



The Lived Experience of the Challenges of Adolescents with Intellectual Disability

Mohsen Niazi  Professor, Department of Sociology, Kashan University, Kashan, Iran.

Sayed Hossein Siadatian * PhD in psychology and education of exceptional children, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Abstract

Adolescence is known as one of the most challenging periods in human life, which brings many emotional, social and even educational crises. This course can be faced with more challenges and sufferings for teenagers who are intellectual disability, so the purpose of this research was to explain the lived experience of the challenges of intellectual disability teenagers. The research population included all boys with intellectual disability in the pre-professional and vocational schools of Kashan who were studying in the academic year 1402-1401, among them 9 people were targeted for Research were selected. The data was collected using semi-structured interviews and analyzed with the 7-step Colaizzi method. The results indicated the extraction of 3 main themes and 9 secondary themes. The main themes are: 1- social challenge (1- job and career future and worry about it, 2- free time, 3- shame and embarrassment of recognition, 4- concern about marriage), 2- individual challenge (1- acceptance) The negatives were 2- positive acceptance, 3- diseases and the need for medicine, 4- financial independence), 3- family challenges (1- family attitude) which were examined in detail in the research. According to the results, it was determined that it is necessary to deal with the problems and challenges of intellectual disability teenagers, and therefore, providing support and educational services for teenagers and their families can reduce their problems.

Keywords: Lived Experience, Phenomenological, Adolescent, Intellectual.

* Corresponding Author: h.siadatian@gmail.com

How to Cite: Niazi, M., Siadatian, S. H. (2023). The Lived Experience of the Challenges of Adolescents with Intellectual Disability, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 13(50), 69-100.

Extended Abstract

1. Introduction

Intellectual disability (ID) is one of the neurodevelopmental disorders that during the developmental period brings various harms to the affected person, family and society. According to the latest definitions of the American Association of Mental and Developmental Disabilities, this disorder is diagnosed with criteria such as damage in the field of mental functions such as reasoning, problem solving, planning, abstract thinking, judgment, learning, practical experience and understanding, as well as adaptive functioning. (Halvarson et al., 2023). Adolescence is one of the most important stages in the development of human personality. Adolescents face many challenges in this period. These problems are also seen for teenagers with intellectual disabilities, such that weakness in self-confidence, anger control, inability to regulate personal and interpersonal demands, concern about social acceptance are other problems of theirs (Drozd et al., 2020).

Research Question

The current research seeks to answer the question, what issues, problems and challenges do teenagers with intellectual disabilities face?

2. Literature Review

Kedrova and Matantseva (2016) concluded that by teaching self-regulation, a large amount of challenges of adolescents with intellectual disability can be reduced. Pratt and Greydanus (2007) said that if a suitable support system is formed for adolescents with intellectual disability from the family and society, there will be fewer challenges for the adolescent and the family during this period. The only qualitative research conducted in the field of adolescents with intellectual disabilities is Shams-e-Islami, Mousavi and Rezaei (2023), who in their research entitled "Explaining the concept of loneliness in mentally retarded adolescents based on the existential phenomenology approach" showed four main themes in the interviews. "Loneliness as an experience of separation", "consequences of loneliness", "the meaning of loneliness" and "loneliness as a basic life experience" were extracted, and each of these main themes emerged through the analysis of several sub-themes.

3. Methodology

The current research was of qualitative type and phenomenological method was used for its implementation. This research, using the research tradition of lived experience, tried to identify the reality, as it appears to the research subjects. In the implementation of this phenomenological research, instead of using data to test hypotheses arising from research literature, which is done in other quantitative researches, verbal reports of people about their experiences were used as data. The statistical population included all boys with mental disabilities who were studying in pre-professional and professional schools in the academic year of 2022-2023 in Kashan city. Data collection was done through in-depth semi-structured interviews, individually and face-to-face in a separate room from the classroom. The questions asked focused on the problems and issues that these teenagers experience in school and outside of school. With the informed consent of the participants and educational staff, the interviews were recorded anonymously. Depending on the willingness of the participants and the conditions of the interview, the duration took between 20 and 45 minutes. For reliability, the findings, including the main themes and sub-themes of the research, were examined, consulted and modified through the opinions of faculty members of the Department of Psychology of Exceptional Children of Isfahan University. The participants in this research were 9 people who were in the age range of 16 to 22 years, and their average age was about 17 years, and the educational level of these people was from 8th to 12th.

4. Results

After analyzing the data, 3 main themes and 9 sub-themes were extracted, which can represent the experiences of boys with intellectual disabilities. In Table 1, the main theme and sub-themes extracted from the research are summarized.

Table 1

Table 1: Themes extracted from the interviews

Sub-themes	Main themes
Career and career future and worry about it	Social challenge
Free time	
Shame and embarrassment of recognition	

Sub-themes	Main themes
Marriage concern	
Negative acceptance	Individual challenge
Positive acceptance	
Diseases and the need for medicine	
Financial independence	
Family attitude	Family challenge

5. Discussion

By providing the successful employment of teenagers with intellectual disabilities, the goals of education and training of this group are met to a great extent, because many educational processes are designed to achieve a career success for the future. Participating in leisure activities not only strengthens self-confidence, mental vitality and vitality, but also strengthens the sensory and motor skills of people with intellectual disability and reduces behavioral problems, progress in education, personal sufficiency and expansion of interactions. Sexual need is considered as an undeniable need in people with intellectual disabilities, but in the context of the ability of these people to marry and accept the role of wife and parenthood, the intelligence conditions, abilities and skills of these people, as well as support and educational services in that community should be noticed. The higher the quality of educational programs in exceptional educational schools in order to adapt to society, acquire social skills and prepare for jobs, the acceptance rate of these schools can be increased.

6. Conclusion


Based on the results obtained in the present research, it can be stated that the challenges faced by boys with intellectual disability can be examined and explained from different personal, family, social and psychological angles, and solutions should be found for each of them.

Acknowledgments


All the teenagers who participated in this research are thanked and appreciated.

تجربه زیسته چالش‌های نوجوانان کم‌توانی ذهنی

استاد گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

محسن نیازی 

دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

سیدحسین سیادتیان* 

چکیده

دوره نوجوانی به‌عنوان یکی از دوره‌های پرچالش در زندگی انسان شناخته می‌شود که بحران‌های فراوانی در زمینه هیجانی اجتماعی و حتی آموزشی به همراه دارد. این دوره برای نوجوانانی که مبتلا به کم‌توانی ذهنی هستند می‌تواند با چالش‌ها و رنج‌های بیشتری روبه‌رو باشد؛ از این رو هدف از انجام پژوهش حاضر تبیین تجربه زیسته چالش‌های نوجوانان کم‌توانی ذهنی بود. جامعه موردپژوهش شامل تمامی نوجوانان پسر مبتلا به کم‌توانی ذهنی در مدرسه پیش حرفه‌ای و حرفه‌ای شهر کاشان که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند، است که از بین آنان ۹ نفر به شیوه هدفمند برای پژوهش انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته جمع‌آوری و با روش ۷ مرحله‌ای کلایزی تجزیه و تحلیل شد. نتایج حاکی از استخراج ۳ مضمون اصلی و ۹ مضمون فرعی بود. مضمون‌های اصلی عبارت‌اند از: ۱- چالش اجتماعی (۱- شغل و آینده شغلی و نگرانی از آن، ۲- اوقات فراغت، ۳- شرم و خجالت از شناسایی، ۴- دغدغه ازدواج)، ۲- چالش فردی (۱- پذیرش منفی، ۲- پذیرش مثبت، ۳- بیماری‌ها و نیاز به دارو، ۴- استقلال مالی)، ۳- چالش خانوادگی (۱- نگرش خانواده) بود که در پژوهش به تفصیل موردبررسی قرار گرفتند. با توجه به نتایج مشخص گردید که رسیدگی به مشکلات و چالش‌های نوجوانان کم‌توانی ذهنی ضروری می‌باشد و از این رو ارائه خدمات حمایتی و آموزشی برای نوجوان و خانواده آنان می‌تواند از مشکلات آنان بکاهد.

کلیدواژه‌ها: تجربه زیسته، پدیدارشناسانه، نوجوان، کم‌توانی ذهنی.

مقدمه

کم‌توانی ذهنی یکی از اختلالات عصبی تحولی است که در طول دوره رشدی شروع و آسیب‌های مختلفی را برای فرد، خانواده و جامعه به همراه دارد. مطابق با آخرین تعاریف انجمن ناتوانی‌های ذهنی و رشدی آمریکا^۱ این اختلال با معیارهایی از قبیل آسیب در زمینه کارکردهای ذهنی همچون استدلال، حل مسئله، برنامه‌ریزی، تفکر انتزاعی، قضاوت، یادگیری، تجربه و فهمیدن عملی و نیز عملکرد انطباقی تشخیص داده می‌شود (هالورسن^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). این ناتوانی یک مشکل تحولی است و در دوران رشد در کودکان و نوجوانان ظاهر می‌شود (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۱۳) کودکان و نوجوانان کم‌توان ذهنی دارای ضریب هوشی پایین‌تر از ۷۰ هستند و ممکن است که علاوه بر کم‌توانی ذهنی، دارای معلولیت‌های دیگری نیز باشند (توتسیکا^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). میزان شیوع کم‌توانی ذهنی بین ۱ تا ۳ درصد کل جمعیت برآورده شده است و بیشتر افرادی که در طبقه کم‌توانی ذهنی شناسایی می‌شوند، در طبقه کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر قرار می‌گیرند (اسمیت^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). کودکان و نوجوانان مبتلا به کم‌توانی ذهنی مشکلات فراوانی را تجربه می‌کنند. از جمله آن‌ها، مشکلات آموزشی می‌باشد. این گروه از افراد با توجه به ضعف در فرایند یادگیری و آموزش، از طی نمودن سیر پیش‌بینی‌شده آموزش مدارس عادی بازمانده و نیاز به مدارس آموزش ویژه دارند. بعلاوه در مهارت توجه و حافظه، سرعت پردازش اطلاعات، رشد زبان و مهارت‌های حرکتی ظریف و درشت دچار مشکل اساسی هستند (وایت، کاسیر و وانگ^۵، ۲۰۲۳). در بُعد رفتاری و هیجانی نیز پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میزان شیوع مشکلات رفتاری و هیجانی در کودکان و نوجوانان مبتلا به کم‌توانی ذهنی در دامنه ۱۳ تا ۷۵ درصد قرار دارد (توتسیکا و همکاران، ۲۰۲۰). اینفیلد^۶ و

1. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)

2. Halvorsen

3. Totsika

4. Smith

5. White, Cosier & Wang

6. Einfeld

همکاران (۲۰۱۱) در فراتحلیل خود نشان دادند که میزان همبودی کم‌توانی ذهنی با اختلالات روانی حدود ۳۰ تا ۴۰ درصد است. مشکلات اضطرابی (گرین^۱ و همکاران، ۲۰۱۵)، افسردگی (استوارت^۲ و همکاران، ۲۰۲۲) و عزت‌نفس پایین (لی^۳ و همکاران، ۲۰۲۳) در بین این افراد گزارش شده است. در حیطه اجتماعی نیز مشکلات سازگاری زیادی را تجربه می‌کنند به‌طوری‌که مشکلات ناسازگاری در خانه و مدرسه بیشترین مسئله و مشکل آنان گزارش شده است. فعالیت بی‌هدف و بیش‌ازحد، ناتمام رها کردن بازی و کار، ناآرامی هنگام غذا خوردن، نافرمانی، پرخاشگری و دمدمی بودن، کج‌خلقی و عصبی مزاج بودن از جمله مشکلات کودکان و نوجوانان کم‌توان ذهنی می‌باشد (گلاسون^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند مشکلات آموزشی، هیجانی و اجتماعی در افراد کم‌توان ذهنی در دوره‌های مختلف رشدی آنان مشاهده می‌گردد اما در دوران نوجوانی که با بحران‌های کسب هویت همراه است، شدت مشکلات بیشتر می‌شود (مازا^۵ و همکاران، ۲۰۲۰).

دوران نوجوانی یکی از مراحل مهم در رشد شخصیت انسان است؛ دوره‌ای که فرد از دوران کودکی خارج شده و با نقش‌ها و مسئولیت‌های جدید در خانواده و جامعه روبرو می‌شود. بیش‌تر نظریه‌پردازان رشد معتقدند که نوجوانی از حدود دوازده سالگی آغاز می‌شود و تا پایان دوره‌ی بلوغ، یعنی زمانی که به نوجوان امتیازات کامل بزرگ‌سالی اعطا شود، ادامه می‌یابد (تابع بردار، اسماعیلی و کارآمد، ۱۳۹۹). نوجوان در این دوره با چالش‌های زیادی روبرو می‌شود. کشمکش بین استقلال و وابستگی، چالش‌های شغلی و استقلال مالی، طغیان علیه مراجع قدرت، هویت فردی و ترس و اضطراب درباره خود، آینده و دیگران از جمله چالش‌های در این دوره می‌باشد (بلک مور^۶، ۲۰۱۹). این مشکلات

1. Green
2. Stewart
3. Lee
4. Glasson
5. Mazza
6. Blakemore

برای نوجوانان کم‌توان ذهنی نیز به چشم می‌خورد به طوری که ضعف در اعتماد به نفس، کنترل خشم، ناتوانی در تنظیم خواسته‌های شخصی و بین فردی، نگرانی از پذیرش اجتماعی دیگر مشکلات آنان می‌باشد (رز و بیسترووا^۱، ۲۰۲۰). گرچه وجود تعارض و مشکلات سازشی در دوره نوجوانی تا حدودی طبیعی پیش‌بینی می‌شود، اما در صورت شدت گرفتن و عدم رسیدگی اثرات مخربی را به همراه دارد و از این رو نیازمند بررسی دقیق می‌باشد.

در زمینه چالش‌ها و مشکلات نوجوانان کم‌توان ذهنی تاکنون پژوهش‌هایی انجام شده است. از جمله پژوهش‌های کمی، دوئل و کنی^۲ (۲۰۲۳) به این نتیجه دست یافت که در کودکان و نوجوانان کم‌توان ذهنی نبود تشخیص و مداخله بهنگام و حمایت اجتماعی ناکافی چالش‌ها و مشکلات فراوانی برای آنان و خانواده‌هایشان ایجاد می‌کند. وبر و الیور^۳ (۲۰۲۳) در پژوهش خود این نتیجه را گزارش نمود که مدرسه به‌عنوان جامعه مراقب، می‌تواند ضمن آموزش بسیاری از مهارت‌ها به نوجوانان کم‌توان ذهنی، از مشکلات روحی و هیجانی آنان جلوگیری کند. تاب و ورنر (۲۰۲۳) به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت‌های اجتماعی سهم مهمی در کاهش چالش‌ها و تعارضات نوجوانان کم‌توان ذهنی با همسالان و همکلاسی‌ها دارد. کدرووا و ماتانوسوا^۴ (۲۰۱۶) به این نتیجه دست یافتند که با آموزش خودتنظیمی می‌توان حجم زیادی از چالش‌های نوجوانان کم‌توان ذهنی را کاهش داد. پرت و گریانوس^۵ (۲۰۰۷) بیان نمودند که در صورتی که برای نوجوانان کم‌توان ذهنی سیستم حمایتی مناسبی از طرف خانواده و جامعه شکل بگیرد، چالش‌های کمتری در این دوره برای نوجوان و خانواده خواهد بود. از جمله پژوهش‌های کیفی انجام شده در زمینه نوجوانان کم‌توان ذهنی، می‌توان به پژوهش‌های هاسن، نوردن و آلسون^۶ (۲۰۲۳) اشاره

-
1. Drozd & Bystrova
 2. Doyle & Kenny
 3. Weber & Olivier
 4. Kedrova & Matantseva
 5. Pratt & Greydanus
 6. Hansen, Nordén, & Ohlsson

نمود که بیان داشتند نوجوانان کم‌توان ذهنی به علت عدم دریافت حمایت کافی از سوی جامعه و خانواده، از بسیاری از فعالیت‌ها از جمله فعالیت بدنی خودداری می‌کنند. چاپل (۲۰۲۳) در پژوهش خود گزارش نمود که گنجاندن برنامه‌های فوق‌برنامه با محتوای یادگیری اجتماعی و هیجانی نقش مهمی در کاهش مشکلات نوجوانان کم‌توان ذهنی دارد. در کشور ایران نیز شمس اسلامی، موسوی و رضایی (۱۴۰۲) در پژوهش خود تحت عنوان تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی بر اساس رویکرد پدیدارشناسی وجودی، نشان دادند چهار مضمون اصلی «تنهایی به‌عنوان تجربه جدایی»، «پیامدهای تنهایی»، «معنای تنهایی» و «تنهایی به‌عنوان تجربه‌ی اساسی زندگی» استخراج شد که هر یک از این مضامین اصلی، از طریق تحلیل چندین زیرمضمون پدیدار گشت. بررسی‌ها نشان می‌دهد مشکلات و چالش‌های دوره نوجوانی برای نوجوان جنبه ذهنی داشته و در صورت همکاری می‌توان از طریق مصاحبه به این مسائل پی برد. تجربه زیسته یکی از سنت‌های پژوهش کیفی است که بر تجربه درونی افراد تأکید می‌کند (گال و گال، ۱۹۹۶، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۴). از طرف دیگر این تعداد پژوهش کمی و کیفی برای اشراف به مشکلات و چالش‌های نوجوانان کم‌توان ذهنی کافی نیست و نیازمند پژوهش کیفی بیشتر بوده تا از جنبه‌های مختلف و به‌صورت عمیق مورد ارزیابی قرار گیرند. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که نوجوانان کم‌توان ذهنی با چه مسائل، مشکلات و چالش‌هایی مواجه هستند؟

روش

پژوهش حاضر از نوع کیفی بود و جهت اجرای آن شیوه پدیدارشناسی استفاده گردید. این پژوهش با بهره‌گیری از سنت پژوهشی تجربه زیسته و به شیوه پدیدارشناسی سعی در شناسایی واقعیت، آن‌گونه که برای افراد موردپژوهش جلوه‌گر می‌شود، داشت. جامعه‌شناسی شامل تمامی نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی که در مدرسه پیش حرفه‌ای و

حرفه‌ای در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در شهرستان کاشان مشغول به تحصیل بوده‌اند، می‌شد. از جمله ملاک‌های ورود قرار داشتن در طبقه کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر بالا (۶۹- $IQ=60$) بر اساس نتایج آزمون‌های هوشی اخذشده توسط معاونت سنجش و ارزیابی سازمان آموزش و پرورش استثنایی که در پرونده مدرسه دانش‌آموزان گزارش شده بود، توانایی روانی و جسمی مناسب برای صحبت کردن بود که در این راستا افرادی که دچار اختلالات روان‌شناختی و مشکلات جسمانی همبود، به‌نحوی که موجب سوگیری در پاسخ‌گویی شود، جلوگیری به عمل آمد. با توجه به روش پژوهش، نمونه‌گیری به شیوه‌ی هدفمند صورت گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی به‌طور هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها شروع شد. این فرایند 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 نظری گفته می‌شود که نشان می‌دهد جمع‌آوری داده‌ها کامل شده است (کراپتر^۱، ۱۹۹۹). به‌نحوی که واحدهای معنایی استخراج شده از مصاحبه هفتم به بعد تکرار یافته‌های قبلی بود و داده‌های به‌دست‌آمده از دو مصاحبه آخر در جهت حمایت از یافته‌های قبلی سازمان‌بندی شدند و داده‌های جدیدی به دست نیامد؛ بنابراین نمونه‌گیری خاتمه یافت و در نهایت حجم نمونه با ۹ نفر در طیف سنی ۱۶ تا ۲۲ سال و میانگین سنی حدود ۱۷ سال و پایه تحصیلی از هشتم تا دوازدهم بود.

گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته و به‌صورت انفرادی و چهره به چهره در اتاق مجزای از فضای کلاس انجام گرفت. سؤالات پرسیده شده، محقق ساخته و برگرفته از نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه نوجوانان کم‌توان ذهنی شامل تمرکز بر مشکلات و مسائلی که این نوجوانان در مدرسه و بیرون از مدرسه تجربه می‌کنند، بود. به‌عنوان مثال در طول مصاحبه از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا تصور خود از واژه استثنایی را بیان نموده و مشکلات، نیازهای خود را بیان نمایند. به اقتضای مباحث موردگفتگو، سؤالات پیگیرانه عمیق و دقیق‌تر مطرح می‌شد. با اطلاع آگاهانه

1. Crabtree

تجربه زیسته چالش‌های نوجوانان کم‌توانی ذهنی؛ نیازی و سیادتیان | ۷۹

شرکت‌کنندگان و کارکنان آموزشی مصاحبه‌ها به صورت بی‌نام و ناشناس ضبط گردید. بسته به تمایل شرکت‌کنندگان و شرایط مصاحبه، طول مدت بین ۲۰ تا ۴۵ دقیقه زمان برد. مصاحبه‌ها چندین مرتبه گوش داده شد و متن آن کلمه به کلمه نوشته شد. برای تحلیل داده‌ها از روش ۷ مرحله‌ای کلایزی^۱ استفاده شد. این هفت مرحله شامل: ۱- خواندن دقیق کلیه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان، ۲- استخراج عبارات مهم و جملات مرتبط با پدیده، ۳- مفهوم بخشی به جملات مهم استخراج شده، ۴- مرتب‌سازی توصیفات شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص، ۵- تبدیل کلیه عقاید استنتاج شده به توصیفات جامع و کامل، ۶- تبدیل توصیفات کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر و ۷- معتبرسازی نهایی. لازم به ذکر است که در معتبرسازی نهایی، از ملاک اعتبار^۲ و قابلیت اطمینان^۳ استفاده شد. برای بررسی اعتبار، اطلاعات هر مصاحبه پس از تحلیل در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و بر اساس نظرات آنان اصلاحات لازم اعمال شد. برای قابلیت اطمینان، یافته‌ها شامل مضمون‌های اصلی و فرعی پژوهش از طریق نظرات اعضای هیئت علمی گروه روان‌شناسی کودکان استثنایی دانشگاه اصفهان مورد بررسی، مشورت و اصلاح قرار گرفت.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان

کد شرکت‌کننده	سن	پایه تحصیلی	سطح کم‌توانی ذهنی	سابقه تحصیل در مدارس عادی
۱	۱۶	هشتم	ضعیف	بله
۲	۲۲	دوازدهم	ضعیف	بله
۳	۱۸	هشتم	ضعیف	بله
۴	۱۶	دهم	ضعیف	بله
۵	۲۰	دوازدهم	ضعیف	بله
۶	۱۷	هشتم	ضعیف	بله
۷	۱۷	دوازدهم	ضعیف	بله
۸	۱۷	نهم	ضعیف	بله
۹	۱۷	نهم	ضعیف	بله

1. Colaizzi

2. Validity

3. Reliability

یافته‌ها

پس از تحلیل داده‌ها ۳ مضمون اصلی و ۹ مضمون فرعی استخراج شد که می‌تواند نشان‌دهنده تجارب نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی باشد. در جدول ۲ مضمون اصلی و فرعی استخراج‌شده از پژوهش به‌طور خلاصه آورده شده است و در ادامه به‌تفصیل به آن پرداخته شد.

جدول ۲. مضامین استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	مضمون فرعی
چالش اجتماعی	شغل و آینده شغلی و نگرانی از آن
	اوقات فراغت
	شرم و خجالت از شناسایی
	دغدغه ازدواج
چالش فردی	پذیرش منفی
	پذیرش مثبت
	بیماری‌ها و نیاز به دارو
	استقلال مالی
چالش خانوادگی	نگرش خانواده

مضمون اصلی ۱: چالش اجتماعی

یکی از مضمون‌های اصلی استخراج‌شده از پژوهش حاضر، چالش اجتماعی بود که شامل مضمون‌های فرعی شغل و آینده شغلی و نگرانی از آن، اوقات فراغت، شرم و خجالت از شناسایی و چالش ازدواج بود. این مضمون‌ها در پاسخ به سؤالاتی بود مبنی بر اینکه «شما که در جامعه به‌عنوان یک فرد با نیاز ویژه شناخته می‌شوید در جامعه چه مشکلی دارید؟»

مضمون فرعی ۱: شغل و آینده شغلی و نگرانی از آن

در زمینه شغل و آینده شغلی و نگرانی از آن نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی دغدغه‌های متعددی را گزارش دادند. برخی گزاره‌های حمایت‌کننده این مضمون فرعی شامل:

- برای کارم و آینده که چیکاره میتونم بشم نگرانم (۱)
- من میام مدرسه استثنایی و یکی از ناراحتیام و مشغولیات فکریم درباره کارمه چون نمی دونم مثل بقیه از پس کارا بر میام (۲)
- خیلی دوست دارم برم سرکار مثلاً فضای سبز (۳)
- دوست دارم کارگاه آلومینیوم داشته باشم مثل بابام کار کنم اما حواسم زود پرت میشه (۵)
- پدر و مادرم دوست دارن برم سر کار خوب اما واقعاً چندجایی که رفتم و فهمیدن استثنایی هستم قبول نکردن (۶)
- کارم با چیزی که اینجام بهم یاد میدن یه جور نیست در بازار روز فروشنده می‌کنم (۷)
- اینجا که آمدم تا حالا کاری یاد نگرفته‌ام و خانواده‌ام از من نمی‌بینند برم سرکار (۸)

مضمون فرعی ۲: اوقات فراغت

- مسئله دیگری که در زمان مصاحبه اشاره شد در زمینه اوقات فراغت و تفریحات در زمان غیر از مدرسه بود. برخی گزاره‌های حمایت‌کننده این مضمون فرعی شامل:
- برنامه خاصی ندارم گوشه بازی می‌کنم تلویزیون می‌بینم و به پارک نزدیک خونمون می‌روم و گاهی فوتبال بازی می‌کنم (۱)
 - دوست دارم فوتبال بازی کنم اما بلد نیستم و مثل بقیه نیستم، از این خاطر کناره‌گیری می‌کنم و با موبایل و تلویزیون مشغول میشم (۲)
 - ساعت زیادی با کیوترانم مشغول هستم... گاهی گلدان هامو آب میدم (۳)
 - تفریح که اسمش نیست میرم سرزمین کشاورزی بابام و کمکش می‌کنم (۵)
 - حدود سه چهار ساعت گوشه دستمه و اگر کسی تو کوچه باشه فوتبال بازی

می‌کنم (۸)

- با گوش‌های بازی می‌کنم فیلم می‌بینم و آهنگ گوش میدم (۹)

مضمون فرعی ۳: شرم و خجالت از شناسایی

شرم و خجالت از شناسایی مضمون فرعی دیگر بود که در زمینه چالش اجتماعی نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی به آن اشاره داشتند و برایشان آزارنده بود. از جمله گزاره‌های اشاره شده می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- از دوستانم مخفی کردم که اینجا (مدرسه استثنایی) می‌آیم (۱)
- مدرسه استثنایی اسمش بد درفته و واقعاً آزارم میده (۲)
- آگه ازم پیرسن کدوم مدرسه هستی آدرس اشتباه میدم (۳)
- بعضی دوستانم نمی‌دونن میام مدرسه استثنایی (۴)
- بعضی فامیلام منو مسخره می‌کنن که چندساله این مدرسه‌ها میام آگه کسی کار اشتباهی انجام بده چون این مدرسه میام منو مقصر میدونن (۵)
- برادرم منو مسخره می‌کنند که مدرسه دیوونه‌ها می‌روی (۶)
- دوستانم دستم میندازند که این مدرسه میام (۷)
- دوستانم می‌گفتن تو مدرسه دیوونه‌ها درس می‌خونی منم از اون روز اسم کتاب و دفترم رو عوض کردم و اسم به مدرسه عادی رو نوشتم (۸)
- وقتی دوستانم مسخرم می‌کنند عصبی میشم (۹)

مضمون فرعی ۴: دغدغه ازدواج

مضمون فرعی دیگر که در حین مصاحبه با نوجوانان کم‌توان ذهنی و در ادامه شرم و خجالت از شناسایی به آن چندین بار اشاره شد، دغدغه ازدواج بود که نشان از شناخت شرایط کلی حاکم بر ازدواج معلولان دارد از جمله مواردی که در مصاحبه به آن اشاره شد موارد زیر بودند:

- بهم گفتن برا ازدواج باید مدرسه عادی برم تا بتونم (۱)

- می دونم برای ازدواجم مشکل خواهم داشت (۲)
- زن بهم نمی دن میدونم چون میام اینجا و استثنایی‌ام (۳)
- منطقه ما کوچیکه آگه بفهمن آبروم منو خانوادم رفته و کسی زن من نمیشه (۵)

مضمون اصلی ۲: چالش فردی

مضمون اصلی دیگر پژوهش حاضر، چالش فردی بود که چهار مضمون فرعی پذیرش فرعی، پذیرش مثبت، بیماری‌ها و نیاز به دارو و استقلال مالی استخراج شد.

مضمون فرعی ۱: پذیرش منفی

بخشی از مصاحبه با شرکت‌کنندگان در زمینه پذیرش تحصیل در مدارس استثنایی بود. بالغ با تشخیص کم‌توانی ذهنی جایگاه آموزشی از مدارس عادی به مدارس آموزش ویژه تغییر پیدا می‌کند و این مسئله در پذیرش این جایگاه آموزشی برای نوجوانان کم‌توان ذهنی قابل توجه بود. در این بین تعدادی از مصاحبه‌شوندگان نسبت به تعریف مدارس آموزش ویژه (استثنایی) تاکنون نگرش منفی داشته‌اند از این رو گزاره‌های زیر اشاره شد:

- مشاور مدرسه گفت باید بری مدرسه استثنایی من و پدرمادرم قبول نکردیم و حالا هم از اونا گله دارم که چرا حرف مشاور رو قبول کردن.....دلم میخاد برگردم مدرسه عادی که بودم (۱)
- با پدر و مادرم دعوا کردم که چرا منو اینجا آوردن (۲)
- اینجا منو خیلی اذیت میکنن اما عادی سربه سرم نمیزارن (۳).
- اولاً خیلی جاها رفتیم برا اعتراض که نروم مدرسه استثنایی اما بی فایده بود.... الانم خیلی پیگیرم برم مدرسه عادی (۴)
- مدرسه عادی مال کندذهن‌هاست.....اینجا چیزایی که بدردم بخوره یادم ندادن (۵)
- دارم دیپلم می‌گیرم اما انگار هیچی بلد نیستم برادرم کلاس دوم ابتداییه بهتر از من درس بلده وقتی مدرسه عادی بودم خیلی بهتر بود و سرعت نوشته من

پایینه..... وقتی ازم میخوان از روی درس بخونم به هر بهونه‌ای فرار می‌کنم چون بلد نیستم..... چون میگن استثنایی مال بی عقل هاست خودم رفتم مدرسه نزدیک خونمون پرسیدم میتونم پیام اینجا حتی نهضت هم بهتر از اینجاست (۸)

مضمون فرعی ۲: پذیرش مثبت

در ادامه مصاحبه‌ها، تعدادی از نوجوانان نسبت به تغییر جایگاه آموزش خود از مدارس عادی به مدارس آموزش ویژه نگرش بهتر و پذیرش مثبت داشته‌اند و حتی در مواردی آن را لازم دانسته‌اند. از روایت‌های نقل شده می‌توان به این موارد اشاره نمود:

- اینجا برای کسانی که ذهنشون مشغوله و نمی‌تونن درس راحت یادگیرن خوبه..... اینجا اومدم درسام بهتر شد (۶)
- اینجا معلماش آقان و راحت‌تر یاد می‌گیرم..... این مدرسه خلوته بهتر درس رو می‌فهمم.... کلاً مدرسه‌های عادی چون شلوغ بود خوب درس یاد نمی‌گرفتم (۷)
- در هر صورت باید جایی برای درس دادن برا ماها که کندتریم باشه.... پیشرفت درسیم تو مدرسه استثنایی خیلی بهتر از مدرسه عادی (۹)

مضمون فرعی ۳: بیماری‌ها و نیاز به دارو

یکی از مواردی که در حین مصاحبه‌ها از طرف نوجوانان کم‌توان ذهنی به آن اشاره شد و به‌عنوان مسئله در کنار مشکلات مصاحبه‌شوندگان اشاره می‌شد بیماری‌ها و نیاز به دارو بود که در برخی گزاره‌های زیر به آن اشاره شد:

- داروی ضد تشنج می‌خورم (۱)
- به خاطر بیماری کلیوی‌ام دارو باید مصرف کنم (۲)
- به خاطر اینکه زود عصبی میشم دارو می‌خورم (۳)
- وضعیت دندان‌هام خرابه اما هزینه هاش بالاست و موندیم چیکار کنیم (۵)
- اوایل خیلی گفتاردرمانی و کاردرمانی می‌رفتم اما الان دیگه نه (۸)
- برای تمرکز دارم می‌خورم (۸ و ۹)

مضمون فرعی ۴: استقلال مالی

از دیگر مسائل و دغدغه‌های نوجوانان پسر حاضر در پژوهش داشتن توانایی درآمدزایی و استقلال مالی بود که در گزاره‌های زیر به آن اشاره شد:

- برای نیازهام مشکل مالی دارم و باید کار کنم نمی‌دونم چیکار کنم و همیشه دنبال کارم (۲)
- الانم گاهی وقتا که نیاز به پول پیدا می‌کنم میرم سرکار (۳)
- بابام میگه تو الان بزرگ شدی و میتونی بری سرکار اما نمی‌دونم کجا برم (۴)
- هر وقت پول از پدر و مادرم می‌خام باید خیلی بگم تا بهم بدن خودم کارکردم و برا خودم موتور خریدم (۷)
- اگر پول داشتم موبایل خوب می‌خریدم خیلی وقته میگم پدر و مادرم اما نمیخرن چون اونام پول ندارن و من قهر می‌کنم باهاشون (۸)

مضمون اصلی ۳: چالش خانوادگی

مضمون فرعی ۱: نگرش خانواده

سومین مضمون اصلی استخراج شده از مصاحبه‌ها اشاره به چالش‌های خانوادگی و عملاً نگرش خانواده‌ها به نوجوانان کم‌توان ذهنی بوده است. عملاً در این مضمون سؤالات در خصوص تصویری که نوجوانان از برخورد والدین خود دریافت می‌کنند، معطوف می‌باشد. از مهم‌ترین گزاره‌هایی که در مصاحبه‌ها اشاره شد می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- همش بهم میگن هر وقت میری بیرون دعوا درست می‌کنی.... انگار همش من مقصرم (۲)
- بابام میگه میری مدرسه دیوونه‌ها و خانواده‌ام اصلاً منو درک نمیکنه (۳)
- پدر و مادرم اولاً خیلی ناراحت بودن و حالشون خوب نبود همش منو مقصر میدونستن (۴)
- وقتی خواهر و برادرم مسخرم می‌کنن پدر و مادرم چیزی نمیکه بهشون (۶)
- با خواهر و برادرم مدام مقایسه میشم و همش میپرسن چرا بلد نیستی درس

بخونی... چرا سلام کردن بلد نیستی، میریم تو مسافرت برادریم میگه تابلوها رو بخون و آگه نتونم بخونم سرکوفتم می‌زنن و خجالت می‌کشم... پدرم میگه همیشه خجالت تو رو می‌کشم (۸).

بحث

پژوهش حاضر باهدف تجربه زیسته چالش‌های نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی انجام گرفت و نخستین پژوهش انجام‌شده در نوع خود در این موضوع بوده است و به‌صورت غیرمستقیم با یافته‌های پژوهشی وتلرز و همکاران (۲۰۲۰)، وون سوئست، لهمان و گرستورف^۱، (۲۰۲۰) شمس اسلامی و همکاران (۱۴۰۲)، صالحی و همکاران، (۱۴۰۰)، نوروزی و عباس زاده (۱۴۰۰) همسو بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تجربیات نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی در ۳ مضمون اصلی و ۹ مضمون فرعی مورد تحلیل قرار گرفت. مضمون اصلی اول، چالش اجتماعی پسران کم‌توان ذهنی بود که در ۴ مضمون فرعی استخراج شد. یکی از مضمون‌های فرعی این پژوهش، چالش شغل و آینده شغلی و نگرانی از آن، برای نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی بود. اشتغال برای این افراد از اهمیت خاصی برخوردار است چراکه آنان با کار کردن ضمن آنکه مورد تحسین سایرین قرار می‌گیرند و به‌عنوان عضو مفید و موگد در جامعه و بازار کار مشارکت می‌نمایند (رابرتسون^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). با نگاهی اجمالی به فواید اشتغال برای پسران کم‌توان ذهنی درمی‌یابیم که با فراهم آوردن زمینه اشتغال موفق این افراد، اهداف آموزش و پرورش این گروه تا حد زیادی تأمین می‌گردد چراکه بسیاری از فرآیندهای آموزشی در جهت دستیابی به موفقیت شغلی برای آینده طراحی می‌گردد (پارک، بوک و دواناس^۳، ۲۰۲۰). نیاز مبرم به کار برای افراد کم‌توان ذهنی در حالی است که توقعات بازار کار الزاماً نیازمند نیروی انسانی بوده که از نظر جسمی، چابک و پرتحرک و از نظر ذهنی، خلاق و هشیار و از نظر روان‌شناختی شایسته و توانا باشد و این در حالی است که نوجوانان کم‌توان ذهنی به لحاظ محدودیت‌های شناختی و جسمانی و مشکلات

1. Von Soest, Luhmann, & Gerstorff

2. Robertson

3. Park, Bouck & Duenas

ماندگار، از انجام و برعهده گرفتن بخشی از مشاغل محروم می‌مانند و از این‌رو فرصت‌های شغلی را ازدست‌داده و آن به‌عنوان یک دغدغه و چالش برای نوجوان و خانواده آنان شناخته می‌شود (دین^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). یکی از مهم‌ترین چالش‌هایی که در ادامه مصاحبه‌ها از پسران نوجوان مبتلا به کم‌توانی ذهنی استنباط گردید، نبود آمادگی پذیرش اشتغال بود، از این‌رو در مصاحبه‌ها بیان داشتند که ضمن نبود فرصت شغلی متناسب آنان، تناسبی بین دوره‌های آموزشی پیش حرفه‌ای و حرفه‌ای در ایجاد آمادگی شغلی در آینده نیست. از این‌رو می‌بایست در دوره‌های آموزشی پیش حرفه‌ای و حرفه‌ای نوجوانان کم‌توان ذهنی آماده‌سازی پذیرش شغل و حفظ شغل در واحدهای درسی و عملی گنجانده شود تا به این واسطه نوجوان کم‌توانی ذهنی در خود توان و قدرت روانی لازم برای پذیرش و موفقیت در مشاغل را کسب نماید (نوالا و همکاران^۲، ۲۰۱۹).

در کنار شغل و آینده شغلی، دیگر مضمون فرعی استخراج‌شده اوقات فراغت برای نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی بود و در این زمینه نبود اوقات فراغت و تفریحات متنوع در زمان خارج از مدرسه در مصاحبه‌ها اشاره گردید. عملاً استفاده از فضای مجازی، بازی و مشاهده فیلم از طریق تلفن همراه به‌عنوان پراستفاده‌ترین وسیله گذران اوقات فراغت بشمار آمد که موجب کلافگی شرکت‌کنندگان و روی آوردن به تفریحات غیرمتعارف همچون پرورش کبوتر، موتورسواری، مصرف دخانیات و گروه دوستان پرخطر گردد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند مشارکت در فعالیت‌های اوقات فراغت برای افراد کم‌توان ذهنی به رشد شناختی، رفتاری و عاطفی و کاهش تأخیرهای ناشی از آنان منجر می‌شود (هرتزاک^۳ و همکاران، ۲۰۰۸، اوتس^۴ و همکاران، ۲۰۱۱، الدنيس ستين و کای^۵، ۲۰۲۰). بعلاوه در پژوهش لاندبک و فتس^۶ (۲۰۱۹) مشخص شد فعالیت‌های اوقات فراغت در افراد کم‌توان

1. Dean

2. Nevala

3. Hertzog

4. Oates

5. Eldeniz Cetin & Cay

6. Lundbäck & Fälth

ذهنی به رشد اجتماعی، کنترل رفتار، ثبات در شغل، کنار آمدن با استرس و غلبه بر عادات‌های بد کمک می‌کند. بعلاوه مشارکت در فعالیت‌های اوقات فراغت نه تنها موجب تقویت اعتمادبه‌نفس، نشاط روانی و سرزندگی می‌شود، بلکه مهارت‌های حسی و حرکتی افراد کم‌توان ذهنی را نیز تقویت می‌کند و باعث کاهش مشکلات رفتاری، پیشرفت در تحصیل، کفایت شخصی و گسترش تعامل اجتماعی می‌گردد (پترسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). از این رو به نظر می‌رسد تدارک برنامه‌های تفریحی و تدارک اوقات فراغت مناسب با سن و توانایی این گروه از نوجوانان در کنار چالش اشتغال ضروری به نظر می‌رسد.

شرم و خجالت از شناسایی به‌عنوان فرد استثنایی یا با نیاز ویژه به‌عنوان دیگر مضمون فرعی، استخراج گردید. گرچه در اکثر پژوهش‌های انجام‌شده حول محور کم‌توانی ذهنی در زمینه آسیب‌های تشخیص بر روی والدین و اعضای خانواده انجام‌شده است (بنیتو لارا^۲ و همکاران، ۲۰۱۶، افلیتی^۳، لیما رودریگز^۴ و همکاران، ۲۰۱۸) اما پژوهش حاضر حاکی از آن است که برای نوجوانان کم‌توان ذهنی نیز این مسئله دارای اهمیت است، در دوران کودکی و آموزش ابتدایی در مدارس آموزش ویژه این افراد احتمالاً تصور کاملی از برجسب دریافت شده نداشته اما هم‌زمان با دوران نوجوانی و با کسب هویت اجتماعی به درک بیشتری از واژه استثنایی رسیده و عواقب منفی بیشتری را برای خود متصور می‌شوند (کلفبک^۵، ۲۰۲۳). طبیعتاً شرم و خجالت از شناسایی به‌عنوان استثنایی بودن برای پسران می‌تواند تبعات بیشتری را به همراه داشته باشد چراکه پسران بیشتر در جامعه حضور پیدا می‌کنند و بیشتر در معرض مقایسه اجتماعی قرار می‌گیرند از این رو خصیصه‌های منفی بیشتری همچون بیمار روانی یا غیره دریافت می‌کنند (ویر و همکاران، ۲۰۲۳).

دغدغه ازدواج و تشکیل خانواده نیز به‌عنوان چهارمین مضمون فرعی در نوجوانان پسر حاضر در پژوهش مشخص گردید. این مسئله گرچه در پژوهش‌ها به آن کمتر

-
1. Peterson
 2. Benito Lara
 3. Efiliti
 4. Lima-Rodríguez
 5. Klefbeck

پرداخته شده است اما در زمینه برنامه‌ریزی و فراهم آوردن شرایط آن ضروری به نظر می‌رسد. نوجوانان پسر حاضر در پژوهش ضمن آنکه در زمینه ازدواج دارای ابهامات فراوانی بوده‌اند، دغدغه‌ها و اشتغال ذهنی متعددی را در زمینه ارتباط با جنس مخالف و نگرانی از طرد یا پذیرش از طرف آنان را گزارش می‌کردند. در این راستا بریکیک جوانوویک^۱ (۲۰۲۱) بیان می‌کند که نیاز جنسی به‌عنوان یک نیاز غیرقابل‌انکار در افراد کم‌توان ذهنی تلقی می‌گردد اما در زمینه توانایی این افراد به ازدواج و پذیرش نقش همسری و والدگری می‌بایست به شرایط هوشی، توانایی‌ها و مهارت‌های افراد کم‌توان ذهنی و نیز خدمات حمایتی و آموزشی در آن جامعه توجه شود (مرسر^۲، ۲۰۲۲). کولر، ریچاردسون و کاتز^۳ (۱۹۸۸) در بررسی ۵ ساله از زندگی مشترک افراد کم‌توان ذهنی نشان دادند که به‌طور کلی ازدواج افراد کم‌توان ذهنی با خود مشکلات زیادی را به همراه دارد و این مشکلات در ازدواج که هر دو زوج کم‌توان ذهنی هستند، بیشتر می‌باشد. از این‌رو در امر ازدواج این افراد نیاز به بررسی‌های بیشتری است.

مضمون اصلی به‌دست‌آمده دیگر چالش فردی با چهار مضمون فرعی پذیرش منفی، پذیرش مثبت، بیماری‌ها و نیاز به دارو و استقلال مالی بود. مضمون‌های پذیرش منفی و مثبت که اشاره به پذیرش جایگاه آموزشی مدارس آموزش ویژه (استثنایی) دارد. گرچه در مصاحبه‌های انجام‌شده پذیرش جایگاه آموزشی مدارس با نیاز ویژه با موافقین یا مخالفینی همراه بود اما پژوهش‌ها نشان می‌دهد هر چه میزان کیفیت برنامه‌های آموزشی و پرورشی در این مدارس در راستای سازگاری با جامعه، فراگیری مهارت‌های اجتماعی و آماده‌سازی برای مشاغل باشد، می‌توان درصد پذیرش این مدارس را بالا برد (پراداپیتا، دوانتور و پورناماواتی^۴، ۲۰۲۱). بعلاوه بهره‌گیری از برنامه‌های آموزش فراگیر^۵ که درصد همگانی کردن آموزش همه کودکان در مدرسه فارغ از توانایی‌های جسمی، ذهنی و طبقه

1. Brkić-Jovanović

2. Mercer

3. Koller, Richardson, Katz

4. Pradipta, Dewantoro & Purnamawati

5. Inclusive education

اجتماعی و اقتصادی می‌باشد می‌تواند به کاهش نگرش منفی به این مدارس منجر گردد (تریفون، آناستازیا و النی، ۲۰۲۱). ابتلا به بیماری‌ها و نیاز به دارو دیگر مضمون فرعی بود که در نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی در مصاحبه‌ها به آن اشاره شد. گرچه بررسی‌های نشان می‌دهد که افراد مبتلا به کم‌توانی درصد بالایی از بیماری‌های جسمانی را تجربه می‌کنند (خواجوی، بیژه و معظمی، ۱۳۹۳) اما آنچه بیشتر در مصاحبه‌ها به چشم می‌خورد، مشکلات اقتصادی بود که مانع پیگیری در درمان آن بیماری‌ها می‌گردد. گرچه در دوران کودکی افراد کم‌توان ذهنی خدمات توان‌بخشی همچون کاردرمانی و گفتاردرمانی بیشتر ضروری می‌رسد اما در دیگر مراحل رشدی نیز افراد کم‌توان ذهنی نیازمند خدمات درمانی متفاوت هستند که ضرورت تنظیم قوانین حمایتی برای این افراد را آشکار می‌سازد.

بررسی تجربه زیسته نوجوانان کم‌توان ذهنی حاکی از آن بود استقلال مالی به‌عنوان یکی از چالش‌ها و مضمون‌های فرعی پژوهش حاضر می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود تشکیل هویت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد رشد در دوران نوجوانی محسوب می‌گردد و داشتن حس استقلال مالی و بی‌نیازی نسبی اقتصادی از خانواده، از مهم‌ترین ابعاد آن محسوب می‌گردد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد هراندازه نوجوانان در استقلال مالی توانمندتر باشند، عزت‌نفس و خودکارآمدی بیشتری را تجربه خواهد کرد (فلوید، کاستیگان و پیازا، ۲۰۰۹). در مصاحبه با نوجوانان پژوهش حاضر مشخص گردید نیازهای مالی گرچه در گذشته توسط خانواده تأمین می‌گشت اما ورود به دوره نوجوانی، نوجوانان تمایل کمتری به وابستگی به خانواده خود داشته و سعی در تأمین آن توسط خود داشته‌اند. بعلاوه تنوع در نیازها، داشتن حس استقلال و خودمختاری نوجوانان را برآن داشته تا خود برای رفع نیازهای مالیشان دست‌به‌کار شوند و به دنبال تأمین آن بروند.

به استناد گزارش‌های نوجوانان پسر مبتلا به کم‌توان ذهنی مضمون اصلی دیگر پژوهش حاضر چالش خانوادگی با مضمون فرعی نگرش خانواده بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که تحقیقات بسیاری در زمینه تأثیر حضور کودک کم‌توان ذهنی بر

1. Tryfon, Anastasia, & Eleni

2. Floyd, Costigan & Piazza,

اعضا خانواده انجام شده است (کاگیاما^۱ و همکاران، ۲۰۲۳؛ گلاگر و مکانیک^۲، ۱۹۹۶) که در این راستا مشخص شده است یکی از مهم‌ترین مسائلی که والدین را دچار مشکل و سردرگمی می‌نماید، مبحث پذیرش و سازگاری با مشکل فرزندشان می‌باشد که در صورت استمرار آن آسیب‌های روانی و تأخیر در پیگیری امور توان‌بخشی فرزندان کم‌توان را به همراه داشته باشد (هازاریکا و چودهاری^۳، ۲۰۲۳). نکته مهم آن می‌باشد که در پژوهش‌های پیشین مشکل در پذیرش معلولیت فرزندان به صورت مستقیم از والدین مورد پرسش قرار می‌گرفت اما در پژوهش حاضر با بررسی این مسئله از منظر خود نوجوان کم‌توان ذهنی انجام شد. گرچه در پژوهش رحیمی و همکاران (۱۳۹۶) اشاره شد که با گذشت زمان والدین با مشکلات معلولیت فرزندان تا حدودی به سازگاری می‌رسند اما با ورود فرد کم‌توان ذهنی به دوره نوجوانی به علت شکل‌گیری چالش‌ها و مشکلات جدید، سازگاری و پذیرش آنان دچار تغییر می‌شود (اوتی-بوادی^۴ و همکاران، ۲۰۲۳) از این رو پیشنهاد می‌شود که جلسات و برنامه آموزشی والدین افراد کم‌توان ذهنی به صورت مستمر و متناسب با تغییرات نیازها و چالش‌های آنان تدارک دیده شود.

نتیجه‌گیری

با تکیه بر نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر می‌توان بیان نمود چالش‌های پیش رو نوجوانان پسر مبتلا به کم‌توانی ذهنی از زوایای مختلف فردی، خانوادگی، اجتماعی و روان‌شناختی قابل‌بررسی و تبیین می‌باشد. یکی از مهم‌ترین خلأهایی که در مسیر زندگی این گروه از نوجوانان به چشم می‌خورد، فقدان نقشه راه یا ساختار مشخص در زمینه زندگی آنان است. اقدامی که می‌بایست از طرف سازمان‌ها و مراکز ذی‌ربط به لحاظ سیاست‌گذاری و تأمین بودجه صورت پذیرد و خانواده‌ها را در برنامه‌ریزی و مدیریت امور فرزندانشان یاری رساند. در زمینه ارائه برنامه‌های آموزشی کارآمد، می‌توان الگوی انتقال

-
1. Kageyama
 2. Gallagher & Mechanic
 3. Hazarika & Choudhury
 4. Oti-Boadi

از مدرسه به شغل^۱ را پیشنهاد نمود. این الگو که مبتنی بر رفع دغدغه اشتغال جوانان می‌باشد برای دانش‌آموزان مقاطع راهنمایی و دبیرستان در حال اجرا بوده و درصدد آماده‌سازی دانش‌آموزان از همان مقاطع تحصیلی برای پذیرش شغل می‌باشد. در این برنامه‌ها ضمن آشنایی هر چه بیشتر افراد با مشاغل موجود در جامعه به شناسایی توانایی‌ها و محدودیت مخاطبان پرداخته و در صورت داشتن علاقه و توانایی آن، با دانش و مهارت آن شغل در همان زمان دانش‌آموزی آشنا و درگیر می‌شوند و عملاً فضای آموزش معطوف به شغل می‌گردد (ریان^۲، ۲۰۰۱، دسوزا لئا^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد استفاده از سیستم آموزش فراگیرسازی می‌تواند کمک بزرگی در امر پذیرش معلولیت در والدین کم‌توان ذهنی باشد اما با توجه به اینکه تاکنون در کشور ایران زیرساخت‌های آن فراهم نشده است می‌توان به تبیین هر چه بیشتر شکل‌گیری مدارس آموزش ویژه (استثنایی) برای نوجوانان کم‌توان ذهنی و نیز خانواده با این گروه از افراد پرداخت. گرچه در طول مصاحبه اشاره مستقیمی به آن نشد اما مشاهدات پژوهشگران حاکی از آن می‌باشد که آموزش مهارت‌های اجتماعی، مدیریت هیجان خصوصاً خشم به‌عنوان یکی از آموزش‌های موردنیاز این گروه از نوجوانان می‌باشد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به ضعف توانایی ذهنی برخی از نوجوانان کم‌توان ذهنی اشاره نمود که ناچاراً از پژوهش کنار گذاشته شدند. با توجه به اینکه نتایج پژوهش‌های کیفی تعمیم‌پذیری کمتری نسبت به پژوهش‌های کمی دارد لذا به‌عنوان دیگر محدودیت پژوهش حاضر به شمار می‌رود. ارائه آموزش مهارت‌های زندگی و سواد اجتماعی زندگی با کم‌توانی ذهنی در سطح جامعه و افزایش بیشتر مهارت‌ها در جهت توانمندسازی نوجوانان ضروری به نظر می‌رسد. همچنین اطلاع‌رسانی بیشتر به خانواده‌های این گروه از نوجوانان و جامعه در زمینه مشکلاتشان امری ضروری تلقی می‌گردد بررسی چالش‌های دوره نوجوانی دختران کم‌توان ذهنی و نیز سایر افراد با نیازهای ویژه از پیشنهاد‌های پژوهشی می‌باشد.

1. School-to-Work Transition

2. Ryan

3. de Souza Leão

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

سپاسگزاری

بدین‌وسیله از تمامی نوجوانانی که در این پژوهش شرکت داشتند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

ORCID

Mohsen Niazi

Sayed Hossein Siadatian



<https://orcid.org/0000-0002-6306-9617>



<https://orcid.org/0000-0001-5523-4427>

منابع

- انجمن روان‌شناسی آمریکا (۲۰۱۳). *راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی*. ویراست پنجم. ترجمه: یحیی سید محمدی. (۱۳۹۳). تهران: نشر روان.
- تابع بردبار، فریبا؛ اسماعیلی، معصومه و کارآمد، محبوبه. (۱۳۹۹). پیش‌بینی تحول مثبت نوجوانی بر اساس سطح نیازهای بنیادین و پیوند والدینی. *رویش روان‌شناسی*، ۹ (۱۱)، ۷۷-۸۶.
URL: <http://frooyesh.ir/article-1-2310-fa.html>
- رحیمی، مهدی؛ افراسیابی، حسین؛ رستم پور گیلانی، طیبه و قدوسی نیا، عطیه. (۱۳۹۶). تأثیر داشتن کودک با کم‌توانی ذهنی بر زندگی مادران: رویکرد کیفی، *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۷ (۲۶)، ۷۰-۴۵.
Doi:10.22054/jpe.2017.20981.1534
- شمس اسلامی، سید سینا؛ موسوی، سید ولی‌الله و رضائی، سجاد. (۱۴۰۲). تبیین مفهوم تنهایی در نوجوانان کم‌توان ذهنی بر اساس رویکرد پدیدارشناسی وجودی، *روان‌شناسی افراد استثنایی*، زیر چاپ.
Doi:10.22054/jpe.2023.71717.2530
- گال، مردیت و گال جویس. (۱۳۹۳). *روش‌شناسی‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: سمت با همکاری دانشگاه شهید بهشتی.
- خواجوی، مریم؛ بیژه، ناهید و معظمی، مهتاب. (۱۳۹۳). تأثیر دوازده هفته تمرین هوازی بر نیم‌رخ لیبدهای سرمی، توان هوازی و ترکیب بدن دختران کم‌توان ذهنی غیر ورزشکار. *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد*، ۱۶ (۱): ۵۶-۶۴.
URL: <http://78.39.35.44/article-1-1147-fa.html>
- سیداسماعیلی قمی، نسترن و شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۳۹۲). بررسی موانع موجود در استخدام افراد کم‌توان ذهنی، *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۳ (۳)، ۴۶-۴۱.
- صالحی، کیوان؛ کشاورز افشار، حسین؛ علیخشی، حسین؛ شاه مرادی، سمیه و میرشجاع مینا سادات. (۱۴۰۰). تجارب زیستی مادران دارای کودک مبتلا به ناتوانی‌های جسمی و ذهنی: یک مطالعه فراترکیب. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۰ (۱۲): ۱۳۷۱-۱۳۸۴.
URL: <http://journal.rums.ac.ir/article-1-6069-fa.html>
- نوروزی، اسماعیل و عباس زاده، محمد. (۱۴۰۰). فهم تجربه زیسته پدران دارای فرزند معلول: یک مطالعه پدیدارشناسی تفسیری. *پژوهشنامه مددکاری اجتماعی*، ۸ (۲۸)، ۱۱۴-۵۵.
Doi: ۵۵-۱۱۴

References

- Benito Lara, Elena, and Carmen Carpio de los Pinos. (2016). " Families with a disabled member: impact and family education". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 418- 425. Doi:org/10.1016/j.sbspro.2017.02.084.
- Bhatia, M. S., Kabra, M., & Sapra, S. (2005). Behavioral problems in children with Down syndrome. *Indian pediatrics*, 42(7), 675.
- Blakemore, S. J. (2019). Adolescence and mental health. *The lancet*, 393(10185), 2030-2031. Doi:10.1177/2165143418810671.
- Brkić-Jovanović, N., Runjo, V., Tamaš, D., Slavković, S., & Milankov, V. (2021). Persons with intellectual disability: Sexual behaviour, knowledge and assertiveness. *Slovenian Journal of Public Health*, 60(2), 82-89. Doi: 10.2478/sjph-2021-0013.
- Chappell, D. M. (2023). *Relational Elective Inclusion: Supporting Social and Emotional Learning for Adolescents with Intellectual Disabilities in Extracurricular Programming* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell).
- Crabtree, B. F. (1999). *Doing qualitative research*. sage.
- Dean, E. E., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Almire, B., & Mellenbruch, R. (2019). Career design and development for adults with intellectual disability: A program evaluation. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3, 111-118. Doi: 10.1007/s41252-018-0080-6.
- de Souza Leão, L., Carvalhaes, F., Elbers, B., & DiPrete, T. (2023). The changing structure of school to work transition in Brazil. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 22.
- Doyle, C., & Kenny, N. (2023). Children and Adolescents with Intellectual Disability. In *Intellectual Disabilities: Health and Social Care Across the Lifespan* (pp. 71-87). Cham: Springer International Publishing.
- Efiliti, Erkan. (2016). "Examination to Rejection Behaviors of Fathers Having with Mentally Disabled Child". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40a, 457-468.
- Drozd, L. V., & Bystrova, Y. O. (2020). Features of communication of adolescents with intellectual disabilities in the interpersonal relations.: Doi:10.32999/2663-970X/2020-3-9.
- Einfeld SL, Ellis LA, Emerson E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(2), 137-43. Doi:10.1080/13668250.2011.572548

- Eldeniz Cetin, M., & Cay, E. (2020). Examining Leisure Activity Engagement of Students with Intellectual Disability. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 57-66. Doi:10.12973/ijem.6.1.57.
- Floyd, F. J., Costigan, C. L., & Piazza, V. E. (2009). The transition to adulthood for individuals with intellectual disability. *International Review of Research in Mental Retardation*, 37, 31-59.
- Gallagher, S. K., & Mechanic, D. (1996). Living with the mentally ill: effects on the health and functioning of other household members. *Social Science & Medicine*, 42(12), 1691-1701. Doi:10.1016/0277-9536(95)00296-0.
- Glasson, E. J., Buckley, N., Chen, W., Leonard, H., Epstein, A., Skoss, R., ... & Downs, J. (2020). Systematic review and meta-analysis: mental health in children with neurogenetic disorders associated with intellectual disability. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(9), 1036-1048. Doi:10.1016/j.jaac.2020.01.006
- Green, S. A., Berkovits, L. D., & Baker, B. L. (2015). Symptoms and development of anxiety in children with or without intellectual disability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(1), 137-144. Doi:10.1080/15374416.2013.873979.
- Halvorsen, M. B., Helverschou, S. B., Axelsdottir, B., Brøndbo, P. H., & Martinussen, M. (2023). General measurement tools for assessing mental health problems among children and adolescents with an intellectual disability: a systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(1), 132-204. Doi:10.1007/s10803-021-05419-5.
- Hansen, E., Nordén, H., & Ohlsson, M. L. (2023). Adolescents with intellectual disability (ID) and their perceptions of, and motivation for, physical activity and organised sports. *Sport, education and society*, 28(1), 59-72. Doi.org/10.1080/13573322.2021.1969909
- Hazarika, M., & Choudhury, S. (2022). Attitude of general public, family members, and health professionals towards people with intellectual disabilities (pwid). In *Research Anthology on Physical and Intellectual Disabilities in an Inclusive Society* (pp. 1323-1350). IGI Global.
- Hertzog, C., Kramer, A. F., Wilson, R. S., & Lindenberger, U. (2008). Enrichment effects on adult cognitive development: can the functional capacity of older adults be preserved and enhanced?. *Psychological science in the public interest*, 9(1), 1-65. Doi:10.1111/j.1539-

6053.2009.01034.x

- Jagadeesan, M., Kumar, S. K., Sarvesh, S., & Yalavarthi, L. (2019). A Case Report on Dengue Fever with Mental Retardation due to Consanguineous Marriage. *Research Journal of Pharmacy and Technology*, 12(7), 3575-3578. Doi:10.5958/0974-360X.2019.00610.3
- Kageyama, M., Sakamoto, T., Kobayashi, A., HIRAMA, A., Tamura, H., & Yokoyama, K. (2023, January). *Childhood Adversities and Psychological Health of Adult Children of Parents with Mental Illness in Japan*. In *Healthcare* (Vol. 11, No. 2, p. 214). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Kedrova, I. A., & Matantseva, T. N. (2016). Adolescents with Intellectual Disabilities: Personal Aspects of Their Developmental Disability. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 2003-2014. Doi:10.12973/ijese.2016.573a.
- Klefbeck, K. (2023). Educational approaches to improve communication skills of learners with autism spectrum disorder and comorbid intellectual disability: An integrative systematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 51-68. Doi:10.1080/00313831.2021.1983862.
- Koller, H., Richardson, S.A. & Katz, M. (1988). Marriage in a young adult mentally retarded population. *Journal of Intellectual Disability Research*, 32: 93-102. Doi:10.1111/j.1365-2788.1988.tb01395.x.
- Lee, J. Y., Patel, M., & Scior, K. (2023). Self-esteem and its relationship with depression and anxiety in adults with intellectual disabilities: a systematic literature review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(6), 499-518.
- Lima-Rodríguez, J. S., Baena-Ariza, M. T., Domínguez-Sánchez, I., & Lima-Serrano, M. (2018). Intellectual disability in children and teenagers: Influence on family and family health. *Systematic review. Enfermería Clínica (English Edition)*, 28(2), 89-102. Doi:10.1111/jir.13025.
- Lundbäck, B., & Fälth, L. (2019). Leisure-time activities including children with special needs: A research overview. *IJREE-International Journal for Research on Extended Education*, 7(1), 7-8.
- Mazza, M. G., Rossetti, A., Crespi, G., & Clerici, M. (2020). Prevalence of co-occurring psychiatric disorders in adults and adolescents with intellectual disability: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(2), 126-138. Doi:10.1111/jar.12654
- Mercer, J. R. (2022). *Labeling the mentally retarded: Clinical and social*

- system perspectives on mental retardation*. Univ of California Press.
- Nevala, N., Pehkonen, I., Teittinen, A., Vesala, H. T., Pörfors, P., & Anttila, H. (2019). The effectiveness of rehabilitation interventions on the employment and functioning of people with intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of occupational rehabilitation*, 29, 773-802. Doi:10.1007/s10926-019-09837
- Oates, A., Bebbington, A., Bourke, J., Girdler, S., & Leonard, H. (2011). Leisure participation for school-aged children with Down syndrome. *Disability and rehabilitation*, 33(19-20), 1880-1889. Doi:10.3109/09638288.2011.553701
- Oti-Boadi, M., Malm, E. K., Dey, N. Y. E., & Oppong, S. (2023). Parental Knowledge and Attitudes Towards Sexuality and Sex-Education of Their Children with Developmental Disabilities. *Sexuality and Disability*, 1-19.
- Park, J., Bouck, E. C., & Duenas, A. (2020). Using video modeling to teach social skills for employment to youth with intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(1), 40-52.
- Peterson, J. J., Andrew Peterson, N., Lowe, J. B., & Nothwehr, F. K. (2009). Promoting leisure physical activity participation among adults with intellectual disabilities: Validation of self-efficacy and social support scales. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(5), 487-497. Doi:10.1111/j.1468-3148.2009.00500.x
- Pradipta, R. F., Dewantoro, D. A., & Purnamawati, F. (2020, November). *Admission System for New Students: Study of Multi Sites in Special School*. In *2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)* (pp. 335-338). Atlantis Press. Doi:10.2991/assehr.k.201112.058.
- Pratt, H. D., & Greydanus, D. E. (2007). Intellectual disability (mental retardation) in children and adolescents. *Primary Care: Clinics in Office Practice*, 34(2), 375-386. Doi:10.1016/j.pop.2007.04.010
- Ryan, P. (2001). The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of economic literature*, 39(1), 34-92.
- Robertson, J., Beyer, S., Emerson, E., Baines, S., & Hatton, C. (2019). The association between employment and the health of people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(6), 1335-1348. Doi:10.1111/jar.12632
- Sigafoos, J., Tucker, M., Bushell, H., & Webber, Y. (1997). A practical strategy to increase participation and reduce challenging behavior

- during leisure skills programming. *Mental Retardation*, 35(3), 198-208. Doi:10.1352/0047-6765(1997)035<0198:APSTIP>2.0.CO;2
- Smith, E., Sumner, P., Hedge, C., & Powell, G. (2023). Smart-speaker technology and intellectual disabilities: agency and wellbeing. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(4), 432-442. Doi:10.1080/17483107.2020.1864670
- Stewart, T. M., Martin, K., Fazi, M., Oldridge, J., Piper, A., & Rhodes, S. M. (2022). A systematic review of the rates of depression in autistic children and adolescents without intellectual disability. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 95(1), 313-344. Doi:10.1111/papt.12366
- Taub, T., & Werner, S. (2023). Perspectives of adolescents with disabilities and their parents regarding autonomous decision-making and self-determination. *Research in Developmental Disabilities*, 136, 104442.
- Totsika, V., Liew, A., Absoud, M., Adnams, C., & Emerson, E. (2022). Mental health problems in children with intellectual disability. *The Lancet Child & Adolescent Health*. Doi:10.1016/S2352-4642(22)00067-0
- Tryfon, M., Anastasia, A., & Eleni, R. (2021). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International journal of developmental disabilities*, 67(6), 397-405. Doi:10.1080/20473869.2019.1675429
- Von Soest, T., Luhmann, M., & Gerstorff, D. (2020). The development of loneliness through adolescence and young adulthood: Its nature, correlates, and midlife outcomes. *Developmental psychology*, 56(10), 1919. Doi:10.1037/dev0001102
- Wetzler, S., Hackmann, C., Peryer, G., Clayman, K., Friedman, D., Saffran, K., ... & Pike, K. M. (2020). A framework to conceptualize personal recovery from eating disorders: A systematic review and qualitative meta-synthesis of perspectives from individuals with lived experience. *International Journal of Eating Disorders*, 53(8), 1188-1203. Doi:10.1002/eat.23260
- Weber, C. L., & Olivier, H. (2023). *School as a community of care in facilitating resilience among learners with intellectual disability. African Schools as Enabling Spaces: A Framework for Building Communities of Care*, 15.
- White, J. M., Cosier, M., & Wang, Q. (2023). Exploring factors related to access to general education contexts for students with intellectual disability: a survey of district special education administrators in one state. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 35-53.

استناد به این مقاله: نیازی، محسن، سیادتیان، سیدحسین. (۱۴۰۲). تجربه زیسته چالش‌های نوجوانان کم‌توانی ذهنی، *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۳(۵۰)، ۶۹-۱۰۰.

DOI: 10.22054/JPE.2023.74081.2586



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