

# مقایسه مسئولیت پذیری بین خواهران و برادران دانش آموزان با کم توانی ذهنی و عادی

قربان همتی علمدارلو<sup>۱</sup>، صدیقه رضایی دهنوی<sup>۲</sup>، محمد مهدی تیموری<sup>۳</sup>

تاریخ وصول: ۱۳۹۱/۱۲/۲۸ تاریخ پذیرش: ۹۲/۳/۱۸

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه مسئولیت پذیری بین خواهران و برادران دانش آموزان با کم توانی ذهنی و عادی صورت گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه خواهران و برادران نوجوان ۱۲-۱۸ ساله دانش آموزان با کم توانی ذهنی و عادی شهر شیراز بودند که از بین آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۱۷۰ نوجوان ۱۲-۱۸ ساله (۸۰ نفر از آن‌ها خواهر یا برادر با کم توانی ذهنی داشتند و ۹۰ نفر از آن‌ها خواهر یا برادر عادی داشتند) به شیوه هدفمند انتخاب شدند. از پرسشنامه مسئولیت پذیری نوجوانان برای سنجش مسئولیت پذیری استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از آزمون تحلیل واریانس دوطرفه نشان داد که مسئولیت پذیری خواهران و برادران دانش آموزان با کم توانی ذهنی به طور معنی داری بیشتر از مسئولیت پذیری خواهران و برادران دانش آموزان عادی است. هم چنین نتایج آزمون تحلیل واریانس چندگانه نشان داد که خواهران و برادران دانش آموزان با کم توانی ذهنی در همه خرده مقیاس‌های مسئولیت پذیری به جز وظیفه شناسی نسبت به خواهران و برادران دانش آموزان عادی به طور معنی داری بالاتر هستند. با توجه به یافته‌های مذکور پیشنهاد می‌شود که الگوی مسئولیت پذیری در خواهران و برادران دانش آموزان با کم توانی ذهنی مورد مطالعه قرار گیرد و از آن برای مسئولیت پذیرتر کردن فرزندان خانواده‌های عادی استفاده شود.

واژگان کلیدی: مسئولیت‌پذیری، خواهران و برادران، دانش آموزان، کم توانی ذهنی.

---

Email: ghorban\_hemati@yahoo.com

۱. استادیار دانشگاه شیراز

۲. استادیار دانشگاه پیام نور

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه شیراز

مسئولیت‌پذیری<sup>۱</sup> ریشه در واژه پاسخگویی<sup>۲</sup> دارد و به انگیزه درونی فرد برای متعهد بودن اشاره می‌کند (لانگ<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). سرتو<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) مسئولیت‌پذیری را نوعی تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که برعهده او گذاشته شده است، تعریف می‌کند و معتقد است که مسئولیت‌پذیری از درون فرد سرچشمه می‌گیرد. رشد مسئولیت‌پذیری در طول دوره نوجوانی پیش‌نیاز موفقیت در دوره بزرگسالی است. به سخن دیگر، نوجوانان برای بزرگسال توانا شدن نیازمند یادگیری مسئولیت‌پذیری هستند (ویلکس<sup>۵</sup> و مک فرسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲). رشد مسئولیت‌پذیری در نوجوانان باعث شکوفایی استعدادها، پرورش خودکنترلی، رشد بهزیستی و افزایش پذیرش نوجوانان توسط خانواده و جامعه می‌شود (وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده آمریکا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵).

تحقیقات نشان داده‌اند که با افزایش مسئولیت‌پذیری نوجوانان، بحران هویت آن‌ها کاهش یافته (حسین پور و همکاران، ۱۳۸۹؛ معین و همکاران، ۱۳۸۹) و عزت نفسشان بهتر می‌شود (مهدوی و همکاران، ۱۳۸۹). به طور کلی، مسئولیت‌پذیری با افزایش سن کودک رشد می‌کند (هاستینگ<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۷) و ترکیبی از عوامل گوناگون به ویژه رفتارهای والدین با رشد مسئولیت‌پذیری رابطه دارند (ایزبرگ<sup>۹</sup> و والتی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۲). داسیلوا<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۰۴) معتقدند که الگوسازی رفتارهای نوع‌دوستانه و فراهم‌سازی فرصت‌های مشارکت اجتماعی از سوی خانواده برای رشد مسئولیت‌پذیری فرزندان بسیار مهم است. شایان ذکر است که این محققان تأکید دارند که افزون بر خانواده، سایر نهادهای اجتماعی از قبیل مدرسه، مسجد، دانشگاه و غیره نیز می‌توانند با فراهم‌سازی فرصت‌های گوناگون مسئولیت‌پذیری کودکان و نوجوانان در برابر خود، خانواده، دوستان

1. Responsibility
2. Respondeo
3. long
4. Certo
5. Wilks
6. Mcpherson
7. The United States Department of Education
8. Hastings
9. Valiente
10. Eisenberg
11. Dasilva

و آشنایان، جامعه و سرانجام در برابر بشریت و کائنات را رشد دهند. در همین راستا، توماس<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) نیز تأیید می‌کند که حمایت والدین از مسئولیت‌پذیری کودکان و نوجوانان و فراهم‌سازی فرصت‌های تجربه‌پذیرش مسئولیت، مسئولیت‌پذیری کودکان و نوجوانان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع کودکان و نوجوانان از طریق مشارکت در کارهای خانه نه تنها مسئولیت‌پذیری در رابطه با خود و اموال خود را می‌آموزند، بلکه هم‌چنین از طریق انجام کارهایی که برای سایر اعضای خانواده مفید است، مسئولیت‌پذیری در رابطه با دیگران را نیز یاد می‌گیرند (گراسک<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۶).

مسئولیت‌پذیری فردی<sup>۳</sup> و مسئولیت‌پذیری اجتماعی<sup>۴</sup> دو نوع از ارزش‌هایی است که رشد آن‌ها در همه فرهنگ‌ها مورد تشویق و ترغیب قرار می‌گیرد. شایان ذکر است که در برخی از فرهنگ‌ها ممکن است مسئولیت‌پذیری فردی بیشتر ترغیب شود و در برخی دیگر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرد (اسکوآرتز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰). همان‌طور که ملاحظه می‌شود خانواده و جامعه در رشد مسئولیت‌پذیری فردی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای دارند (باوز<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). در تأیید این موضوع، خورشیدی و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین مسئولیت‌پذیری والدین و مسئولیت‌پذیری دختران و پسران نوجوان آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد. هم‌چنین یونسی و همکاران (۱۳۸۹) نشان داده‌اند که مسئولیت‌پذیری فرزندان خانواده‌های طلاق به طور معنی‌داری پائین‌تر از فرزندان خانواده‌های عادی است.

همسو با یافته مذکور، اشمید<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) نیز در تحقیق خود نشان داده است که بین شیوه فرزندپروری مقتدرانه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی نوجوانان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در همین راستا، هدایتی و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیقی به این نتیجه رسیده‌اند که

1. Thomas

2. Grusec

3. Individual Responsibility

4. Social Responsibility

5. Schwartz

6. Bowes

7. Schmid

شیوه‌های فرزندپروری والدین بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان تأثیر دارد و والدین دارای شیوه فرزندپروری مقتدرانه، فرزندان مسئولیت‌پذیرتری را تربیت می‌کنند. کردلو (۱۳۸۷) نیز در تحقیقی به این نتیجه دست یافته است که مسئولیت‌پذیری در خانه پیش‌بینی‌کننده مسئولیت‌پذیری در مدرسه است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر مسئولیت‌پذیری فرزندان، خانواده و به خصوص والدین هستند.

در همین راستا برخی از تحقیقات نشان می‌دهند که مسئولیت‌پذیری فرزندان عادی خانواده‌هایی که دارای فرزند یا فرزندان با نیازهای ویژه هستند، نسبت به فرزندان خانواده‌هایی که دارای فرزند یا فرزندان با نیازهای ویژه نیستند، بیشتر است (وارن داد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). هم‌چنین توماس (۲۰۱۱) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیده است که خواهران و برادران کودکان با ناتوانی‌ها نسبت به خواهران و برادران کودکان عادی از مسئولیت‌پذیری بیشتری برخوردارند. همسو با یافته‌های مذکور، تسامپارلی<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیق خود گزارش کرده‌اند که خواهران و برادران کودکان با ناتوانی‌ها نسبت به خواهران و برادران کودکان عادی مسئولیت‌پذیرتر هستند. افزون بر این‌ها، مک‌هال<sup>۳</sup> و گامبلی<sup>۴</sup> (۱۹۸۷) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیده‌اند که خواهران و برادران کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به همسالانشان که خواهر و برادر کم‌توان ذهنی ندارند، از مسئولیت‌پذیری بیشتری برخوردارند. هم‌چنین کاسکلی<sup>۵</sup> و گان<sup>۶</sup> (۱۹۹۳) نیز دریافته‌اند که سطح مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در مقایسه با خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی بالاتر است.

همسو با تحقیقات یادشده، انجمن کودکان با ناتوانی<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) گزارش می‌کند که احساس مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران افراد با نیازهای ویژه نسبت به خواهران و

1. Warren Dodd

2. Tsamparli

3. McHale

4. Gamble

5. Cuskelly

6. Gunn

7. Association For Children with Disability

برادران افراد عادی بیشتر است. هم‌چنین کراس<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۶) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده‌اند که خواهران و برادران دانش آموزان کم‌توان ذهنی ارتباط خود را با خواهر و برادر کم‌توان ذهنی‌شان حفظ می‌کنند، از آن‌ها حمایت عاطفی می‌کنند و سی و شش درصد آن‌ها برنامه‌ریزی کرده‌اند که در آینده با خواهر و برادر کم‌توان ذهنی‌شان زندگی کنند. در همین راستا، تحقیقات متعددی نشان می‌دهند که خواهران و برادران دانش آموزان کم‌توان ذهنی در مقایسه با خواهران و برادران دانش آموزان عادی نقش‌های مراقبتی بیشتری را بر عهده دارند (اسکو تکو<sup>۲</sup> و لوین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ ویت جونز<sup>۴</sup> و مادیل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸).

در تأیید یافته‌های مذکور، مک‌هال و پالتکو<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) و مک‌هال و گامبلی (۱۹۸۹) نیز نشان داده‌اند که خواهران و برادران کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به خواهران و برادران کودکان عادی وقت بیشتری را برای انجام کارهای خانه صرف می‌کنند. توماس (۲۰۱۱) در تبیین بالاتر بودن مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به خواهران و برادران کودکان عادی بیان می‌کند که خواهران و برادران کودکان کم‌توان ذهنی به دلیل مشارکت در مراقبت از خواهر و برادر کم‌توان ذهنی‌شان، مسئولیت‌پذیری‌شان بیشتر رشد می‌کند.

با وجود این، برخی تحقیقات نیز به نتایج متناقضی دست یافته‌اند و یافته‌های تحقیقات مذکور را تأیید نمی‌کنند. برای مثال دامینی<sup>۷</sup> (۱۹۹۳)، به نقل از دامینی، (۱۹۹۹) در تحقیق خود سطح مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران کودکان کم‌توان ذهنی را با خواهران و برادران کودکان عادی مورد مقایسه قرار داده و به این نتیجه رسیده است که بین مسئولیت‌پذیری دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. در همین راستا، گات<sup>۸</sup> و گاملی<sup>۹</sup> (۱۹۸۷) در تحقیقی به مقایسه سطح مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران کودکان سندرم

1. Krauss  
2. Skotko  
3. Levine  
4. Waite-Jones  
5. Madill  
6. Pawletko  
7. Damiani  
8. Gath  
9. Gumley

داون با خواهران و برادران کودکان عادی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که بین دو گروه از نظر سطح مسئولیت‌پذیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. هم‌چنین دامینی (۱۹۹۹) با مرور پژوهش‌های انجام شده در مورد مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران کودکان با ناتوانی‌ها در مقایسه با خواهر و برادران کودکان عادی به این نتیجه رسیده است که بین دو گروه از نظر سطح مسئولیت‌پذیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

همسو با یافته‌های دامینی (۱۹۹۳، به نقل از دامینی، ۱۹۹۹)، گات و گاملی (۱۹۸۷) و دامینی (۱۹۹۹)، هند<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۴) با انجام تحقیقی کیفی در مورد مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران افراد کم‌توان ذهنی گزارش کرده‌اند که برخی از خواهران و برادران از اینکه جنبش موسسه‌زدایی آن‌ها را وادار می‌کند تا از خواهر و برادر کم‌توان ذهنی‌شان مراقبت کنند، اظهار تأسف می‌کنند و هیچگونه احساس مسئولیتی در برابر خواهر یا برادر کم‌توان ذهنی‌شان ندارند.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود از سویی نتایج تحقیقات خارجی در مورد مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به خواهران و برادران کودکان عادی ضدونقیض است و از سویی دیگر هیچگونه تحقیقی در رابطه با این موضوع در ایران در دسترس نبود. به همین دلیل تحقیق حاضر به دنبال آن است تا با مقایسه مسئولیت‌پذیری بین خواهران و برادران کودکان کم‌توان ذهنی با خواهران و برادران کودکان عادی، ضمن پر کردن خلاءهای پژوهشی به روشن شدن این مسأله کمک کند و با یافتن پاسخ علمی برای این فرضیه که مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران کودکان کم‌توان ذهنی بیشتر از خواهران و برادران کودکان عادی است، اقدامات لازم جهت ارتقای مسئولیت‌پذیری نوجوانان برداشته شود.

### روش

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری شامل کلیه خواهران و برادران نوجوان ۱۲-۱۸ ساله دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و عادی شهر شیراز بود.

<sup>۱</sup>. Hand

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: آزمودنی‌های این پژوهش ۱۷۰ نوجوان ۱۲-۱۸ ساله بودند که ۸۰ نفر از آن‌ها (۴۷ دختر و ۳۳ پسر) خواهر یا برادر با کم‌توانی ذهنی داشتند و ۹۰ نفر از آن‌ها (۵۲ دختر و ۳۸ پسر) خواهر یا برادر با کم‌توانی ذهنی نداشتند. روش نمونه‌گیری هدفمند بود. بدین صورت که برای انتخاب نمونه خواهران و برادران نوجوان دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی، دو مدرسه ابتدایی ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ناحیه چهار آموزش و پرورش شهر شیراز انتخاب شد و پرسشنامه مسئولیت‌پذیری بر روی کلیه خواهران و برادران ۱۲ تا ۱۸ ساله دانش‌آموزان آن مدارس اجرا شد. در نهایت ۸۰ نفر از خواهران و برادران دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی پرسشنامه را به صورت کامل تکمیل نموده و بازگشت دادند. سپس در دو مدرسه ابتدایی همان ناحیه (ناحیه چهار آموزش و پرورش شهر شیراز) پرسشنامه مسئولیت‌پذیری به صورت هدفمند بر روی ۹۰ نفر از خواهران و برادران ۱۲ تا ۱۸ ساله دانش‌آموزان ابتدایی عادی اجرا شد. شایان ذکر است که نمونه‌های دارای خواهر یا برادر عادی از نظر سن و جنس با نمونه‌های دارای خواهر یا برادر با کم‌توانی ذهنی هم‌تا شدند. بدین صورت که تناسب سن و جنس نمونه‌های دارای خواهر یا برادر عادی شبیه نمونه‌های دارای خواهر یا برادر با کم‌توانی ذهنی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شده است:

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری نوجوانان: این پرسشنامه توسط سیما نعمتی (۱۳۷۸) تهیه شده است و دارای ۵۰ سوال در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالف = ۱، مخالف = ۲، بی‌نظر = ۳، موافق = ۴ و کاملاً موافق = ۵) است. حداقل نمره در این آزمون ۵۰ و حداکثر ۲۵۰ است. این پرسشنامه هفت خرده‌مقیاس خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانونمندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی و پیشرفت‌گرایی را می‌سنجد. اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۱ و برای خرده‌مقیاس‌های خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانونمندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی و پیشرفت‌گرایی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۶، ۰/۸۰، ۰/۵۵، ۰/۵۳، ۰/۶۰ و ۰/۵۲ گزارش شده است که ضرایب قابل‌قبولی به شمار می‌روند.

هم‌چنین ضرایب اعتبار حاصل از روش بازآزمایی برای خرده‌مقیاس‌های مذکور به

ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۴، ۰/۹۴، ۰/۸۵، ۰/۸۱، ۰/۹۲ و ۰/۸۰ به دست آمده است که نشان‌دهنده اعتبار مطلوب و مناسب آزمون است (نعمتی، ۱۳۷۸). روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط اساتید و متخصصان ایرانی مورد تأیید قرار گرفته و روایی سازه‌ای با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شده و نتایج نشان داده که آزمون از هفت عامل تشکیل شده و اشتراکات سوال‌ها (همبستگی تک تک سوال‌ها با مفهوم کلی آزمون یعنی مسئولیت‌پذیری) بین ۰/۴۸ و ۰/۷۸ است. افزون بر این روایی سازه از طریق تفاوت‌های گروهی نیز بر روی دو گروه بامسئولیت‌پذیری بالا و پایین صورت گرفته است و نتایج آزمون تی مستقل تفاوت معناداری را در تمامی هفت عامل ذکر شده نشان داده است. این یافته بدین معنی است که آزمون مسئولیت‌پذیری به خوبی توانسته این دو گروه را از یکدیگر تفکیک کرده و از روایی سازه‌ای بالایی برخوردار است (نعمتی، ۱۳۷۸).

شایان ذکر است که در این پژوهش روایی سازه بر اساس روش همبستگی بین کل آزمون و خرده آزمون‌های آن برای خودمدیریتی ۰/۸۵، نظم‌پذیری ۰/۸۳، قانونمندی ۰/۸۵، امانت‌داری ۰/۵۹، وظیفه‌شناسی ۰/۵۶، سازمان‌یافتگی ۰/۶۷ و پیشرفت‌گرایی ۰/۶۷ به دست آمد و برای تعیین اعتبار مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ برای یکایک خرده مقیاس‌ها و کل پرسشنامه مورد محاسبه قرار گرفت که با توجه به ضرایب به دست آمده ضریب آلفای کل ۰/۹۱ به دست آمد که نشان از اعتبار قابل قبول نمرات این پرسشنامه دارد.

در این پژوهش ابتدا به توصیف داده‌ها، میانگین و انحراف استاندارد متغیرها پرداخته شده و سپس از آزمون تحلیل واریانس دو طرفه و تحلیل واریانس چندگانه برای آزمون فرضیه‌های پژوهش استفاده گردیده است. شایان ذکر است که از نرم افزار آماری SPSS برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

#### یافته‌ها

در این بخش نخست اطلاعات توصیفی آزمودنی‌ها ارائه شده است و سپس نتایج آزمون تحلیل واریانس دو طرفه برای مقایسه متغیر مسئولیت‌پذیری و تحلیل واریانس چندگانه برای مقایسه خرده مقیاس‌های متغیر مسئولیت‌پذیری بین دو گروه خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی ارائه شده است.



جدول ۱: توزیع فراوانی نمونه مورد مطالعه بر حسب گروه، سن و جنسیت

خواهران و برادران دانش آموزان عادی				خواهران و برادران دانش آموزان با کم توانی ذهنی				گروه			
ابتدای نوجوانی ۱۲-۱۴ ساله				ابتدای نوجوانی ۱۲-۱۴ ساله				سن			
میان نوجوانی ۱۵-۱۶ ساله				میان نوجوانی ۱۵-۱۶ ساله							
انتهای نوجوانی ۱۷-۱۸ ساله				انتهای نوجوانی ۱۷-۱۸ ساله							
دختر				دختر				جنسیت			
پسر				پسر							
۱۴	۲۰	۱۲	۱۲	۱۲	۱۸	۱۱	۱۱	۱۰	۱۸	فراوانی و (درصد فراوانی)	
٪۴۱	٪۵۹	٪۵۰	٪۵۰	٪۳۷/۵	٪۶۲/۵	٪۴۰	٪۶۰	٪۵۰	٪۳۶	٪۶۴	
۳۴				۳۰				فراوانی کل هر مرحله (درصد فراوانی)			
٪۳۸				٪۳۷/۵				۲۲			
۲۴				۲۸				۲۸			
٪۲۷				٪۲۷/۵				٪۳۵			
۹۰				۸۰				فراوانی کل گروه (درصد فراوانی)			
٪۱۰۰				٪۱۰۰				٪۱۰۰			
۱۷۰				۱۷۰				فراوانی کل آزمودنی ها			

همان طور که در جدول ۱ ملاحظه می شود نسبت خواهر و برادران دانش آموزان با کم توانی ذهنی و خواهر و برادران دانش آموزان عادی بر اساس سن و جنس برابر است.

جدول ۲: توزیع فراوانی نمونه مورد مطالعه بر حسب تحصیلات پدر

خواهران و برادران دانش آموزان عادی				خواهران و برادران دانش آموزان با کم توانی ذهنی				گروه
دیپلم و کارشناسی بالاتر				دیپلم و کارشناسی بالاتر				تحصیلات
ارشد و کارشناسی بالاتر				ارشد و کارشناسی بالاتر				
کل				کل				
۹۰	۲	۸	۸۰	۸۰	۲	۷	۷۱	فراوانی
٪۱۰۰	٪۲/۵	٪۹	٪۸۸/۵	٪۱۰۰	٪۲/۵	٪۹	٪۸۸/۵	درصد فراوانی

همان طور که در جدول ۲ ملاحظه می شود خواهر و برادران دانش آموزان با کم توانی ذهنی و خواهر و برادران دانش آموزان عادی از نظر سطح تحصیلات پدر کاملاً همتا هستند.

جدول ۳: توزیع فراوانی نمونه مورد مطالعه بر حسب شغل پدر

خواهران و برادران دانش آموزان عادی				خواهران و برادران دانش آموزان با کم توانی ذهنی				گروه
آزاد				آزاد				شغل پدر
دولتی				دولتی				
بیکار				بیکار				
کل				کل				
۹۰	۹	۲۱	۶۰	۸۰	۸	۱۹	۵۳	فراوانی

درصد فراوانی	٪۶۶	٪۲۴	٪۱۰	٪۱۰۰	٪۶۷	٪۲۳	٪۱۰	٪۱۰۰
--------------	-----	-----	-----	------	-----	-----	-----	------

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود خواهر و برادران دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و خواهر و برادران دانش‌آموزان عادی از نظر شغل پدر هم‌تا هستند.

جدول ۴: توزیع فراوانی نمونه مورد مطالعه بر حسب تعداد اعضای خانواده

گروه	خواهران و برادران دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی			خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی				
اعضای خانواده	۴ نفره	۶ و ۵ نفره	۷ نفره و بیشتر	کل	۴ نفره	۶ و ۵ نفره	۷ نفره و بیشتر	کل
فراوانی	۲۶	۳۴	۲۰	۸۰	۳۰	۳۸	۲۲	۹۰
درصد فراوانی	٪۳۲/۵	٪۴۲/۵	٪۲۵	٪۱۰۰	٪۳۳	٪۴۲/۵	٪۲۴/۵	٪۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود خواهر و برادران دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و خواهر و برادران دانش‌آموزان عادی از نظر تعداد اعضای خانواده هم‌تا هستند.

جدول ۵: میانگین و انحراف استاندارد نمره آزمودنی‌ها به تفکیک گروه و سن

گروه	خواهران و برادران دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی			خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی				
مرحله نوجوانی	ابتدای نوجوانی	میانه نوجوانی	انتهای نوجوانی	کل	ابتدای نوجوانی	میانه نوجوانی	انتهای نوجوانی	کل
میانگین	۲۱۲/۸۲	۲۱۳	۲۰۷/۷۳	۲۱۰/۹۶	۲۰۳/۷۴	۱۸۹/۵۷	۱۹۱/۰۵	۱۹۳/۲۷
انحراف استاندارد	۱۴/۹۸	۱۶/۶۹	۱۹/۶۲	۱۷/۲۷	۲۵/۸۷	۲۱/۲۷	۲۵/۹۸	۲۴/۹۳

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، میانگین نمره مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی از میانگین نمره مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی بالاتر است. بنابراین در ادامه جهت آزمون فرض معناداری از تحلیل واریانس دو طرفه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس دو طرفه بین گروهی دانش‌آموزان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
گروه	۱۰۷۰۵/۸۸	۱	۱۰۷۰۵/۸۷	۲۳/۱۹	۰/۰۰۱
سن	۲۲۶۶/۵۷	۲	۱۱۳۳/۲۸	۲/۴۵۵	۰/۰۸۹

تعامل گروه و سن	۱۲۱۳/۹۲	۲	۶۰۶/۹۶	۱/۳۱۵	۰/۲۷
خطا	۷۵۷۱۰/۴۲	۱۶۴			
کل	۷۰۰۰۹۸۳	۱۷۰			

همانگونه که در جدول ۶ ملاحظه می شود، تحلیل واریانس دوطرفه بین گروهی نشان می دهد که اثرات به دست آمده برای گروه  $[F(۱۶۴,۱)=۲۳/۱۹, P<۰/۰۰۱, \eta^2=۰/۱۲۴]$  معنادار است. اما برای سن  $[F(۱۶۴,۲)=۲/۴۵۵, P>۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۲۹]$  و تعامل گروه و سن  $[F(۱۶۴,۲)=۱/۳۱۵, P>۰/۰۵, \eta^2=۰/۰۱۶]$  معنادار نیست. هم چنین برای مقایسه خرده مقیاس های متغیر مسئولیت پذیری بین دو گروه خواهران و برادران دانش آموزان کم توان ذهنی و خواهران و برادران دانش آموزان عادی از تحلیل واریانس چندگانه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است. شایان ذکر است که پیش از تحلیل واریانس چندگانه ابتدا برای بررسی فرض همگنی واریانس ها از آزمون لوین استفاده شد که این آزمون برای هیچ کدام از متغیرها معنادار نبود، در نتیجه استفاده از آزمون تحلیل واریانس بلا مانع است. هم چنین برای بررسی همگنی کوواریانس ها از آزمون باکس استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار باکس معنی دار نیست و در نتیجه پیش فرض تجانس بین کوواریانس ها برقرار است.

جدول ۷: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندگانه برای خرده مقیاس های مسئولیت پذیری در دانش آموزان

منبع لامبدا و یلکز	مقدار	F	فرضیه df	df خطا	سطح معنی داری
گروه	۰/۸۳	۴/۷۴	۷	۱۵۸	۰/۰۰۱
سن	۰/۸۸	۱/۴۵	۱۴	۳۱۶	۰/۱۳
تعامل گروه و سن	۰/۹۳	۰/۷۶	۱۴	۳۱۶	۰/۷

بر اساس داده های مشاهده شده در جدول ۷ اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است. به همین دلیل برای بررسی اینکه این تأثیر بر کدام یک از متغیرهای وابسته معنادار است از تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸: نتایج تحلیل واریانس دوطرفه برای هر یک از متغیرهای وابسته

منبع متغیر	گروه		سن		تعامل سن و گروه	
	P	F	P	F	P	F
خودمدیریتی	۰/۰۰۱	۲۴/۲۳	۰/۲۶	۱/۳۶	۰/۷۵	۰/۲۹
نظم‌پذیری	۰/۰۰۱	۸/۹۸	۰/۱۷	۳/۳۰	۰/۲۴	۱/۴۴
قانونمندی	۰/۰۰۱	۱۲/۲۸	۰/۱۲	۲/۱۴	۰/۴	۰/۹۲
امانت‌داری	۰/۰۱	۶/۸۶	۰/۶۴	۰/۴۴	۰/۳۶	۱/۰۴
وظیفه‌شناسی	۰/۱۸	۱/۸۳	۰/۱۲	۲/۱۲	۰/۷۲	۰/۳۲
سازمان‌یافتگی	۰/۰۰۱	۲۱/۶	۰/۹۳	۰/۰۶	۰/۴۸	۰/۷۴
پیشرفت‌گرایی	۰/۰۲	۵/۵۲	۰/۱۳	۲/۴۷	۰/۰۹	۱/۸۴

همان‌طور که در جدول بالا ملاحظه می‌کنید اثر گروه بر متغیرهای وابسته خودمدیریتی  $[F=۲۴/۲۳, P<۰/۰۰۱]$ ، نظم‌پذیری  $[F=۸/۹۸, P<۰/۰۰۱]$ ، قانونمندی  $[P<۰/۰۰۱]$ ، امانت‌داری  $[F=۱۲/۲۸, P<۰/۰۰۱]$ ، سازمان‌یافتگی  $[F=۶/۸۶, P<۰/۰۰۱]$ ، سازمان‌یافتگی  $[F=۲۱/۶, P<۰/۰۰۱]$ ، پیشرفت‌گرایی  $[F=۵/۵۲, P<۰/۰۲]$  معنی‌دار است. بدین معنی که میانگین نمره خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در متغیرهای مذکور بالاتر از خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی است. هم‌چنین همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود اثر گروه بر متغیر وظیفه‌شناسی معنادار نیست  $[F=۱/۸۳, P>۰/۰۵]$ . یعنی اینکه بین دو گروه از نظر وظیفه‌شناسی تفاوت معناداری وجود ندارد.

#### بحث

پژوهش حاضر با هدف مقایسه مسئولیت‌پذیری بین خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و عادی صورت گرفت. همان‌طور که ملاحظه شد یافته‌های پژوهش نشان داد که به طور کلی مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به طور معنادار بیشتر از مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی است. افزون بر این، خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری که عبارت بودند از خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانونمندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی و پیشرفت‌گرایی نیز بین دو گروه مورد مقایسه قرار گرفتند و یافته‌های پژوهش نشان داد که در همه خرده‌مقیاس‌های مذکور به

جز وظیفه‌شناسی بین دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین صورت که نظم‌پذیری، قانونمندی، امانت‌داری، سازمان‌یافتگی و پیشرفت‌گرایی خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی به طور معنی‌داری بیشتر از خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی بود اما در خرده‌مقیاس وظیفه‌شناسی بین دو گروه تفاوت معنی‌داری به دست نیامد.

این یافته با یافته‌های توماس (۲۰۱۱)، تسامپارلی و همکاران (۲۰۱۱)، انجمن کودکان با ناتوانی (۲۰۰۳)، کراس و همکاران (۱۹۹۶)، کاسکلی و گان (۱۹۹۳)، مک‌هال و پالتکو (۱۹۹۲) مک‌هال و گامبلی (۱۹۸۹) و مک‌هال و گامبلی (۱۹۸۷) همسو است و یافته‌های یکدیگر در رابطه با بالاتر بودن مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی نسبت به خواهر و برادران دانش‌آموزان عادی را تأیید می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی در مواجهه با موقعیت‌های دشوار و استرس‌زای خانواده تلاش می‌کنند تا به شیوه‌ای عمل کنند که توازن خانواده را حفظ کنند. به همین دلیل مسئولیت بیشتری را می‌پذیرند تا بتوانند فشار، مشکلات، و تعارضات خانواده را کم کنند (کامینگز<sup>۱</sup> و نیکسون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹).

هم‌چنین در خانواده‌هایی که دارای کودک با کم‌توانی ذهنی هستند، معمولاً والدین به دلیل درگیری بیشتر با مشکلات کودک با کم‌توانی ذهنی از قبیل مسائل تحصیلی و پزشکی وقت کمتری برای رسیدن به امور سایر فرزندان و حتی امور روزمره خانه و خانواده دارند، به همین دلیل علاوه بر مسئولیت‌های امور شخصی، مسئولیت‌های امور خانه و خانواده نیز به عهده خواهران و برادران عادی خانواده می‌افتد و باعث افزایش خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانونمندی و امانت‌داری آنان می‌گردد (سیگل<sup>۳</sup> و سیلوستین<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹؛ ون ریپر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰؛ مندلکو<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). افزون بر مسئولیت‌های انجام امور خانه و مراقبت از کودک کم‌توان‌ذهنی، این خواهران و برادران معمولاً نقش دوست و همراه و همیار اصلی

1. Cammins

2. Nixon

3. Siegel

4. Silverstein

5. Vanriper

6. Mandleco

خواهر و برادر با کم‌توان ذهنی‌شان را نیز بر عهده دارند و به این کودکان در برقراری ارتباط با دیگران در اجتماع نیز کمک می‌کنند که همین عامل باعث افزایش مسئولیت‌پذیری‌شان می‌شود (فلوید<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹).

از آنجایی که خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نگرانند که مسائل، مشکلات و امور روزمره آن‌ها باعث افزایش استرس و فشار مضاعف بر والدین گردد، بنابراین همواره تلاش می‌کنند تا مسائل و مشکلات و امور جاری را خودشان مدیریت کنند که همین عامل باعث افزایش مسئولیت‌پذیری آن‌ها می‌گردد (استورم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). هم‌چنین رایتر<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) بیان می‌کند که خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از سویی توسط والدینشان برای کسب موفقیت بیشتر تحت فشار هستند و از سویی دیگر خودشان نیز احساس می‌کنند که باید آرزوهای والدینشان را برآورده سازند. در نتیجه همسالان عادی‌شان پیشرفت گراتر می‌شوند.

افزون بر این، استورم (۲۰۰۲) معتقد است که والدین از کودکان عادی‌شان انتظار دارند که در امور مراقبتی کودک با کم‌توان ذهنی مشارکت کنند یا دست کم امور شخصی خود را حتی در سنین پایین انجام دهند که همین عامل باعث افزایش نظم‌پذیری، سازمان‌یافتگی، خودمدیریتی و قانونمندی می‌شود.

هم‌چنین همان‌طور که ملاحظه شد در این تحقیق بین وظیفه‌شناسی خواهران و برادران دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و عادی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. در تبیین عدم تفاوت بین دو گروه در این خرده‌مقیاس می‌توان گفت که وظیفه، کاری است که یک نفر به دیگری محول می‌کند و باید حتماً انجام گیرد و تقریباً جنبه اجباری دارد. به همین دلیل بین دو گروه از نظر وظیفه‌شناسی یعنی انجام تکلیف تفاوتی وجود ندارد و عملکرد هر دو گروه در انجام وظیفه برابر و همسان است.

شایان ذکر است که یافته‌های این تحقیق با یافته‌های دامینی (۱۹۹۳) به نقل از دامینی،

1. Floyd

2. Storm

3. Rayner

۱۹۹۹)، گات و گاملی (۱۹۸۷)، دامینی (۱۹۹۹)، هند و همکاران (۱۹۹۴) و کاسکلی (۱۹۹۸) ناهمسو است و یافته‌های یکدیگر را تأیید نمی‌کنند.

ناهمسویی یافته‌های تحقیقات مذکور با یافته‌های تحقیق حاضر می‌تواند ناشی از این باشد که در تحقیق حاضر از خود خواهران و برادران خواسته شد تا پرسشنامه مسئولیت‌پذیری را تکمیل کنند، در حالیکه در تحقیق دامینی (۱۹۹۳) به نقل از دامینی (۱۹۹۹)، گات و گاملی (۱۹۸۷) و تحقیق کاسکلی (۱۹۹۸) از والدین خواسته شده که در مورد مسئولیت‌پذیری فرزندانشان نظر دهند. هم‌چنین در تحقیق دامینی (۱۹۹۹) از روش مروری و در تحقیق هند و همکاران (۱۹۹۴) از روش کیفی برای بررسی مسئولیت خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی در مقایسه با خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی استفاده شده است. بنابراین می‌توان گفت که تفاوت نتایج تحقیقات مذکور با یافته‌های تحقیق حاضر ناشی از عوامل یاد شده است.

شایان ذکر است که در این پژوهش فقط مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی با خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی مورد مقایسه قرار گرفت. بنابراین تعمیم نتایج آن در مورد خواهران و برادران سایر گروه‌های با نیازهای ویژه باید با احتیاط صورت گیرد. به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود که به مقایسه مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران سایر گروه‌های با نیازهای ویژه با خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی بپردازند. هم‌چنین پژوهشگران در آینده می‌توانند به بررسی رابطه مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی با میزان استقلال آن‌ها بپردازند و نتیجه را با میزان استقلال خواهران و برادران دانش‌آموزان عادی مقایسه کنند. در پایان توصیه می‌شود که الگوی مسئولیت‌پذیری خواهران و برادران دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی مورد مطالعه قرار گیرد و از آن برای مسئولیت‌پذیرتر کردن فرزندان خانواده‌های عادی استفاده شود.

## منابع

- حسین پور، م، درویشی، ط و سودانی، م (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه واقعیت‌درمانی گلاسر بر بحران هویت دانش‌آموزان. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۱۴، ۹۷-۱۰۶.
- خورشیدی، ع، ایزدی، م و جبل عاملی فروشانی، ز (۱۳۸۷). تأثیر نقش الگویی خانواده بر پرورش مسئولیت‌پذیری و رشد اجتماعی و عاطفی نوجوانان تهرانی. فصلنامه مطالعات جوانان، ۱۴ و ۱۵، ۲۰۷-۲۱۵.
- کردلو، م (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان دبیرستانی در خانه و مدرسه. رشد مشاور مدرسه، ۱۳، ۴-۱۱.
- معین، ل، یونسی، ف و بخشی، ک (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه واقعیت‌درمانی بر بحران هویت دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر شیراز. پژوهشگاه آموزش و پرورش، سازمان آموزش و پرورش استان فارس.
- مهدوی، ا، عنایتی، م و نیسی، ع (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری بر عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۱۴، ۱۱۷-۱۳۱.
- نعمتی، پ (۱۳۸۷). پرسشنامه مسئولیت‌پذیری نوجوانان. تهران: انتشارات روان‌سنجی.
- هدایتی، ب، فاتحی زاد، م، آکوچکیان، ا، بهرامی، ف و اعتمادی، ع (۱۳۸۷). شیوه‌های فرزندپروری و مسئولیت‌پذیری نوجوان. معرفت، ۱۷ (۱۳۰)، ۱۲-۲۴.
- یونسی، ف، معین، ل و شمشیری‌نیا، ت (۱۳۸۹). مقایسه سلامت روان، عزت نفس و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی شهرستان فیروزآباد سال تحصیلی ۸۸-۸۷. فصلنامه زن و جامعه، ۱ (۲)، ۷۹-۹۵.
- Association for children with a disability (2003). *Supporting siblings when a brother or sister has a disability or chronic illness*. Victoria: Association for Children with a Disability.
- Bowes, J. M., Flanagan, C. & Taylor, A. J. (2001). Adolescents' ideas about individual and social responsibility in relation to children's household work: Some international comparisons. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), 60-68.
- Certo, S. C. (2004). *Principles of modern management functions and systems*. Massachusetts: Allyn and Bacon INC.
- Cuskelly, M. & Gunn, P. (1993). Maternal reports of behavior of siblings of



- children with down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 521-529.
- Cuskelly, M., Chant, D., & Hayes, A. (1998). Behaviour problems in the siblings of children with down Syndrome: Associations with family responsibilities and parental stress. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45(3), 295-311.
- Damiani, V. B. (1999) Responsibility and adjustment in siblings of children with disabilities: Update and review. *Families in Society*, 80 (1), 34-40.
- Dasilva, L., Sanson, A., Smart, D., and Toumbourou, J. (2004). Civic responsibility among australian adolescents: Testing two competing models. *Journal of Community Psychology*, 32 ( 3 ), 229 – 255.
- Eisenberg, N., & Valiente, C. (2002). *Parenting and children's prosocial and moral development*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 5: Practical issues in parenting, pp. 111-142). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Floyd, F., Purcell, S., Richardson, S., & Kupersmidt, J. (2009). Sibling relationship quality and social functioning of children and adolescents with intellectual disability. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(2), 110-127.
- Gath, A. & Gumley, D. (1987). Retarded children and theirsiblings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28(5),715-30.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Cohen, L. (1996). Household work and the development of concern for others. *Developmental Psychology*, 32, 999–1007.
- Hand, J. E., Trewby, M. & Reid, P. M. (1994). When a family member has an intellectual handicap. *Disability & Society*, 9, 167–184.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). *The socialization of prosocial development*. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization theory and research* (pp.638-664). New York: Guilford.
- Krauss, M. W., Seltzer, M. M., Gordon, R. & Friedman, D.H. (1996). Binding ties: The roles of adult siblings of persons with mental retardation. *Mental Retardation*, 34, 83–93.
- Long, T., Pantaleon, N., & Bruant, G. (2008). Institutionalization versus self-regulation:a contextual analysis of responsibility among adolescent sportsmen. *Journal of Moral Education*, 37(4), 519–538.
- Mandleco, B., Olsen, S., Dyches, T., & Marshall, E. (2003). The relationship between family and sibling functioning in families raising a child with a disability. *Journal of Family Nursing*, 9(4), 365-396.
- McHale, S. M.,& Gamble, W. C. (1987). Sibling relationships and adjustment of children with disabled brothers and sisters. *Journal of Children in Contemporary society*, 19, 131-158.
- Nixon, C. L., & Cummings, E. M. (1999). Sibling disability and children's

- reactivity to conflicts involving family members. *Journal of Family Psychology*, 13(2), 274-285.
- Rayner, M. (2007). *Resilience and vulnerability in sibling of children with chronic illness or disability*. Unpublished Doctoral dissertation, Swinburne University.
- Schmid, C. (2012). The value “social responsibility” as a motivating factor for adolescents’ readiness to participate in different types of political actions, and its socialization in parent and peer contexts. *Journal of Adolescence*, 35, 533–547.
- Schwartz, S. H. (1990). Individualism-collectivism: Critique and proposed reinforcements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 139–157.
- Strohm, K. (2002). *Siblings: Brothers and sisters of children with special needs*. Kent Town SA: Wakefield Press.
- Thomas, R. (2011). *Autonomy, responsibility, and families: Connections, questions, and complexities*. presented at the 12th International Conference on Theory of Education. Barcelona, Spain.
- Tsamparli, A., Tsibidaki, A., & Roussos, p. (2011). Siblings in greek families: raising a child with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), 1-19.
- United states department of education. (2005). *Helping your child through early adolescence*. Washington, D.C.: Education publications center.
- Van Riper, M. (2000). Family variables associated with well-being in siblings of children with down syndrome. *Journal of Family Nursing*, 6(3), 267-286.
- WarrenDodd, L. (2004). Supporting the siblings of young children with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(1), 41-49.
- Wilks, R., & McPherson, M. (2002). *Parent and adolescent perceptions of the granting of behavioral autonomy: A comparison after twelve years*. Unpublished Doctoral dissertation, RMIT University.