

مطالعات روان‌شناختی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء
دوره ۵ / شماره ۱
بهار ۱۳۸۸
تاریخ دریافت مقاله: ۸۶/۴/۲۶ تاریخ بررسی مقاله: ۸۶/۷/۲۲ تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۳/۱۲

بررسی روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری در
دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شهرضا در سال
تحصیلی ۸۵ - ۱۳۸۴

مدی خدابخشی*

کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه اصفهان

مهرضا عابدی

استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان

چکیده

هدف این پژوهش بررسی و مقایسه تأثیر شیوه‌های افزایش مسئولیت‌پذیری انضباط مثبت، یادگیری مبتنی بر خود و واقعیت‌درمانی در دانش‌آموزان راهنمایی شهر شهرضا در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ بود. در این پژوهش از سه شیوه آموزشی «انضباط مثبت»^۱، «یادگیری مبتنی بر خود»^۲ و «واقعیت‌درمانی»^۳ در قالب روش تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر دوره راهنمایی شهر شهرضا بود و این جامعه تقریباً ۵۹۱۹ نفر است که در سال تحصیلی مذکور مشغول به تحصیل بودند. نمونه شامل ۲۴۰ دانش‌آموز (۱۲۰ نفر پسر و ۱۲۰ نفر دختر) بود که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و به طور تصادفی در ۶ گروه آزمایش و ۲ گروه کنترل از هر دو جنس جایگزین شدند که در مجموع ۸ گروه ۳۰ نفره را تشکیل دادند. هر شیوه به مدت ۱۲ جلسه هر جلسه به مدت یک ساعت جداگانه و در هر دو جنس اجرا شده است. منظور از مسئولیت‌پذیری در این پژوهش نمره‌ای است که آزمودنی‌ها از مقیاس والدین، دبیر و خود تحلیلی به دست می‌آورند. جهت تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری spss۱۳ در دو سطح توصیفی (میانگین، واریانس و انحراف

-
1. Positive Discipline
 2. Self – Oriented Learning
 3. Reality Therapy

هزینه این پژوهش از محل اعتبارات شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان تامین شده است.

* نویسنده مسئول m.khodabakhshi@yahoo.com

معیار) و استنباطی (تحلیل کوواریانس) استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه انضباط مثبت و واقعیت‌درمانی در پسران و دختران در هر سه نوع سنجش (والد، دبیر و خودارزیابی) و در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری مؤثر بوده است. برنامه آموزشی یادگیری مبتنی بر خود در افزایش مسئولیت‌پذیری پسران در هر دو نوع سنجش والد و دبیر در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنا دار بوده است، ولی در نوع سنجش خود ارزیابی معنا دار نبوده است. اثر متقابل جنس و عضویت گروهی فقط در مرحله پیگیری و برای فرم دبیر به میزان ۴/۲ درصد و فرم والد به میزان ۴/۷ درصد تأثیر معنادار داشته است ($P < 0/05$)

کلید واژه‌ها:

روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری، انضباط مثبت، یادگیری مبتنی بر خود، واقعیت‌درمانی.

مقدمه

از زمانی که انسان پا به عرصه‌ی گیتی نهاد تا کنون گمانه‌زنی‌ها و نظریات فراوانی درباره‌ی ماهیت انسان و رفتارهای آن شکل گرفته است. هر کدام از این نظریه‌ها از منظری خاص در توصیف و تبیین رفتار انسان سعی کرده‌اند. بنابراین، در توصیف و تبیین رفتارها و صفات انسانی در میان دانشمندان اختلاف نظرهایی وجود دارد. بالتبع درباره‌ی مسئولیت‌پذیری نیز به عنوان یکی از ویژگی‌های انسانی از زمانهای گذشته تا کنون اختلاف نظرهایی وجود داشته است؛ برای مثال از نظر فروید انسان مسئول اعمال و رفتار خود نیست، بلکه تمام رفتارها را نیروهایی تعیین می‌کنند، که در درون انسان قرار دارند. در حالی که آدلر بر مسئولیت فردی و اجتماعی تأکید دارد (شفیع آبادی، ۱۳۷۲). بنابراین، تعاریف مسئولیت‌پذیری نیز یکسان نیست، مثلاً از دیدگاه وجود‌گرایان، مسئولیت‌پذیری به معنای متعلق بودن انتخابها به خود ما و برخورد صادقانه با آزادی است و در نظریه گشتالت درمانی مسئولیت‌پذیری یعنی اتکاء بر توانایی خویش جهت انتخاب کردن است. (شارف^۱، ۱۳۸۱).

مسئولیت یک ویژگی شخصیتی است که معمولاً به صورت یک نگرش در ساختار روانی و رفتاری فرد شکل می‌گیرد و یک متغیر عمده و اساسی در رفتارهای اجتماعی محسوب

بررسی روش‌های افزایش مسئولیت پذیری در ۱۱۵

می‌شود و لذا در آموزش رفتارهای اجتماعی جایگاه جالب توجهی دارد(بهرامی و همکاران، ۱۳۸۳). سؤالی که مطرح می‌شود این است که چگونه می‌توان مسئولیت پذیری را به عنوان یک ویژگی شخصیتی در کودکان و نوجوانان پرورش داد و تقویت کرد که در جهت پذیرش مسئولیت و در نهایت برای بهبود زندگی قدم بردارند؟ در جواب به این پرسش دیدگاه‌های متعددی وجود دارد که بر اساس برخی از آنها روش‌هایی برای افزایش مسئولیت پذیری طراحی و در پژوهش حاضر استفاده شده است.

گلاسر با اعتقاد به اینکه روانکاوی به مردم یاد نمی‌دهد که مسئولیت زندگی و انتخاب‌های خود را بر عهده بگیرند، بلکه با نگاه به گذشته دیگران را سرزنش می‌کند لذا واقعیت درمانی را به وجود آورد (شارف، ۱۳۸۱). گلاسر^۱ (۱۹۶۷) معتقد است که مشکل انسانها و ناهنجاری‌های آنها از مسئولیت نپذیرفتن است. زیرا، آنها نمی‌توانند نیازهای اساسی خود را بر اساس وضعیت صحیح و انسان دوستانه ارضاکنند. گلاسر (۱۹۸۵) به چهار نیاز مهم روانی انسان اشاره می‌کند: تعلق خاطر، قدرت، آزادی و تفریح. طبق نظریه کنترل^۲، انسانها همیشه به نحوی رفتار می‌کنند که دنیا و خود را به عنوان بخشی از دنیا کنترل کنند تا نیازهای خویش را به بهترین نحو ارضاء کنند. (گلاسر، ۱۹۸۹). گلاسر رفتار انسان را به یک اتومبیل تشبیه می‌کند، نیازهای اساسی انسان موتور ماشین هستند. این ماشین را خواسته‌ها هدایت می‌کنند چرخهای عقب آن احساسات و فیزیولوژی هستند. عمل و تفکر درست مثل چرخهای جلوی ماشین، جهت رفتار را تعیین می‌کنند. طبق نظریه کنترل، تغییر دادن مستقیم احساسات یا فیزیولوژی بدون کمک گرفتن از عمل و تفکر (چرخهای عقب) دشوار است. این در حالی است که می‌توانیم صرف نظر از احساس خویش عمل یا تفکر خود را تغییر دهیم. رمز تغییر رفتار، تغییر عمل و تفکر است (گلاسر، ۱۹۹۰).

طبق نظر بندورا^۳ (۱۹۷۷) اگر اعمال را تنها پاداش‌ها و تنبیه‌های بیرونی تعیین می‌کردند، مردم شبیه به بادبادک عمل می‌کردند و هر لحظه تغییر جهت می‌دادند تا خود را با عواملی وفق دهند، که بر آنها تأثیر می‌گذارند، اما سؤالی که باقی می‌ماند این است که اگر تقویت‌کننده‌ها و

-
1. Glasser
 2. Control theory
 3. Bandura

تنبیه‌کننده‌های بیرونی رفتار را کنترل نمی‌کنند پس چه چیزی آن را کنترل می‌کند؟ پاسخ بندورا به این سؤال این است که رفتار آدمی عمدتاً یک رفتار خود تنظیم شده است. خود تنظیمی^۱ فرایندی است که طی آن افراد به معیارهایی خود تجویزی دست می‌یابند که از طریق پاداش رفتار خود را حفظ می‌کنند و ارتقاء می‌دهند و از طریق خود واکنشی منفی می‌توان رفتار را کاهش داد. کارآمدی شخصی^۲ نیز در رفتار خود نظم دهی نقشی مهم ایفا می‌کند. کارآمدی شخصی تصویری به باورهای شخص در ارتباط با توانایی او در انجام امور دلالت می‌کند و از منابع مختلف از جمله توفیق‌ها و شکست‌های خود فرد، مشاهده موفقیت یا شکست افرادی که شبیه به او هستند، و ترغیب کلامی سرچشمه می‌گیرد (هرگنهان^۳، ۱۳۷۶). آموزش مهارت‌های اجتماعی بر این اساس پی‌ریزی شده‌اند که آسیب‌های روانی محصول بی‌مهارتی هستند. این مهارت‌ها از قبیل جرأت آموزی^۴، برنامه‌های آموزشی مهارت‌های ارتباطی، کنترل فشارهای روانی و... هستند (جویدیت^۵ و همکاران، ۱۳۷۹).

الیس^۶ (۱۹۷۹) در دیدگاه منطقی و هیجانی، یکی از اهداف درمان مراجعان را ایجاد مسئولیت در آنها 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 قادر هستند زندگی خود را اداره کنند و در عین حال که از حال خود با خبر هستند از حال دیگران نیز آگاه هستند، او معتقد است که رفتار انسان از تفکرات او نشأت می‌گیرد. بنابراین، برای داشتن رفتارهای مسئولانه باید طرز تفکر مثبت و منطقی نسبت به خود، دنیا و سرنوشت داشته باشیم. برای این که فرد مسئولیت پذیر شود باید بر شناخت او در این زمینه کار کرد. در نظریه الیس نیز به شناخت بیش از هیجان توجه می‌شود. در صورتی که زایونک^۷ (۱۹۶۸) استدلال کرده که اشتباه است فکر کنیم عاطفه به طور انحصاری، ثانوی بر شناخت است و تغییر شناخت تغییر عاطفه را موجب می‌شود، زیرا عاطفه تا حدودی مستقل از شناخت

-
1. Self - management
 2. Self - efficacy
 3. Hergenhahn
 4. Assertion training
 5. Judith
 6. Ellis
 7. Zaiionc

است (پروین، ۱۳۷۴). هاوتن^۱ (۱۹۸۹) معتقد است فرد مسئول به کنترل عواطف منفی خود (مثل خشم) قادر است و با کردار اجتماعی است و کنترل عواطف به کنترل خود منجر می‌شود و کفایت شخصی بیشتری برای فرد به وجود می‌آورد.

طبق نظریه‌های ذکر شده و دیدگاه‌های دیگر روش‌هایی برای افزایش مسئولیت پذیری در داخل و خارج از کشور تدوین و اثر بخشی آنها بررسی شده است برای مثال آرگلید^۲ و همکاران (۱۹۹۶) معتقد هستند که یادگیری مبتنی بر خود، به عنوان یکی از روش‌های افزایش مسئولیت پذیری موجب می‌شود که یادگیرنده خود را مسئول یادگیری خود بداند و برخلاف مدارس سنتی، دانش آموز احساس نمی‌کند که تحت کنترل دیگران است و احساس فردی آنها را نیروها و تجارب بیرون شکل نمی‌دهند، بلکه تشخیص می‌دهند که خود حق انتخاب دارند و مسئول ساختن زندگی خود هستند و همچنین آنها بیان کرده‌اند، این نوع آموزش مهارت‌های درون فردی را افزایش می‌دهند و افراد خود رفتار خود را ارزیابی و به طور خلاق آن را بازسازی می‌کنند. یادگیرندگان مبتنی بر خود، خود را مالک رفتار خود می‌دانند آنها یاد می‌گیرند که مسئول هر عمل و واکنش خود هستند و اعتقاد دارند که احساسات آنها از افکار آنها ناشی می‌شود. این فرایندهای درونی شده برای تغییر برخی عادات قدیمی به دانش‌آموزان کمک می‌کند (زیمرن^۳، ۱۹۹۰). کیتینگ^۴ و همکاران (۱۹۹۰) در پژوهش‌های خود نتیجه گرفتند که برنامه انضباط مثبت در افزایش مسئولیت پذیری اثر بخشی مطلوبی دارد و برای مشخص ساختن مدارس، آموزگاران، و کلاس‌های مؤثر، قرار دادن انضباط مثبت برای دانش‌آموزان را معیار دانسته‌اند و همچنین انگلیش^۵ (۱۹۷۰) و هاوس^۶ (۱۹۷۱) از بکار گیری شیوه آموزش انضباط از طریق واقعیت درمانی در کاهش مشکلات انضباطی و افزایش کارایی مدرسه و بالا بردن احساس مسئولیت به نتایج مثبتی دست یافتند (بهرامی و همکاران، ۱۳۸۳). احمدی (۱۳۷۸) نشان داد که آموزش گروهی به شیوه واقعیت درمانی بر بحران هویت دانشجویان تأثیر

-
1. Havton
 2. Arghlid
 3. Zimmerman
 4. Keating
 5. English
 6. Hawes

داشته و آن را کاهش داده است.

کوهن^۱ و همکاران (۱۹۸۴) با بزرگسالان مجرم یک برنامه واقعیت‌درمانی اجرا کردند تا افراد از مسئولیت‌پذیری شخصی و تسلط آگاهانه بر رفتار خود یک حس درونی به دست آورند. نتیجه نشان داد که واقعیت‌درمانی در ایجاد رفتار مسئولانه برای اکثر بزرگسالان مفید بوده است (موسوی، ۱۳۷۷). ماتوز و ریلی^۲ (۱۹۹۵) در تحقیقی که درباره تأثیر برنامه‌های آموزشی در تغییر نگرش نتیجه گرفتند که افزایش دانش به تغییر در نگرش و تغییر در رفتار منجر می‌شود و در نهایت افزایش دانش، با مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتری همراه است.

بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) در بررسی راهکارهای افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی نتیجه گرفتند شیوه انضباط مثبت به افزایش تمام مقیاس‌ها (والدین، دبیران و خودتحلیلی) و عوامل شخصیت کالیفرنیا شامل مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های شخصی و عوامل هوش عاطفی شامل مهارت‌های درون‌فردی و برون‌فردی 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 مهارت‌های درون‌فردی و برون‌فردی مؤثر بود، اما بر سایر عوامل تأثیر معنی‌داری نداشته است. از مقایسه اثربخشی دو شیوه آموزش مسئولیت‌پذیری نتیجه‌گیری کردند که شیوه انضباط مثبت بر خودتحلیلی و خودکنترلی نسبت به شیوه یادگیری مبتنی بر خود کارایی بیشتری داشته و در عامل اول و دوم هوش عاطفی یعنی مهارت‌های درون‌فردی و بین‌فردی، یادگیری مبتنی بر خود، نسبت به شیوه انضباط مثبت کارایی بیشتری داشته است.

همانطور که مطالب فوق نشان داد رویکردهای نظری هر کدام به جنبه‌هایی از رفتار مسئولانه توجه کرده‌اند. در این پژوهش تلاش بر این است که به هر سه بعد رفتار مسئولانه یعنی رفتاری، شناختی و هیجانی توجه شود. در شیوه یادگیری مبتنی بر خود، بر جنبه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری مسئولیت‌پذیری تأکید می‌شود، در برنامه انضباط مثبت، با تأکید بر جزء شناختی، هیجانی مسئولیت‌پذیری در صدد است که دانش آموز در محورهای سلامتی، موفقیت، تعامل با دیگران و ارتباط با محیط احساس مسئولیت کنند. در برنامه واقعیت‌درمانی

1. Kuhn

2. Matthews & Riley

با تأکید بر رفتار در ارضای نیازها با کنترل کردن انتخابها سعی می‌کنند.

با توجه به اهمیت انکار ناپذیر مسئولیت پذیری در زندگی اجتماعی و لزوم آموزش مسئولیت پذیری به دانش‌آموزان و به تبع آن پیشگیری از نتایج حاصل از مسئولیت ناپذیری و همچنین بررسی شیوه‌های متفاوت و اتخاذ مؤثرترین شیوه در امر آموزش و پرورش، پژوهش حاضر شیوه‌های افزایش مسئولیت پذیری انضباط مثبت، یادگیری مبتنی بر خود و واقعیت درمانی در دانش‌آموزان راهنمایی شهر شهرضا در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ بررسی و مقایسه می‌کند و فرضیه‌های زیر را بررسی می‌کند.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- آموزش « برنامه انضباط مثبت» بر افزایش مسئولیت پذیری دانش‌آموزان پسر و دختر مؤثر است.
- ۲- آموزش « برنامه یادگیری مبتنی بر خود» بر افزایش مسئولیت پذیری دانش‌آموزان پسر و دختر مؤثر است.
- ۳- آموزش « برنامه واقعیت درمانی» بر افزایش مسئولیت پذیری دانش‌آموزان پسر و دختر مؤثر است.
- ۴- تأثیر شیوه‌های افزایش مسئولیت پذیری برنامه انضباط مثبت، یادگیری مبتنی بر خود و واقعیت درمانی در دانش‌آموزان پسر و دختر متفاوت است.

روش

برای آزمون فرضیه‌ها در پژوهش حاضر از روش تجربی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و آزمون پیگیری همراه با گروه کنترل و انتخاب و گزینش تصادفی استفاده شده است. در این پژوهش عضویت گروهی متغیر مستقل و میزان مسئولیت پذیری متغیر وابسته است. در این طرح سه، گروه آزمایشی پسر و سه گروه آزمایشی دختر با دو گروه کنترل (پسر و دختر) وجود دارد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی شهر شهرضا را

در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ شامل می‌شود. تعداد کل این دانش‌آموزان ۵۹۱۹ بود. حجم نمونه این پژوهش، ۸ کلاس از هر دو جنس را (در مجموع ۲۴۰ نفر) شامل می‌شود که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که در ابتدا از بین همه مدارس راهنمایی شهر شهرضا ۸ مدرسه (۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه) به گونه‌ای کاملاً تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم از هر مدرسه انتخاب شده یک کلاس به صورت تصادفی ساده انتخاب شد که ۸ کلاس حجم نمونه را تشکیل دادند. سه کلاس از مدارس دخترانه و سه کلاس از مدارس پسرانه در گروه آزمایش و یک کلاس از مدارس پسرانه و یک کلاس از مدارس دخترانه در گروه کنترل، جایگزین شدند. همچنین والدین این دانش‌آموزان، تعدادی از دبیران، معاون‌ها و مربیان پرورشی نیز عضو نمونه این پژوهش بودند.

ابزارهای اندازه‌گیری

برای اندازه‌گیری میزان مسئولیت‌پذیری از مقیاس والدین، دبیران و خود تحلیلی استفاده شد. این مقیاس‌ها را بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) ساخته‌اند و عواملی مثل پذیرش مسئولیت در برابر خود، محیط و دیگران را شامل است.

۱- **مقیاس والدین:** این مقیاس با مشاهده مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان توسط والدین مرتبط است. این مقیاس با مطالعه متن‌های درباره مسئولیت‌پذیری و ابعاد آن ساخته شده است و در آن به میزان مسئولیت‌پذیری در زمینه‌های بهداشتی، تحصیلی، محیطی و اجتماعی توجه شده است و ۲۴ سؤال طیف لیکرت را شامل است. روایی آن از دیدگاه متخصصان تأیید شد. و پایایی آن از طریق باز آزمایی بر والدین ۳۰ دانش‌آموز ۹۴٪. به دست آمده که نشان دهنده پایایی بالای این مقیاس است.

۲- **مقیاس دبیران:** این مقیاس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را از دیدگاه دبیران ارزیابی می‌کند و روایی محتوایی آن را متخصصان تأیید کرده‌اند و پایایی آن از طریق باز آزمایی ۹۹٪. به دست آمده که حاکی از پایایی بالا در این مقیاس است. این مقیاس ۲۶ سؤال در طیف لیکرت را شامل است.

۳- **خود تحلیلی:** این مقیاس میزان مسئولیت‌پذیری را از دیدگاه خود دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌کند. ۲۶ سؤال در طیف لیکرت را شامل است و نظر خود دانش‌آموزان را درباره

میزان مسئولیت پذیری خود آنها بررسی می‌کند شامل موارد محیطی، اجتماعی، تحصیلی و بهداشتی است. روایی آن را متخصصان تأیید کرده‌اند و پایایی آن از طریق باز آزمایی ۸۷٪ به دست است، که پایایی بالایی را نشان می‌دهد.

روش تحلیل داده‌ها و نحوه اجرای پژوهش

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی از میانگین، واریانس و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از تحلیل کوواریانس استفاده شد. اجرای پژوهش به ترتیب مراحل زیر انجام شد:

در مرحله اول پرسشنامه‌های مسئولیت پذیری و بسته‌های آموزشی آماده و تنظیم شد. از بسته‌های آموزشی انضباط مثبت و یادگیری مبتنی بر خود بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) و بسته آموزشی واقعیت درمانی محقق ساخته استفاده شد که طی ۱۲ جلسه ۱ ساعته اجرا شدند. به طور خلاصه موضوع جلسات این برنامه‌های آموزشی به صورت ذیل است:

برنامه انضباط مثبت: این برنامه به پذیرش مسئولیت در حیطه‌های سلامتی، محیط، دیگران و موفقیت تأکید می‌کند و شامل طرح‌های زیر است: معرفی انضباط مثبت و ابعاد آن، چگونگی ارتباط با دیگران و احساس ارزشمندی، آموزش چگونگی حل تعارض با دیگران، پافشاری بر وظایف محوله و آموزش شیوه حل مسأله

برنامه یادگیری مبتنی بر خود: در این شیوه بر ابعاد رفتاری-هیجانی و شناختی مسئولیت پذیری و تعامل بین آنها توجه می‌شود و هدف این است که دانش‌آموزان مسئولیت رفتارها، تفکرات و احساسات و هیجانات خود را بپذیرند و آنها را مدیریت کنند. این برنامه شامل طرح‌های زیر است: تشخیص ادراکات و احساسات در رفتار انسان، شناخت افکار و احساسات خود، کار کردن درباره احساس خشم و عصبانیت و چگونگی مدیریت آن، تهیه طرح شخصی که در زندگی خود آموزش شیوه‌های مناسب فراشناختی و فراحافظه برای یادگیری، بتوان اجرا کرد.

برنامه واقعیت درمانی: این شیوه که بر نظریه گلاسر مبتنی بود، هدف آن کمک به افراد در ارضاء نیازها به طور مسئولانه است. این برنامه شامل طرح‌های زیر است: برقراری ارتباط مطلوب عاطفی و آموزش مهارت‌های ارتباطی و تأکید بر رفتار کنونی، تأکید بر زمان حال در

تصمیم‌گیری‌ها و قضاوت ارزشی درباره رفتار، تهیه طرح و برنامه درباره رفتار و تعهد به انجام برنامه و طرح، نپذیرفتن هیچ عذر و بهانه برای اجرای رفتار و حذف تنبیه برای اجرای رفتار و کسب و نگهداری هویت توفیق و بر ارتقای توانایی‌های اجتماعی در افزایش مسئولیت‌پذیری تأکید می‌کند.

در مرحله آخر پس از آماده‌سازی آزمودنی‌ها و توزیع تصادفی آنها در گروه‌ها، از آنها در شرایط یکسان، پیش‌تست به عمل آمد و بعد از اجرای برنامه‌های افزایش مسئولیت‌پذیری دوباره از آزمودنی‌ها در شرایط یکسان پس‌تست به عمل آمد. در پایان نیز داده‌ها جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. در ضمن برای بررسی پایایی داده‌ها و نتایج به دست آمده بعد از ۲۸ روز یک آزمون پیگیری انجام شد.

یافته‌ها

نتایج تجزیه و تحلیل آماری در چهارچوب فرضیه‌ها عبارت هستند از:
فرضیه اول: آموزش «برنامه انضباط مثبت» بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر و دختر مؤثر است.

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، با توجه به ضرایب F محاسبه شده، بین میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر گروه آزمایش ۱ با مداخله آموزش انضباط مثبت با گروه گواه بر حسب خودارزیابی، نظر دبیر و والد، در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). همچنین با توجه به ضرایب F محاسبه شده، تفاوت بین میانگین‌های باقیمانده نمره‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر در هر سه نوع سنجش خودارزیابی، نظر دبیران و والدین در مرحله پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه از لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/05$)، لذا فرضیه پژوهشی اول برای دختران نیز تأیید می‌شود.

جدول ۱: تحلیل کوواریانس مقایسه مسئولیت پذیری دانش‌آموزان پسر و دختر گروه‌های آزمایش و گروه گواه بر حسب مقیاس‌های سه گانه در مراحل پس آزمون و آزمون پیگیری

آماره متغیر	گروه آزمایش	جنس	مرحله	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
مسئولیت پذیری بر حسب خود ارزیابی	انضباط مثبت	پسر	پس آزمون	۲۸۲۰/۰۵	۱	۲۸۲۰/۰۵	۷۸/۳۸	۰/۰۰۰	۰/۵۹۲	۱/۰۰۰
			پیگیری	۱۴۵۰/۸۳	۱	۱۴۵۰/۸۳	۳۶/۲۸	۰/۰۰۰	۰/۴۰۲	۱/۰۰۰
		دختر	پس آزمون	۲۳۲۲/۰۰	۱	۲۳۲۲/۰۰	۶۷/۶۰	۰/۰۰۰	۰/۵۵۶	۱/۰۰۰
			پیگیری	۱۰۸۰/۷۸	۱	۱۰۸۰/۷۸	۳۰/۷۱	۰/۰۰۰	۰/۳۶۳	۱/۰۰۰
	یادگیری مبتنی بر خود	پسر	پس آزمون	۱۸۳۸/۹۲	۱	۱۸۳۸/۹۲	۸۴/۰۸	۰/۰۰۰	۰/۶۰۹	۱/۰۰۰
			پیگیری	۱۵۳۵/۶۶	۱	۱۵۳۵/۶۶	۵۹/۲۴	۰/۰۰۰	۰/۵۲۳	۱/۰۰۰
		دختر	پس آزمون	۱۱۳/۸۰	۱	۱۱۳/۸۰	۳/۵۲	۰/۰۶۶	۰/۴۵۳	۰/۴۵۳
			پیگیری	۵۷/۲۶	۱	۵۷/۲۶	۲/۷۴	۰/۱۰۴	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹
	واقعیت درمانی	پسر	پس آزمون	۴۱۶۵/۴۴	۱	۴۱۶۵/۴۴	۱۲۸/۴۷	۰/۰۰۰	۰/۷۰۴	۱/۰۰۰
			پیگیری	۲۲۶۸/۰۰	۱	۲۲۶۸/۰۰	۶۲/۴۲	۰/۰۰۰	۰/۵۳۶	۱/۰۰۰
		دختر	پس آزمون	۱۲۵۴/۱۲	۱	۱۲۵۴/۱۲	۱۷/۷۸	۰/۰۰۰	۰/۲۴۸	۰/۹۸۵
			پیگیری	۴۴۵/۰۵	۱	۴۴۵/۰۵	۷/۰۴	۰/۰۱۰	۰/۷۴۱	۰/۷۴۱
مسئولیت پذیری بر حسب فرم دبیر	انضباط مثبت	پسر	پس آزمون	۲۳۳۳/۲۳	۱	۲۳۳۳/۲۳	۹۲/۲۱	۰/۰۰۰	۰/۶۳۱	۱/۰۰۰
			پیگیری	۱۱۳۸/۵۷	۱	۱۱۳۸/۵۷	۳۳/۲۳	۰/۰۰۰	۰/۴۴۵	۱/۰۰۰
		دختر	پس آزمون	۱۷۹۳/۴۱	۱	۱۷۹۳/۴۱	۵۹/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۵۲۴	۱/۰۰۰
			پیگیری	۶۲۵/۹۴	۱	۶۲۵/۹۴	۲۱/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۹۹۵	۰/۹۹۵
	یادگیری مبتنی بر خود	پسر	پس آزمون	۱۹۸۵/۷۵	۱	۱۹۸۵/۷۵	۸۷/۰۲	۰/۰۰۰	۰/۶۱۷	۱/۰۰۰
			پیگیری	۱۴۷۵/۶۰	۱	۱۴۷۵/۶۰	۷/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۵۶۶	۱/۰۰۰
		دختر	پس آزمون	۳۸۹/۲۱	۱	۳۸۹/۲۱	۲۱/۹۵	۰/۰۰۰	۰/۲۸۹	۰/۹۹۶
			پیگیری	۱۲۹/۳۸	۱	۱۲۹/۳۸	۸/۵	۰/۰۰۵	۰/۱۳۶	۰/۸۱۷
	واقعیت درمانی	پسر	پس آزمون	۲۲۴۸/۰۶	۱	۲۲۴۸/۰۶	۵۳/۶۷	۰/۰۰۰	۰/۴۹۸	۱/۰۰۰
			پیگیری	۹۰۵/۰۷	۱	۹۰۵/۰۷	۲۴/۴۸	۰/۰۰۰	۰/۳۱۲	۰/۹۹۸
		دختر	پس آزمون	۱۸۸۹/۰۶	۱	۱۸۸۹/۰۶	۴۱/۶۷	۰/۰۰۰	۰/۴۳۶	۱/۰۰۰
			پیگیری	۸۲۱/۲۷	۱	۸۲۱/۲۷	۱۹/۱۶	۰/۰۰۰	۰/۲۶۲	۰/۹۹۰
مسئولیت پذیری بر حسب فرم والد	انضباط مثبت	پسر	پس آزمون	۳۳۶۷/۵۰	۱	۳۳۶۷/۵۰	۱۲۶/۷۷	۰/۰۰۰	۰/۷۰۱	۱/۰۰۰
			پیگیری	۱۹۸۶/۲۰	۱	۱۹۸۶/۲۰	۶۷/۶۱	۰/۰۰۰	۰/۵۵۶	۱/۰۰۰
		دختر	پس آزمون	۱۸۳۳/۳۱	۱	۱۸۳۳/۳۱	۷۶/۲۸	۰/۰۰۰	۰/۵۸۶	۱/۰۰۰
			پیگیری	۶۰۴/۰۲	۱	۶۰۴/۰۲	۳۳/۳۶	۰/۰۰۰	۰/۳۸۲	۱/۰۰۰
	یادگیری مبتنی بر خود	پسر	پس آزمون	۱۷۹۰/۵۰	۱	۱۷۹۰/۵۰	۵۱/۷۷	۰/۰۰۰	۰/۴۸۹	۱/۰۰۰
			پیگیری	۱۲۹۰/۵۲	۱	۱۲۹۰/۵۲	۴۳/۱۸	۰/۰۰۰	۰/۴۴۴	۱/۰۰۰
		دختر	پس آزمون	۳۸۶/۲۹	۱	۳۸۶/۲۹	۱۶/۷۵	۰/۰۰۰	۰/۲۳۷	۰/۹۸۰
			پیگیری	۲۰۵/۹۷	۱	۲۰۵/۹۷	۹/۸۷	۰/۰۰۳	۰/۱۵۵	۰/۸۷۰
	واقعیت درمانی	پسر	پس آزمون	۳۵۰۴/۷۲	۱	۳۵۰۴/۷۲	۱۱۲/۷۰	۰/۰۰۰	۰/۶۷۶	۱/۰۰۰
			پیگیری	۱۵۷۸/۳۷	۱	۱۵۷۸/۳۷	۶۱/۰۸	۰/۰۰۰	۰/۵۳۱	۱/۰۰۰
		دختر	پس آزمون	۲۹۲۴/۱۶	۱	۲۹۲۴/۱۶	۶۷/۶۷	۰/۰۰۰	۰/۵۵۶	۱/۰۰۰
			پیگیری	۱۴۶۵/۲۴	۱	۱۴۶۵/۲۴	۳۲/۰۲	۰/۰۰۰	۰/۳۷۲	۱/۰۰۰

فرضیه دوم: آموزش «برنامه یادگیری مبتنی بر خود» بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر و دختر مؤثر است.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون، بر اساس ضرایب F محاسبه شده، بین میانگین نمره‌های باقیمانده مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر گروه آزمایش ۲ و گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری و بر اساس هر سه نوع ارزیابی، تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). همچنین با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون، بر اساس ضرایب F محاسبه شده، تفاوت معناداری بین میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر گروه آزمایش ۲ و گروه گواه بر اساس فرم‌های والد و دبیر در مراحل پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد. ($P < 0/05$)؛ لذا فرضیه پژوهشی دوم برای موارد فوق تأیید می‌شود و با توجه به ضرایب میزان تأثیر نتیجه گرفته می‌شود که بر حسب خود ارزیابی شیوه آموزش یادگیری مبتنی بر خود در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر تأثیری نداشته است. فرضیه سوم: آموزش «برنامه واقعیت‌درمانی» بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر و دختر مؤثر است.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون و بر اساس ضرایب F محاسبه شده، تفاوت معناداری بین میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری دو گروه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد ($P < 0/05$)، لذا، فرضیه پژوهشی سوم نیز برای دختران و پسران تأیید می‌شود.

فرضیه چهارم: تأثیر شیوه‌های آموزش مسئولیت‌پذیری برنامه انضباط مثبت، یادگیری مبتنی بر خود و واقعیت‌درمانی در دانش‌آموزان پسر و دختر متفاوت است.

همانطور که داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون و بر اساس ضرایب F محاسبه شده، تفاوت معناداری بین میانگین باقیمانده نمره‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر و پسر دریافت‌کننده مداخله آموزش انضباط مثبت بر اساس فرم دبیر و والد در مراحل پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد، همچنین تفاوت معناداری بین میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر و دختر دریافت‌کننده مداخله یادگیری مبتنی بر خود، در هر سه نوع سنجش وجود داشت ($P < 0/05$). نتایج نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان دختر و پسر دریافت‌کننده مداخله واقعیت‌درمانی در مراحل

بررسی روش‌های افزایش مسئولیت پذیری در . . . ۱۲۵

پس آزمون و پیگیری و بر اساس سه نوع سنجش وجود نداشته است ($P < 0/05$). داده‌ها نشان می‌دهد که با کنترل نمره‌های پیش آزمون و بر حسب ضرایب F محاسبه شده، اثر متقابل جنسیت و عضویت گروهی بر نمره‌های مسئولیت پذیری دانش‌آموزان در مرحله پیگیری بر اساس فرم دبیر به میزان ۴/۷ درصد و در مرحله پیگیری بر اساس فرم والد هم به میزان ۴/۲ درصد و به ترتیب با توان آماری ۷۳/۸ درصد و ۶۷/۸ درصد معنی دار بوده است.

جدول ۲: تحلیل کوواریانس مقایسه مسئولیت پذیری دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش بر حسب جنسیت و تعامل آنها در مراحل پس آزمون و پیگیری

آماره متغیر	گروه آزمایش	مرحله	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
مسئولیت پذیری بر حسب خود ارزیابی	انضباط مثبت	پس آزمون	۵۴/۰۴	۱	۵۴/۰۴	۱/۰۳	۰/۳۱۴	۰/۰۱۸	۰/۱۷۰
		پیگیری	۷۸/۰۷	۱	۷۸/۰۷	۱/۴۵	۰/۲۳۳	۰/۰۲۶	۰/۲۲۰
مسئولیت پذیری بر حسب خود	یادگیری مبتنی بر خود	پس آزمون	۲۸۹/۴۶	۱	۲۸۹/۴۶	۷/۷۹	۰/۰۰۷	۰/۱۲۴	۰/۷۸۳
		پیگیری	۳۳۱/۸۴	۱	۳۳۱/۸۴	۱۲/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۱۸۸	۰/۹۴۰
مسئولیت پذیری بر حسب خود ارزیابی	واقعیت درمانی	پس آزمون	۲۴۴/۲۳	۱	۲۴۴/۲۳	۳/۱۱	۰/۰۸۳	۰/۰۵۴	۰/۴۱۰
		پیگیری	۱۴۰/۸۳	۱	۱۴۰/۸۳	۱/۹۹	۰/۱۶۴	۰/۰۳۵	۰/۲۸۳
تعامل جنس و گروه	پس آزمون	پس آزمون	۷۰/۵۳	۲	۳۵/۲۶	۰/۵۸۷	۰/۵۵۷	۰/۰۰۷	۰/۱۴۷
		پیگیری	۴۹/۷۵	۲	۲۴/۸۸	۰/۴۶۵	۰/۶۲۹	۰/۰۰۵	۰/۱۲۵



ادامه جدول ۲:

آماره متغیر	گروه آزمایش	مرحله	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	میزان تأثیر	توان آماری	
مسئولیت پذیری بر حسب فرم دبیر	انضباط	پس‌آزمون	۲۱۹/۸۳	۱	۲۱۹/۸۳	۵/۴۵	۰/۰۲۳	۰/۰۹۰	۰/۶۳۱	
	مثبت	پیگیری	۲۸۷/۳۰	۱	۲۸۷/۳۰	۷/۵۷	۰/۰۰۸	۰/۱۲۱	۰/۷۷۱	
	یادگیری مبتنی بر خود	پس‌آزمون	۶۳۵/۱۹	۱	۶۳۵/۱۹	۲۱/۱۶	۰/۰۰۰	۰/۲۷۸	۰/۹۹۵	
		پیگیری	۶۹۷/۵۲	۱	۶۹۷/۵۲	۲۷/۱۷	۰/۰۰۰	۰/۳۳۴	۰/۹۹۹	
	واقعیت درمانی	پس‌آزمون	۱/۳۷	۱	۱/۳۷	۰/۰۲۰	۰/۸۸۹	۰/۰۰۰	۰/۰۵۲	
		پیگیری	۱۵/۲۰	۱	۱۵/۲۰	۰/۲۵۲	۰/۶۱۸	۰/۰۰۵	۰/۰۷۸	
	تعامل جنس و گروه	پس‌آزمون	۱۸۰/۰۲	۲	۹۰/۰۱	۱/۹۱	۰/۱۵۱	۰/۰۲۲	۰/۳۹۴	
		پیگیری	۳۵۹/۷۴	۲	۱۷۹/۸۷	۴/۲۶	۰/۰۱۶	۰/۰۴۷	۰/۷۳۸	
	مسئولیت پذیری بر حسب فرم والد	انضباط	پس‌آزمون	۲۱۰/۸۳	۱	۲۱۰/۸۳	۵/۲۹	۰/۰۲۵	۰/۰۸۸	۰/۶۲۰
		مثبت	پیگیری	۳۵۲/۸۰	۱	۳۵۲/۸۰	۱۱/۰۰	۰/۰۰۲	۰/۱۶۷	۰/۹۰۳
یادگیری مبتنی بر خود		پس‌آزمون	۲۰۳/۲۴	۱	۲۰۳/۲۴	۴/۶۰	۰/۰۳۶	۰/۰۷۷	۰/۵۵۹	
		پیگیری	۲۰۸/۱۷	۱	۲۰۸/۱۷	۵/۵۸	۰/۰۲۲	۰/۰۹۲	۰/۶۴۱	
واقعیت درمانی		پس‌آزمون	۶/۰۰۳	۱	۶/۰۰۳	۰/۱۰۰	۰/۷۵۳	۰/۰۰۲	۰/۰۶۱	
		پیگیری	۱۲/۴۶	۱	۱۲/۴۶	۰/۲۲۸	۰/۶۳۵	۰/۰۰۴	۰/۰۷۶	
تعامل جنس و گروه		پس‌آزمون	۸۸/۹۶	۲	۴۴/۴۸	۰/۹۳	۰/۳۹۵	۰/۰۱۱	۰/۲۱۰	
		پیگیری	۳۰۳/۷۰	۲	۱۵۱/۸۵	۳/۷۴	۰/۰۲۶	۰/۰۴۲	۰/۶۷۸	

یافته‌های ویژه: مقایسه اثر بخشی روش‌های مختلف افزایش مسئولیت‌پذیری

جدول ۳: مقایسه زوجی میانگین باقیمانده نمره‌های مسئولیت پذیری گروه‌های آموزشی در مرحله پس آزمون و پیگیری

معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگینها	گروه مورد مقایسه (میانگین)		گروه مینا (میانگین)	مرحله	آماره / نوع ارزیابی
			واقعیات درمانی	یادگیری مبتنی بر خود			
۰/۴۵۲	۱/۴۷	-۱/۱۱	۵۰/۷۵	واقعیات درمانی	انضباط مثبت (۴۹/۶۴)	پس آزمون	مسئولیت پذیری بر حسب خود ارزیابی
۰/۵۰۰	۱/۴۶	۶/۵۲	۴۳/۶۲	یادگیری مبتنی بر خود	واقعیات درمانی		
۰/۵۰۰	۱/۵۰	۷/۱۳	۴۳/۶۲	یادگیری مبتنی بر خود	انضباط مثبت (۴۴/۸۲)		
۰/۵۸۰	۱/۴۰	۰/۷۷	۴۵/۵۹	واقعیات درمانی	واقعیات درمانی	پیگیری	
۰/۵۳۸	۱/۴۰	۲/۸۸	۴۱/۹۳	یادگیری مبتنی بر خود	واقعیات درمانی		
۰/۵۱۱	۱/۴۱	۳/۶۶	۴۱/۹۳	یادگیری مبتنی بر خود	واقعیات درمانی		
۰/۲۴۰	۱/۳۳	-۱/۵۶	۴۶/۱۲	واقعیات درمانی	انضباط مثبت (۴۲/۵۵)	پس آزمون	مسئولیت پذیری بر حسب فرم دبیر
۰/۵۲۸	۱/۳۲	۲/۹۱	۳۹/۶۴	یادگیری مبتنی بر خود	واقعیات درمانی		
۰/۵۰۱	۱/۳۵	۴/۴۸	۳۹/۶۴	یادگیری مبتنی بر خود	انضباط مثبت (۳۸/۰۱)		
۰/۲۸۲	۱/۳	-۱/۳۷	۳۹/۳۸	واقعیات درمانی	واقعیات درمانی	پیگیری	
۰/۱۳۵	۱/۳	۰/۵۷	۳۷/۴۳	یادگیری مبتنی بر خود	واقعیات درمانی		
۰/۳۵۰	۱/۳	۱/۹۵	۳۷/۴۳	یادگیری مبتنی بر خود	واقعیات درمانی		
۰/۵۰۸	۱/۳۱	۳/۴۹	۴۵/۶۷	واقعیات درمانی	انضباط مثبت (۴۲/۱۸)	پس آزمون	مسئولیت پذیری بر حسب فرم والد
۰/۵۰۰	۱/۳۰	۵/۰۸	۳۷/۰۹	یادگیری مبتنی بر خود	واقعیات درمانی		
۰/۵۰۰	۱/۳۴	۵/۵۸	۳۷/۰۹	یادگیری مبتنی بر خود	انضباط مثبت (۳۷/۱۳)		
۰/۵۱۲	۱/۲	۳/۱۱	۴۰/۲۵	واقعیات درمانی	واقعیات درمانی	پیگیری	
۰/۱۴۸	۱/۲	۱/۷۷	۳۵/۳۶	یادگیری مبتنی بر خود	واقعیات درمانی		
۰/۵۰۰	۱/۲	۴/۸۸	۳۵/۳۶	یادگیری مبتنی بر خود	واقعیات درمانی		

داده‌های جدول ۳ حاکی از آن است که بر حسب خود ارزیابی و در مرحله پس آزمون، میانگین باقی مانده نمره‌های مسئولیت پذیری گروه با مداخله آموزشی یادگیری مبتنی بر خود به طور معناداری کمتر از میانگین گروه‌های آموزشی انضباط مثبت و واقعیات درمانی است ($P < 0/05$). بر حسب فرم دبیر، مشاهده شد که بار دیگر میانگین باقی مانده نمره‌های گروه

آزمایشی با مداخله یادگیری مبتنی بر خود از دو گروه دیگر به طور معناداری کمتر است ($P < 0/05$) و دو گروه انضباط مثبت و واقعیت درمانی با هم تفاوت معناداری را نشان ندادند. بر حسب فرم والد، هر سه گروه تفاوت معناداری را در مرحله پس آزمون نسبت به یکدیگر نشان دادند. به نحوی که گروه دارای مداخله واقعیت درمانی میانگین نمره بالاتری نسبت به دو گروه آموزش انضباط مثبت و یادگیری مبتنی بر خود نشان داد و گروه با مداخله انضباط مثبت هم میانگین بالاتری نسبت به گروه دارای مداخله یادگیری مبتنی بر خود نشان داد ($P < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

بنابر اهمیت مسئولیت‌پذیری افراد و تأثیر آن در سرنوشت خود و جامعه خویش هدف این پژوهش بررسی روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری بود. نتایج به دست آمده نشان داد که بین میانگین نمره‌های مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر و دختر با مداخله آموزش انضباط مثبت با گروه گواه در هر سه نوع سنجش و در هر سه مرحله معنادار بوده است. این نتیجه با نتایج بهرامی و همکاران (۱۳۸۳)، کتینگ^۱ و همکاران (۱۹۹۰)، آرگلید و همکاران (۱۹۹۶) مطابقت دارد.

برنامه آموزشی انضباط مثبت از طریق معرفی انضباط مثبت به دانش‌آموزان و تأثیر آن بر زندگی فردی، اجتماعی و محیطی و آموزش چگونگی حل مسأله، حل تعارض و چگونگی مبارزه با سهل‌انگاری بر این اعتقاد است که خود نظمی می‌تواند آموخته شود نتایج نشان داد که دانش‌آموزان می‌توانند نحوه تصمیم‌گیری مناسب را یاد بگیرند و مربیان مدرسه باید به دانش‌آموزان مهارت‌های تصمیم‌گیری و انتخاب مناسب را آموزش دهند. بریانت و هانگر فورد^۲ (۱۹۷۷) در تحقیقی نشان دادند که کودکان می‌توانند موضوعات محیطی و مسئولیت‌های خود و دیگران را درک کنند و آموزش منجر به افزایش مسئولیت اجتماعی آنها شود که با این نتایج هماهنگی دارد (به نقل از بهرامی و همکاران، ۱۳۸۳). مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان و رعایت نظم و مقررات توسط آنها هنگامی کارایی و اثر بخشی زیادی دارد که مسئولان و مربیان مدرسه آنها را در این نظم و قواعد مدرسه دخالت بدهند. بخش عمده‌ای از مسئولیت

1. Keating
2. Bryant & Hunger Ford

نظم بر عهده خود دانش‌آموزان بوده و بزرگسالان باید نقش حمایتی و ارشادی را برای آنها داشته باشند.

برنامه انضباط مثبت با ایجاد یک خود نظمی و بدنبال آن خودبسنده‌گی در دانش‌آموزان توانسته است آنها را نسبت به موقعیت‌های مختلف مسئولیت پذیر کند به گونه‌ای که این مسئولیت پذیری اثری طولانی مدت داشته و برای دبیران و والدین نیز محسوس بوده است. شاید بسیاری از مشکلات رفتاری ناشی از نداشتن مهارت‌های لازم برای مواجه با موقعیت‌های مختلف اجتماعی باشد. آموزش این مهارت‌ها رشد ویژگی‌های مطلوب همچون مسئولیت پذیری در دانش‌آموزان را باعث می‌شود.

در بررسی فرضیه دوم نتایج نشان داد که به جز نوع سنجش خودارزیابی در دختران در مراحل پس آزمون و پیگیری در انواع دیگر ارزیابی، آموزش یادگیری مبتنی بر خود افزایش مسئولیت پذیری دانش‌آموزان را باعث شده است.

رفتار مسئولانه پدیده پیچیده‌ای است که ابعادی مختلف دارد و باید برای بررسی و افزایش آن به ابعاد شناختی و رفتاری و هیجانی آن توجه شود (لفرانکوئیس^۱، ۱۳۷۰). در این برنامه فراگیر می‌آموزد که خود مسئول رفتار، احساس و عواطف و نحوه ابراز آنهاست و می‌آموزد که رفتار با شناخت و طرز تفکر او در ارتباط و کنش متقابل است. بنابراین، فرد حتی مسئول چگونه فکر کردن خود است. فرد می‌فهمد که احساساتی که در درون خود پیدا می‌کند چه تأثیری بر تصمیم‌گیری‌ها و رفتارهای او خواهد داشت و هر چه بهتر احساسات خود را بشناسد احساسات، خلق و حافظه خود را می‌تواند بهتر کنترل کند، زیرا حتی جهت‌گیری حافظه تحت تأثیر احساسات و هیجان‌ات است. (ولز و ماتیوز^۲ ۲۰۰۰، به نقل از بهرامی، ۱۳۸۳).

یافته‌های به دست آمده در رابطه با این فرضیه با نتیجه پژوهش‌های هاوتن (۱۹۸۹)، آرگلیدو همکاران (۱۹۹۶) و بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) بر حسب ارزیابی والد و دبیر هماهنگی و تطابق دارد، زیرا معتقدند که استفاده از شیوه یادگیری مبتنی بر خود به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که خود مسئول یادگیری خود باشند و برخلاف مدارس سنتی

1. Lefrancois
2. Wells & Mathews

دانش‌آموزان احساس نمی‌کنند که تحت کنترل دیگران هستند، بلکه تشخیص می‌دهند که خود حق انتخاب دارند و مسئول زندگی خود هستند. نتایج این پژوهش بر حسب خود ارزیابی برخلاف نتایج محققان ذکر شده است. در پژوهش بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) هنگامی که اثر جنس کنترل می‌شود با نتایج این پژوهش هماهنگی و همخوانی دارد، ولی در صورت کنترل نشدن جنس، همخوانی ندارد. عوامل محتمل زیادی می‌توانند در این ناهماهنگی نقش داشته باشند از قبیل انتظارات متفاوت از دختران و پسران، تفاوت در نوع رفتار و عملکرد آنها، اشکال در درک برخی از سؤالات، سطح متفاوت تحصیلات در مناطق مختلف و در میان دانش‌آموزان دختر و پسر، تفاوت در وضعیت اقتصادی اجتماعی و تجارب آنها، ناهماهنگی بین شیوه آموزش یادگیری مبتنی بر خود که بر احساسات، شناخت و رفتار توجه دارد با پرسشنامه خود ارزیابی که به نظر می‌رسد بیشتر بر رفتار و نظم و انضباط متمرکز است. و همچنین پاسخگویی به سؤال‌ها با بی میلی و بی تفاوتی که می‌تواند دلایل زیادی مانند خستگی جسمی و روحی داشته باشد، که از امتحان‌ها و دیگر عوامل ناشی شده است.

شیوه یادگیری مبتنی بر خود بیشتر با هوش عاطفی مرتبط است، که میزان کنترل فرد را بر هیجان، ادراک و رفتار افزایش می‌دهد. دانش‌آموزان در این برنامه با عناصر مسئولیت‌پذیری آشنا شده و با پی بردن به ارتباط آنها در می‌یابند که به کنترل تمام این عوامل قادر هستند. این شیوه از طریق افزایش مهارت‌های درون فردی و بین فردی دانش‌آموزان تغییرات محسوسی را در مسئولیت‌پذیری آنها ایجاد می‌کند که ارزیابی دبیر و والد مؤید این مطالب است.

نتایج به دست آمده از فرضیه سوم نشان داد که آموزش برنامه واقعیت‌درمانی در هر سه نوع سنجش و در هر دو مرحله پس از آزمون و آزمون پیگیری مؤثر بوده است. جانسون والیزابت^۱ (۱۹۸۵) نشان دادند که آموزش واقعیت‌درمانی در مدارس ضروری است و معلمان و معریان باید با این قبیل برنامه‌ها آشنا شوند و دانش‌آموزان باید در این جلسه‌ها شرکت کنند تا یاد بگیرند چگونه نیازهای آنها را از طریق رفتار مسئولانه بر آورده کنند (رمضانی، ۱۳۸۰). کوهن و همکاران (۱۹۸۴) معتقد هستند که واقعیت‌درمانی در ایجاد رفتار مسئولانه برای اکثر بزرگسالان مفید بوده است. زیرا، به آنها در کسب یک حس درونی مسئولیت‌پذیری شخصی

1. Jenson & Elizabeth

و تسلط آگاهانه بر رفتار کم‌کرده است. مینک و واتس^۱ (۱۹۷۳) ضمن ارائه گزارش موفقیت آمیزی از به کار بردن شیوه واقعیت درمانی در مشاوره با دانش‌آموزان دریافتند که آنها از طریق این برنامه تغییری مهم از کنترل بیرونی به درونی پیدا کردند (رمضانی، ۱۳۸۰). ضمناً نتیجه این قسمت از پژوهش با نتایج انگلیش و هاوس (۱۹۷۱) مطابقت دارد. آنها از به کارگیری شیوه واقعیت درمانی در کاهش مشکلات انضباطی، افزایش کارایی در مدرسه و بالا بردن احساس مسئولیت به نتایج مثبتی دست یافتند. همچنین براینیگ^۲ (۱۹۷۹) نشان داد که معلمان مدارس راهنمایی با گذراندن ۲۰ ساعت آموزش واقعیت درمانی تا حد زیادی رفتار آنها نسبت به انضباط دانش‌آموزان و محیط مدرسه بهبود پیدا کرده است. (شلینگ^۳، ۱۳۷۲).

برنامه آموزشی واقعیت درمانی با ایجاد یک محیط دوستانه و کشف خواسته‌ها، نیاز و رفتار کلی دانش‌آموزان در صدد افزایش مسئولیت پذیری دانش‌آموزان است که نتایج حاکی از مؤثر بودن این شیوه آموزشی در پسران و دختران بوده است. آموزش مسئولیت پذیری به روش واقعیت درمانی فنون رفتاری و فنون شناختی را شامل است و در این روش مربی تمام تلاش خود را بر رفتار متمرکز می‌کند و به ایجاد یک رابطه بخصوص و فعال، به شیوه‌ای مسئولانه اقدام می‌کند و زمان حال، بخصوص رفتار کنونی دانش‌آموزان را برای نیل به موفقیت همواره در نظر دارد و به هیچ وجه وقت خود را صرف آن نمی‌کند که نقش کارگاه را ایفاء کند یا به عذر و بهانه‌های دانش‌آموزان گوش دهد، بلکه سعی می‌کند از راه توجه دقیق به رفتار کنونی فرد و دوری جستن از موارد تهدید آمیز، مقدمات تشکیل رفتار مسئولانه و هویت موفق را در افراد پایه ریزی کند و بدین وسیله شخصیت سالم را هر چه بیشتر در آنها، تقویت کند. همانطور که انتظار بود واقعیت درمانی برای افزایش مسئولیت پذیری دانش‌آموزان روشی مناسب است.

یافته‌های این پژوهش در ارتباط با بررسی فرضیه چهارم نشان داد که تأثیر متفاوت آموزش مسئولیت پذیری برنامه انضباط مثبت در دختران و پسران برای نتایج حاصل از فرم

1. Mink & Wats
2. Brynig
3. Sheling

دبیر و والد تأیید و بر حسب خود ارزیابی تأیید نمی‌شود. بارن^۱ و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند که زنان نسبت به مردان مسئولیت بیشتری را نشان می‌دهند و برای زنان مسئولیت‌های اخلاقی از مسئولیت‌های غیر اخلاقی مهمتر است که با نتیجه حاصل از خود ارزیابی مغایر است. نتایج به دست آمده بر حسب ارزیابی والدین در این پژوهش با پژوهش بهرامی و همکاران (۱۳۸۳)، کیت^۲ و همکاران (۱۹۹۰) مطابقت دارد که معتقد هستند خانواده‌ها بر نقش سنتی دختر و پسر اعتقاد دارند و میزان مسئولیت‌پذیری به جنس بستگی دارد. در این پژوهش دبیران نیز مسئولیت‌پذیری پسران را بیشتر ارزیابی کردند که با نتایج بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) هماهنگی ندارد. دلایل زیادی می‌تواند در این زمینه نقش داشته باشند از قبیل فرهنگ متفاوت، انتظارات و نگرش متفاوت دبیران زن و مرد و آموزش‌های گوناگون مدرسه برای پسران و دختران است و همانطوری که در مشخص کردن سطح اخلاقی افراد بر حسب معماهای اخلاقی کلبرگ، به دلایلی پسران در مراحل بالاتری از دختران طبقه بندی می‌شوند. بنابراین، پسران بامسئولیت‌پذیری بیشتری ارزیابی شده‌اند.

تأثیر متفاوت شیوه افزایش مسئولیت‌پذیری برنامه یادگیری مبتنی بر خود بر دانش‌آموزان دختر و پسر تأیید می‌شود. نتایج به دست آمده در دو نوع سنجش والدین و خود ارزیابی با نتایج بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) همخوانی دارد، اما در نوع سنجش دبیران همخوانی ندارد. و با تحقیق کیت و همکاران (۱۹۹۰) مطابقت دارد که معتقد هستند میزان مسئولیت‌پذیری به جنس بستگی دارد. در فرهنگ و آداب و رسوم ملت ایران و به خصوص شهرستان‌ها پسران از آزادی عمل بیشتر و با موقعیتهای مختلف مواجه می‌شوند که به تصمیم‌گیری و عمل نیاز دارند و در مقابل دانش‌آموزان دختر اکثر اوقات خود را در خانه و بعد مدرسه سپری می‌کنند. بنابراین، کارائی یادگیری مبتنی بر خود در پسران بیشتر بوده است و این افزایش مسئولیت‌پذیری در پسران در شیوه انضباط مثبت هم مشاهده می‌شود. از طرف دیگر انتظارات بالایی که از دختران به خصوص در سن بلوغ به بعد، می‌رود امکان دارد از طرف دبیران و والدین کمتر از حدود واقعی ارزیابی شده باشند در صورتی که خود دختران ارزیابی بهتری از خود داشته‌اند.

1. Baron

2. Keit

تأثیر متفاوت شیوه افزایش مسئولیت پذیری برنامه واقعیت درمانی در دانش‌آموزان دختر و پسر تأیید نمی‌شود و به تبع آن تأیید می‌شود که جنسیت دانش‌آموزان دریافت‌کننده مداخله واقعیت درمانی، بر مسئولیت پذیری آنها نه در مرحله پس‌آزمون و نه در مرحله پیگیری تأثیری نداشته است. نتایج به دست آمده در این قسمت با پژوهش کوهن و همکاران (۱۹۸۴)، جانسون و الیزابت (۱۹۸۵) همخوانی دارد، ولی با نتایج بارن و همکاران (۲۰۰۰) و کیتینگ و همکاران (۱۹۹۰) ناهماهنگ است که معتقد هستند میزان مسئولیت پذیری به جنس بستگی دارد. نتایج متضاد در زمینه جنسیت و مسئولیت پذیری را از یک طرف می‌توان به خصوصیات متفاوت پسران و دختران نسبت داد و از طرف دیگر به شیوه‌های مختلف آموزش مسئولیت پذیری و تعاملات این شیوه‌ها با متغیرهایی همچون سن آزمودنی‌ها، ارزش‌ها، آداب و رسوم مکانهای مختلف، وضعیت‌های اجتماعی اقتصادی و ... نسبت داد. به هر حال می‌توان نتیجه گرفت که هر شیوه آموزشی در جنس خاصی کارایی بیشتری دارد. این قسمت از پژوهش نشان داد که از بین شیوه‌های مذکور، کارایی برنامه واقعیت درمانی در هر سه نوع سنجش (خود ارزیابی، دبیر و والد) و در هر دو مرحله (پس‌آزمون و پیگیری) در پسران و دختران یکسان بوده است و می‌توانیم از این شیوه برای هر دو جنس استفاده کنیم. اثر متقابل جنس و عضویت گروهی تنها برای مرحله پیگیری و برای نوع سنجش دبیر و والد معنادار بوده است که می‌توان آن را به عوامل احتمالی تأثیر گذاری همچون گذشت زمان، اثر متفاوت و بلند مدت برنامه‌های آموزشی و دیگر متغیرهایی ارتباط دارد که امکان کنترل آنها نبوده است.

مقایسه اثر بخشی روش‌های افزایش مسئولیت پذیری حاکی از آن بود که در مرحله پس‌آزمون و بر حسب سنجش خود ارزیابی، میانگین باقی مانده نمره‌های مسئولیت پذیری گروه دارای مداخله آموزشی یادگیری مبتنی بر خود به طور معناداری از میانگین گروه‌های آموزشی انضباط مثبت و واقعیت درمانی کمتر است. نتیجه این قسمت تا حدودی با پژوهش بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) همخوانی دارد، ولی با نتایج آرگلید و همکاران (۱۹۹۶) ناهمخوان است. شاید بتوان کارایی کمتر برنامه یادگیری مبتنی بر خود را به ابزار نسبت داد که این ابزار بیشتر در رابطه با مهارتهایی است که از طریق شیوه خود نظمی و واقعیت درمانی حاصل می‌شود. ناهمخوانی نتایج را می‌توان با مکان‌های گوناگون اجرای این پژوهش‌ها و در نتیجه آداب و رسوم غیر یکسان این مناطق مرتبط دانست.

بر حسب فرم دبیر، مشاهده شد که باز میانگین باقی مانده نمره‌های گروه آزمایشی با مداخله یادگیری مبتنی بر خود از دو گروه دیگر به طور معناداری کمتر است نتیجه این قسمت با نتایج بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) و ارگلید و همکاران (۱۹۹۶) هماهنگی ندارد، ولی در ارتباط با شیوه انضباط مثبت با کتینگ و همکاران (۱۹۹۰) تطابق دارد. بر حسب فرم والد، هر سه گروه تفاوت معناداری را در مرحله پس آزمون نسبت به یکدیگر نشان دادند. به نحوی که گروه دارای مداخله واقعیت درمانی میانگین نسبت به دو گروه آموزش انضباط مثبت و یادگیری مبتنی بر خود نمره بالاتری نشان داد. در مرحله پیگیری و بر اساس خود ارزیابی دو گروه انضباط مثبت و واقعیت درمانی تفاوت معناداری با یکدیگر در میانگین باقیمانده مسئولیت پذیری نشان ندادند، در حالی که گروه دارای مداخله یادگیری مبتنی بر خود به طور معناداری نسبت به دو گروه دارای مداخله انضباط مثبت و واقعیت درمانی میانگین کمتری نشان داد ($P < 0/05$). این در حالی است که بر اساس فرم دبیر، سه گروه با یکدیگر تفاوت معناداری را نشان ندادند، ولی بر اساس فرم والد، اگر چه گروه‌های دارای مداخله آموزش انضباط مثبت و یادگیری مبتنی بر خود تفاوت معناداری را با یکدیگر نشان ندادند، ولی گروه آزمایشی دارای مداخله واقعیت درمانی به طور معناداری میانگین باقی مانده بالاتری را در مسئولیت پذیری نسبت به دو گروه دیگر نشان داد ($P < 0/05$).

در مجموع هرچند برنامه یادگیری مبتنی بر خود بر سه عنصر مسئولیت پذیری تأکید می‌کند، ولی در عمل نسبت به برنامه‌های دیگر در دو جنس اثری کمتر و متفاوت را نشان داد. به خاطر همخوانی نسبتاً بالا در این زمینه با پژوهش بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) می‌توان آن را به عواملی همچون طراحی بسته آموزشی مذکور، سن آزمودنی‌ها و ناتوانی درک کامل این عناصر و ارتباط آنها با یکدیگر نسبت داد. برنامه آموزشی واقعیت درمانی که تأکید اصلی آن بر رفتار و چگونگی ارضای نیازها بود نسبت به دو شیوه دیگر کارایی بهتری را نشان داد. نداشتن تفاوت معنا دار دو برنامه آموزشی انضباط مثبت و واقعیت درمانی احتمالاً از همپوشی بالای این دو برنامه در بعضی از موارد آموزشی ناشی است برای مثال در هر دو با تکیه بر رفتار به طرق مختلف در افزایش مسئولیت پذیری سعی کرده‌اند این نکته می‌تواند در آموزش سایر ویژگی‌ها به دانش‌آموزان نقش کلیدی داشته باشد.

به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که هر سه شیوه در افزایش مسئولیت پذیری

دانش‌آموزان اثر داشته‌اند. از بین این روش‌ها برنامه آموزشی انضباط مثبت و واقعیت‌درمانی اثر بیشتری داشته‌اند. بعضی از این شیوه‌ها در پسران و بعضی در دختران اثر گذاری بیشتری داشته‌اند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود مربیان، مدیران و دبیران با توجه به، شرایط و امکانات و جنس آزمودنی‌ها از برنامه‌ای خاص یا تلفیقی از این شیوه‌ها جهت افزایش مسئولیت پذیری دانش‌آموزان استفاده کنند.

توصیه می‌شود در نیازسنجی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان و جلسه‌های آموزش خانواده، دوره افزایش مسئولیت پذیری در اولویت دوره‌های آموزشی قرار بگیرد تا بدین ترتیب دبیران و والدین با شیوه‌های مختلف آشنا شوند تا با کمترین تلاش دانش‌آموزان و فرزندان را به انجام رفتارهای مسئولانه و انجام وظایف به صورت خودکار، ترغیب کنند. از آنجا که این پژوهش به شهر شهرضا و دوره تحصیلی راهنمایی محدود بود و همچنین نمونه گیری به شیوه خوشه‌ای تصادفی بود که هر کلاس یک گروه را تشکیل داده است و بالتبع مدارس انتخابی در مناطق مختلفی قرار داشتند، لذا پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در شهرهای دیگر، مقاطع دیگر و حتی المقدور با نمونه گیری تصادفی ساده نیز انجام شود تا امکان مقایسه نتایج و انتخاب مؤثرترین شیوه فراهم شود.

منابع

- احمدی، احمد، (۱۳۷۸). تأثیر مشاوره گروهی با شیوه منطقی - عاطفی بر افسردگی دانش‌آموزان اصفهان، فصلنامه انجمن مشاوره ایران، ۲۱، ۱۱-۲۱.
- الیس، آلیت و جیمزال، ویلیام، (۱۳۷۵). روانشناسی اهماکاری و غلبه بر تعلق ورزیدن، ترجمه محمدعلی، فرجاد، تهران، رشد.
- بهرامی، فاطمه، ملکیان، حسین و عابدی، محمدرضا، (۱۳۸۳). بررسی و مقایسه راهکارهای افزایش مسئولیت پذیری در بین دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر اصفهان، آموزه، ۱۷، ۷۲-۶۴.
- پروین، لاری، (۱۳۷۴). روانشناسی شخصیت، ترجمه پروین، کدیور و محمد جواد، جواد، تهران، رسا.
- جودیت، تاد، آرتور، سی و بوهارت، ا، (۱۳۷۹). اصول روانشناسی بالینی و مشاوره. ترجمه فیروز بخت، مهرداد، تهران، رسا.
- رمضانی دیسفانی، علی، (۱۳۸۵). بررسی میزان اثر بخشی آموزش مسئولیت پذیری به شیوه کلاس بر بحران هویت دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان .
- شارف، ریچارد اس، (۱۳۸۱). نظریه‌های مشاوره و روان درمانی، ترجمه مهرداد، فیروزبخت، تهران، رسا.
- شلینگ، لوئیس، (۱۳۷۲). نظریه‌های مشاوره و روان درمانی، ترجمه خدیجه، آریین، تهران، روز بهان.
- شفیع آبادی، عبدالله، (۱۳۷۲). نظریه‌های مشاوره و روان درمانی، تهران، نشر دانشگاهی.
- گلاس، ویلیام، (۱۳۷۳). مدرس بدون شکست، ترجمه حسین، ساده، تهران، رشد.
- لفرانکوئیس، گای آر، (۱۳۷۵). روانشناسی برای آموزش، ترجمه شهنی، بیلاق، تهران، رشد.
- موسوی، معصومه، (۱۳۷۷). اثر مشاوره فردی با رویکرد واقعیت درمانی بر بحران هویت در دختران نوجوان ۱۵ تا ۱۸ سال ناحیه یک کرج، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

هرگنجان، بی‌ار و السون، متیو اچ، (۱۳۷۶). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه علی اکبر، سیف، تهران، دوران.

- Bandura , A, (1977). *Social learning theory* . Englewood Gliffs , N: Prenyice-hall.
- Bar on, Parker, D, james, D. A, (2000). *The handbook of emotional ParKer, Bar on, R. Intelligence*. Bass, Sanfran Cisco.
- Blocher, D.H, (2000). *The Professional counsellor*, NewYork, Macmillon.
- Ellis, A, (1979). *Anger (how to live and with out it)*, Jaico Publishing house
- Glasser, W, (1985). *Control theory: A new explanation of how we control our lives*. New York, Harper & Row.
- Glasser, W, (1967). *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. New York, Harper & Row.
- Glasser, W, (1989). Control theory in the practice of reality therapy. In N.Glasser(Ed.), *Control theory in the practice of reality therapy:case studies*(pp. 1-15) New York, harper & row.
- Glasser, w, (1990). *The quality school*, New York, Harper & Row.
- Hawton, K & et al, (1989). *Cognitive behavior therapy for psychiatric problems, A practical*.
- Matthews, B. E, Riley, C. K, (1995). *Teaching and evaluating out door ethics educoation programs*, Vienna, VA: Natinal wildlife federation.
- Pervin, I. A, (1996). *The science of personality* , John Wiley & son.
- Zajonc, R. B, (1968). Attitudinal effects of mere exposure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1-29.
- Zajonc, R. B, (1968). Attitudinal effects of mere exposure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1-29.
- Zimmerman, M. A, (1990). Toward a theory of learned hopefulness A structural model analysis of participation and empowerment, *Journal of Research in Personality*, 24, 21- 86.