

## Exploration the Concept of Loneliness in Adolescents with Intellectual Disabilities Based on the Existential Phenomenological Approach

Seyyed Sina Shams  
Eslami 

M.A. in Psychology and Education of Exceptional Children, University of Guilan, Rasht, Iran.

Seyyed vali ollah  
Mousavi 

Associate Professor, Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran.

Sajjad Rezaei 

Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran.

### Abstract

Intellectual disability is a type of neurodevelopmental disorder characterized by cognitive and communication impairments that can lead to limited social networks compared to the general population. Additionally, developmental changes during adolescence increase the vulnerability to loneliness in individuals with intellectual disabilities. The aim of this study was to explore the lived experiences of loneliness among adolescents with intellectual disabilities using an existential phenomenological approach. The research design was qualitative and hermeneutic, and data were collected through semi-structured interviews with 23 adolescents with mild and borderline intellectual disabilities. Data analysis was conducted simultaneously with data collection using the Dickelman method, resulting in four main themes: "Loneliness as an experience of separation," "Consequences of loneliness," "The nature of loneliness" and "Loneliness as a fundamental experience of life." Each main theme was further analyzed to identify several subtopics. The results of this study, consistent with existing research on existential

\* Corresponding Author: sinashams1899@gmail.com

**How to Cite:** Shams Eslami, S. S., Mousavi, S. V., Rezaei, S. (2023). Exploration the Concept of Loneliness in Adolescents with Intellectual Disabilities Based on the Existential Phenomenological Approach, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 13(49), 87-117.

phenomenology, suggest that loneliness is an existential structure experienced by adolescents with intellectual disabilities. These findings provide valuable insights for educational and therapeutic professionals in planning programs for individuals with intellectual disabilities, highlighting the importance of addressing their understanding of existential loneliness.

## **Extended Abstract**

### **1. Introduction**

Intellectual disabilities (ID) are a type of neurodevelopmental disorder that can result in deficits in cognitive and communication abilities. This can lead to a more limited social network compared to the general population, as described in the study by Gilmore and Cuskelly (2014).

Loneliness can be experienced in three ways: social, emotional, and existential. Existential loneliness is defined as a feeling of emptiness, sadness, and unbearable longing that makes a person feel alone even when they have emotional bonds and social relationships. Additionally, it involves a sense of a deep disconnection between oneself and others, including their own existence, as explained in the work by Sand and Strang (2006).

Experiencing and “being in the world” are essential aspects to understanding human existence. Hopkin and Drummond (2022) have shown that loneliness plays a significant role in understanding the lived experiences of adolescents with intellectual disabilities. Participating in society does not guarantee meaningful interaction or engagement for individuals with ID, which can increase the likelihood of experiencing loneliness. The present study uses an existential phenomenological approach to investigate how the concept of loneliness is explained in the lived experiences of adolescents with intellectual disabilities. The main research question is to understand how the concept of loneliness is experienced by individuals with ID from their perspective.

### **2. Literature Review**

Tipton et al. (2013) compared 103 adolescents with and without intellectual disability and concluded that adolescents with ID experience less intimacy in their friendships than their peers with normal development, which is one of the consequences of feeling lonely. In a systematic review of the prevalence of loneliness in people with ID, Alexandra et al. (2018) found an average prevalence of loneliness of 44.74%, indicating that loneliness is a common experience in people with intellectual disability.

### **3. Methodology**

This study utilized a qualitative and hermeneutic phenomenology design to investigate the experiences of adolescents with mild (IQ: 50-70) and

borderline (IQ: 70-85) intellectual disabilities in schools located in Anzali City. A purposive sampling method was used to select 23 participants, consisting of both genders and ranging from 16 to 22 years old. Of the participants, five had borderline intellectual disability and 18 had mild intellectual disability. In-depth semi-structured interviews were conducted individually and face-to-face in a separate room from the classroom. The interviews focused on the participants' experiences and feelings of loneliness, as well as the reasons underlying their experiences. Diekelmann's (1992) method was used for data analysis, and to ensure the reliability of the research data, the five criteria of Lincoln and Guba (1990) were utilized. The data were analyzed at three levels, beginning with semantic statements that were key points extracted from the text of interviews. These points were more frequent in interviews and included dialogue. Sub-themes were extracted in the second level to integrate the propositions so that each sub-theme included multiple propositions with the same meaning. In the third level, themes related to propositions and semantic units were raised in accordance with the theoretical approach of existential phenomenology.

#### 4. Results

The findings of this study provide valuable insights into the experiences of loneliness among adolescents with ID based on the existential phenomenology approach. The main themes and sub-themes obtained align with previous research on existential phenomenology and loneliness (Garnow et al., 2022; Sjöberg et al., 2018; Larsson et al., 2017), highlighting the understanding of loneliness as an existential construct in adolescents with ID. Most participants reported feeling hesitant to share their experiences of deep loneliness with close individuals, preferring instead to speak with experts or strangers in this field. Participants discussed the actions of others that contributed to their feelings of loneliness, followed by messages of loneliness. They described verbal abuse and being ignored by others as risk factors for loneliness, which also featured prominently in the interviews.

**Table 1: Sub-themes and main themes of the concept of loneliness in adolescents with intellectual disabilities**

Sub-themes	Main themes
Separation from parents	Loneliness as an experience of separation
Rejection by friends	
Death of relatives	
Abuse by strangers	Consequences of loneliness
Abuse by peers	

Sub-themes	Main themes
Lack of access to help	
Simile of loneliness	The nature of loneliness
Description of loneliness	
Getting away from routine	Loneliness as a fundamental experience of life
Feeling not understood	
Acceptance of loneliness	

## 5. Conclusion

The sub-themes identified from the interviews suggest that social support and rejection from friends are significant factors contributing to loneliness among adolescents with ID. Additionally, creating a safe environment in everyday situations can play a crucial role in how these adolescents perceive loneliness. Despite experiencing existential concerns, such as a lack of meaning in life, which is crucial for consolidating their identity, they are hesitant to share their thoughts with others due to fear of rejection, which results in avoidance while simultaneously desiring to share their innermost thoughts with others.

**Keywords:** Intellectual Disability, Adolescence, Loneliness, Existential Phenomenological.

## Acknowledgments

The proposal for this research received approval from the Biomedical Research Ethics Committee at the University of Guilan (IR.GUILAN.REC.1401.061).

## تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی براساس رویکرد پدیدارشناسی وجودی

- سید سینا شمس اسلامی\*  
دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.
- سید ولی‌الله موسوی  
دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.
- سجاد رضائی  
استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

### چکیده

کم‌توانی ذهنی شاخه‌ای از اختلالات عصبی- تحولی است که نقایص شناختی و ارتباطی موجود در این افراد موجب شبکه اجتماعی محدودتر در مقایسه با جمعیت عمومی می‌شود، از سوی دیگر تغییرات رشدی که در طول سال‌های نوجوانی اتفاق می‌افتد آسیب‌پذیری در برابر تنهایی را در نوجوانان کم‌توان ذهنی افزایش می‌دهد. هدف پژوهش حاضر تبیین تجارب زیسته‌تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی بر اساس رویکرد پدیدارشناسی وجودی بود. طرح این پژوهش از نوع کیفی و به روش هرمنوتیک بوده و داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۳ نفر از نوجوانان کم‌توان ذهنی خفیف (هوشبر ۵۰ تا ۷۰) و مرزی (هوشبر ۷۰ تا ۸۵) مشغول به تحصیل در مدارس استثنایی شهرستان بندرانزلی به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها، به صورت دستی و با استفاده از روش دیکلمن انجام شد. در تحلیل داده‌ها چهار مضمون اصلی «تنهایی به عنوان تجربه جدایی»، «پیامدهای تنهایی»، «چیستی تنهایی» و «تنهایی به عنوان تجربه اساسی زندگی» استخراج شد که هر یک از این مضامین اصلی، از طریق تحلیل چندین زیر

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه گیلان می‌باشد.

\* نویسنده مسئول: sinashams1899@gmail.com

مضمون پدیدار گشت. نتایج پژوهش حاضر همسو با مبنای نظری و پژوهش‌های پدیدارشناسی وجودی، دلالت بر درک تنهایی به‌عنوان یک سازه وجودی در نوجوانان کم‌توان ذهنی دارد. این یافته‌ها در کنار سایر شواهد پژوهشی مربوط به موضوع تنهایی وجودی، بینشی عمیق برای متخصصان آموزشی و درمانی فراهم می‌کند که در طرح‌ریزی برنامه‌های آموزشی، خدماتی و درمانی برای نوجوانان کم‌توان ذهنی، درک این افراد نسبت تنهایی وجودی را لحاظ نمایند.

**کلیدواژه‌ها:** کم‌توانی ذهنی، نوجوانی، تنهایی، پدیدارشناسی وجودی.

## مقدمه

کم توانی ذهنی<sup>۱</sup> (اختلال تحولی - هوشی<sup>۲</sup>)، شاخه‌ای از اختلالات عصبی- تحولی<sup>۳</sup> است که انجمن کم توانی‌های ذهنی و تحولی آمریکا در نسخه دوازدهم کتابچه راهنمای خود به شکل محدودیت چشمگیر در کارکرد عقلانی (استدلال، یادگیری و حل مسئله) و رفتار انطباقی (مهارت‌های مفهومی، اجتماعی و عملی) که قبل از ۲۲ سالگی نمایان می‌شود، تعریف می‌کند (انجمن کم توانی‌های ذهنی و تحولی آمریکا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱). با توجه به تحولات مفهومی در ساختار تعریف و تشخیص کم توانی ذهنی، سطوح شدت اختلال صرفاً بر اساس نمره هوشبهر<sup>۵</sup> سنجیده نمی‌شود، بلکه عملکرد انطباقی فرد که سطح حمایت مورد نیاز را مشخص می‌کند، اهمیت بیشتری دارد. انجمن روان‌پزشکی آمریکا<sup>۶</sup> (۲۰۲۲) با توجه به عملکرد انطباقی و میزان حمایت‌های مورد نیاز فرد در سه حوزه‌ی مفهومی<sup>۷</sup>، اجتماعی<sup>۸</sup> و عملی<sup>۹</sup> چهار سطح میزان شدت خفیف<sup>۱۰</sup>، متوسط<sup>۱۱</sup>، شدید<sup>۱۲</sup> و عمیق<sup>۱۳</sup> را مشخص کرده است.

مفهوم تنهایی<sup>۱۴</sup> معمولاً به سه حالت اشاره می‌کند، اولین حالت احساس تنهایی اجتماعی است که در واقع به فقدان و یا کمبود روابط اجتماعی اشاره دارد و در پی قطع رابطه با اطرافیان به وجود می‌آید. دومین حالت احساس تنهایی، جنبه عاطفی دارد و ممکن است علیرغم حضور در جمع و حفظ روابط اجتماعی، فرد احساس عدم دل‌بستگی به

- 
1. Intellectual disability
  2. Intellectual Developmental Disorder
  3. Neurodevelopmental disorder
  4. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
  5. Intelligence Quotient
  6. American Psychological Association
  7. Conceptual
  8. Social
  9. Practical
  10. Mild
  11. Moderate
  12. Severe
  13. Profound
  14. Loneliness

دیگران و در نتیجه احساس تنهایی داشته باشد. حالت سوم، تنهایی وجودی است (وایس، ۱۹۸۷، ۱۹۷۳). تنهایی وجودی<sup>۱</sup> به عنوان احساس پوچی، غم و اشتیاق غیرقابل تحمل ادراک می‌شود، به نحوی که فرد علیرغم پیوندهای عاطفی و روابط اجتماعی، احساس تنهایی می‌کند و میان خود و سایر انسان‌ها و حتی هستی خویش، گسستی عمیق احساس می‌کند (سند و استرنگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶)، همچنین تنهایی وجودی به شکاف پرنشاندنی بین خود و جهان، از جمله سایر انسان‌ها اشاره دارد (وونگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

با نگاهی به فلسفه وجودگرایی می‌توان دریافت پرسش از «کیستی» انسان‌ها، جایگاه اساسی‌تری نسبت به مقوله‌بندی آن‌ها با نظر به «چیستی» شان دارد. بدین ترتیب، تجربه‌پدیداری و «در دنیا بودن»<sup>۴</sup>، نقشی کلیدی در درک وجود انسان‌ها دارد (هاپکینز و دراموند، ۲۰۲۲) که در پژوهش حاضر این در دنیا بودن ناظر بر چگونگی ادراک تنهایی در نوجوانان با کم‌توانی ذهنی است. این عرصه‌ی تجربه و کنش زندگی روزمره که هوسرل با استعاره زندگی - جهان<sup>۵</sup> (محل تعامل بین خویش‌شن و ادراک ما از جهان) از آن یاد می‌کند، نقطه آغازی برای پژوهش‌های پدیدارشناسی است. این جهانی است که ما آن را پیش از هرگونه تصور نظری به صورت بی‌واسطه درمی‌یابیم (فابری، ۱۹۶۲). زندگی در جامعه، به خودی‌خود نمی‌تواند مشارکت و تعامل معنادار را برای افراد کم‌توان ذهنی تضمین کند و در نتیجه امکان تنهایی در این افراد افزایش می‌یابد (مک‌نیل و اندرسون، ۱۹۹۹)، در این راستا پژوهش حاضر در جهت کشف چگونگی تنهایی در تجربه‌زیسته نوجوانان کم‌توان ذهنی طراحی شده است.

پدیدارشناسی وجودی، اختلال‌های روانی را به عنوان یک پدیدار در نظر می‌گیرد، به بیان دیگر برنمود آن در تجربه‌ذهنی به عنوان تغییر شکل یا ساختار تجربه، تمرکز می‌کند. این امر با هدف صورت‌بندی از بیماری روانی به مثابه یک حالت وجودی خاص فرد انجام

- 
1. Existential Loneliness
  2. Sand & Strang
  3. Wong
  4. Being-in-the-world
  5. Life-World



تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم توان ذهنی براساس رویکرد...؛ شمس اسلامی و همکاران | ۹۵

می‌شود (پارماس و گالاگر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). رولو می<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) وجودگرایی را به صورت کوشش برای درک انسان به وسیله‌ای از میان برداشتن شکاف میان سوژه<sup>۳</sup> و ابژه<sup>۴</sup> تعریف می‌کند (سوژه، فاعل شناسایی است که تجربیات منحصر به فردی از ابژه، یعنی مفعول شناسایی که توسط سوژه شناخته می‌شود، دارد)، در واقع وجودگرایی یکی از نظام‌های فکری است که به انسان از زاویه‌اصالت وجود نگاه می‌کند، یکی از اهداف وجودگرایی شامل از میان برداشتن موانعی همچون فرد زدگی یا جمع زدگی (درون‌گرایی و برون‌گرایی افراطی) که بر سر راه سیر تکاملی قرار دارند، است (موسوی، ۱۳۷۳).

درک چگونگی تجربه تنهایی می‌تواند به بهبود کیفیت مداخلات روان‌شناختی منجر شود و اعتبار ابزارهای سنجش تنهایی را تقویت کند (هیو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱)، از این روی در سال‌های اخیر مطالعات متعددی در زمینه تجربه زیسته تنهایی در نوجوانان عادی صورت گرفته است. در پژوهشی پدیدارشناسی همبرگ<sup>۶</sup> و همکارانش (۲۰۲۲) به این نتیجه رسیدند که تنهایی با تجربیات منفی قبلی، بیماری روانی یا اختلالات جسمی، جامعه خودمحور، هنجارهای اجتماعی و رسانه‌های اجتماعی مرتبط بود، در این پژوهش سه نوع مختلف از تنهایی شناسایی شد: تنهایی اجتماعی، تنهایی عاطفی و تنهایی وجودی. با توجه به اهمیت جنبه وجودی از تنهایی، پژوهش‌هایی نیز صرفاً برای تبیین مفهوم تنهایی وجودی انجام شده است. در پژوهش کیفی گارنو<sup>۷</sup> و همکارانش (۲۰۲۲) بر اساس مصاحبه با ۱۶ نوجوان (میانگین سنی ۱۷/۵ سال) به این نتیجه رسیدند که تنهایی وجودی در نوجوانان با تجربه طرد اجتماعی و «در میان بودگی»<sup>۸</sup> مرتبط بود.

- 
1. Parnas & Gallagher
  2. Rollo May
  3. Subject
  4. Object
  5. Heu
  6. Hemberg
  7. Garnow
  8. In-Betweenness

مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد بررسی تنهایی از منظرهای گوناگون و تنهایی وجودی به‌طور خاص، در جمعیت عمومی و نوجوانان از مطالعات غنی برخوردار است؛ اما اغلب بررسی تنهایی در کم‌توان‌های ذهنی مورد چشم‌پوشی واقع شده و اندک مطالعات در این جمعیت نیز عمدتاً بر بزرگ‌سالان کم‌توان ذهنی محدود شده است. یکی از پژوهش‌ها در این زمینه مربوط به وورمالد<sup>۱</sup> و همکارانش (۲۰۲۲، ۲۰۱۸) می‌باشد که داده‌های پژوهش خود را از طریق مصاحبه با کم‌توان‌های ذهنی بالای ۴۰ سال به دست آوردند و تجزیه و تحلیل انجام شده از تجربه‌بیش‌هوشیاری<sup>۲</sup> (حالتی از هوشیاری بالا و مداوم در ارزیابی تهدیدات بالقوه اطراف) در این جمعیت حمایت می‌کرد که باعث اختلال در خواب، به یاد آوردن رویدادهای منفی بیشتر در طول زندگی و بی‌اعتمادی به دیگران می‌شد. همچنین رایبسون و ایدل<sup>۳</sup> (۲۰۲۲) از طریق مصاحبه با ۱۷ نفر از کم‌توان‌های ذهنی در دامنه سنی میانه دهه بیست تا دهه هفتاد، نشان دادند که حوزه‌های تعامل، مشارکت، امنیت شخصی و نگرش‌ها، حوزه‌هایی هستند که تأثیر زیادی بر تجربه افراد از یکپارچگی و یا طرد شدن از سوی گروه‌ها دارند.

تیپتون<sup>۴</sup> و همکارانش (۲۰۱۳) با مقایسه ۱۰۳ نوجوان با و بدون کم‌توانی ذهنی، نتیجه گرفتند که نوجوانان کم‌توان ذهنی در روابط دوستی خود صمیمیت کمتری نسبت به همسالان با رشد عادی خود تجربه می‌کنند که یکی از پیامدهای آن احساس تنهایی است، همچنین بیان کردند که این اختلاف علاوه بر وجود کم‌توانی ذهنی، تحت تأثیر مهارت‌های اجتماعی اولیه و مشکلات رفتاری می‌باشد. الکساندرا<sup>۵</sup> و همکارانش (۲۰۱۸) در مرور سیستماتیک بررسی شیوع تنهایی در افراد کم‌توان ذهنی، میانگین شیوع تنهایی ۴۴٫۷۴٪ را ارائه کردند که نشان داد تنهایی یک تجربه رایج در افراد کم‌توان ذهنی است.

- 
1. Wormald
  2. Hypervigilance
  3. Robinson & Idle
  4. Tipton
  5. Alexandra

تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی براساس رویکرد...؛ شمس اسلامی و همکاران | ۹۷

دوودوانی و آرار<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) در پژوهشی که بر روی کم‌توان‌های ذهنی ۱۸ تا ۵۵ سال انجام دادند، پس از تحلیل داده‌ها بیان کردند که اگرچه افراد کم‌توان ذهنی در محیط‌های متنوعی در جامعه زندگی می‌کنند (پرورشگاه و انواع محیط‌های خانوادگی)، اما تفاوت معناداری در احساس تنهایی یا میزان روابط اجتماعی آن‌ها وجود ندارد، به نظر می‌رسد که فقدان مهارت‌های اجتماعی و شبکه اجتماعی محدود آن‌ها باعث ایجاد وقت آزاد بیش‌ازحد و بدون سازمان‌دهی می‌شود که منجر به تنهایی، کسالت و گاهی اوقات اضطراب می‌شود.

با توجه به اینکه اختلالات مهارتی ناشی از مشکلات در برقراری ارتباط، درک دیدگاه‌ها و پردازش اطلاعات به‌عنوان دلایل اصلی افزایش حساسیت به تنهایی در افراد کم‌توان ذهنی در نظر گرفته می‌شود (گیلمور و کاسکلی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴)، گذر از دوره نوجوانی می‌تواند مواجهه عمیق‌تری با تنهایی، در نوجوانان کم‌توان ذهنی به همراه داشته باشد، با توجه به اینکه در این زمینه تاکنون مطالعه‌ای به‌صورت اختصاصی به نوجوانان کم‌توان ذهنی نپرداخته، خلأ پژوهشی موجود، موجب طراحی پژوهش حاضر در جهت تبیین مفهوم تنهایی بر اساس رویکرد پدیدارشناسی وجودی شده است، بنابراین سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که بر اساس رویکرد پدیدارشناسی وجودی، مفهوم تنهایی در تجارب زیسته نوجوانان کم‌توان ذهنی چگونه تبیین می‌شود؟

## روش

این مطالعه باهدف تبیین تجربیات انسانی طراحی شده، به این منظور پژوهش حاضر به روش کیفی و با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی هرمنوتیک در سال ۱۴۰۱ انجام شد. پدیدارشناسی روشی برای درک پدیده به شکل بی‌واسطه از منظر فرد است (برونز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲).

- 
1. Duvdevany & Arar
  2. Gilmore & Cuskelly
  3. Bruns

به منظور بررسی عمیق‌تر مفهوم تنهایی و به دست آوردن داده‌های غنی درباره تجارب زیسته‌یک گروه خاص، مشارکت‌کنندگان با تمرکز بر یک گروه سنی؛ یعنی نوجوانان و یک طیف خاص اختلال؛ یعنی کم‌توان ذهنی خفیف (هوشبر ۵۰ تا ۷۰) و مرزی (هوشبر ۷۰ تا ۸۵)، با همکاری اداره کل آموزش و پرورش شهرستان بندرانزلی و مدرسه استثنایی پوررزاز، از میان نوجوانان مشغول به تحصیل در مدارس استثنایی انتخاب شدند. پژوهش‌های اخیر بر تغییرات عصب‌شناختی پس از ۱۸ سالگی تأکید می‌کنند که بر اتخاذ رویکردهای بالینی و سیاست‌های اجتماعی برای نوجوان تأثیر می‌گذارد، از این رو تعریف محدوده نوجوانی گسترش پیدا کرده و اغلب تا حدود ۲۵ سالگی را شامل می‌شود (جاورسکا و مک کوئین، ۲۰۱۵). با توجه به ملاک‌های ورود به پژوهش، نمونه‌نهایی از نوجوانان ۱۶ تا ۲۲ سال تشکیل شد.

افراد کم‌توان ذهنی خفیف که در محدوده هوشبر ۵۰ تا ۷۰ قرار می‌گیرند، در همه زمینه‌های مهارت‌های شناختی و زندگی اجتماعی کندتر از افراد با هوشبر بهنجار هستند، این افراد می‌توانند مهارت‌های زندگی عملی را بیاموزند که به آن‌ها امکان می‌دهد در زندگی روزمره با حداقل سطح پشتیبانی کنش‌وری مناسبی داشته باشند (خانزاده، ۱۳۹۷)، اما افراد با عملکرد ذهنی مرزی که معمولاً در محدوده هوشبر ۷۰ تا ۸۵ قرار می‌گیرند، توصیفی از افرادی است که میان سطح متوسط شناختی و کم‌توانی ذهنی قرار دارند و عملکرد انطباقی، مهارت‌های شناختی و اجتماعی آنان از کم‌توان‌های ذهنی خفیف رشد یافته‌تر است (هاسیوتیس و همکاران، ۲۰۲۲). از دیگر ملاک‌های ورود به پژوهش شرایط روانی و جسمی مناسب برای صحبت کردن بود، در این راستا از مشارکت افرادی که دچار اختلالات روان‌شناختی و مشکلات جسمی همبود، به نحوی که موجب سوگیری در پاسخ‌گویی شود، جلوگیری به عمل آمد. با توجه به روش پژوهش، نمونه‌گیری به شیوه هدفمند صورت گرفت و در جهت رسیدن به حداکثر تنوع، مشارکت‌کنندگان از هر دو جنس انتخاب شدند. همه شرکت‌کنندگان با خانواده و با پدر و مادر زندگی می‌کردند و از یک پس‌زمینه اجتماعی-اقتصادی طبقه متوسط بودند.

تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم توان ذهنی براساس رویکرد...؛ شمس اسلامی و همکاران | ۹۹

تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی به‌طور هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها شروع شد. این فرآیند چرخشی جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها در نهایت به نقطه‌ای در جمع‌آوری داده‌ها منتهی شد که در آن دسته‌بندی یا موضوع جدیدی شکل نگرفت. به این حالت اشباع گفته می‌شود که نشان می‌دهد جمع‌آوری داده‌ها کامل شده است (کراپتر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹)، به نحوی که واحدهای معنایی استخراج شده از مصاحبه هجدهم به بعد تکرار یافته‌های قبلی بوده و داده‌های به دست آمده از پنج مصاحبه آخر در جهت حمایت از یافته‌های قبلی سازمان‌بندی شدند و داده‌های جدید دیگری به دست نیامد؛ بنابراین نمونه‌گیری خاتمه یافت و در نهایت حجم نمونه با ۲۳ نفر شکل گرفت.

گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته و به صورت انفرادی و چهره به چهره، در اتاق مجزای از فضای کلاس انجام گرفت. همه مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر اول انجام شد. سؤالات پرسیده شده شامل تمرکز بر تجربیات و احساسات شرکت‌کنندگان از تنهایی و دلایل زیربنایی تجربیات آن‌ها از تنهایی بود. به عنوان مثال، در طول مصاحبه از مشارکت‌کنندگان خواسته شد معنای تنهایی را شرح دهند، تجربیات خود از تنهایی و احساسات همراه با موقعیت تنهایی را بازگو کنند، همچنین از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا موقعیت‌هایی که در آن احساس تنهایی را تجربه کرده‌اند، در کنار اقدامات خود و افکارشان در مورد این تجربه، با جزئیات شرح دهند. با اطلاع آگاهانه شرکت‌کنندگان و کارکنان آموزشی مصاحبه‌ها به صورت بینام و ناشناس ضبط گردید. بسته به تمایل شرکت‌کنندگان و شرایط مصاحبه، طول مدت مصاحبه‌ها متغیر بود؛ به نحوی که کوتاه‌ترین مصاحبه ۳۳ دقیقه و طولانی‌ترین مصاحبه ۴۵ دقیقه زمان برد.

در هنگام نمونه‌گیری، با مطالعه پرونده‌ارجاع به مدارس استثنایی از سطح کم‌توانی ذهنی شرکت‌کنندگان اطمینان حاصل می‌شد؛ همچنین با مصاحبه‌ای مقدماتی و راهنمایی کارکنان آموزشی از توانایی تکلم و عدم همبودی شرایط جسمی و روان‌شناختی (برای مثال؛ صرع، تشنج، بیش‌فعالی و نقص توجه) به نحوی که بر پاسخ‌ها سوگیری ایجاد کند

آگاهی کسب می‌شد. گردآوری داده‌ها از طریق پرسیدن سؤالات باز پاسخ انجام می‌گرفت، همچنین پژوهشگر از یادداشت‌های در عرصه به‌منظور ثبت واکنش‌های رفتاری و احساسی مشارکت‌کنندگان و مواردی از این قبیل بهره برد و از این یادداشت‌ها در مرحله تحلیل داده‌ها استفاده نمود.

برای تحلیل داده‌ها از روش دیکلمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) استفاده شد. این روش تحلیل مبتنی بر پدیدارشناسی هرمنوتیک می‌باشد و شامل هفت مرحله است که به‌صورت تیمی انجام می‌شود، مراحل به ترتیب عبارت‌اند از: مرحله اول؛ بعد از انجام هر مصاحبه متن ضبط‌شده به همراه یادداشت‌های حین مصاحبه و صحبت‌ها پیرامون نقاشی ترسیم‌شده (در صورت اجرا) تایپ و سپس چندین بار مرور صورت گرفت تا درک کلی از آن حاصل گردد. در مرحله دوم؛ برای هر یک از متون مصاحبه یک خلاصه تفسیری نوشته شد تا معانی نهفته در متون کشف شود. در مرحله سوم؛ پژوهشگر با کمک اعضای تیم تحقیق (استاد راهنما و مشاور) درباره واحدهای معنایی استخراج‌شده و مضامین<sup>۲</sup> آن به تبادل نظر پرداختند، این معانی به تعبیری همان بیان ساده شرکت‌کننده نبوده، بلکه فضای مصاحبه و چگونگی پاسخ فرد به سؤالات را نیز در برمی‌گرفت. در مرحله چهارم؛ به‌منظور تبیین و رفع هرگونه ابهام موجود در تفاسیر، فرایند برگشت به متون و گاهی مراجعه به شرکت‌کنندگان، به‌صورت رفت‌وبرگشت مکرر انجام شد که در واقع همان چرخه‌ی هرمنوتیک است. در مرحله پنجم؛ با ادغام خلاصه‌هایی تفسیری و واحدهایی معنایی مشابه، تحلیل ترکیبی و کلی‌تر شکل گرفت و با دسته‌بندی واحدهای معنایی مشابه، زیرمضمون‌ها و مضمون‌های اصلی پدیدار شدند. در مرحله ششم؛ یک تفسیر پایانی یا بیانیه ساختاری که بیانگر پیوند و ارتباط میان زیرمضمون‌ها و مضمون‌های استخراج‌شده می‌باشد، نوشته شد که این سطح بالاترین سطح تحلیل هرمنوتیک می‌باشد. در مرحله هفتم؛ نسخه‌ای پیش‌نویس از مضامین و زیرمضمون‌ها و منتخبی از متن مصاحبه‌ها در اختیار افراد تیم تحقیق (استاد راهنما و مشاور) قرار گرفت و نظرات و پیشنهادات آن‌ها در نسخه پایانی گزارش لحاظ شد.

1. Diekelmann

2. Theme

تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی براساس رویکرد...؛ شمس اسلامی و همکاران | ۱۰۱

برای دستیابی به روش‌های علمی تضمین‌کننده دقت و موثق بودن داده‌های پژوهش، از پنج معیار لینکلن و گوبا<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) یعنی؛ اعتبار پذیری<sup>۲</sup>، اعتمادپذیری<sup>۳</sup>، تأیید پذیری<sup>۴</sup>، انتقال‌پذیری<sup>۵</sup> و صحت<sup>۶</sup> به شرح زیر استفاده شد: برای وصول به معیار اعتبار پذیری راهکارهایی نظیر درگیری طولانی‌مدت با موضوع پژوهش، صرف زمان کافی برای مصاحبه و جمع‌آوری داده‌ها، استفاده از ابزارهای مکمل مصاحبه برای پوشش خلأهای اطلاعاتی (مشورت با معلمان)، بازیابی یافته‌ها توسط تیم پژوهش و گاهی خود مشارکت‌کنندگان که تحلیل عمیق‌تر داده‌ها را میسر می‌کند. در جهت دستیابی به معیار اعتمادپذیری؛ برای تحلیل داده‌ها از روش دیکلمن (۱۹۹۲) استفاده شد که بر اساس آن مراحل پژوهش و توصیف داده‌ها به روشنی بیان می‌شود. برای تحقق معیار تأیید پذیری؛ تمامی داده‌ها و مضامین کشف‌شده، با اعضای تیم پژوهش و ناظر خارجی آشنا به پژوهش پدیدارشناسی مرور و بررسی صورت گرفت. برای تحقق معیار انتقال‌پذیری؛ نمونه‌ای هدفمند از کم‌توان‌های ذهنی انتخاب شد که تا حد ممکن انتقال به نمونه‌های دیگر تسهیل شود و همچنین با توصیف غنی از روند پژوهش و داده‌ها، سعی می‌شود زمینه‌ای برای قضاوت و ارزیابی خوانندگان فراهم شود. برای دستیابی به معیار صحت؛ سعی شده است که ضبط و نگارش مصاحبه‌ها و سایر منابع اطلاعاتی به‌طور دقیق انجام گیرد تا فضای روان‌شناختی مشارکت‌کنندگان با بیشترین غلظت به گزارش منتقل شود. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۲۳ نفر (۵ نفر کم‌توان ذهنی مرزی و ۱۸ نفر خفیف) بودند. این نوجوانان در طیف سنی ۱۶ تا ۲۲ سال قرار داشتند و میانگین سن شرکت‌کنندگان ۱۹ سال بود، ترکیب جنسیتی شامل ۱۴ پسر و ۹ دختر بود.

- 
1. Lincoln & Guba
  2. Credibility
  3. Dependability
  4. Confirmability
  5. Transferability
  6. Authenticity

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی نوجوانان کم‌توان مشارکت‌کننده در پژوهش

کد آزمودنی	جنسیت	سن	سطح کم‌توانی ذهنی
۱	پسر	۲۲	خفیف
۲	پسر	۲۱	خفیف
۳	پسر	۲۲	مرزی
۴	پسر	۱۹	مرزی
۵	پسر	۱۹	خفیف
۶	پسر	۱۸	خفیف
۷	پسر	۱۸	خفیف
۸	پسر	۱۷	خفیف
۹	پسر	۱۷	مرزی
۱۰	پسر	۲۰	خفیف
۱۱	پسر	۱۶	خفیف
۱۲	پسر	۲۰	خفیف
۱۳	پسر	۱۸	خفیف
۱۴	پسر	۱۹	خفیف
۱۵	دختر	۱۹	خفیف
۱۶	دختر	۱۶	مرزی
۱۷	دختر	۲۱	خفیف
۱۸	دختر	۲۰	مرزی
۱۹	دختر	۱۹	خفیف
۲۰	دختر	۱۸	خفیف
۲۱	دختر	۱۷	خفیف
۲۲	دختر	۲۰	خفیف
۲۳	دختر	۲۲	خفیف

### یافته‌ها

در تحلیل پدیدارشناسی ادراک شرکت‌کنندگان حول مفهوم تنهایی، داده‌ها در سه سطح تحلیل شدند. پایین‌ترین سطح شامل گزاره‌های معنایی می‌شود که نکات کلیدی مستخرج از متن مصاحبه‌هاست، نکاتی که در مصاحبه‌ها فراوانی بیشتری دارند و تکیه‌گفتگو را



تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی براساس رویکرد ...؛ شمس اسلامی و همکاران | ۱۰۳

شامل می‌شوند. در سطح دوم در راستای یکپارچه کردن گزاره‌ها، زیرمضمون‌ها استخراج شدند، به نحوی که هر زیر مضمون، گزاره‌های متعدد و بامعنای مشابه را دربر می‌گیرد. در سطح سوم و با نگاهی عمیق‌تر به سطوح پیشین و متناسب با رویکرد نظری پدیدارشناسی وجودی، مضمون‌های اصلی مرتبط با گزاره‌ها و واحدهای معنایی مطرح شدند.

جدول ۲. زیرمضمون‌ها و مضمون‌های اصلی مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی

مضمون‌های اصلی	زیر مضمون‌ها
تنهایی به‌عنوان تجربه جدایی	جدایی از والدین
	طرد توسط دوستان
	فوت نزدیکان
پیامدهای تنهایی	آزار توسط غریبه‌ها
	آزار توسط همسالان
	عدم دسترسی به کمک
چیستی تنهایی	تشبیه تنهایی
	توصیف تنهایی
تنهایی به‌عنوان تجربه‌آسای زندگی	فاصله گرفتن از روزمرگی
	احساس درک نشدن
	پذیرش تنهایی

### تنهایی به‌عنوان تجربه‌آسای جدایی

تنهایی به‌عنوان تجربه‌آسای جدایی به نحو متناقضی خود را در سایه‌همراهی با دیگران نشان می‌دهد. اولین پاسخ‌های نوجوانان به‌تنهایی در ابتدای مصاحبه‌ها، به حالت جدایی از دیگران اشاره داشت، حالتی که گزارش آن توأمان با هیجان‌ات ظاهری است (حالت برافروختگی چهره). از جمله سؤالات پرسیده شده که پاسخ‌های این زیرمضمون را تشکیل داد می‌توان به این موارد اشاره کرد: «چقدر پیش می‌آید که کسی همراهت نباشد؟ آگه همه‌بچه‌ها از کلاس بیان بیرون و فقط تو باشی تو کلاس چی می‌شه؟ آیا توی مدرسه دوستی داری؟ خارج از مدرسه چی؟ تو خونه با کسی بازی می‌کنی؟ کسی هست که

بهش حس نزدیکی و صمیمیت داشته باشی؟» زیرمضمون به دست آمده از گزاره‌ها در این بخش شامل: جدایی از والدین، طرد توسط دوستان و فوت نزدیکان است.

از رایج‌ترین پاسخ‌ها، تجربه جدایی از مراقب و فرد ایمن است که مصداق آن معمولاً والدین هستند. با در نظر گرفتن شرایط این افراد و لزوم خدمات اجتماعی و حمایتی، جدایی از مراقب ایمن رویدادی پرتکرار در زندگی این افراد می‌باشد. رویدادی که گزارش آن با ابراز شفاهی هیجانات ناخوشایند همراه است. بخشی از گزاره‌های حمایت‌کننده از این زیرمضمون شامل:

- روزهایی که مامان و بابا نیستند، من تنها می‌شم... اونوقت ممکنه کسی به زور بیاد تو خونه و من رو اذیت کنه...
- وقتی مادرم می‌خواد بیرون بره من گریه می‌کنم... دوست ندارم تنها باشم...
- گاهی مامان و بابا می‌رن بیرون و من رو نمی‌برند...

پس از صحبت پیرامون جدایی از والدین، از دیگر پاسخ‌های رایج می‌توان به طرد توسط همسالان و دوستان اشاره کرد. نارسایی‌های روان‌شناختی و گاهاً فیزیکی این نوجوانان موجب سوگیری رفتار همسالان در تعاملات اجتماعی و بازی‌ها می‌شود که نتیجه آن طرد و گوشه‌گیری است. بخشی از گزاره‌های حمایت‌کننده از این زیرمضمون شامل:

- تو مدرسه، موقع توپ بازی من و بازی نمی‌دند... بهم می‌گند تو بازی بلد نیستی...
- وقتی تو کوچه می‌رم پیش بچه‌ها، دوست ندارند با من بازی کنند...
- جمعه‌ها که می‌ریم خونه مامان بزرگ، پسرخاله هام نمی‌گذارند باهاشون بازی کنم...

فوت نزدیکان از دیگر مواردی بود که به آن اشاره شد، به این صورت که پس از فوت فردی از خویشاوندان که نوجوان با او روابط نزدیکی داشت، احساس تنهایی بر فرد غالب گشته است. بخشی از گزاره‌های حمایت‌کننده از این زیرمضمون شامل:

تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی براساس رویکرد...؛ شمس اسلامی و همکاران | ۱۰۵

- وقتی مادر بزرگم مرد، تنها شدم... آخه ما با هم بازی می‌کردیم، الآن کسی نیست باهاش بازی کنم...
- بعد مردن پدر بزرگ احساس تنهایی می‌کنم، اون من و همیشه می‌برد پارک...

### پیامدهای تنهایی

بیشتر مشارکت‌کنندگان در ادامه توصیف تجربیات خود از تنهایی تحت مضمون اصلی تنهایی به‌عنوان تجربه جدایی، پس از پرسش‌های اکتشافی، یعنی «چه اتفاقی می‌افته وقتی تنها می‌شی؟ چه احساسی داری؟ می‌تونی بگی اون موقع که تنهایی چی میشه؟ خب، بعدش چی؟» گزاره‌هایی را بیان کردند که تحت مضمون اصلی پیامدهای تنهایی جای می‌گیرد، زیرمضمون به‌دست آمده از گزاره‌ها در این بخش شامل: آزار توسط همسالان، آزار توسط غریبه‌ها، عدم دسترسی به کمک است.

اولین زیرمضمون آشکار شده ذیل پیامدهای تنهایی، آزار توسط همسالان است که در نسبت با زیرمضمون طرد توسط دوستان قرار می‌گیرد، ویژگی این واحد معنایی تجربیات واقعی و انضمامی در بیان گزاره‌ها است. بخشی از گزاره‌های حمایت‌کننده از این زیرمضمون شامل:

- وقتی معلم نیست، بچه‌ها من رو مسخره می‌کنند...
  - سرزنگ ورزش، وقتی دوست‌های خوبم نیستند، بقیه بچه‌ها من و با توپ می‌زنند...
  - با دخترخاله‌هام که بازی می‌کنیم، وقتی مامانم کنار ما نیست، موهای من و می‌کشند... بعضی وقت‌ها هم بهم می‌گند تو خنگی...
- زیرمضمون آزار توسط غریبه‌ها نیز در این مضمون اصلی قرار می‌گیرد، ویژگی این واحد معنایی، تکیه بیشتر بر ترس از وقوع خطر است. بخشی از گزاره‌های حمایت‌کننده از این زیرمضمون شامل:
- دوست ندارم تنها باشم، معلوم نیست چه اتفاقی برام بیوفته...
  - اگه تنها باشم دزد میاد سراغم، دزدها خطرناک‌اند...

آخرین زیرمضمون این بخش، عدم دسترسی به کمک است، با توجه به تجربیات تنهایی گزارش‌شده همچون جدایی از والدین و مراقب ایمن، همچنین آزار توسط همسالان و ترس از آزار غریبه‌ها؛ دلهره‌نبود منبع ایمن برای کمک در رویارویی با مشکلات، بخشی از دغدغه‌های این نوجوانان را شامل می‌شود. بخشی از گزاره‌های حمایت‌کننده این واحد معنایی شامل:

- تنها باشم، آگه مشکلی پیش بیاد کسی برای کمک نیست...
- وقتی تنها می‌شم، آگه کسی بخواد اذینم کنه، کسی نیست مراقبم باشه...
- بعد کلاس ورزش گاهی طول می‌کشه تا بابا بیاد دنبالم، اون وقت آگه کسی بخواد من و اذینم کنه، بابام نیست که ازم مراقبت کنه...

### چیستی تنهایی

پس از صحبت از تجارب زیسته تنهایی و اظهارات در باب خطرات تنهایی توسط مشارکت‌کنندگان، پرسش از ماهیت تنهایی مطرح شد، پرسش‌هایی نظیر: «خب حالا به نظرت تنهایی یعنی چی؟ تاحالا به خود تنهایی فکر کردی؟ می‌تونی بهم بگی معنی تنهایی چیه؟ موافقی حالا راجع به خود تنهایی صحبت کنیم؟». اکثر مشارکت‌کنندگان آمادگی ذهنی کافی برای این سطح این مکالمه را داشتند (این آمادگی با تناسب ادراک مشارکت‌کنندگان از سؤالات و در ادامه سنخیت پاسخ آن‌ها ارزیابی می‌شد) و جریان طبیعی گفتگوها به سمت چیستی تنهایی سوق پیدا می‌کرد. در مواردی که از روانی و سیالی گفتگو کاسته می‌شد (عموماً به خاطر محرک‌های خارجی)، از طریق داربست‌هایی شناختی میانجی همچون درخواست ترسیم نقاشی حول محور تنهایی، یا صحبت از زبان سوم شخص (شخصیت‌هایی عروسکی در تصویر کتاب قصه‌ای که مشارکت‌کنندگان در کلاس نقاشی از آن استفاده می‌کردند) گفتگو دوباره به جریان طبیعی خود بازمی‌گشت و ادامه مصاحبه از سر گرفته می‌شد. لازم به ذکر است که این داربست‌های شناختی فی‌نفسه نقشی در تحلیل داده‌ها نداشتند و صرفاً به‌عنوان تسهیل‌گر برای ادامه گفتگو استفاده می‌شدند. زیر مضمون‌های استخراج‌شده از گزاره‌ها تحت این مضمون شامل: تشبیه تنهایی

تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی براساس رویکرد...؛ شمس اسلامی و همکاران | ۱۰۷

و توصیف تنهایی است. نوجوانان با سن بیشتر (۱۹ تا ۲۲ سال) عمدتاً از طریق تشبیه به پرسش از چیستی تنهایی پاسخ می‌دادند و نوجوانان با سن کم‌تر (۱۶ تا ۱۸ سال) عمدتاً از طریق توصیف موقعیت‌های تنهایی، پرسش از چیستی تنهایی را پاسخ دادند.

بخشی از گزاره‌های حمایت‌کننده از زیرمضمون تشبیه تنهایی شامل:

- تنهایی مثل خواب می‌مونه، تو آدم‌ها رو می‌بینی، آدم‌ها تو رو نمی‌بینند...

- تنهایی مثل تاریکی هستش... هیچی دوروبرت نیست...

بخشی از گزاره‌های حمایت‌کننده از زیرمضمون توصیف تنهایی شامل:

- وقتی تو خونه هیچ‌کس نیست، یعنی تنهایی...

- آدمی که تو اتاق هستش و هیچ‌کس دیگه تو اتاق نیست...

### تنهایی به‌عنوان تجربه‌اساسی زندگی

تنهایی یکی از حدود اساسی وجود ماست (یالوم، ۱۹۸۰). ما به‌عنوان انسان در جهانی زندگی می‌کنیم که وجود ما به‌صورت جریانی در تعامل با موجودات دیگر آشکار می‌شود و این در حالی است که شکستن سد ذهنی میان انسان‌ها ممکن نیست، به تعبیری انسان‌ها در آگاهی یکدیگر شریک نیستند درحالی که از آگاهی مشترکی برخوردارند، همان‌طور که هایدگر می‌گوید: «تفکر همیشه در جستجوی انفرادی رخ می‌دهد» (آرنت و هایدگر، ۲۰۰۴). تجربه‌های متناوب تنهایی و حضور در جمع که گاهی با طرد اطرافیان همراه بود، طرحی به‌هم‌پیوسته از تنهایی و پیامدهای آن در مشارکت‌کنندگان به وجود آورده بود. زیرمضمون‌های حمایت‌کننده از این مضمون اصلی شامل: فاصله گرفتن از روزمرگی، احساس درک نشدن و پذیرش تنهایی است.

جریان طبیعی مصاحبه عمدتاً به صحبت از روزمرگی و شکایت از روند موجود گره می‌خورد، درک لحظات تنهایی به تعبیر مشارکت‌کنندگان «کسل‌کننده و خسته‌کننده» تلقی می‌شد و در ادامه اشتیاق به تنوع در فعالیت‌های روزمره را مطرح می‌کردند. برای ایجاد فضایی روان‌شناختی جهت تسهیل بازگو کردن تجربیات تنهایی وجودی با این

توضیح که: «صحبت الآن ما راجع به احساس عمیق‌تری از تنهایی در زندگی است که گاهی از آن به‌عنوان تنهایی وجودی یاد می‌شود، احساسی که می‌تواند موقتی باشد، آیا می‌توانید هر موقعیتی را به خاطر بیاورید که احساس کردید شما این احساس عمیق‌تر از تنهایی را تجربه کردید؟ از سؤالات بعدی زمانی استفاده می‌شد که نوجوانان موردی را مطرح می‌کردند که مربوط به تنهایی وجودی است، سؤالاتی مانند چگونه متوجه این تنهایی عمیق شدید؟ می‌توانید کمی بیشتر در مورد آن به من بگویید؟ و چگونه می‌خواهید این احساس را در قالب کلمات بیان کنید؟». بخشی از گزاره‌های حمایت‌کننده از این زیرمضمون شامل:

- من از تنهایی هرروزه خسته شدم... دوست دارم بعد از ظهرها به‌جای اینکه تنها باشم به کار خوب بکنم... مثلاً نقاشی بکشم...  
- یه بار به مامانم گفتم چرا همش من و تنها می‌ذاری؟ گفت که مجبوره اینکارو بکنه... ولی من دوست ندارم اینجوری باشه...  
- همیشه به موقع‌هایی از روز من و تنها می‌گذارند... من تو تنهایی خسته می‌شم...  
دوست دارم به چیزی باشه که بتونم باهاش سرگرم بشم... مثلاً تبلت داشته باشم و بازی کنم...

زیرمضمون دیگر، احساس درک نشدن از سوی دیگران است، هنگامی که گفتگو به دیالکتیک منفی<sup>۱</sup> می‌رسید، با پرسشی اکتشافی، درکی عمیق‌تر از تنهایی در مشارکت‌کنندگان پدیدار می‌گشت. هنگامی که پرسیده شد «به نظرت همیشه تنهایی مربوط به موقع‌هایی است که کسی پیشت نیست؟ تا حالا شده تو جمع باشی و احساس تنهایی کنی؟ به نظرت جور دیگه‌ای از تنهایی هم هست؟». بخشی از گزاره‌های حمایت‌کننده از این زیرمضمون شامل:

- یه موقعی‌هایی هست که من عصبانی‌ام، کسی به من توجه نمی‌کنه... اون موقع ها هم تنهام...

تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم توان ذهنی براساس رویکرد...؛ شمس اسلامی و همکاران | ۱۰۹

- وقتی بقیه حرف من رو نمی فهمند حس می کنم تنهام، من دوست ندارم برم بیرون و مامان بابا اصرار میکنند باید بری...  
- من تو کلاس احساس تنهایی می کنم، چون همکلاسی هام یه جورى اند که نمی شه باهاشون دوست شد، معلمون هم اصلاً خوش اخلاق نیست... تو مدرسه هیچ کس حال من و نمی فهمه...  
- تو کوچه من دوست دارم همش بازی های آروم بکنیم، ولی بقیه میخوان بدو بدو بکنند، اصلاً نمی دونند من چی می خوام... این موقع ها همش حس می کنم تنهام...

زیرمضمون دیگر پذیرش تنهایی ست، پس از طی سطوح مختلف مصاحبه و رسیدن به درکی نسبی از ابعاد تنهایی و نسبتی که فرد با تنهایی خویش برقرار می کند، از مشارکت کننده درخواست شد با نگرشی عمیق تر به صحبت های جلسه و خود اظهاری های خویش و به عنوان جمع بندی مکالمات پیرامون تنهایی، درک خویش را نسبت به مفهوم تنهایی مطرح کند، برای تسهیل این ارتباط از داربست های شناختی مطابق با رویکرد پدیدارشناسی وجودی (دیویدوف و نترز، ۲۰۲۲) و پرسش اکتشافی بدین شرح استفاده شد:

- مصاحبه گر: تو از ذهن من خبرداری؟  
- مصاحبه گر: من می تونم از ذهن تو خبردارشم؟  
- مصاحبه گر: به نظرت این نسبت بین ما انسان ها، چه ارتباطی با تنهایی داره؟  
- مصاحبه گر: بعضی ها معتقدند زندگی مثل یه رودخونه است که همه تو قایق خودشون هستند، کنار هم هستیم ولی نمی تونیم تو قایق هم بریم... نظرت راجع به این چیه؟  
- مصاحبه گر: الآن فقط من و تو داخل این اتاق هستیم، ولی هر کدوم ما داره به یه چیزی فکر می کنه، نمی تونیم از فکر همدیگه با خبر بشیم ولی سعی می کنیم فکرمون رو برای هم تعریف کنیم و به اشتراک بگذاریم، نظرت راجع به این ویژگی فکری ما چیه؟

گزاره‌های حمایت‌کننده از این زیرمضمون شامل:

- گاهی حس می‌کنم یه تنهایی هست که همیشه همراهمونه...
- می‌دونم که هرکاری کنیم، بالاخره باید یه موقع‌هایی تنها باشیم...
- همه‌آدم‌ها تنهایی رو حس می‌کنند به نظرم...
- شاید نشه هیچ‌وقت از تنهایی فرار کرد...
- قبول دارم که ما مجبوریم یه موقع‌هایی تنها باشیم...
- ما تنها می‌میریم...
- تنهایی بخشی از زندگیه ...

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی بر اساس رویکرد پدیدارشناسی وجودی انجام شد که موجب پدیدار شدن مضامین اصلی تنهایی به‌عنوان تجربه‌جدایی، پیامدهای تنهایی، چستی تنهایی و تنهایی به‌عنوان تجربه‌اساسی زندگی شد. یافته‌های این مطالعه می‌خواهد تصویری روشن از دیدگاه نوجوانان کم‌توان ذهنی از تنهایی در تجارب زیسته‌آنان بر اساس رویکرد پدیدارشناسی وجودی ارائه نماید. مضمون تنهایی به‌عنوان تجربه‌جدایی با زیرمضمون‌های جدایی از والدین و طرد شدن توسط دوستان، هم‌راستا با پژوهش ساکیز<sup>۱</sup> و همکارانش (۲۰۲۱) نشان داد که عدم وابستگی به والدین و قلدری یا طرد شدن از جانب همسالان، با تنهایی نوجوانان مرتبط است که در متن مصاحبه‌ها بارها این واحدهای معنایی تکرار شدند، همچنین در پژوهش ونهالست<sup>۲</sup> و همکارانش (۲۰۱۴) نیز از عدم شایستگی اجتماعی<sup>۳</sup> و در پژوهش تان<sup>۴</sup> و همکارانش (۲۰۱۶) از فقدان حمایت اجتماعی<sup>۵</sup> به‌عنوان یکی از عوامل احساس تنهایی در نوجوانان یاد شده که با توجه به نارسایی‌های مربوط در حوزه تعاملات اجتماعی و اختلالات مهارتی

---

1. Sakız  
2. Vanhalst  
3. Social competence  
4. Tan  
5. Social support



تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی براساس رویکرد...؛ شمس اسلامی و همکاران | ۱۱۱

ناشی از مشکلات در برقراری ارتباط در افراد کم‌توان‌های ذهنی (گیلمور و کاسکلی، ۲۰۱۴) و با در نظر گرفتن مضامین استخراج‌شده از متن مصاحبه‌ها در پژوهش حاضر، می‌توان حمایت اجتماعی و طرد دوستان را به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر احساس تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی در نظر گرفت.

همان‌طور که راینسون و ایدل (۲۰۲۲) اشاره کردند، رفتار و نگرش سایر افراد نسبت به کم‌توان‌های ذهنی تأثیر شدیدی بر این افراد دارد و در زیر مضمون‌های استخراج‌شده نیز نقش تعاملات منفی روزمره بر احساس امنیت شخصی شرکت‌کنندگان قابل توجه بود. شرکت‌کنندگان به‌وفور در مورد کنش‌های دیگران که به نحوی موجب احساس تنهایی و در پی آن پیامدهای ناشی از تنهایی می‌شد، صحبت کردند. آن‌ها توصیف کردند که آزار و اذیت کلامی و نادیده گرفته شدن توسط دیگران، موجب احساس خطر به دنبال تنهایی می‌شود، توصیف خطرات ناشی از تنهایی نیز سهم عمده‌ای از مصاحبه‌ها را به خود اختصاص می‌داد. همچنین پژوهش‌ها نشان داده است که نوجوانانی که از نظر عاطفی حمایت می‌شوند و به افرادی دسترسی دارند که می‌توانند به آن‌ها کمک کنند، شانس بیشتری برای مدیریت موقعیت‌های استرس‌زا و سازگاری با محیط‌های جدید دارند (کاواجا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸)، از این‌روی ایجاد فضای ایمن در موقعیت‌های روزمره می‌تواند نقش مهمی در ادراک تنهایی توسط نوجوانان کم‌توان ذهنی داشته باشد.

مطالعات مربوط به نگرانی‌های وجودی در میان نوجوان نشان داده است که آن‌ها علیرغم اینکه از دغدغه‌های وجودی در سطوح گوناگون، به‌ویژه فقدان معنی زندگی که نقش مهمی در تحکیم هویت نوجوانان دارد، رنج می‌برند، تمایلی به بازگو کردن نگرانی‌های وجودی خود ندارند، زیرا می‌ترسیدند در صورت اشتراک‌گذاری دغدغه‌های خود، از جانب دیگران طرد شوند و این اجتناب در حالی است که اشتیاق داشتند افکار درونی خود را با افراد دیگر در میان بگذارند، نوجوانان موقعیت‌های خود را به‌عنوان «زندگی در مسیر تاریک بی‌انتها» توصیف کردند و خواستار رهایی از وضع موجود بودند

(لاندول<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، بیشتر شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر بیان کردند که اغلب از بازگو کردن تجارب عمیق تنهایی خود نزد اطرافیان سرباز زدند و ترجیح می‌دهند با افراد متخصص و غریبه در این زمینه صحبت کنند که این امر نقش متخصصان را در مداخلات آموزشی و درمانی در این جامعه پررنگ می‌کند.

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که علیرغم درک مفهوم تنهایی وجودی در نوجوانان کم‌توان ذهنی، تجربه‌زیسته‌آنان از این موقعیت، یک تجربه ذهنی پیچیده است که اغلب با تجربیات و پدیده‌های دیگر مرتبط است. پیچیدگی پدیده‌ای که در یافته‌های این پژوهش تشخیص داده شد، در تحقیقات قبلی نیز منعکس شده بود، از جمله نتایج پژوهش مایرز و سوارتبرگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) که تنهایی وجودی را به‌عنوان یک احساس اساسی از تنهایی توصیف می‌کند که ممکن است زمانی رخ دهد که ما به‌عنوان انسان با این واقعیت روبرو می‌شویم که باوجود حضور افراد دیگر در جهان، تنها هستیم، اما درنهایت نتیجه می‌گیرد که این تجربیات تنهایی وجودی در افراد، تجربه‌ای واضح و متمایز نیست و همواره با ابهام همراه است.

در یافته‌های پژوهش کنونی، مضامین اصلی و زیرمضمون‌های به‌دست‌آمده همسو با مبنای نظری و پژوهش‌های پدیدارشناسی وجودی (گارانو و همکاران، ۲۰۲۲؛ شوبرگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ لارسون و همکاران، ۲۰۱۷) دلالت بر درک تنهایی به‌عنوان یک سازه وجودی در نوجوانان کم‌توان ذهنی دارد. این یافته‌ها در کنار سایر شواهد پژوهشی مربوط به موضوع تنهایی وجودی، بینشی عمیق برای متخصصان آموزشی و درمانی فراهم می‌کند که در طرح‌ریزی برنامه‌های آموزشی و خدماتی برای نوجوانان کم‌توان ذهنی، درک این افراد نسبت تنهایی وجودی را لحاظ نمایند، همچنین با در نظر گرفتن گسترش مداخلات روان‌شناختی برای نوجوانان در چهارچوب وجودگرایی، نقش متغیرهای وجودی در طرح‌ریزی درمانی اهمیت زیادی پیدا می‌کند (سایرس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶)، به ویژه در چالش‌های

---

1. Lundvall  
2. Mayers & Svartberg  
3. Sá Pires

تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی براساس رویکرد...؛ شمس اسلامی و همکاران | ۱۱۳

اصلی سلامت روان نوجوانان، یعنی مواجهه با خودکشی (لیبرت<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹) و مصرف مواد مخدر (کاراوالاکی و شوماکر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶) و این در حالی است که نتایج پژوهش لودی<sup>۳</sup> و همکارانش (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که نوجوانان کم‌توان ذهنی همواره در معرض خودکشی قرار دارند که این امر ضرورت انجام پژوهش‌های آینده در راستای تدوین پروتکل‌های درمانی سازگار با جمعیت کم‌توان‌های ذهنی را نشان می‌دهد.

پژوهش کنونی علاوه بر محدودیت‌هایی که مربوط به ماهیت پژوهش‌های کیفی است، محدودیت‌های دیگری نیز داشت از جمله اینکه صرفاً بر روی نوجوانان کم‌توان ذهنی خفیف و مرزی صورت گرفته است و همچنین پژوهش مشابه داخلی برای مقایسه نتایج به دست آمده وجود نداشت، لذا پیشنهاد می‌شود پژوهشگران علاقه‌مند به این حیطه پژوهشی، با استفاده از رویکردهای پدیدارشناسانه توصیفی و تفسیری، پژوهش‌هایی بر روی سایر گروه‌های اختلالات عصبی-تحوالی و همچنین دامنه‌های سنی گوناگون انجام دهند، همچنین با نظر به نتایج پژوهش تازیکی و همکارانش (۱۴۰۱) که نشان داد مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به افزایش کیفیت زندگی و بهزیستی روانشناختی مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی گردد، پیشنهاد می‌شود با توجه به نتایج پژوهش حاضر، مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی متناسب با نوجوانان کم‌توان ذهنی صورت بندی شود.

## تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## سپاسگزاری

پیشنهاد این پژوهش در کمیته اخلاق پژوهش‌های زیست-پزشکی دانشگاه گیلان مورد تأیید قرار گرفت (IR.GUILAN.REC.1401.061). از کارکنان خدماتی و آموزشی

- 
1. Lybbert
  2. Karavalaki & Shumaker
  3. Ludi

مدرسه استثنایی پوررزار بندرانزلی و تمامی نوجوانان کم‌توان ذهنی که در این پژوهش مشارکت کردند، صمیمانه سپاسگزاری می‌کنیم.

#### ORCID

Seyyed Sina Shams Eslami



<https://orcid.org/0000-0002-1529-2558>

Seyed vali ollah Mousavi



<https://orcid.org/0000-0002-2424-8946>

Sajjad Rezaei



<https://orcid.org/0000-0001-7292-9669>

#### منابع

- تازیکی، ط. مؤمنی، خ. کرمی، ج. افروز، غ (۱۴۰۱). تأثیر مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی بر کیفیت زندگی و بهزیستی روانشناختی مادران دانش-آموزان کم‌توان ذهنی. *روانشناسی افراد استثنایی*, ۱۲(۴۵), ۱-۲۶.
- حسین خانزاده، ع. ع (۱۳۹۷). *کم‌توانی ذهنی ارزیابی، آموزش و توان‌بخشی (چاپ سوم)*. تهران. آوای نور
- موسوی، س. و (۱۳۷۳). *سیمای انسان آرمانی از دیدگاه مکاتب افلاطون، نیچه، مارکسیسم، اگزیستانسیالیسم و اسلام*. رشت. جهاد دانشگاهی گیلان

#### References

- Alexandra, P. Angela, H. & Ali, A. (2018). Loneliness in people with intellectual and developmental disorders across the lifespan: A systematic review of prevalence and interventions. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 643-658.
- Arendt, H. & Heidegger, M. (2004). *Letters, 1925-1975*. Harcourt.
- Bruno, G. L. (1992). *Hermeneutics ancient and modern*. Yale University Press.
- Crabtree, B. F. (1999). *Doing qualitative research*. Sage.
- Davidov, J. & Russo-Netzer, P. (2022). Exploring the phenomenological structure of existential anxiety as lived through transformative life experiences. *Anxiety, Stress, & Coping*, 35(2), 232-247.
- Diekelmann, N. L. (1992). *Learning-as-testing: A Heideggerian hermeneutical analysis of the lived experiences of students and teachers in nursing*. Aspen Publishers Incorporated.
- Duvdevany, I. & Arar, E. (2004). Leisure activities, friendships, and quality of life of persons with intellectual disability: Foster homes vs community residential settings. *International Journal of Rehabilitation Research*, 27(4), 289-296.

- Farber, M. (1962). *The foundation of phenomenology: Edmund Husserl and the quest for a rigorous science of philosophy* (Vol. 9). Transaction Publishers.
- Garnow, T. Garmy, P. Edberg, A. K. & Einberg, E. L. (2022). Deeply lonely in the borderland between childhood and adulthood-Experiences of existential loneliness as narrated by adolescents. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 17(1), 2132653.
- Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2014). Vulnerability to loneliness in people with intellectual disability: An explanatory model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(3), 192-199.
- Hassiotis, A. Emerson, E. Wieland, J. & Bertelli, M. O. (2022). Borderline Intellectual Functioning. In *Textbook of Psychiatry for Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder* (pp. 95-106). Cham: Springer International Publishing.
- Hemberg, J. Östman, L. Korzhina, Y. Groundstroem, H. Nyström, L. & Nyman-Kurkiala, P. (2022). Loneliness as experienced by adolescents and young adults: an explorative qualitative study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 27(1), 362-384.
- Heu, L. C. Hansen, N. van Zomeren, M. Levy, A. Ivanova, T. T. Gangadhar, A. & Radwan, M. (2021). Loneliness across cultures with different levels of social embeddedness: A qualitative study. *Personal Relationships*, 28(2), 379-405.
- Hopkins, B. C. & Drummond, J. J. (Eds.). (2022). *the New Yearbook for Phenomenology and Phenomenological Philosophy: Volume 20, Special Issue: Phenomenology in the Hispanic World, 2022*. Taylor & Francis.
- Jaworska, N. & MacQueen, G. (2015). "Adolescence as a unique developmental period": Correction.
- Karavalaki, M. & Shumaker, D. (2016). An existential-integrative (ei) treatment of adolescent substance abuse. *The humanistic psychologist*, 44(4), 381.
- Khawaja, N. G. Allan, E. & Schweitzer, R. D. (2018). The role of school connectedness and social support in the acculturation in culturally and linguistically diverse youth in Australia. *Australian Psychologist*, 53(4), 355-364.
- Larsson, H. Rämgård, M. & Bolmsjö, I. (2017). Older persons' existential loneliness, as interpreted by their significant others-an interview study. *BMC geriatrics*, 17(1), 1-9.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *Internation Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59.

- Ludi, E. Ballard, E. D. Greenbaum, R. Pao, M. Bridge, J. Reynolds, W. & Horowitz, L. (2012). Suicide risk in youth with intellectual disability: The challenges of screening. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 33(5), 431.
- Lundvall, M. Hörberg, U. Palmér, L. Carlsson, G. & Lindberg, E. (2020). Young men's experiences of living with existential concerns: "living close to a bottomless darkness". *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(1), 1810947.
- Lybbert, R. Ryland, S. & Bean, R. (2019). Existential interventions for adolescent suicidality: Practical interventions to target the root causes of adolescent distress. *Children and Youth Services Review*, 100, 98-104.
- MacNeil, R. D. & Anderson, S. C. (1999). Leisure and persons with developmental disabilities: Empowering self-determination through inclusion. Retish P, Reiter S. *Adult with disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 125-143.
- May, R. Angel, E. & Ellenberger, H. F. (Eds). (1994). *Existence*. Jason Aronson.
- Mayers, A. M. & Svartberg, M. (2001). Existential loneliness: A review of the concept, its psychosocial precipitants and psychotherapeutic implications for HIV-infected women. *British Journal of Medical Psychology*, 74(4), 539-553.
- Nussbaum, A. M. (2022). *The Pocket Guide to the DSM-5-TR™ Diagnostic Exam*. American Psychiatric Pub.
- Parnas, J. & Gallagher, S. (2015). Phenomenology and the interpretation of psychopathological experience. *Re-visioning psychiatry: Cultural phenomenology, critical neuroscience, and global mental health*, 65-80.
- Robinson, S. & Idle, J. (2022). Loneliness and how to counter it: People with intellectual disability share their experiences and ideas. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1-13.
- Sá Pires, B. (2016). Therapy with Children and Adolescents In The Phenomenological-Existential Tradition: Community-Based Clinical Interventions. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 27(1).
- Sakız, H. Mert, A. & Sarıçam, H. (2021). Self-esteem and perceived social competence protect adolescent students against ostracism and loneliness. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 94-109.
- Sand, L. & Strang, P. (2006). Existential loneliness in a palliative home care setting. *Journal of palliative medicine*, 9(6), 1376-1387.

- Schalock, R. L. Luckasson, R. & Tassé, M. J. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442.
- Sjöberg, M. Beck, I. Rasmussen, B. H. & Edberg, A. K. (2018). Being disconnected from life: meanings of existential loneliness as narrated by frail older people. *Aging & Mental Health*, 22(10), 1357-1364.
- Tan, J. Ai, Y. Wen, X. Wu, Y. & Wang, W. (2016). Relationship between shyness and loneliness among Chinese adolescents: social support as mediator. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(2), 201-208.
- Tipton, L. A. Christensen, L. & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(6), 522-532.
- Vanhalst, J. Luyckx, K. & Goossens, L. (2014). Experiencing loneliness in adolescence: A matter of individual characteristics, negative peer experiences, or both? *Social Development*, 23(1), 100-118.
- Weiss, R. S. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social isolation.
- Weiss, R. S. (1987). Reflections on the present state of loneliness research. *Journal of social Behavior and Personality*, 2(2), 1.
- Wong, P. T. (2010). What is existential positive psychology? *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, 3(1).
- Wormald, A. D. (2018). *Loneliness in older people with an intellectual disability* (Doctoral dissertation, Trinity College Dublin. School of Nursing & Midwifery. Discipline of Nursing).
- Wormald, A. McCallion, P. & McCarron, M. (2022). An exploration of the consequences of, and coping with loneliness in an ageing intellectual disability population. *HRB Open Research*, 5.
- Yalom, I. D. & Psychotherapy, E. (1980). Basic Books. New York.

**استناد به این مقاله:** شمس اسلامی، سید سینا، موسوی، سید ولی‌الله، رضائی، سجاد. (۱۴۰۲). تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی براساس رویکرد پدیدارشناسی وجودی، *روان‌شناسی افراد/استثنایی*، ۱۱۳(۴۹)، ۸۷-۱۱۷.  
DOI: 10.22054/jpe.2023.71717.2530



Psychology of Exceptional Individuals is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

