MEJDS. 2020; 10:28.

Published online 2020 Apr. **Research Article**

Comparing Responsibility in Female Students with and Without Intellectual Disability

Shamsi M[1], *Hemati Alamdarloo Gh[2], Shojaee S[3]

Author Address
1. M.A of Special Education, University of Shiraz, Shiraz, Iran;
2. Ph.D. of Special Education, Associate Professor, University of Shiraz, Shiraz, Iran;
3. Ph.D. of Special Education, Assistant Professor, University of Shiraz, Shiraz, Iran.
***Corresponding Author E-mail:** ghemati@shirazu.ac.ir

Received: 2018 December 22; **Accepted:** 2019 March 13

Abstract

Background & Objectives: Responsibility is an inner commitment by the individuals to most effectively perform the attributed activities. In general, responsibility is divided into two individual and social sections. Individual responsibility indicates that one has to be responsible for self and the situation in which he/she is placed, as well as for the others' needs. The individual responsibility concept focuses on the individual; however, it occurs in a social context. Social responsibility comprises the tasks that every person must conduct, beyond his/her benefits and in the benefits of society. The literature suggests that responsibility plays a crucial role in the individual and social life of people. Besides, as a rule, children and students practice taking home and school responsibilities through various activities. Additionally, they are prepared for collective life in civil society and play an active role in citizenship and participate fully in their destiny, school, and society. However, children and students with intellectual disabilities fail to demonstrate responsible skills without adults' guidance; responsibility development in these individuals requires providing opportunities for participation and responsibility.

Responsibility development is among the aspects where children and students with intellectual disabilities require special support. However, this area has been disregarded by prior research. The main purpose of educating children and adolescents with an intellectual disability is the development of personal and social responsibilities. Therefore, the present study aimed to compare responsibility among female students with and without intellectual disability. The present research data helps to fill the research gaps to practically improve responsibility in students with intellectual disabilities.

Methods: This was a causal–comparative study. The statistical population of the present study included all students with and without intellectual disability in Shiraz City, Iran, in the 2015–2016 academic year. The sample size was equal to 134; sampling method for girl students with intellectual disability and healthy students were convenience, and multistage random sampling methods, respectively. To collect data, the Responsibility Scale was used. The collected data were analyzed in SPSS using Independent Samples t–test for the total score of responsibility. Moreover, the Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was applied for testing responsibility subscales. The significance level was set at 0.05.

Results: Independent Samples t–test results suggested a significant difference between the two study groups ($p<0.001$). Accordingly, female students with intellectual disabilities gained a less total score of responsibility, compared to their healthy counterparts. In other words, female students with intellectual disabilities were less responsible than those without such disabilities. Furthermore, MANOVA data revealed a significant difference between the two study groups in individual responsibility ($p<0.001$) and social responsibility ($p<0.001$). Therefore, female students with intellectual disabilities obtained lower scores than their healthy peers. Thus, female students with intellectual disability in the subscales of individual and social responsibility respectively achieved lower scores than those without intellectual disability.

Conclusion: Paying attention to responsibility training should be among the priorities of the curriculum for people with intellectual disabilities. As a result, they can improve their responsibility skills for independent living in the future. Therefore, it is essential to teach responsibility skills to people with intellectual disabilities at school, as well as in the family and peer groups. Besides, it is essential to empower the families of people with intellectual disabilities to help these people learn these skills better and faster.

Keywords: Intellectual disability, Responsibility, Students.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.67.6]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۳۹۹؛ (۱۰):۲۸.

انتشار برخط فروردین ۱۳۹۹ مقاله پژوهشی اصیل

مقایسهٔ مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی

معصومه شمسی[۱]، *قربان همتی علمدارلو[۲]، ستاره شجاعی[۳]

توضیحات نویسندگان

۱. کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛

۲. دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشیار، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛

۳. دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، استادیار، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** ghemati@shirazu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱ دی ۱۳۹۷؛ **تاریخ پذیرش:**۲۲ اسفند ۱۳۹۷

چکیده

زمینه و هدف: مسئولیت‌پذیری یکی از حیطه‌هایی است که دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به حمایت ویژه در این زمینه نیاز دارند. پژوهش حاضر با هدف مقایسهٔ مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی در شهر شیراز انجام شد.

روش‌بررسی: روش پژوهش علی‌ـ مقایسه‌ای بود. حجم نمونه شامل ۱۳۴ نفر بود که آزمودنی‌های با کم‌توانی ذهنی به‌روش دردسترس و آزمودنی‌های بدون کم‌توانی ذهنی با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از شهر شیراز انتخاب شدند. برای سنجش مسئولیت‌پذیری، پرسش‌نامهٔ مسئولیت‌پذیری به‌کار رفت. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از آزمون تی‌مستقل برای نمرهٔ کل مسئولیت‌پذیری و تحلیل واریانس چندمتغیره برای خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری با نرم‌افزار آماری SPSS نسخهٔ ۲۱ و در سطح معناداری ۰/۰۵ تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتیجهٔ آزمون تی‌مستقل نشان داد که بین میانگین مسئولیت‌پذیری دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد (p<۰/۰۰۱)؛ بدین‌معنا که دانش‌آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی در مسئولیت‌پذیری درمقایسه با دانش‌آموزان دختر بدون کم‌توانی ذهنی ضعیف‌تر بودند. همچنین نتیجهٔ آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره مشخص کرد که بین دو گروه در خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری فردی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی تفاوت معنادار مشاهده می‌شود (p<۰/۰۰۱) که نشان می‌دهد به‌ترتیب در خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی درمقایسه با دانش‌آموزان دختر بدون کم‌توانی ذهنی ضعیف‌تر بودند.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های این مطالعه می‌توان گفت که توجه به آموزش مسئولیت‌پذیری باید یکی از اولویت‌های برنامهٔ درسی افراد دارای کم‌توانی ذهنی باشد تا این افراد بتوانند با یادگیری مهارت‌های مسئولیت‌پذیری خود را برای زندگی مستقل در آینده آماده سازند.

کلیدواژه‌ها: کم‌توانی ذهنی، مسئولیت‌پذیری، دانش‌آموزان.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵ ، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار‌ـ غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.67.6]

۱ مقدمه

مسئولیت‌پذیری[1]، نوعی نگرش و مهارت در ابعاد شناختی و عاطفی و عملکردی است (۱). در همین راستا، مرگلر، اسپنسر، پاتون و رسیتی (۲) مسئولیت‌پذیری را توانایی نظم‌دادن به تفکرات و احساسات و رفتار همراه با اراده برای درنظرگرفتن خویش به‌عنوان مسئول انتخاب‌های خود و پیامدهای فردی و اجتماعی آن انتخاب‌ها تعریف کرده‌اند. همسو با تعریف یادشده، برخی نیز مسئولیت‌پذیری را نوعی تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همهٔ فعالیت‌هایی که بر عهدهٔ او گذاشته شده، تعریف می‌کنند (۳). در تقسیم‌بندی کلی، مسئولیت‌پذیری به دو بخش فردی و اجتماعی تقسیم می‌شود. مسئولیت‌پذیری فردی یعنی اینکه فرد خود را درقبال خود و موقعیتی که در آن قرار گرفته و همچنین نیازهای دیگران مسئول بداند؛ بنابراین اگرچه مفهوم مسئولیت‌پذیری فردی بر شخص تمرکز دارد، در بستری اجتماعی اتفاق می‌افتد (۲). مسئولیت‌پذیری اجتماعی نوعی مسئولیت است که هر فرد باید فراتر از منافع خود و به نفع جامعه انجام دهد (۴). مسئولیت‌پذیری اجتماعی در ظاهر رفتاری است همچون سایر رفتارهای اجتماعی؛ اما درواقع این احساس تعهد و پایبندی به سایرین مبتنی‌بر نگرشی جامع و همه‌جانبه است و سه بعد شناختی و عاطفی و رفتاری دارد. هر چقدر این نگرش عمیق‌تر و جامع‌تر باشد، احتمال وقوع رفتارهای مسئولانه از سوی فرد درقبال جامعه بیشتر خواهد بود (۵). شایان ذکر است که در برخی فرهنگ‌ها ممکن است مسئولیت‌پذیری فردی بیشتر ترغیب گردد و در برخی دیگر به مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتر تأکید می‌شود (۶).

رشد مسئولیت‌پذیری در طول دورهٔ دانش‌آموزی پیش‌نیاز موفقیت در دورهٔ بزرگسالی است. به سخن دیگر، دانش‌آموزان برای اینکه بزرگسالانی توان‌مند شوند، نیازمند یادگیری مسئولیت‌پذیری هستند (۷). اگر مسئولیت‌پذیری کودکان و دانش‌آموزان افزایش یابد، پرخاشگری و قربانی‌شدن و مشکلات عاطفی آن‌ها کاهش می‌یابد (۸). همچنین بین مسئولیت‌پذیری و انگیزهٔ پیشرفت دانش‌آموزان رابطهٔ مثبت و معنادار وجود دارد (۹). مسئولیت‌پذیری منجربه پاسخ‌گویی و متعهدبودن فرد دربرابر ارزش‌های اخلاقی فردی و اجتماعی می‌شود (۱۰). شایان ذکر است که الگوسازی رفتارهای نوع‌دوستانه و فراهم‌سازی فرصت‌های مشارکت اجتماعی از سوی خانواده برای رشد مسئولیت‌پذیری فرزندان بسیار مهم است. افزون بر خانواده، سایر نهادهای اجتماعی ازقبیل مدرسه، مسجد، دانشگاه و غیره نیز می‌توانند با فراهم‌سازی فرصت‌های گوناگون، مسئولیت‌پذیری کودکان و دانش‌آموزان را درقبال خود، خانواده و دوستان و آشنایان، جامعه و سرانجام دربرابر بشریت و کائنات رشد دهند (۱۱،۱۲).

به‌طورکلی یافته‌های پژوهش‌ها حاکی‌از این است که مسئولیت‌پذیری نقش بسیار مهمی در زندگی فردی و اجتماعی افراد دارد (۱۱،۱۲)؛ به‌طور معمول کودکان و دانش‌آموزان بدون ناتوانی با مشارکت در فعالیت‌های گوناگون خانه و مدرسه مسئولیت‌پذیری را تمرین می‌کنند و برای زندگی جمعی در جامعهٔ مدنی و ایفای نقش فعال‌تر شهروندی و مشارکت همه‌جانبه در سرنوشت خود و مدرسه و جامعه، آمادگی لازم را کسب می‌نمایند (۱۳)؛ اما برخلاف کودکان و دانش‌آموزان بدون ناتوانی، ویژگی آشکار کودکان و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی[2] این است که در اغلب چیزهایی که کودکان و دانش‌آموزان بدون ناتوانی به‌راحتی یاد می‌گیرند، آن‌ها مشکلات بسیار زیادی دارند (۱۴). متأسفانه، کودکان و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مهارت‌های مسئولیت‌پذیری را بدون هدایت بزرگسالان بروز نمی‌دهند (۱۵،۱۶) و رشد مسئولیت‌پذیری در این افراد مستلزم فراهم‌کردن فرصت‌های مشارکت و مسئولیت‌پذیری بسیار زیاد است (۱۷). درواقع رشد مسئولیت‌پذیری یکی از حیطه‌هایی است که کودکان و دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی نیاز به حمایت ویژه در این زمینه دارند (۱۴،۱۷)؛ اما براساس بررسی‌های محققان، در توجه به این حیطه غفلت شده است. باتوجه به اینکه یکی از اهداف مهم و اصلی آموزش کودکان و نوجوانان با کم‌توانی ذهنی رشد مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی است (۱۸)، پژوهش حاضر با هدف مقایسه مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی در شهر شیراز انجام شد تا ضمن پرکردن خلأهای پژوهشی، گامی درجهت کمک به اقدامات عملی برای بهبود مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی برداشته شود.

۲ روش‌بررسی

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع علی‌ـ مقایسه‌ای بود. جامعهٔ آماری این پژوهش را همهٔ دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی تشکیل دادند که در مدارس کم‌توانی ذهنی و عمومی شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۵ـ۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. نمونهٔ این پژوهش شامل ۱۳۴ نفر بود که از این تعداد ۶۷ نفر دانش‌آموز با کم‌توانی ذهنی و ۶۷ نفر دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی بودند. ابتدا پس از اخذ مجوزهای لازم از کمیتهٔ علمی و اخلاقی سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی و عمومی و نیز گرفتن معرفی‌نامه، به مدارس دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و عمومی، مراجعه شد. لازم به‌ذکر است که علاوه‌بر گرفتن مجوزهای لازم از سازمان آموزش‌وپرورش سایر ملاحظات اخلاقی پژوهش نیز رعایت شد. بعد از هماهنگی با مدیر، رضایت کامل والدین دانش‌آموزان و خود دانش‌آموزان برای انتخاب نمونه‌ها و نیز مشارکت در پژوهش اخذ گردید. همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات به‌دست‌آمده فقط برای انجام پژوهش به‌کار می‌رود و کاملاً محرمانه باقی می‌ماند و همچنین در انجام پژوهش نیازی به ذکر نام نیست. آزمودنی‌های با کم‌توانی ذهنی به‌روش دردسترس انتخاب شدند. بدین‌ترتیب که به همهٔ دبیرستان‌های دخترانه ویژهٔ دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی ناحیهٔ یک (ناحیهٔ معرف) شهر شیراز مراجعه صورت گرفت و تمامی دختران دبیرستانی با کم‌توانی ذهنی این ناحیه به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شده و بدین‌روش ۶۷ دختر دانش‌آموز با کم‌توانی‌ذهنی انتخاب شدند. پرسش‌نامه‌ها توسط دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به‌طور انفرادی خوانده و تکمیل گردید. همچنین دانش‌آموزانی که در خواندن سؤال‌ها مشکل داشتند، سؤال‌ها برای آن‌ها به‌صورت انفرادی خوانده شد و پاسخ‌هایشان ثبت گردید. برای انتخاب

[1]. Responsibility

[2]. Intellectual disability

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.67.6]

نمونهٔ دختران بدون کم‌توانی ذهنی، روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای به‌کار رفت. به این صورت که فهرست دبیرستان‌های ناحیهٔ یک شهر شیراز تهیه گردید و به‌طور تصادفی چهار دبیرستان دخترانه انتخاب شد. سپس با مراجعه به دبیرستان‌های یادشده با رعایت همتاسازی دختران دبیرستانی بدون کم‌توانی ذهنی با دختران دبیرستانی با کم‌توانی ذهنی از نظر پایهٔ تحصیلی، شغل والدین، درآمد خانواده و تحصیلات والدین، ۶۷ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. علت انتخاب ناحیهٔ یک آموزش‌وپرورش شهر شیراز، همگونی وضعیت اقتصادی، اجتماعی، آموزشی و فرهنگی جامعهٔ هدف بود؛ یعنی اینکه ناحیهٔ یک آموزش‌وپرورش شهر شیراز از نظر اقتصادی، اجتماعی، آموزشی و فرهنگی طبقهٔ متوسط است. به‌همین دلیل به این ناحیهٔ شهر شیراز (ناحیهٔ معرف) مراجعه شد و نمونهٔ دختران دانش‌آموز با و بدون کم‌توانی ذهنی از این ناحیه انتخاب گردید. ملاک‌های ورود دختران دانش‌آموز با کم‌توانی ذهنی به این مطالعه قرارداشتن در دورهٔ دبیرستان، دارابودن کم‌توانی ذهنی خفیف، وجودنداشتن معلولیت دیگر و رضایت خانواده برای همکاری فرزندشان در پژوهش بود. دانش‌آموزان دارای شروط مذکور به پژوهش وارد شدند؛ سرانجام دانش‌آموزان دارای بیماری‌های همراه مانند اختلال‌های شدید حسی ـ حرکتی و مشکلات بینایی و شنوایی و مشکلات رفتاری شدید، از پژوهش خارج شدند. همچنین ملاک‌های ورود دختران دانش‌آموز بدون کم‌توانی ذهنی به این مطالعه قرارداشتن در دورهٔ دبیرستان، بودن در ناحیهٔ یک آموزش‌وپرورش شهر شیراز، نداشتن معلولیت و رضایت خانواده برای همکاری فرزندشان در پژوهش بود. دانش‌آموزانی که شروط مذکور را داشته، به پژوهش وارد شدند و سرانجام دانش‌آموزان دارای اختلال‌های شدید حسی ـ حرکتی و مشکلات بینایی و شنوایی و مشکلات رفتاری شدید، از تحقیق خارج شدند.

در این پژوهش، برای اندازه‌گیری مسئولیت‌پذیری از پرسش‌نامهٔ مسئولیت‌پذیری (۱۹) استفاده شد. این پرسش‌نامه را سروش (۱۹) با استفاده از روش تحلیل عاملی تهیه کرد و ۲۱ گویه دارد که ۱۰ گویهٔ آن مسئولیت‌پذیری فردی و ۱۱ گویهٔ آن مسئولیت‌پذیری اجتماعی را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌دهی در مقیاس لیکرت از ۱=کاملاً مخالف تا ۷=کاملاً موافق است و نمره‌گذاری سؤالات ۷، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱ به‌صورت معکوس انجام می‌شود (۲۰). در پژوهش سروش (۱۹) پایایی مسئولیت‌پذیری فردی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی با روش آلفای کرونباخ ۰/۵۸ و مسئولیت‌پذیری کل، ۰/۷۱ به‌دست آمد. روایی با تحلیل عاملی انجام پذیرفت و دو بعد مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی مشخص شد که هیچ‌کدام از عامل‌ها بار عاملی کمتر از ۰/۳ نداشت (۲۰). پایایی پرسش‌نامه نیز در این پژوهش ازطریق آلفای کرونباخ محاسبه شد و ضرایب آن به‌ترتیب مسئولیت‌پذیری فردی ۰/۷۳ و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ۰/۷۶ به‌دست آمد.

داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از آزمون تی‌مستقل برای نمرهٔ کل مسئولیت‌پذیری و تحلیل واریانس چندمتغیره برای خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری تحلیل شدند. شایان ذکر است که تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخهٔ ۲۱ و در سطح معناداری ۰/۰۵ صورت گرفت.

۳ یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته در دو گروه دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی ارائه شده است.

جدول ۱. جدول میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته در دو گروه دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی

متغیر		دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی				دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی			
		میانگین	انحراف معیار	آمارهٔ z کولموگروف ـ اسمیرنف	مقدار احتمال	میانگین	انحراف معیار	آمارهٔ z کولموگروف ـ اسمیرنف	مقدار احتمال
نمرهٔ کل مسئولیت‌پذیری		۸۷/۴۳	۲/۲۵	۰/۸۹۲	۰/۶۶۳	۱۰۱/۰۵	۲/۶۲	۰/۸۳۶	۰/۷۴۱
خرده مقیاس‌های مسئولیت پذیری	مسئولیت پذیری فردی	۴۳/۵۳	۱/۵۱	۰/۷۹۶	۰/۳۳۴	۵۰/۳۵	۲/۱۶	۰/۸۷۱	۰/۸۰۱
	مسئولیت پذیری اجتماعی	۴۳/۹۰	۱/۶۲	۰/۵۹۶	۰/۷۹۸	۵۰/۷۰	۲/۰۴	۰/۵۸۷	۰/۷۹۸

باتوجه به مقادیر احتمال آزمون کولموگروف ـ اسمیرنف ارائه‌شده در جدول ۱ می‌توان گفت که توزیع داده‌های متغیرهای مسئولیت‌پذیری کل و مسئولیت‌پذیری فردی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی نرمال بود؛ ازاین‌رو آزمون تی‌مستقل برای مقایسهٔ نمرهٔ کل مسئولیت‌پذیری در دو گروه دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی به‌کار رفت و نتایج نشان داد که بین میانگین دو گروه مقایسه‌شده از نظر نمرهٔ کل مسئولیت‌پذیری تفاوت معناداری وجود دارد ($p<۰/۰۰۱$ ، T=۳۲/۱۲)؛ یعنی میانگین نمرهٔ مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی (۸۷/۴۳) درمقایسه با دانش‌آموزان دختر بدون کم‌توانی ذهنی (۱۰۱/۰۵) ضعیف‌تر بود.

برای بررسی تفاوت دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی در نمرهٔ خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.67.6]

استفاده شد. پیش از انجام تحلیل واریانس چندمتغیره ابتدا برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها، آزمون لوین به‌کار رفت که این آزمون برای هیچ‌کدام از متغیرها معنادار نبود؛ درنتیجه استفاده از آزمون تحلیل واریانس بدون مانع بود. همچنین برای بررسی همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس‌ها از آزمون ام‌باکس استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار ام‌باکس معنادار نیست؛ درنتیجه پیش‌فرض تجانس بین کوواریانس‌ها برقرار بود. شایان ذکر است که نتایج آزمون کولموگروف ـ اسمیرنف نشان داد که توزیع داده‌ها در همهٔ متغیرهای پژوهش نرمال است.

آمارهٔ ویلکز لامبدا نشان داد که اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است (p=۰/۰۰۱). به‌همین دلیل برای بررسی اینکه این تأثیر بر کدام‌یک از متغیرهای وابسته معنادار بوده، از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسهٔ خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری در دو گروه دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی

منبع	گروه	مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	مقدار احتمال	ضریب اتا
خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری	مسئولیت پذیری فردی	۱۵۴۴/۹۶	۱	۱۵۴۴/۹۶	۴۴۸/۰۷	<۰/۰۰۱	۰/۷۷
	مسئولیت پذیری اجتماعی	۱۴۵۱/۳۵	۱	۱۴۵۱/۳۵	۴۳۴/۹۰	<۰/۰۰۱	۰/۷۶

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود تحلیل واریانس چندمتغیره مشخص کرد که بین دو گروه از نظر خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری فردی (p<۰/۰۰۱) و مسئولیت‌پذیری اجتماعی (p<۰/۰۰۱) تفاوت معنادار وجود دارد که نشان می‌دهد به‌ترتیب در خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی درمقایسه با دانش‌آموزان دختر بدون کم‌توانی ذهنی ضعیف‌تر بودند.

٤ بحث

هدف پژوهش حاضر مقایسهٔ مسئولیت‌پذیری بین دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی بود. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی نمرات کمتری در نمرهٔ کل مسئولیت‌پذیری درمقایسه با دانش‌آموزان دختر بدون کم‌توانی ذهنی به‌دست آوردند و نشان‌دهندهٔ این است که دانش‌آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی در مسئولیت‌پذیری درمقایسه با دانش‌آموزان دختر بدون کم‌توانی ذهنی ضعیف‌تر هستند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی برای یادگرفتن مسئولیت‌پذیری، نیاز به فرصت‌های مشارکت و پذیرش مسئولیت متناسب با توانایی خود دارند؛ اما به‌دلیل محدودیت شناختی چنین فرصتی برای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی فراهم نمی‌شود و وابستگی زیاد به دیگران و نبود استقلال نیز بر مسئولیت‌پذیری آن‌ها اثر منفی می‌گذارد (۱۳،۱۴). افزون بر این، در بسیاری از مواقع دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در برقراری ارتباط مؤثر و سازگار با محیط پیرامون و استفادهٔ درست از مهارت‌های اجتماعی در حیطه‌های مختلف (ارتباط، مراقبت از خود، زندگی در خانه، خودرهبری، سلامت و ایمنی، اوقات فراغت) مشکل دارند. این مشکلات تأثیر نامطلوبی بر تعامل آن‌ها با سایر افراد می‌گذارد و همین ارتباط ناکارآمد اجتماعی باعث رشدنکردن مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی می‌شود (۱). همچنین نقایص شناختی در دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی منجربه طرد آن‌ها از سوی همسالان شده و اعتمادبه‌نفس آنان را کاهش می‌دهد و مانع رشد مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری آن‌ها می‌شود (۱۱).

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان دارای کم‌توانی ذهنی در مسئولیت‌پذیری فردی درمقایسه با دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی ضعیف‌تر هستند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد دارای کم‌توانی ذهنی در رفتار سازشی محدودیت‌هایی دارند. این محدودیت‌ها بر زندگی روزمره و توانایی پاسخ‌دادن به تغییرات موجود در زندگی و تقاضاهای محیطی تأثیر می‌گذارد (۱۷)؛ درنتیجه محدودیت در رفتار سازشی موجب می‌شود این افراد از عهدهٔ مسئولیت بسیاری از کارهای فردی و شخصی برنیایند و در این زمینه از افراد بدون کم‌توانی ذهنی ضعیف‌تر باشند. افزون بر مطالب یادشده، در تبیین ضعیف‌تربودن مسئولیت‌پذیری فردی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی درمقایسه با دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی می‌توان به عوامل خانوادگی نیز اشاره کرد (۱۱). نتایج تحقیقات گوناگون حاکی‌از این است که والدین کودکان با کم‌توانی ذهنی بیشتر از سبک‌های فرزندپروری استبدادی یا سهل‌گیرانه استفاده می‌کنند. بدین‌صورت که گاهی‌اوقات بدون توجه به محدودیت کودک با کم‌توانی ذهنی برای او سخت‌گیری می‌نمایند (۱۱،۱۲). گاهی اوقات نیز به‌دلیل غفلت از وضعیت و محدودیت‌های کودک یا به‌علت تحلیل‌رفتن انرژی و انگیزه‌های آن‌ها، سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه را در پیش می‌گیرند (۱۱،۱۴). به سخن دیگر می‌توان گفت که سبک‌های فرزندپروری والدین دارای کودکان با کم‌توانی ذهنی به‌دلیل ناتوانی کودکانشان با سبک‌های فرزندپروری والدین دارای کودکان بدون ناتوانی که بیشتر از سبک فرزندپروری اقتداری استفاده کرده، متفاوت است (۱۵)؛ همین عامل می‌تواند بر تفاوت در مسئولیت‌پذیری فردی دانش‌آموزان با و

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.67.6]

بدون کم‌توانی ذهنی مؤثر باشد. در همین راستا، توماس و همکاران (۱۶) نیز تأیید می‌کنند که حمایت والدین از مسئولیت‌پذیری کودکان و دانش‌آموزان و فراهم‌سازی فرصت‌های تجربهٔ پذیرش مسئولیت، مسئولیت‌پذیری کودکان و دانش‌آموزان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان دارای کم‌توانی ذهنی در مسئولیت‌پذیری اجتماعی درمقایسه با دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی ضعیف‌تر هستند. در تبیین ضعیف‌بودن نمرات مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانش‌آموزان دارای کم‌توانی ذهنی درمقایسه با دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی می‌توان گفت این افراد به‌دلیل اینکه از نظر هوشی عملکرد ضعیف‌تری دارند، به‌طور معمول وابسته و تحت‌تأثیر دیگران هستند (۱۷). همچنین این افراد فرصت کمتری در زندگی برای انتخاب و تصمیم‌گیری و بیان نظرها و پیشنهادهایشان دارند (۱۷) و درمقایسه با افراد بدون کم‌توانی ذهنی در جامعه کمتر تحت پذیرش قرار می‌گیرند (۱۷)؛ همهٔ این عوامل می‌تواند منجربه ضعف مسئولیت‌پذیری اجتماعی در افراد دارای کم‌توانی ذهنی شود.

در پایان باید یادآوری شود که نمونهٔ پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان بود؛ بنابراین تعمیم نتایج آن به سایر سنین باید با احتیاط صورت گیرد.

به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود به مقایسهٔ مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و سایر گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بپردازند. همچنین پژوهشگران آتی مقایسهٔ مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بهنجار و سایر گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را انجام دهند.

علاوه بر این، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی جهت بهبود مهارت‌های مسئولیت‌پذیری آن‌ها بسیار ضروری است. افزون بر این، برگزاری کارگاه و افزایش دانش و آگاهی مربیان و معلمان و والدین دربارهٔ نقش و ضرورت و اهمیت آموزش مسئولیت‌پذیری به کودکان و دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی باید از اولویت‌های سازمان‌ها، نهادها، مسئولان و دست‌اندرکاران متولی آموزش و توان‌بخشی کودکان و دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی باشد.

۵ نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسهٔ مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی بود. نتایج حاکی‌از آن است که افراد دارای کم‌توانی ذهنی در مسئولیت‌پذیری ضعیف‌تر از افراد بهنجار هستند؛ بنابراین آگاهی‌دادن به والدین و مربیان درخصوص ضعف مهارت مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دارای کم‌توانی ذهنی و اهمیت نقش آموزش در بهبود آن‌ها می‌تواند مفید واقع شود.

۶ تشکر و قدردانی

از همهٔ معلمان و والدین و دانش‌آموزان دختر با و بدون کم‌توانی ذهنی در آموزش‌وپرورش شهر شیراز که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند و همچنین از استاد راهنما و مشاور این پژوهش صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

۷ بیانیه

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامهٔ کارشناسی‌ارشد خانم معصومه شمسی در رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی با کد ۲۳۷۴۸۱۳ است. همچنین مجوز اجرای آن بر افراد نمونه از سوی ادارهٔ آموزش‌وپرورش استثنایی استان فارس با شماره مجوز ۹۴/۲۱۷۴/۸ و از سوی مدیریت آموزش‌وپرورش ناحیهٔ یک شیراز با شماره مجوز ص/۲۱۰۱/۹۴۸۶۷۹/۱۲ صادر شده است.

References

1. Rouse L, Finlay WML. Repertoires of responsibility for diabetes management by adults with intellectual disabilities and those who support them. Sociol. Health Illn. 2016;38(8):1243-57. doi:10.1111/1467-9566.12454
2. Mergler A, Spencer FH, Patton W. Relationships between personal responsibility, emotional intelligence, and self-esteem in adolescents and young adults. The Educational and Developmental Psychologist. 2007;24(1):5-18. doi:10.1017/S0816512200029060
3. Carroll AB. Corporate social responsibility: Evolution of a definitional construct. Bus Soc. 1999;38(3):268-95. doi:10.1177/000765039903800303
4. Cates C, Dansberry B. A professional ethics-learning module for use in co-operative education. Sci Eng Ethics. 2004;10(2):401-7. doi:10.1007/s11948-004-0036-2
5. Schwartz SH. Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements. J Cross Cult Psychol. 1990;21(2):139-57. doi:10.1177/0022022190212001
6. Hemmati Alamdarloo Gh, Rezaei Dehnavi S, Teymoori MM. Comparing responsibility between siblings of students with and without intellectual disabilities. Psychology of Exceptional Individuals. 2013;3(9):57-74. [Persian]
7. Leadbeater BJ, Thompson K, Sukhawathanakul P. Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. Am J Community Psychol. 2016;58(3-4):365-76. doi:10.1002/ajcp.12092
8. Miyamoto M. The concept of achievement motive among Japanese children as shown through the behavior characteristics of their peers. Jpn Psychol Res. 1992;34(3):110-16. doi:10.4992/psycholres1954.34.110
9. Long T, Pantaleon N, Bruant G. Institutionalization versus self-regulation: a contextual analysis of responsibility

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.67.6]

among adolescent sportsmen. J Moral Educ. 2008;37(4):519-38. doi:10.1080/03057240802399434
10. Gau SS-F, Chiu Y-N, Soong W-T, Lee M-B. Parental characteristics, parenting style, and behavioral problems among Chinese children with Down syndrome, their siblings and controls in Taiwan. J Formos Med Assoc. 2008;107(9):693-703. doi:10.1016/S0929-6646(08)60114-X
11. Billen, R.M. Families of young children with developmental disabilities: A model of the parenting process [Master's Thesis in psychology]. [Tennessee, USA]: University of Tennessee, 2012.
12. Lang L. Responsibility and participation in transition to university–voices of young people with disabilities. Scand J Disabil Res. 2015;17(2):130-43. doi:10.1080/15017419.2013.817355
13. Westwood P. What teachers need to know about students with disabilities. First edition. Sydny, Australia: ACER Press; 2009.
14. Vieillevoye S, Nader-Grosbois N. Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. Res Dev Disabil. 2008;29(3):256-72. doi:10.1016/j.ridd.2007.05.003
15. Thomas R. Autonomy, responsibility, and families: Connections, questions, and complexities. In: 12th International Conference on Theory of Education. Barcelona: Barcelona De University; 2011.
16. Neely-Barnes S, Marcenko M, Weber L. Does choice influence quality of life for people with mild intellectual disabilities? Am J Intellect Dev Disabil. 2008;46(1):12-26. doi:10.1352/0047-6765(2008)46[12:DCIQOL]2.0.CO;2
17. Exceptional Education Organization. Statute approved by the Islamic Consultative Assembly. Tehran: Exceptional Education Organization; 1991. [Persian]
18. Soroush M. Personal and social responsibility, altruism and social trust: A study of adolescents in Shiraz. Journal of Applied Sociology. 2012;2(46):193-211. [Persian]
19. Bazo S. The Relationship between Parenting Dimensions and Responsibility in Adolescents, the Role of Intermediation in Identity Processing Styles. Master's Degree in Educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, Shiraz University; 2014.
20. Bazoo S. The Relationship between Parenting Dimensions and Responsibility in Adolescents, the Role of Intermediation in Identity Processing Styles [Thesis for Master's Degree in Educational Psychology]. [Shiraz, Iran]: Faculty of Education Sciences and Psychology, Shiraz University; 2014. [Persian]

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.67.6]