

تبیین تجارب خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با اختلال رفتاری برونی‌سازی شده: رویکردی پدیدارشناسانه

زهرا منصورنژاد^۱، مختار ملک پور^۲، امیر قمرانی^۳

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: دانش‌آموزان با اختلال رفتاری برونی‌سازی شده؛ در مهارت‌های خودتعیین‌گری از سطح استعداد پایین‌تری برخوردار هستند. هدف از پژوهش حاضر تبیین تجارب خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری برونی‌سازی شده بود.

روش: این پژوهش به روش کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی، با نمونه‌گیری هدفمند و استفاده از مصاحبه ژرف‌نگر با ۱۰ نفر دانش‌آموز دارای اختلال رفتاری برونی‌سازی شده، انجام شد. مصاحبه‌ها ضبط شدند، سپس به‌صورت کتبی پیاده و به روش ۹ مرحله‌ای Colaizzi مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: چهار درون‌مایه (چالش‌های اجتماعی، فقدان انگیزش برای تلاش، چالش‌های هیجانی و انتخاب‌گری) از یافته‌ها استخراج شد؛ که می‌توانند تجارب خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با اختلال رفتاری برونی‌سازی را به تصویر بکشند.

نتیجه‌گیری: این یافته‌ها می‌تواند اطلاعات لازم را در خصوص شناخت مشکلات خودتعیین‌گری، اهمیت و همچنین اتخاذ راهبردهای حمایتی و درمانی برای دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری در جهت بهبود سلامت روانی آنان فراهم کند.

کلیدواژه‌ها: اختلال رفتاری برونی‌سازی شده، تجارب خودتعیین‌گری، دانش‌آموزان، پدیدارشناسی

ارجاع: منصورنژاد زهرا، ملک پور مختار، قمرانی امیر. تبیین تجارب خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با اختلال رفتاری برونی‌سازی شده: رویکردی پدیدارشناسانه. مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت ۱۳۹۸؛ ۸(۳): ۹۱-۱۸۳.

تاریخ چاپ: ۹۸/۶/۳۰

تاریخ پذیرش: ۹۷/۴/۳۰

تاریخ دریافت: ۹۶/۷/۱

۱- دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۲- استاد، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۳- استادیار، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
Email: mokhtarmalekpour@gmail.com نویسنده مسئول: مختار ملک پور

مقدمه

دانش‌آموزانی که اختلال رفتاری آن‌ها تشخیص داده می‌شود؛ با چالش‌های معناداری در مدرسه و در طول انتقال به دوران بزرگسالی مواجه هستند (۱). اختلالات رفتاری، شکل‌های پایدار و بسیار رایج ناسازگاری در کودکان می‌باشند (۲). اختلالات رفتاری کودکان را می‌توان به دو گروه اصلی مشکلات برونی‌سازی شده و درونی‌سازی شده (Externalized and Internalized problems) تقسیم کرد. رفتارهای برونی‌سازی شده دانش‌آموزان به عنوان الگوهای رفتار عمدی و تحت کنترل که پایدار بوده و گرایش به ایذایی و اغتشاشگری برای دیگران دارد، تعریف می‌شود (۳). همچنین Padilla-Walker و همکاران، رفتار برونی‌سازی شده را به عنوان مشکلاتی در جهان بیرونی نوجوان تعریف می‌کنند؛ که می‌تواند شامل مشکلاتی مثل دروغ‌گویی، استفاده از مواد، رفتار پرخاشگرانه و رفتار بزهکارانه باشد (۴).

از سوی دیگر، Yan و Ansari رفتار برونی شده را برای مجموعه وسیعی از رفتارهایی که برای دیگران استیصال است، مانند بیش واکنش پذیری، تکانشی و پرخاشگری بکار می‌برند (۵)، که یکی از معمولی‌ترین شکل‌های ناسازگاری در کودکان است (۶). در گستره روانشناسی مرضی تحولی نیز، مشکلات برونی‌سازی شده از شایع‌ترین علل مراجعه کودکان و نوجوانان به کلینیک‌های سلامت روانی به شمار می‌روند (۷). نتایج تحقیقات Metsapelto و همکاران نشان داد، سطوح بالاتر مشکلات برونی‌سازی شده با انگیزش پایین با خواندن، در ارتباط است؛ که این مشکلات، سازگاری در مدرسه را به مخاطره می‌اندازد (۶)؛ و درنهایت افت تحصیلی، ترک تحصیل یا رفتارهای بزهکارانه را موجب می‌شود (۱۰-۸).

بنابراین، تعیین اثرات طولانی مدت اختلالات برونی‌سازی شده در افراد و خانواده آن‌ها، لزوم استفاده از درمان‌های مؤثر و به موقع را نشان می‌دهد (۷). در همین راستا بازنگری جدید از تحقیقات شواهد دلگرم کننده‌ای را فراهم می‌کند؛ که آموزش خودتعیین گری (Self-Determination) ممکن است در پیشرفت مهارت‌های مختلف در دانش‌آموزان با

ناتوانی، ازجمله دانش‌آموزان با اختلال رفتاری مؤثر باشد (۱). Fathiazar و همکاران، خودتعیین گری را در افراد به عنوان یک توانایی برای هدف‌گذاری (Make Choices)، خود مدافعه گری (Self-Advocate)، خود اثربخشی (Self-Efficacy)، خود مدیریت (Self-Management)، خودمختاری (Autonomy) و استقلال (Independence) تعریف می‌کند (۱۱). یادگیری مهارت‌های خودتعیین گری می‌تواند به عنوان یک درمان، روزبه‌روز کارکردهای اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال رفتاری را بهبود بخشد؛ درواقع بین نیازهای دانش‌آموزان با اختلال رفتاری و اجزا خودتعیین گری یک ارتباط و پیوستگی وجود دارد (۱۲). مطالعات طولی نیز نشان می‌دهد، افزایش خودتعیین گری با افزایش نتایج مثبت در بزرگسالی در ارتباط است؛ به‌ویژه آن‌هایی که سطوح بالاتر خودتعیین گری دارند، حقوق بالاتر و مزایای شغلی و رضایتمندی شغلی بیشتری دارند (۱۳). فتحی‌آذر و همکاران در پژوهش خود، تجارب معلمان، مشاوران و مدیران مدارس از مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دبیرستانی را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌ها نشان داد که چالش‌های ارتباطی، چالش‌های انضباطی، کاهش انگیزه پیشرفت، عدم مهارت در حل مسئله، سردرگمی هویت و چالش‌های عاطفی هیجانی مهم‌ترین چالش‌های دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری است (۱۴). پژوهشی نیز توسط Trice با عنوان ادراک دانش‌آموزان با اختلال رفتاری عاطفی در خصوص ساخت و شکل‌گیری خودتعیین گری در این دانش‌آموزان صورت گرفت؛ که یافته‌ها نشان داد، دانش‌آموزان اختلال رفتاری خودتعیین گری را با حمایت مداخلات آموزشی و محیطی خاص به دست می‌آورند؛ و مضامین با سه عنوان ارتباط، معلم‌ها و محیط یادگیری مشخص شد (۱۵).

با توجه به هدف و عنوان پژوهش؛ با توجه به این که تحقیق کیفی روشی مناسب جهت توصیف تجارب زندگی و معنا بخشیدن به آن‌ها است، پژوهش حاضر به صورت کیفی انجام گرفت؛ و از آنجا که هدف این پژوهش درک تجارب شرکت‌کنندگان بود، از روش پدیدارشناسی استفاده شد؛ می‌توان گفت پدیدارشناسی مطالعه تجربه زیسته یا جهان

برونی شده بود؛ تا شاید بتوان با ترسیم و فراهم کردن درک عمیقی از تجربه این دانش‌آموزان، فرصتی را نیز برای افراد حرفه‌ای فراهم ساخت تا تمهیدات لازم را برای رفع مشکلات آنان فراهم نمایند.

مرحله دوم

جمع‌آوری توصیف شرکت‌کنندگان در مورد پدیده:

این مرحله در حقیقت مرحله جمع‌آوری داده می‌باشد؛ که با روش مصاحبه نیمه ساختاریافته و عمیق و با طرح یک سؤال کلی در مورد تجربه آن‌ها از پدیده مورد نظر انجام شد. سپس سؤالات اکتشافی برای تشویق شرکت‌کنندگان و دستیابی به اطلاعات عمیق‌تر پرسیده شد. معیارهای ورود به مطالعه شامل داشتن معیار تشخیص اختلال رفتاری برونی شده؛ از طریق کسب نمره مقیاس برونی شده در فهرست رفتاری کودکان زیرخط برش ($T < 63$)، رضایت آگاهانه والدین این دانش‌آموزان برای شرکت فرزند خود در مصاحبه، رضایت دانش‌آموزان از شرکت در جلسات مصاحبه، هوشیاری و تمایل دانش‌آموزان نسبت به بیان احساسات درونی خود، نسبت به مفهوم مورد تحقیق و دارا بودن سن دانش‌آموزان بین ۱۱ و ۱۲ سال (کلاس پنجم و ششم) بود. مصاحبه‌های فردی به مدت ۳۰ الی ۴۵ دقیقه در اتاق مشاوره مدارس ضبط گردید. از آنجا که در تحقیقات کیفی تمرکز بیشتر بر روی اطلاعات به‌دست‌آمده از موقعیت یا واقعه است تا اندازه نمونه، در این مطالعه نیز اطلاعات پس از انجام مصاحبه عمیق با ۱۰ نفر به اشباع رسید. از این تعداد مشارکت‌کننده ۷ نفر پسر و ۳ نفر دختر بودند. سؤالات مصاحبه طی فرایند مصاحبه‌ها تعیین شد؛ اما چارچوب اصلی سؤالات به کار رفته، شامل سؤالاتی پیرامون تجربه دانش‌آموزان از خودتعیین‌گری (ارتباط، شایستگی و خودمختاری)؛ و احساسات و عواطف آنان از این پدیده بود و بسته به پاسخ آن‌ها سؤالات بعدی مطرح گردید. نمونه‌ای از سؤالاتی که در حین مصاحبه مطرح گردید شامل: در مورد خودت بگو، در مورد دوست شدن با بچه‌ها و نگه‌داشتن این دوستی بگو، در مورد والدینت و معلم بگو آیا با او/ها دوست هستی، در مورد موفقیت‌های حرف بزنی، اهداف شما در زندگی چیست، آیا انتخاب هدف برای شما سخت است یا آسان، بود.

زندگی است؛ و به جهان آن‌چنان که به‌وسیله یک فرد زیسته می‌شود، نه جهان یا واقعیتی که جدای از انسان باشد توجه دارد (۱۶). با توجه به این که هدف پژوهش حاضر، تبیین تجارب خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با اختلال رفتاری برونی‌سازی شده بود؛ به نظر می‌رسد این روش تحقیق، به درستی برای این پژوهش انتخاب شده باشد. بررسی‌های پژوهشگران نشان داد؛ تا به حال در ایران پژوهشی در این زمینه با روش کیفی پدیدارشناسی صورت نگرفته است. این پژوهش می‌تواند در زمینه درک تجارب خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری با توجه به فرهنگ و بوم ایرانی ثمربخش باشد. سؤال این پژوهش این بود که تجارب دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری برونی‌سازی شده در خصوص خودتعیین‌گری چگونه است؟

روش

این مطالعه از نوع مطالعات کیفی بود که با رویکرد پدیدارشناسی انجام گرفت. ابتدا شرکت‌کنندگان با توجه به هدف مطالعه که توصیف و فهم عمیق تجربیات خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری برونی‌سازی شده بود، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در مرحله اول از فهرست مدارس ابتدایی شهر کاشان تعدادی مدرسه با توجه به جمعیت دانش‌آموزان در زمان اجرا و به‌طور تصادفی انتخاب شد. در مرحله دوم با توجه به مدارس انتخاب شده، در هر مدرسه کلاس‌های پنجم و ششم از لحاظ ویژگی‌های مورد تحقیق بررسی شدند. ابتدا، از معلمان خواسته شد تا دانش‌آموزان مشکوک به اختلال رفتاری برونی‌سازی شده را معرفی کنند؛ سپس با استفاده از پرسشنامه اختلال عاطفی رفتاری آخنباخ ارزیابی دقیق‌تر به عمل آمد. در مطالعه حاضر، جمع‌آوری و تجزیه تحلیل اطلاعات به روش ۹ مرحله‌ای Colaizzi انجام شد. مراحل نه‌گانه پیشنهاد شده روش Colaizzi برای تجزیه تحلیل داده‌ها شامل موارد زیر بود.

مرحله اول

شرح پدیده مورد نظر: در پژوهش حاضر، تمرکز بر تجارب خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری

مرحله سوم

خواندن اطلاعات به‌طور مکرر: کلیه مصاحبه‌ها با استفاده از دستگاه ضبط صوت ضبط گردید. در کوتاه‌ترین زمان ممکن پس از انجام هر مصاحبه، اطلاعات ضبط شده چندین بار به‌طور دقیق گوش داده شد؛ و سپس مصاحبه‌ها کلمه به کلمه بر روی کاغذ منتقل گردید؛ تا تسلط بیشتری بر اطلاعات مذکور حاصل گردد؛ همچنین، بلافاصله پس از پایان هر مصاحبه، گزارش کوتاهی در مورد روند مصاحبه و نکات مهم آن نوشته شد؛ تا در مرحله تأمل و نوشتن متون، بحث و نتیجه‌گیری مورد استفاده قرار گیرد.

مرحله چهارم

استخراج عبارات اصلی: در این مرحله به توصیف‌های مشارکت‌کنندگان رجوع شد؛ و بر روی بیاناتی که برای مطالعه خودتعیین گری مهم به نظر می‌رسید، تمرکز گردید.

مرحله پنجم

یافتن معنای عبارات اصلی: پس از این که جملات و عبارات مضمونی از متن جدا شد، برخی از آن‌ها به عباراتی برای شناخته‌تر شدن پدیده مورد نظر تبدیل گشت.

مرحله ششم

سازماندهی معانی عبارات اصلی: در پژوهش حاضر، معانی حاصل از مصاحبه‌ها در خوشه‌هایی از درون‌مایه گروه‌بندی و سازماندهی شد. این فرایند برای هر مصاحبه تکرار گردید و سازماندهی معانی به درون خوشه درون‌مایه انجام گرفت. بدین ترتیب از مجموع مصاحبه‌ها، ۴ درون‌مایه اصلی و ۱۰ زیر طبقه استخراج شد.

مرحله هفتم

بیان یک توصیف جامع و کامل: در این مرحله با استفاده از یادداشت‌هایی که در حین تحلیل متن مصاحبه‌ها تهیه شده بود، توصیف‌ها و توضیحات کتبی درباره گفته‌های مشارکت‌کنندگان، نمونه‌هایی از نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان و متون پدیدارشناسی یافته‌ها تنظیم گردید.

مرحله هشتم

مراجعه به شرکت‌کنندگان برای معتبر کردن توصیف‌ها: در این مرحله، یافته‌ها جهت اعتباربخشی به

شرکت‌کنندگان ارجاع داده شد؛ و آن‌ها نتایج تحلیل را از نظر مشابهت با تجربیاتشان ارزشیابی نمودند

مرحله نهم**اصلاح یا افزودن موارد لازم در طول تعیین اعتبار:**

پس از ارجاع خلاصه‌ای از مصاحبه و مضمون‌های پدیدار شده به شرکت‌کنندگان، موارد اصلاحی و یا اضافه شده توسط شرکت‌کنندگان در متن نهایی یافته‌ها لحاظ گردید.

موثق بودن پژوهش: برای معتبر بودن مطالعه حاضر، یافته‌ها به شرکت‌کنندگان ارائه شد، آن‌ها نظرات خود را در مورد هماهنگی یافته‌ها با تجربیات خودتعیین‌گريشان به محقق ابراز نمودند. علاوه بر این، برای تأمین این معیار از تحلیل دو نفر از همکاران استفاده شد. محقق با انجام اقداماتی مانند بازبینی توسط اعضا و تحلیل دو نفر از همکاران (External check) قابلیت اعتماد پژوهش را نیز تأمین کرد؛ همچنین در مطالعه حاضر سعی شد با توصیف‌های مبسوط، زمینه برای قضاوت و ارزیابی دیگران در مورد قابلیت انتقال یافته‌ها فراهم گردد. علاوه بر این علاقه‌مندی پژوهشگر به پدیده مورد مطالعه، تماس دراز مدت با داده‌ها و همچنین، تلاش برای کسب نظرات دیگران، از جمله عوامل تضمین‌کننده قابلیت تأیید بود. پژوهش حاضر به‌صورت تیمی و با راهنمایی و نظارت صاحب‌نظران انجام گرفت؛ که هم اطمینان‌پذیری داده‌ها و هم قابلیت تأیید را امکان‌پذیر ساخت.

به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، شرکت‌کنندگان قبل از شروع مصاحبه از اهداف تحقیق مطلع شدند؛ و با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت نمودند. از مشارکت‌کنندگان برای شرکت در تحقیق و استفاده از ضبط صوت برای ضبط مصاحبه‌ها اجازه گرفته شد؛ و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات به‌دست‌آمده تنها در جهت اهداف تحقیق مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ و مشخصات آن‌ها در طول تحقیق و بعد از آن به‌صورت محرمانه حفظ می‌گردد؛ همچنین، به شرکت‌کنندگان تأکید گردید که در هر مرحله‌ای از پژوهش می‌توانند انصراف خود را از شرکت در ادامه پژوهش اعلام نمایند.

یافته‌ها

طی این پژوهش ۴ درون‌مایه اصلی (چالش‌های اجتماعی، فقدان انگیزش برای تلاش، چالش‌های هیجانی، انتخاب‌گری) و ۱۰ زیر طبقه استخراج شد که به شرح زیر می‌باشد.

۱. چالش‌های اجتماعی

انگ یا برچسب زنی از سوی دیگران: «مادر من می‌گفت که او پیش‌بینی سفید هستی تو مدرسه» (پسر ۱۱ ساله کلاس پنجم). «آن دیگه تو مدرسه شایعه شده که من بیش‌فعالی دارم، سلوغ‌کارم و با همه می‌جنگم» (پسر ۱۲ ساله کلاس ششم).

طرد اجتماعی: «بچه‌های کلاس به من زنگ نمی‌زدند، شمارش‌ونو (تلفن) به من نمیدادند. از من چیزی نمی‌پرسیدند چون فکر می‌کنند من درس‌ها رو نمی‌فهمم و نمره‌هام کم میشه» (دختر ۱۱ ساله کلاس پنجم).

فقدان مهارت در حل مسئله: «منی دهنم وقتی دوستم سرب‌سرم می‌زاد یا پشت گردنم می‌زد (مثلاً تو کلاس)؛ چیکار کنم؟ باید باهاش بجنگم یا ساکت باشم. اگه بجنگم معلم منو مقصر می‌کنه، اگه ساکت باشم کتک می‌خورم از بچه‌ها» (پسر ۱۱ ساله کلاس ششم).

۲. فقدان انگیزش برای تلاش

جایگاه مهار بیرونی: «بعضی وقت‌ها شانس می‌ارم و نمره می‌گیرم، یا تو ورزشی چیزی موفق میشم. سه شنبه‌ها روز شانس منه. بعضی وقت‌ها هم یکشنبه‌ها روز شانس منه» (پسر ۱۱ ساله کلاس ششم). «من شانس ندارم تو مسابقه‌ها برنده بشم. بعضی‌ها شانس دارن. یکی تو کلاس‌مون هست که خیلی خوش شانس» (پسر ۱۱ ساله کلاس پنجم).

ناتوانی آموخته شده: «خیلی خواستم خوب بشم ولی نتونستم به خاطر جو کلاس، جو محله. خیلی تصمیم گرفتم خوب بشم ولی بقیه نداشتن» (پسر ۱۱ ساله کلاس پنجم).

۳. چالش‌های هیجانی

ضعف در خودتنظیمی: «خیلی مسخره بازی در می‌ارم، وقتی توی جوی هستم که همه می‌خندند، من زیاده روی می‌کنم و هی جک می‌گم. تو این‌جور موقع‌ها نمی‌تونم خودمو کنترل کنم» (پسر ۱۲ ساله کلاس ششم).

اضطراب زیاد و اعتماد به نفس پایین: «من توی دهنم تمرین می‌کنم که تو کلاس حرف بزنم ولی نمی‌تونم. مثلاً وقتی آقا (معلم) سؤال می‌پرسه من جوابشو نمی‌دونم ولی نمی‌گم. چون می‌ترسم توی کلاس چیزی بگم و بچه‌ها بخندند» (پسر ۱۱ ساله کلاس پنجم).

خیال‌بافی: «دوست دارم خیلی قوی باشم. جنگجوی خوبی باشم. به تفنگ و جنگ کردن همیشه فکر می‌کنم» (پسر ۱۱ ساله کلاس پنجم).

۴. انتخاب‌گری

انتخاب‌گری برای خود: داشتن مهارت در انتخاب‌گری برای خود یا دیگران، یکی از مضامین مثبت بود که شرکت‌کنندگان در مصاحبه به آن اشاره داشتند. «همیشه انتخاب لباس‌هام و مدل موهام با خودمه» (دختر ۱۱ ساله کلاس پنجم).

انتخاب‌گری برای دیگران: «من همیشه بهترین هدیه تولد رو می‌گیرم. حتی وقتی مامانم می‌خاد برا تولد خواهرم کادو بگیره من براش انتخاب می‌کنم. مامانم می‌گفت تو توی انتخاب کردن خیلی خوبی (به‌خوبی می‌تونی انتخاب کنی)» (دختر ۱۲ ساله کلاس ششم).

بحث

هدف از پژوهش حاضر بررسی تجارب خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری برونی‌سازی شده بود. پس از انجام مصاحبه‌ها و کدبندی مضامین، پژوهشگران به ۴ مضمون اصلی و ۱۰ مضمون فرعی در زمینه تجارب خودتعیین‌گری دانش‌آموزان دست یافتند که در زیر مورد بحث قرار می‌گیرد.

با نگاهی عمیق به تجارب شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر، مشخص شد که یکی از مفاهیم استنباط شده از تجارب آن‌ها، مشکلات ارتباطی و اجتماعی بود. ارتباط با هم‌تایان و برخورد با آن‌ها به فهم بهتر از خودآگاهی دانش‌آموز در تحصیل، اجتماع و جنبه‌های فیزیکی منجر می‌شود (۱۷). در پژوهش حاضر مشکلات ارتباطی و اجتماعی مصاحبه‌شوندگان از دو جنبه برچسب یا انگ و طرد اجتماعی قابل بررسی بود؛

استخراج شد، احساس طرد از سوی دیگران بود. اکثر مشارکت‌کنندگان علت طرد شدن از سوی همتایانشان را مشکلات تحصیلی و ضعف تحصیلی خود می‌دانستند. در توضیح این یافته می‌توان به ارتباط بین شایستگی تحصیلی و پذیرش همتایان اشاره کرد. بیشتر محققان بیان می‌کنند که تعاملات مثبت با همتایان، موجب ارتقا شکل‌های با صلاحیت رفتار اجتماعی می‌شود که در حقیقت، کارکردهای تحصیلی موفقیت‌آمیز را ارتقا می‌دهد (۲۱).

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان در مقابل موقعیت‌های مسئله‌دار، مهارت لازم برای تعریف و حل و فصل مسئله را از خود نشان نمی‌دادند. آن‌ها در روابط خود با دیگران، مسائل تحصیلی و خانوادگی معمولاً ناشیانه رفتار کرده و دچار تضاد و دوگانگی بودند. این یافته پژوهش همسو با پژوهش فتحی‌آذر و همکاران، مبنی بر بررسی مطالعه پدیدارشناسی مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان دبیرستانی بود (۱۴).

یکی دیگر از مضامین به‌دست‌آمده از تجربیات شرکت‌کنندگان در مصاحبه در حوزه شایستگی که از تئوری خودتعیین‌گری بر خواست، فقدان انگیزش برای تلاش بود. در این پژوهش با توجه به مصاحبه‌های صورت گرفته از دانش‌آموزان، مضمون انگیزش به دو زیرمجموعه، جایگاه مهار بیرونی و ناتوانی آموخته شده تقسیم شد. به اعتقاد Breet و همکاران، یک شخص با جایگاه مهار بیرونی این ادراک و نگرش را دارد که آنچه برایش اتفاق می‌افتد مستقل از رفتار است، مثل فردی که متقاعد شده که آنچه برایش اتفاق می‌افتد در نتیجه شانس یا قدرتهای بیرونی است و کنترلی بر اوضاع ندارد (۲۲). درماندگی آموخته شده را نیز می‌توان نتیجه‌ای از اعتقاد به شانس و یا جایگاه مهار بیرونی دانست. در تفسیر نتیجه به‌دست‌آمده از مصاحبه با شرکت‌کنندگان می‌توان به این مطلب اشاره کرد؛ که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان یکی از راه‌های مؤثر برای افزایش انگیزش دانش‌آموزان است.

ضعف در کنترل هیجانات مانند خشم که در اکثر مشارکت‌کنندگان در این پژوهش دیده شد (چالش‌های هیجانی) را می‌توان ناشی از ضعف در مهارت‌های

به‌طور کلی برچسب یک تصور قالبی بدنامی است. به کارگیری و ادراک برچسب به صورت اثر متقابل پیچیده از ویژگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری توصیف شود که در درجه نخست در تعاملات اجتماعی دیده می‌شود. افرادی که از مشکلات رفتاری رنج می‌برند، در معرض خطر بیشتری برای مواجه شدن با برچسب، پیش‌داوری و تبعیض قرار می‌گیرند (۱۸). برچسب یا انگ درواقع بر نحوه تعامل و ارتباط افراد با دیگران به شدت اثرگذار است. دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده از قبیل دانش‌آموزان با بیش‌فعالی، ممکن است به صورت منفی به وسیله همتایانشان دیده شوند؛ که می‌تواند درافزایش خطر شیوع افسردگی و اضطراب مشارکت داشته باشد (۱۹). در پژوهش حاضر برچسب‌هایی مثل شرور بودن، خرابکار بودن، خسونت و شلوغ‌کاری عموماً از سوی دیگران به دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری نسبت داده می‌شد و مصاحبه‌شوندگان از این که مورد اتهام دیگران قرار می‌گیرند به شدت ابراز ناراحتی می‌کردند. درواقع یکی از دلایل ضعف خودتعیین‌گری این دانش‌آموزان در حوزه ارتباط، ناشی از برچسب‌های عمومی است که در جامعه به آنان نسبت داده می‌شود. فراهم ساختن بستر مناسب اجتماعی و تغییر نگرش و دیدگاه همسالان، معلمان و حتی والدین نسبت به دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده عامل مهم و کمک‌کننده در بهبود ارتباط، صلاحیت و شایستگی و در نتیجه خودتعیین‌گری دانش‌آموزان خواهد بود. به‌طور مثال می‌توان به فراهم کردن برنامه‌های آگاهی‌دهنده رسمی، آموزش ارزش‌های اخلاقی و در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی اشاره کرد (۲۰). این یافته پژوهش با یافته‌های پژوهش Lawrence و همکاران (۱۹) در زمینه تجربه معلمان و ادراک آن‌ها از دانش‌آموزان با بیش‌فعالی؛ و پژوهش Kayama و همکاران (۲۰) مبنی بر ادراک معلمان ابتدایی، بدنام‌سازی و رشد کودکان همسو بود. همچنین Mueller و همکاران (۱۸) در پژوهش خود به بررسی برچسب در دانش‌آموزان با بیش‌فعالی پرداختند؛ که نتایج همسو با یافته‌های پژوهش حاضر بود.

یکی دیگر از مضامینی که از دل مصاحبه‌های عمیق از دانش‌آموزان با اختلال رفتاری در حوزه خودتعیین‌گری

از محدودیت‌های این پژوهش، می‌توان به نبود پیشینه پژوهشی کیفی و یا حتی کمی داخلی در زمینه تجارب خودتعیین‌گری و آموزش این مهارت به دانش‌آموزان اشاره کرد؛ که می‌توانست در مقایسه و بررسی میزان همسویی نتایج این پژوهش با پژوهش‌های مرتبط، مفید باشد. محدودیت دیگر تعمیم دادن یافته‌های پژوهش به گروه‌های سنی دیگر دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری و یا با تفاوت‌های اقتصادی و اجتماعی بود. در پایان پیشنهاد می‌شود محققان به تحقیقات کیفی در حوزه شناخت و بررسی خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری اهمیت دهند و خانواده‌ها و کادر آموزشی به‌منظور پیشگیری و افزایش اصلاح مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، آسیب‌های شناخته شده در این پژوهش را بیش از پیش مورد توجه قرار دهند و اقدامات لازم را در این راستا انجام دهند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی شرکت‌کنندگان در این مطالعه تشکر و قدردانی می‌شود. مطالعه حاضر برگرفته از پایان‌نامه دکترای دانشگاه اصفهان دارای کد تصویب ۹۵/۶۱۴۶۵ است.

تضاد منافع

نویسندگان مقاله هیچ‌گونه تضاد منافی درباره این پژوهش گزارش نکرده‌اند.

خودتنظیمی دانست؛ که از اجزا کلیدی برای رشد خودتعیین‌گری است. در همین راستا، پژوهش‌های Cook و همکاران؛ به اثرات مثبت مداخلات خودتنظیمی برای همه دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری اشاره می‌کند؛ که از جمله این اثرات، کنترل خشم‌های کلامی، بهبود تعامل با دیگران، نشستن در جای خود و حتی بهبود مشکلات تحصیلی بود (۲۳). همچنین یافته‌های پژوهش حاضر در مورد اضطراب زیاد و اعتماد به نفس پایین همسو با یافته‌های پژوهش‌های Evren و همکاران (۲۴) و Koyuncu و همکاران (۲۵) در زمینه مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده (بیش‌فعالی) بود؛ که نشان می‌دهد که بیش‌فعالی و شدت نشانه‌های آن با اضطراب، ترس و اجتناب در ارتباط است.

نتیجه‌گیری

در کل بر اساس یافته‌های این تحقیق، آنچه در زمینه تجربه خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده درک می‌شود، به این موضوع اشاره دارد که این دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف ارتباط، شایستگی و خودمختاری که از نیازهای اساسی خودتعیین‌گری است، ضعف و مشکلات متعددی را تجربه می‌کنند. لذا کاوش بیشتر تجارب، مشکلات، نیازها و توانمندی‌های دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری در حل مشکلات و مسائل ارتباطی، اجتماعی و تحصیلی آنان، نتایج حائز اهمیت را در جهت رویارویی علمی‌تر با موضوع خودتعیین‌گری فراهم می‌نماید.

محدودیت‌ها

References

1. Kelly JR, Shogren KA. The impact of teaching self-determination skills on the on-task and off-task behaviors of students with emotional and behavioral disorders. *J Emot Behav Disord* 2014; 22(1): 27-40.
2. Battagliese G, Caccetta M, Luppino OI, Baglioni C, Cardi V, Mancini F, et al. Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders: A meta-analysis of treatment effectiveness. *Behav Res Ther* 2015; 75: 60-71.
3. Zee M, Jong PF, Koomen HM. From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemp Educ Psychol* 2017; 51: 37-50.
4. Padilla-Walker LM, Cone SM, Collier KM. Longitudinal relations between parental media monitoring and adolescent aggression, prosocial behavior, and externalizing problems. *J Adolesc* 2016; 46: 86-97.
5. Yan N, Ansari A. Bidirectional relations between intrusive caregiving among parents and teachers and children's externalizing behavior problems. *Early Child Res Q* 2017; 41: 13-20.
6. Metsapelto RL, Silinskas G, Kiuru N, Poikkeus AM, Pakarinen E, Vasalampi K, et al. Externalizing behavior problems and interest in reading as predictors of later reading skills and educational aspirations. *Contemp Educ Psychol* 2017; 49: 324-36.

7. Diaz A, Eisenberg N, Valiente C, VanSchyndel S, Spinral TL, Berger R, et al. Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *J Res Pers* 2017; 67: 3-14.
8. Evans SW, Mullett E, Weist MD, Franz K. Feasibility of the mind matters school mental health promotion program in American schools. *J Youth Adolesc* 2005; 34(1): 51-8.
9. Ackerman BE. Learning self-determination: Lessons from the literature for work with children and youth with emotional and behavioral disabilities. *Child and Youth Care Forum* 2006; 35(4): 327-37.
10. Farmer JL. The development of the Personal Strengths Intervention (PSI) to improve self- determination and social-emotional levels in postsecondary students with learning disabilities and/or ADHD: A multiple baseline study [dissertation]. Florida: University of South Florida; 2011.
11. Fathiazar E, Golparvar F, Mirnasab M, Vahedi S. Phenomenological study of behavioral problems in high school students: Social-emotional and academic challenges. *Biannual Journal of Applied Counseling* 2016; 6(2): 53-72. [In Persian].
12. Trice JN. Perception of students with emotional/behavioral disorder regarding their construction of self-determination [dissertation]. Texas: Texas Womans University; 2006.
13. Emami Sigaroodi A, Dehghan Nayeri N, Rahnavard Z, Nori Saeed A. Qualitative research methodology: Phenomenology. *Holist Nurs Midwifery* 2012; 22(2): 56-63. [In Persian].
14. Berger B. How teachers address self-determination skills for elementary students with intellectual disabilities: A case study [dissertation]. California: University of The Northcentral; 2016.
15. Mueller AK, Fuemaier AB, Koerts J, Tucha L. Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *Atten Defic Hyperact Disord* 2012; 4(3): 101-14.
16. Lawrence K, Estrada RD, McCormick J. Teachers' experiences with and perceptions of students with attention deficit/hyperactivity disorder. *J Pediatr Nurs* 2017; 36: 141-8.
17. Kayama M, Haight W, Ku ML, Cho M, Lee HY. Perspectives of elementary school educators in Japan, South Korea, Taiwan and the US on disability, stigmatization and children's developing self-Part 2: Solutions. *Child Youth Serv Rev* 2016; 70: 403-18.
18. Gresham F. Evidence-based social skills interventions for students at risk for EBD. *Remedial Spec Educ* 2015; 36(2): 100-104.
19. Breet L, Myburgh C, Poggenpoel M. The relationship between the perception of own locus of control and aggression of adolescent boys. *S Afr J Educ* 2010; 30: 511-26.
20. Cook SC, Rao K, Collins L. Self-monitoring interventions for students with EBD: applying UDL to a research-based practice. *Beyond Behavior* 2017; 26(1): 19-27.
21. Evren C, Dalbudak E, Ozen S, Evren B. The relationship of social anxiety disorder symptoms with probable attention deficit hyperactivity disorder in Turkish university students; impact of negative affect and personality traits of neuroticism and extraversion. *Psychiatry Res* 2017; 245: 158-63.
22. Koyuncu A, Alkin T, Tukul R. Development of social anxiety disorder secondary to attention deficit/hyperactivity disorder (the developmental hypothesis). *Early Interv Psychiatry* 2016; 12(2): 269-72.

Explanation of Self-determination Experiences in Students with Externalized Behavior Disorders: A Phenomenological Approach

Zahra Mansurnejad¹ , Mokhtar Malekpour² , Amir Ghamarani³

Original Article

Abstract

Introduction: Students with externalized behavior disorders have lower levels of capacity for self-determination skills. The aim of this study was to explain self-determination experiences in students with externalized behavior disorders.

Method: This qualitative study was conducted using phenomenological approach. Data were collected using in-depth interview with 10 students with externalized behavior disorders who were selected through purposive sampling method. Interviews were recorded, transcribed, and analyzed using Colaizzi's nine-step analysis method.

Results: Four themes of social challenges, lack of motivation for effort, emotional challenges, and choice making were obtained that could illustrate self-determination experiences in students with externalized behavior disorders.

Conclusion: These findings can provide information required for identifying self-determination problems, as well as significance and adoption of supportive and medical strategies for improving psychological health in students with externalized behavior disorders.

Keywords: Externalized behavior disorders, Self-determination experiences, Students, Phenomenology

Citation: Mansurnejad Z, Malekpour M, Ghamarani A. **Explanation of Self-determination Experiences in Students with Externalized Behavior Disorders: A Phenomenological Approach.** J Qual Res Health Sci 2019; 8(2): 183-91. [In Persian]

Received date: 23.09.2017

Accept date: 21.07.2018

Published: 21.09.2019

1- PhD student, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan University, Isfahan, Iran

2- Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan University, Isfahan, Iran.

3- Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan University, Isfahan, Iran

Corresponding Author: Mokhtar Malekpour, Email: mokhtarmalekpour@gmail.com