامل سوم شخصیت کالیفرنیا (مهارت‌های شخصی) و عامل اول و دوم هوش عاطفی (مهارت‌های بین فردی و درون فردی) و مقیاس دیران و مقیاس والدین مؤثر بوده است. این شیوه بیشتر بر روی مهارت‌های هوش عاطفی تأثیر داشته که میزان کنترل فرد بر احساسات و هیجانات خود را نشان می‌دهد. نتیجه این پژوهش در این زمینه با نتایج (هاوتر، ۱۹۸۳) مطابقت دارد که فرد مسؤول قادر به کنترل عواطف منفی خود (مثل خشم) می‌باشد و دارای کردار اجتماعی است. کنترل عواطف منجر به کنترل خود می‌شود و کفایت شخصی بیشتری برای فرد به وجود می‌آورد و هم چنین به گفته (آرگلید و همکاران، ۱۹۹۶) مطابقت دارد که معتقد هستند یادگیری مبتنی بر خود (SDL) موجب می‌شود که یادگیرنده خودش را مسؤول یادگیری خود بداند و برخلاف مدارس سنتی، دانش‌آموز احساس نمی‌کند که تحت کنترل دیگران است و احساس فردی آنان توسط نیروها و تجارب بیرون شکل نمی‌گیرد، بلکه تشخیص می‌دهند که خودشان حق انتخاب دارند و مسؤول ساختن زندگی‌شان هستند و هم چنین آنان بیان داشتند که این نوع آموزش موجب افزایش مهارت‌های درون فردی می‌شود و افراد خود به ارزیابی رفتار و بازسازی خلاق آن می‌پردازند.

فرضیه سوم به مقایسه کارایی دو شیوه «خودنظمی مثبت» و «یادگیری مبتنی بر خود» می‌پردازد. داده‌های مربوط به جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که کارایی شیوه خودنظمی مثبت در عامل اول و دوم و سوم شخصیت کالیفرنیا (مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های شخصی) خود تحلیلی و خود کنترلی بیشتر از شیوه یادگیری مبتنی بر خود است، اما یادگیری مبتنی بر خود بر عامل اول و دوم هوش عاطفی تأثیر بیشتری نسبت به شیوه خودنظمی مثبت داشته است. چون شیوه خودنظمی مثبت بیشتری بر روی عوامل رعایت نظم و قواعد و حقوق در ارتباط با خود، دیگران و محیط و وظایف مدرسه‌ای می‌پردازد، اما شیوه یادگیری مبتنی بر خود بیشتر متکی بر کنترل روی رفتار، احساسات و شناخت است، این شیوه عناصر هوش عاطفی را بیشتر افزایش داده است.

فرضیه چهارم به بررسی تعامل بین جنس و گروه می‌پردازد. داده‌های جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که در عامل اول، دوم، سوم شخصیت کالیفرنیا ما بین گروه و جنس تعامل وجود ندارد، این نتایج با تحقیقات کیتینگ و همکاران (۱۹۹۰) هم‌خوان است که جنسیت با مسؤولیت‌پذیری فرد رابطه‌ای ندارد.

در عامل اول هوش عاطفی (مهارت‌های تعامل بین جنسیت و گروه وجود دارد، در تحقیقات کیتینگ و همکاران (۱۹۹۰) نشان داده‌اند، فقط در خانواده‌ای که بر نقش جنسی سنتی مردانه و زنانه تأکید می‌شود بین جنسیت و مسؤولیت‌پذیری رابطه وجود دارد.

در عامل دوم هوش عاطفی (مهارت‌های درون فردی) بین جنس و گروه تعامل وجود ندارد.

در مقیاس والدین بین گروه و جنس تعامل وجود دارد و از نظر شیوه یادگیری مبتنی بر خود در دختران و خودنظمی مثبت در پسران کارایی بیشتری داشته است.

در مقیاس دیران بین جنس و گروه تعامل وجود ندارد. در مقیاس خودتحلیلی بین جنس و گروه تعامل وجود دارد. در این مقیاس گروه خودنظمی مثبت در پسران و گروه یادگیری مبتنی بر خود در دختران، کارا تر بوده است. در خود کنترلی بین جنس و گروه تعامل وجود ندارد.

جدول (۲) تعامل بین جنس و گروه

منبع	متغیر وابسته	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معناداری	مجذور Eta	قدرت مشاهده شده
فصلنامه علمی پژوهشی شماره ۱۷ صفحه ۱۱	پس‌تست عامل اول شخصیت کالیفرنیا	۶/۱۴۱	۲	۳/۰۷۱	۰/۰۸۶	۰/۹۱۸	۰/۰۰۲	۰/۰۶۳
	پس‌تست عامل دوم شخصیت کالیفرنیا	۱۸۷/۵۰۲	۲	۹۳/۷۵۱	۲/۰۰۷	۰/۱۴۲	۰/۰۵۱	۰/۴۰۲
	پس‌تست عامل سوم شخصیت کالیفرنیا	۱۴/۲۶۷	۲	۷/۱۳۴	۰/۱۵۵	۰/۸۵۷	۰/۰۰۴	۰/۰۷۳
	پس‌تست عامل اول هوش عاطفی	۱۷۸۱/۹۶۸	۲	۸۹۰/۹۸۴	۴/۵۰۱	۰/۰۱۴	۰/۱۰۸	۰/۷۵۳
	پس‌تست عامل دوم هوش عاطفی	۴۲/۹۱۴	۲	۲۱/۴۵۷	۰/۲۴۸	۰/۷۸۱	۰/۰۰۷	۰/۰۸۸
	پس‌تست خود کنترلی	۲۰۱/۱۰۴	۲	۱۰۰/۵۵۲	۱/۳۱۰	۰/۲۷۶	۰/۰۳۴	۰/۲۷۵
	پس‌تست مقیاس والدین	۱۶۱۹/۴۲۴	۲	۸۰۹/۷۱۲	۱۰/۱۳۳	۰/۰۰۰	۰/۲۱۵	۰/۹۸۳
	پس‌تست مقیاس دیران	۲۶۷/۷۶۰	۲	۱۳۳/۸۸۰	۲/۱۴۸	۰/۱۲۴	۰/۰۵۵	۰/۴۲۷
	پس‌تست مقیاس تحلیل خود	۱۱۳۹/۷۴۳	۲	۵۶۹/۸۷۱	۶/۱۴۸	۰/۰۰۳	۰/۱۴۲	۰/۸۷۷

این پژوهش دارای یک سؤال به صورت ذیل است: «سهم هر کدام از متغیرهای عوامل شخصیت کالیفرنیا، عوامل هوش عاطفی، خودکنترلی و افزایش مسؤلیت‌پذیری چقدر است؟»

این سؤال در سه مقیاس مسؤلیت‌پذیری به صورت جداگانه‌ای انجام شد.

در معادله رگرسیون مقیاس والدین، فقط عامل دوم شخصیت کالیفرنیا (مهارت‌های ارتباطی) وارد شد و سهم آن ۵/۴۰۸ است یعنی ۱۶٪. نمره مقیاس والدین توسط این عامل پیش‌بینی می‌شود. می‌توان این طور نتیجه‌گیری کرد که والدین به عوامل بیرونی مثل عامل ارتباطی بیش از سایر عوامل توجه دارند و با نتایج (شانتز، ۱۹۷۵) مطابقت دارد که معتقد است ویژگی‌های فرد مسؤول درک اجتماعی و شناخت اجتماعی است (لیوسکی، بروملی، ۱۹۸۳).

در مقیاس دبیران، معادله رگرسیون فقط شامل عامل دوم هوش عاطفی یعنی مهارت‌های درون فردی می‌شود که سهم آن ۳/۶۵ است و ضریب تبیین آن ۱۹٪ بوده است. یعنی ۱۳٪ از مسؤلیت‌پذیری دانش‌آموزان از دیدگاه دبیران را پیش‌بینی می‌کند.

چون این عامل شامل درک احساسات خویش است با نتایج (هاتوت و همکاران، ۱۹۹۰) مطابقت دارد، او معتقد است کودکانی که دارای خودپذیری بالایی هستند، اغلب عملکرد تحصیلی بهتری دارند (هاتوت و اسکالویک، ۱۹۹۰).

در مقیاس خودتحلیلی، در معادله رگرسیون، عامل اول (مهارت‌های اجتماعی) و عامل دوم (مهارت‌های ارتباطی) شخصیت کالیفرنیا، عامل اول هوش عاطفی (مهارت‌های بین فردی) و خودکنترلی وجود دارد. می‌توان این طور نتیجه‌گیری کرد که دانش‌آموزان به عوامل بیرونی مسؤلیت‌پذیری بیش از عوامل درونی اهمیت می‌دهند.

پیش‌نهادهای

بر اساس نتایج پژوهش مطالب زیر برای کاربری نتایج توصیه می‌شود.

با توجه به کارایی شیوه خودنظمی مثبت بر افزایش تمام عوامل مسؤلیت‌پذیری می‌توان این طور نتیجه‌گیری کرد:

۱ - به جای قرار دادن قواعد و مقررات از پیش تعیین شده و بدون توجه به نظرهای دانش‌آموزان بهتر است از مشارکت خود دانش‌آموزان استفاده می‌شود.

۲ - دانش‌آموزان بایستی به اهمیت توجه مسؤولان نسبت به سلامتی خود، محیط، دیگران و وظایف محوله، پی ببرند. بخشی از برنامه‌های مدارس بایستی اختصاص به آموزش مسؤلیت‌پذیری داشته باشند.

۳ - با توجه به تأثیر یادگیری مبتنی بر خود بر افزایش عامل سوم و دوم هوش عاطفی می‌توان گفت: بایستی دانش‌آموزان به اصول حاکم بر رفتار و شخصیت خود پی ببرند و تا زمانی که ندانند چه ارتباطی بین رفتار و طرز تفکرشان وجود دارد و یا احساسات آن‌ها چه نقشی می‌تواند بر تمرکز، انرژی و خلق و یادگیری آن‌ها داشته باشد، نمی‌دانند چگونه می‌توانند احساس، رفتار و تفکر خود را مدیریت کنند.

۴ - هوش عاطفی (EQ) عاملی است که با مسؤلیت‌پذیری در ارتباط است. زیرا افرادی که هوش عاطفی بالایی دارند، بهتر قادر هستند احساسات خود را درک و مدیریت کنند و همچنین می‌توانند به درک احساسات و هم‌دلی با دیگران بپردازند، برای افزایش هوش عاطفی در کودکان بایستی از همان کودکی یعنی از همان دوره‌های پیش‌دبستانی، برنامه ریزی کرد.

۵ - نتایج پژوهش ترکیب دو برنامه یادگیری مبتنی بر خود و خودنظمی مثبت را برای افزایش کارایی آموزش مسؤلیت‌پذیری پیش‌نهاد می‌کند.

منابع:

- الیس، آلبرت، جیمز، ویلیام. (۱۳۷۵). روان‌شناسی اهمال‌کاری و غلبه بر تملل ورزیدن. ترجمه فرجاد، محمد علی، رشد.
- آیزنگ، مایکل. (۱۳۷۵). روان‌شناسی شادی، ترجمه فیروزبخت، مهرداد و همکاران، تهران: بدر.
- شلینگ، لوئیس. (۱۳۷۲). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. ترجمه آرین، خدیجه، تهران: روزبهان.
- گلمن، دانیل. ۱۳۸۹. هوش عاطفی، ترجمه بلوچ، حمید رضا، تهران: جیحون.
- Bar-on, Reuven, parker, James, D.A (2000), The Handbook of Emotional Intelligence, Jossey. Bass, Sanfran Cisco.
- Ellis, Albert, (1998), Anger (how to live and with out it). Jaico Publishing House.
- Glasser, W. (1975) School Discipline: A socially literate solution , NewYork, McGraw-Hill.
- Glasser, W. (1969), School Without Failure, NewYork: Harper and Row.
- Gordon, T. and Burch, V. (1974). T. Teacher Effectiveness Training NewYork.